

**Freizeitverhalten und Freizeiterleben
von Jugendlichen mit geistiger Behinderung-
eine empirische Studie
aus personenzentrierter und subjektbezogener
Forschungsperspektive**

vorgelegt von

Katja Schröder

**als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)**

in der

**Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Universität Dortmund**

Dortmund

2006

1. Betreuer: Prof.Dr. K. Dönhoff

2. Betreuer: Prof.Dr. M.J. Haveman

ABSTRAKT

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ein explorativer Forschungsansatz zum Thema Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung aus subjektbezogener, personenzentrierter Forschungsperspektive entwickelt.

Die Jugendlichen äußerten sich zu den forschungsrelevanten Fragestellungen hinsichtlich der kategorisierten Freizeitbereiche Freizeitbeschäftigungen, Freizeitpartnerinnen und -partner, Freizeitorte, Selbstständigkeit und Ferien. Dabei demonstrierten sie anhand ihrer Antwortkonsistenz und -zuverlässigkeit, dass sie prinzipiell als zuverlässige und valide Gesprächspartnerinnen und -partner betrachtet werden müssen, die durch einen dialogischen Forschungsprozess wertvolle Ergebnisse bezüglich einer bedürfnisorientierten Freizeitpädagogik liefern können.

Angesichts der offensichtlichen Häufungen in den Bereichen der sportlich-aktiven und passiv-rezeptiven Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung, die vorwiegend alleine und im unmittelbaren Umfeld der elterlichen Wohnung ausgeübt werden und dem Mangel an sozial-interaktiven und gesellschaftlich-kulturellen Aktivitäten werden Kommunikations- und Interaktionseinschränkungen während der Freizeitgestaltung deutlich.

Die These einer behinderten Freizeit wird anhand der Selbstaussagen der Jugendlichen bestätigt. Mangelnde Unterstützung in den Bereichen Mobilität, Information und Selbstbestimmung schränken Menschen mit geistiger Behinderung im Lebensbereich Freizeit und somit auch in ihrer Lebensqualität massiv ein.

Die subjektive Darstellung der Freizeitbedingungen demonstriert die Interdependenz zwischen den Kompetenzen Mobilität, Kommunikation und Interaktion ebenso deutlich wie die Wechselwirkung zwischen den Kategorien Freizeitbeschäftigung, Freizeitpartnerinnen und -partner und Freizeitort.

Bezüglich der Exploration von Einflussfaktoren auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zeigte sich, dass die unabhängigen Variablen Geschlecht und verbale Kompetenz die größte Determinationskraft auf die abhängige Variable der Freizeitgestaltung ausüben.

Die aktuellen Leitgedanken der Normalisierung, der Selbstbestimmung, der Partizipation, des Empowerments und der Integration haben bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt offenbar noch keine Auswirkungen auf den Freizeitsektor der Jugendlichen mit geistiger Behinderung ausüben können.

Inhalt

1 Einleitung	9
2 Freizeit	13
2.1 Freizeitbegriffe	13
2.1.1 Historischer Abriss des Freizeitverständnisses	13
2.1.1.1 Der Freizeitbegriff im Mittelalter	14
2.1.1.2 Der Freizeitbegriff in der Reformationszeit	14
2.1.1.3 Die Entstehung der Freizeit für Kinder und Jugendliche	15
2.1.1.4 Freizeit als Erholungszeit	16
2.1.1.5 Freizeit als Handlungszeit	18
2.1.1.6 Freizeitentwicklung von 1950 bis 2010	19
2.1.2 Der aktuelle Freizeitbegriff in der Diskussion	20
2.2 Freizeitkompetenz als Voraussetzung zur Freizeitgestaltung	26
2.3 Freizeitabhängige Determinanten	29
2.4 Die Bedeutung von Freizeit für die Lebensqualität	32
2.5 Probleme in der Freizeit	38
2.5.1 Einsamkeit	39
2.5.2 Langeweile	41
2.5.3 Unangemessene Wohn- und Freizeitbedingungen	42
2.6 Das Freizeitverhalten von Jugendlichen	43
2.6.1 Das Jugendalter	43
2.6.2 Anmerkungen zum Freizeitbegriff für Schülerinnen und Schüler	46
2.6.3 Freizeittätigkeiten	47
2.6.4 Freizeitorte	54
2.6.5 Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner	58
3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung	61
3.1 Der Personenkreis: Jugendliche mit geistiger Behinderung	63
3.1.1 Geistige Behinderung	63
3.1.2 Jugendliche mit geistiger Behinderung	69
3.2 Freizeitbegrifflichkeiten für Menschen mit Behinderungen	72
3.2.1 Das Normalisierungsprinzip	73
3.2.2 Der Leitgedanke der Selbstbestimmung	74
3.2.3 Partizipation	75
3.2.4 Integration	75
3.2.5 Empowerment	76
3.3 Determinanten, die das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen beeinflussen	77
3.4 Das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen	84

3.4.1 Stand der empirischen Forschung	84
3.4.1.1 Stand der deutschsprachigen Forschung	84
3.4.1.2 Stand der englischsprachigen Forschung	96
3.5 Fazit	99
4 Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung	101
5 Verfahren qualitativer Forschung	105
5.1 Die Datenerhebung	105
5.1.1 Die Befragung	106
5.1.2 Prinzipien des problemzentrierten Interviews	108
5.2 Grenzen empirischer Sozialforschung	111
5.2.1 Fehlerquellen im Interview	111
5.2.2 Problematik bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung	114
5.2.2.1 Stand der deutschsprachigen Forschung	114
5.2.2.2 Stand der englischsprachigen Forschung	119
5.2.2.3 Methoden und Techniken zur Überprüfung der Zustimmungstendenz von Menschen mit geistiger Behinderung	123
5.3 Konstruktion des Interviewleitfadens	128
5.3.1 Wahl der Fragetypen des Leitfadens	130
6 Durchführung der Hauptuntersuchung	135
6.1 Querschnitterhebung	135
6.2 Stichprobenauswahl	136
6.2.1. Geschlechterverteilung	139
6.2.2 Wohnortbestimmung	140
6.2.3 Einschätzung der verbalen Kompetenz	140
6.2.4 Altersgruppenverteilung	142
6.3 Vorstudie	142
6.4 Durchführung der Hauptuntersuchung	145
6.5 Retest	146
7 Überprüfung der Gütekriterien	148
7.1 Die klassischen Gütekriterien	148
7.1.1 Objektivität	148
7.1.2 Reliabilität	149
7.1.3 Validität	150
7.2 Die spezifischen Gütekriterien	154
7.3 Datenauswertung	157
7.3.1 Auswertung der Interviews	157
7.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	158
8 Darstellung der Ergebnisse	162
8.1 Freizeitbeschäftigung	162
8.1.1 Häufungen der Freizeitaktivitäten	164
8.1.2 Fernsehkonsum	166
8.1.3 Langeweile	169

8.1.4 Institutionelle Integration	171
8.1.5 Freizeitinteressen	174
8.1.6 Obligationszeit	175
8.1.7 Rekreation	176
8.1.8 Freizeitwünsche	177
8.1.9 Zusammenfassung der Hauptkategorie Freizeitbeschäftigungen	179
8.2 Freizeitpartnerinnen und -partner	181
8.2.1 Häufigkeit der sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen	181
8.2.2 Bevorzugte Freizeitpartnerinnen und –partner	186
8.2.3 Integration in das soziale Umfeld	188
8.2.4 Soziale Kontaktwünsche	192
8.2.5 Zusammenfassung der Hauptkategorie Freizeitpartnerinnen und –partner	197
8.3 Freizeitorte	198
8.3.1 Zusammenfassung der Hauptkategorie Freizeitorte	203
8.4 Selbstständigkeit	204
8.4.1 Teilnahme am Straßenverkehr	204
8.4.1.1 Verkehrsmittel	204
8.4.1.2 Begleitung	207
8.4.1.3 Selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel	208
8.4.1.4 Selbstständiger Aufenthalt in der Stadt	210
8.4.2 Entscheidung über Freizeitgestaltung	213
8.4.4 Zusammenfassung der Hauptkategorie Selbstständigkeit	218
8.5 Ferien	219
8.5.1 Ferienbeschäftigungen	219
8.5.2 Ferienpartnerinnen und –partner	222
8.5.3 Langeweile	223
8.5.4 Schule oder Ferien?	225
8.5.5 Zusammenfassung der Hauptkategorie Ferien	227
9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten	228
9.1 Der Einfluss der Variable <i>Wohnort</i> auf das Freizeitverhalten	228
9.1.1 Freizeitbeschäftigungen	228
9.1.2 Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel	230
9.1.3 Integration in das soziale Umfeld	233
9.2 Der Einfluss der Variable <i>Geschlecht</i> auf das Freizeitverhalten	235
9.2.1 Integration in das soziale Umfeld	235
9.2.2 Langeweile	237
9.2.3 Freizeitort	238
9.2.4 Entscheidung über Freizeitgestaltung	240
9.2.5 Zusammenfassung	241
9.3 Der Einfluss der Variable <i>Alter</i> auf das Freizeitverhalten	242

9.4 Der Einfluss der Variable <i>verbale Kompetenz</i> auf das Freizeitverhalten	244
9.4.1 Besuch bei Freundinnen und Freunden	244
9.4.2 Begleitung	245
9.4.3 Entscheidung über Freizeitgestaltung	245
10 Kritische Diskussion der Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der aufgestellten Fragestellungen	247
10.1 Diskussion der Hauptergebnisse der vorliegenden Studie	247
10.2 Kritische Betrachtung der Methodik der vorliegenden Untersuchung	254
10.3 Konsequenzen der Ergebnisse für die schulische Freizeiterziehung	259
10.4 Forderungen für die weitere Forschung	267
11 Literatur	270
Anhang	284
Anhang A Kategoriensystem	284
Anhang B Interviewleitfaden für Jugendliche	285
Anhang C Elternfragebogen	288
Anhang D Kodierleitfaden	291
Anhang E: Abkürzungsverzeichnis	299

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1:	Freizeitbeschäftigungen [Quelle: Jugendstudie Hildesheim, 1973, zit.n.: Schmitz-Scherzer, 1978, 27]	47
Tab. 2.2:	Freizeitaktivitäten [Quelle: Machwirth und Gukenbiehl, 1984, 76f.]	48
Tab. 2.3:	Freizeitbeschäftigungen [Quelle: EMNID, 1987, zit.n.: Eckert, 1990, 22]	48
Tab. 2.4:	Freizeitaktivitäten [Quelle: Shell-Jugendstudie, 2002, zit.n.: Themata, 2003, 40]	49
Tab. 3.1:	Freizeitbedürfnisse und Behinderung [Quelle: Markowetz, 2000, 13]	80
Tab. 3.2:	Freizeitbeschäftigungen [Quelle: Schmidt-Thimme, 1971, 196]	85
Tab. 3.3:	Freizeitbeschäftigungen (schultags) [Quelle: Willand und Schwedes, 1980, 219]	87
Tab. 3.4:	Freizeitbeschäftigungen mit den Eltern (schultags) [Quelle: Willand und Schwedes, 1980, 219]	87
Tab. 3.5:	Freizeitbeschäftigungen am Wochenende [Quelle: Willand und Schwedes, 1980, 220]	88
Tab. 3.6:	Freizeitaktivitäten [Quelle: Schatz, Genenger und Stotz, 1982, 138]	89
Tab. 3.7:	Freizeitwünsche [Quelle: Schatz, Genenger und Stotz, 1982, 138]	89
Tab. 3.8:	Freizeitpartnerinnen und –partner [Quelle: Schatz, Genenger und Stotz, 1982, 139]	90
Tab.: 3.9:	Freizeitpartner/innen [Quelle: Ebert und Villinger, 1999, 262]	91
Tab. 3.10:	Probleme und Einschränkungen [Quelle: Ebert und Villinger, 1999, 265]	92
Tab. 3.11:	Freizeitaktivitäten [Quelle: Ebert und Villinger, 1999, 263]	92
Tab. 6.1:	absolute Anzahl der Befragten unter Berücksichtigung der einzelnen Variablen	139
Tab. 6.2:	Anzahl der Jungen und Mädchen verteilt auf die einzelnen Variablen	139
Tab. 6.3:	Großstadt- und Dorfbewohner verteilt auf die einzelnen Variablen	140
Tab. 6.4:	Kodierregeln bezüglich der verbalen Kompetenz	141
Tab. 6.5:	Verteilung der verbalen Kompetenzen auf die einzelnen Variablen	141
Tab. 6.6:	Altersgruppenverteilung auf die einzelnen Variablen	142
Tab. 6.7:	Retestauswertung	146
Tab. 7.1:	Überprüfung der Außenvalidität	152
Tab. 8.1:	Fernsehkonsument	168
Tab. 8.2:	Langeweile	171
Tab. 8.3:	institutionelle Integration (Verein/ Freizeitgruppe)	172
Tab. 8.4:	Freizeitinteressen	174
Tab. 8.5:	Obligationszeit	175
Tab. 8.6:	Rekreation	176
Tab. 8.7:	Besuchst du deine Freundinnen und Freunde?	185
Tab. 8.8:	Partner/in	187
Tab. 8.9:	Integration in das soziale Umfeld	191

Tab. 8.10:	Verbringst du deine Freizeit eher alleine oder mehr mit anderen?	195
Tab. 8.11:	Möchtest du deine Freizeit lieber alleine oder lieber mit anderen verbringen?	195
Tab. 8.12:	telefonische Kommunikation	196
Tab. 8.13:	Verbringst du deine Freizeit eher zu Hause oder bist du mehr außerhalb der Wohnung unterwegs?	202
Tab. 8.14:	Mobilität/ Fortbewegungsmöglichkeit	205
Tab. 8.15:	Begleitung	207
Tab. 8.16:	selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel	209
Tab. 8.17:	selbstständiger Aufenthalt in der Stadt	211
Tab. 8.18:	Urlaub	
Tab. 8.19:	Langeweile in den Ferien	

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Die aktuelle Mediennutzung von Jugendlichen [Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 52]	51
Abb. 2.2:	Interesse an Vereinen [Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 33]	53
Abb. 2.3:	Freizeitmobilität von Jugendlichen[Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 40]	57
Abb. 2.4:	Freunde sind wichtiger als die Familie [Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 32]	59
Abb. 7.1:	Ablauf einer strukturierten Inhaltsanalyse [Quelle: Mayring, 1996, 89]	160
Abb. 8.1:	Freizeitbeschäftigungen	163
Abb. 8.2:	Häufungen der Freizeitbeschäftigungen	164
Abb. 8.3:	Häufigkeit des Fernsehkonsums	166
Abb. 8.4:	Langeweile	169
Abb. 8.5:	Freizeitwunsch	178
Abb. 8.6:	Häufigkeit der Besuche bei Freundinnen und Freunden	182
Abb. 8.7:	bevorzugte/r Freizeitpartner/in	186
Abb. 8.8:	Integration in das soziale Umfeld	189
Abb. 8.9:	Verbringst du deine Freizeit eher alleine oder mehr mit anderen?	192
Abb. 8.10:	Möchtest du deine Freizeit lieber alleine oder lieber mit anderen erbringen?	192
Abb. 8.11:	Verbringst du deine Freizeit eher zu Hause oder bist du mehr außerhalb der Wohnung unterwegs?	198
Abb. 8.12:	Freizeitbeschäftigung zu Hause	199
Abb. 8.13:	Freizeitbeschäftigung außerhalb der elterlichen Wohnung	200
Abb. 8.14:	Entscheidung über Freizeitaktivitäten (Partizipation/ Kontemplation)	214
Abb. 8.15:	Bist du lieber in der Schule oder hast du lieber frei?	216
Abb. 8.16:	Ferienbeschäftigungen	219
Abb. 8.17:	Ferienpartnerinnen und -partner	222
Abb. 8.18:	Bist du lieber in der Schule oder hast du lieber Ferien?	225
Abb. 9.1:	Freizeitbeschäftigungen (Dorf)	229
Abb. 9.2:	Freizeitbeschäftigungen (Großstadt)	229

Abb. 9.3:	Häufigkeit des Fernsehkonsums (Großstadt-Dorf-Vergleich)	230
Abb. 9.4:	Fortbewegungsmittel im Straßenverkehr (Großstadt-Dorf-Vergleich)	231
Abb. 9.5:	Begleitung im Straßenverkehr (Großstadt-Dorf-Vergleich)	231
Abb. 9.6:	Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel (Großstadt-Dorf-Vergleich)	232
Abb. 9.7:	Aufenthalt in der Stadt	233
Abb. 9.8:	Integration in das soziale Umfeld (Großstadt-Dorf-Vergleich)	234
Abb. 9.9:	Besuch bei Freundinnen und Freunden (Vergleich: männlich-weiblich)	235
Abb. 9.10:	Integration in das soziale Umfeld (Vergleich: männlich-weiblich)	236
Abb. 9.11:	Möchtest du deine Freizeit lieber alleine oder lieber mit anderen verbringen (Vergleich: männlich-weiblich)	236
Abb. 9.12:	Langeweile (Vergleich: männlich-weiblich)	237
Abb. 9.13:	Mithilfe im Haushalt (Vergleich: männlich-weiblich)	238
Abb. 9.14:	Verbringst du deine Freizeit eher zu Hause oder bist du mehr außerhalb der Wohnung unterwegs? (Vergleich: männlich-weiblich)	238
Abb. 9.15:	Aufenthalt in der Stadt (Vergleich: männlich-weiblich)	239
Abb. 9.16:	Entscheidung über Freizeitaktivitäten (Vergleich: männlich-weiblich)	240
Abb. 9.17:	Besuch bei Freundinnen und Freunden (Altersgruppenvergleich)	243
Abb. 9.18:	Besuch bei Freundinnen und Freunden (Vergleich verbale Kompetenzen)	244
Abb. 9.19:	Begleitung im Straßenverkehr (Vergleich verbale Kompetenzen)	245
Abb. 9.20:	Entscheidung über Freizeitgestaltung (Vergleich verbale Kompetenzen)	246

Beispielverzeichnis

Bsp. 6.1:	Retest	147
Bsp. 8.1:	Häufigkeit des Fernsehkonsums (regelmäßig)	166
Bsp. 8.2:	Häufigkeit des Fernsehkonsums (manchmal)	167
Bsp. 8.3:	Häufigkeit des Fernsehkonsums (selten)	167
Bsp. 8.4:	Langeweile	170
Bsp. 8.5:	Langeweile – Versuche der Kompensation	170
Bsp. 8.6:	institutionelle Integration (Feriengruppe)	172
Bsp. 8.7:	institutionelle Integration (Vereinszugehörigkeit)	172
Bsp. 8.8:	institutionelle Integration (Wunsch)	173
Bsp. 8.9:	Freizeitinteressen (Themen, Stars)	174
Bsp. 8.10:	Obligationszeit	175
Bsp. 8.11:	Rekreation (Ausruhen)	176
Bsp. 8.12:	Rekreation	177
Bsp. 8.13:	Freizeitwünsche	178
Bsp. 8.14:	regelmäßiger Besuch bei Freundinnen und Freunden	182
Bsp. 8.15:	manchmal Besuch bei Freundinnen und Freunden	182

Bsp. 8.16:	seltener Besuch bei Freundinnen und Freunden	183
Bsp. 8.17:	kein Besuch bei Freundinnen und Freunden	183
Bsp. 8.18:	Wunsch des Besuchs bei Freundinnen und Freunden	183
Bsp. 8.19:	bevorzugte/r Freizeitpartner/in	187
Bsp. 8.20:	Besuch bei Partner/in	188
Bsp. 8.21:	sehr gute Integration in das soziale Umfeld	189
Bsp. 8.22:	gute Integration in das soziale Umfeld	190
Bsp. 8.23:	keine Integration in das soziale Umfeld	190
Bsp. 8.24:	eher alleine in der Freizeit	193
Bsp. 8.25:	manchmal alleine und manchmal mit anderen zusammen	193
Bsp. 8.26:	mehr mit anderen zusammen	193
Bsp. 8.27:	Wunsch mehr mit anderen in der Freizeit zusammen zu sein	193
Bsp. 8.28:	alleine	194
Bsp. 8.29:	Diskrepanz Realität-Wunsch	194
Bsp. 8.30:	telefonische Kommunikation	196
Bsp. 8.31:	keine telefonische Kommunikation	196
Bsp. 8.32:	häufigster Freizeitort: zu Hause	199
Bsp. 8.33:	Freizeitort: manchmal zu Hause, manchmal unterwegs	199
Bsp. 8.34:	häufigster Freizeitort: außerhalb der elterlichen Wohnung	200
Bsp. 8.35:	Freizeitort=Heimatort	201
Bsp. 8.36:	Fortbewegung mit öffentlichen Verkehrsmitteln	205
Bsp. 8.37:	Fortbewegung mit dem Fahrrad, zu Fuß	206
Bsp. 8.38:	keine Begleitperson	207
Bsp. 8.39:	Begleitperson	208
Bsp. 8.40:	selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel	209
Bsp. 8.41:	keine selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel	209
Bsp. 8.42:	selbstständiger Aufenthalt in der Stadt	211
Bsp. 8.43:	kein selbstständiger Aufenthalt in der Stadt	211
Bsp. 8.44:	Gründe für die Unselbstständigkeit	212
Bsp. 8.45:	Selbstbestimmung	213
Bsp. 8.46:	Fremdbestimmung	215
Bsp. 8.47:	Mitbestimmung	215
Bsp. 8.48:	Schule	217
Bsp. 8.49:	frei	217
Bsp. 8.50:	beides	217
Bsp. 8.51:	Ferienbeschäftigungen	220
Bsp. 8.52:	Urlaub	221
Bsp. 8.53:	kein Urlaub	222
Bsp. 8.54:	Ferienpartnerinnen und -partner	223
Bsp. 8.55:	Langeweile	224
Bsp. 8.56:	keine Langeweile	224
Bsp. 8.57:	Schule	225
Bsp. 8.58:	beides	226
Bsp. 8.59:	Ferien	226
Bsp. 10.1:	Ziel: Selbstständigkeit!	260

1 Einleitung

Freizeitwissenschaftliche Forschung wird seit den letzten 30 Jahren vor allem im Auftrag der Konsum- und Medienwirtschaft betrieben.

Das BAT-FORSCHUNGSINSTITUT, DIE DEUTSCHE SHELL-JUGENDSTUDIE, DER MEDIENPÄDAGOGISCHE MEDIENVERBUND, DIE KIDSVERBRAUCHERANALYSE U.A. ermitteln bevorzugt empirische Daten über das Freizeitverhalten von kaufkräftigen Personengruppen; finanziell oder sozial benachteiligte Gruppen, wie Rentner, Menschen mit Behinderungen, Arbeitslose oder Kranke interessierten Freizeitforscherinnen und -forscher bislang nur im geringen Maß.

Über die vorliegende Thematik zur Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung sind entsprechend nur wenig repräsentative und valide Aussagen in der deutschsprachigen Literatur zu finden.

Größtenteils handelt es sich bei den bisher vorliegenden Texten um Forschungsergebnisse der allgemeinen Freizeitpädagogik, die allerdings den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung entweder nicht erwähnen oder sogar explizit ausklammern, oder es liegen Aufsätze vor, die theoretische Schlussfolgerungen aus der defektorientierten Sichtweise von Menschen mit geistiger Behinderung auf den Freizeitbereich ziehen.

Die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung wird auch beim Thema Freizeitgestaltung immer noch von der Beschreibung aus multiplen Fremdperspektiven dominiert (vgl. SCHATZ, GENENGER UND STOTZ, 1982/ WILLAND UND SCHWEDES, 1980). Die methodische Vorgehensweise, die Eltern oder andere Bezugspersonen von Menschen mit geistiger Behinderung zu befragen, verwundert um so mehr, da der Bereich der Freizeitgestaltung vorwiegend von den Interessen, Wünschen und Bedürfnissen des Einzelnen bestimmt wird und die jeweilige Person in diesem Kontext als Experte bzw. Expertin in eigener Sache fungieren sollte.

Insgesamt wird sowohl nach der Sichtung der deutschsprachigen, als auch der englischsprachigen Literatur deutlich, dass die Befragung von Menschen mit einer geistigen Behinderung zur Informationsgewinnung über diesen Personenkreis nur selten und wenn, oft mit einer nicht

nachvollziehbaren und uneindeutigen Methodik, durchgeführt wird.

Die Verfasserin der hier vorliegenden Studie hat sich für eine **personenzentrierte** Forschungsperspektive entschieden und Jugendliche, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung besuchen, befragt. Die betroffene Person unabhängig von der Art oder Schwere der Behinderung wird durch solch ein methodisches Vorgehen in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses gestellt. Zu diesem Zweck war es notwendig, eine **subjektbezogene** Fragemethodik im Rahmen eines Leitfadenterviews zu entwickeln, die einerseits adaptiv auf die individuellen kognitiven und verbalen Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung eingeht und andererseits die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung einhält.

Diese Forschungsperspektive entspricht den aktuellen Leitgedanken einer Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, wie Normalisierung, Empowerment, Selbstbestimmung, Partizipation und Integration, indem sie die **Person als Subjekt** betrachtet und **mit** ihr einen explorativen Forschungsansatz im Hinblick auf die Selbstsicht ihrer Lebenswelt entwickelt.

Diese dialogische Grundhaltung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung wird in der wissenschaftlichen Forschung bislang noch nicht umgesetzt und so konstatieren sich die Leitgedanken im Bereich der Theoriebildung nur als Ideen, deren praktische Umsetzung an der Realitätsferne scheitern muss.

Um valide und repräsentative Ergebnisse zu erzielen, die für den Forschungsbereich der Geistigbehindertenpädagogik aussagekräftig sind, wurde von der Verfasserin besonders auf die Einhaltung der speziellen Gütekriterien nach MAYRING (1996, 1997) geachtet. Reduzierungen bei der Einhaltung der klassischen Gütekriterien zugunsten der Informationsgewinnung bei Personen, die in ihrer Ausdrucksfähigkeit, Konzentration und Ausdauer stark eingeschränkt sind, wurden toleriert.

Freizeit wird in dieser Arbeit nicht ausschließlich als Ausgleich zur Schule und Arbeit gesehen, sondern als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung und zu sozialer Teilhabe. Inwiefern Freizeit für Menschen mit einer geistigen Behinderung eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung offeriert, soll anhand der Ergebnisse der hier vorliegenden Be-

fragung ermittelt werden.

In diesem Kontext wird immer wieder deutlich, wie wichtig es ist, Menschen mit geistiger Behinderung selbst zu Wort kommen zu lassen, wenn es um ihre persönlichen Belange geht. Erst durch ihre Aussagen können Geistigbehindertenpädagogen erfahren, welche Bedürfnisse bestehen, wo Probleme vorhanden sind und welche Unterstützung notwendig ist.

Im zweiten Kapitel der hier vorliegenden Studie erfolgt die historische Aufarbeitung des Begriffs und Phänomens *Freizeit*. Nach der Darstellung zentraler Aspekte des Lebensbereichs Freizeit schließt sich die Kategorisierung des Freizeitverhaltens der Gesamtpopulation der Jugendlichen auf der Basis empirischer Ergebnisse an.

Im dritten Kapitel wird der Personenkreis der Jugendlichen mit geistiger Behinderung als zu untersuchende Population per Definition beschrieben. Anschließend erfolgt die Standortbestimmung der deutsch- und englischsprachigen Forschungsliteratur zum Thema *Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung* anhand der Darstellung empirischer Erhebungen.

Im vierten Kapitel werden die Fragstellungen dieser explorativen Studie zum Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung konkret formuliert.

In Kapitel fünf, zur Datenerhebung, erläutert die Verfasserin das methodische Vorgehen der hier vorliegenden Studie hinsichtlich einer qualitativen Befragungsmethodik, die einerseits adaptiv auf den Personenkreis eingeht und andererseits die wissenschaftlichen Kriterien der qualitativen Sozialforschung berücksichtigt. Die Standortbestimmung der deutsch- und englischsprachigen Forschung hinsichtlich der Befragungserfahrungen bei Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. LAGA, 1982, 223ff./ HAGEN, 2002, 293ff./ STANCLIFFE, 1995, 418ff./ LOHRMANN-O'ROURKE AND BROWDER, 1998, 146ff./ SIGELMAN ET AL., 1980, 479ff.; 1981, 53ff; 1982, 511ff./ FINLAY AND LYONS, 2002, 14ff.) wird bei der Konstruktion des eigenen Forschungsinstruments zugrunde gelegt.

Im Kapitel sechs wird der konkrete Ablauf der Hauptuntersuchung unter besonderer Berücksichtigung der expliziten Forschungsbedingungen

dargestellt. Die Stichprobenauswahl und die Konsequenzen, die sich aus der Vorstudie und dem Retest ergeben, werden diskutiert und begründet.

Im siebten Kapitel werden das Forschungsinstrument und das methodische Vorgehen mithilfe der klassischen und der speziellen Gütekriterien nach MAYRING (1996) hinsichtlich der Zuverlässigkeit und Gültigkeit überprüft. Die Datenauswertung erfolgt anhand der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach MAYRING (1990, 1996) und bildet vor dem Hintergrund des theorie- und regelgeleiteten Ablaufs der strukturierten Inhaltsanalyse die Basis für eine wissenschaftliche Bearbeitung der gewonnenen Daten.

Im achten Kapitel erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der Hauptkategorien *Freizeitbeschäftigung, Freizeitpartnerinnen und -partner, Freizeitorte, Selbstständigkeit und Ferien* und der entsprechenden Subkategorien.

Im neunten Kapitel werden die Einflüsse der unabhängigen Variablen *Wohnort, Geschlecht, Alter und verbale Kompetenz* auf die Hauptkategorien der abhängigen Variablen des Freizeitverhaltens und Freizeiterlebens der Jugendlichen mit geistiger Behinderung untersucht.

