

Peerbeziehungen von Jugendlichen im Kontext inklusiver Ferienfreizeiten

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

im Fach Rehabilitationswissenschaften

eingereicht am 02. Juli 2021

und verteidigt am 17. Dezember 2021

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin

von

Ines Röhm

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst
Präsidentin
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Christian Kassung
der Dekan der Kultur-, Sozial- und
Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Gutachter*innen

1. Prof. Dr. Sven Jennessen, Humboldt-Universität zu Berlin
2. Prof. Dr. Barbara Ortland, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Danksagung

Ich möchte meinen Betreuenden Prof. Dr. Sven Jennessen und Prof. Dr. Barbara Ortland sehr herzlich für die Bereitschaft meine Promotion zu betreuen und die fachliche Begleitung mit zahlreichen konstruktiven Rückmeldungen danken. Barbara Ortland gilt außerdem besonderer Dank für die emotionale Begleitung und Motivation, wodurch sie meine wissenschaftliche sowie persönliche Weiterentwicklung geprägt hat.

Sehr dankbar bin ich dem Referenten des teilnehmenden Trägers, den teilnehmenden Jugendlichen und Teams der Ferienfreizeiten. Ohne sie hätte dieses Projekt nicht durchgeführt werden können. Ich danke zudem Andreas Rosellen von transfer e.V. für die Vermittlung des Kontakts und den konstruktiven praxisbezogenen Austausch in der Anfangsphase.

Für den kollegialen Austausch und die gegenseitige Motivation über die Jahre hinweg danke ich Anne Pferdekämper und Anne Haage, den Promovierenden des Instituts für Teilhabeforschung, vor allem Theresa Assmann, Anna Roemer, Monika Laumann und Jule Wevering. Für den Schreibstart und die anschließende Kontinuität bin ich sehr dankbar Teil der Schreibgruppe um Michéle Möhring, Nora Berner, Sabine Krell und Nadine Elstrodt-Wefing gewesen zu sein. Außerdem danke ich den teilnehmenden Professor*innen und Promovierenden des Promovierendenkolloquiums des Instituts für Teilhabeforschung sowie Ann-Kathrin Scholten, Patrick Werth und Muriel Franek. Für das Korrekturlesen und die konstruktiven Rückmeldungen danke ich ebenso herzlich Anne Pferdekämper und Jana Offergeld.

Darüber hinaus bin ich sehr dankbar für den Glauben an mich und die Unterstützung meiner Freund*innen und Familie, allen voran mein Bruder und meine Schwägerin Heiko und Verena Westermann sowie meine Freundinnen Anna Lena Kelbassa und Jasmin Klötzer-Stahn.

Nicht zuletzt gilt mein größter Dank meinem Mann Alex, der mich in allen persönlichen und fachlichen Belangen um diese Arbeit während der gesamten Zeit unermüdlich unterstützt hat sowie unseren beiden Kindern.

1	Einleitung.....	9
2	Peerbeziehungen im Jugendalter	12
2.1	Entwicklungsprozesse im Jugendalter	12
2.2	Peerbeziehungen.....	20
2.3	Bedeutung für Jugendliche mit Behinderungen	35
2.4	Zusammenfassung.....	42
3	Inklusion von Jugendlichen im Lebensbereich Freizeit.....	43
3.1	Inklusion, Vielfalt und Differenz	43
3.2	Inklusion im Lebensbereich Freizeit.....	53
3.3	Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen.....	64
3.4	Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit.....	74
3.5	Inklusive Ferienfreizeiten.....	81
3.6	Zusammenfassung.....	94
4	Erkenntnisleitendes Forschungsinteresse und Fragestellungen.....	96
5	Methode	97
5.1	Design.....	97
5.2	Instrumente.....	100
5.2.1	Der Trägerfragebogen	100
5.2.2	Das pictogrammgestützte Leitfaden-Interview	100
5.2.3	Der Follow-Up Fragebogen	103
5.3	Stichprobe.....	104
5.4	Durchführung	105
5.5	Datenaufbereitung	106
6	Ergebnisse.....	108
6.1	Deskriptive Auswertung.....	108
6.2	Soziometrische Analyse	112
6.2.1	Soziomatrizen und soziometrische Maße.....	114
6.2.2	Soziogramme und soziometrische Statusgruppen.....	121
6.3	Qualitative Inhaltsanalyse	125
6.3.1	Hauptkategorie Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten.....	128
6.3.2	Hauptkategorie Peerbeziehungen.....	133
6.3.3	Hauptkategorie Differenzkategorien	141

6.4	Fallauswertungen	157
6.4.1	Fallauswertung CROm1	162
6.4.2	Fallauswertung CROm7	169
6.4.3	Fallauswertung ITAm12	175
6.4.4	Fallauswertung ITAw9.....	181
6.4.5	Fallauswertung ITAw13.....	185
6.4.6	Fallvergleiche	192
7	Diskussion	208
7.1	Fragestellung 1: Qualitative und quantitative Aspekte der Peerbeziehungen	208
7.2	Fragestellung 2: Entstehung, Bestand, Funktionen und Intensität neuer Peerbeziehungen	212
7.3	Fragestellung 3: Bedeutsame Kriterien zur Wahl der Beziehungen und Bedeutung der Differenzkategorie Behinderung	219
7.4	Zusätzliche Befunde	238
7.5	Limitationen	239
7.6	Implikationen	241
7.6.1	Forschungsempfehlungen.....	241
7.6.2	Handlungsempfehlungen.....	242
7.7	Fazit.....	247
	Literaturverzeichnis.....	249
	Anhang	276
A	Instrumente	276
B	Soziomatrizen.....	287
C	Weitere Fallauswertungen	289
	Zusammenfassung.....	349
	Abstract.....	350

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Ansätze zum Konzept der Entwicklungsaufgaben</i>	17
Tabelle 2 <i>Dreizehn bipolare hierarchische Differenzlinien (Darstellung nach Lutz & Wenning, 2001, S. 20)</i>	50
Tabelle 3 <i>Universalität des positiven Freizeitbegriffs nach Opaschowski (Darstellung nach Markowetz, 2007, S. 311)</i>	54
Tabelle 4 <i>Freizeitbedürfnisse und Behinderung (Darstellung nach Markowetz, 2007, S. 313)</i>	55
Tabelle 5 <i>Typen von inklusiven Kinder- und Jugendreisen, Darstellung nach Dubiski (2012)</i>	92
Tabelle 6 <i>Summationen und Maße der zentralen Tendenz der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien</i>	115
Tabelle 7 <i>Summationen und Maße der zentralen Tendenz der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien</i>	116
Tabelle 8 <i>Anzahl der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen der Teilnehmenden Kroatien (n=21)</i>	120
Tabelle 9 <i>Anzahl der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen der Teilnehmenden Italien (n=25)</i>	120
Tabelle 10 <i>Intercoder-Übereinstimmung</i>	127
Tabelle 11 <i>Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten</i>	130
Tabelle 12 <i>Kreuztabelle Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten / Freizeitgruppen</i>	133
Tabelle 13 <i>Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Vorher bekannt</i>	135
Tabelle 14 <i>Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Befreundet</i>	137
Tabelle 15 <i>Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Kennengelernt</i>	139
Tabelle 16 <i>Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Gesehen</i>	140
Tabelle 17 <i>Kreuztabelle Peerbeziehungen</i>	141
Tabelle 18 <i>Kreuztabelle Differenzkategorien Einstellungen</i>	143
Tabelle 19 <i>Kreuztabelle Differenzkategorien Ähnlichkeit</i>	152
Tabelle 20 <i>Kreuztabelle Differenzkategorien Relevanz</i>	153
Tabelle 21 <i>Kreuztabelle Rangfolgen</i>	157
Tabelle 22 <i>Selbst- und Fremdzuschreibungen der Teilnehmenden und des Trägers in Bezug auf Behinderung</i>	161

Tabelle 23 Anzahl der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen für die jeweiligen Freizeitgruppen, die Gesamtgruppe und die Teilnehmenden mit Behinderungszuschreibungen im Vergleich	192
Tabelle 24 Fallvergleich der Fallgruppe most-liked Teilnehmende.....	194
Tabelle 25 Fallvergleich der Fallgruppe least-liked Teilnehmende.....	197
Tabelle 26 Fallvergleich der Fallgruppe Teilnehmende mit kognitiver Beeinträchtigung ...	201
Tabelle 27 Fallvergleich der Fallgruppe Teilnehmende mit anderer Behinderungszuschreibung	205

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005)	44
Abbildung 2. Schema des Mixed-Methods-Designs	100
Abbildung 3. Beispiel zum pictogrammgestützten Leitfaden-Interview (Differenzkategorien Alter und Behinderung).....	102
Abbildung 4. Tabellenbaustein des Follow-Up Fragebogens.....	104
Abbildung 5. Wichtigkeit des sozialen Status der Teilnehmenden der Ferienfreizeiten.....	109
Abbildung 6. Gebildete Rangfolgen der Differenzkategorien von der Gesamtgruppe, Freizeit Kroatien und Freizeit Italien	110
Abbildung 7. Kontaktformen der befreundeten Teilnehmenden zu T2.....	111
Abbildung 8. Kontaktfunktionen der befreundeten Teilnehmenden zu T2	111
Abbildung 9. Wünsche für Kontakt in der Zukunft der befreundeten Teilnehmenden zu T2	112
Abbildung 10. Darstellung der Summen- und Mittelwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien	117
Abbildung 11. Darstellung der Mittel- und Modalwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien	117
Abbildung 12. Darstellung der Summen- und Mittelwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien	118
Abbildung 13. Darstellung der Mittel- und Modalwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien	118
Abbildung 14. Soziogramm der Ferienfreizeit Kroatien	121
Abbildung 15. Soziogramm der Ferienfreizeit Kroatien mit soziometrischen Statusgruppen	122
Abbildung 16. Soziogramm der Ferienfreizeit Italien	123
Abbildung 17. Soziogramm der Ferienfreizeit Italien mit soziometrischen Statusgruppen..	124
Abbildung 18. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)	125
Abbildung 19. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Vorher bekannt. ...	136
Abbildung 20. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Befreundet.....	138
Abbildung 21. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Kennengelernt.....	139
Abbildung 22. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Gesehen.....	140
Abbildung 23. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen.....	165

Abbildung 24. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen	166
Abbildung 25. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person	167
Abbildung 26. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen	168
Abbildung 27. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen.....	171
Abbildung 28. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri.....	172
Abbildung 29. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Peerbeziehungen	173
Abbildung 30. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen	174
Abbildung 31. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen.....	177
Abbildung 32. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen	178
Abbildung 33. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person.....	179
Abbildung 34. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen	180
Abbildung 35. ITAw9, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen.....	182
Abbildung 36. ITAw9, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen	183
Abbildung 37. ITAw9, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen	184
Abbildung 38. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen.....	188
Abbildung 39. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri.....	189
Abbildung 40. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Peerbeziehungen	190
Abbildung 41. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen	191

1 Einleitung

Die Themenkomplexe Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sind seit über einem Jahrzehnt verstärkt in den gesellschaftspolitischen Fokus gerückt.

Vorwiegend wird dabei schulische Inklusion in den Vordergrund gestellt, obwohl sowohl UN-Behindertenrechtskonvention als auch diesbezügliche Berichterstattungen Teilhabe in allen Lebensbereichen, gerade auch für Kinder und Jugendliche, fordern. Die Teilhabeberichte der Bundesregierung sowie die entsprechenden Parallelberichte und Staatenberichte stellen allerdings fest, dass sowohl hinsichtlich des Lebensbereiches Freizeit als auch der Inklusion von Kindern und Jugendlichen, bisher weder genügend Maßnahmen umgesetzt wurden noch ausreichend Forschung diesbezüglich vorliegt (Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention [BRK-Allianz], 2013; Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], 2013, 2017, 2019, 2021a; CRPD Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2015).

Der Lebensbereich Freizeit zeichnet sich durch ein hohes Maß an Freiraum in der Gestaltung sowie wenig Leistungsbezug aus und scheint somit für die Umsetzung von Inklusion und Teilhabe geeignet. Dennoch liegt hier für Menschen mit Behinderungen erheblich mehr Fremdbestimmung vor als für Menschen ohne Behinderungen (Markowetz, 2007, 2018; Theunissen, 2005). Gerade für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen besteht der Alltag oft aus langen Fahrtwegen zu (zentralisierten) Förderschulen, Therapie-Betreuungs- und Versorgungszeiten im Nachmittagsbereich, der für andere Kinder und Jugendliche nach den Hausaufgaben bereits selbst- oder mit Eltern abgestimmte Freizeit bedeutet (Beck, 2013; Frey & Dubiski, 2016; Jennessen, 2017; Lelgemann, 2016; Lindmeier & Bickes, 2015; Müller-Fehling, 2016; Schütz & Leonhardt, 2017; Tran & Brodersen, 2019; Voigts, 2012, 2013b, 2014a; Walter-Klose, 2015). Dieser Punkt ist insofern gravierend für Jugendliche mit Behinderungen, als dass sie weniger die Möglichkeit haben entwicklungsrelevante Zeit mit ihren Peers zu verbringen. Mit der Entwicklungsaufgabe Reorganisation sozialer Beziehungen wird deutlich, dass Peers und die Beziehungen, die im Jugendalter zu ihnen aufgebaut und vertieft werden, maßgeblich zu, unter Anderem, der Ablösung vom Elternhaus und der Entwicklung sozialer Kompetenzen beitragen (A. Eckert, 2007; Fend, 2005; Harring, Böhm-Kasper, Rohlf's & Palentien, 2010b; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Quenzel, 2015). Haben Jugendliche mit Behinderungen also nicht ausreichend Gelegenheiten, die Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, hat dies zur Folge, dass sie auch im weiteren Lebensverlauf vor entwicklungsbedingte Erschwernisse gestellt werden.

Die Kinder- und Jugendarbeit kann die Problematik zum Einen aufgrund dieser behinderungsspezifischen Herausforderungen, aber auch zum Anderen aufgrund einer Schnittstellenproblematik mit der Behindertenhilfe bezüglich der Finanzierung von Angeboten, nicht zwangsläufig auffangen (Beck, 2013; Frey & Dubiski, 2017; Handt, 2021; Muche, 2016). Eine besondere Ausnahme stellen dabei Ferienfreizeiten dar (Meyer, 2016, 2020; Roß, Meyer, Bell & Kieslinger, 2016; Seckinger, Peucker, Pluto & van Santen, 2016; Voigts, 2013a, 2014a, 2020). Diese, in der Kinder- und Jugend(verbands)arbeit beheimatete, Form des Kinder- und Jugendreisens gilt in den bisherigen vereinzelt Studien als besonders geeignetes Angebot zur Umsetzung von Inklusion, als auch zur Bildung von Peerbeziehungen (Beck, 2013; BMAS, 2013; Voigts, 2014a). Ferienfreizeiten finden losgelöst vom Alltag in den Ferien statt. Dies ermöglicht Jugendlichen mit Behinderungen nicht nur eine Teilnahme ohne Eltern außerhalb ihrer Alltagsanforderungen, sondern auch andere Jugendliche kennenzulernen. Neben Spaß ist das Knüpfen von neuen Freundschaften außerdem das am häufigsten genannte Ziel von Jugendlichen für die Teilnahme an einer Ferienfreizeit (Ilg & Dubiski, 2015; Pietsch & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Es ergeben sich also in allen Bereichen der geschilderten Problemstellung erhebliche Forschungslücken: Jugendliche mit Behinderungen fanden in bisherigen Studien zu Peerbeziehungen, Freizeitgestaltung, Kinder- und Jugendarbeit im Allgemeinen sowie Kinder- und Jugendreisen bzw. Ferienfreizeiten im Speziellen bisher nur wenig Beachtung. Um die getätigten Annahmen für Jugendliche mit und ohne Behinderungen und das Setting inklusive Ferienfreizeiten zu überprüfen, werden im Rahmen dieser Arbeit unter Berücksichtigung der individuellen Perspektive von Jugendlichen drei Fragestellungen adressiert. Sie beziehen sich auf qualitative und quantitative Aspekte, Funktionen, Intensität und den Bestand der Peerbeziehungen sowie auf bedeutsame Wahlkriterien der im Rahmen der Ferienfreizeiten entstandenen Beziehungen und die diesbezügliche Bedeutung der Differenzkategorie Behinderung.

Zur Überprüfung der Fragestellungen wurde ein exploratives Mixed-Methods-Design mit zwei Sequenzen gewählt. Die Erhebung war barrierearm gestaltet, sodass alle Jugendlichen der zwei befragten Ferienfreizeiten teilnehmen konnten. Die Auswertung erfolgte in vier Teilen: (1) Deskriptive und (2) soziometrische Analyse, (3) Qualitative Inhaltsanalyse sowie (4) Fallauswertungen. So konnten einige Integrationsschnittstellen hergestellt werden, die einen multiperspektivischen Zugang zu den Ergebnissen ermöglichen und nicht nur soziometrische Parameter abarbeiten, sondern auch zugehörige Kriterien der Beziehungsentstehung für die Teilnehmenden der Ferienfreizeiten darstellen. Daraus können

Hinweise dafür abgeleitet werden, welche Bedingungen zur Entstehung und Erhaltung von Peerbeziehungen für Jugendliche mit Behinderungen relevant sind. Außerdem kann so die Ausgestaltung des Settings inklusiver Ferienfreizeiten reflektiert werden.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: In Kapitel 2 „Peerbeziehungen im Jugendalter“ werden zunächst Entwicklungsprozesse im Jugendalter (Abschnitt 2.1) mit dem Fokus auf Entwicklungsaufgaben beschrieben, um danach Peerbeziehungen von Jugendlichen (Abschnitt 2.2), ihre Merkmale, Funktionen und weitere Aspekte darzustellen. Die Unterschiede in der Ausgestaltung und Bedeutung der Prozesse für Jugendliche mit Behinderungen werden in Abschnitt 2.3 betrachtet. Das anschließende Kapitel 3 widmet sich der Inklusion von Jugendlichen im Lebensbereich Freizeit. Hierzu werden zunächst die Begriffe Inklusion, Vielfalt und Differenz (Abschnitt 3.1) definiert und im Anschluss der Stand der Forschung für Inklusion im Lebensbereich Freizeit (Abschnitt 3.2) dargestellt. Diesbezüglich werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Freizeitgestaltung von Jugendlichen ohne und mit Behinderungen in Kapitel 3.3 angeschaut und daraufhin ein Bezug zur inklusiven Kinder- und Jugendarbeit (Abschnitt 3.4) hergestellt. In Abschnitt 3.5 werden inklusive Ferienfreizeiten in den Kontext des Gesamtkapitels eingeordnet und vorliegende Studien vorgestellt und verortet. Kapitel 4 leitet aus den Ausführungen bis zu diesem Punkt das erkenntnisleitende Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ab und stellt die sich ergebenden Fragestellungen vor. Mit Kapitel 5 beginnt der methodische Teil der Arbeit. Zuerst wird das Design der Arbeit (Abschnitt 5.1) und anschließend die verwendeten Instrumente (Abschnitt 5.2) Trägerfragebogen (Abschnitt 5.2.1), pictogrammgestütztes Leitfaden-Interview (Abschnitt 5.2.2) sowie Follow-Up Fragebogen (Abschnitt 5.2.3) vorgestellt. In den Abschnitten 5.3 bis 5.5 erfolgen Angaben über die Stichprobe, die Durchführung der Erhebung und die Datenaufbereitung. In Kapitel 6 erfolgt die Ergebnisdarstellung der einzelnen Analyseteile deskriptive (Abschnitt 6.1) und soziometrische Analyse (Abschnitt 6.2), Qualitative Inhaltsanalyse (Abschnitt 6.3) sowie den Fallauswertungen (Abschnitt 6.4), in denen unterschiedliche Fälle vorgestellt und Fallvergleiche herausgearbeitet werden. Den Abschluss bildet Kapitel 7 mit der Diskussion, in der zunächst die Fragestellungen und zusätzliche Ergebnisse beantwortet und diskutiert werden (Abschnitte 7.1 bis 7.4). In Abschnitt 7.5 werden Limitationen der Arbeit reflektiert und in Abschnitt 7.6, den Implikationen, einerseits Forschungs- und andererseits Handlungsempfehlungen herausgearbeitet. Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Abschnitt 7.7).

2 Peerbeziehungen im Jugendalter

In diesem Kapitel werden die Entwicklungsprozesse im Jugendalter, Peerbeziehungen von Jugendlichen und die Bedeutung für Jugendliche mit Behinderungen dargestellt. Die Entwicklungsprozesse im Jugendalter bzw. der Adoleszenz beinhalten biologische Prozesse, aber auch soziale, die im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters erläutert werden. In Bezug auf Peerbeziehungen von Jugendlichen ist dabei besonders die Entwicklungsaufgabe Reorganisation sozialer Beziehungen bedeutsam. Darauf werden Organisationsformen, Merkmale, Funktionen, Einflussfaktoren, qualitative Aspekte und Geschlechtsunterschiede von Peerbeziehungen im Jugendalter beschrieben. Dessen Bedeutung für Jugendliche mit Behinderungen wird unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungslage und der besonderen Lebenslagen der Personengruppe in Bezug auf Peerbeziehungen dargestellt.

2.1 Entwicklungsprozesse im Jugendalter

Das Jugendalter, in der Entwicklungspsychologie als Adoleszenz bezeichnet, stellt den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter dar. Adoleszenz, abgeleitet von lat. *adolescere*, meint „aufwachsen“, „heranwachsen“ oder „gedeihen“ und soll in Selbständigkeit sowie vollständiger Hirnreifung enden (Berk, 2011; Konrad & König, 2018). Sie verläuft in verschiedenen Phasen. Dazu sind unterschiedliche Angaben zu finden, die je nach dem das Lebensalter von 10 bis 25 Jahren umfassen. Die WHO (World Health Organization) legt die Alterspanne zwischen elf und 20 Jahren fest (Konrad & König, 2018). Nach Blos (zuerst 1962) werden die Adoleszenzphasen folgendermaßen aufgeteilt: Die Präadoleszenz (zehn bis zwölf Jahre), die Frühadoleszenz (13 bis 15 Jahre), die mittlere Adoleszenz (15 bis 17 Jahre) und die späte Adoleszenz (18 bis 20 Jahre; Fend, 2005). Die Phasen bestehen aus Übergängen mit eigenen Schwerpunkten, gehen systematisch auseinander hervor und sind immer abhängig von sozioökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren. Die gesamte Zeitspanne ist geprägt von biologischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen, die miteinander verwoben stattfinden (Berk, 2011; Fend, 2005; Konrad & König, 2018).

Die *biologischen Prozesse* stellen den Beginn der Adoleszenz dar und umfassen die Veränderungen, die gemeinhin als Pubertät bezeichnet werden. Dazu gehören körperliche Veränderungen wie körperliches Wachstum, hormonelle Veränderungen oder die sexuelle Reifung. Hinzu kommen außerdem die Entwicklung eines zirkadianen Rhythmus sowie die Hirnreifung. Die *kognitiven Prozesse*, die damit in Zusammenhang stehen, finden im Bereich

der Informationsverarbeitung sowie Metakognition statt. Zur *emotionalen Entwicklung* gehört vor allem die Identitätsfindung, aber auch Prozesse der Emotionsregulation, Selbstkonzept-/Selbstwertentwicklung sowie Moralentwicklung. Die *sozialen Prozesse* finden einerseits innerhalb der Familie in Bezug auf Eltern-Kind- sowie Geschwisterbeziehungen und andererseits in Bezug auf Gleichaltrige also Peerbeziehungen statt (Berk, 2011; Eschenbeck & Knauf, 2018; Konrad & König, 2018; Lindberg & Hasselhorn, 2018; Thomsen, Lessing, Greve & Dresbach, 2018; Vierhaus & Wendt, 2018; Walper, Lux & Witte, 2018; Zimmermann, Podewski, Çelik & Iwanski, 2018).

Gleichzeitig kann die Adoleszenz sowohl entwicklungspsychologisch als auch sozialisationstheoretisch anhand von Entwicklungsaufgaben beschrieben werden, die im Rahmen der unterschiedlichen Entwicklungsprozesse von den Jugendlichen bewältigt werden.

Entwicklungsaufgaben beschreiben Anforderungen, Erwartungen oder Lernaufgaben, die in Zusammenhang mit der körperlichen, psychischen und sozialen Entwicklung in einem bestimmten Lebensalter bestehen. Jedes Individuum stellt sich im Lebenslauf zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben, die von der sozialen Umwelt durch gesellschaftliche Normen und Rollenzuschreibungen an sie herangetragen werden sowie durch Erwartungen und Wertvorstellungen des Individuums selbst. Sie bauen aufeinander auf und schaffen neue Handlungsmöglichkeiten, die dann wiederum in neue Anforderungen münden (Eschenbeck & Knauf, 2018; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Um die jeweilige Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, muss sie vom Individuum zunächst identifiziert, verstanden und angenommen werden, um sie dann in eigene Handlungsweisen umsetzen zu können. So kann die Kompetenz einer eigenständigen Lebensbewältigung Schritt für Schritt in altersspezifischer Abstufung erlangt werden. Gelingt die Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe, setzt Zufriedenheit ein, die auch zum Erfolg der Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben beiträgt. Hieran sind nicht nur das Individuum selbst, sondern auch unterschiedliche Sozialisationsinstanzen, wie Familie, Kindergarten, Schule sowie Gleichaltrigengruppen beteiligt. Dabei ist maßgebend, dass die einzelnen Instanzen intern und auch untereinander funktionieren, sich ergänzen und zusammenwirken, um zum Gelingen der Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe beizutragen. Gelingt dies nicht, kann es zu Entwicklungsproblemen, Schwierigkeiten mit nachfolgenden Aufgaben sowie Unglücklichsein des Individuums und gesellschaftlicher Ablehnung führen. (Eschenbeck & Knauf, 2018; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Quenzel, 2015). Im Einzelnen bedeutet das Bewältigen einer Entwicklungsaufgabe

beispielsweise, dass biologische Prozesse, wie körperliche Veränderungen, durch den Abgleich mit gesellschaftlichen Erwartungen diesbezüglich im Idealfall zur Akzeptanz dieser Veränderungen führt (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Im Laufe der Zeit haben sich die Entwicklungsaufgaben durch historische sowie soziokulturelle Einflüsse verändert. Einerseits hat sich das Jugendalter seit den 1950er Jahren verlängert, andererseits ist die Adoleszenz auch vielfältiger geworden. Beispielsweise startet die Pubertät früher und Themen wie Familiengründung oder Berufswahl sind später relevant (Eschenbeck & Knauf, 2018; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Grundsätzlich bewältigen Jugendliche die Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichem Tempo. Hierfür spielen nach Fend (2005) unterschiedliche Handlungsmodelle eine Rolle. Dazu gehören der *Coping-Ansatz* von Seiffge-Krenke (2014), Silbereisens (1986) Ansatz der *Entwicklung durch eigenes Handeln im Kontext*, das *Modell der Eigensteuerung der Entwicklung durch Entwicklungsvorstellungen* (Heckhausen & Krueger, 1993) sowie das *Stress-Bewältigungs-Paradigma* von Hurrelmann (1994).

Entwicklungsaufgaben wurden zuerst im Jahr 1948 von Robert J. Havighurst (1974) beschrieben. Er hat diese nicht nur für das Jugendalter, sondern für die Lebensphasen vom Säugling bis ins späte Erwachsenenalter beschrieben (Eschenbeck & Knauf, 2018; Fend, 2005; Grob & Jaschinski, 2003; Havighurst, 1974). Havighurst ging von sogenannten *sensitiven Perioden* aus, die sich für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben spezifisch dadurch eignen, dass die körperliche Entwicklung für die jeweilige Aufgabe erreicht ist, dass gesellschaftliche Erwartungen bezüglich des jeweiligen Alters- bzw. Entwicklungsabschnittes vorhanden sind und außerdem, dass der*die Jugendliche bereit ist, die Aufgabe zu bewältigen (Eschenbeck & Knauf, 2018; Grob & Jaschinski, 2003). Dreher und Dreher (1985) haben Havighursts Konzept in den 1980er Jahren weiterentwickelt und Studien bezüglich der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz durchgeführt. Sie bestätigten, dass die von Havighurst vorgegebenen Bereiche in dieser Phase im Vordergrund stehen (Dreher & Dreher, 1985; A. Eckert, 2007; Fend, 2005). Weitere Ansätze wurden von Grob & Jaschinski (2003), Fend (2005), den Autor*innen der Shell Jugendstudie (2015) sowie Jungbauer (2017) in Anlehnung an Mattejat (2008) (weiter-)entwickelt. Hurrelmann und Quenzel, die an der Shell Jugendstudie beteiligt waren, ordneten die Entwicklungsaufgaben in weiteren Veröffentlichungen (Hurrelmann & Quenzel, 2016; Quenzel, 2015) noch einmal unterschiedlichen Begrifflichkeiten zu. Insgesamt zeigen sie, dass die Entwicklungsaufgaben trotz allem im Laufe der Zeit sehr ähnlich geblieben sind, neu sei vor allem der Umgang mit Konsumgütern, Freizeitaktivitäten und Mediennutzung. Des Weiteren beschreiben sie für die

Entwicklungsaufgaben eine individuelle sowie gesellschaftliche Dimension. Sie dienen also einerseits der Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf körperliche, psychische und soziale Merkmale sowie Kompetenzen und subjektives Erleben als Individuum. Andererseits führe die Bewältigung der Aufgaben zu sozialer Integration in Bezug auf den Zugang zu sozialen Netzwerken und Gruppen sowie gesellschaftliche Rollenübernahme (Hurrelmann & Quenzel, 2016). In der nachfolgenden Tabelle 1 sind die unterschiedlichen Ansätze der Entwicklungsaufgaben gegenübergestellt und jeweiligen thematischen Bereichen zugeordnet. Während einige Entwicklungsaufgaben bei allen Ansätzen unterschiedlich benannt zu finden sind, werden beispielsweise körperliche Veränderungen durch die Shell Jugendstudie (2015) nicht als eigene Aufgabe gekennzeichnet. Auch der Umgang mit Sexualität bzw. die Aufnahme intimer Beziehungen wird explizit nur von Dreher und Dreher (1985) sowie Fend (2005) und Jungbauer (2017) aufgenommen. Vorstellungen bezüglich Familie(-ngründung) werden ausschließlich in den früheren Konzepten von Havighurst (1974) und Dreher und Dreher (1985) mit einbezogen. Diese Entwicklungsaufgaben haben sich in den späteren Ansätzen in einen neuen Altersabschnitt des jungen Erwachsenenalters („emerging adulthood“, 18 bis 25 Jahre) verschoben (Eschenbeck & Knauf, 2018; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Ebenso die ökonomische Unabhängigkeit, die ausschließlich bei Havighurst (1974) vorkommt. Umgang mit Geld gehört jedoch zu der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens/Regenerierens, die erstmalig durch die Shell Jugendstudie beschrieben wird. Auffällig ist auch, dass zwar die Entwicklung eines eigenen Wertesystems durch einige Ansätze aufgenommen wird, aber die Identitätsentwicklung, die ja eine sehr zentrale Rolle in der emotionalen/psychischen Entwicklung einnimmt (Berk, 2011; Eschenbeck & Knauf, 2018; Fend, 2005; Grob & Jaschinski, 2003), wird nicht von allen, lediglich von Jungbauer (2017), Fend (2005) und Dreher & Dreher (1985) explizit benannt. Grob & Jaschinski (2003) wiederum ordnen die Entwicklungsaufgaben drei übergeordneten Bereichen zu.

In der nachfolgenden Tabelle 1 werden die verschiedenen Ansätze zu Entwicklungsaufgaben im Vergleich dargestellt. Die ursprünglichen Reihenfolgen der Autor*innen wurden nicht beibehalten, sondern die jeweiligen Bereiche thematisch gegenübergestellt. Die Entwicklungsaufgaben, die sich auf die Entwicklung von Beziehungen zu Gleichaltrigen beziehen, sind fett markiert.

Die Entwicklungsaufgabe, die sich auf den *Aufbau bzw. Umbau / Reorganisation sozialer Beziehungen* zu Gleichaltrigen bezieht und bei allen Ansätzen benannt wird, stellt eine zentrale Anforderung für das Jugendalter dar. Im folgenden Kapitel (2.2

Peerbeziehungen) werden sowohl diese Entwicklungsaufgabe als auch Peerbeziehungen im Jugendalter allgemein näher beschrieben.

Tabelle 1

Ansätze zum Konzept der Entwicklungsaufgaben

Havighurst (1972)	Dreher & Dreher (1997)	Grob & Jaschinski (2003)	Fend (2005)	Shell Jugendstudie (2015)	Quenzel (2015)	Hurrelmann & Quenzel (2016)	Jungbauer (2017) / Matthejat (2008)
Akzeptieren des eigenen Körpers und dessen effektive Nutzung	Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und sein eigenes Aussehen annehmen (Körper)	persönliche (intrapersonale) Entwicklungsaufgaben (z. B. den eigenen Körper akzeptieren, eigene Werte entwickeln)	Den Körper bewohnen lernen		Akzeptieren körperlicher Veränderungen		Akzeptanz der körperlichen Veränderungen und des eigenen Aussehens in der Pubertät
Übernahme der männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsrolle	Sich Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann/einer Frau erwartet (Rolle)		Umgang mit Sexualität lernen				Lernen, mit veränderten körperlichen Bedürfnissen umzugehen
Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen und anderen Geschlechts	Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt	zwischenmenschliche (interpersonale) Entwicklungsaufgaben (z. B. Aufbau und Gestaltung neuer Freundschaften, Umgestaltung der Beziehung zu den Eltern)	Umbau der sozialen Beziehungen	Ablösung von den Eltern, Freundschaften mit Gleichaltrigen, Partnerschaft eingehen mit potenzieller Familiengründung (soziale Bindungen aufbauen)	Aufbau sozialer Beziehungen	Binden	Geschlechtsrollenverhalten; erste Erfahrungen mit Intimität und Sexualität
							Freundschaften aufbauen, Beziehungen gestalten; seinen Platz in der Peergruppe finden

Fortsetzung Tabelle 1

Havighurst (1972)	Dreher & Dreher (1997)	Grob & Jaschinski (2003)	Fend (2005)	Shell Jugendstudie (2015)	Quenzel (2015)	Hurrelmann & Quenzel (2016)	Jungbauer (2017) / Mattejat (2008)
Loslösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen	Vom Elternhaus unabhängig werden/ sich vom Elternhaus lösen (Ablösung)						Ablösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern
Berufswahl und -ausbildung	Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss (Beruf)	gesellschaftliche (soziokulturelle) Entwicklungsaufgaben (z. B. Unabhängigkeit von den Eltern erlangen, einen Beruf wählen)	Umbau der Leistungsbereitschaft im Jugendalter Bildung	Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikation (Qualifizieren)	Qualifizieren	Qualifizieren	Berufsorientierung und Berufswahl; überlegen, was man lernen und können will
Erwerb intellektueller Fähigkeiten, um eigene Rechte und Pflichten ausüben zu können							
Erlangen von Werten und eines ethischen Systems, das einen Leitfaden für das eigene Verhalten darstellt	Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: sich darüber klar werden, welche Werte man hochhält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert (Werte)			Aufbau eines eigenen Wertesystems, Orientierung für das eigene Handeln, Übernahme der Rolle eines politischen Bürgers (Partizipieren)	Partizipieren	Partizipieren	Entwicklung von Werthaltungen und sozialer Verantwortung
Entwicklung sozialverantwortlichen Verhaltens							
	Über sich selbst im Bild sein: Wissen wer man ist und was man will (Selbst)		Identitätsarbeit				Identitätsentwicklung: Klarheit über sich selbst; seine Vorstellungen und Ziele entwickeln

Fortsetzung Tabelle 1

Havighurst (1972)	Dreher & Dreher (1997)	Grob & Jaschinski (2003)	Fend (2005)	Shell Jugendstudie (2015)	Quenzel (2015)	Hurrelmann & Quenzel (2016)	Jungbauer (2017) / Mattejat (2008)
Ökonomische Unabhängigkeit				Nutzung von Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten (Regenerieren)	Regenerieren	Konsumieren	
Vorbereitung auf Heirat und Familienleben	Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen (Partner/Familie)						
	Entwicklung einer Zukunftsperspektive: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann (Zukunft)						

2.2 Peerbeziehungen

Peerbeziehungen gewinnen im Jugendalter zunehmend an Bedeutung. Sie stellen einen wichtigen Kontext des sozialen Lernens in Bezug auf emotionales Wohlbefinden, Aushandlungslernen, Distanzierung zu den Eltern, Ausprobieren im geschützten Raum, Beziehungsfähigkeit sowie prosoziale Motivation dar. Dabei steht die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Reorganisation der sozialen Beziehungen* im Fokus. Eltern und Peers sind dabei gleichwertige Instanzen, die unterschiedliche Funktionen haben und sich gegenseitig ergänzen (Berk, 2011; Ecarius, Eulenbach, Fuchs & Walgenbach, 2011; Fend, 2005).

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklungsaufgabe *Reorganisation sozialer Beziehungen* näher beschrieben. Daraufhin werden die Organisationsformen Dyaden und Gruppen sowohl für Offline- als auch Online-Kontakte beschrieben und Merkmale, Funktionen, Einflussfaktoren, qualitative Aspekte und Geschlechtsunterschiede für diese dargestellt. Die historische Entwicklung von Peerbeziehungen Jugendlicher wird nicht näher thematisiert.

Reorganisation sozialer Beziehungen

Peerbeziehungen sind deswegen im Jugendalter so bedeutsam, weil sie zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe beitragen, die als *Reorganisation sozialer Beziehungen* bezeichnet wird (Fend, 2005; Grob & Jaschinski, 2003; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Vierhaus & Wendt, 2018). In der Literatur finden sich, wie schon insgesamt bezüglich der Entwicklungsaufgaben, auch hier sowohl entwicklungspsychologische als auch soziologische Erklärungsansätze. So kann einerseits festgehalten werden, dass sich die Aufmerksamkeit bzw. Libido der Jugendlichen von den Erziehungsberechtigten auf Peers verlagert (Fend, 2005), und auch, dass eine emotionale sowie soziale Ablösung von den Erziehungsberechtigten stattfindet und gleichermaßen Bindungen zu Gleichaltrigen aufgebaut werden. Entsprechend verändern sich beide Verhältnisse und vor allem die Gleichaltrigen gewinnen an Bedeutung. Diese Erkenntnisse können bis auf Sigmund Freud und Erik Erikson zurückgeführt werden (Hurrelmann & Quenzel, 2016; Quenzel, 2015). Im weiteren Verlauf spielt es ebenfalls eine Rolle, eine intime Partnerschaft nach den eigenen Vorstellungen einzugehen. Dieser Teil der Entwicklungsaufgabe soll jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit stehen.

Die *Reorganisation sozialer Beziehungen* erfolgt vor dem Hintergrund historischer und kultureller Maßstäbe, interner biologischer und psychologischer Bedingungen, in Auseinandersetzung mit sowohl den Eltern als auch den Peers. Die daraus resultierenden allgemeinen sowie spezifischen Entwicklungsprozesse ermöglichen den Jugendlichen eine selbständige Lebensweise bei der ihnen der Zugang zur eigenen Herkunft erhalten bleibt (Fend, 2005). Die *Reorganisation sozialer Beziehungen* steht außerdem in engem Zusammenhang mit der Reorganisation der Persönlichkeit. Während es im Jugendalter immer wichtiger wird ein Selbstbild zu integrieren, um eine eigene Identität herauszubilden, und Jugendliche immer selbständiger werden, mehr Verantwortung übernehmen und eigene Entscheidungen fällen, geht damit einher Beziehungen zu Gleichaltrigen einzugehen. Somit rücken Freund*innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit Jugendlicher. Sie werden neben den Eltern die wichtigsten Bezugspersonen und die Rolle der Eltern verschiebt sich (Ecarius et al., 2011; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Die Gleichaltrigen stellen also einen wichtigen Kontext sozialen Lernens dar. Jugendliche haben so die Möglichkeit neue Verhaltensweisen, Umgangsformen und Kommunikationsstile kennenzulernen und zu erproben, die mit unterschiedlichen Werten und Erfahrungen verbunden sind (Fend, 2005). In Bezug auf Kommunikation lernen Jugendliche durch den Umgang mit Gleichaltrigen Auffassungen und Argumente zu vergleichen, auszuhandeln, zu überprüfen, gemeinsam Lösungen zu erarbeiten und somit auch Konflikte zu bewältigen. Sie lernen ihre Emotionen besser wahrzunehmen und zu regulieren sowie Beistand in Problemsituationen zu erhalten. Des Weiteren bieten Peerbeziehungen, neben der Unterstützung im Ablösungsprozess von den Erziehungsberechtigten, den Raum sich in Bezug auf Geschlechtsidentität, Intimität und Vertrautheit auszuprobieren (Harring et al., 2010b; Quenzel, 2015). Gleichaltrige bieten die Möglichkeit zur Entlastung und Selbstverwirklichung als Ausgleich zum Schulalltag, da die Ausgestaltung der Beziehungen vorwiegend in der Freizeit stattfindet. Somit haben sie Einfluss auf die Freizeitgestaltung, Mediennutzung und Konsumaktivitäten ihrer Peers (Ecarius et al., 2011; Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Die Rolle bzw. Bedeutung der Eltern oder Erziehungsberechtigten ist dennoch in Bezug auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ebenso essentiell. Fend (2005) beschreibt sie folgendermaßen: Die Reorganisation ist geprägt von Interessenskonflikten zwischen Eltern und Jugendlichen. Dabei finden die Diskurse mit den Eltern, im Gegensatz zu denen mit Gleichaltrigen, nicht auf einer gleichgestellten Ebene statt. Eltern haben spezifische Anforderungen und kritisieren die Jugendlichen eher, falls diese nicht erfüllt werden. Gleichaltrige stellen eher selten direkte Erwartungen und kritisieren entsprechend

weniger. Es ist zu berücksichtigen, dass auch die Eltern die Jugendphase ihrer Kinder sehr intensiv erleben und ihre Lebenszufriedenheit davon abhängig ist. Deswegen sind sie auch sehr an einer positiven Beziehung zu ihren Kindern interessiert. Das Zusammenleben beschreibt ihr Lebensprojekt, nicht das der Jugendlichen. Die Jugendlichen erfahren ihre Erfüllung in neuen Bindungen. Somit muss die enge Beziehung zu den Eltern sich entsprechend lockern, damit die Jugendlichen die Möglichkeit haben selbständiger zu werden. Die unterschiedlichen Interessenslagen werden in verschiedenen Konfliktthemen deutlich, die sich in den Bereichen Schule, Zukunft und Beruf bewegen. Für die Jugendlichen sind es mehr Themen der Unabhängigkeit, zu Beginn der Adoleszenz eher bezüglich äußerer Erscheinung und Ausgangsmöglichkeiten, außerdem Fragen bezüglich des Eingehens von Freundschaften. Weltanschauungen werden erst ab der mittleren Adoleszenz thematisiert. Für die Eltern setzen sich die Themen eher aus Schulleistungen, Ausgang und Freundschaften, Ordnung und Haushalt sowie äußere Erscheinung und Benehmen zusammen. In diesem Zusammenhang nehmen Eltern weniger Konflikte wahr als die Jugendlichen. Eine Ausnahme bildet das Schulthema. Interessant ist diesbezüglich, dass Mädchen, analog zur biologischen Entwicklung, mit ca. 13 Jahren etwa zwei Jahre eher den Höhepunkt des Dissenses mit den Eltern erreichen als Jungen. Es gilt, auf eine konstruktive Kommunikation innerhalb der Familie hinzuarbeiten. Gegenseitige Erwartungen sollten verhandelt und Ziele bzw. Absichten formuliert werden (Fend, 2005).

Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Reorganisation sozialer Beziehungen* kann nur über Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten gewährleistet werden (Fend, 2005). Vor allem die Kommunikationsqualität der Eltern, Präsenz der Eltern, wenig abwertende Botschaften, Negativität und Machtbehauptungen sowie Klarheit der Erwartungen und Konsistenz sind dabei zielführend. Anpassungsfähigkeit und Kohäsion auf beiden Seiten begünstigen die Ablösung von den Eltern, Starrheit und mangelnde emotionale Bindung erschweren sie. Auch eine im Vorhinein bereits als positiv bewertete Beziehung zu den Eltern ist hier günstig, um die Prozesse zwischen Selbständigkeit und Abhängigkeit oder Nähe und Distanz auszuhandeln und, um sicherer Bindungen mit Gleichaltrigen eingehen zu können. Dabei erhöht ein positives Verhältnis während der Kindheit die Wahrscheinlichkeit für ein positives Verhältnis im Jugendalter (Fend, 2005; Quenzel, 2015).

Merkmale von Peerbeziehungen

Um die Rolle der Peerbeziehungen für das Jugendalter umfassend zu erläutern muss zunächst noch die Bedeutung von „Peers“ geklärt werden. Der Ursprung des Begriffes „Peer“

stammt von lat. „par, paris“ und kann mit „gleich“ übersetzt werden (Menken, 2010). Er wurde zuerst vom englischen Oberhaus und wird für dessen Mitglieder, welche als ranggleich gelten, was den sozialen Status angeht, verwendet (Schmalfeld, 2012). Auch aktuell wird er nicht nur für gleichaltrige Kinder und Jugendliche verwendet, sondern für jegliche Personen, die der gleichen sozialen Gruppe angehören. Die Beziehungen sind dabei von sehr unterschiedlicher Qualität und die Gruppen von verschiedenen Organisationsgraden oder -formen gekennzeichnet (Ecarius et al., 2011; Fend, 2005; Rauschenbach et al., 2004). Für Jugendliche ist in Bezug auf die Gleichrangigkeit von Bedeutung, dass sie eine vergleichbare soziale, emotionale und kognitive Entwicklung durchlaufen, sich in einer vergleichbaren Lebenssituation befinden sowie eine vergleichbare soziale Rollenstruktur inne haben (Dreher, 2012; Salisch, 2000; Schmalfeld, 2012). Weitere Merkmale für Peerbeziehungen im Jugendalter sind, dass sie nach Ähnlichkeit in Bezug auf Interessen, Meinungen und Einstellungen ausgewählt werden. Hier wird in der Peerforschung auch von der *Ähnlichkeitshypothese* gesprochen, die festhält, dass Freund*innen sich ähnlich sind und sich entsprechend auswählen (Alisch, 2006). Außerdem spielen Freiwilligkeit und Informalität bei der Wahl eine große Rolle. In der Kindheit fand die Auswahl der Peerbeziehungen aufgrund von Alter sowie räumlicher und sozialer Nähe statt. Üblicherweise beträgt die Altersspannweite von Peerbeziehungen plus/minus ein bis drei Jahre (Dreher, 2012; Fend, 2005).

Peerbeziehungen stellen eine andere Beziehungsart dar, als die der Jugendlichen zu den Eltern. Die Orientierung an Peergroups beginnt vor dem Eintritt in die Pubertät. Die Intensität nimmt im Laufe der Adoleszenz zu und somit ermöglichen die Peers den Jugendlichen, vertrauensvolle Kontakte einzugehen, die das soziale und emotionale Erleben bestätigen oder aushandeln. Damit geht einher, dass neue Verhaltensmöglichkeiten erschlossen werden. Diesen Sozialisationsraum können die Eltern nicht (mehr) im vollen Maße anbieten. Dennoch sind auch sie notwendig für die positive Entwicklung der Jugendlichen (Berk, 2011; Dreher, 2012; Harring, Rohlf's & Palentien, 2007; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Jugendliche, die eine positive Beziehung zu ihren Eltern haben, sind auch in der Lage, Peerbeziehungen positiver auszugestalten, da ihnen bereits Strategien vermittelt wurden, die hilfreich zur Aufnahme und Aufrechterhaltung von Gleichaltrigenbeziehungen sind. Diese Jugendlichen sind generell sozialer eingestellt, hilfsbereiter, verantwortungsbewusster und sozial kompetenter (Fend, 2005; Vierhaus & Wendt, 2018). Aber auch bei Eltern-Kind-Beziehungen mit niedrigerer Qualität kommt es sehr selten zu Auseinandersetzungen mit großer Tragweite bzw. Kontaktabbrüchen. Peers sind außerdem in

der Lage, bei guter Qualität der Beziehung, fehlende emotionale Unterstützung aus dem Elternhaus auszugleichen (Quenzel, 2015; Vierhaus & Wendt, 2018).

Grundlegend unterscheiden sich Peerbeziehungen dahingehend von den Elternbeziehungen der Jugendlichen, dass sie symmetrisch sind. Während in der asymmetrischen Beziehung zu den Eltern Schutz, Sicherheit sowie das Erlernen grundlegender sozialer Fähigkeiten im Vordergrund stehen, kann der Kontakt zu den Peers die sozialen Fähigkeiten erweitern. Des Weiteren lernen Jugendliche Konkurrenz und Kooperation nur unter Gleichaltrigen und machen erste Erfahrungen von Intimität innerhalb dieses Schutzraums (Dreher, 2012; Ecarius et al., 2011; Fend, 2005; Schmalfeld, 2012). Ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist, dass Elternbeziehungen vorgegeben sind (*ascribed*) und Peerbeziehungen hergestellt und erhalten, sozusagen verdient (*achieved*), werden (Ecarius et al., 2011; Fend, 2005). Das Verhalten der Jugendlichen muss attraktiv genug sein, damit andere Peers eine Beziehung mit ihnen eingehen. Entsprechend sind Peerbeziehungen auch einfacher wieder auflösbar. Elternbeziehungen sind im Jugendalter durch bestimmte erzieherische sowie finanzielle Abhängigkeiten zunächst nicht so leicht aufzulösen. Sie gelten in der Literatur sogar als unkündbar (Fend, 2005). Ein weiterer wichtiger Aspekt von Peergroups ist, dass sie erstmalig die Möglichkeit bieten einen sozialen Raum zu gestalten, der explizit nicht durch Erwachsene entstanden ist. Innerhalb dessen können Jugendliche Regelverstöße ausprobieren, sich für Tabuthemen öffnen und darüber austauschen, Abweichungen von der Norm diskutieren. Somit bieten Peerbeziehungen die Chance eigenes Verhalten und das Verhalten von anderen sowie Kommunikation mit Anderen zu bewerten und zu interpretieren (Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen werden die Beziehungen anhand der Kriterien Erstkontakt, Kontaktform, Freiwilligkeit, Sympathie/Antipathie, Intensität und Kontinuität differenziert und spezifiziert (Köhler, Krüger & Pfaff, 2016).

Organisationsformen von Peerbeziehungen

Formen, in denen Jugendliche ihre Peerbeziehungen organisieren, sind zum Einen dyadisch und finden zum Anderen in Gruppen statt. Die dyadischen Beziehungen unterscheiden sich zunächst in der Intensität zwischen Freundschaften und schwachen bzw. losen Beziehungen oder Bekanntschaften (*encounter*).

Dyaden

Freundschaften zeichnen sich als stabile enge und persönliche Beziehungen aus, die von gegenseitigem Vertrauen, emotionaler Unterstützung, Loyalität und Intimität geprägt sind. Damit ist keine sexuelle oder romantische Intimität, sondern eher Selbstoffenbarung und gegenseitiges Mitteilen von privaten Empfindungen und Gedanken, gemeint (Berk, 2011; Grob & Jaschinski, 2003; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Vierhaus & Wendt, 2018). Zentrale Elemente von Freundschaften sind gemeinsame Aktivitäten, Interessen, ähnliche Werte, Einstellungen, Ziele und eine gegenseitige Zugneigung. Freundschaftsbeziehungen sind geprägt von Vertrauen, Verlässlichkeit, gegenseitiger Unterstützung, Schutz und haben einen verpflichtenden Charakter. Jugendliche in Freundschaftsbeziehungen erleben gemeinsam vergleichbare Lebenslagen und Entwicklungskrisen. Diese können Konflikte mit den Eltern, Schulprobleme oder Verliebtheit betreffen. Es entsteht eine gewisse Loyalität, Geheimnisse werden sich anvertraut (Hurrelmann & Quenzel, 2016; Vierhaus & Wendt, 2018). Was das Freundschaftsverständnis angeht, werden vorwiegend zwei strukturelle Ansätze diskutiert. Zum Einen die *Sullivan-Piaget-Hypothese* von Youniss (1980) und zum Anderen das *Stufenmodell des Freundschaftsverständnisses* von Selman (1984). Youniss (1980) geht bezüglich des Freundschaftsverständnisses eher von kognitiven Strukturen aus und beschreibt in seiner Hypothese freundschaftsbezogenes Wissen als soziale Konstruktion, vor allem die Reziprozität von Freundschaften spielt hier eine Rolle (Alisch, 2006; Köhler et al., 2016). Selman (1984) konstruiert Entwicklungsstufen des sozialen Verstehens, die sich im Jugendalter anhand des eben erwähnten intimen gegenseitigen Austausches von den vorhergehenden Entwicklungsstufen unterscheiden. Während im Kindergartenalter Freund*innen eher als Spielkamerad*innen bezeichnet werden und eine einseitige Hilfestellungs-Funktion besteht, können in den ersten Grundschuljahren und dem mittleren Kindesalter auch bereits enge Freundschaften entstehen. Diese werden allerdings als Schönwetter-Kooperation bezeichnet und die Kinder sind bis dahin in der Lage die Perspektiven, Wünsche und Gefühle der Freund*innen zu berücksichtigen, allerdings noch nicht ausnahmslos. Ab der Präadoleszenz erfolgt eine vollständig gegenseitige Perspektivübernahme und in der Adoleszenz beginnen Jugendliche enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz zu verstehen und eine tiefenpsychologische sowie gesellschaftlich-symbolische Perspektivübernahme zu entwickeln. Diese Entwicklung nimmt eine größere Zeitspanne in Anspruch und ist individuell sehr verschieden (Alisch, 2006; Schmalfeld, 2012; Schmidt-Denter, 2005). Jugendliche Freundschaften sind zudem häufig gleichgeschlechtlich (Vierhaus & Wendt, 2018).

Neben Freundschaften pflegen Jugendlichen außerdem weniger intensive Peerbeziehungen, die als schwache oder lose Beziehungen sowie Bekanntschaften (encounter) bezeichnet werden. Diese schwachen Beziehungen können leichter gekündigt werden, durch sie können aber auch neue Interessen kennengelernt und ausprobiert werden sowie neue Freundschaften entstehen. Sie bieten Jugendlichen die Chance Kommunikation mit weniger vertrauten Personen einzuüben. Dadurch werden Sozialkompetenzen gefördert, welche wiederum im Austausch kognitive Kompetenzen erweitern können (Schmalfeld, 2012).

Gruppen

Gruppen, in denen Peerbeziehungen im Jugendalter stattfinden, können unterschiedlich organisiert sein: als Cliques, Crowds oder Subkulturen. Die Jugendlichen können unterschiedlichen Gruppen angehören, je nach Aktivität und/oder Interesse (Dreher, 2012). In Gruppen können und müssen andere Sozialkompetenzen entwickelt werden und Anwendung finden, als in Freundschaften, damit produktives Aushandeln erlernt werden kann. Jugendliche erfahren soziale Unterstützung innerhalb der Gruppe, lernen den Umgang mit Grenzen und Konflikten. Es bestehen aber auch gegenseitige Verpflichtungen und so können soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen geschult werden (R. Eckert, Erbdinger, Hilgers & Wetzstein, 2016; Fend, 2005; Haring, Böhm-Kasper, Rohlf & Palentien, 2010a; Schmalfeld, 2012).

Cliques formen sich meist aus fünf bis sieben Mitgliedern und stellen die erste Organisationsform ab der frühen Adoleszenz dar. Die Zugehörigkeit ist eher dauerhaft, es besteht ein Vertrauensverhältnis unter den Mitgliedern und wiederkehrende Kommunikation ist essentiell für den Fortbestand der Cliques. Die Mitglieder einer Clique sind zunächst eher gleichgeschlechtlich, gemischtgeschlechtliche Cliques nehmen ab der mittleren Adoleszenz zu (Dreher, 2012; Ecarius et al., 2011; R. Eckert et al., 2016; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Scherr, 2010). Die räumliche Nähe spielt bei der Cliquesbildung noch eine oberflächliche, aber nicht mehr so eine zentrale Rolle wie bei Peerbeziehungen in der Kindheit. Ähnlichkeiten bezüglich Interessen, Einstellungen und Verhalten stehen hier im Vordergrund, aber auch Alter, Geschlecht, sozialer Status, kulturelle/ethnische Herkunft oder Trends in der Jugendkultur können formale Cliquesbildungskriterien sein (Berk, 2011; Dreher, 2012; R. Eckert et al., 2016; Fend, 2005). Hinsichtlich der Trends kann es auch sein, dass Cliques aus einem bestimmten Anlass zusammenkommen und sich später wieder auflösen. Einige Jugendliche sind gleichzeitig in mehreren Cliques verortet, während oft ein

loses Netzwerk aus zehn bis 20 Peers um eine Clique herum besteht (R. Eckert et al., 2016; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Innerhalb einer Clique ist Spaß und Stressabbau wichtig, es herrscht ein Zusammengehörigkeitsgefühl sowie eine interne Solidarität vor. Im Rahmen dessen werden regelmäßige Treffen, spezifische Aktivitäten sowie Arten der Kommunikation ausgeübt und somit Lernprozesse initiiert (R. Eckert et al., 2016; Grob & Jaschinski, 2003; Köhler, 2012; Scherr, 2010). Cliques sind gleichzeitig stabil in Bezug auf die Formierung, aber unstetig in Bezug auf die unterschiedlichen Mitglieder. Sie entstehen oft aus Freundschaften zwischen mehr als zwei Jugendlichen und finden hauptsächlich in der Freizeit statt, auch wenn sie sich aus Schulkontakten heraus bilden. Es können sich aber auch neue Freundschaften aus den Cliques heraus formen, da sie Interessen teilen und gemeinsam Zeit verbringen (R. Eckert et al., 2016; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Für die Jugendlichen ist das Innovative an Cliques, dass sie bisher nicht über Regeln, Tätigkeiten und Abläufe bestimmen konnten. Vorherige Zusammenkünfte mit Peers waren immer von Erwachsenen (Eltern, Pädagog*innen, etc.) organisiert und strukturiert. Somit entstehen neue Teilhabechancen. Innerhalb der Cliques werden in Zusammenhang mit den neuen gemeinsamen Handlungsbezügen eigene Normen und Werte festgesetzt. Die Jugendlichen üben so, gegenseitige Bedürfnisse zu respektieren, Spannungen innerhalb der Clique auszuhalten und aufzulösen, erlernen soziale Kompetenzen, stellen Gemeinsamkeiten fest, grenzen sich damit von anderen Gruppen ab und haben auch die Option abweichendes Verhalten zu zeigen (Fend, 2005). Dadurch festigen sie ihre Identität, auch geschlechtsbezogen oder ethnisch/kulturell, und intensivieren ihre Freundschaften (Fend, 2005; Scherr, 2010). Cliques können entsprechend als Familienersatz dienen und Geborgenheit, Sicherheit sowie Wertschätzung geben. Das bedeutet auch, dass Jugendliche, die in Cliques organisiert sind, seltener gefährdet sind sich zu isolieren (Fend, 2005).

Crowds stellen eine größere Gruppierung im Sinne entweder von Jugendverbänden, Vereinen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendförderung, aber auch weniger organisierten Formen im Kontext übergeordneter sozialen Strukturen, wie beispielsweise einer Fan-Gemeinde, dar und stellen ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl her, sind aber entsprechend eher unpersönlicher. Das heißt alle Mitglieder kennen sich, stehen aber nicht zwangsläufig in Interaktion miteinander (R. Eckert et al., 2016; Menken, 2010; Vierhaus & Wendt, 2018). Eine Crowd kann auch aus mehreren Cliques bestehen und Kern- und Peripheriemitglieder unterscheiden (Berk, 2011; R. Eckert et al., 2016).

Subkulturen, als größte Gleichaltrigengruppe mit eigenem Sozialsystem, vermitteln Zugehörigkeit über ästhetische bzw. kulturelle Praxis (z. B. Musikrichtungen, Szenen,

politische Strömungen) und dazugehörigen Stilelementen wie Einstellungen, Kleidung, Körpermodellierungen etc. Sie haben Einfluss auf die Identitätsentwicklung, das Selbstwertgefühl sowie das Verhalten der Jugendlichen. Auch wenn sich die Mitglieder untereinander nicht zwangsläufig kennen oder offiziell zuordnen lassen, werden durch sie bestimmte Normen festgelegt, die von den gesellschaftlich vorherrschenden abweichen. Die Mitglieder der jeweiligen Subkultur wollen sich bewusst vom „Mainstream“ ihrer eigenen Altersgruppe so wie der vorherrschenden Gesellschaft abgrenzen (R. Eckert et al., 2016; Grob & Jaschinski, 2003; Menken, 2010; Vierhaus & Wendt, 2018). Der Zugang über Cultural Studies ermöglicht der Jugendforschung zu Subkulturen Fragen sozialer Ungleichheit in Bezug auf Peergroups zu analysieren (Ecarius et al., 2011). Beispiele für aktuelle Subkulturen sind Beauty Gurus, Hipster, Fixie, Antifa, Metal, Cosplay, Demos, Gothic, Graffiti, Hardcore, Hip Hop (inkl. Rap und Graffiti), Indie, LAN-Gaming, Parkour, Punk, Rollenspiel, Skateboarding, Skinheadz, Sportklettern, Techno, Ultras, Veganer*innen und Warez (Hitzler, 2021).

Mediale Kontakte

Sowohl in Bezug auf die Beziehungsgestaltung von dyadischen als auch Gruppenkontakten der Jugendlichen ist die Nutzung von Medien mittlerweile essentiell. Hinsichtlich der medialen Kontakte Jugendlicher lässt sich festhalten, dass Offline- und Online-Kontakt häufig gleichzeitig stattfindet und der Kontakt zu Freund*innen aus der Schule bspw. auch über Telefon, Social Media etc. erfolgt. So kann die Entstehung und der Fortbestand der Peerbeziehungen viel handhabbarer gewährleistet werden (R. Eckert et al., 2016). Entsprechend können Peerbeziehungen, die offline-stämmig sind und gleichermaßen medial gepflegt werden, von Peerbeziehungen, die über Online-Medien geknüpft werden, unterschieden werden (Autenrieth & Neumann-Braun, 2016). Generell ist bei Online-Kontakten vorteilhaft, dass sowohl räumliche Entfernung als auch Merkmale wie sozialer Status, Herkunft, Alter oder Sprachen keine Rolle mehr für die Ausgestaltung der Peerbeziehungen spielen. Außerdem werden neue Umgangsformen beziehungsweise auch Verbindlichkeiten über die jeweiligen sozialen Medien definiert (Berk, 2011; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Dies macht es zu einem zugänglicheren Umfeld für die Jugendlichen um sich beispielsweise über ihre Probleme bezüglich Sexualität oder Elternbeziehungen sowie psychischer Gesundheit auszutauschen. Es entsteht schneller ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl, was aber auch Gefahren von Diskriminierung oder sexueller

Belästigung birgt (Berk, 2011). Peers beeinflussen dabei gegenseitig ihr Online-Verhalten und die Weiterentwicklung von Medienkompetenz (Friedrichs & Sander, 2010).

Zentral für die offline-stämmigen Peerbeziehungen ist, dass diese im persönlichen Online-Netzwerk eines*r Jugendlichen nicht nur aus den engen Freund*innen bestehen, sondern aus den verschiedensten Kontakten und Bekanntschaften. Selbst wenn innerhalb dieses Netzwerkes ein Kontakt über einen längeren Zeitraum nicht gepflegt wird, ist dieser leichter wieder zu aktivieren, denn in der Regel wird er in den sozialen Online-Netzwerken nicht gelöscht, wenn er einmal geknüpft wurde. Des Weiteren können über Postings Ereignisse oder Erlebnisse beobachtet und geteilt werden. Somit ergeben sich Gesprächsanlässe und die Wiederaufnahme von schwachen Beziehungen wird erleichtert, aber auch enge Peerbeziehungen lassen sich so intensivieren (Autenrieth & Neumann-Braun, 2016). Eine weitere wichtige Praxis von Jugendlichen ist, Fotos und Videos mit ihren Peerbeziehungen auszutauschen, entweder über Messenger wie WhatsApp oder über Social Network Sites wie Facebook, Instagram, Snapchat oder TikTok (zur generellen Mediennutzung von Jugendlichen siehe Abschnitt 3.3). Hier stehen einerseits Selfies aber andererseits auch das Teilen gemeinsamer Erlebnisse mit offline-stämmigen Kontakten im Fokus. Dadurch werden Verbundenheit und das Gruppenzugehörigkeitsgefühl gestärkt. Im Zusammenhang mit unvorteilhaften/unerwünschten Abbildungen, negativen Kommentaren oder wenigen „Likes“ als Beliebtheitsmaß können aber auch Risiken im Sinne von Imageverlust oder Selbstwertproblemen entstehen (Autenrieth & Neumann-Braun, 2016). Laut aktueller JIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2019) wird die Mehrheit der befragten Jugendlichen online mit negativen Inhalten konfrontiert. Über 18% der Jugendlichen wurden bereits falsche oder beleidigende Inhalte oder Bilder (13%) im Internet verbreitet, die Anzahl der Betroffenen nimmt mit dem Alter zu. Jungen sind häufiger in Bezug auf generelle Inhalte betroffen, Mädchen eher in Bezug auf Bildmaterial und sie werden doppelt so häufig (11%) Opfer von Cybermobbing. Hassbotschaften sind dabei am weitesten verbreitet (mpfs, 2019).

Online geknüpfte Peerbeziehungen entstehen oft über den ähnlichen Musikgeschmack oder Online-Spiele. In diesen ist es oft notwendig sich einer Gruppe von Spielenden anzuschließen. Somit werden Kontakte geknüpft, mit denen nach einer Weile auch nicht spielrelevante Themen besprochen werden und gegebenenfalls auch irgendwann Offline-Begegnungen stattfinden (Autenrieth & Neumann-Braun, 2016). Auch wenn Offline und Online-Kontakte durch die vermehrten Anwendungen und Möglichkeiten zunehmend vermischt werden und ein Großteil der Freizeit Jugendlicher online stattfindet, werden

intensive Face-to-Face Kontakte und die damit einhergehende persönliche Interaktion von Jugendlichen weiterhin bevorzugt und die Mehrheit der Jugendlichen hat zu ihren Freund*innen vorwiegend auch Offline Kontakt (Autenrieth & Neumann-Braun, 2016; Wolfert & Quenzel, 2019).

Funktionen und Einflussfaktoren von Peerbeziehungen

Während Peergroups selbst vor allem Spaß haben wollen und Zugehörigkeit ein offensichtliches Merkmal darstellt, lassen sich nach Krappmann und Oswald (1990) folgende Funktionen von Peerbeziehungen für die Entwicklung im Jugendalter identifizieren. Dazu gehören zum Einen *emotionale Geborgenheit und Zuwendung*, die Einsamkeitsgefühle vermeiden kann. Peers werden dabei zu Hauptunterstützungspersonen im Jugendalter und helfen so bei der Ablösung von den Eltern und auch die Distanz zu diesen auszuhalten. Zum Anderen ergeben sich in Peergroups *neue Identifikationsmöglichkeiten und Lebensstile*, die es zu entwickeln gilt. Die *Förderung der Entwicklung zur Selbständigkeit* durch Peers steht außerdem im Vordergrund, indem eigene Zielorientierungen entwickelt und stabilisiert sowie Regeln für das Knüpfen und den Erhalt der Peerbeziehungen erlernt werden. Sowohl Bindung, Verantwortlichkeit als auch Gerechtigkeit und Intimitäten machen die dabei entstehende Beziehungsfähigkeit aus. *Selbstoffenbarung* ist ein wichtiges Kriterium um im Gegenzug das Vertrauen der jeweiligen Person zu gewinnen. So können soziale und emotionale Kompetenzen erlernt und weiterentwickelt werden. Während die Jugendlichen unterschiedliche Verhaltensweisen beobachten und ausprobieren, lernen sie im gleichen Zuge auch Konflikte auszuhalten und zu lösen, um die Peergroup zu erhalten. (Berk, 2011; Dreher, 2012; Fend, 2005; Grob & Jaschinski, 2003; Harring et al., 2010b; Menken, 2010; Rauschenbach et al., 2004; Vierhaus & Wendt, 2018). Einzelne Gruppenmitglieder haben dahingehend unterschiedliche Funktionen inne und die jeweilige Stellung innerhalb der Gruppe muss immer wieder neu erarbeitet werden (Dreher, 2012; Rauschenbach et al., 2004). Die Jugendlichen nehmen Rollen ein, die sie Zuhause nicht einnehmen können und erweitern so ihre Perspektivübernahme über aushandeln, geben, nehmen und Meinungen teilen (Fend, 2005; Rauschenbach et al., 2004). Für Freundschaften werden diese Funktionen noch einmal intensiviert. Sie leben von Intimität, Vertrauen und Kommunikation. Diese drei Aspekte sind eng miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig. Es besteht eine große emotionale Nähe, Gegenseitigkeit, intime Gesprächsthemen, hohes Vertrauen, häufige soziale Unterstützung und gemeinsame Aktivitäten. Beziehungsfähigkeit wird noch einmal intensiver eingeübt (Dreher, 2012; Vierhaus & Wendt, 2018; Youniss, 1980). Das Erlernen der

Kompetenzen durch Peergroups im Jugendalter erfolgt über Modelllernen (Dreher, 2012; Grob & Jaschinski, 2003). Peers haben dadurch Einfluss auf das Wohlbefinden der Jugendlichen, auf die Entwicklung von Freizeit- bzw. Aktivitätsinteressen sowie schulische Leistungen (Dreher, 2012; Rauschenbach et al., 2004; Schmalfeld, 2012). Die entsprechenden Rollen, die sie damit für den Sozialisationsprozess einnehmen, sind in der mittleren Adoleszenz am bedeutsamsten. In der späten Adoleszenz werden Jugendliche von beiden Instanzen, also sowohl von Eltern als auch von Peers, wieder unabhängiger (Ecarius et al., 2011; Fend, 2005). Freundschaften spielen auch noch einmal eine größere Rolle, was eventuelle negative Erfahrungen in der Adoleszenz angeht. Sie können Einsamkeit, Unbeliebtheit und auch Problemverhalten entgegenwirken (Vierhaus & Wendt, 2018). Denn Erfahrungen im Rahmen von Peergroups müssen nicht zwangsläufig immer positiv sein. Neben Ablehnungserfahrungen durch Diffamierungen, Beleidigungen, Mobbing etc., gehören auch erhöhter Alkohol- und Drogenkonsum und Gewalt zu den Erlebnissen, die sich negativ auf die Entwicklung im Jugendalter auswirken können (Dreher, 2012; Grob & Jaschinski, 2003; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Vierhaus & Wendt, 2018). Beispielsweise kann so Isolation, eine Neigung zu depressiven Symptomen, internalisierendes Problemverhalten oder deviantes Verhalten wie politischer Extremismus, Schulamok oder Schulabsentismus entstehen (R. Eckert et al., 2016; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Vierhaus & Wendt, 2018). Dem ist aber hinzuzufügen, dass problematische Zustände, sowohl was die einzelnen Jugendlichen angeht als auch in Cliques, instabiler sind als unproblematische und somit durch emotionale Bindung an andere Jugendliche als leichter veränderbar gelten (Fend, 2005; Quenzel, 2015).

Qualitative Aspekte von Peerbeziehungen

Die Qualität von Freundschaften drückt sich über das Vorhandensein und die Intensität der Freundschaftsmerkmale und Funktionen aus. Vor allem die Reziprozität, emotionale Nähe, Exklusivität, Zwanglosigkeit, Verantwortungsübernahme, die Möglichkeit sich vorbehaltlos zu öffnen sowie gegenseitige Hilfe, Solidarität und das Gefühl sich aufeinander verlassen zu können spielen für die Freundschaftsqualität von Jugendlichen eine große Rolle (Dreher, 2012; Fend, 2005; Vierhaus & Wendt, 2018). Enge Freund*innen haben eine hohe Relevanz für die Jugendlichen, der*die beste Freund*in ist dabei am bedeutsamsten (Fend, 2005). Ihnen ist wichtig, dass der*die jeweilige Freund*in die Freundschaft genauso wertschätzt, sie lange befreundet bleiben und, dass die vorhandene Intimität den Raum bietet Erlebnisse, Erkenntnisse und Neuigkeiten austauschen zu können

(Dreher, 2012). So wird ermöglicht, eine eigene Identität herauszuarbeiten und auch Empathie für andere Menschen auszubauen (Berk, 2011). Mädchen scheint dabei eher wichtig zu sein, sich über ein großes Spektrum an Themen etc. austauschen zu können, während Jungen eher Wert auf die Ausübung gemeinsamer Aktivitäten legen (Vierhaus & Wendt, 2018). In Bezug auf Konflikte ist für die Qualität von Freundschaftsbeziehungen nicht nur von Bedeutung, dass sie gelöst werden und Kompromisse eingegangen werden können, sondern wie insgesamt mit Ärger umgegangen wird. Enge Freund*innen können sich durchaus beschimpfen und beschuldigen, sie sind sich aber bewusst, dass es ein gewisses Ausmaß nicht übersteigen darf und die Chance zur Versöhnung möglich bleibt (Fend, 2005; Vierhaus & Wendt, 2018). Bei Aristoteles wurden bereits die Freundschafts-Intensitäten Nützlichkeit, Freude und Idealismus unterschieden. In der Freundschaftsforschung der vergangenen Jahrzehnte wurde die Intensität über Nähe dargestellt und sowohl beste als auch enge und gelegentliche Freund*innen unterschieden (Schmidt-Denter, 2005). Beste und enge Freund*innen werden dabei als ehrlich, akzeptierend, abhängig sowie ähnlich bezeichnet. Gelegentliche Freund*innen wurden eher über neue, interessante oder unterhaltsame Eigenschaften sowie Verhaltensweisen definiert (Schmidt-Denter, 2005).

Innerhalb von Peergroups drückt sich die Qualität der Beziehungen eher über die Positionierung der jeweiligen Person aus. Die Akzeptanz der Peers ist hierbei von Bedeutung, also wie beliebt oder abgelehnt ist der*die jeweilige Jugendliche. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich nicht, wie in dyadischen Beziehungen, um gegenseitige Empfindungen handelt, sondern über die Ansichten der Gruppe über einen einzelnen Jugendlichen (Dreher, 2012). Populäre Peers zeichnen sich dadurch aus, dass sie Merkmale tragen, die von den Anderen wertgeschätzt werden (z. B. sportlich oder humorvoll), sie extrovertiert sind, Initiative ergreifen, Andere integrieren und zur konstruktiven Konfliktlösung beitragen. Sie besitzen bereits soziale Kompetenzen, Selbstvertrauen und können gut kommunizieren. Bei eher abgelehnten Jugendlichen ist es allerdings nicht so, dass soziale Kompetenzen fehlen, vielmehr versuchen sie über Dominanzverhalten o. ä. ihren sozialen Status aufzuwerten. Ablehnung unter Jugendlichen geht häufig mit geringem Selbstwertgefühl, Anpassungsschwierigkeiten oder Kontakt zu devianten Jugendlichen einher. Dabei werden männliche Jugendliche häufiger abgelehnt als weibliche und Schüler*innen von Haupt- und Gesamtschulen häufiger als Schüler*innen von Gymnasien (Dreher, 2012).

Geschlechtsunterschiede

Bezüglich Geschlechtsunterschieden zeigt sich insgesamt, vor allem in neueren Studien, dass sich Mädchenfreundschaften durch mehr Intimität auszeichnen (Vierhaus & Wendt, 2018). Mädchen ist eher Zusammengehörigkeit, Zuverlässigkeit und Verbundenheit wichtig, was sich häufiger in exklusiven dyadischen Beziehungen ausdrückt. Außerdem haben sie ein höheres Interesse an Wohlbefinden, Gesprächen, Vertrauen und fühlen sich häufiger einsam (Berk, 2011; Dreher, 2012; Fend, 2005). Jungen hingegen sind gemeinsame Freizeitinteressen und Aktivitäten wichtiger, sie fühlen sich schneller sozial integriert. Aber die Themen in Jungenfreundschaften beziehen sich auch häufiger auf Wettbewerb und Leistung, was im Vergleich zu Mädchenfreundschaften zu einer höheren Instabilität führt (Berk, 2011; Dreher, 2012; Fend, 2005). Jungen haben außerdem eher Probleme Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Zentral ist für sie dabei die Ausübung der männlichen Geschlechtsrolle (R. Eckert et al., 2016).

Abschließend lässt sich aus den Daten der aktuellen Shell Jugendstudie (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019) festhalten, dass Jugendlichen Freundschaften heute noch wichtiger geworden sind, als vor 20 Jahren. Die Qualität steht für sie im Vordergrund, der Stellenwert sozialer Medien im Rahmen von Peerbeziehungen ist hoch (Wolfert & Quenzel, 2019). Die Hälfte der dort befragten Jugendlichen ist zufrieden mit ihrem Freundeskreis, nur 1% komplett unzufrieden (Wolfert & Quenzel, 2019). In aktuellen Studien werden bspw. der Peereinfluss auf internalisierendes Verhalten (Müller, Hofmann & Arm, 2020), der Einfluss von Peergruppen-Erfahrungen in der Schulklasse auf soziale Unterstützung (Hofmann & Venetz, 2017), der Einfluss von Mitschüler*innen auf die Entwicklung von prosozialem Verhalten (Busching & Krahe, 2020) sowie allgemein jugendkulturell orientierte Jugendliche anhand von Surveydaten (Eulenbach & Fraij, 2017) thematisiert.

Im Hinblick auf Jugendliche mit Behinderungen und andere marginalisierte Gruppen von Jugendlichen ist festzustellen, dass diese in der allgemeinen Peerforschung eher ausgeschlossen werden. Und das, obwohl die Differenzkategorien (wie *Geschlecht*, *Herkunft*, *sozialer Status*, etc.; siehe Abschnitt 3.1) generell eine hohe Relevanz für diese darstellen und sowohl der soziale Status als auch Geschlechterunterschiede früh in der Peerforschung berücksichtigt wurden (Tervooren, 2016; Thole & Schoneville, 2010; Tran & Brodersen, 2019). In der aktuellen Shell Jugendstudie (Albert et al., 2019) wurden Jugendliche der Schulformen Gymnasium, Hauptschule, Realschule und „sonstige Schulformen“ befragt und darüber der soziale Status ermittelt. Jugendliche mit und ohne Zuwanderungsgeschichte (aufgeteilt nach deutsch und nichtdeutsch) wurden einbezogen (Wolfert, Leven &

Schneekloth, 2019). Ähnlich verhält es sich in der JIM-Studie (mpfs, 2019). Jugendliche unterschiedlicher kultureller bzw. ethnischer Herkunft werden noch am ehesten in die Peerforschung einbezogen, wie z. B. über die Thematisierung interethnischer Freundschaften (Reinders, Mangold & Greb, 2005; Reinders, 2010), deren Einfluss auf die ethnische Identitätsentwicklung in der frühen Adoleszenz (Jugert, Leszczensky & Pink, 2020) sowie die soziale Inklusion von geflüchteten und einheimischen Gleichaltrigen unter Heranwachsenden (Beißert, Gönültaş & Mulvey, 2020). In den Studien *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten* (AID:A; Walper, Bien & Rauschenbach, 2015), *Jugend.Leben* (Maschke, Stecher, Coelen, Ecarius & Gusinde, 2013) und im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP; Wagner, Göbel, Krause, Pischner & Sieber, 2008) wurden Jugendliche mit Behinderungen ebenfalls nicht explizit benannt. Es ist durch inklusive Beschulung oder deren Erreichbarkeit im eigenen Zuhause dennoch möglich, dass sie vereinzelt einbezogen wurden. Im SOEP wurde nach chronischen Erkrankungen gefragt, bei AID:A nach dem Vorliegen einer anerkannten Behinderung, aber nicht nach deren Form und Schwere. *Jugend.Leben* hat auch an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erhoben. Ansonsten kann nicht nach dem Merkmal Behinderung differenziert werden (Schütz, Brodersen, Ebner & Gaupp, 2017). Des Weiteren konnten die Jugendlichen mit Behinderungen über die gestellten Fragen nur in Ansätzen hinsichtlich ihrer Lebensrealität oder behinderungsspezifischen Bedarfe oder auch forschungsmethodisch sowie in Bezug auf Barrierefreiheit überhaupt angesprochen werden (Schütz et al., 2017).

Dies macht deutlich, dass sich die Peerforschung bisher größtenteils auf die drei ursprünglichen Kategorien von Vielfalt („race, class & gender“) beschränkt hat und selten intersektionale Perspektiven einnimmt (bzgl. Differenzkategorien siehe Kapitel 3.1) (Tervooren, 2016). Auch Köhler et al. (2016) und Tervooren (2016) sowie Tran und Brodersen (2019) formulieren Forschungsdefizite, die sich auf Jugendliche mit Behinderungen beziehen, um die Forderungen der UN Behindertenrechtskonvention und den Teilhabeberichten der Bundesregierung (BMAS, 2013, 2017, 2021a) zu erfüllen: Während im Bereich der inklusiven Schulen bereits erste Studien existieren, müssen die Qualität und Ausgestaltung von Peerbeziehungen von Schüler*innen mit Förderbedarf sowie in der inklusiven Pädagogik im außerschulischen Bereich noch stärker in den Blick genommen werden.

Der aktuelle Kenntnisstand dazu wird, mit dem Fokus auf der Bedeutung der hier beschriebenen Erkenntnisse zu Peerbeziehungen für Jugendliche mit Behinderungen, im nächsten Abschnitt (2.3) dargestellt.

2.3 Bedeutung für Jugendliche mit Behinderungen

Nicht nur in allgemeinen Handbüchern, groß angelegten Jugendstudien und sonstigen Studien sozialwissenschaftlicher Forschung werden Jugendliche mit Behinderungen wenig berücksichtigt, sondern auch in der spezifischeren Jugendforschung (Gaupp, 2017; Tran & Brodersen, 2019). Obwohl die Bedarfe von Jugendlichen mit Behinderungen deutlich gemacht und gesellschaftlich anerkannt wurden, nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention sowie die daran anschließenden Teilhabeberichte der Bundesregierung (BMAS, 2013, 2017, 2021a) sind weiterhin entsprechende Forschungslücken zum Alltag, zur Freizeitgestaltung und eben auch zu Peerbeziehungen vorzuweisen (Gaupp, 2017). Auch in methodischer Hinsicht muss diesbezügliche Forschung noch weiterentwickelt werden. Während in Bezug auf Peerbeziehungen die klassischen soziometrischen Ansätze Anpassungsmöglichkeiten bieten, steht vor allem die Durchführung standardisierter quantitativer, aber auch weiterhin qualitativer Methoden mit Jugendlichen bzw. insgesamt Menschen mit Behinderungen weiterhin am Anfang der Entwicklungen (Gaupp, 2017; Müller, 2019b; Tran & Brodersen, 2019).

Inhaltlich ist die Forschung im deutschsprachigen Raum zu Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Peerbeziehungen eingeschränkt was die thematischen Schwerpunkte und auch die Anzahl der Studien angeht. Ausgestaltung, Bedeutung, Qualität und Ausprägungen von Peerbeziehungen und Freundschaften von Jugendlichen mit Behinderungen sind noch nicht eingehend erfasst (Tran & Brodersen, 2019). Dahingehend gibt es einige Arbeiten zum Vorhandensein von und den Einflussfaktoren auf Peerbeziehungen von Jugendlichen mit Behinderungen, allerdings vorwiegend im Kontext schulischer Inklusion (Gaupp, 2017; Tran & Brodersen, 2019). Diese sind vor allem der sonderpädagogischen bzw. inklusiven Schulentwicklungsforschung zuzuordnen, was zum Einen dazu führt, dass die Stichproben häufig aus spezifischen Teilgruppen in Bezug auf den sonderpädagogischenn Förderbedarf bestehen, vor allem aus Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und psychischen Beeinträchtigungen (zu Definitionen von Behinderungen siehe Abschnitt 3.1; Köb & Janz, 2018; Tran & Brodersen, 2019). Zum Anderen bleiben die Perspektiven auf den Schulkontext beschränkt. Dieser ist zwar häufig Ort der Entstehung von Peerbeziehungen, problematisch ist daran aber, dass die Charakterisierung von Peergroups durch selbständig initiierte, außerschulische Ausgestaltung außer Acht gelassen wird (vgl. Abschnitt 2.2).

In der internationalen Forschung zu Peerbeziehungen von Jugendlichen mit Behinderungen existiert zwar eine größere Anzahl an Studien und die Thematik wurde

vermehrt in den Blick genommen, jedoch ebenfalls aus der Perspektive des schulischen Kontextes. Neben den klassischen Studien zu Einstellungen der Jugendlichen ohne Behinderungen an inklusiven Schulen, ihren Freundschaftsabsichten oder Sozialkompetenzen und Peerinteraktionen (Cutts & Sigafos, 2001; Laws & Kelly, 2005), werden aber häufiger als im deutschsprachigen Raum die Perspektiven der Jugendlichen mit Behinderungen (Cook, Ogden & Winstone, 2018; Schuh, Sundar & Hagner, 2015) sowie Freundschaftsarten oder deren Qualität bei Jugendlichen mit körperlich-motorischen, Sinnesbeeinträchtigungen, Autismus-Spektrum-Störungen oder Lernschwierigkeiten betrachtet (Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2012; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2015; Boström, Johnels, Thorson & Broberg, 2016; Jamieson et al., 2009; Krampač Grljušić & Kolak, 2018). Des Weiteren wurden initiierte Peergroups oder Netzwerke untersucht (D'Haem, 2008; Leigers, Kleinert & Carter, 2017) sowie der Umgang mit Stigmatisierung von Jugendlichen mit Behinderungen beim Aufbau dauerhafter Freundschaften (Salmon, 2013).

Insgesamt sollten also sowohl die Kinder- und Jugendarbeit sowie weitere Freizeitangebote als auch verstärkt Peergroups in den Blick genommen werden. Zumal die Kinder- und Jugendarbeit dabei ist sich inklusiv zu öffnen (siehe Kapitel 3.4), könnte sie ein wichtiger Ort des Kennenlernens werden. So wäre es möglich Peergroups bezüglich ihrer Konstellationen, im Hinblick auf Jugendliche mit Behinderungen oder Zugehörigkeit zu anderen Differenzkategorien (siehe Abschnitt 3.1), unter ihren zentralen Dynamiken wie Eigenlogik und Alltagsrelevanz und auch weiteren Entstehungsorten, möglichen Aktivitäten sowie Intimitätsausmaß näher zu beschreiben (Gaupp, 2017; Lelgemann, 2016; Schütz et al., 2017; Tervooren, 2016; Tran & Brodersen, 2019).

Lebenslagen von Jugendlichen mit Behinderungen

Um die Situation von Jugendlichen mit Behinderungen bezüglich ihrer Peerbeziehungen besser einordnen zu können, muss zunächst der Kontext ihrer behinderungsspezifischen Herausforderungen im Alltag und in Bezug auf soziale Inklusion und Teilhabe kurz dargestellt werden. In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben stehen Jugendliche mit Behinderungen vor den gleichen Herausforderungen wie Jugendliche ohne Behinderungen. Die körperlichen Veränderungen, die die Pubertät mit sich bringt, finden genauso und zur gleichen Zeit statt. Somit kann diese Phase bei Jugendlichen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen durch zum Beispiel unangemessene negative Körpererfahrungen, die Orientierung am gesellschaftlichen Schönheitsideal sowie damit einhergehende geringe Wertschätzung der eigenen körperlichen Attraktivität und

Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper oder generelle Ablehnungserfahrungen nochmal deutlich erschwerter ablaufen als bei Jugendlichen ohne Behinderungen. Auch die sexuelle Entwicklung kann durch weniger Möglichkeiten sexuelle Erfahrungen zu sammeln und damit verbundene geringere Aufgeklärtheit oder pflegerische Abhängigkeit anders verlaufen (Ortland, 2020). Bei Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten kann beeinträchtigend hinzukommen, dass eine Diskrepanz zwischen diesen Entwicklungen und der nicht altersentsprechenden kognitiven und emotionalen Entwicklung entsteht. Sie haben dabei Schwierigkeiten die körperlichen Veränderungen zu verstehen und zu verarbeiten, vor allem wenn die entsprechende, insbesondere sexuelle Aufklärung nicht stattgefunden hat (Ortland, 2012). Auch die Identitätsentwicklung verläuft für Jugendliche mit Behinderungen deutlich komplexer als bei Jugendlichen ohne Behinderungen. Die Erfahrung des (körperlichen) Andersseins und schlussfolgernder Einsicht über die eigene Behinderung ist dabei zentral und führt zu einer identitätsbezogenen Krise (Ortland, 2012, 2020). Fehlen dabei Kontakte zu Jugendlichen, die ähnliche Voraussetzungen haben oder Erfahrungen machen, läuft die Identitätsentwicklung verzögert ab. Eng damit verknüpft ist die bereits oben beschriebene Entwicklungsaufgabe *Reorganisation sozialer Beziehungen* (vgl. Abschnitt 2.2). Die Lebensgeschichte und somit auch Beziehung von Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Eltern ist von sehr viel mehr Sorge, Abhängigkeit, Unterstützung, Verantwortungsübernahme und Eintreten für die Rechte und Bedürfnisse ihrer Kinder geprägt. Davon ausgehend deutet für die Familien alles auf einen besonders starken Wandel bezüglich der Veränderungen, die diese Entwicklungsaufgabe mit sich bringt, hin (A. Eckert, 2007; Klauß, 2013). Die vorliegende Situation kann bei den betroffenen Eltern mehr Ängste auslösen, die Verantwortung abzugeben, beschützendes Verhalten los- und Autonomiebestrebungen zuzulassen (A. Eckert, 2007; Lindmeier & Bickes, 2015). Somit ist auch der Aufbau von Peerbeziehungen und damit die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe erschwert. Anders als in der Kindheit werden die Peerbeziehungen im Jugendalter nach vermuteter Ähnlichkeit und nicht mehr nach räumlicher oder sozialer Nähe ausgewählt (siehe Kapitel 2.2). Jugendliche mit Behinderungen haben aber aufgrund der soeben beschriebenen erschwerten Ablösung weiterhin vorwiegend soziale Ressourcen im Umkreis der Familie, Verwandtschaft und Schule und nur vereinzelt Kontakte zu Peers. Somit ergibt sich ein fremdbestimmter Prozess und es findet eine Verschiebung der Ablösungsverantwortung in die Hände der Eltern statt. Vor allem Jugendliche mit Lernschwierigkeiten sind auf aktive Ablösung seitens der Eltern und auf (professionelle) Unterstützung bei der Kontaktaufnahme zu Peers angewiesen (A.

Eckert, 2007; Fend, 2005; Klauß, 2013; Lindmeier & Bickes, 2015; Schmidt-Denter, 2005; Schultz, 2014).

Jugendliche mit Behinderungen und Peers

Die Begegnungen mit Peers finden für Jugendliche mit Behinderungen vorwiegend im Schulalltag statt. Obwohl die schulische Inklusion zunimmt, besuchen Jugendliche mit Behinderungen überwiegend segregierende Bildungseinrichtungen, vor allem Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, schweren und mehrfachen sowie psychischen Beeinträchtigungen (Müller, 2019a, 2019b; Tran & Brodersen, 2019). Diese sind häufig nicht wohnortnah, weil sie zentral organisiert werden und nehmen oft den Großteil des Tages ein. Hinzu kommen Therapien und Betreuung sowie jeweils Fahrtzeiten, Pflege- und Erholungszeiten (Jennessen, 2017; Lindmeier & Bickes, 2015; Müller-Fehling, 2016; Tran & Brodersen, 2019; Walter-Klose, 2015). Somit bleibt im Nachmittagsbereich wenig Zeit um Peers durch Aktivitäten in der Nachbarschaft, Vereinen oder Jugendzentren kennenzulernen (Jennessen, 2017; Tran & Brodersen, 2019; Walter-Klose, 2015). Hinzu kommt, dass inklusive Kontexte im außerschulischen Bereich bisher nicht ausreichend zugänglich sind (siehe Abschnitt 3.4; Voigts, 2014a).

Die inhaltliche Ausrichtung der Forschung zu Peerbeziehungen von Jugendlichen mit Behinderungen ist davon geprägt diese nicht losgelöst von der allgemeinen sozialen Inklusion betrachten zu können (Tran & Brodersen, 2019). Die vorwiegend aus der Schulentwicklungsforschung stammenden Erhebungen legen den Fokus im Rahmen der untersuchten Kontakte zu Peers auf Popularität, Ausgrenzungserfahrungen, dem Fehlen von Peerbeziehungen sowie der Unterscheidung von Kontakten zu Jugendlichen ohne Behinderungen im inklusiven Kontext als auch zu gleichbetroffenen Jugendlichen. Neben dem Vorhandensein wird die Entstehung von Peerbeziehungen sowie die Wahrnehmung der Qualität von Peerbeziehungen durch die Jugendlichen mit Behinderungen thematisiert.

Die Aussagen über Popularität von Jugendlichen mit Behinderungen innerhalb ihrer Schulklassen beziehen sich zumeist auf Ergebnisse aus Studien mit soziometrischen Erhebungen. Jugendliche mit Behinderungen, vor allem mit Lernschwierigkeiten und psychischen Beeinträchtigungen, sind insgesamt weniger beliebt als die Jugendlichen ohne Behinderungen und sind seltener Mitglied von Teilgruppen innerhalb ihrer sozialen Gruppe im Schulkontext (Tervooren, 2016; Walter-Klose, 2015; Zurbriggen, 2018). Diese Ergebnisse halten sich seit den ersten Untersuchungen in integrativen Klassen der 1950er Jahre stabil (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Hippler, 2001). Die Unpopularität durch niedrige

soziometrische Stati scheint aber nicht nur mit dem Vorliegen einer Behinderung sondern auch mit individuellen Eigenschaften zusammenzuhängen. Beispielsweise Offenheit, Sozialkompetenzen, Hilfsbereitschaft oder Sportlichkeit ermöglichen Beliebtheit und zeigen, dass wenig Popularität nicht zwangsläufig mit Ablehnung gleichzusetzen ist (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Müller, 2019b; Walter-Klose, 2015). Für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten ergibt sich ein Prozess indem sie zunächst selbstbewusst und von Beliebtheit ausgehend die Schulzeit beginnen, bis sie die geringe Akzeptanz wahrnehmen und zurückhaltender kommunizieren, um in den Hintergrund zu treten (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Zurbriggen, 2018). Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen geraten hingegen in einen Teufelskreis aus negativen Erwartungen und negativem Verhalten. Oft herrschen bereits als negativ beurteilte Verhaltensweisen vor, aufgrund dieser werden sie abgelehnt und entwickeln weitere unbeliebte Verhaltensweisen. Dadurch streben die Jugendlichen mit Behinderungen eher außerschulische Kontakte und Freundschaften an, professionelle Unterstützung ist dabei erforderlich (Salisch, 2008).

Diese Dynamiken führen zu allgemeiner Ausgrenzung und Isolation der Jugendlichen mit Behinderungen im Schulkontext (Walter-Klose, 2015). Vor allem Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen gehören zu den isoliertesten Gruppen (Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019). Das hat unter anderem den Hintergrund, dass, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, Jugendliche, die externalisierende oder internalisierende Verhaltensweisen aufweisen, generell zu den unpopulärsten Jugendlichen in Gruppen gehören. Die Schwierigkeiten, die Jugendliche mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung haben, beruhen auf einer dieser Verhaltensweisen. Jugendliche, die externalisierende Verhaltensweisen wie Aggression, Gewalt, Delinquenz, Alkohol- und Drogenkonsum zeigen gehen zunächst von größerer Beliebtheit aus, stoßen dann aber vermehrt auf Ablehnung. Dabei spielt eine Rolle, ob sie bereits in der Kindheit aggressives Verhalten gezeigt haben, dann ist wahrscheinlich, dass sie es beibehalten. Wenn aber erst die erhöhte Risikobereitschaft des Jugendalters aggressives und delinquentes Verhalten hervorruft, wird der Zugang dazu durch Peers erleichtert und die Jugendlichen orientieren sich an ihnen. In diesem Fall kann das Verhalten wieder abnehmen oder durch die Ablehnung weiterer Peers wieder intensiviert werden. Auch Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und aggressiven Verhaltensweisen zeigen Rückzugssymptome, haben geringer ausgeprägte Sozialkompetenzen und erfahren Diskriminierung und Bullying. Werden Jugendliche aufgrund internalisierender Verhaltensweisen wie Depression, Isolation oder geringem Selbstwertgefühl abgelehnt, können auch diese intensiviert werden (Huber, 2019; Salisch,

2008; Schwab, 2016; Tervooren, 2016; Zurbriggen, 2018). Sowohl für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen als auch Lernschwierigkeiten ist die Akzeptanz sowie Entstehung von Peerbeziehungen im Schulkontext abhängig von den Einstellungen der Mitschüler*innen und der Anwesenheit von Schulassistenz, die einer kritischen Reflexion bedarf (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Preiß, 2016; Schwab, 2016; Tervooren, 2016).

In diesem Zusammenhang ist die Freundschaftswahrnehmung von Jugendlichen mit Behinderungen ein oft erwähntes Thema. Häufiger schätzen Jugendliche mit Behinderungen ihre soziale Akzeptanz höher ein als die Werte ihrer Kontextgruppe ergeben (Schwab, 2016). Vor allem in Bezug auf Jugendliche mit Lernschwierigkeiten unterscheidet sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Freundschaften, sie unterscheiden seltener zwischen Freundschaften und schwächeren Beziehungen (Preiß, 2016; Tran & Brodersen, 2019). Daraus wird ihnen eine Selbstüberschätzung und auch geringere Freundschaftsqualität attestiert (Preiß, 2016; Schwab, 2016). Zu wenig wird in der vorliegenden Literatur thematisiert, dass die Wahrnehmungen über Dyadenbeziehungen der jeweiligen Dyadenpartner*innen sich unterscheiden können, jedoch nicht eindeutig ist, wer dabei die „richtige“ Wahrnehmung hat, welches Freundschaftsverständnis auf den jeweiligen Seiten vorliegt und ob nicht dennoch eine Zufriedenheit über die Art der Beziehung möglich ist.

Aus den dargestellten Dynamiken folgt, dass Jugendliche mit Behinderungen generell weniger Freundschaften haben, seltener zu Cliques gehören, seltener zu sozialen Aktivitäten eingeladen werden (Preiß, 2016; Walter-Klose, 2015). Während in der Kindheit aufgrund der räumlichen und sozialen Nähe sowie der entsprechenden Entwicklungsstufe des sozialen Verstehens (Selman, 1984) Freundschaften aus dem Schulkontext existieren, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese langfristig bestehen bleiben. In der Präadoleszenz wird der Kontakt zu Freund*innen weniger, Jugendliche mit Behinderungen werden seltener emotional unterstützt und erleben weniger Loyalität und Bestätigung als Jugendliche ohne Behinderungen. In der Adoleszenz ist die Konsequenz, dass sie weniger Zeit mit ihren Mitschüler*innen ohne Behinderungen verbringen, da sich diese vor allem in Bezug auf Jugendliche mit Lernschwierigkeiten aufgrund der kognitiven Diskrepanz abwenden (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Preiß, 2016; Walter-Klose, 2015). Wenn Jugendliche mit Lernschwierigkeiten dann noch Freundschaften haben, werden in diesen seltener persönliche Gedanken und Emotionen thematisiert. Somit weisen diese Freundschaften weniger Stabilität und mehr Konflikte auf. Zusätzlich ist die Folge, dass Jugendliche mit Lernschwierigkeiten seltener Kontakt zu Peers suchen oder die Unterstützung derer bemühen (Gasteiger-Klicpera et al., 2001). Jugendliche mit Hörbeeinträchtigungen fühlen sich in Bezug auf Freundschaften

zu hörenden Jugendlichen emotional unsicher, weniger akzeptiert und kompetent (Chilver-Stainer, Perrig-Chiello & Gasser, 2014; Gugel, Blochius & Hintermair, 2013). Dabei ist die Bedeutung der schwachen Beziehungen nicht zu unterschätzen, auch wenn Freundschaften fehlen, ist es wichtig für Jugendliche mit Behinderungen Teil eines sozialen Netzwerkes zu sein (Walter-Klose, 2015).

In Bezug auf generelle Interaktionen kommt bei Jugendlichen mit Sprach- und Sprechbeeinträchtigungen, Hörbeeinträchtigungen sowie mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen hinzu, dass die Kommunikation mit ihnen von den Peers als zu aufwändig empfunden werden kann und teilweise initiiert werden muss. Dies nimmt viel Zeit in Anspruch, Peers ohne Behinderungen nehmen als Zuhörende eine eher passive Rolle ein und gegebenenfalls müssen andere Kommunikationsformen erlernt und verstanden werden (Gugel et al., 2013; Schwarzenberg, Melzer & Penczek, 2016; Walter-Klose, 2015).

Jugendliche mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen haben mehr Kontakt zu Peers, die sie bereits früh in Kindergarten oder Grundschule kennengelernt haben, da sie oft den Schulalltag aufgrund von Therapie und Förderung gar nicht im Klassenraum verbringen (Schwarzenberg et al., 2016). Für Jugendliche mit Hörbeeinträchtigungen wird die Interaktion mit den Peers durch hohes Sprechtempo, schnelle Themenwechsel oder Umweltgeräusche und Lärmpegel erschwert (Chilver-Stainer et al., 2014). Dem muss hinzugefügt werden, dass für Jugendliche mit Hörbeeinträchtigungen noch keine lange Tradition in Bezug auf inklusive Angebote besteht und Jugendliche mit Sehbeeinträchtigungen beispielsweise hier einen Vorteil und häufiger Kontakte zu Jugendlichen ohne Behinderungen aus ihren Schulklassen haben (Gugel et al., 2013).

Dennoch lassen sich positive Auswirkungen eines inklusiven Schulalltags auf das soziale Miteinander festhalten. Sowohl Jugendliche mit als auch ohne Behinderungen erleben trotz der Ausgrenzungserfahrungen einige positive Interaktionen und empfinden die Erfahrungen als bereichernd. Auch wenn es sich um einen unfreiwilligen Peerkontext handelt, wird den Jugendlichen der Aufbau sozialer Netzwerke sowie die Erfahrung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit, Sicherheit im Umgang miteinander und Erweiterung der sozialen Kompetenzen ermöglicht (Tervooren, 2016; Walter-Klose, 2015; Zurbriggen, 2018). Weiterhin besteht zumindest die Möglichkeit, die Kontakte in der Freizeit fortzusetzen, vor allem da, wie bereits beschrieben, außerschulische Entstehungsräume für Peerbeziehungen bisher noch nicht selbstverständlich zugänglich sind (Müller-Fehling, 2016; Tervooren, 2016; Voigts, 2014a). Da die außerschulischen Kontexte aber einen so großen Stellenwert für Jugendliche einnehmen, sollte das Potenzial für dieser bezüglich Inklusion nicht unterschätzt

werden. Hinzu kommt außerdem der Zugang zu Peers über soziale Medien, der für einen Teil der Jugendlichen mit Behinderungen eine Erleichterung darstellen könnte, auch wenn für einzelne Inhalte oder bezüglich der Medienkompetenz Zugangsbarrieren bestehen, die aber ausgeglichen werden können (Zurbriggen, 2018).

Nicht zu vernachlässigen ist für Jugendliche mit Behinderungen der Kontakt zu gleich- oder ähnlich-betroffenen Peers. Diese nehmen eine besondere Bedeutung für die Identitätsentwicklung ein, da sie Erfahrungen mit der jeweiligen Behinderung nachvollziehen und einordnen können (Chilver-Stainer et al., 2014; Gugel et al., 2013; Hennies, Heyl, Hintermair & Lang, 2015; Schriber, 2010; Tervooren, 2016). Deshalb ziehen einige Jugendliche mit Behinderungen den Kontakt zu gleichbetroffenen Peers vor, empfinden diese als positiv, stabil, ungezwungener und weniger anstrengend. In diesem Zusammenhang besuchen sie eher Freizeitangebote von behinderungsspezifischen Trägervereinen o. ä. (Chilver-Stainer et al., 2014; Gugel et al., 2013; Hennies et al., 2015; Lelgemann, 2016; Preiß, 2016). Dabei ist zu beachten, dass die Kontakte zu gleichbetroffenen Peers nicht zwangsläufig mehr emotionales Wohlbefinden erzeugen, sondern eher Ergebnis der wenigen Peerbeziehungen aus den inklusiven Schulklassen sind (Hennies et al., 2015).

2.4 Zusammenfassung

Zusammengenommen kann festgehalten werden, dass die sozialen Prozesse der Entwicklung im Jugendalter sich durch die Bewältigung von bestimmten Entwicklungsaufgaben beschreiben lassen. Für die Entstehung von Peerbeziehungen ist besonders die Entwicklungsaufgabe Reorganisation sozialer Beziehungen bedeutsam, an deren Bewältigung sowohl Peers als auch Eltern beteiligt sind. Eine stabile, positive Elternbeziehung kann dabei positive Auswirkungen auf die Beziehungen zu Peers haben. Die Peers fungieren sowohl im Rahmen dyadischer als auch Gruppenbeziehungen als wichtige Instanz zur Entwicklung verschiedener sozialer Kompetenzen. Die Ausgestaltung findet parallel Offline und Online statt. Wichtig für die Jugendlichen sind dabei Funktionen, die sich über qualitative Aspekte wie Nähe, gemeinsame Erlebnisse und Ähnlichkeit ausdrücken. Für Jugendliche mit Behinderungen verläuft die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Reorganisation sozialer Beziehungen jedoch erschwert ab. Maßgeblich dafür sind Lebensbedingungen sowie alltags- und behinderungsspezifische Herausforderungen, die die Entstehung von Peerbeziehungen beeinträchtigen.

3 Inklusion von Jugendlichen im Lebensbereich Freizeit

Dieses Kapitel behandelt die Grundlagen von Inklusion, Vielfalt und Differenz, um daraufhin Bedingungen für Menschen mit Behinderungen und Inklusion im Lebensbereich Freizeit darzustellen. In diesem Zusammenhang wurde auf die rechtlichen Grundlagen sowie die Berichts- und Forschungslage in Deutschland eingegangen. In Kapitel 3.3 folgt die Beschreibung von Freizeitgestaltung von Jugendlichen ohne und mit Behinderungen. Dabei werden generelle Freizeitaktivitäten sowie die Internet- und Mediennutzung erläutert und die Unterschiede für Jugendliche mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Behinderungen herausgestellt. Daraufhin werden in Kapitel 3.4 Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit die entsprechende Schnittstellenproblematik, Rahmenbedingungen und Barrieren sowie konzeptuelle Ansätze beschrieben. Kapitel 3.4 ordnet inklusive Ferienfreizeiten in den Kontext des Kinder- und Jugendreisens ein und stellt diesbezügliche vereinzelte Studien vor.

3.1 Inklusion, Vielfalt und Differenz

Inklusion und Behinderung

Inklusion ist spätestens seit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) 2009 als gesellschaftspolitische Entwicklung auch öffentlich bekannt und geltendes Recht. Seit über zehn Jahren haben sich alle staatlichen Stellen verpflichtet, die mit der Konvention verbundenen Forderungen umzusetzen (Aichele et al., 2019; Degener, Eberl, Graumann, Maas & Schäfer, 2016; Wacker, 2015). Mit dem Kernziel der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft (Art. 1) gehen die in Art. 3 erklärten Grundsätze Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung, volle und wirksame Teilhabe an und Inklusion in die Gesellschaft, „Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V., 2018), Chancengleichheit, Barrierefreiheit, Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie „Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V., 2018) einher (Aichele et al., 2019; Degener et al., 2016; Deutscher Bundestag, 2016; Flieger & Schönwiese, 2015; Wacker, 2015). Die UN-BRK präzisiert somit die in der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verbrieften Rechte im Hinblick auf die Situation von Menschen mit Behinderungen und macht die Kernprinzipien geltend für Politik, Arbeit, Bildung und Forschung (Becker, 2016; Degener et

al., 2016; Flieger & Schönwiese, 2015). Die zu fördernde aktive Teilhabe betrifft das gesellschaftliche, politische, soziale und kulturelle Leben in Arbeit, Wohnen, Bildung und Freizeit (Aichele et al., 2019; Deutscher Bundestag, 2016). Dieser Ansatz führte zu einem Paradigmenwechsel weg vom medizinischen hin zum bio-psycho-sozialen Modell und mit der UN-BRK auch menschenrechtlichen Modell von Behinderung (Degener, 2015; Degener et al., 2016; Flieger & Schönwiese, 2015; Mogge-Grotjahn, 2016; Robakowski, 2019). Während das medizinische Modell in der International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH) der WHO Behinderung mit seinem defizitorientierten Ansatz noch als Schädigung oder Funktionsstörung beschrieb, wurde 2001 das bio-psycho-soziale Modell zur International Classification of Functioning (ICF) weiterentwickelt. Diese beschreibt Gesundheit bzw. ein Gesundheitsproblem im Rahmen der Domänen Körper, Individuum und Gesellschaft und den Komponenten Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Teilhabe. Die Wechselwirkungen, auch in Zusammenhang mit den Kontextfaktoren Umwelt- und personenbezogene Faktoren, sind der folgenden Abbildung 1 zu entnehmen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2005).

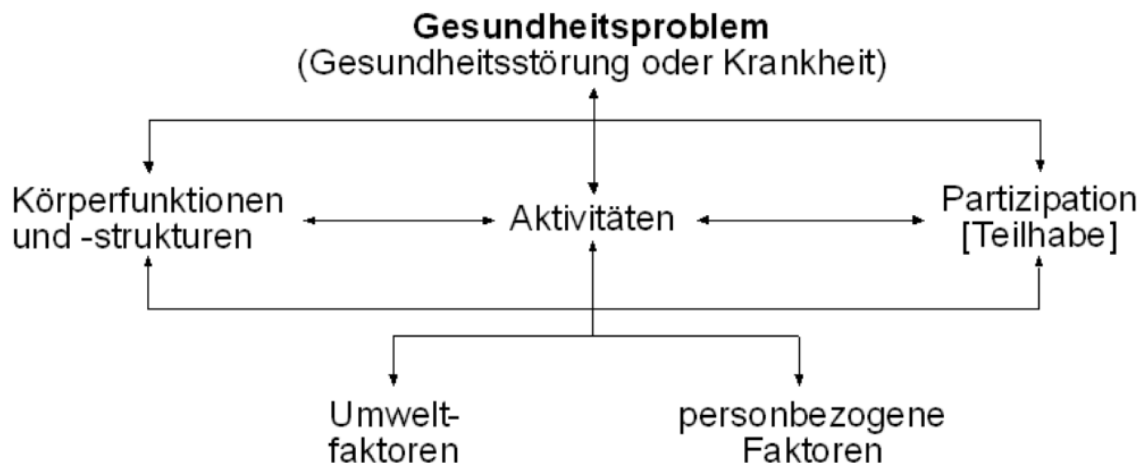


Abbildung 1. Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005)

Daraus ergibt sich auch, dass der Begriff Behinderung neben einer Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit auch zwangsläufig Beeinträchtigungen in Aktivitäten und Teilhabe umfasst (DIMDI, 2005). In Deutschland wurde die ICF zunächst im Rahmen des SGB IX (Neuntes Sozialgesetzbuch, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) und darauffolgend im Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen

mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz; BTHG) verankert. Aus §2(1) kann folgende Definition für Menschen mit Behinderungen entnommen werden:

“Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht.”

Dieser Personenkreis umfasst in Deutschland, bezogen auf der Gesamtbevölkerung, 9,4% Personen mit Schwerbehinderung (ca. 7,8 Millionen) zuzüglich Menschen mit chronischen Erkrankungen, psychischen und weiteren Behinderungen (Aichele et al., 2019; Wacker, 2015). Bei Kindern und Jugendlichen besteht die Besonderheit, dass aus der ICF die ICF-CY (Children & Youth Version; Deutsch: *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*) entwickelt wurde, um den besonderen Lebenswelten sowie den Funktionen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2017).

Hier werden Beeinträchtigungen in Aktivitäten und Teilhabe entsprechenden Domänen zugeordnet (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2017; Müller-Fehling, 2016):

- Lernen und Wissensanwendung
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben.

Im BTHG wird die Gruppe sich in Entwicklung befindender Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen nicht gesondert definiert. In §4(3) BTHG werden jedoch die Leistungen zur Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zugewiesen.

Die im BTHG angesprochenen Gruppierungen von Menschen mit körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen werden weiterhin oft anhand der Aufteilung sonderpädagogischer Förderbedarfe konkretisiert. Trotz der starren Abgrenzung ist im Rahmen der folgenden Erhebung eine Einordnung in Beeinträchtigungsbereiche notwendig, dementsprechend werden in der vorliegenden Arbeit im Sinne der in der ICF beschriebenen Einschränkungen der Funktionsfähigkeit folgende Bezeichnungen verwendet: Körperlich-motorische Beeinträchtigungen (Förderschwerpunkt körperlich-motorische

Entwicklung), Sehbeeinträchtigungen und Blindheit (Förderschwerpunkt Sehen), Hörbeeinträchtigungen und Gehörlosigkeit (Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation) sowie Menschen mit sprachlichen Beeinträchtigungen bzw. Sprach- und Sprechstörungen (Förderschwerpunkt Sprache). Menschen, die in der oben genannten Definition den geistigen Beeinträchtigungen zugeordnet sind, würden dem sonderpädagogischen Förderbedarf „geistige Entwicklung“ zugeordnet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW], 2016). Im Folgenden wird allerdings die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwendet, da der Selbstvertretungsverband „Mensch zuerst – People First Deutschland e. V.“, welcher zumindest einen größeren Teil der angesprochenen Gruppe repräsentiert, sich für diese Bezeichnung ausspricht (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V., 2021). Weiterhin existiert der Förderschwerpunkt Lernen, welcher nicht in jedem Einzelfall von der vorher genannten Gruppe abgrenzbar ist und von „Lernschwierigkeiten“ ebenfalls eingefasst wird. Er bezeichnet grundsätzlich aber Beeinträchtigungen, die mit Schwierigkeiten im schulischen Lernen einhergehen, aber von schwereren kognitiven Beeinträchtigungen sowie auch Teilleistungsstörungen wie der Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS), der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) oder der Rechenschwäche (Dyskalkulie) abzugrenzen sind (Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016). Die Bezeichnung „Lernbeeinträchtigungen“ wird verwendet, wenn beispielsweise zitierte Studien hier explizit differenziert haben. Hinzu kommen außerdem Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen, die durch eine besondere Bedürfnislage und hohen Unterstützungsbedarf in Bezug auf ihre physische, kommunikative und/oder soziale Realität gekennzeichnet sind (Bernasconi & Böing, 2015). Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden sogenannte „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ zusammengefasst (Casale & Hennemann, 2016), die im BTHG als seelische Beeinträchtigung und für Erwachsene wohl als psychische Beeinträchtigung bezeichnet werden würden. Die letzte wird im Folgenden auch verwendet, die entwicklungsbezogenen Besonderheiten der Altersgruppe sollen durch die Bezeichnung des Beeinträchtigungsbereiches als psychisch/emotional bedacht werden.

Für die verschiedenen Beeinträchtigungen sind laut ICF in Bezug auf Aktivität und Teilhabe Teilhabedomänen relevant, die sich von denen der ICF-CY lediglich durch die zusätzliche Domäne interpersonelle Interaktion und Beziehungen unterscheiden (DIMDI, 2005). Im ersten Teilhabebericht der Bundesregierung werden hingegen Teilhabefelder definiert: Familie und soziales Netz, Bildung und Ausbildung, Erwerbsarbeit und Einkommen, Alltagsleben (Wohnen, öffentlicher Raum, Mobilität, ambulante

Dienstleistungen, persönliche Assistenz), Freizeit, Kultur und Sport (inklusive Reisen), Politik und Öffentlichkeit, Gesundheit, Sicherheit und Schutz vor Gewalt.

Im Rahmen dieser genannten gesellschaftlichen Kontexte wird die Rolle von Menschen mit Behinderungen als Tragende von Menschenrechten und auch der Teilhabe- sowie Inklusionsbezug noch einmal deutlich gemacht. Der Anspruch auf Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft ist entlang der Vorgaben der UN-BRK nicht mit Sondereinrichtungen vereinbar und geht mit einer Veränderung des Systems einher. Dem Konzept der Inklusion ist inhärent und historisch gewachsen, dass politische, ökonomische und logistische Machtstrukturen beendet werden müssen und an einer Deinstitutionalisierung gearbeitet werden muss (Greving & Ondraczek, 2016). Der Begriff Inklusion stammt von lat. *includere*, was einschließen bedeutet. Während vor und während des ersten Weltkrieges Menschen mit Behinderungen radikal von der Gesellschaft ausgeschlossen waren (Exklusion), wurden danach im Zuge der Entwicklung des medizinischen Modells segregative Institutionen geschaffen (Segregation). Daran schlossen sich Bewegungen an, in denen Menschen mit Behinderungen an das bestehende Regelsystem angepasst werden sollten (Integration). Da hier aber die Kontextfaktoren völlig außer Acht gelassen werden, und die Anpassungsleistung nur über die Menschen mit Behinderungen erfolgt, welche bereits benachteiligt sind, ist eine Veränderung des gesamten Systems unter Einbezug personenbezogener und Umweltfaktoren die logische Schlussfolgerung. Dies erfordert einen grundlegenden Umbruch politischer und gesellschaftlicher Handlungen. Während die Politik entsprechende Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen muss, liegt die Ausgestaltung in der Hand von Akteur*innen verschiedenster Disziplinen, die sich im Kontext von Behinderung bewegen (Degener et al., 2016). Dafür sind sowohl inter- als auch transdisziplinäre Arbeit, kritische Reflexion, Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie inklusive Handlungsansätze, Konzepte und Methoden unabdingbar (Degener et al., 2016; Greving & Ondraczek, 2016; Kuhlmann, Mogge-Grotjahn & Balz, 2018). Dazu gehören unter anderem Empowerment, Community-Ansätze und systemische Ansätze (Kuhlmann et al., 2018).

Theresia Degener erläutert in einem Vortrag beim Symposium „10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention“ die Umsetzungsentwicklungen in Deutschland. Die Ausgestaltung des nationalen Monitoringsystems sei vorbildlich (Robakowski, 2019). Auch das Engagement von unterschiedlichen Stellen, sowohl staatlich, privat, durch Unternehmen als auch vor allem durch Menschen mit Behinderungen selbst haben sich in den letzten Jahren stark erhöht. Ihnen wurden Möglichkeits- und Beteiligungsräume eröffnet (Aichele et al., 2019). Trotz allen Ermöglichungen ist die Diskrepanz zwischen Menschenrecht und

Wirklichkeit allerdings weiterhin vorhanden (Robakowski, 2019; Wansing, 2014). Menschen mit Behinderungen leben und arbeiten institutionalisiert, Sonderstrukturen werden teilweise sogar weiter implementiert, die Exklusionsrate in Deutschland ist hoch, ein inklusives Bildungssystem hat sich bisher nicht etabliert (Aichele et al., 2019; Greving & Ondraczek, 2016; Robakowski, 2019). Dennoch wird in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Begriff weitgehend mit schulischer Inklusion verbunden (Flieger & Schönwiese, 2015). So werden Menschen mit Behinderungen auch über 10 Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland benachteiligt und an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Dies wird auch von der UN kritisiert (Aichele et al., 2019).