Im zehnten Kapitel werden die ermittelten Ergebnisse der vorliegenden Studie unter besonderer Berücksichtigung der zugrunde liegenden Fragestellungen bilanziert, um anschließend konkrete Konsequenzen für die Schulpraxis zu erörtern. Anhand der Reflexion der methodischen Vorgehensweise werden Forderungen für die weitere wissenschaftliche Forschung formuliert.

2 Freizeit

Im Rahmen der Vorüberlegungen zu der hier vorliegenden Studie werden zunächst verschiedene Freizeitbegriffe im Kontext ausgewählter historischer Phasen beleuchtet. Das Phänomen und der Begriff *Freizeit* stehen in der Tradition einer langen Geschichte. Einschneidende gesellschaftliche und politische Entwicklungen, religiöse Einflüsse und geografische Gegebenheiten haben dazu geführt, dass die Freizeit von unterschiedlichen Menschen in verschiedenen Lebenszusammenhängen anders gestaltet und erlebt wird. Durch die historische Betrachtung des Phänomens Freizeit wird deutlich, „wie komplex und multidimensional Freizeit ist, welchen unterschiedlichen Orientierungsmustern Freizeit unterliegen kann, welchen kulturellen und interkulturellen Einflüssen Freizeit ausgesetzt ist“ (TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER, 1985, 57ff.)

2.1 Freizeitbegriffe

Die Definition des Begriffs *Freizeit* ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie Sozialstruktur, Gesellschaft, Alter, Geschlecht, Wohnort und Zeitalter. Um einen aktuellen Freizeitbegriff vorstellen zu können, ist es notwendig, die Entwicklung der Lebensstile in Wechselwirkung mit dem Freizeitverhalten zu betrachten, denn die inhaltliche Bestimmung des Begriffs Freizeit lässt sich nicht für alle Menschen, sondern nur für bestimmte Personengruppen innerhalb ähnlicher Lebenskonzepte bestimmen (vgl. NAHRSTEDT, 1972, 55).

2.1.1 Historischer Abriss des Freizeitverständnisses

Die Arbeitszeiten der Menschen in der Antike orientierten sich an natürlichen Gegebenheiten. Jahreszeitliche Bedingungen und der Tages- und Nacht- Rhythmus bestimmten die Arbeits- und die freie Zeit. Durch gesellschaftliche Herrschaftsordnungen bildeten sich im Laufe der Jahre der menschlichen Frühgeschichte jedoch schon soziale Gruppen, wie die der Adligen, der Reichen und der politischen und religiösen Machthaber heraus, die weniger arbeiten mussten als die ärmeren Schichten und somit über mehr freie Zeit verfügten. Diese soziale Ungleichheitsverteilung von Freizeit und Arbeit setzte sich bis ins 20. Jahrhundert fort und strukturierte die gesellschaftlichen sozialen Verhältnisse (vgl. TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER, 1985, 23ff.).

2.1.1.1 Der Freizeitbegriff im Mittelalter

Der Begriff *Freizeit* wurde das erste Mal um 1350 in der deutschen Sprache, damals noch in der Schreibweise *frey zeyt* verwendet. Die *frey zeyt*, deren Bezeichnung im Sinne von Marktfriedenszeit gebraucht wurde, war zeitlich begrenzt und zwar vom Tag vor Marias Geburt (7. September) bis zum Remigiusfest am 1. Oktober. Die Marktfriedenszeit bedeutete die Freiheit des Marktes und die Sicherheit der Marktbesucher (vgl. OPASCHOWSKI, 1996, 100).

In dieser Zeit wuchs der Einfluss der Kirche auf die Lebenszeit- und die Rollenverteilung der Menschen stark an. Die beginnende Industrialisierung und die hohe Bedeutung, die die Arbeit für das Leben der Menschen gewann, brachten es mit sich, dass die Arbeitszeit vom späten Mittelalter an immer mehr zu nahm (vgl. TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER, 1985, 28f.).

2.1.1.2 Der Freizeitbegriff in der Reformationszeit

Nach OPASCHOWSKI entsteht die Freizeit als Folge der Reformation. Durch die von Martin Luther ausgelöste kirchlich religiöse Bewegung wurde nicht nur ein Wandel im religiösen, sondern auch im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bereich bewirkt; diesen Zeitabschnitt bezeichnet OPASCHOWSKI (1996, 102) als *Neuzeit*. Die Kirche und die Religion beherrschten das Leben der Menschen und es setzte eine fremdbestimmte Lebenseinteilung ein. Arbeiten wurde nun nicht mehr als Mittel zum Zweck gesehen, sondern wurde zum Selbstzweck des Lebens, so wie es die religiöse Verpflichtung vorsah. Die Lebenszeit in dieser Epoche war streng aufgeteilt in die hoch angesehene Pflichtzeit, in der die Menschen ihrem Beruf nachgingen, und in die freie Zeit, die im Pietismus sogar als sittlich verwerflich bewertet wurde.

„Die übermäßige Schätzung der Pflichterfüllung muss wohl als eines der folgenschwersten Produkte der Reformation gesehen werden. (...) Mehr als der Gesundheit nötige Schlaf, Geselligkeit, Sport und Spiel, Genuss von Kultur-, Kunst- und Luxusgütern galten als nutz- und wertlose Zeitvergeudung und als die prinzipiell schwerste aller Sünden“ (a.a.O., 102).

2.1.1.3 Die Entstehung der Freizeit für Kinder und Jugendliche

In Bezug auf Kinder und Jugendliche ist die Aufteilung ihrer Lebenszeit seit nunmehr drei Jahrhunderten, nämlich seit der Gründung der Leistungsinstitution Schule, ein Thema. Hier wurde nach OPASCHOWSKI (1996, 106) „die folgenschwere Trennung von (Unterrichts-)Arbeit und Freizeit erstmals vollzogen, bildeten sich die Polarisierung von Pflicht und Neigung und der Gegensatz von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung heraus.“ Durch die Schulpflicht wurde die Lebenszeit der Kinder und Jugendlichen aufgeteilt und der Unterricht reglementiert.

Die Freizeit der Kinder und Jugendlichen wurde von den Erzieherinnen und Erziehern absolut fremd bestimmt. Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Hauptsache lernen oder arbeiten. Auf keinen Fall war es ihnen erlaubt, ihre freie Zeit individuell zu gestalten, d.h. zu spielen, sich auszuruhen oder Sport zu treiben (a.a.O., 107).

COMENIUS (1657) auf den unser heutiges Schulwesen zurückzuführen ist, verweist in seinem Werk *Didactica magna* „ausdrücklich auf die in der Schule vorhandene Polarisierung von Unterrichtszeit und Freizeit.“ Er vertrat die Ansicht, dass es für die Schülerinnen und Schüler unerlässlich sei, nach der Schulzeit, die eine Zeit besonderer geistiger Anspannung darstellt, Entspannungszeiten einzulegen (a.a.O., 104).

Auch PESTALOZZI (1774) betont die Bedeutung der Freizeit, die den Schülerinnen und Schülern in der unterrichtsfreien Zeit vielfältige Möglichkeiten individueller Beschäftigungen gewährt. In dieser Zeit sollen die Kinder und Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit zur Erholung, sondern auch zur Selbstentfaltung bekommen (vgl. a.a.O., 104).

SCHLEIERMACHER (1783) forderte in seinen pädagogischen Schriften zur Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler, dass die weitgehende „Beaufsichtigung und Bevormundung jedes einzelnen“ und „die Vernichtung aller und jeder persönlichen Freiheit“, wie es in der Freizeiterziehung des Pietismus gefordert wurde, abgeschafft wird und somit die freie Zeit individuell von den Jugendlichen gestaltet werden kann. SCHLEIERMACHER sah in der offenen Freizeitgestaltung eine Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen auf ihre späteren Aufgaben im Erwachsenenleben vorzubereiten. „Es wird alles darauf ankommen, dass ein richtiges Verhältnis statfinde in dem Verteilen der Zeit zwischen strenge Übung und freie Tätigkeit“ (a.a.O., 108). Den Gedanken SCHLEIERMA-

CHERS führte WICHERN (1833) weiter, indem er für „das Prinzip der Freiheit“ eintrat. Er kämpfte dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihre freie Zeit nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestalten durften (vgl. OPASCHOWSKI, 1996, 104).

FRÖBEL verwendete 1823 das erste Mal den Begriff *Freizeit* in seiner heutigen Bedeutung:

„Lehrer und Schüler, Zöglinge und Erzieher bedürfen nach Verlauf einer gewissen Anzahl von Monaten einer Zeit, wo der Gebrauch derselben für sie von der gewöhnlichen und strengen Folge los gesprochen und ihnen zur Anwendung nach ihren persönlichen und individuellen Bedürfnissen freigegeben ist, entweder zur Wiederholung oder zum Nachholen, zur Übung oder zur Vorbereitung“ (a.a.O., 105).

2.1.1.4 Freizeit als Erholungszeit

NAHRSTEDT (1990, 82) betrachtet Freizeit und Freizeitpädagogik als Konzepte der Aufklärung. Entstanden ist die Freizeit demnach durch die Aufklärungsbewegung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts; ausweiten konnte sich das Konzept der freien Zeit allerdings erst durch die Industrialisierungsphase in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Durch die Emanzipationsbewegung der Arbeiterinnen und Arbeiter gegenüber dem Adel entstand die Idee von Freizeit. Begrifflich geprägt wurde der Terminus zuerst von ROSSEAU (1760), FRÖBEL (1823), SCHLEIERMACHER (1826), KANT und SCHILLER. Der freien Zeit wurden nun auch positive Werte zugestanden und dies bedeutete den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Freizeit ist angelegt auf Aufklärung, Bildung und Freiheit“ (NAHRSTEDT, 1990, 82). Es entstand ein neuer positiver Freizeitbegriff, der sich durch die Funktionen Muße, Aufklärung, Bildung und Erholung auszeichnete.

„So hat sich mit der Arbeiterbewegung seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine bis heute durchhaltende Grundstruktur für Freizeit herausgebildet: Erholung stellt die Basis für Freizeit dar. Auf dieser Basis entwickelt sich eine aktive auf Genuss, Geselligkeit sowie auf Bildung und soziale, kulturelle wie politische Arbeit hinzielende Freizeitbewegung“ (a.a.O., 96).

Verstärkt wurde diese Ansicht im Marxismus. Die Berufsarbeit, die zum Überleben und für die gesellschaftliche Anerkennung notwendig war, wurde mit Gefühlen wie Fremdbestimmung, Zwang und Unlust in Verbindung gebracht, während die Freizeit mit Kreativität, Zufriedenheit

und Selbstverwirklichung gleich gesetzt wurde (vgl. NAHRSTEDT, 1990, 96).

NAUMANN (1889) kämpfte für die Freizeit der Arbeiterinnen und Arbeiter der unteren Stände, weil er die Notwendigkeit der Erholungs- und Entspannungsphase für die Menschen erkannte.

„Denn die Erholungszeit, die freien Stunden haben einen geradezu unberechenbaren Einfluss auf das gesamte Leben der Bevölkerung. Wer sie in der Freizeit gewinnt, dem wird sie auch im Ernst und in der Arbeit folgen“ (a.a.O., 96).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verringerten sich die Arbeitszeiten und das Ausmaß der Freizeit vergrößerte sich für die gesamte Bevölkerung. Der 8-Stunden-Arbeitstag, die 40-Stunden-Woche, das freie Wochenende, Urlaub und Bildungsurlaub sind Errungenschaften, die die Arbeiterschaft in ihrem proletarischen Kampf um die Freizeit gewonnen hat.

Im Zuge der Erweiterung der Quantität der Freizeit wurde nun immer mehr die Frage nach einer qualitativ sinnvollen Freizeitbeschäftigung laut. Die Bevölkerung wusste mit der gewonnen freien Zeit nichts anzufangen (vgl. TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER, 1985, 33ff.).

Nach dem ersten Weltkrieg trat das Problem der Freizeiterziehung in das öffentliche Bewusstsein der Bevölkerung. Es organisierten sich Jugendverbände und Zeitschriften wurden veröffentlicht. Diese Freizeitbewegung wurde vor allem dadurch bewirkt, dass die Arbeitszeit immer kürzer wurde und die Freizeit immer mehr Zeit einnahm. Die Menschen hatten nun den Anspruch, ihre freie Zeit auch qualitativ sinnvoll zu nutzen. Die politische Durchsetzung des 8-Stunden-Arbeitstages bedeutete für die Arbeiterinnen und Arbeiter die Basis für die tägliche Freizeit. Einen zweiten entscheidenden Schritt zur modernen Freizeit bildete der Einzug der Medien in das Leben der Menschen (vgl. NAHRSTEDT, 1990, 52ff.).

„Mit dem Freizeitsystem entwickelt die Freizeit nach Umfang, Struktur und inhaltlicher Ausrichtung eine eigene Dynamik, die nur noch durch eine auf sie bezogene eigenständige Freizeitforschung zu erfassen ist“ (a.a.O.).

Ein besonders wichtiger Vertreter dieser Epoche war KLATT, der die Freizeitforschung in den folgenden Jahren wesentlich bestimmte. 1929

wurde sein Werk *Freizeitgestaltung* veröffentlicht und seine pädagogische Freizeittheorie bildete den Höhepunkt und vorläufigen Abschluss einer etwa zweihundertjährigen Diskussion über Freizeitprobleme und den eigentlichen Beginn der deutschen Freizeitpädagogik.

2.1.1.5 Freizeit als Handlungszeit

Im Zweiten Weltkrieg wurde KLATTS Werk *Freizeitgestaltung*, in dem er eine Theorie und Methodik der Freizeitpädagogik entwickelte, von der Nationalsozialistischen Partei politisch missbraucht. Es setzte unter Berufung auf KLATT eine totale Betreuung ein, sodass der Einzelne nicht mehr frei über seine Freizeit entscheiden konnte (vgl. OPASCHOWSKI, 1996, 115). Die Ziele der *demokratischen Freizeitpädagogik* wurden durch die des Nationalsozialismus: *Erziehung des schaffenden Menschen zur Gemeinschaftsidee*, durch die Hitler-Jugend und die NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude ersetzt (vgl. NAHRSTEDT, 1990, 106). Die Arbeitszeit nahm im Leben der Menschen aber trotz aller Bemühungen um die totale Kontrolle in der freien Zeit den wichtigsten Raum im Leben der Menschen ein.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Arbeitszeit bis heute immer weiter verkürzt bei einem gleichzeitig vermehrten Anspruch an die Qualität der geleisteten Arbeit. In der Wohlstandsphase während der Wiederaufbauphase in den 60er und 70er Jahren entwickelte sich die Konsum-, Kultur- und Freizeitindustrie bis in die heutige Zeit (vgl. TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER, 1985, 38ff.).

In den 60er Jahren wurde vor allem von HENTIG Freizeit wieder als eine Zeit der Selbstbestimmung und der freien Entscheidung definiert. 1954 begannen die ersten Ansätze der empirischen Freizeitforschung, bei der die Konsumtheorie eine entscheidende Rolle spielte. Das Verbraucherverhalten und der aufkommende Hobbyismus waren die Hauptforschungsgebiete der Freizeitwissenschaften und gewannen immer mehr das Interesse der Wirtschaft (vgl. NAHRSTEDT, 1990, 112).

Die Freizeit mit den Möglichkeiten für Medien- und Konsumzeit und für Kommunikation nahm wieder einen höheren Stellenwert im Leben der Menschen ein. Freizeitkompetenz wurde in dieser Phase zu einem zentralen Lernziel.

Nachdem die Freizeitpädagogik zwischen 1960 und 1975 noch im Bereich der Sozialpädagogik anzutreffen war, wurde 1978 eine eigenstän-

dige *Kommission Freizeitpädagogik* gegründet. So fassten auch freizeitpädagogische Studienrichtungen an Hochschulen Fuß.

2.1.1.6 Freizeitentwicklung von 1950 bis 2010

OPASCHOWSKI (1997, 28ff.) prognostiziert anhand empirischer Daten von den Jahren 1950, 1970 und 1990 die Freizeitentwicklung bis zum Jahre 2010.

1950, fünf Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, arbeiteten die Menschen in erster Linie am Wiederaufbau. Die Freizeit wurde zur Regeneration genutzt, um neue Kräfte für die bevorstehende Arbeit zu sammeln. Die Arbeit dominierte in dieser Zeit die Lebenszeit der Menschen. OPASCHOWSKI (1996, 13) bezeichnet diese Zeit als *erholungsorientierte Freizeitphase*. Die Familie war das Zentrum der Freizeitgestaltung.

Auch noch 1970 überwog die Arbeitszeit deutlich gegenüber der Freizeit. Arbeit war wichtiger als Freizeit. Durch die Einrichtung des langen Wochenendes jedoch erhielten die zwei freien Tage einen neuen Stellenwert. Diese freie Zeit wurde nicht mehr nur zur Erholung, sondern für Unternehmungen oder Zusammentreffen mit Bekannten genutzt. In der Freizeit wurde das erarbeitete Geld wieder ausgegeben; die Freizeit galt als Raum für die soziale Selbstdarstellung. OPASCHOWSKI (a.a.O., 13) bezeichnet diese Zeit als *konsumorientierte Freizeitphase*. Mitte der 70er Jahre erhielten die Medien, insbesondere Fernsehen, Radio hören und Zeitungen lesen einen zentralen Stellenwert im Leben der Menschen. Das Medienzeitalter brach an.

In den Jahren zwischen 1979 und 1990 verschoben sich die Prioritäten von Freizeit und Arbeit deutlich zugunsten der Freizeit. Durch neue Arbeitszeitgesetze, Massenarbeitslosigkeit und weitere gesellschaftliche Strukturmerkmale hatten die Menschen immer mehr freie Zeit zur Verfügung. Entsprechend stiegen die Ansprüche der Menschen, die Zeit auch qualitativ sinnvoll zu nutzen. Arbeit und Freizeit sollten Spaß machen und man wollte sich selbst verwirklichen. Langsam entwickelte sich eine Freizeit-Arbeitsgesellschaft, bei der die Grenzen zwischen Freizeit und Arbeit immer mehr verwischten. In der Freizeit dominierten der Sport und die Medien das Leben der Menschen. Diese Zeit bezeichnet OPASCHOWSKI (a.a.O., 13) als *erlebnisorientierte Freizeitphase*.

„Spätestens im Jahre 2010“, prognostiziert OPASCHOWSKI (1997, 30),

„wird der Wandel von der Arbeits- zur Leistungsgesellschaft vollzogen sein.“ Die Arbeit wird weiter einen hohen Stellenwert im Leben der Menschen behalten, da sie als Symbol für sinnvolle Tätigkeit und Selbstverwirklichung steht. Doch gleiche Ansprüche wie sinnvolles Handeln und Selbstverwirklichung werden auch an die Freizeit gestellt werden. Leistung wird in allen Bereichen des menschlichen Lebens eine große Rolle spielen, sowohl für das Berufs- wie auch für das Privatleben. Produktivität und Effektivität und die Lebensmaxime „*Nutze den Tag!*“ werden die Schlagworte sein, die unser Leben bestimmen werden. Zudem wird die Obligationszeit immer mehr Raum im Leben der Menschen einnehmen. Laut OPASCHOWSKI (a.a.O., 30) wird „die Erfüllung obligatorischer Alltagsaufgaben mehr Zeit in Anspruch nehmen als die Erwerbsarbeit.“

2.1.2 Der aktuelle Freizeitbegriff in der Diskussion

In den letzten Jahrzehnten wurde der Freiheitsbegriff der Freizeit sowohl in einer **positiven** als auch in einer **negativen** Fassung gebraucht. Zu Beginn der sozialwissenschaftlichen Freizeitforschung nach dem Zweiten Weltkrieg bedeutete Freizeit in seiner **positiven Definition** nach BLÜCHER (1956; zit.n. NAHRSTEDT, 1972, 48) „die Stunden des Tages, die von den Menschen (...) selber disponiert werden können“, während Freizeit in der **negativen Definition** dargestellt wird, als die Zeit, die „übrig bleibt nach Abzug der Arbeitszeit sowie nach Abzug einer angenommenen Durchschnittszahl von acht Schlafstunden“.

SCHELSKY (1957; zit. n. NAHRSTEDT, 1972, 48) unterscheidet zwischen

„Freizeit im **weiteren und engeren** Sinne: Im **weitesten Sinne** wird die Freizeit als die alltägliche Handlungszeit außerhalb der beruflichen Arbeit bestimmt. Vom Weg zur Arbeitsstelle bis zum Schlaf gehört dann alles zur Freizeit. (...) Im **engsten und eigentlichen Sinne** wird nur die Freizeit über die ohne Sachzwang individuell disponiert und nach persönlichen Wünschen verfügt wird, als Freizeit bezeichnet“ (a.a.O.).

HABERMAS (1958; zit. n. NAHRSTEDT, 1972, 48) hält den **negativen Begriff** von Freizeit für den ursprünglichen, während er den **positiven Begriff** als das Ziel und den Orientierungspunkt darstellt.

„Freizeit (...) meint (...) die von der Berufsarbeit freie, die von ihr ausgesparte oder übrig gelassene Zeit. Freizeit bestimmt sich in

einer Gesellschaft, deren zentrale Kategorie immer noch die Arbeit ist, negativ: sie gilt als eine Art Rest(...); ihre Freiheit ist zunächst eine Freiheit von Arbeit und sonst nichts. (...) Zu einer solchen Freizeit als einer wirklichen Zeit könnte sich erst die gegenwärtige Freizeit emanzipieren“, (...) indem die Menschen die „Bestimmung über sich selber wiedergewinnen“ (NAHRSTEDT, 1972, 48f.).

SCHEUCH (1965; zit. n. NAHRSTEDT, 1972, 48) unterscheidet die Termini *freie Zeit* und *Freizeit*. Dabei definiert er die *freie Zeit* **negativ** im Sinne von **frei von** der Berufsarbeit, während er *Freizeit* **positiv** deutet im Sinne **Zeit frei für** Wahl- und Strukturierungsmöglichkeiten von Situationen.

Die empirische Freizeitforschung zeigte, dass Menschen das gleiche Verhalten einmal als Freizeit, das andere Mal jedoch als Verpflichtung empfinden.

„Je klarer Freizeit nach ihren Inhalten, nach ihren mehr oder minder frei gewählten Aktivitäten bestimmt werden sollte, um so deutlicher wurde außerdem, dass sich Freizeit inhaltlich gar nicht für alle Menschen, sondern nur für bestimmte Menschengruppen bestimmen lässt“ (a.a.O., 48).

SCHEUCH (1965; zit. n. NAHRSTEDT, 1972, 50f.) definiert Freizeit mangels geeigneter Kategorien und einer genauen Abgrenzung des Objektbereichs, indem er sich auf das Rollenverhalten der Menschen bezieht, folgendermaßen: „Freizeit sind diejenigen Tätigkeiten, die sich nicht notwendig aus zentralen funktionalen Rollen ergeben.“

Nach der Gegenüberstellung aller hier aufgeführten positiven wie negativen Definitionen kann man also zusammenfassend sagen: **Negativ bestimmt** ist das Phänomen Freizeit dann, wenn das Wort *frei* im Sinne von **frei von** der Arbeitszeit gesehen wird. Das Wort *frei* könnte hier auch ersetzt werden durch das Wort *übrig*, denn es ist die Zeit, die übrig bleibt, wenn man die Berufszeit von der Lebenszeit abrechnet. **Positiv bestimmt** ist das Phänomen Freizeit dann, wenn das Wort *frei* im Sinne von **frei für** die individuell gewählten Inhalte gesehen wird.

Diese Freizeitdefinitionen decken sich allerdings vom zeitlichen Umfang her keineswegs vollständig ab. Die **negative Definition** umfasst die längste Zeitspanne: Die gesamte Zeit abzüglich der Arbeitszeit zählt dann zur Freizeit. Die **positive Definition** hingegen umfasst einen wesentlich geringeren Zeitumfang, nämlich die Zeit für die selbst gewählte Freizeitbeschäftigung.

Diese Unterscheidung hat im Laufe der letzten Jahrzehnte auch in der Terminologie zu einer Differenzierung geführt. So wird heute zwischen Freizeit **im weitesten** und Freizeit **im engsten** Sinne, zwischen **Freizeit** und **eigentlicher, wirklicher** oder **effektiver** Freizeit, zwischen **freier Zeit** und **Freizeit** und zwischen **Freizeit** und **Muße** unterscheiden.

Ähnlich kompliziert wie im Deutschen eine exakte Definition für den Begriff *Freizeit* bzw. eine systematische Unterscheidung mit Hilfe verschiedener Termini zwischen der positiven und negativen Fassung des einen Phänomens *Freizeit* zu finden, gestaltet sich dieses Problem auch im englischen und französischen Sprachraum. Obwohl z.B. im Englischen Versuche unternommen worden sind, durch Begriffe wie *free time* oder *spare time* zwischen den verschiedenen Bedeutungen zu unterscheiden, wird vorwiegend im angloamerikanischen Sprachraum der Begriff *leisure* für Freizeit verwendet, so dass der „quantitative und qualitative Aspekt vom Wort her nicht eindeutig unterscheidbar ist“ (NAHRSTEDT, 1972, 51f.)

Eine zusammenfassende Definition, die alle oben diskutierten Aspekte von Freizeit integriert und eine differenzierte Unterteilung der Lebenszeit anbietet, in der die Stellung der Freizeit sehr deutlich wird, ist die der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 91):

„Freizeit im **weiteren Sinne**, die Zeit außerhalb der Arbeitszeit; im **engeren Sinne** das Zeitquantum außerhalb der Arbeitszeit, über das der einzelne selbst (frei) entscheiden kann, um es für Nichtstun und für kulturelle, wirtschaftliche, kommunikative, soziale, religiöse und politische Tätigkeiten allein oder mit anderen zu verwenden.

Unter der Betrachtung der Lebenszeit lassen sich vier Zeittypen unterscheiden:

- a) fremdbestimmte, von anderen abhängige und festgelegte Zeit;
- b) Verpflichtungszeit, die auf bestimmte Zwecke gerichtet ist;
- c) Ruhe- und Schlafzeit;
- d) frei verfügbare Zeit.

Die Verpflichtungszeit wird wegen ihres Mischcharakters auch Halbfreizeit sowie Sozialzeit (Sozialpflichtigkeit) genannt.“

Ähnlich wie die Definition von Freizeit im engeren Sinne (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT, 1986, 91) lautet die von OPASCHOWSKI

(1996, 81ff.). Für ihn ist Freizeit nicht einfach, wie etwa die Definition von Freizeit im weitesten Sinne (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT, 1986, 91) besagt, eine „Restgröße, die an ihren vermeintlichen Gegensatz (die Arbeit) gefesselt bleibt.“ OPASCHOWSKI (1996, 20) lehnt die in der Gesellschaft weit verbreitete Meinung ab, dass sich Freizeit lediglich durch die Erwerbstätigkeit legitimiert. Demnach würde nämlich allen Menschen, die keinem Beruf nachgehen, wie Rentnern, Arbeitslosen, Kranken, Hausfrauen, das Recht auf Freizeit abgesprochen. „Freizeit ist in unserer Gesellschaft in erster Linie Arbeitnehmer- und weniger Bürgerrecht!“ In der Freizeitwissenschaft wird dieser Erklärungsansatz als *Kontrasttheorie* bezeichnet (vgl. OPASCHOWSKI 1996, 82).

Des Weiteren betont OPASCHOWSKI (a.a.O., 81f.) die Interdependenz zwischen Arbeit, Bildung und Freizeit.

„Monokausale Erklärungsansätze reichen für die wissenschaftliche Analyse der gegenwärtigen und künftigen Freizeitentwicklung nicht mehr aus. Das Freizeitverhalten erklärt sich aus dem Zusammenhang einer Vielzahl von Beziehungen, Einflüssen und Wirkungen der gesellschaftlichen Bedingungen, der persönlichen Lebenssituation, der Arbeits-, Wohn- und Freizeitsituation“ (a.a.O., 83).

OPASCHOWSKI (a.a.O., 84) geht sogar so weit, dass er das Ziel der Freizeitwissenschaft in der Überwindung von Freizeit sieht. Der Begriff Freizeit soll umgewandelt werden in **Freie Zeit**. So ähnlich sich die beiden Begriffe auch sein mögen, so bezeichnen sie doch unterschiedliche Phänomene. Wo Freizeit im oben beschriebenen weiteren Sinn vom Großteil der Gesellschaft als deutlicher Gegensatz zur Arbeit gesehen wird, bezeichnet das Phänomen der Freien Zeit eine veränderte Einstellung zur gesamten Lebenszeit und das Gefühl des Freiseins.

„Das Erlebnis des Freiseins bleibt nicht auf die Freizeit beschränkt, sondern ist grundsätzlich zu jeder Zeit, in jeder Lebenssituation und in allen Lebensbereichen, auch und gerade in der Berufsarbeit möglich“ (a.a.O., 85).

Empirische Untersuchungen von OPASCHOWSKI (1997, 31ff.) zeigen, dass mittlerweile 70% der Bevölkerung der Meinung sind, dass Freizeit die Zeit ist, in der man machen kann, was einem Spaß macht. Heute scheint also bei dem größten Teil der Bevölkerung ein positiver Freizeitbegriff zugrunde zu liegen, wonach laut dem BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (1996, 219) Freizeit eine Zeit ist, über die „der Einzelne selbst frei entscheiden kann, um es für

sein Wohlbefinden zu verwenden.“

Zusammenfassend versteht OPASCHOWSKI (1977, 63) Freizeit

„in dem umfassenden Sinn als freie Zeit, die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln charakterisiert ist; so reichen der Hinweis auf den Gegensatz von Arbeit (Unterricht) und Freizeit sowie die Einschätzung der Freizeit als unterrichtsabhängige Rest-Zeit für die Kennzeichnung dieses Phänomens ebenso wenig aus wie die verkürzte Darstellung der Freizeit als bloßes Reproduktions-, Erholungs- und Konsumproblem.“

Dieser Definition entsprechend verwendet die Verfasserin den Begriff *Freizeit* im Rahmen der vorliegenden Studie.

NAHRSTEDT (1990, 45ff.) unterscheidet drei Formen von Freizeit:

- Als **Freizeit im engsten Sinn** bezeichnet er die Zeit, über die die Menschen unter den gegebenen Bedingungen frei entscheiden können, d.h. die Zeit, „die die größte individuelle Dispositionschance eröffnet.“ Voraussetzung und Lernziel, um die freie Zeit sinnvoll gestalten zu können, ist die **Freizeitkompetenz**.
- **Freizeit im weiteren Sinn** bezeichnet die Lebenszeit abzüglich der Arbeitszeit. Diese Zeit schließt sowohl die Freizeit im engsten Sinn sowie die so genannte Halb-Freizeit, wie Haus- und Gartenarbeit mit ein. Voraussetzung und Lernziel, um diese Zeit effektiv gestalten zu können und die „Aufgabe einer reflexiven Gestaltung des Wechselverhältnisses von gesellschaftlicher Arbeit (z.B. Hausarbeit) in der Halb-Freizeit und freier kultureller Tätigkeit (z.B. Hobby) zu erfüllen“, ist **Zeitkompetenz**.
- **Freizeit im weitesten Sinn** umfasst die gesamte Lebenszeit und „formuliert den Anspruch auf Befreiung der individuellen wie gesellschaftlichen Gesamtzeit. Dadurch erhält der Begriff einen offensiven Charakter. Er beansprucht, die freie Selbstbestimmung der Menschen tendenziell über die Gesamtzeit durchzusetzen. Freizeit wäre dann alle Zeit, in der die freie Selbstbestimmung möglich ist. Freizeit ist Freiheit auf Zeit. Freiheit über die Zeit ist Ziel wie Grundlage von Demokratie.“ NAHRSTEDT (a.a.O., 45) erkennt zwar die Utopie dieses so genannten *Emanzipationsbegriffs*, sieht es jedoch als Aufgabe der Freizeitpädagogik an, „alle übrigen Zeiten schrittweise in freie Zeit zu verwandeln.“ Voraus-

setzung und Lernziel, um so mit seiner Zeit umgehen zu können, ist **Freiheitskompetenz**.

NAHRSTEDT (1990, 46) schafft so einen neuen Freizeitbegriff, der von ihm als „dynamischer Zeitbegriff (auch selbstorganisierter oder freier Zeitbegriff)“ bezeichnet wird. Zeit entsteht und verändert sich demnach durch die Entscheidung der Menschen selbst und existiert nicht als fremdbestimmter, stabiler Faktor.

„Dadurch wird eine reflexive Zeitkompetenz angestrebt, die ermöglicht, das jeweils individuell mögliche Maß an Freiheit in der Zeit und über die Zeit zu realisieren und das gesellschaftlich mögliche Maß an Zeitfreiheit zu vergrößern“ (a.a.O., 45).

NAHRSTEDT (1990, 15ff.) weist zudem darauf hin, dass es notwendig ist, im Bereich der Freizeitforschung vier Grundbegriffe zu unterscheiden:

Das oben definierte Phänomen Freizeit ist auf **Freizeitgestaltung** ausgerichtet, d.h. die Fähigkeit, die freie Zeit selbstständig sinnvoll planen zu können. Das bedeutet, die Freizeitgestaltung setzt eine gewisse **Freizeitkompetenz** voraus. Um eine Freizeitkompetenz erwerben zu können, ist **Freizeitlernen** notwendig. Freizeitlernen wiederum wird durch die **Freizeitpädagogik** vermittelt. Diese Aufgabe übernehmen **Freizeitpädagogen**.

2.2 Freizeitkompetenz als Voraussetzung zur Freizeitgestaltung

Um seine Freizeit sinnvoll zu planen, ist es notwendig, mit seiner freien Zeit kompetent umgehen zu können. Der Begriff Kompetenz (lat.: competere) bedeutet, übersetzt nach MEYERS GROßES TASCHENLEXIKON (1992, 84) Zuständigkeit und Befugnis. OLBRICH (1987, 20) bezeichnet Kompetenz als „effektives Verhalten in einem Bereich sachlicher Verantwortung“ und nach WOLLERSHEIM (1990, 80) ist Kompetenz das Gefühl, „Lebenssituationen angemessen zu bewältigen.“

FREERICKS (1996, 62) definiert den Begriff Zeitkompetenz als

„Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, selbstbestimmt und eigenverantwortlich die Lebenszeit zu gestalten. (...) Der Begriff Zeitkompetenz integriert den Begriff Freizeitkompetenz und verweist auf die kompetente Zeitgestaltung in und zwischen den Lebenszeitbereichen.“

Kompetenz bedeutet für KRUG UND SCHMIDT (1997, 38) auch, Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnisse zu entwickeln und in Bezug auf die Freizeitkompetenz diese, je nach Interessensbereich, weiter auszubilden, um so eine Lebenskompetenz zu erzielen. Eine Ausbildung der Freizeitkompetenz heißt für die beiden Autoren, die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung. „Für die Persönlichkeitsbildung in der Freizeit steht an erster Stelle die Selbstständigkeit bei der Zeiteinteilung“ (a.a.O., 43).

Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 106) definiert Freizeitkompetenz allgemein definiert als:

- die grundsätzliche Fähigkeit, mit Freizeit umgehen zu können und
- die besonderen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Freizeitgestaltung und für Freizeittätigkeiten.

NAHRSTEDT (1990, 140) hat den Begriff der Freizeitkompetenz das erste Mal im Rahmen der Freizeitpädagogik verwendet. Für ihn bedeutet Freizeitkompetenz die Fähigkeit, Freizeit selbstbestimmt gestalten zu können.

„Der Begriff Freizeitkompetenz soll demgegenüber darauf hinweisen, dass für jeden gegenwärtigen Lebenszusammenhang und damit auch für die Entwicklung eines je eigenen Lebensstils auf der Grundlage weiterhin unterschiedlicher Klassenlagen und Schichtzugehörigkeiten die Fähigkeit zu selbstbestimmter Freizeitgestaltung ein wichtiges Element darstellt. Diese Fähigkeit kann für die einzelnen Lebensstile in unterschiedlicher Stärke ausgeprägt sein“ (NAHRSTEDT, 1990, 140)

Freizeitkompetenz ist wiederum ein Bestandteil von Zeitkompetenz. Zeit ist ein von Menschen geschaffenes Orientierungsmittel, das während der Arbeitszeit vorgegeben ist, in der Freizeit allerdings individuell frei verfügbar ist. NAHRSTEDT (a.a.O., 141ff.) benennt sechs Kompetenzen, die der Mensch erworben haben muss, bevor er seine Freizeit eigenverantwortlich zu gestalten weiß:

- **Zeitfreiheit**, d.h. die Überwindung von der Dialektik von Zeitbefreiung und Zeitbegrenzung,
- **Zeitsynthese**, d.h. der Bezug von Lebensmomenten und unzusammenhängender Zeiteile aufeinander,
- **Zeitökologie**, d.h. das Erkennen der Abhängigkeit des Menschen von biologischen, zyklischlinearen und abstrakten Zeitstrukturen,
- **Zeitsouveränität**, d.h. die Fähigkeit, sich ein eigenes Zeitprofil zu geben und einen selbstbestimmten Zeitstil zu entwickeln,
- **Zeitemanzipation**, d.h. die Befreiung von neuen natürlichen wie gesellschaftlichen Gefahren, z.B. Zeitdiebe, Zeitzerstörung durch Medien, Entdeckung neuer menschlicher Möglichkeiten,
- **Zeitsymmetrie**, d.h. die Ausgewogenheit zwischen den Zeitformen Arbeit, d.h. Anspannung, und Muße, d.h. Entspannung.

PIEPER (1998, 18ff.) unterscheidet zwischen verpflichtenden, freiwilligen und selbst entwickelten Zeitstrukturen, die Jugendliche in ihrem Alltagsleben bewältigen müssen. Hierfür müssen ihnen Strategien aufgezeigt werden, wie sie die verschiedenen Termine ordnen und koordinieren können. Eine sinnvolle Planung ermöglicht es den Jugendlichen, einen Teil ihrer Lebenszeit selbstständig zu bestimmen.

Auch die Lernziele für die Freizeitkompetenz von KRUG UND SCHMIDT (1997, 47) orientieren sich an der Fähigkeit der Zeitkompetenz:

- Das Individuum muss lernen, seine eigene Zeitperspektive in Beziehung zu generalisierten Zeitsystemen zu setzen.
- Das Individuum muss lernen, die Zeitperspektive von Interaktionspartnern zu antizipieren.

OPASCHOWSKI (1977, 85f.) beschreibt sieben differenzierte Voraussetzungen zur Freizeitgestaltung, die sowohl die selbstständige Zeitkompetenz des Individuums als auch die Interaktion mit potentiellen Freizeitpartnerinnen und –partnern sowie die Fähigkeit zu Eigenmotivation, Interessenbildung und Selbstbestimmung implizieren:

- spontane Entscheidung über Freizeittätigkeiten gemäß der Interessen und Begabungen (Freiwilligkeit);
- freie Zeiteinteilung je nach Interessen- bzw. Bedürfnislage;
- freie Handlungsmöglichkeit ohne Fremdbestimmung (Zwanglosigkeit);
- freie Wahlmöglichkeit aus einem großen Freizeitangebot (Entscheidungsmöglichkeit);
- Selbstbestimmung bei der Freizeitgestaltung (Eigeninitiative);
- Kooperationsbereitschaft;
- Rücksichtnahme, Toleranz, Hilfsbereitschaft gegenüber anderen.

Während fast alle hier aufgeführten Voraussetzungen von der Motivation und Kompetenz der jeweiligen Person abhängig sind, ist der Punkt *freie Wahlmöglichkeit* vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Mobilität, bestimmte Freizeitorte zu erreichen, stark eingeschränkt sind, von der Infrastruktur des Wohnortes abhängig und somit fremdbestimmt.

Bezüglich der anderen Voraussetzungen sind die Menschen laut OPASCHOWSKI (1977, 40) „in die Lage zu versetzen, selbst persönliche Ziele zu setzen, gesellschaftlich notwendige Aufgaben erkennen und wahrnehmen und die Auswahl und Entscheidung rational begründen und sozial verantworten zu können“, da diese als selbstbestimmt bezeichnet werden können.

Im Rahmen der Freizeitpädagogik bedeutet dies, dass alle selbstbestimmten Voraussetzungen angebahnt werden können, während bei dem Punkt *freie Wahlmöglichkeit*, vor allem bezüglich des Freizeitortes,

die wirklich bestehenden, strukturellen Möglichkeiten berücksichtigt werden müssen.

Für den in dieser Studie relevanten Personenkreis ist es notwendig zu untersuchen, inwieweit Menschen mit geistiger Behinderung diese Voraussetzungen erfüllen können. Anhand dieser Ergebnisse lassen sich entscheidende Erkenntnisse für die Freizeitpädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ableiten.

Neben den oben beschriebenen vorauszusetzenden Fähigkeiten zur Freizeitgestaltung hängt das Freizeitverhalten einer Person von weiteren Dispositionen ab. Im nächsten Unterpunkt werden verschiedene Determinantenkonzepte der Freizeit dargestellt, die den verschiedenen Beeinflussungsfaktoren unterschiedliche Gewichtungen zusprechen.

2.3 Freizeitabhängige Determinanten

Der Begriff *Determinante* (lat.: determinans) wird in der vorliegenden Studie bildungssprachlich als *bestimmender Faktor* gebraucht (vgl. *DU-DEN*, 1996, 336). In diesem Kontext soll untersucht werden, welche Faktoren das Freizeitverhalten einer Person nachhaltig und langfristig beeinflussen.

TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER (1985, 233ff.) unterscheiden, nach der Sichtung der bis 1985 vorliegenden empirischen Resultate zur Freizeitforschung, als Determinationsfaktoren soziodemografische, psychologische, physiologische, gesellschaftliche und soziale Variablen, die das Freizeiterleben und das Freizeitverhalten mehr oder weniger nachhaltig beeinflussen. Die Autoren betonen in diesem Zusammenhang die verschiedenen Überschneidungen und Korrelationen der einzelnen Größen untereinander und stellen die Problematik der differenzierten Beschreibung der relativen Bedeutsamkeit der einzelnen Determinanten für die Freizeitgestaltung dar. Die Komplexität des Phänomens Freizeit wird in diesem Zusammenhang besonders hinsichtlich der kontrovers diskutierten Relevanz der verschiedenen Bedingungs Momente sehr deutlich.

UTITZ (1986, 162ff.) hat verschiedene Determinanten des Freizeitverhaltens innerhalb der letzten 30 Jahre (1953-1980) in der Bundesrepublik

Deutschland verglichen. Insgesamt wurden die Ergebnisse zur Freizeitgestaltung von 7809 Personen im Alter zwischen 18 und 59 Jahren einer Faktorenanalyse unterzogen. Dabei konnte der Autor die besondere Bedeutung der Beeinflussungsfaktoren Geschlecht, Alter und Schulbildung als entscheidende Merkmale für das Freizeitverhalten bestätigen. Die Geschlechtszugehörigkeit ist demnach die wichtigste soziodemografische Determinante für die Freizeitgestaltung, da ein stark ausgeprägtes rollenspezifisches Freizeitverhalten innerhalb des untersuchten Zeitraums signifikant nachweisbar war. Eine weitere wichtige Determinante bei bestimmten Freizeitaktivitäten, wie dem Sport, ist das Alter der Person. Die Schulbildung hat besonders bezüglich der Teilnahme an kultureller und bildungsorientierter Freizeitgestaltung eine entscheidende Bedeutung.

Um die heutige und zukünftige Freizeitentwicklung erklären zu können, reichen einseitige Ansätze offensichtlich nicht aus. Laut OPASCHOWSKI (1987, 83ff.) erklärt sich das Freizeitverhalten „aus dem Zusammenhang einer Vielzahl von Beziehungen, Einflüssen und Wirkungen der gesellschaftlichen Bedingungen, der persönlichen Lebenssituation, der Massenmedien, der Arbeits-, Wohn- und Freizeitsituation.“

Folgende Determinanten beeinflussen demnach das Freizeitverhalten:

- **die gesellschaftliche Situation** (Normen, Traditionen, Gewohnheiten, Moden, Stile, Bezugspersonen, Teilkulturen);
- **die persönliche Situation** (Geschlecht, Alter, Familienstand, Schulbildung, Gesundheitszustand, Einkommen, Beruf);
- **die Wohnsituation** (Wohnung, Wohnlage, Versorgungsanlage, Verkehrsverbindungen, Wohnumweltqualität);
- **die Arbeitssituation** (Arbeitszeit, Arbeitsqualität, Arbeitsplatzbedingungen, Arbeitsanforderungen);
- **die Freizeitsituation** (Freizeitumfang, Freizeitangebote, Erreichbarkeit von Freizeiteinrichtungen, Zugang zu Informationen über Freizeitmöglichkeiten, natürliche Freizeitangebote) und
- **die Freizeitbedürfnisse** (Erholung/ Entspannung/ Wohlbefinden, Ausgleich/ Ablenkung/ Vergnügen, Kennen lernen/ Weiterlernen/ Umlernen, Selbstbesinnung/ Selbsterfahrung/ Selbstfindung, Mitteilung/ Kontakt/ Geselligkeit, Gruppenbezug/ Sozialorientierung/ gemeinsame Lernerfahrung, Beteiligung/ Mitbestimmung/ Engagement, kreative Erlebnisentfaltung/ kulturelle Aktivität/ Produktivität).

Laut der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 125) ist das Freizeitverhalten abhängig u.a. von Alter, Familienstand, Stellung im Lebenszyklus, Geschlecht, Bildungstand, sozialer Herkunft, Einkommen, Beruf, beruflicher Stellung und Belastung, Wohnung, Wohnort, Lage des Wohnortes, Klima, Wetter, gesamtwirtschaftlicher und politischer Lage.

REMSCHMIDT (1991, 73) zufolge ergeben sich gravierende Unterschiede im Freizeitverhalten, wenn man Jungen und Mädchen, verschiedene Alters- und Statusgruppen einzeln betrachtet.

Zur Relevanz, Kausalität und Verhältnismäßigkeit der einzelnen Determinanten untereinander machen die Autorinnen und Autoren keine genaueren Angaben, da sie sich voneinander nicht genau abgrenzen lassen.

Über Determinanten, die die Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung signifikant beeinflussen, konnte die Verfasserin keine empirischen Ergebnisse eruieren. In der hier vorliegenden Studie sollen die Auswirkungen ausgewählter Variablen wie Alter, Geschlecht, Wohnort und verbale Kompetenz auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung untersucht werden, um die Einflüsse von persönlichen und Wohnsituationsfaktoren auf diesen Personenkreis zu verdeutlichen. Mithilfe der Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen lassen sich Konsequenzen für eine schulische und außerschulische Freizeiterziehung ableiten, um Bedingungen bezüglich ihrer Wirkungszusammenhänge zu verändern.

Welche freizeitabhängigen Determinanten die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen beeinflussen und welche Position die Freizeit bezüglich der Lebensqualität einnimmt, ist Betrachtungsgegenstand des nächsten Unterpunkts.

2.4 Die Bedeutung von Freizeit für die Lebensqualität

Nach DIN 55350 wird *Qualität* als die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Tätigkeit definiert, die sich auf deren Eignung zum Erfüllen gegebener Erfordernisse beziehen (vgl. HELLMANN, 1999).

Im Sinne von WEISS (1999, 199) bezeichnet der Begriff *Qualität* die neue Zukunftsformel für viele Begriffszusammensetzungen, wie z.B. Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung, die sich auch bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen vermehrt durchsetzt. Allerdings impliziert dieser Begriff eine Vielzahl gesellschaftlicher, kultureller und persönlicher Bewertungen und darf nicht als objektives Güteurteil betrachtet werden. „Dies gilt selbst für den Begriff ‚Lebensqualität‘, wenn er als normativer Güte-Maßstab ‚von außen‘ an Menschen in äußerst erschwerten und eingeschränkten Lebenssituationen angelegt wird und diese der Fremdbeurteilung nicht (mehr) genügen“ (WEISS, 1999, 200). Qualität ist im sozialen Bereich nicht messbar, sondern nur einschätzbar. „Messen lässt sich Quantitatives, nicht aber Qualitatives an sich“ (SPECK, 1999, 28).

Lebensqualität wird in der Wohlfahrtsforschung der 60er und 70er Jahre als Zielperspektive zur Evaluation objektiv beurteilbarer Lebensbedingungen, wie Einkommen, Beruf, Familienstand, Gesundheit, Wohnform und Freizeitumfang, zum ersten Mal formuliert. Die Grenzen des ausschließlich objektiven Bestimmungsansatzes wurden Mitte der 80er Jahre relevant, da durch die Erhebung von Lebensstandards, die als soziale Indikatoren operationalisiert wurden, der Einfluss bestimmter Faktoren auf das subjektive Erleben von Menschen nicht erfassbar war. Der subjektive Ansatz der Bewertung objektiver Lebensumstände, der auf die US-amerikanische Zufriedenheits- und Glücksforschung zurückgeht, gewann zunehmend an Bedeutung für die Forschung bezüglich der Lebensqualität (vgl. WACKER U.A., 2005, 13ff.).

Gleiche Lebenssituationen können unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, wie die empirischen Arbeiten von GLATZER (1984, 177ff.) und ZAPF (1984, 13ff.) belegen. Subjektive Einschätzungen zur Lebensqualität ergeben sich aus Zufriedenheitsangaben, beinhalten aber auch emotionale und kognitive Bedingungen, wie z.B. Ängste, Interessen, Kompetenzen, Unsicherheiten, Erwartungen und Einsamkeit.

Die unterschiedlichen Beurteilungen der Lebensqualität sind abhängig von verschiedenen Determinanten, wie z.B. Alter, Geschlecht, persönlichen Erfahrungen, individuellen Einstellungen und Zielen.

„Diese Ergebnisse verweisen auf die große Bedeutung der Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Selbstverwirklichung für die Lebensqualität und auf die große Bedeutung des Einbezugs der Selbstwahrnehmung der Befragten zur Beurteilung der Lebenslagen bzw. der Bedürfnisverwirklichung“ (BECK, 1998b, 367).

Eine BAT-Umfrage ergibt, welche Bereiche in Bezug auf die Lebensqualität den Menschen besonders wichtig sind. Nach der Gesundheit, der Partnerschaft, der Natur, der Familie bzw. den Kindern und den Freundschaften folgt die Freizeit schon auf Platz sechs der wichtigsten Lebensbereiche (a.a.O., 271).

Und auch nach den Angaben der OECD (ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG IN EUROPA) wird die Freizeit als ein Hauptzielbereich für die Lebensqualität des Einzelnen formuliert (vgl. WACKER, U.A., 2005, 13).

„Wenn man heute von Erhöhung der Lebensqualität für die Menschen in unserer Gesellschaft spricht, so wird nicht zuletzt die Freizeit genannt als ein bestimmendes Merkmal für Lebenszufriedenheit und persönliche Entfaltungsmöglichkeit“ (ZIELNIOK, 1990, 19).

Lebensqualität in der Freizeit umschreibt ein positives Lebensgefühl, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung und Spaß, was laut OPASCHOWSKI (1997, 275) geradezu zum *Synonym* für Freizeit geworden ist. Lebensqualität in der Freizeit erleben zu können, setzt allerdings die Selbstständigkeit, die eigene Lebenszeit planen, bestimmen und gestalten zu können, voraus.

Ausgehend von der Freizeitdefinition der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 91), dass Freizeit im engeren Sinne das Zeitquantum außerhalb der Arbeitszeit meint, über das der einzelne selbst (frei) entscheiden kann, um es für Nichtstun und für kulturelle, wirtschaftliche, kommunikative, soziale, religiöse und politische Tätigkeiten allein oder mit anderen zu verwenden, wird deutlich, dass Freizeit viele Dimensionen hat, die, je nach Lebenssituation einen unterschiedlichen Stellenwert besitzen und subjektiv völlig verschieden erlebt werden können.

So erklären sich nach OPASCHOWSKI (1997, 104ff.) die unterschiedlichen Freizeitzufriedenheiten. In diesem Kontext stehen sich zwei Forschungspositionen gegenüber:

- „Die Objektivisten gehen von beobachtbaren Lebensverhältnissen aus, die sie nach wissenschaftlichen und /oder moralischen Standards als gut oder schlecht bewerten.
- Die Subjektivisten gehen davon aus, dass Zufriedenheit (Glück, Lebensqualität u.a.) letzten Endes nur von den Betroffenen selbst wahrgenommen werden kann“ (OPASCHOWSKI, 1997, 105).

Lebensqualität wird in dieser Studie als Konstellation von objektiven Lebensbedingungen und subjektiver Wahrnehmung der Lebensverhältnisse definiert.

Laut BECK (1998, 16f.) realisiert sich Lebensqualität in diesem Zusammenhang

„über das Vorhandensein ausreichender materieller Grundlagen (Sicherung der sog. Grundbedürfnisse wie Nahrung, Wohnung, Schutz und Sicherheit, Schlaf/Ruhe, Aktivität usw.) zum anderen werden diese Grundlagen subjektiv unterschiedlich erfahren und bewertet und schließlich sind für das subjektive Wohlbefinden die so genannten höheren Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung, emotionalen Bindungen, Anerkennung und Zugehörigkeit von sehr großer Bedeutung.“

Lebensqualität wird im Vergleich zur unten beschriebenen Freizeitzufriedenheit laut OPASCHOWSKI (1997, 266) „als der umfassendste Begriff empfunden, weil er Freiheit und Selbstverwirklichung genauso wie Zufriedenheit und Glücklichein beinhaltet.“

Mit dem Begriff *Lebensqualität* sind nach seiner Definition die Bewertungen gemeint, die Menschen über ihre Lebensbedingungen abgeben. Diese Bewertungen beruhen auf subjektivem Empfinden und sind abhängig vom persönlichen Anspruch.

Was Lebensqualität für Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet, präzisiert SEIFERT (1999, 217), indem sie den Terminus *Lebensqualität* in Zusammenhang mit den unmittelbaren Lebensbedingungen der Personen betrachtet und nicht nur in Bezug zur Schwere der Behinderung sieht. Die Nähe des Begriffs *Lebensqualität* zu dem Terminus *Qualität des Lebens* und der damit unmittelbar verknüpften Lebenswertdiskussion sollte an dieser Stelle nicht gescheut werden; vielmehr fordert SEIFERT (a.a.O., 217) einen offensiven Umgang mit den Vorurteilen bezüg-

lich der *schlechten Lebensqualität* von Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer Schädigung.

Zu den objektiv beurteilbaren Rahmenbedingungen, in denen z.B. Jugendliche mit geistiger Behinderung aufwachsen, zählen zunächst die sozialen und materiellen Lebensvoraussetzungen einer Person. In Bezug auf Menschen mit mehrfachen und schweren geistigen Behinderung ist Lebensqualität laut SEIFERT (1999, 217) „abhängig vom Grad der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse durch die ökologische Umwelt.“ Beurteilt werden hier z.B. die personellen, materiellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen einer Wohneinrichtung. Die Lebensqualität einer Person mit einer schweren geistigen Behinderung ist somit abhängig von der Qualität des Leistungsangebots der sozialen Umwelt.

„Die objektive Einschätzung der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung orientiert sich an den Leitideen der Behindertenhilfe“ (SEIFERT, FORNEFELD UND KÖNIG, 2001, 89).

Der system-ökologischen Theorie von BRONFENBRENNER (1981) zufolge, an der SEIFERT, FORNEFELD UND KÖNIG (2001, 86) sich in ihren Ausführungen orientieren, ist die Beurteilung der Lebensqualität einer Person allerdings nicht nur von den beobachtbaren Umweltbedingungen abhängig, sondern in erster Linie von der eigenen Wahrnehmung und der subjektiven Bewertung der Lebensbedingungen von der Person selbst. So muss beispielsweise die auf den ersten Blick schwierige Lebenssituation mehrfachbehinderter Menschen von dem oder der Einzelnen nicht unbedingt als problematisch oder belastend eingeschätzt werden. Im Gegenteil kann die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung selbst als positiv und gut beurteilt werden. Hierzu ist es allerdings notwendig, diesen Personenkreis selbst zu befragen und nicht der Einfachheit halber, aufgrund der widrigen Lebensverhältnisse und umfassenden Einschränkungen eines Menschen, theoretische Schlussfolgerungen auf die Wahrnehmung der Lebensqualität zu ziehen. „Diese Einstellung erfordert Untersuchungsmethoden, die die Sichtweise der Betroffenen als Experten ihres Alltag in den Mittelpunkt stellen (a.a.O., 90).

DWORSCHAK u.a. (2001, 370) halten es ebenfalls für unmöglich, das Phänomen *Lebensqualität*, das sich als hypothetisches Konstrukt der Beobachtung und Beurteilung von außenstehenden Personen entzieht, fremdevaluativ zu bewerten. Unter Bezugnahme auf das anthropologi-

sche Modell von HAHN (1981) verdeutlichen die Autoren, dass sich der Mensch mit geistiger Behinderung in einem unausgewogenem Spannungsverhältnis zwischen wesenshafter Unabhängigkeit und quantitativ und qualitativ vermehrter sozialer Abhängigkeit befindet, weswegen den sozialen Austauschprozessen innerhalb dieser Abhängigkeitsverhältnisse eine entscheidende Rolle bei der Evaluation von Lebensqualität zukommt.

KEUPP (1999, 294) fordert, dass die Betroffenen selbst Lebensqualität erleben, mitgestalten und mitbestimmen müssen. Sonst besteht seiner Ansicht nach die Gefahr „fürsorglicher Belagerung“ oder von Fremdkontrolle.

WACKER U.A. (2005, 15) betrachten in diesem Kontext das Konzept der Lebensqualität für Menschen mit Behinderungen als logische Weiterführung des Normalisierungsprinzips, das ausschließlich auf die Verbesserung objektiver Lebensstandards abzielte (vgl. NIRJE, 1974). Das subjektive Erleben und Bewerten der individuellen Lebensbedingungen rückt durch dieses Konzept in den Vordergrund der Betrachtung.

Aktuelle Denkmodelle zum Konzept der Lebensqualität knüpfen an diese Überlegungen von WACKER (a.a.O.) an und orientieren sich in diesem Kontext an der Leitidee der Selbstbestimmung (vgl. BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE, 1996).

„Selbstbestimmung bedeutet die Möglichkeit, einen Lebensplan zu entwickeln, dabei individuelle und selbstgewählte Lebenswege zu gehen und Entscheidungen im Alltag wie auch im Lebenslauf zu treffen, die den eigenen Vorstellungen und Zielen entsprechen“ (WACKER U.A., 2005, 17).

Selbstbestimmung impliziert allerdings auch Fähigkeiten bezüglich persönlicher Handlungskompetenzen wie Entwicklung und Formulierung von Wünschen und Vorstellungen, Informationsgewinnung, Entscheidungsfindung, -umsetzung und -bewertung, die bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht vorausgesetzt werden können. Diesbezüglich geht mit der Forderung nach Selbstbestimmung immer auch die Aufgabe nach Weiterbildung einher (a.a.O., 20).

Selbstbestimmung setzt in diesem Zusammenhang allerdings keine Selbstständigkeit voraus, sondern versteht sich vielmehr als Entscheidungsautonomie, die im Alltag auch dann umsetzbar ist, wenn es an der entsprechenden Handlungsautonomie mangelt. Die notwendige

Unterstützung zur Umsetzung der Entscheidungen hinsichtlich der eigenen Lebensziele muss allerdings unmittelbar verfügbar sein (vgl. WACKER U.A., 2005, 18). Inwiefern die dafür nötigen Umweltressourcen den befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Verfügung stehen, wird in dieser Studie überprüft.