Des Weiteren ist nicht zu vergessen, dass der Inklusionsbegriff sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern alle Gruppen, die potentiell benachteiligt werden, und somit auf gesellschaftliche Vielfalt insgesamt bezieht (Freitag, 2010; Theunissen & Schwalb, 2012). Auch die Verfasser*innen der UN-BRK befürworteten die Erweiterung auf verschiedene Diskriminierungsmerkmale, die unter anderem auch in Wechselwirkung zueinander stehen, obwohl die Konvention an sich zunächst auf den Schutz der Personengruppe von Menschen mit Behinderung ausgerichtet ist. Dies liegt aber an der Logik des UN Menschenrechtssystems, in dem Konventionen die Rechte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte präzisieren und spezifizieren sollen. Diese Konventionen konzentrieren sich entweder auf bestimmte vulnerable Personengruppen oder auf bestimmte menschenrechtliche Herausforderungen (Mogge-Grotjahn, 2016). An dieser Stelle kommt es also zu einer allgemeinen Analyse von sozialer Ungleichheit und Anti-Diskriminierungsarbeit, die Konzepte wie Vielfalt, Diversität oder Diversity, Heterogenität und Differenz sowie auch Intersektionalität beinhaltet. Diese haben ihren Ursprung in verschiedenen theoretischen sowie gesellschaftlichen Diskursen und legen ihren Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte (Prenzel, 2009).

Vielfalt

Diversity oder Diversität meint gesellschaftliche Vielfalt im Sinne von Wertschätzung verschiedener sozialer Gruppenmerkmale (Walgenbach, 2017). Damit werden neue Erkenntnisräume für die Forschung sowie Handlungsaufforderungen für die Praxis eröffnet (Prenzel, 2009).

Das Verhältnis von Inklusion und Vielfalt ist nicht abschließend geklärt. In öffentlichen, politischen oder auch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wurden die beiden Begriffe lange unabhängig voneinander diskutiert, mittlerweile aber häufiger

aufeinander bezogen (Wansing, 2014). Gerade weil Diskurse um Inklusion von dem reinen Fokus auf Behinderungen geprägt sind, sollte der Blick auf Vielfalt und Verschiedenheit (bzw. Heterogenität) nicht verloren gehen, denn die entsprechenden Wechselwirkungen bieten auch Potenzial für eine differenziertere Wahrnehmung und Analyse diskriminierender Prozesse (Freitag, 2010; Mogge-Grotjahn, 2016; Wacker, 2015). Beide Ansätze verfolgen die gleichen Ziele und Forderungen nach Antidiskriminierung, Enthierarchisierung und Abbau sozialer Ungleichheiten. Individualität und Unterschiede zwischen Menschen sollen als gleichwertig anerkannt und so Teilhabe ermöglicht werden (Balzer, 2020; Freitag, 2010; Theunissen & Schwalb, 2012; Wansing, 2014). Somit ist Vielfalt gleichzeitig Aufgabe und Eigenschaft von Gesellschaften, die Verschiedenheit bzw. Ungleichheit geht mit Vielfalt einher und erzeugt unterschiedliche Teilhaberressourcen (Löw, 2015; Wacker, 2015). Um dahingehend gleiche Lebenschancen schaffen zu können bedarf es nicht nur einer angemessenen gesellschaftlichen Handhabung von Vielfalt und Verschiedenheit, sondern auch einer professionellen pädagogischen (Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2017; Wansing, 2014). Die 1993 erstveröffentlichte „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (2019) ist dabei heute noch meistgenanntes, wenn auch viel diskutiertes und vorwiegend auf den Schulkontext bezogenes Werk. Darin führte sie sowohl interkulturelle und feministische sowie integrationspädagogische Ansätze zusammen. Essentieller Bestandteil der Theorie Prengels ist Gleichheit und Verschiedenheit so in Zusammenhang zu bringen, dass beide sowohl als Rechte als auch Prinzipien pädagogischen Handelns anerkannt und Gleichheit als Gleichwertigkeit der Verschiedenheit verstanden wird, um auf dieser Grundlage gleichberechtigte Teilhabechancen einzufordern. In Bezug auf Inklusion ergäbe sich daraus auch eine reflexive Perspektive, in der Verschiedenheit wahr- und ernstgenommen sowie die damit verbundenen Ungleichheiten sichtbar gemacht werden können (Balzer, 2020; Prengel, 2019; Walgenbach, 2017).

Differenz und Differenzkategorien

Verschiedenheit bzw. Heterogenität und damit verbundene soziale Ungleichheiten ergeben sich durch und für gesellschaftliche Merkmale denen Individuen zugehörig sein können. Diese werde als Differenzen bzw. Differenzkategorien/-linien oder Vielfaltdimensionen bezeichnet. Die Orientierung an ihnen ist hilfreich um Bedarfe der jeweiligen Gruppen für den gesamtgesellschaftlichen Kontext zu definieren, ohne sie dabei zu verallgemeinern. Das bedeutet auch, dass die unterschiedlichen Differenzkategorien sowohl wahrgenommen und wertgeschätzt als auch insofern bewältigt werden müssen, damit

soziale Ungleichheiten aufgehoben werden können (Emmerich & Hormel, 2013; Mogge-Grotjahn, 2016; Walgenbach, 2017). Im Rahmen dieser Arbeit wird entsprechend im Weiteren der Begriff Differenzkategorien für die genannten gesellschaftlichen Merkmale verwendet.

Die drei Differenzkategorien *race*, *class* und *gender* stammen aus dem US-amerikanischen Raum, bilden den Ursprung sozialer Ungleichheitsanalyse und sind sowohl dafür als auch bezüglich Exklusionsprozessen immer noch von zentraler Bedeutung (Balzer, 2020; Becker-Schmidt, 2007; Klinger & Knapp, 2007; Mogge-Grotjahn, 2016; Tervooren, 2016; Winker & Degele, 2009). Beginnend mit *sexuality* wurden diese nach und nach erweitert (Becker-Schmidt, 2007). Im deutschsprachigen Raum definierten Lutz und Wenning (2001) 13 Differenzkategorien, in Tabelle 2 dargestellt, da innerhalb des Diskurses keine abschließende Einigung über die Kategorien und ihre Definitionen besteht. Grundlegend ist, dass eine zunächst binäre Logik hinter jeder Kategorie steht. Dabei ist anzumerken, dass die Differenzierungen von Beginn der Debatten an eher horizontal also im Sinne von Polen bzw. Polarisierungen gedacht wurden. Durch vertikale (binäre) Differenzierung kann aber deutlich gemacht werden, dass eine Hierarchisierung innerhalb der Kategorien besteht, die einerseits Privilegierungen, andererseits Stigmatisierungen bzw. Benachteiligungen fördert (Lutz & Wenning, 2001; Wansing, 2014).

Tabelle 2
Dreizehn bipolare hierarchische Differenzlinien (Darstellung nach Lutz & Wenning, 2001, S. 20)

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	Männlich – Weiblich
Sexualität	Hetero – Homo
„Rasse“ / Hautfarbe	Weiß – Schwarz
Ethnizität	Dominante Gruppe – Ethnische Minderheit(en) = nicht-ethnisch – ethnisch
Nation / Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse	Oben – Unten, etabliert – nicht etabliert
Kultur	„zivilisiert“ – „unzivilisiert“
Gesundheit	Nicht-behindert – Behindert
Alter	Erwachsene – Kinder, alt – jung
Sesshaftigkeit / Herkunft	Sesshaft – nomadisch / angestammt – zugewandert
Besitz	Reich/Wohlhabend - Arm
Nord-Süd / Ost-West	the West – the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht-entwickelt)

Im Zuge der unterschiedlichen Handhabung gibt es immer weitere Kategorien (wie z. B. Religion oder Bildung), die hinzugefügt werden oder aber auch unter eine der bestehenden Kategorien gefasst werden können, sodass die Möglichkeit zur Zuordnung zu einer Merkmalsausprägung innerhalb der jeweiligen Kategorie besteht und die Grenzen zwischen den Kategorien fließend sind und sie sich auch überschneiden können (Lutz & Wenning, 2001; Wansing, 2014). Somit ist es auch möglich übergeordnete Kategorienbereiche, wie körperorientierte, (sozial-)räumlich orientierte und ökonomisch orientierte Differenzkategorien festzulegen (Lutz & Wenning, 2001). Dies verhilft zwar zur Übersichtlichkeit, ist aber teilweise zu unkonkret, wie das Beispiel Behinderung zeigt. Folgt man dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF, widerspräche eine Reduzierung von Behinderung als körperorientierte Differenzkategorie ihrer Definition, welche als sozial konstruiert begriffen wird (Mogge-Grotjahn, 2016; Schildmann, 2010b). Des Weiteren ist bezüglich Behinderung als Differenzkategorie hinzuzufügen, dass innerhalb der Kategorien eine Art Homogenität der ihnen Zugehörigen vorausgesetzt wird, was der beträchtlichen Vielfalt an Unterschieden und Individualitäten bei Menschen mit Behinderungen nicht gerecht wird (Wansing, 2014). Außerdem steht Behinderung immer in Zusammenhang mit Zugehörigkeiten zu weiteren Differenzkategorien, vor allem Geschlecht und Alter (Schildmann, 2010b; Wansing, 2014). Während die Disability Studies kritische Aspekte diesbezüglich erforschen, sind sie leider bisher eher weniger Teil des politischen Diskurses, dahingehend finden eher Gender, Cultural und Diversity Studies Berücksichtigung (Wenning, 2010). Dem ist hinzuzufügen, dass Studien, die nur einzelne Differenzkategorien betrachten, inhaltlich eher begrenzt sind und Wechselwirkungen mit anderen Kategorien mitzudenken sind (Wacker, 2015; Wansing, 2014).

Derartigen Wechselwirkungen geht die Intersektionalitätsforschung nach. Das Konzept über Verhältnis und Wechselbeziehungen von Differenzkategorien wurde 1989 von der US-Amerikanerin Kimberlé Crenshaw eingeführt (Mogge-Grotjahn, 2016; Walgenbach, 2017; Winker & Degele, 2009). Es entstand aus Bezügen zum Black Feminism und der Critical Race Theory, bezog sich also zunächst auch auf die klassische Trias der Differenzkategorien (Walgenbach, 2017; Wansing, 2014; Winker & Degele, 2009). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wurde das Konzept 2001 durch Helma Lutz übernommen. Intersektionalität betont die Relevanz der Analyse von Verwobenheiten, Überkreuzungen bzw. Wechselwirkungen in Bezug auf Differenzkategorien um Machtverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten offen zu legen. Dabei handelt es sich nicht um eine reine Addition zwischen den Kategorien (Mogge-Grotjahn, 2016; Schildmann,

2010a; Walgenbach, 2017; Winker & Degele, 2009). Ein Strang der Intersektionalitätsforschung fragt also, ob und wie sich Differenzkategorien überlagern und verstärken können, ein anderer beschäftigt sich mit den Entstehungsbedingungen dieser Ungleichheitsverhältnisse (Schildmann, 2010a; Winker & Degele, 2009). Je nach Untersuchungsgegenstand und –ebene wird deutlich, dass beispielsweise die Kategorie Geschlecht nicht ausreicht, um eben diese hinreichend erklären zu können und somit können Perspektiven auf Ungleichheit, Herrschaft und Diskriminierung erweitert werden (Wansing, 2014; Winker & Degele, 2009).

Für die konkrete Umsetzung von Studien, die einzelne oder mehrere Differenzkategorien in den Blick nehmen, ist jedoch zu beachten, dass die Beachtung all dieser in jeglichen Schritten des Forschungsprozesses sowie Elementen des Forschungsdesigns, eine komplexe Aufgabe darstellt. Demnach sollten Lösungen gefunden werden, die sich auf das wesentliche fokussieren und sich dennoch durch eine möglichst diversitätsorientierte Herangehensweise auszeichnen (Gaupp, 2017). Für die vorliegende Erhebung bedeutet dies, dass der generelle Fokus auf der Differenzkategorie *Behinderung* bzw. Jugendlichen mit Behinderungen liegt. Um sowohl Wechselwirkungen mit anderen Kategorien als auch Perspektiven der befragten Jugendlichen auf andere Kategorien zum Vergleich mit einzubeziehen, werden diese ebenfalls erhoben. Die Komplexität der verwendeten Kategorien wird im Hinblick auf die zu untersuchende Zielgruppe und ihre Lebenswelten jedoch vereinfacht. Konkret bedeutet dies, dass zunächst die Kategorien *Alter* und *Geschlecht* einbezogen werden. Im Hinblick auf die räumlich orientierten Differenzkategorien (Lutz & Wenning, 2001) wird lediglich *Herkunft* als einzige, übergeordnete Kategorie verwendet. Um den kulturellen Aspekt mit einzubeziehen, der für die Jugendlichen am lebensnächsten ist, wird *Religion* als weitere Kategorie hinzugefügt. Die hier verwendete ökonomisch orientierte Kategorie wird als *sozialer Status* bezeichnet und letztlich *sexuelle Orientierung* als weiteres wichtiges Merkmal angesprochen. Dieses wird nicht als *Sexualität* bezeichnet, da diese Bezeichnung unkonkret ist, zu viele weitere Aspekte umfasst und trotz der bisherigen Verwendung des Begriffes Sexualität schon immer sexuelle Orientierung damit gemeint war, wie beispielsweise in Tabelle 2 von Lutz und Wenning (2001) deutlich wird. Als weitere Aspekte sexueller Vielfalt werden sowohl das biologische (sex) als auch das soziale/emotionale (gender) Geschlecht in der Kategorie *Geschlecht* abgebildet. Weiterhin werden die Differenzkategorien im horizontalen Sinne verwendet und wo möglich auch als Kontinuum mit zwei Polen angezeigt. Bei den beiden Kategorien *Behinderung* und *Religion* ist notwendig auch Merkmalsausprägungen mit einzubeziehen.

Abschließend verdeutlichen die vorangegangenen Ausführungen, dass die Konzepte Inklusion und Diversität mehr zusammen gedacht werden müssen. Die Dimensionen der ICF könnten bspw. um einen Vielfaltsaspekt ergänzt werden, wenn man unter den personenbezogenen Faktoren auch Wechselwirkungen mit anderen Differenzkategorien einbeziehen würde (Wacker, 2015). Diese Wechselwirkungen und Ungleichheiten können in verschiedenen Teilhabedomänen bzw. –feldern deutlich werden (Wansing, 2014). Im folgenden Kapitel soll dahingehend die Situation von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf das Teilhabefeld Freizeit näher in den Blick genommen werden.

3.2 Inklusion im Lebensbereich Freizeit

Im folgenden Abschnitt werden sowohl die rechtlichen Grundlagen, die zugehörige Berichtslage für Deutschland als auch der Stand der Forschung in Bezug auf Inklusion und Freizeit in den Blick genommen.

Freizeitbegriff

Zunächst einmal sollen aber der Freizeitbegriff und die Bedeutung von Freizeit für Menschen mit Behinderungen definiert werden. Freizeit setzt sich zunächst aus den Wörtern „frei“ und „Zeit“ zusammen und tauchte erstmals im spätmittelalterlichen deutschen Sprachgebrauch auf. Der Begriff vermittelt den subjektiven Eindruck von „individuell verhaltensbeliebige(r) Lebenszeit und subjektiv bedeutsame(r) Sphäre (...), die frei von Auflagen, Zwängen und Verpflichtungen ist.“ (Markowetz, 2007, S. 308). Freizeit wurde aber sowohl als Restkategorie der Zeitverwendung verstanden und als Komplementärbegriff zur Arbeitszeit verwendet, mit der Maßgabe von der Arbeitswelt bestimmt zu sein, als auch als eigenständiger Lebensbereich begriffen (Markowetz, 2007; Prahl, 2002; Trescher, 2015). Entscheidend ist dabei aber, welche Sinnzuschreibung der Begriff bekommt, also Freizeit nicht nur als Summe aller Handlungen verstanden wird, die in der freien Zeit stattfinden, auch Nicht-Aktivität, oder als Regenerationszeit von der Arbeit. Freizeit an sich beinhaltet soziale Integration, das Teilen von Erlebnissen und Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Beziehungen und somit Vergemeinschaftung. Sie hat zahlreiche positive Funktionen und einen großen Stellenwert als selbstbestimmte Zeit, die von Freiheit und Wahlmöglichkeiten geprägt sein kann (Tillmann, 2015; Trescher, 2015). Weitere positive Aspekte sind Persönlichkeitsentfaltung, Muße und Befriedigung verschiedener Bedürfnisse. Dabei bilden äußere Bedingungen sowie persönliche Interessen und Wünsche den Rahmen für Freizeitaktivitäten (Tillmann, 2015). Freizeit kann aber nicht ausschließlich positiv sondern

eher als Kontinuum zwischen formalisierten und entformalisierten Freizeittätigkeiten begriffen werden, welche sowohl privat als auch öffentlich, zweckfrei als auch nützlich und lebenswert als auch lebensproblematisch sein kann (Markowetz, 2007; Trescher, 2015). Es bestehen dabei leistungsorientierte sowie Status- und Selbstrepräsentanz-generierende Funktionen, die von individuellen Dispositionen abhängig sind (Tillmann, 2015; Trescher, 2015). Opaschowski (1990) vertritt einen positiven Freizeitbegriff, der die Lebenszeit unabhängig von Arbeitszeit in drei Zeittypen aufteilt und als freie Zeit mit freien Wahlmöglichkeiten, eigenen Entscheidungen sowie sozialen Handlungsmustern versteht (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3
Universalität des positiven Freizeitbegriffs nach Opaschowski (Darstellung nach Markowetz, 2007, S. 311)

Determinationszeit	Obligationszeit	Dispositionszeit
Fremdbestimmt	Gebundene Zeit	Freie Zeit
Nicht freiwillig	Benötigt für zweckbestimmte Tätigkeiten	Selbstbestimmbar
Bsp.: Arbeit, Krankheit, ...	Bsp.: Schlafen, Essen, ...	Bsp.: Urlaub, Vereinsarbeit
Fremdbestimmung ←—————→ Selbstbestimmung		

Freizeit von Menschen mit Behinderungen

Dieses Verständnis ist auf Menschen mit Behinderungen übertragbar, wobei schnell deutlich wird, dass ein höherer Fremdbestimmungsanteil vorliegt (Markowetz, 2007; Opaschowski, 1990). Theunissen (2005) hat diesbezüglich fünf Zeittypen für Menschen mit Lernschwierigkeiten formuliert: (Berufliche) Arbeitszeit, Verpflichtungszeit, Bildungszeit, freie Dispositionszeit, Ruhe- und Schlafenszeit sowie Versorgungszeit als sechsten Zeittyp für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen. Es findet außerdem häufig eine Vermischung der Zeittypen durch individuelle Voraussetzungen, Bedürfnisse sowie äußere Faktoren wie zeitliche Vorgaben, Aufenthaltsort, Infrastruktur, Wochentag, Urlaub, Tätigkeit, ökonomischen Interessen und Anforderungen statt (Markowetz, 2007; Theunissen, 2005). Die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderungen allgemein findet in den Bereichen familiäre und außerfamiliäre Freizeit statt, dazu gehört Konsum, Unterhaltung, Kommunikation, Medien und wohnortnahes Freizeitleben, Freizeit in Vereinen wie Sportvereine, Hobbyvereine, kulturelle und soziale Aktivitäten sowie bürgerschaftliches Engagement. Darüber hinaus bestehen Freizeitsituationen je nach Alter und Wohnform in der

Kindertagesstätte, Schule, Wohneinrichtungen und Erwachsenenbildungsangeboten sowie im Reisebereich (Markowetz, 2007). Opaschowski (1990) definiert acht Freizeitbedürfnisse, die zunächst auf alle Menschen zutreffen, bei Menschen mit Behinderungen aber mit unterschiedlichen Benachteiligungen auf den bio-psycho-sozialen Ebenen verbunden sind. Darunter sind vier individuumsorientierte Bedürfnisse Rekreation, Kompensation, Edukation und Kontemplation sowie vier gesellschaftsorientierte Bedürfnisse Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation (Markowetz, 2007, 2018; Opaschowski, 1990). In der nachfolgenden Tabelle 4 sind die einzelnen Bedürfnisse inklusive der Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen dargestellt.

Tabelle 4
Freizeitbedürfnisse und Behinderung (Darstellung nach Markowetz, 2007, S. 313)

Bedürfnis	Bedürfnis nach ...	Potentielle Benachteiligung für Menschen mit Behinderungen
Rekreation	Erholung, Ruhe, Wohlbefinden, angenehmem Körpergefühl, sexueller Befriedigung	Abhängigkeit von anderen Menschen (Bsp.: Rückzugsmöglichkeiten, Lageveränderung, Zeiteinteilung, Körperpflege etc.) Ausleben sexueller Bedürfnisse
Kompensation	Ausgleich, Ablenkung, Vergnügen	Mangelnde Mobilität durch nicht behinderten-gerechte Umwelt Ungenügende Freizeitangebote
Edukation	Kennen lernen, weiter und umlernen in verschiedenen sachlichen und sozialen Handlungsebenen	Geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen Eingeschränkte Berufswahl
Kontemplation	Selbsterfahrung, Selbstfindung	Abhängigkeit von oft zugeteilten Pflegepersonen, Bevormundung Isolation von Menschen mit Behinderungen unter „ihresgleichen“
Kommunikation	Mitteilung, vielfältigen sozialen Beziehungen, Geselligkeit	Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses durch Frustration und „unverstanden fühlen“ Eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspartner*innen
Integration	Zusammensein, Gemeinschaftsbezug, sozialer Stabilität	Wechsel der Bezugspersonen oder Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung der persönlichen Interessen Diskriminierung und Isolierung in der Gesellschaft
Partizipation	Beteiligung, Mitbestimmung, Engagement	Fremdbestimmung durch andere Personen und Institutionen Entscheidungen werden von Stellvertretern getroffen
Enkulturation	Kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung, Teilnahme am kulturellen Leben	Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden Kulturelle Angebote sind häufig nicht behindertengerecht und nur schwer erreichbar

Folgende Aspekte können dabei Auswirkungen auf die Befriedigung von Freizeitbedürfnissen und Freizeitverhalten haben:

- Individuelle Einflussfaktoren wie der Zeitpunkt des Erwerbs einer Behinderung
- entsprechende Verlaufsprognose und rehabilitative Möglichkeiten
- Sichtbarkeit einer Behinderung
- Hilfsmittelversorgung
- sonstiger Hilfebedarf
- Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen
- Kommunikationseinschränkungen
- Grad des von der Norm abweichenden Verhaltens
- Bildung
- berufliche Tätigkeit
- finanzielle Ressourcen
- soziale Ressourcen
- Selbstbestimmung
- das Ausmaß an subjektiv erlebten sozialen Reaktionen und Stigmatisierungen sozialer Interaktionspartner
- die Quantität und Qualität vorhandener Freizeitangebote

(Markowetz, 2018; Tillmann, 2015)

Vor allem Beeinträchtigungen und Barrieren in den Bereichen Kognition, Bewegung bzw. Mobilität sowie Kommunikation stellen also eine Erschwernis zur Freizeitgestaltung dar. Eine Befriedigung der Freizeitbedürfnisse wird dabei aber nicht ausschließlich durch Barrierefreiheit erreichbar sein, es müssen auch entstigmatisierende Prozesse innerhalb der Gesellschaft stattfinden, ansonsten wird vor allem die Umsetzung der gesellschaftsorientierten Bedürfnisse erschwert (Markowetz, 2000). Freizeit kann also als Ort von Lebensqualität, sozialer Anerkennung und Integration gelten, da der Lebensbereich eigentlich beste Voraussetzungen stellt, um Freizeitgestaltung inklusiv umzusetzen und über positive soziale Kontakte und Erfahrungen Einstellungsänderungen zu generieren und die sozialen Rollen von Menschen mit Behinderungen aufzuwerten (Markowetz, 2018; Tillmann, 2015; Wilken, 2013). Freizeit kann aber gleichwohl Exklusion deutlich anzeigen, wenn diese Faktoren nicht oder nur teilweise vorhanden sind (Markowetz, 2018).

Rechtliche Grundlagen Freizeit und Inklusion

Das Recht auf Teilhabe an Kultur, Erholung, Freizeit und Sport ist in der UN-BRK in Artikel 30 verankert, vor allem Absatz (1) und (5) beziehen sich auf Freizeit (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V., 2018, Schattenübersetzung, [*Änderungen und Hervorhebungen im Original*]):

„Artikel 30

Teilnahme Partizipation am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleich - berechtigt mit anderen am kulturellen Leben ~~teilzunehmen~~ **zu partizipieren**, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen

a) Zugang zu kulturellem Material in ~~zugänglichen~~ **barrierefreien** Formaten haben;

b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in ~~zugänglichen~~ **barrierefreien** Formaten haben;

c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben.

(2) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.

(3) Die Vertragsstaaten unternehmen alle geeigneten Schritte im Einklang mit dem Völkerrecht, um sicherzustellen, dass Gesetze zum Schutz von Rechten des geistigen Eigentums keine ungerechtfertigte oder diskriminierende Barriere für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellem Material darstellen.

(4) Menschen mit Behinderungen haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur.

(5) Mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen **gleichberechtigt mit anderen die gleichberechtigte Teilnahme Partizipation** an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen,

a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend wie möglich an ~~breiten~~ **regulären** sportlichen Aktivitäten auf allen Ebenen ~~teilzunehmen~~ **zu partizipieren**, und ihre ~~Teilnahme~~ **Partizipation** zu fördern;

b) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben, behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten zu organisieren, zu entwickeln und an solchen ~~teilzunehmen~~ **zu partizipieren**, und zu diesem Zweck die Bereitstellung eines geeigneten Angebots an Anleitung, Training und Ressourcen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen zu fördern;

c) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Sport-, Erholungs- und Tourismusstätten haben;

d) um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten ~~teilnehmen~~ **partizipieren** können, einschließlich im schulischen Bereich;

e) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Dienstleistungen der Organisatoren von Erholungs-, Tourismus-, Freizeit- und Sportaktivitäten haben.“

Neben Artikel 30 sind auch angrenzend die Artikel 8 Bewusstseinsbildung, Artikel 9 Zugänglichkeit, Artikel 19 Unabhängige Lebensführung und Einbezug in die Gemeinschaft, Artikel 20 Persönliche Mobilität, Artikel 21 Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen, Artikel 22 Achtung der Privatsphäre und Artikel 29 Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben für die Teilhabe an Freizeit relevant.

Berichts- und Forschungslage Freizeit und Inklusion

Sichergestellt werden soll die Verwirklichung dieser Rechte durch Maßnahmen, deren Umsetzungsstand sich anhand der Teilhabeberichte, der Staatenberichte der Bundesregierung sowie der entsprechenden Parallelberichte der Zivilgesellschaft an den BRK-Fachausschuss (BRK-Allianz der Nichtregierungsorganisationen) einschätzen lässt. Im BTHG sind Maßnahmen zur Sicherstellung der Teilhabe an Freizeit(-aktivitäten) nicht explizit verankert. Entlang §§76 BTHG „Leistungen zur Sozialen Teilhabe“ können entsprechende Leistungen implizit über Assistenzleistungen, Leistungen zur Förderung der Verständigung, Leistungen zur Mobilität und Hilfsmittel generiert werden. Assistenzleistungen beispielsweise umfassen „(...) Leistungen für (...), die Gestaltung sozialer Beziehungen, die persönliche Lebensplanung, die Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben, die Freizeitgestaltung einschließlich sportlicher Aktivitäten (...) Sie beinhalten die Verständigung mit der Umwelt in diesen Bereichen“ (§78(1) BTHG).

Der erste Teilhabebericht der Bundesregierung hielt fest, dass die Datenlage zum Lebensbereich Freizeit von Menschen mit Behinderungen als unzureichend und nur begrenzt aussagekräftig beurteilt werden kann. Er kritisierte, dass vor allem Daten zu Teilhabechancen und –grenzen organisierter Angebote freier und öffentlicher Träger (Sport-/Kulturvereine, Freizeitstätten etc.) sowie zur inklusiven Nutzbarkeit dieser fehlen. Die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sei generell nicht erfasst (BMAS, 2013). Bezüglich der Freizeitbedürfnisse von Menschen mit Behinderungen bestätigt der erste Teilhabebericht der Bundesregierung (2013), dass diese grundsätzlich die gleichen Bedürfnisse wie Menschen ohne Behinderungen haben, aber die selbstbestimmte Gestaltung der Freizeit und Teilhabe an Freizeitangeboten eingeschränkt sein kann. Dies kann mit dem hohen Zeitaufwand für determinations- bzw. obligationsbezogene Aktivitäten, fehlende Informationen zu, Erreichbarkeit, Barrierefreiheit und Nutzbarkeit von Freizeitangeboten, wenig Zuschnitt der Angebote auf die Voraussetzungen von Menschen mit Behinderungen sowie die damit einhergehende fehlende Bereitschaft oder Vorbehalte, sich auf diese

Voraussetzungen einzustellen, Kosten von Veranstaltungen sowie Hobbys erklärt werden. Hintergrund kann aber auch die erschwerte selbstbestimmte Freizeitgestaltung durch Angewiesensein auf Unterstützung und Begleitung sowie einer geringen Ausbildung von Freizeitgewohnheiten und –interessen sein (BMAS, 2013).

Der zweite Teilhabebericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2017 stellt fest, dass die konkrete Datenlage weiterhin begrenzt aussagekräftig bezüglich der im Bericht von 2013 genannten Situationen sei (BMAS, 2017). Es können aber einzelne Aussagen über die allgemeine Freizeitsituation, Kultur-, Sport- und Reiseangebote sowie die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (siehe Kapitel 3.3 und 3.4) beziehungsweise auf die Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP; Wagner et al., 2008) getroffen werden. Menschen mit Behinderungen nutzen weiterhin häufig spezielle Freizeitangebote von Trägern der Behindertenhilfe, jedoch sind hier stärkere Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie bedarfsgerechte Angebote für bestimmte Gruppen wie Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen erforderlich, Wünsche und Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen in Bezug auf die Angebote wurden nicht erfasst. Durch bauliche Barrieren, soziale Situationen während des Angebots, Einstellungen anderer Teilnehmender, fehlende materielle bzw. finanzielle Ressourcen, Selbstbeschränkungen, zeitliche Beschränkungen sowie fehlende inklusive Angebote oder fehlende Informationen zu Angeboten, fehlendem (barrierefreiem) Internetzugang ist die Teilhabe an Freizeitangeboten in allen Bereichen bzgl. aller Aktivitäten für Menschen mit Behinderungen eingeschränkt. Art und Ausmaß der Barrieren wurden bisher nicht erfasst (BMAS, 2017). Insgesamt ist der Anteil der Menschen mit Behinderungen, die zufrieden mit ihrer Freizeitgestaltung sind, genauso hoch wie der von Menschen ohne Behinderungen. Der Anteil derer, die (sehr) unzufrieden mit ihrer Freizeitgestaltung sind, ist aber bei Menschen mit Behinderungen höher (BMAS, 2017). Was die Bereiche Kultur, Sport und Reisen angeht kann festgehalten werden, dass Menschen mit Behinderungen seltener Angebote besuchen oder selbständig Aktivitäten wie Musizieren, Malen, Fotografieren, Sport, Ausflüge oder Urlaubsreisen nachgehen. In Bezug auf Reisen ist das barrierefreie Angebot vor allem an Unterkünften zu gering, es bestehen aber Exklusionsrisiken entlang aller Punkte der touristischen Servicekette (siehe Kapitel 3.5).

Der aktuelle dritte Teilhabebericht der Bundesregierung (BMAS, 2021a) berichtet kaum Neuerungen, kann aber festhalten, dass weiterhin eine mangelnde soziale Teilhabe für Menschen mit Behinderungen in den Bereichen Freizeit, Kultur, Sport und Reisen besteht. Der Großteil der Menschen mit Behinderungen nutzt oder kann die vorhandenen Angebote

nicht nutzen und wird weniger beteiligt. Dieses Mal werden allerdings Angaben zur sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen gemacht. Dabei kann belegt werden, dass mehr Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nie sportlich aktiv sind (39%) als Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen (27%). Ansonsten wird der Fokus vorwiegend auf Reisen gelegt. Auch hier wird weiterhin eine geringere Beteiligung der Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen berichtet. Der Anteil an Menschen mit Behinderungen, von denen nie ein Ausflug oder eine kurze Reise unternommen wird ist mehr als doppelt so hoch wie bei Menschen ohne Behinderungen und nur die Hälfte der befragten Menschen mit Behinderungen unternehmen jährlich mindestens eine einwöchige Urlaubsreise, im Vergleich zu 72% der Menschen ohne Behinderungen. Hinzu kommt, dass Frauen mit Behinderungen seltener in den Urlaub fahren, Ausflüge oder kurze Reisen unternehmen als Männer mit Behinderungen. Insgesamt kann aber auch hier wieder eine unzureichende Datenlage festgehalten werden. Das noch von der Nationalen Koordinierungsstelle Tourismus für Alle Deutschland e. V. (NatKo) ins Leben gerufene *Kennzeichnungs- und Informationssystem Reisen für Alle* bildet Daten zu barrierefreien Reisezielen und Unterkünften ab, zeigt jedoch den geringen Anteil im Vergleich zu Reisen und Unterkünften allgemein. Weitere Daten über beispielsweise Pauschalreisen, die für Menschen mit Behinderungen, vor allem Menschen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen, zugänglich sind, sind nicht verfügbar, sodass keine Aussagen über die Inklusivität des Tourismussektors getroffen werden können. Es kann gemutmaßt werden, dass Menschen mit Behinderungen durch einen Mangel an Reisen geringere Chancen auf Erholung haben, soziale Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen nicht entstehen und entsprechend die soziale Teilhabe eingeschränkt ist. Daher müssen neben Barrierefreiheit in Bezug auf Reisen sowie finanzieller Unterstützung von Menschen mit Behinderungen auch die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit sowie die individuellen Nutzungsmöglichkeiten sichergestellt werden.

Während der zweite und dritte UN-BRK Staatenbericht für Deutschland 2018/2019 Artikel 30 der BRK nicht behandelt, werden im ersten Staatenbericht von 2011 und dem entsprechenden Parallelbericht der Nichtregierungsorganisationen (BRK-Allianz) folgende Aspekte angelehnt an Artikel 30 behandelt: Videotextuntertitelung wurde ausgebaut, Gebärdensprachdolmetscher*innen kommen häufiger zum Einsatz, Förderbedingungen für Filme mit Audiodeskription und Untertitelung wurden erleichtert. Menschen mit Behinderungen werden Hilfen zum Besuch von Veranstaltungen und sportlichen Angeboten gewährt, Barrieren in kulturellen und Sporteinrichtungen sollen durch die Länder beseitigt

werden. Außerdem werden Projekte der NatKo (mittlerweile aufgelöst, da keine dauerhafte Förderung bestand) durch die Bundesregierung gefördert (BMAS, 2011). Die BRK-Allianz hingegen bemängelt fehlende Barrierefreiheit in Bezug auf Kinobesuche (u.a. auch Audiodeskription), Informationen bei Besuchen von Ausstellungen oder Weltkulturerbe und Büchern. Es bestünden kaum angemessene Fördermaßnahmen für Leichte Sprache, Deutsche Gebärdensprache und zur Stärkung sprachlicher und kultureller Identität. Im Bereich Sport seien inklusive Angebote Ausnahmen, Paralympics Teilnehmende erhalten niedrigere Prämien als Olympia Teilnehmende (BRK-Allianz, 2013). Der BRK-Ausschuss nimmt darauf nicht direkt Bezug sondern bemerkt abschließend seine Besorgnis, dass Deutschland dem Vertrag von Marrakesch zur Erleichterung des Zugangs zu veröffentlichten Werken für blinde, sehbehinderte oder sonst lesebehinderte Personen noch nicht beigetreten sei und legt nahe diesbezüglich möglichst bald alle entsprechenden Maßnahmen zu ergreifen (CRPD Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2015).

Des Weiteren wurde in der Zwischenzeit eine Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen durch das BMAS installiert, an der das Institut für Angewandte Sozialwissenschaft (infas) in Kooperation mit der Hochschule Fulda beteiligt ist. Das Projekt läuft bis 2022, im vierten Zwischenbericht werden Barrieren bei Freizeitaktivitäten von Menschen mit Behinderungen, die in Privathaushalten leben, angesprochen (BMAS, 2021b). Hier bestätigt sich, dass alle Menschen unabhängig von ihrer Behinderung ähnliche Freizeitwünsche und –vorstellungen sowie vergleichbare kulturelle Interessen haben. Menschen mit Behinderungen nehmen Aktivitäten außerhalb ihrer Wohnungen seltener wahr als bspw. fernsehen, Radio hören oder lesen. Menschen, die sich selbst im Alltag als behindert eingeschätzt haben, gehen verschiedenen Aktivitäten seltener nach wie z. B. Freund*innen treffen, Ausflüge oder Unternehmungen wie Essen gehen oder kulturelle Veranstaltungen besuchen. Gründe dafür seien geringere zeitliche Ressourcen, geringe Motivation, keine passenden Angebote, wirtschaftliche und finanzielle Gründe, infrastrukturelle Barrieren, Anstrengung, Art der Behinderung oder fehlende Unterstützung (BMAS, 2021b).

Es wird deutlich, dass Deutschland von der Umsetzung von Artikel 30 der UN-BRK bisher weit entfernt ist und sehr wenige Studien insgesamt zur Freizeitgestaltung und zum Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen sowie zu spezifischeren Teilbereichen vorliegen (Markowetz, 2018; Tillmann, 2015; Trescher, 2015). Obwohl die besondere Eignung zur Umsetzung von Inklusion in diesem Lebensbereich immer wieder betont wird, liegt das Forschungsinteresse weit hinter dem bezüglich schulischer oder beruflicher

Inklusion (Markowetz, 2018; Trescher, 2015). Hinzu kommt, dass einige der vorliegenden Arbeiten vor Ratifizierung der UN-BRK veröffentlicht wurden, somit als veraltet gelten können und auch nicht zwangsläufig einen direkten Inklusionsbezug aufweisen (Markowetz, 2018).

Hendrik Trescher (2015) setzte sich mit der Frage nach Perspektiven inklusiver Freizeitgestaltung für institutionalisiert lebende Erwachsene mit Lernschwierigkeiten auseinander. In der Studie wurde deutlich, dass die befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Teilnahme an Freizeitaktivitäten nur vereinzelt ablehnen, aber auch nur in Ausnahmefällen von sich aus Freizeitangebote außerhalb ihrer Institution aufsuchen. Sie äußern nur bedingt Wünsche diesbezüglich, was auf geringes Erfahrungswissen und eine fremdbestimmte Sozialisation bis hin zur erlernten Hilflosigkeit (Seligman, 2004) hinweist.

Hinzu kommt, dass sie die Zeit, die sie innerhalb der Institution verbringen nicht zwangsläufig als Freizeit, sondern im Sinne von Opaschowski (1990) eher als Obligationszeit verstehen. Die entsprechend befragten Mitarbeitenden wären aber bereit den Menschen mit Lernschwierigkeiten Teilhabe an Freizeitangeboten zu ermöglichen. Dennoch sind sie selbst an der Errichtung von Teilhabebarrrieren bezüglich der Zielgruppe beteiligt, da sie diese weiterhin defizitär konstruieren und das öffentliche Bild von Menschen mit Lernschwierigkeiten reproduzieren. Diese werden eher als passiv und infantil wahrgenommen, was ihre selbstbestimmte Freizeitgestaltung erheblich erschwert und sie diesbezüglich in eine teilweise sehr prekäre Lage bringt (Trescher, 2015). In einer weiteren Studie ging Trescher (2016) der Frage nach, welche Möglichkeiten bestehen, Menschen mit Lernschwierigkeiten in eine institutionalisierte Freizeitaktivität zu integrieren, und welche Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssten bzw. welche Barrieren überwunden werden müssten. Dazu wurden 202 Mitarbeitende von Freizeitangeboten in den Clustern Musik und Kultur, Unterhaltung, Sport- und Spielgruppen, Turn- und Sportvereine, Kunst/Handwerk/Sammeln, Garten/Wald/Natur, Politik sowie bürgerschaftliches Engagement befragt (Trescher, 2016). Diese standen einer möglichen Aufnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten insgesamt eher offen gegenüber, die tatsächlichen Teilnehmendenzahlen bildeten dies aber (noch) nicht ab. Dies zeigt, dass entsprechende Angebote öffentlich sichtbar gemacht werden müssen und eine generelle Bereitschaft der Anbietenden nicht zur direkten Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Freizeitangeboten außerhalb ihrer Institution führt (Trescher, 2016).

Auch Röhm & Bosse (2016) setzten sich näher mit inklusiven Freizeitangeboten auseinander. Zwecks einer Fortbildungsentwicklung befragten sie bezüglich Best-Practice-

Beispielen inklusiver Freizeitangebote wissenschaftliche Expert*innen, Vertreter*innen mit eigener Behinderungserfahrung, Vertreter*innen der Kommunalpolitik und von Vereinen/Verbänden mit inklusionsbezogenen Öffentlichkeitskampagnen im Bereich Freizeit sowie Anbietende, die sich offen für inklusive Arbeit zeigen, zu inklusionsunterstützenden Faktoren für freizeitpädagogische Angebote. Dabei wurden unterschiedliche Themenbereiche und Herausforderungen generiert: Auf der Träger-/Einrichtungsebene wurden Herausforderungen in Bezug auf Personalaufwand, personelle Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Finanzierung und externe Vernetzung deutlich. Was die Personalstruktur in vielen freizeitpädagogischen Angeboten angeht, ist eine Kombination aus haupt- und vermehrt ehrenamtlichen Mitarbeitenden sowie teilweise Assistenzkräften anzutreffen. Für diese sei es notwendig Engagement und Empowerment zu verstärken sowie durch Beratung und Begleitung zu unterstützen. Qualifizierungsbedarfe wurden in Bezug auf behinderungsspezifisches und rehabilitationswissenschaftliches Wissen, methodische Kompetenzen bezüglich heterogener Gruppen, personale/selbstreflexive Kompetenzen sowie die Einbindung von Expert*innen in eigener Sache gesehen. Weitere strukturelle Herausforderungen betrafen vor allem die Schnittstelle Kinder- und Jugendhilfe/Behindertenhilfe. Als unterstützend für die Umsetzung inklusiver Angebote wurden hier besser funktionierende Kooperationen, die sich langfristig weiterentwickeln lassen sowie der Kontakt zwischen Anbietenden und Teilnehmenden genannt. Die Anbietenden finden keine Teilnehmenden mit Behinderungen, Menschen mit Behinderungen im Gegensatz dazu bemängelten keinen Zugang zu Angeboten zu haben. Entsprechend wurde die Notwendigkeit einer besseren Vermittlung auch hier deutlich, aber auch in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit wurden Herausforderungen benannt. Die explizite Ansprache einer Personengruppe schließe andere Gruppen aus und Menschen ohne Behinderungen nähmen entlang den Aussagen der Interviewpartner*innen inklusiv ausgeschriebene Angebote aufgrund stigmatisierender Einstellungen nicht wahr. Bei den Menschen mit Behinderungen wurde bestätigt, dass zeitliche, finanzielle und mobilitätsbezogene Barrieren bestehen. Für eine inklusive Weiterentwicklung der bestehenden Freizeitangebote müssen verschiedenste Akteur*innen systematisch eingebunden werden: Jugendverbände und Kinder- und Jugendreiseveranstalter sowie im Bereich der Eingliederungshilfe Akteure aus den Bereichen Wohnen, Arbeit, Schule, aber auch Jugendliche und ihre Familien, politische Akteure und sonstige Vereine und Organisationen (Röhm & Bosse, 2016).

Es existieren weitere Arbeiten in Bezug auf Kinder und Jugendliche sowie in Bezug auf Reisen, die in den folgenden Kapiteln 3.3, 3.4 und 3.5 dargestellt werden. Studien die

lediglich einen direkten Bezug zu den Bereichen Sport und Kultur aufweisen, wurden aufgrund der mangelnden Relevanz hier nicht thematisiert.

3.3 Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen

Bezüglich der Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderungen am Lebensbereich Freizeit sind einerseits Artikel 30 (5d) UN-BRK „(...) um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten ~~teilnehmen~~ **partizipieren** [*Änderung und Hervorhebung im Original*] können, (...)“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e. V., 2018) und andererseits auch Artikel 7, der gewährleisten soll, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern und Jugendliche alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können sowie die Artikel 17, 23 und 31 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von Bedeutung. Durch Artikel 17 UN-KRK soll der Zugang zu Medien für Kinder und Jugendliche gewährleistet und gleichzeitig der diesbezügliche Kinder- und Jugendschutz gewahrt werden. In Artikel 23 UN-KRK zur Förderung behinderter Kinder ruft Mitgliedstaaten auf, die Würde des Kindes zu wahren, seine Selbständigkeit zu fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft zu erleichtern. Des Weiteren wird das Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung anerkannt und es soll diese sowie der Zugang zu Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdiensten, Rehabilitationsdiensten, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten sichergestellt werden, um eine vollständige sozialen Integration und individuelle Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung zu fördern. Artikel 31 UN-KRK zur Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben und staatliche Förderung thematisiert das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben und verpflichtet die Vertragsstaaten, volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben sowie die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung zu fördern.

Um die Teilhabesituation von Jugendlichen mit Behinderungen im Lebensbereich Freizeit darzustellen und abzubilden, wird in diesem Abschnitt zunächst auf die allgemeine Freizeitgestaltung von Jugendlichen eingegangen. Somit können im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderungen festgehalten werden.

Freizeitgestaltung von Jugendlichen

Freizeit gilt für Jugendliche als subjektiv essentielle Zeit zur Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung, Selbsterfahrung und für die Ausbildung und Verfolgung ihrer Interessen (Heinzlmaier, 2012; Hofer & Fries, 2016; Wolfert & Leven, 2019). Das Experimentieren und Grenzen Aushandeln spielen dabei eine große Rolle (Lange, 2013). Freizeit kann insofern als Bildungs-, Leistungs-, Spaß-, Entspannungs-, Familien-, Peer- und gegebenenfalls auch als Arbeitsraum gelten, wobei die entsprechenden Aktivitäten weitgehend selbst gewählt werden (Lange, 2013). Es wird vorwiegend zwischen passiv-rezeptiven und aktiven sowie strukturierten und unstrukturierten Settings unterschieden. Die Jugendlichen wählen selbst eher unstrukturierte Settings (Harring, 2010; Hofer & Fries, 2016). Des Weiteren wählen sie eher Aktivitäten, die selbst- und nicht mehr von Erwachsenen organisiert sind, jüngere Jugendliche verbringen dabei noch eher Zeit mit Erwachsenen bzw. der Familie, während ältere Jugendliche diese entsprechend der Entwicklungsaufgabe *Reorganisation sozialer Beziehungen* (siehe Kapitel 2.1 und 2.2) gezielt exkludieren (Harring, 2010; Heinzlmaier, 2012; Lüders, 2012). Stattdessen findet der Großteil der Freizeitaktivitäten gemeinsam mit den Peers und in Jugendszenen statt (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Während also, wie in Kapitel 2.2 gezeigt, die Peergroup essentiell für die Bewältigung der angesprochenen Entwicklungsaufgabe im Jugendalter ist, ist die Freizeit entsprechend der zeitliche Raum, in dem diese Bewältigung stattfindet.

Hurrelmann und Quenzel (2016) betonen, dass jedes Freizeitverhalten von *Alter*, *Geschlecht* und *sozialem Status* beeinflusst wird. Es ist davon auszugehen, dass auch *Behinderung* und die anderen Differenzkategorien einen ähnlichen Einfluss haben, dazu liegen jedoch keine Ergebnisse vor. Je nach Studie und Erhebungsjahr haben Jugendliche in etwa vier bis sechs Stunden täglich zur freien Verfügung, das ist die größte Zeitspanne unter allen Altersgruppen, bis auf die ab 60-jährigen, die ein ähnliches Kontingent zur Verfügung haben (Harring, 2010; Hofer & Fries, 2016; Köhler, 2012; Lange, 2013).

Freizeitaktivitäten von Jugendlichen

Was die konkreten Freizeitaktivitäten von Jugendlichen angeht kann vor allem die aktuelle Shell Jugendstudie (Wolfert & Leven, 2019) und die Studie „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ (MediKuS), in der ca. 5.000 Jugendliche zu medialen, kulturellen und sportiven Aktivitäten befragt wurden (Grgic & Holzmayer, 2012) sowie weitere Daten aus kleineren Erhebungen hinzugezogen wurden. Freund*innen treffen wird als eine der zentralsten Aktivitäten von Jugendlichen berichtet (Hofer & Fries, 2016;

Hurrelmann & Quenzel, 2016; Köhler, 2012; Wolfert & Leven, 2019). Im Verlauf der Shell Jugendstudien ist zwar ein leichter Abwärtstrend der Häufigkeit dieser Treffen erkennbar, dennoch berichten die Jugendlichen diesbezüglich nicht weniger Wertschätzung (Wolfert & Leven, 2019). Aktiv Sport zu treiben gilt als weitere wichtige Freizeitaktivität der Jugendlichen, vor allem bei den Jungen. Laut MediKuS Studie (2012) gehen 80% der Jugendlichen regelmäßig sportlichen Aktivitäten nach, üben dabei eine bis zwei Sportarten aus. Sport im Verein, wie Fußballspielen, oder in Fitnessstudios scheint dabei bedeutsamer als Fahrradfahren, Skaten, Kicken, Reiten, Parcours oder Laufen. Diese selbstorganisierten Aktivitäten machen ein Viertel aller sportlichen Aktivitäten der Jugendlichen aus (Grgic & Holzmayr, 2012; Köhler, 2012; Wolfert & Leven, 2019). Auch Lesen spielt, vor allem bei Mädchen, eine Rolle für die Freizeitgestaltung, auch wenn die Aktivität im Verlauf der Shell Jugendstudien leicht rückläufig ist (Hofer & Fries, 2016; Köhler, 2012; Wolfert & Leven, 2019). Weitere Angaben aus der 2019er Shell Jugendstudie zeigen, dass Jugendliche weniger als bisher in Clubs und auf Partys gehen, aber häufiger in Bars oder Kneipen. Mehr Jugendliche als zuvor „chillen“ gerne bzw. tun gerne nichts. Auch Unternehmungen mit der Familie spielen mittlerweile wieder eine größere Rolle, vor allem bei den jüngeren Jugendlichen. Mädchen haben vermehrtes Interesse am Do-it-yourself Trend, während kreative oder künstlerische Aktivitäten für Jungen eher unwichtig sind (Wolfert & Leven, 2019). Die MediKuS Studie berichtete hingegen, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen regelmäßig musikalischen oder künstlerischen Freizeitaktivitäten nachgeht. Dazu gehört ein Instrument zu spielen, elektronische Musik, Theater zu spielen, Bilder am PC zu erstellen, zu fotografieren, Videos zu drehen und Blogs zu schreiben. Ein Drittel der Jugendlichen geht diesen Aktivitäten selbstorganisiert nach. Des Weiteren geben 15% an, einer Jugendszene anzugehören, vor allem der Hip Hop -, Skater-, Computer- oder Punk-Szene (Grgic & Holzmayr, 2012). In anderen Beiträgen genannte Freizeitaktivitäten waren Musik hören, Haushalt, entspannen, jobben, Mediengebrauch sowie Internetnutzung (Hofer & Fries, 2016; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Köhler, 2012).

Sowohl Haring (2010) als auch Leven und Schneekloth (2015) haben verschiedene Freizeittypen von Jugendlichen entwickelt. Haring spricht nach einer Clusteranalyse jugendlicher Freizeitwelten von bildungselitären Freizeitgestalter*innen (6,7%), peerorientierten Allrounder*innen (größte Gruppe 28,7%), passiven Medienfreaks (25,4%), eingeschränkten Freizeitgestalter*innen (27,1%) und Organisierten (12,7%). Leven und Schneekloth (2015) ordnen die Freizeittypen ähnlich nach der kreativen Freizeitelite, Medienfreaks, geselligen Jugendlichen und familienorientierten Jugendlichen ein. Auch in

diesem Zusammenhang wird wieder der hohe Stellenwert der Peers und der automatische Kontext von Peers und Freizeitgestaltung, somit auch von Peer- und Freizeitforschung, deutlich (Harring, 2010; Köhler, 2012). Für diesen Zusammenhang sind laut Köhler (2012) verschiedene Muster erkennbar. In stabilen Cliques werden bestehende Freizeitaktivitäten beibehalten und neue kommen hinzu. In Dyaden kann es zu Brüchen in der Peerbeziehung durch Veränderung der Freizeitaktivitäten kommen, die Jugendlichen kompensieren den Bruch dann in der Regel mit Jugendlichen aus dem weiteren Netzwerk. Besteht riskantes Freizeitverhalten, welches über reines Ausprobieren hinausläuft, können sich Peerbeziehungen rückläufig entwickeln oder Peerbeziehungen entwickeln sich gar nicht erst in Richtung Freundschaft, wenn Freizeitaktivitäten intensiviert werden. Insgesamt ist die Art der Freizeitaktivität für die Freundschaftsentwicklung aber weniger relevant, sondern eher, wie diese informell ausgestaltet werden können (Köhler, 2012). Freizeitgestaltung stellt außerdem das soziale Übungsfeld für Risikoverhalten dar (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Internet- und Mediennutzung von Jugendlichen

Wie bereits angedeutet sind generell ein Alltag und somit auch die Freizeitgestaltung ohne Internet und Medien nicht mehr vorstellbar, gerade für Jugendliche (Borgstedt, 2019; Friedrichs & Sander, 2010; mpfs, 2019; Rauschenbach et al., 2004). Diese Omnipräsenz des Internets bietet zum Einen Routine im Tagesablauf, für die Jugendlichen ist die Handhabung selbstverständlich, habitualisiert, aber auch flexibel und geprägt von Wahlmöglichkeiten (Friedrichs & Sander, 2010; Rauschenbach et al., 2004; Wolfert & Leven, 2019). Zum Anderen ermöglicht sie Zugehörigkeit zu Peergruppen und somit Sozialisations- und Selbstfindungsraum, beinhaltet aber auch die ständige Aufforderung zum Handeln (Borgstedt, 2019; Grgic & Holzmayer, 2012). In Bezug auf die Freizeitgestaltung ist bedeutsam, dass mediale und klassische Aktivitäten sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern eher ergänzen und nebeneinander her ausgestaltet werden (Harring, 2010). Weiterhin besteht für Jugendliche oft kein Entscheidungsfreiraum, ob sie das Internet nutzen oder nicht, da sonst die Teilhabe an bestimmten Bereichen auch eingeschränkt verlaufen kann (Borgstedt, 2019).

Was die konkrete Internet- und Mediennutzung von Jugendlichen angeht, ist vor allem die JIM-Studie (mpfs, 2019) als aktuelle Quelle relevant, aber auch hier die Shell Jugendstudie (Wolfert & Leven, 2019) sowie die „SINUS Internet-Milieus U25“ Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI; Borgstedt, 2019).

Laut JIM Studie (mpfs, 2019) kann zunächst das Medienrepertoire von Jugendlichen folgendermaßen beschrieben werden: So gut wie alle haben ein Smartphone, die meisten besitzen einen Computer oder Laptop mit WLAN Zugang, etwas weniger sind TV, Radio und DVD Player vorhanden. Spielekonsolen oder Smart TV finden sich in zwei von drei Familien der Jugendlichen, wenige besitzen Tablet, tragbare Konsolen, MP3 Player, E-Book-Reader, Wearables oder Sprachassistenten wie Alexa (mpfs, 2019). In Bezug auf die Nutzung der Mediengeräte ließ sich festhalten, dass die Smartphone-, Internet- und Musiknutzung den Hauptanteil ausmachen. Entsprechend erfolgt der häufigste Internetzugang auch über das Smartphone (73%) und nur zu 12% über einen stationären Computer und zu 8% über einen Laptop. Jungen benutzen dabei eher einen stationären Computer und Mädchen verwenden eher Laptops. In Bezug auf Musikstreaming wird dieses vorwiegend über Spotify, aber auch über YouTube betrieben. Die Hälfte der befragten Jugendlichen sehen sich täglich Online-Videos an, etwas weniger machen Fernsehangebote bzw. Video Streaming Dienste aus, zwei Fünftel der Jugendlichen nutzen Radiodienste. Die Unterhaltungsnutzung von Online-Medien über Bilder, Videos oder Musik hat im Verlauf der JIM Studien zur kommunikativen Nutzung aufgeholt. Allerdings sind diese beiden Nutzungsarten nicht ganz voneinander trennbar, da sie nicht nur reines Audio- oder Videostreaming betreffen, sondern auch Social Media Anwendungen wie Snapchat, Instagram, Facebook und YouTube. WhatsApp macht allerdings den größten Teil der kommunikativen Nutzung aus und erst danach folgen Instagram, Snapchat und noch weniger Facebook oder TikTok, diese werden bedeutsamer, je älter die Jugendlichen sind. Die befragten Jugendlichen sagten über die Nutzung von Instagram aus, dass sie vorwiegend per Foto- oder Video-Dokumentation an den Aktivitäten von Menschen aus ihrem persönlichen Netzwerk teilhaben möchten. Auch die Nutzung von Suchmaschinen als informativer Aspekt der Online-Mediennutzung ist bedeutsam. Dabei wird vorwiegend über Google gesucht, aber auch über YouTube und erst danach bei Wikipedia. Jungen besitzen eher Spielekonsolen (Mädchen: 26 %, Jungen: 56 %) und insgesamt spielen 63% der befragten Jugendlichen regelmäßig Computer-, Konsolen-, Tablet- und Smartphone-Spiele (mpfs, 2019). Die Shell Jugendstudie kann in den Anteilen, die dort erhoben wurden, die Daten der JIM Studie bestätigen (Wolfert & Leven, 2019). In der DIVSI Internet Milieu Studie wurden auch die hohen Nutzungswerte von WhatsApp und danach YouTube betont und auch thematisiert, dass die Social Communities, wie vor allem Facebook, nicht mehr so stark genutzt werden, da die Jugendlichen eine „one to one“ Nutzung der „one to public“ Nutzung vorziehen. Gründe dafür sind, dass viele Jugendliche sich lieber als passiv Nutzende sehen und sich nicht zwangsläufig öffentlich im Internet

äußern möchten, weil sie Sorge vor Hatespeech haben (Borgstedt, 2019). Dennoch besteht für die Jugendlichen die Notwendigkeit Social Media zu nutzen, um an den aktuellen Kommunikationsstrukturen ihrer Peers teilhaben zu können, Kontakte zu vertiefen und neue Kontakte zu knüpfen. Neben der Kommunikation entstehen dadurch Effekte von Vergemeinschaftung und auch Selbstinszenierung (Grgic & Holzmayer, 2012; Kutscher, 2013). Dem ist hinzuzufügen, dass die Social Media Nutzung nicht in dem Sinne als eigenständige Freizeitaktivität, sondern als selbstverständliches Alltags- und Kommunikationselement gehandhabt wird (Wolfert & Leven, 2019). In der DIVSI Studie sind folgende SINUS-Milieus entstanden: Die Souveränen Nutzenden, die gerne digitale Innovationen nutzen, dabei aber auch kritisch sind; die Enthusiasten, die zwanglos auf Social Media netzwerken; die Pragmatischen, die das Internet leistungsorientiert in Bezug auf ihre eigene Zukunft nutzen; die Unbekümmerten, die vor allem Unterhaltungsnutzung betreiben; die Skeptiker*innen, die Gefahren und Nutzen abwägen und die Verantwortungsbedachten, die die Sicherheit in Bezug auf die Nutzung im Blick haben (Borgstedt, 2019).

Jugendliche nutzen das Internet auch zum Flirten, Datan, Chatten sowie zur Partnersuche. Andere sexualbezogene Mediennutzung, wie z. B. Sexuaufklärung spielen keine große Rolle. Die Jugendlichen haben dabei ein vergleichsweise hohes Gefahrenbewusstsein, deswegen werden auch Sexting oder Cybersex selten genutzt (Martyniuk, 2013). Während die Jungen auch pornografische Inhalte im Internet, vorwiegend zur Masturbation, nutzen, dabei aber einen wählerischen, konventionellen und auch heterozentrierten Umgang pflegen, haben Mädchen kaum Interesse an Pornografie (Matthiesen & Schmidt, 2013).

Risiken bei der Internetnutzung bestehen für die Jugendlichen in Bezug auf Cyber-Mobbing, Datenklau, Kostenfallen und gewalttätigen sowie ungewollten pornografischen Inhalten (Rhein, 2012). Ein weiteres Problem ist die digitale Ungleichheit, die je nach Angehörigkeit zu unterschiedlichen Differenzkategorien entstehen kann. Es bestehen hier Unterschiede bezüglich medialen Nutzungsarten und –motiven, die zu geringeren Teilhabechancen führen können (Kutscher, 2013; Rhein, 2012)

Auch in Bezug auf die mediale Freizeitgestaltung wird die bedeutsame Rolle der Peers sichtbar. Neben dem bereits benannten Einfluss auf die Beziehungsgestaltung, die nicht nur über Social Media sondern auch durch die gemeinsame Nutzung von Musik, Filmen, Serien und Spielen erfolgt, haben die Peers außerdem Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten, die Mediennutzungszeit und die Medienkompetenzentwicklung. Diese findet vorwiegend innerhalb der Freizeit, im Rahmen der eigenständigen Interaktion

der Peergroup statt und nicht in der Schule (Friedrichs & Sander, 2010; Harring, 2010; Rhein, 2012).

Freizeitgestaltung Jugendlicher mit Behinderungen

Im Unterschied zu Jugendlichen ohne Behinderungen ist auch die Freizeitforschung in Bezug auf Jugendliche mit Behinderungen unterrepräsentiert, es existieren zu wenig spezifische Daten über das Freizeitverhalten, den Peerbezug, Mediennutzung sowie Teilhabe an Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugenderholung sowie Sport- und Kulturverbänden etc. (BMAS, 2017; Gaupp, 2017; Müller-Fehling, 2016; Schütz & Leonhardt, 2017).

Vereinzelt lassen sich sowohl ältere als auch neuere Studien finden, die sich auf Jugendliche mit spezifischen Behinderungsarten beziehen und vorwiegend das Freizeitverhalten behandeln (Gaupp, Ebner, Schütz & Brodersen, 2018). Im Folgenden werden vorwiegend die jüngeren Studien einbezogen.

Bezüglich der konkreten Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit Behinderungen können einzelne Arbeiten, die sich auf Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen sowie emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen, Sehbeeinträchtigungen, Hörbeeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten beziehen, hinzugezogen werden, die im Folgenden dargestellt werden. In der Studie von Aschhoff und Voigt (2006), die Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen sowie emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen befragt haben, gaben 39% an, dass sie Mitglied in Vereinen oder Clubs seien, vor allem in Sportvereinen. 96% der befragten Jugendlichen treffen sich mit Freund*innen, aber verbringen auch Zeit mit der Familie und alleine. Alkohol-, Zigaretten- und Drogenkonsum ist für die Jugendlichen eher irrelevant, wenn dann erfolgt dieser vorwiegend aus Neugier (Aschhoff & Voigt, 2006). Novotný (2011) hat in ihrer Dissertation ca. 2400 Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen befragt. Für diese sind zentrale Freizeitaktivitäten Musik hören als Nebenbeschäftigung parallel zu anderen Aktivitäten und Treffen mit Freund*innen. Auch sportliche Freizeitgestaltung spielt eine große Rolle, vor allem Fahrrad fahren, danach andere Sportarten und Bewegungsspiele. Bezüglich medialer Freizeitgestaltung nutzen die Jugendlichen vor allem das Internet, sehen fern oder spielen Spiele auf der Konsole. Außerdem noch relevant aber weniger häufig sind Partybesuche und Shoppen. Als Freizeitpartner*innen werden auch hier vorwiegend Peers genannt, die Familie spielt eine geringere Rolle. Bezüglich der Freizeitorte wurden am häufigsten unspezifische Aussagen wie „überall“ oder „unterwegs“ getätigt, aber auch „in der Stadt“ oder „auf dem Sportplatz“ wurde häufig genannt (Novotný, 2011). Für Jugendliche mit Sehbeeinträchtigungen bestehen

Freizeitaktivitäten aus Zeit am Computer oder Fernseher, Musikmachen und –hören, regelmäßigen Hobbys, Unternehmungen mit Freunden, Party- und Diskobesuchen sowie Einkäufen. Aber auch die Familie hat für Jugendliche mit Sehbeeinträchtigungen eine große Bedeutung in Bezug auf die Freizeitgestaltung (Bickes & Lindmeier, 2016). Die vier in der Studie von Schütz und Leonhardt (2017) interviewten inklusiv beschulten Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigungen gaben an, dass sie den Großteil ihrer freien Zeit mit Lernen, Hausaufgaben, Nachmittagsunterricht sowie Erholung verbringen, außerdem haben sie einen langen Schulweg. Auch das Wochenende sei von Lernen und Erholung geprägt, obwohl da etwas mehr freie Zeit bestehe. Ansonsten gehen sie vorwiegend Sportaktivitäten nach, z. B. im Fußballverein, Tennisverein, Fitnessstudio, beim Ballett, Schwimmen oder Skifahren. Des Weiteren gehen sie mit dem Hund spazieren, lesen, shoppen, treffen Freund*innen, gehen ins Kino oder nehmen an Angeboten einer Jugendorganisation teil. Musik hören sei oft schwierig, aber nicht ausgeschlossen, einige Jugendliche sind auch in einem Chor. Die Freizeit wird zuhause, bei Freund*innen oder auch an öffentlichen Orten verbracht (Schütz & Leonhardt, 2017). Die Freizeitaktivitäten von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten sind laut Schröder (2006) vorwiegend sportlich-aktiv oder rekreativ, soziale Interaktion macht den kleinsten Teil aus. Die Jugendlichen gaben Sport, Fernsehen, Spielen, Musik, Spazieren, Playstation, Freund*innen treffen, Shoppen, Faulenzen, Lesen oder Malen und Basteln als Aktivitäten an. Einige nennen als Freizeitpartner*innen Freund*innen aus der Schule, die sie einmal in der Woche treffen. Dabei verbringen aber 33,3% der befragten Jugendlichen ihre Freizeit gar nicht mit Freund*innen, ca. die Hälfte verbringt die Freizeit ausschließlich Zuhause und ca. ein Viertel ausschließlich außerhalb. Schröder (2006) hat auch die Freizeitgestaltung in den Ferien erfasst. Die häufigste Ferienaktivität der Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten sei in den Urlaub zu fahren. Ansonsten wurden mehr rekreative und rezeptiv-passive Aktivitäten als sonst genannt. Es bestehe ein großes Bedürfnis nach Entspannung und Erholung, jedoch fehle ebenso die Motivation und sowohl Uninformiertheit als auch eingeschränkte Mobilität sowie Kommunikationsmöglichkeiten erschweren die Freizeitgestaltung in den Ferien. Die Hälfte der Befragten gibt sogar an sich in den Ferien zu langweilen und lieber zur Schule zu gehen, weil sie dort ihre Freund*innen sehen könnten, denn Aktivitäten in den Ferien fänden vorwiegend mit Familienmitgliedern statt (Schröder, 2006). Jugendliche mit körperlichen oder schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen nutzen eher wohnortnahe Freizeitangebote oder solche von spezifischen Trägerverbänden für ihre Zielgruppe (Lelgemann, 2016).

Unterschiede zu Jugendlichen ohne Behinderungen

Im Unterschied zu den Jugendlichen ohne Behinderungen lässt sich vorwiegend festhalten, dass die Jugendlichen mit Behinderungen ihre Freizeit eher mit den Eltern oder anderen Familienmitgliedern statt mit Peers gestalten und eine geringere Selbständigkeit bezüglich der Freizeitgestaltung aufweisen. Somit findet die Freizeitgestaltung auch weniger selbstorganisiert und eher in strukturierten Angeboten statt. Des Weiteren gehen Jugendliche mit Behinderungen weniger sportlichen Aktivitäten nach als Jugendliche ohne Behinderungen (Bickes & Lindmeier, 2016; BMAS, 2017; Preiß, 2016; Schütz & Leonhardt, 2017).

Im Rahmen der Freizeitgestaltung ergeben sich zahlreiche Barrieren für Jugendliche mit Behinderungen. Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen berichten finanzielle und zeitliche Barrieren sowie fehlende Begleitung bei Freizeitaktivitäten (Novotný, 2011). Blinden Jugendlichen werden selbständige Aktivitäten oft nicht zugetraut oder sie trauen sie sich selbst nicht zu und benötigen beispielsweise vor allem in Bezug auf Mobilität mehr Unterstützung als Jugendliche mit Sehbeeinträchtigungen. Aber auch diese sind in bestimmten Situationen oder fremden Umgebungen auf Unterstützung angewiesen, obwohl sie mobiler sind. Außerdem orientieren sie sich oft an Jugendlichen ohne Behinderungen. Dabei kann festgehalten werden, dass je eher die Sehbeeinträchtigung erworben wurde, desto bessere Teilhabe an Freizeitaktivitäten ist möglich (Bickes & Lindmeier, 2016). Jugendliche mit körperlich-motorischen oder auch schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen stoßen vor allem auf bauliche Barrieren organisierter Freizeitangebote oder –stätten und sind von Isolation bedroht. Das hat den Hintergrund, dass die meisten weiterhin Förderschulen besuchen und somit lange Fahrtwege haben, Schwierigkeiten Kontakte zu Mitschüler*innen und auch Jugendlichen in der Nachbarschaft zu knüpfen oder die zur Verfügung stehende Freizeit durch Therapie und Förderung im Nachmittagsbereich verkürzt wird (Jenessen, 2017; Lelgemann, 2016). Bei den Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigungen gibt es Hinweise darauf, dass Barrieren vor allem in Gruppensettings mit hörenden Peers bestehen sowie bei der Teilnahme an Tanzveranstaltungen oder Übernachtungen bei Freund*innen. Die hörenden Peers nehmen Schwierigkeiten nicht immer wahr, schicken beispielsweise unverständliche Sprachnachrichten über WhatsApp. Kontakte zu gleichbetroffenen Peers werden hingegen als bereichernd empfunden (Schütz & Leonhardt, 2017). Die Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten stoßen einerseits durch mangelnde Mobilität, Zugänglichkeit von Freizeitangeboten und eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten in ihrer Freizeitgestaltung auf Barrieren. Andererseits bestehen durch die stärkere Abhängigkeit von

der Familie und deren (Mit-)Entscheidung über Freizeitaktivitäten Isolationsgefahr in Zusammenhang damit, dass sie weniger Möglichkeiten haben Kontakte zu Peers aufzubauen und zu intensivieren (Schröder, 2006). Allgemeine Barrieren sind außerdem, dass Jugendliche mit Behinderungen bezüglich der eingeschränkten Mobilität häufig auf Fahrdienste oder Begleitpersonen angewiesen sind, die nicht zwangsläufig zur Verfügung stehen, organisierte Freizeitangebote oft an die Einrichtungen der Eingliederungshilfe angebunden sind und inklusive Angebote noch nicht flächendeckend zur Verfügung stehen (Müller-Fehling, 2016).

Internet- und Mediennutzung von Jugendlichen mit Behinderungen

In Bezug auf die Mediennutzung von Jugendlichen mit Behinderungen kann die Mediennutzungsstudie der Aktion Mensch (2016) hinzugezogen werden. Die dort angegebenen Altersstufen sind zum Einen 14-49 Jahre und zum Anderen ab 50 Jahren und somit zwar leider nicht spezifisch nach Jugendalter trennbar, in der Ermangelung an weiteren Quellen können aber dennoch Hinweise aus der jüngeren Altersgruppe generiert werden. In der Hauptuntersuchung der Studie wurden 610 Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, Hörbeeinträchtigungen, körperlichen-motorischen Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten befragt (Aktion Mensch, 2016). Der größte Unterschied zu den Jugendlichen ohne Behinderungen zeigt sich darin, dass das am häufigsten täglich genutzte Medium bei 94% der befragten Menschen mit Behinderungen das Fernsehen darstellt. An zweiter Stelle steht das Radio. Internetnutzung wird von 86% der 14-49-Jährigen mit mehrmals pro Woche oder täglich angegeben, am wenigsten von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Hinzu kommt, dass nur ca. 61% der Befragten ein Smartphone besitzen, Menschen mit Lernschwierigkeiten noch deutlich seltener. Drei Viertel der Befragten besitzen aber einen internetfähigen Computer oder Laptop, Menschen mit Sehbeeinträchtigungen hier am wenigsten. Diese bevorzugen aber eher große Displays, während die Internetnutzung allgemein am häufigsten über ein Smartphone erfolgt. Hinsichtlich der Internetnutzungsaspekte haben die kommunikative und informative Nutzung einen höheren Stellenwert als Video- oder Audionutzung zur Unterhaltung. Am häufigsten werden dabei Suchmaschinen und danach Social Communities bedient, nur 28% nutzen Bewegtbilder. Insgesamt sind Menschen mit Behinderungen der jüngeren Altersklasse mindestens zwei- bis dreimal pro Woche online, 70% mehrmals im Monat, Menschen mit Sehbeeinträchtigungen eher noch weniger. Zur generellen Mediennutzung verwendet der Großteil Audiodeskription, Untertitel, Gebärdensprachen, einfache oder Leichte Sprache,

Hörverstärker für das Fernsehgerät oder personelle Unterstützung. Die Zugangs- und Teilhabebarrrieren sind aufgrund der sehr heterogenen Gruppe sehr unterschiedlich. Es ist aber festzuhalten, dass besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten die Ausstattung mit mobilen Endgeräten deutlich geringer ausfällt als in der Gesamtbevölkerung. Hinzu kommt, dass Menschen, die in Einrichtungen der Eingliederungshilfe leben noch seltener Zugang zum Internet haben (Aktion Mensch, 2016).

Angesichts der geringen Datenmenge zur Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit Behinderungen sowie den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten mit oder ohne Einbezug der Entwicklung medialer Freizeitaktivitäten konnte in diesem Kapitel nur eine Annäherung an die Unterschiede für die beiden Zielgruppen stattfinden. Deutlich wurde aber, dass die entwicklungsrelevante selbstorganisierte Freizeitgestaltung mit Peers bei Jugendlichen mit Behinderungen nur eingeschränkt möglich ist. Da strukturelle, organisierte Freizeitangebote für Jugendliche mit Behinderungen eher zugänglich sind, ist davon auszugehen, dass der Ausbau einer inklusiven Ausgestaltung dieser zur Anbahnung von Kontakten zu Peers verhelfen könnte. Der aktuelle Stand dessen wird im folgenden Kapitel zu Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben.

3.4 Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit

Mit Ratifizierung der UN-BRK thematisierte der 13. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2009) zu Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auch die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen als Querschnittsthema (Voigts, 2012, 2013b). Die Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe wurden somit aufgefordert eine inklusive Ausrichtung anzustreben, die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu berücksichtigen und Zugangsbarrieren abzubauen (BMFSFJ, 2009; Muche, 2016). Damit einhergehend sollte eine „Große Lösung SGB VIII“ angestrebt werden, in der das Recht auf Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in einem Sozialgesetzbuch zusammengeführt wird (Muche, 2016; Voigts, 2012, 2013b). Bisher werden die Leistungen zur Teilhabe an Bildung, Spiel, Sport, Erholung und Begegnungen über das SGB VIII „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ finanziert. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bezogen Leistungen über das SGB IX „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“ (bzw. folgend über das BTHG) als Rahmengesetz in Zusammenhang mit SGB XII „Sozialhilfe“ als Leistungsträger, bis auf Kinder und Jugendliche mit seelischen Behinderungen. Diese konnten als Einzige bereits über §35a des SGB VIII finanziert werden

(Beck, 2013; Muche, 2016). Dieses führt allerdings zu erheblichen Schnittstellenproblematiken und erhöhten Schwierigkeiten bei der Realisierung inklusiver Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit, wie z. B. zeitlichen Verzögerungen in der Leistungserbringung oder Nichterbringung aufgrund von Konflikten zwischen den Leistungsträgern in Bezug auf die Zuständigkeit sowie unterschiedlichen Leistungen für Kinder und Jugendliche mit gleichem Hilfebedarf (Handt, 2021; Muche, 2016). Deshalb wurde seit 2018 durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend der Dialogprozess „Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe“ gestartet an dem Bund, Länder, Kommunen sowie Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt waren. Das Ergebnis ist das im April 2021 beschlossene Kinder- und Jugendstärkungsgesetz im Sinne einer „Großen Lösung“. Es beinhaltet zunächst Beratungsangebote für Eltern und Erziehungsberechtigte sowie die Unterstützung eines*r Verfahrenlotsenden ab 2024 sowie die grundsätzliche gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. Die eigentliche Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen wird aber erst für 2028 angestrebt, wofür außerdem zuvor noch ein endgültiges Gesetz verabschiedet werden muss. Positiv zu begrüßen sind dabei der Bezug auf die Forderungen aus Wissenschaft und Praxis so wie die Einführung des*der Verfahrenlotsenden. Die sehr lange Umsetzungsphase, vor allem wenn bedacht wird, dass die Forderung seit 2009 besteht, sowie das Fehlen konkreter Übergangsregelungen lassen jedoch vermuten, dass die Schnittstellenproblematiken sich noch verhärten. Vor allem da das BTHG ebenfalls noch nicht vollständig umgesetzt ist (Handt, 2021).

Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit zur Umsetzung von Inklusion

Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst die Kinder- und Jugendarbeit allgemein, Offene Kinder- und Jugendarbeit, politische und kulturelle Jugendbildung, Jugendverbandsarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendarbeit in Sport und sonstigen Vereinen, Kinder- und Jugenderholung sowie den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (Frey & Dubiski, 2016; Muche, 2016). Im Rahmen des Alltags-, Lebenswelt-, Subjekt-, Ressourcen- und Interessensorientierten Kontextes verfolgt die Kinder- und Jugendarbeit die Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation, selbstbestimmten Wahl, Selbstorganisation, Regionalisierung und Dezentralisierung (Frey & Dubiski, 2016; Kleinsorge & Ottensmann, 2014; Voigts, 2012, 2014b, 2020). Dabei hat die Kinder- und Jugendarbeit den grundsätzlichen Auftrag alle Kinder und Jugendlichen in ihre Angebote einzubeziehen und somit sind Angebote, die ähnliche Leitgedanken wie die der Inklusion und Vielfalt verfolgen, traditionell verankert.

Vor Ratifizierung der UN-BRK wurden diese aber vorwiegend bezüglich der Differenzkategorien *sozialer Status* und *Herkunft* praktiziert. Sich aber nun auch auf Inklusion mit dem Fokus *Behinderung* zu beziehen liegt nahe (Frey & Dubiski, 2016, 2017; Kleinsorge & Ottensmann, 2014; Voigts, 2012). Damit hält die Kinder- und Jugendarbeit gute Ausgangsbedingungen vor, um Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu ermöglichen, die immer wieder zu realisieren und reflektieren sind (Frey & Dubiski, 2016; Voigts, 2013b). So können Rollenzuschreibungen außer Kraft gesetzt und gemeinsame Erfahrungen ohne Zwang und Leistungsorientierung ermöglicht werden (Frey & Dubiski, 2016; Meyer, 2020). Es ist jedoch zu beachten, dass eine top-down Verordnung von Inklusion aufgrund der starken Orientierung an der Eigenlogik von Jugendkulturen kaum möglich ist und die Jugendlichen selbst die Hauptakteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit sind (Frey & Dubiski, 2016; Voigts, 2014b). Somit wird, auch nach allen bisherigen Ausführungen, deutlich, dass die Peers zentral für den Zugang zu Angeboten der Jugendarbeit sind (Frey & Dubiski, 2016; Kleinsorge & Ottensmann, 2014; Muche, 2016; Voigts, 2012, 2014a, 2020). Des Weiteren kommen Zugänge über Mitarbeitende aus anderen Angeboten sowie Angeboten im Schulkontext zustande. Erwachsene spielen insofern eine Rolle, als dass sie in der Funktion als Identifikationsfiguren, Ratgeber*innen oder auch Personen, mit denen man Spaß hat, präsent, aber nicht permanent *mitten im Geschehen* anwesend, sind. Sie halten sich mit pädagogischen Interaktionen zurück, bringen dennoch ihre eigenen Norm- und Wertvorstellungen ein. So können im Optimalfall Selbstständigkeit, Selbstorganisation und *Miteinander Lernen* unterstützt werden, was als Erfahrungsfeld für den Kontakt von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ideal wäre (Frey & Dubiski, 2016; Voigts, 2020). Jugendliche mit Behinderungen stehen dabei aber vor vielfältigen Barrieren. Wie bereits in Abschnitt 3.3 thematisiert ist der Zugang über Peers in verschiedenste Angebote schwierig. Durch die weiterhin eher separiert ablaufende Beschulung von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ergeben sich zum Einen keine Kontakte zu Jugendlichen ohne Behinderungen für Jugendliche, die Förderschulen besuchen. Die Kontakte zu gleichbetroffenen Jugendlichen finden zwar eher statt, sind aber aufgrund der meist langen Schul-Fahrtwege auch selten zu realisieren. Hinzu kommen Therapie- und Betreuungszeiten am Nachmittag, was dazu führt, dass Jugendliche mit Behinderungen weniger an der wohnortnahen Lebensgestaltung in ihrem Sozialraum teilhaben und sich kaum zufällige Begegnungen mit Jugendlichen ohne Behinderungen ergeben (Beck, 2013; Frey & Dubiski, 2016; Voigts, 2012, 2013b, 2014a). Weitere Barrieren seitens der Angebote entstehen aufgrund der fehlenden systematischen inklusiven Entwicklung der Kinder- und

Jugendarbeit, auch in Zusammenhang mit der Schnittstellenproblematik (Beck, 2013; Frey & Dubiski, 2017). Die Eingliederungshilfe hält außerdem weiterhin ihre eigenen Angebote und Freizeiträume für Jugendliche mit Behinderungen vor, sodass vor allem Vereine wie Jugendfeuerwehr und Pfadfinder*innen oder Jugendtreffs, die hohen Sozialraumbezug haben, vor Schwierigkeiten gestellt sind, Teilnehmende mit Behinderungen anzusprechen (Muche, 2016). Zusätzlich sind die meisten Anbietenden von Kinder- und Jugendarbeit durch finanzielle Barrieren bezüglich Umbauten, spezifischen Materialien, Personal- und Assistenzkosten sowie Personalbedarf und deren Aus-, Fort- und Weiterbildung, bauliche Barrieren, Sprache und Kommunikation (wie die Verwendung einfacher oder Leichter Sprache) sowie fehlende, aber notwendige Bewusstseinsbildung der Mitarbeitenden, Teams und gesamten Organisationen vor Herausforderungen gestellt (Voigts, 2020). Bei Jugendverbänden aus dem helfenden und rettenden Spektrum bestehen teilweise noch angebots- bzw. körperbezogene Barrieren bezüglich der Teilnehmenden mit Behinderungen (Voigts, 2014a).

Die angesprochenen Barrieren führen zum Einen zu einer mangelnden Verfügbarkeit von Angeboten und zum Anderen zur geringen Nutzung der Angebote durch Jugendliche mit Behinderungen. Vor allem in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bestehen Angebote, diese sind aber nicht flächendeckend vorhanden und auch nicht alle barrierefrei zugänglich (Beck, 2013; BMAS, 2017). Auch hier besteht ein Forschungsdefizit (Meyer, 2020; Voigts, 2014a, 2014b), wobei aus Befragungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI; Seckinger et al., 2016) sowie des Instituts für angewandte Sozialwissenschaften (IfaS Stuttgart; Roß et al., 2016) und einer Expertise von Thomas Meyer (2016) im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“ in Baden-Württemberg können Daten zu Angebotsnutzung von Jugendlichen mit Behinderungen herangezogen werden können. Das DJI befragte 1115 Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Präsenz von Nutzer*innen mit Behinderungen in Einrichtungen, Organisationen, Angeboten und Projekten der Kinder- und Jugendarbeit. 60% der befragten Einrichtungen gaben an, dass Jugendliche mit Behinderungen an ihren Angeboten teilnehmen, vorwiegend Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen. Es wurde allerdings festgestellt, dass Angebote die sich ausschließlich an Jugendliche ab 14 Jahren richten, kaum noch Nutzer*innen mit Behinderungen haben (Seckinger et al., 2016). Die Studien von Meyer (2016) mit 570 befragten Einrichtungen und Roß et al. (2016) zur allgemeinen Freizeitnutzung von Jugendlichen mit Behinderungen bestätigen diese Ergebnisse. In der DJI Befragung waren nur 30% der Einrichtungen selbst vollständig barrierefrei und es stellte sich heraus, dass mehr Jugendliche mit Behinderungen an

Angeboten teilnehmen, wenn hauptamtlich Mitarbeitende beschäftigt sind. Wenn sonderpädagogisches Personal vorhanden ist, werden eher spezielle Angebote und weniger die inklusiven von den Jugendlichen mit Behinderungen genutzt bzw. von den Einrichtungen angeboten (Seckinger et al., 2016). Die am häufigsten genannten inklusiven Angebote waren einmalige oder sporadische Angebote wie Diskos, Ferienangebote oder Ausflüge (Meyer, 2016; Seckinger et al., 2016; Voigts, 2013a). Dabei sind außerdem Akteur*innen mit gemeinschaftsorientierten Angeboten, wie Jugendhäuser oder Pfadfinder*innenverbände eher bereit inklusive Aktivitäten anzubieten als bspw. Sportvereine oder Bildungsinstitutionen, die eher durch leistungsorientierte Einzelangebote geprägt sind (Meyer, 2020). Inwiefern die Jugendlichen mit Behinderungen innerhalb der Angebote tatsächlich inkludiert sind, ist nicht klar, wenn jedoch die Jugendlichen die Möglichkeit haben Angebote partizipativ mitzugestalten und ein gemeinsames Ziel haben, erleichtert dies die Interaktion. Das ist häufig bei künstlerischen, kreativen sowie kirchlichen, zirkus- oder theaterpädagogischen Angeboten oder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Fall. Inklusive Angebote werden regelmäßig angeboten, wenn sie einmal geplant sind und die Rahmenbedingungen wie ausreichend und geeignetes Personal, vor allem inklusive hauptamtlichen Mitarbeitenden, aber auch der Einbezug von ehrenamtlich Mitarbeitenden, die mehr Ressourcen und Förderung der Peerbeziehungen ermöglichen können, gewährleistet sind. Essentiell ist außerdem die Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen mit Behinderungen zu kennen und damit umgehen zu können sowie Kooperationen, die längerfristige Angebote mitgestalten können. Vor allem Kooperationen mit Schulen spielen eine bedeutende Rolle, um nicht abhängig von der inklusiven Schulentwicklung zu sein (Meyer, 2020; Voigts, 2020).

Konzeptuelle Ansätze zur Umsetzung

Für eine systematische Umsetzung von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit liegen nicht nur verschiedene Handlungsempfehlungen der Fachwissenschaften, sondern auch ein Index für die Jugendarbeit zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (Meyer & Kieslinger, 2014) vor. Zunächst angelehnt an den Index für Inklusion in der Schule (deutschsprachige Version von Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002), in Kindertagesstätten (Booth, Ainscow & Kingston, 2006) sowie den kommunalen Index für Inklusion (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) wurde der Index für die Jugendarbeit in verschiedenen Phasen entwickelt und mittlerweile auch evaluiert (Meyer, 2020). Er bezieht sich, wie alle anderen Indizes auch, auf die drei Ebenen

inklusive Strukturen, inklusive Praktiken und inklusive Kulturen. *Inklusive Strukturen* in der Jugendarbeit meinen, dass Zugangswege und Teilhabemöglichkeiten entwickelt werden müssen, damit alle Jugendlichen die Angebote wahrnehmen können. Dies beinhaltet vor allem Barrierefreiheit, sowohl bauliche als auch soziale, sprachliche und aufgabenbezogene, sowie die Beteiligung der Jugendlichen an der Identifikation von Barrieren. Um die Vielfalt der teilnehmenden Jugendlichen bereits im Vorhinein besser berücksichtigen zu können, bedarf es *inklusive Praktiken*, die vor allem auf der partizipativen Ebene angesiedelt sind. So sollten Wünsche, Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen mit Behinderungen identifiziert und in Kooperation mit Angehörigen, Schulen, relevanten Akteur*innen der Eingliederungshilfe sowie den Jugendlichen selbst an der Umsetzung gearbeitet werden. Für die Jugendarbeit bedeuten *inklusive Kulturen*, dass die Gestaltung der Angebote soziale Lernprozesse initiiert und unterstützt. Damit sind vor allem Bewusstseinsbildung und ständige Reflexion gemeint, aber auch generelle Wertschätzung, Respekt und Wissen über Gruppenprozesse sowie die Gestaltung von Kontaktsituation in Zusammenhang mit dem Abbau von Berührungängsten und dem Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung sowie Strategien zur Konfliktvermeidung (Meyer, 2020). Dabei wird deutlich, dass ein dauerhafter Prozess, der auch die Auseinandersetzungen in Fort- und Weiterbildung der Mitarbeitenden mit inklusiven Strukturen, Praktiken und Kulturen beinhaltet, angestoßen werden muss, bisher fanden aber wenig entsprechend fundierte konzeptionelle Entwicklungen in der Kinder- und Jugendarbeit statt (Meyer, 2020; Voigts, 2020).

Dannenbeck (2014) setzt dafür auf einer theoretisch-reflexiven Ebene an und fordert zunächst eine strategische Ausrichtung der beteiligten Professionen anhand einer kritisch-selbstreflexiven Auseinandersetzung mit ihrem Selbstverständnis, eine reflektierte Diskussion des Inklusionsbegriffes und kritische Reflexion des Inklusionsdiskurses sowie eine klare Positionierung innerhalb des Diskurses bezüglich der Umsetzung der UN-BRK.

Durch die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des nordrhein-westfälischen Modellprojektes „Inklusion in der Jugendförderung“ sind Frey und Dubiski (2016) ebenfalls zu dem Ergebnis gekommen, dass eine reflektierte Haltung und damit einhergehende klare Kommunikation Transparenz schafft und Entscheidungen erleichtert. Sie schlagen daher im Sinne einer Implementierung von Strukturen, die Kindern und Jugendlichen mehr Teilhabe ermöglicht die dauerhafte Etablierung einer Prozessbegleitung vor. Diese sollte den Prozess Inklusion koordinieren und nachhaltige inklusive Projekte entwickeln und umsetzen, dafür im Sinne einer funktionierenden Netzwerkarbeit andere Träger gewinnen sowie

Personalressourcen und Fort- und Weiterbildung des Personals sichern und ebenso mit Angehörigen potentieller Teilnehmender mit Behinderungen zusammenarbeiten (Frey & Dubiski, 2016).

Gunda Voigts fasst zum Einen zusammen, welche inklusiven Umsetzungs- und Gestaltungsprinzipien zu einem früheren Zeitpunkt des Diskurses diskutiert wurden: Positionierungen zum Thema Inklusion; Konzeptentwicklung und Durchführung von inklusiven Schulungen zum Erwerb der Jugendleiter-Card (JuLeiCa); Inklusion als Schwerpunktthema in Fachzeitschriften, auf Tagungen und in Arbeitshilfen; Praxisentwicklungsprojekte vor Ort, auf Landes- und Bundesebene (Voigts, 2014a). Zum Anderen hat sie in der Begleitforschung zum Projekt „Freiräume“, in dem Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie Träger der Eingliederungshilfe in Bielefeld inklusiv aufgestellt wurden, acht Barrierecluster und deren Überwindungsmöglichkeiten ermittelt (Voigts, 2020):

- Finanzierung und Kosten: Finanzielle Ressourcen für Umbauten, Materialien, Fortbildungen und Assistenzleistungen
- Personalbedarf, -ausbildung und Assistenzen: Kontinuierliche Ansprechpersonen und nicht ausschließlich ständig wechselnde Honorarkräfte vorhalten, Forderung nach Regelfinanzierung von Assistenzen in den Einrichtungen
- Bauliche und räumliche Voraussetzungen
- Sprache und Kommunikation: Einfache und Leichte Sprache verwenden
- Haltung von Mitarbeitenden, Teams und Organisationen: Ständige Reflexion
- Eltern und Erziehungsberechtigte: Sind keine Zielgruppe Offener Kinder- und Jugendarbeit, müssen aber zu Partner*innen in der Konzeption werden, in den Angeboten selbst aber nicht anwesend oder beteiligt sein
- Schulsystem: Bisherige Separierung erschwert die Umsetzung der inklusiven Kinder- und Jugendarbeit, Kooperationen mit Förderschulen gelingen selten und müssen weiter ausgebaut werden
- Politische Rahmungen: „Große Lösung SGB VIII“.

Es ist deutlich geworden, dass Jugendliche mit Behinderungen in den bisherigen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit noch nicht ausreichend repräsentiert sind und wenn, dann in einmaligen, sporadischen Angeboten, am ehesten nehmen sie an Ferienfreizeiten teil (Meyer, 2016, 2020; Roß et al., 2016; Seckinger et al., 2016; Voigts, 2013a). Gründe dafür sind, dass der Alltag wie bereits mehrfach erwähnt, selten Berührungspunkte in den Aktivitäten der Jugendlichen mit und ohne Behinderungen bietet. Die Ferien allerdings sind frei von Schule und den weiteren Barrieren im Tagesablauf der Jugendlichen mit Behinderungen und bieten somit die Chance Angebote zugänglicher zu gestalten (Voigts,

2013b). Das bedeutet, dass vor allem Ferienfreizeiten über inklusives Potenzial verfügen und der Kinder- und Jugendarbeit die Möglichkeit bieten können positive Erfahrungen mit inklusiven Angeboten zu sammeln, neue Kooperationen zu bilden und Jugendliche mit Behinderungen für regelmäßige Angebote in den Einrichtungen zu gewinnen (Voigts, 2014a, 2020).

3.5 Inklusive Ferienfreizeiten

Bevor über den Stand der Forschung zu inklusiven Ferienfreizeiten berichtet werden kann, werden sie in diesem Abschnitt zunächst in den Kontext des Kinder- und Jugendreisens eingeordnet. Es werden Begrifflichkeiten und Funktionen geklärt, die historische Entwicklung erläutert, Rahmenbedingungen und bisherige allgemeine Forschung dargestellt und letztendlich aktuelle Daten zu inklusivem Kinder- und Jugendreisen berichtet.

Kinder- und Jugendreisen

Kinder und Jugendreisen sind „gruppenbezogene Mobilitätsaktivitäten an der Schnittstelle von Freizeit und Bildung“ (Thimmel, 2011, S. 20) oder wie Ilg (2008) genauer definiert,

“mit Gruppen durchgeführte, freiwillige, nicht am Heimatort stattfindende Aktivitäten, die mehr als zwei Tage dauern und deren Zielsetzung über die bloße Organisation eines gemeinsamen Urlaubs hinaus pädagogisch begründet und von Erwachsenen begleitet wird“ (S. 15).

Dazu gehören neben Ferienfreizeiten internationale Jugendbewegungen, Zeltlager, Klassenfahrten, Städtereisen, Sprachreisen, Sportcamps, erlebnispädagogische Angebote, Gedenkstättenfahrten, Jugenderholungsmaßnahmen, Jugendgruppenfahrten oder Jugendtourismus, aber auch Stadtranderholungen bzw. wohnortnahe Ferienmaßnahmen (obwohl diese zumeist ohne Übernachtung stattfinden), die als Reisen in festen Gruppen, Angebote für Einzelreisende, Bildungsreisen oder inklusive Reisen ausgestalten sein können und in Jugendherbergen, Jugendbildungsstätten, Selbstversorger*innenhäusern, Naturfreund*innenhäusern, Zeltcamps oder anderen Jugendübernachtungsstätten stattfinden. Hinzuzufügen ist, dass umstritten ist, ob zwangsläufig ein pädagogischer Bezug vorliegen muss (Dimbath, Ernst, Holzinger & Wankerl, 2008; Dimbath & Thimmel, 2014; Hübner, 2010, 2014; Ilg, 2013; Pieper & Schmitz, 2020; Thimmel, 2011).

Dabei variiert sowohl die Dauer als auch die Gruppengröße der Reisen, die von Kleingruppen bis zu Camps mit über hundert Teilnehmenden reicht (Ilg, 2013). Es wird dabei

zwischen Kinder- und Jugendreisen als Teil der Kinder- und Jugendarbeit und Kinder- und Jugendtourismus unterschieden, wobei die Bereiche nicht immer einheitlich voneinander getrennt verwendet werden. Damit einher geht die Abgrenzung von gemeinnützigen und kommerziellen Anbietern (Hübner, 2010, 2014; Ilg, 2013; Pieper & Schmitz, 2020). Ferienfreizeiten können der Kinder- und Jugendarbeit beziehungsweise Jugendverbandsarbeit zugeordnet werden, wobei sie entweder als einmaliges Angebot oder spezifische Aktivität im Rahmen der ganzjährigen Jugendarbeit stattfinden (Dimbath & Thimmel, 2014; Pieper & Schmitz, 2020). In diesem Kontext können Kinder- und Jugendreisen insgesamt als non-formale und informelle Bildung bezeichnet werden. Unter non-formaler Bildung versteht man organisierte, freiwillige Bildung mit Angebotscharakter in nicht-institutionalisierter Form, während informelle Bildung Formen des Lernens beschreibt, die unabhängig von Angeboten und Veranstaltungen zufällig nebenbei in Familie, Peergroup und der Freizeit stattfinden kann (Pieper & Schmitz, 2020). Demnach ist informelle Bildung bei jeglicher Art von Reisen immer gegeben. Im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit findet aber eine Verbindung aus Freizeit und Erholung sowie Bildung und Förderung statt, an der die Jugendlichen selbst sowie Teamer*innen, Eltern und Verantwortliche des Trägers beteiligt sind (Dimbath & Thimmel, 2014). Somit können Kinder- und Jugendreisen einerseits als Urlaub, andererseits als Form strukturierter, außerschulischer Freizeit und als Angebot non-formaler Bildung bezeichnet werden (Dubiski, 2017b).

Funktionen

In diesem Rahmen werden Erfahrungen ermöglicht, so wie Ablösungsprozesse und Erlebnisse mit Peers, die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Reorganisation sozialer Beziehungen* bedeutsam sind, aber damit einhergehend auf individueller Ebene auch die Förderung sozialer Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung, und Auseinandersetzung mit Lebenszielen (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Hübner, 2014; Pieper & Schmitz, 2020). Die intensiven, partizipativen Gemeinschaftserfahrungen auf Gruppenebene ermöglichen soziale Teilhabe und fördern soziale und demokratische Kompetenzen, Inklusion, Diversität, interkulturelles Lernen sowie Natur- und Umwelterfahrungen. Es besteht die Möglichkeit soziale Benachteiligungen oder individuelle Beeinträchtigungen zu überwinden, indem sich Peerkonstellationen mit Jugendlichen aus anderen Kontexten ergeben (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Hübner, 2014; Ilg, 2013; Pieper & Schmitz, 2020; Thimmel, 2011; Wilken, 2011). Ferienfreizeiten gelten durch die Alltagsferne sowie das unbekannte aber intime, private Setting in Zusammenhang mit

dauerhaftem Zusammenleben über einen komprimierten Zeitraum als räumlich und sozial außergewöhnliches Angebot, das für Jugendliche durchaus einen Höhepunkt im Jahresverlauf darstellen kann. Somit entsteht eine hohe Konzentration auf Gruppenprozesse. Touristische Elemente, wie das Erleben der Gastregion, finden nebenbei statt. Diese Schnittstelle von Freizeit und non-formaler Bildung wird außerdem durch Spieleaktionen und Erlebnisse, Spaß, Kommunikation und Reflexion innerhalb der Gruppe umgesetzt. Jugendliche selbst verbinden mit Ferienfreizeiten Bedürfnisse nach Spaß, positivem Erleben, Interaktion und Austausch mit Peers, Sinnhaftigkeit des Tuns, „Chillen“, Zeit haben, sich in eine Sache vertiefen, diese intensiv verfolgen, Kompetenzen sowie Fertigkeiten erwerben und erweitern, kreativ werden, Bewegung, Erholung, neue Rollenfindung und auch romantische Interessen (Dimbath et al., 2008; Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Ilg, 2013; Ilg & Dubiski, 2015; Thimmel, 2011; Wilken, 2011). Ferienfreizeiten stellen für sie den Zugang zu weiteren Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit oder der Jugendverbände dar, was ein durchaus gewollter Effekt des kurzzeitpädagogischen Angebots der Träger ist (Diekmann, 2010; Dimbath & Thimmel, 2014; Hübner, 2010, 2014; Ilg, 2013; Thimmel, 2011). Es ist allerdings hinzuzufügen, dass aufgrund der relativen Unregelmäßigkeit bzw. Singularität des Angebots, der zeitlichen Begrenzung, dem Projektcharakter sowie fehlender Profilierung in den Fachdisziplinen nur ein geringes Maß an Praxisentwicklung stattfindet, was Ferienfreizeiten angeht (Dimbath & Thimmel, 2014; Hübner, 2010).

Historische Entwicklung

Die historische Entwicklung von Jugendreisen begann um das 19. Jahrhundert herum mit Fahrten und Ferienlagern sowie Wandergruppen als Reaktion auf die soziale Benachteiligung der Arbeiterjugend. Im ersten Weltkrieg wurden die Jugendlichen im Rahmen der „Kinder-Land-Verschickung“ als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft eingesetzt. Die sich daraufhin entwickelnden Jugendbewegungen, die zum ersten Mal die Ziele Gemeinschaft der Peergroup und Erlebnisorientierung verfolgten, waren die bekannte Wandervogel- und die Pfadfinderbewegung (Dimbath et al., 2008; Hübner, 2010). Während in der Zeit des Nationalsozialismus dann eher entsprechende ideologische und erzieherische Ziele im Fokus standen, konnte in der Nachkriegszeit die Entwicklung hin zu Erholungsreisen durch gemeinnützige Jugendreisedienste der öffentlichen und freien Träger ausweitert werden, es fanden vermehrt Zeltlager statt und Jugend-, Ferien- und Erholungsheime wurden gebaut (Hübner, 2010). Neben den bereits bestehenden Pfadfinderverbänden entwickelten sich Bewegungen der konfessionellen Jugendverbände,

Sportverbände, Jugendringe, die Feuerwehrjugend sowie Verbände politischer Bildung. Die auch heute noch geltenden Strukturmerkmale von Jugendverbänden wurden dabei direkt ausgebildet: Vereinsförmige sowie an Gleichaltrigen und Gruppenarbeit orientierte Organisation, Einbezug von sozial benachteiligten Jugendlichen und ehrenamtliches Personal (Dimbath et al., 2008). In den 1960er und 1970er Jahren fand eine pädagogische Verortung statt, Ferienmaßnahmen wurden pädagogisch ausgestaltet, Freizeitleiter*innen ausgebildet und Diskussionen um antiautoritäre Erziehung, Laissez-faire und Selbstverwirklichung wurden geführt. Daher besteht in dieser Zeit auch eine relativ hohe Publikationsdichte, geprägt durch die „Pädagogik des Jugendreisens“ von Giesecke, Keil und Perle (1967), die sich auf junge Menschen als lernende Wesen und ungeplantes Lernen in der sozialen Lebenssituation Reise fokussierten und bereits auf entsprechende Bildungseffekte hinwiesen. Auch Opaschowski und Nahrstedt waren zu dieser Zeit im Rahmen der allgemeinen Freizeitpädagogik aktiv. Nahrstedt (2001) führte dabei die Begriffe Reise- bzw. Freizeitgestaltung, -lernen und -pädagogik ein, die sich auf freies, freiwilliges und selbstbestimmtes Lernen bezogen. Während die 1980er Jahre von Neugründungen und Kooperationen geprägt waren, wurden in den 1990er Jahren freizeitpädagogische Angebote insgesamt ausgebaut und Modellprojekte des Kinder- und Jugendreisens entwickelt und etabliert. Mittlerweile geht man davon aus, dass es ca. 70.000 Anbieter von Jugendreisen bestehend aus kommunalen Trägern, Jugend- und Wohlfahrtsverbänden, kommerziellen Reiseveranstaltern sowie Jugendreiseträgern gibt (Hübner, 2010).

Rahmenbedingungen

Um die Teilhabe von allen Jugendlichen, vor allem aber auch sozial und materiell benachteiligten, Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Behinderungen an Kinder- und Jugendreisen zu gewährleisten müssen verschiedene infrastrukturelle Voraussetzungen vorliegen (Dubiski, 2012; Thimmel, 2011). Dazu gehören eine gesicherte Finanzierung der Reise sowie des Personals, Koordination und Organisation inklusive Öffentlichkeitsarbeit, Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung durch das Personal, ausreichender Personalschlüssel, Qualifizierung des Personals in Bezug auf jugendpädagogische Kompetenzen, Aufsichtspflicht, Jugendschutz, Erste Hilfe, Kooperationspartner*innen sowie attraktive, vorher besichtigte Unterkünfte bzw. Reiseziele. Hierbei ist anzumerken, dass die komplette touristische Servicekette selten von einem einzelnen Anbieter erbracht wird (Dubiski, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Hübner, 2010; Pieper & Schmitz, 2020; Thimmel, 2011). Finanzierung von Ferienfreizeiten ist einerseits über den Kinder- und

Jugendförderplan und andererseits auf kommunaler Ebene über die Jugendämter im Rahmen der Leistungen für Bildung und Teilhabe möglich. Diese belaufen sich auf 180 € pro Kind, was bedeutet, dass alle anderen Leistungen über das Jahr hinweg für Familien mit Anspruch darauf wegfallen, aber dennoch nicht die komplette Ferienfreizeit davon finanziert werden kann. Außerdem wurden insgesamt zugunsten anderer Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Zuschüsse für Kinder- und Jugendreisen gekürzt und die Ferienfreizeiten müssen teilweise oder vollständig von den Familien getragen werden. Somit sind Ferienfreizeiten mit ausreichendem Personalschlüssel nur finanzierbar, wenn ehrenamtlich Mitarbeitende eingesetzt werden (Ilg, 2013; Pieper & Schmitz, 2020; Thimmel, 2011). Hauptamtlich Mitarbeitende sind selten vor Ort im Team aktiv. Den größten Teil der Teams machen ehrenamtliche und studierende Mitarbeitende auf Honorarbasis aus mit einem Personalschlüssel zwischen 1:10 und 1:12 bei Jugendfreizeiten. Oft werden ehemalige Teilnehmende Teil der Teams, dadurch entsteht ein geringer Altersunterschied zwischen vielen Teamer*innen und Teilnehmenden, was emotionale Nähe, Sympathie sowie Orientierung ermöglicht. Die Teams sind ausschlaggebend für die Qualität von Ferienfreizeiten, sodass eine entsprechende Qualifizierung hinsichtlich pädagogischer und gruppenbezogener Prozesse, sozialer Kompetenzen, Konflikt- und Teamfähigkeit, Flexibilität, Programmgestaltung sowie Umsetzung sozialer und trägerspezifischer Werte unabdingbar ist. Dennoch bestehen oft geringe Erwartungen an die Qualifikationen der ehrenamtlich Mitarbeitenden, die aber z. B. durch den Erwerb der JuLeiCa ausgeglichen werden sollen (Hübner, 2010). Innerhalb der Teams werden dabei erfahrene und neueinsteigende Mitarbeitende kombiniert und die weitere Qualifizierung erfolgt per Training-on-the-Job (Hübner, 2010). Die Mitarbeitenden werden nicht nur in der Durchführung, sondern auch in Vor- und Nachbereitung der Ferienfreizeiten eingesetzt. Diese orientieren sich an einem Gesamtkonzept, welches vor allem die Partizipation und Ausrichtung des Angebotes an den Interessen der Teilnehmenden beinhaltet (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Ilg, 2013; Thimmel, 2011). Die Vorbereitung einer Ferienfreizeit beinhaltet Koordination und Planung der Reise sowie der Programmgestaltung, Klärung von Verantwortlichkeiten und Rollen im Team, Vernetzung mit Kooperationspartner*innen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulung, Information in Bezug auf Reisevorbereitungen inklusive Durchführung von Vortreffen. Unter die Durchführung vor Ort fällt nicht nur die reine Programmgestaltung und Prozesssteuerung an, sondern auch die Betreuung der Teilnehmenden als Ansprechpartner*innen für Bedürfnisse, Notwendigkeiten und Konflikte. Hier haben die Teamer*innen eine wichtige Funktion als Vorbilder, die bei Fragen zur

Lebensbewältigung, zur Identitätsbildung oder zu pubertätsbezogenen Herausforderungen weiterhelfen können. Außerdem stellen sie die Partizipation der Teilnehmenden sicher und reflektieren gemeinsam mit den Teilnehmenden und innerhalb des Teams. Gegebenenfalls ist auch die Zubereitung der Mahlzeiten sowie Putz- und Aufräumarbeiten gemeinsam mit den Teilnehmenden Aufgabe der Teams. Im Rahmen der Nachbereitung werden die Erfahrungen der Durchführung im Team reflektiert, ausgewertet, dokumentiert sowie für die Planung zukünftiger Reisen angepasst und außerdem möglichst durch die Teilnehmenden evaluiert (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Hübner, 2010).

Allgemeiner Forschungsstand

Auch wenn Kinder- und Jugendreisen in der fachlichen Diskussion weiterhin kaum bedeutsam sind, gibt es mittlerweile einige Praxisberichte und andere Praxisliteratur in Bezug auf Kinder- und Jugendreisen im Allgemeinen und Ferienfreizeiten im Speziellen. Die wissenschaftliche Erschließung des Feldes existiert jedoch weiterhin lediglich in Ansätzen (Dimbath & Thimmel, 2014; Hübner, 2010, 2014; Ilg, 2013; Pietsch & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Thimmel, 2011). Die vorliegenden aktuellen Studien erheben entweder strukturelle Daten wie Kosten, Reiseziele oder Teilnehmendenzahlen oder die Teilnehmendenzufriedenheit bzw. inhaltliche Schwerpunkte der Angebote, wie z. B. Gesundheitsförderung, interkulturelle Kompetenzen oder freiwilliges Engagement (Stollenwerk, 2014). Wenig erfasst wurde bisher das Sozialisations-, Enkulturations- und Vergemeinschaftungspotenzial von Ferienfreizeiten (Dimbath et al., 2008). Dabei wären jedoch aus soziologischer oder psychologischer Perspektive beispielsweise gruppenbezogene Prozesse in Bezug auf Interaktion und Kommunikation oder Gruppendynamik sowie soziale Beziehungen zwischen gleichen und verschiedenen Akteur*innen der Ferienfreizeiten, aber auch Effekte auf Persönlichkeitsentwicklung und Identität untersuchenswert (Dimbath & Thimmel, 2014).

Eine Ausnahme bildet das Projekt Freizeitenevaluation, in dem ein standardisiertes Evaluationsinstrument entwickelt wurde und welches fortlaufend seit 2001 Daten sammelt (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2009; Ilg, 2014; Pietsch & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Thimmel, 2011). Hierbei wird differenziert zwischen Kinderfreizeiten/Stadtranderholungen (Peters, Otto, Ilg & Kistner, 2011) und Jugendfreizeiten (Ilg, 2014). In der Veröffentlichung von Ilg & Dubiski (2015) werden in diesem Rahmen erhobene Daten von 604 Jugendfreizeiten, 1745 Mitarbeitenden und 14470 Jugendlichen ausgewertet. Dabei fanden 30% der untersuchten Ferienfreizeiten in Deutschland statt, danach wurden am häufigsten

Frankreich (oft Korsika), Italien, Spanien und Schweden genannt. Die Anreise erfolgte zu 80% per Reisebus, ansonsten auch möglich per Kleinbus oder PKW, mit individueller Anreise, per Bahn oder Flugzeug. Bezüglich der Reisedauer ergab sich eine große Spannbreite mit durchschnittlich elf Übernachtungen. Bei 71% der befragten Jugendfreizeiten fanden Vorbereitungstreffen statt. Die Kosten betragen durchschnittlich 413 €. Die typische Jugendfreizeitgruppe besteht den Daten nach aus ca. 25 bis 30 Teilnehmenden mit einem durchschnittlichen Betreuungsschlüssel von 1:6, wobei auch hier eine große Spannbreite bestand. Bei den Mitarbeitenden herrschte ein nahezu ausgewogenes Geschlechterverhältnis, mit Tendenz zu mehr Frauen, das Durchschnittsalter der Teamer*innen betrug 24,8 Jahre. 56% von ihnen verfügten über eine JuLeiCa Qualifikation, 27% haben zusätzliche Kurse besucht, 20% verfügten über verschiedene weitere und 21% über keine Qualifikationen. Auch bei den Teilnehmenden war das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen, das Durchschnittsalter der Jugendlichen betrug 14,4 Jahre. 37% davon waren zum ersten Mal auf einer Ferienfreizeit dabei, durchschnittlich konnten 3,6 Teilnahmen ermittelt werden. Was die Teilnehmendenzufriedenheit angeht, bewerteten die Jugendlichen vor allem Aspekte des sozialen Miteinanders positiv, wie Spaß, die Mitarbeitenden, die Gruppe, Gruppenaktivitäten, die Atmosphäre in der über „Alles“ geredet werden kann und Freiheiten. Danach wurden auch Zielorte, Programm, Sport, Organisation, Regeln, das Wetter und das Gesamturteil positiv bewertet. Die negativsten Bewertungen wurden für touristische Rahmenbedingungen wie Verpflegung, Unterkunft, Anreise sowie sanitäre Anlagen vergeben. Die guten Bewertungen bezüglich des sozialen Miteinanders zeigen, dass die Gemeinschaft auf Jugendfreizeiten oft positiv erlebt wird. Die meisten Jugendlichen berichten fortlaufend neue Freundschaften geknüpft zu haben mit dem Wunsch nach Bestand oder weitere Ferienfreizeiten gemeinsam zu erleben. Darunter befanden sich mehr Mädchen als Jungen, die außerdem berichteten, sich mit Peers angefreundet zu haben, die anders seien als sie selbst, und dass die Freizeit diesbezüglich zu mehr Akzeptanz beigetragen habe. Die Gegebenheiten auf Jugendfreizeiten die alltäglichen sozialen Rollen als Sohn*Tochter, Schüler*in oder wenig akzeptiertes Cliquenmitglied zu verlassen, ermöglichen vor allem die Entstehung von neuen anhaltenden oder zeitlich begrenzten Freundschaften. Ein Drittel der Befragten gaben aber auch an, dass sich Cliquen gebildet haben, von denen man nur schwer ein Teil werden konnte, 9% berichteten über Einsamkeitsgefühle und 30% von Konflikten, darunter mehr Jungen.

Es zeigte sich, dass die Ferienfreizeiten eher Jugendliche mit höherem Bildungsgrad erreichen. Die besuchten Schularten verteilten sich folgendermaßen: 55% Gymnasium, 20%

Realschule, 13% Gesamtschule, 4% Hauptschule, 1% Förderschule, 3% in Ausbildung/Berufsschule und 4% Sonstiges. Da, wie bekannt, der Zugang über Schulen oder bereits bestehende Cliques verläuft, werden hier gezielte Steuerungsversuche benötigt, um die Verteilung zu verändern. Auch was die Herkunft angeht, zeigt sich keine hohe Diversität. Lediglich 2,4% der Teilnehmenden hatte eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft, bei 12,1% waren nicht beide Elternteile in Deutschland geboren. Somit nahmen bei 24% der Ferienfreizeiten keine Teilnehmenden mit Migrationshintergrund teil. Auch bezüglich der Religionszugehörigkeit zeigten sich 71% christlich zugehörige Teilnehmende, 26% gaben keine Zugehörigkeit an.

Abschließend konnte festgehalten werden, dass die Daten der Teilnehmenden in Bezug auf Altersstruktur und Schulformen eine deutlich höhere Heterogenität als in anderen Bereichen der Jugendarbeit zeigen, sich dies hinsichtlich der Herkunft und Religionszugehörigkeit aber nicht bestätigen lässt. Auch aus dem Anteil von 1% der Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen, kann nicht geschlossen werden, in welchem Umfang Jugendliche mit Behinderungen teilnehmen. Dies zeigt, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen von dem Angebot Ferienfreizeiten erreicht werden können, obwohl einige Modellprojekte und Programme diesbezüglich vorzufinden sind. Es gilt also, weiter bestehende Zugangsbarrieren zu identifizieren und abzubauen (Ilg & Dubiski, 2015).

Inklusives Kinder- und Jugendreisen

In Abschnitt 3.4 (Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit) wurde bereits deutlich, dass Ferienfreizeiten, was die Jugend(verbands)arbeit angeht, das höchste inklusive Potenzial haben und Jugendliche mit Behinderungen am ehesten an diesen teilnehmen (Voigts, 2013b, 2014a, 2014b). Dennoch nimmt inklusives Kinder- und Jugendreisen in den fachlichen und wissenschaftlichen Diskursen weiterhin eine marginale Rolle ein, obwohl auch zuletzt vereinzelt beispielhafte Praxisprojekt-Artikel veröffentlicht wurden (Drabner, 2014; Herzberg, Fuß & Schiller, 2014; Kolbe, 2019; Kowoll, Strietholt & Bos, 2013; Lenker, 2019). Außerdem bestehen auch hier nach wie vor verschiedene Barrieren und Herausforderungen bezüglich der Durchführung (Dubiski, 2017b). Dazu gehören einerseits Abwehrhaltungen der Beteiligten auf Trägerseite, fehlende barrierefreie Reiseziele und Unterkünfte, fehlende Vernetzung mit anderen Akteuren oder Anbietern entlang der touristischen Servicekette, finanzielle Barrieren wie hohe Kosten der Unterkünfte, höhere Pflege- und/oder Betreuungsaufwände der Teilnehmenden mit Behinderungen, höherer Mitarbeitendenschlüssel sowie die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der

Teilnehmenden. Hinzu kommen fehlende Qualifikationen der Mitarbeitenden in Bezug auf pflegerische sowie behinderungsbezogene Kenntnisse, inklusive Programmgestaltung und auch insgesamt die Betreuung von heterogenen Gruppen (Dubiski, 2012; Ilg & Dubiski, 2015; Voigts, 2013b, 2014a). Nach allen bisherigen Ausführungen über die geringe Forschungsdichte in Bezug auf die meisten Variablen dieser Arbeit, überrascht nicht, dass wenige Forschungsarbeiten zu inklusiven Ferienfreizeiten vorliegen, vor allem keine aus rehabilitationswissenschaftlicher oder heil- bzw. sonderpädagogischer Perspektive. Aus zwei Projekten des Forschungsschwerpunktes Non-formale Bildung der Technischen Hochschule Köln, der „Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen NRW“ (Dubiski, 2012) sowie „Inklusiv unterwegs“ (Dubiski & Vogt, 2017; Dubiski, Nolte, Rosellen & Vogt, 2017), können jedoch Ergebnisse dargestellt werden.

In der *Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen* (Dubiski, 2012) wurden Träger zu Rahmenbedingungen, Ausgestaltung, Herausforderungen und Hindernissen ihrer Ferienfreizeiten befragt. Die Erhebung bestand einerseits aus einer Online- bzw. Pen- & Paper- Befragung, von welcher 63 Datensätze verwertet werden konnten und andererseits aus neun Interviews, wobei die Interviewten aus der vorhergehenden Befragung ausgewählt wurden. Insgesamt wurden verschiedene Trägerschaften in die Befragung einbezogen, welche in Bezug auf Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendreisen ein klassisches Spektrum abdeckten und sowohl aus der Behinderten- als auch aus der Kinder- und Jugendarbeit stammten. In der Fragebogen-Erhebung gaben 28 Träger an, dass bei 57 von 100 möglichen Reisen auch Jugendliche mit Behinderungen teilnahmen, bei 48 Reisen Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf. Davon fanden neun Reisen statt, an denen ausschließlich Jugendliche mit Behinderungen teilgenommen haben, drei Reisen mit einer Mehrheit an Jugendlichen mit Behinderungen, sieben mit einer Minderheit an Jugendlichen mit Behinderungen und neun Reisen an denen einzelne Jugendliche mit Behinderungen teilgenommen hatten. Zweiundzwanzig Träger berichteten, dass an keiner ihrer Reisen Jugendliche mit Behinderungen teilnahmen. Die Träger, die gemeinsame Reisen von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ausrichten betonten die Wahrnehmung, dass im gemeinsamen Erleben von Teilnehmenden mit und ohne Behinderungen Berührungspunkte abgebaut und Freundschaften sowie Lerneffekte bei allen Beteiligten entstehen würden. Des Weiteren konnten verschieden Aspekte hinsichtlich Rahmenbedingungen, Finanzierung, Programm, Teams, Elternarbeit, Teilnehmenden, Öffentlichkeitsarbeit sowie Herausforderungen festgehalten und eine Typisierung von inklusiven Kinder- und Jugendreisen vorgenommen werden.