Neben behinderungsbedingten Einschränkungen, wie sprachliche und körperliche Defizite, nennen WACKER U.A. (a.a.O., 19) in großem Umfang auch Umweltfaktoren, wie gesellschaftliche Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen und bauliche Mängel, die Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer selbstbestimmten Lebensführung behindern.

Selbstbestimmung als Ausdruck von Lebensqualität darf allerdings nicht aufgrund eines erhöhten Unterstützungsbedarfs fremdbestimmt eingeschränkt werden, sondern muss unter allen Umständen mit den verfügbaren Mitteln gefördert und gefordert werden, wie es Menschen mit Behinderungen in der *Selbstbestimmt-Leben-Bewegung* fordern. Gesetzlich verankert ist das Recht auf Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen im §9 Abs.3 SGB IX, indem ihnen die Möglichkeit gewährt wird, „Leistungen für ihren individuellen Unterstützungsbedarf mit Hilfe von Geldleistungen effektiver und effizienter zu realisieren“ (a.a.O., 20).

Trotz aller Forderungen, Initiativen, idealer Leitideen und Gesetzesverankerungen scheint sich die Realität in unserer Gesellschaft WACKER U.A. (a.a.O., 19) zufolge immer noch so darzustellen, dass

„vor allem eine so genannte geistige Behinderung und/oder ein hoher Unterstützungsbedarf und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben (...) häufig als unversöhnliche Gegensätze betrachtet“ (werden) (a.a.O.).

SEIFERT, FORNEFELD UND KÖNIG (2001, 90) warnen des Weiteren davor, besonders bei Menschen mit einer geistigen Behinderung die persönliche Zufriedenheit mit dem Phänomen Lebensqualität gleichzusetzen. Die Ergebnisse von Befragungen zur Lebenszufriedenheit hinsichtlich der Lebensbedingungen zeigen deutlich eine Tendenz zu einer hohen Zufriedenheit. Die Gründe hierfür sieht die Autorin beispielsweise in einem überdurchschnittlich angepassten Verhalten, das sich in sozial erwünschten Antworten widerspiegelt oder in der fehlenden Information über Lebensformen, -verhältnisse und -möglichkeiten oder in der Resignation über die bestehenden Lebensbedingungen.

Inwiefern der Lebensbereich Freizeit in diesem Kontext für Jugendliche mit geistiger Behinderung eine Chance zur Selbstverwirklichung bietet, soll im Rahmen der hier vorliegenden Studie überprüft werden.

Freizeitunzufriedenheiten können aus Freizeitproblemen resultieren, die vielfache Ursachen haben. Ausgewählte Probleme, die sich in der Freizeit ergeben, werden im nächsten Kapitel dargestellt.

2.5 Probleme in der Freizeit

Laut TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER (1985, 12ff.) werden Freizeitprobleme nur ungerne in der Öffentlichkeit thematisiert. Finanzprobleme, Langeweile, fehlende soziale Kontakte und eingeschränkte Mobilität sind Themen, die in unserer Gesellschaft häufig tabuisiert werden; so werden Freizeitprobleme immer mehr zur Privatsache vor allem von sozialen Randgruppen wie z.B. Arbeitslosen, alleinerziehenden Müttern, Menschen mit Behinderungen oder alten Menschen, ohne dass sie in den Fokus politischer und gesellschaftlicher Aufmerksamkeit gelangen. TOKARSKI UND SCHMITZ-SCHERZER (a.a.O., 13) beobachteten bereits 1985 Tendenzen einer neuen Zweiklassengesellschaft in der Freizeit:

„Die einen können mit ihrer vermehrten Freizeit etwas anfangen, die anderen nicht; und dies nicht, weil sie nicht wüssten, wie, sondern weil sie aus den unterschiedlichsten Gründen dazu nicht in der Lage sind: z.B. wegen fehlender finanzieller Mittel, fehlender Mobilität, restriktiver Arbeits- und Lebensbedingungen u.ä.“

Als Freizeitprobleme werden der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 114f.) zufolge:

- **persönliche und soziale Schwierigkeiten der arbeitsfreien Zeit** bezeichnet. Persönliche Freizeitprobleme sind zum einen die verschiedenen Formen von Abhängigkeit und Sucht und zum anderen das Auftreten von Lebensproblemen wie Einsamkeit und Langeweile. Zu den sozialen Freizeitproblemen zählen die Benachteiligung durch die Familie, die Wohnung und das Wohnumfeld, die Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder einer sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppe.

- **die Schwierigkeiten im Umgang mit der freien Zeit**, wie mit der Freizeitgestaltung, aufgrund mangelnder Freizeitkompetenz (vgl. 2.2) oder fehlender Freizeitinfrastruktur dargestellt.

„Freizeitinfrastruktur und -angebot sind in Städten und Ballungsgebieten reichlich, zum Teil überreichlich vorhanden, während in ländlichen Gebieten wegen der geringen Bevölkerungsdichte ein Mangel besteht, sogar teilweise Rückgänge verzeichnet werden“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT, 1986, 115).

Zu diesem Ergebnis kam MÜNDEL schon 1965, als er in seiner österreichischen Untersuchung den Zeitumfang von Schülerinnen und Schülern aus Groß-, Mittel- und Kleinstädten ermittelte.

„Schüler in Kleinstädten und Landgemeinden verfügen infolge längerer Schulwege und stärkerer Beanspruchung und Mithilfe im Familienhaushalt über sehr viel weniger freie Zeit als Schüler in Mittel- und Großstädten. Berücksichtigt man ferner, dass öffentliche und private Freizeiteinrichtungen und Freizeitangebote vorwiegend in Ballungszentren vorhanden sind, so müssen für die Schüler in Kleinstädten und Landgemeinden erhebliche Freizeitdefizite bzw. –benachteiligungen festgestellt werden, die nicht zuletzt durch entsprechende schulische Freizeitangebote kompensiert werden könnten“ (MÜNDEL, 1965; zit. n. OPASCHOWSKI, 1977, 66ff.).

Welche Probleme für Jugendliche mit geistiger Behinderung bei ihrer Freizeitgestaltung auftreten, welche Konsequenzen für sie daraus erwachsen und wie gravierend diese für die Bewertung der Lebensqualität empfunden werden, soll im Rahmen dieser Studie ermittelt werden. Im Folgenden hat sich die Verfasserin in ihrer Darstellung auf drei ausgewählte Problemfelder beschränkt, die sie detaillierter darstellt. Einsamkeit, Langeweile und unangemessene Wohn- und Freizeitbedingungen zählen der Definition der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 114) zufolge zu den persönlichen und sozialen Schwierigkeiten.

2.5.1 Einsamkeit

„Es scheint offenbar das größte Paradox unserer heutigen Zeit zu sein, dass der moderne Mensch in der Masse zu vereinsamen droht“ (OPASCHOWSKI, 1997a, 193).

Bestimmte Faktoren des Industrialisierungsprozesses und die modernen flexiblen Lebensstile unserer heutigen Gesellschaft, wie die Tren-

nung von Wohnung und Arbeitsstelle, die Trennung der Generationen durch die berufsbedingte Umsiedlung vieler junger Familien in die Städte und die damit verbundene Entstehung der Kleinfamilie, die explodierende Singlekultur und die anonymitätsfördernden Strukturen im Wohnungs- und Städtebau fördern verstärkt Isolations- und Vereinsamungstendenzen der Menschen (OPASCHOWSKI, 1997a, 193).

Empirische Untersuchungen von OPASCHOWSKI (a.a.O., 195) haben ergeben, dass nachbarschaftliche Beziehungen in der heutigen Zeit eher durch Anonymität, Vorurteile und Vereinzelung geprägt sind als durch Offenheit und freundschaftliche Kontakte. OPASCHOWSKI (a.a.O.) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Bedeutungsentleerung des Nachbarschaftsverhältnisses und beobachtet den Rückzug in die eigene Wohnung als Freizeitziel und als Freizeitkonsumfläche.

Laut einer BAT-Umfrage (a.a.O., 203) geben 45% der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren an, dass sie sich einsam fühlen. Der Grund für diese Einsamkeit liegt den Aussagen der Jugendlichen zufolge daran, dass sie keine adäquaten Gesprächspartner haben; Freizeitkontakte sind heute eher kurze Kontakte, bei denen keine emotionale Beziehung aufgebaut wird. Zudem fehlen den Jugendlichen Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner, die die gleichen Interessen teilen.

Die BAT-Umfrage (a.a.O.) zeigt weiterhin, dass sich 44% der Menschen vor allem dann einsam fühlen, wenn sie alleine vor dem Fernseher sitzen. Der Fernseher stellt eine Ersatzfunktion für fehlende Bezugspersonen und Freizeitpartnerinnen und -partner dar.

Im Jahr 2001 kommt das BAT-Freizeit-Forschungsinstitut bei einer Repräsentativbefragung von 2000 Personen ab 14 Jahren zu dem Ergebnis, dass psychische Probleme, wie Isolation und Vereinsamung (51%), Freizeitstress (62%), Psychosen und Neurosen (66%), sowie der Rückzug in das Privatleben und somit mehr Passivität und weniger Eigeninitiative (55%) und mehr Oberflächlichkeit und weniger soziale Verantwortung (55%), immer mehr auftreten (vgl. OPASCHOWSKI, 1992, 44).

Der Freundeskreis wird den Menschen zwar immer wichtiger, aber nur in einer unverbindlichen Form. Cliques, die aus vielen Freundinnen und Freunden bestehen, zu denen man aber keine emotionale Beziehung aufgebaut hat, können zwar schnell wieder gewechselt werden, bieten aber auch keine soziale Unterstützung in schwierigen Zeiten. Bei sozialen Verpflichtungen ziehen sich viele Menschen zurück, denn da hört

die Freizeit auf.

„Kinder, Alte, Kranke und Behinderte hätten dann keinen Anspruch auf mitmenschliche oder liebevolle Zuwendungen mehr. Da fast alles kommerziell und gesetzlich geregelt wäre, würden Nächstenliebe und soziale Verantwortung durch erkaufte, erzwungene und befohlene Versorgung ersetzt oder verdrängt und Konsum, Egoismus und Lebensgenuss als neues Freizeitideal gefeiert“ (OPASCHOWSKI, 1997a, 209).

Im Vergleich dazu ermittelten OESTERDIEKHOF UND PACKE (1999, 38f.) bei ihrer Befragung von 20 jungen Erwachsenen zwischen 20 und 27 Jahren, dass nur ungefähr 5% der Respondentinnen und Respondenten Probleme mit Freundinnen oder Freunden oder mit der Partnerin oder dem Partner während der Freizeitgestaltung haben. Ähnliche Ergebnisse erzielten die Autoren bei den Fragen nach dem Gefühl von Einsamkeit und fehlenden Freizeitpartnerinnen und -partnern. OESTERDIEKHOF UND PACKE (a.a.O.) räumen in diesem Kontext allerdings ein, dass Respondentinnen und Respondenten besonders bei Fragen, die den sozialen und privaten Lebensraum betreffen zu sozial erwünschten Antworten neigen.

2.5.2 Langeweile

Freizeit, die als sinnvolle Handlungszeit erlebt wird und in der man sich selbst verwirklichen kann, verlangt vom Einzelnen individuelle Zeitgestaltung und Zeitverwendung. „Wo Nichtstun, Unbeschäftigtsein und Beliebigkeit vorherrschen, entsteht Langeweile. Langeweile in der Freizeit erzeugt auf Dauer Leere und Einsamkeit“ (OPASCHOWSKI, 1997a, 212).

OPASCHOWSKI (a.a.O., 212) definiert Langeweile als „Erleben eines leeren Zeitgefühls und eines Mangels an Interesse und Zielstrebigkeit.“ Langeweile entsteht außerdem durch Unterforderung, die Unfähigkeit zur Selbstbeschäftigung und die Gewöhnung an die passive Konsumhaltung, wie z.B. das Fernsehen. Laut einer BAT-Umfrage (1994) reagieren 36% der Menschen auf Langeweile mit Fernsehen, 33% treiben Sport, 29% hören Musik und 27% besuchen Freundinnen und Freunde. Den Resultaten von OPASCHOWSKI (a.a.O., 215) zufolge geben 36% der Bevölkerung an, dass sie in ihrer Freizeit an Langeweile leiden. Die Unfähigkeit vieler Menschen, ihre Freizeit abwechslungsreich und sinnvoll zu planen, geht nicht mit der Forderung nach mehr Freizeit einher. Menschen, die sich über einen längeren Zeitraum oft langweilen, sind

unzufrieden, traurig, frustriert, wütend oder werden sogar aggressiv. Eine Befragung von 402 Jugendlichen im Alter von 14-24 Jahren vom BAT-Freizeit-Forschungsinstitut (1994) ergibt, dass jeder siebte Jugendliche, der unter Langeweile leidet, aggressiv wird- vom zeittötenden Aktionismus („Hauptsache Action“) bis zu möglicher Zerstörungswut („Vandalismus“) (OPASCHOWSKI, 1997a, 224).

Das Phänomen der Langeweile untersuchte auch HAMPSCH (1998, 161ff.) in seiner Studie, in der er 331 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 10 und 17 Jahren befragte. Bezogen auf die Grundgesamtheit ermittelte der Autor eine Häufigkeit des Gefühls der Langeweile zwischen *selten* und *einmal pro Woche*. Als wichtigste Klassifizierungs-determinante in diesem Zusammenhang erfasste HAMPSCH (a.a.O.) das Geschlecht. Jungen langweilen sich überproportional häufiger als Mädchen. Die Ergebnisse bezüglich der Reaktionen auf Situationen, in denen die Jugendlichen Langeweile empfinden, ähneln den Antworten auf die BAT-Umfrage (vgl. OPASCHOWSKI, 1997a, 224).

2.5.3 Unangemessene Wohn- und Freizeitbedingungen

OPASCHOWSKI (1977, 22) beschreibt die Freizeitmöglichkeiten von Unproduktiven wie Kindern, Jugendlichen und Leistungsgeminderten wie Behinderten als beschränkt und „weitgehend von Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten ausgeschlossen“, da sich die Freizeitangebote, die Konsummöglichkeiten und die Mobilitätsangebote vorwiegend an der Gruppe der Berufstätigen orientieren. OPASCHOWSKI (a.a.O., 23) fordert eine Verbesserung der Lebensbedingungen von benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Die vorherrschende Anonymität im Freizeit- und Wohnsektor trägt außerdem dazu bei, dass isolierte Bevölkerungsgruppen, wie Kinder, Jugendliche, Groß- und Problemfamilien, Behinderte, Ausländer, Rentner noch weiter von gesellschaftlichen Ereignissen und Beteiligungsmöglichkeiten ausgegrenzt werden.

„Da im Freizeitbereich die soziale Kontrolle, die im Sozialisationsprozess zur Beachtung sozial erwünschter Verhaltensmuster anhält, erheblich geringer ist als in den Bereichen der Arbeit, der Ausbildung und der Schule, kommt es zu Verhaltensunsicherheiten, die je nach Lebenssituation in Alkoholismus, Drogenkonsum oder Kriminalität umschlagen können. Verhaltensunsicherheiten als Folge allgemeiner Lebensunsicherheit bilden den Nährboden

für abweichendes Verhalten“ (a.a.O., 38).

Den Menschen fehlen Orientierungsmöglichkeiten an Vorbildern, gesicherten Normen und Werten, nach denen sie sich richten können; stattdessen stehen ihnen unendlich viele Auswahlmöglichkeiten bezüglich der Freizeitgestaltung durch Massenkonsum, Medienüberschuss und durch eine Vielfalt von Vereinen und Freizeitgruppen zur Verfügung.

2.6 Das Freizeitverhalten von Jugendlichen

In diesem Kapitel wird das Freizeitverhalten der Jugendlichen unter dem Blickwinkel des zu untersuchenden Personenkreises betrachtet. Die in dieser Studie befragten Personen sind zwischen 11 und 19 Jahren alt; in Entwicklungsphasen ausgedrückt, handelt es sich um das Jugendalter. Laut OERTER UND DREHER (2002, 258) handelt es sich bei dem Phänomen *Jugendalter* um eine „soziohistorische Konstruktion“, die eine Übergangsperiode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter markiert und definitorisch vom historischen und kulturellen Verständnis der Generationen abhängig ist.

Zunächst wird die Altersgruppe der Jugendlichen insgesamt beschrieben: Nach der Darstellung der verwendeten Definition des Begriffs *Jugendliche* und des Freizeitbegriffs für Schülerinnen und Schüler werden Angaben über Freizeittätigkeiten, -orte und -partnerinnen und -partner im Verlauf der letzten 30 Jahre verglichen.

2.6.1 Das Jugendalter

Die Darstellung des Freizeitverhaltens von Jugendlichen erfolgt auf der Basis empirischer Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und –soziologie. Auch wenn in der Literatur ungefähre Altersangaben über die Phase der Adoleszenz gemacht werden, kann es sich hierbei immer nur um grobe Orientierungen handeln. Entwicklungsangaben müssen vorsichtig formuliert werden, da entwicklungspsychologische Untersuchungen große Spannbreiten ergeben haben.

„Als gesellschaftliche Gruppe, aber auch in der Freizeitgestaltung zeigen die Jugendlichen ebenso vielfältige Unterschiede wie die Gesellschaft insgesamt. Es gibt *den* Jugendlichen und die Jugend ebenso wenig wie *das* Freizeitverhalten der Jugendlichen“ (PIEPER, 1998, 25).

Mit dem Begriff *Jugendliche* wird in der hier vorliegenden Arbeit entsprechend keine homogene Gruppe bezeichnet, sondern allgemein Menschen im zweiten Lebensjahrzehnt (vgl. SCHMITZ-SCHERZER, 1978, 20).

Eine ebenfalls weit gefasste Definition gebraucht REMSCHMIDT (1992, 1), wenn er Adoleszenz als Lebensphase bezeichnet, „die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter markiert“. In zeitlicher Hinsicht umfasst die Adoleszenz die Altersgruppe vom 12./13. Lebensjahr bis zum 20./24. Lebensjahr.

Nach OERTER UND DREHER (2002, 259) wird der Begriff Adoleszenz in der internationalen Jugendforschung vor allem für die entwicklungsbedingten Veränderungen im Jugendalter gebraucht. Die Autoren unterscheiden drei Phasen der Adoleszenz, die sich insgesamt über ein Jahrzehnt erstreckt:

- „frühe Adoleszenz zwischen 11 und 14 Jahren,
- mittlere Adoleszenz zwischen 15 und 17 Jahren und
- späte Adoleszenz zwischen 18 und 21 Jahren.“

Der Gesetzgeber definiert Jugendliche als Personen von 14 bis 18 Jahren. In dieser Zeit sind die Jugendlichen eingeschränkt strafmündig. Doch auch der Gesetzgebung obliegen bei diesen Altersangaben bestimmte Spielräume, die im individuellen Fall nach oben verschoben werden können.

Während der Begriff der Pubertät, der auch oft im Zusammenhang mit dem Jugendalter verwendet wird, eher den körperlichen Reifungsaspekt beschreibt, bezieht sich der Begriff der Adoleszenz mehr „auf die psychologische Bewältigung der körperlichen und sexuellen Reifung oder die Anpassung der Persönlichkeit des Kindes an die Pubertät“ (REMSCHMIDT, 1992, 2).

Der Jugendliche befindet sich vom Lebensalter her im Übergang zwischen Kind und Erwachsenen. Verhaltensmuster und Vorteile der Kindheit müssen aufgegeben werden und Merkmale und Kompetenzen, die die Aufgaben und Rollen des Erwachsenen begründen, werden erworben (vgl. OERTER UND DREHER, 2002, 258). Diese Lebensphase ist in unserer Gesellschaft allerdings noch so ungenügend definiert, dass dem Jugendlichen soziale Rollen, die ihm als Kind noch in ausreichendem Ausmaß zur Verfügung standen, zur Orientierung fehlen (vgl.

SCHMITZ-SCHERZER, 1978, 20). Dies gilt auch für die komplexen gesellschaftlichen Verhältnisse, die von dem Jugendlichen die Übernahme von Verantwortung und bestimmten Aufgaben erwarten, auf die er aber nicht genügend vorbereitet ist (vgl. REMSCHMIDT, 1992, 5).

„In einer Gesellschaft ohne Rituale des Erwachsenwerdens ist die Jugend eine Phase großer Unsicherheit, bis die persönliche Sicherheit gewonnen ist“ (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT, 1986, 155).

Orientierungen geben in dieser Zeit vor allem die Gleichaltrigen, also Freundinnen und Freunde, die Werte und Normen prägen. Selbstreflexionen, Vergleiche hinsichtlich Kognition, Emotion und Körper mit anderen Jugendlichen setzen ein und das Bedürfnis nach Selbstständigkeit und Eigenverantwortung wächst. In dieser Lebensphase beginnt der Ablöseprozess von den Eltern und die eigene Identität entwickelt sich. Sowohl Entscheidungsfreiheiten und Selbstständigkeitserwartungen setzen ein, aber auch Anforderungen und Verpflichtungen kommen auf die Jugendlichen zu, was nicht immer nur als Chance, sondern oftmals auch als Belastung empfunden wird (vgl. PIEPER, 1998, 11).

„Auch im Freizeitverhalten nähert sich der junge Mensch demjenigen der Erwachsenen immer mehr an. Das Freizeitverhalten ist zunächst durch die Verselbständigung vom Elternhaus und durch die Suche nach Gruppen Gleichaltriger, später durch Ausbildung, Beruf und Arbeit gekennzeichnet. Der Freizeitbereich ist ein wichtiges Feld der Sozialisation, besonders die Übernahme von gesellschaftlichen Werten, Erfahrungen und Orientierungen. Freizeit wird mit der Möglichkeit der Selbstbestimmung stark identifiziert, was aber auch eine Einstellung vieler Erwachsener ist“ (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT, 1986, 155).

OERTER UND DREHER (2002, 271) beschreiben zehn Entwicklungsaufgaben im Jugendalter:

- vermehrten Kontakt zu Gleichaltrigen herstellen, d.h. z.B. einen Freundeskreis aufbauen und eine Position in der Peergruppe einnehmen;
- Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens erleben und akzeptieren;
- sich mit der Rolle des zukünftigen jungen Erwachsenen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Aufgaben auseinandersetzen;

- Beziehungserfahrungen zu einem Partner oder einer Partnerin sammeln;
- sich vom Elternhaus lösen und von den Eltern unabhängig werden;
- sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen;
- Vorstellungen entwickeln, wie man eine eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte;
- sich mit der eigenen Person und Persönlichkeit auseinandersetzen, Einstellungen zu gesellschaftlichen Themen entwickeln.
- Werte: Eine eigene Weltanschauung entwickeln;
- Zukunft: Eine Zukunftsperspektive entwickeln.

Diese allgemeinen Begriffsdefinitionen und Darstellungen des Jugendalters sind hinsichtlich des in dieser Studie interessierenden Personenkreises, Jugendliche mit geistiger Behinderung, noch zu modifizieren. Bezüglich der oben beschriebenen Entwicklungsaufgaben gilt es zu ermitteln, ob und in welchen Bereichen Jugendliche mit einer geistigen Behinderung Einschränkungen erfahren. Eine differenzierte Definition und Darstellung des Jugendalters bei Menschen mit einer geistigen Behinderung erfolgt in Kapitel 3.1.2.

2.6.2 Anmerkungen zum Freizeitbegriff für Schülerinnen und Schüler

PIEPER (1998, 11) betrachtet die fehlende Definition von *Freizeit für Kinder und Jugendliche* in der Literatur kritisch, da die geläufigen Bestimmungen des Begriffs *Freizeit* für Erwachsene formuliert sind und nur begrenzt auf die Personengruppe der Kinder und Jugendlichen übertragbar sind. Die Zielgruppe findet ihrer Ansicht nach nicht genügend Berücksichtigung und sie formuliert die Fragestellung, ob den Kindern und Jugendlichen so nicht sogar das Recht auf Freizeit aberkannt wird.

Die Verfasserin erkennt diese Lücke in der deutschen Literatur auch, ist aber der Ansicht, dass sich die Freizeitbegriffe der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (1986, 91f.) und von OPASCHOWSKI (1987, 81ff.) mit geringen Veränderungen auf die Zielgruppe der Jugendlichen übertragen lassen. Hinsichtlich des Freizeitbegriffs für Schülerinnen und Schüler liegen die gleichen Maßstäbe und Definitionen wie oben beschrie-

ben (vgl. 2.1.2), zugrunde. Angemerkt wird noch, dass die Schule bei dieser Personengruppe mit der Arbeit gleichgesetzt wird und dadurch die so genannte Gegenwelt darstellt (vgl. SCHMITZ-SCHERZER, 1978, 17).

Die Schule wird hinsichtlich des Freizeitverhaltens der Schülerinnen und Schüler aber nicht nur als Gegenpol zur freien Zeit relevant, sondern auch als soziales System, in dem die Jugendlichen Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen können, die auch für außerschulische Unternehmungen von großer Bedeutung sind (a.a.O.).

2.6.3 Freizeittätigkeiten

1973 werden in der JUGENDSTUDIE HILDESHEIM (vgl. SCHMITZ-SCHERZER, 1978, 27) von den 12-15jährigen folgende Lieblingsbeschäftigungen in der Freizeit genannt:

Tab. 2.1: Freizeitbeschäftigungen

1. Sport:	29%
2. Lesen:	25%
3. Mit Freunden zusammen sein:	14%
4. Musik hören:	14%
5. Hobbys, Basteln:	12%.

[Quelle: JUGENDSTUDIE HILDESHEIM, 1973, Lieblingsbeschäftigungen in der Freizeit, n=387, 12-15 Jahre]

Sportlich-aktive Freizeitbeschäftigungen überwogen vor über 30 Jahren vor rezeptiv-passiven Tätigkeiten, wie Lesen und Musik hören und sozial-interaktiven Aktivitäten. Fernsehen und andere elektronische Medien wurden bei dieser Umfrage nicht angegeben, was sich dadurch erklären lässt, dass diese zu diesem Zeitpunkt noch nicht so zahlreich verbreitet waren.

Bei einer Befragung von 1000 Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren in Landau kamen MACHWIRTH UND GUKENBIEHL **1984** (76f.) bezüglich der häufigsten Freizeitaktivitäten zu folgenden Ergebnissen:

Tab. 2.2: Freizeitaktivitäten

1. Musik hören:	96%
2. Einkaufen, Zuhause helfen:	92%
3. Fernsehen:	90%
4. Lernen:	89%
5. Fahrrad, Mofa, Motorrad fahren:	88%
6. Unternehmungen mit anderen:	86%
7. Zeitungen, Zeitschriften lesen:	86%
8. Sport:	84%
9. Lesen:	81%
10. Gesellschaftsspiele:	81%

[Quelle: MACHWIRTH UND GUKENBIEHL, 1984, Freizeitaktivitäten, Mehrfachnennungen, n=1000, 12-18 Jahre]

Bei den Freizeitaktivitäten, die vornehmlich alleine ausgeübt werden, überwogen schon vor 20 Jahren elektronische Medien, wie Fernsehen und Musik hören. Der Computer war damals als Freizeitmedium noch nicht so verbreitet und wurde deshalb von den Befragten auch nicht angegeben.

Das Zusammensein und der Austausch mit Gleichaltrigen hatte für die Freizeitgestaltung der Jugendlichen ebenfalls einen hohen Stellenwert und wird nach den individuellen Beschäftigungen am zweithäufigsten genannt.

EMNID veröffentlichte **1987** (vgl. ECKERT U.A., 1990, 22) die wichtigsten Freizeitaktivitäten von Jugendlichen. Bei der folgenden Rangfolge handelt es sich vor allem um rezeptive Freizeitbeschäftigungen:

Tab. 2.3: Freizeitbeschäftigungen

1. Musik hören:	58%
2. Fernsehen:	42%
3. Mit anderen zusammen sein:	32%
4. Lesen:	29%
5. Nichts tun:	26%
6. Vereinssport:	24%
7. Disko:	23%
8. Freizeitsport:	20%
9. Kino, Basteln, Partys:	19%

[Quelle: EMNID, 1987, zit.n. ECKERT, 1990, 22]

Im Vergleich zu den Ergebnissen von 1970 bis 1987 unterscheiden sich die Freizeitbeschäftigungen von 1997 bis heute vor allem hinsichtlich

der intensiven, vielfältigen und häufigen Nutzung von elektronischen Medien, wie Computer und Video.

„Vor allem die 14- 24jährigen entwickeln sich zu einer neuen Generation von Medienkids, die alles sehen, hören und erleben und vor allem im Leben nichts verpassen wollen“ (OPASCHOWSKI, 1997a, 38).

„Die jungen Leute erweisen sich zugleich als Trendsetter einer Entwicklung, die für die Zukunft richtungweisend sein kann. Es deuten sich Verschiebungen und Gewichtsverlagerungen an: Der Fernsehkonsum lässt sich nicht mehr steigern, hat vielleicht sogar seinen Sättigungsgrad erreicht“ (a.a.O., 40).

Die SHELL-JUGENDSTUDIE (2002) ermittelte die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen unter der Kategorie *häufiger pro Woche* und stellte dabei fest, dass sich zwischen den Altersgruppen, den Geschlechtern und den sozialen Gruppierungen offensichtliche Unterschiede ergeben (vgl. THEMATA, 2003, 40).

Tab. 2.4: Freizeittätigkeiten

Tätigkeiten	männlich (Angaben in %)	weiblich (Angaben in %)
Sich mit Leuten treffen	57	67
Fernsehen	62	55
Freizeitsport	34	29
Surfen im Internet	34	18
Vereinssport	31	21
Bücher lesen	18	32
Computerspiele	33	8
Unternehmungen mit der Familie	11	21
Shoppen	5	27

[Quelle: THEMATA Services auf Basis SHELL JUGENDSTUDIE, 2002- Infratest Sozialforschung, Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen, n=2515, 12-25 Jahre]

Bei den weiblichen Befragten rangiert das Zusammen- und Aktiv-Sein mit anderen Menschen, z.B. das Treffen mit Freundinnen und Freunden beim Sport oder im Verein, an erster Stelle. Die männlichen Jugendlichen beschäftigen sich in ihrer Freizeit vornehmlich mit elektronischen Medien, wie Computerspiele spielen, Surfen im Internet und Videos und DVDs anschauen.

Hinsichtlich der Altersgruppen zeigen sich deutliche Differenzen zwischen den 12 bis 14-jährigen, die häufiger Fernsehen, Computerspiele spielen und einfach nur rumhängen, und den älteren Jugendlichen, die sich häufiger mit anderen Leuten treffen, in Kneipen gehen und im In-

ternet surfen. Die Interessen der Jugendlichen verschieben sich also mit zunehmendem Alter Richtung Geselligkeit und sozialen Austausch und weniger in Richtung Fernseh- und Computerspielekonsum.

Zwischen den sozialen Gruppen ergeben sich hinsichtlich der Aufteilung der Jugendlichen bezüglich der besuchten Schulformen folgende Unterschiede:

Hauptschülerinnen und –schüler bevorzugen passiv-rezeptive Tätigkeiten und beschäftigen sich viel mit elektronischen Medien, wie Fernsehen, Computer, Videos oder sie tun einfach nichts. Moderne Kommunikationsmedien und –techniken, wie im Internet surfen, Leute treffen, Lesen etc. nutzen die Hauptschülerinnen und –schüler sehr selten und verpassen somit schnell den Anschluss in unserer heutigen Wissensgesellschaft.

Realschülerinnen und –schüler bilden eine eher durchschnittliche Gruppe; nur Computerspiele werden von ihnen überdurchschnittlich oft als Freizeitbeschäftigung genannt.

Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind die häufigsten Freizeitaktivitäten ebenfalls eher durchschnittlich verteilt; Lesen und Vereinssport treiben werden allerdings häufiger, als bei den Haupt- Realschülerinnen und -schülern angegeben.

Insgesamt werden die unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen anhand der bevorzugt ausgeübten Freizeitbeschäftigungen sehr deutlich (vgl. LINSSEN/LEVEN/HURRELMANN, 2002, 76ff.).

Den wichtigen Stellenwert der Medien in der Freizeitgestaltung Jugendlicher betont REMSCHMIDT (1992, 172). Fernsehen, Kino und Videofilme sind für Jugendliche aus allen Schichten interessant und werden sehr häufig genutzt.

Auch PIEPER (1998, 26) stellt anhand der Resultate der KIDSVERBRAUCHERANALYSE (KVA), in der 2250 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 17 Jahren befragt wurden, fest, dass Medien in der Freizeitgestaltung der Befragten eine zentrale Rolle einnehmen.

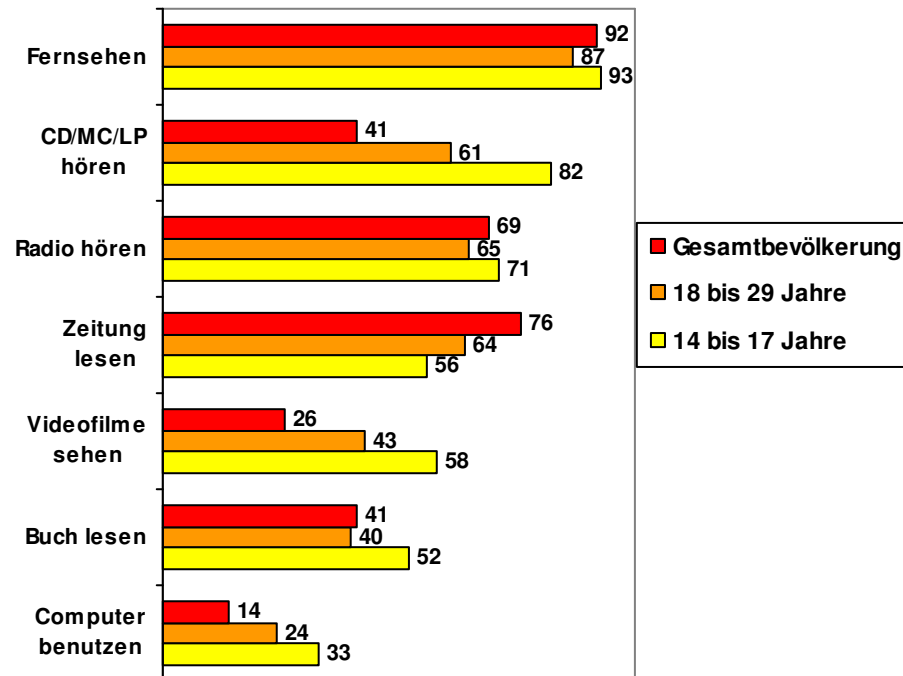
Zu dem Ergebnis, dass die zentrale Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen der Umgang mit den Medien ist, kommt auch das BAT-FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (vgl. OPASCHOWSKI UND DUNCKER, 1996, 23). Demnach gucken 93% der Jugendlichen von 14 bis 17 Jahren regelmäßig Fernsehen und 82% hören CD, MC oder LP. Mit diesen Ergebnissen unterscheiden sich die Jugendlichen in Bezug auf die am häu-

figsten ausgeübten Freizeitbeschäftigungen nicht wesentlich von der Gesamtbevölkerung.

Abb. 2.1: Die aktuelle Mediennutzung von Jugendlichen

n=3000, alle Angaben in Prozent

[Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 52]



Auf die Frage, welche Medien sie täglich bzw. mehrmals pro Woche nutzen, ermittelte der MEDIENPÄDAGOGISCHE FORSCHUNGSVERBUND (vgl. THEMATA, 2003, 47f.) im Jahr 2001 (n=2018) sowohl für Mädchen und Jungen, als auch für alle Jahrgänge von 12 bis 19 Jahren, als auch für Haupt- und Realschülerinnen und –schüler und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fast gleiche Zahlen und Rangfolgen: 1. Fernsehen, 2. CD/ MC hören, 3. Radio hören, 4. Computer nutzen, 5. Zeitung lesen, 6. Zeitschriften/ Magazine lesen, 7. Bücher lesen, 8. Videos ansehen. Auch diese Ergebnisse bestätigen das große Interesse der Jugendlichen an elektronischen Medien, die gegenüber den nicht-elektronischen Medien, wie z.B. Bücher und Zeitungen, in dieser Auflistung klar überwiegen.

Laut der KIDSVERBRAUCHERANALYSE (KVA) (PIEPER, 1998, 26) sind keine Veränderungen der Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen in den Jahren 1995, 1996 und 1997 auffällig. Die Rangfolge mit Freunden zusammen sein, Musik- und Radiohören, Videofilme ansehen, Malen und Zeichnen und das Bücher lesen bleibt bestehen. Diese Ergebnisse er-

hob auch die IBM-JUGENDSTUDIE (vgl. PIEPER, 1998, 26f.) allerdings mit der Fragstellung nach der beliebtesten Freizeitaktivität (n=2402, 14-24 Jahre).

Über 50% der Jugendlichen waren laut WERNER UND BLUMERS (zit.n. SCHMITZ-SCHERZER, 1978, 29) im Jahr 1970 Mitglied in einem Verein (n=662, 14-21 Jahre).

REMSCHMIDT (1992, 172) beschreibt 14 Jahre später, nach Sichtung der vorliegenden deutschsprachigen Forschungsliteratur, ähnliche Tendenzen, wenn er feststellt, dass ein Drittel bis die Hälfte der Jugendlichen einem Verein angehören, was die Freizeit wesentlich bestimmt. Zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr sinkt jedoch die Motivation, an Vereinsaktivitäten teilzunehmen.

Mit zunehmenden Alter gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen an Bedeutung; die Jugendlichen verbleiben dabei vor allem in ihrer Bezugsgruppe, d.h. gleiche soziale Schicht, gleiche Schulform, gleicher Wohnort etc.

Die Massenmedien werden in erheblichem Ausmaß in der Freizeit konsumiert; es überwiegen die elektronischen Medien, wie das Fernsehen, Videofilme und Kino, die oft auch Gewaltdarstellungen beinhalten.

OPASCHOWSKI UND DUNCKER (1997, 33) ermittelten für die Altersgruppe der Jugendlichen im Vergleich zur Gruppe der jungen Erwachsenen und im Vergleich zur Gesamtbevölkerung, dass Jugendliche noch ein hohes Interesse am Vereinsleben zeigen, das allerdings mit fortschreitendem Lebensalter sinkt.

Auch PIEPER (1998, 108f.) zeigt, dass 73% der 1060 befragten Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Vereinen und Organisationen organisiert sind. Dieses große Interesse am Vereinsleben ergibt sich dadurch, dass

„Vereine, insbesondere Jugendgruppen, (...) dem jungen Menschen nicht nur die Chance zur Freizeitgestaltung, sondern auch über das Zugehörigkeitsgefühl diejenige zur Identitätsbildung wie zum Erlernen der Vertretung eigener Interessen in der Gruppe“ vermitteln. „Gruppen gleichaltriger Jugendlicher innerhalb der Vereine können durchaus auch die Funktion von Peer-groups übernehmen“ (a.a.O., 108).

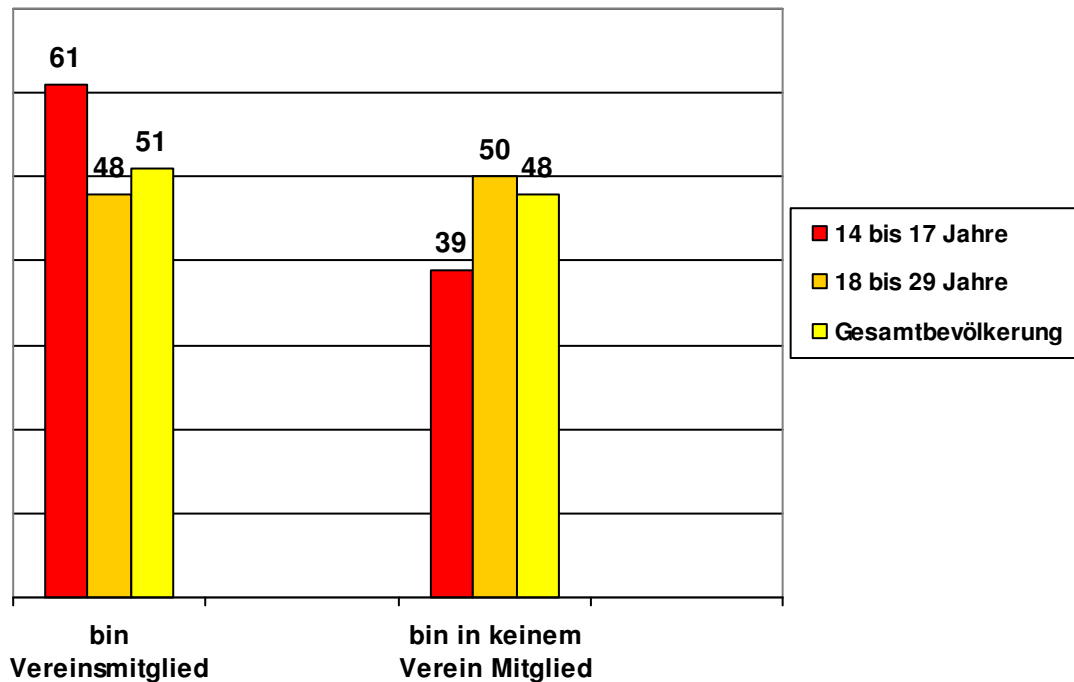
Bestätigt wird die hohe Anzahl der Vereinszugehörigkeiten Jugendlicher

auch vom INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG: 58% der 2000 Befragten zwischen 6 und 24 Jahren beantwortete die Frage „Bist du eigentlich in einem Verein oder einer Organisation?“ mit „Ja.“ (vgl. THEMATA, 2003, 41).

Abb. 2.2: Interesse an Vereinen

n=3000, alle Angaben in Prozent

[Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 33]



Laut dem BAT-FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (vgl. OPASCHOWSKI UND DUNCKER, 1996, 23) bestimmen 80% der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren über ihre Freizeit selbst und empfinden dies als Lebensqualität.

OPASCHOWSKI UND DUNCKER (a.a.O., 47ff.) unterteilen Freizeitbeschäftigungen in drei Freizeittypen:

- **Individuelle Freizeitbeschäftigungen**, die vorwiegend alleine ausgeübt werden, wie Fernsehen, Radio, CD, MC oder LP hören, Ausschlafen und Faulenzen;
- **Öffentliche Freizeitbeschäftigungen**, die zwar in der Öffentlichkeit, aber ausschließlich alleine oder mit einem festen Partner bzw. einer festen Partnerin ausgeübt werden, wie Schwimmen gehen, Fahrrad fahren, Essen gehen und Spazieren gehen;

- **Kommunikative Freizeitbeschäftigungen**, die mit anderen Personen ausgeübt werden, wie mit Freunden etwas unternehmen, Tanzen gehen, Partys feiern, Einladen und eingeladen werden und sich mit der Familie beschäftigen.

Bezüglich dieser Unterteilung kam das BAT-FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT zu dem Ergebnis, dass die meisten befragten Jugendlichen vorwiegend individuelle Freizeitbeschäftigungen ausüben. Die Freizeit wird demnach als Ruhezeit zu Hause genutzt und mit rezeptiven Freizeitbeschäftigungen, die der Entspannung dienen, verbracht. Freizeitbeschäftigungen, die außerhalb der eigenen vier Wände mit anderen Menschen ausgeübt werden, wurden bei der Befragung eher selten genannt. Die Autoren bezeichnen die Tatsache als überraschend, dass Jugendliche in ihrer Freizeit so wenig mit anderen Menschen in Kontakt treten, um sich auszutauschen (vgl. OPASCHOWSKI UND. DUNCKER, 1996, 48).

Aufgrund der überwiegend individuellen und rezeptiven Freizeitbeschäftigungen liegt hinsichtlich der bevorzugten Freizeitorte die Vermutung nahe, dass sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit vor allem Zuhause aufhalten.

2.6.4 Freizeitorte

Die Studie von WERNER UND BLUMERS (1970, zit.n. SCHMITZ-SCHERZER, 1978, 23) und die JUGENDSTUDIE HILDESHEIM (1973, a.a.O.) kommen zu den Ergebnissen, dass der Großteil der Jugendlichen die Freizeit wochentags zu Hause verbringt. Am Wochenende verbringen vor allem die älteren Jugendlichen ihre Freizeit außerhalb der elterlichen Wohnung.

20 Jahre später ergeben die Untersuchungen von LANGE (1991, 72f.), dass Jugendliche (n=432, 15-20 Jahre) ihre Freizeit vor allem mit ihren Freundinnen und Freunden außerhalb der elterlichen Wohnung verbringen. An zweiter Stelle geben die Jugendlichen den Aufenthalt zu Hause an, wo sie am liebsten Lesen, Faulenzen und Fernsehen.

Laut der repräsentativen JUGENDKOMPASSSTUDIE NIEDERSACHSEN (vgl. PIEPER, 1998, 26) verbringen 57% der 14- 17 Jährigen ihre Freizeit nicht zu Hause; 34% sind die meiste freie Zeit zu Hause und der Rest

gab beide Möglichkeiten an. Bei der gleichen Studie im Jahr 1984 gaben bei leicht veränderter Fragestellung noch 65% der Jugendlichen an, ihre Freizeit eher zu Hause zu verbringen. PIEPER (a.a.O.) sieht daher in den letzten zehn Jahren die Tendenz zu mehr außerhäuslichen Aktivitäten.

Die Familienwohnung bleibt allerdings laut PIEPER (1998, 103) der wichtigste Freizeitplatz insbesondere für das Spiel und die Mediennutzung.

MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 96) halten die möglichen Freizeitor-te und ihre Erreichbarkeit als eine wesentliche Determinante dafür, in-wiewfern Freizeitwünsche auch in Freizeitaktivitäten umgesetzt werden können.

Bestimmte Freizeitmöglichkeiten wie Stadtbummel, Kinobesuch, Kneipe, Disko, Bücherei, Vereine, Sportaktivitäten usw. sind nicht an jedem Wohnort möglich, sondern konzentrieren sich auf die Kernstadt.

Für Jugendliche aus den Vororten ergibt sich daher immer auch die Frage der Erreichbarkeit dieser Aktivitäten. Die Autoren unterscheiden bei ihrer Jugendbefragung in Landau daher zwischen Jugendlichen aus den dörflichen Wohngebieten und den Jugendlichen, die in der Kernstadt wohnen.

Übereinstimmung bei beiden Gruppen herrscht bei dem am häufigsten genutzten Freizeitort: der elterlichen Wohnung. 28% der Jugendlichen verbringen dort ihre meiste Zeit (n=1000, 12-18 Jahre).

Dieses Ergebnis stimmt mit den meist genannten Freizeitaktivitäten wie Musik hören, Fernsehen, Lesen, die fast ausschließlich in der Wohnung stattfinden, überein. Außerdem ergibt sich bei diesem Freizeitort auch nicht das Problem der Erreichbarkeit. Allerdings sind die Jugendlichen dort der elterlichen Kontrolle ausgesetzt.

Der Freizeitort, der außerhalb der elterlichen Wohnung bei beiden Gruppen am häufigsten angegeben wird, ist der *Treff auf der Straße*, des Weiteren werden elterliche Wohnungen von befreundeten Jugendlichen und lokale Sportveranstaltungen als häufige Freizeitorte angegeben.

Die hohe Bedeutung des Wohnortes wird vor allem dadurch deutlich, dass 12 der häufigsten Freizeitbeschäftigungen am Wohnort stattfinden. 52% der befragten Jugendlichen verbringen den Großteil ihrer Freizeit zu Hause oder an Lokalitäten im Wohnort.

Freizeitaktivitäten, die in der Kernstadt stattfinden, sind allerdings für die Jugendlichen, die aus den dörflichen Vororten stammen, nur schwer zu erreichen. MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 96) stellen deutliche

Unterschiede in der Nennhäufigkeit bei Aktivitäten in der Kernstadt, wie Besuche von Kneipen, Diskos, Schwimmbädern, Theatern und Konzerten zwischen den beiden Gruppen fest. Lediglich Kinobesuche und Einkaufsbummel werden von allen Jugendlichen häufig ausgeführt.

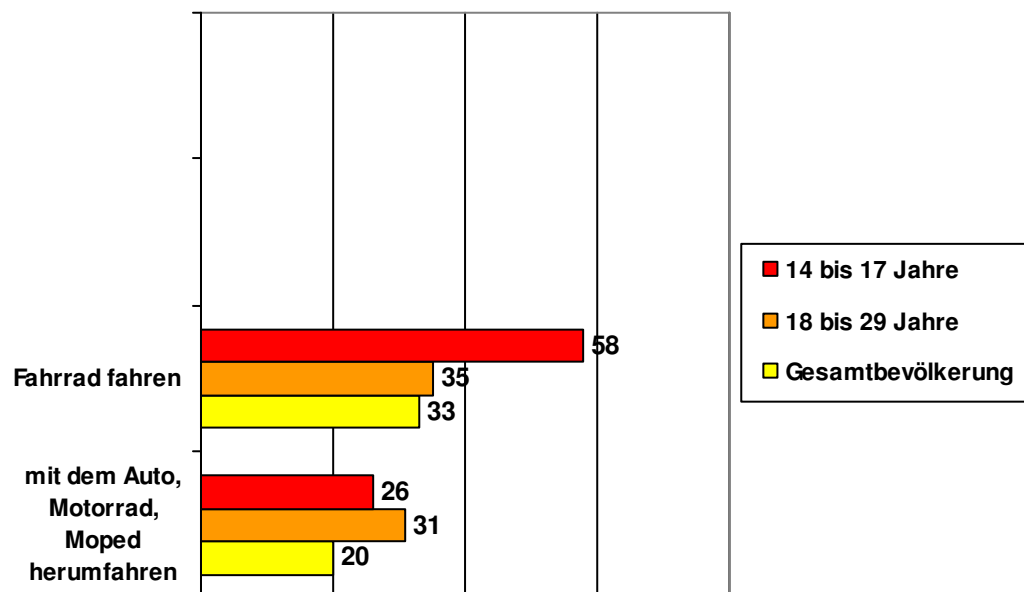
Das Problem der Erreichbarkeit wiegt doppelt schwer für die Jugendlichen aus den Vororten, da sie sowohl in verkehrstechnischer Hinsicht auf eine gute Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr bzw. von einer individuellen Mobilität (Fahrrad, Mofa, Beförderung durch die Eltern) abhängig sind, als auch von der Bereitschaft der Eltern, die Jugendlichen Aktivitäten in der Kernstadt alleine oder in Begleitung ausführen zu lassen (MACHWIRTH UND GUKENBIEHL, 1984, 97).

Die Umfrageergebnisse der Autoren machen deutlich, dass der Großteil der Jugendlichen ein eigenes Fahrzeug benutzt, um die Freizeitorte zu erreichen, an zweiter Stelle wird die Mitnahme durch andere (Freunde, Eltern) von den Jugendlichen angegeben, die geringste Bedeutung Freizeitaktivitäten zu erreichen, haben die öffentlichen Verkehrsmittel.

MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (a.a.O.) weisen in diesem Zusammenhang „auf die differenzierenden Faktoren wie Lebensalter, Sozialstatus der Eltern oder Ausbildungssituation der Jugendlichen“ hin.

Zusammenfassend stellen die Autoren fest, dass „für alle Jugendlichen, insbesondere natürlich für die 12- und 13-jährigen und vielleicht auch für die Mädchen, die Gelegenheiten für Freizeitaktivitäten in der elterlichen Wohnung und am Wohnort den weitaus größten Stellenwert haben“ (a.a.O., 99).

Die Studie des BAT-Freizeit-Forschungsinstituts (vgl. OPASCHOWSKI UND DUNCKER, 1996, 27) kommt zu dem Ergebnis, dass 58% der Jugendlichen von 14 bis 17 Jahren mit dem Fahrrad unterwegs sind, um die Freizeitziele zu erreichen. 26% fahren mit dem Auto, Motorrad oder Moped. Das Unterwegssein hat laut OPASCHOWSKI UND DUNCKER (a.a.O.) dabei den gleichen Stellenwert wie das Ankommen am gewünschten Freizeitort.

Abb. 2.3: Freizeitmobilität von Jugendlichen*n=3000, alle Angaben in Prozent**[Quelle: Opaschowski und Duncker, 1997, 40]*

Auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse kommt NOACK (1990, 25ff.) zu dem Schluss, dass sich das Aktionsumfeld von Jugendlichen immer mehr erweitert. Die elterliche Wohnung und das direkte soziale Umfeld, wie das Wohnviertel, das nächstgelegene Dorf oder Einkaufszentrum werden den veränderten Bedürfnissen der Heranwachsenden nicht mehr gerecht. Können die Aktionsräume nicht entsprechend der Bedürfnisse erweitert werden, besteht ein erhöhtes Risiko für Konflikte, Unzufriedenheit und Langeweile. Eine zentrale Rolle bei der Erforschung neuer Freizeitorte spielt die Gruppe der Gleichaltrigen, die den neuen Orientierungspunkt der Jugendlichen bildet. Die Erweiterung des Handlungsspielraums ist demnach besonders wichtig für die Vergrößerung des Erfahrungshorizonts der jungen Erwachsenen.

Ob sich mithilfe der Ergebnisse bezüglich der überwiegend ausgeübten Freizeittätigkeiten und der bevorzugten Freizeitorte der Jugendlichen theoretische Schlussfolgerungen auf die Auswahl der Freizeitpartnerinnen und –partner ziehen lassen, wird Betrachtungsgegenstand des nächsten Unterpunkts sein.

2.6.5 Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner

Laut einer Studie von LÜDTKE (1972, zit.n. Schmitz-Scherzer, 1978, 25) verbringen die Jugendlichen (n=2344, 14-21 Jahre) vor allem Freizeittätigkeiten wie Fernsehen und Radio hören im Kreise der Familie. Besuche bei Freunden, Besuche von Gaststätten, Tanz- und Sportveranstaltungen und Kinobesuche werden mit Gleichaltrigen unternommen. Lesen und das Betreiben von Hobbys werden alleine ausgeführt. 19% der Jugendlichen verbringen dieser Untersuchung zufolge ihre Freizeit eher alleine, die restlichen 81% unternehmen etwas mit Gleichaltrigen oder der Familie.

Auch WERNER UND BLUMERS Studie (1970, a.a.O., 26) bestätigt diese Ergebnisse. Die meiste Zeit verbringen Jugendliche demnach mit der Gruppe der Gleichaltrigen; jedoch stellt die Familie immer noch eine wichtige Bezugsgruppe im Leben der Jugendlichen dar, mit der auch viel Zeit verbracht wird.

REMSCHMIDT (1992, 172) beschreibt, dass vor allem für ältere Jugendliche die Gruppe der Gleichaltrigen die Hauptbezugsgruppe ist. Dabei orientieren sie sich vor allem an den Personen, die der gleichen sozialen Schicht und der gleichen Schule angehören. Außerdem steigt mit wachsendem Lebensalter das Interesse am anderen Geschlecht und es werden bevorzugt Orte wie Diskotheken, Gaststätten und Partys besucht.

Bei einer Untersuchung von LANGE (1991, 72f.) zeigte sich ebenfalls, dass Jugendliche ihre Freizeit vor allem mit Gleichaltrigen verbringen; an zweiter und dritter Position geben die Jugendlichen das Lesen und Faulenzen und Ausruhen zu Hause an, während dieser Zeit sind sie vorwiegend alleine.

Auch MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 79ff.) kamen bei ihrer Jugendbefragung in Landau (n=1000, 12-18 Jahre) zu dem Ergebnis, dass Jugendliche ihre Freizeit am häufigsten mit der Gruppe der Gleichaltrigen verbringen. Bei 11 von 17 Freizeitbeschäftigungen, wie etwas unternehmen, wegfahren und sich treffen, gaben die Befragten diese als bevorzugte Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner an.

Im sicheren Rahmen dieses Freundeskreises entstehen demnach auch die meisten Beziehungen zum anderen Geschlecht. Die Partnerin oder

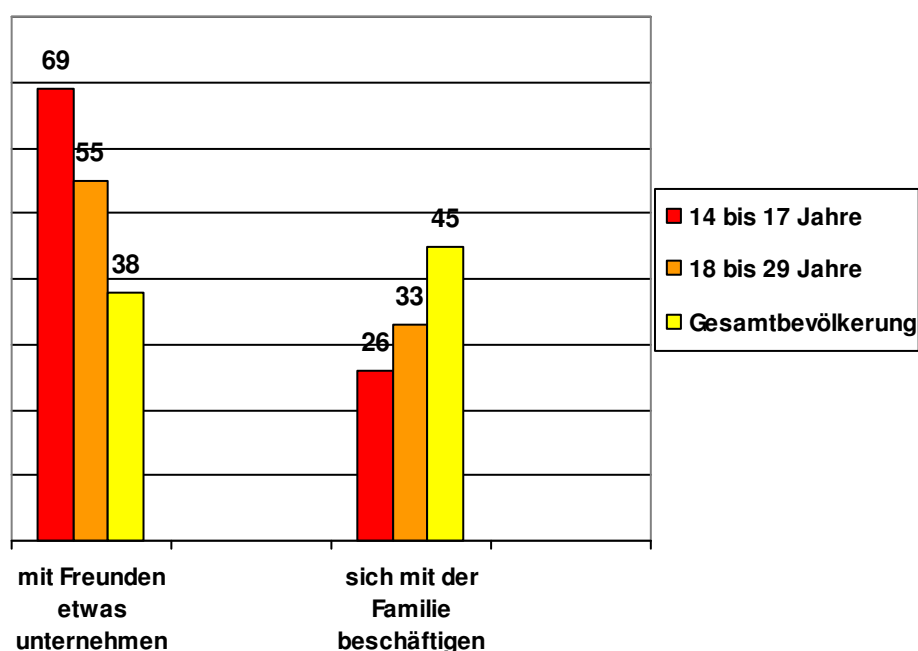
der Partner werden vor allem beim Kinobesuch, beim Spaziergang oder beim Bummeln als liebste Begleitung angesehen.

Die Eltern, Geschwister und Verwandte wurden als Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner nicht so häufig genannt. MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 81) geben als Gründe dafür an, dass die genannten Freizeitaktivitäten eher außerhalb der elterlichen Wohnung stattfinden, und dass die Jugendlichen so die Möglichkeit haben, sich der elterlichen Kontrolle zu entziehen, um selbstständig eigene Entscheidungen treffen zu können.

Die Studie des BAT-FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUTS dokumentiert (vgl. OPASCHOWSKI UND DUNCKER, 1996, 20), dass Jugendliche von 14 bis 17 Jahren ihre Freizeit vorwiegend (62%) mit ihren Freundinnen und Freunden verbringen.

Abb. 2.4: Freunde sind wichtiger als die Familie

n=3000, alle Angaben in Prozent
[Quelle: Opaschowski/ Duncker, 1997, 32]



Die Untersuchung von HAMPSCH (1998, 149ff.) bestätigt die oben genannten Ergebnisse in aller Deutlichkeit. Von den 331 befragten Jugendlichen gaben zwei Drittel (66,5%) an, dass sie ihre Freizeit meistens mit anderen verbringen, während nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit eher alleine sind.