Bezüglich der Rahmenbedingungen inklusiver Kinder- und Jugendreisen war für die Träger bedeutsam ein attraktives, barrierefreies Reiseziel zu finden, welches nicht zu weit vom Ausgangsort entfernt ist und dass die Anreise über Reisebusse erfolgt. Den Erfahrungen nach stimmten die Angaben über barrierefreie Unterkünfte von Vermietungen nicht immer mit der Realität überein. Des Weiteren sollte die Unterkunft kostengünstig sein und eine geeignete Zimmerkapazität haben, um individuelle Bedürfnisse der Teilnehmenden abdecken zu können. Dabei bevorzugten Träger, die Reisen ausschließlich für Jugendliche mit Behinderungen anbieten, Bildungshäuser und Jugendherbergen. Träger, die inklusive Reisen anbieten, nutzten eher Selbstversorgerhäuser. Insgesamt kamen so sehr unterschiedliche Kosten auf die Teilnehmenden zu, zwischen 100 und 2000 €. Grundsätzlich würden die Reisen vorwiegend über Teilnehmendenbeiträge finanziert, seltener können Eigenmittel der Einrichtungen oder Mittel des Kinder- und Jugendförderplans hinzugezogen werden. Preisreduktionen waren gegebenenfalls über Geschwisterermäßigungen, Zuschüsse von öffentlichen Stellen, Spenden, Stiftungen, Bezüge von Verhinderungspflege oder Spielräume hinsichtlich der Gruppengröße möglich. Dabei stünden die Träger vor der Problematik, dass die Kosten für eventuelle Pflege- und Betreuungsaufwände nicht auf alle Teilnehmenden umgelegt werden konnten, weil die Beiträge für alle Familien realistisch bezahlbar bleiben müssen. Was die Familien der Jugendlichen mit Behinderungen angeht, bestanden aber gleichermaßen häufig finanzielle Grenzen, wenn ihre Kinder im häuslichen Umfeld und nicht in Wohngruppen wohnten, konnte immerhin Verhinderungspflege bezogen werden. Zusätzliche Probleme traten bezüglich Stiftungsgeldern sowie Förderungen durch externe Mittelgeber auf. Stiftungen verlangten oftmals einen bestimmten Anteil an Jugendlichen mit Behinderungen, dessen Begleitung von den Mitarbeitenden dann leistbar sein musste. Bei Förderungen kam hinzu, dass diese so weit im Voraus beantragt werden mussten, dass nicht eindeutig geplant werden konnte, welche Teilnehmenden mit welchen Betreuungsbedarfen teilnehmen würden.

In Bezug auf die Programmgestaltung fiel auf, dass neben einer generellen flexiblen, partizipativen Gestaltung, Ausflüge auf allen Reisen wichtig waren, auf inklusiven Reisen aber mehr gemeinsam gekocht und kreative Aktivitäten durchgeführt wurden.

Gruppen ohne Teilnehmende mit Behinderungen waren größer geplant und durchgeführt als Ferienfreizeiten, an denen ausschließlich Jugendliche mit Behinderungen teilnahmen, inklusiv gestaltete Reisen lagen in Bezug auf die Teilnehmendenzahl dazwischen. Die durchschnittliche Altersspanne bei den untersuchten Reisen lag zwischen zwölf und 17 Jahren, inklusive Reisen fanden auch bereits für ab siebenjährige Kinder statt.

Bei Reisen für ausschließlich Jugendliche mit Behinderungen wurden auch vermehrt junge Erwachsene bis 27 Jahren berücksichtigt. Bezüglich der beteiligten Arten von Behinderungen wurde auf die Abhängigkeit von den in den Teams vorhandenen Kompetenzen sowie den Rahmenbedingungen verwiesen. Die Hälfte aller Teilnehmenden hatten ansonsten keinen weiteren Kontakt zum Träger.

Die Teams der angebotenen Reisen bestanden häufig gemischt aus hauptamtlich und ehrenamtlich Mitarbeitenden, vor allem bei inklusiven Reisen waren die Teams oft rein ehrenamtlich, ansonsten, wie üblich, insgesamt wenige Teams rein hauptamtlich. Mitarbeitende mit Behinderungen waren Teil von nur sehr wenigen Teams, wenn dann bei Reisen für ausschließlich Teilnehmende mit Behinderungen. Ansonsten waren die Mitarbeitenden sehr unterschiedlich qualifiziert. Bei den Reisen für ausschließlich Teilnehmende mit Behinderungen waren häufiger therapeutische, sonder- oder sozialpädagogische Qualifikationen vertreten, dafür deutlich weniger Mitarbeitende mit JuLeiCa-Qualifizierung. Die Träger berichteten, dass sowohl die Elternarbeit als auch Öffentlichkeitsarbeit deutlich zeitaufwändiger ausfiel als bei nicht inklusiven Reisen. In Bezug auf die Elternarbeit sei ein Vertrauensverhältnis deutlich wichtiger, da auch mehr Sorgen auf Seiten der Eltern vorhanden seien. Es erfolgten mehr Absprachen über Zuständigkeiten, Regeln und Details wie Selbständigkeit, Pflege- und Betreuungsbedarf, Medikamente oder Allergien. Es fanden außerdem mehr Telefonate oder sogar Hausbesuche statt. Was die Ausschreibung der Reisen anging, spielten mehr Kooperationen zu Schulen eine Rolle, die Etikettierung als „inklusiv“ wurde umstritten beurteilt.

Die Herausforderungen vor die sich die Träger gestellt fühlten, waren zum Einen Abwehrhaltungen sowohl von Seiten der Träger selbst, der Mitarbeitenden oder Eltern der Teilnehmenden und zum Anderen die unzureichenden Rahmenbedingungen wie personelle Ressourcen, mangelnde Barrierefreiheit und Finanzierungsschwierigkeiten. Als Bedarfe formulierten sie davon ausgehend eine bessere finanzielle Absicherung, angemessene Betreuungsschlüssel sowie geeignete und engagierte Mitarbeitende, mehr Schulungs-, Beratungs- und Reflexionsangebote, Einbezug der Perspektive von Menschen mit Behinderungen, mehr und kostengünstigere barrierefreie Unterkünfte sowie eine stärkere Vernetzung mit anderen inklusiv arbeitenden Trägern sowie Anbietern entlang der touristischen Servicekette (Dubiski, 2012).

Ausgehend von den genannten Faktoren, lassen sich insgesamt zunächst eher nur formale Aspekte bestimmen, die eine Typisierung von inklusiven Kinder- und Jugendreisen zulassen, inhaltliche Aspekte können folglich nicht berücksichtigt werden. Dennoch ist ein

Abbild der formalen Gestaltung inklusiver Kinder- und Jugendreisen hilfreich, um einen Überblick über vorhandene Angebote zu bekommen und zu sehen, wie unterschiedlich die Träger ihrer Möglichkeiten nutzen, um sich inklusiven Reisen anzunähern. Bezüglich der Reisen der befragten Träger konnte, wie in Tabelle 5 dargestellt, nach inklusiv im Sinne von mehreren Teilnehmenden mit Behinderungen und integrativ im Sinne von einzelnen Teilnehmenden mit Behinderungen und Parallelangeboten unterschieden werden. Die Reisen, die ausschließlich für Jugendliche mit oder ohne Behinderungen stattfanden, sind nicht berücksichtigt.

Tabelle 5
Typen von inklusiven Kinder- und Jugendreisen, Darstellung nach Dubiski (2012)

	Träger der Behindertenhilfe	Träger der Jugendarbeit	Kooperation Jugendarbeit / Behindertenhilfe
Inklusiv	Typ A	Typ B	Typ C
Integrativ			Typ D
Parallelangebote	Typ E		

Bei den Typen A und B gestaltet jeweils ein Träger mit seinem eigenen Team eine inklusive Reise. Typ C stellt ein gemeinsames Team von Mitarbeitenden unterschiedlicher Träger für eine gemeinsame inklusive Reise. Bei Typ D gestalten zwei getrennte Teams von unterschiedlichen Trägern eine Reise in der gleichen Unterkunft, die gemeinsame und getrennte Elemente aufweisen. Bei Typ E finden zur gleichen Zeit am gleichen Ort zwei Reisen statt, die von zwei Teams aus jeweils Behindertenhilfe und Jugendarbeit geleitet werden und jeweils über ein eigenes Programm mit einzelnen gemeinsamen Elementen verfügen (Dubiski, 2012).

Im Projekt „Inklusiv Unterwegs“ wurde ein Netzwerk von Akteuren inklusiver Kinder- und Jugendreisen gegründet, wissenschaftlich begleitet, durch einen Projektbeirat reflektiert sowie durch einen Fachkräftepool beratend unterstützt. Dabei war von großer Relevanz die Sichtweisen der Jugendarbeit und Behindertenhilfe im Sinne des Index für Inklusion in der Jugendarbeit (Meyer & Kieslinger, 2014) zu diskutieren, zu reflektieren und weiter zu entwickeln (Vogt, 2017). Zum Abschluss dieses Projektprozesses wurden einerseits eine Projektdokumentation (Dubiski et al., 2017) sowie ein Handlungskonzept (Dubiski & Vogt, 2017) erstellt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden Prinzipien für die Praxis inklusiver Kinder- und Jugendreisen herausgearbeitet und mithilfe teilnehmender Beobachtungen und anschließender Auswertung mit Grounded Theory ein Praxis-Analyserahmen entwickelt. Bei den herausgearbeiteten Prinzipien handelt es sich um

Subjektorientierung, Partizipation, Empowerment und Freiwilligkeit. Subjektorientierung wird hierbei als grundlegende pädagogische Haltung verstanden. Partizipation, welche wie bereits mehrfach erwähnt, grundlegendes Prinzip der Jugendarbeit ist, wurde hier noch einmal aus deren Perspektive als Mitbestimmung und Einbeziehung in demokratische Prozesse im Sinne alltäglicher sozialer und lebensweltlicher Entscheidungsprozesse definiert sowie ausgehend von der Behindertenhilfe im Zusammenhang mit Teilhabe und Eingliederung verstanden. Es konnte festgehalten werden, dass in diesem Zuge alle Teilnehmenden unabhängig von ihren individuellen Kommunikationsfähigkeiten in die Gestaltung der Reisen eingebunden werden können und müssen. Dies kann den Autor*innen zufolge als Voraussetzung zur Verwirklichung von Empowerment der Jugendlichen mit Behinderungen auf inklusiven Reisen gesehen werden und zwar im klassischen Sinne sie in die Lage zu versetzen, in ihre eigenen Kompetenzen zu vertrauen, diese weiter zu entwickeln und Angelegenheiten auf der Reise selbst zu regeln. Auch bei dem Prinzip der Freiwilligkeit könnten unterschiedliche Herangehensweisen von Jugendarbeit und Behindertenhilfe festgehalten werden. In der Jugendarbeit gelte auch Freiwilligkeit im Sinne von Freiheit als wesentliches pädagogisches Element, während in der Behindertenhilfe Freiwilligkeit eher als Voraussetzung von Selbstbestimmung diskutiert werde. Somit kann in Bezug auf inklusives Kinder- und Jugendreisen hier vor allem das Vorhandensein von Wahlmöglichkeiten und diese zu nutzen, herausgestellt werden (Dubiski, 2017c).

Der Analyserahmen, der auf zwei inklusiven Jugendreisen im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen entwickelt wurde, sollte dazu verhelfen die eigene Praxis zu beobachten, zu beschreiben und zu reflektieren. Dubiski (2017a) begreift dabei die Zeit auf den ausgestalteten Reisen im Sinne von Ordnungen und Brüchen, die im Rahmen der vorhandenen, vergebenen oder hergestellten Räume entstehen. Dabei hat sich beispielsweise erwiesen, dass eine möglichst hohe zeitliche und räumliche Transparenz des Programms den Teilnehmenden erleichtert eine Orientierung für das Geschehen sowie ihre eigene Position innerhalb der Gruppe zu finden und zu verändern. In Bezug auf die Peerbeziehungen der Teilnehmenden zeigte sich, dass durch das Programm gefüllte Zeiträume Gelegenheiten für neue Konstellationen boten, die freien Zeiten im Ablauf der Reisen aber mehr ermöglichten neue, freiwillig gewählte oder zufällige Interaktions- und Kommunikationsanlässe zu finden (Dubiski, 2017a).

Das zum Abschluss des Projektes erstellte Handlungskonzept wird als Arbeitspapier mit Appell zur Weiterentwicklung verstanden und enthält einerseits sechs Leitziele, die wiederum Handlungsziele, Maßnahmen, Reflexionsfragen und teilweise Bedingungen oder

Kontextbestimmungen umfassen, und andererseits strukturelle Leitlinien zur Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendreisens für fördernde und gesetzgebende Ebenen sowie politische Entscheidungsträger.

Die sechs Leitlinien gemäß Dubiski und Vogt (2017, S. 5) sind:

1. Ein wertschätzender, nicht-diskriminierender Umgang miteinander ist für alle Grundlage allen Handelns.
2. Inklusive Kinder- und Jugendreisen werden als Bildungsort non-formaler Bildung verstanden und anerkannt.
3. Das pädagogische Setting sowie die Angebote inklusiver Kinder- und Jugendreisen sind so konzeptioniert, dass alle Teilnehmer*innen die Chance erhalten, ihre eigene Handlungsfähigkeit zu stärken.
4. Die Angebotslandschaft des inklusiven Kinder- und Jugendreisens ist sowohl hinsichtlich Träger als auch hinsichtlich Reisezielen, Reiseformaten, Inhalten, Dauer, Zeitpunkt und Gruppenzusammensetzung der Reisen vielfältig.
5. Die inklusiven Kinder- und Jugendreisen sind qualitativ hochwertig.
6. Die Entwicklung von inklusiven Kinder- und Jugendreisen wird als Prozess verstanden und dementsprechend gestaltet.

Die Zusammenfassungen zeigen weiterhin, dass die Forschung zu Ferienfreizeiten insgesamt und gerade zu inklusiven Ferienfreizeiten im Speziellen sehr am Anfang stehen, obwohl Jugendreisen eine lange Tradition aufweisen und das Potenzial in vielfältiger Weise deutlich wird.

3.6 Zusammenfassung

Das Kapitel macht deutlich, wie der Paradigmenwechsel durch UN-Behindertenrechtskonvention und ICF die gesellschaftliche Sicht auf Behinderung in der Theorie verändert. Inklusion steht dabei nicht nur in Zusammenhang mit *Behinderung* sondern auch weiteren Differenzkategorien (z. B. *Geschlecht* oder *Herkunft*), die in Wechselwirkung miteinander stehen können. Somit muss Inklusion und Vielfalt immer gemeinsam gedacht werden. Dass die praktische Umsetzung von diesen theoretischen Maßgaben abweicht, wurde für den Lebensbereich Freizeit herausgestellt. Die Forderungen der UN-BRK werden nicht zielführend angegangen und die Forschungslage ist unzureichend, was sowohl durch die Teilhabeberichte der Bundesregierung, als auch die zugehörigen Staatenprüfungen und Parallelberichte deutlich wird. Es besteht vorwiegend Wissen zum Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen und es wird lediglich festgestellt, dass die gleichen Freizeitinteressen und –bedürfnisse vorliegen wie für Menschen ohne Behinderungen. Jedoch sind Menschen mit Behinderungen fremdbestimmter und mehr Barrieren ausgesetzt. Auch die Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit Behinderungen

unterscheidet sich, soweit bekannt, stark von der Jugendlicher ohne Behinderungen. Neben mobilitätsbezogenen, zeitlichen und baulichen Barrieren, finden Freizeitaktivitäten häufiger elternorientiert statt. Internet- und Mediennutzung ist für Jugendliche mit Behinderungen weniger zugänglich, da einerseits oft mobile Endgeräte fehlen und andererseits Medienkompetenzen weniger ausgebildet sind. Durch die separierte Beschulung und anderen zweckgebundenen Aktivitäten im Nachmittagsbereich haben Jugendliche mit Behinderungen seltener die Möglichkeit Peers in der Freizeit zu treffen. Daran versucht die Kinder- und Jugendarbeit anzusetzen, steht aber vor einer Schnittstellenproblematik zwischen Kinder- und Jugend- sowie Eingliederungshilfe. Dennoch liegen konzeptuelle Ansätze wie der Index für Inklusion in der Jugendarbeit (Meyer & Kieslinger, 2014) und weitere vor und es hat sich gezeigt, dass vor allem Ferienfreizeiten zugänglich für Jugendliche mit Behinderungen scheinen, da sie ausgenommen von den alltäglichen Barrieren für eine Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sind. Doch auch inklusives Kinder- und Jugendreisen steht trotz der günstigen Bedingungen für die Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderungen an Freizeitangeboten und damit verbundenen Kontaktaufnahmemöglichkeiten zu Peers, vor allem ohne Behinderungen, vor Herausforderungen. Neben finanziellen handelt es sich dabei beispielsweise um Herausforderungen in Bezug auf Motivation, Qualifizierung und Verfügbarkeit von Personal sowie Erreichbarkeit und Zugänglichkeit für Jugendliche gleichermaßen mit und ohne Behinderungen.

4 Erkenntnisleitendes Forschungsinteresse und Fragestellungen

In den vorangegangenen Kapiteln hat sich gezeigt, dass Peers maßgeblich als Entwicklungsinstanz im Jugendalter fungieren. Aufgrund von alltags- und behinderungsspezifischen Lebensbedingungen stehen Jugendliche mit Behinderungen dabei vor besonderen Herausforderungen. Barrieren, die für diese durch separierte Beschulung, zweckgebundene Aktivitäten im Nachmittagsbereich und daraus resultierenden geringeren Möglichkeiten der Cliquenbindung entstehen, können oft durch Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nicht aufgefangen werden. Eine Ausnahme scheinen dabei Ferienfreizeiten zu bilden, die als besonders geeignetes und zugängliches Angebot für eine inklusive Umsetzung gelten.

Da in den relevanten Bereichen Peerbeziehungen, Freizeitgestaltung sowie Ferienfreizeiten hinsichtlich Jugendlichen mit Behinderungen große Forschungslücken vorliegen, sollen diese in der vorliegenden Erhebung besondere Beachtung finden. Dabei sollen die *Entstehung, Qualität, Quantität, Funktionen, Intensität* sowie der *Bestand* von Peerbeziehungen im Rahmen von inklusiven Ferienfreizeiten untersucht werden. Im Vordergrund steht dabei die Bedeutung der Differenzkategorie *Behinderung*, unter Berücksichtigung der weiteren Differenzkategorien *Alter, Geschlecht, Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung* und *sozialer Status*, um möglichen Wechselwirkungen zwischen diesen und dem Zusammenhang von Inklusion und Vielfalt gerecht zu werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll sich ferner der Frage angenähert werden, inwiefern die Differenzkategorien und weitere Kriterien zur Wahl der Peerbeziehungen bedeutsam sind.

Aus den theoretischen Ausführungen und der sich daraus ergebenden Problemstellung können folgende Forschungsfragen abgeleitet werden:

Fragestellung 1: Welche qualitativen und quantitativen Aspekte von Peerbeziehungen sind für Jugendliche aus ihrer Sicht im Kontext von inklusiven Ferienfreizeiten relevant?

Fragestellung 2: Entstehen neue Peerbeziehungen, haben sie Bestand, welche Funktionen und Intensität haben sie?

Fragestellung 3: Was sind bedeutsame Kriterien für Jugendliche zur Wahl der Beziehungen? Welche Bedeutung kann dabei der Differenzkategorie Behinderung zugeschrieben werden?

5 Methode

Nachfolgend wird die Methodik der vorliegenden Arbeit dargestellt. Zunächst wird das Design (Abschnitt 5.1) beschrieben und daraufhin die verwendeten Instrumente (Abschnitt 5.2) vorgestellt. Anschließend werden sowohl die Stichprobe (Abschnitt 5.3) als auch die Durchführung (Abschnitt 5.4) der Erhebung und die Datenaufbereitung (Abschnitt 5.5) erläutert.

5.1 Design

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Jugendliche, die an inklusiven Ferienfreizeiten in Kroatien und Italien teilnahmen, in einem Mixed Methods Design mit zwei Erhebungszeitpunkten (Sequenzen) befragt. In der ersten Sequenz (T1) wurde ein teilstrukturiertes Leitfaden-Interview durchgeführt, in der zweiten Sequenz (T2) ein Follow-Up Fragebogen postalisch versendet. Zwischen den Erhebungszeitpunkten lagen sechs Monate, vorab wurde ein Fragebogen vom Träger der Ferienfreizeiten beantwortet. T1 fand jeweils innerhalb der letzten drei Tage der zweiwöchigen Ferienfreizeiten vor Ort statt.

Aufgrund der großen Lücken im Forschungsstand wurde ein exploratives Vorgehen gewählt, um ein besseres Verständnis für das Forschungsfeld zu erreichen und mögliche methodische Herangehensweisen zu erschließen (Lamnek & Krell, 2016; Reinders, 2016). Die Kombination der Methoden ermöglicht dabei die Peerbeziehungen aufzudecken, zu veranschaulichen und verbessert insgesamt die Ausarbeitung (Kelle, 2017; Kuckartz, 2017; Schoonenboom & Johnson, 2017). Die verschiedenen Instrumente ermöglichen sich ergänzende Auswertungsmethoden, zum Einen eine deskriptive Analyse, eine soziometrische Analyse (Moreno, 1967) sowie auch eine Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Ergänzend werden Fallauswertungen erstellt. Die Ergebnisse können so zu einem Gesamtbild zusammengefasst werden.

Mit den von Schoonenboom und Johnson (2017) zusammengetragenen primären Dimensionen von Mixed Method Designs wird das methodische Vorgehen dieser Studie im Folgenden näher beschrieben.

Das Untersuchungsdesign wurde mit den Zielen Komplementarität, Illustration und Diversity of views konstruiert. *Komplementarität* dient hier der umfassenderen Beantwortung der Forschungsfragen durch Ergänzung und Ausarbeitung der Ergebnisse der einen mit denen der anderen Methode, *Illustration* meint die Veranschaulichung quantitativer Daten mittels qualitativer Daten. *Diversity of views* soll die Peerbeziehungen der Jugendlichen und deren Bedeutungszuschreibungen aufdecken (Bryman, 2006; Greene, 2008; Kuckartz, 2017;

Schoonenboom & Johnson, 2017). Es handelt sich um eine explorative, induktive und deskriptive Untersuchung in einem sequentiellen Design mit parallelen Elementen in der ersten Sequenz. Daraus ergibt sich nach Morse (1991) die Gleichung QUAL + quan → quan (Creswell & Plano Clark, 2017; Kuckartz, 2014; Plano Clark & Ivankova, 2016). Es wurden zwei Sequenzen gewählt, um die Frage nach dem Bestand der Peerbeziehungen zu beantworten.

Die Kernkomponente der ersten Sequenz ist die qualitative, die als Leitfaden-Interview operationalisiert wurde (siehe Abschnitt 5.2.2). Durch die teilstrukturierte Konzeption ergibt sich hier für einen Teil des Interviews zusätzlich die Möglichkeit einer Transformation der qualitativen Daten zu quantitativen Daten. Des Weiteren erzeugte die verwendete *Perceived Interpersonal Closeness Scale* (PICS; siehe Abschnitt 5.2.2; Popovic, Milne & Barrett, 2003) hinsichtlich der soziometrischen Analyse zunächst quantitative Daten. Für die erste Sequenz wurde eine qualitative Erhebungsmethode gewählt, da die individuelle Sicht der Jugendlichen so am besten erfasst und dies den möglichen Behinderungszuschreibungen am meisten gerecht wurde. Dabei sollte das Interview möglichst strukturiert und nachvollziehbar ausfallen, um Exklusion von Teilnehmenden aufgrund methodischer Barrieren zu vermeiden (Gaupp et al., 2018). Daher wurde ein teilstrukturiertes pictogrammgestütztes Leitfaden-Interview entwickelt. Die Fragen wurden vorformuliert, die Antworten bis auf wenige Ausnahmen aber nicht vorgegeben. Die Ausnahmen bildeten Fragen, in denen sich die Teilnehmenden zunächst selbst einordnen. Hier wurden Kontinui oder Merkmalsausprägungen vorgegeben, um eine bessere Orientierung herzustellen und eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen (Reinders, 2016). Angepasst an die Bedarfe der Teilnehmenden wurden nach dem “Mehr-Sinne-Prinzip” (Schlenker-Schulte, 2004) schriftlich/optische (vorgelegter Leitfaden, pictogrammgestützt) und lautsprachliche Kommunikation kombiniert. Der Umfang des Instruments wurde so kurz und der Schwierigkeitsgrad so gering wie möglich gehalten, indem wiedererkennbare Pictogramme, eine sich wiederholende Struktur sowie einfache Sprache verwendet wurde. Hinsichtlich der Validität spielten neben diesen Faktoren auch die alltagsnahe Erhebungssituation im Rahmen des Freizeitprogramms sowie die Möglichkeit für die Teilnehmenden in eigener Umgangssprache zu antworten eine Rolle (Misoch, 2019). Die Erhebungssituation fand face-to-face statt. Die Fragen wurden von allen Teilnehmenden selbständig beantwortet. Jede*r Teilnehmende konnte individuelle Bedürfnisse z. B. hinsichtlich Pausen oder des Beiseins von befreundeten Teilnehmenden vereinbaren.

Da die Teilnehmenden der Stichprobe über eine ganze Region verteilt wohnten, fiel die Entscheidung bei T2 aus Gründen der Zeitökonomie und Privatsphäre der Teilnehmenden auf einen Pen & Paper Fragebogen, der assistiert ausgefüllt werden konnte (siehe Abschnitt 5.2.3). Die barrierearme Gestaltung der Instrumente konnte so für alle teilnehmenden Jugendlichen nutzbar gemacht werden (Gaupp et al., 2018; Reinders, 2016).

Die zweite Sequenz war abhängig von der Auswertung der angegebenen Peerbeziehungen in der ersten Sequenz (Kuckartz, 2017; Schoonenboom & Johnson, 2017). Damit zeigen sich bereits in der Konstruktion die ersten beiden Integrations-Schnittstellen, also Punkte, an denen die unterschiedlichen Komponenten vermischt oder verbunden werden. Zum Einen konnten die Daten der ersten Sequenz zur Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015) sowie zur deskriptiven Auswertung genutzt werden, zum Anderen war die Fragebogenkonstruktion der zweiten Sequenz von der Auswertung der Peerbeziehungen in der ersten Sequenz abhängig. Weitere Integrationsschnittstellen ergaben sich durch die folgenden Auswertungen bzw. Darstellungen als Joint Display (Kuckartz, 2017): Selbst- und Fremdzuschreibungen der Teilnehmenden mit Behinderungen in der Qualitativen Inhaltsanalyse und der deskriptiven Daten sowie Fallauswertungen mithilfe Egozentrierter Netzwerke in der soziometrischen Analyse und den Daten der Qualitativen Inhaltsanalyse.

Daraus ergibt sich ein geplant verlaufenes, komplexes, interaktives Design. Die drei Komponenten hängen teilweise voneinander ab, erzeugen mehrere Integrationsschnittstellen und die Designkomponenten werden während des Forschungsprozesses auf Eignung überprüft und wenn nötig angepasst (Kuckartz, 2017; Schoonenboom & Johnson, 2017).

Das folgende Schaubild (Abbildung 2) fasst zusammen, welche unterschiedlichen Erhebungsinstrumente mit Fragenbereichen bzw. Skalen verwendet wurden, welche Analysen angewandt wurden und wie diese miteinander in Zusammenhang stehen.

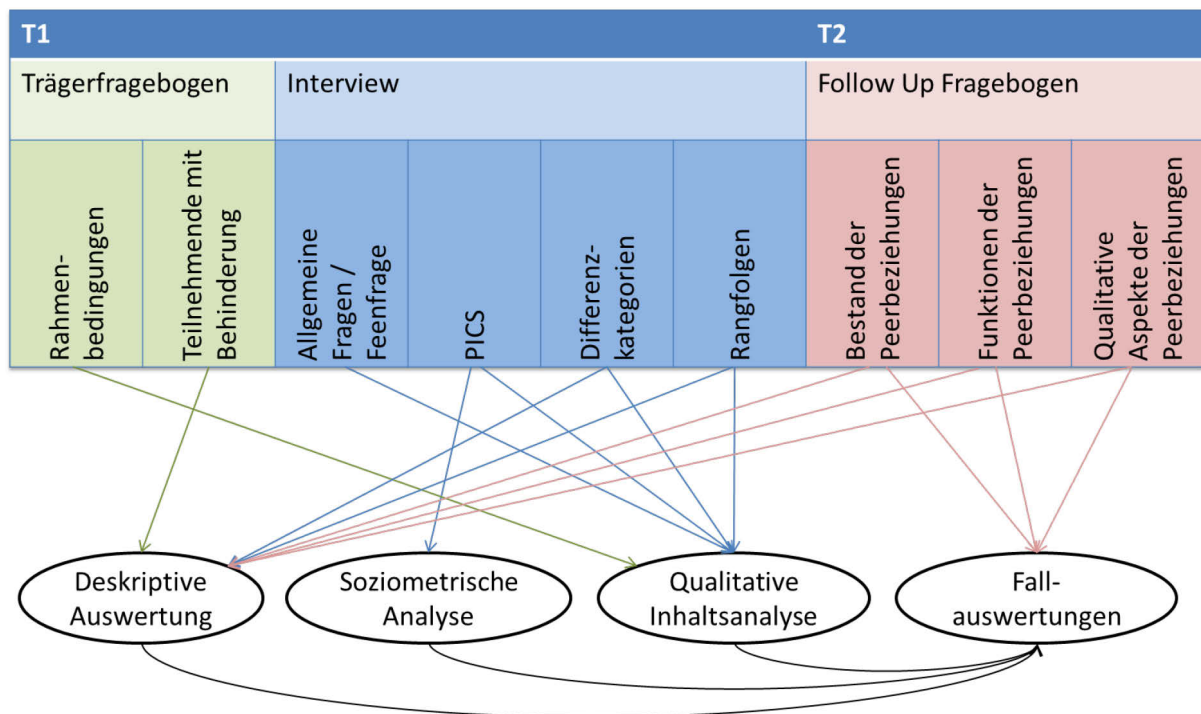


Abbildung 2. Schema des Mixed-Methods-Designs

5.2 Instrumente

Im Folgenden werden die drei für die Erhebungen verwendeten Instrumente Trägerfragebogen, pictogrammgestütztes Leitfaden-Interview und Follow-Up Fragebogen detailliert vorgestellt.

5.2.1 Der Trägerfragebogen

Der vorab durchgeführte Trägerfragebogen (Anhang A1) diente der besseren Stichprobenbeschreibung sowie der Eingrenzung externer Einflussfaktoren. Es wurden trägerbedingte Rahmenbedingungen wie Grundzüge des Konzepts, Bedeutung der Rahmenbedingungen, Bedeutung der Teilnahme von Jugendlichen mit Behinderungen, Beschreibung der Teams, Qualifikationen der Betreuenden und deren Bedeutung für die Durchführung der Ferienfreizeiten erhoben. Dies diente dem Zweck, die Ferienfreizeiten konzeptionell und bezüglich der Rahmenbedingungen besser in den Gesamtkontext einordnen zu können und etwaige sich daraus ergebende weitere Einflussfaktoren identifizieren zu können.

5.2.2 Das pictogrammgestützte Leitfaden-Interview

Für die Konzeption des Leitfaden-Interviews war maßgebend, dass die Perspektive der Jugendlichen selbst erfasst wird. Um eine größtmögliche Barrierefreiheit zu

gewährleisten, wurde ein gedruckter Leitfaden pro Interview erstellt, in dem die Fragen und Antwortmöglichkeiten durch Pictogramme unterstützt wurden. Hier wurden die Pictogramme der Lebenshilfe Bremen (2013) und der deutschsprachigen Version der Software Picto-Selector (van der Kooj, 2009) genutzt. Die Fragen wurden vorab in einfacher Sprache formuliert und waren wie folgt aufgebaut (Anhang A2):

- Allgemeine Fragen zur Freizeit
- Perceived Interpersonal Closeness Scale (PICS)
- Fragen zu Differenzkategorien
- Rangfolge Differenzkategorien
- Feenfrage

Die allgemeinen Fragen bezogen sich darauf, wie den Teilnehmenden die Ferienfreizeit gefällt, was besonders gut ist und was nicht. Außerdem wurde gefragt, ob und wenn ja, welche anderen Teilnehmenden schon vorher bekannt waren.

Daran schloss sich die Perceived Interpersonal Closeness Scale (PICS; Popovic et al., 2003) an. Die Skala zeigte konzentrische Kreise mit Nähe/Distanz-Dimensionen und dem Ego („Du“) in der Mitte, um die Intensität der Peerbeziehungen zu erfassen. Angepasst für die Erhebung waren die Dimensionen aufgeteilt in *befreundet*, *kennengelernt* und *gesehen*. Die Teilnehmenden sollten hier alle anderen Teilnehmenden zuordnen. Dies erfolgte über vorbereitete Klebepunkte mit den Vornamen der Teilnehmenden. Hierbei wurden in der Durchführung partizipativ „Zwischennennungen“ entwickelt, woraus sich die Dimensionen *du/befreundet*, *befreundet*, *befreundet/kennengelernt*, *kennengelernt*, *kennengelernt/gesehen*, *gesehen* ergaben. Währenddessen oder anschließend konnten noch Fragen darüber beantwortet werden, wie es zu der Anordnung kam, welche Aktivitäten miteinander erlebt wurden und wie es mit der jeweiligen Person nach der Freizeit weitergehen soll und auch, ob der*die Teilnehmende sich die Anordnung so gewünscht hätte und wenn nein, was er*sie gern anders gehabt hätte.

Nach diesem Abschnitt wurden die in Abschnitt 3.1 abgeleiteten Differenzkategorien *Alter*, *Geschlecht*, *Behinderung*, *Herkunft*, *Religion*, *sexuelle Orientierung* und *sozialer Status* über Pictogrammkarten eingeführt. Es wurde erklärt, dass Menschen sich anhand von bestimmten Merkmalen unterscheiden und gezeigt, welche das sind. Zu jeder Differenzkategorie sollte zunächst eine Einordnung für den*die Teilnehmenden selbst erfolgen. Um möglichst alle Ausprägungen einer Kategorie zu berücksichtigen, erfolgte die Einordnung anhand von Kontinui, die ebenfalls pictogrammgestützt waren (siehe Abbildung 3; für den gesamten Leitfaden mit allen Differenzkategorien siehe Anhang A2). Neben der

vergleichsweise klassischen Einordnung für das *Alter*, sollte für *Geschlecht* die Frage „*Siehst Du Dich eher als Junge oder Mädchen?*“ beantwortet werden. In Bezug auf die *Herkunft* wurde die Frage „*Wo bist Du geboren? / Wo sind Deine Eltern geboren? In Deutschland, in Europa oder in einem anderen Teil der Welt?*“ gestellt. Die Differenzkategorie *sexuelle Orientierung* wurde hinsichtlich einfacher Sprache als *Liebe* betitelt und die Frage je nach Ausgangsgeschlecht formuliert und mit Pictogrammen ausgestattet, beispielsweise: „*Auf den Bildern siehst Du: Frauen lieben Männer, Frauen lieben Männer und Frauen, Frauen lieben Frauen! Wo ordnest Du Dich zu?*“. Für die Kategorie *sozialer Status* wurde die Frage „*Einige Jugendliche legen mehr Wert auf Geld und Markensachen, andere weniger. Wo ordnest Du Dich ein?*“ gestellt und über das Kontinuum ein Raster mit den Skalenwerten „nicht wichtig“, „eher unwichtig“, „sowohl/als auch“, „eher wichtig“ und „wichtig“ gelegt. Somit lieferten die Fragen Orientierung und Vorgaben, ließen aber auch Raum für weitere individuelle Ausprägungen. Zu jeder Differenzkategorie gab es außerdem die Antwortoptionen „*Ich weiß es nicht*“ oder „*keine Angabe*“.

Bei den Differenzkategorien *Behinderung* und *Religion* wurde zunächst beantwortet, ob der*die Teilnehmende eine Behinderung hat oder sich einer Religion zugehörig fühlt. Anschließend wurde die Ausprägungsart definiert.

Abbildung 3. Beispiel zum pictogrammgestützten Leitfaden-Interview (Differenzkategorien *Alter* und *Behinderung*)

Nach der eigenen Einordnung wurden zu jeder Differenzkategorie Zusatzfragen über die anderen Teilnehmenden gestellt. Dazu sollten die Jugendlichen sich noch einmal ansehen, wen sie in der PICS bei *befreundet* aufgeklebt hatten. Sie sollten beantworten, wie sie diese Jugendlichen in der jeweiligen Differenzkategorie einordnen würden, und ob die jeweilige Kategorie bei der Einordnung in die Dimension *befreundet* (bzw. beim realen Kennenlernen) eine Rolle gespielt hat. Im Anschluss bildeten die Teilnehmenden anhand der den

Differenzlinien zugehörigen Pictogramm-Karten Rangfolgen. Sie beantworteten die Frage „*Welche Kategorie spielt am meisten, welche am wenigsten eine Rolle?*“ für sich selbst und für die Situation auf der Ferienfreizeit.

Zum Abschluss wurde die sogenannte Feen-Frage gestellt:

„Stell Dir vor Du wärst noch einmal am Anfang der Freizeit und es käme eine Fee vorbei. Dann hättest Du sofort drei Wünsche frei und könntest Dir alles für die Freizeit wünschen, was Du möchtest. Welche Wünsche wären das? Was würdest Du Dir anders wünschen? Was genauso?“

Das pictogrammgestützte Leitfaden-Interview soll folgende Aspekte aus den Forschungsfragen beantworten: Aus Fragestellung 1 vor allem, welche quantitativen Aspekte von Peerbeziehungen für Jugendliche aus ihrer Sicht im Kontext von inklusiven Ferienfreizeiten relevant sind; aus Fragestellung 2 die Entstehung von Peerbeziehungen sowie deren Intensität; außerdem Fragestellung 3 nach den bedeutsamen Kriterien für Jugendliche zur Wahl der Beziehungen und die Rolle der Differenzkategorie *Behinderung*.

5.2.3 Der Follow-Up Fragebogen

Der Follow-Up Fragebogen diente vorwiegend zur Beantwortung der Frage nach Bestand und Funktionen (Fragestellung 2), aber auch weiterer qualitativer Aspekte (Fragestellung 1) der Peerbeziehungen.

Für den Fragebogen wurde zunächst ein Anschreiben in einfacher Sprache verfasst, welches ein Foto des*der Interviewenden sowie eine eingefügte PICS Grafik enthielt. Somit konnte an das Interview erinnert werden. Des Weiteren wurden in dem Anschreiben Hinweise zum Ausfüllen und Rücksenden des Fragebogens erläutert.

Im eigentlichen Erhebungsteil des Fragebogens wurden Fragen zu Kontakthäufigkeit, -form und -funktionen in Form eines Tabellenbausteins gestellt (siehe Abbildung 4; für Anschreiben, Instruktionen und Zusatzfragen siehe Anhang A3). Jede*r Interview-Teilnehmende wurde zu denjenigen Ferienfreizeit-Teilnehmenden befragt, die er*sie zu T1 in der PICS-Dimension *befreundet* eingetragen hatte. Pro „Freund*in“ wurde dem Fragebogen also ein Tabellenbaustein hinzugefügt. Dieser enthielt zum Einen die Frage zur Kontakthäufigkeit mit den ordinal skalierten Antwortmöglichkeiten *kein Kontakt, 1-2 mal im Monat* und *mehrmals in der Woche*. Bei den folgenden drei Fragen waren Mehrfachantworten möglich. In der Frage zur Kontaktform wurde zwischen Offline- (in der Schule, nach der Schule, am Wochenende) und medialen (Telefonieren, Skypen, WhatsApp, Facebook, etwas Anderes [offene Antwort]) Kontaktformen unterschieden. Bezüglich der

Kontaktfunktion und -qualität sollte einerseits die Frage, was an der Freundschaft besonders gut gefällt, mit den Antwortmöglichkeiten „Wir sind uns sehr ähnlich“, „Wir können über alles reden“, „Er/Sie hat Zeit für mich“, „Es macht Spaß mit ihm/ihr“, „Ich bin ihm/ihr wichtig“, „Bei ihm/ihr fühle ich mich wohl“, „Wir haben schon viel zusammen erlebt“, „Er/Sie hilft mir“, „Ich helfe ihm/ihr“, „etwas Anderes“ (offene Antwort) beantwortet werden. Andererseits wurde erfragt, was der/die Teilnehmende mit dem/der Freundin noch erleben möchte. Die Antwortmöglichkeiten waren hier: „In den Urlaub fahren“, „einen Film gucken“, „Computer spielen“, „einen Schmink-Abend“, „ein Konzert besuchen“, „ins Theater gehen“, „in einer Band spielen“, „ein Fußballspiel sehen“, „einen Blog machen“ und auch die offene Antwortoption „etwas Anderes“ (Abbildung 4).

Trage in der Tabelle ein, wie oft Du Kontakt zu **Name** hast. Mache nur ein Kreuz.
Bei den anderen 3 Fragen kannst Du mehrere Kreuze machen. Du kannst auch selbst etwas aufschreiben.

Freundin	Wie oft habt Ihr Kontakt?	Wie habt Ihr Kontakt?	Was gefällt Dir an der Freundschaft besonders gut?	Was möchtest Du noch mit dem Freund erleben?
Name	<input type="checkbox"/> kein Kontakt <input type="checkbox"/> 1-2 Mal im Monat <input type="checkbox"/> Mehrmals in der Woche	<input type="checkbox"/> Wir sehen uns <u>in</u> der Schule <input type="checkbox"/> Wir sehen uns <u>nach</u> der Schule <input type="checkbox"/> Wir sehen uns am Wochenende <input type="checkbox"/> Wir telefonieren <input type="checkbox"/> Wir <u>skypen</u> <input type="checkbox"/> Wir schreiben bei <u>WhatsApp</u> <input type="checkbox"/> Wir schreiben bei Facebook <input type="checkbox"/> etwas Anderes <hr/>	<input type="checkbox"/> Wir sind uns sehr ähnlich <input type="checkbox"/> Wir können über alles reden <input type="checkbox"/> Wir machen viel zusammen <input type="checkbox"/> Sie hat Zeit für mich <input type="checkbox"/> Es macht Spaß mit ihr <input type="checkbox"/> Ich bin ihr wichtig <input type="checkbox"/> Bei ihr fühle ich mich wohl <input type="checkbox"/> Wir haben schon viel zusammen erlebt <input type="checkbox"/> Sie hilft mir <input type="checkbox"/> Ich helfe ihr <input type="checkbox"/> etwas Anderes <hr/>	<input type="checkbox"/> in den Urlaub fahren <input type="checkbox"/> einen Film gucken <input type="checkbox"/> Computer spielen <input type="checkbox"/> einen Schmink Abend <input type="checkbox"/> ein Konzert besuchen <input type="checkbox"/> ins Theater gehen <input type="checkbox"/> in einer Band spielen <input type="checkbox"/> ein Fußballspiel sehen <input type="checkbox"/> einen Blog machen <input type="checkbox"/> etwas Anderes <hr/>

Abbildung 4. Tabellenbaustein des Follow-Up Fragebogens

Zum Abschluss sollte beantwortet werden, ob mit anderen Ferienfreizeit-Teilnehmenden noch Kontakt besteht und wenn ja, mit wem, ob beim Ausfüllen des Fragebogens unterstützt wurde und wenn ja, von wem (Mutter, Vater, Bruder, Schwester, Freund*in, Lehrer*in, jemand anderes und zwar) und wie (Vorlesen, Erklären, Ankreuzen, Schreiben, etwas anderes und zwar).

5.3 Stichprobe

Für die Erhebung wurden $N = 46$ Teilnehmende von zwei Ferienfreizeiten eines regionalen, kirchlichen Trägers aus Deutschland im Sommer 2016 befragt. Insgesamt nahmen an der Ferienfreizeit Kroatien 21 Jugendliche und junge Erwachsene teil, an der Ferienfreizeit

Italien 25 Jugendliche. Das *Alter* der Teilnehmenden an der Freizeit Kroatien betrug $M = 17.86$ Jahre ($SD = 3.15$; $MIN = 15$; $MAX = 27$) und für Teilnehmende der Freizeit Italien $M = 13.96$ Jahre ($SD = 1.02$; $MIN = 13$; $MAX = 17$). Die beiden Jugendfreizeiten wurden im Jahr 2016 als inklusive Ferienfreizeiten des Typs B (Dubiski, 2012; siehe Kapitel 3.5, Tabelle 5, Typen von inklusiven Kinder- und Jugendreisen) angeboten.

Der Träger wurde über das Netzwerk inklusiver Kinder- und Jugendreisen akquiriert. Die teilnehmende Ferienfreizeit in einem Selbstversorger-Gruppenhaus in Italien war für die Altersgruppe 13-15 Jahre und das Zeltcamp in Kroatien für die Altersgruppe ab 15 Jahren ausgeschrieben. Bezüglich der Altersspanne ist dem Träger eine möglichst homogene Ausgestaltung wichtig. Laut Träger haben insgesamt sieben Jugendliche mit Lernschwierigkeiten als einzige Behinderungsart an den Ferienfreizeiten teilgenommen (Kroatien: $n = 5$; Italien: $n = 2$).

Da jedoch sowohl im Trägerfragebogen als auch im Befragungsteil der Interviews zu Differenzkategorien Angaben zu *Geschlecht* und *Behinderung* gemacht wurden und diese je nach fremd- oder selbstbezogener Sichtweise unterschiedlich ausfielen, werden diese im Ergebnisteil (siehe Kap. 6.4, Tabelle 22) anhand von behinderungsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen ausgewertet.

Am Follow-Up Fragebogen (T2) nahmen $n = 20$ Jugendliche der 46 Interviewten teil, davon waren neun Teilnehmende des Zeltcamps in Kroatien, elf nahmen an der Freizeit in Italien teil. Insgesamt füllten sieben männliche Teilnehmende den Fragebogen aus und 13 weibliche, davon je ein*e Teilnehmende*r mit Behinderungszuschreibung.

5.4 Durchführung

Auf der Grundlage der behinderungsbezogenen Informationen aus den Teilnehmendenlisten des Trägers konnte das Interview vollständig konstruiert werden. Durch die Information des Trägers, dass keine Jugendlichen mit Sinnesbeeinträchtigungen, aber Jugendliche mit Lernschwierigkeiten teilnehmen, ist der Leitfaden letztendlich mit Pictogrammen ausgestattet worden.

Darauf folgte ein Pretest, an dem zum Einen zwei Rehabilitationswissenschaftlerinnen (fachliche Beurteilung), zum Anderen zwei Jugendliche (zielgruppenorientierte Beurteilung) einer anderen Ferienfreizeit teilgenommen haben. Eine Jugendliche war 14 Jahre alt und hatte Lernschwierigkeiten, der andere Jugendliche war 16 Jahre alt und nicht beeinträchtigt. Anschließend wurden kleinere Anpassungen zur Verständlichkeit der Fragestellungen gemacht und vier Versionen des Leitfadens erstellt. Einerseits wurden Anpassungen für die

jeweiligen Altersgruppen der beiden Jugendfreizeiten erstellt, andererseits wurden diese noch einmal unterteilt in das durch die Teilnehmendenlisten vorgegebene Geschlecht und die Fragestellungen und Pictogrammausführungen dementsprechend angepasst.

Die Interviews wurden vor Ort durchgeführt. In Kroatien wurde das Programm der letzten beiden Tage für die Interviewdurchführung angepasst, in Italien der vorletzte Tag. Da alle Jugendlichen zeitnah greifbar sein sollten, aber gleichzeitig auch der Tagesablauf der Ferienfreizeiten stattfinden musste, wurden die Interviews in Kroatien windgeschützt, etwas abseits der Gruppe am Strand durchgeführt und in Italien in einer ruhigen Ecke hinter dem Gruppenhaus. Die Verfasserin wurde von einem weiteren Promovierenden der Rehabilitationswissenschaften unterstützt. So konnte zum Einen bezüglich der Objektivität eine kontrollierte Subjektivität gewährleistet (Misoch, 2019) und zum Anderen sichergestellt werden, dass alle Interviews in diesem kurzen zur Verfügung stehenden Zeitraum durchgeführt werden konnten. Der zweite Interviewer wurde mit einem Leitfaden-Manual mit Hinweisen zur Durchführung geschult und führte auch bereits zwei der Pretests durch, um eine möglichst identische Durchführung der Interviews zu erreichen. Vor Ort konnten die Teilnehmenden sich aussuchen, von wem sie interviewt werden wollten, es ergab sich eine gleichmäßige Aufteilung auf die Interviewenden. Daraufhin wurden sie über Anonymität, Freiwilligkeit der Teilnahme und Pausenzeiten sowie der Möglichkeit informiert, jederzeit auch Fragen nicht beantworten zu können, und die Erlaubnis zur Audioaufnahme eingeholt. Daran schloss sich das eigentliche Interview an.

Für T2 wurde der Follow-Up Fragebogen im Februar 2017 verschickt und ein frankierter Rücksende-Umschlag beigelegt.

Nach Erhalt aller Unterlagen wurden die Daten aufbereitet und mit der Analyse begonnen. Im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine zweite Coderin zur Gewährleistung der Intercoder-Übereinstimmung eingesetzt (Mayring, 2015; Misoch, 2019). Der gesamte Forschungsprozess wurde dokumentiert und als Peer-Debriefing in einer Gruppe mit weiteren Promovierenden sowie in Kolloquien mit Angehörigen verschiedener Statusgruppen einer Fachhochschule diskutiert (Misoch, 2019).

5.5 Datenaufbereitung

Für die erhobenen Daten wurde mittels der Statistiksoftware IBM SPSS 25 eine Datenmaske erstellt. Aus der ersten Sequenz wurden die auf den Leitfäden vermerkten Angaben zu den Differenzkategorien und den entsprechenden Rangfolgen eingepflegt. Hierfür wurde im Vorhinein ein Raster zur Eingabe der Kontinui erstellt. Des Weiteren

wurde die Stichprobe nach Freizeitgruppen aufgeteilt. Für die PICS wurden sowohl die vergebenen als auch die erhaltenen Wahlen in die Datenmaske eingefügt. Für den Fragebogen der zweiten Sequenz wurden zunächst die Rohdaten in die Maske eingefügt und daraus weitere Daten generiert. Zur Bestimmung der relativen Häufigkeiten, also den Anteilen an den Gesamtkontakten, wurden Summenwerte der Kontakthäufigkeiten, Kontaktformen und Kontaktfunktionen sowie Wünschen für Kontakt in der Zukunft erstellt.

Zur qualitativen Auswertung der Interviews aus der ersten Sequenz wurden die Audioaufnahmen mit der Software f4 transkribiert. Dabei wurde in Anlehnung an GAT 2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2) gearbeitet (Kruse, 2015). Die erstellten Transkriptionsdateien (siehe Anhang D) sowie die Audiodateien wurden in die Auswertungssoftware MaxQDA eingelesen.

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Ergebnisdarstellung der durchgeführten Erhebungen. Sie ist aufgeteilt anhand der Analyseteile deskriptive Auswertung (Abschnitt 6.1), soziometrische Analyse (Abschnitt 6.2), Qualitative Inhaltsanalyse (Abschnitt 6.3) und Fallauswertungen (Abschnitt 6.4), die aus zehn ausgewählten Fällen und Fallvergleichen in vier unterschiedlichen Fallgruppen besteht.

6.1 Deskriptive Auswertung

Die quantitative Analyse der Erhebung beinhaltet die deskriptiven Statistiken der beiden durchgeführten Sequenzen. Für die erste Sequenz wurden die Verteilungen der Teilnehmenden bezüglich der Differenzkategorien sowie die absoluten Häufigkeiten der entsprechenden Rangfolgen analysiert. Für die zweite Sequenz wurden die Kontakthäufigkeiten, -formen und -funktionen sowie die Wünsche für Kontakt in der Zukunft, die Häufigkeiten weiterer Kontakte sowie die Unterstützung beim Ausfüllen des Fragebogens ausgewertet.

Für die Differenzkategorien *Alter*, *Geschlecht*, *Behinderung*, *Herkunft*, *Religion*, *sexuelle Orientierung* und *sozialer Status* ergaben sich folgende Verteilungen in den beiden Freizeitgruppen:

Das *Alter* der Teilnehmenden an der Freizeit Kroatien betrug $M = 17.86$ Jahre ($SD = 3.15$; $MIN = 15$; $MAX = 27$) und für Teilnehmenden der Freizeit Italien $M = 13.96$ Jahre ($SD = 1.02$; $MIN = 13$; $MAX = 17$).

Bezüglich des *Geschlechts* gaben acht (38,1%) Teilnehmende weiblich, drei (14,3%) eher weiblich, einer (4,8%) eher männlich und neun (42,9%) männlich an. Zehn (40%) Teilnehmende der Freizeit Italien gaben weiblich, vier (16%) eher weiblich, einer (4%) eher männlich und zehn (40%) männlich an.

Im Hinblick auf *Behinderung* berichteten drei (14,3%) Teilnehmende der Freizeit Kroatien eine Behinderung zu haben (17 Teilnehmende bzw. 81% keine Behinderung; ein fehlender Wert). Zwei ordneten sich daraufhin bei der Behinderungsart *lernen/kognitiv* ein, eine*r bei *Sehen* und eine*r mit „weiß nicht“. Von den teilnehmenden Jugendlichen der Freizeit Italien gaben ebenfalls drei (12%) an eine Behinderung zu haben (22 Teilnehmende bzw. 88% keine Behinderung). Hier ordnete sich ein*e Teilnehmende*r bei *Lernen/Kognitiv* ein, eine*r bei *Sehen* und zwei bei *Psychisch/Emotional*.

Die Frage nach der Differenzkategorie *Herkunft* wurde folgendermaßen beantwortet: Zwanzig Teilnehmende (95,2%) der Freizeit Kroatien wurden in Deutschland geboren, eine*r

in einem anderen Teil der Welt. Davon wurden 17 Väter (81%) und 15 Mütter (71,4%) in Deutschland, zwei Väter (9,5%) und drei Mütter (14,3%) in Europa sowie zwei Väter (9,5%) und drei Mütter (14,3%) in einem anderen Teil der Welt geboren. Von den Teilnehmenden der Freizeit Italien wurden 22 Jugendliche (88%) in Deutschland geboren, eine*r (4%) in Europa und zwei (8%) in einem anderen Teil der Welt. Von den Vätern dieser Jugendlichen wurden 19 (76%) in Deutschland, zwei (8%) in Europa und vier (16%) in einem anderen Teil der Welt geboren, von den Müttern 18 (72%) in Deutschland, zwei (8%) in Europa und fünf (20%) in einem anderen Teil der Welt.

Vierzehn (66,7%) Teilnehmende der Freizeit Kroatien gaben an, einer *Religion* anzugehören, eine*r (4,8%) gab an, keiner *Religion* anzugehören und sechs (28,6%) machten keine Angabe. Es ordneten sich jedoch 18 (85,7%) dem Christentum zu und eine*r (4,8%) dem Islam. Von den Teilnehmenden der Freizeit Italien gaben 15 (60%) an, einer *Religion* anzugehören, 14 (56%) dem Christentum und eine*r (4%) dem Islam.

Bezüglich der *sexuellen Orientierung* ordneten sich 20 (95,2%) Jugendliche der Freizeit Kroatien als heterosexuell, eine*r (4,8%) als bisexuell ein. Ebenfalls 20 Teilnehmende der Freizeit Italien ordneten sich als heterosexuell, drei (12%) als bisexuell und zwei (8%) als homosexuell ein.

Die Antworten hinsichtlich der Differenzkategorie *sozialer Status* sind in Abbildung 5 dargestellt.

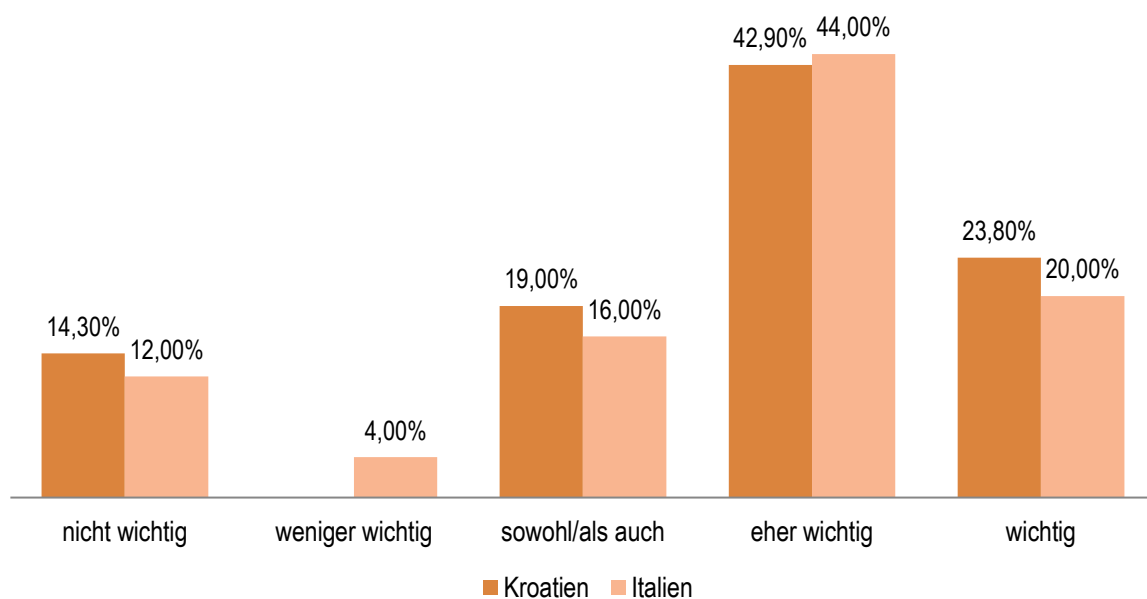


Abbildung 5. Wichtigkeit des sozialen Status der Teilnehmenden der Ferienfreizeiten

Die folgende Abbildung 6 zeigt Tabellen der Rangfolgen, die die Teilnehmenden anhand der den Differenzkategorien zugehörigen Pictogramm-Karten gebildet haben. Die beiden Versionen bezüglich der Jugendlichen selbst und im Hinblick auf die Situation auf der Ferienfreizeit sind zum Einen insgesamt, aber auch für die jeweiligen Jugendfreizeiten dargestellt. In den übergeordneten Spalten sind die jeweiligen Differenzkategorien aufgeführt, in den übergeordneten Zeilen die Rangplätze eins bis sieben. Die orangenen Felder geben jeweils die Plätze mit den meisten Zuordnungen an.

	Rangfolge Selbst							Rangfolge Freizeit								
Gesamt	Kategorie/Rang	1	2	3	4	5	6	7	Kategorie/Rang	1	2	3	4	5	6	7
	Alter	23	5	7				10	Alter	11	9	8	2	2	1	12
	Geschlecht	6	9	7	1	3		19	Geschlecht	4	12	7	2	2	1	17
	Behinderung	12	7	4	2	4	4	12	Behinderung	16	8	3	2	3	1	12
	Herkunft	2	7	6	6	4	1	19	Herkunft	4	5	6	4	1	7	17
	Religion		5	6	6	4	5	18	Religion		6	6	3	3	2	23
	Sex. Orientierung	2	4	9	6	3	5	16	Sex. Orientierung	3	7	8	4	6	3	14
	Soz. Status	2	4	7	5	7	2	18	Soz. Status	6	7	3	5	3	4	17
Kroatien	Kategorie/Rang	1	2	3	4	5	6	7	Kategorie/Rang	1	2	3	4	5	6	7
	Alter	8	3	5				5	Alter	4	5	4	1		1	5
	Geschlecht	3	5	4	1	1		7	Geschlecht	2	8	2	2		1	5
	Behinderung	5	4	2	1	2	2	5	Behinderung	6	2	3		2	1	6
	Herkunft		2	4	3	2	3	6	Herkunft	1	4	4	3		3	5
	Religion		2	4	3	2	3	6	Religion		2	5	1	2	1	7
	Sex. Orientierung	2	3	5	3	1	2	5	Sex. Orientierung	2	4	5		3		6
	Soz. Status	1	3	4	1	5		7	Soz. Status	4	3	2	2	2	2	5
Italien	Kategorie/Rang	1	2	3	4	5	6	7	Kategorie/Rang	1	2	3	4	5	6	7
	Alter	15	2	2				5	Alter	7	4	4	1	2		7
	Geschlecht	3	4	3		2		12	Geschlecht	2	4	5		2		12
	Behinderung	7	3	2	1	2	2	7	Behinderung	10	6		2	1		6
	Herkunft	2		2	2	3	1	14	Herkunft	3	1	2	1	1	4	12
	Religion		3	2	3	2	2	12	Religion		4	1	2	1	1	16
	Sex. Orientierung		1	4	3	2	3	11	Sex. Orientierung	1	3	3	4	3	3	8
	Soz. Status	1	1	3	4	2	2	11	Soz. Status	2	4	1	3	1	2	12

Abbildung 6. Gebildete Rangfolgen der Differenzkategorien von der Gesamtgruppe, Freizeit Kroatien und Freizeit Italien

In den Fragebögen der zweiten Sequenz wurden folgende Kontakthäufigkeiten angegeben. Von den 20 Befragten haben insgesamt 59,86% (Kroatien 61,6%, Italien 58,43%) keinen Kontakt mehr zu den in der ersten Sequenz als *befreundet* angegebenen Teilnehmenden. 23,79% (Kroatien 16,82%, Italien 29,49%) haben ein- bis zweimal im Monat Kontakt, 16,35% (Kroatien 21,57%, Italien 12,08%) mehrmals in der Woche.

Bei der Frage nach der Kontaktform wurde zwischen Offline- und medialen Kontaktformen unterschieden. Die Antworten verteilten sich wie in Abbildung 7 dargestellt, es waren Mehrfachantworten möglich. Als offene Antworten wurden diese *anderen Kontaktformen* angegeben: Instagram ($n = 12$), kaum/keinen Kontakt ($n = 7$), Snapchat ($n = 6$), Ferien ($n = 4$), unregelmäßige Treffen ($n = 4$), verschiedene Einzelantworten ($n = 5$).

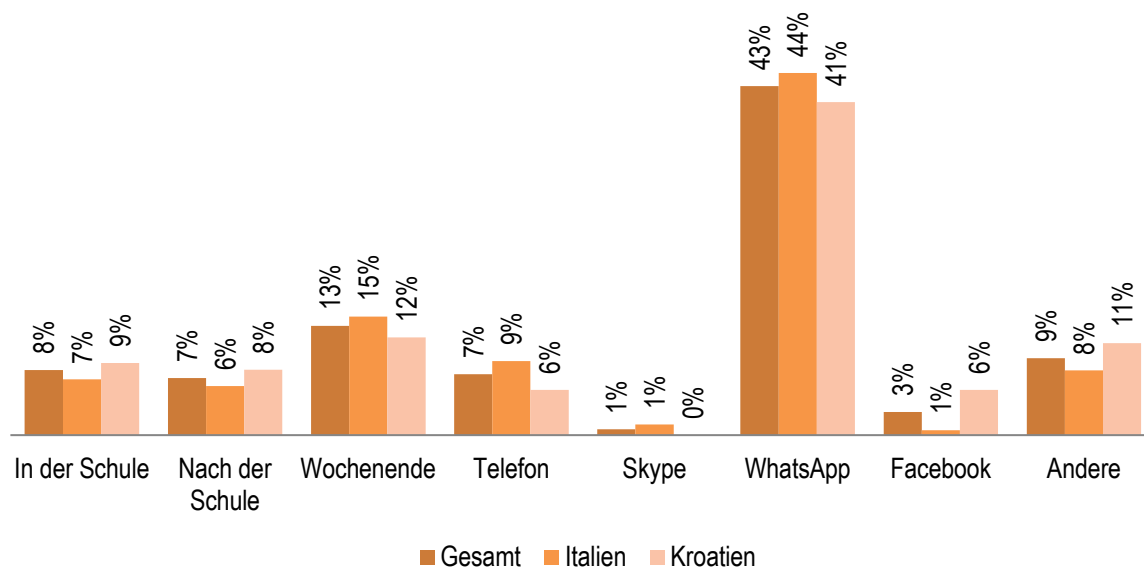


Abbildung 7. Kontaktformen der befreundeten Teilnehmenden zu T2

Mit der Frage „Was gefällt Dir an der Freundschaft besonders gut?“ konnten die in Abbildung 8 gezeigten Kontaktfunktionen ermittelt werden. Unter „Andere Kontaktfunktionen“ wurde angegeben: Spaß und Scherze ($n = 5$), Eigenschaften des*der Freundes*in ($n = 3$), gleiche Interessen ($n = 2$), reden ($n = 2$), keinen Kontakt ($n = 1$).

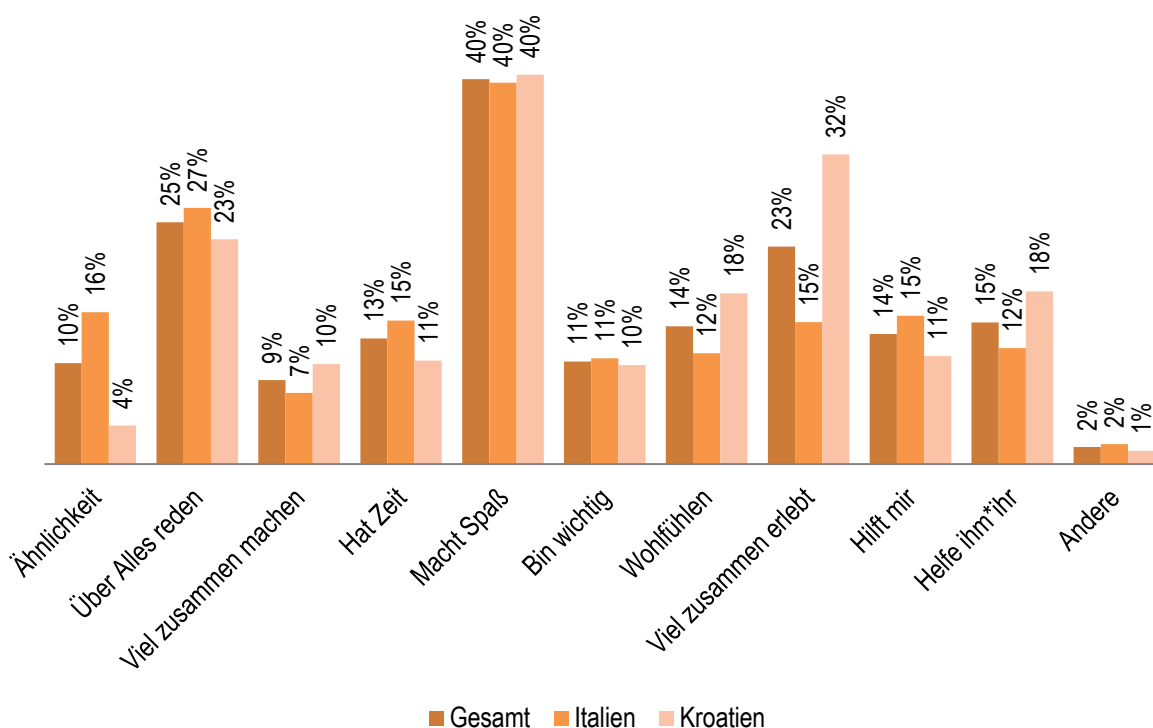


Abbildung 8. Kontaktfunktionen der befreundeten Teilnehmenden zu T2

Des Weiteren wurden Kontaktwünsche für die Zukunft erfragt. Neben den Verteilungen der Antworten auf die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die in Abbildung 9

dargestellt sind, ergaben sich folgende offene Antworten: Sich treffen ($n = 6$), Sport ($n = 2$), in die Stadt gehen ($n = 2$), Musik hören ($n = 2$), PS4 spielen ($n = 2$), verschiedene Einzelantworten ($n = 6$).

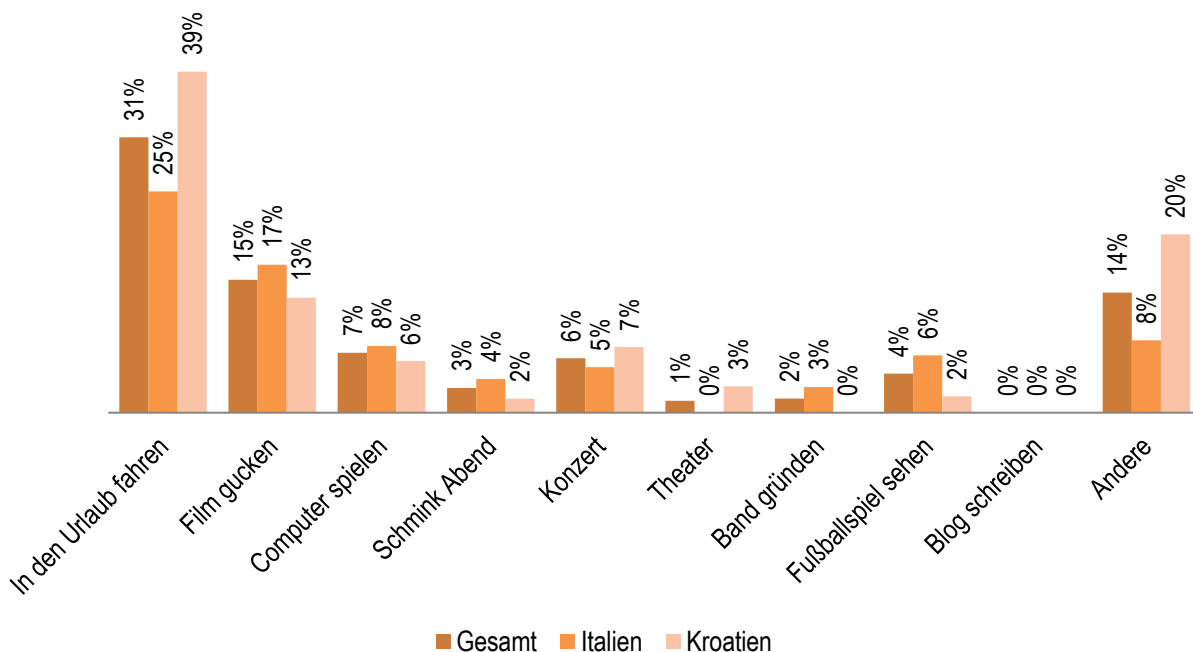


Abbildung 9. Wünsche für Kontakt in der Zukunft der befreundeten Teilnehmenden zu T2

Auf die Frage nach weiteren Kontakten antworteten fünf Befragte mit „ja“ und 15 mit „nein“. Die weiteren Kontakte konnten namentlich angegeben und für die Fallauswertungen genutzt werden.

Die abschließende Frage nach Unterstützung beim Ausfüllen des Fragebogens beantwortete ein*e Teilnehmende*r. Hier wurde angegeben, dass die Mutter beim Erklären und Vorlesen geholfen habe.

6.2 Soziometrische Analyse

Für die Soziometrische Analyse nach Moreno (1934) wurden Soziomatrizen und Soziogramme für beide Freizeitgruppen erstellt. Außerdem wurden strukturelle Gegebenheiten wie Gruppenkohäsion und soziometrische Stati berechnet sowie soziometrische Statusgruppen und Cliques ermittelt (Dollase, 1976).

Soziometrie dient sowohl zur Messung und Analyse von Gruppenstrukturen als auch von interpersonellen Beziehungen innerhalb der Gruppe sowie zur Ableitung von Interventionen (Koch & Dollase, 2018; Stadler, 2013). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden im Rahmen der Untersuchung von Kinder- und Jugendfreundschaften

Erhebungsverfahren zur Erfassung von interpersonellen Beziehungen in Gruppen innerhalb von Europa entwickelt. Jacob Levy Moreno begründete in diesem Zuge 1934 mit seinem Klassiker „Who shall survive?“ die Soziometrie, welche als Vorläufer und gleichermaßen mittlerweile als Teil der Netzwerkanalyse bezeichnet werden kann (Jansen, 2003; Koch & Dollase, 2018; Moreno, 1967; Stadler, 2013). Der klassische soziometrische Test erfasst die Gruppenstrukturen durch Messung von Anziehungen und Abstoßungen der Individuen innerhalb der Gruppe und verdeutlicht deren Tiefenstrukturen. Hierbei werden entweder positive („Wahl“), oder positive und negative („Ablehnung“) Stimmen vergeben (Dollase, 1976, 2013; Eckardt, 2015; Moreno, 1967). Um Wahrnehmungen, Beurteilungen oder Einstellungen zu erheben, können neben der klassischen „Wahl-Nichtwahl“ auch gestufte Informationen, wie Sympathieabstufungen oder Ratingskalen eingesetzt werden (Koch & Dollase, 2018). Dies wurde hier anhand der *Perceived Interpersonal Closeness Scale* (PICS; Popovic et al., 2003) und Abstufungen von eins bis sechs umgesetzt. So konnte die Wahrnehmung der Qualität der jeweiligen Peerbeziehung direkt abgefragt werden und die Wahlen je nach Auswertungsziel auch zum klassischen „Wahl-Nichtwahl“ Stimmen modifiziert werden. Dies machte die Auswertung dyadischer und auch polyadischer Beziehungen möglich (Koch & Dollase, 2018).

Zur Darstellung der Gruppenstruktur können sowohl Soziomatrizen als auch Soziogramme erstellt werden (Dollase, 2013; Jansen, 2003; Koch & Dollase, 2018). Obwohl Vertreter der Soziometrie (z. B. Dollase, 2013) die höhere Anschaulichkeit der Soziogramme betonen, konnte hier für die Analyse der Peerbeziehungen der Freizeiteilnehmenden die Darstellungskombination aus Soziomatrizen, der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz und Soziogrammen die anschaulichsten Ergebnisse im Gesamtbild liefern. In einer Soziomatrix werden die Akteure des Netzwerkes in der gleichen Reihenfolge in Zeile (Gewählte) und Spalte (Wählende) eingetragen und bilden so die Beziehungen ab (Jansen, 2003; Koch & Dollase, 2018). Ein Soziogramm ist die grafische Darstellung einer Soziomatrix. Hierfür wurde die Software UCInet (Version 6.717; Borgatti, Everett & Freeman, 2012) verwendet. Ein Soziogramm besteht aus Knoten, die die Akteur*innen der Gruppe darstellen, und den Beziehungen zwischen den Akteur*innen als Kanten oder Pfeile, je nachdem, ob es sich um einen gerichteten oder ungerichteten Graphen handelt. Weitere Attribute können durch Darstellungsmittel wie Formen, Farbe oder Größe visualisiert werden (Dollase, 2013; Jansen, 2003; Koch & Dollase, 2018).

Zur Beschreibung der Gruppenstruktur wurde zunächst die *Kohäsion* als Maß des sozialen Zusammenhalts der jeweiligen Freizeitgruppen berechnet. Hierzu ermittelt man die

Relation der Menge der gegenseitigen Wahlen zur Anzahl der Dyaden innerhalb des Netzwerks (Dollase, 2013; Jansen, 2003). Die Zahlen mit einem Ausmaß von null bis eins können dabei folgendermaßen interpretiert werden: „Werte nahe Null bedeuten geringe Kohäsion im Netzwerk, also ein weak-tie-Netzwerk. Werte nahe Eins bedeuten hohe Dichte, Multiplexität oder Kohäsion, also ein strong-tie-Netzwerk“ (Jansen, 2003, S. 111). Da die hier vorliegenden Daten auf der gestuften Abfrage von ein bis sechs beruhen und damit Nähe bzw. Distanz ermittelt werden sollte, mussten die ursprünglichen Werte an ein „Wahl-Nichtwahl“ Netzwerk angepasst werden. Somit konnte die Kohäsion der beiden Freizeitgruppen berechnet werden, was aber auch bedeutet, dass diese sich auf die Freundschaftsbeziehungen der Gruppe, nicht auf die gesamten Peerbeziehungen bezieht.

Des Weiteren wurde der *soziometrische Status* der Teilnehmenden ermittelt, welcher den meistberechneten soziometrischen Index darstellt (Dollase, 2013). Hierfür wurde die Anzahl der erhaltenen Wahlen durch die Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert, Median, Modus und Standardabweichung) und die Summe der vergebenen Werte berechnet. Durch Bestimmung der „*most liked*“ und „*least liked*“ Teilnehmenden und der Darstellung im Soziogramm können soziometrische Statusgruppen abgeleitet werden. Üblicherweise handelt es sich hierbei um *Beliebte*, *Abgelehnte*, *Kontroverse*, *Unbeachtete* und *Durchschnittliche* (Dollase, 2013; Eckardt, 2015; Koch & Dollase, 2018; Wellhöfer, 2012). Für die *most & least liked* Teilnehmenden sowie die Teilnehmenden mit Behinderungszuschreibungen (teilweise liegen Überschneidungen vor) wurden anschließend egozentrierte Netzwerke angefertigt. Diese werden im Abschnitt 6.4 dargestellt und als gemeinsame Integrationsschnittstelle mit Aussagen zu den jeweiligen Teilnehmenden aus der Qualitativen Inhaltsanalyse genutzt.

6.2.1 Soziomatrizen und soziometrische Maße

Mithilfe der erstellten Soziomatrizen (siehe Anhang B) konnten anhand der originär in der PICS vergebenen Werte (eins bis sechs) sowohl Summenwerte als auch Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert, Modus, Median und Standardabweichung) für beide Ferienfreizeiten berechnet werden (siehe Tabelle 6 und 7). In der grafischen Darstellung von Mittelwert, Modus und Summe sind *most liked* und *least liked* Teilnehmende erkennbar (siehe Abbildungen 10 bis 13).

Tabelle 6

Summationen und Maße der zentralen Tendenz der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien

ID	<i>M</i>	Modus	Median	<i>SD</i>	Summe
CROm1	3,25	2	3	1,13	65
CROm3	3,40	4	4	1,36	68
CROm4	3,65	2	4	1,62	73
CROm5	3,35	4	4	1,24	67
CROm6	3,78	4	4	1,55	68
CROm7	3,50	4	4	1,47	70
CROm8	3,80	2	4	1,57	76
CROm9	5,10	6	6	1,09	102
CROm10	5,00	6	5	0,95	100
CROm11	3,75	2	4	1,70	75
CROw1	3,35	4	4	1,11	67
CROw2	3,65	4	4	1,11	73
CROw3	3,55	4	4	1,20	71
CROw4	3,50	4	4	0,97	70
CROw5	4,60	4	4	1,24	92
CROw6	4,47	4	4	1,19	85
CROw7	3,55	4	4	1,43	71
CROw8	3,70	2	4	1,42	74
CROw9	3,70	4	4	1,38	74
CROw10	3,50	4	4	1,60	70
CROw11	4,95	6	5	1,12	99

Tabelle 7

Summationen und Maße der zentralen Tendenz der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien

ID	M	Modus	Median	SD	Summe
ITAm1	3,78	4	4	1,41	87
ITAm3	2,88	2	2	1,30	69
ITAm5	3,50	2	4	1,53	84
ITAm7	3,09	2	2	1,47	71
ITAm8	4,13	4	4	1,48	95
ITAm9	3,00	2	3	1,32	72
ITAm10	3,35	2	4	1,55	77
ITAm11	3,22	2	3	1,21	74
ITAm12	4,63	4	4	1,03	111
ITAm13	4,63	4	4	1,03	111
ITAm14	3,22	4	3	1,21	74
ITAw1	3,22	2	3	1,21	74
ITAw2	2,91	2	2	1,44	67
ITAw3	3,04	2	3	1,17	73
ITAw4	3,35	2	3	1,63	77
ITAw5	3,87	4	4	1,48	89
ITAw7	3,78	2	4	1,59	87
ITAw8	3,58	4	4	1,50	86
ITAw9	4,25	6	4	1,66	102
ITAw10	3,26	4	4	1,42	75
ITAw11	3,61	4	4	1,47	83
ITAw12	3,26	4	4	1,45	75
ITAw13	2,46	1	2	1,32	59
ITAw14	3,57	4	4	1,47	82
ITAw15	3,04	4	3	1,52	70

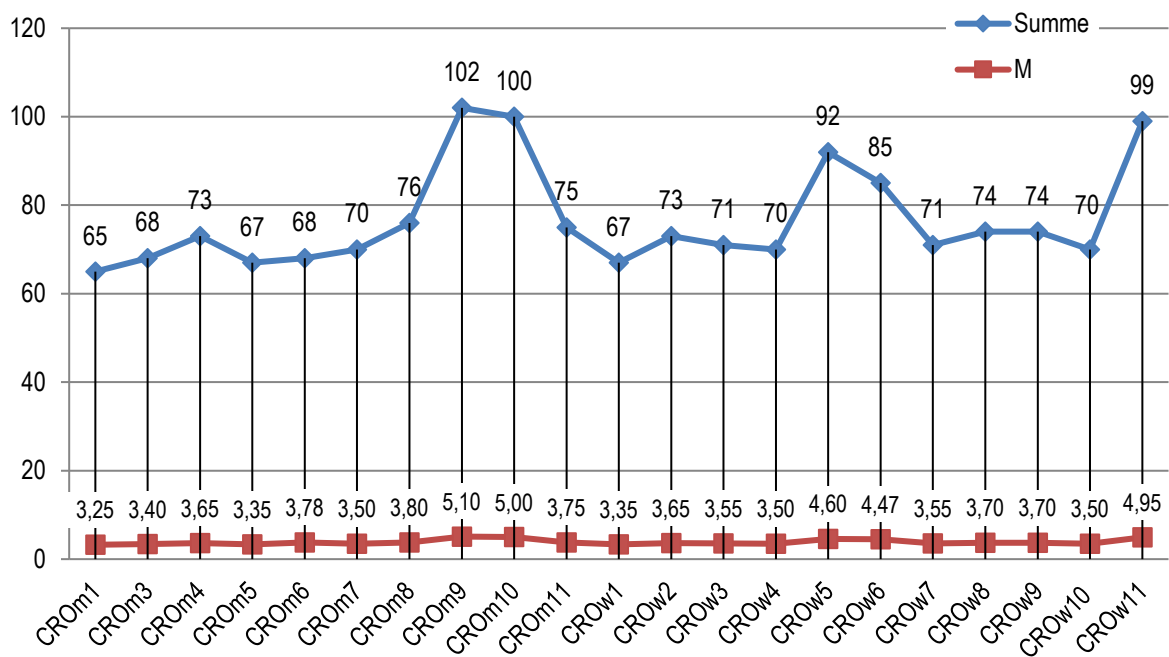


Abbildung 10. Darstellung der Summen- und Mittelwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien

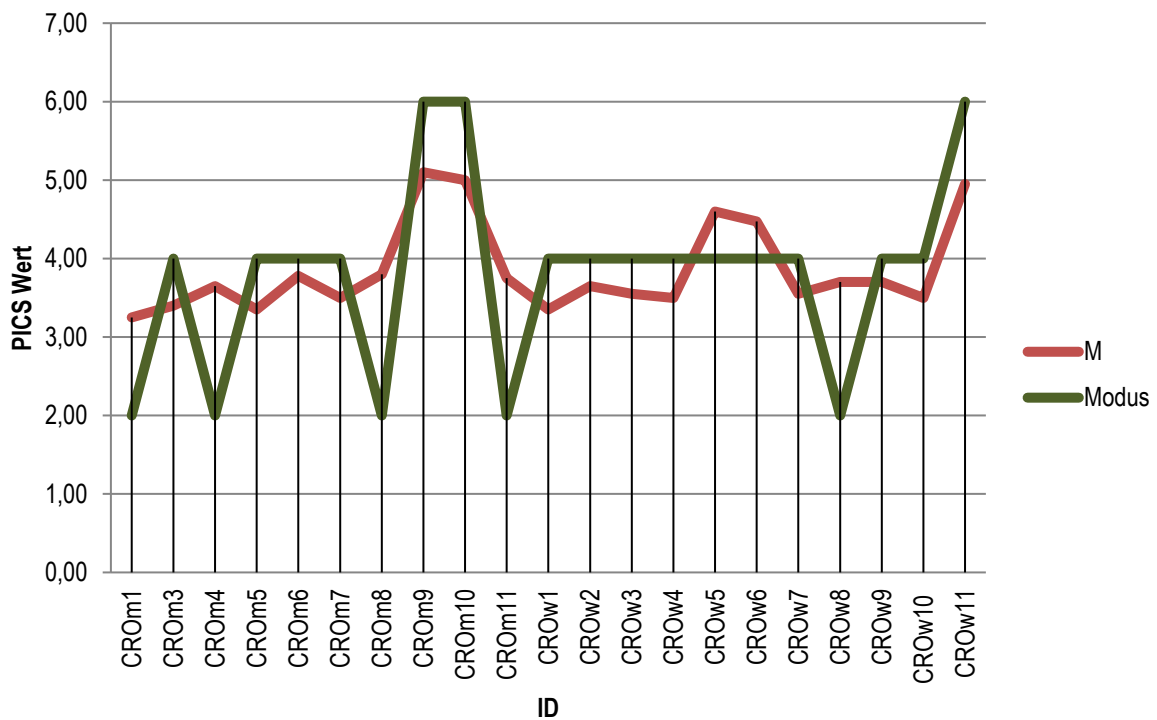


Abbildung 11. Darstellung der Mittel- und Modalwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien

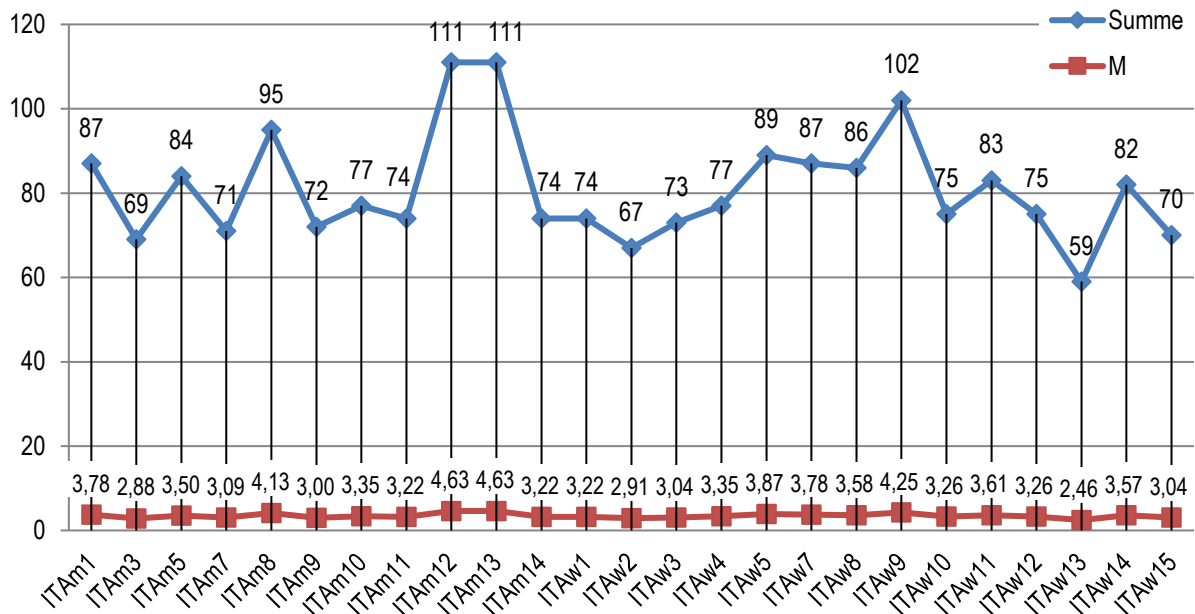


Abbildung 12. Darstellung der Summen- und Mittelwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien

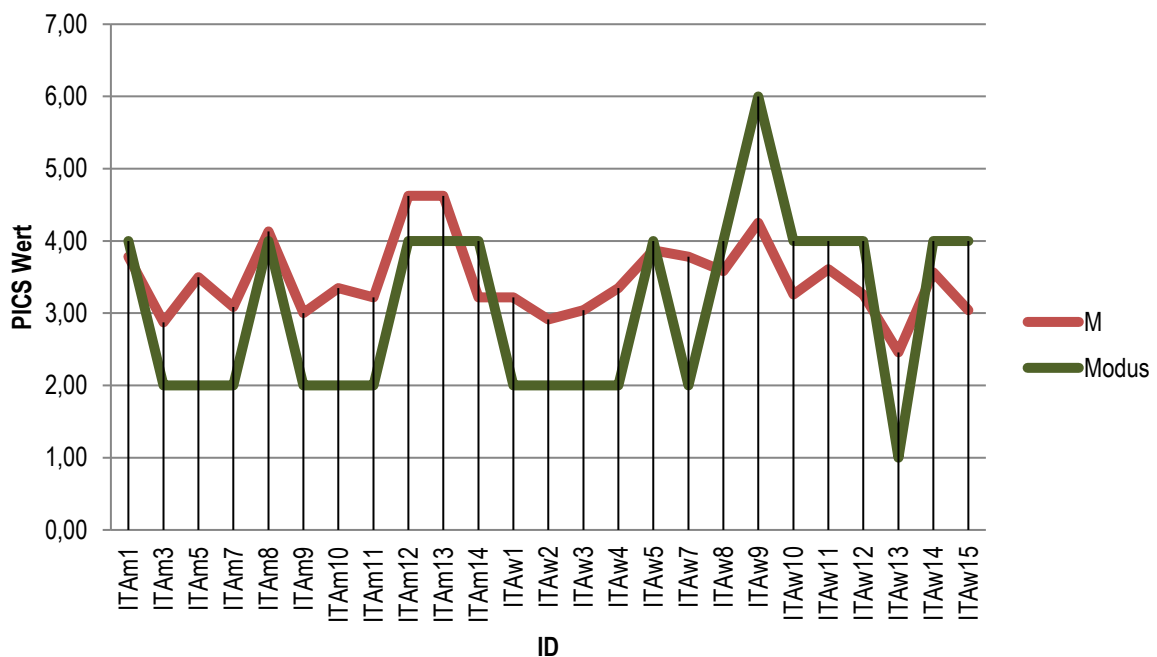


Abbildung 13. Darstellung der Mittel- und Modalwerte der Wahlen der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien

Zur Analyse und zum Vergleich nicht nur der erhaltenen, sondern auch der vergebenen und gleichwertigen Wahlen und um die Kohäsion berechnen zu können, wurden die Soziomatrizen entsprechend der Angaben der Teilnehmenden zweistufig geglättet. Die ursprünglichen Werte für *befreundet* (1), *kennengelernt* (2) und *gesehen* (3) wurden aufgrund

der partizipativen Entscheidung während der Erhebung, auf Wunsch der Jugendlichen in der PICS auch Zwischenwerte angeben zu dürfen, auf eins bis sechs ausgeweitet und dann zur Auswertung wieder angepasst. Geglättet umfasst *befreundet* (1) die ursprünglichen Angaben für *du/befreundet* (eins), *befreundet* (zwei) und *befreundet/kennengelernt* (drei). *Kennengelernt* (2) umfasst kennengelernt (vier) und kennengelernt/gesehen (fünf). Als *gesehen* (3) gewertet wurden Wert sechs und nicht angegebene Personen. Daraufhin wurden Mittelwerte, Standardabweichungen, Maximal- und Minimalwerte der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen berechnet. Es zeigt sich bei allen Werten, außer *Gesamt gleichwertig*, eine große Spannbreite an Wahlen und somit auch hohe Standardabweichung. Die Mittelwerte für vergebene und erhaltene Wahlen unterscheiden sich in allen drei Kategorien kaum, die Mittelwerte der gleichwertigen Wahlen, fallen jeweils niedriger aus (siehe Tabelle 8). Die Teilnehmenden der Jugendfreizeit Italien kannten vorher durchschnittlich mehr andere Teilnehmende ($M = 3,24$) als die Teilnehmenden der Freizeit Kroatien ($M = 1,81$). Die Mittelwerte der jeweils gleichwertigen Wahlen in den Kategorien *befreundet*, *kennengelernt* und *gesehen* liegen höher.

Aus den Soziomatrizen konnten die Kohäsionswerte berechnet werden. Dazu wurde eine Hilfsmatrix erstellt, die die Halbmatrix bzw. untere Dreiecksmatrix mit der zweiten Stufe der Glättung beinhaltet. Aus den originären PICS Werten eins bis sechs wurden dafür nur noch die Werte eins bis drei (*du/befreundet*, *befreundet* und *befreundet/kennengelernt*) als gewählt mit eins gewertet und die Werte vier bis sechs (*kennengelernt*, *kennengelernt/gesehen*, *gesehen*) mit null als nicht gewählt gewertet. Die gleichwertigen gewählten Verbindungen wurden hierbei mit dem Wert zwei gekennzeichnet. Die Summe der gleichwertigen Verbindungen geteilt durch die Gesamtverbindungen ergibt den Kohäsionswert (Jansen, 2003). Für Kroatien ergaben sich 45 gleichwertige Verbindungen von 210 insgesamt in der Halbmatrix und erzielt somit einen Kohäsionswert von .22. Die Jugendfreizeit Kroatien ist somit ein weak-tie-Netzwerk (Jansen, 2003). Italien verzeichnete 93 gleichwertige von insgesamt 300 Verbindungen in der Halbmatrix, woraus sich ein Kohäsionswert von .31 ergibt. Auch die Jugendfreizeit Italien kann also als weak-tie-Netzwerk bezeichnet werden, weist aber einen leicht höheren Wert als Kroatien auf.

In den folgenden Tabellen 8 und 9 sind alle ermittelten Werte zur Analyse der Anzahl der Peerbeziehungen auf den beiden Jugendfreizeiten dargestellt.

Tabelle 8

Anzahl der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen der Teilnehmenden Kroatien (n=21)

	M	SD	MAX	MIN	
Befreundet					
Vergeben	6,62	3,44	16	1	
Erhalten	6,67	3,29	11	1	
Gleichwertig	4,38	2,57	8	0	
Kennengelernt					
vergeben	9,33	3,75	18	4	
erhalten	9,29	2,25	13	4	
gleichwertig	6,10	2,29	12	2	
Gesehen					
vergeben	4,05	3,73	12	0	
erhalten	4,05	2,75	10	0	
gleichwertig	1,33	1,64	6	0	
Gesamt Gleichwertig	11,71	2,27	15	8	
Vorher bekannt	1,81	1,01	4	0	
Summe gleichwertig befreundeter Verbindungen					92
Summe befreundeter Verbindungen gesamt					420
Kohäsion					0,22

Tabelle 9

Anzahl der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen der Teilnehmenden Italien (n=25)

	M	SD	MAX	MIN	
Befreundet					
vergeben	10,52	3,86	18	5	
erhalten	10,44	3,81	16	0	
gleichwertig	7,44	2,95	12	1	
Kennengelernt					
vergeben	9,48	3,24	17	1	
erhalten	9,48	2,62	16	5	
gleichwertig	4,96	2,18	11	1	
Gesehen					
vergeben	4,00	4,13	16	0	
erhalten	4,08	2,13	9	0	
gleichwertig	1,76	1,84	6	0	
Gesamt Gleichwertig	14,16	2,77	21	7	
Vorher bekannt	3,24	3,17	10	0	
Summe gleichwertig befreundeter Verbindungen					186
Summe befreundeter Verbindungen gesamt					600
Kohäsion					0,31

6.2.2 Soziogramme und soziometrische Statusgruppen

Aus den Gesamtmatrizen wurden mit der Software UCInet (Borgatti et al., 2012) Soziogramme erstellt und die Soziometrischen Statusgruppen ermittelt. Hierfür wurden außerdem die oben berichteten Summen- und Modalwerte beachtet.

Im Soziogramm der Ferienfreizeit Kroatien sieht man zwei Hauptcliquen, verbunden durch eine Mittellinie von Teilnehmenden die links und rechts in zwei weiteren kleinen Gruppierungen enden (siehe Abbildung 14).

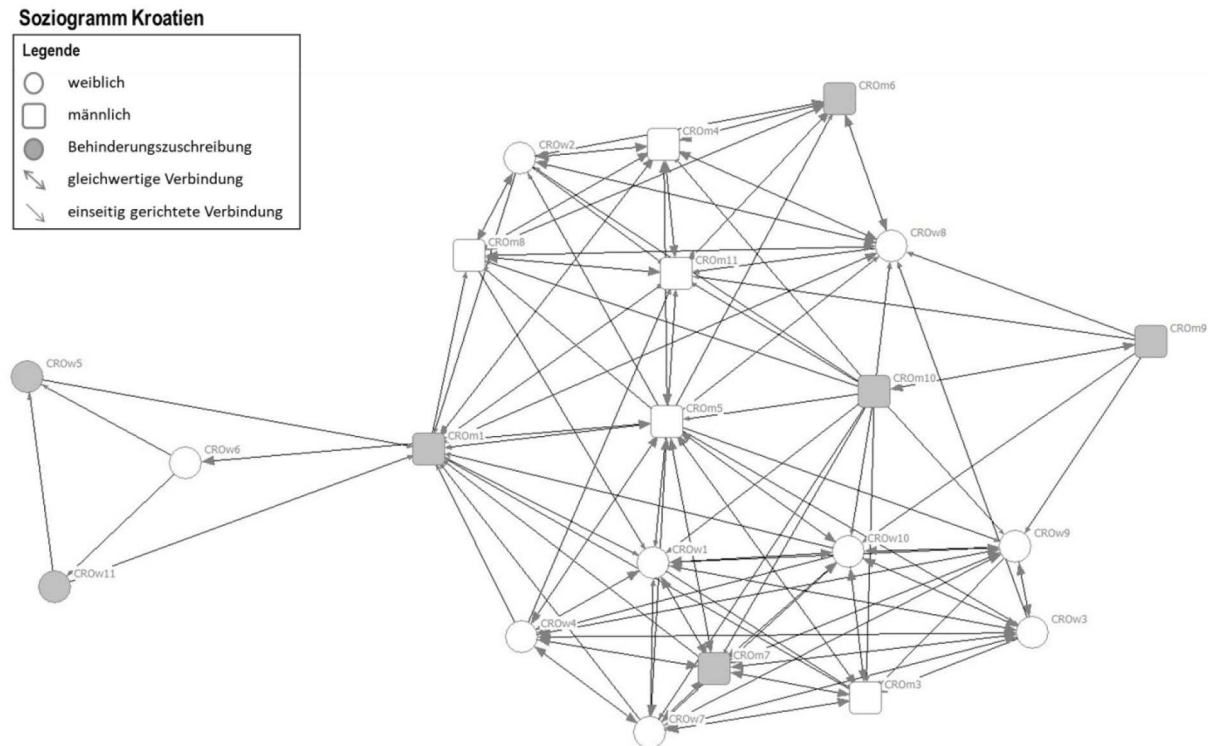


Abbildung 14. Soziogramm der Ferienfreizeit Kroatien

Daraus können folgende Statusgruppen abgeleitet werden (siehe Abbildung 15): Die Clique am oberen Rand des Soziogramms besteht aus den vier *Beliebten* CROm4, CROm8, CROm11 und CROw8, also drei männlichen und einer weiblichen Teilnehmenden sowie zwei *Durchschnittlichen*, einer weiblichen (CROw2) und einer männlichen (CROm6) Person. Die Clique am unteren Rand des Soziogramms besteht ausschließlich aus *Durchschnittlichen*, zwei männlich (CROm3, CROm7) und sechs weiblich (CROw1, CROw3, CROw4, CROw7, CROw9, CROw10). Die Unterscheidung zwischen „Beliebten“ und „Durchschnittlichen“ ließ sich hier neben der Darstellung anhand des Modalwertes festmachen, welcher bei den *Beliebten* bei zwei und bei den *Durchschnittlichen* bei vier liegt. Am linken Rand des Soziogramms befindet sich eine Gruppierung von weiblichen Teilnehmenden. Diese Teilnehmenden erhalten und vergeben wenige Wahlen, wenn dann einseitig gerichtet.

Anhand des Modalwertes von CROw11, welcher bei sechs liegt, kann diese als *Abgelehnte* und CROw6 und auch CROw5 als *Unbeachtete* bezeichnet werden (Modalwert vier). Am rechten äußeren Rand des Soziogrammes befinden sich zwei männliche Teilnehmende, die sich gegenseitig gewählt haben, aber ansonsten keine weiteren Wahlen bekommen. Auch der Modalwert von sechs zeigt eine Zuordnung zu den *Abgelehnten*. Da CROm10 mehr Wahlen vergibt als CROm9, wird er etwas näher zur restlichen Gruppe platziert. Die beiden Teilnehmenden in der Mitte des Soziogramms können zu den *Kontroversen* gezählt werden. Sie sind nicht direkt einer Clique zugeordnet, sondern stehen zwischen Cliques. CROm5 steht als Verbindungsknoten zwischen der oberen und der unteren Clique. Sein Modalwert liegt im mittleren Bereich der Skala (vier) und er verzeichnet viele gleichwertige Verbindungen. CROm1 hingegen hat sowohl Verbindungen zur oberen und unteren Clique als auch zur *Unbeachteten/Abgelehnten* Clique am linken Rand. Er hat einen Modalwert (zwei) der als *beliebt* eingestuft werden kann (außerdem mit 65 den niedrigsten und somit „beliebtesten“ Summenwert), hat aber lediglich eine gleichwertige Verbindung, vergibt wenig Wahlen, aber erhält viele einseitig gerichtet. Teilnehmende mit selbst- oder fremd-zugeschriebenen Behinderungen finden sich in allen soziometrischen Statusgruppen, mit Ausnahme der *beliebten*. Die soziometrischen Statusgruppen sind in Abbildung 15 im Soziogramm der Freizeit Kroatien markiert.

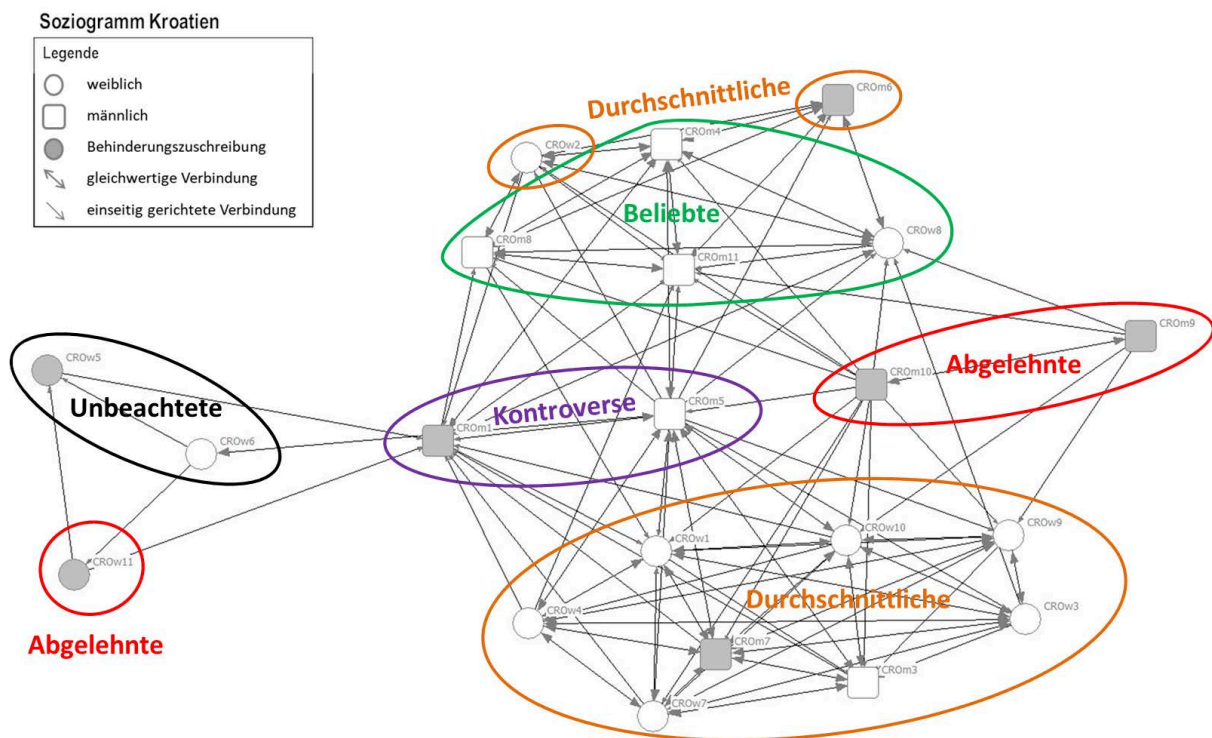


Abbildung 15. Soziogramm der Ferienfreizeit Kroatien mit soziometrischen Statusgruppen

Im Soziogramm der Ferienfreizeit Italien sieht man eine Hauptclique mit weiterem inneren Kreis, drei Zwischen- und vier Randfiguren (siehe Abbildung 16).

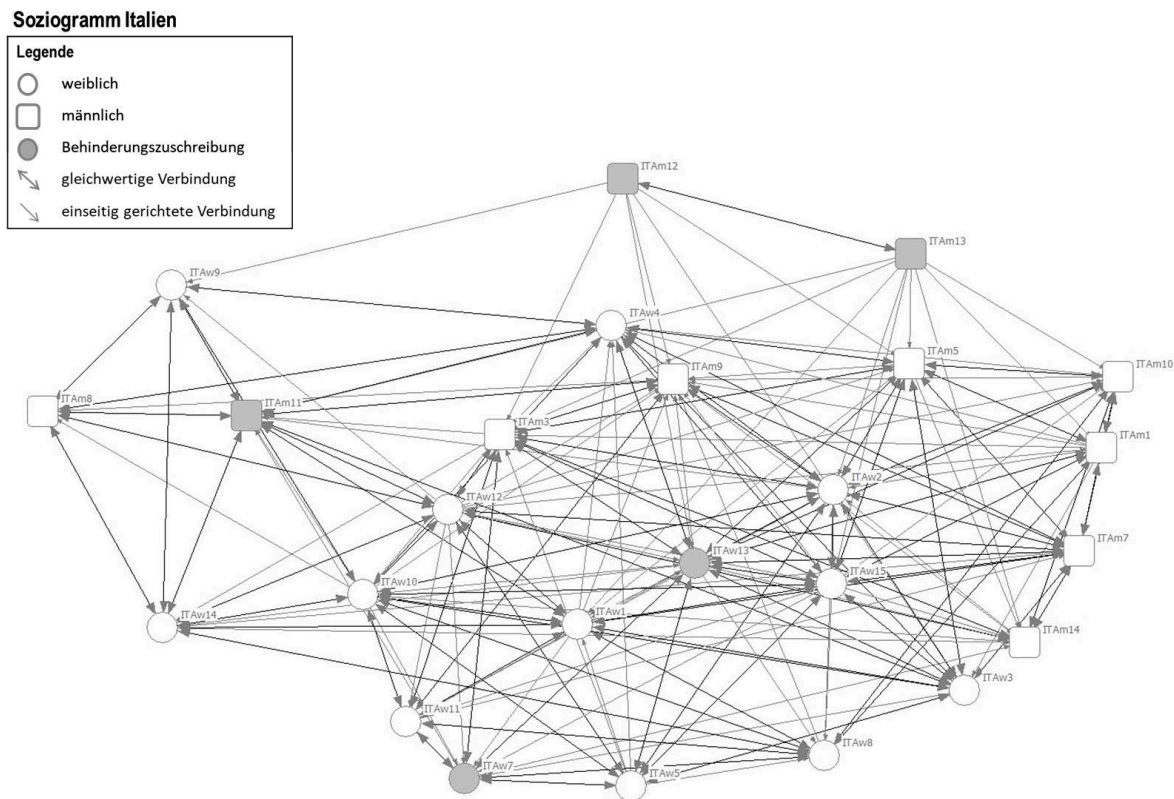


Abbildung 16. Soziogramm der Ferienfreizeit Italien

Für die Ferienfreizeit Italien ergeben sich folgende Statusgruppen. Innerhalb der Hauptclique befindet sich eine Gruppierung weiblicher Teilnehmenden, die neben ihrer auffällig zentralen Position auch einen Modalwert von eins (ITAw13) bis zwei (ITAw1, ITAw2) haben, bis auf ITAw15. Diese Teilnehmende hat einen Modalwert von vier, aber einen niedrigen Summenwert von 70. Sie hat zwar am häufigsten den Wert vier erhalten, aber auch einige gleichwertige Wahlen im Bereich ein bis drei mit Personen in der Hauptclique. Alle Teilnehmenden, die den Kreis um die *Beliebten* bilden, können als *Durchschnittliche* gelten und weisen Modalwerte von zwei und vier auf. Die Teilnehmenden, die hier einen Modalwert von zwei aufweisen haben aber entweder weniger gleichwertige Verbindungen wie die *Beliebten* im Zentrum der Clique und/oder mittlere Summenwerte. Am oberen Rand befinden sich zwei männliche Teilnehmende (ITAm12 und ITAm13), die sich gegenseitig gewählt haben und auch weitere Wahlen vergeben, aber ansonsten keine empfangen haben. Somit gehören diese zur Statusgruppe der *Abgelehnten*. Trotz eines mittleren Modalwertes von vier weisen sie einen sehr hohen Summenwert (jeweils 111) auf. Am linken Rand des Soziogramms befinden sich ein männlicher (ITAm8) und eine weibliche (ITAw9)

Teilnehmende*r, die ein paar wenige Wahlen, vorwiegend gleichwertige, erhalten haben und zählen somit zu den *Unbeachteten*. ITAm8 hat einen Modalwert von vier, ITAw9 hat einen Modalwert von sechs und einen hohen Summenwert 102), da sie aber dennoch vier gleichwertige Wahlen erhalten hat, allerdings nicht zu Teilnehmenden der Hauptclique, kann sie als *Unbeachtete* gezählt werden. Die Teilnehmenden (ITAw14, ITAm1, ITAw4) zwischen Hauptclique und Randfiguren können als *Kontroverse* betrachtet werden. Sie haben zwar Modalwerte von zwei (ITAm11, ITAw4) und vier (ITAw14), jedoch nicht nur Verbindungen zu Personen der Hauptclique sondern auch zu den Randfiguren. Teilnehmende mit selbst- oder fremd-zugeschriebenen Behinderungen befinden sich in den soziometrischen Statusgruppen *Durchschnittliche*, *Kontroverse* und *Abgelehnte*. Die soziometrischen Statusgruppen der Freizeit Italien sind in Abbildung 17 markiert.

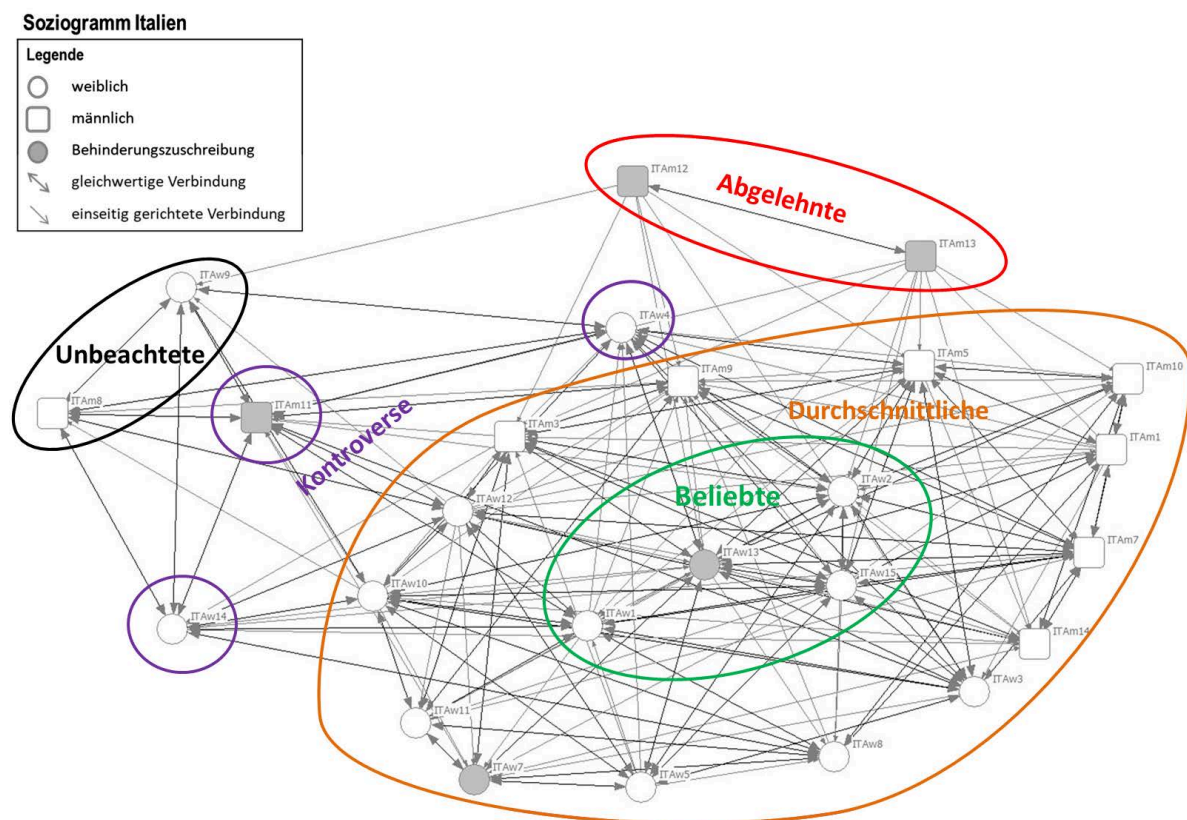


Abbildung 17. Soziogramm der Ferienfreizeit Italien mit soziometrischen Statusgruppen

Zur Erstellung der Egozentrierten Netzwerke für die Fallauswertungen (Abschnitt 6.4) wurden die *most liked* (CROm1, CROm4, CROm8, CROm11, CROw8, ITAm11, ITAw13) und *least liked* (CROm9, CROm10, CROw11, ITAw9) Teilnehmenden anhand der Modalwerte ausgewählt. Des Weiteren wurden egozentrierte Netzwerke für die Teilnehmenden mit selbst- oder fremd-zugeschriebenen Behinderungen erstellt, auch wenn

diese bei den *most* und *least liked* nicht vertreten waren (CROm1, CROm6, CROm7, CROm9, CROm10, CROw5, CROw11, ITAm11, ITAm12, ITAm13, ITAw7, ITAw13).

6.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitativen Daten aus den pictogrammgestützten Leitfaden-Interviews wurden anhand einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015). Die Methode wurde ursprünglich zur ausschließlich deduktiven Kategorienbildung verwendet, mittlerweile ist jedoch auch induktive Kategorienbildung am Material Teil des Konzeptes (Mayring, 2015). Für die Auswertung der Interviews mit den Teilnehmenden der Ferienfreizeiten bot sich jedoch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018, S. 100) an, die eine Weiterentwicklung des Ausgangskonzepts darstellt.

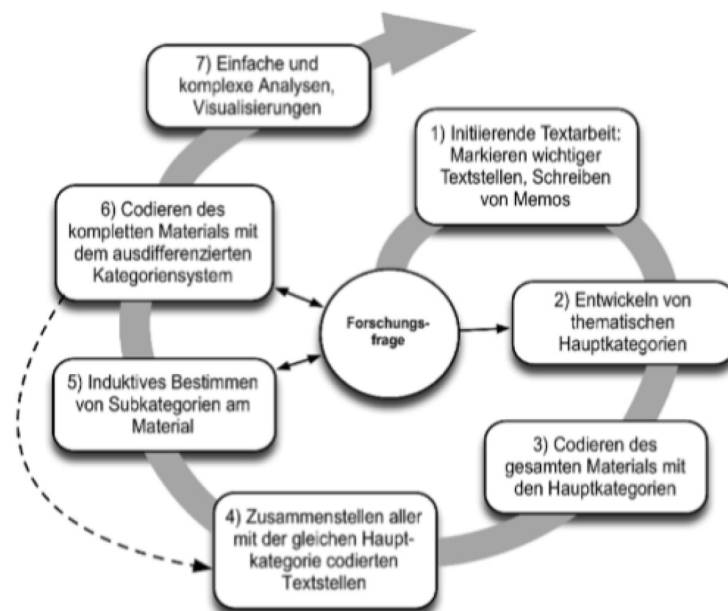


Abbildung 18. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)

Innerhalb dieser fand eine themenbezogene Auswertung statt. Eine fallbezogene Auswertung wurde zum Einen freizeitgruppenbezogen und zum Anderen mit dem Fokus auf Selbst- und Fremdaussagen bezüglich der eigenen Person oder der anderen Personen im Netzwerk sowie der Peerbeziehungen durchgeführt. Diese beschränkte sich außerdem auf die *most* und *least liked* Teilnehmenden aus der soziometrischen Analyse (siehe Abschnitt 6.4).

Für die Inhaltsanalyse als systematisches, regel- und theoriegeleitetes Instrument wurde der Analyseablauf dem vorliegenden Material angepasst und die inhaltsanalytischen Einheiten festgelegt (Mayring, 2015). Als Ausgangsmaterial für die Analyse galten alle 46

Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen mit und ohne Behinderungen der zwei Jugendfreizeiten Italien und Kroatien. Diesbezüglich liegen Transkripte vor, die anhand der Fragestellungen dieser Arbeit mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurde (für Informationen zum Ausgangsmaterial, der Entstehungssituation, der Analyserichtung und Fragestellungen siehe Kapitel 4 und 5). Hierbei stellte die Kodiereinheit ein Wort oder einen Begriff dar, die Kontexteinheit einen Sinnzusammenhang oder Abschnitt und die Auswertungseinheit bestand aus allen Interviews von Anfang bis Ende der Aufnahme, zu denen egozentrierte Netzwerke angefertigt wurden, danach allen anderen Interviews (Mayring, 2015).

In der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wird eine Mischung aus A-propri- bzw. deduktiver Kategorienbildung und induktiver Kategorienbildung praktiziert (Kuckartz, 2018). Im Rahmen der A-propri-Kategorienbildung wurde hier anhand des Interviewleitfadens sowie anhand der *most* und *least liked* Teilnehmenden aus der soziometrischen Analyse (siehe Abschnitt 6.2.1) eine Vorstrukturierung der Hauptkategorien vorgenommen. Dadurch ergab sich für vier Hauptkategorien *Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten*, *Peerbeziehungen*, *Differenzkategorien* und *Fallauswertungen* folgende A-propri-Kategorienstruktur:

- Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten
- Peerbeziehungen
 - Vorher bekannt
 - Befreundet
 - Kennengelernt
 - Gesehen
- Differenzkategorien
 - Alter
 - Geschlecht
 - Behinderung
 - Herkunft
 - Religion
 - Sexuelle Orientierung
 - Sozialer Status
 - Rangfolge, eigene
 - Rangfolge Freizeit
- Fallauswertungen
 - CROm1
 - CROm4
 - CROm6
 - CROm7
 - CROm8

- CROm9
- CROm10
- CROm11
- CROw5
- CROw8
- CROw11
- ITAm11
- ITAm12
- ITAm13
- ITAw7
- ITAw9
- ITAw13

Daraufhin wurden Subcodes als inhaltliche Differenzierung der Hauptkategorien gebildet und weitere induktive Kategorienbildung am Material vorgenommen. Diese werden in den folgenden Abschnitten 6.3.1 bis 6.3.3 als Auswertung der jeweiligen Hauptkategorien dargestellt. Die Ergebnisdarstellung zur Hauptkategorie Fallauswertungen erfolgt in Abschnitt 6.4.