Besonders interessant ist in diesem Kontext der von HAMPSCH (a.a.O., 151) untersuchte Zusammenhang zwischen den Freizeittätigkeiten und

dem Zusammensein mit Freizeitpartnerinnen und –partnern. Mithilfe von varianzanalytischen Tests hat der Autor die Unterschiede im Freizeitverhalten zwischen Jugendlichen, die ihren Nachmittag meistens mit anderen verbringen und denen, die nachmittags meistens alleine sind, ermittelt. Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit eher alleine sind, spielen demnach weniger mit anderen, machen mehr Handarbeiten, helfen mehr im Haushalt, spielen überraschenderweise weniger Computer- und Telespiele, gehen weniger ins Kino, schwimmen weniger, spielen weniger Fußball und Handball, reiten weniger und üben weniger andere Sportarten aus als ihre sozial aktiveren Mitschülerinnen und –schüler.

Diese Ergebnisse zeigen einerseits, dass ein Zusammenhang zwischen dem Zusammensein mit Freizeitpartnerinnen und –partnern und sportlicher Aktivität besteht und andererseits, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Beschäftigung mit dem Computer und dem Allein-Sein in der Freizeit gibt.

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

Laut MARKOWETZ U.A. (2000,1) ist die deutschsprachige Forschungsliteratur zum Thema Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen vakant oder sie ist veraltet wie die Sammelbände von TEWS U.A. (1976) oder KERKHOFF (1982) oder sie wird der „komplexen Problematik nicht gerecht“ (CLOERKES, 2000, 3)

Laut CLOERKES (2000, 3ff.) haben sich die Behindertenpädagoginnen und -pädagogen diesem Lebensbereich gegenüber entweder zurückhaltend verhalten oder sich auf die *gestaltete Freizeit* (vgl. ZIELNIOK UND SCHMIDT-THIMME, 1990) konzentriert. Dieses Konzept der vorgeschriebenen Freizeitgestaltung widerspricht allerdings durch ein hohes Maß an Fremdbestimmung, der immer lauter werdenden Forderung von Menschen mit Behinderungen auf das Recht nach Selbstbestimmung, Integration, Partizipation, Empowerment und Normalisierung und ist nach CLOERKES (2000, 3ff.) daher wenig sinnvoll.

„Freizeit ist aber für alle Menschen in der heutigen Gesellschaft quantitativ wie qualitativ ein bedeutsamer Lebensbereich. Die diesbezügliche typische Unterschätzung der Bedürfnisse und Ansprüche behinderter Menschen kann so nicht hingenommen werden“ (a.a.O., 3).

Das Phänomen *Behinderung* stellt für CLOERKES (a.a.O., 4) ein hypothetisches Konstrukt dar. Eine Behinderung ist demnach nie objektiv erfassbar, sondern lässt sich als soziale Kategorie nur in den Folgen für das Individuum in seiner Lebenswirklichkeit erkennen. „Eine Behinderung in diesem Sinne wäre jede dauerhafte Abweichung von den kulturspezifischen Normalitätserwartungen, sofern dem allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird“ (a.a.O., 5).

Die Problematik den Begriff *Behinderung* zu definieren und damit endgültig festzulegen, beschreibt auch FORNEFELD (2004, 45ff.), indem sie die individuell verschiedenen Konsequenzen einer Behinderung für die betroffenen Personen darstellt, die wiederum deren Lebenswirklichkeiten determinieren und für Außenstehende nur eingeschränkt erfassbar sind. Zudem hängt eine Definition immer von der subjektiven Perspektive des Verfassers ab und seiner Intention.

Das Klassifikationsschema von Behinderung der Weltgesundheitsorga-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

nisation (WHO) INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF IMPAIRMENTS, ACTIVITIES AND PARTICIPATION: A MANUAL OF DIMENSIONS AND FUNCTIONING – ICDH-2 stellt die sozialen Konsequenzen, die sich aus den jeweiligen Schädigungen für die betroffene Person ergeben, sowie ihre individuellen Möglichkeiten und ihre soziale Partizipation am gesellschaftlichen Leben in den Vordergrund ihrer Betrachtungsweise. In den letzten 10 Jahren hat sich hinsichtlich des Verständnisses von Behinderung die Sichtweise von einem defizitorientiertem zu einem sozialaktiven, auf die Individualität des Einzelnen gerichteten Blickwinkel verschoben (vgl. FORNEFELD U.A., 2001, 45ff.).

BACH (1985, 6) definiert *Behinderung* schon 1985 als „keine Eigenschaft, sondern (als) eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten.“ Individuelle Einschränkungen sind dann gegeben, sofern diese **umfänglich** (d.h. sie betreffen mehrere Verhaltensbereiche, wie Schule, Beruf, privater oder öffentlicher Lebensraum), **schwer** (d.h. stark von der Regel abweichend) und **langfristig** (d.h. nicht innerhalb einer kurzen Zeitspanne behebbar) sind. Außerindividuale Behinderungen treten dann auf, wenn Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen und individuellen Verhaltensdispositionen und -bedingungen bestehen.

Diese Definition von Behinderung liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde, da die Begriffsbestimmung verschiedene wissenschaftliche Positionen, wie den medizinisch-biologischen Ansatz, sozialwissenschaftliche und pädagogische Ansätze, vereint. Die Verfasserin hält es für notwendig, einen so umfassenden Begriff wie *Behinderung* aus verschiedenen Blickwinkeln und somit auch aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsfeldern zu betrachten, um der Multidimensionalität dieses Phänomens gerecht zu werden.

3.1 Der Personenkreis Jugendliche mit geistiger Behinderung

Die genaue Darstellung des untersuchten Personenkreises sowie die Definition der dabei verwendeten Begriffe sind sowohl für die Entscheidung der empirischen Vorgehensweise als auch für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant.

Alle befragten Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung und sind zwischen 11 und 19 Jahren alt.

3.1.1 Geistige Behinderung

Der Begriff „Geistige Behinderung“ wird von der Verfasserin als ein komplexes Zusammenwirken genetisch-biologischer, soziologischer und psychologischer Faktoren definiert und in der vorliegenden Studie in Anlehnung an THIMM (1999, 10) im folgenden Verständnis verwendet:

„Die geistige Behinderung eines Menschen wird als komplexer Zustand aufgefasst, der sich unter dem vielfältigen Einfluss sozialer Faktoren aus medizinisch beschreibbaren Störungen entwickelt hat. Die diagnostizierbaren prä-, peri- und postnatalen Schädigungen erlauben keine Aussagen zur geistigen Behinderung eines Menschen. Diese bestimmt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen seinen potentiellen Fähigkeiten und den Anforderungen seiner konkreten Umwelt“ (a.a.O.).

Vom klinischen Standpunkt aus wird eine geistige Behinderung durch die Intelligenzminderung definiert. Deutsche Klassifikationsschemata unterscheiden zwischen leichten, mittleren und schweren Formen der geistigen Behinderung, gemessen an dem Intelligenzquotient.

Laut dem DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974) gilt als geistig behindert,

„wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher“ (MÜHL, 2000, 27).

Kinder mit Einschränkungen der kognitiven Fähigkeiten, die mit 3 Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes eines Intelligenztests

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

liegen, also bei einem IQ-Wert von unter 55, werden zum Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung gerechnet (MÜHL, 2000, 27).

An diesen Angaben orientiert sich offensichtlich auch der deutsche Behindertenpädagoge HEINZ BACH (1979, 3), der geistige Behinderung vor 25 Jahren noch so definierte:

„Als geistig behindert gelten Personen, deren Lernverhalten wesentlich hinter der auf das Lebensalter bezogenen Erwartung zurückbleibt und durch ein dauerndes Vorherrschen des anschaulich-vollziehenden Aufnehmens, Verarbeitens und Speicherns von Lerninhalten und eine Konzentration des Lernfeldes auf direkte Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist, was sich in der Regel bei einem Intelligenzquotienten von unter 55/60 findet. Geistigbehinderte sind zugleich im sprachlichen, emotionalen und motorischen Bereich beeinträchtigt und bedürfen dauernd umfangreicher pädagogischer Maßnahmen“ (a.a.O., 3).

Die WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO), die das Klassifikationsschema der ICD-10 (INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF DISABILITY) zugrunde legt, beschreibt geistige Behinderung

„als ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten. Besonders beeinträchtigt sind die Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten“ (GONTARD, 1999, 27)

Im Modell des ICD-10 wird zwischen leichter und schwerer Intelligenzminderung unterschieden. 80% aller Menschen mit geistiger Behinderung haben demnach eine leichte Intelligenzminderung bei einem IQ-Wert von 50-69. Ein IQ-Wert von unter 50 steht entsprechend für 20% der Menschen mit geistiger Behinderung mit einer schweren Intelligenzminderung.

Im internationalen Vergleich weicht der verbreitete Terminus *Mental Retardation* von der deutschen Bezeichnung *geistige Behinderung* deutlich ab.

„Zu den ‚mental retarded people‘ zählen Menschen mit Einschränkungen der intellektuellen Fähigkeiten, die operational mit 2 negativen Standardabweichungen vom Mittelwert eines validen Intelligenztests und weniger angegeben werden, also ab einem IQ von etwa 70“ (THIMM, 1999, 12).

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

Diese klinischen Definitionen von geistiger Behinderung beschreiben eine ausschließlich **defizitorientierte Sichtweise** von Menschen mit einer geistigen Behinderung, die den Intelligenzquotient und das Lernverhalten als Kriterium für Behinderung zugrunde legt. Sehr verbreitet waren solche Denkmodelle vor allem in den letzten Jahrhunderten bis in die 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts, mit dem Hintergrund, von den Defekten und Normabweichungen ausgehend, geeignete Förderpläne für diesen Personenkreis ableiten zu können.

Die Festlegung einer Behinderung aufgrund des Messens eines Intelligenzwertes stellt die geistige Behinderung als einen statischen Zustand, der ausschließlich genetisch bedingt ist, dar. Die unzureichende Betrachtung der verschiedenen Erscheinungsformen, Ursachen und Determinanten einer geistigen Behinderung und die Unmöglichkeit anhand solcher Ansätze Fördermaßnahmen abzuleiten, begründen „die Abkehr von einseitig medizinischen, primär defektorientierten Denkmodellen“ und heben den „Prozesscharakter der geistigen Behinderung als sozial vermittelten Tatbestand hervor“ (THIMM, 1999, 11).

Das Kausalitätsdenken Ursache-Folge-Behandlung mit der Zielsetzung der Defizit-Kompensation wurde abgelöst von der Überzeugung, dass der Mensch immer aus seiner komplexen Lebenswirklichkeit heraus betrachtet und verstanden werden muss. Sein soziales Umfeld und die institutionellen Bedingungen müssen ebenso in die Analyse miteinbezogen werden, wie die Schädigung als solche. Erst durch diese **systemische Denkweise**, die alle individuellen wie gesellschaftlichen Bezüge einer Person berücksichtigt, ist es möglich, sinnvolle und notwendige Erziehungs-, Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen für den Einzelnen abzuleiten (vgl. FORNEFELD, 2004, 161).

In den letzten Jahrzehnten hat sich innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik ein **Paradigmenwechsel von einer Defizit-Orientierung zu einer Subjekt-Orientierung** vollzogen, der den Menschen mit geistiger Behinderung als Subjekt seiner Lebenswirklichkeit und nicht mehr nur als Objekt von behinderungsspezifischen Erziehungs- und Bildungszielen begreift. Für die Geistigbehindertenpädagogik als Wissenschaft bedeutet dies, den Menschen mit geistiger Behinderung als mitgestaltendes, selbstverantwortliches und selbstbestimmtes Individuum und als *Experte in eigener Sache* in den Vordergrund ihrer Forschung zu stellen.

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

Geistige Behinderung wird heute also vielmehr als ein Wechselspiel zwischen den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person und den ihr zugestandenen Entfaltungsmöglichkeiten in ihrer direkten Umwelt gesehen. Im Verständnis von THIMM (1999, 11) ist geistige Behinderung „eine gesellschaftliche Positionszuschreibung aufgrund vermuteter oder erwiesener Funktionseinschränkungen angesichts gesellschaftlich als wichtig angesehener Funktionen.“

JANTZEN weist schon 1980 darauf hin, dass Determinanten wie soziale Schichtzugehörigkeit, aber auch gesellschaftliche Isolation und extreme Hinderung an Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung zu Persönlichkeitsstörungen und Entwicklungsverzögerungen bis hin zur kulturellen Deprivation führen können. Geistige Behinderung bedeutet demnach „Aufbau der Individualität, Aufbau der Persönlichkeit und Aufbau der Identität unter extrem isolierenden Bedingungen“ (EGGERT, 1999, 57).

Daraus resultierend stellt sich JANTZEN (2002, 47) die Frage:

„Ist der Kern von geistiger Behinderung demnach sozialer Natur? Liegt er in der Einschränkung von Dialog, Kommunikation und Kultur unter scheinbar ‚normalen‘ Bedingungen, hinter denen sich Prozesse struktureller Gewalt verbergen?“

Besonders seit JEAN PIAGET bahnbrechenden Erkenntnissen im Bereich der Entwicklungspsychologie begann ein Umdenken über die kognitive Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung. PIAGET geht von einer „prinzipiellen Gleichheit der universellen Entwicklungsschritte, wenn auch mit geringerem Tempo und niedrigerem erreichbarem Niveau, aus“ (EGGERT, 1999, 54). Ausgangspunkt der Forschung sind für ihn

„nicht mehr die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen nach Intelligenzniveau unterschiedlichen Gruppen“, sondern „die Frage nach den grundlegenden Mechanismen der Entwicklung von Individuums-Umwelt-Einheiten“ (a.a.O.).

Die inhaltliche Komplexität der Bezeichnung „geistig behindert“ zeigt die Relativität dieses Begriffs, „der abhängig von den jeweiligen Normen einer Gesellschaft“ ist (DÖNHOFF, 1992, 123). Eine geistige Behinderung ist demnach ein „hypothetisches Konstrukt“, das eine „Abstraktion aus bestimmten Erlebens- und Verhaltensäußerungen“ darstellt (a.a.O.).

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

Die enorme Heterogenität der Schülerinnen und Schüler der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung zeigt diese Problematik in ihrer ganzen Deutlichkeit. Die Heterogenität der kognitiven, sozialen und motorischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die in einer Einrichtung beschult und somit per Schulzugehörigkeit als geistig behindert beschrieben werden, macht einheitliche Definitionskriterien nahezu unmöglich.

„Die administrativen Zuweisungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zum Fördersystem für geistig Behinderte (...) vollziehen sich ohnehin nicht nach einem einheitlichen Definitionskriterium, sie sind vielmehr Praxisentscheidungen, die auf Erfahrungen aus dem jeweiligen institutionellen Kontext beruhen“ (THIMM, 1999, 12).

Die besondere Problematik der Definition einer geistigen Behinderung sieht THALHAMMER (1981, 13ff.) darin,

„wie sehr mit Sprache über den Menschen mit geistiger Behinderung verfügt wird. Er kann sich aus dieser Umklammerung nicht befreien, denn es werden wiederum Dinge festgelegt, Dimensionen verzerrt, Prozesse reduziert, Verfahren einer Identitätsfindung fehlinterpretiert oder nicht wahrgenommen und keine Replik ist zu erwarten“ (a.a.O. 13).

Den Grund für diese unbefriedigenden abgeleiteten Theorien sieht KOBİ (1983, 155ff.) darin, dass der Mensch mit geistiger Behinderung eine „permanent verringerte Möglichkeit aufweist, über eine Metaebene mit sich und seinem Dasein zu kommunizieren.“

SPECK (1990, 126) sieht ebenfalls vor allem die Schwierigkeiten, sich mit geistig behinderten Menschen über ihre Lebenssituation und ihre Weltsicht auszutauschen, wenn er sagt: „Was wissen wir schon von dem, was im Innern dieser Menschen eigentlich vor sich geht!“

PALMOWSKI UND JAKOB (2001, 452) beschreiben zwei zentrale Gründe dafür, warum behinderte Menschen nicht über sonderpädagogische Fragestellungen befragt werden:

- „Die Experten waren oder sind sich ihrer Sache sicher. Vielleicht trauen sie den Menschen mit Behinderung auch keine hinreichend qualifizierten Rückmeldungen zu. Der Dialog mit dem anderen scheint kein geeignetes Instrument zur Evaluation des eigenen Handelns.“

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

- Man sieht keinen Weg zu einer hinreichend transparenten Kommunikation. Verständigung ist erschwert. Es ist nicht in Erfahrung zu bringen, wie der andere die Dinge sieht“ (PALMOWSKI UND JAKOB, 2001, 452).

MARKOWETZ (2000, 155) vertritt ein Menschenbild, dass *jeden* Menschen als kommunikationsfähig und als sich selbst bewusste Person ansieht.

„Jeder Mensch, auch der Mensch mit einer Behinderung, ist ein dialogfähiges Subjekt mit individuellen, entwicklungslogischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen, der als Akteur und Dirigent die Entwicklung seiner selbst bestimmt und sich seiner Identität bewusst ist.“

Um etwas über den Menschen mit oder ohne Behinderung zu erfahren, hält er es für nötig, mit ihm oder ihr in Kommunikation zu treten, erst so lassen sich sinnvolle und adäquate Konsequenzen für die Praxis ableiten.

PALMOWSKI UND JAKOB (2001, 452) halten es nach der Analyse einiger Interviews mit behinderten Menschen für wichtig und sinnvoll, die Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse der Betroffenen und ihre jeweilige Sichtweise der Dinge in die Forschung, Theoriebildung und zu verändernde Praxis einzubeziehen. Nur die Menschen mit Behinderungen selbst können uns über das Erleben ihrer individuellen Wirklichkeit Auskunft geben. Besonders weil sich die Wahrnehmungen von Menschen mit und ohne Behinderungen gravierend unterscheiden können, ist es wichtig diesen Informationen eine besondere Relevanz z.B. für Praxisentscheidungen einzuräumen.

Auch EGGERT (1999, 57f.) greift den Gedanken, „dass jede von außen an die Lebenssituation des geistig behinderten Menschen herangetragene theoretische Erklärung seiner spezifischen Lebenswirklichkeit letztlich nicht oder nur bedingt gerecht werden kann“, wieder auf und schlägt vor, den Menschen mit geistiger Behinderung nicht mehr nur als Objekt von Theoriebildung zu betrachten, sondern als **mitgestaltendes Subjekt**. Umsetzen möchte er diese Idee in einer neu gestalteten Forschung, bei der als Ausgangspunkt das Denken des Menschen mit geistiger Behinderung über sich selbst in dieser Welt steht, um **mit ihm zusammen** eine Theoriebildung vorzunehmen.

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

BACH (1999, 8f.) sieht die Sonderpädagogik in der Praxis und in der Theoriebildung als grundsätzlich dialogisch begründet. Die betreffenden Personen sollen selbst „zu Mitwirkenden an ihrem Verständnis und ihrer Diagnostik werden.“

BACH (a.a.O., 8) vertritt sogar die Ansicht,

„dass sonderpädagogische Aussagen umso richtiger sind, der Problemlage von Menschen umso eher entsprechen, je mehr die Betroffenen, die oft besonders intensiv über ihre Lage Bescheid wissen, Gehör finden, (...) so daß Sonderpädagogik als Wissenschaft nicht Wissenschaft über, sondern Wissenschaft auch von den Betroffenen ist.“

Mit dieser Forderung nach einer neuen Theoriebildung über den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung sieht die Verfasserin, auch die Frage nach einer geeigneten wissenschaftlichen Forschungsmethode verbunden, die es gewährleistet, den Menschen mit geistiger Behinderung als mitgestaltendes Subjekt in die Theoriebildung mit einzubeziehen.

Mit dieser Frage nach einer geeigneten Forschungsmethode haben sich auch GIESE, HOFMANN UND OVERBECK (2002, 183) beschäftigt, die die derzeitige Geistigbehindertenforschung als eine Forschung **über** Menschen mit einer geistigen Behinderung als **mit** ihnen kritisieren.

3.1.2 Jugendliche mit geistiger Behinderung

Jugendliche mit geistiger Behinderung zeigen in ihrem Verhalten Ähnlichkeiten mit ihren nicht-behinderten Altersgenossinnen und –genossen (vgl. 2.6.1). Auch sie versuchen, von ihren primären Bezugspersonen Abstand zu gewinnen, um eine gewisse Selbstständigkeit zu entwickeln. Sie wollen nun über ihren Tagesablauf, ihre Kleidung, ihre Freunde, ihren Lebensraum, ihre Freizeitgestaltung und ihren Besitz selbst bestimmen.

Diese Vorstellungen von einem selbstbestimmten Leben entsprechen zumeist nicht denen von Eltern oder Erzieherinnen bzw. Erziehern; der Freiheitsdrang des Jugendlichen und die strenge Grenzziehung der Erziehungsberechtigten führen zu Machtkämpfen, die typisch sind für das Jugendalter. Eltern, die ihre Kinder in dieser Phase überbehüten, neigen schnell dazu, den Erfahrungsraum der Jugendlichen einzuschränken, sie zu bevormunden und einen starken Anpassungsdruck auszuüben. Die Konsequenzen dieser Überbehütung äußern sich in

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

Schwierigkeiten der Jugendlichen, eigene Wünsche und Interessen zu erkennen und zu formulieren (vgl. SENCKEL, 1996, 96f.).

Daher kann es leicht passieren, dass sich Menschen mit geistiger Behinderung als eine Person erleben, mit der etwas getan wird, anstatt als jemanden, der selbst etwas tun kann und selbst etwas will. Eine lebenslange Abhängigkeit von den primären Bezugspersonen wäre demnach die Konsequenz von vermehrter Kontrolle bis hin zur Bevormundung (vgl. MIESSLER U.A., 1984, 38ff.).

Während nicht-behinderte Jugendliche die Ablösung von ihren Eltern fast ausschließlich selbst bestimmen, wird der Ablöseprozess von Jugendlichen mit geistiger Behinderung oftmals massiv erschwert. Die Diskrepanz zwischen Entwicklungs- und Lebensalter bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung beschreiben THEUNISSEN UND PLAUTE (1995, 122) als zentrale Ursache für ein verzögertes oder sogar verhindertes Loslösen vom Elternhaus.

„Schwierigkeiten ergeben sich eher durch die Ungleichzeitigkeit und asynchrone Abfolge der physiologischen und psychosozialen Reifungs- und Entwicklungsprozesse. Diese Diskrepanz verleitet viele Erziehungsträger (Eltern) dazu, geistig behinderte Jugendliche in einer permanenten Abhängigkeit, Überbehütung und Kontrolle zu halten und damit die Ablösung hinauszuschieben“ (a.a.O., 122).

Anerkennung suchen Jugendliche mit geistiger Behinderung ebenso wie Nichtbehinderte in der Peergruppe. Diese Peergruppe besteht zu meist aus Jugendlichen gleichen Alters und gleicher Behinderungsart und Behinderungsschwere. Diese Zusammensetzung ist in der Schulklasse gegeben und stellt für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung aufgrund der langen Zeit, die er am Tag in der Schule verbringt, oftmals die einzige Bezugsgruppe zu Gleichaltrigen dar. Tiefere Freundschaften bedeuten einen großen Gewinn für das Sozialverhalten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung und haben positive Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung.

„Dabei handelt es sich nicht nur um die Erweiterung seines sozialen Aktionsradius und seines Orientierungsfeldes, sondern auch um die Möglichkeit, sich im Umgang mit anderen und deren Reaktion selbst zu erfahren und damit das eigene Selbst zu profilieren“ (BACH 1979, 110).

Durch die starke Konzentration von Jugendlichen mit geistiger Behinde-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

nung auf die Familie und die elterliche Wohnung werden soziale Kontakte in der Freizeit oft verhindert. Durch eine ausgeprägte rollenspezifisch-orientierte Erziehung besteht besonders bei Mädchen die Gefahr, dass sie sozial und gesellschaftlich isoliert werden; die damit verbundene Abhängigkeit von den familiären Bezugspersonen empfinden die Jugendlichen als Einengung.

„Gerade dieser fehlende Kontakt zu einer Freundin oder zu einem Freund wird von vielen geistig behinderten Menschen als emotional belastend erlebt, besteht doch auch bei ihnen in der Regel der innigste Wunsch nach Partnerschaft, Kontakt, sozialer Anerkennung und Autonomie“ (THEUNISSEN UND PLAUTE, 1995, 130).

In dieser Phase der Pubertät entdecken Jugendliche mit geistiger Behinderung das Interesse am anderen Geschlecht. In dieser Hinsicht gleichen sie ihren nicht-behinderten Altersgenossen; auch für sie bedeutet eine liebevolle Beziehung zu einem Partner oder einer Partnerin einen wichtigen Schritt in der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. SENCKEL, 1996, 100f.).

Die Auseinandersetzung mit gedanklichen Themen, d.h., die Jugendlichen machen sich Gedanken über ihren Lebensweg, bilden sich ihre eigene Meinung und entwickeln Vorstellungen darüber, wie sie sein möchten, ist durch die kognitive Beeinträchtigung stark eingeschränkt. Meist übernehmen sie Einstellungen, Meinungen und Werturteile ungeprüft von Menschen, die sie respektieren und mögen. „Die Bildung eines Weltbildes ist folglich nur sehr begrenzt möglich“ (a.a.O., 99).

In dieser Entwicklungsphase wird für die Umwelt die Behinderung des Jugendlichen immer offensichtlicher. Zum einen kommen die körperlichen Begleiterscheinungen der Behinderung durch das Wachstum stark zum Vorschein, zum anderen nehmen auch die affektiven, unkontrollierten Stimmungsschwankungen durch die hormonelle Umstellung in der Pubertät zu. Eltern und Bezugspersonen distanzieren sich in dieser Phase oftmals emotional von den Jugendlichen; dies spüren auch die Pubertierenden. Durch die Reaktionen der Umwelt sowie durch die vermehrte Beschäftigung mit der eigenen Person wird dem Jugendlichen seine Behinderung immer deutlicher und bewusster. Die Auseinandersetzung mit seinen Einschränkungen und Defiziten haben einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen mit geistiger Behinderung (a.a.O., 98).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass auch für Jugendliche mit geistiger Behinderung die Pubertät eine Zeit des Umbruchs bedeutet, die die Gesamtpersönlichkeit betrifft und neue Entwicklungsmöglichkeiten bereithält, die allerdings durch Fremdbestimmungen vonseiten der Bezugspersonen oft behindert werden.

3.2 Freizeitbegrifflichkeiten für Menschen mit Behinderungen

Die Verfasserin der vorliegenden Studie verwendet den Freizeitbegriff für Menschen mit geistiger Behinderung in Anlehnung an den *positiven Freizeitbegriff* von OPASCHOWSKI (1987, 86), der „grundsätzlich auf alle Bevölkerungsgruppen übertragbar ist“, so also auch auf den Personenkreis der Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. 2.1.2). Freizeit als individuell verfügbare Zeit, die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln charakterisiert ist, muss entsprechend der zentralen Leitgedanken *Normalisierung, Selbstbestimmung, Partizipation und Integration*, ebenso für Jugendliche mit geistiger Behinderung gelten.

In diesem Sinne definiert auch THEUNISSEN (1997, 89) Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung als

„jene freie Zeit, über die das Individuum frei verfügen soll und in der es selbst gestalten und eigene Initiativen verwirklichen kann. (...) Diese freie Zeit ist wesentlich bestimmt durch Subjektivität, Spontaneität, Zufall, Erholung, Unterhaltung, Intimität, (schützende) Privatheit, Spiel, Geselligkeit, Hobby, ästhetische Kulturbeteiligung, Lebensfreude und Freiheit.“

Das Modell der *Lebenszeit*, das laut OPASCHOWSKI (1987, 86) in die drei Einheiten: Determinationszeit, Obligationszeit und Dispositionszeit aufgeteilt ist, wird von THEUNISSEN (1997, 85) für Menschen mit einer geistigen Behinderung modifiziert. Er unterteilt die Lebenszeit für diesen Personenkreis in fünf Einheiten: Arbeitszeit, Verpflichtungszeit, Bildungszeit, freie Dispositionszeit, Ruhe- und Schlafenszeit. Bei dieser Umverteilung fällt auf, dass die Determinationszeit, d.h. die Summe von Arbeitszeit, Verpflichtungszeit und Bildungszeit, im Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung drei Fünftel der Lebenszeit ausmacht, wogegen bei nicht behinderten Menschen die Determinationszeit nur ein Drittel der Lebenszeit in Anspruch nimmt. Diese Modifizierung verdeutlicht, dass die Dispositionszeit für Menschen mit geistiger

Behinderung offensichtlich verkürzt ist, was durch Hygiene- und Versorgungsmaßnahmen, Therapie, Erwachsenenbildung, längere Schulzeiten etc. bedingt ist.

Diese Problematik beschreibt auch CLOERKES (2000, 4), der die Freizeit als frei verfügbare Zeit von Menschen mit Behinderungen „wegen pflegerischer und therapeutischer Maßnahmen in hohem Maße eingeschränkt (siehe, *Einschub d.V.*), wie autobiographische Arbeiten nachdrücklich belegen.“ Er definiert Freizeit als die Zeit, die Menschen mit und ohne Behinderungen selbstbestimmt zur Erfüllung der eigenen Wünsche und Interessen nutzen können.

Das Freizeiterleben und Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen wird offensichtlich, im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen, von zusätzlichen Determinanten beeinflusst. Die in Kapitel 2.3 aufgeführten Faktoren, die die Freizeitgestaltung bestimmen, werden dementsprechend im nächsten Unterpunkt hinsichtlich der speziellen Population modifiziert.

Zuvor werden allerdings im Kontext der Begriffsbestimmungen die bereits erwähnten Termini Normalisierung, Selbstbestimmung, Empowerment, Partizipation und Integration, die als aktuelle Leitgedanken der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung vorgestellt wurden, an dieser Stelle definiert, um deren Bedeutungsverwendung in der hier vorliegenden Studie zu klären.