Tabelle 10
Intercoder-Übereinstimmung

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten				91,67
Atmosphäre	4	0	4	100,00
Programm	4	0	4	100,00
Reiseziel	3	1	4	75,00
Peerbeziehungen				81,25
vorher bekannt	3	1	4	75,00
befreundet	3	1	4	75,00
kennengelernt	4	0	4	100,00
gesehen	3	1	4	75,00
Differenzkategorien				91,67
Alter	3	1	4	75,00
Geschlecht	4	0	4	100,00
Behinderung	4	0	4	100,00
Herkunft	4	0	4	100,00
Religion	4	0	4	100,00
Sexuelle Orientierung	4	0	4	100,00
Sozialer Status	3	1	4	75,00
Rangfolge, eigene	3	1	4	75,00
Rangfolge, Freizeit	4	0	4	100,00
Total	57	7	64	89,06

Für die in diesem Kapitel dargestellten Hauptkategorien *Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten*, *Peerbeziehungen* und *Differenzkategorien* und ihren deduktiv erstellten Subcodes wurde die Intercoder-Übereinstimmung über vier zufällig ausgewählte Fälle berechnet. Da die Hauptkategorie *Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten* keine deduktiven Subcodes enthielt, wurden hier die induktiv ermittelten Haupt-Subcodes *Atmosphäre*, *Programm* und *Reiseziel* hinzugefügt. Wie in Tabelle 10 gezeigt, ergab sich eine Gesamt-Übereinstimmung von 89,06%. Die Intercoderreliabilität beträgt Cohens Kappa = .88. Die Übereinstimmung und Reliabilität der Kodierungen kann damit als stark angesehen werden (vgl. McHugh, 2012).

Dabei ist zu beachten, dass die Hauptkategorien jeweils als übergeordnete Codes gelten, innerhalb derer nicht kodiert wurde.

6.3.1 Hauptkategorie Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten

In der Hauptkategorie *Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten* wurden alle Aussagen erfasst, die die Teilnehmenden zu allgemeinen Aussagen über die Ferienfreizeit getroffen haben. Diese konnten aus den Antworten zu den Fragen wie den Teilnehmenden die Ferienfreizeit gefällt, was besonders gut war und was nicht gefiel sowie aus den Antworten zur Feenfrage und weiteren Einzelaussagen aus dem Gesamtverlauf ermittelt werden. Daraus konnten die induktiven Subcodes *Atmosphäre*, *Programm* und *Reiseziel* gebildet werden. Diese wurden nochmal in weitere Subcodes unterteilt, woraus sich folgende Struktur für diese Hauptkategorie ergab:

- Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten
 - Atmosphäre
 - Allgemein
 - Positiver Gesamteindruck
 - Spaß
 - Befürchtungen
 - Gruppe
 - Stimmung
 - Gute Konstellation
 - Gemeinschaft
 - Freundschaften
 - Team
 - Cliques
 - Einschränkungen durch die Gruppe
 - Konflikte
 - Streit allgemein
 - Zimmeraufteilung

- Liebesbeziehungen
- Ordnung / Hygiene
- Programm
 - Struktur
 - Allgemein
 - Aktivitäten
 - Ausflüge
 - Strand
 - Stadt
 - Spiele
 - Freiheiten
 - Flexibilität
- Reiseziel
 - Unterkunft
 - Region
 - Wetter
 - Verpflegung

Die Hauptkategorie *Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten* dient nicht primär zur Beantwortung der Forschungsfragen. Sie dient eher zur Erweiterung der Stichprobenbeschreibung und Bildung von Kontextinformationen, die als Hintergrund zur Beantwortung der dritten Fragestellung „*Was sind bedeutsame Kriterien für Jugendliche zur Wahl der Beziehungen? Welche Bedeutung kann dabei der Differenzkategorie Behinderung zugeschrieben werden?*“ hilfreich sein können. So können eventuelle weitere Einflussfaktoren beachtet werden. Gleiches gilt für die Informationen, die aus dem Trägerfragebogen generiert wurden.

Die folgende Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse der Auswertung der Hauptkategorie *Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten*. Des Weiteren wurden alle konzeptbezogenen Aussagen aus dem Trägerfragebogen entsprechend inhaltlich zugeordnet und als Joint Display (Kuckartz, 2017) dargestellt.

In der darauf folgenden Kreuztabelle (Tabelle 12) wurden die Häufigkeiten der Aussagen auf die Freizeitgruppen verteilt sowie die häufigsten Nennungen in farblichen Abstufungen markiert, je dunkler der Farbton, desto mehr Nennungen.

Tabelle 11

Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten

KATEGORIE	ANZAHL KODIERUNGEN	INHALTE	AUSSAGEN TRÄGERFRAGEBOGEN
Atmosphäre			
Allgemein			
Positiver Gesamteindruck	54	+ es gefällt mir gut + ich finde es schön + ich möchte noch bleiben + ich möchte noch einmal mitfahren	
Spaß	12	+ macht Spaß (Bezug: allgemein, Gruppe, Programm)	• Spaß für Alle
Befürchtungen	2	– wird nicht so toll – wird langweilig	
Gruppe			
Stimmung	22	+ mit allen gut verstanden + mit jedem was gemacht + keiner wird "gemobbt" + nett/freundlich + zusammen glücklich sein	
Gute Konstellation	18	+ Gruppe ist cool/wichtig/gut so/hat gut funktioniert + guter Umgang + es kam auf die Leute an + Rücksicht genommen + wenig Cliquen + Mischung + Gleichheit	
Gemeinschaft	13	+ Aktivitäten in/mit der Gesamtgruppe + sich gegenseitig helfen + Zeit miteinander verbringen + Zusammen sein + Zusammenwachsen + Toleranz	• inklusiver Ansatz • soziale Gerechtigkeit • Gleichberechtigung • soziales Miteinander • Förderung der persönlichen Entwicklung • Begleitung bei der Entwicklung eines eigenen Glaubens
Freundschaften	13	+ Freunde gefunden + neue Leute kennengelernt	
Team	12	+ Betreuende sind cool/in Ordnung/freundlich + setzen sich für Teilnehmende ein – Konflikte/Stimmung im Team – anderes Team gewünscht	• ehrenamtliches Team • Betreuungsschlüssel 1:7*(Erhöhung je nach Betreuungsaufwand bei Teilnehmenden mit Beeinträchtigung) • Qualifizierung durch Schulungswochenenden: Inhalte angepasst an JULEICA**
Cliquenbildung	3	– Gruppenbildung – "Abschotten"	
Einschränkungen durch die Gruppe	2	– Warten – abstimmen	

Fortsetzung Tabelle 11

Fortsetzung Tabelle 11			
Konflikte			
Streit allgemein	12	<ul style="list-style-type: none"> – weniger Streit gewünscht – Berichte über Meinungsverschiedenheiten 	
Zimmeraufteilung	6	<ul style="list-style-type: none"> – Streit unter Zimmerkamerad*innen – Zimmertausch gewünscht 	
Liebesbeziehungen	3	<ul style="list-style-type: none"> – Liebeskummer – gefallen wollen 	
Ordnung/Hygiene	3	<ul style="list-style-type: none"> – Aufräumen – Putzen 	
Programm			
Struktur			
Allgemein	19	<ul style="list-style-type: none"> – längere Dauer der Freizeit gewünscht – kürzere Dauer der Freizeit gewünscht – Küchendienst – mehr Programm gewünscht – weniger Programm gewünscht + Programm genau richtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Friedensbildung • Bewahrung der Schöpfung • Barrierefreiheit • Nachhaltigkeit
Aktivitäten			<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung • Entspannungselemente
Ausflüge	18	+ Großstadtausflüge	
Strand	14	+ beste Aktivität	
Stadt	5	+ Ort am Gruppenhaus/Camp	
Spiele	4	<ul style="list-style-type: none"> – mehr Spiele gewünscht – weniger Spiele gewünscht 	
Freiheiten	20	<ul style="list-style-type: none"> + zu dritt unterwegs sein + nicht zu viel verpflichtendes Programm + Freizeit/chillen + Selbst entscheiden/wählen können – mehr Zeit abends gewünscht – länger schlafen gewünscht 	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation
Flexibilität	6	<ul style="list-style-type: none"> + Tagesstruktur + Programm an Wünsche der Teilnehmenden angepasst + Freiwilligkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation

Fortsetzung Tabelle 11

Reiseziel			<ul style="list-style-type: none"> • Attraktiv • Bezahlbar
Unterkunft	45	<ul style="list-style-type: none"> – Zelten generell – Kein eigener Strom – Kein WLAN – Entfernung zum Strand – Sauberkeit – Vorgabe für Nachtruhe – Zustand Betten – Ausstattung + Unterkunft generell + Lage/Aussicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Barrierefreiheit
Region	30	<ul style="list-style-type: none"> + Meer + Strand + Landschaft + Architektur + Touristen + Kultur + Sprache – Unterschiede zu Deutschland – Straßenverkehr 	
Wetter	25	<ul style="list-style-type: none"> + Warm + Heiß + gutes Wetter – schlechtes Wetter – zu warm 	
Verpflegung	17	<ul style="list-style-type: none"> – Essen schmeckt nicht – Trinkwasser zu warm + Essen schmeckt gut 	<ul style="list-style-type: none"> • gesunde Ernährung

Anmerkungen: - eher negativ, + eher positiv

* Kroatien: vier Betreuende, Italien: vier Betreuende plus eine Inklusionsteamerin

** Schulungsinhalte JuLeiCa (Jugendleiter*incard, Qualifizierungsnachweis für ehrenamtliche Mitarbeitende in der Jugendförderung): Moderation und Leitung von Gruppen (Programmgestaltung, Methodenkompetenz, Rhetorik und Präsentation, Projektmanagement, Krisenmanagement, Teamfähigkeit, Leitungskompetenz, eigene Rolle und Selbstverständnis, Klärung der eigenen Motivation, Arbeit in und mit Gruppen: Erkennen und Gestalten von Gruppenprozessen), Rechtliche Grundlagen (Haftung, Versicherung), Lebenssituation von Kinder und Jugendlichen, Alltag und Milieus, Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialverhalten, geschlechtsspezifische/geschlechtergerechte Arbeit mit Mädchen und Jungen, Sexualität, Werte und Normen, interkulturelles Lernen, persönliche Glaubensentwicklung und Auseinandersetzung mit religiösen Fragen, Grundlagen inklusiver Kinder und Jugendfreizeiten, Kochen für Gruppen

Tabelle 12

Kreuztabelle Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten / Freizeitgruppen

	Kroatien	Italien	Total
▼ Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten			
▼ Atmosphäre			
▼ Allgemein			
☐ Positiver Gesamteindruck	21	33	54
☐ Spaß	7	5	12
☐ Befürchtungen	1	1	2
▼ Gruppe			
☐ Stimmung	8	14	22
☐ Gute Konstellation	8	10	18
☐ Gemeinschaft	2	11	13
☐ Freundschaften	10	3	13
☐ Team	6	6	12
☐ Cliquen	3		3
☐ Einschränkungen durch die Gruppe	1	1	2
▼ Konflikte			
☐ Streit allgemein	4	8	12
☐ Zimmernaufteilung	1	5	6
☐ Liebesbeziehungen	1	2	3
☐ Ordnung / Hygiene		3	3
▼ Programm			
▼ Struktur			
☐ Allgemein	8	11	19
▼ Aktivitäten			
☐ Ausflüge	2	16	18
☐ Strand	1	13	14
☐ Stadt	2	3	5
☐ Spiele	4		4
☐ Freiheiten	8	12	20
☐ Flexibilität	4	2	6
▼ Reiseziel			
☐ Unterkunft	19	26	45
☐ Region	14	16	30
☐ Wetter	15	10	25
☐ Verpflegung	10	7	17
Σ SUMME	160	218	378
# N = Dokumente	21 (45,7%)	25 (54,3%)	46 (100,0%)

6.3.2 Hauptkategorie Peerbeziehungen

In der Hauptkategorie Peerbeziehungen wurden alle Aussagen kodiert, die die Teilnehmenden während der Bearbeitung der PICS und zur Frage ob, und wenn ja, welche, anderen Teilnehmenden schon vorher bekannt waren. Durch die Bildung weiterer induktiver Subcodes ergab sich folgendes Kategoriensystem für diese Hauptkategorie:

- Peerbeziehungen
 - Vorher bekannt
 - Schule
 - Andere Ferienfreizeiten
 - Gute Freund*innen

- Vortreffen WhatsApp Gruppe Italien
- Wohnort
- Keine
- Geschwister
- Partner*in
- Befreundet
 - Zeit verbringen
 - Sich gut verstehen
 - Vorher bekannt
 - Gleiches Zelt/Zimmer
 - Kontakt halten
 - Sympathie
 - Reden
 - Ähnlichkeit
 - Über andere Teilnehmende
 - Hinfahrt
- Kennengelernt
 - Sporadisch Kontakt
 - Sich gut verstehen
 - Sympathie
 - Unterschiede
 - Über andere Teilnehmende
- Gesehen
 - Kaum Kontakt
 - Ausschluss
 - Behinderung

Die vier Subcodes *Vorher bekannt*, *Befreundet*, *Kennengelernt* und *Gesehen* werden im Folgenden ausführlich dargestellt. Dazu wird zunächst jeweils eine tabellarische Übersicht der analysierten Dokumente mit absoluten sowie prozentualen Häufigkeiten dargestellt. Außerdem eine Darstellung der Häufigkeiten innerhalb der kodierten Segmente in Form eines Balkendiagramms. Des Weiteren werden die kodierten Aussagen inhaltlich näher betrachtet.

Peerbeziehungen – Vorher bekannt

Wie in Tabelle 13 und Abbildung 19 dargestellt, wurde am häufigsten genannt, dass sich die Teilnehmenden aus der Schule kennen. Diese Aussagen bezogen sich oft auf die gleiche Klasse, aber auch auf die Parallelklasse. Viele der schon vorher bekannten Teilnehmenden kannten sich seit der Grundschule, vereinzelt auch seit dem Kindergarten. Die Jugendlichen, die angegeben haben, andere Teilnehmende schon von anderen Ferienfreizeiten zu kennen, bestanden aus einer Gruppe von sieben Jugendlichen, die seit Jahren gemeinsam auf Ferienfreizeiten fahren, einzelne andere Jugendliche, die sich aus dem

letzten Jahr kannten und einzelne Teilnehmende gaben auch an, Betreuende schon gekannt zu haben. In den Nennungen zu *Gute Freund*innen* wurden diese auch als beste Freund*innen, Freund*innen und Kumpel bezeichnet. Im Subcode *Vortreffen WhatsApp Gruppe Italien* berichten die Teilnehmenden der Jugendfreizeit Italien davon beim Vortreffen eine WhatsApp Gruppe gegründet zu haben und seitdem in Kontakt gewesen zu sein. Außerdem berichten sie, sich gegenseitig angerufen zu haben: „das machen wir immer bei den Ferienfreizeiten, wir rufen einfach immer an“ (Italien\ITAm5: 31). Die Angaben im Subcode *Wohnort* beinhalteten Aussagen darüber, dass andere Teilnehmende im gleichen Ort oder in der gleichen Straße wohnen, Teilnehmende, die sich aus dem Fußballverein kennen, oder familiäre Zusammenhänge. Manche Teilnehmende haben sich über die Eltern oder über die Schwester einer Teilnehmenden bereits vorher kennengelernt. Im Subcode *Keine* gaben Teilnehmende an, noch niemanden gekannt, andere höchstens auf dem Vortreffen gesehen zu haben. Auf beiden Ferienfreizeiten gab jeweils ein Teilnehmender an, seinen Bruder bereits gekannt zu haben. Die Aussagen wurden unter *Geschwister* erfasst. Zwei Teilnehmende aus der Jugendfreizeit Kroatien gaben gegenseitig an, ein Paar zu sein und bildeten damit den Subcode *Partner*in*.

Tabelle 13

Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Vorher bekannt

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Andere Ferienfreizeiten	11	23,91	27,50
Geschwister	2	4,35	5,00
Gute Freund*innen	10	21,74	25,00
Keine	3	6,52	7,50
Partner*in	2	4,35	5,00
Schule	13	28,26	32,50
Vortreffen WhatsApp Gruppe Italien	5	10,87	12,50
Wohnort	6	13,04	15,00
DOKUMENTE mit Code(s)	40	86,96	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	6	13,04	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	46	100,00	-

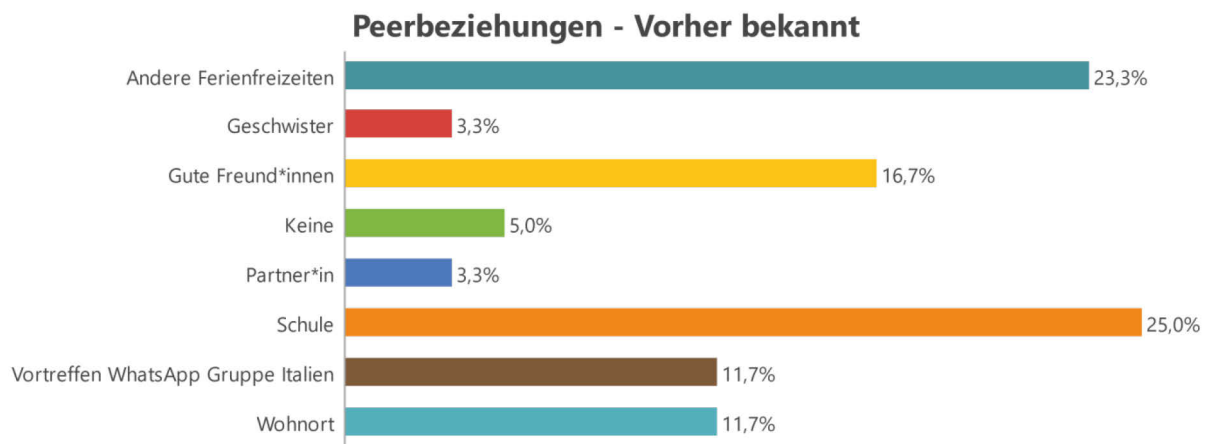


Abbildung 19. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Vorher bekannt.

Peerbeziehungen – Befreundet

Während in der Kategorie *Vorher bekannt* eher angegeben wurde woher die Jugendlichen andere Teilnehmende kannten, wurde in der Kategorie *Befreundet* beschrieben, warum die Jugendlichen mit den angegebenen Teilnehmenden befreundet sind (siehe Tabelle 14 und Abbildung 20). Im Subcode mit den häufigsten Nennungen, *Zeit verbringen*, wurde berichtet mit den als befreundet angegebenen Jugendlichen mehr oder am meisten gemacht, zu tun gehabt, erlebt oder „abgehangen“ zu haben, zusammen oder unterwegs gewesen zu sein, z. B. am Strand oder in der Stadt. Der Subcode *Sich gut verstehen* setzte sich aus entsprechenden einfachen Nennungen dessen, aber auch aus Ergänzungen, zusammen. Die Jugendlichen verstehen sich mit den bei *Befreundet* eingeordneten Teilnehmenden besser als mit Anderen, beschreiben, dass sie auf der Busfahrt, im gemeinsamen Zimmer oder Zelt oder beim Rauchen ins Gespräch gekommen seien, viel geredet und sich angefreundet haben. Begründungen für das gute Verstehen waren, dass die anderen Teilnehmenden immer offen oder erwachsener als Andere waren. Außerdem konnte hier ein Zusammenhang zum Subcode *Ähnlichkeit* hergestellt werden. Auch wurde in der Kategorie *Befreundet* noch einmal darauf hingewiesen, dass einige der anderen, hier eingeordneten, Teilnehmenden bereits *Vorher bekannt* waren. Der Subcode *Gleiches Zelt/Zimmer* beinhaltet hauptsächlich Erwähnungen, dass die Teilnehmenden befreundet sind und im gleichen Zelt oder Zimmer geschlafen haben, aber auch eine Begründung für gegenseitiges Kennenlernen: „Und dadurch, ja, kommt man halt in Kontakt und lernt sich auch mehr kennen“ (Kroatien\CROw10: 27). Im Subcode *Kontakt halten* wurden Wünsche geäußert, die bestehenden befreundeten Kontakte zu halten. Die Teilnehmenden haben Nummern ausgetauscht, wollen sich (Zuhause) wiedertreffen, mal „rausgehen“, etwas zusammen machen, beim Nachtreffen sehen oder in den

Weihnachtsferien oder zu Geburtstagsessen. Einzelne Teilnehmende waren besorgt, ob persönlicher Kontakt über die Entfernung möglich ist, digitaler solle aber bestehen bleiben – über Skype, WhatsApp oder Instagram. Einen weiteren Grund für die Einordnung der anderen Teilnehmenden als *Befreundet* bildet der Subcode *Sympathie*. Die genannten anderen Teilnehmenden werden als sympathisch, nett oder cool bezeichnet. Im Subcode *Reden* wurde neben der reinen Nennung vermerkt, befreundet zu sein, weil man mit der anderen Person viel rede, gut mit ihr reden könne, dass man sich anvertrauen könne, worüber man mit anderen nicht reden kann und, wenn man abends schlafen gehe und über den Tag rede, stärke dies auch die Freundschaft. Die *Ähnlichkeit* der befreundeten Teilnehmenden wurde im entsprechenden Subcode zum Einen auf Aktivitäten und zum Anderen auf Eigenschaften bezogen. Ähnlichkeiten im Zusammenhang mit Aktivitäten wurden als gleiche Interessen oder Hobbies beschrieben, z. B. die gleiche Musik zu hören, die gleichen Spiele zu spielen, die gleichen Serien zu gucken. Als ähnliche Eigenschaften wurden genannt: Gleicher Humor, gleiche Wellenlänge, gleich von der Art / vom Charakter, „sie denken so wie wir“. Des Weiteren wurde von einem Teilnehmenden mit Behinderung angegeben, dass die *Behinderung* bei der Wahl der Freundschaften eine Rolle spiele: „Ja eine Behinderung hat, nur befreundet sein kann“ (Italien\ITAm12: 194). Im Subcode *Über andere Teilnehmende* äußerten die Jugendlichen, dass sie mit anderen Teilnehmenden befreundet seien, weil sie sie über andere Freund*innen oder den*die Partner*in innerhalb der Gruppe kennengelernt hätten. In den Aussagen zum Subcode *Hinfahrt* wurde von den Teilnehmenden geschildert, dass sie gleich auf der Busfahrt mit anderen Teilnehmenden ins Gespräch gekommen seien und sich so angefreundet hätten.

Tabelle 14

Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Befreundet

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Gleiches Zelt/Zimmer	23	50,00	54,76
Hinfahrt	8	17,39	19,05
Kontakt halten	19	41,30	45,24
Reden	12	26,09	28,57
Sich gut verstehen	23	50,00	54,76
Sympathie	10	21,74	23,81
Vorher bekannt	22	47,83	52,38
Zeit verbringen	23	50,00	54,76
Ähnlichkeit	10	21,74	23,81
Über andere Teilnehmende	8	17,39	19,05
DOKUMENTE mit Code(s)	42	91,30	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	4	8,70	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	46	100,00	-

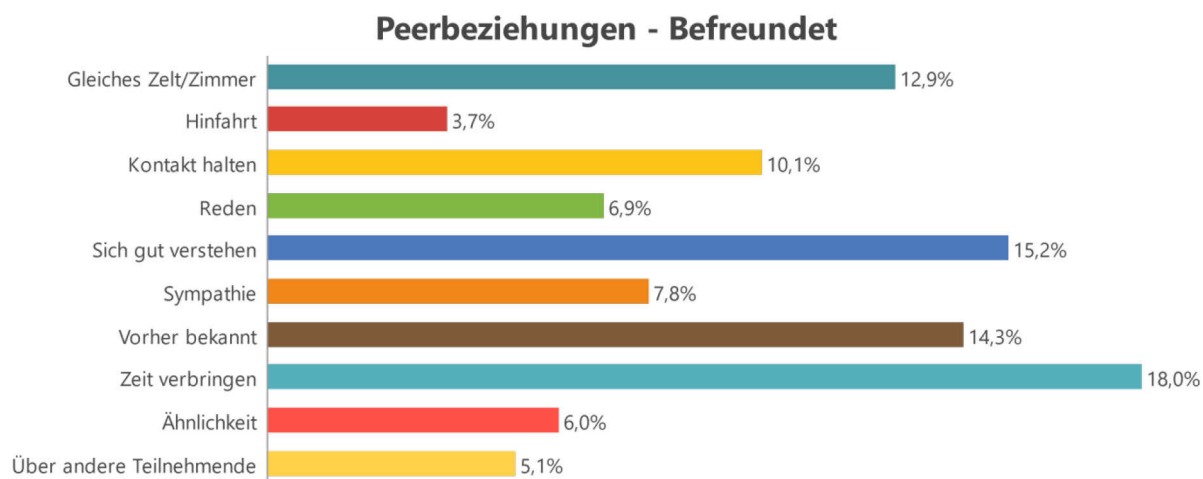


Abbildung 20. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Befreundet

Peerbeziehungen – Kennengelernt

In der Kategorie *Kennengelernt* wurde angegeben, warum welche Teilnehmenden auf der PICS bei *kennengelernt* eingeordnet wurden (siehe Tabelle 15 und Abbildung 21). Die meisten Aussagen konnten im Subcode *Sporadisch Kontakt* zusammengefasst werden. Es wurde erwähnt, dass man mit den kennengelernten Teilnehmenden lediglich ein bisschen Kontakt und nicht so viel zu tun gehabt oder gemacht habe. Dies wurde häufig auch im Vergleich zu den befreundeten Teilnehmenden eingeordnet. Mit den kennengelernten Teilnehmenden haben die Jugendlichen nicht so viel gemacht, wie mit den befreundeten, es sei eine eher oberflächliche Beziehung, man könne nicht so reden, wie mit den befreundeten, auch wenn man sich gut verstehe und sie nett seien. Es wurde auch erwähnt, dass kennengelernte Jugendliche in der Gruppe „mitlaufen“. Ein Teilnehmender definiert kennengelernt folgendermaßen:

„Also unter kennengelernt mein ich, ähmm, dass es schon, dass man schon Einiges über den Anderen weiß. Ohne genauere emotionale Bindung, einfach nur genau so, dass man halt was über die weiß, dass man schon ein paar Worte miteinander geredet hat und so weiter“ (Kroatien\CROm3: 21).

Im Subcode *Unterschiede* wurde von den Teilnehmenden deutlich gemacht, dass sie bezüglich der kennengelernten Jugendlichen für eine Freundschaft zu unterschiedlich seien. Zum Beispiel gäbe es charakterliche Unterschiede oder man könne keine ernsten Gespräche führen, mit den befreundeten Jugendlichen aber schon. Außerdem wurde genannt, dass sie auch nicht immer wüssten, wie der*die Dyaden-Partner*in sie selbst einordnen würde. Des Weiteren wurde von Teilnehmenden ohne Behinderungen aufgeführt, dass eine *Behinderung* einen Unterschied mache, indem der Kontakt einfach anders sei. Der Subcode *Sich gut*

verstehen taucht auch in der Kategorie *Kennengelernt* wieder auf. Hier betonen die Teilnehmenden auch wieder im Vergleich zur Kategorie *Befreundet*, dass sie sich mit den kennengelernten Jugendlichen gut verstehen, aber nicht so gut, wie mit den befreundeten. Ähnlich verhält es sich beim Subcode *Sympathie*. Die kennengelernten Teilnehmenden seien zwar nett, aber sie hätten nicht so viel zusammen gemacht, wie mit den befreundeten. Auch in der Kategorie *Kennengelernt* konnte ein Subcode *Über andere Teilnehmende* gebildet werden, in dem erläutert wurde, über welche anderen Jugendlichen *Kennengelernt*-Kontakte entstanden seien.

Tabelle 15

Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Kennengelernt

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Sporadisch Kontakt	22	47,83	75,86
Unterschiede	7	15,22	24,14
Sich gut verstehen	5	10,87	17,24
Sympathie	3	6,52	10,34
Über andere Teilnehmende	3	6,52	10,34
DOKUMENTE mit Code(s)	29	63,04	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	17	36,96	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	46	100,00	-

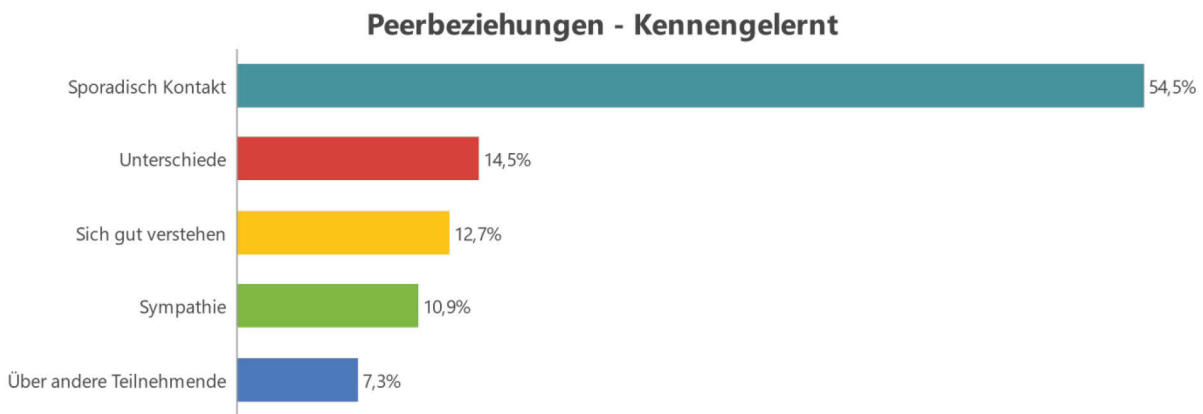


Abbildung 21. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Kennengelernt

Peerbeziehungen – Gesehen

In der Kategorie *Gesehen* wurden alle Aussagen kodiert, die zu Jugendlichen getroffen wurden, die in der PICS bei *Gesehen* eingeordnet wurden (siehe Tabelle 16 und Abbildung 22). Hier wurde am häufigsten berichtet, dass *Kaum Kontakt* bestehe. Oft wurde hier genannt, dass man nicht so viel bis gar nicht miteinander gesprochen habe, nichts zusammen gemacht habe, man nichts miteinander zu tun habe. Es wurde aber auch von

einigen Jugendlichen geäußert, dass sie sich gewünscht hätten, die bei gesehen eingeordneten Teilnehmenden noch besser kennenzulernen. Im Subcode *Ausschluss* wurden zwei Aussagen in unterschiedliche Richtungen zusammengefasst. Einerseits wurde erwähnt, dass ein Teilnehmender offen für Alle gewesen sei, es sich aber nicht ergeben habe, andererseits beklagt eine Teilnehmende, dass andere Jugendliche eher nicht offen gewesen seien: „Jaa die haben halt alle sowas wie so ‘ne Gruppe und wenn man da einmal irgendwas Falsches sagt, das dann tun die schon gleich lästern“ (Italien\ITAw4: 34). Zwei Teilnehmende ohne Behinderungen der Jugendfreizeit Italien äußerten außerdem im Subcode *Behinderung*, dass sie zu anderen Teilnehmenden aufgrund ihrer Behinderung keinen Kontakt gehabt hätten.

Tabelle 16

Codeübersicht Dokumente, Kategorie Peerbeziehungen – Gesehen

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Ausschluss	2	4,35	13,33
Behinderung	2	4,35	13,33
Kaum Kontakt	12	26,09	80,00
DOKUMENTE mit Code(s)	15	32,61	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	31	67,39	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	46	100,00	-



Abbildung 22. Codeübersicht Segmente, Kategorie Peerbeziehungen – Gesehen

Die nachfolgende Kreuztabelle (Tabelle 17) zeigt die Häufigkeiten der Aussagen in der Kategorie *Peerbeziehungen* auf die Freizeitgruppen verteilt sowie die häufigsten Nennungen in farblichen Abstufungen markiert.

Tabelle 17

Kreuztabelle Peerbeziehungen

	Kroatien	Italien	Total
Peerbeziehungen			
Vorher bekannt			
Schule	9	6	15
Andere Ferienfreizeiten	2	12	14
Gute Freund*innen	4	6	10
Vortreffen WhatsApp Gruppe Italie		7	7
Wohnort	4	3	7
Keine	2	1	3
Geschwister	1	1	2
Partner*in	2		2
Befreundet			
Zeit verbringen	7	32	39
Sich gut verstehen	13	20	33
Vorher bekannt	7	24	31
Gleiches Zelt/Zimmer	12	16	28
Kontakt halten	8	14	22
Sympathie	6	11	17
Reden	7	8	15
Ähnlichkeit	4	9	13
Über andere Teilnehmende	3	8	11
Hinfahrt	8		8
Kennengelernt			
Sporadisch Kontakt	12	18	30
Unterschiede	4	4	8
Sich gut verstehen	1	6	7
Sympathie	1	5	6
Über andere Teilnehmende	1	3	4
Gesehen			
Kaum Kontakt	6	9	15
Ausschluss	1	1	2
Behinderung		2	2
Σ SUMME	125	226	351
# N = Dokumente	21 (45,7%)	25 (54,3%)	46 (100,0%)

6.3.3 Hauptkategorie Differenzkategorien

In der Hauptkategorie *Differenzkategorien* wurden alle Aussagen kodiert, die im Interview ergänzend zur Einordnung der Jugendlichen in die verschiedenen Differenzkategorien getroffen wurden. Des Weiteren wurden alle Segmente kodiert, die verbal begleitende Aussagen zur Erstellung der Rangfolgen der Differenzkategorien enthielten (siehe Kapitel 6.2.2). Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung konnte eine einheitliche Struktur für die jeweiligen Differenzkategorien angelegt werden. Jede Kategorie enthält die Subcodes *Einstellungen*, *Ähnlichkeit* und *Relevanz*. Eine Ausnahme bildete die Kategorie *Behinderung*, die zusätzlich den Subcode *Kommunikation* enthält. Für die

Differenzkategorien *Alter, Geschlecht, Behinderung, Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung* und *sozialer Status* ergab sich ansonsten dieses induktive Codesystem:

- Einstellungen
 - Kognitive Komponente
 - Affektive Komponente
 - Verhaltensbezogene Komponente
- Ähnlichkeit
 - Ähnlich
 - Anders
- Relevanz
 - Relevant
 - Irrelevant
 - Einschränkungen

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung in Bezug auf die Hauptkategorie *Differenzkategorien* erfolgt anhand der induktiven Struktur *Einstellungen, Ähnlichkeit, Relevanz* und *Kommunikation* und schließt jeweils die einzelnen Differenzkategorien als deduktive Struktur ein.

Einstellungen

Die induktive Kategorienbildung zur Kategorie *Einstellungen* erfolgte vor dem Hintergrund dessen, dass im Laufe des Kodierens deutlich wurde, dass zu allen Differenzkategorien einstellungsbezogene Äußerungen kodiert werden können. Somit wurden auf Basis der Einstellungstheorie die Subcodes *Kognitive, Affektive* und *Verhaltensbezogene Komponente* gebildet. Einstellungen können als System von positiven oder negativen Bewertungen, Haltungen oder Handlungstendenzen in Bezug auf ein Einstellungsobjekt beschrieben werden (Cloerkes, 2007; Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962). Sie beeinflussen unsere Gedanken, Gefühle und Handlungen in Bezug auf eine bestimmte Gruppe. In der Einstellungsforschung wird zwischen *kognitiven, affektiven* und *verhaltensbezogenen Komponenten* von Einstellungen als Reaktion auf ein Einstellungsobjekt unterschieden. Die *kognitive Komponente* bezieht sich auf Vorstellungen, Annahmen, Gedanken und Urteile gegenüber einem Einstellungsobjekt. Bei der *affektiven Komponente* werden mit dem Einstellungsobjekt verbundene positive oder negative Gefühle beschrieben und die *verhaltensbezogene Komponente* beinhaltet Handlungsabsichten gegenüber dem Einstellungsobjekt. Dabei können die Komponenten auf entsprechenden Kontinui variieren (Breckler, 1984; Cloerkes, 2007; Findler, Vilchinsky & Werner, 2007; Morin, Rivard, Crocker, Boursier & Caron, 2013; Thimm, Dieckmann & Röhm, 2016).

In der nachfolgenden Tabelle 18 sind die einstellungsbezogenen Aussagen für beide Freizeitgruppen und alle Differenzkategorien in einer Kreuztabelle dargestellt.

Tabelle 18
Kreuztabelle Differenzkategorien Einstellungen

	Kroatien	Italien	Total
▼ ☒ Differenzkategorien			
▼ ☒ Alter			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente	2	10	12
☒ Affektive Komponente	1	2	3
☒ Verhaltensbezogene Komponente	1	2	3
▼ ☒ Geschlecht			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente	3	5	8
☒ Affektive Komponente		2	2
☒ Verhaltensbezogene Komponente	1	3	4
▼ ☒ Behinderung			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente	13	12	25
☒ Affektive Komponente	8	17	25
☒ Verhaltensbezogene Komponente	16	12	28
▼ ☒ Herkunft			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente			
☒ Affektive Komponente		5	5
☒ Verhaltensbezogene Komponente	2	1	3
▼ ☒ Religion			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente		3	3
☒ Affektive Komponente	1	4	5
☒ Verhaltensbezogene Komponente	3	6	9
▼ ☒ Sexuelle Orientierung			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente	5	6	11
☒ Affektive Komponente	5	4	9
☒ Verhaltensbezogene Komponente	4	2	6
▼ ☒ Sozialer Status			
▼ ☒ Einstellungen			
☒ Kognitive Komponente	5	1	6
☒ Affektive Komponente	5	5	10
☒ Verhaltensbezogene Komponente	6	1	7
Σ SUMME	81	103	184
# N = Dokumente	21 (45,7%)	25 (54,3%)	46 (100,0%)

Differenzkategorie Alter

Für die Differenzkategorie *Alter* konnten insgesamt 18 einstellungsbezogene Aussagen kodiert werden. In der *kognitiven Komponente* wurde entweder argumentiert, dass die Jugendlichen mit jüngeren Personen nicht so viel machten oder sie nicht überall mit

hinnehmen könnten, dass es mit ihnen anders sei und man mit Gleichaltrigen mehr anfangen könne bzw. besser auskomme. Es wurde aber auch berichtet, dass es auf die Person, die Situation und die entsprechende Reife ankomme oder auch, wenn der Altersunterschied nicht so groß sei, dann würde das Alter keine Rolle spielen. Eine Teilnehmende fasst zusammen:

„Ah, Alter. Alter ist, finde ich, auch wichtig, weil mit Gleichaltrigen kommt man eigentlich immer besser aus. Äh, sind meistens die gleichen Themen, über die man sich unterhalten kann, gleiche Erlebnisse, auch von der persönlichen Entwicklung her. Aber es gibt natürlich auch, ähm keine Ahnung, 15-jährige, die sind von der Entwicklung her schon wie 18. Ich habe auch jetzt bei den Teilnehmern, also bei manchen auch, finde ich, da gibt es 18-jährige, die verhalten sich wie 13-jährige“ (Kroatien\CROw3: 93).

Eine weitere Teilnehmende bemerkt, dass ältere Männer mehr als Freundschaft wollten, mit älteren Mädchen könne man befreundet sein.

Für die *affektive Komponente* wurde zum Einen erwähnt, dass es wichtig sei, gleichaltrige Freund*innen zu haben. Oder aber es schwierig sei zu beurteilen, ob man auch nicht-gleichaltrige Freund*innen haben solle. Zum Anderen berichtete eine Teilnehmende, dass sie sich „verloren“ fühle, weil sie jünger sei als die meisten ihrer Freund*innen auf der Jugendfreizeit, sich aber älter fühle.

Die *verhaltensbezogene Komponente* beinhaltet die Aussagen, dass die Jugendlichen mit Personen, die nicht im gleichen Alter seien, anders umgehen. Zum Einen, dass weibliche Teilnehmende besser mit älteren Jungen in einer Freundschaft umgehen könnten als mit gleichaltrigen Jungen, bei Mädchen das Alter aber egal sei oder aber, dass sie sich mit Jüngeren gar nicht erst anfreunden würden.

Differenzkategorie Geschlecht

In der Differenzkategorie *Geschlecht* wurden 14 einstellungsbezogene Äußerungen kodiert. Innerhalb der *kognitiven Komponente* wurde häufig geäußert, dass man mit Jungen genauso gut befreundet sein könne, wie mit Mädchen. Der Aspekt „Reden“ wurde hier häufiger genannt. Man könne als Mädchen mit Mädchen über Themen reden, über die man nicht mit Jungen reden könne, oder aber es geschlechtsspezifisch sei, wem man was erzählen könne. Des Weiteren wurde ausgeführt, dass Mädchen mit Mädchen „gescheitere“ Sachen machen könnten oder zusätzlich, dass Jungen andere Eigenschaften hätten und somit „sehr viele“ Unterschiede bestünden. Als Junge könne man aber auch mit Mädchen gut Fußball spielen. Für die *affektive Komponente* wurde lediglich geäußert, dass es wichtig sei Freund*innen beider Geschlechter zu haben. Eine Teilnehmende finde es langweilig, dass

Jungs nur „zocken“. In der *verhaltensbezogenen Komponente* wird hier auch betont, dass die Teilnehmenden sich unabhängig vom *Geschlecht* „anfreunden“ und „abhängen“. Eine Äußerung einer Teilnehmenden bezieht sich auf das eigene Verhalten in Bezug auf eine gute, geschwisterähnliche Freundschaft mit einem Jungen und, dass der Umgang mit Reaktionen darauf schwierig sei.

Differenzkategorie Behinderung

Für die Differenzkategorie *Behinderung* konnten 77 einstellungsbezogene Aussagen kodiert werden.

Für den Subcode *kognitive Komponente* konnten einige Äußerungen kodiert werden, die direkt mit den Teilnehmenden mit Behinderungen auf den Ferienfreizeiten in Bezug stehen. Diese Teilnehmenden wurden als schüchtern, verschlossen, generell ruhig oder aufdringlich beschrieben. Einige Jugendliche ohne Behinderungen äußerten, dass sie nicht viel mit den Teilnehmenden mit Behinderungen zu tun gehabt hätten, sie beurteilten aber, dass diese „eigentlich ganz nett/in Ordnung“ seien. Außerdem wurden sie als „anders“ bezeichnet, sie seien Menschen und „können nichts dafür“. Bei der Schließung von Freundschaften sei aber nicht die *Behinderung* das Problem gewesen, sondern die „Art“ der Teilnehmenden. Die Jugendlichen mit Behinderungen seien „für sich“ geblieben und die Jugendlichen ohne Behinderungen ebenfalls. Mehrmals wurde genannt, dass es darauf ankäme, welche Art von Behinderung die anderen Jugendlichen hätten. Eine Teilnehmende ohne Behinderung führte dazu aus: Wenn es keine aggressive Form von Behinderung sei, „dann ist das ja, also mir ist das eigentlich ziemlich egal, ob die, was die Menschen hier, ob die jetzt behindert sind, ob sie nicht laufen können oder irgendwas, das ist ja, es kommt ja nicht drauf an, wie sie sich bewegen oder wie sie reden, sondern wer sie sind“ (Italien\ITAw3: 50).

Weitere einzelne Bemerkungen sind, dass ADHS nicht die „schlimmste“ Behinderung sei, die es auf der Ferienfreizeit gäbe oder ein Teilnehmender mit Behinderung sagte: „Ja, eine Behinderung hat, nur befreundet sein kann“ (Italien\ITAm12: 194). Auch in der *kognitiven Einstellungskomponente zu Behinderung* spielte das miteinander Reden wieder eine Rolle. Hier wurden vor allem Kommunikationsschwierigkeiten thematisiert. Die Teilnehmenden ohne Behinderungen erwähnten, dass die Jugendlichen mit Behinderungen nicht gut verständlich reden, dass Unterhaltungen deswegen schwierig seien, vor allem ernste Themen nicht besprochen werden könnten und man so Abstand habe. Mit einer Person im Rollstuhl wäre dies kein Problem, weil diese „normal denken“ könne. Des Weiteren wurde

grundsätzlich festgestellt, dass man mit „Schwerbehinderten“ nicht viel machen könne. Es sei aber möglich mit Jugendlichen mit Behinderungen zu lachen und Witze zu erzählen. Ein Teilnehmender ohne Behinderung berichtet, dass es möglich sei mit Jugendlichen mit Beeinträchtigung befreundet zu sein, es sei aber situationsbedingt.

Im Subcode *affektive Komponente* konnten einige Äußerungen kodiert werden, die negative Gefühle der Jugendlichen ohne Behinderungen beschreiben und in dem Zusammenhang eine Freundschaft mit Jugendlichen mit Behinderungen ausschließen oder erschweren. Darunter fallen Aussagen wie, es sei schlimm und traurig anzusehen, wenn ein Mensch im Rollstuhl sitze, nicht richtig laufen könne oder mit lernen nicht gut klar käme, Angst vor Menschen im Rollstuhl, vor allem psychische Beeinträchtigungen seien schwierig, der Kontakt sei fremd, unangenehm oder kompliziert, Respekt vor Menschen mit Lernschwierigkeiten bis hin zur Aussage eines Teilnehmenden ohne Behinderung, dass er lieber einen Freund hätte, der keine Behinderung habe. Des Weiteren konnten einige Aussagen kodiert werden, die bemerken, dass die Teilnehmenden ohne Behinderungen eine Behinderung der anderen Teilnehmenden nicht schlimm fänden, dass sie nichts dagegen hätten, es ihnen nichts ausmache oder sie nicht störe, aber es dennoch schwierig sei mit Jugendlichen mit Behinderungen Freundschaft zu schließen. In diesem Zusammenhang wurde mehrmals erwähnt, dass es witzig oder lustig mit den Teilnehmenden mit Behinderungen wäre und es entweder deswegen gut geklappt habe oder:

„Aber es war schon ganz witzig mit denen so. Also weil die haben dann immer so Sachen nachgesagt, die man dann gesagt hat so und dann so (lacht), das war echt witzig, also ja, aber jetzt so richtig befreundet jetzt nicht unbedingt, ja“
(Italien\ITAw10: 43).

Manche Jugendliche ohne Behinderungen erwähnten aber auch, dass sie Teilnehmende mit Behinderungen mögen oder nett fänden und somit auch gerne mit ihnen befreundet seien, es gab auch eine Teilnehmende, die es angenehm fand, mit Menschen zusammen zu sein, die auch psychisch etwas durchgemacht hätten.

Für die *verhaltensbezogene Komponente* wurde der Umgang mit Menschen mit Behinderungen thematisiert. Hier wurde häufig genannt, dass die Teilnehmenden nicht mit den Jugendlichen mit Behinderungen umgehen könnten oder nicht wüssten, wie sie sich verhalten sollen. Dies hänge vor allem von der Art oder Schwere der Behinderung ab und daraus resultierend, ob die Jugendlichen sich zutrauen eine Freundschaft einzugehen. Dazu wurde einerseits geäußert:

“Nicht so, dass ich jetzt sagen würde, der ist jetzt behindert und ich will jetzt nicht mit dem befreundet sein, aber ähm, du musst ja gucken, du musst ja anders mit den Personen dann schon umgehen und ähm, und das ist ja auch ne Aufgabe und ne Herausforderung. Aber ich denk mal, ich würd mir das zutrauen mit den Personen dann befreundet zu sein, auch wenn sie ne Behinderung haben” (Italien\ITAw2: 56).

Und andererseits in Bezug auf die Art der Behinderung sowie konkrete Teilnehmende einer Ferienfreizeit:

“Es ist natürlich immer schwerer, wenn die Person behindert ist, weil ich könnte mir jetzt nicht wirklich vorstellen, dass ich mich so gut mit ITAm12 und ITAm13 oder so was anfreunden würde, weil ich einfach nicht so gut mit denen quasi umgehen kann. Aber wenn jetzt meine Freundin blind wäre oder so was, würd mir gar nichts ausmachen, ich würd sie dann eher unterstützen“ (Italien\ITAw15: 55).

Des Weiteren wurde häufig erwähnt, dass Menschen mit Behinderungen „anders“ behandelt werden müssten. Entweder durch Unterstützung oder Rücksichtnahme oder aber müsse man „aufpassen, dass man nichts falsch macht“. Zusätzlich wurde von einem Teilnehmenden ohne Behinderung ergänzt, dass dies unpraktisch bzw. mühsam sei:

„Die Leute im Camp, die ‘ne Behinderung haben, ähm, bei denen fällt’s einem einfach schwerer sie kennenzulernen und da ist es auch, ähm, man will sich, es klingt hart, aber man will sich nicht genau die Mühe machen sich hinzusetzen mit denen und sie mühsam kennenzulernen, weils ja doch schon ne längere Zeit dauert, auch bis sie sich öffnen und so weiter. Haben sie mittlerweile und fällt auch leichter, mit CROm10 red ich auch ab und zu ein Wort [...] aber zum Beispiel der CROm9, der ist mit mir im Zelt und wir reden eigentlich gar nicht miteinander, einfach weil’s nicht so praktisch ist“ (Kroatien\CROm3: 43).

Außerdem äußerten die Jugendlichen ohne Behinderungen hier häufiger, dass kein Kontakt bestünde oder sich keine Freundschaft ergeben habe, es aber nicht an der Behinderung läge. Eine weitere Begründung war: „Ich hatte noch nicht so viel Kontakt mit behinderten Leuten, deshalb ist es vielleicht auch unbewusst, dass ich mich eher so an Normale halte“ (Kroatien\CROw7: 54). Neugier für den Kontakt wurde auch geäußert: „Ich kenn halt nicht viele Behinderte, da wollt ich mal so gucken wie die sind“ (Italien\ITAm7: 58). Auch in der *verhaltensbezogenen Komponente* spielte der Kommunikationsaspekt wieder eine Rolle. Hier wurde mehrfach genannt, dass das miteinander Reden können nicht möglich sei, aber auch vereinzelt, dass man keine Menschen mit Behinderungen ausgrenzen oder diskriminieren wolle. Vereinzelt wurden auch für den Kontakt sensibilisierte Aussagen kodiert:

„Ich weiß, dass ITAm13 und ITAm12 eine Behinderung haben. Ich weiß leider nicht genau, was sie haben, weil ich bis jetzt noch nicht so da nachfragen wollte, was jetzt genau die haben und für mich ist es jetzt auch nicht so wichtig, was sie haben, weil ich sie nett finde und, ähm, das eher ausblenden wollte und jetzt nicht so: der hat ne Behinderung, der ist jetzt anders so“ (Italien\ITAw2: 54).

Oder:

„Es spielt für mich generell gar keine Rolle, ob behindert oder normal, ich mein, ich akzeptier jeden, ich mein, wenn ich jetzt halt nit so viel mit denen zu tun hab, ich geh meistens sogar selbst zu CROm9 und sag: Ey, CROm9, red doch mal ein bisschen, weil die sind immer so schüchtern und ich denk mir so: red doch, das ist doch ne perfekte Möglichkeit. du bist zwei Wochen mit diesen Personen unterwegs. Und der so: „ja, ok, ok, ok“ und (lacht) und jetzt hab ich den irgendwie so hinbekommen und jetzt kommt der auch manchmal so an: „CROw2, wie gehts Dir?“ oder was weiß ich und dann denk ich mir: ja, ok gut, nee, spielt gar keine Rolle“ (Kroatien\CROw2: 67).

Differenzkategorie Herkunft

In der Differenzkategorie *Herkunft* wurden acht einstellungsbezogene Aussagen kodiert, darunter keine Äußerungen der Teilnehmenden, die als *kognitive Komponente* kodiert werden konnten.

Für die *affektive Komponente* wurde neben einer einzelnen Aussage, dass ein Teilnehmender lieber mit Menschen befreundet sei, die aus Deutschland kommen, ansonsten mehrmals erwähnt, dass die Teilnehmenden es „cool“ und interessant fänden, wenn Personen aus anderen Ländern kommen. Dies war häufig mit der Frage verbunden, ob sie, trotz anderer Bräuche, den Teilnehmenden aus Deutschland ähnlich seien.

In der *verhaltensbezogenen Komponente* wurden wenige unterschiedliche Äußerungen kodiert. Zum Einen, dass man nicht genau wissen müsse, aus welchem Land jemand kommt und auch nicht nachfragen würde. Zum Anderen, dass es kein Problem sei, Freundschaften zu schließen, wenn die betreffende Person Sprachen spricht, die auch die Teilnehmende spricht. Außerdem sei eine Freundschaft mit einer Person anderer *Herkunft* kein Problem, denn eine Teilnehmende habe eine Brieffreundschaft sowie Kontakt zu einem Austauschschüler über Facebook.

Differenzkategorie Religion

Für die Differenzkategorie *Religion* wurden 17 einstellungsbezogene Aussagen kodiert.

Die Äußerungen, die der *kognitiven Komponente* zugewiesen wurden, waren unterschiedlich. Eine Teilnehmende stellte fest, dass es eine persönliche Sache sei, ob und zu

welcher Religion man gehöre, eine andere bemerkte, dass sie mit Freund*innen die dem Buddhismus zugeneigt seien gut klarkomme, weil es keine "richtige" Religion sei, bei der man einen Gott verehere, sondern eher eine Lebenseinstellung. Eine andere Teilnehmende eruierte, dass sie Freund*innen habe, die nicht an Gott glaubten und sehr tolerant seien.

Für die *affektive Komponente* wurde genannt, dass es interessant sei, wenn man sich mit Menschen, die einer anderen Religion angehörten, unterhalte und herausfinden könne, welche Gepflogenheiten es innerhalb dieser Religion gäbe und worin sie begründet lägen, dass jeder Mensch aber glauben könne, was er möchte. Einschränkungen für die Freundschaftsschließung bestünden darin, wenn jemand streng gläubig sei und häufig bete oder wenn Regeln bestehen würden, die den Kontakt beeinträchtigen, dann würde es als störend empfunden werden.

Im Subcode *verhaltensbezogene Komponente* wurden auch einschränkende Faktoren für die Schließung von Freundschaften benannt. Die Zugehörigkeit zu einer (anderen) Religion sei dann kein Problem, solange man sich keine Anfeindungen anhören müsse oder solange es keine "extreme" Religion sei und man nicht im gemeinsamen Tun beeinträchtigt sei. Des Weiteren wurde der Umgang mit dem Thema Religion angesprochen, generell und auf der Ferienfreizeit. Es solle nicht in die eigene Entscheidung eingegriffen werden, solange würde die Teilnehmende, die dies nannte, sich auch nicht negativ über eine bestimmte Religion äußern und hätte entsprechend auch kein Problem. Zwei Teilnehmende berichteten gerne miteinander zu diskutieren, die eine sie Atheistin und die andere Christin. Die Diskussionen seien aber respektvoll, es sei lediglich ein Problem, wenn die Teilnehmenden nicht ernst genommen werden würden. Auf der Ferienfreizeit sei das Thema Religion nicht angesprochen worden, auch wenn diese von einem christlichen Träger veranstaltet wurde. Der Teilnehmende, der dies äußerte, wollte es aber auch nicht selbst ansprechen, weil er der Meinung war, es würde zu Streit führen, wenn man unterschiedliche Positionen habe. Auch eine weitere Teilnehmende bemerkte, es käme darauf an, wie die entsprechende Person damit umgehe.

Differenzkategorie Sexuelle Orientierung

Sechszwanzig einstellungsbezogene Äußerungen konnten für die Differenzkategorie *sexuelle Orientierung* kodiert werden.

In der *kognitiven Komponente* wurden sehr unterschiedliche Aussagen kodiert. Das Spektrum reichte von: Die Jugendlichen erkennen, dass die sexuelle Orientierung der anderen Teilnehmenden nichts mit ihnen selbst zu tun habe und finden Freundschaftsschließung

selbstverständlich unproblematisch; über: Man könne nichts dafür; bis hin zu: Die Jugendlichen fänden Heterosexualität “normal” und Homosexualität “allgemein komisch”.

Affektive Einstellungsäußerungen im Hinblick auf *sexuelle Orientierung* unterschieden sich ebenso. Vereinzelt wurden persönliche Bezüge zu Homo- und Transsexualität hergestellt und die Offenheit demgegenüber entsprechend begründet. Die Teilnehmenden ohne persönliche Bezüge äußerten auch, dass sie keine Erfahrungen hätten, aber einerseits hofften, dass die sexuelle Orientierung in einer Freundschaft keine Rolle spiele oder aber, dass sie Respekt davor hätten und ein schwuler Freund nicht aufdringlich sein dürfe. Andererseits fänden sie “cool” einen schwulen besten Freund zu haben, äußerten, dass sie homosexuelle Jungen/Männer generell mögen und lieb finden würden.

Im Subcode *verhaltensbezogene Komponente* wurden Aussagen der Jugendlichen kodiert, die versicherten, dass sie beim Kennenlernen von anderen Jugendlichen keinen Unterschied bezüglich der sexuellen Orientierung machen würden. Es wurden aber auch Einschränkungen bei der Knüpfung von Kontakten vermerkt. Eine Teilnehmende bemerkte, dass man immer klar sagen müsse: “Ich möchte Dich nur als Freund.” Eine Andere meinte, dass sie mit einer Freundin, die ebenfalls heterosexuell orientiert sei, besser über Jungen lästern und diese beobachten könne. Ein männlicher Teilnehmender hätte “lediglich” ein Problem damit mit einer homosexuellen Person in einem Zimmer zu schlafen, aber ansonsten wäre es kein Problem und ein anderer Teilnehmender käme sich im Umgang mit homosexuellen Personen vor “als würde er gegen eine Wand reden.”

Differenzkategorie Sozialer Status

Es konnten 23 einstellungsbezogene Äußerungen bezüglich der Differenzkategorie *sozialer Status* kodiert werden.

Die Aussagen im Subcode *kognitive Komponente* können eher so zusammengefasst werden, dass der *soziale Status* bei der Knüpfung von Kontakten sekundär zu beurteilen sei. Die Jugendlichen erwähnten, dass Geld gesamtgesellschaftlich eine zu große Rolle spiele, wobei es Wichtigeres gäbe, zum Beispiel Freund*innen und Familie. Es käme eher darauf an, ob man sich mit der Person verstehe und nicht, ob sie Socken von Aldi trage. Personen, die Markenkleidung tragen, seien eher arrogant. Auf der Ferienfreizeit würde generell nicht auffallen, ob jemand viel oder wenig Geld habe.

Für die *affektive Komponente* wurde von den Teilnehmenden genannt, dass Ihnen der *soziale Status* der anderen Teilnehmenden egal oder unwichtig sei, sie es nicht “schlimm” fänden, wenn andere Jugendliche bei Kik einkaufen oder sich nichts anderes leisten könnten.

Es sei aber dennoch wichtig, darauf zu achten, mit wem man zutun habe und, dass man sich keinen "Schrott" kaufe. Eine Teilnehmende wies darauf hin, dass ihr der *soziale Status* wichtig sei, weil diejenigen, die "bessere" Marken trügen auch mehr wahrgenommen werden würden. Die anderen Jugendlichen betonten, dass der Charakter wichtig wäre und, dass man sich gut verstehe. Es mache lediglich etwas aus, wenn Geld Einfluss auf den Charakter nehmen würde, und eine Person, die nur Markenkleidung trage, auch gegenüber allen Anderen intolerant sei.

Ähnliches zeigte sich in der *verhaltensbezogenen Komponente*. Hier äußerten sich zwar auch Teilnehmende, denen Marken selbst wichtig seien, aber nicht zwangsläufig bei anderen Jugendlichen. Es wurde weiter ausgeführt, dass niemand diskriminiert würde, weil er*sie keine Markenkleidung trage und, dass Freund*innen nicht nach Kleidung ausgesucht werden würden. Es wurde auch in die andere Richtung diskutiert, dass wenn einzelne Teilnehmende jemanden kennenlernen würden, der sehr viel Wert auf Geld und Markenkleidung lege, dass sie dann eine Freundschaft ausschließen, weil ihnen das zu oberflächlich sei und es so nicht funktionieren würde.

Ähnlichkeit

In der Kategorie *Ähnlichkeit* wurden alle Aussagen kodiert, in denen im Zusammenhang mit den Differenzkategorien geäußert wurde, ob Peerbeziehungen nach Ähnlichkeit ausgewählt werden oder nicht. Die Kategorie wurde in die Subcodes *Ähnlich* und *Anders* unterteilt. Hier ist zunächst eine Darstellung der Häufigkeiten der kodierten Segmente sinnvoll, da die Befragten hier lediglich aussagten, ob die Person, mit der ein Kontakt eingegangen wird oder wurde, in Bezug auf die jeweilige Differenzkategorie ähnlich sein müsse oder ob sie auch anders sein könne (siehe Tabelle 19). Die meisten Äußerungen wurden in den Differenzkategorien *Alter* und *Geschlecht* kodiert. In den Differenzkategorien in denen Aussagen bezüglich *Ähnlichkeit* kodiert werden konnten, wurde selten erwähnt, dass man sich zwangsläufig ähnlich sein müsse, was die jeweilige Kategorie betrifft. Es käme viel mehr auf den Charakter der Kontaktperson an sowie, dass man sich (gut) verstehe oder möge. Ergänzungen waren hier: Ähnlich reifes Verhalten, ähnlich kindisch sein, ähnliche Interessen. Man müsse aber beispielsweise gut mit dem jeweils anderen Geschlecht umgehen können oder sich verständigen können (*Herkunft*).

Tabelle 19

Kreuztabelle Differenzkategorien Ähnlichkeit

	Kroatien	Italien	Total
▼ ☒ Differenzkategorien			
▼ ☒ Alter			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich	1	2	3
☒ Anders	8	7	15
▼ ☒ Geschlecht			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich	2	1	3
☒ Anders	7	5	12
▼ ☒ Behinderung			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich			
☒ Anders	3	2	5
▼ ☒ Herkunft			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich	1	1	2
☒ Anders	4	1	5
▼ ☒ Religion			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich			
☒ Anders	1		1
▼ ☒ Sexuelle Orientierung			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich	1		1
☒ Anders	1		1
▼ ☒ Sozialer Status			
▼ ☒ Ähnlichkeit			
☒ Ähnlich			
☒ Anders	1	2	3
Σ SUMME	30	21	51
# N = Dokumente	21 (45,7%)	25 (54,3%)	46 (100,0%)

Relevanz

Die Kategorie *Relevanz* unterscheidet sich von der Kategorie *Ähnlichkeit* insofern, als dass hier alle Aussagen kodiert wurden, in denen generell davon gesprochen wurde, ob die jeweilige Differenzkategorie beim Kennenlernen eine Rolle spiele. Die Aussagen teilen sich hier in *relevant* und *irrelevant* sowie *irrelevant mit Einschränkung* auf. Auch hier macht eine Darstellung der Häufigkeiten der kodierten Segmente Sinn (siehe Tabelle 20). Relevante Kodierungen beinhalteten die Aussagen „ja, es spielt eine Rolle für mich“ und irrelevante Kodierungen „nein, es spielt keine Rolle“. Der Subcode *Einschränkung* wurde induziert, da es häufiger Nennungen im Stil von „es spielt keine Rolle, aber (...)“ gab. Generell ist die Anzahl der als *irrelevant* kodierten Segmente höher, eher selten wurde kodiert, dass eine Differenzkategorie bei der Wahl der Beziehungen relevant sei. Dennoch wurden mehrfach

Einschränkungen für den Subcode *irrelevant* genannt. Bei allen Differenzkategorien zeigt sich dieses Schema, bei *Behinderung* beträgt die Anzahl der irrelevant kodierten Segmente aber nur die Hälfte im Vergleich zu den anderen Differenzkategorien. Hier wurde auch die höchste Anzahl *relevanter* Aussagen kodiert ($n = 11$) sowie die höchste Anzahl an *Einschränkungen* ($n = 7$). Darauf folgten *sozialer Status* (*relevant*: $n = 8$, *Einschränkung*: $n = 3$), *Geschlecht* (*relevant*: $n = 7$, *Einschränkung*: $n = 5$) und *sexuelle Orientierung* (*relevant*: $n = 4$, *Einschränkung*: $n = 4$).

Tabelle 20
Kreuztabelle Differenzkategorien Relevanz

	Kroatien	Italien	Total
▼ <input type="checkbox"/> Differenzkategorien			
▼ <input type="checkbox"/> Alter			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant	1	2	3
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	19	20	39
<input type="checkbox"/> Einschränkung			
▼ <input type="checkbox"/> Geschlecht			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant	3	4	7
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	15	19	34
<input type="checkbox"/> Einschränkung	1	4	5
▼ <input type="checkbox"/> Behinderung			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant	5	6	11
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	10	10	20
<input type="checkbox"/> Einschränkung	4	3	7
▼ <input type="checkbox"/> Herkunft			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant		3	3
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	18	27	45
<input type="checkbox"/> Einschränkung		1	1
▼ <input type="checkbox"/> Religion			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant		1	1
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	20	25	45
<input type="checkbox"/> Einschränkung	2	1	3
▼ <input type="checkbox"/> Sexuelle Orientierung			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant		4	4
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	20	24	44
<input type="checkbox"/> Einschränkung	2	2	4
▼ <input type="checkbox"/> Sozialer Status			
▼ <input type="checkbox"/> Relevanz			
<input type="checkbox"/> relevant	3	5	8
▼ <input type="checkbox"/> irrelevant	16	20	36
<input type="checkbox"/> Einschränkung	2	1	3
Σ SUMME	141	182	323
# N = Dokumente	21 (45,7%)	25 (54,3%)	46 (100,0%)

Des Weiteren wurden im Subcode *relevant* folgende Begründungen genannt, warum eine Differenzkategorie eine Rolle spiele. Einerseits bei sehr großem Altersunterschied, bezüglich *Behinderung* wurde andererseits genannt, dass man nicht so offen reden könne oder damit umgehen können müsse. Auf der Ferienfreizeit wollten viele Jugendliche ohne Behinderungen mit den Jugendlichen mit Behinderungen nicht so viel machen, seien genervt gewesen, hätten sich distanziert, sich über die Jugendlichen lustig gemacht oder gelästert. Die Teilnehmenden mit Behinderungen würden sich „nervig“ verhalten und die anderen Jugendlichen fänden es entsprechend nicht „so cool“ mit ihnen befreundet zu sein. Ebenfalls wurde einmal geäußert, dass eine Teilnehmende mit dunklerer Hautfarbe „manchmal gemobbt“ worden wäre (*Herkunft*). In Bezug auf die *sexuelle Orientierung* wurde genannt, dass die Teilnehmenden Respekt vor Homosexualität hätten. Bezüglich des *sozialen Status* wurde geäußert, dass die Jugendlichen zu wenig Geld mitgenommen hätten, dass andere Teilnehmende sich ein Boot gemietet hätten und Andere davon ausgeschlossen worden seien, weil sie sich das nicht leisten konnten. Des Weiteren wurde erwähnt, dass der *soziale Status* eine Rolle spiele, weil man wissen müsse, wer bezahlt, und, dass es alle Teilnehmenden reize „coole Klamotten“ zu haben, aber niemand deswegen „gemobbt“ werden würde. Für *Alter*, *Herkunft*, *Religion* und *sexuelle Orientierung* wurde außerdem gesagt, dass es wichtig sei, im Kontakt dafür Interesse beim Gegenüber zu zeigen.

Im Subcode *Einschränkung* wurden Ergänzungen genannt, wenn etwas als *irrelevant* kodiert wurde und somit „eigentlich“ keine Rolle spiele. Für *Geschlecht* wurde beispielsweise geäußert, dass es für die Zeltbesetzung oder mit wem man zum Duschen gehe, eine Rolle spiele oder wenn man sich verliebt. Es wurden Präferenzen eines Teilnehmenden für die Freundschaft mit anderen männlichen Teilnehmenden ohne Begründung genannt sowie, dass es geschlechtsspezifisch sei, wem man was erzählen könne. Des Weiteren habe man es bei gemischtgeschlechtlichen Freundschaften schwerer, was die Reaktionen von außen angehe. Wenn jemand nicht merke, dass er „geistig ein bisschen eingeschränkt“ sei und nicht verständlich rede, ginge es mit der Freundschaft „nicht so normal“. Es spiele außerdem keine Rolle, es sei denn die Behinderung ist zu stark, dann sei es schwer und „manchmal auch etwas unangenehm“ oder wenn jemand anders behandelt werden wolle oder sollte. Des Weiteren spiele eine psychische Beeinträchtigung keine Rolle oder die Behinderung sei nicht das Problem bei der Kontaktknüpfung gewesen, sondern die „Art“. Eine weitere Teilnehmende glaube es spiele keine Rolle, sie habe aber auch nicht „so darauf geachtet“. Bei dem hier kodierten Segment zu *Herkunft* zeigte sich, dass manchmal Aussagen nicht richtig beendet wurden: „Ja, ich hab jetzt überlegt, aber eigentlich machts kein Sinn,

nee“ (Italien\ITAm14: 84). *Religion* spiele bei der Kontaktknüpfung keine Rolle, es sei denn man müsse sich Anfeindungen anhören oder es käme darauf an, wie die Person damit umgeht. *sexuelle Orientierung* spiele keine Rolle, aber auf der Ferienfreizeit habe „man so in ein paar Gesprächen vielleicht rausgehört, dass jetzt ja, wenn die Leute halt sagen, ich hab jetzt wirklich nichts gegen Schwule, aber ich find das und das jetzt nicht in Ordnung oder so“ (Kroatien\CROw1: 121). Weiterhin spiele es keine Rolle, solange ein Teilnehmender nicht mit „jemandem“ in einem Zimmer schlafen müsse, solange kein aufdringliches Verhalten gezeigt werde oder solange man sagt: „Ich möchte dich nur als Freund“, aber sonst sind die Leute auch immer super lieb“ (Kroatien\CROw3: 77). *Sozialer Status* spiele keine Rolle für die Wahl der Beziehungen, es sei denn, jemand lege Wert auf Geld und dies nehme Einfluss auf den Charakter und die Person wäre intolerant oder oberflächlich. Es wurde ergänzt, dass eine Teilnehmende dann viel diskutieren wolle und das so nicht funktioniere.

Kommunikation

In der Differenzkategorie *Behinderung* wurden zusätzlich zu den bereits dargestellten Kategorien 28 Aussagen unter *Kommunikation* kodiert. Diese überschneiden sich zwar mit einstellungsbezogenen Äußerungen, nehmen aber dort einen so großen Anteil ein, dass ein eigener Code sinnvoll erschien, um alle Aspekte der Kommunikation zu erläutern. Die meisten Kodierungen beinhalteten Aussagen zum „miteinander reden“. Solange man miteinander reden könne, sei alles ok. Aber mit den Teilnehmenden mit Behinderungen habe man nicht über „alles“, „jedes Thema“, „ernste Themen“, Probleme oder einfach offen reden können und sei diesbezüglich nicht „auf einer Wellenlänge“. Mit den Teilnehmenden ohne Behinderungen könne man besser kommunizieren oder sich mehr oder anders unterhalten. Des Weiteren wurde häufig genannt, dass die Teilnehmenden ohne Behinderungen zwar mit den Teilnehmenden mit Behinderungen geredet hätten, sich aber keine Freundschaft oder kein weiteres Kennenlernen entwickelt habe. Entweder weil die Jugendlichen mit Behinderungen ihre Freund*innen schon dabei gehabt hätten oder weil die Jugendlichen ohne Behinderungen eher bei ihren Freund*innen gewesen seien. Es habe Situationen am Esstisch oder beim Kartenspielen gegeben, wo Gespräche zustande gekommen seien. Mit einem bestimmten Teilnehmenden mit Behinderung (CROm1) sei viel geredet worden. Ein weiterer Aspekt, der mehrmals genannt wurde, war die Schüchternheit der Teilnehmenden mit Behinderungen. Diese wurde als Grund angegeben, warum die Jugendlichen ohne Behinderungen nicht viel mit den Teilnehmenden mit Behinderungen zutun gehabt hätten,

nicht auf sie zugegangen seien oder Schwierigkeiten gehabt hätten, sich mit ihnen zu unterhalten. In einer Aussage wurde erwähnt:

„Am Anfang haben die sich halt nicht so unbedingt so an uns halt gewendet so, weil sie halt total schüchtern waren und so, aber so mit der Zeit wurden sie auch halt irgendwie so bisschen an die Gruppe gewöhnt und waren dann auch offener und so“ (Italien\ITAw10: 76).

Ebenfalls wurde mehrmals auf die Aussprache der Teilnehmenden mit Behinderungen verwiesen, also dass Teilnehmende ohne Behinderungen nicht verstünden, was die Jugendlichen mit Behinderungen sagen bzw. sie nicht verständlich reden würden. Des Weiteren gab es Nennungen, die Distanz in der Kommunikation der Teilnehmenden untereinander beschreibt. Teilnehmende ohne Behinderungen hätten über Teilnehmende mit kognitiver Beeinträchtigung gelästert, sie weggeschickt und nicht viel von “ihrer Art” mitbekommen können. Einzelne Aussagen bezogen sich darauf, dass man offen auf jede Person zugehen könne und er*sie dann auch viel erzählen würde. Eine Aussage bezog sich auf die konkrete Kommunikation mit einem bestimmten Teilnehmenden:

„Ich weiß, dass der CROm7, auch CROm7 hat, glaube ich, ADHS. Das ist, ich weiß es nicht, wie das aufgeteilt wird oder so, aber ihn regt es halt auf, wenn er seine Tabletten nicht nimmt, weil er sich dann halt selber auf den Sack geht. Wenn er jetzt z. B. nicht, er findet halt auch, dass ich im Allgemeinen ziemlich geduldig bin“ (Kroatien\CROm5: 110).

Rangfolgen

Zusätzlich zur quantitativen Auswertung der Rangfolgen der Differenzkategorien (siehe Kapitel 6.1) wurden die verbalen Äußerungen diesbezüglich ausgewertet. Da die Begleitinformationen darüber, welche *Differenzkategorie* auf welchen Rang gewählt wurde, in der deskriptiven Auswertung über Abbildung 6 dargestellt wurden, wurden hier lediglich allgemeine Aussagen zur Erstellung der Rangfolgen berücksichtigt. Sowohl für die eigenen als auch für die freizeitbezogenen Rangfolgen konnten die Aussagen in *Alles unwichtig*, also „keine Kategorie spielt für mich eine Rolle“ und „alle Kategorien sind mir egal“, *Einzelnes unwichtig*, also bestimmte Kategorien, die sowohl für die Teilnehmenden selbst als auch für die Ferienfreizeit unwichtig waren, und *Einzelnes wichtig*, also bestimmte Differenzkategorien, die für die einzelnen Teilnehmenden oder die Ferienfreizeit wichtig waren oder eine Rolle gespielt haben, unterschieden werden. Generell wurden mehr Aussagen von den Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien kodiert und mehr Aussagen für die *eigene Rangfolge*. Auffällig ist außerdem, dass für die *eigene Rangfolge* 18 Aussagen zu

Alles unwichtig kodiert wurden und für die *freizeitbezogene Rangfolge* lediglich zwei und entsprechend mehr bei *Einzelnes unwichtig* oder *Einzelnes Wichtig*. Die Häufigkeiten der Nennungen bezüglich der Rangfolgen sind in Tabelle 21 dargestellt.

Tabelle 21

Kreuztabelle Rangfolgen

	Kroatien	Italien	Total
▼ <input type="checkbox"/> Differenzkategorien			
▼ <input type="checkbox"/> Rangfolge, eigene			
<input type="checkbox"/> Alles unwichtig	6	12	18
<input type="checkbox"/> Einzelnes unwichtig	2	13	15
<input type="checkbox"/> Einzelnes wichtig	7	11	18
▼ <input type="checkbox"/> Rangfolge, Freizeit			
<input type="checkbox"/> Alles unwichtig		2	2
<input type="checkbox"/> Einzelnes unwichtig	12	4	16
<input type="checkbox"/> Einzelnes wichtig	6	9	15
Σ SUMME	33	51	84
# N = Dokumente	21 (45,7%)	25 (54,3%)	46 (100,0%)

6.4 Fallauswertungen

Im folgenden Teil der Ergebnisdarstellung werden, wie bereits in Abschnitt 6.2 erwähnt, Egozentrierte Netzwerke für die in der soziometrischen Analyse als *most* und *least liked* ermittelten Teilnehmenden sowie Teilnehmenden mit selbst- oder fremd-zugeschriebenen Behinderungen (siehe Tabelle 21) dargestellt. Zusätzlich werden kodierte Segmente aus der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, sodass ein Joint Display erfolgen kann.

Im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 6.3) sind Falldarstellungen üblich, die normalerweise anhand einer Matrixdarstellung mit themen- und fallbezogenen Aussagen erstellt werden. In dieser Studie erfolgte eine qualitative Exploration von Minimal- und Maximalfällen der soziometrischen Analyse. Es wurden folglich extreme Fälle identifiziert und mit dem Fokus auf diese Fälle relevante Themen analysiert. Fallzusammenfassungen und Vergleiche von Fällen können in diesem Rahmen hilfreich sein, um die Unterschiede der Fälle analytisch herauszuarbeiten (Kuckartz, 2017, 2018). Die thematischen Inhalte in Zusammenhang mit den hier beschriebenen Fallauswertungen beziehen sich nicht auf die bereits in Abschnitt 6.3 dargestellten Kategorien, sondern es sollten Inhalte kodiert werden, die hilfreich für die Falldarstellung im Zusammenhang mit den Egozentrierten Netzwerken sein können, wobei allerdings Überschneidungen möglich sind. Sie beziehen sich auf die jeweils spezifische

Person (Ego) als auch auf seine*ihre Beziehungen (Kanten) zu den anderen Teilnehmenden (Alteri/Knoten). Dementsprechend ergibt sich für jeden Fall folgende Kategorienstruktur:

- Selbstaussagen
 - Ego
 - Personbeschreibung
 - Einstellungen
 - Alteri/Knoten
 - Peerbeziehungen/Kanten
- Fremdaussagen
 - Personbeschreibung
 - Peerbeziehungen.

Egozentriertes Netzwerk ist neben Egonetz und Individualsoziogramm der aktuell gängigste Begriff für Morenos (1967) „soziales Atom“. Darunter versteht man die kleinste lebendige soziale Einheit, die nicht mehr weiter unterteilbar ist. Dabei sollen Beziehungen eines Individuums anhand eines bestimmten Kriteriums dargestellt werden. In der klassischen Darstellung steht die befragte Person im Mittelpunkt von drei konzentrischen Kreisen (Herz, 2012; Moreno, 1967; Schlechtriemen, 2013; Stadler, 2013). Diese wurde in der vorliegenden Studie in Form der PICS als Ausgangsnetzwerk verwendet (siehe Abschnitt 6.2). Hier werden die Egonetzwerke mithilfe von UCInet dargestellt, dabei wird der Beziehungsgrad, wie schon bei den Soziogrammen über die Pfeilstärke angegeben. Neben dem*der befragten Teilnehmenden als Ego sollten die anderen Teilnehmenden als Alteri in Form von Klebepunkten auf die PICS geklebt werden und die Beziehungen (Kanten) über die Beziehungsgrade *befreundet*, *kennengelernt* und *gesehen* erfasst werden (siehe Abschnitt 5.2.2). Durch die „Zwischenwertungen“ der Teilnehmenden ergaben sich sechs Werte, hier wird aber weiterhin mit der zweiten Stufe der geglätteten Soziomatrix gearbeitet (siehe Abschnitt 6.2), die eine einseitige oder gleichwertig befreundete Relation anzeigt. Zusätzliche Informationen über die Egos und Alteri wurden im Interview verbal erhoben und Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Durch den Einbezug der konkreten Informationen über das Kennenlernen, gemeinsame Aktivitäten etc. aus der Inhaltsanalyse wird die Lebenswelt der Jugendlichen auf den Ferienfreizeiten berücksichtigt und eine differenzierte Darstellung der dort entstandenen und erlebten Peerbeziehungen ermöglicht (Tran & Brodersen, 2019).

Die folgenden Analysen fokussieren vor allem die Beziehungsebene (Ego-Alter-Dyaden/Relation), aber auch die Netzwerkebene (Komposition und Struktur). Hier spielt zum Beispiel die Anzahl der Beziehungen in Zusammenhang mit dem Beziehungsgrad eine Rolle.

Des Weiteren werden die Beziehungen der Egos unter Kenntnis des Gesamtnetzwerkes also der in Abschnitt 6.2.2 dargestellten Soziogramme betrachtet, um den Einfluss der Netzwerkdynamik für die Dyaden in den Blick zu nehmen (Dollase, 2013; Herz, 2012; Stadler, 2013). Im Hinblick auf die Fallvergleiche werden die Fälle nach Ähnlichkeiten innerhalb der Netzwerke, ihrer Beziehungen und Personen (v. a. Konstanz oder Veränderung bzgl. Qualität) untersucht (Stadler, 2013). Die Darstellungen erfolgen als Joint Display – Grafiken, die ermöglichen, die integrative Analyse durchzuführen und gleichzeitig als Darstellungsmittel fungieren (Kuckartz, 2018).

Im Folgenden werden die Fallauswertungen für die Teilnehmenden CROm1, CROm7, ITAm12, ITAw9 und ITAw13 dargestellt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass eine möglichst große Vielfalt an unterschiedlichen Teilnehmenden dargestellt wird. Somit wurden für jede soziometrische Statusgruppe ein Fall ausgesucht und unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten ausgesucht sowie ein einigermaßen ausgeglichenes Geschlechterverhältnis beachtet.

- *Beliebte* Teilnehmende:
ITAw13 (*most-liked* Teilnehmende, Behinderungszuschreibung psychisch/emotional)
- *Durchschnittliche* Teilnehmende:
CROm7 (Behinderungszuschreibung Lernen/ADHS)
- *Kontroverse* Teilnehmende:
CROm1 (*most-liked* Teilnehmender, Behinderungszuschreibung Lernschwierigkeiten)
- *Unbeachtete* Teilnehmende:
ITAw9 (*least-liked* Teilnehmende)
- *Abgelehnte* Teilnehmende:
ITAm12 (Behinderungszuschreibung Lernschwierigkeiten)

Die Fallauswertungen für CROm4, CROm6, CROm8, CROm9, CROm10, CROm11, CROw5, CROw8, CROw11, ITAw7, ITAm11 und ITAm13 befinden sich in Anhang C.

Zu jeder Fallauswertung erfolgt eine Darstellung der Selbstaussagen in Bezug auf die eigene Person und die einstellungsbezogenen Äußerungen sowie eine Darstellung der Selbstaussagen von Ego in Bezug auf die Alteri und die Peerbeziehungen innerhalb des Egonetzes. Außerdem werden die Fremdaussagen in Bezug auf das Ego sowie eine weitere Darstellung mit allen Aussagen und Auswertungen zu den Peerbeziehungen innerhalb des Egozentrierten Netzwerkes dargestellt. Dies erfolgt in der Regel in drei bis vier Abbildungen. Aussagen zu Ego und Einstellungen sind grundsätzlich in Sprechblasen mit abgerundeten Ecken gehalten und Aussagen zu Alteri und Peerbeziehungen in runden Sprechblasen. Vorher bekannte Alteri sind grün markiert. Zu jedem Fall wird begleitend eine Fallzusammenfassung

erstellt, die am Ende des Kapitels für die Fallvergleiche hinzugezogen wird. Sie enthält außerdem die Modal- und Summenwerte der Teilnehmenden aus der soziometrischen Analyse mit entsprechender Zuordnung zu den *most* oder *least liked* Teilnehmenden (vgl. Abschnitt 6.2.1). Um die Auswahl nach Behinderungszuschreibung zu erläutern wird diese nachfolgend in Tabelle 22 dargestellt.

Des Weiteren enthält die Fallzusammenfassung Ergebnisse des Follow-Up Fragebogens, insofern diese vorlagen. So kann eine Einordnung des Bestands der Peerbeziehungen erfolgen. Die kodierten Aussagen sowie Zusammenfassungen der Aussagen wurden mithilfe des Summary Grid in MaxQDA erstellt. Die Zusammenfassungen der kodierten Aussagen wurden weiterhin in Ich-Perspektive gehalten.

Im Anschluss an die einzelnen Fallauswertungen erfolgen Fallvergleiche der verschiedenen Fallgruppen.

Tabelle 22

Selbst- und Fremdzuschreibungen der Teilnehmenden und des Trägers in Bezug auf Behinderung

ID	selbst	Art	Kommentar	fremd	Art (Träger)	Kommentar (Teilnehmende)
CROm1	ja	lernen/kognitiv	Keine körperliche oder seelische Behinderung, eher eine Lernbehinderung, habe einen Behindertenausweis	ja	lernen/kognitiv	Autistisch, hat eine Lernschwäche, hat Tics
CROm6	keine Angabe	sehen	Ich habe in gewisser Weise eine Behinderung (Sehbehinderung / Brille)	nein		
CROm7	ja	lernen/kognitiv	ADHS	ja		ADHS
CROm9	nein		Ich habe keine Behinderung	ja	lernen/kognitiv	geistige Behinderung, geistig eingeschränkt, eine Art Behinderung, leichte Behinderung, Behinderung, krasse Behinderung
CROm10	ja	weiß nicht	Ich habe eine Behinderung, ich sitze aber nicht im Rollstuhl	ja	lernen/kognitiv	geistige Behinderung, geistig eingeschränkt, eine Art Behinderung, leichte Behinderung, Behinderung, krasse Behinderung
CROw5	nein		Ich habe keine Behinderung	ja	lernen/kognitiv	Behinderung, Einschränkung
CROw11	nein		Ich habe keine Behinderung, ich bin ganz normal	ja	lernen/kognitiv	Behinderung
ITAm11	ja	sehen	Ich habe eine Sehbehinderung am Auge, ich trage eine Brille, mehr ist es eigentlich nicht	nein		
ITAm12	nein	psychisch/emotional	Ich habe keine Behinderung, aber ich habe einen Ausweis, in dem steht, dass immer jemand mit mir mitkommen muss, dass ich ihn zeigen muss und, dass ich eine psychische Behinderung habe	ja	lernen/kognitiv	behindert, Down Syndrom, Behinderung, Beeinträchtigung
ITAm13	ja	lernen/kognitiv	Bei Behinderung sage ich ja. Ich habe Schwierigkeiten beim Lernen	ja	lernen/kognitiv	behindert, Down Syndrom, Behinderung, Beeinträchtigung
ITAw7	ja	psychisch/emotional	Ich hab ein bisschen psychisch eine Behinderung, aber nicht so extrem	nein		
ITAw13	nein		Ich habe keine Behinderung, aber (flüstert)	nein		psychische Beeinträchtigung

6.4.1 Fallauswertung CROm1

CROm1 wurde in der soziometrischen Analyse als *kontrovers* eingeordnet, sein Modalwert der vergebenen Werte beträgt zwei, der Summerwert 65. Dementsprechend erhielt er den niedrigsten Summenwert seiner Freizeitgruppe und führt durch den niedrigen Modalwert die *most liked* Teilnehmenden aus Kroatien an. Gleichzeitig erhielt er, einerseits über den Träger, andererseits als Ergebnis der Inhaltsanalyse Selbst- und Fremdzuschreibungen als Teilnehmender mit Behinderung.

CROm1 selbst gibt Auskunft über sein Alter (21), die Art seiner Behinderung (Lernbehinderung) und die unterschiedliche Herkunft seiner Eltern (Amerika, Deutschland). Es konnten zu jeder Differenzkategorie einstellungsbezogene Äußerungen kodiert werden, die nicht immer in sich konsistent sind. Des Weiteren fasst er kurz zusammen, was ihm in Bezug auf Differenzkategorien und Beziehungen wichtig ist.

Sieben Teilnehmende aus dem egozentrierten Netzwerk von CROm1 äußern sich zu seiner Person. Sie machen unterschiedliche Altersangaben von 20 bis 24 Jahren, er wird auch als „alt“ beschrieben. Des Weiteren äußern sie sich zu seiner *Herkunft* und nutzen in der Beschreibung dieser verschiedene Bezeichnungen. Auch seine *Behinderung* wird erwähnt. Im Vergleich zur Selbstbezeichnung „Lernbehinderung“ variiert die Beschreibung hier von „er hat Tics“ über „er ist autistisch“ bis zu „Lernschwäche“. Des Weiteren beschreibt ein Teilnehmender die Reaktion von CROm1 auf „Mobbing“ im Nachbarcamp.

Bezüglich der Peerbeziehungen im egozentrierten Netzwerk kann berichtet werden, dass CROm1 14 Verbindungen über die geglättete Soziomatrix aufweist. Darunter sind lediglich zwei gleichwertige (CROm4 und CROw8), die untereinander ebenfalls gleichwertig verbunden sind. Drei weitere Verbindungen gehen von CROm1 aus (CROm8, CROm11 und CROw1). CROm8 und CROm11 verfügen über eine gleichwertige Beziehung, von CROm8 geht eine Verbindung zu CROw1 aus, und von CROw1 eine Verbindung zu CROm11. Alle von CROm1 gerichteten Verbindungen, existieren mit Personen aus der Statusgruppe der *Beliebten*, außer CROw1, welche zur Clique der *Durchschnittlichen* zählt. Alle weiteren Verbindungen im Egonetz von CROm1 sind zu ihm gerichtet, die meisten davon gehören zur Statusgruppe der *Durchschnittlichen*. Hierbei sind sowohl Teilnehmende vertreten, die zur entsprechenden Clique gehören, als auch eine Teilnehmende (CROw2), die als einzelne *Durchschnittliche* am Rand der *Beliebten*-Clique beteiligt ist. Des Weiteren sind Verbindungen von einem *Kontroversen* (CROm5), einer *Unbeachteten* (CROw5) und einer *Abgelehnten* (CROw11) zu CROm1 gerichtet. Lediglich sechs Teilnehmende der

Ferienfreizeit Kroatien fehlen gänzlich, darunter sind drei Teilnehmende mit Behinderungen. Die beiden Teilnehmenden mit Behinderungen, die im Egonetz vorhanden sind (CROw5 und CROw11), kennen CROm1 aus der Schule und die Verbindungen sind von diesen Teilnehmenden zu CROm1 gerichtet.

Über das Kennenlernen der anderen Teilnehmenden erklärt CROm1 er habe nur zwei Betreuende vorher gekannt, an anderer Stelle nennt er aber auch, dass er zwei Teilnehmende (CROw5 und CROw11) aus der Schule und von der Lebenshilfe kenne. Er erläutert, wie er die Alteri kennengelernt, sich mit ihnen angefreundet habe und, dass er sich wünsche, sie wiederzutreffen. Ansonsten äußert er sich über die anderen Teilnehmenden in seinem Egonetz und wie sie in Bezug auf die Differenzkategorien einzuordnen sind. Dabei nimmt er Bezug auf das *Alter*, die *Herkunft*, das *Geschlecht*, *Behinderung* und *Religion*. Er erklärt außerdem, dass er nicht verstehe, was CROm9 und CROm10 sprechen. Die beiden kommen nicht in seinem Egonetz vor.

Die Alteri in CROm1 Egonetz äußern sich über das Kennenlernen mit CROm1 auf der Hinfahrt oder während der Ferienfreizeit und, dass sie sich gut mit ihm verstünden und ihn mögen, teilweise „trotz“ seines Alters. CROm4 fügt hinzu, dass sie gemeinsame Interessen hätten, aber man nicht über jedes Thema mit ihm reden könne, sie dennoch gut befreundet seien.

Im Follow-Up Fragebogen antwortet CROm1 nicht plausibel. Er gibt bei allen seiner als befreundet gewerteten Kontakte aus der Ferienfreizeit an, keinen Kontakt zu haben, was eine Beantwortung der weiteren Fragen eigentlich ausschließt. Dennoch kreuzt er bei allen Alteri an Kontakt über WhatsApp und teilweise auch Facebook zu haben, außerdem, dass er nochmal zusammen in den Urlaub fahren möchte. Bei CROm8 kommentiert er den Kontakt mit „mehr auch nicht“, er würde aber gern mit ihm in die Stadt fahren. Es mache Spaß mit ihm, da sie gemeinsam viel „Blödsinn machen“. Von CROw1 käme neben den erwähnten Kontaktformen „sonst eigentlich nichts“. Mit ihr könne man aber über alles reden, es mache Spaß mit ihr und auch die beiden hätten schon viel zusammen erlebt. Auf der Freizeit habe es gut getan, sie neben sich zu haben. Mit ihr würde er gerne zusammen chillen. Mit CROw8 passiere neben der Kommunikation über Social Media nichts, sie haben aber schon viel zusammen erlebt und auch Spaß zusammen, er möchte noch einmal mit ihr Musik hören. Er habe manchmal Kontakt zu CROm11, mit ihm ebenfalls schon viel zusammen erlebt und die beiden „scherzen“ sich gegenseitig. Mit ihm würde er gerne noch einmal Fußball spielen. Von CROm4 habe er kaum gehört, könne aber mit ihm über alles reden, er rede mit ihm auch viel, es mache Spaß und mit ihm habe er schon viel zusammen erlebt. Er wünsche sich, dass

sie sich wiedersehen. Ansonsten habe er mit niemand anderem von der Ferienfreizeit Kontakt.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm1 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung 23), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung 24), Fremdaussagen zur Person (Abbildung 25) sowie Fremdaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung 26).

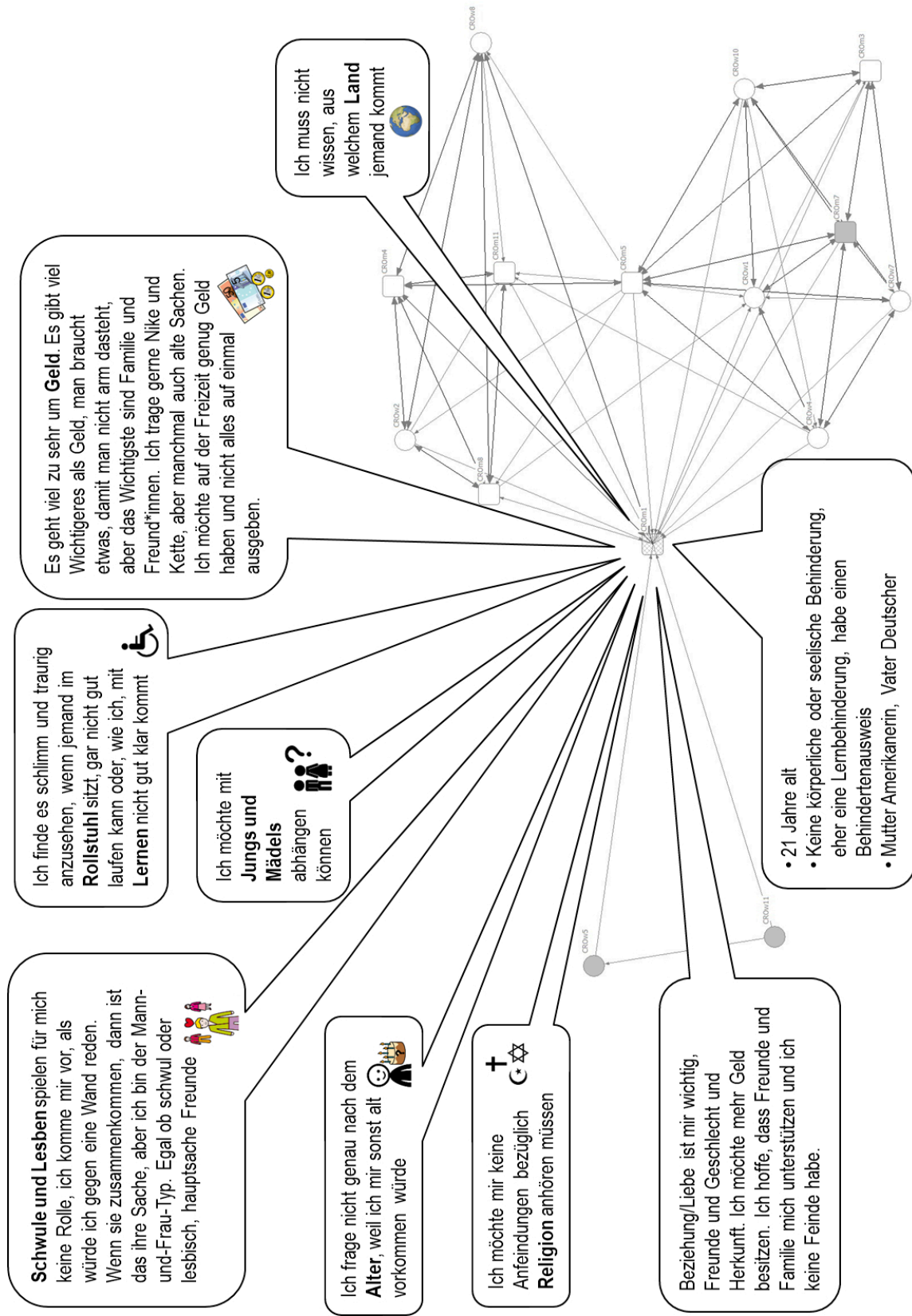


Abbildung 23. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

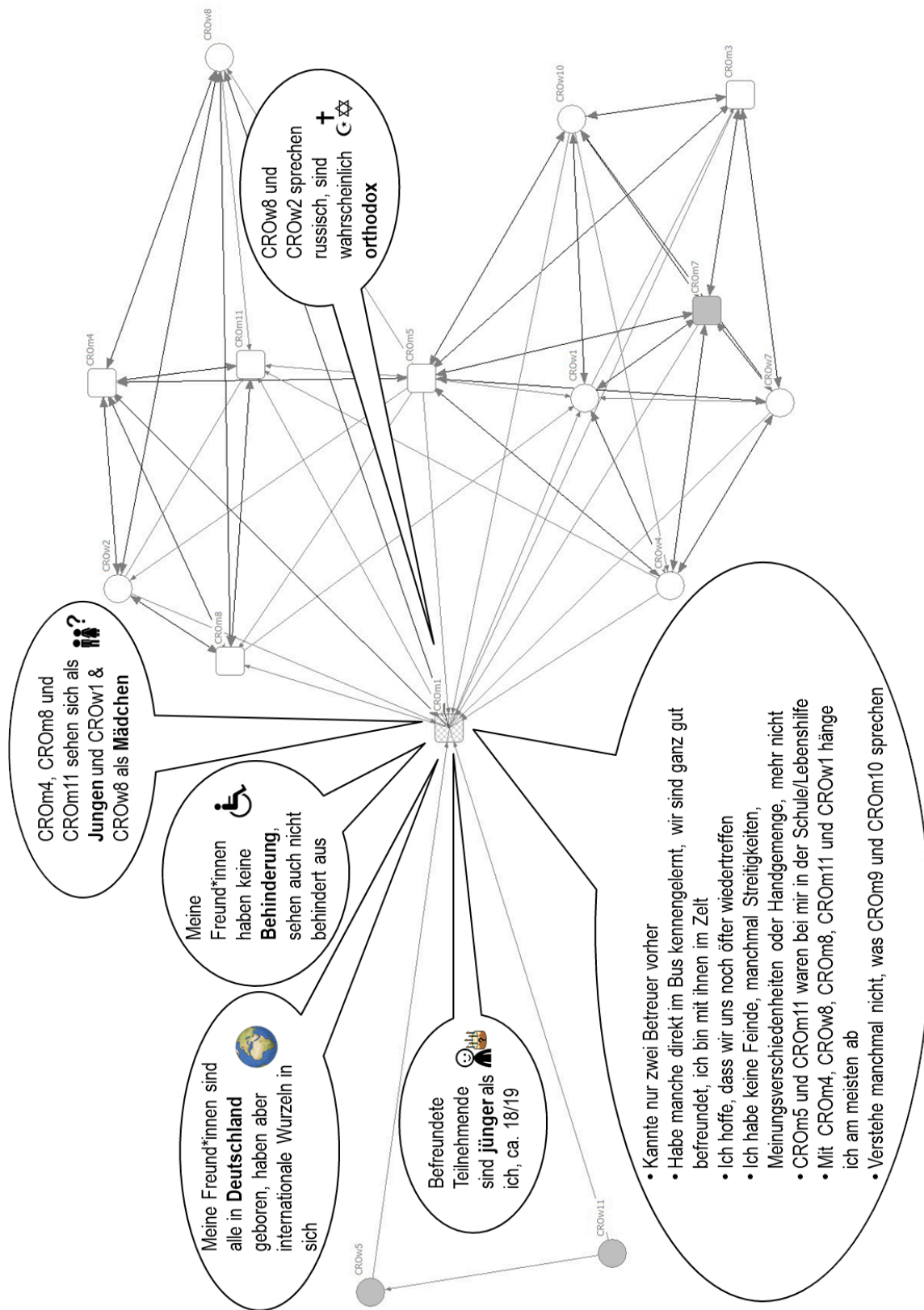


Abbildung 24. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

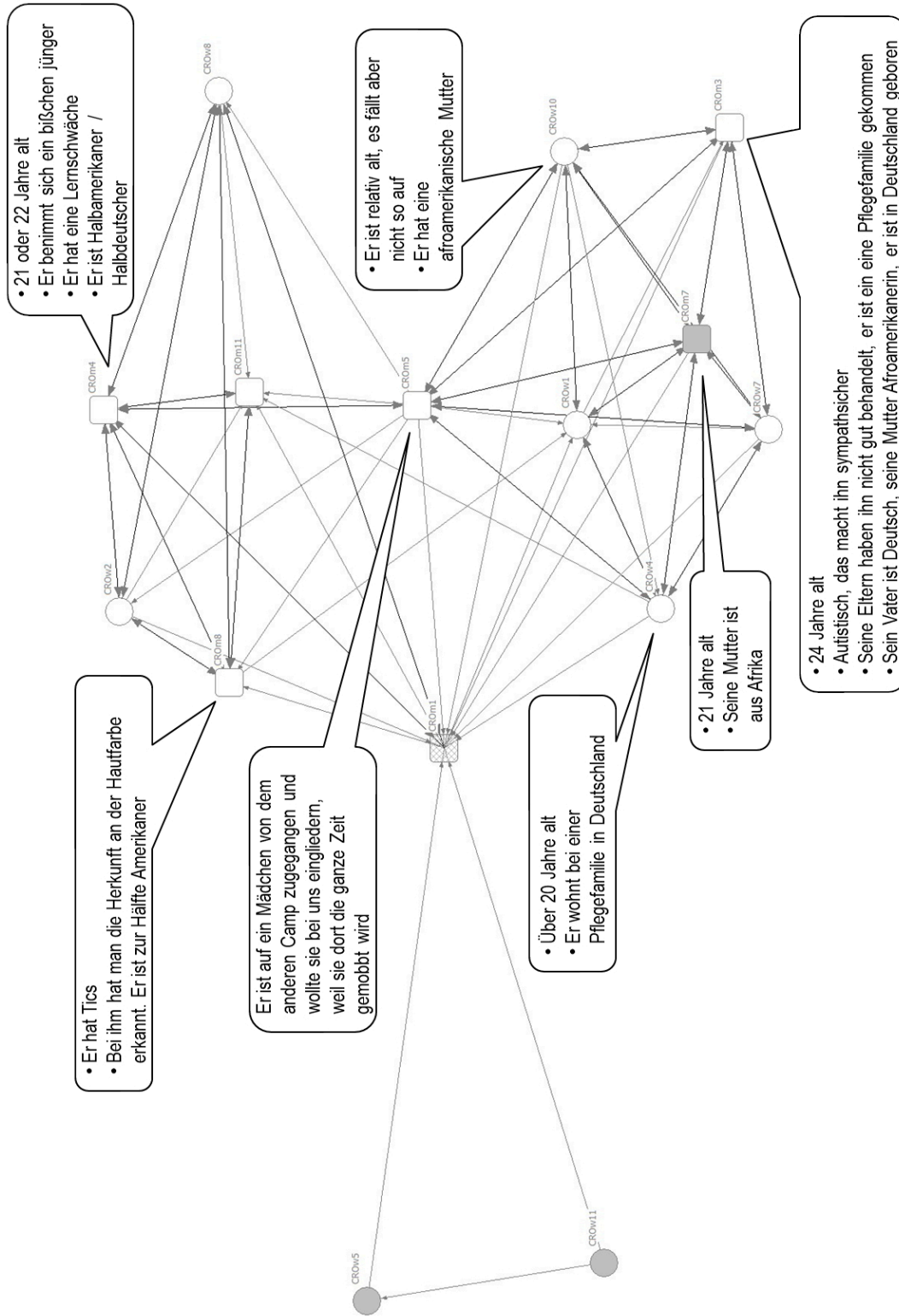


Abbildung 25. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person

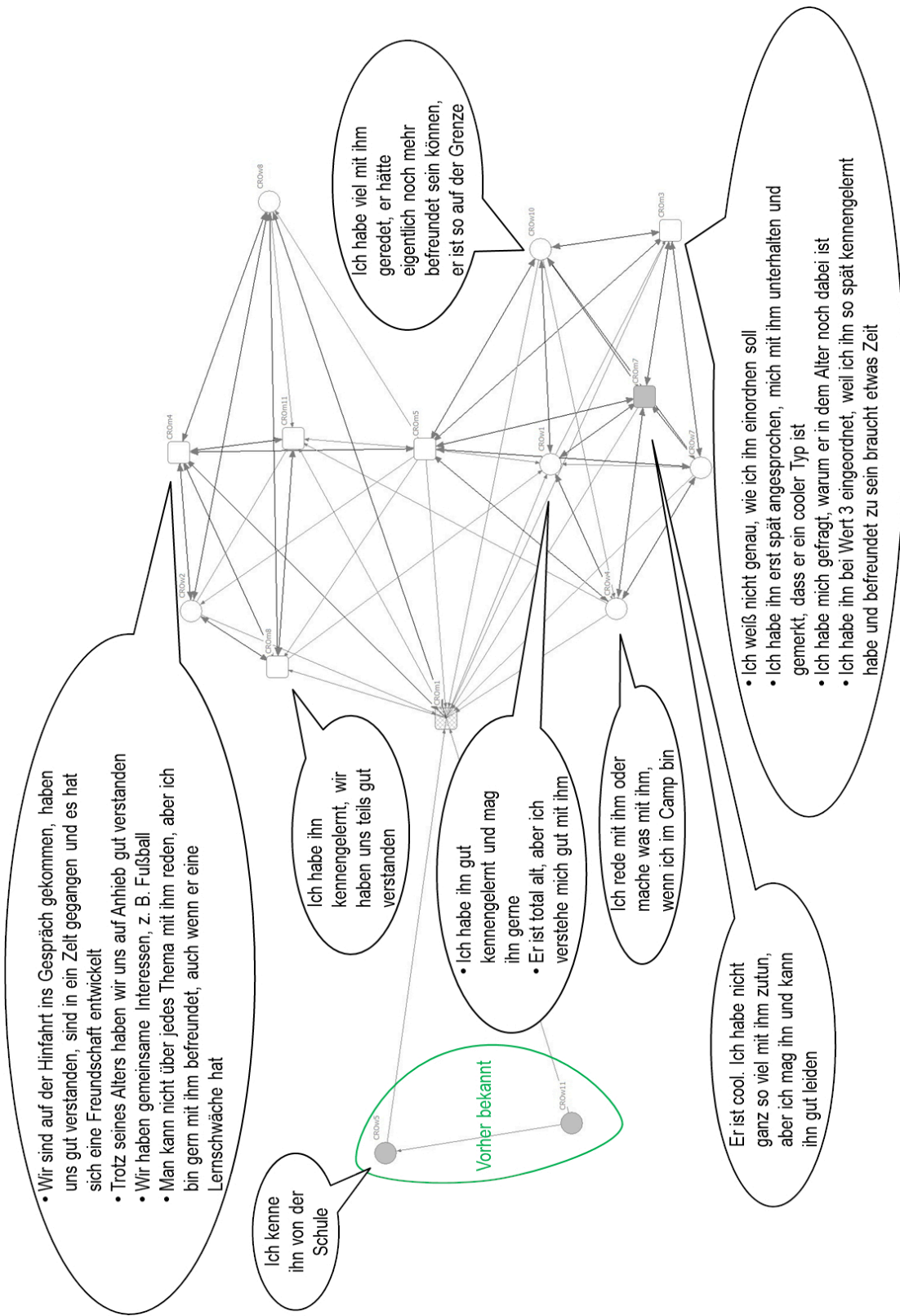


Abbildung 26. CROm1, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen

6.4.2 Fallauswertung CROm7

CROm7 steht im Kroatien-Soziogramm inmitten der *Durchschnittlichen*-Clique. Er hat einen Modalwert von vier und einen Summenwert von 70. Er ist also weder den *most-* noch den *least-liked* Teilnehmenden zuzuordnen, ordnet sich selbst aber der Behinderungsart Lernen zu.

Über seine Person berichtet er fast 17 Jahre alt zu sein, ADHS zu haben, heterosexuell und in Deutschland geboren zu sein. Was Geld und Marken angeht, sei ihm dies mittelmäßig wichtig. Außerdem erzählt CROm7, dass er nicht erwartet habe, sich mit so vielen anderen Teilnehmenden anzufreunden, weil er sich selbst als nervig empfinde. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien, die meisten spielen für ihn keine Rolle beim Kennenlernen von Anderen, bei manchen benennt er Einschränkungen.

In Bezug auf die Alteri äußert er sich auch zu allen Differenzkategorien und beschreibt seinen Freundeskreis innerhalb des Egonetzes. Die Alteri selbst machen Angaben über das Alter von CROm7, äußern, dass er katholisch sei und eine Freundin habe, erwähnen sein ADHS und seine Haltung zu Markenkleidung.

Die Peerbeziehungen von CROm7 gestalten sich folgendermaßen innerhalb seines Egonetzes: Er hat zehn Beziehungen, davon sind acht gleichwertig, eine geht von ihm aus an CROm1 und eine weitere ist von CROm10 an ihn gerichtet. Innerhalb seines Egonetzes sind die Alteri der *Durchschnittlichen*-Clique untereinander größtenteils gleichwertig, bis auf einseitig gerichtete Beziehungen von CROw10 zu CROw4, von CROw7 zu CROw1 und von CROw1, CROw9 und CROw3 zu CROm3. Von CROm1 (*kontrovers*) gehen in diesem Egonetz keine Wahlen aus, er erhält aber sieben, während CROm10 (*abgelehnt*) sieben Wahlen vergibt, aber keine erhält. CROm5 als *kontroverser* Teilnehmender in diesem Netzwerk hat fünf gleichwertige Wahlen, vergibt vier und erhält eine weitere. CROm7 erläutert die Peerbeziehungen und wie diese entstanden sind zu einzelnen Teilnehmenden, insgesamt sei er zufrieden mit der Entwicklung, hätte viel weniger Peerbeziehungen erwartet, aber gerne noch mehr Teilnehmende besser kennengelernt. Er wünsche sich, die befreundeten Teilnehmenden noch einmal wieder zu treffen. Die Alteri erzählen, dass sie CROm7 entweder schon vorher kannten oder wie sie ihn kennengelernt haben.

CROm7 hat den Follow-Up Fragebogen beantwortet. Er habe Kontakt zu CROm5, CROw10, CROm3 und CROw4. CROm5 sehe er mehrmals in der Woche in der Schule, nach der Schule und am Wochenende. Sie schreiben bei WhatsApp und treffen sich. An der Freundschaft mit CROm5 gefällt CROm7 besonders gut, dass sie viel zusammen machen, es mit ihm Spaß mache, er ihm wichtig sei und sich bei ihm wohl fühle, dass sie schon viel

zusammen erlebt hätten und sich gegenseitig helfen. Auf die Frage, was er noch mit ihm erleben möchte antwortet er: „Einfach was mit ihm machen“. Mit CROw10 habe er ein bis zwei Mal im Monat über WhatsApp Kontakt, es gefällt ihm, dass es Spaß mache und sie ihm helfe. Auch mit CROm3 habe er ein bis zwei Mal im Monat oder seltener über WhatsApp Kontakt und auch mit ihm mache es Spaß. CROw4 sehe er mehrmals in der Woche in der Schule und es mache Spaß mit ihr, er fühle sich bei ihr wohl und sie helfe ihm. Des Weiteren antwortet er bei CROw7 und CROm1 nicht plausibel, er gibt an keinen Kontakt zu haben, schreibe mit CROw7 aber bei WhatsApp und erwähnt bei CROm1, dass es Spaß mache mit ihm. Sonst habe er zu niemandem von der Ferienfreizeit Kontakt.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm7 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung 27), Selbstaussagen zu Alteri (Abbildung 28), Selbstaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung 29) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung 30).

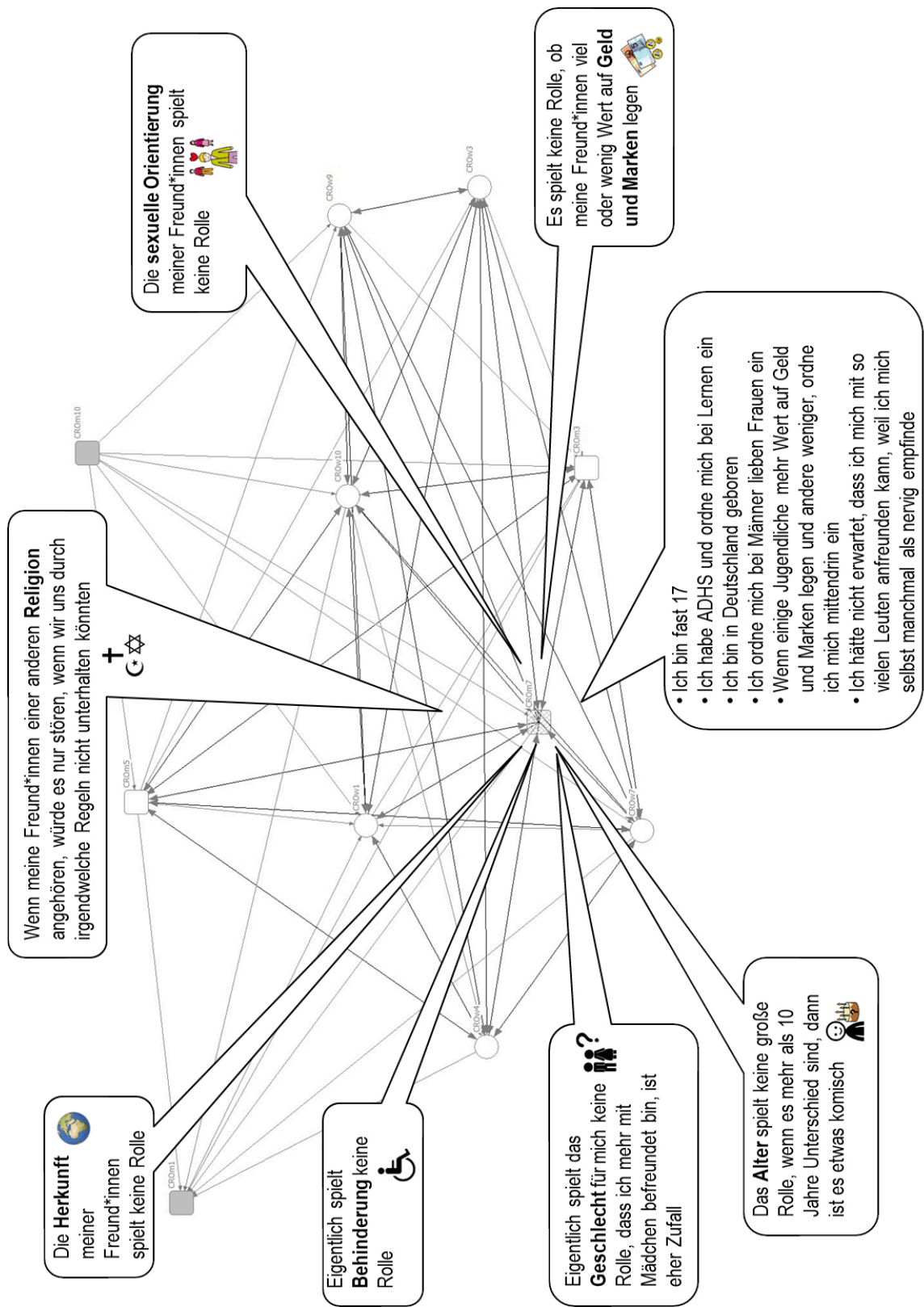


Abbildung 27. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

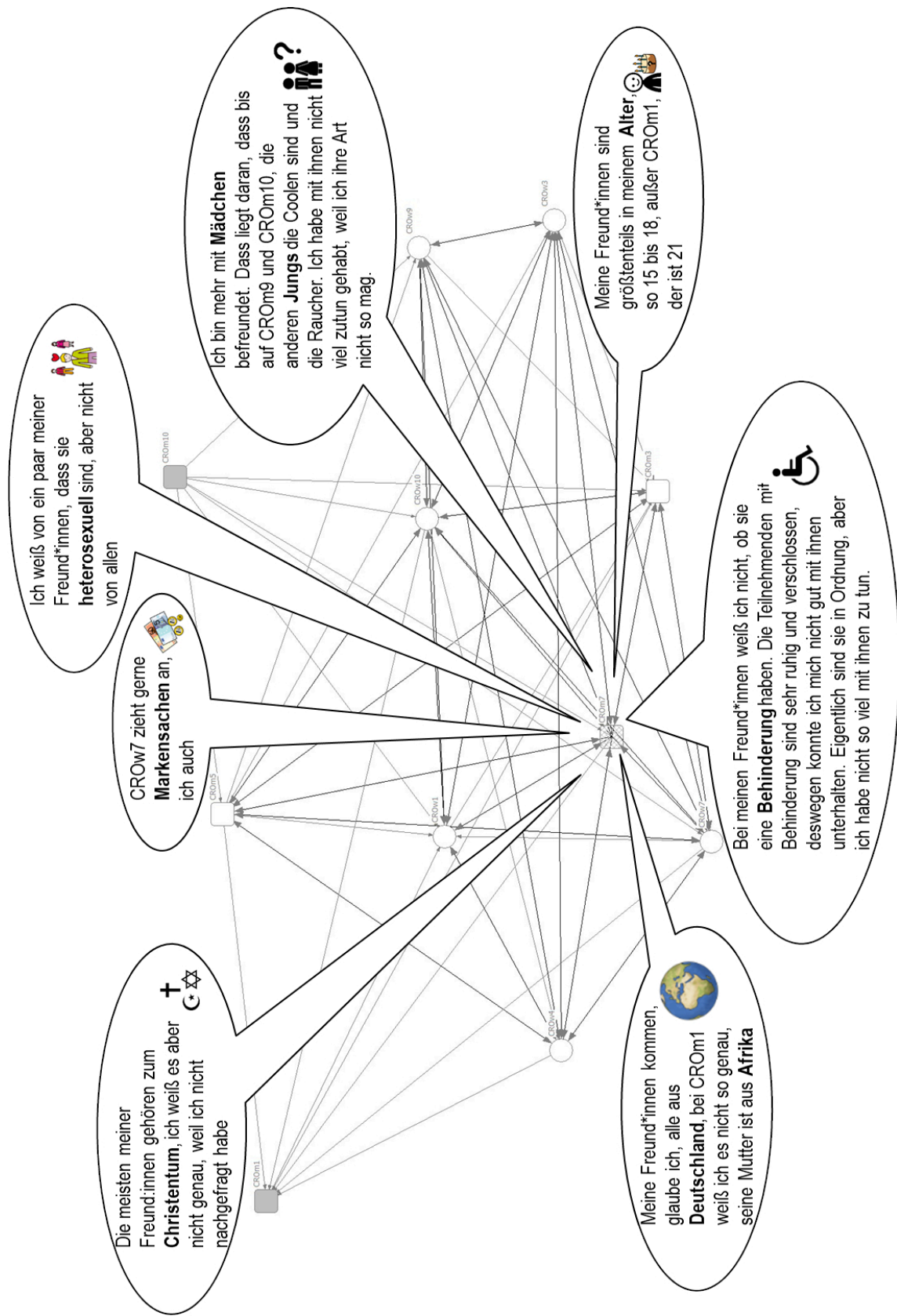


Abbildung 28. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri

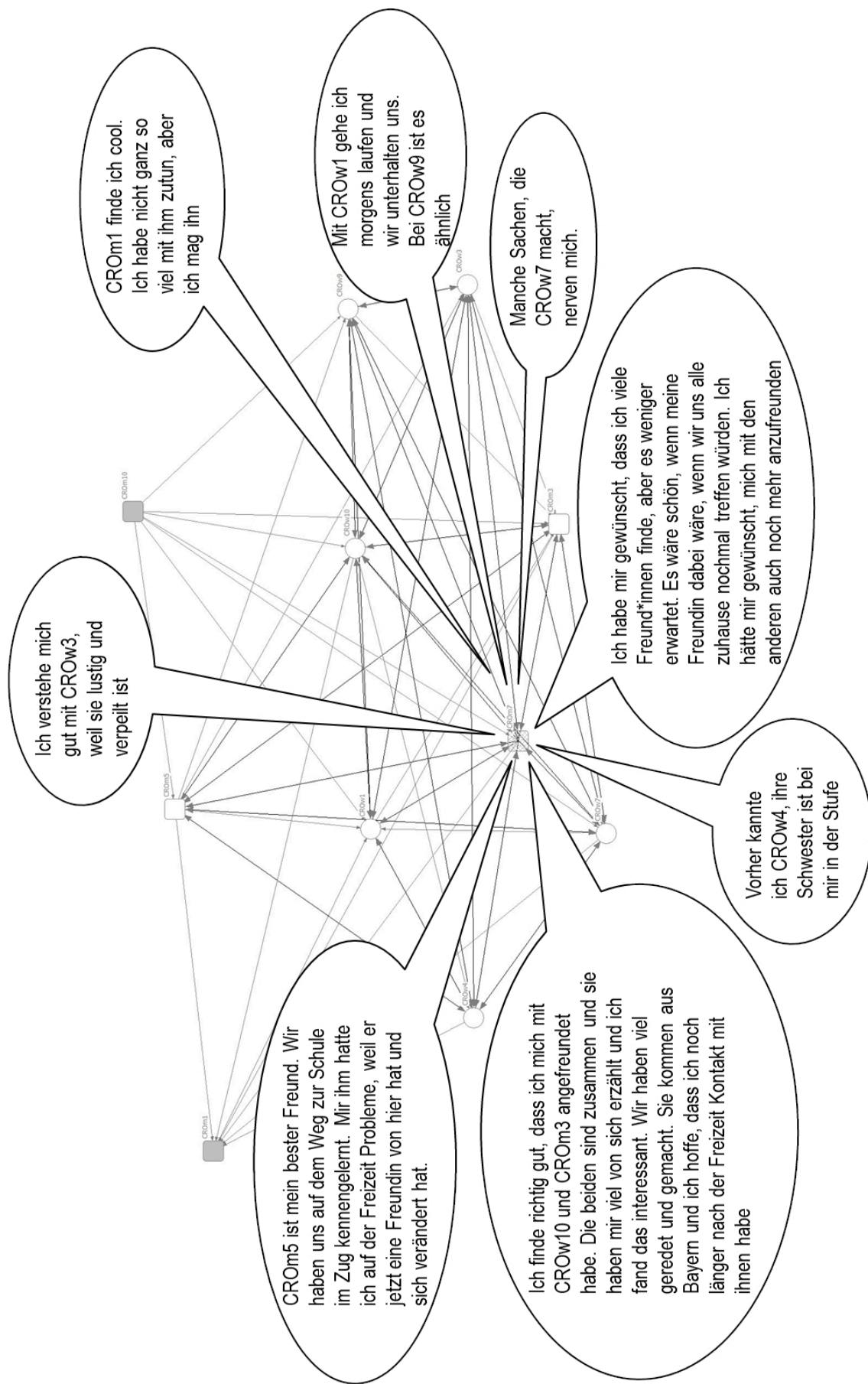


Abbildung 29. CROW7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Peerbeziehungen

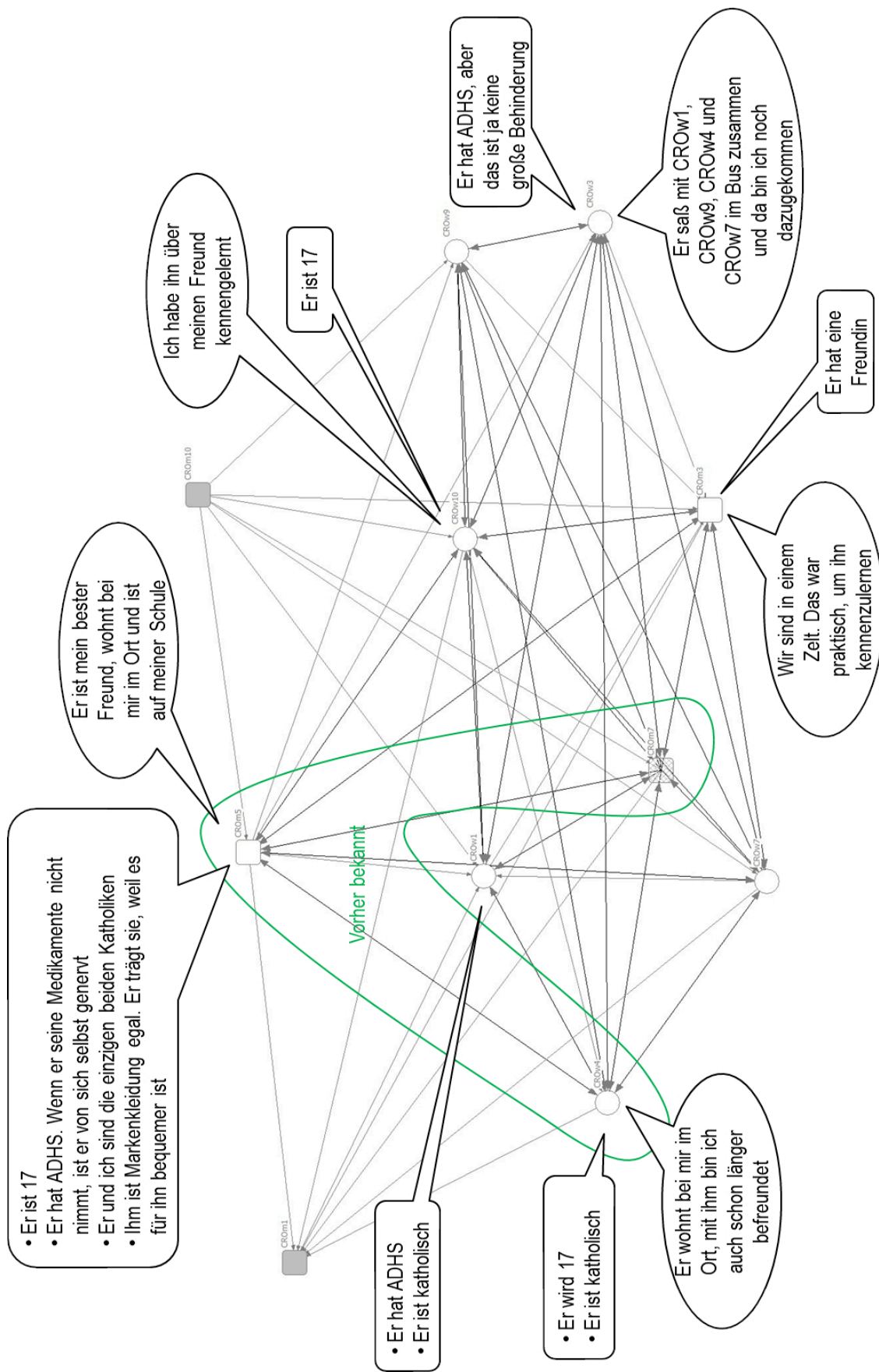


Abbildung 30. CROm7, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

6.4.3 Fallauswertung ITAm12

ITAm12 wurde in der soziometrischen Statusgruppenanalyse als *abgelehnter* Teilnehmender eingeordnet. Mit einem zwar mittleren Modus von vier, aber mit dem höchsten Summenwert (111) der Teilnehmenden der Ferienfreizeit Italien gehört er zu den *least-liked* Teilnehmenden dieser Freizeit. Des Weiteren hat er sowohl Selbst- als auch Fremdzuschreibungen von Träger und Teilnehmenden in Bezug auf Behinderung erhalten.

Zu seiner Person erklärt ITAm12, dass er 17 Jahre alt und ein Junge sei. Er habe keine Behinderung, aber einen Ausweis, in dem stehe, dass er eine psychische Beeinträchtigung habe und, dass er eine Begleitperson benötige. Er sei in Deutschland geboren, gehöre nicht zu einer Religion, ordne sich bei „Jungs lieben Jungs“ ein und lege nicht viel Wert auf Geld und Marken. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien insofern, dass jede für ihn Relevanz habe und er Wert darauf lege, von Anderen zu erfahren, wie sie sich in die jeweiligen Kategorien einordnen. Er hat hier Präferenzen und möchte lieber mit Mädchen und Menschen, die aus Deutschland kommen, befreundet sein, könne nur mit jemandem befreundet sein, der eine Behinderung hat und ihm sei wichtig, dass „Mädchen Jungs lieben“.

Seine Alteri ordnet er in alle Differenzkategorien, bis auf Alter ein.

Es äußern sich drei Alteri aus ITAm12s Egonetz zu seiner Person und einige Weitere, die nicht in seinem Egonetz vorkommen. Dabei geht es vorwiegend um die Behinderung von ITAm12 und vereinzelt um Charakterzüge: Er sei nett, schüchtern, manchmal etwas aufdringlich.

ITAm12 hat sieben Peerbeziehungen in seinem egozentrierten Netzwerk davon eine gleichwertige zu seinem Bruder ITAm13, der ebenfalls als *abgelehnter* Teilnehmender eingeordnet wurde. Alle anderen sechs Beziehungen sind von ITAm12 aus gerichtet. Diese bestehen aus der *unbeachteten* Teilnehmenden ITAw9, einer *beliebten* Teilnehmenden ITAw13 und vier Teilnehmenden aus der *Durchschnittlichen-Clique* (ITAw3, ITAm3, ITAm9, ITAm5). Unter den durchschnittlichen und beliebten Teilnehmenden bestehen einige gleichwertige Beziehungen, wobei allerdings ITAw3 keine Beziehung zu ITAm3 und ITAm9 hat und ITAm9 neben der gleichwertigen Beziehung zu ITAm3 lediglich zwei Wahlen von ITAw13 und ITAm5 erhält, die er aber nicht erwidert. Ansonsten gehen vom *abgelehnten* ITAm13 zwei Wahlen an ITAm3 und ITAm5, die *unbeachtete* ITAw9 hat keinen weiteren Kontakt in diesem Egonetz von ITAm12. Dieser erläutert zu seinen Peerbeziehungen mit wem er befreundet sei und sich angefreundet habe, gerne befreundet wäre und wer im nächsten Jahr noch einmal mit auf die Ferienfreizeit fahren solle. Vier Teilnehmende aus seinem Egonetz und sehr viele weitere Teilnehmende der Ferienfreizeit Italien kommentieren

die Peerbeziehungen zu ITAm12. Es geht dabei wiederum vorwiegend um seine Behinderung und sein Verhalten oder aber, warum die Alteri ihn kennengelernt, sich aber nicht weiter angefreundet haben. Darunter fällt, dass man auf ihn Rücksicht nehmen oder aufpassen müsse, dass man mit ihm Lachen und Witze machen könne, aber mehr nicht, dass er manchmal weggeschickt worden sei und, dass man sich anders mit ihm unterhalten könne, als mit allen anderen Teilnehmenden, weil er eine Behinderung habe.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von ITAm12 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung 31), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung 32), Fremdaussagen zur Person (Abbildung 33) sowie Fremdaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung 34).

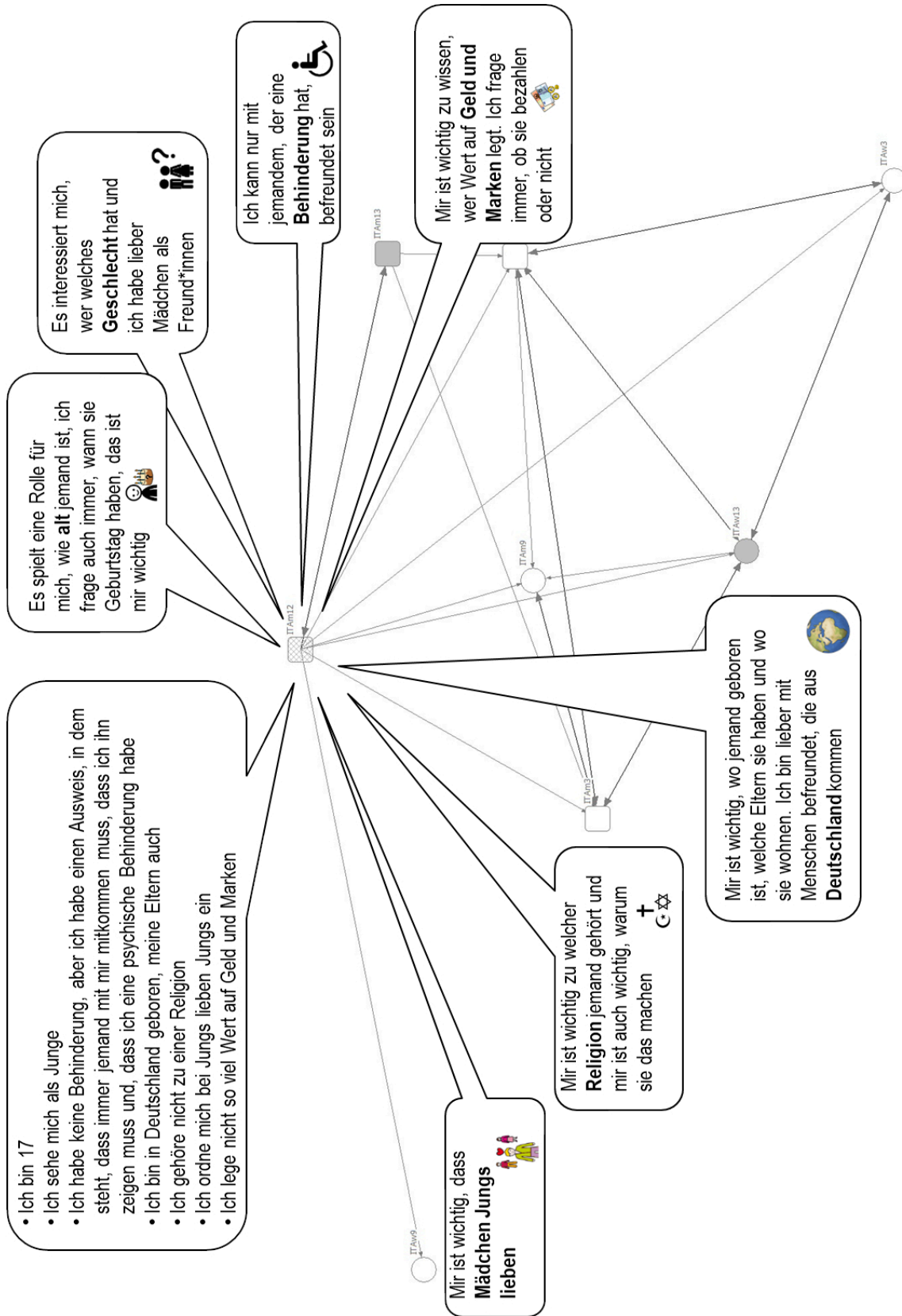


Abbildung 31. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

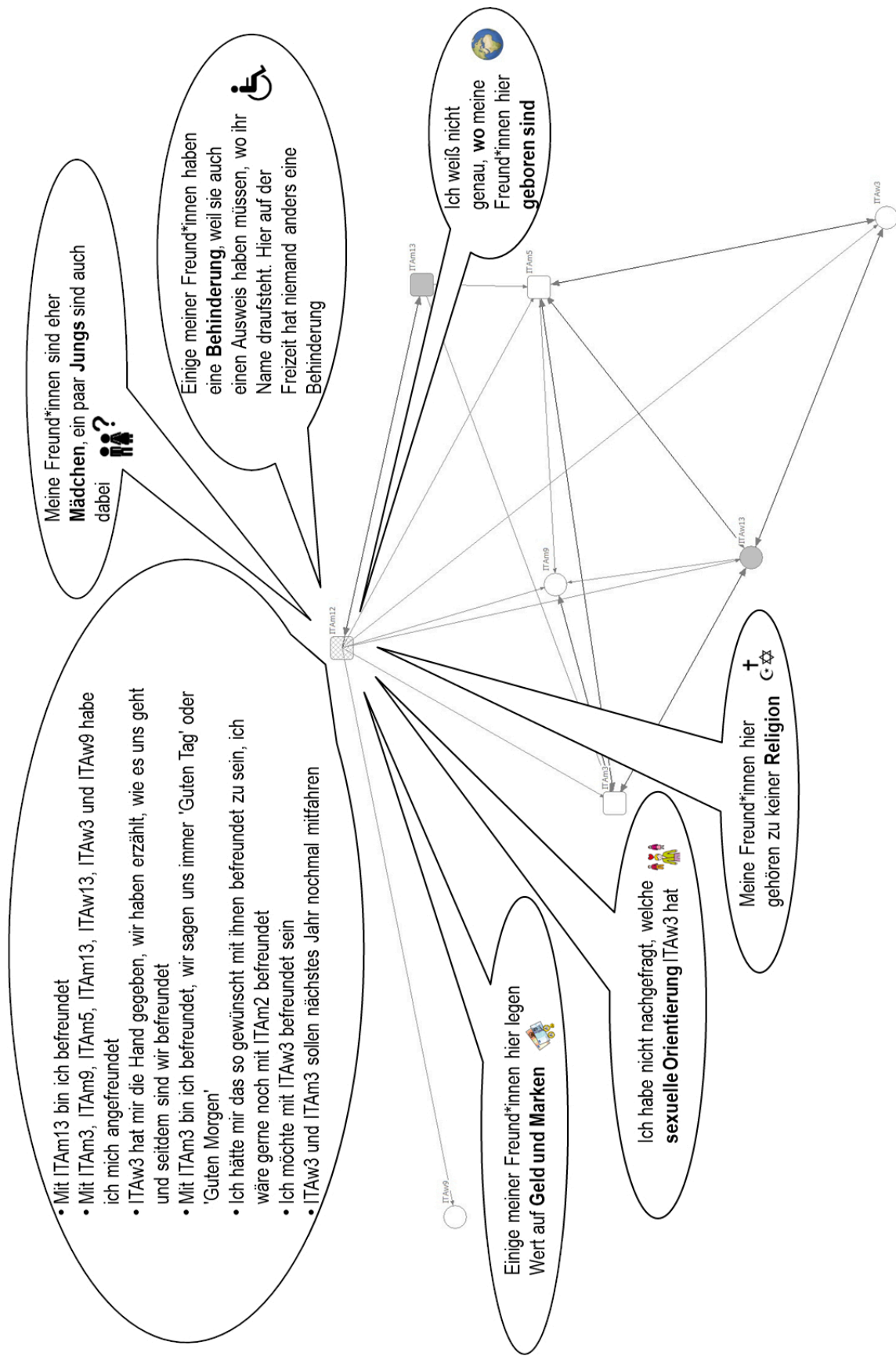


Abbildung 32. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

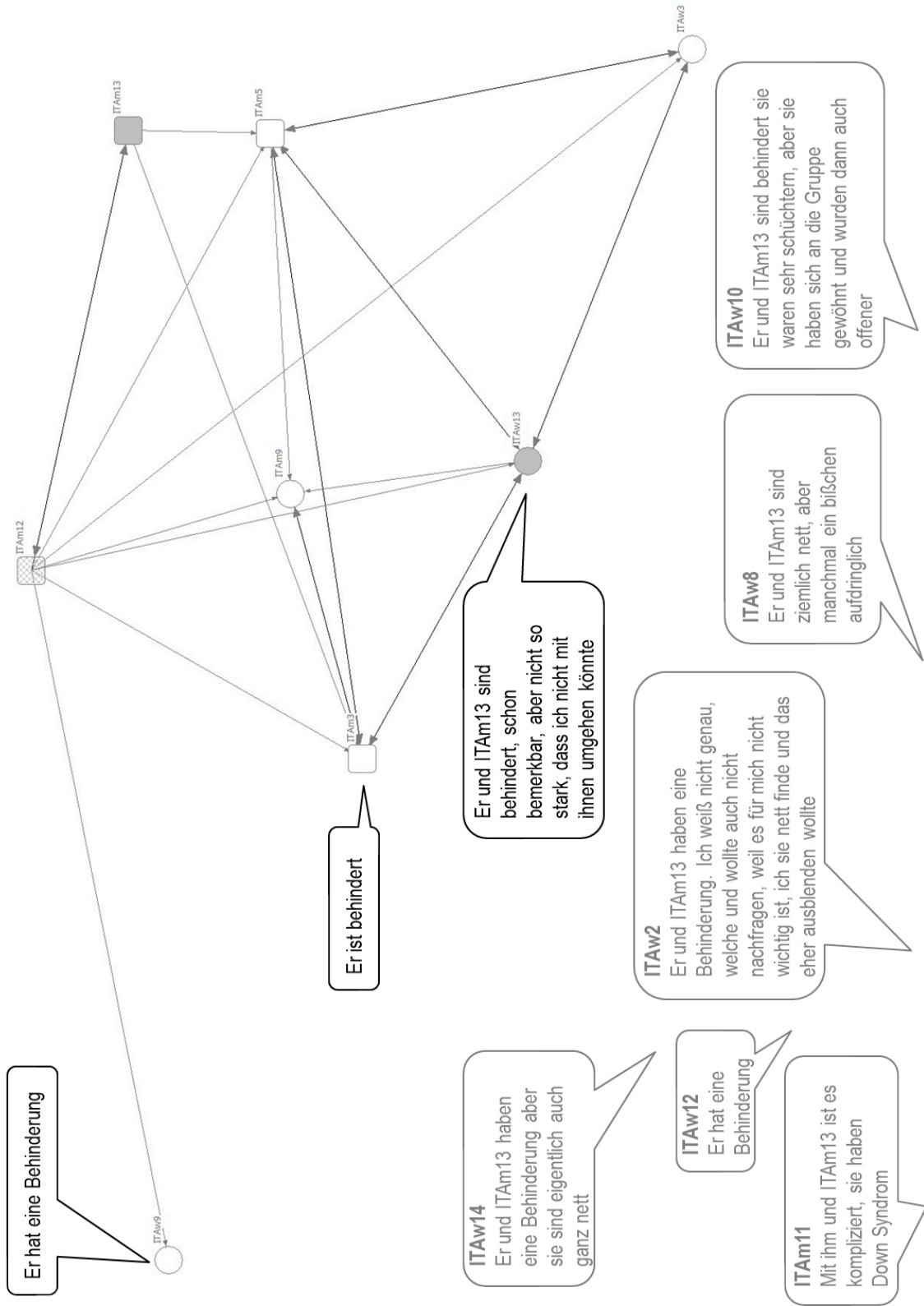


Abbildung 33. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person

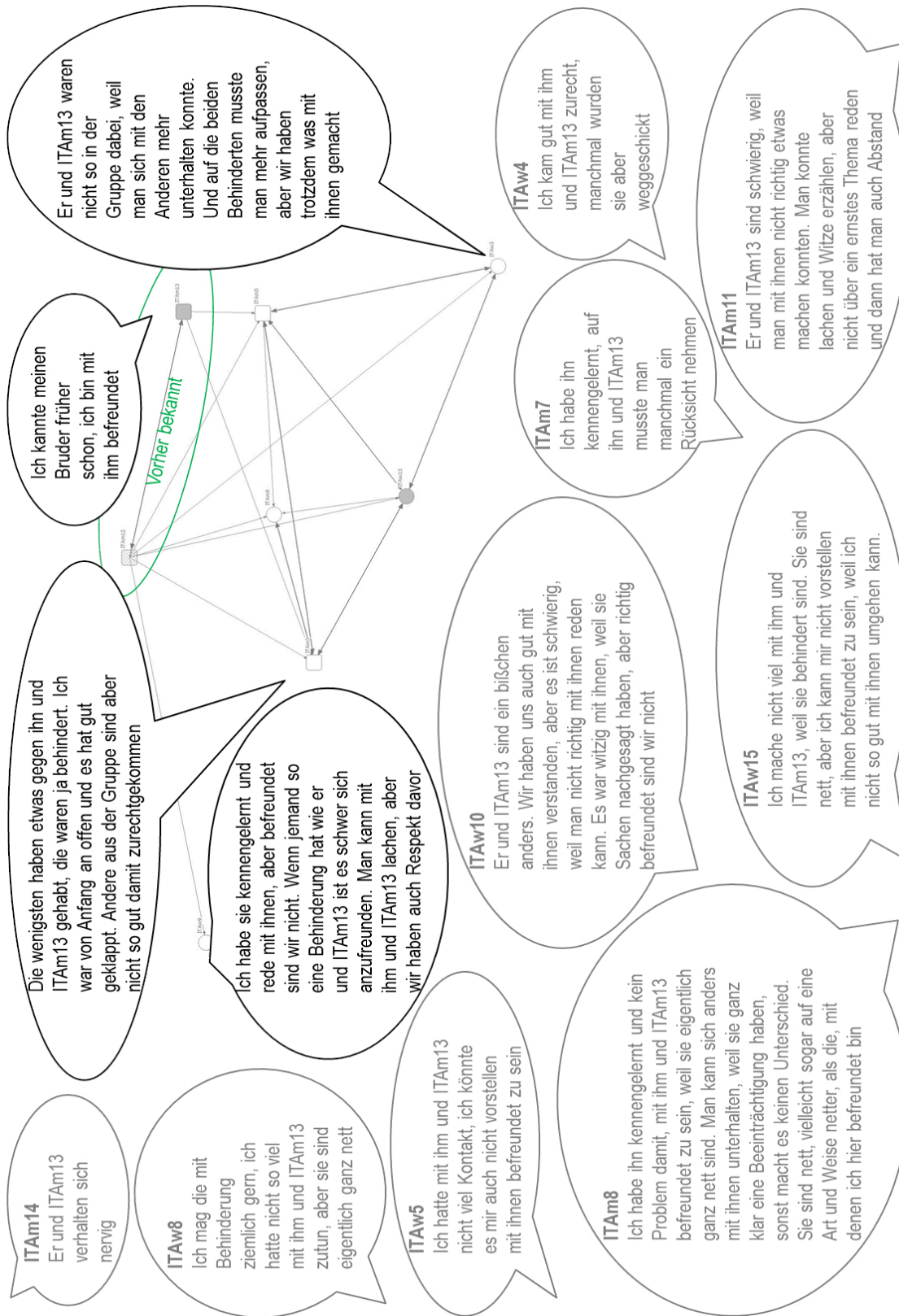


Abbildung 34. ITAm12, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen

6.4.4 Fallauswertung ITAw9

ITAw9 wurde in der Analyse der soziometrischen Statusgruppen als *unbeachtete* Teilnehmende eingeordnet. Sie hat einen hohen Modalwert von sechs und einen hohen Summenwert von 102, zählt somit zu den *least-liked* Teilnehmenden.

Sie beschreibt ihre Person als Mädchen ohne Behinderung, sie sei in Deutschland geboren und ihre Eltern in Russland. Des Weiteren erwähnt sie, dass sie außer in der Schule keinen Bezug zu Religion habe und Markenkleidung trage. Sie äußert sich zu allen Differenzkategorien und diese spielten für sie beim Knüpfen von Freundschaften keine Rolle. In einer Rangfolge wäre *Behinderung* eher vorne, *Alter* in der Mitte und *sozialer Status* ganz unwichtig.

Auch ihre Alteri ordnet ITAw9 im Hinblick auf alle Differenzkategorien ein.

ITAm8 erwähnt als einziger Alter zu ihrer Person Angaben zu *Alter*, *Geschlecht*, *Herkunft* und Einstellung zu Geld und Marken (*sozialer Status*). Diese decken sich mit den Angaben von ITAw9. ITAw2, die nicht zu ITAw9s Egonetz gehört, macht eine unsichere Angabe über ihre Religionszugehörigkeit.

ITAw9 hat sieben Peerbeziehungen in ihrem egozentrierten Netzwerk, wovon fünf gleichwertig sind. Sie erhält zwei weitere Wahlen von ITAw12 und ITAm12. Auch untereinander bestehen im Egonetz von ITAw9 sehr viele gleichwertige Beziehungen, Ausnahmen bilden ITAm12, der keine weiteren Kontakte in diesem Egonetz hat und ITAw10, die zwei einseitig gerichtete Wahlen vergibt, an ITAm11 und ITAm8. ITAw7 äußert über ihre Peerbeziehungen, dass sie sich insgesamt mit den meisten gut verstehe und sich wohl fühle, außerdem wie sie einzelne Teilnehmende kennengelernt habe und mit wem sie gerne noch weiter Kontakt hätte. Vier Alteri äußern sich darüber wie und dass sie sich kennengelernt haben. Zwei weitere Teilnehmende außerhalb ihres Egonetzes erwähnen, dass sie nicht viel mit ihr gemacht hätten.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von ITAw9 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung 35), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung 36) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung 37).

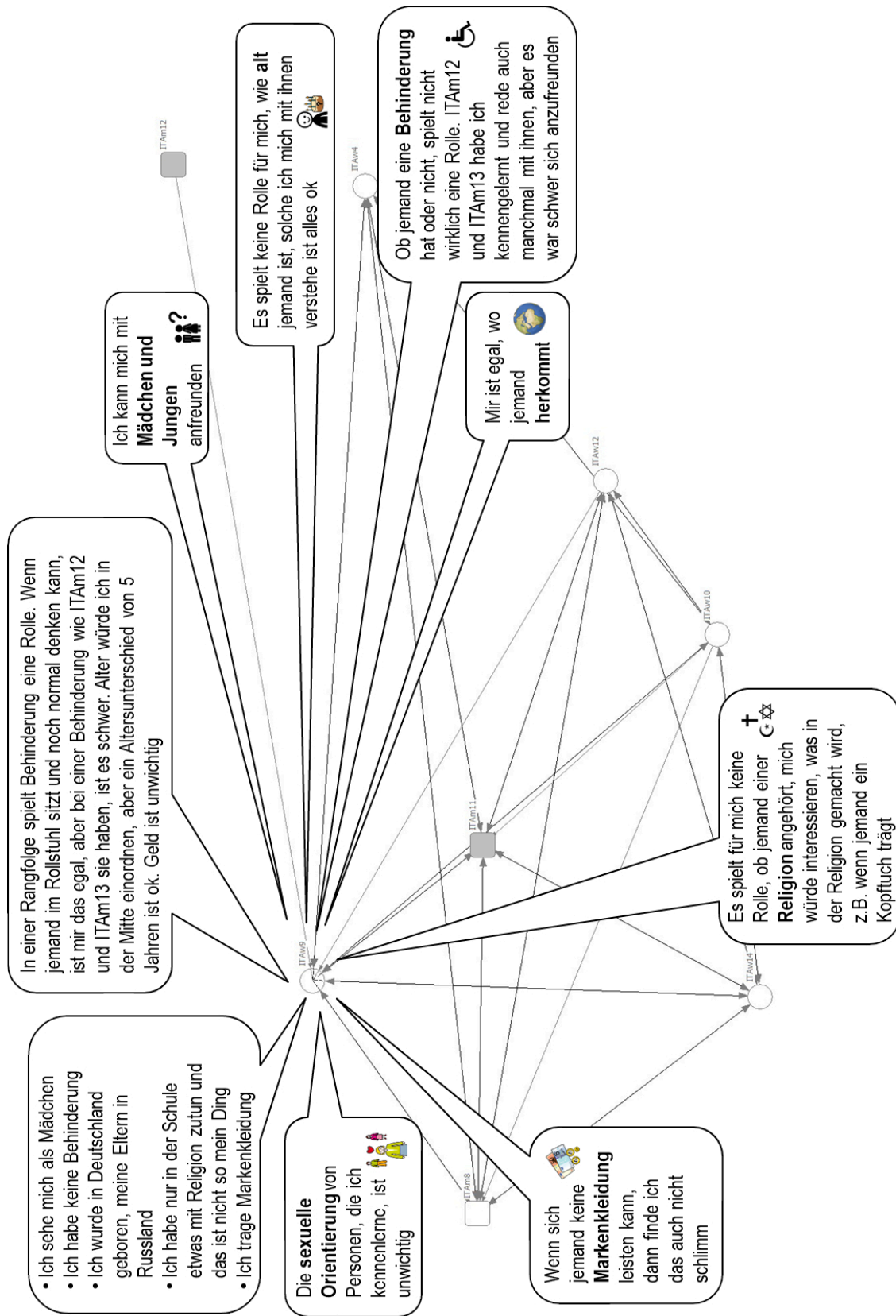


Abbildung 35. ITAw9, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

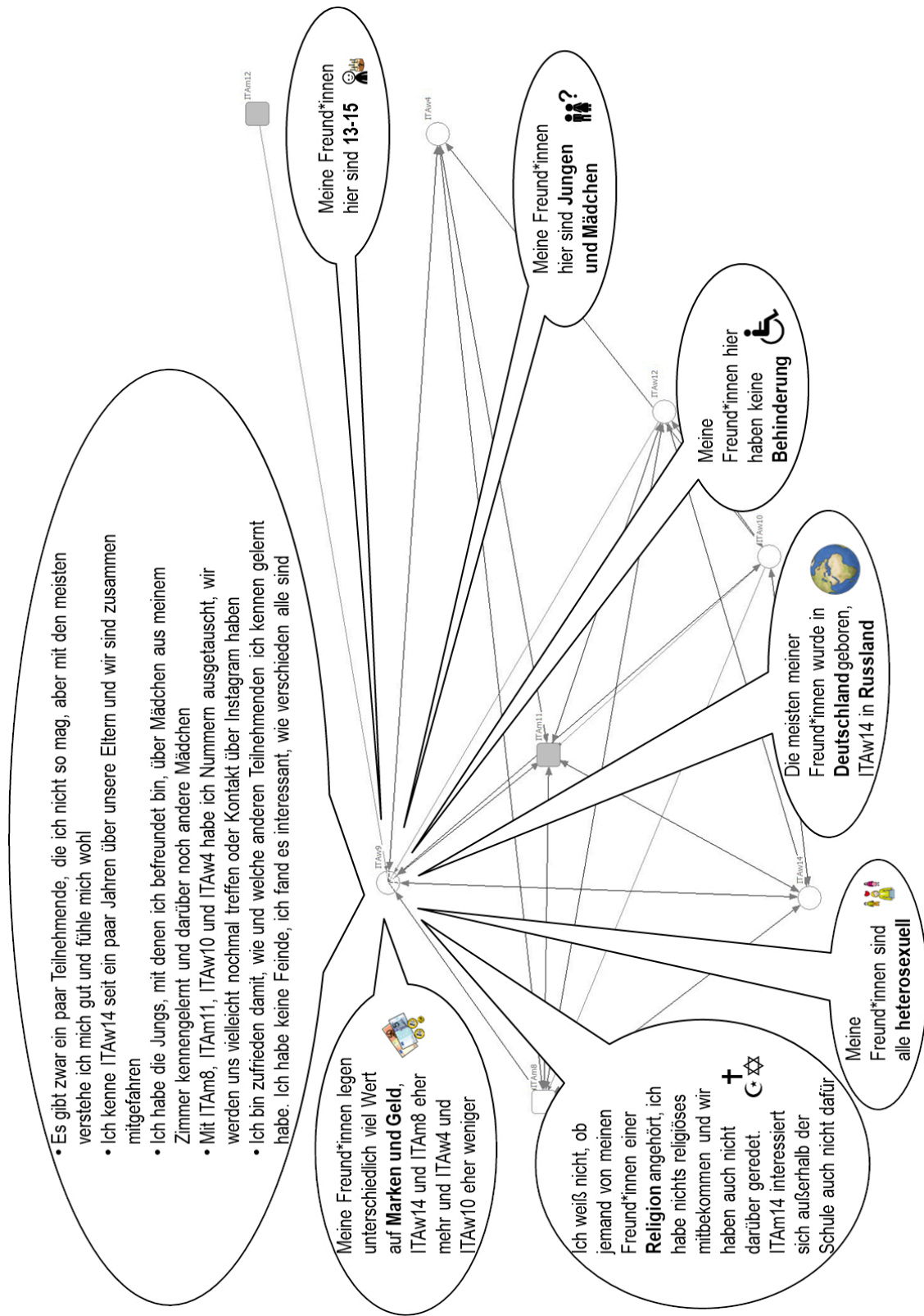


Abbildung 36. ITAw9, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alter und Peerbeziehungen

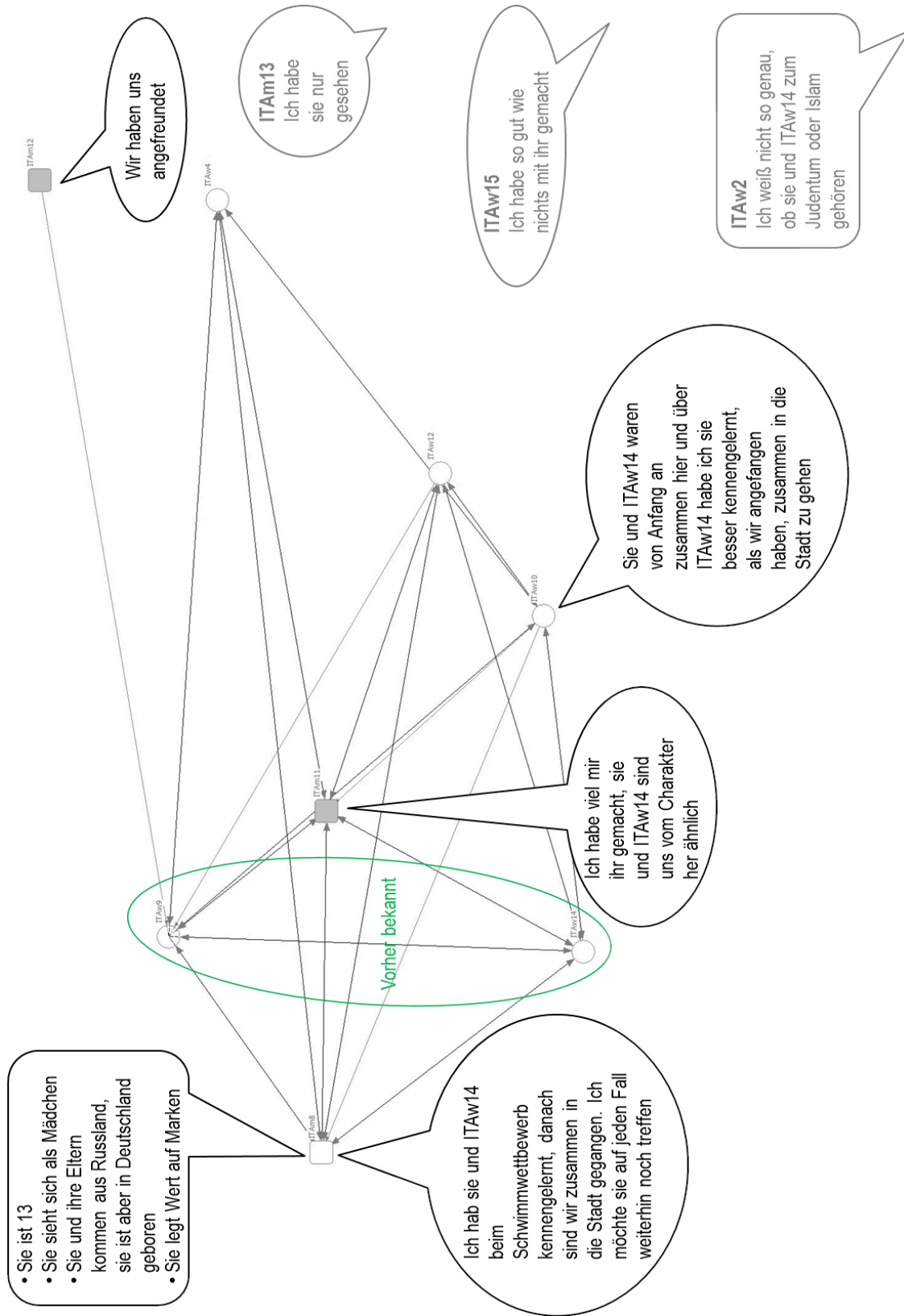


Abbildung 37. ITAw9, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

6.4.5 Fallauswertung ITAw13

ITAw13 wurde in der Analyse der soziometrischen Statusgruppen als *beliebte* Teilnehmerin eingeordnet. Sie hat einen Modalwert von eins und mit 59 den niedrigsten Summenwert der Ferienfreizeit Italien und gehört somit zu den *most-liked* Teilnehmenden. Des Weiteren erhält sie eine Fremdzuschreibung einer anderen Teilnehmenden in Bezug auf Behinderung.

Über ihre Person äußert ITAw13, dass sie in Deutschland geboren sei, sich zwischen hetero- und bisexuell einordne und nicht viel Wert auf Marken lege. In Bezug auf eine mögliche Behinderung beginnt sie: „Ich habe keine Behinderung, aber (flüstert, unverständlich) ...“ und führt den Satz nicht zu Ende. Sie äußert sich zu allen Differenzkategorien, dabei formuliert sie Einschränkungen für das Knüpfen von Freundschaften für die Merkmale *Behinderung* und *sozialer Status*. In einer Rangfolge spiele nur *Behinderung* eine Rolle.

Ihre Alteri ordnet sie in alle Differenzkategorien ein.

Angaben ihrer Alteri zur Person von ITAw13 beziehen sich auf ihr *Geschlecht*, ihre *Religionszugehörigkeit* oder ihre Reife. Des Weiteren äußert ITAw7, dass sie sich mit ITAw13 so gut verstehe, weil sie auch eine psychische Beeinträchtigung habe.

Was die Peerbeziehungen von ITAw13 angeht, fehlen in ihrem Egonetz lediglich vier Teilnehmende des Gesamtnetzwerkes. Sie hat 20 Beziehungen, davon zwölf gleichwertige, fünf weitere Wahlen erhält sie und vergibt drei Weitere. Sie hat Kontakt zu allen drei weiteren *beliebten* Teilnehmenden, hier ist lediglich die Beziehung zu ITAw1 nicht gleichwertig, sondern von ITAw1 an sie gerichtet. Ebenfalls kommen alle 14 *durchschnittlichen* Teilnehmenden in ihrem Egonetz vor, darunter sind fünf Beziehungen, die nicht gleichwertig sind, sie wird von ITAw10 und ITAw12 gewählt und wählt ITAw11, ITAw8 und ITAm14. Des Weiteren hat sie Kontakt zu einer *kontroversen* Teilnehmenden (ITAw14) und einem abgelehnten Teilnehmenden (ITAm12), von beiden wird sie gewählt. Die beiden weiteren *kontroversen* Teilnehmenden, sowie die beiden *unbeachteten* Teilnehmenden und ein *abgelehnter* Teilnehmender kommen nicht in ihrem Egonetz vor. Da die Darstellung des Egonetzes von ITAw13 bis auf einzelne Teilnehmende fast die gesamte Gruppe bzw. das gesamte Soziogramm zeigt, wird darauf verzichtet, die einzelnen Beziehungen untereinander zu erläutern. Eine besondere Aussagekraft in Bezug auf ITAw13 ist hier nicht mehr gegeben. Sie äußert über ihre Peerbeziehungen, wen sie bereits vorher kannte, mit wem sie sich gut verstehe, wen sie gerne noch besser kennengelernt hätte. Des Weiteren erwähnt sie, was sie sich gewünscht hätte, dass sie ihre Freund*innen gern weiter

treffen würde und, dass sie allgemein zufrieden sei und jeder*m die Chance gegeben habe, sie kennenzulernen. Sie habe sich mit allen so gut verstanden, dass sie nicht mehr nach Hause möchte. Es äußern sich einige Alteri zur Beziehung mit ihr, entweder, woher sie sich kennen, dass sie sich gut verstünden bzw. befreundet seien oder, dass sie oft etwas gemeinsam gemacht hätten. Außerdem äußern sich zwei Teilnehmende außerhalb ihres Egonetzes darüber, dass sie sie kennengelernt hätten.

Im Follow-Up Fragebogen antwortet ITAw13 teilweise nicht plausibel, da sie bei einigen Teilnehmenden angibt, keinen Kontakt mehr zu haben, beantwortet aber dennoch die Folgefragen. Keine weiteren Angaben macht sie zu ITAw8. Sie berichtet, keinen Kontakt mehr zu ITAw4 zu haben, aber möchte gerne eine Versöhnung mit ihr erleben.

Zu ITAw2 habe sie ein- bis zweimal im Monat Kontakt per WhatsApp und treffe sich in den Ferien mit ihr. Sie könne mit ihr über alles reden, ITAw2 habe Zeit für sie, es mache Spaß mit ihr und ITAw13 sei ITAw2 wichtig. Sie möchte mit ihr gern nochmal in den Urlaub fahren, einen Film gucken und ein Konzert besuchen. Zu ITAm7 habe sie ein- bis zweimal im Monat Kontakt bei WhatsApp und sehe ihn in den Ferien. Mit ITAm14 habe sie keinen Kontakt, sie schreiben aber manchmal per WhatsApp. An der Freundschaft gefalle ihr besonders gut, dass es Spaß mit ihm mache und er verrückt sei. Sie möchte mit ihm noch einmal in den Urlaub fahren und einen Schmink-Abend machen. Zu ITAm5 habe sie auch ein bis zweimal im Monat Kontakt, sie sehen sich am Wochenende, telefonieren und schreiben bei WhatsApp. Sie seien sich sehr ähnlich, er habe Zeit für sie, es mache Spaß mit ihm, sie sei ihm wichtig und er helfe ihr. Sie möchte mit ihm gerne noch einmal in den Urlaub fahren, einen Film gucken und einen Schmink-Abend machen. ITAw15 sehe ITAw13 mehrmals in der Woche nach der Schule und am Wochenende und sie telefonieren. Mit ihr könne sie über alles reden, sie machen viel zusammen, es mache Spaß mit ihr, sie sei ihr wichtig und sie haben schon viel zusammen erlebt. Sie möchte mit ihr gerne noch einmal in den Urlaub fahren, einen Film gucken und in einer Band spielen. Zu ITAw3 habe sie ebenfalls mehrmals in der Woche Kontakt, sie telefonieren, skypen und schreiben bei WhatsApp. Mit ihr könne sie über alles reden, sie habe Zeit für sie, sie sei ihr wichtig, bei ihr fühle sie sich wohl und sie haben schon viel gemeinsam erlebt. Mit ITAw3 möchte ITAw13 noch einmal in den Urlaub fahren, einen Film gucken, ein Konzert besuchen und in einer Band spielen. Zu ITAw7 habe sie kaum Kontakt, sie schreibe mit ihr bei WhatsApp und sie können sich gut unterhalten. Mit ITAm3 habe sie mehrmals in der Woche Kontakt, sie telefonieren, schreiben bei WhatsApp und sehen sich in den Ferien. Mit ihm könne sie auch über alles reden, er habe Zeit für sie, bei ihm fühle sie sich wohl und er helfe ihr. Mit ITAm3 möchte sie auch gerne

noch einmal in den Urlaub fahren einen Film gucken, ein Konzert besuchen und in einer Band spielen. Mit ITAw5 habe sie keinen Kontakt, sie schreiben aber bei WhatsApp, es mache Spaß mit ihr und sie möchte mit ihr gern noch einmal in den Urlaub fahren. Zu ITAm9 habe sie keinen Kontakt, es mache aber Spaß mit ihm und sie würde gern noch einmal mit ihm in den Urlaub fahren. Sie habe ein- bis zweimal im Monat Kontakt zu ITAm10, sie schreiben bei WhatsApp und sehen sich in den Ferien. Es mache Spaß mit ihm, bei ihm fühle sie sich wohl und sie würde gern noch einmal mit ihm in den Urlaub fahren oder einen Film gucken. Zu ITAw11 habe sie keinen Kontakt, es mache aber Spaß mit ihr und sie möchte gern mit ihr wieder in den Urlaub fahren. Mit ITAm1 habe sie ein bis zweimal im Monat per WhatsApp Kontakt und sehe ihn in den Ferien. Sie seien sich sehr ähnlich, es mache Spaß mit ihm, bei ihm fühle sie sich wohl und möchte auch mit ihm gerne noch einmal in den Urlaub fahren.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von ITAw13 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung 38), Selbstaussagen zu Alteri (Abbildung 39), Selbstaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung 40) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung 41).

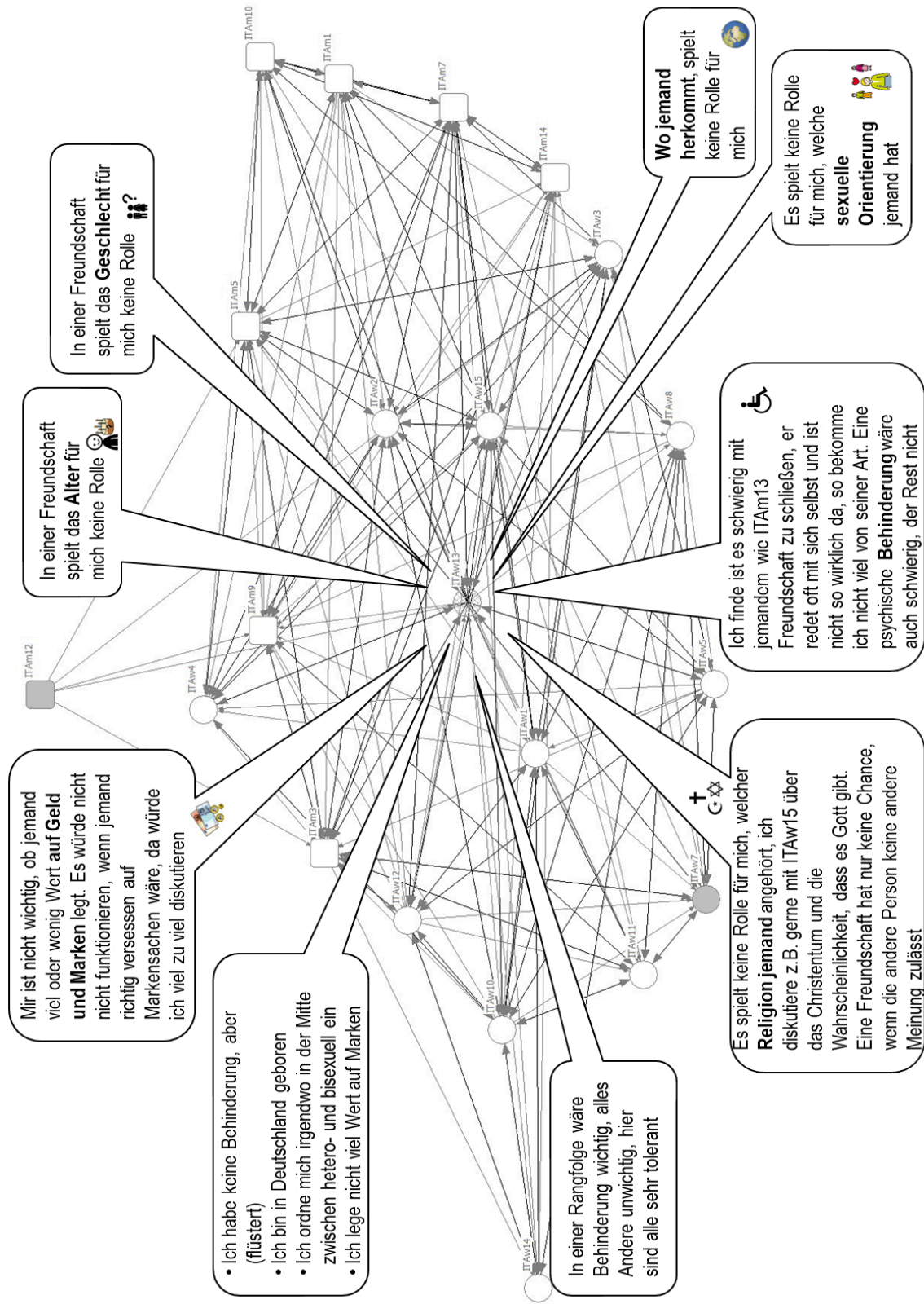


Abbildung 38. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

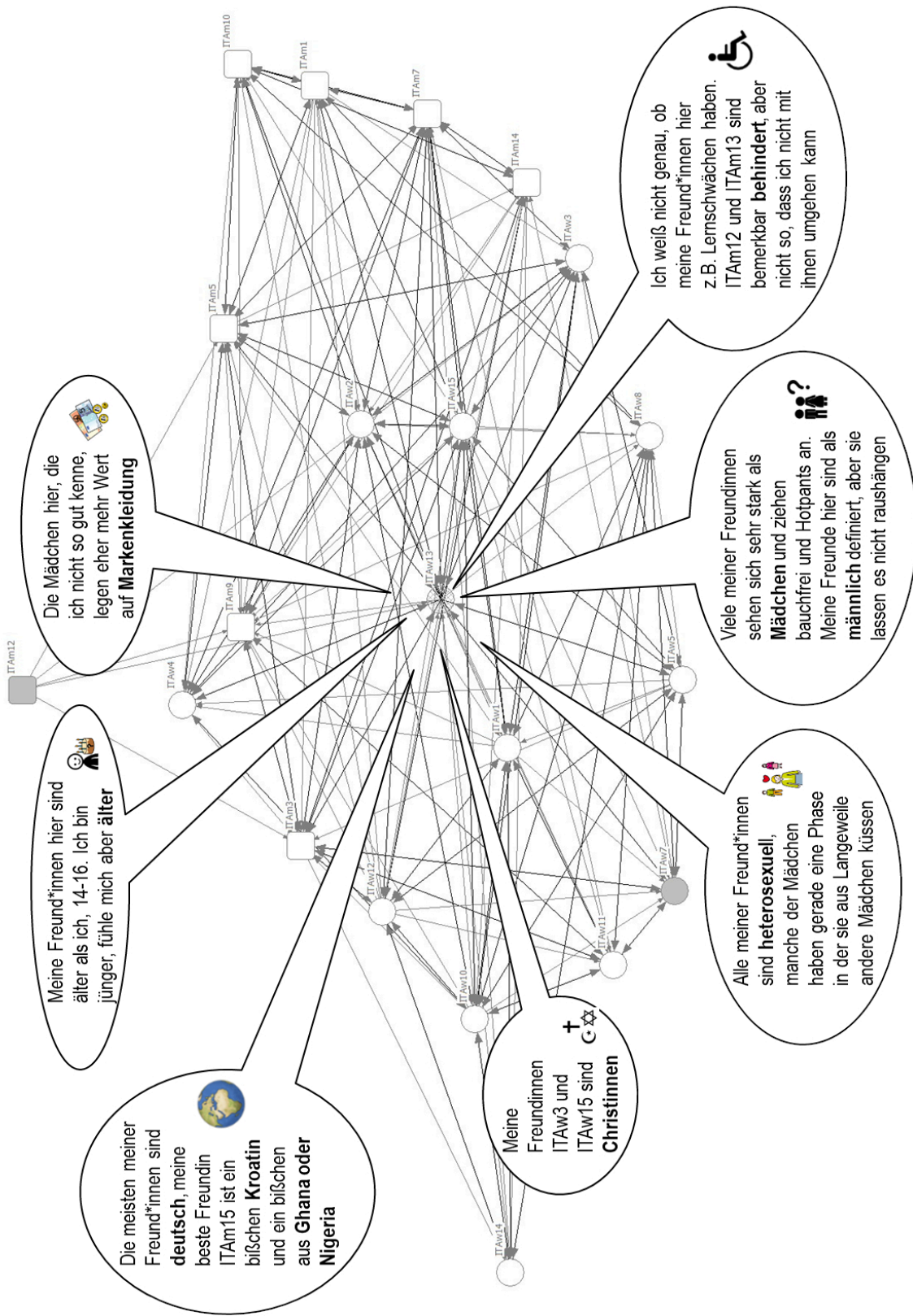


Abbildung 39. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri

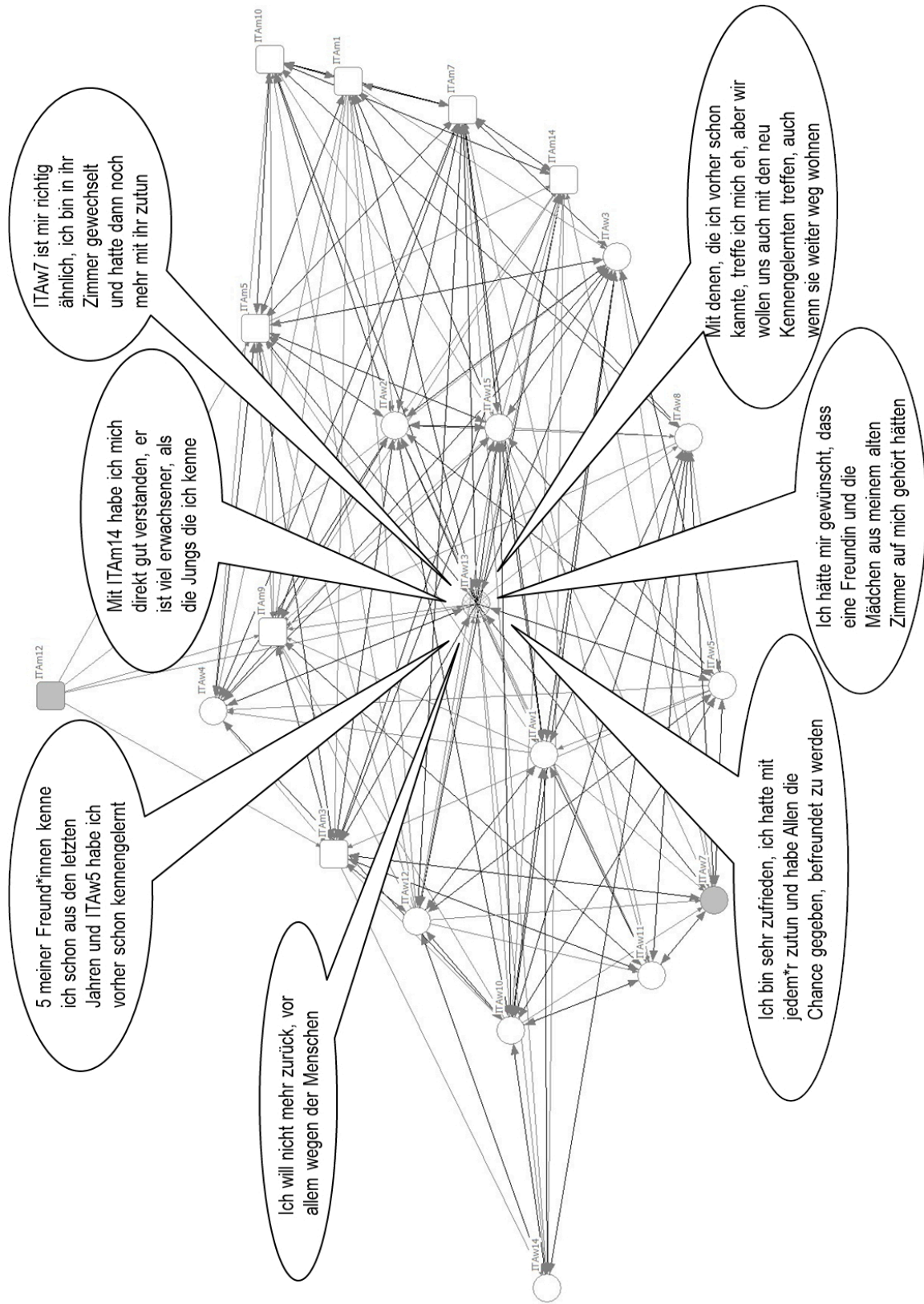


Abbildung 40. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Peerbeziehungen

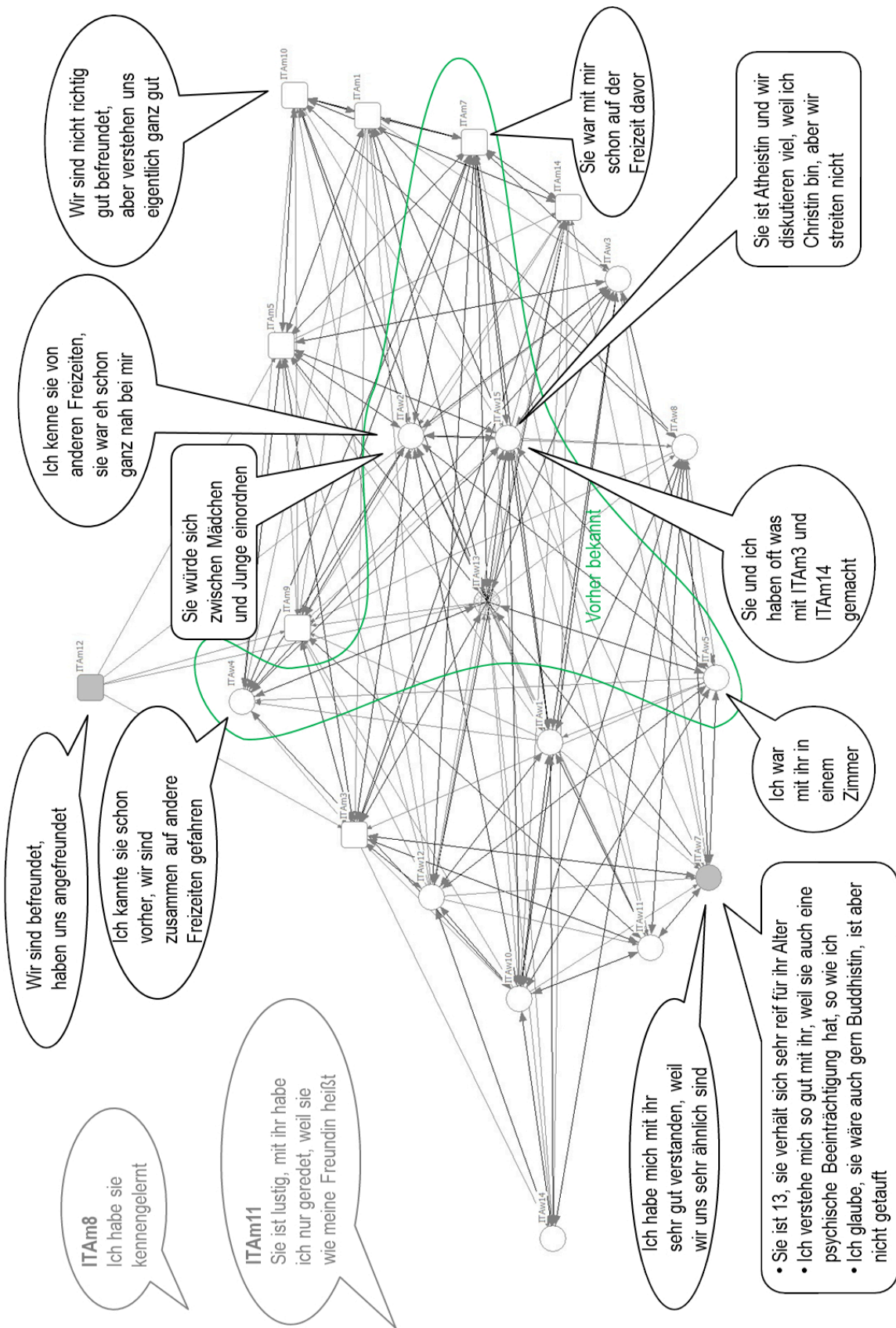


Abbildung 41. ITAw13, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

6.4.6 Fallvergleiche

In diesem Abschnitt wird in vier Tabellen ein Vergleich unter den Fallgruppen *most-liked* Teilnehmende (Tabelle 24), *least-liked* Teilnehmende (Tabelle 25) und Teilnehmende mit *Behinderungszuschreibungen* dargestellt. Dabei wurde die Gruppe der Teilnehmenden mit *Behinderungszuschreibungen* unterteilt in *Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten* (Tabelle 26) und *andere Behinderungszuschreibungen* (Tabelle 27), da so Unterschiede deutlicher dargestellt werden können. Hier werden die Anzahlen der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen der jeweiligen Ferienfreizeiten und Gesamtgruppe im Vergleich zu den Jugendlichen mit Behinderungszuschreibungen hinzugezogen. Tabelle 23 können die Gesamtwerte entnommen werden.

Tabelle 23

Anzahl der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen für die jeweiligen Freizeitgruppen, die Gesamtgruppe und die Teilnehmenden mit Behinderungszuschreibungen im Vergleich

	<i>M</i> Kroatien	<i>M</i> Italien	<i>M</i> Gesamt	<i>M</i> BZ	<i>M</i> LS	<i>M</i> aBZ
Befreundet						
vergeben	6,62	10,52	8,57	7,25	6,14	8,80
erhalten	6,67	10,44	8,56	6,00	2,57	10,80
gleichwertig	4,38	7,44	5,91	3,58	0,86	7,40
Kennengelernt						
vergeben	9,33	9,48	9,41	9,00	8,57	9,60
erhalten	9,29	9,48	9,39	10,08	11,57	8,00
gleichwertig	6,1	4,96	5,53	5,25	6,00	4,20
Gesehen						
vergeben	4,05	4	4,03	5,42	6,43	4,00
erhalten	4,05	4,08	4,07	5,58	7,00	3,60
gleichwertig	1,33	1,76	1,55	2,00	2,29	1,60
Gesamt Gleichwertig	11,71	14,16	12,94	10,67	9,00	13,00
Vorher bekannt	1,81	3,24	2,53	2,00	1,43	2,80

Anmerkung. (a)BZ = (andere) Behinderungszuschreibung; LS = Lernschwierigkeiten.

In den jeweiligen Tabellen werden grundsätzliche Marker wie die Statusgruppe, der Modal- und Summenwert, die Anzahlen der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen der jeweiligen Teilnehmenden sowie das Vorliegen einer Behinderungszuschreibung erfasst. Zur Person werden Selbst- und Fremdaussagen zusammengefasst. In Bezug auf die Differenzkategorien wird dargestellt, welche für den*die jeweilige Teilnehmende eine Relevanz hat und außerdem wie die Alteri in welche Differenzkategorien eingeordnet wurden. Bezüglich der Peerbeziehungen werden zunächst Angaben über die Gesamtzahl der Beziehungen, die gleichwertigen, die einseitig vergebenen sowie einseitig erhaltenen, vorher

bekannten und nach der Ferienfreizeit weiter bestehenden Beziehungen gemacht. Des Weiteren werden auch für die Peerbeziehungen Selbst- und Fremdaussagen zusammengefasst.

Im Folgenden erfolgt für jede Fallgruppe eine Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Auffälligkeiten dieser, sowie die detaillierte Darstellung in Tabellenform.

Fallgruppe most-liked Teilnehmende

Zur Fallgruppe der *most-liked* Teilnehmenden gehören CROm1, CROm4, CROm8, CROm11, CROw8 und ITAm13. Alle Teilnehmenden gehören zur Statusgruppe *beliebt*, bis auf CROm1, der *kontrovers* ist. Vier von sechs Teilnehmenden sind 16-17 Jahre alt. Bei ebenfalls vier Teilnehmenden sind über die Hälfte ihrer Peerbeziehungen gleichwertig. Alle kannten bereits vorher andere Teilnehmende.

Zwei der Teilnehmenden haben eine Behinderungszuschreibung. Diese sind für ihre Ferienfreizeit jeweils die mit dem niedrigsten Summen- und oder Modalwert. Des Weiteren haben sie als einzige Teilnehmende dieser Fallgruppe den Follow-Up Fragebogen ausgefüllt, mit ein paar der befreundeten Alteri besteht noch Kontakt, bei CROm1 allerdings kaum.

Tabelle 24

Fallvergleich der Fallgruppe most-liked Teilnehmende

ID	CROm1	CROm4	CROm8	CROm11	CROw8	ITAw13
Statusgruppe	kontrovers	beliebt	beliebt	beliebt	beliebt	beliebt
Modalwert	2	2	2	2	2	1
Summenwert	65	73	70	75	74	59
Gleichwertige Wahlen befreundet	2	7	5	3	5	11
vergebene Wahlen befreundet	5	7	6	3	6	15
erhaltene Wahlen befreundet	11	8	8	10	9	16
Vorher bekannt	2	3	4	3	1	8
Bestehende	5 (kaum Kontakt)	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	10
Behinderungs-zuschreibung	ja					ja
Person						
Selbstaussagen	21 Jahre alt Lernbehinderung Eltern aus Deutschland / USA	17 Jahre alt in Deutschland geboren, Eltern in Polen katholisch heterosexuell	17 Jahre alt in Deutschland geboren Evangelist heterosexuell	fast 17 Jahre alt männlich keine Behinderung in Deutschland geboren keine Religions- zugehörigkeit	keine Behinderung in Russland geboren gehört einer Religion an (Islam)	keine Behinderung, aber... in Deutschland geboren zwischen hetero- & bisexuell legt kaum Wert auf Marken
Fremdaussagen	20-24 Jahre alt Tics, autistisch, Lernschwäche Halbamerikaner / Halbdeutscher, Vater deutsch, Mutter Afroamerikanerin / aus Afrika	17 Jahre alt Pole, Eltern in Polen geboren Katholik	katholisch, evangelisch	wird bald 17 Jahre alt	16 Jahre alt russischer Herkunft / in Deutschland geboren, kommt aus Russland, spricht russisch Christin, orthodox legt Wert auf Markenkleidung	13 Jahre alt, reif für ihr Alter zwischen weiblich und männlich psychische Beeinträchtigung Buddhistin, Atheistin

Fortsetzung Tabelle 24

		ITAw13				
		CROm11			CROw8	
Differenzkategorien		CROm8		CROm4		
Relevant	Geschlecht Herkunft Sexuelle Orientierung Sozialer Status	Geschlecht	Rangfolge: Sexuelle Orientierung Geschlecht Alter Herkunft Religion Behinderung Sozialer Status	Sozialer Status	Behinderung Sozialer Status	
Alteri	Alter: 18/19 Geschlecht: männlich & weiblich Behinderung: keine Herkunft: deutsch, internationale Wurzeln Religion: unbekannt, orthodox	Alter: 15-21 Geschlecht: mehr männliche Behinderung: keine, Lernschwäche Herkunft: unterschiedlich Religion: unbekannt, evangelisch Sexuelle Orientierung: heterosexuell Sozialer Status: eher wichtig	Alter: 16/17 Behinderung: keine Herkunft: unterschiedlich Religion: keine Zugehörigkeit Sozialer Status: nicht wichtig	Alter: gleichaltrig Geschlecht: eher männlich Behinderung: keine Herkunft: unterschiedlich Religion: evangelisch, katholisch	Alter: 14-16 Geschlecht: weiblich & männlich Behinderung: unbekannt Herkunft: meist deutsch Religion: unbekannt, Christentum Sexuelle Orientierung: heterosexuell Sozialer Status: weniger wichtig	

Fortsetzung Tabelle 24

ID	CROm1	CROm4	CROm8	CROm11	CROw8	ITAw13
Peerbeziehungen						
Selbstaussagen	kenn2 TN aus der Schule / Lebenshilfe (nicht gewährt) andere TN im Bus / Zeit kennengelernt, angefreundet wünscht sie sie wieder zu treffen	mit 3 Freunden gemeinsam gefahren weitere Freundschaften auf der Hinfahrt / der Ferienfreizeit entwickelt möchte weiterhin gemeinsam etwas unternehmen hätte sich gerne mit weiteren TN angefreundet	ist mit 3 Freunden auf der Ferienfreizeit kennt eine weitere TN aus der Grundschule hat andere TN auf der Hinfahrt kennengelernt verstehen sich gut	ist mit 3 TN, die er vorher schon kannte, befreundet weitere TN kennengelernt kommt mit Mädchen nicht gut klar hätte gern noch mehr TN kennengelernt möchte die kennengelernten TN wiedertreffen	ist mit ihrer besten Freundin gefahren hat auf der Hinfahrt andere TN mit gleichen Interessen kennengelernt verstehen sich sehr gut	kannte einige TN vorher versteht sich mit anderen TN gut hätte andere TN gern besser kennengelernt ist allgemein zufrieden hat allen die Chance gegeben, sie kennen zu lernen möchte Freund*innen gern wieder treffen versteht sich mit allen so gut, dass sie nicht nach Hause möchte
Fremdaussagen	im Bus / auf der Ferienfreizeit kennengelernt verstehen sich gut (trotz seines Alters) gemeinsame Interessen man kann nicht über jedes Thema reden	kennen ihn länger zählen ihn jetzt zu ihrem Freundeskreis	kennen ihn aus der Schule sind befreundet	kannten ihn vorher reden / machen viel mit ihm im Camp	kannten sich vorher haben sie auf der Hinfahrt kennengelernt & auf Anhieb verstanden mögen sie, obwohl sie charakterlich anders ist war immer offen	kennen sich von anderen Freizeiten sind im gleichen Zimmer verstehen sich gut, haben sich angefreundet sind sich ähnlich haben sie kennengelernt

Fallgruppe least-liked Teilnehmende

Die Fallgruppe der *least-liked* Teilnehmenden besteht aus CROm9, CROm10, CROw11 und ITAw9. Drei der vier Teilnehmenden gehören zur Statusgruppe der *Abgelehnten*. Diese sind auch alle Teilnehmende mit Behinderungszuschreibung und haben entweder lediglich zu ihrem jeweiligen Bruder oder keinen gleichwertigen Kontakt. Sie werden alle als älter und schüchtern beschrieben.

Die vierte Teilnehmende gehört zur Statusgruppe der *Unbeachteten*. Alle von ihr vergebenen Wahlen sind gleichwertig. Sie erwähnt, dass es Teilnehmende gibt, die sie nicht so möge, aber mit den meisten verstehe sie sich gut und fühle sich wohl.

Alle vier Teilnehmenden kannten vorher eine*n oder zwei anderen Teilnehmende, teilweise war dies auch wieder der jeweilige Bruder.

Tabelle 25

Fallvergleich der Fallgruppe least-liked Teilnehmende

ID	CROm9	CROm10	CROw11	ITAw9
Statusgruppe	abgelehnt	abgelehnt	abgelehnt	unbeachtet
Modalwert	6	6	6	6
Summenwert	102	100	99	102
Gleichwertige Wahlen befreundet	1	1	0	5
Vergebene Wahlen befreundet	5	13	2	5
Erhaltene Wahlen befreundet	1	1	1	7
Vorher bekannt	1	1	2	1
Bestehende	keine Angabe	keine Angabe	1	keine Angabe
Behinderungszuschreibung	ja	ja	ja	
Person				
Selbstaussagen	27 Jahre alt männlich keine Behinderung in Deutschland geboren	23 Jahre alt hat eine Behinderung, weiß aber nicht welche Form in Deutschland geboren geht zu Weihnachten in die Kirche, hat in der Schule Religion gehabt hat ein Handy	wird bald 23 Jahre alt keine Behinderung, ist ganz normal kommt aus Deutschland evangelisch oder katholisch - eins von beiden	weiblich keine Behinderung in Deutschland geboren, Eltern in Russland hat nur in der Schule mit Religion zutun trägt Markenkleidung

Fortsetzung Tabelle 25

ID	CROm9	CROm10	CROw11	ITAw9
Person				
Fremdaussagen	27 Jahre alt, alt, älter als die Betreuer*innen, der Älteste auf der Freizeit eine Art Behinderung, geistige Behinderung, Behinderung, leichte Behinderung, geistig eingeschränkt, verstehen nicht, was er spricht homosexuell schüchtern	um die 23, älter, älter als die Betreuer*innen eine Art Behinderung, geistige Behinderung, Behinderung, leichte Behinderung, geistig eingeschränkt, verstehen nicht, was er spricht homosexuell schüchtern	hat eine Behinderung verschlossen, ruhig, schüchtern konnte sich nicht gut mit ihr unterhalten	13 Jahre alt weiblich in Deutschland geboren, Eltern kommen aus Russland gehört dem Islam oder Judentum an legt Wert auf Marken
ID	CROm9	CROm10	CROw11	ITAw9
Differenzkategorien				
Relevant	Sozialer Status Rangfolge: Geschlecht Sexuelle Orientierung	Rangfolge: Alter Geschlecht		Rangfolge: Behinderung (vorne) Alter (Mitte) Sozialer Status (unwichtig)
Alteri	<i>Behinderung:</i> keine <i>Sozialer Status:</i> egal	<i>Alter:</i> 15,16,18, 27 <i>Geschlecht:</i> männlich <i>Behinderung:</i> keine <i>Sozialer Status:</i> weniger wichtig	<i>Alter:</i> 17/18 <i>Geschlecht:</i> weiblich <i>Behinderung:</i> keine	<i>Alter:</i> 13-15 <i>Geschlecht:</i> männlich & weiblich <i>Behinderung:</i> keine <i>Herkunft:</i> Deutschland, Russland <i>Religion:</i> keine <i>Zugehörigkeiten:</i> keine <i>Sexuelle Orientierung:</i> heterosexuell <i>Sozialer Status:</i> unterschiedlich

Fortsetzung Tabelle 25

ID	CROm9	CROm10	CROw11	ITAw9
Peerbeziehungen				
Selbstaussagen	kannte niemanden vorher kannte seinen Bruder weiß nicht warum er mit den Alteri besser befreundet ist, als mit den anderen TN	kannte niemanden vorher redet mit manchen ein bisschen, aber nicht oft hätte sich gewünscht, dass andere TN mehr mit ihm reden	kannte 2 TN aus der Schule, sind seitdem befreundet hat die anderen TN auf der Ferienfreizeit kennengelernt	es gibt TN, die sie nicht so mag, versteht sich aber mit den meisten gut, fühlt sich wohl ist mit einer TN zusammen gefahren, kannte sie über ihre Eltern hat andere TN über Zimmernachbarinnen kennengelernt wird sich mit neuen Freund*innen nochmal treffen oder Kontakt über Instagram haben ist zufrieden damit, wie und wen sie kennengelernt hat
Fremdaussagen	kannte ihn vorher versucht zu reden, weiß aber aufgrund der Behinderung nicht, wie sie sich verhalten soll es ist nicht praktisch mit ihm zu reden er ist anders, man kann mit ihm nicht so reden wie mit den anderen TN nett, aber schüchtern wird nach der Freizeit keinen Kontakt mehr haben nicht viel mit ihm zu tun gehabt, bei ihm im Zelt ruhig, wenn man sich mit ihm zusammensetzt, fängt er auch an zu reden kennengelernt, gehe zu ihm, spreche ihn an	versucht zu reden, weiß aber aufgrund der Behinderung nicht, wie sie sich verhalten soll er ist anders, man kann mit ihm nicht so reden wie mit den anderen TN nett, aber schüchtern wird nach der Freizeit keinen Kontakt mehr haben nicht viel mit ihm zu tun gehabt, bei ihm im Zelt ruhig, wenn man sich mit ihm zusammensetzt, fängt er auch an zu reden kennengelernt mittlerweile fällt es leichter mit ihm zu reden	kannte sie aus der Schule / Lebenshilfe kennengelernt findet keinen Draht zu ihr wird immer mitgenommen, gehört aber nicht richtig dazu, niemand hat was gegen sie, eigentlich ganz nett, schüchtern verwechselt sie mit anderen TN	haben sich angefreundet kennengelernt, zusammen in die Stadt gegangen viel mit ihr gemacht, ist ihr charakterlich ähnlich beim Schwimmwettbewerb kennengelernt, danach in die Stadt gegangen, möchte sie weiter treffen nur gesehen kaum etwas mit ihr gemacht

Fallgruppe Teilnehmende mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten

Zur Fallgruppe der Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten gehören CROm1, CROm9, CROm10, CROw5, CROw11, ITAm12 und ITAw13. Fünf von den sieben Teilnehmenden gehören zur Statusgruppe der *Abgelehnten*, ein Teilnehmender ist *kontrovers* und eine Teilnehmende *unbeachtet*. Die Fallgruppe besteht aus zwei Brüderpaaren (CROm9 & CROm10 und ITAm12 & ITAm13) und drei Teilnehmenden die sich aus der Schule kannten (CROm1, CROw5, CROw11). Diese wählen sich aber nicht untereinander, durch die Aussagen in den Fallauswertungen ist davon auszugehen, dass CROw5 und CROw11 untereinander mehr Kontakt hatten als mit CROm1.

Alle bis auf einen Teilnehmenden (ITAm13) sind älter als die für die jeweilige Ferienfreizeit ausgeschriebene Altersgruppe, sie werden von den anderen Teilnehmenden auch teilweise als „älter“ beschrieben. Alle bis auf CROm1 werden als schüchtern beschrieben, ITAm12 und ITAm13 zusätzlich als „nett“. Die beiden Brüderpaare und die weiblichen Teilnehmenden, die sich aus der Schule kannten, werden jeweils von den meisten Teilnehmenden gemeinsam genannt, gleich beschrieben oder auch verwechselt.

Alle Teilnehmenden dieser Fallgruppe haben keine bis höchstens zwei gleichwertige Beziehungen. Bei den Brüderpaaren ist der jeweilige Bruder die gleichwertige Beziehung. Die beiden weiblichen Teilnehmenden aus Kroatien wählen sich nicht gegenseitig und haben somit keine gleichwertige Beziehung. CROm1 hat als Einziger zwei gleichwertige Beziehungen, vergibt noch drei weitere und erhält neun weitere Wahlen. Allen anderen erhalten lediglich keine bis zwei Wahlen.

Alle haben ein paar andere Teilnehmende kennengelernt, hätten sich aber mehr neue Freund*innen gewünscht.

Mit CROm1 verstehen die anderen Teilnehmenden sich trotz seines Alters gut, man könne aber dennoch nicht über alles mit ihm reden. Für alle anderen Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten gilt, dass die anderen Teilnehmenden mit ihnen nicht viel zu tun gehabt hätten, kaum Kontakt hätten, sich nicht gut unterhalten oder verstehen könnten. Sie gehörten nicht „richtig“ zur Gruppe, wurden teilweise aber „mitgenommen“ und nur wenige Teilnehmende „haben etwas gegen sie“. Teilweise wurden die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeits-Zuschreibungen auch immer mal wieder angesprochen und hätten sich dann mit der Zeit geöffnet. Dennoch sei eine Freundschaft mit ihnen nicht vorstellbar.

Im Vergleich zu den anderen Fallgruppen wird in dieser viel über die Personen und entsprechenden Peerbeziehungen beschrieben, obwohl keine Freundschaftsbeziehung besteht.

Tabelle 26

Fallvergleich der Fallgruppe Teilnehmende mit kognitiver Beeinträchtigung

ID	CROm1	CROm9	CROm10	CROw5	CROw11	ITAm12	ITAm13
Statusgruppe	kontrovers	abgelehnt	abgelehnt	unbeachtet	abgelehnt	abgelehnt	abgelehnt
Modalwert	2	6	6	4	6	4	4
Summenwert	65	102	100	92	99	111	111
Gleichwertige Wahlen befreundet	2	1	1	0	0	1	1
vergebene Wahlen befreundet	5	5	13	1	2	7	10
erhaltene Wahlen befreundet	11	1	1	2	1	1	1
Vorher bekannt	2	1	1	2	2	1	1
Bestehende	5 (kaum Kontakt)	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	1	keine Angabe	keine Angabe
Behinderungs- zuschreibung	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Person							
Selbstaussagen	21 Jahre alt Lernbehinderung Eltern aus Deutschland / USA	27 Jahre alt männlich keine Behinderung in Deutschland geboren	23 Jahre alt hat eine Behinderung, weiß aber nicht welche Form in Deutschland geboren geht zu Weihnachten in die Kirche, hat in der Schule Religion gehabt hat ein Handy	21 Jahre alt keine Behinderung in Deutschland geboren, Mutter aus Mazedonien katholisch	wird bald 23 Jahre alt keine Behinderung, ist ganz normal kommt aus Deutschland evangelisch oder katholisch eins von beiden	17 Jahre alt männlich keine Behinderung, aber einen Ausweis, in dem psychische Behinderung steht in Deutschland geboren, keine Religionszugehörigkeit homosexuell legt nicht viel Wert auf Geld & Marken.	15 Jahre alt männlich hat Schwierigkeiten beim Lernen in Hamburg geboren Christ homosexuell Geld und Marken sind wichtig

Fortsetzung Tabelle 26

ID	CROm1	CROm9	CROm10	CROw5	CROw11	ITAm12	ITAm13
Person							
Fremdaussagen	20-24 Jahre alt Tics, autistisch, Lernschwäche Halbamerikaner / Halbdeutscher, Vater deutsch, Mutter Afroamerikanerin / aus Afrika	27 Jahre alt, alt, älter als die Betreuer*innen, der Älteste auf der Freizeit eine Art Behinderung, geistige Behinderung, Behinderung, leichte Behinderung, geistig eingeschränkt, verstehen nicht, was er spricht homosexuell schüchtern	um die 23, älter, älter als die Betreuer*innen eine Art Behinderung, geistige Behinderung, Behinderung, leichte Behinderung, geistig eingeschränkt, verstehen nicht, was er spricht homosexuell schüchtern	älter Einschränkung, Behinderung schüchtern, verschlossen, ruhig	hat eine Behinderung verschlossen, ruhig, schüchtern konnte sich nicht gut mit ihr unterhalten	Behinderung, behindert, Down Syndrom nett kompliziert aufdringlich schüchtern	Behinderung, behindert, Down Syndrom nett kompliziert aufdringlich schüchtern
ID	CROm1	CROm9	CROm10	CROw5	CROw11	ITAm12	ITAm13
Differenzkategorien							
Relevant	Geschlecht Herkunft Sexuelle Orientierung Sozialer Status	Sozialer Status Rangfolge: Geschlecht Sexuelle Orientierung	Rangfolge: Alter Geschlecht			Alter Geschlecht Behinderung Herkunft Religion Sexuelle Orientierung Sozialer Status Alter Geschlecht Behinderung Herkunft Religion Sexuelle Orientierung Sozialer Status	Alter Geschlecht Herkunft Rangfolge: Behinderung Geld

Fortsetzung Tabelle 26

ID	CROm1	CROm9	CROm10	CROw5	CROw11	ITAm12	ITAm13
Differenzkategorien							
Alteri	Alter: 18/19 Geschlecht: männlich & weiblich Behinderung: keine Herkunft: deutsch, internationale Wurzeln Religion: unbekannt, orthodox	Behinderung: keine Sozialer Status: egal	Alter: 15,16,18, 27 Geschlecht: männlich Behinderung: keine Sozialer Status: weniger wichtig	Alter: jünger Geschlecht: weiblich Behinderung: keine	Alter: 17/18 Geschlecht: weiblich Behinderung: keine	Geschlecht: eher weiblich Behinderung: keine Herkunft: unbekannt Religion: keine Religionszugehörigkeit Sexuelle Orientierung: unbekannt Sozialer Status: eher wichtig	Alter: 14 Geschlecht: männlich Behinderung: keine Herkunft: Deutschland Religion: Christentum Sexuelle Orientierung: unbekannt Sozialer Status: unwichtig
ID	CROm1	CROm9	CROm10	CROw5	CROw11	ITAm12	ITAm13
Peerbeziehungen							
Selbstaussagen	kennt 2 TN aus der Schule / Lebenshilfe (nicht gewählt) andere TN im Bus / Zeit kennengelernt, angefreundet wünscht sie sie wieder zu treffen	kannte niemanden vorher kannte seinen Bruder weiß nicht warum er mit den Alteri besser befreundet ist, als mit den anderen TN	kannte niemanden vorher redet mit manchen ein bisschen, aber nicht oft hätte sich gewünscht, dass andere TN mehr mit ihm reden	kannte 2 andere TN vorher, einen aus der Schule mit anderen TN nicht so gut unterhalten	kannte 2 TN aus der Schule, sind seitdem befreundet hat die anderen TN auf der Ferienfreizeit kennengelernt	mit anderen TN angefreundet ist mit ein paar TN befreundet hätte sich gerne noch mit weiteren TN angefreundet möchte, dass bestimmte TN im nächsten Jahr wieder mitfahren	kannte seinen Bruder vorher einige TN befreundet ein paar TN kennengelernt Rest gesehen waren zusammen und haben gespielt

Fortsetzung Tabelle 26

ID	CROm1	CROm9	CROm10	CROw5	CROw11	ITAm12	ITAm13	
Peerbeziehungen Fremdaussagen	im Bus / auf der Ferienfreizeit kennengelernt verstehen sich gut (trotz seines Alters) gemeinsame Interessen man kann nicht über jedes Thema reden	kannte ihn vorher versucht zu reden, weiß aber aufgrund der Behinderung nicht, wie sie sich verhalten soll es ist nicht praktisch mit ihm zu reden er ist anders, man kann mit ihm nicht so reden wie mit den anderen TN nett, aber schüchtern wird nach der Freizeit keinen Kontakt mehr haben nicht viel mit ihm zu tun gehabt, bei ihm im Zeit ruhig, wenn man sich mit ihm zusammensetzt, fängt er auch an zu reden kennengelernt, gehe zu ihm, spreche ihn an	versucht zu reden, weiß aber aufgrund der Behinderung nicht, wie sie sich verhalten soll er ist anders, man kann mit ihm nicht so reden wie mit den anderen TN nett, aber schüchtern wird nach der Freizeit keinen Kontakt mehr haben tun gehabt, bei ihm im Zeit ruhig, wenn man sich mit ihm zusammensetzt, fängt er auch an zu reden kennengelernt mittlerweile fällt es leichter mit ihm zu reden	kannte sie aus der Schule / Lebenshilfe verwechselt sie mit anderen TN kennengelernt wird immer mitgenommen , gehört aber nicht richtig dazu, niemand hat was gegen sie, eigentlich ganz nett, schüchtern	kannte sie aus der Schule / Lebenshilfe kennengelernt findet keinen Draht zu ihr wird immer mitgenommen, gehört aber nicht richtig dazu, niemand hat was gegen sie, eigentlich ganz nett, verwechselt sie mit anderen TN	kannte seinen Bruder vorher hatte nicht viel mit ihm zutun verhält sich nervig nicht viel Kontakt, könnte mir nicht vorstellen befreundet zu sein kennengelernt, vielleicht sogar netter als Freund*innen die wenigsten haben was gegen ihn redet mit ihm, ist aber nicht befreundet ist anders, haben uns gut verstanden, aber schwierig, weil man nicht richtig mit ihm reden kann war nicht der Gruppe zugehörig, musste auf ihn aufpassen, haben trotzdem was mit ihm gemacht, mit anderen konnte man sich mehr unterhalten man musste Rücksicht nehmen wurde weggeschickt man konnte nicht richtig etwas mit ihm machen	kannte seinen Bruder vorher hatte nicht viel mit ihm zutun verhält sich nervig nicht viel Kontakt, könnte mir nicht vorstellen befreundet zu sein kennengelernt, vielleicht sogar netter als Freund*innen die wenigsten haben was gegen ihn redet mit ihm, ist aber nicht befreundet ist anders, haben uns gut verstanden, aber schwierig, weil man nicht richtig mit ihm reden kann war nicht der Gruppe zugehörig, musste auf ihn aufpassen, haben trotzdem was mit ihm gemacht, mit anderen konnte man sich mehr unterhalten man musste Rücksicht nehmen wurde weggeschickt man konnte nicht richtig etwas mit ihm machen	hatte nicht viel mit ihm zutun verhält sich nervig nicht viel Kontakt, könnte mir nicht vorstellen befreundet zu sein kennengelernt, vielleicht sogar netter als Freund*innen die wenigsten haben was gegen ihn redet mit ihm, ist aber nicht befreundet ist anders, haben uns gut verstanden, aber schwierig, weil man nicht richtig mit ihm reden kann war nicht der Gruppe zugehörig, musste auf ihn aufpassen, haben trotzdem was mit ihm gemacht, mit anderen konnte man sich mehr unterhalten man musste Rücksicht nehmen wurde weggeschickt man konnte nicht richtig etwas mit ihm machen

Fallgruppe andere Behinderungszuschreibungen

Zur Fallgruppe der Teilnehmenden mit anderer Behinderungszuschreibung gehören CROm6 (Sehbeeinträchtigung/Brille), CROm7 (ADHS), ITAm11 (Sehbeeinträchtigung/Brille), ITAw7 (Selbstzuschreibung psychische Beeinträchtigung) und ITAm13 (Fremdzuschreibung psychische Beeinträchtigung). Drei von den fünf Teilnehmenden gehören zur Statusgruppe der *durchschnittlichen* Teilnehmenden, ein *kontroverser* (ITAm11) und eine *beliebte* Teilnehmende (ITAw13).

Bei fast allen Teilnehmenden kann eine hohe Anzahl gleichwertiger Beziehungen verzeichnet werden und auch wenige weitere vergebene Wahlen. Sie sind zufrieden mit der Situation, hätten sie sich so gewünscht oder teilweise mehr Freundschaftsbeziehungen gewünscht. Sie möchten Kontakt zu ihren neuen Freund*innen halten und seien mit einzelnen oder mehreren Freund*innen zusammen auf die Ferienfreizeit gefahren. Drei der fünf Teilnehmenden mit anderer Behinderungszuschreibung haben den Follow-Up Fragebogen beantwortet, wonach zu ein paar anderen Teilnehmenden noch Kontakt bestehe.

Tabelle 27

Fallvergleich der Fallgruppe Teilnehmende mit anderer Behinderungszuschreibung

ID	CROm6	CROm7	ITAm11	ITAw7	ITAm13
Statusgruppe	durchschnittlich	durchschnittlich	kontrovers	durchschnittlich	beliebt
Modalwert	4	4	2	2	1
Summenwert	68	70	74	87	59
Gleichwertige Wahlen befreundet	5	8	8	5	11
vergebene Wahlen befreundet	5	9	8	7	15
erhaltene Wahlen befreundet	6	9	13	10	16
Vorher bekannt	3	2	0	1	8
Bestehende	keine Angabe	4	keine Angabe	3	10
Behinderungszuschreibung	ja	ja	ja	ja	ja
Person					
Selbstaussagen	männlich Sehbehinderung (Brille) Christ in Deutschland geboren, Vater in Griechenland legt Wert auf Geld und Marken	fast 17 Jahre alt ADHS in Deutschland geboren heterosexuell Geld & Marken sind ihm mittelmäßig wichtig	15 Jahre alt männlich Sehbehinderung (Brille) in Deutschland geboren Vater in Italien Atheist heterosexuell trägt Markenkleidung	14 Jahre alt deutsch hat eine psychische Behinderung, aber nicht so extrem wäre gerne Buddhistin hat auf der Freizeit viel Soziales gelernt	keine Behinderung, aber... in Deutschland geboren zwischen hetero- & bisexuell legt kaum Wert auf Marken

Fortsetzung Tabelle 27

ID	CROm6	CROm7	ITAm11	ITAw7	ITAm13
Person					
Fremdaussagen	16 Jahre alt ist multikulti: Verwandtschaft in Griechenland, Italien, Türkei legt Wert auf Marken hat einen Spitznamen	17 Jahre alt ADHS katholisch hat eine Freundin ihm ist Markenkleidung egal, es ist bequem für ihn	15 Jahre alt männlich legt Wert auf Marken / legt keinen Wert auf Marken	gehört einer Religion an	13 Jahre alt, reif für ihr Alter zwischen weiblich & männlich psychische Beeinträchtigung Buddhistin, Atheistin
ID	CROm6	CROm7	ITAm11	ITAw7	ITAm13
Differenzkategorien					
Relevant	Alter Behinderung Religion Sexuelle Orientierung Sozialer Status	Alter	Sexuelle Orientierung	Alter Geschlecht Behinderung Herkunft Sexuelle Orientierung Rangfolge: Herkunft	Behinderung Sozialer Status
Alteri	<i>Alter:</i> ca. ein Jahr <i>Unterschied</i> <i>Geschlecht:</i> männlich <i>Behinderung:</i> keine <i>Herkunft:</i> unterschiedlich <i>Religion:</i> Christen <i>Sexuelle</i> <i>Orientierung:</i> heterosexuell <i>Sozialer Status:</i> eher wichtig	<i>Alter:</i> 15-18, 21 <i>Geschlecht:</i> zufällig mehr weiblich <i>Behinderung:</i> unbekannt <i>Herkunft:</i> unterschiedlich <i>Religion:</i> meist Christentum <i>Sexuelle</i> <i>Orientierung:</i> meist heterosexuell <i>Sozialer Status:</i> eher wichtig	<i>Alter:</i> gleichaltrig <i>Geschlecht:</i> unterschiedlich, eher weiblich <i>Behinderung:</i> keine <i>Herkunft:</i> meist deutsch, teilweise russisch <i>Religion:</i> unbekannt, eine Christin <i>Sexuelle</i> <i>Orientierung:</i> heterosexuell <i>Sozialer Status:</i> eher wichtig	<i>Alter:</i> 13/14 <i>Behinderung:</i> eine TN mit psychischer Beeinträchtigung <i>Religion:</i> eine katholische Freundin, sonst keine Zugehörigkeit <i>Sozialer Status:</i> wichtig	<i>Alter:</i> 14-16 <i>Geschlecht:</i> weiblich & männlich <i>Behinderung:</i> unbekannt <i>Herkunft:</i> meist deutsch <i>Religion:</i> unbekannt, Christentum <i>Sexuelle</i> <i>Orientierung:</i> heterosexuell <i>Sozialer Status:</i> weniger wichtig

Fortsetzung Tabelle 27

ID	CROm6	CROm7	ITAm11	ITAw7	ITAm13
Peerbeziehungen					
Selbstaussagen	zufrieden mit der Situation ist mit 4 Freunden zusammen gefahren, einer musste bereits abreisen	hat sich gewünscht, aber nicht erwartet sich mit so viele anderen TN anzufreunden, empfindet sich selbst als nervig versteht sich mit anderen TN mag andere TN macht & redet viel mit anderen TN Kannte 2 TN vorher, hatte Probleme mit seinem besten Freund auf der Freizeit, hat sich wieder geklärt hat sich gewünscht noch mehr TN kennenzulernen möchte sich gern nochmal treffen	hat andere TN in seinem Zimmer kennengelernt oder aus dem Zimmer daneben befreundete TN haben ähnlichen Charakter weitere TN nur gesehen oder kennengelernt, waren anders	ist mit bester Freundin auf der Ferienfreizeit sind sich ähnlich gleiche Interessen, gut verstanden andere TN waren vom Charakter her nicht interessant hat sich gewünscht einen Freund zu finden & Freundinnen, mit denen sie weiter Kontakt hat	kannte einige TN vorher versteht sich mit anderen TN gut hätte andere TN gern besser kennengelernt ist allgemein zufrieden hat allen die Chance gegeben, sie kennen zu lernen möchte Freund*innen gern wieder treffen versteht sich mit allen so gut, dass sie nicht nach Hause möchte
Fremdaussagen	kennen ihn aus der Schule sind befreundet hat eine abgespaltene Gruppe gebildet, das blieb aber nicht so, treffen sich nach der Ferienfreizeit wieder	besten Freund wohnt bei anderer TN im Ort im Bus / im Zelt / über andere TN kennengelernt	guter Freund viel zusammen gemacht befreundet, aber erst auf der Ferienfreizeit kennengelernt, zusammen in einem Zimmer, gleiche Interessen, verstehen sich gut, gleiche Wellenlänge möchten sich gern wieder treffen, obwohl er in einer anderen Stadt wohnt, sonst Kontakt über Skype/WhatsApp	kennt sie seit dem Kindergarten ist ihr sehr ähnlich, in ihr Zimmer gewechselt, hatten dann noch mehr miteinander zu tun hätte sie sich ein bisschen näher gewünscht	kennen sich von anderen Freizeiten sind im gleichen Zimmer verstehen sich gut, haben sich angefreundet sind sich ähnlich haben sie kennengelernt

7 Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es, die Entstehung, Qualität, Quantität, Funktionen, Intensität sowie den Bestand von Peerbeziehungen im Rahmen von inklusiven Ferienfreizeiten zu untersuchen. Der Fokus lag dabei auf der Differenzkategorie *Behinderung*, weitere Differenzkategorien wie *Alter, Geschlecht, Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung* und *sozialer Status* wurden ebenfalls berücksichtigt. Diesbezüglich sollten bedeutsame Kriterien zur Wahl der Peerbeziehungen im Setting inklusiver Ferienfreizeiten ermittelt werden.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus Kapitel 6 diskutiert. In den Abschnitten 7.1 bis 7.3 werden die einzelnen Fragestellungen (siehe Kapitel 4) und in Abschnitt 7.4 zusätzliche aufgetretene Befunde diskutiert. In Abschnitt 7.5 werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit kritisch reflektiert und in Abschnitt 7.6 werden Implikationen zum Einen für zukünftige Forschung (7.6.1) und zum Anderen für die Praxis (Handlungs-) Empfehlungen (7.6.2) anhand der diskutierten Ergebnisse vorgelegt. In Abschnitt 7.7 erfolgt ein zusammenfassendes Fazit.

7.1 Fragestellung 1: Qualitative und quantitative Aspekte der Peerbeziehungen

Welche qualitativen und quantitativen Aspekte von Peerbeziehungen sind für Jugendliche aus ihrer Sicht im Kontext von inklusiven Ferienfreizeiten relevant?

Die Teilnehmenden der beiden Jugendfreizeiten äußerten eine Reihe von Merkmalen, die in der Literatur allgemein als *qualitative Merkmale* von Peerbeziehungen gelten (Dreher, 2012; Fend, 2005; Vierhaus & Wendt, 2018). Hierbei wurden settingbedingt weniger intimitätsbezogene Aspekte von tiefen Freundschaften geäußert, als vielmehr Aspekte des Kennenlernens, die zu einer Entwicklung und möglicherweise auch Aufrechterhaltung von Freundschaften verhelfen. Dazu gehörten gemeinsame Zeit zu verbringen, gemeinsame Erlebnisse, sich gut zu verstehen, Ähnlichkeit, über ernste und intime Themen sprechen zu können, sich bereits vorher gekannt zu haben und im gleichen Zelt oder Zimmer zu schlafen.

Das miteinander Zeit verbringen kann dabei als *quantitativer Aspekt* des sich gut Verstehens angesehen werden, wobei die gemeinsamen Erlebnisse besonders wichtig sind und die Freundschaft stärken können. Um sich gut zu verstehen spielten vor allem zwei Aspekte eine Rolle: Offenheit und Reife der anderen Teilnehmenden. Der Aspekt *Offenheit* verdeutlicht, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale vermehrt zu Peerbeziehungen und zu einem beliebteren soziometrischen Status führen (Asendorpf & van Aken, 2003; bzgl. der Big Five Persönlichkeitsmerkmale generell siehe McCrae & Costa, 1999). Die Relevanz des

Reifeaspekts könnte sich durch die kognitive Entwicklung, die in der Pubertät stattfindet, erklären, dass diesbezüglich Ähnlichkeit in Peerbeziehungen gewünscht ist oder aber auch Orientierung zur Identitätsentwicklung (Berk, 2011; Vierhaus & Wendt, 2018), also im Sinne von: Mit wem kann ich mich auf dem gleichen kognitiven Stand über Themen und Interessen austauschen und wer bietet mir Hinweise, welches Verhalten für welche Zwecke funktioniert? Mit anderen Teilnehmenden vor der Freizeit schon befreundet gewesen zu sein lässt keine Schlüsse über Gründe für die Freundschaft zu. Freundschaft durch Unterbringung im gleichen Zelt oder Zimmer weist darauf hin, dass viel Kontakt in intimen, alltäglichen Situationen, wie umziehen, Zähne putzen, weitere Körperpflege, schlafen gehen und einen persönlichen Rückzugsort zu teilen, dazu führt, dass Jugendliche sich besser kennenlernen, Unterschiede möglicherweise weniger relevant werden und so auch vermehrt Peerbeziehungen gebildet werden können.

Bezüglich der Jugendlichen, die als *kennengelernt* von anderen Teilnehmenden eingeordnet wurden, zeigt sich wieder eine auf Quantität beruhende Beurteilung, und zwar „sporadisch Kontakt“, was mit Abstand die häufigste Nennung war. Die weiteren Subcodes Unterschiede, sich gut verstehen, Sympathie und über andere Teilnehmende kennengelernt bieten mehr Anhaltspunkte für mögliche Gründe der Einordnung. Der Aspekt Unterschiede macht deutlich, dass die Ähnlichkeit (bzw. Unähnlichkeit) für Peerbeziehungen weiter eine große Rolle spielt, auch wenn diese in der Kategorie *befreundet* nicht zu den am häufigsten genannten gehörte. Diese Unterschiede zeigen sich einerseits in der Art der Gespräche, die geführt werden. Andererseits spielte Unsicherheit in Bezug auf die Einordnung der jeweiligen Dyaden-Partner*innen eine Rolle und zeigt, dass die Jugendlichen gegebenenfalls die anderen Jugendlichen trotz Sympathie tendenziell mit geringerer Intensität einordneten, aus Sorge, nicht gleichwertig akzeptiert zu sein (Dreher, 2012). Auch Behinderung wurde als Aspekt für Unterschiede genannt und zeigt, dass Ähnlichkeiten mit Jugendlichen mit Behinderungen in anderen Bereichen die Behinderung nicht zwangsläufig aufwiegen können, eine konkretere Aussage kann an dieser Stelle darüber jedoch nicht getroffen werden. Sich gut verstehen spielte auch für die schwächere Peerbeziehungskategorie *kennengelernt* eine Rolle, auch wenn es nicht zur Freundschaft geführt hat. Bei Jugendlichen, die im Verlauf der Freizeit über andere Teilnehmende kennengelernt wurden, blieb es meist bei dem *kennengelernten* Status, möglicherweise, da der zeitliche Vorsprung nicht mehr aufgeholt werden konnte, um die Beziehung zu intensivieren.

Auch bezüglich der bei *gesehen* eingeordneten Teilnehmenden ist die mit Abstand häufigste Nennung eine mit Quantitätsbezug: „kaum Kontakt“. Die beiden anderen

Nennungen, die Gründe liefern könnten, waren Ausschluss und Behinderung. Hier wird wieder die Offenheit thematisiert, in dem Sinne, dass andere Jugendliche bewusst oder unbewusst wenig Offenheit zeigten, um eine Peerbeziehung aufzubauen, oder wenn jemand offen war, es dennoch sein konnte, dass sich keine Peerbeziehung ergab. Da es sich hier um Einzelaussagen handelt, gestalten sich Rückschlüsse eher schwierig, zeigen aber, dass auch das Nicht-Entstehen von Peerbeziehungen durch Jugendliche ausgestaltet werden konnte. Auch eine Peerbeziehung aufgrund einer Behinderung auszuschließen, deutet auf eher stigmatisierende Einstellungen diesbezüglich hin.

Unterschiede bezüglich der Ferienfreizeitgruppen wurden darin deutlich, dass den jüngeren Jugendlichen gemeinsame Erlebnisse wichtiger waren, den älteren Jugendlichen generell gemeinsam verbrachte Zeit. In Bezug auf den Aspekt „sich gut zu verstehen“ spielten für die Jugendlichen vor allem Offenheit und Reife der anderen Jugendlichen eine Rolle. Dies macht deutlich, dass den Jugendlichen einerseits extrovertierte Persönlichkeitsmerkmale und andererseits Orientierung und Ähnlichkeit in Bezug auf die kognitive Entwicklung wichtig waren, um aus dem Kennenlernen heraus Freundschaften zu entwickeln. Im Zusammenhang von Peerbeziehungen und Differenzkategorien wurde betont, dass sich gut zu verstehen wichtiger sei als die jeweiligen Kategorien. Dies wurde am deutlichsten für die Differenzkategorie *sozialer Status* und am wenigsten für die Differenzkategorie *Behinderung* benannt. Ähnlichkeit wurde über alle Differenzkategorien hinweg als wichtiger *qualitativer Aspekt* von Peerbeziehungen von den Jugendlichen erwähnt. Diesbezüglich wurde sich gut zu verstehen auch noch einmal als kommunikativer Aspekt präzisiert, da vor allem miteinander reden zu können thematisiert wurde. Unterschiede in der Art der Gespräche wurden auch als Grund aufgeführt, warum sich aus einer Bekanntschaft keine Freundschaft entwickelt habe. Auch geschlechtsbezogene Ähnlichkeit wurde benannt (Fend, 2005). Die gemeinsame Unterbringung in einem Zelt oder Zimmer zeigt eine Kombination aus *qualitativen und quantitativen Aspekten* von Peerbeziehungen. Offenbar verhilft viel Kontakt in alltäglichen, intimen Situationen zum besseren Kennenlernen und auch der Entwicklung von Freundschaften, möglicherweise auch unabhängig vom Aspekt Ähnlichkeit.

Die vermehrten Aussagen zu Aktivitäten in Italien könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Älteren in Kroatien andere Prioritäten setzten, ihnen zum Beispiel der Fokus auf gemeinsam verbrachter Zeit ohne spezifischen Aktivitätsbezug wichtiger war als den Jüngeren, bei denen etwas gemeinsames zu Erleben vielleicht noch im Vordergrund steht.

Quantitative Aspekte von Peerbeziehungen können vorwiegend für die Situationen vor und nach den Jugendfreizeiten benannt werden. Durch das dauerhafte Zusammensein während der Freizeit, ist für diesen Zeitraum lediglich der Zufriedenheitsaspekt mit der Anzahl der sich entwickelten Bekanntschaften und Freundschaften relevant (Fend, 2005; Schwab, 2016). Die individuelle Anzahl der Freundschaften unterscheidet sich zum Teil stark von der Zahl der Freundschaften der Gesamtgruppe, daraus kann aber nicht auf die Zufriedenheit bezüglich der Peerbeziehungen geschlossen werden. Vor allem bei den Jugendlichen der Freizeit Italien zeigte sich das Bedürfnis schon im Vorhinein möglichst viele Teilnehmende kennenzulernen durch die Gründung einer WhatsApp Gruppe beim Vortreffen. Dies hat aber nicht zwangsläufig zu mehr Freundschaften oder Bekanntschaften durch die Freizeit geführt. Italien war die größere der beiden Freizeitgruppen, in der sich die meisten Freundschaften für die Teilnehmenden entwickelten, die gleichzeitig zu der WhatsApp Gruppe und zu einer Clique gehörten, die seit mehreren Jahren gemeinsam auf Ferienfreizeiten fährt. Die übrigen Teilnehmenden aus Italien haben ähnlich viele Freundschaften und Bekanntschaften entwickelt wie die Teilnehmenden aus Kroatien. Ein vorherige Cliquenzugehörigkeit zeigte sich ansonsten nicht als förderlicher Faktor zur Entwicklung von vor allem Freundschaften. Diese hat einzelnen Teilnehmenden zwar zu größerer Beliebtheit verholfen, sie sind ansonsten aber in ihrem bereits bekannten Kreis geblieben und zeigten insofern vermutlich weniger Offenheit für mehr differierende Kontakte.

Bezüglich der Situation nach den Jugendfreizeiten bietet die eher geringe Anzahl an rückläufigen Fragebögen Anhaltspunkte dafür, dass vor allem der Kontakt über Social Media hilfreich ist zu mehr Jugendlichen Kontakt zu halten, die keine räumliche Nähe zueinander aufweisen. Hier wurden vor allem WhatsApp, Instagram und Snapchat als Kontaktmittel genannt. Die Jugendlichen, die aufgrund der räumlichen Nähe die Möglichkeit haben sich offline zu treffen, tun dies auch, sofern der Kontakt überhaupt noch besteht.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Jugendlichen klassische *qualitative Aspekte* von Peerbeziehungen benennen, die sie am wenigsten mit dem *sozialen Status* und am häufigsten mit *Behinderung* in Verbindung bringen, dabei vor allem den kommunikativen Aspekt des miteinander Redens betonen. Hinsichtlich der *quantitativen Aspekte* entwickeln Jugendliche, die sich bereits vor der Freizeit um Kontakte bemühen oder bereits als Clique anreisen, nicht zwangsläufig mehr Kontakte auf der Freizeit, sind aber beliebter. Social Media Nutzung ist gerade für die regionalen Freizeitangebote hilfreich, um Kontakte aufrechtzuerhalten.

7.2 Fragestellung 2: Entstehung, Bestand, Funktionen und Intensität neuer Peerbeziehungen

Entstehen neue Peerbeziehungen, haben sie Bestand, welche Funktionen und Intensität haben sie?

Auf den beiden untersuchten Jugendfreizeiten sind insgesamt durchschnittlich 10,41 neue Peerbeziehungen entstanden. Hierbei wird von den gleichwertigen Beziehungen ausgegangen, da diese objektiv vergleichbar sind. Die entstandenen gleichwertigen Beziehungen sind ungefähr gleich auf befreundet und kennengelernt aufgeteilt, man sieht aber, dass noch mehr Beziehungen vergeben und erhalten wurden und es sich somit nicht um die gleichen Wahlen handelte. Diese Diskrepanzen in der Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der Intensität der jeweiligen Peerbeziehungen weisen auf eine in der Literatur bekannte Diskussion hin (Preiß, 2016; Schwab, 2016; Tran & Brodersen, 2019), die vor allem in Abschnitt 2.3 angedeutet wurde. Hierbei kann die jeweilige individuelle Sichtweise jedoch nicht beurteilt werden, da es voraussichtlich keine „richtige“ und „falsche“ Wahrnehmung der Beziehungen gibt. Entscheidend ist, wie zufrieden die Jugendlichen mit ihren vorhandenen Peerbeziehungen sind. Wie in *Fragestellung 1* bereits erwähnt verhielt sich dieser Aspekt jedoch sehr unterschiedlich und ist in dieser Mixed-Methods-Erhebung durch die quantitative Auswertung der PICS bezüglich der Entstehung und Anzahlen von Peerbeziehungen und der Auswertung der Zufriedenheit mittels Qualitativer Inhaltsanalyse im Einzelnen nicht eindeutig und generalisierend auswertbar.

Den Teilnehmenden waren andere Teilnehmende vorwiegend aus der Schule und durch andere Ferienfreizeiten *vorher bekannt*, darunter einige Dyaden und vereinzelt Cliquen. Dies macht deutlich, dass die Schule ein wichtiger Kooperationspartner für die Jugendarbeit darstellt und vor allem über die Schulkontakte Teilnehmende generiert werden (Graf, 2021; Maykus, 2016; Meyer, 2020; Voigts, 2020).

Es scheint allerdings unerheblich wie hoch die Ausgangszahl an Peerbeziehungen der Jugendlichen zu Beginn der Ferienfreizeiten ist. Dies bietet einen Hinweis darauf, dass auch wenn Jugendliche gerne gemeinsam mit einem*r bereits bekannten Freund*in auf die Freizeit fahren, lediglich anfänglich Momente mit unbekanntem anderen Jugendlichen „auszuhalten“ sind, diese aber nicht zu einem geringeren Outcome an Peerbeziehungen führen. Ein Vorteil, wenn man bereits andere Teilnehmende vorher kennt, ist, dass tendenziell mehr gleichwertige Beziehungen entstehen und man dadurch einen höheren

Beliebtheitsgrad erreicht. Dieser Aspekt war insbesondere eine Gemeinsamkeit der *most-liked* Teilnehmenden.

Es zeigten sich keine *vorher bekannten* Kontakte zwischen Jugendlichen ohne und mit Behinderungszuschreibungen, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass kein inklusiver Schulbesuch bestand. Wenn Jugendliche einmal Teilnehmende von Ferienfreizeiten waren, tendieren sie dazu wieder mitzufahren (Ilg & Dubiski, 2015), was die Relevanz und Einprägsamkeit des Angebots bestätigt. Außerdem war auffällig, dass einige Teilnehmende der Freizeit Italien beim Vortreffen eine WhatsApp Gruppe gegründet hatten, durch die viele Teilnehmende dann vorher schon Kontakt in Form von weiteren Treffen aufgenommen hatten. Diese wurden teilweise auch als befreundet beurteilt. Wie die Entwicklung ohne die Aktivitäten im Vorhinein verlaufen wäre, kann nicht beurteilt werden, Dies deutet nicht nur darauf hin, dass die Peerkonstellationen sich sehr früh bildeten, wenn nicht durch ein Vortreffen, dann möglicherweise auf der Hinfahrt, sondern auch, dass seitens des Teams darauf geachtet werden sollte, dass einzelne oder bestimmte Teilnehmende an diesem frühen Punkt nicht direkt ausgeschlossen werden, was dann wiederum Auswirkungen auf die Bildung von Peerbeziehungen im Gesamtverlauf der Freizeit haben kann. Vor allem, wenn Jugendliche mit weniger Zugang zu Smartphones und geringerer Erfahrungswerte sowie Ausbildung von Medienkompetenzen in Bezug auf die Nutzung von Social Media Messengern möglicherweise dadurch ausgeschlossen wurden und auf der Freizeit an sich weniger Chancen hatten andere Teilnehmende kennenzulernen. Möglicherweise ist die erschwerte digitale Teilhabe für die Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten dahingehend ein Ausschlusskriterium gewesen (Johansson et al., 2021; Zaynel, 2017). Bekanntschaften, die während der Ferienfreizeiten über neue Freundschaften anderer Teilnehmender entstanden sind, haben sich eher selten zu Freundschaften entwickelt, da vermutlich der zeitliche Vorsprung nicht mehr aufgeholt werden konnte.

Im Rahmen der soziometrischen Analyse zeigte sich vor allem in den Summen- und Modalwerten sowie den daraus generierten *most- & least-liked Teilnehmenden*, dass die *least-liked* Teilnehmenden insgesamt bis auf eine Ausnahme aus Jugendlichen bestehen, die Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten haben. In den Modalwerten zeigt sich bei einigen zwar, dass *kennengelernt* am häufigsten vergeben wurde, aber auch mehr Teilnehmende sie nur *gesehen* haben, anders als bei den anderen Teilnehmenden. Diese *Gesehenen* machen auch alle Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten aus, bis auf einen, welcher zu den *most-liked Teilnehmenden* gehört. Dies ist als erster Hinweis darauf zu verzeichnen, dass besonders Jugendliche mit

Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten Schwierigkeiten haben, Peerbeziehungen zu bilden bzw. für die Jugendlichen ohne Behinderungen die Lernschwierigkeiten eine Rolle spielten, wenn es darum geht, ob Beziehungen eingegangen wurden oder nicht.

Aufgrund der hohen Standardabweichungen können nur mit bedingter Aussagekraft allgemeine Schlussfolgerungen über die Anzahlen der vergebenen, erhaltenen und gleichwertigen Wahlen getroffen werden. Auffällig ist jedoch, dass sich die Mittelwerte der vergebenen und erhaltenen Wahlen jeweils kaum unterscheiden, obwohl dies – erkennbar an den niedrigeren Mittelwerten der gleichwertigen Wahlen – offenbar nicht die jeweils gleichen Teilnehmenden betrifft. Man kann jedoch von einem Zuwachs an Peerbeziehungen sprechen, wenn man die Anzahl der *vorher bekannten* Teilnehmenden mit den gleichwertigen Wahlen für *befreundet* und *kennengelernt* vergleicht. Dabei zeigt sich auch, dass eine höhere Ausgangszahl an vorher bekannten Teilnehmenden, wie dies in Italien der Fall war, nicht zwangsläufig auch zu viel mehr Freundschaften oder Bekanntschaften durch die Ferienfreizeiten führte. Für Italien ist durchschnittlich ein*e befreundete*r Teilnehmende*r mehr zu verzeichnen, bei aber auch größerer Freizeitgruppen, dafür weniger neue Bekanntschaften als bei der Jugendfreizeit Kroatien.