3.2.1 Das Normalisierungsprinzip

Das Normalisierungsprinzip wurde 1959 erstmals von dem Dänen BANK-MIKKELSEN formuliert. Er forderte, dass Menschen mit geistiger Behinderung ein so normales Leben wie möglich führen können sollten. Diese Leitidee gilt bis heute als Grundlage der Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung. NIRJE (1974, 33ff.) entwickelte auf diesen Gedanken aufbauend die acht Grundprinzipien:

- normaler Tagesrhythmus,
- normaler Wochenrhythmus,
- normaler Jahresrhythmus,
- normale Erfahrungen im Rahmen des Lebenszyklus,
- normaler Respekt,
- Leben in einer zweigeschlechtlichen Welt,

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

- normaler Lebensstandard,
- normale Umweltbedingungen.

Das Ziel dieses Prinzips besteht darin, dass Menschen mit geistiger Behinderung ihr Leben im Hinblick auf ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse akzeptiert und toleriert im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gestalten können.

Kritisiert wird die Idee aufgrund der missverständlichen Auslegung dieses Prinzips als Gleichmacherei von Menschen mit geistiger Behinderung, die sich an die Normalität von Menschen ohne Behinderungen anpassen sollten, wobei behindertenspezifische Belange unberücksichtigt blieben (vgl. GAEDT, 1982).

Für WOLFENSBERGER (1980, 17), der das Normalisierungsprinzip noch weiter systematisierte, liegt der Schwerpunkt seiner Zielsetzung auf der Aufwertung der sozialen Rolle des Menschen mit geistiger Behinderung, sowohl durch das Erlernen gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen, als auch durch die Etablierung einer angemessenen Sichtweise von Behinderung.

3.2.2 Der Leitgedanke der Selbstbestimmung

Der Leitgedanke der Selbstbestimmung geht auf die *Interdependent-Living-Bewegung* aus den USA in den 60er Jahren zurück, die sich für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung einsetzt. Gesellschaftliche Benachteiligungen wie Entmündigung, Fremdbestimmung und ungleich verteilte Lebenschancen sollen durch die Postulate Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung ersetzt werden, die BEGEMANN (1992, 219) wie folgt differenziert formuliert:

- „eigener persönlicher Lebens-, Gestaltungs- und Rückzugsraum
- verlässliche Dauerbezugspersonen
- Möglichkeiten zu Nachbarschaft und Freundschaft
- Möglichkeiten zu Mitgliedschaften in den Bereichen Sport, Arbeit, Freizeit, Hobby, Sport, Kirche etc.
- Teilnahme an Bereichen wie Kultur und Verkehr.“

Zur Umsetzung dieser Forderungen sind die Vermittlung umfassender lebenspraktischer Fähigkeiten und dauerhafte Assistenzen je nach Art und Schwere der Behinderung in allen Lebensbereich zwingend erforderlich. Die eingeschränkte Verfügbarkeit dieser notwendigen Ressourcen

cen erschwert die Realisierung dieses Konzepts allerdings gravierend.

„Selbstbestimmtes Leben kann nur realisiert werden, wenn ein System von Diensten, Hilfen und Förderung auf individuelle Bedürfnisse eingeht und kontinuierlich Sicherheiten gewährleistet. Es besteht spezifischer förderpädagogischer Handlungsbedarf, wirksame Hilfestellungen für Menschen mit geistiger Behinderung in verschiedenen Bereichen zu geben, um o.a. Ziele erreichen zu können“ (STÖPPLER, 1999, 39).

3.2.3 Partizipation

Der oben beschriebene Selbstbestimmungsgedanke wird durch den Gedanken der *Partizipation* erweitert und konkretisiert. Der Begriff *Partizipation* wurde das erste Mal in der INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH (ICF) von der WHO gebraucht. Menschen mit geistiger Behinderung sollen laut der ICF in folgenden Bereichen am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen und mitbestimmen:

- „Lernen und Wissensanwendung,
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen,
- Kommunikation,
- Mobilität,
- Selbstversorgung,
- Häusliches Leben,
- Interpersonale Interaktionen und Beziehungen,
- Bedeutende Lebensbereiche,
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben“ (vgl. MOHR, 2004, 35f.).

„Teilhabe ist mehr als dabei sein. (...) Teilhabe ist mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen. Teilhabe ist gehört und wichtig genommen zu werden. Teilhabe ist dann erreicht, wenn niemand ausgegrenzt wird“ (WACKER, 2003, 21).

3.2.4 Integration

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Integrationskonzepten kann im Rahmen der hier vorliegenden Studie nicht erfolgen. Hierzu verweist die Verfasserin auf die weiterführende Literatur von EBERWEIN, 1999/ FEUSER, 1995/ WOCKEN, 2001 U.A.

Integration (lat.) bedeutet „Wiederherstellung eines Ganzen, einer Einheit, durch Einbeziehung außenstehender Elemente“ (MEYERS GROßES TASCHENLEXIKON, 1992, 210).

Unter besonderer Berücksichtigung des Grundgedankens der *sozialen Integration* und dessen Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen mit geistiger Behinderung wird der Begriff *Integration* in der hier vorliegenden Studie im Sinne von Eingliederung von Menschen mit geistiger Behinderung in gesellschaftliche Lebenszusammenhänge, wie Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit, mit dem Ziel der Gleichberechtigung und der Gemeinsamkeit verstanden

3.2.5 Empowerment

Der Empowermentbegriff wurde durch die amerikanische Bürgerrechtsbewegung der schwarzen Bevölkerung geprägt, die gegen die Diskriminierung ethnischer Minderheiten kämpfte (vgl. THEUNISSEN, 1999, 100ff.). Diese Selbstermächtigungskampagne forderte Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht für alle Menschen.

Die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung erfährt durch diese Idee eine Neuorientierung von einer Defizitorientierung zur Subjektorientierung. Menschen mit geistiger Behinderung werden als Experten in eigener Sache betrachtet, während ihre Bezugspersonen als Assistenten, Begleiter und Unterstützer des Selbstbestimmungsgedankens agieren. Unabhängig von Behinderungsart oder –schwere werden alle Personen als fähig gesehen, ihr Leben mit einer individuellen Hilfestellung zu gestalten. Der Fokus richtet sich in diesem Kontext explizit auf die Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung und nicht auf die Einschränkungen und Defizite (vgl. OSBAHR, 2003, 155ff.).

Als Leitprinzipien formuliert Theunissen (1999, 108ff.):

- „Vertrauen in die Fähigkeiten des Einzelnen sein Leben in eigener Regie zu gestalten
- Vertrauen in die Fähigkeit des Einzelnen Krisen zu meistern (Stigma-Mangement; Coping)
- Unbedingte Annahme des anderen
- Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende Expertenurteile
- Respekt vor der Sicht des anderen und seinen Entscheidungen
- Orientierung an der Rechte-Perspektive, Bedürfnislage und Lebenszukunft der Betroffenen
- Beachtung der Lebenswelt und sozialen Ressourcen
- Respekt vor der Selbstverantwortung des Einzelnen.“

3.3 Determinanten, die das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen beeinflussen

Als Determinante wird eine unabhängige Variable, wie z.B. das Alter, das Geschlecht oder die Wohnsituation der betreffenden Person, bezeichnet, von der das Freizeitverhalten als abhängige Variable beeinflusst wird (vgl. 2.3).

Bei seiner empirischen Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Freizeitbedingungen und Freizeitverhalten kommt WOCKEN (1982, 226ff.) mithilfe des statistischen Verfahrens der multiplen Korrelations- und Regressionsanalyse zu folgenden Erkenntnissen:

Die Determinanten, die keinen oder nur einen sehr geringen Einfluss auf die Freizeitgestaltung haben, sind:

- die audiovisuellen Ressourcen,
- die Anzahl der Kinder der Familie,
- das Alter der Schülerinnen und Schüler.

Folgende Variablen haben einen mittleren Einfluss auf die Freizeitgestaltung der Jugendlichen:

- die verfügbare Menge an freier Zeit,
- die kulturellen Ressourcen der Familie,
- das Geschlecht der Jugendlichen.

Den größten Einfluss auf das Freizeitverhalten hat die Variable der besuchten Schulform.

In Anbetracht der Tatsache, dass der Zeitpunkt von WOCKENS Erhebung schon fast 25 Jahre zurückliegt, kann aufgrund der neueren Erkenntnisse der freizeitwissenschaftlichen Forschung (vgl.2.6.3) hinsichtlich der Bedeutung und der intensiven und häufigen Nutzung der Massenmedien von Jugendlichen davon ausgegangen werden, dass sich der Einfluss der audiovisuellen Ressourcen verstärkt hat. Der kinderleichte Zugang zu und Umgang mit Videos, Computerspielen, Internet usw. ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen von heute, sich mit Medien, Themen und Informationen auseinanderzusetzen, die zum damaligen Zeitpunkt (1982) noch nicht verfügbar waren.

Die einfache Bedienbarkeit des Fernsehers, des CD-Spielers etc. übt

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

neben dem Interesse an der rezeptiven Konsumhaltung von Unterhaltung einen großen Reiz auf Menschen mit Behinderungen aus. Anspruchsvollere Freizeitbeschäftigungen setzen demgegenüber meistens adäquate Hilfsmittel oder eine personelle Unterstützung voraus; dies ist bei der Freizeitbeschäftigung *Medienkonsum* oftmals nicht nötig (vgl. MARKOWETZ, 2000, 87).

1983 betrachtet die BUNDESVEREINIGUNG FÜR LEBENSHILFE (1983, 4) noch ausschließlich die Behinderung als die entscheidende Determinante, die Freizeit sinnvoll planen bzw. eher nicht planen zu können:

„Die Eigenart ihrer Behinderung verwehrt es geistig behinderten Menschen, freie Zeit im Sinne der Selbstverwirklichung und durch tatsächliches Verhalten aus freier Wahl, in bewusster Eigenentscheidung und im sozialen Bezug zu nutzen. Mangelndes Spontanverhalten, geringere Selbstständigkeit und vermehrter Anregungs- und Führungsbedarf bedingen bei geistig Behinderten auf jeder Altersstufe ein größeres Maß an gestalteter Freizeit“ (a.a.O., 4).

23 Jahre später hat sich die Sichtweise von Menschen mit Behinderungen durch die aktuellen Leitideen des Normalisierungsprinzips, der Integrationsbewegung, des Selbstbestimmungs- und Partizipationsgedankens und des Empowermentansatzes stark gewandelt, und so sieht, MARKOWETZ, (2000, 29) die Behinderung lediglich als *eine* Determinante an, die das Freizeitverhalten unter anderem beeinflusst. Weiterhin können sich seiner Ansicht nach noch viele andere Bedingungen wie „Sozialisationsbedingungen, Alter, Geschlecht, Lebens- und Wohnumfeldbedingungen, Jahreszeit, Freizeittrends, Modeströmungen, finanzielle Verhältnisse, schulische und berufliche Lage“ negativ auf die Freizeitmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen auswirken.

Menschen mit Behinderungen haben laut MARKOWETZ (a.a.O.) die gleichen Bedürfnisse wie nicht-behinderte Menschen; die verschiedenen Behinderungsarten bringen jedoch auch unterschiedliche Probleme, Einschränkungen und Benachteiligungen mit sich.

„Gerade geistig behinderten Menschen bleibt das Ausleben von Bedürfnissen, z.B. nach Liebe, Zärtlichkeit, sexuellen Kontakten und Erotik versagt. Sie haben wesentlich größere Defizite zu beklagen, deren Ursachen sie aufgrund ihres „Andersseins“ oft nicht aktiv und energisch beheben können. Stark auf Hilfen, Betreuung, Pflege und Anleitung angewiesene behinderte Menschen haben Einbußen in der Quantität wie in der Qualität ihrer Freizeitbedürf-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

nisse. Die durchaus noch verbreitete Meinung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Behindertenarbeit, dass einige dieser Bedürfnisse bei behinderten Menschen gerade wegen ihrer Behinderung erst gar nicht vorhanden sind, z.B. weil sie nicht geäußert und eingefordert werden, ist falsch“ (MARKOWETZ, 2000, 12).

Defizitorientierte Einstellungen beeinflussen laut MARKOWETZ (a.a.O.) stark die Quantität und Qualität der Freizeitangebote für Menschen mit Behinderungen. „Ökonomisch-, sozial- und bildungsmäßig benachteiligten Menschen“ wird noch oft das Recht auf Freizeit abgesprochen.

OPASCHOWSKI (1977, 71ff.) unterscheidet acht Freizeitbedürfnisse, die für Menschen mit Behinderungen stark eingeschränkt sein können. In diesem Kontext präzisiert MARKOWETZ (2000, 13) in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 3.1) mögliche Einschränkungen und Benachteiligungen der Freizeitbedürfnisse für Menschen mit Behinderungen.

Tab.3.1: Freizeitbedürfnisse und Behinderung

Bedürfnisse	Bedürfnis nach	Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen
1. Rekreation	<ul style="list-style-type: none"> - Erholung - Ruhe - Wohlbefinden - angenehmem Körpergefühl - sexueller Befriedigung 	<ul style="list-style-type: none"> - Abhängigkeit von anderen Menschen (z.B.: Rückzugsmöglichkeiten, Lageveränderung, Zeiteinteilung, Körperpflege etc.) - Ausleben sexueller Bedürfnisse
2. Kompensation	<ul style="list-style-type: none"> - Ausgleich - Ablenkung - Vergnügen 	<ul style="list-style-type: none"> - mangelnde Mobilität durch nicht behindertengerechte Umwelt - ungenügende Freizeitangebote
3. Edukation	<ul style="list-style-type: none"> - Kennen lernen - Weiter- und Umlernen in verschiedenen sachlichen und sozialen Handlungsebenen 	<ul style="list-style-type: none"> - geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen - eingeschränkte Berufswahl
4. Kontemplation	<ul style="list-style-type: none"> - Selbsterfahrung - Selbstfindung 	<ul style="list-style-type: none"> - Abhängigkeit von oft zugeteilten Pflegepersonen, Bevormundung - Isolation von Menschen mit Behinderungen unter „ihresgleichen“
5. Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Mitteilung - vielfältigen sozialen Beziehungen - Geselligkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses durch Frustration und „unverstanden fühlen“ - eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspersonen
6. Integration	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammensein - Gemeinschaftsbezug - sozialer Stabilität 	<ul style="list-style-type: none"> - Wechsel der Bezugspersonen oder Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung der persönlichen Interessen - Diskriminierung und Isolierung in der Gesellschaft
7. Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung - Mitbestimmung - Engagement 	<ul style="list-style-type: none"> - Fremdbestimmung durch andere Personen und Institutionen - Entscheidungen werden von Stellvertretern getroffen
8. Enkulturation	<ul style="list-style-type: none"> - kreativer Entfaltung - produktiver Betätigung - Teilnahme am kulturellen Leben 	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden - Kulturelle Angebote sind häufig nicht behindertengerecht und nur schwer erreichbar

[Quelle: MARKOWETZ, 2000, 13: Freizeitbedürfnisse und Behinderung]

Bei den Bedürfnissen Rekreation, Kompensation, Edukation und Kontemplation handelt es sich um *individuumorientierte* Bedürfnisse wie Erholung, Entspannung, Muße, Ausgleich, Spaß und Weiterbildungsmöglichkeiten, die laut MARKOWETZ, (2000, 14) von Menschen mit Behinderungen öfter und unkomplizierter erlebt werden können als die

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

gesellschaftsorientierten Freizeitbedürfnisse der Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation.

„Die Möglichkeiten von behinderten Menschen, Kontakt, Gemeinschaft, Geselligkeit zu erleben, sich kreativ zu entfalten, produktiv zu betätigen und am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen, sind eingeschränkt“ (MARKOWETZ, 2000, 14).

MARKOWETZ (a.a.O., 17) benennt schlussfolgernd folgende Faktoren, die das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen beeinflussen:

„Art und Schweregrad der Behinderung (...), der Zeitpunkt des Erwerbs der Behinderung, die rehabilitativen Möglichkeiten, die Schulbildung, Berufsausbildung und –tätigkeit, die sozioökonomischen Verhältnisse der Ursprungsfamilie bzw. das eigene Vermögen und Einkommen, das soziale Netzwerk und die ökosystemischen Verhältnisse sowie das Ausmaß an subjektiv erlebten sozialen Vorurteilen und Stigmatisierungen der bisherigen Interaktionspartner.“

Er geht dabei von einem *multifaktoriellen Wirkungszusammenhang* aus, ohne dabei empirisch belegte Aussagen machen zu können, welche Variable das Freizeitverhalten behinderter Menschen mehr oder weniger oder gar nicht beeinflusst.

Als behinderungsbedingte Einschränkungen nennt MARKOWETZ (a.a.O., 19ff.) Bewegungs-, Mobilitäts- und Kommunikationseinschränkungen. Unter Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen versteht er ausschließlich körperbehinderungsbedingte Einschränkungen, die durch das soziale Versorgungsnetz, bauliche Maßnahmen, persönliche Lebens- und Wohnverhältnisse und die individuelle Motivation beeinflusst werden.

„Solche Abhängigkeiten beeinflussen in nicht unwesentlichem Ausmaß den Grad an freier Verfügbarkeit über Zeit und entsprechenden Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten im Lebensbereich Freizeit. Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen bestimmen deshalb wie kaum eine andere Gegebenheit im Kontext von Behinderung das Freizeitverhalten“ (TEWS, 1976, 211ff.).

Als Kommunikationseinschränkungen bezeichnet MARKOWETZ (2000, 21) alle sensorischen Behinderungen, wie Blindheit, Sehbehinderung, Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit, Sprachbehinderungen, kognitive Beeinträchtigungen und schwermehrfache Behinderungen. Diese Be-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

eintrüchtigungen führen wie die Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen zu umfangreichen individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten, die das Ausüben von Freizeitbeschäftigungen stark beeinflussen.

„Der Grad der sozialen Abhängigkeit steigt jedenfalls mit den Kommunikationseinschränkungen. Mobilitätseinschränkungen können zu Kommunikationseinschränkungen führen. Kommunikationseinschränkungen wiederum, die soziale Kontakte erschweren und verhindern, lähmen die Mobilitätswünsche und Kommunikationswünsche behinderter Menschen“ (MARKOWETZ, 2000, 22).

Als zentrale Determinante, die das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung negativ beeinflusst, benennt auch STÖPPLER (1999, 47ff.) Mobilitätsprobleme, die die Wahlmöglichkeiten bezüglich der Freizeitbeschäftigungen erheblich einschränken. Durch Transport- und Zugänglichkeitsschwierigkeiten im Hinblick auf gewählte Freizeitorte wird die Partizipation und Integration von Menschen mit Behinderungen stark eingeschränkt. Interessen, Wünsche und Bedürfnisse können nicht gemäß der freien Entscheidungs- und Handlungsfreiheit im Freizeitbereich individuell und selbstbestimmt ausgeübt werden, weil die Erreichbarkeit der Freizeitorte nicht gewährleistet ist.

In diesem Kontext hat ADAM (1993, 211) im Rahmen einer Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung gezeigt, dass Mobilität eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ist.

Da die personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen bezüglich des Transports von Menschen mit geistiger Behinderung zu den gewählten Freizeitorten begrenzt sind, kommt der Erweiterung der Kompetenzen dieses Personenkreises hinsichtlich der Teilnahme am Straßenverkehr eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. STÖPPLER, 1999, 51).

„In bezug auf den Freizeitbereich bei Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet dies, sie an Freizeitaktivitäten nicht-behinderter Menschen partizipieren zu lassen und Unabhängigkeiten von Begleitpersonen und Fahrdiensten zu schaffen, so dass sie Wahlmöglichkeiten zwischen bereitgestellten oder eigeninitiierten Freizeitmöglichkeiten selbstbestimmt nutzen können. Mobilität ist Grundbedingung und Basis für die Mit- und Selbstgestaltung und selbstbestimmte Wahl externer Freizeitangebote“ (a.a.O., 51).

Eine weitere Einschränkung, die vor allem Förderschülerinnen und För-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

derschüler mit den Schwerpunkten geistige und motorische Entwicklung betrifft, ist die Verkürzung der Dispositionszeit durch die Ganztagssschule. Auch die Schulwege sind in der Regel länger als von Regelschülerinnen und Regelschülern, hinzukommen noch die langen Warte- und Fahrzeiten. Andererseits sind Förderschulen an Spiel-, Sport und Lernmaterialien meistens auch besser ausgestattet als Regelschulen und planen für ihre Schülerinnen und Schüler immer auch Freiräume für Wahlbeschäftigungen ein. Fraglich ist in diesem Zusammenhang allerdings inwieweit eine wirkliche Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit über die freie Zeit, wie sie OPASCHOWSKI (1977, 63) fordert, gewährt wird und um welchen zeitlichen Rahmen es sich bei der schulischen Freizeit handelt.

Bei dem Vergleich der Schulformen Ganztags- versus Halbtagssschule konnte WOCKEN (a.a.O., 234) anhand seiner Untersuchungen keine positiven oder negativen Unterschiede bei der Freizeitgestaltung oder den Freizeitinteressen feststellen. Lediglich die Verkürzung der Freizeit bei Ganztagschülerinnen und -schülern könnte aufgrund des mittleren Einflusses der Determinante *die verfügbare Menge an freier Zeit* negative Auswirkungen auf die Freizeitaktivitäten haben.

Die Verfasserin schließt sich in diesem Kontext MARKOWETZ (2000, 23) an, der die Notwendigkeit betont, auch die Freizeit von Förderschülerinnen und Förderschülern zeitlich und räumlich von der Schule abzugrenzen. Da in der Schule weder die Wahl der Freizeitpartnerinnen und -partner, noch die Freizeitbeschäftigung als solche, geschweige denn der Freizeitort frei wählbar ist, widerspricht die institutionelle Freizeit der Definition von Freizeit, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Die Vorteile des zahlreichen Spielmaterials und der optimalen Räumlichkeiten können hinsichtlich einer individuellen und differenzierten schulischen Freizeitpädagogik genutzt werden, um wichtige Freizeitkompetenzen zu erwerben; individuelle und selbstbestimmte Handlungsmöglichkeiten können jedoch nicht vollständig gewährt werden.

3.4 Das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen

Deutschsprachige empirische Untersuchungsergebnisse über das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung sind bislang noch vakant. Ungeachtet des großen Einflusses, die der Freizeitbereich als leistungsfreier Sektor unter besonderer Berücksichtigung der Leitgedanken Normalisierung, Selbstbestimmung, Partizipation, Empowerment und Integration auf die Lebensqualität für Menschen mit geistiger Behinderung ausübt, wird dieser Lebensbereich in der wissenschaftlichen Forschung stark vernachlässigt.

„Befriedigende Antworten auf die Fragen, warum sich Behinderte so verhalten, welche äußeren und materiellen Bedingungen ihr Freizeitverhalten beeinflussen, einschränken oder erweitern und insgesamt prägen, liegen kaum vor“ (MARKOWETZ, 2000, 16).

3.4.1 Stand der empirischen Freizeitforschung

Entsprechend des Paradigmenwechsels, der sich innerhalb der letzten Jahre im Bereich der Pädagogik von Menschen mit geistiger Behinderung von einer Objekt-Orientierung zu einer Subjekt-Orientierung vollzogen hat, ergibt sich als Konsequenz, dass Menschen mit geistiger Behinderung in Forschungsprozesse aktiv miteinbezogen werden müssen (vgl. SCHMIDT-THIMME, 1971, 193ff./ EBERT UND VILLINGER, 1999, 258ff./ EBERT, 2000/ THEUNISSEN U.A., 2000, 360ff.).

Diese methodische Vorgehensweise findet allerdings innerhalb der wissenschaftlichen Forschung immer noch viel zu selten Berücksichtigung und so liegen der empirischen Freizeitforschung immer noch Untersuchungen vor, die sich ausschließlich auf Bezugspersonen von Menschen mit geistiger Behinderung als Informantinnen und Informanten stützen (vgl. WILLAND UND SCHWEDES, 1980, 216ff./ SCHATZ, GENENGER UND STOTZ, 1982, 135ff).

3.4.1.1 Stand der deutschsprachigen Forschung

Die Verfasserin hat in der deutschsprachigen Literatur sechs empirische Untersuchungen eruiert, die sich mit der Freizeitgestaltung von Menschen mit einer geistigen Behinderung befassen. Das Augenmerk wurde bei der Darstellung dieser Studien vor allem auf die Methode, die Durchführung, die Auswertung und die Ergebnisse der Untersuchungen gelegt. Fast alle Studien wurden in Zeitschriften veröffentlicht und beschränken sich daher im Umfang und somit auch in der Ausführlichkeit

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

der Beschreibung der Rahmenbedingungen und der empirischen Voraussetzungen auf ein Minimum. Die Studien werden nun nacheinander beschrieben, die Ergebnisse werden dargestellt und die methodische Vorgehensweise wird kritisch betrachtet.

SCHMIDT-THIMME befragte 1971 erstmals Menschen mit einer geistigen Behinderung über ihr Freizeitverhalten. Der Personenkreis umfasste 100 Werkstattmitarbeiterinnen und –mitarbeiter, die noch bei ihren Eltern wohnten. Als einzige Voraussetzung mussten sie das Kriterium der verbalen Kommunikation erfüllen. Antwortmöglichkeiten wurden den Befragten nicht vorgegeben.

Besonders interessant sind bei dieser Befragung, neben den Untersuchungsergebnissen bezüglich der Freizeitgestaltung, die Erkenntnisse, die SCHMIDT-THIMME (1971, 193ff.) über die generelle Befragbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderung gewinnt:

„Es hat sich ergeben, dass der Behinderte durchaus in der Lage ist, sich zu Fakten aus seinem täglichen Leben zu äußern und vor allem diese Fakten auch darzustellen, wenn er in der richtigen Weise in freundschaftlicher Atmosphäre an einem bekannten Ort und durch eine ihm vertraute Persönlichkeit angesprochen wird. Die Interviews, die jeweils einzeln durchgeführt wurden und mit einem Zeitaufwand von etwa 10 Minuten pro Gespräch, brachten auch bei den Schwächsten (IQ unter 30) Ergebnisse, die sich auswerten ließen“ (a.a.O., 194).

Tab. 3.2: Freizeitbeschäftigungen

1. Fernsehen:	85,0%
2. Mithilfe im Haushalt, Geschäft usw.:	70,5%
3. Spazieren gehen, Auto fahren, Fahrrad fahren:	60,0%
4. Radio hören, Schallplatten, Tonband:	36,5%
5. Spielen, Basteln, Musizieren, Sammeln:	36,5%
6. Schlafen, Essen, Waschen:	26,5%
7. Besuche bei Verwandten und Bekannten:	26,5%
8. Einkaufen, meistens alleine:	21,5%
9. Lesen, Schularbeiten machen:	21,0%
10. Veranstaltungen besuchen (Kino, Fußballplatz):	14,0%
11. Illustrierte ansehen, Bilder betrachten:	7,5%

[Quelle: SCHMIDT-THIMME, 1971, 193, Freizeitbeschäftigungen, Mehrfachnennungen, n=100]

Als Freizeitbeschäftigungen (vgl. Tab. 3.2) dominieren passiv-rezeptive Tätigkeiten, wie Fernsehen und Radio hören vor rekreativ-kompensatorischen Aktivitäten, wie Spazieren gehen, Spielen, Basteln,

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

Lesen und Illustrierte ansehen. Als sportlich-aktive Beschäftigung wird lediglich das Fahrrad fahren genannt und auch sozial-interaktive Kontakte werden nur sehr selten während der Freizeit realisiert. Tätigkeiten, die außerhalb der elterlichen Wohnung ausgeübt werden, wurden bei dieser Erhebung nur zu einem minimalen Anteil genannt. Der vorwiegende Freizeitort ist die Wohnung und die meisten Beschäftigungen beschränken sich auf dieses Aktionsfeld und die dort bestehenden Möglichkeiten.

54 der Befragten gaben an, dass sie sich manchmal in ihrer Freizeit langweilen, 42 verneinten dies. Dieses Ergebnis, dass über die Hälfte der befragten Menschen mit geistiger Behinderung Gefühle des Leerlaufs, der Sinnlosigkeit und Einsamkeit erleben, unterstreicht laut SCHMIDT-THIMME (1971, 195) die Notwendigkeit der Unterstützung und Information.

Die methodische Vorgehensweise, Menschen mit geistiger Behinderung selbst über ihre Bedürfnisse, Interessen, Wünsche oder Probleme zu befragen und sie somit direkt in den wissenschaftlichen Forschungsprozess mit einzubeziehen, ist eher die Ausnahme als die gängige Praxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Die Annahme, Menschen mit geistiger Behinderung seien nicht in der Lage, valide und reliable Aussagen zu machen, hat viele Forscherinnen und Forscher davon abgehalten, diese Population selbst zu Wort kommen zu lassen.

WILLAND UND SCHWEDES (1980,216ff.) befragten im Rahmen ihrer Untersuchung die *Eltern* ($n=41$) von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung zur Freizeitgestaltung ihrer Kinder mit Hilfe eines Fragebogens.

Auf die Frage „Was macht Ihr Kind in der freien Zeit am liebsten?“ (schultags) gaben die Eltern am häufigsten rezeptiv-passive und rekreativ-kompensatorische Tätigkeiten als Lieblingsbeschäftigungen ihrer Kinder an. Sportliche Freizeitbeschäftigungen werden selten genannt und sozial-interaktive Kontakte zu Gleichaltrigen bestehen laut Aussage der Eltern während der Freizeit der Kinder und Jugendlichen nicht.