Die Identifikation der beiden Ferienfreizeiten als *weak-tie* Netzwerke kann auch ein Hinweis darauf sein, dass innerhalb der Gruppen nicht genug Zusammenhalt oder Zugehörigkeit für alle Teilnehmenden bestand, sodass ein Einbezogensein in die jeweilige Gruppe bzw. Beziehungsbildung über das Kennenlernen hinaus für die Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten nicht ausreichend möglich war. Durch die Modalwerte zeigen sich für Kroatien mehrere *most-liked Teilnehmende*, was auf eine ausgeglichene Verteilung der Peerbeziehungen hindeutet als in Italien. Für diese Freizeit hebt sich eine mit Abstand beliebteste Teilnehmerin hervor, die außerdem eine Fremdzuschreibung im Bereich psychisch/emotionale Beeinträchtigung durch eine andere Teilnehmerin erhalten hat. Behinderungszuschreibungen scheinen eine Rolle für die Wahl der Peerbeziehungen zu spielen, sind aber voraussichtlich nicht das einzige Kriterium. Um diese Tatsache zu bewerten müssen die Ergebnisse der Fallauswertungen hinzugezogen werden (siehe Abschnitt 7.3). Deswegen könnte ein weiterer Aspekt sein, dass es zwischen den vergebenen und erhaltenen Wahlen größere Wahrnehmungsunterschiede gab und, dass eventuell auch Konflikte oder atmosphärische Unstimmigkeiten bestanden. Auch die häufige Thematisierung der Stimmung innerhalb der Gruppe, wie in der Qualitativen Inhaltsanalyse deutlich wurde, kann ein weiterer Erklärungsansatz für die schwache *Kohäsion* der Gruppe Italien trotz der großen durchschnittlichen Clique sein. Obwohl betont wurde, dass eine

positive Stimmung vorherrschte und die Teilnehmenden sich untereinander gut verstanden hätten, wurden in den Interviews Konflikte in Italien auch konkret und häufiger benannt als von den Teilnehmenden der Freizeit Kroatien. Möglicherweise ist der niedrige soziale Zusammenhalt ein typisches Merkmal von Ferienfreizeiten als kurzzeitpädagogische Angebote, dazu liegen aber keine Arbeiten vor. Es könnte einerseits sein, dass sich weniger Zusammenhalts- und Zugehörigkeitsgefühl in der Zeitspanne ausbildet als in Gruppen, die länger bestehen. Für den schulischen Kontext zeigen sich zwar gegebenenfalls höhere Kohäsionswerte, jedoch werden hier zur Messung seltener soziometrische Verfahren eingesetzt und es werden verschiedene Kohäsionsbereiche (soziales Miteinander, aufgabenbezogene Kohäsion, etc.) unterschieden, sodass hier nur begrenzt eine Vergleichbarkeit hergestellt werden kann (Schürer, 2019). Auf Ferienfreizeiten kann allerdings doch von einer besonderen Intimität aufgrund des sehr engen und komprimiert gemeinsam verbrachten Alltages ausgegangen werden (Herrmann, Bösefeldt & Meuche, 2018), explizit untersucht wurde dieser Zusammenhang jedoch bislang nicht.

Das Soziogramm der Ferienfreizeit Kroatien zeigt, dass die Peerbeziehungen relativ ausgeglichen verteilt waren, andererseits aber auch, dass es drei Gruppierungen und Einzelpersonen gab, die sich untereinander nicht wirklich vermischten. Diese Isolierung der einzelnen Cliquen wird noch deutlicher, wenn man sich die soziometrischen Stati anschaut. Eine klare *beliebte* Clique hatte noch Verbindungen über die *kontroversen*, verbindenden Teilnehmenden zur klar *durchschnittlichen* Clique, während dies die beiden durchschnittlichen Teilnehmenden der *beliebten* Clique nicht mehr hatten und auch bei genauerem Hinsehen, die meisten Teilnehmenden der *durchschnittlichen* Clique nicht. Diese war größer als die *beliebte* Clique und nur vereinzelt hatten Jugendliche Verbindungen zu dieser. Für die *unbeachtete/abgelehnte* Randgruppe gab es nur eine *kontroverse* Verbindungsperson. Die beiden einzelnen abgelehnten Teilnehmenden hatten vorwiegend Kontakt untereinander, ansonsten wählten sie andere Teilnehmende, die aber keinen Kontakt zu ihnen angaben. Das erklärt auch, warum es hier keine eindeutig *beliebte* Person gab, auch wenn CROm1 als *Kontroverser* einen sehr niedrigen Summenwert erhalten hat, aber sein Modalwert auf dem gleichen Niveau mit den anderen *most-liked Teilnehmenden* lag. Das heißt aber nicht, dass nicht innerhalb der Cliquen gute Peerbeziehungen geknüpft wurden, sondern bestätigt eher die niedrige *Kohäsion* der Gesamtgruppe und deutet auf Antipathien oder eventuell sogar Konflikte der Cliquen untereinander hin.

Für die *unbeachteten* und *abgelehnten* Teilnehmenden ist dies eher problematisch, da sie so offenbar noch größere Schwierigkeiten hatten, Mitglieder einer der Cliquen zu werden

und dort Peerbeziehungen zu knüpfen, sondern ausschließlich in Kontakt zu der jeweils bereits bekannten Person (Bruder, ehemalige Schulkameradin) und gegebenenfalls einer weiteren Person blieben. Die *unbeachteten/abgelehnten* Teilnehmenden bestehen bis auf eine Teilnehmerin aus Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten, ein weiterer Teilnehmer mit Lernschwierigkeits-Zuschreibung wurde als *kontrovers* eingeordnet. Dies bestätigt die erschwerte Kontaktbildung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, die in der Auswertung der Maße der zentralen Tendenz deutlich wurde. Ein Teilnehmer mit Brille und Selbstzuschreibung im Bereich Sehen sowie ein Teilnehmer mit ADHS gehörten zu den *durchschnittlichen* Teilnehmenden. Der Teilnehmer mit Brille war Randmitglied der *beliebten* Clique und der Teilnehmer mit ADHS inmitten der *durchschnittlichen* Clique integriert. Dies deutet zunächst darauf hin, dass die beiden keine größeren Schwierigkeiten in der Kontaktbildung hatten.

Das Soziogramm der Freizeit Italien zeigt ganz andere Ergebnisse: Durch die *durchschnittliche* Hauptclique, die eine kleinere *beliebte* Clique als inneren Kreis beinhaltete, wird deutlich, dass der Großteil der Teilnehmenden eine Gruppe bildete und Peerbeziehungen zu vielen weiteren Teilnehmenden geknüpft werden konnten. Dennoch ist auch diese Freizeit als weak-tie Netzwerk zu bezeichnen, was darauf hindeutet, dass es darunter auch viele schwächere Beziehungen gab und eventuell auch Konflikte innerhalb der großen Clique bestanden. Zentral in der *beliebten* Clique war die Teilnehmerin mit psychisch/emotionaler Fremdzuschreibung, die Teilnehmende mit entsprechender Selbstzuschreibung war am Rand der großen durchschnittlichen Clique. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass eine Selbstzuschreibung in diesem Bereich es möglicherweise etwas schwieriger macht viele (statt einige) Freundschaften zu knüpfen und zu den *beliebten* Teilnehmenden zu gehören, während eine einzelne ungesicherte, eventuell auch nicht kommunizierte, Fremdzuschreibung wenig Aussagekraft hat. Außerdem gab es bei dieser Freizeit drei Zwischen- und vier Randfiguren. Zu den Randfiguren gehörten eine *unbeachtete* und eine *abgelehnte* Dyade, die Zwischenfiguren waren drei *kontroverse* Einzelpersonen, die eher Kontakte zur Großclique als zu den Randdyaden hatten. Darunter fand sich ein *kontroverser* Teilnehmer mit Brille und Selbstzuschreibung im Bereich Sehen. Auch hier zeigt sich keine Auswirkung der Selbstzuschreibung auf das Knüpfen von Peerbeziehungen, der Teilnehmer hatte sowohl Freundschaften als auch für ihn unbedeutende Kontakte, die ihn gewählt haben. Die beiden *Abgelehnten* waren auch hier Teilnehmende mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten, die nur den Kontakt untereinander gegenseitig wählten (bereits vorher bekannt, Brüder) und ansonsten weitere Wahlen vergaben, aber nicht zurück gewählt wurden.

Hier zeigt sich also das gleiche Muster, wie in Kroatien. Was die beiden weiteren Randfiguren zu *unbeachteten* Teilnehmenden gemacht hat, lässt sich unter Hinzunahme der Fallauswertungen gegebenenfalls klären (siehe Abschnitt 7.3).

Innerhalb der beiden Gruppen kommen alle soziometrischen Stati vor. Beide Soziogramme zeigen Cliques, die sich aus und um vorher bekannte Kontakte gebildet haben. Auf beiden Ferienfreizeiten gibt es Cliques von durchschnittlichen und beliebten Teilnehmenden, einzelne kontroverse Teilnehmende, die als verbindende Elemente fungieren und einzelne Kleingruppierungen von unbeachteten und abgelehnten Teilnehmenden. Diese hatten Schwierigkeiten Teile der Cliques zu werden, vorausgesetzt sie wollten dies. Oft bestanden vor allem die abgelehnten oder unbeachteten Teilnehmenden aus Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, andere Behinderungszuschreibungen fanden sich verteilt in den Cliques oder unter den kontroversen Teilnehmenden. Ob und welche anderen Kriterien als zugeschriebene Zugehörigkeit zur Differenzkategorie *Behinderung* hier gegebenenfalls ausschlaggebend für unterschiedliche Positionen sein könnten, lässt sich durch die Diskussion der Fallauswertungen (Abschnitt 7.3) beantworten.

Über den *Bestand der Peerbeziehungen* nach den Ferienfreizeiten konnten Hinweise aus dem Follow-Up Fragebogen geliefert werden. Von den 20 der 46 Teilnehmenden, die den Fragebogen zurückgesendet haben, hatten ca. 40% noch Kontakt zu den als befreundet angegebenen anderen Jugendlichen. Die Kontakthäufigkeit variierte zwischen mehrmals in der Woche und ein bis zweimal im Monat. Das regionale Konzept der beiden Ferienfreizeiten ist sicher ein Grund, warum mit ca. 60% die Mehrheit der befragten Teilnehmenden ein halbes Jahr nach den Ferienfreizeiten keinen Kontakt mehr zu den als in der ersten Sequenz als „befreundet“ angegebenen Teilnehmenden hatte. Gleichzeitig boten Social Media oder die zufällige lokale Nähe sowie vereinzelte Treffen die Möglichkeit weiterhin Kontakt zu halten. In den Kontaktformen zeigte sich, dass der meiste Kontakt Offline am Wochenende und Online über WhatsApp sowie Instagram und Snapchat stattfand, so dass ca. ein Viertel immerhin noch ein- bis zweimal im Monat und ein Fünftel mehrmals in der Woche Kontakt zu den als „befreundet“ angegebenen Teilnehmenden hatte. Aufgrund der geringen Teilnehmendenanzahl am Fragebogen (20) lassen sich diesbezüglich aber keine gesicherten Aussagen treffen. Bezüglich der Rolle einer möglichen Behinderung auf den Bestand von Freundschaften im Kontext der Jugendfreizeiten lässt sich ebenso keinerlei Rückschluss ziehen, da nur zwei Teilnehmende mit Behinderungen den Fragebogen zurückgesendet haben. Kontakte zu weiteren, als kennengelernt oder gesehen angegebenen Jugendlichen fielen noch viel geringer aus. Nur wenige Teilnehmende (5) hatten noch Kontakt zu

ebensolchen Teilnehmenden. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass eine höhere *Kontaktintensität* auf den Ferienfreizeiten den längerfristigen *Bestand* der Peerbeziehungen wahrscheinlicher macht.

In den Ergebnissen bezüglich der *Kontaktfunktionen* wird zum Einen eins der auch in der Literatur vertretenen häufigsten Motive für die Teilnahme von Jugendlichen an Ferienfreizeiten erkennbar und zwar *Spaß haben/es macht Spaß mit ihr*ihm* (Diekmann, 2010; Ilg & Dubiski, 2015; Pietsch & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Zum Anderen spielte *über alles reden können* eine große Rolle, was ebenfalls einen wichtigen Teil als Funktion von Peerbeziehungen im Jugendalter ausmacht und eine gewisse Vertrautheit in der Freundschaft verdeutlicht (Dreher, 2012; Fend, 2005; Vierhaus & Wendt, 2018). Der oft angegebene Funktionsaspekt der Ähnlichkeit war bei den Antworten der Teilnehmenden hier nur zu einem kleineren Teil relevant, vor allem den Älteren war dieser Aspekt nicht (mehr) so wichtig. Diese legten dafür umso mehr Wert darauf viel zusammen erlebt zu haben. Gegebenenfalls wird im höheren Jugendalter bereits vermehrt eine Langfristigkeit in der Freundschaft angestrebt. Auch dem*der Freund*in zu helfen war für die älteren Teilnehmenden wichtiger, möglicherweise weil sich hier bereits erweiterte Sozialkompetenzen ausgebildet haben. Die jüngeren Teilnehmenden legten mehr Wert auf Ähnlichkeit und viel zusammen erlebt zu haben. Daraus können Hinweise entnommen werden, welche *Funktionen* die älteren Jugendlichen bereits in ihre sozialen Kompetenzen adaptiert haben und nun erweiterte *Funktionen* auf der Beziehungsebene mehr Bedeutung erfahren.

In den angegebenen *Kontaktwünschen* für die Zukunft wurde mit Abstand am häufigsten angegeben, noch einmal gemeinsam in den Urlaub fahren zu wollen. Auch Ilg und Dubiski (2015) berichteten in ihren Freizeitevaluationen, welche zum Ende der Angebote stattfanden, davon, dass die meisten Teilnehmenden diesen Wunsch äußern, unabhängig davon, ob er realisierbar erscheint oder nicht. Hier zeigte sich, dass der Wunsch auch ein halbes Jahr später bei vielen noch vorhanden war und deutet darauf hin, dass die Ferienfreizeiten ein sehr positives, einprägsames Erlebnis waren, was noch einmal wiederholt werden soll, möglicherweise aber in anderer Reiseform. Ansonsten wurden häufig weitere offene Antworten angegeben, vor allem „sich treffen“, was noch einmal zeigt, dass die Form der Freizeitgestaltung eine eher untergeordnete Rolle spielt und das Verbringen gemeinsamer Zeit in Zusammenhang mit der Kontaktfunktion „über alles reden können“ übergeordnet ist. Es kann angenommen werden, dass Ferienfreizeiten allgemein geeignet sind, um derartige *Funktionen* von Peerbeziehungen unter Jugendlichen zu erfüllen und fördern zu können.

7.3 Fragestellung 3: Bedeutsame Kriterien zur Wahl der Beziehungen und Bedeutung der Differenzkategorie Behinderung

Was sind bedeutsame Kriterien für Jugendliche zur Wahl der Beziehungen? Welche Bedeutung kann dabei der Differenzkategorie Behinderung zugeschrieben werden?

Über alle Auswertungsmethoden hinweg zeigt sich, dass der Differenzkategorie *Behinderung* eine besondere Bedeutung für die Wahl der Peerbeziehungen zuzukommen scheint, aber auch andere Kriterien als relevant erscheinen. Diesbezüglich kommen sowohl die weiteren erhobenen Differenzkategorien als auch weitere Kriterien infrage.

In den Rangfolgen, die die Teilnehmenden bezüglich der Relevanz der Differenzkategorien zum Einen für sich selbst und zum Anderen für die Jugendfreizeit bilden sollten (siehe Abschnitt 6.1), wurde deutlich, dass *Alter*, vor allem für die jüngeren Teilnehmenden, und *Behinderung* am relevantesten für die Wahl der Peerbeziehungen waren. Für die älteren Teilnehmenden waren zudem das *Geschlecht*, aber auch die *sexuelle Orientierung* relevant. Diese Ergebnisse zeigen, dass den Differenzkategorien unterschiedliche Bedeutsamkeit zugewiesen wird. Es ist anzunehmen, dass generelle bisherige Erfahrungen und Kontakte mit den diesbezüglichen Themenbereichen oder Menschen, die entsprechende Merkmale tragen, relevant für die jeweiligen Einstellungen sind. Diese können selbstverständlich unterschiedlich ausfallen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass durch beispielsweise bestimmte biografische Ereignisse, wie Konfirmation oder Auslandsaufenthalte/Schüler*innenaustausche, oder die sexuelle Entwicklung, die im Jugendalter sowieso gerade stattfindet, bereits eine gewisse Auseinandersetzung vorausgegangen ist. Möglicherweise war dies jedoch in Bezug auf die Differenzkategorie *Behinderung* nicht der Fall.

Im Folgenden wird die Bedeutung der einzelnen Differenzkategorien hinsichtlich der Beziehungswahl erläutert.

Differenzkategorie Alter

Bezüglich der Differenzkategorie *Alter* sind folgende Hinweise hinzuzuziehen. Beim Vergleich der vorgegebenen und tatsächlichen Altersspanne im Detail fällt auf, dass einzelne Teilnehmende älter waren als der Rest der Gruppe. In Italien wurde bei einem Teilnehmenden die Altersobergrenze um zwei Jahre überschritten, in Kroatien wurde die

offene Angabe „ab 15 Jahren“ bis zur Grenze der Jugendhilfe-Leistungen (27 Jahre) ausgereizt, die Hauptaltersspanne bewegte sich im Bereich 16 bis 18 Jahre.

Der Teilnehmer aus Italien, der älter war als die angegebene Altersspanne, war ein Teilnehmer mit Behinderungszuschreibung im Bereich Lernschwierigkeiten. Auch in Kroatien hatten alle Teilnehmenden, die älter waren als die Hauptaltersspanne (21-27 Jahre) Behinderungszuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten. Dubiski berichtet sowohl in der Potenzialanalyse „Inklusives Kinder- und Jugendreisen“ (2012) als auch in der Projektdokumentation zu „Inklusiv unterwegs“ (2017), dass Altersobergrenzen für Teilnehmende mit Behinderungen offenbar anders gezogen werden und gerade Träger der Behindertenhilfe die Grenze bis 27 Jahren offenhalten, während dies für die Jugendarbeit eigentlich eher ausgeschlossen ist. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um einen Träger der Jugendhilfe handelt, ist anzunehmen, dass sich an der Behindertenhilfe orientiert wurde, dennoch sind die Gründe unklar, vor allem vor dem Hintergrund, dass dem Träger eine homogene Ausgestaltung der Altersspanne wichtig war. Möglicherweise wird bei Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten nicht nach biologischem sondern nach Entwicklungsalter vorgegangen, was allerdings die Gefahr von Infantilisierung birgt und ihnen abspricht, die gleichen Entwicklungsaufgaben wie Jugendliche ohne Behinderungen bewältigen zu müssen (A. Eckert, 2007; Klauß, 1999; Ortland, 2020) oder gar gleiche Freizeitinteressen zu haben, dies wurde aber hinreichend belegt (A. Eckert, 2007; Klauß, 2013; Markowetz, 2007; Opaschowski, 1990; Theunissen, 2005; Tillmann, 2015). Des Weiteren führt dies zu einer Teilnehmendenschaft mit noch größeren lebensweltlichen Unterschieden, als dies aufgrund der Unterscheidung in die zwei Gruppen Jugendliche mit und ohne Behinderungen sowie gleichzeitigem separiertem Schulbesuch sowieso schon der Fall ist. Es ist anzunehmen, dass die über 21-jährigen Teilnehmenden nicht mehr zur Schule gehen.

Die einstellungsbezogenen Aussagen in Bezug auf die Differenzkategorie *Alter* verdeutlichen noch einmal, dass das *Alter* der anderen Jugendlichen zwar schon eine Rolle spielte, sie nicht wollten, dass der Altersunterschied zu groß war, im Zweifelsfall aber der Aspekt der Reife der ausschlaggebende Punkt war. Also wird noch einmal bestätigt, dass Ähnlichkeit in Bezug auf die pubertätsbedingte kognitive Entwicklung in der Beziehungsgestaltung ausschlaggebender ist als das biologische Alter, wenn es im Bereich des Jugendalters bleibt. Auch Wechselwirkungen mit dem *Geschlecht* wurden deutlich, die sich auf die spätere pubertäre Entwicklung von Jungen beziehen und damit Peerbeziehungen mit jüngeren männlichen Jugendlichen ausschließen, was ebenfalls wieder den Fokus auf den

Reifeaspekt rückt. Die Kodierungen bezüglich *Ähnlichkeit* in der Differenzkategorie *Alter* bestätigen diese Annahmen noch einmal und wurden konkret benannt. Bezüglich der *Relevanz* wurde *Alter* mittelmäßig oft bei irrelevant eingeordnet, was der deutlichen Rangposition von *Alter* in den Rangfolgen widerspricht. Das mag eine Bestätigung für den Aspekt sein, dass andere Altersgruppen für Peerbeziehungen eher nicht in Frage kamen, solange es aber im Jugendalter und nicht in einem anderen Lebensabschnitt bleibt, das konkrete Alter nicht so relevant ist wie die Ähnlichkeit in der Reifeentwicklung. Insgesamt kann bezüglich der Differenzkategorie *Alter* geschlussfolgert werden, dass sie freizeitbedingt nur in Bezug auf bestimmte Voraussetzungen relevant für die Wahl der Peerbeziehungen ist. Andere Altersgruppen erschweren für die Jugendlichen eher die Kontaktbildung, im Rahmen des Jugendalters sind Peerbeziehungen problemlos möglich, wenn Ähnlichkeit in der kognitiven (Reife-)Entwicklung besteht. Für die Teilnehmenden im jungen Erwachsenenalter ist also möglicherweise eine erschwerte Bildung von Peerbeziehungen im Rahmen der Ferienfreizeiten gegeben. Da die betreffenden Teilnehmenden alle Behinderungszuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten hatten, besteht hier ein Hinweis auf eine diesbezügliche intersektionale Komponente. Das *Alter* spielte für die Jugendlichen selbst oft eine Rolle, für die Freizeit nur bei den Teilnehmenden aus Italien. Dies mag den Grund haben, dass Italien die Freizeit mit den jüngeren Teilnehmenden war und in der Spanne von 13 bis 15 Jahren ein zu großer Altersunterschied gegebenenfalls noch mehr eine Rolle spielte, als bei den ab 15-jährigen Teilnehmenden.

Differenzkategorie Geschlecht

Die Diskrepanz zwischen den einstellungsbezogenen Äußerungen der *Verhaltensbezogenen Komponente* und denen zur *Kognitiven* und *Affektiven Komponente* in Bezug auf die Differenzkategorie *Geschlecht* könnten als Hinweise dafür gelten, dass die Jugendlichen zwar wussten, dass ein gleichberechtigtes Verhalten in Bezug auf Peerbeziehungen unabhängig vom *Geschlecht* als aufgeklärte gesellschaftliche Erwartung erwünscht ist. Dennoch wurden auch sie entsprechend differenzierend oder geschlechterstereotypisierend sozialisiert, was sich wiederum in den kognitiven und affektiven Einstellungen zeigte. Eine weitere Deutungsweise könnte sein, dass sie in ihrer Entwicklung noch nicht an dem Punkt angekommen waren, an dem sie vermehrt gegengeschlechtliche Peerbeziehungen knüpfen, dies aber anstrebten, wodurch entsprechende einstellungsbildende Erfahrungen noch fehlten. Dies bestätigt sich auch in der eher häufigen

Aussage zur Ähnlichkeit, dass Peerbeziehungen auch gegengeschlechtlich sein können. Diese Gegensätze zeigten sich auch in der mittelmäßig häufigen Erwähnung als „irrelevant“.

In der Freizeit-Rangfolge der Freizeit Kroatien wurde außerdem *Geschlecht* am häufigsten auf Rang zwei gewählt. Der Grund dafür ist unklar, wobei jugendliche Peerbeziehungen zwar vorwiegend gleichgeschlechtlich sind, sich ab diesem Alter die gemischtgeschlechtlichen Peerbeziehungen jedoch ausbauen (Vierhaus & Wendt, 2018). Hinsichtlich der Differenzkategorie *Geschlecht* kann anhand der Ergebnisse lediglich gemutmaßt werden, dass sie insofern relevant für die Wahl der Peerbeziehungen war, als dass einige Teilnehmende noch nicht den Punkt ihrer Entwicklung erreicht haben, an dem geschlechterdifferierende Kontakte relevant werden, da einige eher geschlechterstereotypisierende Aussagen getroffen wurden. Im soziometrischen Gesamtbild zeigt sich dies aber nicht deutlich, sondern eher in der Rangfolgen-Auswertung. Auch wenn in Bezug auf die Differenzkategorie *Geschlecht* ein Kontinuum verwendet wurde, zeigte sich ein relativ ausgewogenes Geschlechterverhältnis, so wie es auch in den Daten der Freizeitevaluation von Ilg und Dubiski (2015) berichtet wurde, hier mit einer leichten Tendenz zu mehr weiblichen Teilnehmenden.

Differenzkategorie Herkunft

Bezüglich der Differenzkategorie *Herkunft* wurden vorwiegend einstellungsbezogene Äußerungen kodiert, die Interesse an Kontakt mit Jugendlichen verschiedener Herkunft zeigen. Dies lässt auf eine eher weltoffene Haltung schließen, die die Entstehung von Peerbeziehungen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft begünstigte. Barrieren für Kontaktbildung wurden dem sprachlichen Bereich zugeordnet, aber anders als in Bezug auf Behinderung wurde ein Kontakt dadurch nicht ausgeschlossen und diesbezügliche Ähnlichkeit schien dafür nicht erforderlich zu sein. *Herkunft* wurde neben *Religion* am häufigsten als „irrelevant“ zugeordnet. Die Differenzkategorie *Herkunft* wiederum scheint nur eine Bedeutung für die Wahl der Peerbeziehungen zu haben, wenn sprachliche Barrieren bestehen, Ähnlichkeit hinsichtlich der *Herkunft* eher nicht. Im Gegensatz zu den Evaluationsdaten (Ilg & Dubiski, 2015) waren hier aber weniger Teilnehmende, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, jedoch immer noch drei Viertel aller Eltern.

Differenzkategorie Religion

Die einstellungsbezogenen Äußerungen zur Differenzkategorie *Religion*, die betonen, dass Religion eine persönliche Sache sei oder dass jede*r glauben könne, was er*sie möchte,

zeigen, dass anders als bei den anderen Differenzkategorien der Eindruck bestand, bezüglich dieser Differenzkategorie habe man eine Wahl, ob und welcher Ausprägung man sich zuordne. Dies könnte bedeuten, dass Religionszugehörigkeit eher als Meinung und nicht als gesellschaftlich differentes Merkmal verstanden wurde, und könnte die Einschränkungen, die die Jugendlichen in Bezug auf die Bildung von Peerbeziehungen formulierten, erklären. Darunter fallen streng gläubig sein, häufig beten, Regeln, die den Kontakt beeinträchtigen, wenn man sich Anfeindungen anhören müsse, es eine "extreme" Religion sei, wenn man im gemeinsamen Tun beeinträchtigt sei, wenn in die eigene Entscheidung eingegriffen werde, wenn man bezüglich seiner Religionszugehörigkeit nicht ernst genommen werde und wenn Diskussionen zu Streit führten. Dies weist darauf hin, dass Ähnlichkeit in Bezug auf Religionszugehörigkeit oder der Ausgestaltung religiöser Freiheit für die Kontaktbildung im Jugendalter eine Rolle zu spielen scheint, obwohl die Kodierung zu Ähnlichkeit in Bezug auf *Religion* dies nicht widerspiegelt. Die Verteilung der Religionszugehörigkeiten war ebenfalls relativ ähnlich wie bei Ilg und Dubiski (2015): Ein großer Prozentsatz, der angab, dem Christentum anzugehören, weniger die keiner Religion angehören oder keine Angabe machten und pro Freizeit jeweils eine*r muslimische*r Teilnehmende. Der Aspekt der Ähnlichkeit wurde hinsichtlich der Differenzkategorie *Religion* insofern beurteilt, als dass die Ausgestaltung religiöser Freiheit, Missverständnisse oder Konflikte vermuten ließ, die sich auf die Wahl der Peerbeziehungen auswirken können.

Differenzkategorie Sexuelle Orientierung

Das breite Spektrum an positiven bis negativen einstellungsbezogenen Äußerungen zur Differenzkategorie *sexuelle Orientierung* sowie die Darstellung persönlicher Bezüge und verschiedener Einschränkungen für die Anbahnung von Peerbeziehungen unter Jugendlichen zeigen, dass sexuelle Vielfalt ein Thema ist, was die Jugendlichen beschäftigte. Auch wenn eine gewisse Offenheit vorherrschte, wurde diese aber teilweise mit Äußerungen begründet, die für positive Diskriminierung sprechen (es sei „cool“ einen schwulen besten Freund zu haben, homosexuelle Jungen oder Männer werden generell gemocht und seien „lieb“). Es kann davon ausgegangen werden, dass noch keine breite Akzeptanz aller Ausprägungen sexueller Orientierung und kein allgemein selbstverständlicher Umgang mit der Thematik stattgefunden hat. Auch ergibt sich dadurch ein Widerspruch zur häufigen Einordnung als „irrelevant“ bezüglich der Rangfolgen. Ein weiterer auffälliger Aspekt in der Selbstzuordnungs-Rangfolge in Kroatien ist, dass *sexuelle Orientierung* häufig auf Rang drei gewählt wurde. Dies deutet darauf hin, dass sich die älteren Teilnehmenden zunehmend mit

ihrer sexuellen Orientierung und der Anderer auseinandersetzen und dies keine bedeutungslose Kategorie für die Jugendlichen ist. Die ebenfalls in den Rangfolgen auffällige Differenzkategorie *sexuelle Orientierung* kann auch für diesen Kontext auf einen noch nicht selbstverständlich gewordenen Umgang und entsprechend auch keine umfassende Akzeptanz sexueller Vielfalt, allerdings aber auch auf eine gewisse Neugier hinweisen, woraus geschlussfolgert werden kann, dass diese sicherlich einen Einfluss auf die Wahl der Peerbeziehungen hatte. Bezüglich der sexuellen Orientierung gibt es keine Vergleichswerte aus der Evaluationsstudie oder anderen Studien, es zeigte sich hier jedenfalls keine besonders große Vielfalt, in der Ferienfreizeit Italien mit drei bisexuellen und zwei homosexuellen Teilnehmenden etwas mehr. Bezüglich der homosexuellen Teilnehmenden ist anzumerken, dass es sich hierbei um zwei Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten handelte. Entweder ist hier eine mögliche Wechselwirkung unter den Differenzkategorien zu verzeichnen oder die Unterscheidung zwischen den vorangegangenen Fragen zu Peerbeziehungen und hier zu romantischen Beziehungen war für die Teilnehmenden nicht deutlich genug gestaltet.

Differenzkategorie Sozialer Status

Die Jugendlichen haben sich in der deskriptiven Auswertung der Differenzkategorie *sozialer Status* am häufigsten bei „eher wichtig“ eingeordnet. Dies bestätigten sie auch in den Interviewaussagen in Bezug auf sich selbst, was zunehmend darauf hindeutet, dass für die Jugendlichen Außenwahrnehmung eine große Rolle spielte und sie über Statussymbole versuchten, ein positives Bild zu hinterlassen. Was die einstellungsbezogenen Äußerungen angeht, zeigt sich, dass der *soziale Status* ihnen in Bezug auf die Kontaktbildung aber nicht wichtig war und es im Prinzip keine Einschränkungen gab. Hier wurde häufiger darauf verwiesen, dass es eher darauf ankomme „sich gut zu verstehen“ was ja bereits als wichtiger Ansatzpunkt zur Entstehung von Peerbeziehungen definiert wurde. Mittelmäßig oft wurde *sozialer Status* als irrelevant eingeordnet, so kommt diesem für die Rangfolgen keine besondere Bedeutung zu. Die Differenzkategorie *sozialer Status* betreffend ist interessant, dass die Jugendlichen Geld und Marken für sich selbst vorwiegend als eher wichtig beurteilt haben, aber deutlich machten, dass die Sichtbarkeit dieser Statussymbole bei anderen Jugendlichen keine Bedeutung für die Entwicklung von Peerbeziehungen habe. Auf die Differenzkategorie *Behinderung* wird im nächsten Abschnitt ausführlicher eingegangen.

Die Differenzkategorie *sozialer Status* wurde in dieser Studie nicht über einen Bildungsbezug und Abfrage der Schulform gestaltet, wie in den Evaluationsdaten von Ilg und Dubiski (2015), sondern über die persönliche Sicht der Jugendlichen zu Geld und Marken,

die ihr eigenes Statusbewusstsein abbilden sollten. Daher kann kein Vergleich gezogen werden. Dass sich aber eine deutliche Tendenz zur Ausprägung „eher wichtig“ zeigt, könnte über eine jugendspezifische Suche nach Anerkennung über Statussymbole zu erklären sein (Heinzlmaier, 2012).

Differenzkategorie Behinderung

In der Zuordnung der Selbst- und Fremdzuschreibungen in Bezug auf Behinderungen gab es lediglich zwei Übereinstimmungen zwischen eigener Zuordnung zu einer Behinderungsart und der Einordnung des Trägers (Deskriptive Darstellung der Verteilungen in Bezug auf Interviewergebnisse siehe Abschnitt 6.1; Tabelle 22 „*Selbst- und Fremdzuschreibungen der Teilnehmenden und des Trägers in Bezug auf Behinderung*“ siehe Abschnitt 6.4). Vom Träger wurden nur Zuschreibungen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gemacht. Diese Teilnehmenden haben entweder angegeben es nicht zu wissen, keine Behinderung zu haben oder ordneten sich der Behinderungsart psychisch/emotional zu. Dies mag daran liegen, dass dem Träger eine Diagnose oder zumindest eine durch die Eltern oder Erziehungsberechtigten übermittelte Angabe über die Diagnose vorlag, die die Teilnehmenden für sich aber anders definierten oder wahrnahmen. Während bei einer Teilnehmerin der Aspekt des „Normalseins“ eine große Rolle spielte, waren anderen einzelne einschränkende Aspekte, wie der Behindertenausweis, der immer mitgeführt werden müsse und besage, dass eine Begleitperson benötigt werde, wichtig, aber dadurch schlossen sie nicht auf eine Behinderung als Gesamtdiagnose. Von den anderen Teilnehmenden wurden ihnen gegenüber unterschiedliche Bezeichnungen und auch einzelne, nicht der Realität entsprechende Behinderungsformen zugewiesen oder die Bezeichnung mit einer Wertung wie „krasse Behinderung“ versehen. Vermutlich ist dies auf mangelndes Wissen über Behinderungen und mangelnden bisherigen Kontakt mit anderen Menschen mit Behinderungen zurückzuführen. Des Weiteren gaben zwei Teilnehmende mit Brille eine Selbstzuschreibung im Bereich „Sehen“ an, was nach Definition der ICF nicht als Beeinträchtigung oder Behinderung definiert werden würde. Dennoch fühlten sie sich durch ihre Brille offenbar im Alltag eingeschränkt. Möglich wäre außerdem, dass die Befragung einen Impuls gesetzt hat, sich damit auseinanderzusetzen, wie Behinderung definiert wird und die Brille anzugeben. Dahingehende gesellschaftliche Laiendiskussionen können eine Brille auch als Hilfsmittel begreifen sowie die damit einhergehenden Einschränkungen als mögliche Behinderung definieren. Ein weiterer Teilnehmer ordnete sich mit seiner Diagnose einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in der Selbstzuschreibung im

Bereich lernen/kognitiv ein und ADHS wurde ihm auch von den anderen Teilnehmenden zugeschrieben. Den Interviewauswertungen nach hat er dies auch relativ offen kommuniziert und seine Schwierigkeiten im Bereich Lernen zugeordnet. Die zwei weiteren Zuschreibungen zum Behinderungsbereich psychisch/emotional erfolgten von einer Teilnehmerin als Selbstzuschreibung und von dieser für eine andere Teilnehmerin als Fremdzuschreibung, die dies selbst nicht angegeben hatte. Die Teilnehmerin mit Selbstzuschreibung gab an, sich diesem Bereich nur „ein bisschen, aber nicht so extrem“ zuzuordnen, was vermuten lässt, dass Schwierigkeiten in diesem Bereich, wie Depressionen oder Ängste, nicht zwangsläufig als Behinderung wahrgenommen werden, zumal die Einordnung in den Bezeichnungen von Erkrankung über Störung bis hin zu Beeinträchtigung reicht und selbst in der Fachdiskussion noch keine Einigkeit herrscht. Der Aspekt eine Freundin gefunden zu haben, die ihr diesbezüglich sehr ähnlich ist, war ihr sehr wichtig, daher ordnete sie die andere Teilnehmerin zu. Dies zeigt die Bedeutung von gleichbetroffenen Peers für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Reorganisation der sozialen Beziehungen* und auch für die Identitätsentwicklung (Chilver-Stainer et al., 2014; A. Eckert, 2007; Gugel et al., 2013; Hennies et al., 2015; Klauß, 2013; Lelgemann, 2016; Preiß, 2016).

Komponentenübergreifend wurde in den zahlreichen einstellungsbezogenen Äußerungen zur Differenzkategorie *Behinderung* folgender Tenor deutlich: Grundsätzlich gäbe es kein Problem Peerbeziehungen zu Jugendlichen mit Behinderungen aufzubauen, wenn kein Kontakt zustande kam, lag es nicht an der Behinderung. Diese sozial erwünschten Äußerungen wurden in den drei Komponenten unterschiedlich begründet.

In der *Kognitiven Komponente* wurden Annahmen über Menschen mit Behinderungen generell (Menschen mit Behinderungen seien anders, könnten nichts dafür, seien unterschiedlich, je nach Art und Schwere der Behinderung, man könne „mit Schwerbehinderten nichts machen“, mit Menschen im Rollstuhl gäbe es kein Problem, weil diese „normal denken“ könnten, sonst könnte man keine bestimmten Themen besprechen) geäußert oder den Teilnehmenden mit Behinderungen konkrete Charaktereigenschaften zugeschrieben (schüchtern, verschlossen, generell ruhig, für sich geblieben, aufdringlich, die Art der Teilnehmenden war das Problem). Also wurden entweder verallgemeinernde, stereotypisierende Aussagen getroffen, die zwangsläufig nicht auf jeden Menschen mit Behinderungen zutreffen können oder die Jugendlichen thematisierten andere Merkmale, die sie bei den Jugendlichen ohne Behinderungen seltener benannt haben und die vermutlich auch nicht zwangsläufig dazu geführt hätten, eine Beziehung zu ihnen grundlegend abzulehnen.

Bezüglich der *Affektiven Komponente* kann geschlussfolgert werden, dass die negativen Gefühle Menschen mit Behinderungen generell gegenüber (schlimm und traurig anzusehen, Angst vor Menschen im Rollstuhl, psychische Beeinträchtigungen seien schwierig und der Kontakt fremd, unangenehm, kompliziert, Respekt vor Menschen mit Lernschwierigkeiten) als Kontaktbarriere fungierten, wodurch nähere Peerbeziehungen gar nicht erst angebahnt wurden.

Die Äußerungen der *Verhaltensbezogenen Komponente* zeigen deutlich die Unsicherheit der Jugendlichen ohne Behinderungen in Bezug auf die Kontaktaufnahme, da verschiedene Verhaltensweisen für einen spezifischen Umgang mit Menschen mit Behinderungen formuliert wurden (man müsse sich den Kontakt zutrauen, Menschen mit Behinderungen müssten anders behandelt werden, man müsse aufpassen, dass man nichts falsch mache, Kontakt sei mühsam und unpraktisch, miteinander reden sei nicht möglich) oder aber, dass sie nicht wussten, wie sie sich verhalten sollten und dies auch wiederum von Art und Schwere der Behinderung abhängig machten.

Dass innerhalb aller Äußerungen zur Differenzkategorie *Behinderung* besonders häufig Kommunikationsaspekte genannt wurden, zeigt zum Einen noch einmal die besondere Bedeutung des miteinander Redens über Interessen und intime, ernste Themen für Peerbeziehungen im Jugendalter. Zum Anderen zeigt es aber auch, dass für die Jugendlichen mit Behinderungen, vor allem die mit Lernschwierigkeiten oder kommunikativen Beeinträchtigungen, gerade dieser Aspekt eine Barriere für die Bildung von Peerbeziehungen mit anderen Jugendlichen darstellt, sei es aus kognitiven oder sprachlichen Hintergründen. Von den Jugendlichen ohne Behinderungen wurden die introvertierten Eigenschaften der Jugendlichen mit Behinderungen zusätzlich besonders häufig als Kommunikationsbarriere und letztendlich auch als Barriere für besseres Kennenlernen benannt. Da bekannt ist, dass introvertierte Jugendliche eher unbeliebte soziometrische Stati in Abhängigkeit von Einstellungen anderer Gruppenmitglieder erreichen, zeigt sich hier eine besondere Herausforderung für die Jugendlichen, die aufgrund ihrer Behinderung diesbezüglich ebenfalls generell Erschwernisse erfahren (Cloerkes, 2007; Schwab, 2016; Tervooren, 2016).

Insgesamt kann daraus geschlussfolgert werden, dass verallgemeinernde Annahmen und Vorstellungen über Behinderung bei den befragten Jugendlichen ohne Behinderungen vorlagen und außerdem allgemeine negative Emotionen geäußert wurden, die sie vermutlich auf die konkret anwesenden Jugendlichen mit Behinderungen übertragen haben und somit eine Kontaktabahnung erschwert wurde und von Unsicherheiten geprägt war. Da anzunehmen ist, dass derartige vorhandene Einstellungen bei Jugendlichen ohne

Behinderungen ein Aspekt für die seltenen Kontakte zwischen den Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sind, können Träger oder Teams an dieser Stelle sicherlich ansetzen, indem sie Annahmen verändern, Kontakte begleitet anbahnen und Unsicherheiten abbauen (siehe Abschnitt 7.3.2).

Die außerdem vorhandenen, aber um Einiges selteneren, positiven einstellungsbezogenen Äußerungen der Jugendlichen ohne Behinderungen als Aspekte von Fürsorge beispielsweise zeigen, dass sie auch vereinzelt Ansatzpunkte formulieren konnten, die eine Kontakthanbahnung ausbauen könnten. Von zwei Jugendlichen mit Behinderungen wurden Aussagen kodiert, die sich auf den Ähnlichkeitsaspekt beziehen, also zum Einen den leichteren Kontakt zu gleichbetroffenen Jugendlichen oder den erschwerten Kontaktaufbau zu Jugendlichen ohne Behinderungen thematisierten. Dies zeigt, dass ebenfalls eine Wahrnehmung über die angesprochenen Zusammenhänge besteht, die auch in einer Thematisierung durch Träger und Team mit aufgenommen werden könnte (Abschnitt 7.3.2).

Dass in Bezug auf die Differenzkategorie *Behinderung* die meisten einstellungsbezogenen Äußerungen sowie die wenigsten Einordnungen bei „irrelevant“ kodiert wurden, aber mit den häufigsten Einschränkungen, zeigt, dass vermutlich vor allem durch die Befragung, eventuell aber auch die Teilnahme von Jugendlichen mit Behinderungen, eine gedankliche Auseinandersetzung mit den Themen Behinderung und Inklusion angeregt wurde.

Insgesamt muss sich die Frage gestellt werden, welche Kontakt- bzw. Gruppenprozesse zu den oben genannten einstellungsbezogenen Äußerungen geführt haben und welche anderen Faktoren dabei eine Rolle spielten. Da von weitreichenden persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen ohne Behinderungen mit Menschen mit Behinderungen erstmal nicht auszugehen ist, wird der Umgang des Trägers und der Teams mit der Thematik Inklusion und Behinderung relevant. Obwohl der Träger die Ferienfreizeiten als inklusiv versteht und die Offenheit gegenüber der Teilnahme von Jugendlichen mit Behinderungen auf der Homepage benannt wurde, kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern Träger oder Teams dies auch mit den Teilnehmenden thematisiert haben. In diesem Zusammenhang kann also auch nicht beurteilt werden, wann und wie die Zuschreibungsprozesse bezüglich Behinderung stattgefunden haben, was vermeintliches Vorwissen, vorhergehende Erfahrungen, Gespräche unter den Jugendlichen, sichtbare behinderungsbezogene Merkmale der entsprechenden Teilnehmenden, Teilnahme von Assistent*innen etc. ausgemacht haben. Cloerkes (2007) und Tröster (1990) halten fest, dass Lernschwierigkeiten oder psychische Beeinträchtigungen deutlich mehr stigmatisierende

Einstellungen hervorrufen, als körperliche Behinderungen. Dabei spielen verschiedene *verhaltensrelevante Aspekte* eine Rolle. Zum Einen die *Auffälligkeit der Behinderung*, welche entweder bereits vor der Kontaktaufnahme sichtbar ist und dann direkt zur Vermeidung von Interaktion führen kann, oder, zum Anderen, die Behinderung fällt beim ersten Kontakt auf, was vor allem bei Hör- und Sprachbeeinträchtigungen der Fall ist. Die dritte Option ist, dass die Behinderung erst bei längerem Kontakt kontrolliert offenbart werden kann. Bei den hier Teilnehmenden mit Behinderungszuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten ist davon auszugehen, dass die Behinderung entweder vor allem durch die sprachlichen/kommunikativen Einschränkungen sichtbar wurde oder bereits vor der Kontaktaufnahme sichtbar war. Dabei könnte der nächste Aspekt, eine *ästhetische Beeinträchtigung*, eine Rolle gespielt haben, da diese vor allem affektive Reaktionen auslösen. Außerdem erwähnt Tröster (1990) die funktionale *Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten* als verhaltensrelevanten Aspekt, der ja hier zentral deutlich geworden ist. Dieser hat immer belastende Wirkung, unabhängig davon mit welcher Einstellung der Kontakt aufgenommen wird. Dies zeigt, dass neben der Relevanz des miteinander Redens für das Jugendalter, die sprachlich-funktionalen Aspekte dessen, die hier hinreichend benannt wurden, unweigerlich den Kontakt zu Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten beeinträchtigen. Für die beiden Teilnehmerinnen mit Behinderungszuschreibungen im Bereich psychisch/emotional kann davon ausgegangen werden, dass sie diese, wenn überhaupt im laufenden Kontakt erst offenbart haben. Es ist hier nicht von einer entsprechenden Auffälligkeit der Behinderung auszugehen, die die Kontaktbildung nachhaltig beeinträchtigt hat. Bei dem Teilnehmer mit ADHS Zuschreibung ist es vermutlich ähnlich, wobei hier eher davon ausgegangen werden kann, dass behinderungsspezifisches Verhalten auch anderen Teilnehmenden aufgefallen ist. Bei allen dreien kamen aber keine ästhetischen oder kommunikativ-funktionalen Einschränkungen hinzu. Für die beiden Teilnehmenden mit Selbstzuschreibung im Bereich Sehen wird hier nochmal deutlich, dass die Einordnung einer Sehschwäche, die lediglich zum Tragen einer Brille führt, nicht im Sinne von Behinderung zu begreifen ist, da keine entsprechenden sozialen Reaktionen der anderen Teilnehmenden hervorgerufen werden. Der letzte von Tröster erwähnte Aspekt ist die *zugeschriebene Verantwortlichkeit* für die eigene Behinderung, dem hier aber keine weitere Bedeutung zukommt, da angenommen werden kann, dass bei den Teilnehmenden ohne Behinderungen kein gesichertes Wissen über die Ursachen der zugeschriebenen Behinderungen vorlag. *Behinderung* wurde auch auf beiden Ferienfreizeiten sowohl für die Selbst- als auch die Freizeitordnung am häufigsten auf

Rang eins gewählt. Vor allem in der Gesamtrangfolge fällt aber auf, dass in der Selbstzuordnung *Behinderung* genauso oft auf den letzten Rang gewählt wurde, in der Freizeitzuordnung war dies nicht der Fall. Dort war *Behinderung* auch die einzige am häufigsten auf Rang eins gewählte Differenzkategorie. Dies könnte ein Hinweis auf ein sozial erwünschtes Antwortverhalten sein: Die Teilnehmenden gaben für sich selbst ebenso oft an, dass *Behinderung* keine Rolle spielte, während dies auf der Freizeit offenbar doch der Fall war und dies sichtbar wird, wenn wirklich Jugendliche mit Behinderungen präsent sind.

Offenbar führte die Teilnahme der Jugendlichen mit Behinderungen zu einer hohen Relevanz in der Ausgestaltung der Freizeit. Nichtsdestotrotz war *Behinderung* für beide Rangfolgenbereiche offenbar ein erwähnenswertes Thema. Die Bedeutung, die der Differenzkategorie *Behinderung* als Wahlkriterium bezüglich Peerbeziehungen zukommt, zeigt sich darin, dass diese am häufigsten von den Jugendlichen erwähnt wurde und auch in den Rangfolgen am häufigsten auf Rang eins gewählt wurde. Dabei betreffen die Äußerungen hauptsächlich Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Für Jugendliche mit Selbst- und Fremdzuschreibungen in anderen Behinderungsbereichen waren diese weniger relevant für die Entwicklung von Peerbeziehungen.

Die Einordnung der Rangfolgen (siehe Kapitel 6.1 und in diesem Kapitel) sowie die zugehörigen *Relevanz*-Kodierungen in der Qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 6.3 und in diesem Kapitel) zeigen, dass die affektiven Reaktionen neben Verhaltensunsicherheiten auch Ambivalenzempfindungen ausgelöst haben können, was bisher als Effekt sozialer Erwünschtheit beschrieben wurde. Einerseits wurden Sympathiebekundungen ausgesprochen, andererseits wurde dem Kontakt aus dem Weg gegangen und mehr Distanz erzeugt (Cloerkes, 2007). Dem ist hinzuzufügen, dass hinlänglich bekannt ist, dass Kontakt nicht automatisch positive Einstellungen hervorruft, sondern dies von bestimmten Bedingungen abhängt (Cloerkes, 2007). Auf die Kontakthypothese und mögliche Ansatzpunkte für Forschung und Praxis wird in den Implikationen (7.6) eingegangen.

Um die ersichtliche besondere Bedeutung der Differenzkategorie *Behinderung* noch einmal zu präzisieren, werden im Folgenden die Fallvergleiche diskutiert.

Fallvergleiche der most-liked Teilnehmenden

Um als Jugendliche*r als beliebt zu gelten, war es auf den Freizeiten von Vorteil auch einen *beliebten* soziometrischen Status zu erreichen. Im Einzelfall war auch ein *kontroverser* soziometrischer Status möglich, wenn genug andere Jugendliche den betreffenden Jugendlichen (hier z. B. CROm1) als *befreundet* wählten, konnten auch ein paar darunter

sein, die ihn nur *kennengelernt* haben. Besonders relevant scheint zu sein, viele der Peerbeziehungen genauso einzuschätzen, wie die jeweiligen Dyadenpartner*innen, das zeichnete die *most-liked* Teilnehmenden der beiden Jugendfreizeiten hier aus. Hier besteht ein weiterer Hinweis darauf, dass es wahrscheinlich hilfreich dafür war, bereits vorher mehrere Teilnehmende zu kennen und als Teil einer Clique auf die Freizeit zu fahren. Dies hat die Teilnehmenden offenbar nicht daran gehindert, weitere Teilnehmende kennenzulernen, aus denen Freundschaften entstehen konnten, dennoch sind sie auch verstärkt in ihrer Ursprungsclique verblieben. Zusätzlich auffällig in dieser Gruppe erscheint, dass zwei *most-liked* Teilnehmende eine Behinderungszuschreibung hatten, CROm1 eine selbst- und fremdzugeschriebene Lernschwierigkeit, ITAw13 eine Fremdzuschreibung im Bereich psychisch/emotional. Diese beiden Jugendlichen waren für ihre jeweilige Freizeit die beliebtesten Teilnehmenden überhaupt und hatten teilweise nach einem halben Jahr noch Kontakt zu anderen Teilnehmenden. In Bezug auf einen Zusammenhang zur Beliebtheit kann hier gemutmaßt werden, dass noch andere Aspekte als die Behinderungszuschreibung eine Rolle gespielt haben müssen, vor allem bei CROm1. Bei ITAw13 ist, wie bereits in Abschnitt 7.3 erwähnt, davon auszugehen, dass einerseits die einzelne Fremdzuschreibung durch eine andere Teilnehmende wenig Aussagekraft hatte und andererseits die wahrscheinliche Kontrollierbarkeit eines Outings für sie die Kontaktbildung zu anderen Teilnehmenden erleichtert hat (vgl. Tröster, 1990).

Fallvergleiche der least-liked Teilnehmenden

Hier ist auffällig, dass bei den drei der vier Teilnehmenden mehrere Aspekte zusammenkamen: Der *abgelehnte* soziometrische Status, selbst- und/oder fremdzugeschriebene Lernschwierigkeiten, ein höheres Alter als die meisten der anderen Teilnehmenden und eine introvertierte Persönlichkeit. Alle hatten keinen oder lediglich einen gleichwertigen Kontakt zum jeweiligen Bruder. Somit ist anzunehmen, dass diese Teilnehmenden unter erheblich erschwerten Bedingungen bezüglich der Entstehung von Peerbeziehungen an der Freizeit teilgenommen haben. Wechselwirkungen zwischen dem höheren Alter und der Behinderungszuschreibung im Sinne von Intersektionalität sind anzunehmen. Vermutlich wurde sozialisationsbedingt und durch den Besuch von Sondereinrichtungen nicht erlernt auf andere Menschen offen zuzugehen, was ihnen das Knüpfen von neuen Kontakten auf den Ferienfreizeiten erschwert hat. Hinzu kommen die in Abschnitt 7.3 thematisierten Einstellungen der anderen Teilnehmenden. Während für die *most-liked* Teilnehmenden eher hilfreich war, gemeinsam mit ihrer Clique anzureisen, ist für

die Brüder anzunehmen, dass der starke Bezug zueinander die Kontaktaufnahme zu anderen Jugendlichen eher zusätzlich erschwert hat. Die *unbeachtete* Teilnehmerin gehört zwar auch zu der Gruppe der *least-liked* Teilnehmenden, in ihrer Fallauswertung hat sich aber gezeigt, dass sie mit den Peerbeziehungen, die sich für sie ergeben haben, sehr zufrieden war und alle Wahlen, die sie vergeben hat, auch gleichwertig sind. Dies bedeutet, dass das Urteil der Gesamtgruppe nicht zwangsläufig zu Isolation führen muss.

Fallvergleiche der Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten

Wenn man sich die Ergebnisse der Fallauswertungen für alle Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten anschaut, verdeutlichen sich die Annahmen über diese Teilnehmenden, die bereits für die Gruppe der *least-liked* Teilnehmenden getätigt wurden noch einmal und zeigen deutliche Unterschiede zu den Teilnehmenden mit anderen Behinderungszuschreibungen. Mit Ausnahme von CROm1 sind deutliche Parallelen zwischen den anderen Teilnehmenden erkennbar. Bis auf ITAm13, der aber mit ITAm12 auch einem Brüderpaar angehörte, waren alle Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten älter als die ausgeschriebene Zielgruppe, beziehungsweise der Großteil der anderen Teilnehmenden. Das Alter wurde auch von den anderen Jugendlichen thematisiert und bestätigt die Annahme, die für die drei Jugendlichen, die auch *least-liked* Teilnehmende sind, bereits getätigt wurde, dass dieses die Kontaktbildung erschwert. Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen der beiden Ferienfreizeiten bevorzugten, Peerbeziehungen zu Anderen aufzubauen, die sich auch im Jugendalter befanden und die kognitive Reifeentwicklung für sie im Vordergrund stand. Das konnten vor allem die Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten der Freizeit Kroatien aller Wahrscheinlichkeit nach beides nicht erfüllen. Außerdem ist diese Tatsache nicht nur für das Knüpfen von Kontakten als schwierig zu beurteilen, sondern auch bezüglich des Settings. Aller Voraussicht nach würde kein junger Erwachsener ohne Behinderung im Alter von 27 mehr an einer Jugendfreizeit teilnehmen, die ab 15 Jahren ausgeschlossen ist. Somit sind die Gründe für die Teilnahme älterer Jugendlicher/junger Erwachsener mit Lernschwierigkeiten zu reflektieren (siehe *Differenzkategorie Alter*). Für ITAm12 kann eine Ermangelung an Angeboten außerdem nicht der Fall gewesen sein, da die Ferienfreizeiten bis auf ein paar Tage Unterschied gleichzeitig stattfanden und er somit hätte mit nach Kroatien fahren können. Des Weiteren ist hier der Infantilisierungsaspekt noch einmal zu nennen sowie damit einhergehend, dass den jungen Erwachsenen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten implizit abgesprochen wird, sich in

Kontexten, die für Erwachsene bestimmt sind aufzuhalten und zu lernen sich dafür (oder auch dagegen), zu entscheiden. Neben den zwei Brüderpaaren kannten sich die anderen drei Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten bereits aus der Schule, sonst kannten alle niemand anderen. Hierbei hatte CROm1 keine guten Kontakte mehr zu CROw5 und CROw11, die beiden untereinander aber wohl. Diese und die Brüderpaare werden von den anderen Teilnehmenden häufig gemeinsam genannt, gleich beschrieben oder verwechselt, was darauf hindeutet, dass die Behinderungszuschreibungen die Wahrnehmung der Jugendlichen als Einzelpersonen überschatteten. Auch hier ist von Angebotsseite zu diskutieren, ob und warum die Teilnahme vor allem von Brüderpaaren so gewollt war und sinnvoll ist und wie man eine bessere „Vermischung“ erreichen könnte (siehe Abschnitt 7.6.2). Außerdem hatten alle keine bis höchstens zwei gleichwertig befreundete Beziehungen und wählten zwar noch andere Teilnehmende als *befreundet*, erhielten aber keine bis zwei weitere Wahlen (mit Ausnahme von CROm1). Der Mittelwert der Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten für die gleichwertig befreundeten Wahlen unterscheidet sich mit 0,86 sehr stark von dem der Gesamtgruppe mit 5,91. Für die *kennengelernt* Wahlen sieht das etwas anders aus, der Mittelwert der Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten unterscheidet sich kaum von dem der Gesamtgruppe, lediglich ITAm12 hat dabei nur zwei gleichwertige Wahlen. Also kann davon ausgegangen werden, dass neue Peerbeziehungen auf Bekanntschaftsebene im Rahmen der untersuchten Jugendfreizeiten sich gleichermaßen für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, wie für Jugendliche ohne Behinderungen bildeten, aber das Knüpfen von Freundschaften für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten deutlich erschwert war. Weiterhin scheint die gemeinsame Teilnahme der Brüder und aus der Schule bekannten Teilnehmerinnen eher ungünstig für die Anbahnung und vor allem Verstetigung weiterer Peerbeziehungen gewesen zu sein. Vermutlich haben die jeweils bekannten Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten sich sehr aneinander orientiert. Die Beschreibung als schüchtern, die alle bis auf CROm1 erhielten, kann dies bestätigen und verdeutlicht noch stärker die Notwendigkeit offen auf andere zugehen zu können, um Peerbeziehungen zu knüpfen. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern soziales Eingebundensein von außen beurteilt werden kann und ob die Teilnehmenden nicht vielleicht doch zufrieden mit ihren vorhandenen Peerbeziehungen und der Gesamtsituation waren. Dass teilweise der Wunsch geäußert wurde, noch mehr Teilnehmende kennen zu lernen, zeigt, dass dies eher nicht der Fall war und möglicherweise eine Art erlernter Hilflosigkeit (Seligman, 2004) vorliegt. Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten waren darauf angewiesen, dass die anderen Jugendlichen auf sie zugehen, diese taten das aber aufgrund ihrer Unsicherheiten

nicht. Sie bestätigten auch, dass die Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten nicht „richtig“ zur Gruppe gehörten. Dies deutet darauf hin, dass die Jugendlichen zwar für das oberflächliche (Programm-)Geschehen der Ferienfreizeit als Teilnehmende akzeptiert wurden, für eine tatsächliche soziale Inklusion in die Gruppe und die Entstehung von Peerbeziehungen aber zusätzlich das *Alter*, die gemeinsame Anreise mit Bruder oder ehemaliger Schulkameradin, die Introversion, aber auch die Kommunikationsbarrieren sowie die Einstellungen der Jugendlichen ohne Behinderungen im Weg standen. Dass Einzelne der Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten als „nett“ bezeichnet wurden, vereinzelte Kontaktaufnahmen berichtet wurden oder sie aus Höflichkeit zu Kleingruppenaktivitäten mitgenommen wurden, niemand etwas „gegen sie habe“, aber auch deutlich gesagt wurde, dass eine Freundschaft nicht vorstellbar sei, zeigt eine grundsätzliche Bereitschaft bei einzelnen Teilnehmenden, die aber nicht ausgebaut werden konnte, aber auch die Ambivalenzen bezüglich der Kontaktaufnahme. Dafür ist also Unterstützung und Moderation durch die Teams sowie eine dahingehende Qualifizierung der Teamer*innen notwendig (siehe Abschnitt 7.7.2).

Die Situation von CROm1 gestaltet sich etwas anders, da er scheinbar offen auf die anderen Teilnehmenden zugegangen ist und von diesen berichtet wurde, dass sie sich mit ihm trotz seines Alters (21 Jahre) gut verstanden, man aber dennoch nicht über alles mit ihm reden konnte. Eine gewisse Kommunikationsbarriere scheint also auch bei CROm1 vorhanden gewesen zu sein, seine eher extrovertierte Persönlichkeit hat aber scheinbar den Aspekt seines Alters überwogen und ihm zu Peerbeziehungen verholfen.

Fallvergleiche der Teilnehmenden mit anderer Behinderungszuschreibung

Dass die Jugendlichen mit anderen Behinderungszuschreibungen alle nicht der *abgelehnten* oder *unbeachteten* Statusgruppe und auch nicht den *least-liked* Teilnehmenden angehören, eine hohe Anzahl gleichwertiger Beziehungen aufweisen, sie zufrieden mit der Situation waren, sie sich so gewünscht hätten, Kontakt zu den neu gewonnenen Freund*innen halten wollten und das teilweise auch geschafft haben, zeigt, dass die angegebenen Selbst- und/oder Fremdzuschreibungen bei ihnen vermutlich wenig Auswirkungen auf die Entstehung von Peerbeziehungen während der Ferienfreizeiten hatten. Die gleichwertigen Wahlen für *befreundet* sowie insgesamt liegen sogar höher (oder mit Italien vergleichbar für *gleichwertig befreundet*) als in der Gesamtgruppe. Vor allem bezüglich CROm7, dessen Behinderungszuschreibung ADHS im Bereich Lernen voraussichtlich auch mit sogenanntem auffälligem Verhalten verbunden war, wird hier deutlich, dass möglicherweise das Setting im Bereich Freizeit eine hilfreiche Rahmenbedingung darstellte. In Studien aus der

Schulentwicklungsforschung zeigt sich eigentlich, dass gerade Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Bereich „Verhalten“ eher unbeliebte soziometrische Stati erreichen und ein Kreislauf entsteht, aus dem sie schwierig ausbrechen können (Crede et al., 2019; Salisch, 2008). Möglicherweise war hier für CROm7 die Bedingung gegeben, um seine festgeschriebene Rolle im Rahmen einer Ferienfreizeit aufheben zu können, wodurch seine Behinderungszuschreibung in dem non-formalen Setting ohne Leistungsbezug eine eher untergeordnete Rolle spielte, auch wenn er selbst beispielsweise darauf hinwies sich zu „nerven“. Dies schien für den Freund, mit dem er gemeinsam angereist war, keine Bedeutung zu haben und auch die gemeinsame Anreise scheint für die beiden keine besondere Erschwernis darzustellen, da sie einige weitere Kontakte geknüpft haben. Die Selbstzuschreibungen im Bereich Sehen durch das Tragen einer Brille erwiesen sich folgerichtig als nicht hinreichende Beeinträchtigung, die Einschränkungen in Aktivität oder Teilhabe hervorrufen. Hinsichtlich der psychisch/emotionalen Zuschreibungen war einerseits das Outing von den Jugendlichen selbst steuerbar und andererseits wurden hier identitätsentwicklungs-relevante Ähnlichkeiten erzeugt.

Zentrale Schlussfolgerung

Es kann also festgehalten werden, dass für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in Zusammenhang mit weiteren Faktoren die schwierigsten Bedingungen zur Peerbeziehungsbildung vorlagen. Die Entstehung von Bekanntschaften wurde hierbei eher weniger durch die Behinderungszuschreibung beeinträchtigt als die Weiterentwicklung zu Freundschaften. Die Behinderungszuschreibung allein war vermutlich aber auch nicht der ausschlaggebende Faktor, dass sich weniger Freundschaften zu den anderen Teilnehmenden entwickelt haben. Weitere Kriterien, die als Merkmale der Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten diesbezüglich relevant zu sein scheinen, sind das höhere Alter im Vergleich zu den restlichen Teilnehmenden, introvertierte Persönlichkeitsmerkmale, gemeinsame Anreise mit einem*r bekannten Jugendlichen sowie Kommunikationsbarrieren. Des Weiteren waren die Einstellungen der Jugendlichen ohne Behinderungen für den Entstehungsprozess von Peerbeziehungen auf den Jugendfreizeiten relevant.

Grundsätzlich hat sich in den deskriptiven sowie soziometrischen Daten bereits die Tendenz gezeigt, dass für die Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten erschwerte Bedingungen bezüglich der Kontaktbildung vorlagen. Der Unterschied zwischen der Entstehung von Bekanntschaften und Freundschaften für Jugendliche mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten wird besonders deutlich, wenn man die vergebenen, erhaltenen und

gleichwertigen Wahlen anschaut. Die in Dyaden angereisten Jugendlichen mit Lernschwierigkeitszuschreibungen wählten, wenn überhaupt, nur sich gegenseitig gleichwertig, vergaben einige weitere Wahlen, aber erhalten keine bis wenige, was sie innerhalb der Gruppe zu abgelehnten Teilnehmenden machte. Teilweise äußerten die betreffenden Jugendlichen Unzufriedenheit über die vorliegende Situation. Insofern kann eher davon ausgegangen werden, dass tatsächliche Inklusion in Bezug auf diesen Punkt nicht stattgefunden hat, lässt sich aber, wie bereits in Fragestellung 1 erwähnt, nicht abschließend beurteilen. Dazu müsste in einer Folgeerhebung der Fokus anders gelegt werden (siehe Abschnitt 7.3.1).

Das *Alter*, welches als zusätzliches Kriterium zu selbst- und/oder fremdzugeschriebenen Lernschwierigkeiten die Entwicklung von Peerbeziehungen erschwert, zeigte sich in Ergebnissen aller Auswertungsmethoden. Vermutlich konnten die Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten die Anforderungen, die die anderen Jugendlichen an Freundschaften stellten, nicht erfüllen. Einerseits, weil sie fast alle älter waren als der Rest der Gruppen, andererseits weil der Unterschied in der kognitiven Entwicklung spätestens im Jugendalter besonders auffällt. Hier muss vor allem der Träger mit in den Blick genommen werden, der die Altersspannen der Angebote noch einmal reflektieren könnte (siehe Abschnitt 7.3.2), um die bestehenden lebensweltlichen Unterschiede der Teilnehmenden nicht noch auszuweiten und im Sinne von Subjektorientierung und Empowerment (Dubiski, 2017c) der Gefahr der Infantilisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten entgegenzuwirken und gegebenenfalls in einem freiwilligen, partizipativen Reflexionsprozess mit (ehemaligen) Teilnehmenden weitere Angebotsformate zu entwickeln.

Da es auch einen älteren Teilnehmenden mit Lernschwierigkeits-Zuschreibungen gab, der gleichwertige Freundschaften entwickelt hat, schließt sich die Frage an, was den Unterschied zu den anderen Teilnehmenden ausgemacht hat. Dies waren die Kriterien Persönlichkeitsmerkmale und gemeinsame Anreise mit einer anderen bekannten Person. Während der benannte Teilnehmer als offen und eher extrovertiert beschrieben wurde, zeigte sich bei allen anderen Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten die introvertierten Attributionen schüchtern und zurückhaltend. Möglicherweise sind hier sozialisationsbedingte Aspekte von wenig Selbstbestimmung und Partizipation sowie infolgedessen erlernter Hilflosigkeit zu beobachten (Seligman, 2004), die es den Jugendlichen mit Lernschwierigkeits-Zuschreibungen zusätzlich erschwert hat, auf andere zuzugehen und Kontakte zu intensivieren. Bezüglich des erwähnten Teilnehmers ist

außerdem hinzuzufügen, dass er auch zwei weitere Teilnehmerinnen aus der Schule kannte, aber nicht mit ihnen gemeinsam angereist ist bzw. sie nicht als befreundet beschrieb. Diese beiden haben sich zwar auch unterschiedlich (befreundet/kennengelernt) gegenseitig bewertet, jedoch war durch eigene und die Aussagen anderer in den Interviews erkennbar, dass sie regelmäßig gemeinsam auftraten. Dies zeigte sich auch bei den anderen Teilnehmenden mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten, den beiden Brüderpaaren. Dies führte sogar so weit, dass alle selten bis gar nicht getrennt voneinander wahrgenommen werden konnten. Somit führte die Kombination aus Lernschwierigkeiten und dem gemeinsamen, introvertierten Auftreten dazu, dass die jungen Erwachsenen nicht als Einzelpersonen wahrgenommen wurden, was offenbar die Entwicklung von Freundschaften beeinträchtigt hat.

Eine Komponente, die als weiteres Kriterium für die erschwerte Entstehung von Peerbeziehungen für die Teilnehmenden mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten gelten könnte, sind die vielfach erwähnten Kommunikationsbarrieren. Diese galten einerseits auf sprachlich-funktionaler Ebene sowie andererseits bezüglich der bedeutsamen Peerbeziehungsfunktion des miteinander Redens. Unabhängig davon, ob hier sprachliche und/oder kognitive Hintergründe bestanden, führten diese dazu, dass Interaktionen zwischen den Teilnehmenden nicht ohne Komplikationen ablaufen konnten und somit vermutlich keine weiteren Versuche unternommen wurden.

So zeigt sich, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten vor allem aufgrund ihrer introvertierten Persönlichkeitsmerkmale und den zwischen den Teilnehmenden bestehenden Kommunikationsbarrieren auf Offenheit der Jugendlichen ohne Behinderungen angewiesen sind, damit erweiterte Kontakte entstehen können. Für diese haben sich aber verschiedene einstellungsbezogene Aspekte gezeigt, die Unsicherheiten erzeugt und so ebenfalls die Kontakthanbahnung erschwert haben. Da bei den Jugendlichen ohne Behinderungen von geringen Erfahrungswerten mit Menschen mit Behinderungen ausgegangen werden kann und unklar ist, ob, wann und inwiefern Behinderung und/oder Inklusion seitens des Teams oder des Trägers thematisiert wurde, kann auch kein Ansatzpunkt ermittelt werden, an dem Jugendliche als „behindert“ identifiziert wurden und wann oder wie stigmatisierende Einstellungen aufgetreten sind. Dies ist nur anhand des bereits bestehenden Vorwissens zu mutmaßen. Insofern könnte die generelle Tatsache, dass Lernschwierigkeiten häufiger stigmatisierende Einstellungen hervorrufen als andere Behinderungsarten, aufgrund der Auffälligkeit der Behinderung in Bezug auf Kommunikation oder Ästhetik (Cloerkes, 2007), hier relevant sein. Es ist jedoch deutlich,

dass, wenn auf Seiten der Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten Offenheit im Kontakt nicht erlernt wurde und seitens der Jugendlichen ohne Behinderungen Unsicherheiten in der Kontaktaufnahme bestehen, die Kontaktaufnahme begleitet stattfinden muss. Es spricht aber auch andererseits für einen offensiveren Umgang des Trägers mit dem eigenen Angebot. Es sollte eher offensichtlich als inklusiv gekennzeichnet sein, damit alle Teilnehmenden im Vorhinein wissen, worauf sie sich einlassen. Möglicherweise ist hier zu beachten, dass sich dann eventuell nur Jugendliche anmelden, die bereits über eine offenere Einstellung gegenüber Jugendlichen mit Behinderungen verfügen, aber auch diese kann durch den Kontakt verstärkt und ausgebaut werden. Andererseits wird eine Belohnung aus dem sozialen Kontakt erwartet. Da mehr Bekanntschaften und Freundschaften sowie Spaß generelle Teilnahmeziele an Ferienfreizeiten von Jugendlichen sind, ist dies ohnehin gewährleistet. Außerdem günstig ist die Verfolgung gemeinsamer wichtiger Aufgaben und Ziele. Dies könnte durch die Teams im Rahmen des Programms umgesetzt werden. Weitere Ausführungen zur Kontakthypothese und daraus resultierende weitere Handlungsmöglichkeiten für die Praxis von inklusiven Ferienfreizeiten sowie Forschungsnotwendigkeiten werden in Abschnitt 7.7 behandelt.

7.4 Zusätzliche Befunde

Zusätzlich können folgende Ergebnisse hinsichtlich der Aussagen zu Rahmenbedingungen der Ferienfreizeiten diskutiert werden. Es fällt auf, dass die Jugendlichen neben der Angabe eines positiven Gesamteindrucks vor allem Aussagen zum Reiseziel getätigt haben. Die jüngeren Jugendlichen der Freizeit Italien machten außerdem noch einige Aussagen bezüglich der Aktivitäten, vor allem Ausflüge, Strand und Freiheiten sowie Aussagen zur Stimmung innerhalb der Gruppen.

Was das Reiseziel betrifft, wurden vor allem hinsichtlich der Unterkünfte und Verpflegung negative Aussagen getätigt, die anderen Bereiche eher positiv bewertet. Vor allem generelle und technische Ausstattungsmerkmale sowie Sauberkeit schienen nicht den Vorstellungen der Jugendlichen zu entsprechen und vermutlich vor allem nicht mit den Gegebenheiten Zuhause übereinzustimmen. Ob die Unterkünfte tatsächlich sanierungsbedürftig waren, kann nicht beurteilt werden. Hinsichtlich der Kritik der Jugendlichen bezüglich der Zeltunterbringung in Kroatien sowie die geringere Verfügbarkeit von Strom und WLAN kann aber die Mutmaßung angestellt werden, dass die Jugendlichen sich vorher nicht selbständig ausreichend über die Bedingungen der Freizeit informiert haben und vielfach die Eltern die Anmeldungen getätigt haben. Allerdings hat eine „einfachere“

Unterkunft ihnen durch neue Erfahrungen ermöglicht, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse bezüglich Reisen und Urlauben klarer definieren zu können.

Die konzeptuellen Aussagen des Trägers stimmten teilweise nicht mit den Aussagen der Jugendlichen zu Rahmenbedingungen überein, teilweise konkretisierten sie aber Prinzipien wie Spaß, Partizipation, soziales Miteinander oder soziale Gerechtigkeit und bestätigten deren Umsetzung. Die nicht übereinstimmenden Aussagen rührten daher, dass die Jugendlichen eine andere Perspektive einnahmen und jugendalterbedingte Motive hatten, an einer Freizeit teilzunehmen, die zwar Auswirkungen der konzeptuellen Ansätze des Trägers sein können, aber nicht als konkrete Interessen der Jugendlichen verfolgt werden.

7.5 Limitationen

Eine grundlegende Limitation der Studie ist, dass die Ergebnisse nur bedingt verallgemeinerbar sind, da das gewählte Mixed-Methods-Vorgehen zwar eine hohe interne, aber nur eine eingeschränkte externe Validität aufweist. Für eine Erhebung mit hohem qualitativen Anteil kann die Teilnehmendenzahl allerdings als eher im höheren Bereich eingestuft werden. Für den Follow-Up Fragebogen gilt dies jedoch nicht, da die Rücklaufquote mit 43% zwar insgesamt hoch erscheint, aber angesichts der Tatsache, dass es sich dabei um 20 Fragebögen handelt und lediglich zwei Teilnehmende mit Behinderungszuschreibungen darunter waren, die Ergebnisse nur mit Einschränkungen interpretiert werden können. Bezüglich des Fragebogens kommt hinzu, dass die quantitative Form möglicherweise eine höhere Barriere für die Jugendlichen mit Behinderungszuschreibung dargestellt hat, auch wenn die Möglichkeit eine Unterstützung beim Ausfüllen hinzuziehen gegeben war. Angesichts der Umstände, die durch die Regionalität der Ferienfreizeiten entstanden, ist damit dennoch eine ökonomische Lösung gefunden worden, um möglichst viele der Teilnehmenden noch einmal nachträglich zu erreichen.

Hinsichtlich der Durchführung der Interviews auf den Ferienfreizeiten muss zudem angemerkt werden, dass diese unter eher ungewöhnlichen, störungsanfälligen Bedingungen und damit nicht gemäß methodischer Empfehlungen (Lamnek & Krell, 2016; Reinders, 2016) stattfand: Die Interviews wurden auf dem Gelände der Unterkünfte bzw. am Strand durchgeführt, was einen gewissen Lautstärkepegel mit sich brachte. Eine Durchführung in einem geschlossenen, abgetrennten Raum war nicht möglich, weil nicht vorhanden. Dies ermöglichte aber auch eine Datenerhebung im natürlichen Ablauf der Ferienfreizeit, welcher durch die Durchführung der Interviews wenig gestört wurde, da diese jeweils nur an einem

Tag der Ferienfreizeiten stattfanden. Das hatte aber auch zur Folge, dass pro Interviewer*in 10-13 Interviews pro Tag durchgeführt wurden, was eine ungewöhnlich hohe Anzahl ist. Hätte man die Interviews allerdings an mehreren Tagen durchgeführt, wäre zu sehr in den Ablauf eingegriffen und die Ergebnisse wären eventuell verzerrt worden, da sich die Teilnehmenden über die Erhebung und ihre gegenseitigen Wahlen austauschen hätten können.

Eine weitere Limitation betrifft die Inklusivität der Erhebung. Es ist nicht auszuschließen, dass das Interview für die Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten nicht an allen Stellen verständlich genug war. Diesbezügliche Unsicherheiten sind an den entsprechenden Stellen in Auswertung und Diskussion vermerkt und betreffen vor allem die Tendenz bei Auswahlfragen die jeweils letzte Option zu wählen (Schäfers, 2008). Da aber das Sprachniveau angepasst werden konnte, dieses möglichst in einfacher Sprache mit kurzen Sätzen gehalten wurde, unterstützend Pictogramme eingesetzt wurden, die auch einen Wiedererkennungswert zeigten, die Interviewenden über Erfahrungen in der Gesprächsführung verfügten und die Bearbeitungsdauer noch angemessen war, kann festgehalten werden, dass gängige Standards der Interview-Durchführung unter Berücksichtigung möglicher individueller Bedürfnisse eingehalten wurden (Gaupp et al., 2018; Schäfers, 2008). Entsprechend ist ein nicht vorhersagbarer Interviewablauf eher als Regelfall zu werten, aber da sich die Antworten aller Jugendlichen nur geringfügig und an einzelnen Stellen unterschieden, können die Ergebnisse als vergleichbar und valide angesehen werden (Gaupp et al., 2018; Schäfers, 2008). Zusätzlich ist der Innovationswert der Erhebung auch abzüglich dieser Limitation hervorzuheben, da, auch wenn diesbezügliche Entwicklungen zu beobachten sind, weiterhin Mangel an entsprechenden Methoden und Instrumenten inklusiver Befragungen besteht, vor allem was die Durchführung mit Jugendlichen mit Behinderungen und den Fokus auf ihre eigene Sichtweise angeht (Gaupp et al., 2018).

Zuletzt soll noch zur Reflexion der Subjektivität (Misoch, 2019) darauf hingewiesen werden, dass die Verfasserin durch jahrelange Durchführung und Leitung von Ferienfreizeiten einen biografischen Hintergrund zum Thema aufweist und selbst keine Behinderung hat.

7.6 Implikationen

Nachfolgend werden die zentralen Punkte der Diskussion sowie die Limitationsaspekte genutzt, um einerseits Implikationen als Empfehlungen für zukünftige Forschungsarbeiten herauszuarbeiten und andererseits als Handlungsempfehlungen für die Praxis inklusiver Ferienfreizeiten abzuleiten.

7.6.1 Forschungsempfehlungen

Für zukünftige Studien wäre zunächst wichtig, mit einer größeren Stichprobe im Sinne einer höheren Anzahl an Freizeitgruppen zu arbeiten. Dies ist insbesondere für die Weiterverfolgung der Ergebnisse, die aus der soziometrischen Analyse resultieren, von Bedeutung. So könnte zum Einen die Verteilung der soziometrischen Stati im größeren Umfang beurteilt werden und die Kohäsionswerte von Ferienfreizeiten generell angeschaut werden, um diese mit anderen Gruppen wie beispielsweise Schulklassen vergleichen zu können. Diesbezüglich wäre keine abgestufte Skala notwendig, es würde entweder eine Wahl/Nicht-Wahl Erhebung genügen oder aber ein Instrument aus dem Sport- (Group Environment Questionnaire; Carron, Widmeyer & Brawley, 1985) oder schulischen Kontext (GruKo; Schürer, 2019) könnte verwendet bzw. adaptiert werden, um verschiedene Facetten der Kohäsion zu berücksichtigen (Schürer, 2019). In diesem Zusammenhang sollte die Bedeutung der räumlichen Nähe und Intimität von Ferienfreizeiten berücksichtigt und einbezogen werden, um diesen praktischen Eindruck bestätigen zu können.

Des Weiteren könnte eine Studie unter einem anderen Fokus die Unterschiede, die sich hier in der Art der Behinderung gezeigt haben, weiter untersuchen. Dazu sollten einerseits Jugendliche mit Lernschwierigkeiten weiter in den Blick genommen werden, um zu sehen, ob sich die Ergebnisse dieser Promotionsstudie bestätigen und auch, um weitere Kriterien benennen zu können, die eher förderlich oder hinderlich bezüglich der Entstehung von Peerbeziehungen sind. Außerdem kann die Teilnahme von Jugendlichen mit anderen Arten von Behinderungen einbezogen werden, um weiter zu schauen, ob hier Unterschiede bestehen oder welche Bedeutung anderen Behinderungsarten beigemessen werden kann. Durch das so generierte Mehrwissen wäre es auch eher möglich individuelle Voraussetzungen für die Teilnahme an Ferienfreizeiten zu berücksichtigen.

Ein weiteres Kriterium, das untersucht werden sollte, ist der bereits in der Diskussion erwähnte Zufriedenheitsaspekt. Einer soziometrischen Untersuchung könnte eine Zufriedenheits-Skala hinzugefügt werden, die in diesem Zusammenhang misst, ob die

eventuell entstandenen Wahrnehmungsdiskrepanzen und ein unbeliebter soziometrischer Status auch auf eine Unzufriedenheit mit der Peerbeziehungssituation hinweisen.

Außerdem sollte in Zukunft ein Augenmerk darauf gerichtet werden, welche Bedeutung und Funktionen Bekanntschaften und welche Freundschaften für Jugendliche mit Behinderungen haben. Was sind Unterschiede, welche Vor- und Nachteile haben Bekanntschaften, was wünschen sich Jugendliche (vor allem mit Lernschwierigkeiten) in Bezug auf Freundschaften und wie können diese realisiert werden? Wo bestehen Freundschaften zwischen Jugendlichen ohne und mit Lernschwierigkeiten und was sind dabei förderliche Aspekte? Eine diesbezügliche Erhebung kann auch unabhängig vom Setting der Ferienfreizeiten stattfinden.

Der in den Ergebnissen deutlich gewordene Hinweis darauf, dass die kognitive Entwicklung vor allem in Bezug auf Gespräche als wichtiger qualitativer Aspekt von Peerbeziehungen, ein Wahlkriterium darstellt, wäre außerdem untersuchenswert. Diesbezüglich wäre interessant herauszufinden, ob die kognitiven Diskrepanzen überhaupt überwunden werden können oder was Funktionen von Freundschaften sind, die diese ausgleichen können. Was ermöglicht Freundschaften zwischen Jugendlichen mit und ohne Lernschwierigkeiten unabhängig davon, wie können diese auf anderer Ebene stattfinden? Wie können kommunikative Aspekte dahingehend gefördert werden?

Letztendlich ist es außerdem möglich, die Umsetzung der in Abschnitt 7.7.2 dargestellten Handlungsempfehlungen wissenschaftlich zu begleiten. Sollten Träger Teile der Empfehlungen konzeptuell entwickeln bzw. auf Projektebene testen wollen, kann dies transdisziplinär im Forschungs-Praxis-Dialog stattfinden und entsprechend evaluiert oder begleitende Untersuchungen durchgeführt werden.

7.6.2 Handlungsempfehlungen

Im Laufe der Diskussion wurden bereits einige Ansatzpunkte für die Praxis inklusiver Ferienfreizeiten deutlich. Entscheidend zeigt sich jedoch, dass es für eine Ferienfreizeit, die formal als inklusiv gilt, nicht ausreicht, dass die Gruppe aus Jugendlichen mit und ohne Behinderungen besteht, um ein tatsächliches Eingebundensein in die Gruppe für alle teilnehmenden Jugendlichen zu erreichen. Es zeigt sich also in den vorliegenden Ergebnissen zunächst nicht, dass Ferienfreizeiten tatsächlich besonders geeignet zur Umsetzung von Inklusion und zur Bildung von Peerbeziehungen sind.

Entsprechend können die Ergebnisse in Bezug auf Handlungsbedarfe in verschiedenen Bereichen innerhalb eines Gesamtkontextes diskutiert werden. Ferienfreizeiten

könnten das angesprochene Potential erfüllen, wenn sie professionalisierter und sozialräumlicher gedacht und Gruppenprozesse bewusst gestaltet werden. So können Ferienfreizeiten im Rahmen dessen als intensivierendes Setting wirken. Der gesellschaftliche Auftrag für Inklusion ist auch für dieses spezifische Handlungsfeld weiterhin gegeben, dennoch ist es sinnvoll, nach dem Twin-Track-Approach (Lindmeier, 2018; Stubbs, 2008) auch weiterhin exklusive Angebote der Behindertenhilfe bereit zu halten, um im Sinne des *targeting* individuelle Bedürfnislagen zu berücksichtigen. In diesem Kontext können die verschiedenen Typen inklusiver Ferienfreizeiten, die Dubiski (2012) ermittelt hat, voll ausgeschöpft werden und beispielsweise Ferienfreizeiten mit gemischten Teams aus Jugendarbeit und Behindertenhilfe oder zwei Angeboten am gleichen Ort mit gemeinsamen Elementen stattfinden. Maßgeblich dafür ist allerdings die Umsetzung der inklusiven Lösung SGB VIII, die zu 2028 umgesetzt werden soll. Entsprechend sind alle im Folgenden genannten Ansatzpunkte von Finanzierungsmöglichkeiten abhängig und hinsichtlich der personellen Situation und des bewusst non-formalen Settings von Jugendarbeit im Allgemeinen und Ferienfreizeiten im Speziellen als Hinweise zu werten und in Bezug auf ihre Umsetzung kritisch abzuwägen.

Statt einer regionalen Durchführung ist die in Bezug auf die Entstehung und Verstetigung von Peerbeziehungen nachhaltigere Lösung Jugendliche aus dem gleichen Sozialraum zu akquirieren, so wie es häufig gehandhabt wird und in ein Gesamtkonzept der Jugendarbeit einzubinden. Dazu sollte vor allem der Index für Inklusion in der Jugendarbeit (Meyer & Kieslinger, 2014) sowie weitere konzeptuelle Ansätze (Frey & Dubiski, 2016; Voigts, 2020) hinzugezogen werden. Essentiell für die Umsetzung im Sozialraum ist ein funktionierendes Netzwerk, somit sollten nicht nur Kooperationen mit der Eingliederungshilfe (Dubiski, 2012; Frey & Dubiski, 2017; Voigts, 2020), sondern selbstverständlich auch mit der Kommune (Beck, 2016) und vor allem Schulen (Graf, 2021; Maykus, 2016) erfolgen. Dabei müssen Schüler*innen aus allgemeinbildenden und Förderschulen im Rahmen der Jugendarbeit zusammengebracht werden. Konkrete trägerbezogene Aufgaben, die sich dabei aus den Ergebnissen ableiten lassen, sind zum Einen den Umgang mit Inklusion und Behinderung zu reflektieren, thematisieren und konzeptualisieren. Zum Anderen sollte die Altersstruktur reflektiert und passgenaue Angebote für alle Altersgruppen entwickelt werden, so dass unter anderem der Infantilisierung von Teilnehmenden entgegen gewirkt werden kann. Um die vorhandenen Peerbeziehungen im jeweiligen Sozialraum besser einschätzen und Bedarfe anpassen zu können, kann der Träger neben anderen sozialraumanalytischen Methoden Cliquenraster

sowie Zeitbudgets der Jugendlichen partizipativ mit ihnen erfassen oder von der Kommune erfassen lassen (Deinet, 2009).

Im Rahmen der Gruppenprozesse fallen in Bezug auf die Ergebnisse zum einen begleiteter Kontakt sowie damit verbundene Einstellungsänderungen an. Hier kann die Kontakthypothese (Allport, 1954; siehe auch Cloerkes, 2007) hinzugezogen werden, welche ursprünglich besagt, dass Menschen mit Kontakt zu Menschen mit Behinderungen positivere Einstellungen zeigen als Menschen ohne Kontakte und außerdem, dass die Einstellungen positiver werden, je öfter der Kontakt stattgefunden hat. Dabei ist allerdings zu beachten, dass häufige, zufällige Kontakte die Hypothesen nicht erfüllen. Zielführender ist intensiver Kontakt und ein gemeinsames Miteinander im gleichen Lebensraum (Cloerkes, 2007). Daher stellen Ferienfreizeiten eigentlich ein optimales Setting dar, welches durch den zwar kurzzeitigen, aber intensiven Kontakt auf engem Raum, in dem für die Dauer des Angebots zusammen „gelebt“ wird, gekennzeichnet ist. Zusätzlich zu dieser Grundvoraussetzung ist von Bedeutung, dass positive Emotionen bzw. sogenannte Freude am Kontakt ausgelöst werden, sodass der Kontakt freiwillig besteht. Dies spricht einerseits wieder für eine professionelle Begleitung des Kontakts, denn wenn Kontakte in Gruppen unreflektiert ablaufen, können bestehende negative Einstellungen noch verstärkt werden (Cloerkes, 2007). Entsprechend muss der Kontakt zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderungen begleitet stattfinden und es müssen günstige Bedingungen geschaffen werden. Diesbezüglich wurde mehrfach nachgewiesen, dass eine Kombination verschiedener Bedingungen am zielführendsten ist und zwar ab dem Erstkontakt bzw. mit Beginn der ersten Gruppenphase, dem sogenannten *Forming* (vgl. Wellhöfer, 2012). Folgende Strategien sind dabei besonders hilfreich, vor allem begleiteter Kontakt, Information, gleichberechtigter Status, Kooperation, Roletaking und Stärkung der Kohäsion sowie De- und Re kategorisierung (Allport, 1954; Cloerkes, 2007; Otten & Matschke; Stürmer & Siem, 2013; van Essen, 2020; Woll, 2017).

Neben einer Statusgleichheit, die hier für die Jugendlichen als Freizeitangebot-Teilnehmende gegeben ist, können zum Einen im Rahmen von Kooperation entsprechende Spiele genutzt und adaptiert werden. Dabei sollte der Fokus auf gemeinsame Ziele gelegt werden. Die Ermöglichung von Roletaking fördert Empathie für abweichende Lebenslagen, ist aber gerade bezüglich Menschen mit Lernschwierigkeiten eher schwierig umzusetzen. Bezüglich dieser Personengruppe ist aber bekannt, dass intensive Kontakte, die beispielsweise durch den Einsatz von Kooperation entstehen können zu positiver Einstellungsänderung führen können (Cloerkes, 2007). Dahinführend könnten Träger und Teams sich an Konzepten der Einstellungs- und Schulentwicklungsforschung orientieren. Das

Model of Mediating Processes linking Contact and Improved Intergroup Attitudes von (Voci & Hewstone, 2003) setzt beispielsweise die Selbstoffenbarung auf Seiten der Außengruppe (hier Jugendliche mit Behinderungen) und Empathie der Innengruppe (hier Jugendliche ohne Behinderungen) in den Fokus (Kenworthy, Turner, Hewstone & Voci, 2005). Die Ansätze aus dem Schulkontext konnten bereits nachweisen, dass vor allem kooperatives Lernen die Einstellungen und Peerbeziehungen, vor allem auch Freundschaftsbeziehungen, positiv beeinflussen kann (Crede et al., 2019; Huber, 2019; Köb & Janz, 2018). In diesem Rahmen sprechen Huber (2019) und Stephan und Stephan (2005) ebenfalls davon in Unterrichtskonzepten Wissensvermittlung, Diversity Training, Intergruppendialog und kooperatives Lernen einzubauen. Köb und Janz (2018) fügen hinzu, dass Selbsterfahrungen (Roletaking), gemeinsame Aktivitäten und der Klassenrat im Rahmen von Kooperation sinnvoll seien. Der Klassenrat ist dabei auch eine Option die soziale Kohäsion zu stärken und könnte als Freizeitrat adaptiert werden. Walter-Klose (2015) spricht in seinem Modell zur Stärkung des sozialen Miteinanders in inklusiven Klassen vier Ebenen an: Haltung und Sensibilität der Lehrkraft (Ebene 1), Förderung des sozialen Miteinanders in Schule und Klasse (Ebene 2), Unterstützung der Schüler*innen (Ebene 3) und Einwirken in die Gesellschaft (Ebene 4). Vor allem die Methoden, die auf Ebene zwei und drei eingesetzt werden sollen, entsprechen auch zum Großteil den Anforderungen des Modells von Voci und Hewstone (2003) und der gesammelten Erkenntnisse von Cloerkes (2007). Auf Ebene 2 spricht Walter-Klose neben kooperativen Lehrmethoden entsprechend von Dekategorisierung und Rekategorisierung, Reflexion durch Information, Rollenspiel und Selbsterfahrung, Wahrnehmung von Unterschieden und Reflexion von Stereotypen und Vorurteilen. Auf Ebene 3 sollen der Selbstwert der Schüler*innen gestärkt werden, Empathie und soziale Kompetenzen trainiert sowie der Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen unterstützt werden. Außerdem sollte dabei beachtet werden, dass soziale Kompetenzen, die förderlich für die Entstehung und (Weiter-)Entwicklung von Peerbeziehungen sein können, zunächst in Dyaden erarbeitet, erprobt und bewertet werden und erst daraufhin in Gruppen (Vierhaus & Wendt, 2018). Die genannte De- und Rekategorisierung ist bedeutsam, um besseren Intergruppenkontakt zu erzielen und Gruppenidentitäten neu zu denken (Otten & Matschke, 2008). Außerdem können neben den genannten Aspekten zu Beginn und während des Angebots Maßnahmen zur Stärkung der Kohäsion im Vorhinein durch Teamentwicklung erreicht werden. Eine vielfaltssensible Haltung als Voraussetzung weiter zu stärken, regelmäßige Fortbildungen, ein interdisziplinäres Team inklusive Teamer*innen mit Behinderung können hier genannt werden. Beispielsweise die Intervention "Starke Klasse"

(Garrote & Dessemontet, 2015) aus dem schulischen Kontext beruht ebenfalls auf der Kontakthypothese und beinhaltet eine Kombination aus Teambuilding und kooperativem Lernen (Schürer, 2019). Im Rahmen von Information sollten den Jugendlichen gegenseitig ihre Lebenswelten und Gemeinsamkeiten sichtbar gemacht und eine positive Darstellung von Behinderung erreicht werden, beispielsweise über entsprechende Medien, wie Filme bei einem Filmabend. Ebenso könnte der Informationsaspekt durch eine*n Teamer*in mit Behinderung übernommen werden. JuLeiCa Schulungen werden bereits in Ansätzen inklusiv und für Teamer*innen mit Behinderungen, auch Lernschwierigkeiten, angepasst durchgeführt, aber eher punktuell und nicht flächendeckend.

Das pädagogische Handeln des Teams sollte nach den von Dubiski (2017c) ermittelten Gelingensprinzipien inklusiver Ferienfreizeiten (Subjektorientierung, Empowerment, Freiwilligkeit, Partizipation) erfolgen. Weiterhin sollte auf die Verwendung einfacher oder Leichter Sprache geachtet werden (Kellett, 2016; Voigts, 2020). Essentiell ist, in Bezug auf die neue soziale Identität der jeweiligen Gruppe, die Jugendlichen ein gemeinsames Ziel verfolgen zu lassen. Dazu gehört auch sich einen Gruppennamen zu geben und Stärken benennen zu können, genauso wie Projektferien, also die Ferienfreizeit unter einem bestimmten Motto stattfinden zu lassen. Dabei kann ein Buddy Programm, was durch Kooperation mit Schulen eingebunden wird, hilfreich sein, auch hinsichtlich des Aspekts, dass relevante soziale Kompetenzen zunächst in Dyaden erprobt werden (Vierhaus & Wendt, 2018). Diesbezüglich könnten beispielsweise Anregungen aus dem Best Buddies Programm für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten gezogen werden (Schnoor & Dreute, 2016). Außerdem sollten im Freizeitverlauf Themenworkshops einerseits zur Thematisierung von Vielfalt, Inklusion und Behinderung, ohne einzelne Teilnehmende in den Vordergrund zu stellen, zur Stärkung von Selbstwert und Handlungskompetenzen oder interessengeleitet stattfinden. Die in den Ergebnissen deutlich gewordene Bedeutsamkeit von Social Media sowohl im Vorfeld als auch nach den Ferienfreizeiten könnte einerseits durch ein Peer-to-Peer Format umgesetzt werden (Zaynel, ZeiBig & Neumann, 2020), auch im Rahmen des Buddykonzeptes, so dass eigene Kommunikationswege über Social Media ermittelt werden können, aber auch in Orientierung an Formate, wo Menschen mit Behinderungen medienpädagogische Schulungen und Veranstaltungen ausrichten. Gemeinsam mit allen Teilnehmenden können ebenfalls Funktion- und Tool-Workshops stattfinden, um einerseits den Umgang mit Social Media zu erlernen und für spezifische Bedarfe und Nutzungswege von Menschen mit Behinderungen zu sensibilisieren. Andererseits wäre denkbar, dass die Jugendlichen die Ferienfreizeiten gemeinsam auf Instagram dokumentieren oder vor allem

für die Zeit danach eine Art Gruppenforum oder durch die Nutzung von WhatsApp Erinnerungen aufrechterhalten, um den Bestand der Peerbeziehungen zu fördern.

7.7 Fazit

Die dargestellten Ergebnisse können einen Beitrag zu genannten Forschungslücken leisten und Ziel und Fokus der Arbeit adressieren. Sie liefern außerdem Hinweise darauf, wie die zukünftige Ausgestaltung von inklusiven Ferienfreizeiten aussehen könnte, um den ermittelten Barrieren gerecht zu werden.

Die bearbeiteten Fragestellungen hinsichtlich der Entstehung, Qualität, Quantität, Funktionen, Intensität, Bestand und bedeutsamen Wahlkriterien von Peerbeziehungen, mit Fokus auf die Differenzkategorie *Behinderung*, im Rahmen von inklusiven Ferienfreizeiten lieferten Antworten für die befragte Stichprobe. Qualitative Aspekte von Peerbeziehungen im Kontext inklusiver Ferienfreizeiten unterscheiden sich nicht von denen des breiten Forschungsstandes, aber für die Entstehung stehen bestimmte vertrauensentwickelnde- und ähnlichkeitsbezogene sowie erlebnisbasierte Aspekte im Vordergrund. Aber auch die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Offenheit sowie Reife sind für die befragten Jugendlichen relevant. Bezüglich der Anzahl an entstandenen Freundschaften und Bekanntschaften besteht eine große Spannbreite, dabei zeigte sich nicht als zwangsläufig förderlicher Faktor gemeinsam als Clique anzureisen. Was die Intensität der entstandenen Beziehungen anging entwickelten sich tendenziell etwas mehr Bekanntschaften als Freundschaften, wobei beachtet werden muss, dass sich die vergebenen häufig von erhaltenen Wahlen unterschieden und zeigten Wahrnehmungsdiskrepanzen in den einzelnen Dyaden. Dies betrifft nicht ausschließlich, aber vor allem Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, die insgesamt eher als unbeliebt beurteilt wurden. Ansonsten waren alle anderen soziometrischen Statusgruppen in unterschiedlichen Cliquenformationen vertreten, die sich um vorher bekannte Peerbeziehungen gebildet haben. Der Bestand der entstandenen Freundschaften verhielt sich nicht sehr ausgeprägt, hilfreich zur Aufrechterhaltung war dabei jedoch die Nutzung von Social Media, insofern entsprechender Gerätezugang sowie Mediennutzungskompetenz bestand. Die im Nachhinein bezüglich der noch bestehenden Kontakte genannten Funktionen spiegelten die qualitativen Aspekte sowie bekannte Teilnahmemotive an Ferienfreizeiten wider. Dies bestätigt die angenommene Eignung von Ferienfreizeiten zur Bildung von Peerbeziehungen und Erfüllung der entsprechenden Funktionen. Bedeutsame Wahlkriterien der Jugendlichen hinsichtlich Peerbeziehungen konnten einerseits auf die Differenzkategorien aber andererseits auch auf weitere Kriterien

bezogen werden. Der Kategorie *Behinderung* kam hierbei eine besondere Bedeutung zu, mit einem deutlichen Unterschied zwischen Jugendlichen mit Zuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten und Jugendlichen mit anderen Behinderungszuschreibungen. Für die Jugendlichen mit Lernschwierigkeitszuschreibungen ergaben sich Wechselwirkungen durch ihr vorwiegendes höheres Alter, introvertierte Persönlichkeitsmerkmale, Kommunikationsbarrieren, die gemeinsame Anreise mit einer bereits bekannten Person sowie den Einstellungen der teilnehmenden Jugendlichen ohne Behinderungen. Sie haben dadurch zwar Bekanntschaften, aber eher keine Freundschaften entwickelt und von einem tatsächlichen sozialen Eingebundensein in die Gruppen kann nicht ausgegangen werden. Für die Jugendlichen mit anderen Behinderungszuschreibungen zeigten sich eher weniger Auswirkungen auf die Entstehung von Peerbeziehungen.

Für die diskutierten Ergebnisse konnten im Rahmen eines Gesamtkontextes Handlungsbedarfe abgeleitet werden. Die Ausführungen zeigen, dass, trotz der angenommenen besonderen Eignung von Ferienfreizeiten für die Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderungen, eine ledigliche Teilnahme an diesen als isoliertes Angebot nicht ausreicht. Jugendliche mit Lernschwierigkeiten stehen dabei in Zusammenhang mit weiteren Barrieren dabei vor Herausforderungen Peerbeziehungen zu anderen Jugendlichen einzugehen und vor allem zu Freundschaften weiterzuentwickeln. Um dem entgegenzuwirken müssen Ferienfreizeiten an unterschiedlichen Stellen im System ansetzen und ein Gesamtkonzept eingebunden werden, um Prinzipien von Jugendarbeit und Behindertenhilfe sowie Inklusion und Vielfalt gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Aichele, V., Bernot, S., Hübner, C., Kroworsch, S., Leisering, B., Litschke, P. et al. (2019). *Analyse: Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Aktion Mensch (Hrsg.). (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht*. Bonn.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Alisch, L.-M. (Hrsg.). (2006). *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde; [Symposium über Kinderfreundschaften anlässlich der Dresdner Fakultätstage]* (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung). Weinheim: Juventa-Verl.
- Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention (Hrsg.). (2013). *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wiley.
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2012). 'Friendship in all directions': Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*, 19(4), 481–494. <https://doi.org/10.1177/0907568211428093>
- Aschhoff, S. & Voigt, U. (2006). Das Freizeitverhalten von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 88–93.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (2003). Personality-relationship transaction in adolescence: core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality*, 71(4), 629–666. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7104005>
- Autenrieth, U. & Neumann-Braun, K. (2016). Immer vernetzt - Peerbeziehungen von Jugendlichen in Online-Umgebungen. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Balzer, N. (2020). Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs. Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Zugriff am 13.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552>

- Beck, I. (2013). Kinder und Jugendliche mit Handicap. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 135–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, I. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Gemeinwesen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Becker, U. (2016). Inklusionsbarrieren – Anmerkungen zur drohenden Entpolitisierung eines Menschenrechtsprojekts. In T. Degener, K. Eberl, S. Graumann, O. Maas & G. K. Schäfer (Hrsg.), *Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention - Bestandsaufnahme in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern* (Neukirchener Theologie, S. 157–174). Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- Becker-Schmidt, R. (2007). „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In C. Klinger, G.-A. Knapp, B. Sauer, M. Bereswill, S. Hark, B. Aulenbacher et al. (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (Politik der Geschlechterverhältnisse, Bd. 36, S. 56–83). Frankfurt: Campus.
- Beißert, H., Gönültaş, S. & Mulvey, K. L. (2020). Social inclusion of refugee and native peers among adolescents: it is the language that matters! *Journal of Research on Adolescence : the Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 30(1), 219–233. <https://doi.org/10.1111/jora.12518>
- Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie* (PS Psychologie, 5., aktualisierte Aufl.). München: Pearson-Studium.
- Bickes, L. & Lindmeier, B. (2016). Freundschafts- und Freizeitsituation von Jugendlichen mit einer Sehbeeinträchtigung. *blind-sehbehindert*, 136(1), 29–38.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Zugriff am 15.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Zugriff am 15.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln* (Jugendhilfe und Sozialarbeit, Dt.-sprachige Ausg). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Freeman, L. C. (2012). Ucinet 6 for Windows. Software for Social Network Analysis. [Computer software]: Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgstedt, S. (2019). »Das Internet ist immer da«. Die digitalen Lebenswelten der 14- bis 24-Jährigen. *FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung*, (1), 8–11.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2015). Quality of reciprocated friendships of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Exceptionality*, 23(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986600>
- Boström, P., Johnels, J. Å., Thorson, M. & Broberg, M. (2016). Subjective mental health, peer relations, family, and school environment in adolescents with intellectual developmental disorder: a first report of a new questionnaire administered on tablet PCs. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 9(4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1186254>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191–1205.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2017). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2019). *Zweiter und dritter Staatenbericht UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2021a). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2021b). *Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. 4. Zwischenbericht*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2009). *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

- Busching, R. & Krahe, B. (2020). With a little help from their peers: The impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1849–1863. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8>
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N. & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams. The group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 244–266.
- Chilver-Stainer, J., Perrig-Chiello, P. & Gasser, L. (2014). Einschluss oder Ausschluss von Gleichaltrigen mit Hörschädigung? Urteile und Handlungsentscheidungen von hörenden Kindern und Jugendlichen aus integrativen Klassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 40. <https://doi.org/10.2378/peu2014.art08d>
- Cloerkes, G. (Hrsg.). (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Cook, A., Ogden, J. & Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3-4), 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (International student edition). Los Angeles: SAGE.
- CRPD Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands*.
- Cutts, S. & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of intellectual & developmental disability*, (26(2)), 127–141. Zugriff am 29.01.2019.
- Dannenbeck, C. (2014). Inklusive Kinder- und Jugendarbeit? Diskursbeobachtungen im Feld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. *deutsche jugend*, (11), 487–493.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention - ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1506, S. 55–74). Bonn: BpB.

- Degener, T., Eberl, K., Graumann, S., Maas, O. & Schäfer, G. K. (Hrsg.). (2016). *Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention - Bestandsaufnahme in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern* (Neukirchener Theologie). Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- Deinet, U. (Hrsg.). (2009). *Methodenbuch Sozialraum* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Deutscher Bundestag. (2016). *Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention. Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft*. Zugriff am 26.04.2019.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: World Health Organization.
- D'Haem, J. (2008). Special at school but lonely at home: an alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down 's Syndrome, Research and Practice : the Journal of the Sarah Duffen Centre*, 12(2), 107–111. <https://doi.org/10.3104/practice.2012>
- Diekmann, A. (2010). FerienFreiZeiten. Notizen zur Bedeutung von Kinder- und Jugendreisen. *deutsche jugend*, 58(11), 485–488.
- Dimbath, O., Ernst, M., Holzinger, E. & Wankerl, C. (2008). Elemente einer Soziologie der Jugendfreizeit. Überlegungen zu einer empirisch begründeten Rekonstruktion von Teilnahmeerfahrungen auf Jugendfreizeiten. *deutsche jugend*, 56(3), 118–127.
- Dimbath, O. & Thimmel, A. (2014). Sozialwissenschaftliche Kinder- und Jugendreiseforschung. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale - Forschungsergebnisse - Praxiserfahrungen* (S. 43–57). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen* (Beltz-Monographien Soziologie, 2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dollase, R. (2013). Soziometrie – Anfänge, historische Entwicklung und Aktualität. In C. Stadler (Hrsg.), *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen* (Lehrbuch, S. 15–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Drabner, M. (2014). Auf dem Weg zu einer inklusiven Reisepraxis. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale - Forschungsergebnisse - Praxiserfahrungen* (S. 122–133). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Dreher, E. (2012). Jugend und die Gruppe der Gleichaltrigen. In G. Knapp & K. Lauermaun (Hrsg.), *Jugend, Gesellschaft und soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich* (Studien zur Sozialpädagogik, Bd. 12, S. 424–437). Klagenfurt am Wörthersee: Hermagoras.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & H. A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56–70). Göttingen: Verl. für Psychologie.
- Dubiski, J. (2012). *Inklusives Kinder- und Jugendreisen in Nordrhein-Westfalen. Bericht zur Potenzialanalyse, ergänzte Version*. Köln. Zugriff am 08.02.2016.
- Dubiski, J. (2017a). „Hier wird man mehr als... normaler Mensch und nicht so als Teilnehmer...“ – Beobachtungen zu Ordnungen der Differenz auf inklusiven Kinder- und Jugendreisen. In J. Dubiski, A. Nolte, A. Rosellen & S. Vogt (Hrsg.), *Inklusiv Unterwegs in NRW - im Netzwerk, im Fachkräftepool, in der Forschung. Projektdokumentation* (S. 30–39).
- Dubiski, J. (2017b). „Inklusives Kinder- und Jugendreisen“ – ein Gegenstand, viele Perspektiven. In J. Dubiski, A. Nolte, A. Rosellen & S. Vogt (Hrsg.), *Inklusiv Unterwegs in NRW - im Netzwerk, im Fachkräftepool, in der Forschung. Projektdokumentation* (S. 15–22).
- Dubiski, J. (2017c). Zu grundlegenden Begriffen einer Pädagogik des Kinder- und Jugendreisens. In J. Dubiski, A. Nolte, A. Rosellen & S. Vogt (Hrsg.), *Inklusiv Unterwegs in NRW - im Netzwerk, im Fachkräftepool, in der Forschung. Projektdokumentation* (S. 23–29).
- Dubiski, J., Nolte, A., Rosellen, A. & Vogt, S. (Hrsg.). (2017). *Inklusiv Unterwegs in NRW - im Netzwerk, im Fachkräftepool, in der Forschung. Projektdokumentation*. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: http://www.inklusivunterwegs.de/wp-content/uploads/2017/09/InklusivUnterwegs_Projektdokumentation.pdf
- Dubiski, J. & Vogt, S. (2017). *Handlungskonzept für inklusive Kinder- und Jugendreisen*. Köln. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: http://www.inklusivunterwegs.de/wp-content/uploads/2018/04/InklusivUnterwegs_Handlungskonzept.pdf
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation* (Basiswissen Sozialisation, Bd. 3, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92654-4>

- Eckardt, G. (2015). *Sozialpsychologie – Quellen zu ihrer Entstehung und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06854-7>
- Eckert, A. (2007). Auszug ohne Abschied. Zur Bedeutung von Ablösungsprozessen im „Zusammenleben mit“ und „Sich-Trennen von“ Heranwachsenden mit einer Behinderung. *Behinderte Menschen*, (1), 54–64.
- Eckert, R., Erbdinger, P., Hilgers, J. & Wetzstein, T. (2016). Informelle Beziehungen: Cliques. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 23–50). Berlin, Germany: Springer.
- Eulenbach, M. & Fraij, A. (2017). (K)ein Interesse an Jugendszenen? Allgemein jugendkulturell orientierte Jugendliche im Spiegel von Surveydaten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 367–372. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.08>
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Nachdr. der 3., durchges. Aufl. 2003). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Flieger, P. & Schönwiese, V. (2015). Die UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In O. Meinefeld (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 277–285). Frankfurt: Campus Verlag.
- Freitag, J. (2010). Umgang mit kultureller Verschiedenheit in inklusiven Konzepten – ein Plädoyer für Interdisziplinarität. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen* (S. 329–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frey, A. & Dubiski, J. (2016). „Völlig egal, wer auf mich zukommt, der hat ein Recht auf seine Freizeit bei uns“. *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Inklusion in der Jugendförderung“ (2013-2015)*. Köln.
- Frey, A. & Dubiski, J. (2017). Kommunen machen sich auf den Weg. *unsere jugend*, 69(5), 211. <https://doi.org/10.2378/uj2017.art32d>

- Friedrichs, H. & Sander, U. (2010). Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 283–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Glaubitz, D. (2009). Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche. Ergebnisse einer ersten Evaluationsstudie. *deutsche jugend*, 57(10), 434–443.
- Garrote, A. & Dessemontet, R. S. (2015). Social participation in inclusive classrooms: empirical and theoretical foundations of an intervention program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 375–388. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.375>
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen - Eine Literaturübersicht. *Heilpädagogische Forschung*, (2), 72–87.
- Gaupp, N. (2017). Diversitätsorientierte Jugendforschung – Überlegungen zu einer Forschungsagenda. *Soziale Passagen*, 9(2), 423–439. <https://doi.org/10.1007/s12592-017-0269-y>
- Gaupp, N., Ebner, S., Schütz, S. & Brodersen, F. (2018). Quantitative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen. Stand der Forschung, Entwicklungsbedarfe, Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Jugendforschung. *Inklusion Online*, (2). Zugriff am 26.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/437/355>
- Giesecke, H., Keil, A. & Perle, U. (1967). *Pädagogik des Jugendreisens*. München: Juventa-Verl.
- Graf, L. (2021). Inklusion in der Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollständig neugestaltete Auflage, S. 1043–1051). Wiesbaden: Heidelberg.
- Greene, J. C. (2008). *Mixing methods in social inquiry* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grgic, M. & Holzmayer, M. (2012). Zwischen Fußball und Facebook. Jugendliche sind vielseitig interessiert. Über die Aktivitäten der Generation 2.0. *DJI Impulse*, (3), 18–21.

- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Grundlagen Psychologie, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gugel, J., Blochius, P. & Hintermair, M. (2013). Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus Begegnungen mit anderen hörgeschädigten Kindern. Evaluation des Jugendtreffs Hörnix aus der Perspektive der Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9).
- Handt, I. (2021). Kein Fortschritt für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung. Referentenentwurf zur Novellierung des SGB VIII schafft weder eine zeitnahe noch zielgruppenorientierte Perspektive. *unsere jugend*, 73(3), 117–120.
<https://doi.org/10.2378/uj2021.art20d>
- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendliche. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (Hrsg.). (2010a). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. Zugriff am 05.02.2016.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010b). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 9–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (Hrsg.). (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 05.02.2016.
- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental tasks and education* (Third Edition). New York: David McKay Company.
- Heckhausen, J. & Krueger, J. (1993). Developmental expectations for the self and most other people: Age grading in three functions of social comparison. *Developmental Psychology*, 29(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.539>
- Heinzlmaier, B. (2012). Jugend und Freizeit. Die Freizeitorientierung Jugendlicher unter marktgemeinschaftlichen Bedingungen. In G. Knapp & K. Lauermaier (Hrsg.), *Jugend*,

- Gesellschaft und soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich* (Studien zur Sozialpädagogik, Bd. 12, S. 486–500). Klagenfurt am Wörthersee: Hermagoras.
- Hennies, J., Heyl, V., Hintermair, M. & Lang, M. (2015). Zur Rolle von gleichbetroffenen Peers für blinde/sehbehinderte Jugendliche in der Integration. *blind-sehbehindert*, 135(2), 115–125.
- Herrmann, C., Bösefeldt, I. & Meuche, K. (2018). Frei. Freiräume. Freizeiten. Einsichten und Erkenntnisse aus der Studie "Ferienfreizeiten unter der empirischen Lupe". *deutsche jugend*, 66(11), 465–472.
- Herz, A. (2012). Ego-zentrierte Netzwerkanalysen zur Erforschung von Sozialräumen. *sozialraum.de*, (2). Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/ego-zentrierte-netzwerkanalysen-zur-erforschung-von-sozialraeumen.php>
- Herzberg, K., Fuß, M. & Schiller, S. (2014). Inklusion - Vielfalt als Chance. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale - Forschungsergebnisse - Praxiserfahrungen* (S. 112–121). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hitzler, R. (2021). *Szenen im Überblick*. Zugriff am 08.03.2021. Verfügbar unter: www.jugendszenen.com
- Hofer, M. & Fries, S. (2016). Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In B. H. Schuster, H. P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), *Entwicklung in Sozialen Beziehungen. Heranwachsende in Ihrer Auseinandersetzung Mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (Der Mensch Als Soziales und Personales Wesen Ser, v.21, S. 151–168). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Hofmann, C. & Venetz, M. (2017). Der Einfluss früherer und gegenwärtiger Peer-Erfahrungen in der Schulklasse auf die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(2), 63–72. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000169>
- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. A. (2017). *Die ICF-CY in der Praxis. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2., korrigierte Auflage). Bern: Hogrefe.
- Huber, C. (2019). Fachbeitrag: Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. *Sozialpsychologische Grundlagen, empirische*

- Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 27–43. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Hübner, A. (2010). *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. Zugriff am 05.02.2016.
- Hübner, A. (2014). Kooperationen zwischen der Praxis und den Hochschulen. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale - Forschungsergebnisse - Praxiserfahrungen* (S. 435–444). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hurrelmann, K. (1994). *Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche* (Beltz grüne Reihe, 2., unveränd. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (Grundlagentexte Soziologie, 13. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Ilg, W. (2008). Jugendreisen auswerten: Methodik und ausgewählte Ergebnisse der Evaluation von Gruppenfahrten. In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt* (S. 261–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90904-2_18
- Ilg, W. (2013). Reisen. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 477–482). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ilg, W. (2014). Freizeitenevaluation: Daten aus der Praxis. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale - Forschungsergebnisse - Praxiserfahrungen* (S. 369–391). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Ilg, W. & Dubiski, J. (2015). „Wenn einer eine Reise tut“. *Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jamieson, M., Hutchinson, N. L., Taylor, J., Westlake, K. P., Berg, D. & Boyce, W. (2009). Friendships of adolescents with physical disabilities attending inclusive high schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(5), 368–376. <https://doi.org/10.1177/000841740907600508>
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. erweiterte Auflage). Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09875-1>

- Jennessen, S. (2017). Körperbehinderungen im Kindes- und Jugendalter. Personale und systemische Bedingungen auf der Grundlage der ICF. *Jugendhilfe*, 55(4), 343–349.
- Johansson, S., Gulliksen, J. & Gustavsson, C. (2021). Disability digital divide: the use of the internet, smartphones, computers and tablets among people with disabilities in Sweden. *Universal Access in the Information Society*, 20(1), 105–120.
<https://doi.org/10.1007/s10209-020-00714-x>
- Jugert, P., Leszczensky, L. & Pink, S. (2020). Differential influence of same- and cross-ethnic friends on ethnic-racial identity development in early adolescence. *Child Development*, 91(3), 949–963. <https://doi.org/10.1111/cdev.13240>
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 39–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4>
- Kellet, M. (2016). Making it happen: young people with learning difficulties undertaking their own research. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (eds.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kenworthy, J. B., Turner, R. N., Hewstone, M. & Voci, A. (2005). Intergroup contact: When does it work, and why? In J. F. Dovidio, L. A. Rudman & P. S. Glick (Eds.), *On the nature of prejudice. Fifty years after Allport* (S. 278–292). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Klauß, T. (1999). Wechselbad der Gefühle. Pubertät und Jugendalter - eine besondere Lebensphase auch für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Familien. *Zusammen*, 19(5), 4–7.
- Klauß, T. (2013). Ablösung, Trennung vom Elternhaus. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (Heil- und Sonderpädagogik, 2. Aufl., S. 15–16). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kleinsorge, M. & Ottensmann, K. (2014). Vorurteilsbewusste Bildung für eine inklusive(re) Kinder- und Jugendarbeit. *deutsche jugend*, 62(11), 477-486.
- Klinger, C. & Knapp, G.-A. (2007). Achsen der Ungleichheit - Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In C. Klinger, G.-A. Knapp, B. Sauer, M. Bereswill, S. Hark, B. Aulenbacher et al. (Hrsg.), *Achsen der*

- Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (Politik der Geschlechterverhältnisse, Bd. 36, S. 19–41). Frankfurt: Campus.
- Köb, S. & Janz, F. (2018). Die soziale Position von Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung in inklusiven Klassen. Subjektive Theorien von Lehrkräften und Begründungen von Peers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (0).
- Koch, K.-C. & Dollase, R. (2018). Soziometrie. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 800–808). Weinheim: Beltz.
- Köhler, S.-M. (2012). Der Wandel von Freundschaftsbeziehungen und Freizeitaktivitäten bei 11- bis 15-Jährigen. In H.-H. Krüger, A. Deinert & M. Zschach (Hrsg.), *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich.
- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016). Peer groups als Forschungsgegenstand - Einleitung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 11–33). Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Kolbe, S. (2019). Inklusive Freizeitangebote als Orte des Kompetenzerwerbs. Wie gemeinsames Kochen und Essen soziale, emotionale und inklusive Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen fördern kann. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(5-6), 33–37. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-065>
- Konrad, K. & König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 2–20). Berlin, Germany: Springer.
- Kowoll, M. E., Strietholt, R. & Bos, W. (2013). Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? *Die deutsche Schule*, 105(2), 158–168.
- Krampač Grljušić, A. & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17–35. <https://doi.org/10.17810/2015.68>
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1990). Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. *Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(2), 147–162.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society. A textbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 157–183.
<https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Zugriff am 14.07.2020.
- Kutscher, N. (2013). Internet und Soziale Netzwerke. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 193–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lange, M. (2013). Jugendarbeit und Freizeit. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2–15.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79–99.
<https://doi.org/10.1080/10349120500086298>
- Lebenshilfe Bremen. (2013). *Leichte Sprache. Die Bilder*. Bremen: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V.
- Leigers, K., Kleinert, H. L. & Carter, E. W. (2017). “I never truly thought about them having friends”. *Rural Special Education Quarterly*, 36(2), 73–83.
<https://doi.org/10.1177/8756870517707711>
- Lelgemann, R. (2016). Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung zwischen exkludierenden, exklusiven und inklusiven Lebenssituationen. In S. Jennessen, R. Lelgemann & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Körper, Behinderung, Pädagogik* (Kompendium Behindertenpädagogik, S. 215–225). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenker, M. (2019). «Alles inklusiv» – Osterfreizeit für Kinder und Jugendliche. Praxisbeitrag zu einer inklusiven Freizeit der Bildungs- und Erholungsstätte Langau e. V. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(5-6), 28–31.
- Leven, I. & Schneekloth, U. (2015). Freizeit und Internet: Zwischen klassischem »Offline« und neuem Sozialraum. In *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (Fischer-Taschenbuch, Bd. 3401, Originalausgabe, S. 111–152). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

- Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2018). Kognitive Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 51–74). Berlin, Germany: Springer.
- Lindmeier, B. & Bickes, L. (2015). Freundschaften und Freizeitsituation von Jugendlieben mit einer Sehbeeinträchtigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 276–288.
- Lindmeier, C. (2018). Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen „Twin-Track Approach“ der inklusiven Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 156–166.
- Löw, M. (2015). Vielfalt und Repräsentation. Über den Bedeutungsverlust der symbolischen Mitte. In O. Meinefeld (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 180–191). Frankfurt: Campus Verlag.
- Lüders, C. (2012). Gleichaltrigengruppen als soziale Lebenswelten. Aufschlussreiche Binnenperspektive: Peer-Beziehungen aus Sicht der Jugendlichen. *DJI Impulse*, (99), 12–14.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Markowetz, R. (2000). *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*. Heidelberg: Ed. S.
- Markowetz, R. (2007). Freizeit behinderter Menschen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl., S. 307–340). Heidelberg: Winter.
- Markowetz, R. (2018). Nachtrag zum Thema Freizeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In H. Schwalb & G. Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiele: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit* (3., aktualisierte Auflage, S. 214–220). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Martyniuk, U. (2013). Sexuelle Erfahrungen von Jugendlichen im Web 2.0. In S. Matthiesen (Hrsg.), *Jugendsexualität im Internetzeitalter. Eine qualitative Studie zu sozialen und sexuellen Beziehungen von Jugendlichen* (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 37, S. 94–143). Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Maschke, S., Stecher, L., Coelen, T., Ecarius, J. & Gusinde, F. (2013). *Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben*. Bielefeld: WBV, W. Bertelsmann Verlag.

- Mattejat, F. (2008). Entwicklungsorientierte Verhaltenstherapie mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. *Verhaltenstherapie mit Kindern & Jugendlichen*, 4(2), 77–88.
- Matthiesen, S. & Schmidt, G. (2013). Was machen Jugendliche mit Pornografie? In S. Matthiesen (Hrsg.), *Jugendsexualität im Internetzeitalter. Eine qualitative Studie zu sozialen und sexuellen Beziehungen von Jugendlichen* (Forschung und Praxis der Sexuaufklärung und Familienplanung, Bd. 37, S. 144–199). Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Maykus, S. (2016). Bildung in der inklusiven Stadtgesellschaft der Gegenwart. Theoretische Reflexionen zu Optionen der Vernetzung, Planung und Partizipation durch eine kommunale Sozialpädagogik. In I. Beck (Hrsg.), *Inklusion im Gemeinwesen* (1. Auflage, S. 184–238). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., S. 139–153). New York: Guilford.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2019). *JIM-Studie 2019 - Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK).
- Menken, V. (2010). *Freund oder Freund? Peerbeziehungen und Liebesbeziehungen junger Menschen*. Zugl.: München, Univ., Masterarbeit, 2008. Marburg: Tectum-Verl.
- Meyer, T. (2016). *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“*. Zugriff am 15.05.2021. Verfügbar unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/msm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Expertise_Inklusion_KJA_BW_2016.pdf
- Meyer, T. (2020). Inklusive Kinder- und Jugendarbeit - theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung. *Teilhabe*, 59(3), 94–101.
- Meyer, T. & Kieslinger, C. (2014). *Index für die Jugendarbeit zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung*. Stuttgart.

- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Mogge-Grotjahn, H. (2016). Intersektionalität: theoretische Perspektiven und konzeptionelle Schlussfolgerungen. In T. Degener, K. Eberl, S. Graumann, O. Maas & G. K. Schäfer (Hrsg.), *Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention - Bestandsaufnahme in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern* (Neukirchener Theologie, S. 140–156). Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion - Ein Praxishandbuch* (1. Aufl., verb. Nachdr). Berlin: Eigenverl. des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (Dritte Auflage). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-90626-7>
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P. & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research : JIDR*, 57(3), 279–292. <https://doi.org/10.1111/jir.12008>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120–123.
- Muche, C. (2016). Inklusion. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2., überarbeitete Auflage, S. 1332–1350). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, C. M. (2019a). Peereinfluss und Peerbeziehungen an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Die Studie KomPeers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(4), 325–327.
<https://doi.org/10.2378/vhn2019.art45d>
- Müller, C. M. (2019b). Trend: Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung und ihre Klassenkamerad/innen. Perspektiven für die zukünftige Forschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(3), 240–245.
<https://doi.org/10.2378/vhn2019.art32d>
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Arm, S. (2020). Peereinfluss auf die Entwicklung internalisierenden Verhaltens in der Schule. Klassen- und geschlechtsspezifische Effekte. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 91–111.

- Müller-Fehling, N. (2016). Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2., überarbeitete Auflage, S. 557–590). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nahrstedt, W. (2001). *Die Entstehung der Freizeit. Dargestellt am Beispiel Hamburgs; ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturgeschichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik* (IFKA-Faksimile, Bd. 1). Bielefeld: IFKA.
- NETZWERK ARTIKEL 3 e. V. (2018). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.* (3. überarbeitete Auflage). Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783748601128-003>
- Novotný, K. (2011). *Freizeitverhalten von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen. Eine deskriptive Untersuchung von Schülern der Klassen 7 bis 9 an Schulen zur Lernförderung und Sonderpädagogischen Förderzentren in Mittel-, Ober- und Unterfranken* (Schriftenreihe Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 30). Hamburg: Kovač.
- Opaschowski, H. W. (1990). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ortland, B. (2012). Ganz anders? Oder total normal? Sexualität bei Jugendlichen mit Behinderung. *Thema Jugend*, (4), 10-12.
- Ortland, B. (2020). *Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Otten, S. & Matschke, C. (2008). Dekategorisierung, Rekategorisierung und das Modell wechselseitiger Differenzierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (1. Aufl., S. 292–300). Weinheim: Beltz.
- Peters, H., Otto, S., Ilg, W. & Kistner, G. (Hrsg.). (2011). *Evaluation von Kinderfreizeiten. Wissenschaftliche Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur eigenen Durchführung* (AEJ-Studien, Bd. 9). Hannover: Ed. AEJ.
- Pieper, J. & Schmitz, O. (BundesForum Kinder- und Jugendreisen e. V., Hrsg.). (2020). *Kinder- und Jugendreisen: unverzichtbar und wertvoll für alle! Ein Positionspapier des BundesForum Kinder- und Jugendreisen zur Bildungsrelevanz des Kinder- und Jugendreisens in Deutschland*. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://bundesforum.de/wp-content/uploads/2020/06/Positionspapier-zur-Bildungsrelevanz-des-Kinder-und-Jugendreisens-in-Deutschland-1.pdf>

- Pietsch, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Potenziale und Wirkungsweisen von Ferien-Freizeitangeboten: Zwischen Bildungsanspruch und Spaß. *deutsche jugend*, 61(1), 17–28.
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research. A guide to the field* (Sage mixed methods research series, vol. 3). Los Angeles: SAGE.
- Popovic, M., Milne, D. & Barrett, P. (2003). The scale of perceived interpersonal closeness (PICS). *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 10(5), 286–301.
<https://doi.org/10.1002/cpp.375>
- Prahl, H.-W. (2002). *Soziologie der Freizeit* (UTB für Wissenschaft, Bd. 8228). Paderborn: Schöningh.
- Preiß, H. (2016). Soziale Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in inklusiven Settings – Empirische Befunde. In E. Fischer, R. Markowetz, U. Heimlich, J. Kahlert & R. Lelgemann (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 6, 1. Auflage, S. 134–154). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Prenzel, A. (2009). Vielfalt. In M. Dederich, W. Jantzen & I. Beck (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 2* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 105–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Habil.-Schr., 2014. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K. et al. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin: BMBF. Zugriff am 12.11.2018.
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews Mit Jugendlichen Führen : Ein Leitfaden*. Berlin/München/Boston, GERMANY: Walter de Gruyter GmbH.
- Reinders, H., Mangold, T. & Greb, K. (2005). Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das*

- Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (Schule und Gesellschaft, Bd. 35, 1. Aufl., S. 139–157). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_9
- Rhein, S. (2012). Jugendliche im Netz. Was machen die da eigentlich, warum ist ihnen das so wichtig, und - ist das nicht gefährlich? In P. M. Thomas (Hrsg.), *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (SpringerLink : Bücher, S. 175–200). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint: Springer Spektrum.
- Robakowski, R. (2019). Tagungsbericht zum Symposium „10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention“. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 67(1), 89–93.
<https://doi.org/10.5771/0034-1312-2019-1-89>
- Röhm, I. & Bosse, I. (2016). Die Gestaltung inklusiver Freizeitangebote - Chancen und Herausforderungen für Institutionen. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 399–406). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Roß, P.-S., Meyer, T., Bell, M. & Kieslinger, C. (2016). *Neue Bausteine in der Eingliederungshilfe und der Wohnungslosenhilfe 2013 bis 2015 - I. Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im sozialen Raum - Soziale Medien und Fallmanagement*. Zugriff am 14.05.2021. Verfügbar unter:
https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/soziales/2016-Neue_Bausteine_Soziale_Medien_und_FM.pdf
- Salisch, M. von (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 4, S. 345–393). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Salisch, M. von (2008). Welchen Einfluss haben Peers auf Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter? In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, S. 99–111). Göttingen: Hogrefe.
- Salmon, N. (2013). „We just stick together“: how disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research : JIDR*, 57(4), 347–358.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01541.x>

- Schäfers, M. (2008). *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen* (Gesundheitsförderung-Rehabilitation-Teilhabe, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A. (2010). Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 73–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Schildmann, U. (2010a). Umgang mit Verschiedenheit in der gesamten Lebensspanne – eine neue Forschungsperspektive. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schildmann, U. (2010b). Welche Perspektiven eröffnet der Blick auf die gesamte Lebensspanne für das Verständnis von Behinderung? In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen* (S. 36–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlechtriemen, T. (2013). Morenos Soziogramme. Wie soziale Gruppenstrukturen grafisch dargestellt und analysiert werden können. In C. Stadler (Hrsg.), *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen* (Lehrbuch, S. 101–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlenker-Schulte, C. (Hrsg.). (2004). *Barrierefreie Information und Kommunikation. Hören, sehen, verstehen in Arbeit und Alltag* (Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen, Bd. 50). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verl.
- Schmalfeld, A. (2012). *Peer-gerecht? – Gantztägig organisierte Schulformen und die Qualität von Freundschaften aus der Sicht Jugendlicher*.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (Lehrbuch, 4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Schnoor, H. & Dreute, C. (2016). Freundschaft auf Augenhöhe. Drei Jahre Best Buddies Marburg - Ergebnisse einer Interviewstudie. *Teilhabe*, 55(4), 180–185.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl. 2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>

- Schriber, S. (2010). Mit dem Rollstuhl durch die Baustelle „Schule für Alle“. Anmerkungen zur Integration/Inklusion von Schülerinnen, Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderungen in der Deutschschweiz. In S. Jennessen, R. Lelgemann, B. Ortland & M. Schlüter (Hrsg.), *Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 107–119). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, K. (2006). *Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung - eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive*. Dortmund.
- Schuh, M. C., Sundar, V. & Hagner, D. C. (2015). Friendship is the ocean. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 152–161.
<https://doi.org/10.1177/2165143414528031>
- Schultz, A.-K. (2014). *Ablösung vom Elternhaus. Der Übergang von Menschen mit geistiger Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern ; eine qualitative Studie* (3., unveränd. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Schürer, S. (2019). *Der Einfluß von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler. Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster.
- Schütz, S., Brodersen, F., Ebner, S. & Gaupp, N. (2017). Wie inklusiv ist die empirische Jugendforschung? Aktuelle deutsche Jugendstudien und die Dimension Behinderung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 85–92). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schütz, S. & Leonhardt, A. (2017). Die Situation inklusiv beschulter Jugendlicher mit Hörschädigung außerhalb der Schule (Freizeit). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 242–253.
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwarzenberg, E., Melzer, C. & Penczek, S. (2016). Peer-Interaktion von einem unterstütz kommunizierenden Schüler mit Komplexer Beeinträchtigung in einer inklusiven Klasse. *Teilhabe*, (1), 17-15.

- Seckinger, M., Peucker, C., Pluto, L. & van Santen, E. (2016). *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme* (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seiffge-Krenke, I. (2014). *Stress, coping, and relationships in adolescence* (Research monographs in adolescence, First issued in paperback). New York, London: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Erlernte Hilflosigkeit* (Beltz-Taschenbuch Psychologie, Bd. 16, 3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch.* (2015) (Fischer-Taschenbuch, Bd. 3401, Originalausgabe). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Silbereisen, R. K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext. Entwicklungsaufgaben und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6(1), 29–46.
- Stadler, C. (2013). Was ist Soziometrie? In C. Stadler (Hrsg.), *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen* (Lehrbuch, S. 31–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2005). Intergroup relations program evaluation. In J. F. Dovidio, L. A. Rudman & P. S. Glick (Eds.), *On the nature of prejudice. Fifty years after Allport* (S. 431–446). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Stollenwerk, N. (2014). Forschungsergebnisse. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale - Forschungsergebnisse - Praxiserfahrungen* (S. 349–368). Schwalbach: Wochenschau Verlag. Verfügbar unter: http://digitale-objekte.hbz-nrw.de/storage2/2018/03/07/file_40/7584750.pdf
- Stubbs, S. (2008). Inclusive Education. Where there are few resources (The Atlas Alliance, Hrsg.).
- Stürmer, S. & Siem, B. (2013). Sozialpsychologie der Gruppe (UTB Psychologie, Bd. 3877). München, Basel: Reinhardt.
- Tervooren, A. (2016). Inklusion - (k)ein Thema für die Peerforschung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 561–576). Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.

- Theunissen, G. (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis* (Prävention - Integration - Rehabilitation, 4., neu bearb. und stark erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. & Schwalb, H. (2012). Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In H. Schwalb & G. Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiele* (11-38). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Thimm, A., Dieckmann, F. & Röhm, I. (2016). Einstellungsänderung bei Jugendlichen durch das Begegnungsangebot „Sozialführerschein“. *Heilpädagogische Forschung*, 42(3), 142–152.
- Thimmel, A. (2011). Ferienfreizeiten in der Kinder- und Jugendarbeit. *das baugerüst*, (2), 20–27.
- Thole, W. & Schoneville, H. (2010). Jugendliche in Peer Groups und soziale Ungleichheit. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 141–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W. & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 91–112). Berlin, Germany: Springer.
- Tillmann, V. (2015). *Teilhabe am Verkehrssystem. Einfluss selbständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung* (Gesundheitsförderung - Rehabilitation - Teilhabe). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08126-3>
- Tran, K. & Brodersen, F. (2019). Freundschaftsbeziehungen von Jugendlichen mit Behinderung Potentiale, Herausforderungen und Grenzen egozentrierter Netzwerkanalysen. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/522>
- Trescher, H. (2015). *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09588-8>
- Trescher, H. (2016). Freizeit als Fenster zur Inklusion. Konstruktionen von Teilhabe und Ausschluss für erwachsene, institutionalisiert lebende Menschen mit „geistiger Behinderung“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(2), 98. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art22d>

- Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Stuttgart: Huber.
- Van der Kooj, M. (2009). Picto-Selector [Computer software]. Verfügbar unter: www.pictoselector.eu
- van Essen, F. (2020). Kontaktzonen. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 2097–2301). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Vierhaus, M. & Wendt, E.-V. (2018). Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 139–168). Berlin, Germany: Springer.
- Voci, A. & Hewstone, M. (2003). Intergroup contact and prejudice toward immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1), 37–54.
<https://doi.org/10.1177/1368430203006001011>
- Vogt, S. (2017). „Inklusiv unterwegs“ - Die gemeinsame Reise im Netzwerk. In J. Dubiski, A. Nolte, A. Rosellen & S. Vogt (Hrsg.), *Inklusiv Unterwegs in NRW - im Netzwerk, im Fachkräftepool, in der Forschung. Projektdokumentation* (S. 9–12).
- Voigts, G. (2012). Inklusion als handlungsleitendes Ziel der Kinder- und Jugendarbeit. *deutsche jugend*, (4), 166–173.
- Voigts, G. (2013a). Jugendverbände und die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 809–815). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18921-5_95
- Voigts, G. (2013b). Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit. Auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip. *Teilhabe*, 52(1), 18–25.
- Voigts, G. (2014a). Auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsprinzipien? Versuch einer empirischen Verortung von Inklusion als jugendverbandliche Herausforderung. In M. Oechler & H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik* (S. 237–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Voigts, G. (2014b). Inklusion als Auftrag: Eine Standortbestimmung von Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsprinzipien. Herausforderungen - Realitäten - Perspektiven. *neue praxis*, (2), 140–149.

- Voigts, G. (2020). Der Auftrag Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Entwicklungen, Herausforderungen, Zukunftsvisionen. *Teilhabe*, 59(3), 108–114.
- Wacker, E. (2015). Diversity und Dis-ability – ein neues Aufgabenfeld nach der UN-BRK? Reflexionen zur Teilhabeforschung im Vierklang. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur interkulturellen und international vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik* (S. 67–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, G. G., Göbel, J., Krause, P., Pischner, R. & Sieber, I. (2008). Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP): Multidisziplinäres Haushaltspanel und Kohortenstudie für Deutschland – Eine Einführung (für neue Datennutzer) mit einem Ausblick (für erfahrene Anwender). *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 2(4), 301–328.
<https://doi.org/10.1007/s11943-008-0050-y>
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Walper, S., Bien, W. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*.
- Walper, S., Lux, U. & Witte, S. (2018). Sozialbeziehungen zur Herkunftsfamilie. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 113–138). Berlin: Springer.
- Walter-Klose, C. (2015). Komm, lass uns Freunde sein! Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Bildungsangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 474–485. Zugriff am 09.11.2018.
- Wansing, G. (2014). Konstruktion - Anerkennung - Problematisierung: Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. *Soziale Probleme*, 25(2), 209–230.
- Wellhöfer, P. R. (2012). *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen* (4. aktualisierte Auflage). Konstanz, München: utb.
- Wenning, N. (2010). Umgang mit Verschiedenheit – Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen* (S. 23–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilken, U. (2011). Ferienreisen mit und ohne Handycap. Partizipation und Partnerschaft stärken durch Kinder- und Jugendreisen für Alle. *Soziale Arbeit*, (1), 18–27.

- Wilken, U. (2013). Rehabilitative Freizeitgestaltung und ihre Formung im Lebenslauf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 32–38.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität*. Bielefeld: transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839411490>
- Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 213–246).
- Wolfert, S., Leven, I. & Schneekloth, U. (2019). Methodik. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 325–338).
- Wolfert, S. & Quenzel, G. (2019). Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 133–162). Weinheim: Beltz.
- Woll, A. (2017). Kontaktbedingungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zaynel, N. (2017). Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zaynel, N., Zeyßig, L. & Neumann, T. (2020). Medienbildung für und mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. *Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Teilhabe*, 59(3), 119–123.
- Zimmermann, P., Podewski, F., Çelik, F. & Iwanski, A. (2018). Emotionale Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 75–90). Berlin: Springer.
- Zurbriggen, C. (2018). Dabei oder nicht dabei? Soziale Partizipation im Jugendalter. *Sonderpädagogische Förderung heute*, (4), 408–417.

Anhang

A Instrumente

A1 Trägerfragebogen

A2 Pictogrammgestützter Interviewleitfaden

A3 Follow-Up Fragebogen

A1 Trägerfragebogen

Welcher Trägerschaft unterliegen die teilnehmenden Ferienfreizeiten?

Welche Bedeutung hat die Trägerschaft für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Liegt den Ferienfreizeiten ein Konzept zugrunde?

Wenn ja, benennen Sie bitte wichtige Leitlinien / Grundzüge.

Welche Bedeutung hat das Konzept für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Was ist dem Träger bzgl. der Durchführung der Ferienfreizeiten besonders wichtig?

Wie viele Freizeiten Ihres Trägers nehmen an der Studie teil? _____

Wohin gehen die Reisen? Welche Unterkünfte stehen zur Verfügung?

Welche Bedeutung haben die Reiseorte für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Für welche Altersspanne sind die Ferienfreizeiten ausgeschrieben?

Welche Bedeutung hat die Altersspanne für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Wie viele Jugendliche nehmen an den Ferienfreizeiten teil?

Welche Bedeutung hat die Gruppengröße für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Gibt es teilnehmende Jugendliche mit einer Behinderung? _____

Wenn ja, wie viele? _____

Können Sie etwas über die Arten der Behinderungen aussagen? Wenn ja, was?

Welche Bedeutung hat die Teilnahme von Jugendlichen mit Behinderung für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Welcher Betreuungsschlüssel wird bei den teilnehmenden Ferienfreizeiten angewandt?

Wie groß sind die Teams der teilnehmenden Ferienfreizeiten?

Welche Bedeutung hat die Teamgröße für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Sind die Betreuenden haupt- oder ehrenamtlich Mitarbeitende?

Welche Bedeutung hat der Mitarbeitendenstatus der Betreuenden für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Welche Qualifikationen haben die Betreuenden?

Welche Fort- oder Weiterbildungen bzw. Schulungen haben die Betreuenden besucht?

Welche Bedeutung haben die Qualifikationen / Fort- oder Weiterbildungen / Schulungen der Betreuenden für die Durchführung der Ferienfreizeiten?

Der Interviewleitfaden enthält alle Fragen sowie alle möglichen geschlechts- und altersspezifischen Versionen. Die ursprüngliche Power-Point-Datei ist im Folgenden als mehrere Folien pro Seite dargestellt.

Allgemeine Fragen

- Erzähl mal, wie Dir die Ferienfreizeit gefällt?
Was gefällt Dir besonders gut?
Was gefällt Dir eher nicht?
- Kanntest Du die anderen Jugendlichen auf dieser Ferienfreizeit schon vorher?
Wenn ja, wie viele? Und woher?

PICS

Stell Dir vor Du bist bei diesen Kreisen in der Mitte. Mit einigen Jugendlichen auf der Freizeit hattest Du mehr zu tun, mit anderen weniger.

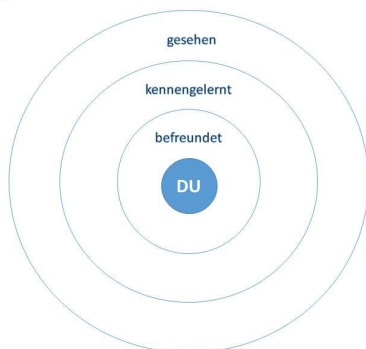
Die Namen stehen hier auf den Klebepunkten und wir können sie aufkleben. Du kannst Dich entscheiden, ob ihr befreundet seid, Euch nur kennengelernt habt, oder nur gesehen (und nichts miteinander gemacht habt) auf der Freizeit.

Du kannst aber auch innerhalb der Ringe noch einmal entscheiden, wie nah jemand bei Dir sein soll.

Ordne die Anderen in die Kreise ein.

- Wie war es mit X? Was hat dazu beigetragen, dass er so nah bei Dir steht?
- Was hast Du mit X gemacht?
- Du hast mir jetzt viel von X erzählt, wie soll es weitergehen nach der Freizeit?

PICS



PICS – Allg. Zusatz

- Hättest Du Dir das so gewünscht?
• Wenn ja, warum?
• Wenn nein, warum nicht? Was hättest Du gern anders gehabt?

Einführung Differenzlinien

Menschen unterscheiden sich in verschiedenen Merkmalen. Ich hab Dir die hier mitgebracht, da kannst Du Dir schon einmal einen Überblick verschaffen. Ich möchte jetzt mit Dir darüber sprechen und mich interessiert, ob diese Merkmale für Dich eine Rolle spielen, auch in Zusammenhang mit den anderen Jugendlichen.



Wie alt bist Du?

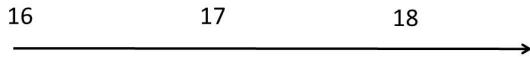


?
Ich weiß es nicht

■
Keine Angabe

Alter

Wie alt bist Du?



?
Ich weiß es nicht

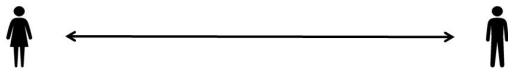
■
Keine Angabe

Alter

- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, wie alt sind die?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielte das Alter dabei eine Rolle?

Geschlecht

Siehst Du Dich eher als Junge oder Mädchen?

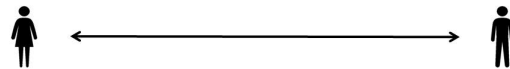


?
Ich weiß es nicht

■
Keine Angabe

Geschlecht

Siehst Du Dich eher als Mann oder Frau?



?
Ich weiß es nicht

■
Keine Angabe

Geschlecht

- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, welches Geschlecht haben die?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielte das Geschlecht dabei eine Rolle?

Behinderung

Hast Du eine Behinderung?  

Wenn ja, welche? Hör Dir zuerst alle an!

Eine körperliche Behinderung, eine Lernschwierigkeit, eine Hörbehinderung, eine Sehbehinderung oder eine psychische Behinderung?



?
Ich weiß es nicht

■
Keine Angabe

Behinderung

- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, haben die eine Behinderung?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielte Behinderung dabei eine Rolle?

Herkunft

Wo bist Du geboren? In Deutschland? In Europa oder in einem anderen Teil der Welt?



?
Ich weiß es nicht

■
Keine Angabe

Herkunft



Wo sind Deine Eltern geboren? In Deutschland? In Europa oder in einem anderen Teil der Welt?



Herkunft



- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, aus welchen Ländern kommen die?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielte das Land aus dem sie kommen dabei eine Rolle?

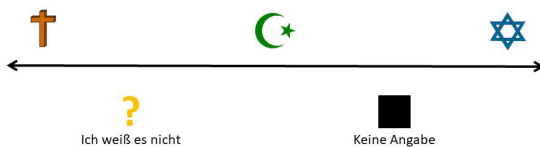
Religion



Gehörst Du zu einer Religion?



Wenn ja, zu welcher? Hör Dir zuerst alle an! Zum Christentum, zum Islam oder zum Judentum?



Religion

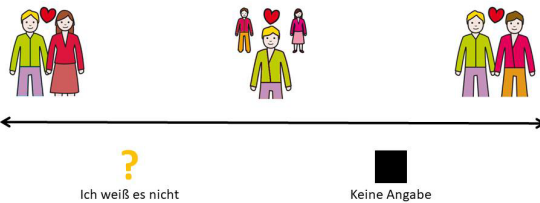


- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, gehören die einer Religion an?
 - Der gleichen wie Du oder einer anderen?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielte die Religion dabei eine Rolle?

Liebe



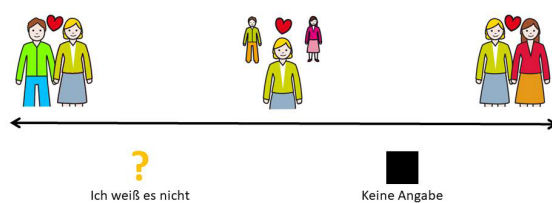
Auf den Bildern siehst Du:
Männer lieben Frauen, Männer lieben Frauen & Männer, Männer lieben Männer!
Wo ordnest Du Dich zu?



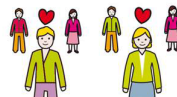
Liebe



Auf den Bildern siehst Du:
Frauen lieben Männer, Frauen lieben Männer & Frauen, Frauen lieben Frauen!
Wo ordnest Du Dich zu?



Liebe

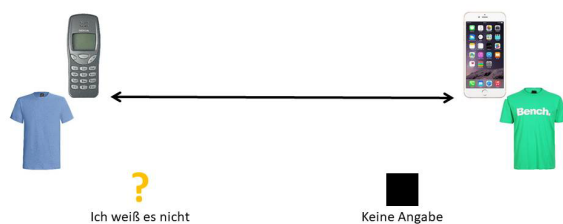


- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, weißt Du, ob sie Männer, Frauen oder Beide lieben?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielte dabei eine Rolle, wen man liebt?

Geld / Marken



Einige Jugendliche legen mehr Wert auf Geld und Markensachen, andere weniger.
Wo würdest Du Dich einordnen?

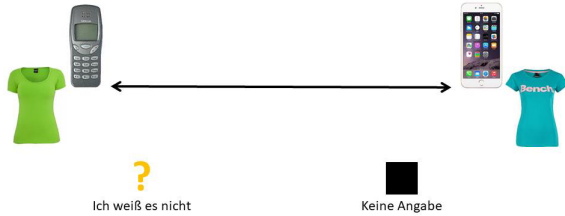


Geld / Marken



Einige Jugendliche legen mehr Wert auf Geld und Markensachen, andere weniger.

Wo würdest Du Dich einordnen?



Geld / Marken



- Die Jugendlichen, mit denen Du hier befreundet bist, legen die Wert auf Geld oder Markensachen?
- Wenn Du Dir noch einmal ansiehst, wie Du die anderen Jugendlichen hier in die Kreise einsortiert hast, spielten dabei Geld oder Marken eine Rolle?

Differenzlinien Abschluss

Rangfolge Kategorien

- Für Dich: Wenn Du Dir alles noch einmal anschaust, worüber wir gesprochen haben, spielte davon etwas für Dich eine Rolle, kannst Du eine Rangfolge bilden
- Auf der Freizeit: Wenn Du Dir alles noch einmal anschaust, worüber wir gesprochen haben, spielte davon etwas auf der Freizeit eine Rolle? Kannst Du eine Rangfolge bilden? Ist Dir etwas aufgefallen?

Zusatz: Feen-Frage

Stell Dir vor, Du wärst noch einmal am Anfang der Freizeit und es käme eine Fee vorbei. Dann hättest Du sofort 3 Wünsche frei und könntest Dir alles für die Freizeit wünschen, was Du möchtest. Welche Wünsche wären das? Was würdest Du Dir anders wünschen, was genauso?

A3 *Follow-Up Fragebogen*

Hier ist das Anschreiben, die Instruktionen sowie die Zusatzfragen des Follow-Up Fragebogens angehängt.

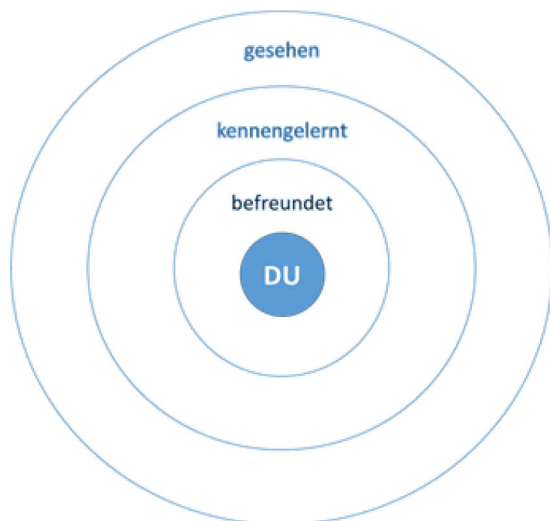
Hallo ... ,

Mein Name ist Ines Röhm.

Wir haben uns in Italien gesehen.

Das war vor einigen Monaten.

Das haben wir zusammen gemacht:



Dazu möchte ich Dir noch ein paar Fragen stellen.

Die Fragen und Texte sind so geschrieben, dass Alle sie verstehen können.

Bei jeder Frage steht, was Du machen musst.

Stecke Deinen ausgefüllten Fragebogen in den Umschlag, auf dem die Briefmarke klebt.

Wirf den Umschlag in einen Briefkasten und schicke ihn an mich zurück.

Ich freue mich, wenn Du antwortest.

Dankeschön und viele Grüße

Ines Röhm

Du hast gesagt Du bist befreundet mit:

..., ... und ...

Beispiel: So füllt man die Tabelle aus!

- Lies die ganze Tabelle.
- Beginne links.
- Trage ein, wie oft Du Kontakt zu der Person hast. Mache nur ein Kreuz.
- Bei den anderen 3 Fragen kannst Du mehrere Kreuze machen. Du kannst auch selbst etwas aufschreiben.

Freund	Wie oft habt Ihr Kontakt?	Wie habt Ihr Kontakt?	Was gefällt Dir an der Freundschaft besonders gut?	Was möchtest Du noch mit dem Freund erleben?
	<input type="checkbox"/> kein Kontakt <input type="checkbox"/> 1-2 Mal im Monat <input checked="" type="checkbox"/> Mehrmals in der Woche	<input checked="" type="checkbox"/> Wir sehen uns <u>in</u> der Schule <input type="checkbox"/> Wir sehen uns <u>nach</u> der Schule <input type="checkbox"/> Wir sehen uns am Wochenende <input type="checkbox"/> Wir telefonieren <input type="checkbox"/> Wir skypen <input checked="" type="checkbox"/> Wir schreiben bei WhatsApp <input type="checkbox"/> Wir schreiben bei Facebook <input type="checkbox"/> etwas Anderes _____	<input type="checkbox"/> Wir sind uns sehr ähnlich <input checked="" type="checkbox"/> Wir können über alles reden <input type="checkbox"/> Er hat Zeit für mich <input checked="" type="checkbox"/> Es macht Spaß mit ihm <input type="checkbox"/> Ich bin ihm wichtig <input type="checkbox"/> Bei ihm fühle ich mich wohl <input type="checkbox"/> Wir haben schon viel zusammen erlebt <input type="checkbox"/> Er hilft mir <input type="checkbox"/> Ich helfe ihm <input checked="" type="checkbox"/> etwas Anderes <u>wir chillen zusammen</u>	<input checked="" type="checkbox"/> in den Urlaub fahren <input type="checkbox"/> einen Film gucken <input type="checkbox"/> Computer spielen <input type="checkbox"/> einen Schminke Abend <input type="checkbox"/> ein Konzert besuchen <input type="checkbox"/> ins Theater gehen <input type="checkbox"/> in einer Band spielen <input checked="" type="checkbox"/> ein Fußballspiel sehen <input type="checkbox"/> einen Blog machen <input type="checkbox"/> etwas Anderes _____

nur ein Kreuz → (Frage 1)
mehrere Kreuze → (Frage 2)
selbst schreiben → (Frage 3)

Hast Du noch mit jemand anderem aus Italien Kontakt?

- ja nein

Wenn ja: **Mit wem?**

Hat Dir jemand beim Ausfüllen des Fragebogens geholfen?

- ja nein

Wenn ja: **Wer?**

- Mutter
 Vater
 Bruder
 Schwester
 Freund*in
 Lehrer*in
 jemand Anderes und zwar _____

Wie hat die Person geholfen?

- vorlesen
 erklären
 ankreuzen
 schreiben
 etwas Anderes und zwar _____

Jetzt in den Briefumschlag stecken!

Und in einen Briefkasten werfen!

Danke!

B Soziomatrizen

Soziomatrix Kroatien

ID	CROM1	CROM3	CROM4	CROM5	CROM6	CROM7	CROM8	CROM9	CROM10	CROM11	CROW1	CROW2	CROW3	CROW4	CROW5	CROW6	CROW7	CROW8	CROW9	CROW10	CROW11
CROM1		4	2	4		4	2	6	6	2	2	4	4	4	6	4	4	2	4	4	6
CROM3	3		6	2	6	2	6	6	5	6	4	4	4	4	6	4	2	5	4	1	6
CROM4	2	4		2	2	4	2	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	2	4	4	6
CROM5	3	2	2		2	1	2	4	4	2	3	2	2	2	4	1	3	2	2	2	4
CROM6	4	4	2	4		4	2	6	6	2	4	2	4	4	6	6	4	2	6	6	6
CROM7	3	1	5	1	5		5	5	5	5	2	5	2	2	5	5	3	5	3	1	5
CROM8	4	6	2	4	2	6		5	5	2	3	2	6	4	6	6	4	2	4	6	6
CROM9	6	4	4	4	4	4	4		3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	6
CROM10	4	2	2	2	4	3	3	2		3	3	3	4	5	4	4	3	3	3	2	4
CROM11	4	6	1	4	1	6	2	6	6		6	4	6	4	6	6	6	4	6	6	6
CROW1	4	2	6	4	4	2	6	6	6	6		4	2	2	6	6	2	4	2	2	6
CROW2	2	4	2	4	2	4	2	4	4	2	4		4	4	4	4	4	2	4	4	4
CROW3	5	3	5	5	5	2	4	6	5	4	2	4		3	5	4	1	3	2	3	5
CROW4	2	4	4	2	4	2	4	6	6	2	2	4	2		4	4	2	4	2	4	4
CROW5	2	4	4	4	4	4	4	6	6	6	4	4	4	4	4	4	6	4	6	4	4
CROW6	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	2		5	5	4	4	2
CROW7	2	2	4	2	6	2	6	6	6	4	2	4	2	2	4	4		4	2	2	4
CROW8	2	4	2	4	2	4	2	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4		4	4	4
CROW9	4	3	6	4	5	3	4	6	6	6	2	6	2	2	6	6	2	6		2	6
CROW10	3	1	6	3	6	2	6	5	5	6	3	5	3	3	4	5	2	6	3		5
CROW11	2	4	4	6		6	6	4	4	6	4	4	4	4	2		6	6	6	6	

Soziomatrix Italien

ID	ITAm1	ITAm3	ITAm5	ITAm7	ITAm8	ITAm9	ITAm10	ITAm11	ITAm12	ITAm13	ITAm14	ITAw1	ITAw2	ITAw3	ITAw4	ITAw5	ITAw7	ITAw8	ITAw9	ITAw10	ITAw11	ITAw12	ITAw13	ITAw14	ITAw15
ITAm1		2	2	1	4	2	2	4	4	4	4	4	1	2	2	4	5	1	6	4	4	4	2	4	2
ITAm3	4		3	4	4	2	4	3	4	4	2	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	2	2	4	3
ITAm5	2	2		2	6	3	2	6	4	4	3	3	2	2	3	4	4	4	6	4	5	4	2	6	2
ITAm7	2	4	2		5	3	1	4	4	6	3	2	2	2	2	6	6	5	4	5	4	2	1	3	2
ITAm8	4	6	6	4		2	4	2	4	4	4	6	6	4	2	6	6	6	2	4	6	2	4	2	6
ITAm9	4	2	4	2	4		4	2	6	6	2	4	2	4	6	6	6	4	6	6	2	4	4	4	4
ITAm10	2	4	2	2	6	2		4	4	4	3	6	2	5	4	6	6	3	6	6	5	4	3	4	4
ITAm11	5	5	6	5	2	3	5		5	5	6	3	4	2	2	4	4	6	2	4	5	3	5	2	5
ITAm12		2	2			2				2				2				4	3				2		
ITAm13	2	2	3	6	6	6	2	2	2		2	2	2	4	4	6	6	6	6	4	4	4	4	4	2
ITAm14	6	2	4	2	4	4	2	4	4	4		4	2	4	6	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4
ITAw1	4	4	4	2	4	1	5	2	6	6	4		4	2	3	4	2	2	6	1	2	1	1	2	2
ITAw2	4	2	2	2	4	2	1	3	4	4	4	2		2	2	2	4	2	4	3	3	4	1	4	1
ITAw3	4	5	2	1	4	4	4	2	6	6	5	2	1	2	1	2	3	5	4	2	4	5	1	5	1
ITAw4	4	2	2	2	2	4	2	2	6	4	4	4	2	2		4	4	4	2	1	6	4	2	4	1
ITAw5	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2		2	4	2	2	4	1	1	4	2
ITAw7	6	2	6	6	6	5	6	3	6	6	3	4	5	5	6	1		3	5	4	1	5	1	6	4
ITAw8	2	4	6	5	6	2	2	4	6	6	4	2	4	4	6	4	3		6	2	2	4	4	2	4
ITAw9	6	4	6	4	2	6	6	2	4	4	4	4	6	4	2	4	6	6		2	6	4	4	2	6
ITAw10	4	2	4	4	2	2	4	2	4	4	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1
ITAw11	6	2	4	3	6	2	6	6	6	6	4	2	4	4	6	4	2	2	6	3		6	4	6	4
ITAw12	2	1	2	2	2	2	3	3	4	4	1	2	4	4	4	2	2	4	2	1	1		3	1	4
ITAw13	3	2	2	2	5	3	2	4	5	5	2	4	2	2	2	3	2	3	6	4	3	5		5	2
ITAw14	5	4	4	4	2	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	5	4	2	2	2	4	2	2		4
ITAw15	2	2	2	2	5	2	2	4	5	5	2	3	2	1	2	2	2	2	5	3	3	3	1		

C Weitere Fallauswertungen

Fallauswertung CROM4

CROM4 wurde in die Statusgruppe der *Beliebten* eingeordnet, sein Modalwert in der soziometrischen Analyse beträgt zwei und sein Summenwert 73. Somit gehört er zur Gruppe der *most liked* Teilnehmenden aus Kroatien.

CROM4 beschreibt sich als katholischer, heterosexueller Mann, 17 Jahre alt, in Deutschland geboren, seine Eltern aber in Polen. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien und kommt jeweils zu dem Schluss, dass er mit allen Menschen, egal welchem Merkmal sie zugehörig sind, befreundet sein könne. Er verwendet dabei hin und wieder das Beispiel Fußball spielen.

Die Peerbeziehungen im Egozentrierten Netzwerk von CROM4 gestalten sich so, dass er zu allen acht Alteri, außer CROM10, gleichwertige Beziehungen aufweist. Die Beziehung zu CROM10 geht von diesem aus. Untereinander sind die Beziehungen der sechser Clique, die aus den *Beliebten* (CROM4, CROM8, CROM11 und CROW8) sowie den beiden zugehörigen *Durchschnittlichen* CROW2 und CROM6 besteht, gleichwertig. Die einzigen Ausnahmen bilden die beiden weiblichen Alteri CROW2 und CROW8, von denen eine Beziehung zu CROM11 ausgeht. Die übrigen drei Alteri sind zwei *Kontroverse* (CROM1 und CROM5) und ein *Abgelehnter* (CROM10). Von CROM10 gehen in diesem Egonetz sechs Beziehungen aus, die alle nicht erwidert werden, CROM5 erhält die Wahl von CROM10 und hat die gleichwertige Beziehung mit Ego, ansonsten gehen ebenfalls sechs weitere Beziehungen von ihm aus. CROM1 hat hier gleichwertige Beziehungen zu Ego und CROW8, und jeweils zwei weitere gehen von ihm aus und erhält er.

Über die Peerbeziehungen zu den Alteri berichtet CROM4, dass er mit CROM6, CROM8 und CROM11 gemeinsam auf die Ferienfreizeit gefahren sei, CROM1 und CROM2 habe er auf der Hinfahrt und CROW2 und CROW8 auf der Ferienfreizeit kennengelernt. Es hätten sich Freundschaften entwickelt, von denen er sich erhoffe weiterhin etwas gemeinsam zu unternehmen. Er hätte sich gerne noch mit weiteren Teilnehmenden angefreundet. Er äußert sich über seine Freund*innen hinsichtlich aller Differenzkategorien.

Es äußern sich lediglich zwei Alteri innerhalb des Egonetzes über CROM4. Zum Einen CROM8, der ihn seit fünf Jahren kenne und auch noch einmal treffende Eckdaten zur Person von Ego äußert. CROW2 definiert ihn über seine Herkunft und zählt ihn zu ihrem Freundeskreis. Des Weiteren äußern sich zwei Teilnehmende, die nicht im Egonetz vorkommen, dass sie Kontakt hätten oder sich nicht gut unterhalten hätten.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm4 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C1), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C2) und Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C3).

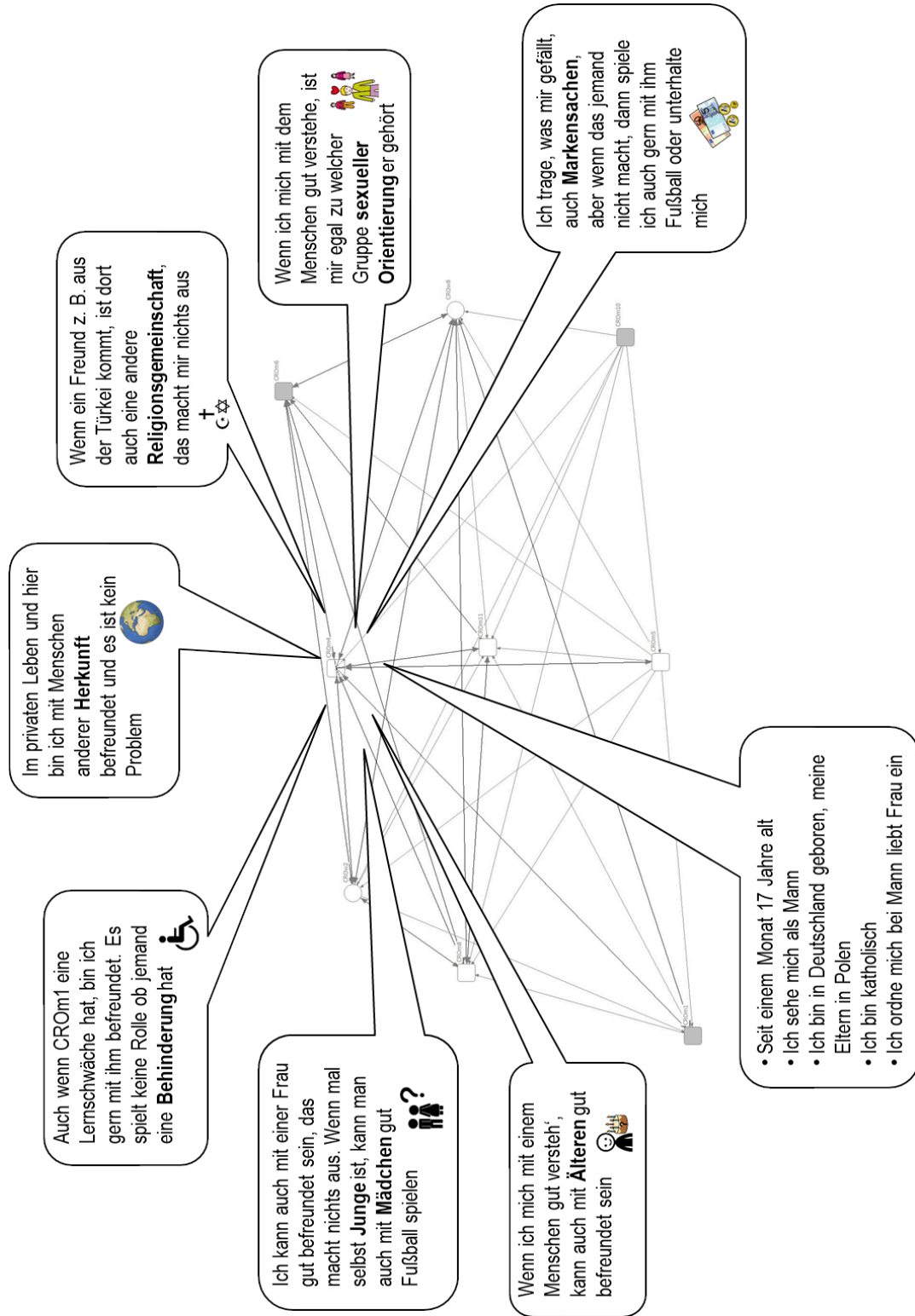


Abbildung C1. CROM4, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

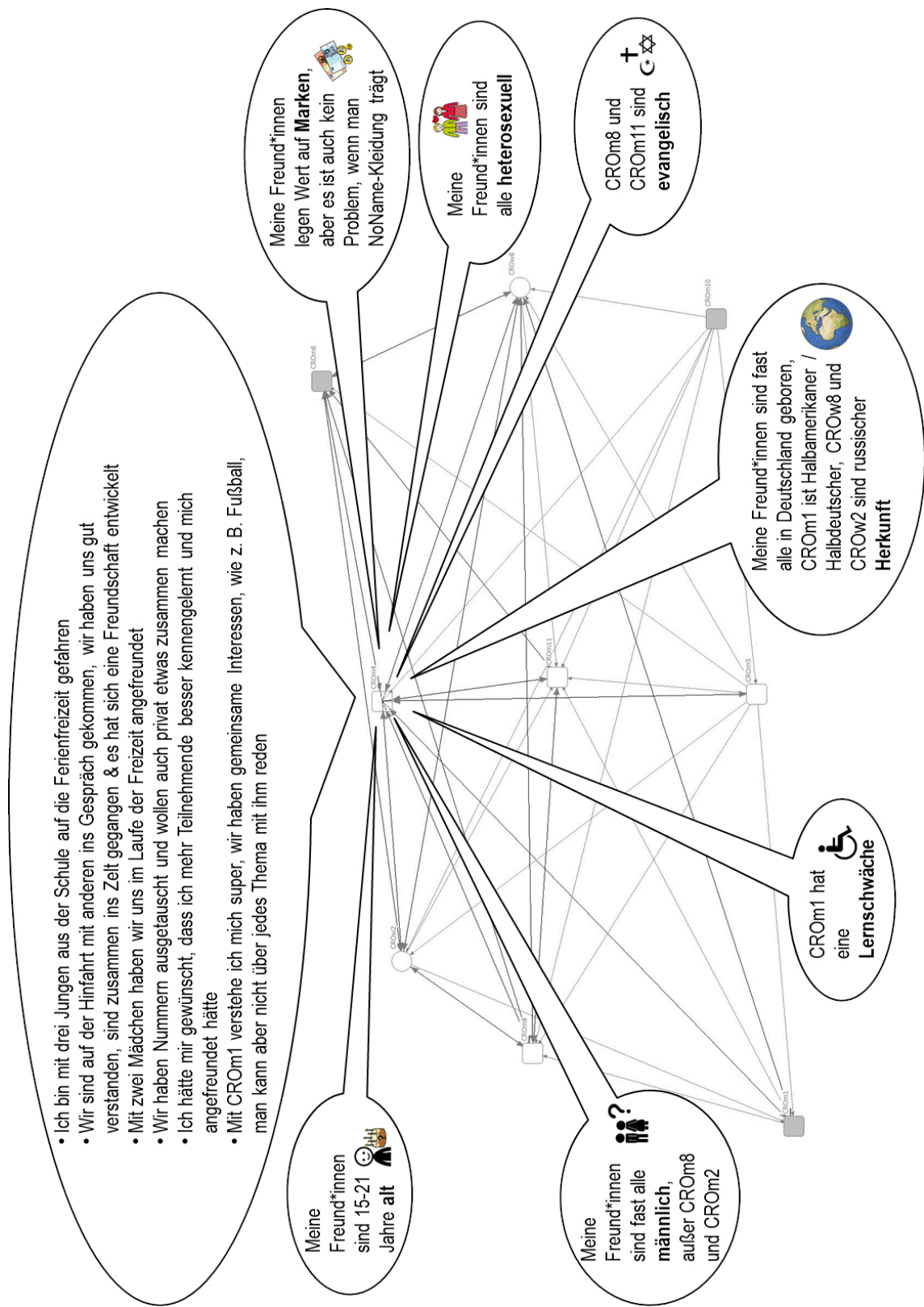


Abbildung C2. CROM4, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

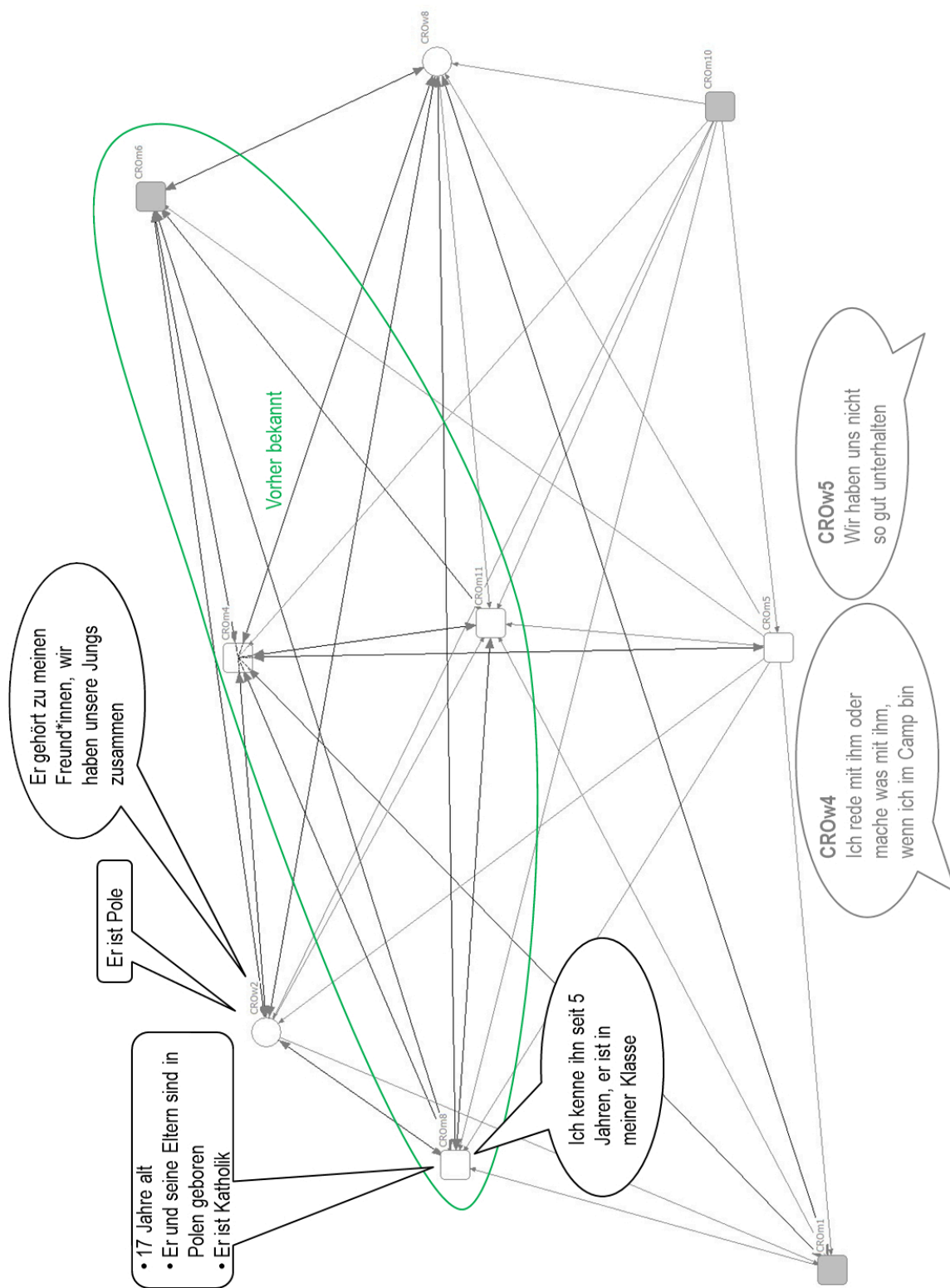


Abbildung C3. CROm4, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung CROM6

In der Auswertung der soziometrischen Statusgruppen wurde CROM6 als *durchschnittlich* eingeordnet und befindet sich am Rand der *Beliebten*-Clique. Mit einem Modalwert von 4 und einem Summenwert von 68, also im niedrigeren durchschnittlichen Bereich, gehört er nicht zu den *most-* oder *least-liked* Teilnehmenden. Er ordnete sich jedoch mit einer Selbstzuschreibung den Teilnehmenden mit Behinderung zu.

Er erläutert in Bezug auf seine Person, dass er eine Brille habe und sich somit im Bereich Sehbehinderung einordnen möchte. Des Weiteren beschreibt er sich als Mann, Christ und lege Wert auf Geld und Marken. Sein Vater sei in Griechenland geboren. Er erläutert, dass ihm alle Merkmale, die sich auf die Differenzkategorien beziehen, egal seien, er äußert sich zu *Alter*, *Behinderung*, *Religion*, *sexuelle Orientierung* und *sozialer Status*. In Bezug auf *Behinderung* formuliert er Einschränkungen in Bezug auf das Schließen von Freundschaften. In Bezug auf die Alteri in seinem Egonetz äußert er sich zu allen Differenzkategorien.

Die Alteri machen unterschiedliche Angaben zu seinem Alter (16-17) und ergänzen die Auskunft von CROM6 über seine Herkunft mit italienischem und türkischem Hintergrund. Es wird bestätigt, dass er Wert auf Markenkleidung lege.

Was die Peerbeziehungen im Egozentrierten Netzwerk von CROM6 angeht, hat er fünf gleichwertige Beziehungen, darunter die drei vorher bekannten Jugendlichen (CROM4, CROM8, CROM11) sowie die gemeinsam angereisten besten Freundinnen CROW8 und CROW2. Des Weiteren erhält er eine Wahl vom *kontroversen* CROM5. Innerhalb der *Beliebten*-Clique mit den beiden *durchschnittlichen* Teilnehmenden am Rand wird gleichwertig gewählt, Ausnahmen bilden die einseitig gerichteten Wahlen von CROW2 und CROW8 an CROM11. CROM5 erhält in diesem Egonetz ausschließlich von CROM4 eine gleichwertige Wahl, er wählt allerdings alle anderen Beteiligten in diesem Netzwerk. CROM6 berichtet, mit der Situation seiner Peerbeziehungen zufrieden zu sein. Die Alteri äußern lediglich woher sie CROM6 vorher schon kannten, oder dass sie befreundet seien. CROM5 holt etwas mehr aus und möchte sich gerne weiterhin mit ihm treffen.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROM6 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C4), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C5) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C6).

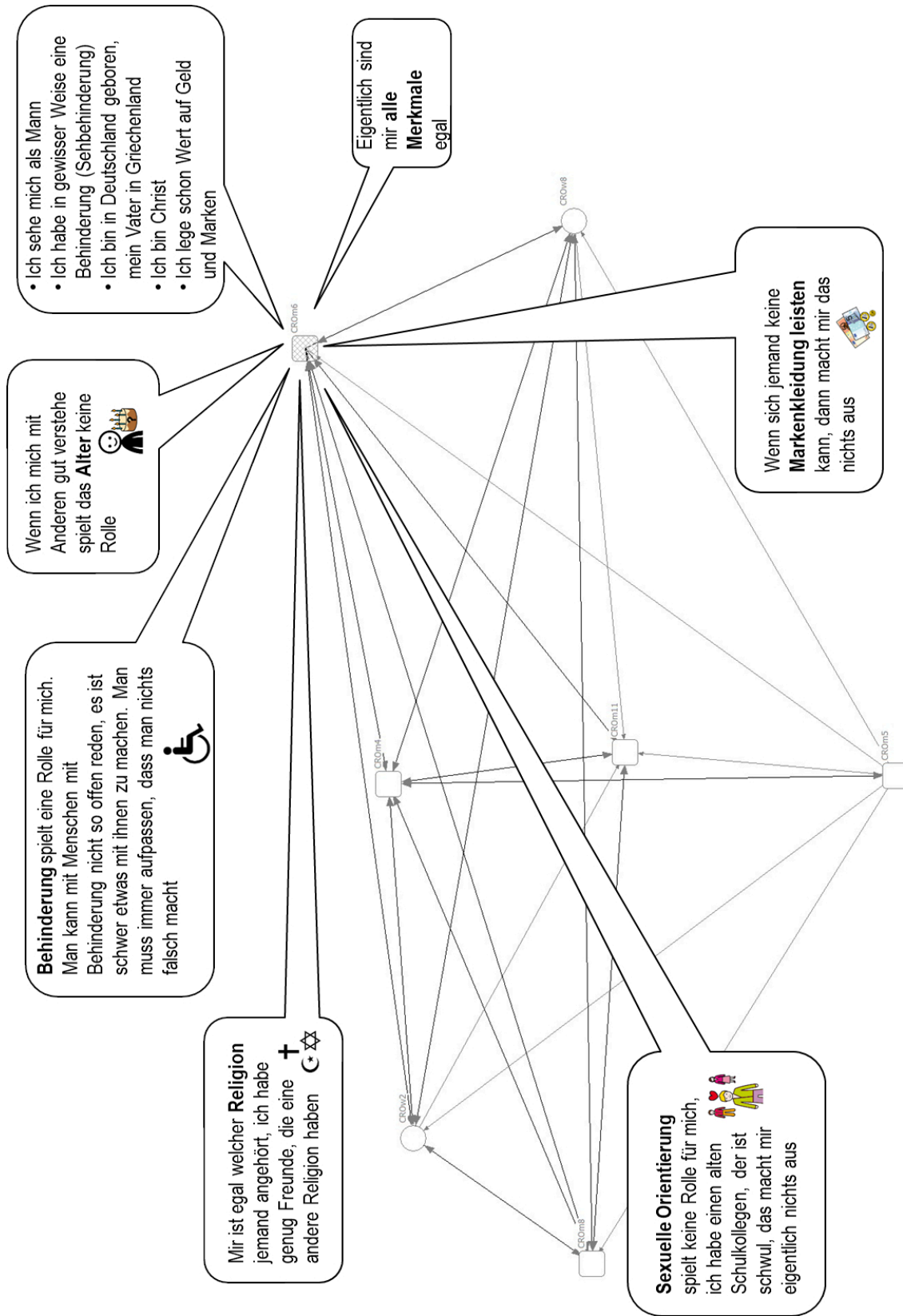


Abbildung C4. CROm6, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

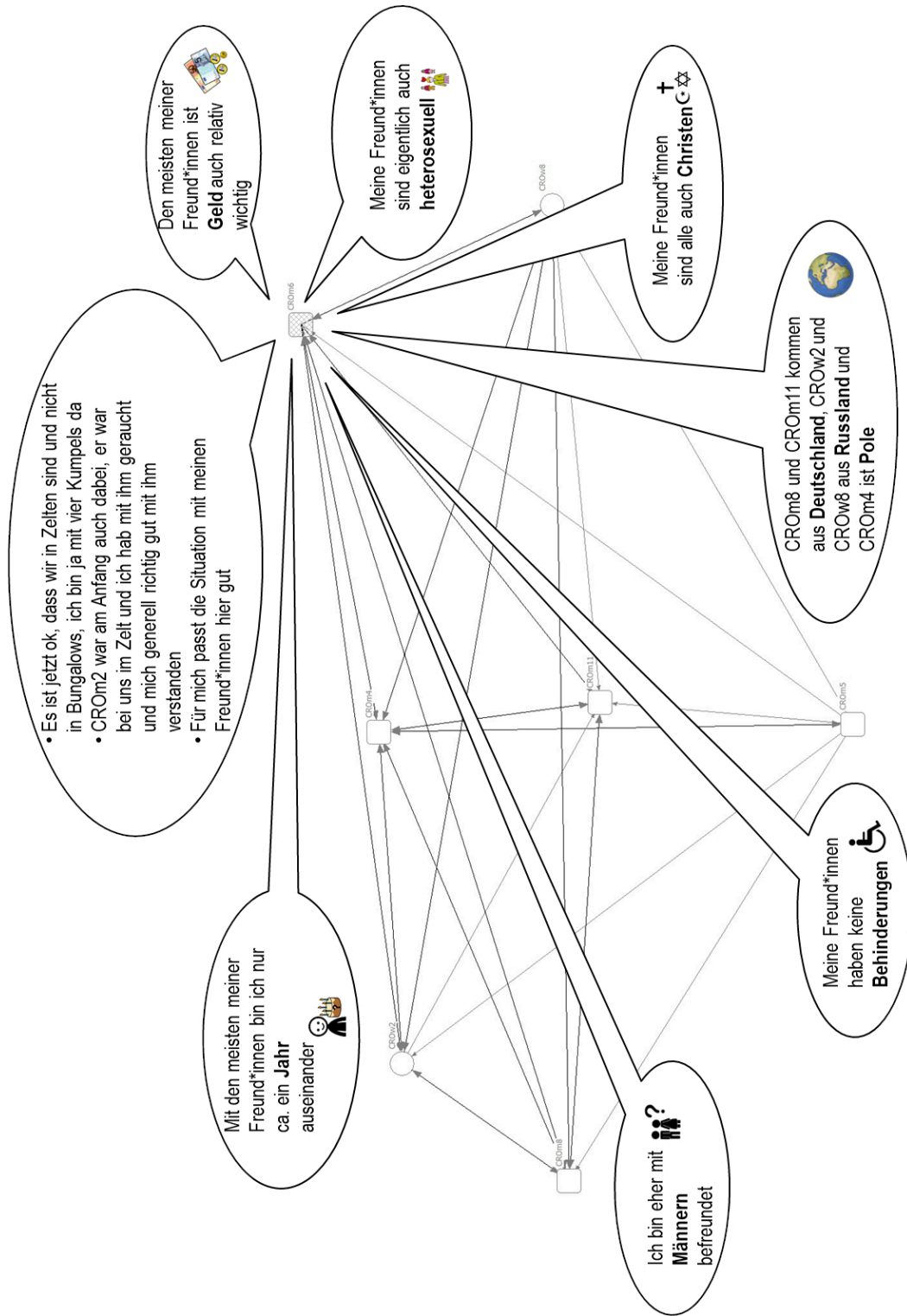


Abbildung C5. CROm6, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

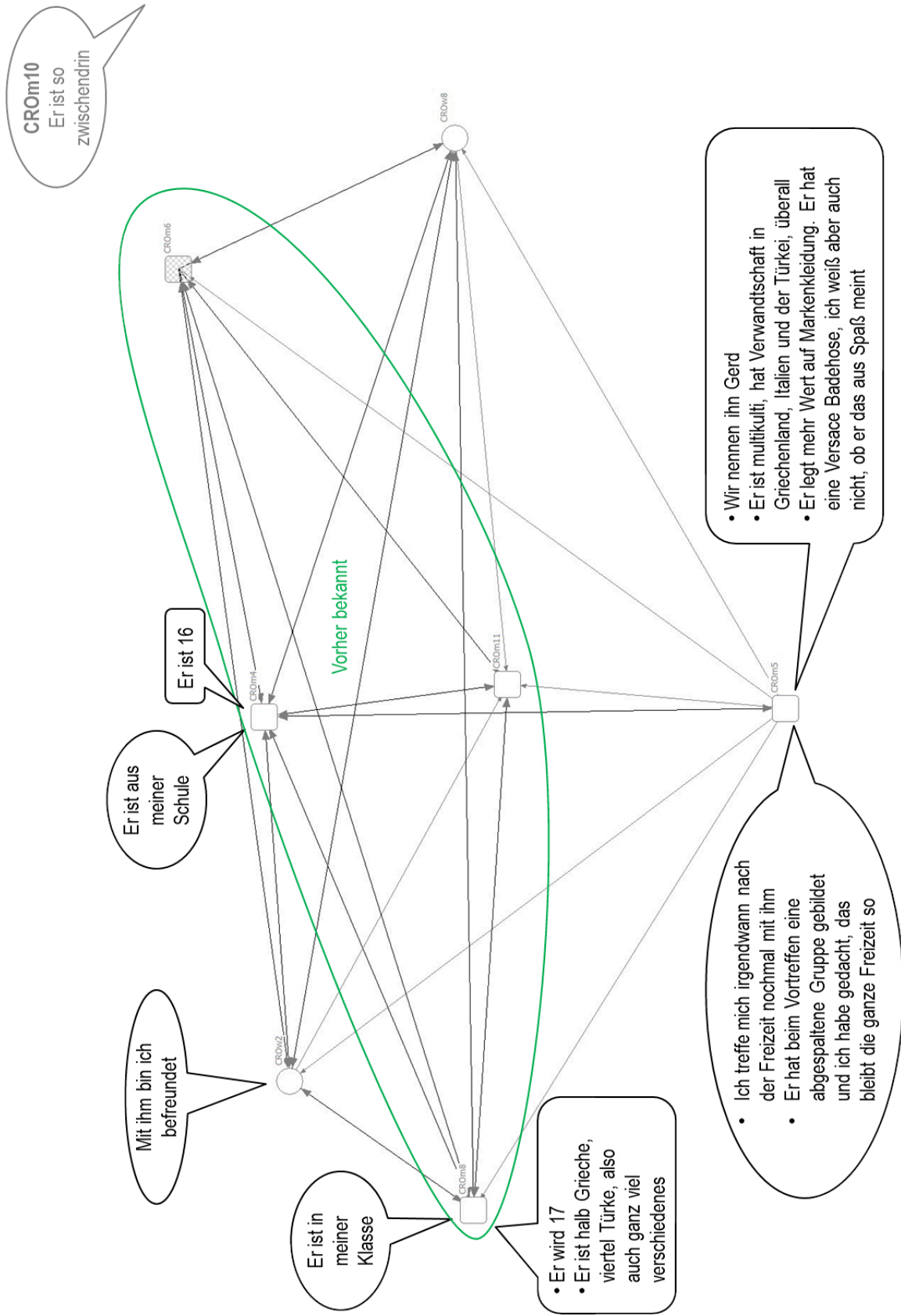


Abbildung C6. CROm6, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung CROm8

In der soziometrischen Analyse zeigte sich, dass CROm8 zur *Beliebten*-Clique der Ferienfreizeit Kroatien gehört. Er weist einen Modalwert von zwei und einen Summenwert von 70 vor und gehört somit zu den *most-liked* Teilnehmenden.

Er beschreibt sich selbst als 17-jähriger Mann, der gut mit Mädchen und Jungs „kann“, er sei Evangelist, in Deutschland geboren und ordne sich als heterosexuell ein. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien, mit dem Kommentar, dass sie für das Knüpfen von Freundschaften keine Rolle spielen. In einer Rangfolge wäre *Geschlecht* für ihn die wichtigste Kategorie und *sozialer Status* die unwichtigste.

In Bezug auf die Alteri äußert er sich ebenfalls zu allen Differenzkategorien und schätzt diese dahingehend ein. Es gibt lediglich zwei personbezogene Äußerungen von Alteri über CROm8, die eine kommentiert er sei katholisch, der andere er sei evangelisch.

CROm8 hat neun Peerbeziehungen innerhalb seines Egonetzes, davon sind fünf gleichwertig, eine weitere geht von ihm aus zu CROw1 aus der *Durchschnittlichen*-Clique und er erhält drei weitere von CROm1, CROm5 (beide *kontrovers*) und CROm10 (*abgelehnt*). CROm8 befindet sich innerhalb der *Beliebten*-Clique und innerhalb dieser plus der beiden *durchschnittlichen* Teilnehmenden am Rand der Clique, wählen sich Alle gegenseitig, bis auf die beiden einseitig gerichteten Beziehungen von CROw2 und CROw8 an CROm11. Außerhalb dieser Clique erhält CROw1 lediglich Wahlen, CROm1 hat zwei gleichwertige Beziehungen in der Beliebten-Clique und neben den Beziehungen, die von ihm zu CROm8 und CROw1 ausgehen, erhält er zwei weitere Wahlen. CROm5 hat eine gleichwertige Beziehung zu CROm4, erhält eine von CROm10 und fünf weitere Wahlen gehen von ihm aus. Von CROm10 gehen ausschließlich sieben Wahlen aus. CROm8 berichtet über einzelne Alteri, wie er sie kennengelernt habe und warum sie sich gut verstehen. Die Alteri beschreiben den Kontakt zu ihm als befreundet, woher sie ihn vorher bereits kannten oder die Kontaktintensität.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm8 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C7), Selbstaussagen zu Alteri (Abbildung C8), Selbstaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung C9) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C10).

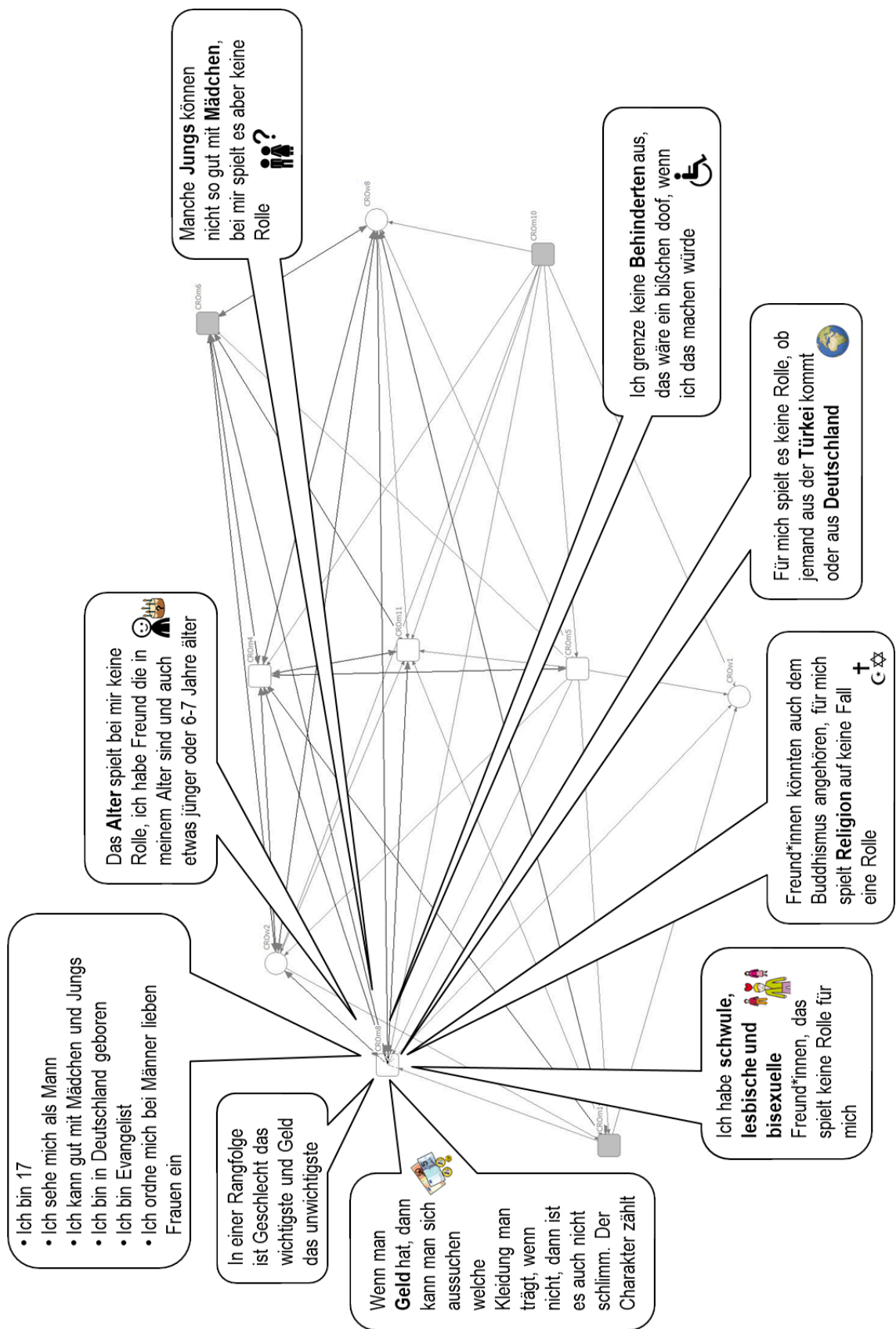


Abbildung C7. CROm8, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

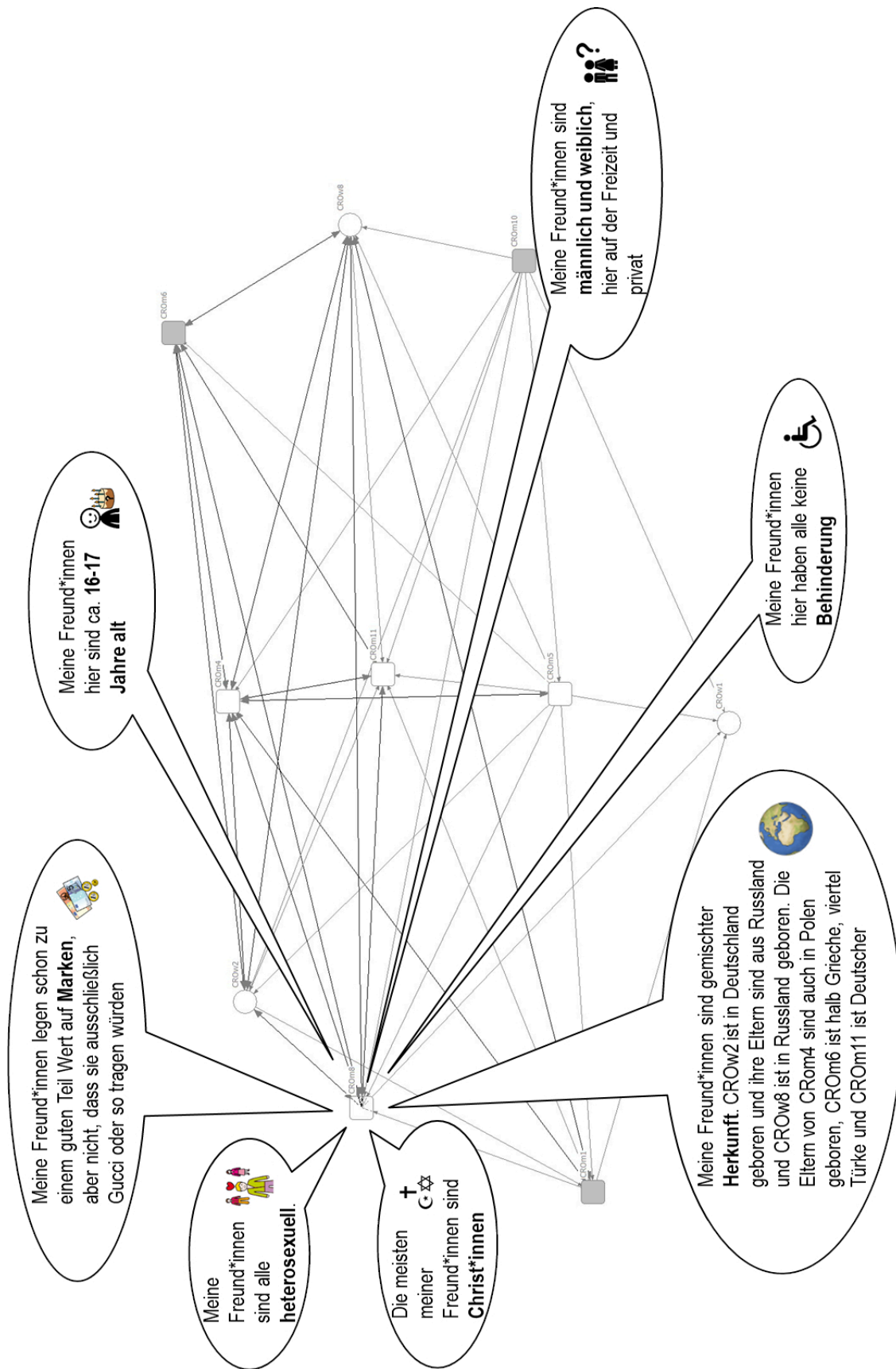


Abbildung C8. CROm8, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri

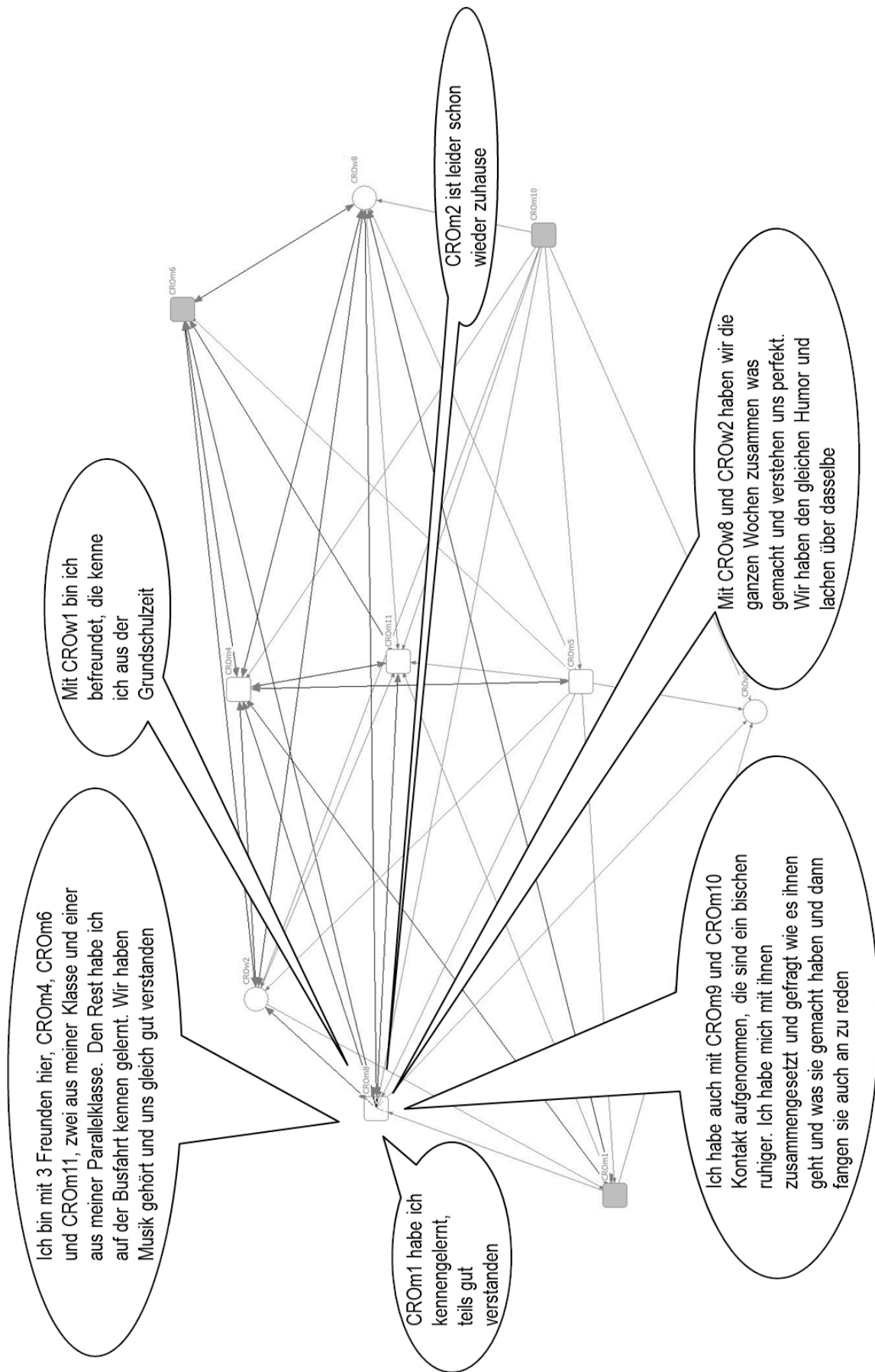


Abbildung C9. CROm8, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Peerbeziehungen

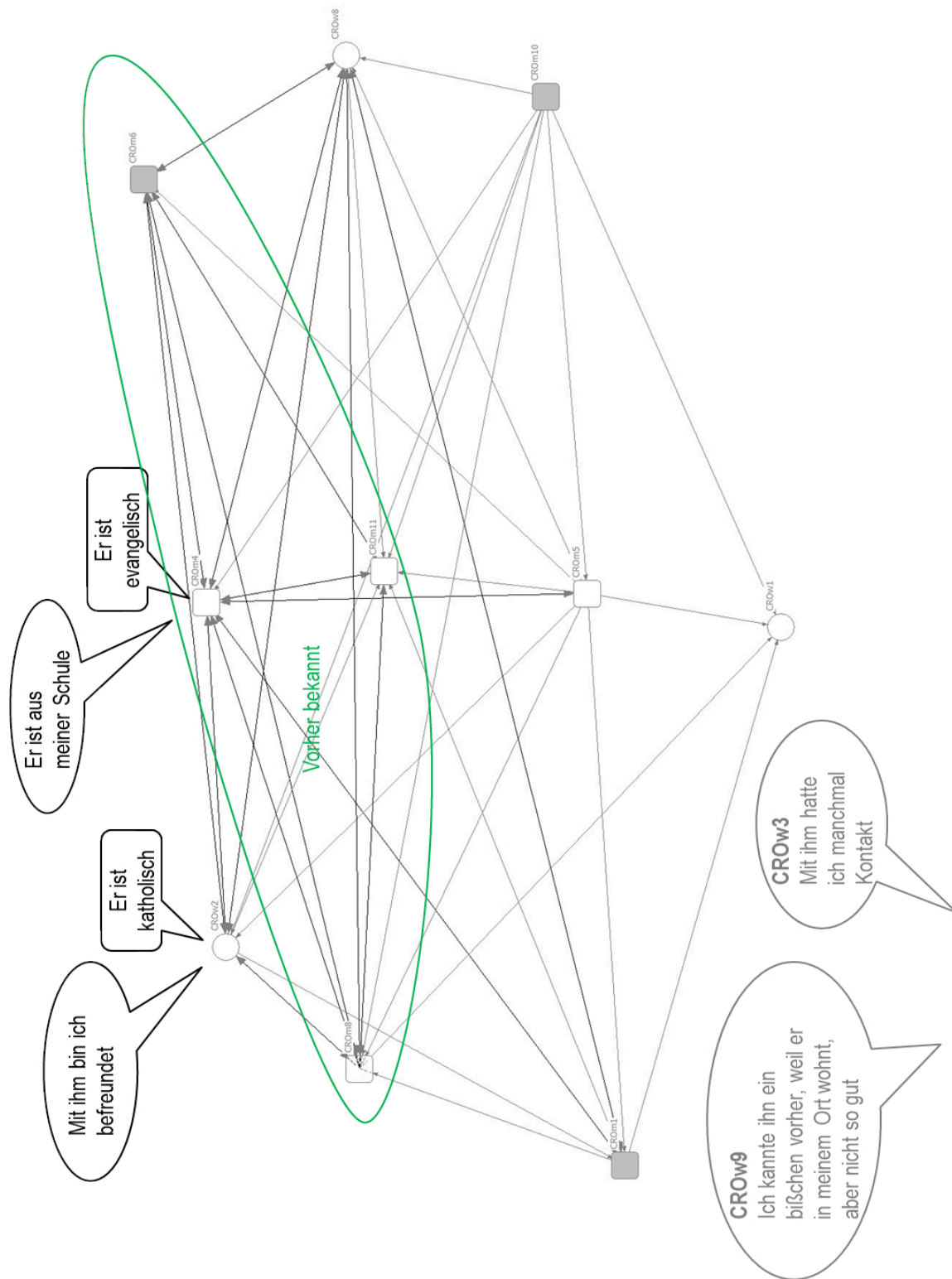


Abbildung C10. Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung CROm9

In der soziometrischen Auswertung wurde CROm9 der Statusgruppe der *Abgelehnten* zugeordnet. Er hat einen Modalwert von sechs und mit 102 den höchsten Summenwert für die Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien erhalten. Er gehört somit zu den *least-liked* Teilnehmenden. Des Weiteren hat er sowohl vom Träger der Ferienfreizeiten und auch von den anderen Teilnehmenden Behinderungszuschreibungen erhalten.

CROm9 selbst beschreibt sich als 27-jähriger Mann, der keine Behinderung hat und in Deutschland geboren ist. Er äußert sich zu den Differenzkategorien *Behinderung*, *Herkunft*, *Religion* und *sexuelle Orientierung* und ordnet diese als irrelevant für das Kennenlernen von anderen Teilnehmenden ein, der *soziale Status* sei ihm wichtig. In einer Rangfolge seien das *Geschlecht* und die *sexuelle Orientierung* wichtig.

In Bezug auf die Alteri in seinem Egonetz äußert er sich zu *Behinderung* und *sozialem Status*. Ein Alteri in seinem Egonetz äußert sich zum Alter von CROm9. Alle anderen Äußerungen über seine Person stammen von Teilnehmenden, die nicht in seinem Egonetz vorkommen. Diese beziehen sich vorwiegend auf seine *Behinderung*, sein *Alter* und seine Schüchternheit.

Im Egozentrierten Netzwerk von CROm9 besteht eine gleichwertige Beziehung zu seinem Bruder CROm10. Die vier weiteren Beziehungen gehen von ihm aus. Innerhalb des Egonetzes gibt es außerdem lediglich eine weitere gleichwertige Beziehung zwischen CROw10 und CROw9, alle anderen sind einseitig gerichtet. CROm9 äußert sich über die Peerbeziehungen folgendermaßen: Er habe seinen Bruder vorher gekannt und bei den anderen Beziehungen könne er nicht sagen, warum er mit ihnen besser befreundet sei als mit den anderen Teilnehmenden. Von den Alteri aus seinem Egonetz äußert sich sein Bruder, ihn vorher gekannt zu haben und CROw10, dass sie versuche Kontakt aufzubauen, aber durch die Behinderung manchmal nicht wisse, wie sie sich verhalten soll. Einige andere Teilnehmende äußern sich darüber, warum sie CROm9 nicht kennengelernt haben, oder wenn sie ihn kennengelernt haben, warum daraus keine Freundschaft entstanden ist.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm9 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C11), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C12), Fremdaussagen zur Person (Abbildung C13) sowie Fremdaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung C14).

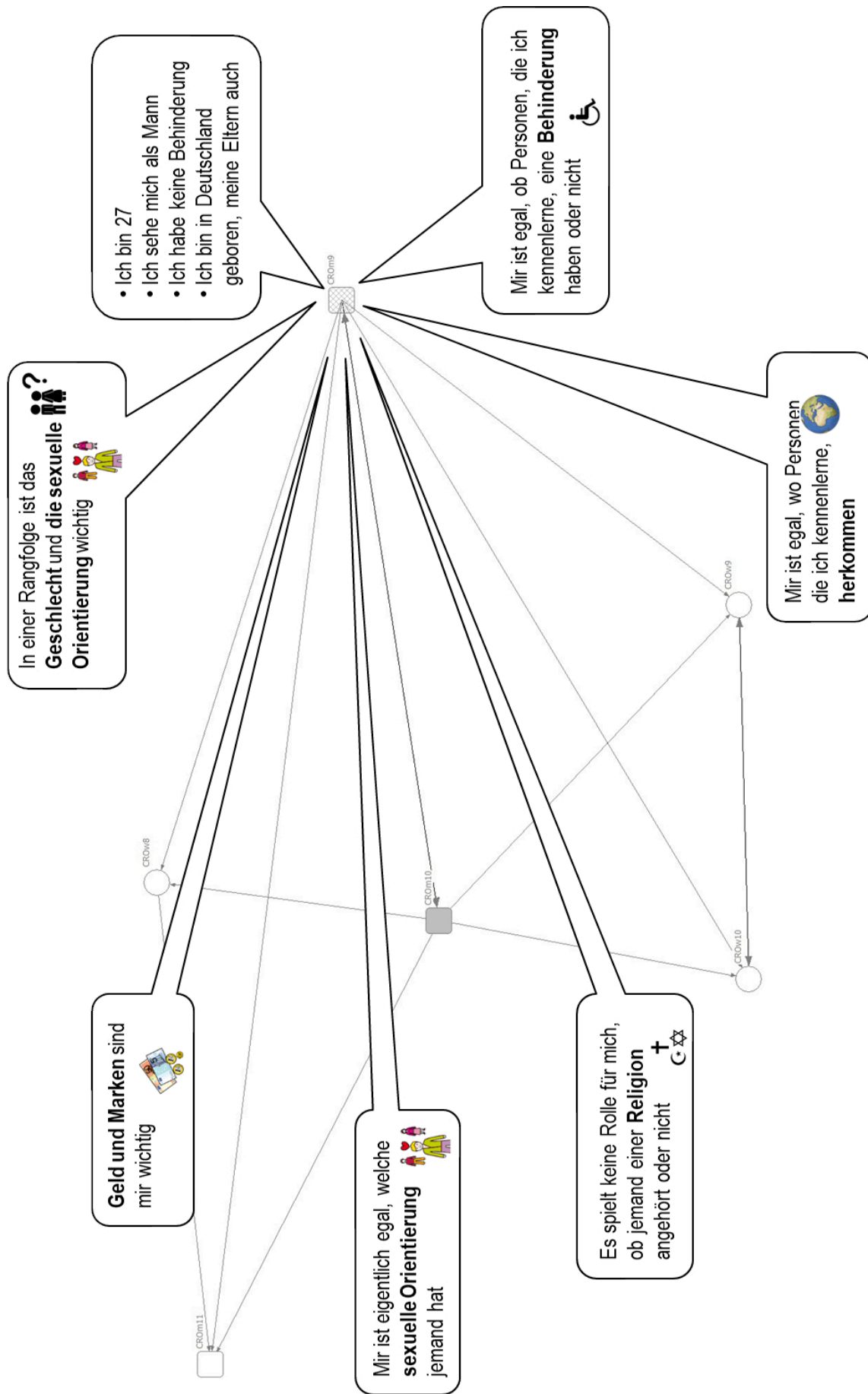


Abbildung C11. CROm9, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

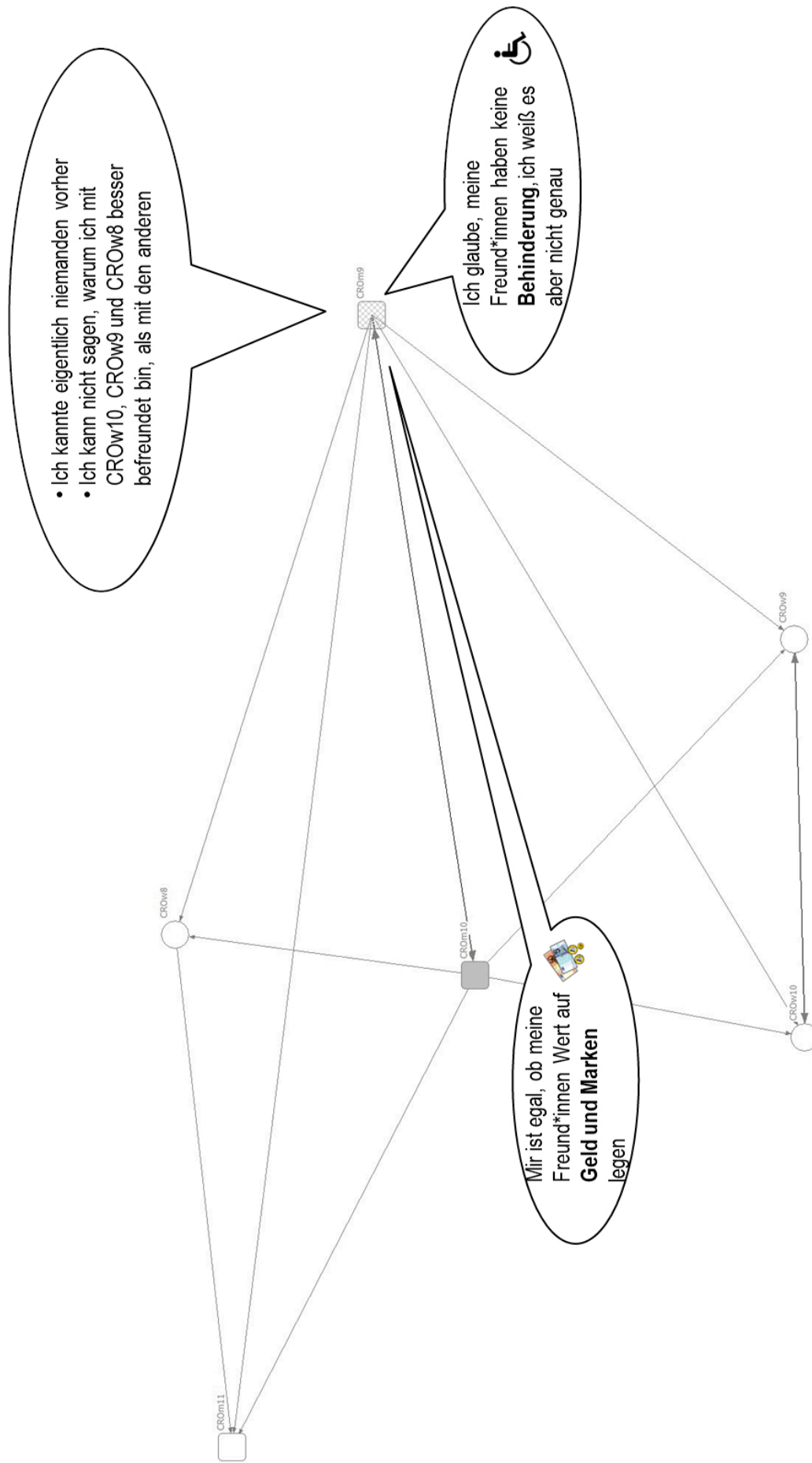


Abbildung C12. CROm9, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

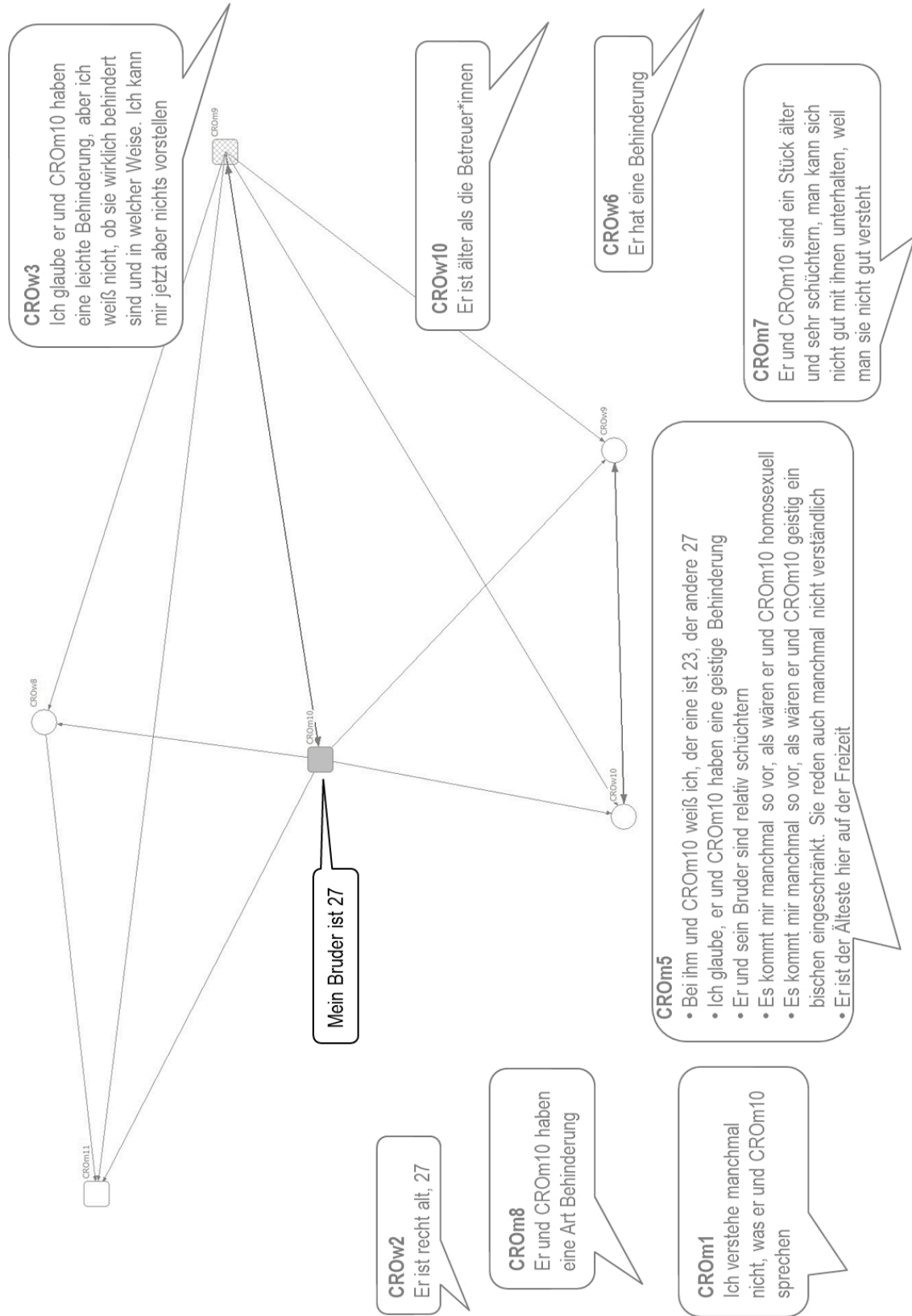


Abbildung C13. CROm9, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person

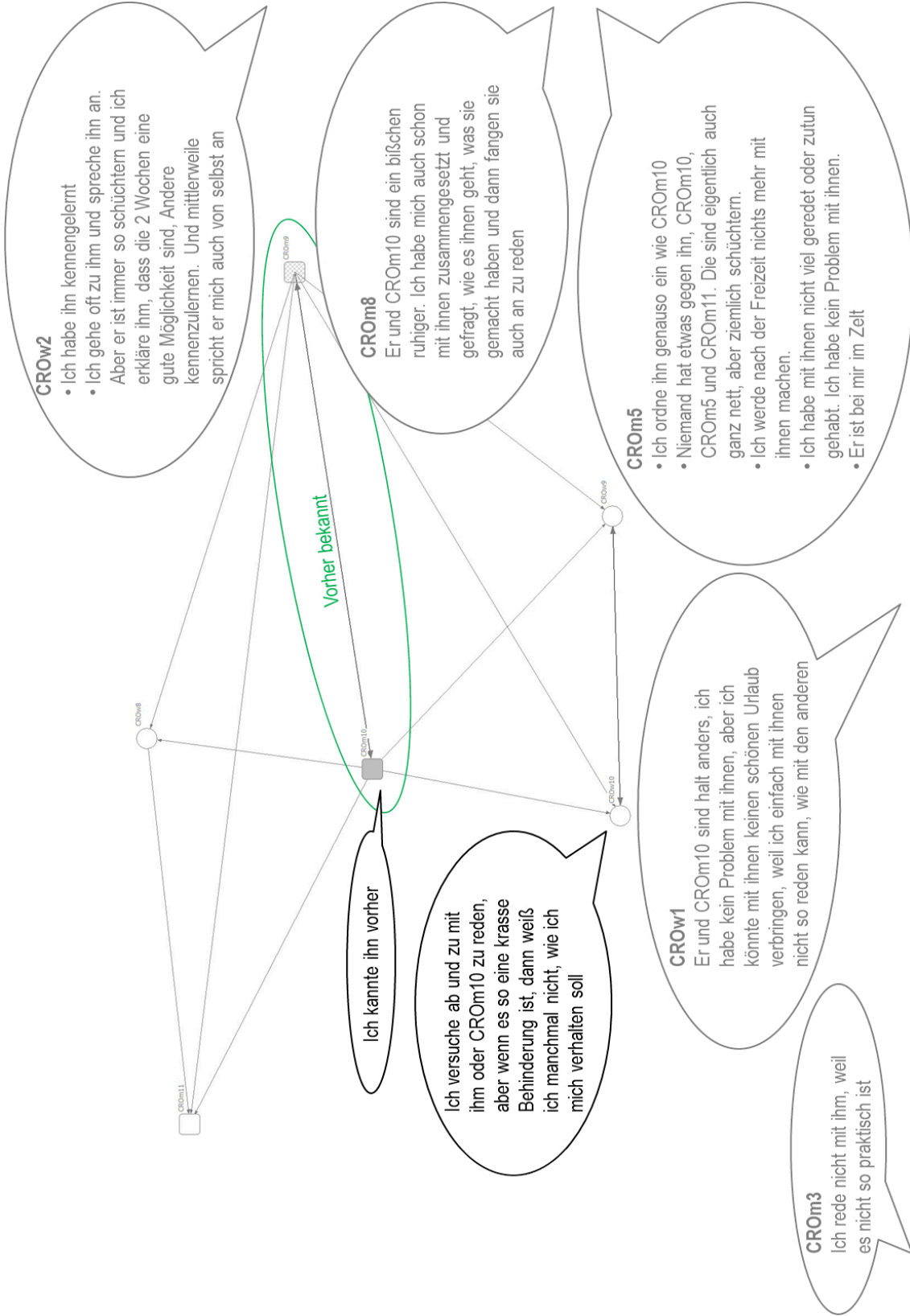


Abbildung C14. CROm9, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen

Fallauswertung CROm10

CROm10 gehört innerhalb der Ferienfreizeit Kroatien zur Statusgruppe der *Abgelehnten*. Er hat einen Modalwert von sechs und sehr hohen Summenwert von 100 erhalten. Er gehört somit zu den *least-liked* Teilnehmenden dieser Ferienfreizeit. Es liegen sowohl Selbst- als auch Fremdzuschreibungen in Bezug auf Behinderung vor.

CROm10 beschreibt sich selbst als 23 Jahre alt, in Deutschland geboren, er habe eine Behinderung, wisse aber nicht welche Form. Er gehe an Weihnachten in die Kirche und habe mal in der Schule Religion gehabt, außerdem habe er ein Handy. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien außer *sexuelle Orientierung*. Bei *Behinderung* sei er sich sicher, dass dieses Merkmal beim Kennenlernen von anderen Teilnehmenden keine Rolle spiele, bei *Alter*, *Herkunft*, *Religion* und *sozialer Status* wisse er es nicht genau. *Geschlecht* spiele manchmal eine Rolle, es stünde in einer Rangfolge auch weit vorne, hinter *Alter*, das sei ihm am Wichtigsten.

Über die Alteri in seinem Egozentrierten Netzwerk äußert er sich in Bezug auf *Alter*, *Geschlecht*, *Behinderung* und *sozialer Status*. Die Alteri in und außerhalb seines Egonetzes äußern sich zu seinem *Alter*, seiner *Behinderung* und seiner Schüchternheit.

Von 13 Peerbeziehungen innerhalb des Egonetzes von CROm10 ist die zu seinem Bruder CROm9 gleichwertig, alle anderen gehen von ihm aus, er erhält keine weitere Wahl. Die von ihm gewählten Beziehungen bestehen, neben seinem Bruder, der ebenfalls zur Statusgruppe der *Abgelehnten* gehört, zu einem *kontroversen* Teilnehmenden (CROm5), zur gesamten *Beliebten*-Clique plus CROw2 (*durchschnittlich*) und Teilen der *Durchschnittlichen*-Clique. Innerhalb der Statusgruppen bzw. Cliques bestehen vorwiegend gleichwertige Beziehungen, vereinzelt einseitig gerichtete und unter den Statusgruppen/Cliques vermehrt einseitig gerichtete Beziehungen. Über die Peerbeziehungen in seinem Egonetz erläutert CROm10, dass er niemanden vorher kannte, mit manchen ein bisschen aber nicht so oft rede, sich dies aber mehr gewünscht hätte. Die Alteri in seinem Egonetz erklären, dass sie ihn ab und zu angesprochen oder mit ihm geredet hätten, dass er zwar nett, aber ruhig und schüchtern sei, aber man nicht so mit ihm reden könne, wie mit den anderen Teilnehmenden.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm10 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C15), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C16), Fremdaussagen zur Person (Abbildung C17) sowie Fremdaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung C18).

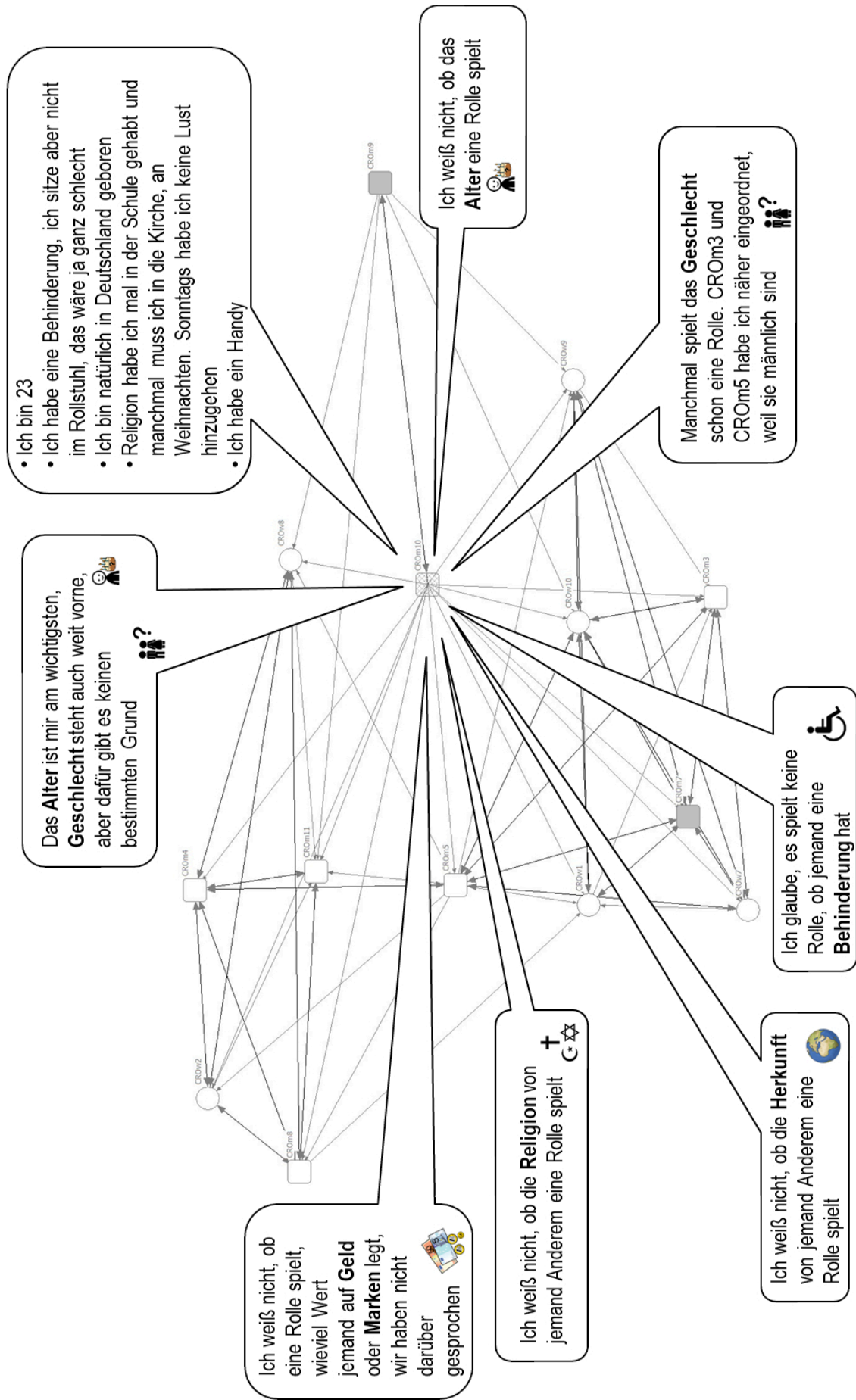


Abbildung C15. CROm10, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

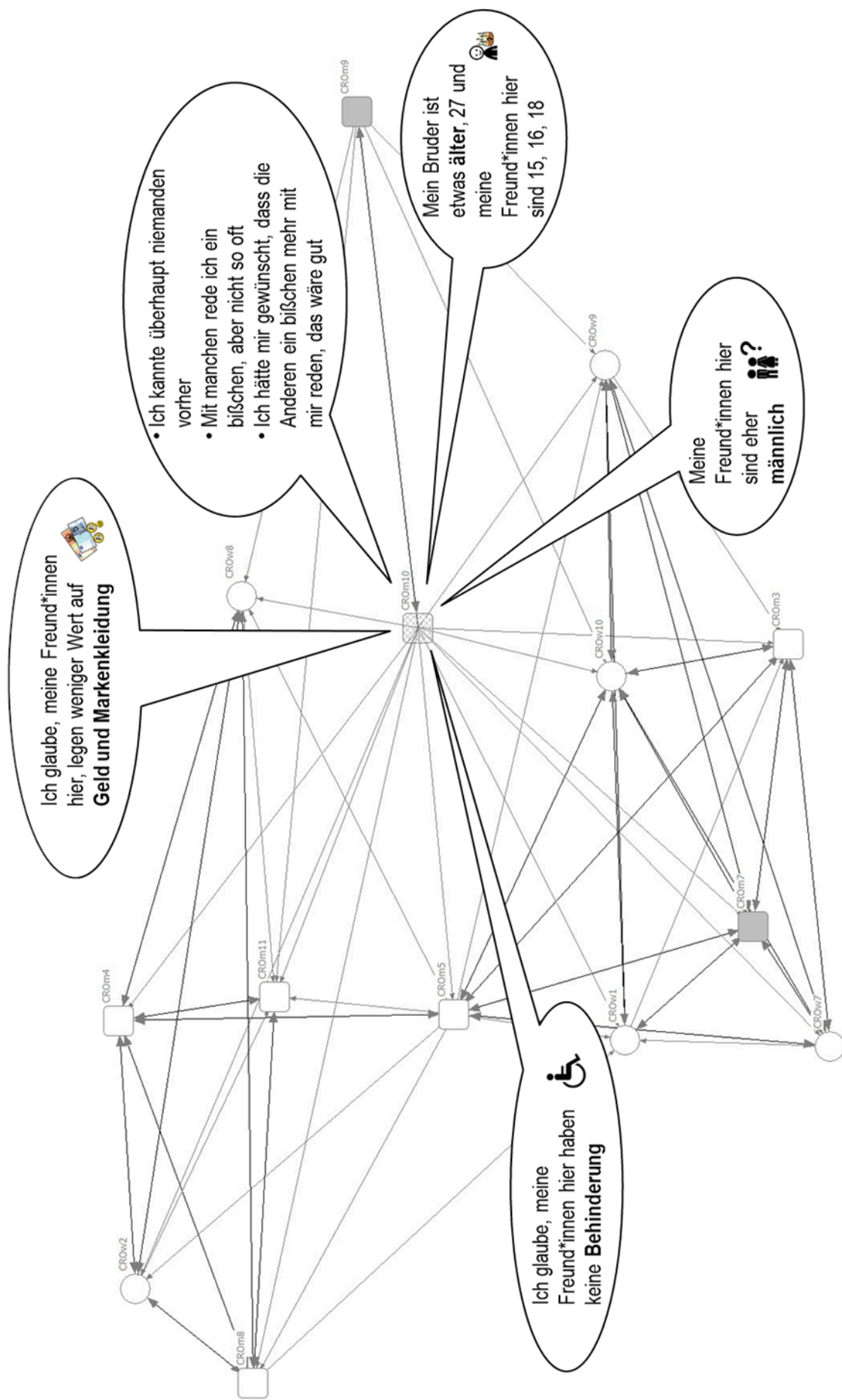


Abbildung C16. CROm10, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

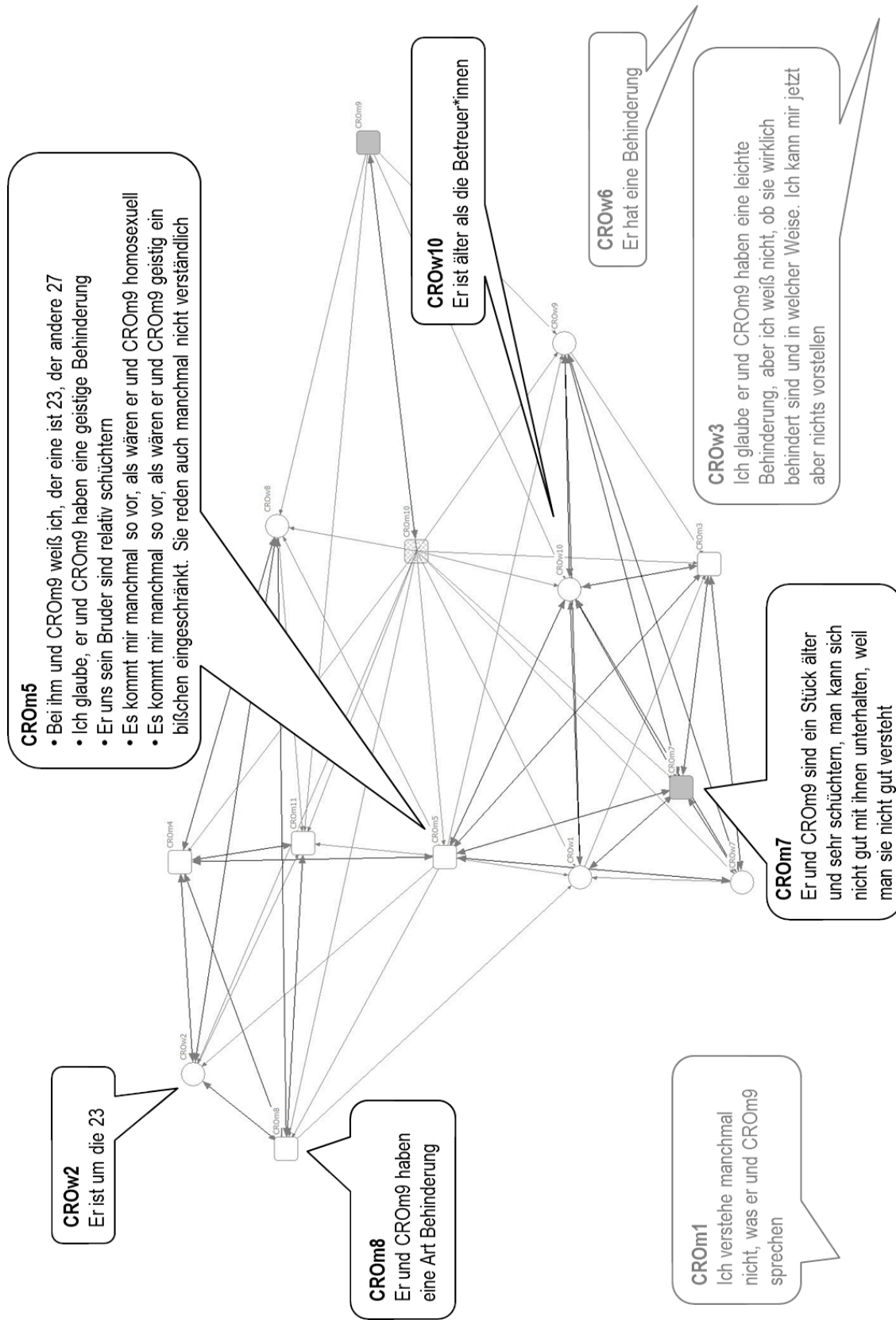


Abbildung C17. CROm10, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person

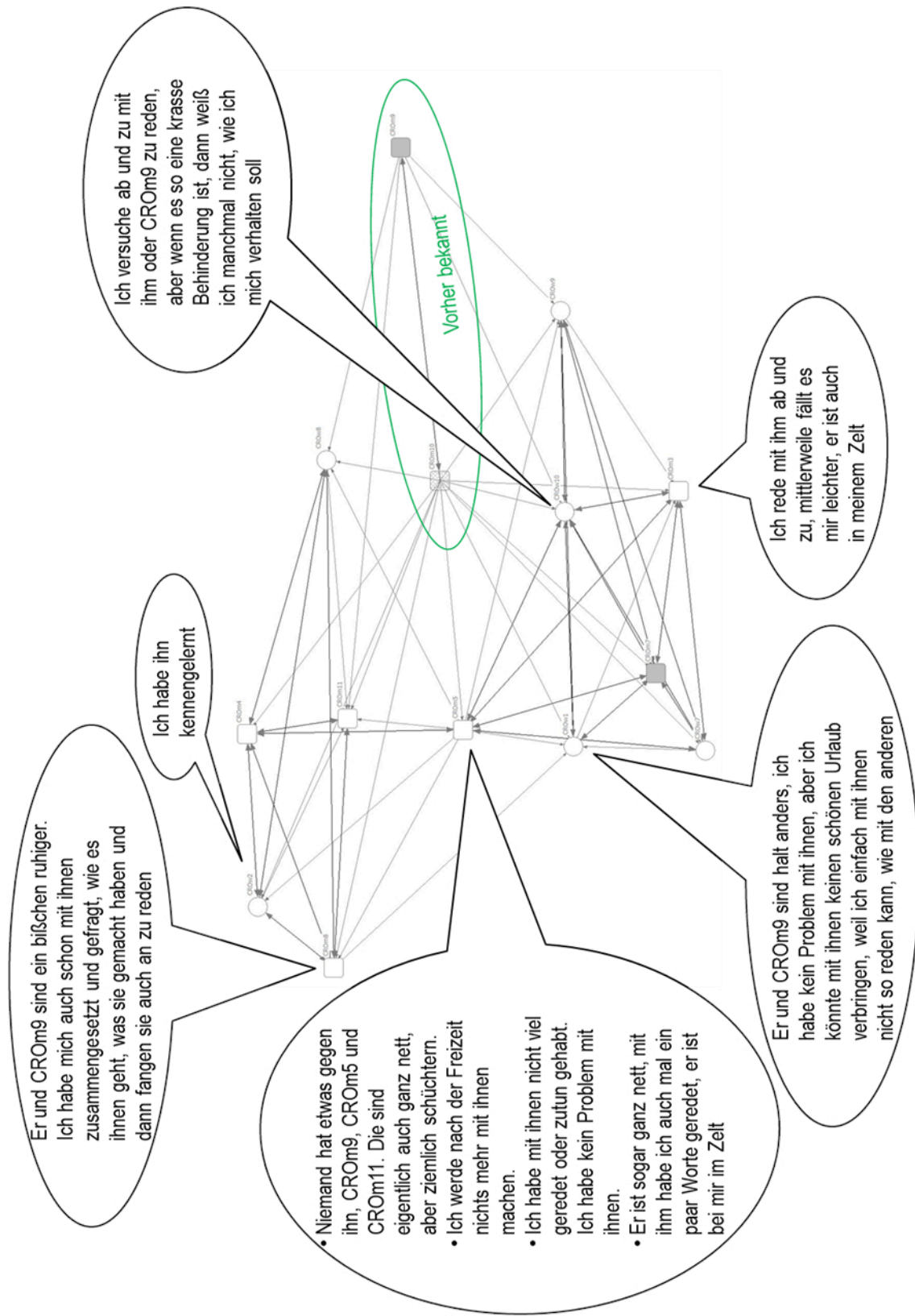


Abbildung C18. CROm10, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen

Fallauswertung CROm11

CROm11 gehört zur soziometrischen Statusgruppe der *Beliebten* und hat einen Modalwert von zwei sowie einen Summenwert von 75 erhalten. Er ist als *most-liked* Teilnehmender der Ferienfreizeit Kroatien einzuordnen.

CROm11 beschreibt zu seiner Person, dass er in einer Woche 17 werde, eindeutig ein Mann sei und keine Behinderung habe. Er sei in Deutschland geboren und gehöre zu keiner Religion. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien außer *sozialer Status*, fast alle spielen beim Kennenlernen von anderen Teilnehmenden für ihn keine Rolle. In Bezug auf *sexuelle Orientierung* äußerte er, dass er nicht über Liebe spreche. Er benennt außerdem eine spezifische Rangfolge für die Merkmale in Bezug auf das Knüpfen von Freundschaften: *Sexuelle Orientierung, Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Behinderung, sozialer Status*.

In Bezug auf die Alteri in seinem Egonetz äußert er sich zu *Alter, Behinderung, Herkunft, Religion* und *sozialer Status* und ordnet seine Freund*innen entsprechend ein. Lediglich eine Altera äußerte sich zu seiner Person in Bezug auf sein *Alter*.

Unter den zehn Peerbeziehungen innerhalb des Egonetzes von CROm11 befinden sich drei gleichwertige zu den Teilnehmenden, die er bereits vorher kannte. Keine weitere geht von ihm aus, er erhält sieben weitere Wahlen. Die Beziehungen innerhalb seiner *Beliebten-Clique* und der beiden zugehörigen *Durchschnittlichen* Teilnehmenden sind ansonsten durchweg gleichwertig. Von den beiden *abgelehnten* Teilnehmenden CROm9 und CROm10 gehen einige Wahlen aus, die beiden *Kontroversen* CROm1 und CROm5 haben vereinzelt gleichwertige Beziehungen zu Teilnehmenden aus der Clique, ansonsten erteilen sie Wahlen, CROm1 erhält auch zwei. Eine davon stammt von CROw4 aus der *Durchschnittlichen-Clique*, die auch an CROm11 eine Wahl erteilt und eine gleichwertige Peerbeziehung zu CROm5 hat. Zu seinen Peerbeziehungen äußert CROm11 auch explizit, dass er lediglich mit den Personen, die er vorher schon kannte befreundet sei und ein paar mehr noch kennengelernt habe. Er ergänzt, dass er mit Mädchen nicht so gut klarkomme. Er hätte sich aber gewünscht, die Teilnehmenden, die er bei *gesehen* eingeordnet hat, noch besser kennenzulernen und würde sich eventuell mit den *kennengelernten* Teilnehmenden wieder treffen. Es äußern sich lediglich zwei Alteri zur Peerbeziehung mit CROm11, zum Einen darüber, ihn vorher schon gekannt zu haben, zum Anderen darüber, dass CROw4 auf dem Camp-Gelände mit ihm rede oder etwas mit ihm mache.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROm11 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C19), Selbstaussagen zu Alteri und

Peerbeziehungen (Abbildung C20) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C21).

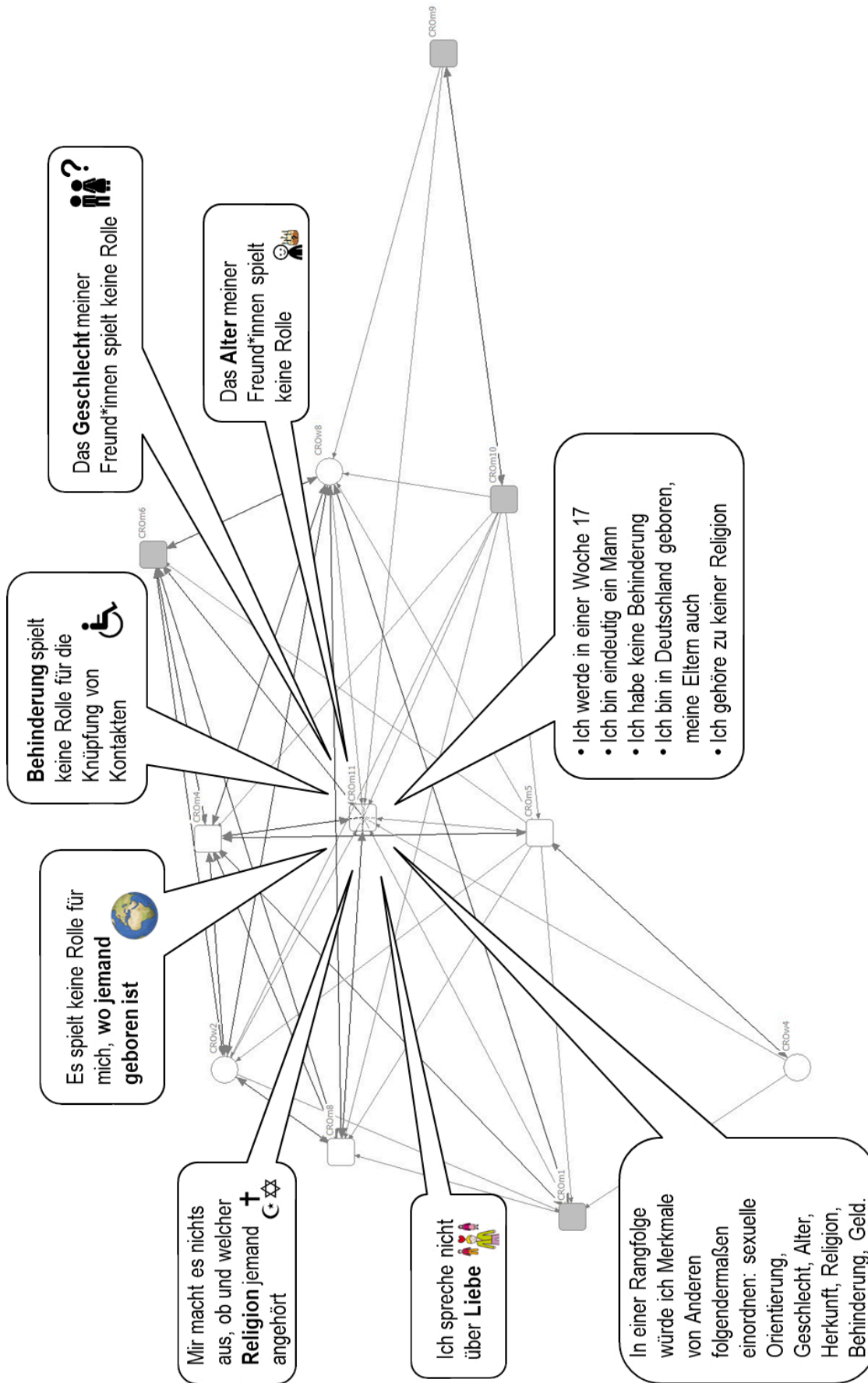


Abbildung C19. CROm11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

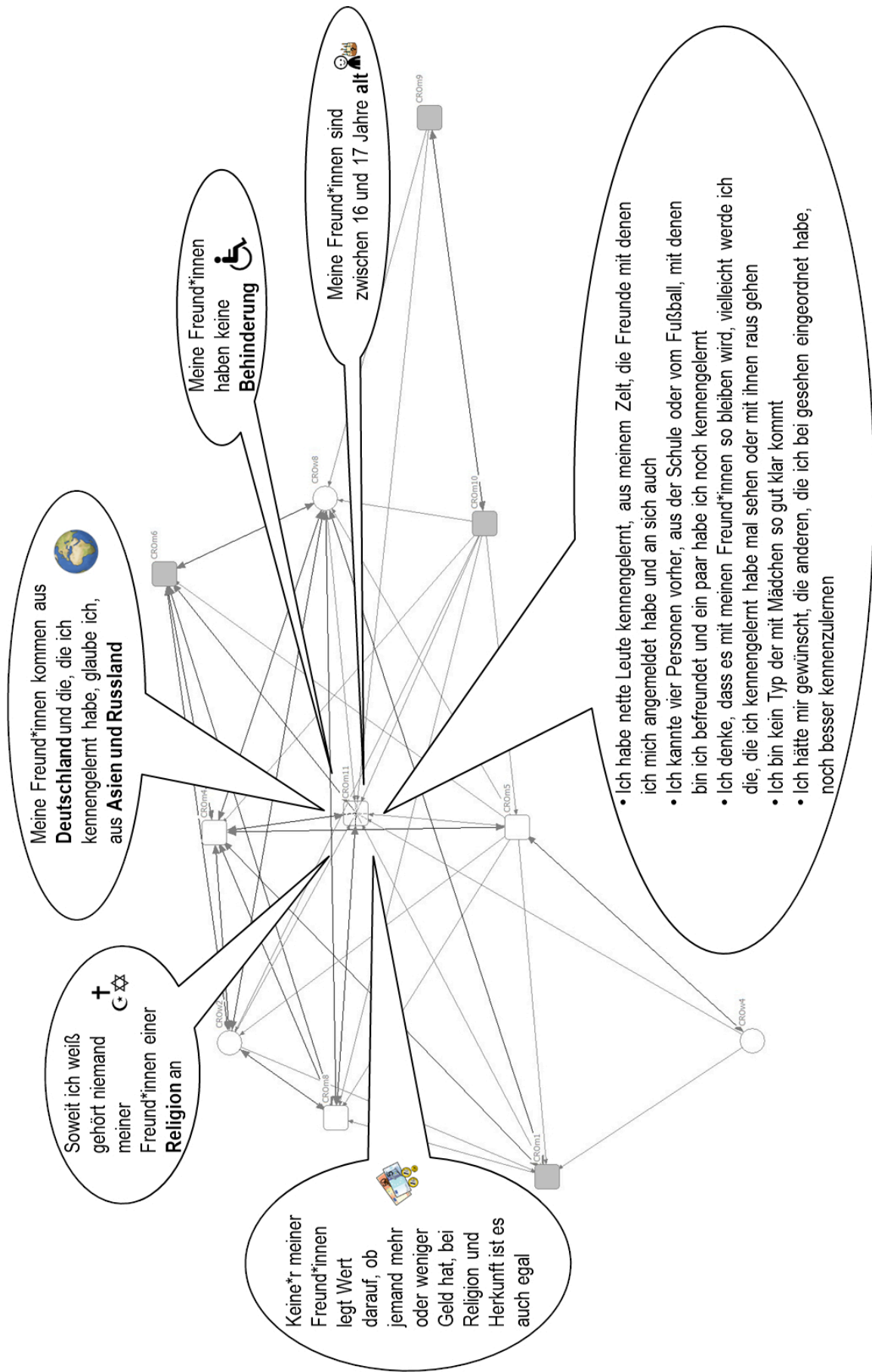


Abbildung C20. CROm11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

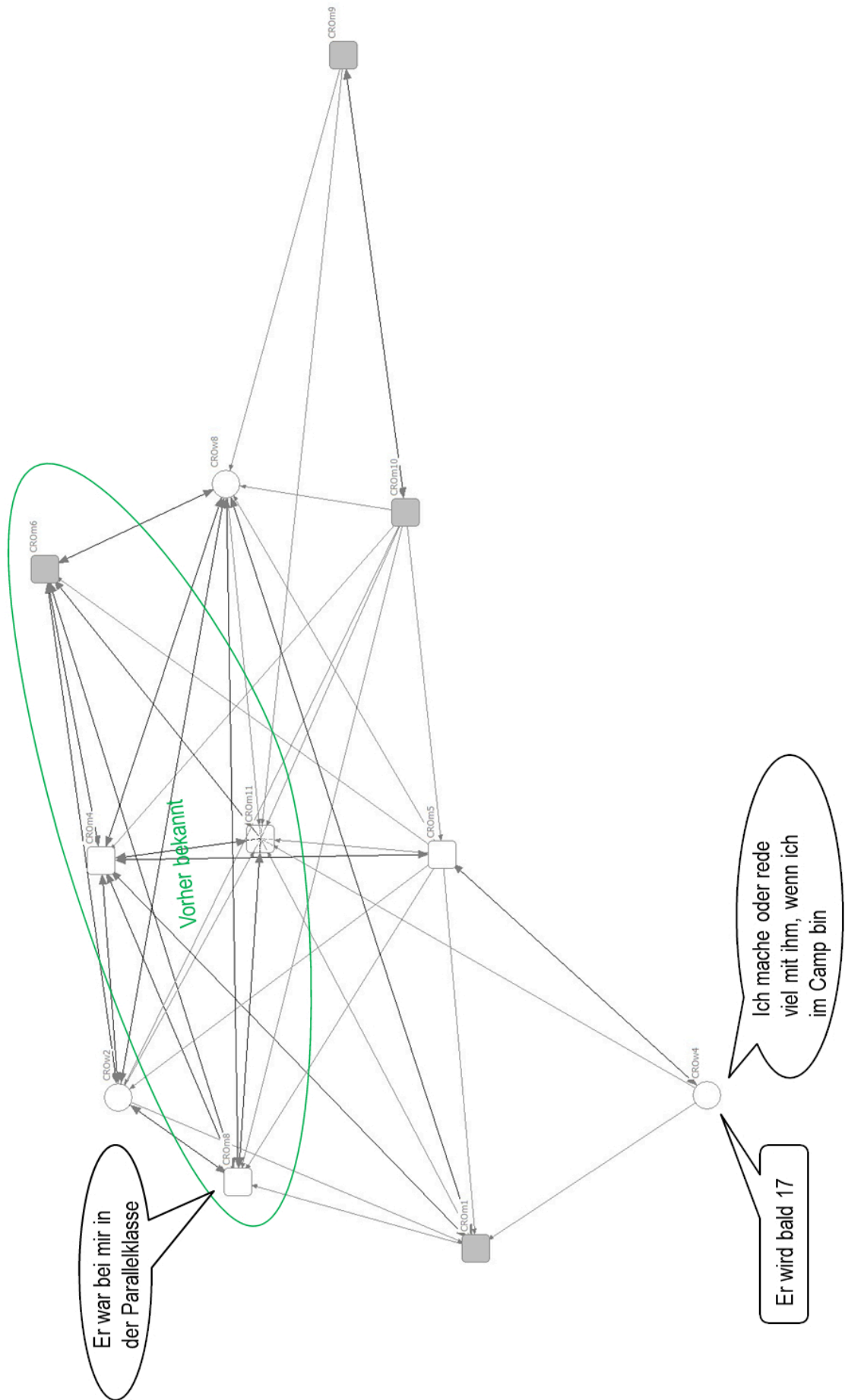


Abbildung C21. CROm11, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung CROw5

CROw5 zählt in der Auswertung der soziometrischen Statusgruppen zu den *unbeachteten* Teilnehmenden, hat einen Modalwert von vier und einen höheren Summenwert von 92. Durch den mittleren Modalwert wurde sie weder den *most-* noch den *least-liked* Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien zugeordnet, erhält aber Fremdzuschreibungen im Bereich Lernschwierigkeiten vom Träger und den anderen Teilnehmenden der Ferienfreizeit.

Zu ihrer Person äußert CROw5, dass sie 21 Jahre alt sei, keine Behinderung habe, katholisch und in Deutschland geboren sei. Ihre Mutter käme aus Mazedonien. Sie äußert sich zu allen Differenzkategorien außer *sexuelle Orientierung*, keine davon spiele für sie beim Kennenlernen von anderen Teilnehmenden eine Rolle.

Die Alteri in ihrem egozentrierten Netzwerk ordnet sie innerhalb der Differenzkategorien *Alter*, *Geschlecht* und *Behinderung* ein. Von den Alteri gibt es zu ihrer Person eine Äußerung von einer Teilnehmenden aus ihrem Egonetz und von zwei weiteren Teilnehmenden außerhalb des Egonetzes. Diese beziehen sich auf ihr *Alter*, ihre *Behinderung* und darauf, dass sie sehr schüchtern sei.

CROw5 hat drei Peerbeziehungen in ihrem egozentrierten Netzwerk, keine davon ist gleichwertig. Von ihr ist lediglich eine Wahl an CROm1 gerichtet, die beiden Wahlen, die sie erhält, gehen von CROw6 und CROw11 aus. Auch unter den drei Alteri in ihrem Egonetz gibt es keine gleichwertigen Beziehungen, CROw11 vergibt eine Wahl an CROm1 und erhält eine von CROw6. CROw5 erläutert zu ihren Peerbeziehungen, dass sie zwei andere Teilnehmende vorher kannte (CROm1 und CROw11) und, dass sie sich mit einem bestimmten Teilnehmenden außerhalb ihres Egonetzes nicht so gut unterhalten habe. Aus ihrem Egonetz äußert sich lediglich CROm1 darüber, dass er sie aus der Schule und/oder der Lebenshilfe kenne, außerdem äußern sich noch CROw2, CROw10 und CROm5, die außerhalb ihres Netzwerkes liegen. CROw2 habe sie kennengelernt und CROw10 äußert, dass sie Schwierigkeiten habe CROw5, CROw6 und CROw11 auseinander zu halten. CROm5 erklärt, dass diese drei erwähnten Teilnehmenden nicht richtig zur Clique gehören, aber immer mitgenommen wurden und „eigentlich ganz nett“, aber schüchtern seien.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROw5 mit den Selbstaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C22), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C23) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C24).

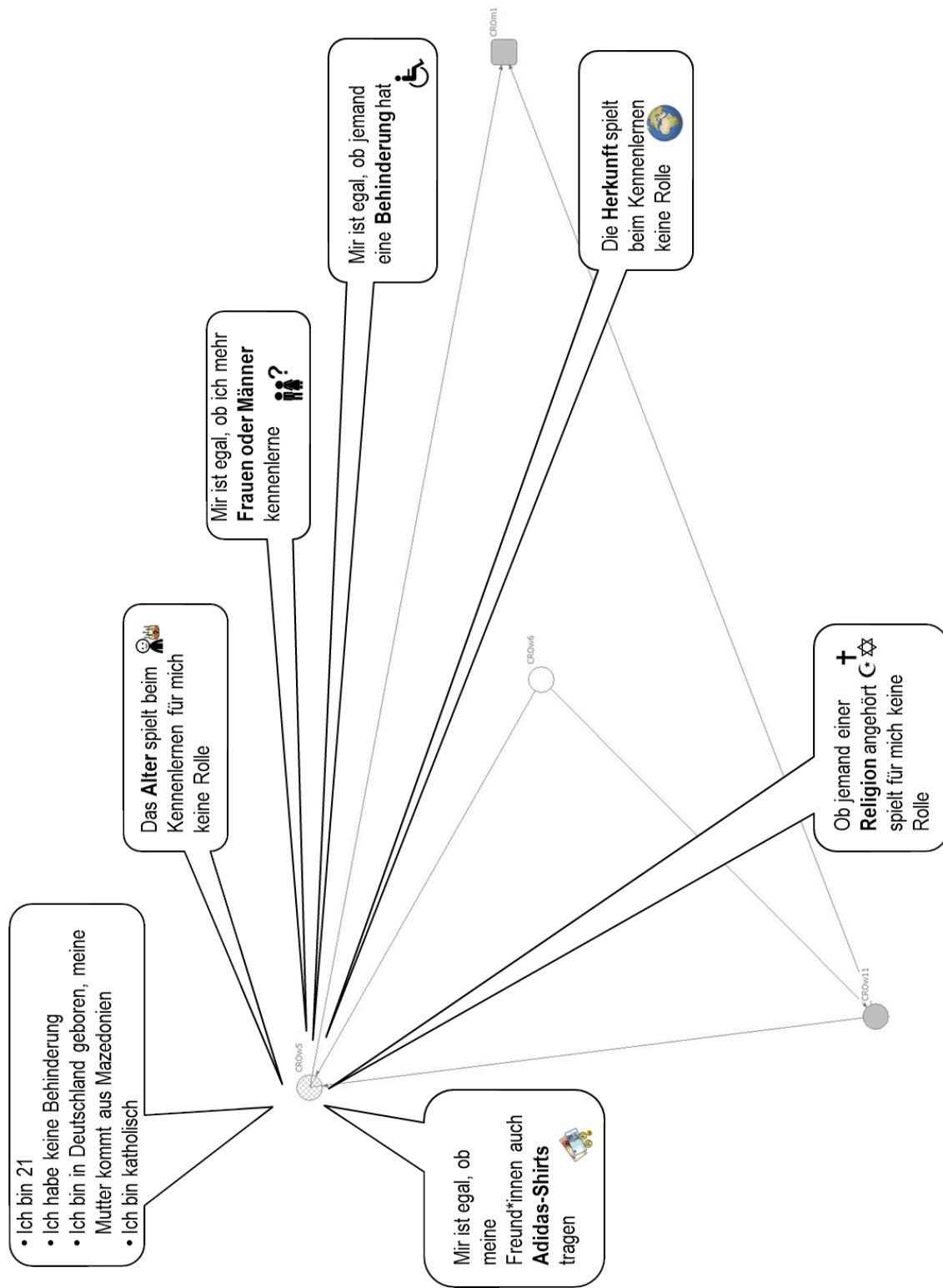


Abbildung C22. CROW5, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Peerbeziehungen

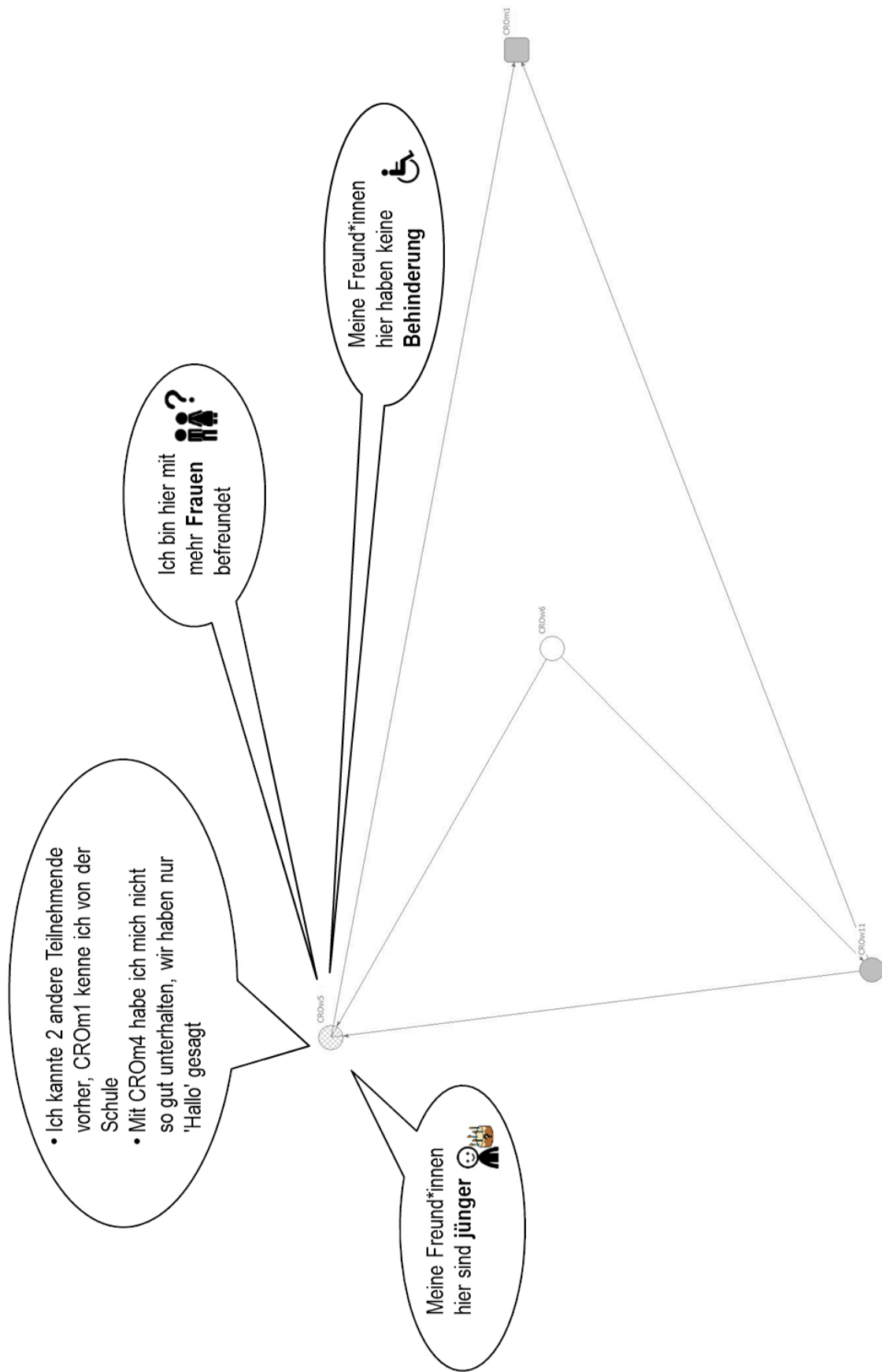


Abbildung C23. CROW5, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

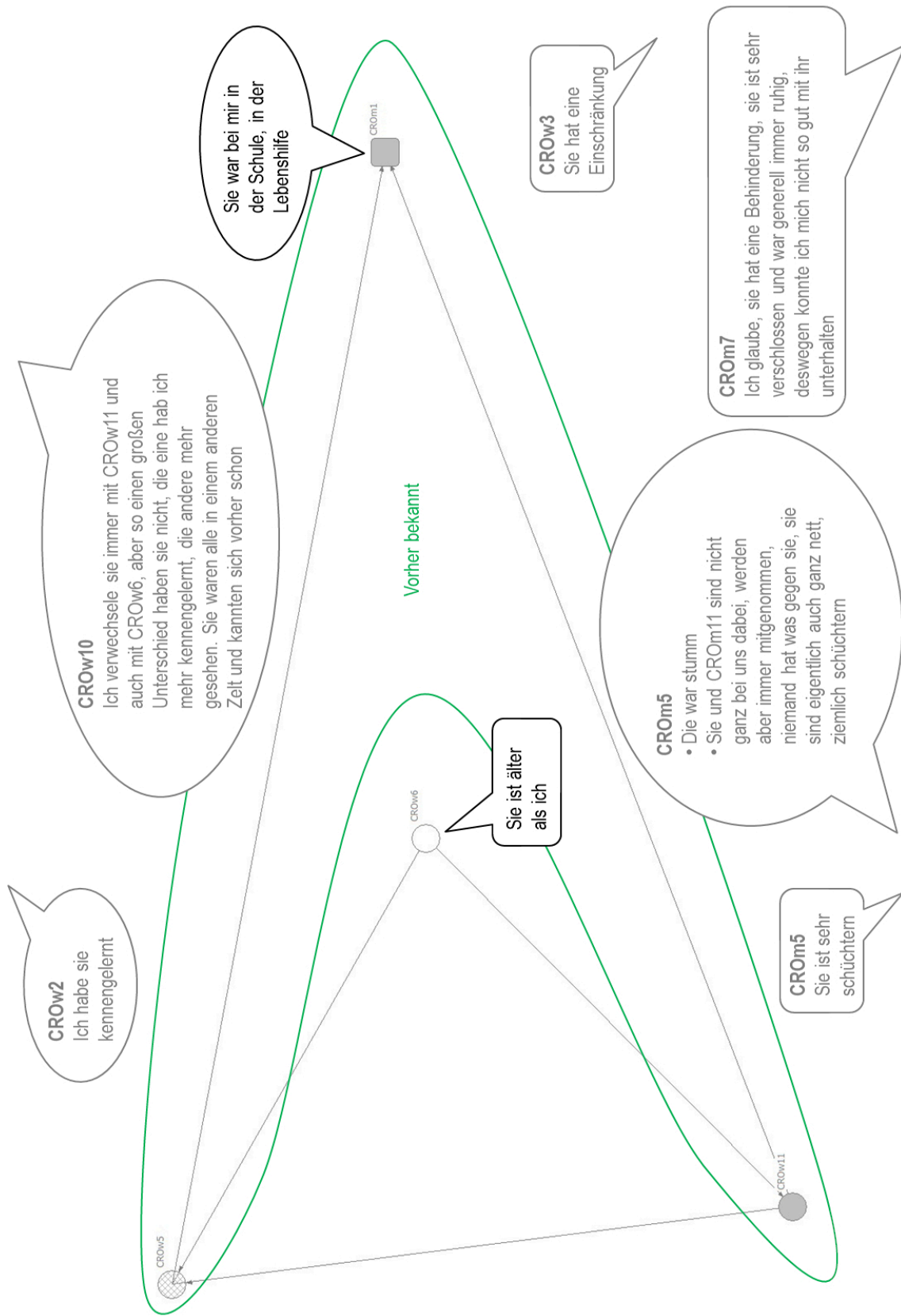


Abbildung C24. CROW5, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung CROw8

In der soziometrischen Analyse der Statusgruppen gehört CROw8 zu der *Beliebten-Clique*. Durch den Modalwert von zwei und den eher niedrigen Summenwert von 74 zählt sie also zu den *most-liked* Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien.

Zu ihrer Person erläutert CROw8, dass sie keine Behinderung habe, in Russland geboren sei und einer Religion angehöre (Islam; Angabe aus dem pictogrammgestützten Interview-Leitfaden). Sie äußert sich zu allen Differenzkategorien außer *Herkunft*. Bis auf den *sozialen Status*, spiele kein Merkmal für sie eine Rolle beim Kennenlernen von anderen Teilnehmenden. Zum *sozialen Status* äußert sie ausführlich, welche Rolle Markenkleidung für sie spiele und, dass es auf der Ferienfreizeit wichtig sei, viel Geld dabei zu haben.

Sie beschreibt die Alteri in ihrem Egonetz in Bezug auf *Alter*, *Geschlecht*, *Behinderung*, *Religion* und *Herkunft*. Die Alteri in ihrem Netzwerk äußern sich zu ihrem *Alter* (16), ihrer russischen *Herkunft*, ihre Haltung zu Markenkleidung (*sozialer Status*) und sind sich uneinig in Bezug auf ihre *Religionszugehörigkeit*.

Sie hat zehn Peerbeziehungen in ihrem Egonetz. Davon sind fünf gleichwertige mit den anderen Teilnehmenden der *Beliebten-Clique* und den zugehörigen *durchschnittlichen* Teilnehmenden, bis auf CROm11, an den lediglich ihre Wahl gerichtet ist, und außerdem eine gleichwertige mit dem *kontroversen* CROm1. Des Weiteren erhält sie vier Wahlen von dem anderen *kontroversen* Teilnehmenden CROm5, den *abgelehnten* Teilnehmenden CROm9 und CROm10 sowie von CROw3 aus der *Durchschnittlichen-Clique*. Untereinander sind die Wahlen innerhalb der *Beliebten-Clique* und den zugehörigen *durchschnittlichen* Teilnehmenden gleichwertig, bis auf die einseitig von CROw2 an CROm11 gerichtete Wahl. Ansonsten besteht eine gleichwertige Beziehung zwischen den abgelehnten CROm9 und CROm10, alle anderen Alteri in CROw8s Egonetz vergeben eher Wahlen, als dass sie welche erhalten, mit Ausnahme von CROm1. Über die Peerbeziehungen in ihrem Egonetz äußert sich CROw8 folgendermaßen: Sie habe gemeinsam mit ihrer besten Freundin viele neue Leute mit den gleichen Interessen kennengelernt, mit denen sie sich sehr gut verstehe. Mit allen Anderen rede sie auch, sei aber nicht so gut mit ihnen befreundet. Die Teilnehmenden aus ihrer Clique beurteilen die Beziehung zu ihr gleichermaßen. Andere Teilnehmende nehmen CROw8 als sehr offen wahr und mögen sie, auch wenn sie sich charakterlich von ihnen unterscheide.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROw8 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C25), Selbstaussagen zu Alteri und

Peerbeziehungen (Abbildung C26) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C27).

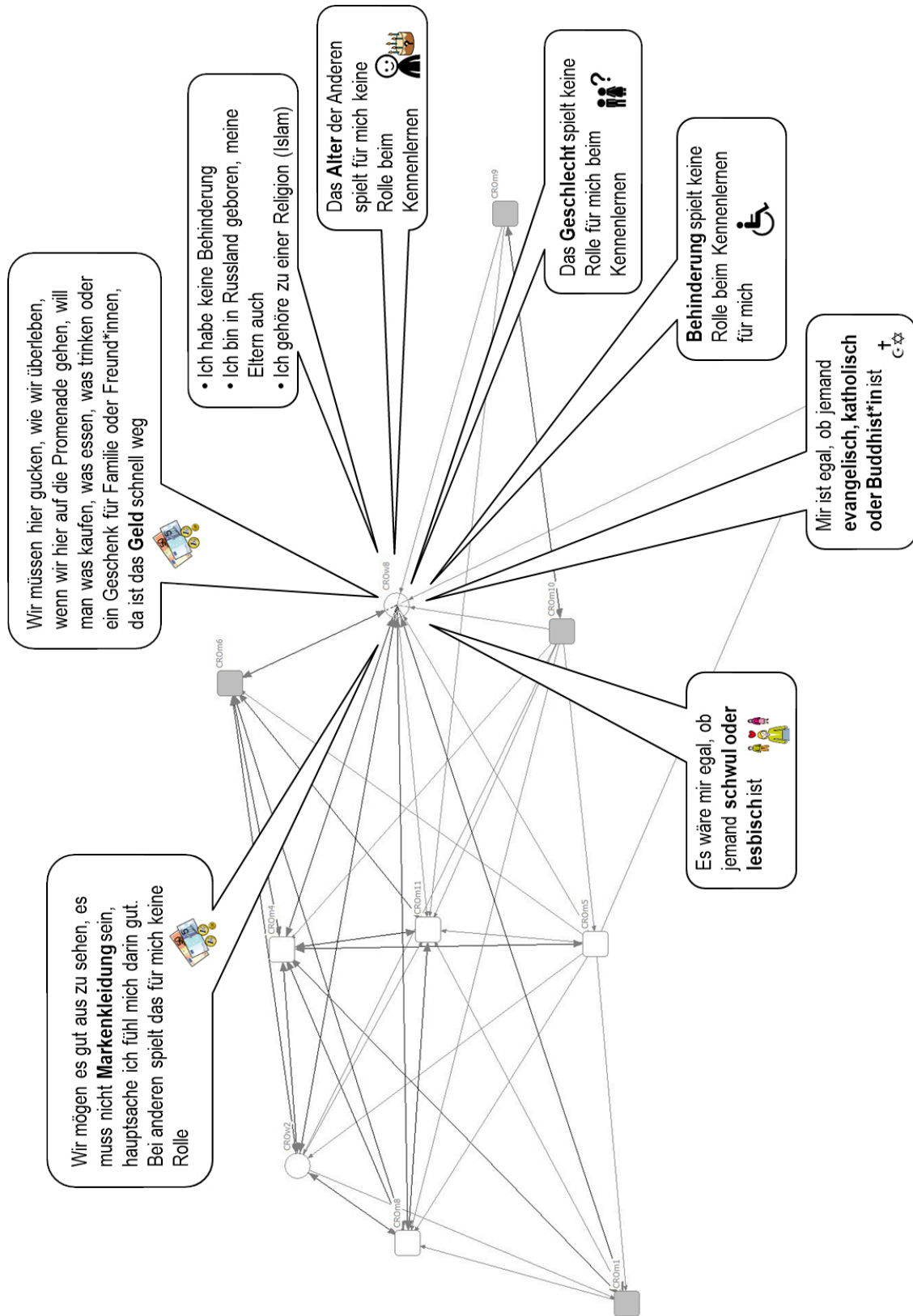


Abbildung C25. CROW8, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

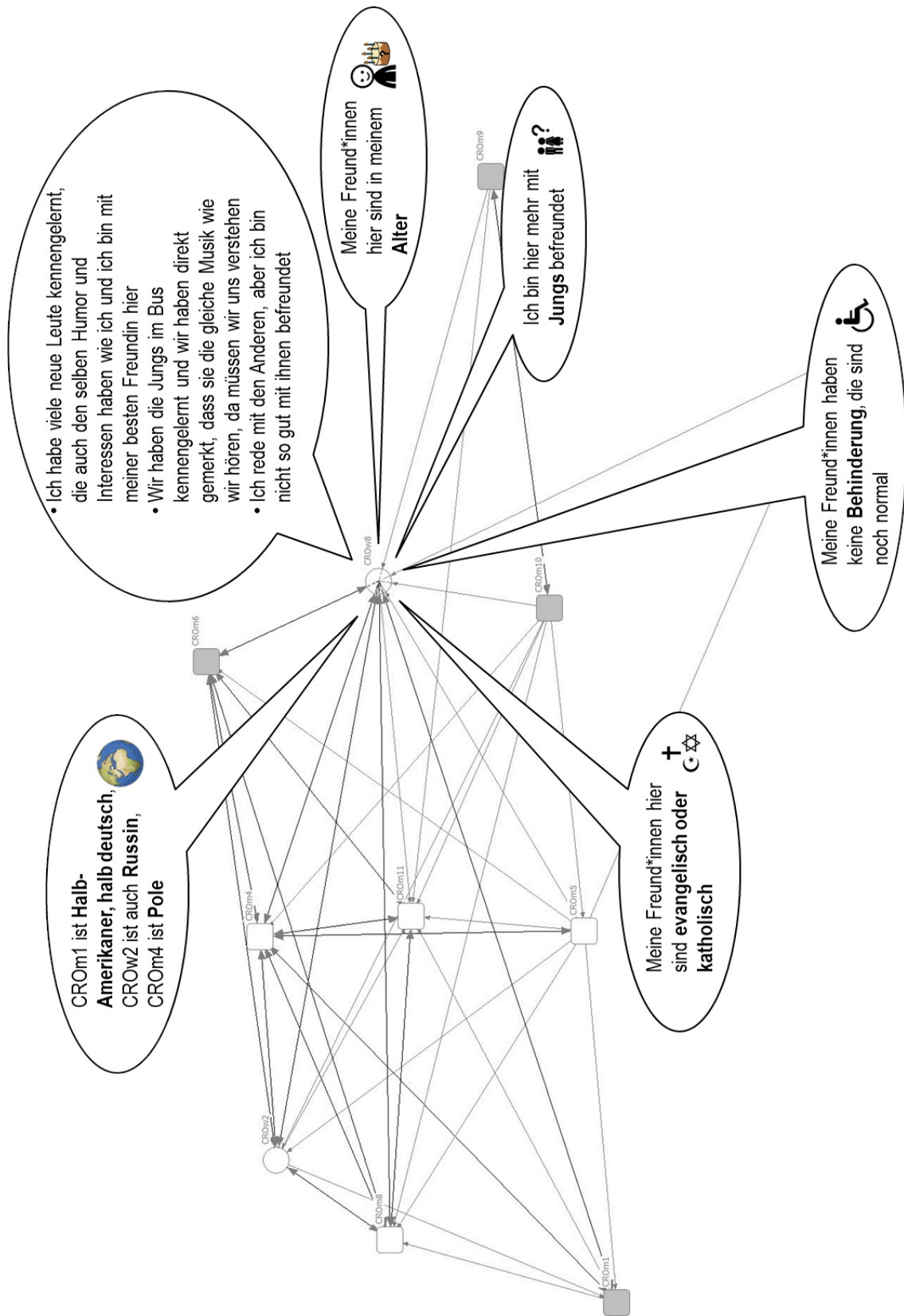


Abbildung C26. CROw8, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

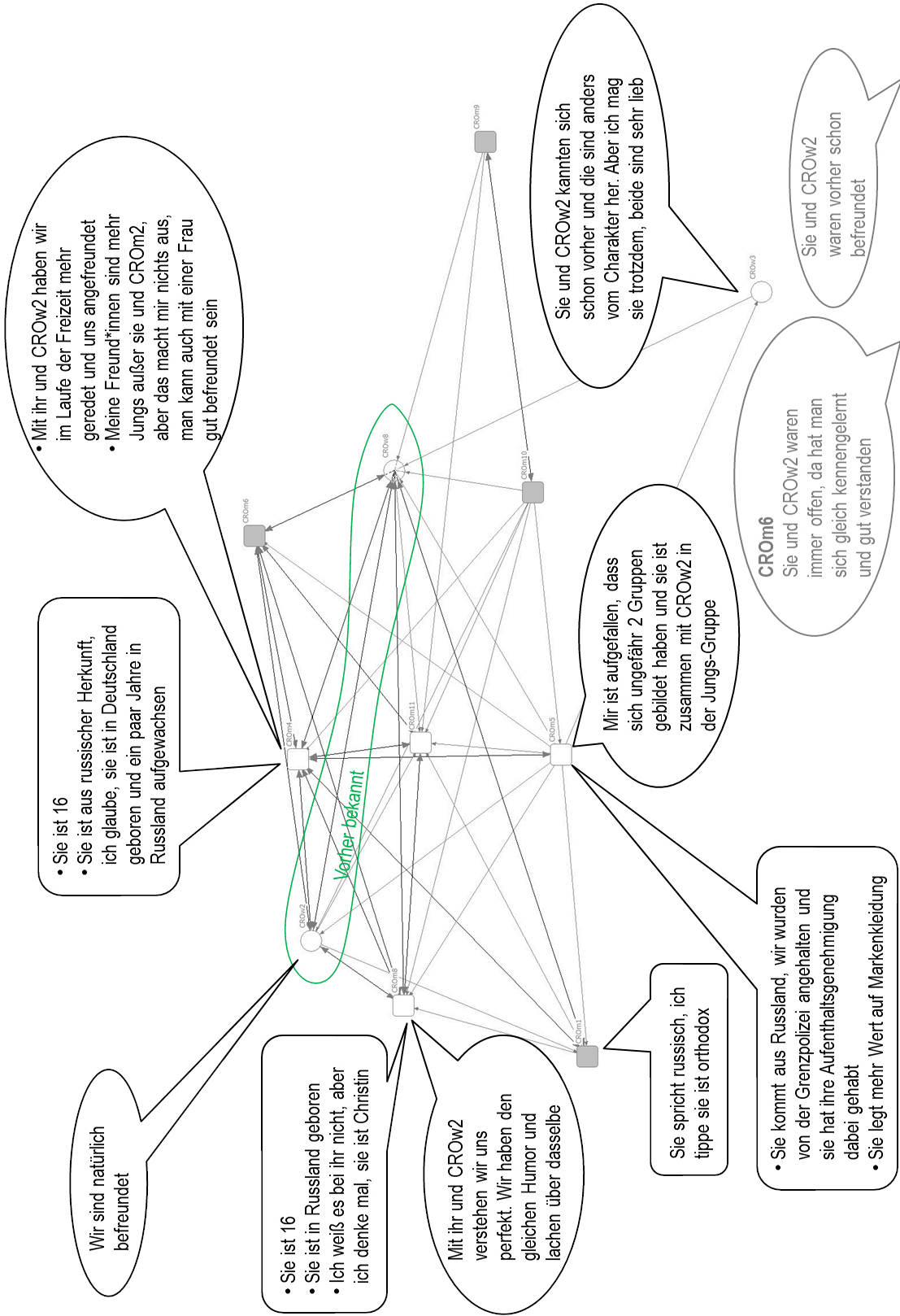


Abbildung C27. CROW8, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung CROw11

In der soziometrischen Analyse der Statusgruppe wurde CROw11 als *abgelehnte* Teilnehmende eingeordnet. Durch den Modalwert von sechs und den hohen Summenwert von 99 gehört sie zu den *least-liked* Teilnehmenden der Ferienfreizeit Kroatien und hat außerdem Fremdzuschreibungen in Bezug auf eine Behinderung vom Träger und anderen Teilnehmenden erhalten.

CROw11 erzählt über sich selbst, dass sie bald 23 Jahre alt werde, keine Behinderung habe, ganz normal sei und aus Deutschland komme. Des Weiteren sei sie evangelisch oder katholisch, eins von beiden. Sie kommentiert alle Differenzkategorien. Für das Knüpfen von Freundschaften spiele kein Merkmal eine Rolle, auch in einer Rangfolge seien alle Merkmale gleich. Lediglich bezüglich des *sozialen Status* äußert sie, dass ihr Geld wichtig sei, sie auch viel spare, aber das bei anderen keine Rolle spiele. Ihre Alteri ordnet sie in Bezug auf *Alter*, *Geschlecht* und *Behinderung* ein.

Zu ihrer Person wurden lediglich Äußerungen von Teilnehmenden außerhalb ihres Netzwerkes kodiert. Diese beziehen sich darauf, dass sie eine Behinderung habe und sehr schüchtern, ruhig und verschlossen sei.

Sie hat drei Peerbeziehungen in ihrem Netzwerk, darunter keine gleichwertige. Sie erhält eine Wahl von der *unbeachteten* Teilnehmenden CROw6 und erteilt zwei Wahlen, zum Einen an den *kontroversen* Teilnehmenden CROm1 und zum Anderen an die andere *unbeachtete* Teilnehmende CROw5. Auch untereinander haben die Alteri keine gleichwertigen Beziehungen, CROw6 wählt einseitig gerichtet CROw5 und CROw5 wiederum einseitig gerichtet CROm1. CROw11 erläutert zu ihren Peerbeziehungen, dass sie mit CROm1 und CROw5 auf der Schule war und sie seitdem befreundet seien (Kodierung aus der Inhaltsanalyse, keine *befreundet*-Wertung in der PICS), außerdem kannte sie bereits eine Betreuerin vorher. Die anderen Teilnehmenden habe sie auf der Ferienfreizeit kennengelernt. CROm1 bestätigt, dass sie gemeinsam auf der Schule waren, CROw6 äußert, dass CROw11 älter sei als sie. Des Weiteren gab es einige Äußerungen von Personen, die nicht zum egozentrierten Netzwerk von CROw11 gehören. Hierunter fällt, dass sie mit CROw6 und CROw5 verwechselt wird, dass sie eigentlich ganz nett, aber schüchtern sei, aber andere Teilnehmende keinen „Draht“ zu ihr gefunden hätten, obwohl sie oft dabei war. Aber richtig zu einer Clique gehört habe sie nicht.

Im Follow-Up Fragebogen berichtet CROw11 zu CROm1 keinen Kontakt mehr zu haben, zu CROw5 habe sie mehrmals in der Woche Kontakt, sie sehen sich am Wochenende, telefonieren oder schreiben bei WhatsApp. An der Freundschaft mit ihr gefalle ihr besonders

gut, dass sie über alles reden können, viel zusammen machen, dass CROw5 Zeit für sie habe, es mit ihr Spaß mache, sie schon viel zusammen erlebt hätten und sie CROw5 helfen könne. Sie möchte gerne noch einmal mit ihr in den Urlaub fahren, einen Film gucken, in die Stadt gehen und schwimmen. Zu anderen Teilnehmenden habe sie keinen Kontakt. Beim Ausfüllen des Follow-Up Fragebogens habe ihr ihre Mutter durch Vorlesen und Erklären geholfen.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von CROw11 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C28), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C29) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C30).

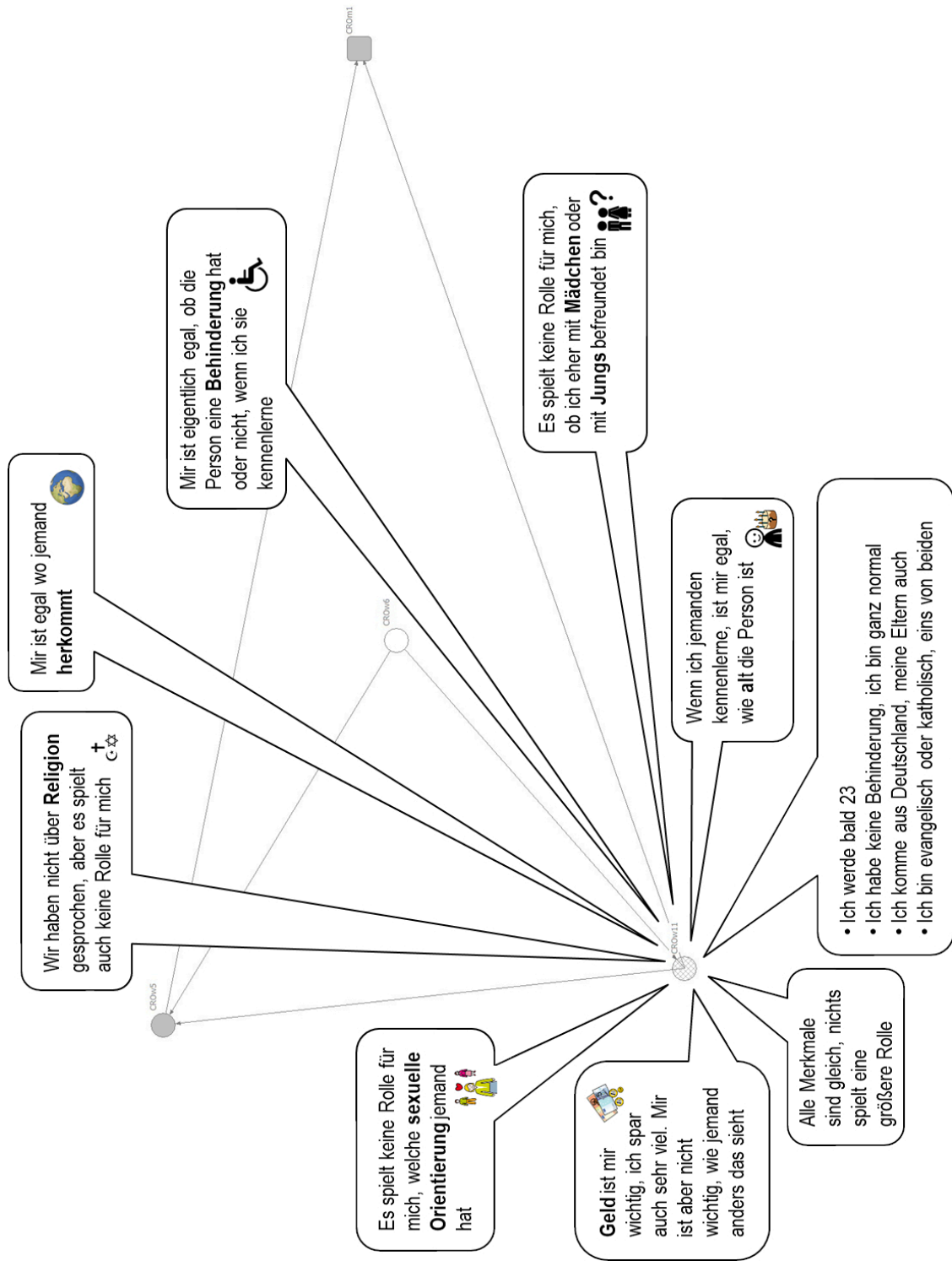


Abbildung C28. CROW11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

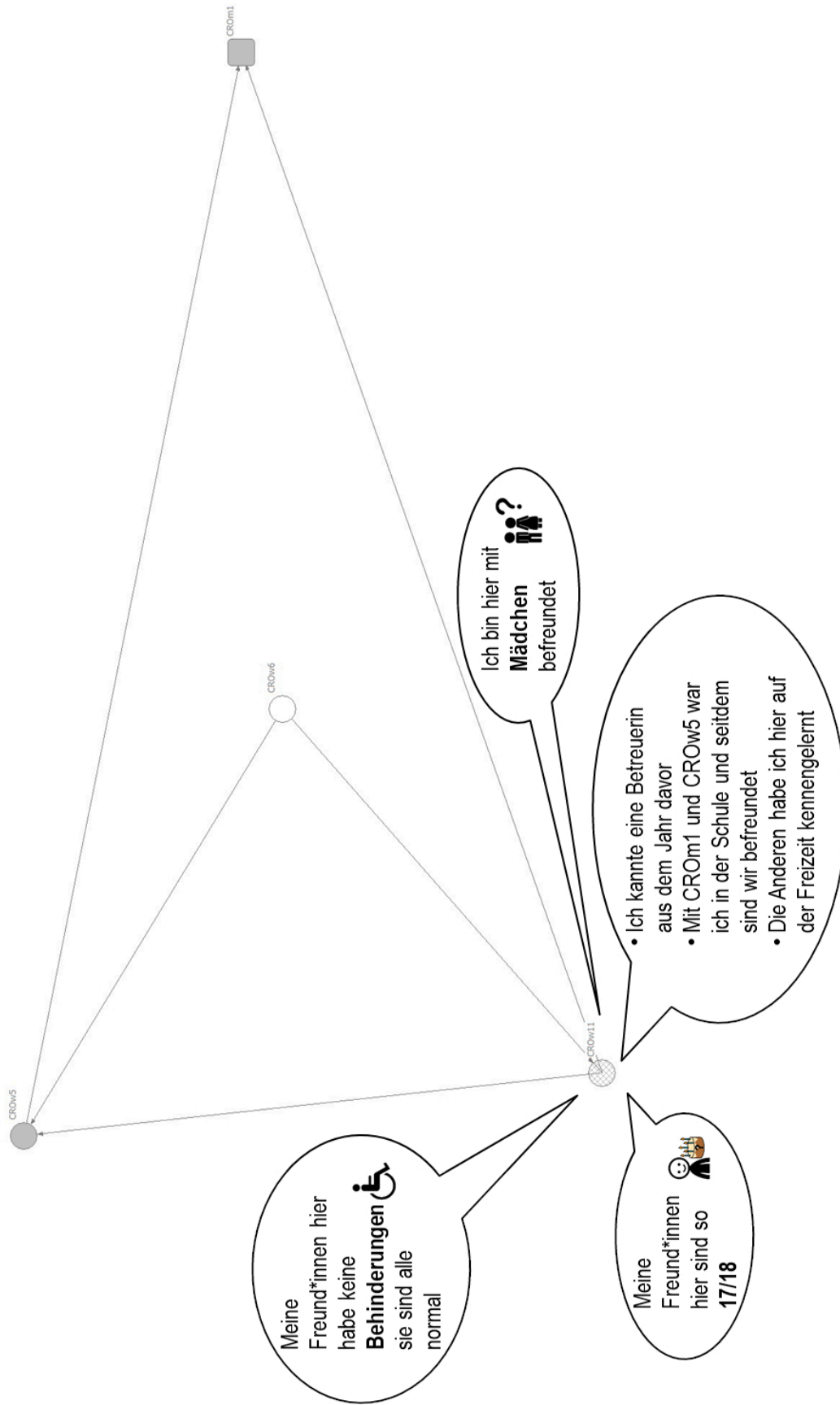


Abbildung C29. CROW11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

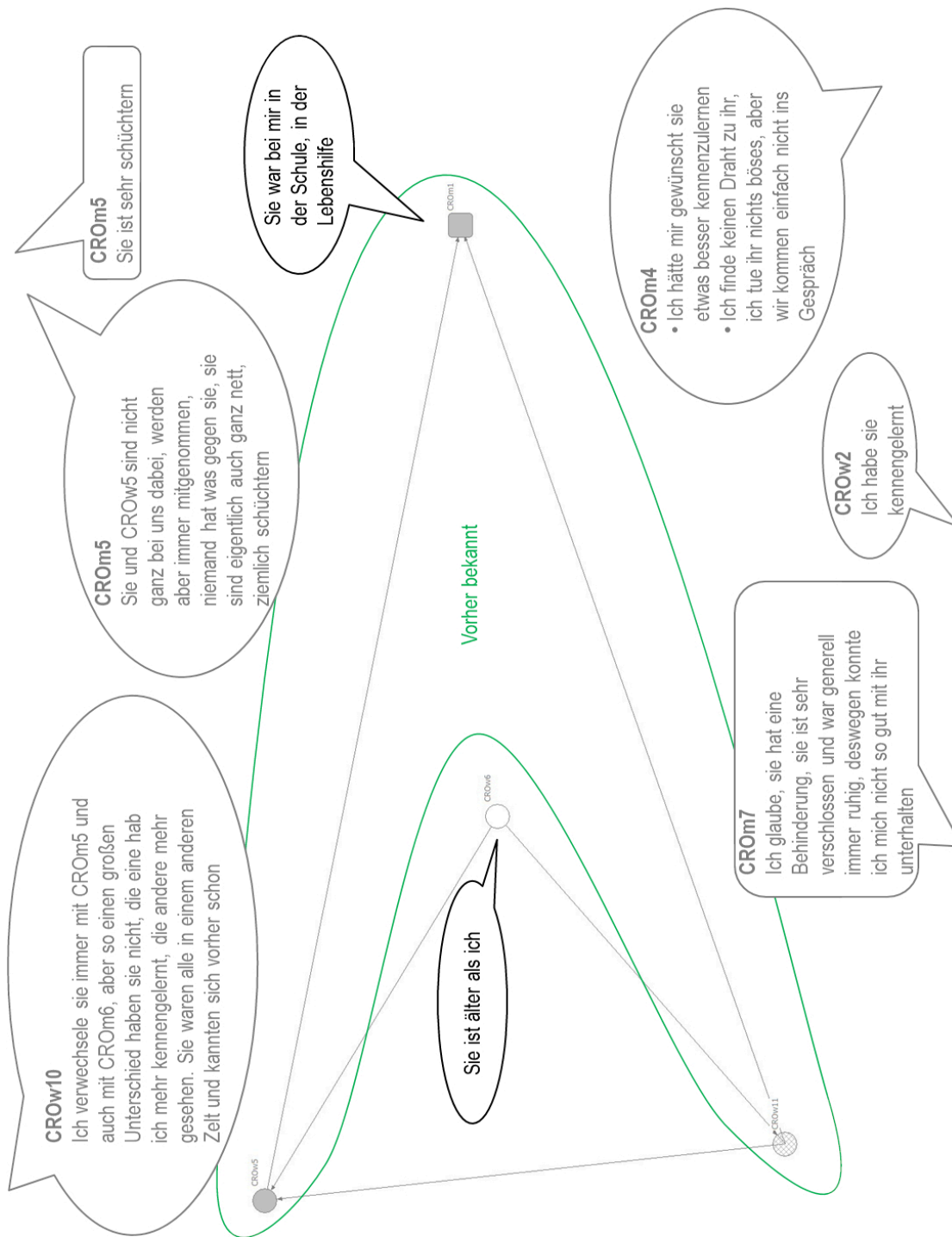


Abbildung C30. CROW11, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung ITAm11

In der Analyse der soziometrischen Statusgruppe wurde ITAm11 als kontrovers eingeordnet. Trotz des Modalwertes von zwei und des eher niedrigen Summenwertes von 74 gehört er nicht zu den *most-liked* Teilnehmenden, hat sich aber eine Selbstzuschreibung in Bezug auf Behinderung erteilt.

ITAm11 sagt über sich selbst, er sei 15 Jahre alt, sehe sich als Junge und sei in Deutschland geboren, sein Vater in Italien. Er habe eine Sehbeeinträchtigung am Auge, trage eine Brille. Des Weiteren sei er Atheist, möge Mädchen und trage gerne Markenkleidung. Er äußert sich zu den Differenzkategorien *Religion, Herkunft, sexuelle Orientierung* und *sozialer Status*. Dabei spielen die meisten Merkmale keine Rolle für ITAm11 beim Kennenlernen von anderen Teilnehmenden, auch in einer Rangfolge nicht. Er hätte jedoch ein Problem mit homosexuellen Teilnehmenden in einem Zimmer zu schlafen. Die Alteri in seinem Egonetz beurteilt ITAm11 hinsichtlich aller Differenzkategorien.

Es gibt drei Aussagen zu seiner Person von den Alteri über sein *Alter*, sein *Geschlecht* und seine Einstellung zu Geld und Marken (*sozialer Status*), darüber sind sich die Alteri aber nicht einig.

ITAm11 hat 13 Peerbeziehungen in seinem egozentrierten Netzwerk, davon sind acht gleichwertig. Darunter fallen gleichwertige Beziehungen zu den beiden *unbeachteten* Teilnehmenden (ITAw9, ITAm8), den beiden anderen *kontroversen* Teilnehmenden (ITAw14, ITAw4), zu einer *beliebten* Teilnehmenden (ITAw1) und drei *durchschnittlichen* Teilnehmenden (ITAw12, ITAm9, ITAw3). Es gehen keine weiteren Wahlen von ITAm11 aus, er erhält aber fünf weitere Wahlen von einer beliebten Teilnehmenden (ITAw2), drei durchschnittlichen Teilnehmenden (ITAm3, ITAw10, ITAw7) und einem abgelehnten Teilnehmenden (ITAm13). Untereinander haben die *unbeachteten* Teilnehmenden gleichwertige Beziehungen, die *kontroversen* haben nicht untereinander, aber sowohl zu den *unbeachteten* Teilnehmenden, als auch den *durchschnittlichen* und teilweise *beliebten* Teilnehmenden gleichwertige Beziehungen. Die *durchschnittlichen* Teilnehmenden untereinander haben teilweise gleichwertige Beziehungen und die beiden *beliebten* Teilnehmenden in diesem Egonetz sind untereinander nicht gleichwertig, aber haben teilweise gleichwertige Beziehungen zu *durchschnittlichen* und *kontroversen* Teilnehmenden. Von dem *abgelehnten* Teilnehmenden in diesem Egonetz gehen lediglich Wahlen aus. Über seine Peerbeziehungen erläutert ITAm11 wie er einzelne Alteri kennengelernt habe, dass diejenigen, die nicht in seinem Egonetz sind, einfach anders seien und die beiden *abgelehnten* Teilnehmenden ITAm12 und ITAm13 generell auf der Ferienfreizeit „keine große Rolle“

gespielt hätten. Alteri äußern über die Peerbeziehung zu ITAm11, dass sie befreundet seien oder viel gemacht hätten, ITAm8 erläutert detailliert, wie die Freundschaft zustande gekommen sei und, dass er sich gern nach der Ferienfreizeit noch mit ITAm11 treffen würde, aber nicht wisse, ob es klappt. Andere Teilnehmende außerhalb seines Egonetzes erklären, dass sie entweder mit ihm befreundet seien, oder nicht befreundet seien.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von ITAm11 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C31), Selbstaussagen zu Alteri (Abbildung C32), Selbstaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung C33) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C34).

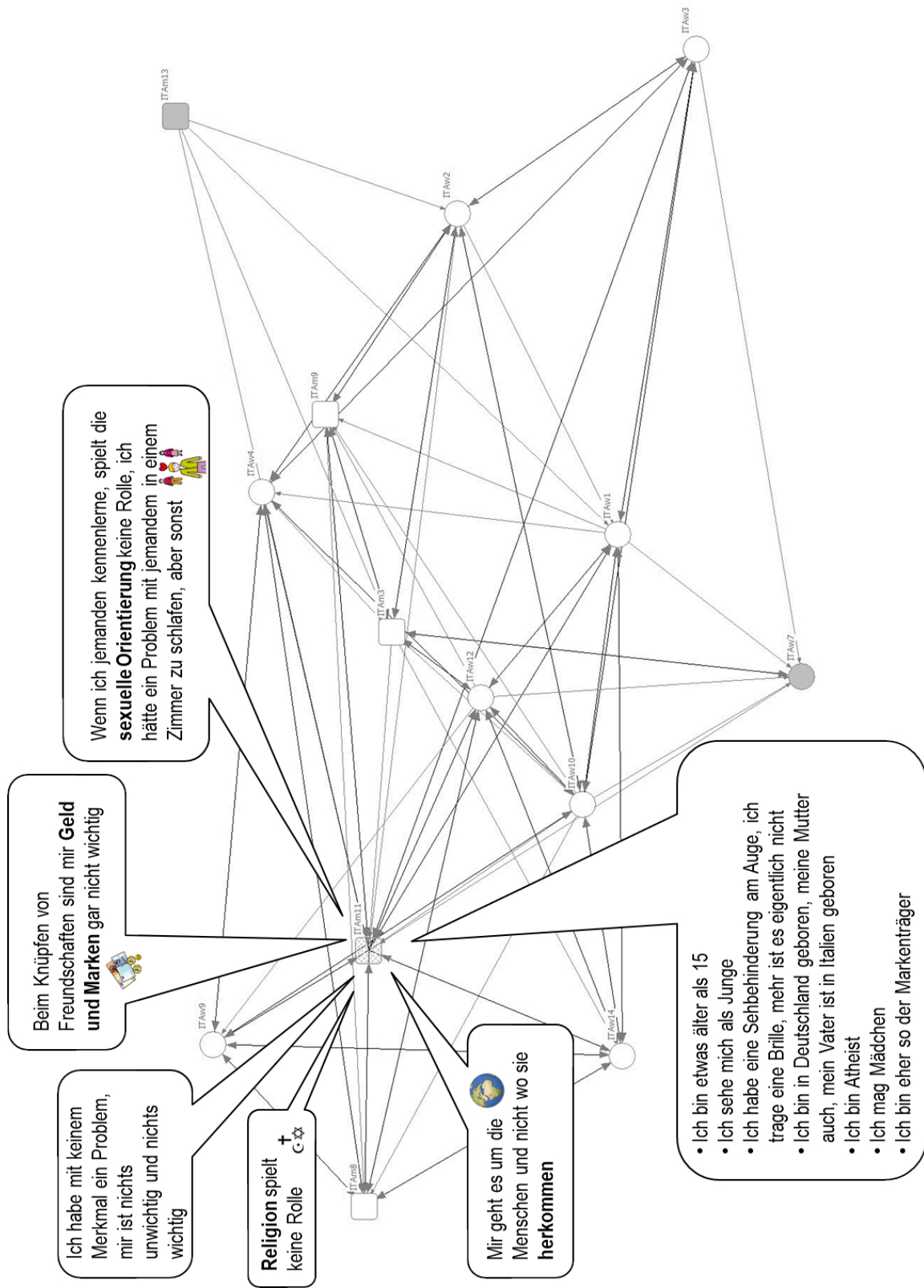


Abbildung C31. ITAm11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

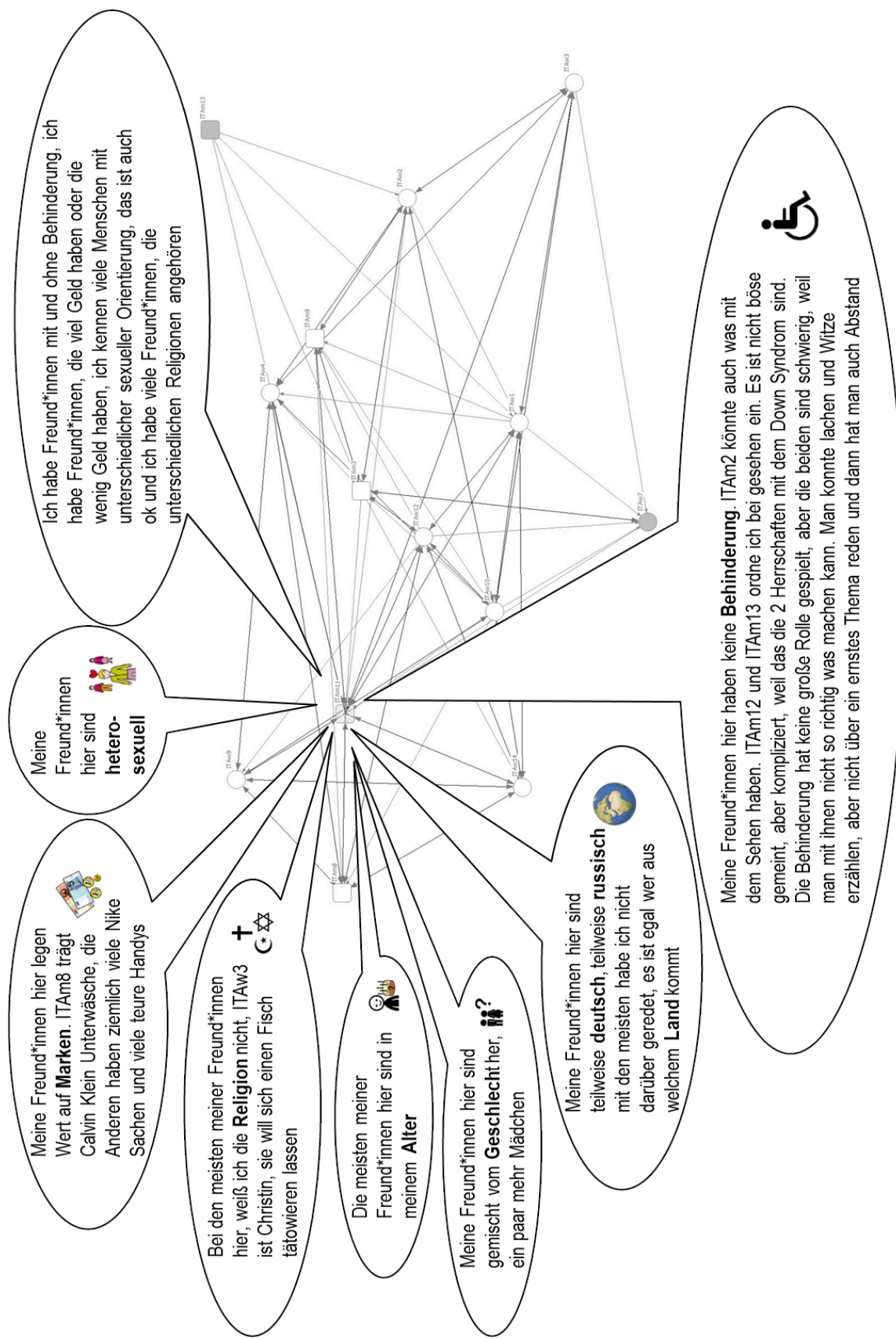


Abbildung C32. ITAm11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri

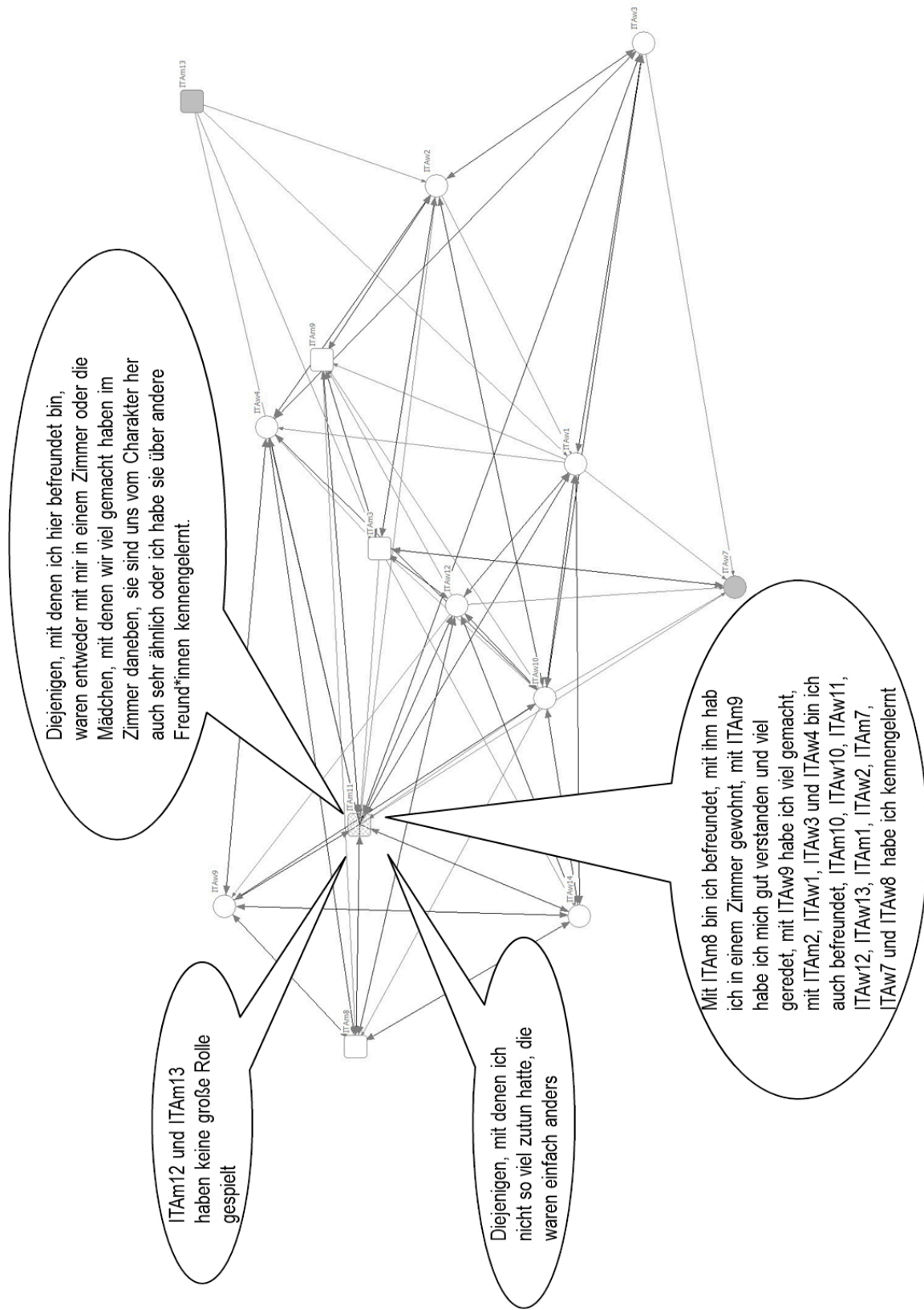


Abbildung C33. ITAm11, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Peerbeziehungen

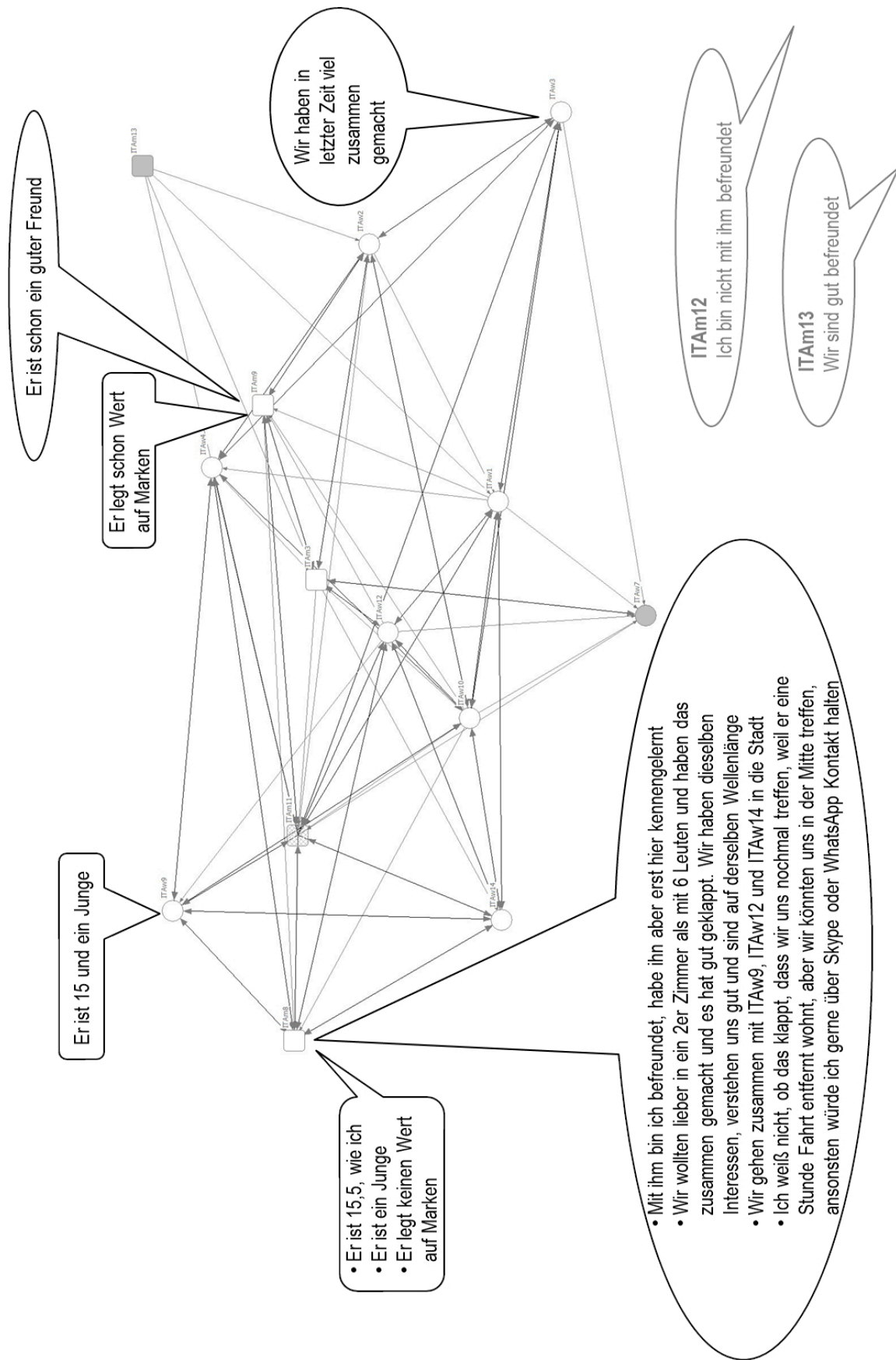


Abbildung C34. ITAm11, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Fallauswertung ITAm13

In der Auswertung der soziometrischen Statusgruppen wurde ITAm13 als *abgelehnter* Teilnehmender eingeordnet. Er hat einen mittleren Modalwert von vier, aber den höchsten Summenwert (111), so dass er zu den *least-liked* Teilnehmenden gehört. Außerdem konnten Selbst- und Fremdzuschreibungen bezüglich Behinderung vermerkt werden.

ITAm13 beschreibt sich als 15-jähriger Junge, der Schwierigkeiten beim Lernen hat. Er sei in Hamburg geboren, Christ, liebe Jungen, Geld und Marken seien ihm wichtig. Er äußert sich zu allen Differenzkategorien außer *sozialer Status*. Manche Merkmale seien irrelevant, *Herkunft* sei wichtig und er sei lieber mit älteren Personen befreundet und auch mit männlichen. In einer Rangfolge allerdings spiele *Behinderung* und *sozialer Status* eine Rolle für ITAm13.

Seine Alteri beurteilt er in Bezug auf alle Differenzkategorien.

Bezüglich seiner Person äußern sich drei Alteri aus seinem egozentrierten Netzwerk und einige andere Teilnehmenden außerhalb des Egonetzes. Die Kommentare beziehen sich alle auf seine Behinderung und teilweise auf Charakterzüge, er sei nett, schüchtern und teilweise aufdringlich.

ITAm13 hat zehn Peerbeziehungen in seinem Netzwerk, davon eine gleichwertige zu seinem Bruder ITAm12. Alle anderen gehen von ihm aus zu einem *kontroversen* Teilnehmenden (ITAm11), fünf *durchschnittlichen* (ITAm3, ITAm5, ITAm10, ITAm1, ITAm14) und drei *beliebten* Teilnehmenden (ITAw2, ITAw15, ITAw1). Untereinander haben die *durchschnittlichen* und *beliebten* Teilnehmenden einige gleichwertige Beziehungen. Innerhalb der *beliebten* Teilnehmenden gibt es eine einseitig gerichtete Beziehung von ITAw2 zu ITAw1, innerhalb der *durchschnittlichen* Teilnehmenden haben ITAm3 und ITAm10 keine Beziehung, genauso wie ITAm14 und ITAm1. Es besteht eine einseitig gerichtete von ITAm1 zu ITAm3, und eine von ITAm14 zu ITAm5. Zwischen den Statusgruppen *durchschnittlich* und *beliebt* erhält ITAw1 eine Wahl von ITAm5, ITAw2 hat gleichwertige Beziehungen mit ITAm3, ITAm5 und ITAm10 und erhält Wahlen von ITAm1 und ITAm14. ITAw15 hat gleichwertige Beziehungen mit ITAm3, ITAm5 und ITAm1 und vergibt Wahlen an ITAm14 und ITAm10. Der *kontroverse* Teilnehmende ITAm11 hat eine gleichwertige Beziehung zu der *beliebten* ITAw1 und erhält neben der Wahl von ITAm13 zwei weitere Wahlen von ITAm3 und ITAw2, der *abgelehnte* ITAm12 erteilt zwei weitere Wahlen an ITAm3 und ITAm5 in diesem Egonetz. ITAm13 erklärt zu seinen Peerbeziehungen lediglich wen er vor der Ferienfreizeit schon kannte, mit wem er befreundet sei, wen er kennengelernt und wen er gesehen habe. Des Weiteren erwähnt er, er sei mit

seinen Alteri zusammen gewesen und habe mit ihnen gespielt. Es gibt drei Alteri die sich zu Peerbeziehungen mit ITAm13 äußern und viele andere Teilnehmende, die nicht in seinem egozentrierten Netzwerk vorkommen. Die Kommentare handeln vorwiegend von seiner Behinderung und seinem Verhalten. Außerdem wird erklärt, warum die Alteri ihn kennengelernt, sich aber nicht weiter angefreundet haben. Man müsse Rücksicht nehmen oder aufpassen, man könne mit ihm Lachen und Witze machen, aber mehr nicht, er wurde manchmal weggeschickt und man könne sich anders mit ihm unterhalten, als mit allen anderen Teilnehmenden, weil er eine Behinderung hat.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von ITAm13 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C35), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C36), Fremdaussagen zur Person (Abbildung C37) sowie Fremdaussagen zu Peerbeziehungen (Abbildung C38).

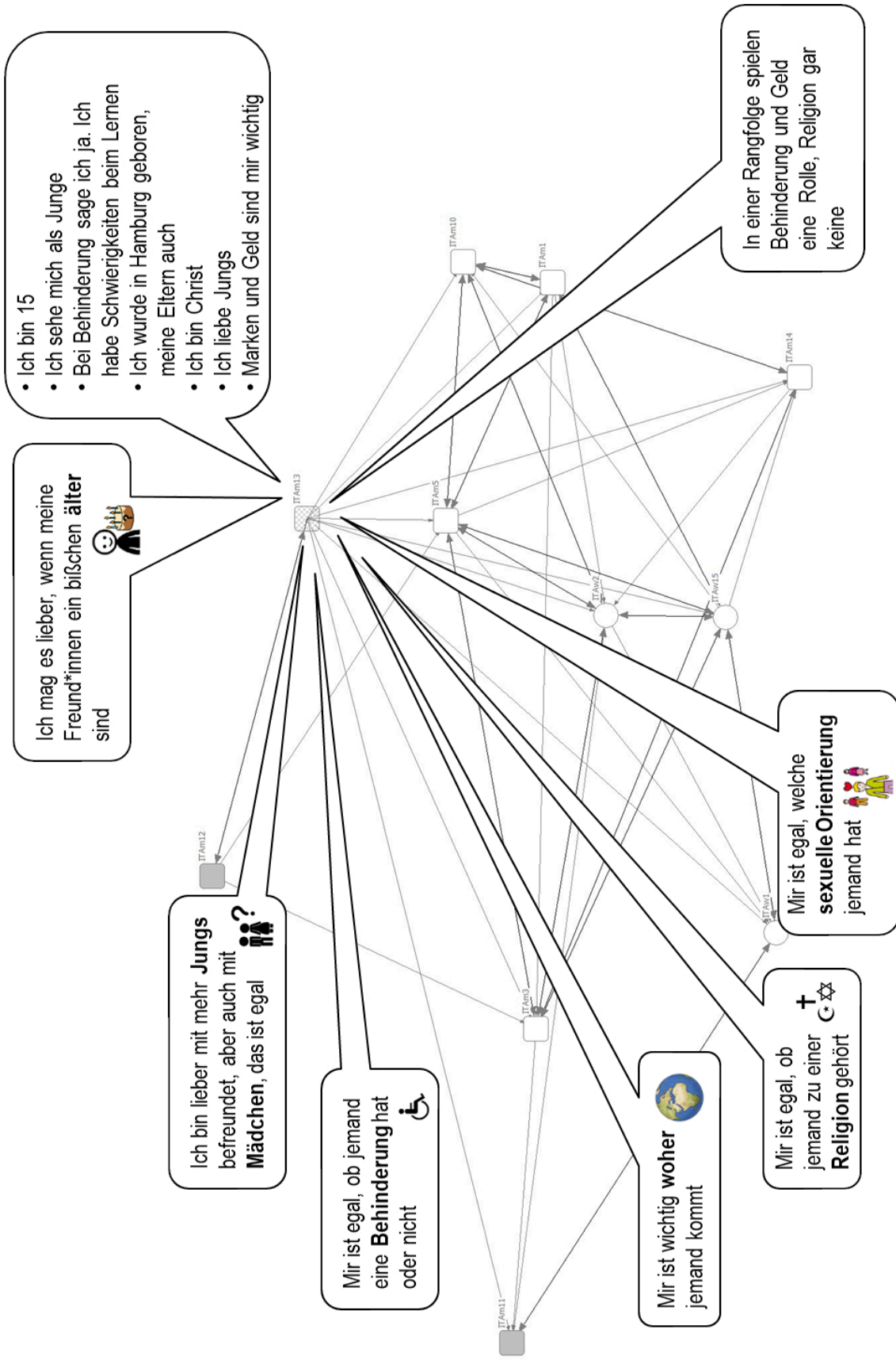


Abbildung C35. ITAm13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

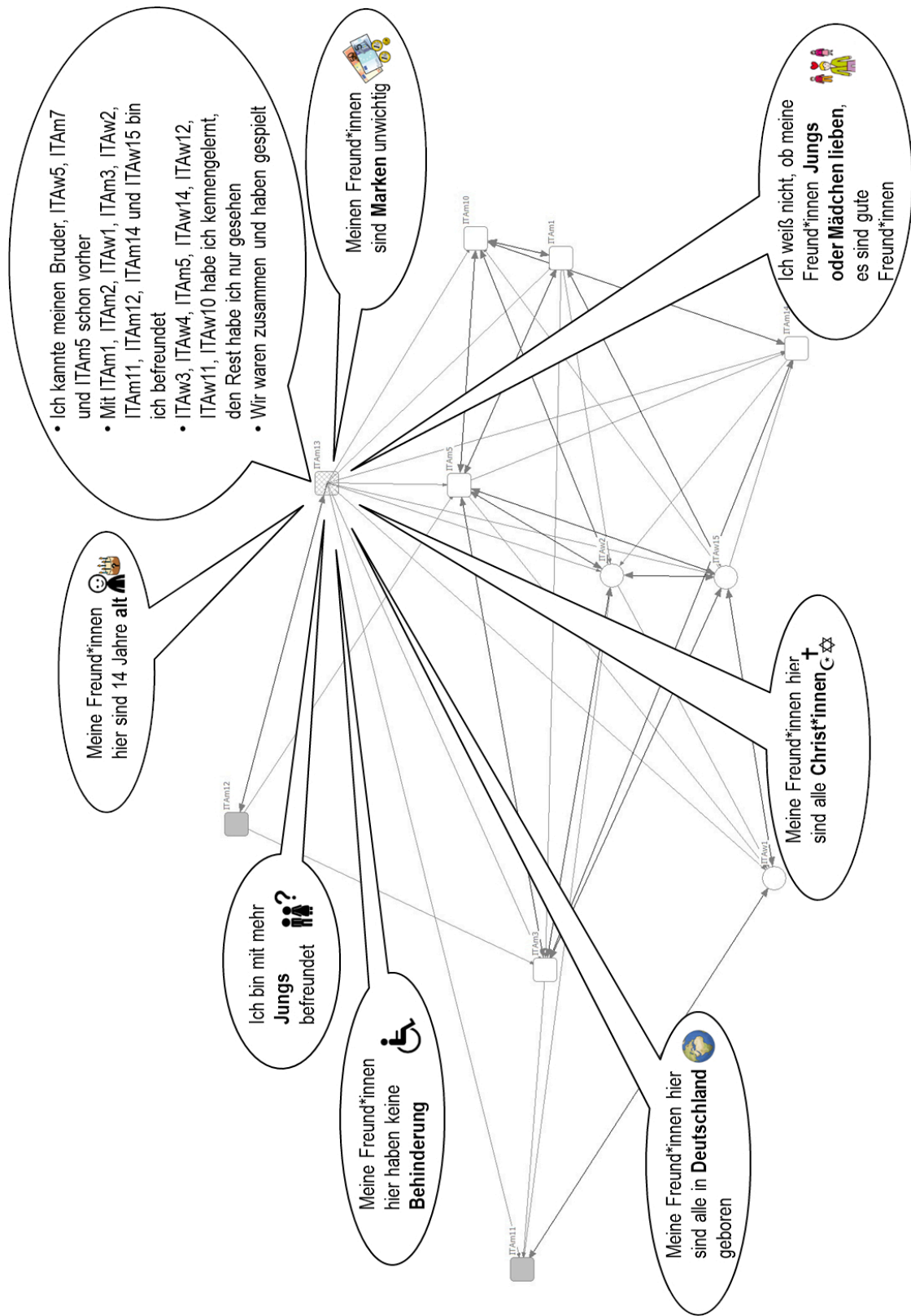


Abbildung C36. ITAm13, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

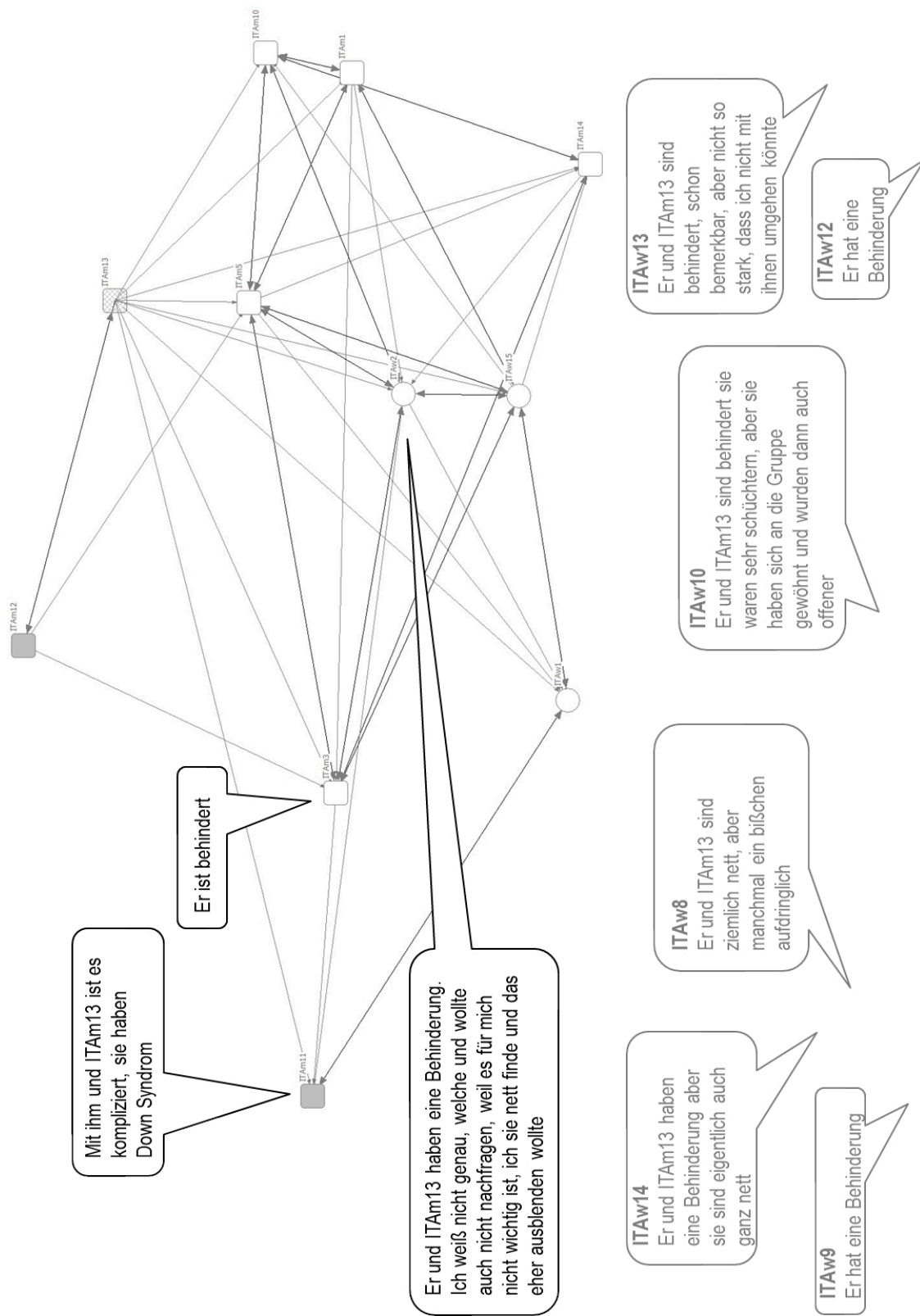


Abbildung C37. ITAm13, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zur Person

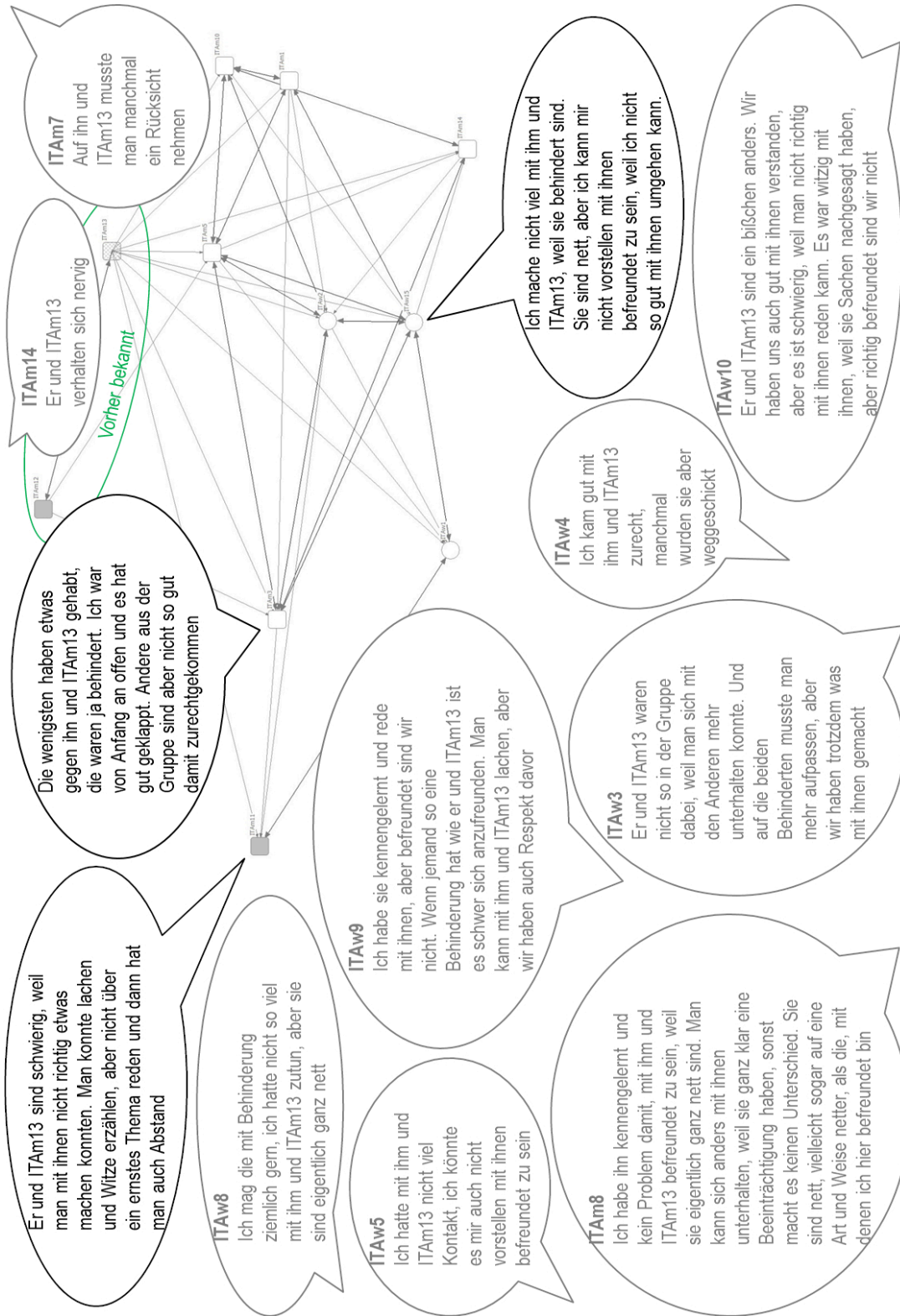


Abbildung C38. ITAm13, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Peerbeziehungen

Fallauswertung ITAw7

In der soziometrischen Analyse der Statusgruppen wurde ITAw7 in der Clique der *durchschnittlichen* Teilnehmenden eingeordnet. Sie hat einen niedrigen Modalwert von zwei, aber einen mittleren Summenwert von 87 und zählt somit weder zu den *most-* noch zu den *least-liked* Teilnehmenden. Sie hat aber eine Selbstzuschreibung in Bezug auf Behinderung vorgenommen.

ITAw7 beschreibt sich als 14-jährige Deutsche, die gerne Buddhistin wäre. Sie habe eine psychische Beeinträchtigung, „aber nicht so extrem“. Ansonsten erläutert sie, dass sie auf der Freizeit durch verschiedene Aufgaben und das Zusammenleben in der Gruppe viel Soziales gelernt habe. Sie äußert sich zu allen Differenzkategorien und beschreibt, welche keine Rolle spielen und welche sie interessant finde. Außerdem käme sie besser mit älteren Jungen klar, als mit jüngeren.

Ihre Alteri beurteilt sie für die Differenzkategorien *Alter*, *Behinderung*, *Religion* und *sozialer Status*.

Von ihren Alteri äußert sich lediglich ITAw11 darüber, dass ITAw7 einer Religion angehöre.

ITAw7 hat zwölf Peerbeziehungen in ihrem egozentrierten Netzwerk, davon sind fünf gleichwertig. Diese gleichwertigen Beziehungen bestehen mit einer *beliebten* Teilnehmenden (ITAw13) und vier *durchschnittlichen* Teilnehmenden (ITAw11, ITAm3, ITAw8 und ITAw5). Des Weiteren gehören der *kontroverse* ITAm11, die *beliebten* ITAw15 und ITAw1 zu ihrem Egonetz, genauso wie vier weitere Teilnehmende aus der *Durchschnittlichen*-Clique (ITAw10, ITAw12, ITAm14 und ITAw3). Sie erhält dabei Wahlen von ITAw10, ITAw12, ITAw1, ITAw3 und ITAw15 und vergibt Wahlen an ITAm11 und ITAm14. Da das Egonetz von ITAw7 die halbe Gruppe umfasst und einen Großteil der *Beliebten*-/*Durchschnittlichen*-Clique, wird auf eine Erläuterung der Beziehungen untereinander verzichtet, da diese im Einzelnen keine Aussagekraft mehr über die Position von ITAw7 innerhalb der Gruppe haben. Hinsichtlich ihrer Peerbeziehungen erwähnt sie besonders ITAw11, die ihre beste Freundin sei, ITAw13, die ihr sehr ähnlich sei, und ITAw5, mit der sie viele gleiche Interessen habe. Die anderen Teilnehmenden, die nicht in ihrem Egonetz vorkommen, seien vorher schon in Gruppen oder nicht interessant gewesen. Zwei Alteri aus ihrem Egonetz äußern sich zur Beziehung zu ITAw7. ITAw11 berichtet, dass sie sie seit dem Kindergarten kenne und ITAw13 stellt ebenfalls fest, dass sie sich sehr ähnlich seien. ITAw2, die nicht in diesem Egonetz vorkommt, hätte sie gerne noch etwas näher kennengelernt und ITAm12 meint sie nicht kennengelernt zu haben.

Im Follow-Up Fragebogen berichtet ITAw7 keinen Kontakt mehr zu ITAw11 (sie sehe sie aber in der Schule), ITAw13, ITAw8 und ITAm14 zu haben. Sie habe ein bis zwei Mal im Monat Kontakt zu ITAw5, sie telefonieren und schreiben bei WhatsApp. Sie erklärt, dass sie sich auch schon ein paar Mal getroffen hätten, das aber nicht so oft geht, weil ITAw5 weiter weg wohne. Sie seien sich sehr ähnlich und könnten über alles reden, ITAw5 habe Zeit für sie und es mache Spaß mit ihr, außerdem interessierten sich beide sehr für Asien. Sie möchte noch einmal mit ihr in den Urlaub fahren und fahre auch im nächsten Jahr zusammen mit ihr auf eine Ferienfreizeit und ein Konzert besuchen. Sie ergänzt, dass ITAw5 die Einzige sei, mit der sie noch wirklich Kontakt habe und die sie zu ihren Freund*innen zähle. Sie möchte mit den anderen Teilnehmenden nichts mehr zutun haben. Zu ITAm3 habe sie ein- bis zweimal im Monat Kontakt per WhatsApp und sie hätten sich auch schon Mal getroffen. Sie seien sich ebenfalls sehr ähnlich, könnten über alles reden, er habe Zeit für sie, bei ihm fühle sie sich wohl und er helfe ihr. Mit ITAm11 habe sie ebenfalls ein bis zweimal im Monat Kontakt über WhatsApp.

Die folgenden Abbildungen zeigen das Egozentrierte Netzwerk von ITAw7 mit den Selbstaussagen zu Person und Einstellungen (Abbildung C39), Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen (Abbildung C40) sowie Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen (Abbildung C41).

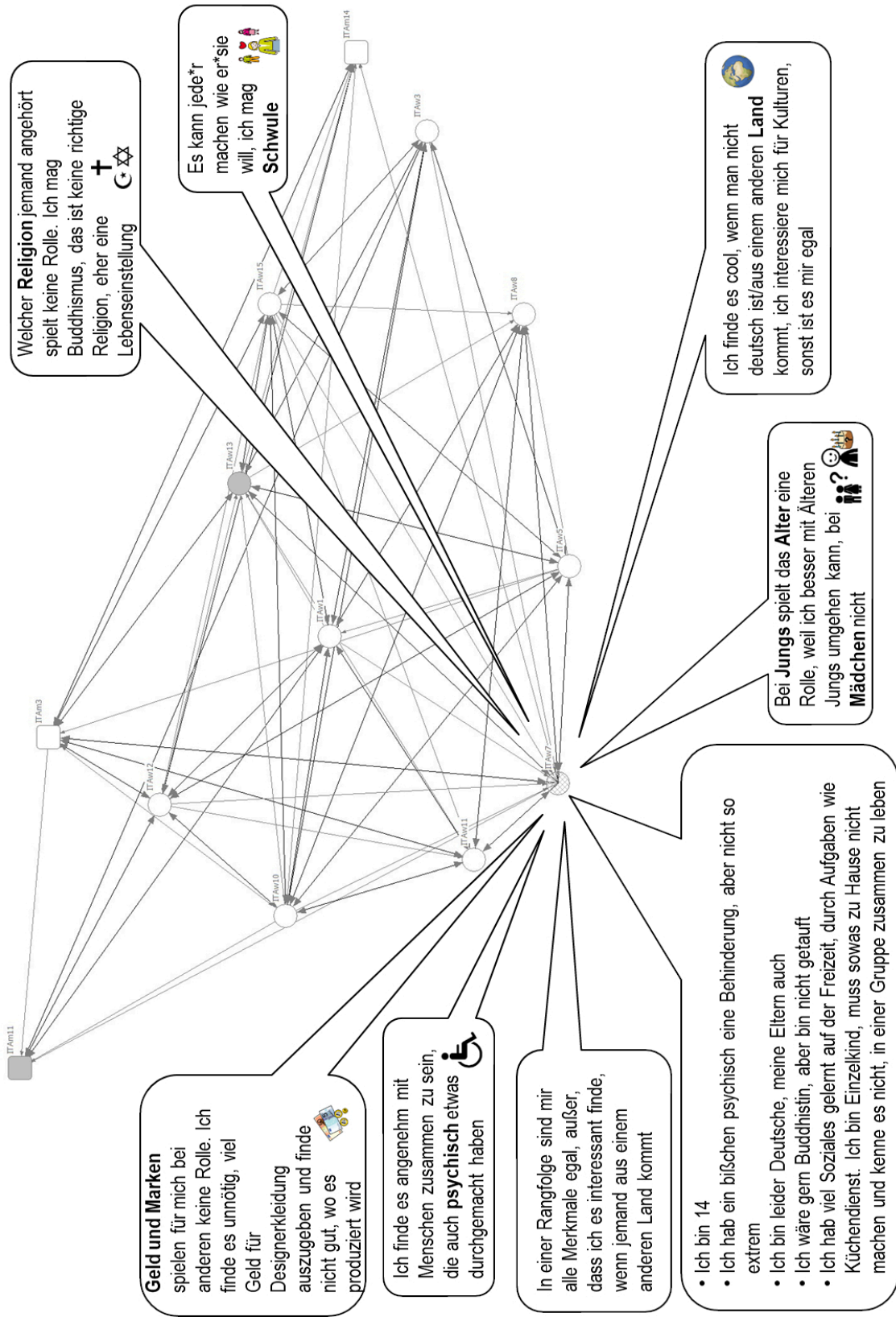


Abbildung C39. ITAw7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Person und Einstellungen

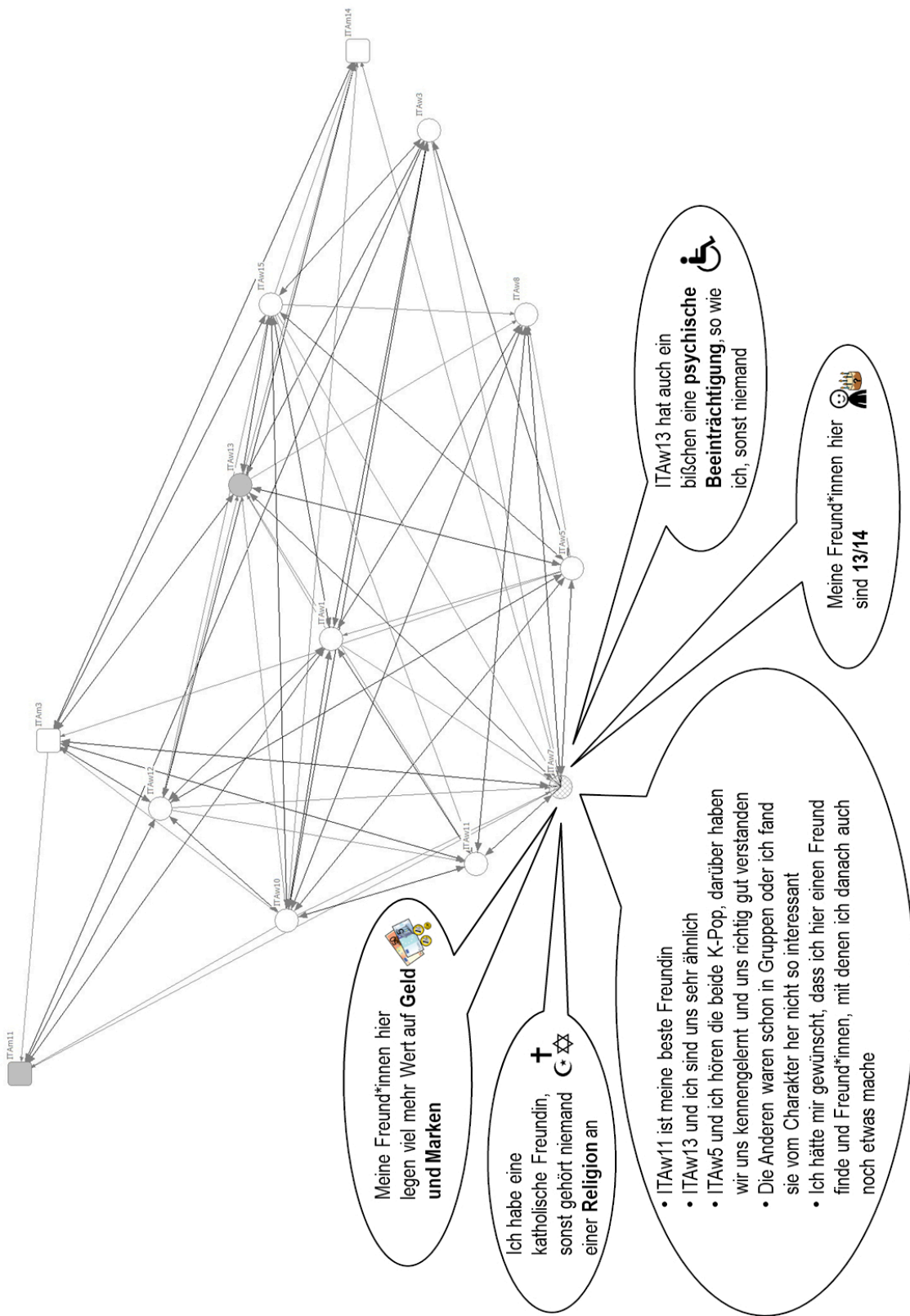


Abbildung C40. ITAw7, Egozentriertes Netzwerk mit Selbstaussagen zu Alteri und Peerbeziehungen

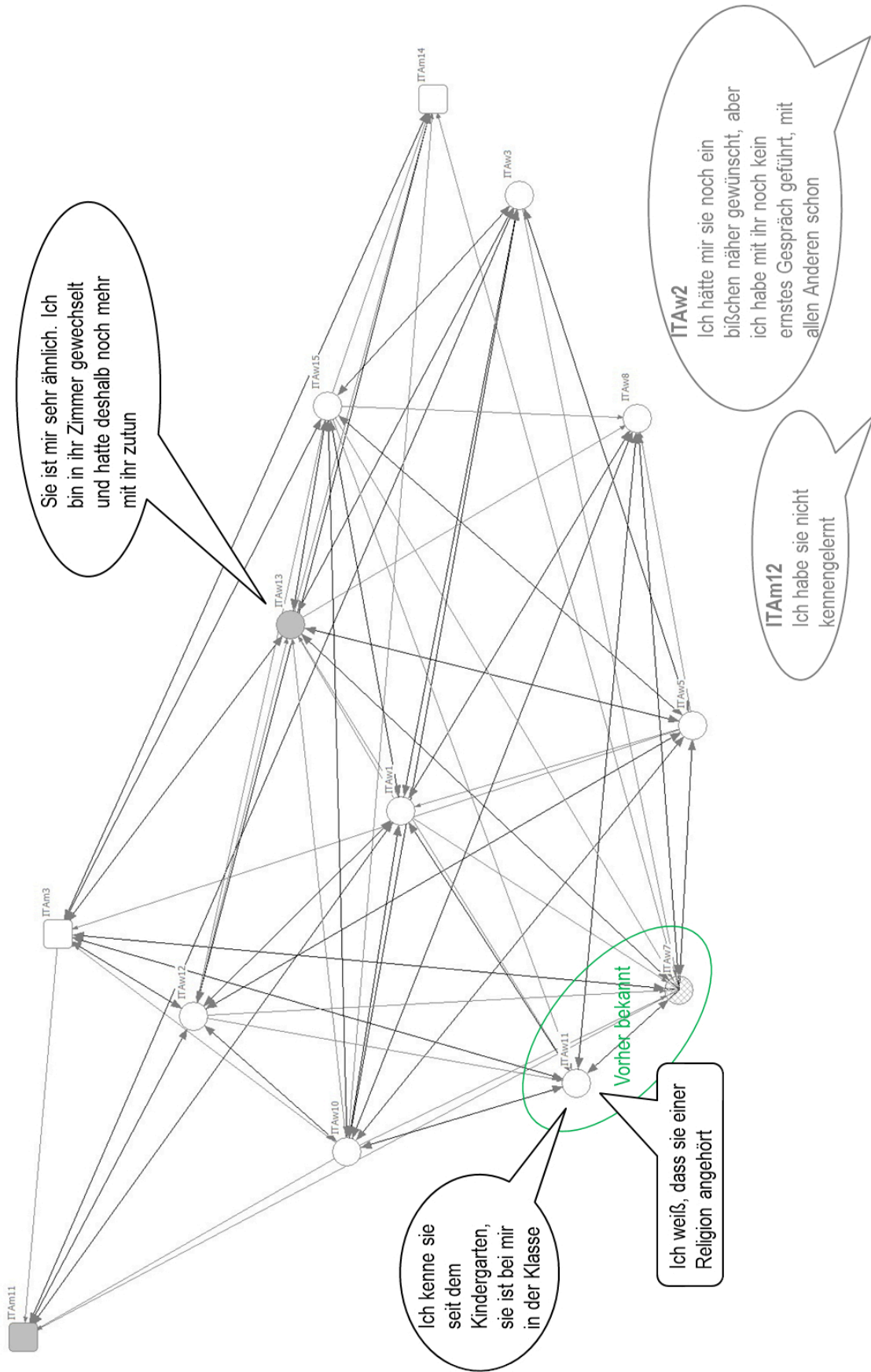


Abbildung C41. ITAw7, Egozentriertes Netzwerk mit Fremdaussagen zu Person und Peerbeziehungen

Zusammenfassung

Peerbeziehungen wirken sich maßgeblich auf die Entwicklung im Jugendalter aus. Aufgrund von alltags- und behinderungsspezifischen Lebensbedingungen stehen Jugendliche mit Behinderungen dabei vor besonderen Herausforderungen, die die Möglichkeiten der Anbindung an andere Jugendliche erschweren. Angebote der Kinder- und Jugendarbeit können behinderungsbedingte Barrieren nicht immer auffangen, allerdings stellen inklusive Ferienfreizeiten dabei eine besonders geeignete und zugängliche Ausnahme dar. In der vorliegenden Arbeit wurden 46 Jugendliche, die an zwei inklusiven Ferienfreizeiten teilgenommen haben, hinsichtlich der Entstehung, Qualität, Quantität, Funktionen, Intensität, Bestand und bedeutsamer Wahlkriterien von Peerbeziehungen befragt. Im Fokus stand dabei die Differenzkategorie Behinderung, weitere Differenzkategorien wurden in die Befragung einbezogen, um Wechselwirkungen benennen zu können. Im Rahmen eines explorativen Mixed-Methods-Designs mit zwei Sequenzen erfolgte eine Auswertung in den vier Teilen deskriptive Auswertung, soziometrische Analyse, Qualitative Inhaltsanalyse sowie Fallauswertungen. Als zentrale Ergebnisse über Bedingungen für die Entstehung und Erhaltung von Peerbeziehungen von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen konnte ermittelt werden, dass vertrauensentwickelnde, ähnlichkeitsbezogene und erlebnisbasierte qualitative Aspekte, die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Offenheit sowie die kognitive Reife im Vordergrund standen. Dabei zeigte sich eine große Spannbreite entstandener Freund- und Bekanntschaften mit eher geringerem Bestand. Vor allem für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten ergaben sich in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung von Peerbeziehungen Wechselwirkungen ihrer Behinderungen mit höherem Alter, Introversion, Kommunikationsbarrieren, der gemeinsamen Anreise mit einer bereits bekannten Person sowie den Einstellungen der teilnehmenden Jugendlichen ohne Behinderungen. Sie haben dadurch zwar Bekanntschaften, aber eher keine Freundschaften entwickelt, was darauf hinweist, dass von einer sozialen Einbindung in die Gruppen nicht ausgegangen werden kann. Die Ausgestaltung des Settings inklusiver Ferienfreizeiten wird im Rahmen eines sozialraumorientierten Gesamtkonzepts der Jugendarbeit und Behindertenhilfe sowie einer stärkeren Fokussierung auf Gruppenprozesse inklusive begleitetem Kontakt und damit einhergehenden Einstellungsänderungen diskutiert. Es werden konkrete Hinweise für das pädagogische Handeln gegeben.

Abstract

Peer relationships have a significant impact on development in adolescence. Due to everyday life and disability-specific living conditions, young people with disabilities face special challenges that make it difficult to connect with other adolescents. Child and youth work services cannot always compensate disability-related barriers, but inclusive summer camps are a particularly suitable and accessible exception. In the present study, 46 adolescents who participated in two inclusive summer camps were interviewed with regard to the development, quality, quantity, functions, intensity, continuity, and significant choice criteria of peer relationships. Besides the focus on the difference category disability, other difference categories were included in the survey in order to be able to identify aspects of intersectionality. Using an explorative mixed-methods design with two sequences, an evaluation was carried out in four parts: descriptive and sociometric analyses, qualitative content analysis, as well as case evaluations. As central results, trust-developing, similarity-related and experience-based qualitative aspects, the personality traits extroversion and openness as well as cognitive maturity emerged as conditions for the development and maintenance of peer relationships of adolescents with and without disabilities. There was a wide range of friendships and encounters with a rather low continuance. Especially for adolescents with learning difficulties, interactions of their disabilities with higher age, introversion, communication barriers, travelling together with someone they already knew, as well as the attitudes of the other participating adolescents without disabilities emerged with regard to the development and continuity of peer relationships. As a result, participants with learning difficulties developed encounters but rather no friendships, which indicates that social inclusion in the groups cannot be assumed. Concerning the design of inclusive summer camp settings, a community-based concept involving the systems of youth work and disability support as well as a stronger focus on group processes including guided contact associated with attitude changes are discussed. Practical advice for pedagogical action is given.