Tab. 3.3: Freizeitbeschäftigungen (schultags)

1. Spielen:	75%
2. Radio, Schallplatten, Tonband:	68%
3. Fernsehen:	63%
4. Spaziergehen:	34%
5. Illustrierte, Kataloge ansehen:	24%
6. Malen:	20%
7. Sport:	17%
8. Handarbeiten:	12%
9. Basteln:	10%
10. Lesen, Schreiben:	7%

[Quelle: WILLAND und SCHWEDES, 1980, 219, Freizeitbeschäftigungen an Schultagen, Mehrfachnennungen, n=41)

Fragwürdig erscheint der Verfasserin an dieser Stelle, warum die Autoren die *Eltern* nach der Lieblingsbeschäftigung ihrer Kinder fragen. Gerade bei Befragungsthemen, die sich auf subjektive Sichtweisen beziehen, wie die Wahl der bevorzugten Freizeitbeschäftigung, hält es die Verfasserin für besonders wichtig, die Betroffenen selbst zu befragen, da diese als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Interessen und Wünsche am besten darüber Auskunft geben können. Der Vergleich der Ergebnisse von WILLAND UND SCHWEDES (1980) mit den Resultaten der Verfasserin, die den Personenkreis selbst befragt, ist daher notwendig, um mögliche Diskrepanzen der Eigen- und der Fremdperspektive zu ermitteln.

Auf die Frage „Was tun Sie, wenn Sie sich gemeinsam mit Ihrem Kind beschäftigen?“ (schultags) nannten die Eltern überwiegend bildungsorientierte Spiele und Aktivitäten als Freizeittätigkeiten.

Tab. 3.4: Freizeitbeschäftigungen mit den Eltern (schultags)

1. Lernspiele, Memory, Lego, Puzzle:	29%
2. Karten-, Würfel-, Brettspiel:	24%
3. Sport:	15%
4. Erzählen, Singen, Vorlesen:	15%
5. Lesen, Schreiben, Sprechübungen:	12%
6. Nichtstun (Zeitmangel):	12%
7. Puppenspiel, Eisenbahn:	5%

[Quelle: WILLAND und SCHWEDES, 1980, 219, Freizeitbeschäftigungen an Schultagen gemeinsam mit den Eltern, Mehrfachnennungen, n=41]

Bei der Aufforderung „Bitte schildern Sie mir, was Ihr Kind am Wochen-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

ende alleine oder mit Ihnen gemeinsam am liebsten tut“ ermittelten die Autoren folgende Ergebnisse:

Tab. 3.5: Freizeitbeschäftigungen am Wochenende

1.	Spazieren gehen:	51%
2.	Verwandtenbesuche:	36%
3.	Einkaufsbummel:	29%
4.	Fernsehen:	29%
5.	Wandern, Fahrradtouren, Wegfahren:	17%
6.	Besuch bekommen:	17%
7.	Gartenarbeit:	15%
8.	Kirchgang:	12%
9.	Spiel:	12%

[Quelle: WILLAND und SCHWEDES, 1980, 220, Freizeitbeschäftigungen an Wochenenden, Mehrfachnennungen, n=41]

Am Wochenende dominieren sozial-interaktive Beschäftigungen, wie Verwandtenbesuche, Besuch bekommen, Einkaufsbummel und Kirchgang das Freizeitgeschehen der Kinder und Jugendlichen. Wahrscheinlich handelt es sich bei den Personen, die zu Besuch kommen, eher um Verwandte oder Bekannte von den Eltern, als um gleichaltrige Freundinnen und Freunde der Kinder und Jugendlichen. WILLAND UND SCHWEDES (1980) machen über die konkreten Personen, die besucht werden oder zu Besuch kommen keine weiteren Angaben.

67% der Kinder und Jugendlichen haben laut Aussage der Eltern keine Freundinnen und Freunde. WILLAND UND SCHWEDES (1980, 222) sehen dieses Ergebnis auf der einen Seite im Zusammenhang mit der fehlenden Selbstständigkeit, sich alleine außerhalb der elterlichen Wohnung aufzuhalten und auf der anderen Seite im Zusammenhang mit der Wohngegend, „da die Selbstständigkeit des Geistigbehinderten davon abhängt, inwieweit Autoverkehr und große Menschenansammlungen seine Sicherheit auf der Straße beeinträchtigen.“ Von 41 Kindern und Jugendlichen können sich 11 alleine außerhalb der elterlichen Wohnung aufhalten. Bei diesen 11 Personen zeigt sich allerdings entgegen der Annahmen von WILLAND UND SCHWEDES (a.a.O.), „dass die Kinder, die auf dem Lande wohnen und zu einem überwiegenden Teil (ca. 2/3) alleine draußen sein können, gegenüber nur einem Drittel bei den Kindern, die in der Stadt wohnen, keinen Kontakt mit anderen haben.“

Im Zusammenhang mit der Determinante *Alter* wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter die Kontakte zu Gleichaltrigen immer mehr abnehmen und „ab ca. 15 Jahren ist die Gruppe der untersuchten Geistigbehinderten völlig von ihrer Altersgruppe isoliert“ (a.a.O., 226).

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

51% der Eltern sagten aus, dass sich ihr Kind manchmal in seiner Freizeit langweilt.

51% der befragten Eltern gaben an, dass sie ihr Kind nicht alleine zu Hause lassen können; lediglich 34% der Kinder und Jugendlichen sind in der Lage, alleine kleine Einkäufe zu erledigen.

Auf die Frage, ob das geistig behinderte Kind mit den Geschwistern spielt, antworteten nur 14% der Eltern mit „Ja“.

Die methodische Vorgehensweise, Informationen über Menschen mit geistiger Behinderung durch die Befragung Dritter zu ermitteln, verwenden auch SCHATZ, GENENGER UND STOTZ (1982, 135ff.), die mittels Fragebögen 175 Eltern von Werkstattmitarbeiterinnen und –mitarbeitern mit einer geistigen Behinderung über das Freizeitverhalten der Behinderten befragten.

Tab. 3.6: Freizeitaktivitäten

1. Musik hören:	72,4%
2. Fernsehen:	60,3%
3. Mit der Familie zusammen sein:	56,9%
4. Spazieren gehen:	37,9%
5. Hausarbeiten:	36,2%

[Quelle: SCHATZ, GENENGER und STOTZ, 1982, 138, wichtigste Freizeittätigkeiten, Mehrfachnennungen, n=175]

Das Freizeitverhalten der Menschen mit einer geistigen Behinderung ist laut SCHATZ, GENENGER UND STOTZ (a.a.O., 138) geprägt durch „eindeutig passive Verhaltensweisen“, wie Musik hören und Fernsehen. Soziale Kontakte außerhalb der Familie scheinen nicht zu bestehen.

Tab. 3.7: Freizeitwünsche

1. Musik hören:	68,9%
2. Fernsehen:	37,9%
3. Mit der Familie zusammen sein:	24,1%
4. Mit Freunden zusammen sein:	24,1%
5. Spazieren gehen:	22,4%

[Quelle: SCHATZ, GENENGER und STOTZ, 1982, 138, Freizeitpräferenzen, 3 Nennungen pro Person, n=175]

Die Eltern bestätigten mit ihren Aussagen, dass die Erwachsenen mit

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

geistiger Behinderung den Wunsch haben auch außerhalb der Familie soziale Kontakte zu sammeln, was sie allerdings hinsichtlich des tatsächlich ausgeübten Freizeitverhaltens nicht realisieren können. Wie groß dieser Wunsch allerdings wirklich ist und welche Vorstellungen Menschen mit einer geistigen Behinderung bezüglich der Kategorie *Freizeitwünsche und Lieblingsbeschäftigungen* konkret haben, kann erst durch eine Befragung dieser Personen selbst herausgefunden werden.

Als *Freizeitpartnerinnen und -partner* werden entsprechend der ausschließlich in der elterlichen Wohnung ausgeübten Freizeitaktivitäten auch überwiegend die Eltern genannt.

Tab. 3.8: Freizeitpartnerinnen und -partner

1. Eltern:	96,5%
2. Geschwister:	27,6%
3. Behinderte Freunde gleichen Geschlechts:	12,0%
4. Verwandte:	8,6%
5. Alleine:	6,9%

[Quelle: SCHATZ; GENENGER und STOTZ, 1982, 139, Freizeitpartner, Mehrfachnennungen, n=175]

Bezüglich der Selbstständigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung gaben 31% der Eltern an, ihr Kind immer zu beaufsichtigen, 31% lassen ihre Kinder nur in der elterlichen Wohnung unbeaufsichtigt und nur 25,9% der Eltern lassen ihre erwachsenen Kinder auch außerhalb der Wohnung alleine.

Als Determinante, die das Freizeitverhalten am stärksten beeinflusst, nennen SCHATZ, GENENGER UND STOTZ (1982, 137) die familiäre Lebenssituation.

„Autonomes Freizeitverhalten wird vielfach durch familiäre Bindung verhindert, die Züge von Überbehütung oder Resignation tragen, unterstützt durch behinderungsbedingte, geringe Mobilität und durch inadäquate Verhaltensweisen im Interaktions- und Kommunikationsbereich“ (a.a.O.).

Auch EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) stellen fest, dass es über das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen kaum empirische Untersuchungen gibt. Dies ist besonders bei dem Personenkreis von Menschen mit einer geistigen Behinderung auffällig. Die Ergebnisse der Studien sind darüber hinaus auch nur eingeschränkt verwendbar, da sie

- - auf sehr unterschiedlichen Freizeitbegriffen basieren,

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

- die Befragungen meistens von den Bezugspersonen der Menschen mit geistiger Behinderung und nicht von ihnen selbst beantwortet wurden
- nur über eine geringe Stichprobenanzahl verfügen.

Bei dieser Untersuchung von EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) wurden 188 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Werkstatt für Behinderte selbst interviewt, für 25 weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beantworteten die Eltern bzw. die Betreuerinnen und Betreuer den Fragebogen.

Tab. 3.9: Freizeitpartner/innen

Frage	Mit wem verbringst du deine Freizeit?	Mit wem würdest du deine Freizeit verbringen, wenn du es dir frei aussuchen könntest?
Wohnheimbewohner	85,51%	66,10%
Wohnheimbetreuer	84,13%	64,29%
Eltern	71,89%	75,14%
Alleine	61,50%	45,20%
Freund/in, Partner/in	48,76%	92,50%
Geschwister	45,51%	72,09%
Andere beh. Freunde	35,11%	56,70%
Nichtbeh. Freunde	33,06%	72,09%
Freunde WfB	19,89%	57,38%
Verwandte	18,23%	52,35%

[Quelle: EBERT und VILLINGER, 1999, 262 Freizeitpartnerinnen/ -partner- Realität und Präferenz, n=213]

Bei dieser Aufstellung wird deutlich, wie sehr sich die tatsächlichen Freizeitpartner bzw. –partnerinnen von den Wunschpartnerinnen und –partnern unterscheiden. Vor allem bezüglich des sozialen Kontakts zu behinderten oder nicht-behinderten Freundinnen und Freunden und speziell zur Partnerin bzw. zum Partner besteht der große Wunsch, diese häufiger zu sehen und die Beziehungen zu intensivieren. Der Kontakt zu den direkten Wohnheimbewohnerinnen und –bewohnern und den Wohnheimbetreuerinnen und –betreuern würde dagegen bei freier Entscheidung geringer als bisher ausfallen.

66% der Befragten möchten mehr bei ihrer Freizeitgestaltung mitentscheiden können.

Die Gründe, warum sie ihre Wunschfreizeitbeschäftigung nicht ausüben können, bezogen sich entsprechend der Selbstaussagen der Befragten

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

vorwiegend auf die Kategorien *Freizeitpartnerinnen und –partner, Mobilität, Angebot und Information, Finanzen und Selbstbestimmung*.

Tab. 3.10: Probleme und Einschränkungen

1. Niemand da, der mit mir die Tätigkeit ausübt:	58,47%
2. Kein entsprechendes Angebot für Behinderte:	41,53%
3. Transportprobleme:	26,27%
4. Finanzielle Gründe:	25,42%
5. Kein Verein da, der Behinderte aufnimmt:	22,33%
6. Eltern sind dagegen:	14,41%

[Quelle: EBERT und VILLINGER, 1999, 265, Gründe, warum das Traumhobby nicht realisiert werden kann, n=118]

Als Freizeitaktivitäten unter der Woche und am Wochenende gaben die Respondentinnen und Respondenten mit offensichtlichen Häufungen passiv-rezeptive Beschäftigungen, wie Musik hören und Fernsehen und rekreativ-kompensatorische Tätigkeiten wie Faulenzen, Lesen und Spazieren gehen an.

Tab. 3.11: Freizeitaktivitäten

Frage	Was machst du unter der Woche in deiner Freizeit?	Was machst du am Wochenende?
Musik hören	88,09%	87,98%
Fernsehen	84,76%	90,00%
Faulenzen	83,57%	85,93%
Lesen	45,67%	46,38%
Spazieren gehen	45,46%	67,79%
Sport	40,19%	24,76%
Spielen mit anderen	27,05%	46,86%
Freunde treffen	25,60%	40,39%
Basteln/ Malen	22,96%	35,52%
Spielen alleine	22,93%	23,76%
Kneipe	18,66%	42,79%
Musik machen	17,88%	15,05%
Kino	8,78%	17,08%
Kirche	6,79%	38,46%
Disko	5,80%	19,71%
Verwandte besuchen		36,22%
Ausflüge		24,74%

[Quelle: EBERT und VILLINGER, 1999, 263, Freizeitaktivitäten, n=213]

Im direkten Vergleich der städtischen bzw. ländlichen Wohnorte benutzen 46% der Stadtbewohner bzw. –bewohnerinnen öffentliche Verkehrsmittel im Vergleich zu 31% der Landbewohner bzw. –be-

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

wohnerinnen. Die Befragten, die auf dem Land wohnen, sind öfter zu Hause und gucken häufiger Fernsehen. 90% bezeichnen als Freizeitpartner vor allem ihre Eltern und treffen sich eher selten mit Freunden. „65% gaben an, unter der Woche nie mit anderen zu spielen, 82% nie ins Kino und 81% nie in die Kneipe zu gehen“ (1999, 267). Von den Stadtbewohnerinnen und -bewohnern wird dagegen das regionale Freizeitangebot besser angenommen.

Als Determinante, die das Freizeitverhalten stark beeinflusst, nennen EBERT UND VILLINGER (a.a.O., 270) die Fähigkeit, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen. „Wer öffentliche Verkehrsmittel nutzt, verbringt die Freizeit seltener mit den Eltern und häufiger mit Freundinnen und Freunden aus der Werkstatt oder dem festen Freund oder der festen Freundin.“ Die Autoren ermittelten, dass 37% der Frauen und 55% der Männer selbstständig öffentliche Verkehrsmittel als Transportmittel nutzen, was interessante geschlechtsspezifische Häufigkeiten aufzeigt.

Diese Untersuchung demonstriert wie weit sich das reale und das präferierte Freizeitverhalten vor allem in Bezug auf die Freizeitpartnerinnen und -partner voneinander unterscheiden.

„Auch der Wunsch, die Freizeit alleine zu verbringen, wurde deutlich seltener ausgesprochen, als dies die Realität zu sein scheint. 57% würden gerne die Freundinnen und Freunde aus der Werkstatt treffen, aber nur 20% haben hierzu Gelegenheit. Auch der feste Freund bzw. die feste Freundin wurden von 93% als Freizeitpartner oder -partnerin präferiert, aber nur 49% konnten dies auch ermöglichen“ (EBERT UND VILLINGER, 1999, 270).

Mit den ausgeübten Freizeitaktivitäten zeigten sich die Befragten zufrieden, wenn auch ein großer Wunsch nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung der Freizeitgestaltung besteht.

Die Determinante *Lebensalter* beeinflusst das Freizeitverhalten vor allem bezüglich der Freizeitpartnerinnen und -partner. Während bei den 16 bis 25-jährigen vor allem die Eltern die hauptsächlichen Personen sind, mit denen die Befragten ihre Freizeit verbringen, gestalten die 26 bis 35-jährigen ihre Freizeit häufiger mit Freundinnen und Freunden.

EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) belegen anhand ihrer Untersuchungsergebnisse an 213 Werkstattmitarbeiterinnen und -mitarbeitern

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

„die These einer **behinderten Freizeit** von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Sie wird vor allem behindert durch mangelnde Mobilität, die nur geringen Möglichkeiten zur Partizipation für die Betroffenen, die Unterordnung individueller Bedürfnisse und Wünsche unter institutionelle und organisatorische Belange, die tradierten geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und elterliche, aber auch institutionelle Überbehütung“ (EBERT UND VILLINGER, 1999,)

EBERT (2000, 76ff.) befragte 70 Schülerinnen und Schüler einer Schule für Geistigbehinderte und 311 Regelschülerinnen und –schüler in einer vergleichenden Studie über das Freizeitverhalten. Erhoben wurden mittels eines Fragebogens die Aussagen über die Kategorien Freizeitorte, Freizeitpartner, Freizeitaktivitäten und Ferien. Die Ergebnisse der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sollten mit denen von Gleichaltrigen ohne Behinderungen verglichen werden.

Die Schülerinnen und Schüler der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung sind in ihrer Freizeit hochsignifikant seltener bei Freundinnen und Freunden, in Jugendtreffs, in Jugendgruppen, in Diskotheken oder in Vereinen; stattdessen sind sie wesentlich häufiger zu Hause und verbringen die Zeit alleine oder mit ihren Geschwistern. Auch in den Ferien sind die Jugendlichen mit geistiger Behinderung häufiger zu Hause und verbringen ihre Zeit mit den Eltern und sind seltener mit Freundinnen und Freunden zusammen und halten sich weniger in Jugendgruppen oder Vereinen auf als die gleichaltrigen Regelschülerinnen und -schüler.

Als Freizeitbeschäftigungen gaben beide Schülerinnen- und Schülergruppen Musik und Radio hören und Fernsehen gucken an. Die Regelschülerinnen und –schüler schauen allerdings hochsignifikant häufiger Videos. Die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung geben dagegen hochsignifikant seltener an, dass sie sich in ihrer Freizeit erholen oder faulenzten. Die übrigen Freizeitaktivitäten der beiden Gruppen unterscheiden sich sehr stark. Während die Jugendlichen mit geistiger Behinderung hochsignifikant häufiger spielen, malen, zeichnen und spazieren gehen, üben die Regelschülerinnen und –schüler vor allem folgende Aktivitäten aus: Sport, lesen, wandern, sammeln, Computerspielen, Musik machen, mit Tieren umgehen, Veranstaltungen besuchen, in die Diskothek bzw. zum Tanzen gehen, Jugendgruppen treffen oder in Ausstellungen und Museen gehen.

Obwohl in der behindertenpolitischen Fachdiskussion und in der Gesellschaft die Bedeutung der Freizeit für die Persönlichkeitsentwicklung

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

anerkannt ist, wird der Lebensbereich Freizeit im Vergleich zu den Bereichen Wohnen und Arbeiten noch stark vernachlässigt (vgl. THEUNISSEN U.A., 2000, 360ff.). Vor diesem Hintergrund wurden THEUNISSEN U.A. vom Bundesvorstand der Lebenshilfe damit beauftragt, einen Fragebogen für die Freizeitarbeit verantwortlichen Bezugspersonen von Menschen mit geistiger Behinderung und für Menschen mit geistiger Behinderung selbst zu entwerfen und eine repräsentative Umfrage über die Freizeitbereiche der Lebenshilfe durchzuführen.

Der Fragebogen wurde den Menschen mit Behinderungen von den Verantwortlichen des Freizeitbereichs ausgehändigt. Die behinderten Personen sollten diesen Fragebogen ausfüllen, wenn nötig mit der Unterstützung von ihren Bezugspersonen. THEUNISSEN U.A. (2000, 362) sehen selbst die Probleme, die bei einer solchen Form der Befragung entstehen können und stellen sich folgende Fragen hinsichtlich der Ergebnisverzerrung:

- „Wer hat den Bogen ausgefüllt? Wie viel Unterstützung gab es von wem?
- Wie groß war die Tendenz, erwartete bzw. erwünschte Antworten zu geben, um darüber Anerkennung zu bekommen?
- Wurden die Fragen in ihrer Tiefe verstanden oder wurde schlicht irgendeine Alternative angekreuzt?“ (a.a.O.)

„Angesichts der hohen Zahl der Rückmeldungen und der hohen Widerspruchsfreiheit können die Aussagen als valide betrachtet werden“, meinen THEUNISSEN U.A. (a.a.O., 363) und vernachlässigen mit so einer pauschalen Aussage, ohne ihre Untersuchung, das Forschungsinstrument und die Antworten einer Überprüfung der Gütekriterien zu unterziehen, offensichtlich die Kriterien der Validität und Reliabilität.

Die Methode einer Befragung durch einen schriftlichen Fragebogen hält die Verfasserin für diesen Personenkreis für völlig unangemessen, da aufgrund der hohen kognitiven Fähigkeiten, die ein solches Messinstrument bei den Befragten voraussetzt, nur ein sehr kleiner Teil dieser Personengruppe erfasst werden kann. Der Großteil der Menschen mit geistiger Behinderung ist mit dem Ausfüllen eines schriftlichen Fragebogens überfordert und benötigt dabei umfassende Hilfe. Eine Beeinflussung durch die methodisch nicht geschulten Bezugspersonen, die zudem auch noch für den Freizeitbereich verantwortlich sind, auf die Antworten der Befragten ist daher sehr wahrscheinlich.

Als Ergebnisse ermittelten THEUNISSEN U.A. (2000, 369), dass 64% der

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

735 Befragten mit geistiger Behinderung sich wünschen, mehr Zeit mit nicht behinderten Personen zu verbringen, 53% der Befragten benötigen mehr Helferinnen und Helfer, 53% wünschen sich, dass die Angebote verbilligt werden, 49% möchten gerne besser über die möglichen Angebote informiert werden und 48% wünschen sich noch mehr Angebote und Wahlmöglichkeiten. Nur 26% der Befragten sind hinsichtlich ihrer Freizeitmöglichkeiten in diesen Bereichen zufrieden.

Als sehr wichtig werden von den Befragten mit 96% die Themen Selbst- und Mitbestimmung, Zuverlässigkeit der Helferinnen und Helfer, Fahrtmöglichkeiten, Informationen über mögliche Freizeitangebote und mehr Wahlmöglichkeiten eingeschätzt.

Um einen differenzierteren Überblick über die internationale freizeitwissenschaftliche Forschung von Menschen mit geistiger Behinderung zu bekommen, widmet sich die Verfasserin im nächsten Unterpunkt dem Stand der englischsprachigen Forschung bezüglich der inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte zum Thema Freizeiterleben und Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

3.4.1.2 Stand der englischsprachigen Forschung

Die englischsprachige Literatur der letzten zehn Jahre zum Thema *Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Menschen mit geistiger Behinderung* ist nicht wesentlich umfangreicher als die deutschsprachige. Das Thema Freizeit scheint bei diesem Personenkreis zurzeit von nicht allzu großem Interesse zu sein, denn auch die deutschen Veröffentlichungen sind bereits zu einem großen Teil über 10 Jahre alt. Kritisch wird auch bei der englischsprachigen Literatur die Tendenz betrachtet, die Eltern oder andere Bezugspersonen statt die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen mit geistiger Behinderung selbst über ihre Freizeitbeschäftigungen zu befragen.

DATTILO AND SCHLEIEN (1994, 53ff.) grenzen die Begriffe *recreation*, *free time* und *leisure* gemäß dem Konsens der englischsprachigen Fachliteratur voneinander ab. *Recreation* wird definiert als eine Aktivität, die Menschen aus Spaß ausüben. Der Begriff *free time* bezeichnet die Zeit, in der Menschen keine verpflichtenden Aufgaben, weder im privaten noch im beruflichen Bereich, erledigen müssen. Als *leisure* wird die Zeit beschrieben, in der Menschen frei entscheiden können wie sie ihre Zeit verbringen. „Leisure, then, is an experience, a process, a subjective state of mind born of psychological involvement” (DATTILO AND

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

SCHLEIEN, 1994, 53).

DATTILO (1991, 126ff.) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass ein großer Unterschied zwischen den Angeboten, die Menschen mit geistiger Behinderung nutzen können und denen, die sie sich wirklich wünschen, besteht.

JEFREE AND CHESELDINE (1981, 49ff.) ermittelten bei der Befragung der Eltern von 214 Jugendlichen mit geistiger Behinderung, dass ihre vorwiegenden Freizeitaktivitäten eher passiv und einsam sind. Außerhalb des schulischen Umfeldes sind Freundschaften selten, was die Autorinnen als Ergebnis reduzierter Fähigkeiten im sozialen Freizeitbereich ansehen. Als häufigste ausgeübte Freizeitbeschäftigungen gaben die Respondentinnen und Respondenten Fernsehen gucken, Radio und Kassetten hören oder familienbezogene Aktivitäten wie Einkaufen, Ausflüge mit dem Auto und im Haushalt helfen, an. Diese Beschäftigungen finden fast ausschließlich zu Hause statt und Freizeitpartnerinnen und –partner sind dementsprechend vornehmlich Familienmitglieder.

Die Eltern der Jugendlichen mit geistiger Behinderung sagten aus, dass 57% der Schülerinnen und Schüler zwar Freundinnen und Freunde haben, aber nur 27% besuchen sich auch gegenseitig in ihrer Freizeit.

19% der Eltern sahen die reduzierten Freizeitmöglichkeiten ihrer Kinder als kein Problem an, während sich nur 6% der Eltern besorgt über die fehlenden sozialen Kontakte mit Freundinnen und Freunden zeigten.

Die Autorinnen sehen einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Freizeitaktivitäten und der Freizeitbeschäftigung mit Freundinnen und Freunden. Sie stellen die Hypothese auf, dass die Interaktion mit Gleichaltrigen bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung ansteigen würde, wenn Freizeitfähigkeiten mit ihnen trainiert würden.

Die Ergebnisse der Untersuchung ihrer Hypothese „More skilled activities would facilitate interactions and provide opportunities to develop friendships“ (a.a.O., 1984, 620) stellen JEFREE AND CHESELDINE (1984, 619ff.) in ihrem Artikel „Programmed leisure intervention and the interaction patterns of severely mentally retarded adolescents: a pilot study“ dar. Die Studie beweist, dass der Erwerb von Fähigkeiten, die notwendig sind für z.B. einfache Tischspiele, die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in die Lage versetzt, mit Gleichaltrigen, Geschwistern und Eltern in soziale Interaktion zu treten. Außerdem ermöglicht das Kennen lernen von verschiedenen Hobbys und Spielen die Jugendlichen dazu, Entscheidungen hinsichtlich der besseren Nutzung

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

der eigenen Freizeit zu treffen.

HAWKINS, ARDOVINO AND HSIEH (1998, 303ff.) überprüften die Validität und Reliabilität der vier Kategorien ihres Messinstruments „Leisure Assessment Inventory“- Teilnahme an Freizeitaktivitäten, Freizeitvorlieben, Freizeitinteressen und Freizeitbeschränkungen- innerhalb einer Langzeitstudie mit 92 Erwachsenen (30 Jahre und älter) mit leichter bis mittelmäßig ausgeprägter geistiger Behinderung. Nach zwei Jahren stellten die Autorinnen fest, dass die Freizeitaktivitäten und die Freizeitinteressen der Befragten weitgehend stabil blieben, während die Freizeitvorlieben und Freizeitbeschränkungen nur mäßig beständig waren. Innerhalb des langen Zeitraums zwischen Test und Retest haben sich die Vorlieben und Beschränkungen der Befragten anscheinend so verändert, dass sie den Gütekriterien nicht mehr standhalten konnten. Diese Kategorien sind offensichtlich sehr anfällig für Veränderungen. Eine weitere Erklärung für die nur mittelmäßige Beständigkeit der Kategorien sehen die Autorinnen darin, dass Vorlieben und Beschränkungen abstrakte Begriffe sind, die nicht alle Menschen mit geistiger Behinderung verstehen.

Als Zusammenhänge zwischen den Kategorien konnten HAWKINS, ARDOVINO AND HSIEH (a.a.O., 311) beobachten, dass die Freizeitvorlieben sich im Laufe der Zeit immer mehr den Freizeitaktivitäten angleichen. Außerdem stellten die Autorinnen und Autoren Beziehungen zwischen den Freizeitaktivitäten und den sozialen, kommunikativen und den Fähigkeiten in einer Gemeinschaft zu leben, fest; Freizeitvorlieben hängen wiederum ebenfalls von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten ab. Als Erklärung für den positiven Zusammenhang zwischen Freizeitaktivitäten und den sozialen und kommunikativen Fähigkeiten geben die Autorinnen an, dass Personen mit höheren sozialen und kommunikativen Fähigkeiten unabhängiger und selbstbestimmter bezüglich Freizeitaktivitäten agieren.

EVANS, HODAPP AND ZIGLER (1995, 120ff.) haben 40 Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung zwischen 3 und 18 Jahren über ihre Freizeitaktivitäten befragt. Gleichzeitig befragten sie 80 Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen (davon 40 mit jeweils gleichem Entwicklungsalter und 40 mit jeweils gleichem Lebensalter), über ihre Freizeitbeschäftigungen. Abschließend wurden die Ergebnisse der Gruppen miteinander verglichen: Die Ergebnisse der Befragten mit geistiger Behinderung wurden einmal mit denen der nicht behinderten Befragten, die gleichaltrig waren und einmal mit denen, die das gleiche Entwick-

lungsalter hatten, verglichen.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Freizeitaktivitäten stark von soziokulturellen und dabei vor allem von altersgemäßen Faktoren beeinflusst werden. Besonders die Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in die Gleichaltrigengruppe ohne Behinderungen hängt stark von den altersspezifischen Freizeitaktivitäten ab. Das Hauptergebnis der Studie ist, dass sich Freizeitaktivitäten bei behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen in ähnlichen Sequenzen entwickeln: Ältere Jugendliche verbringen ihre Zeit mit höher eingeschätzten Freizeitaktivitäten als jüngere Kinder. Im Vergleich mit den gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen zeigen die Befragten mit geistiger Behinderung insgesamt wesentlich niedrigere Leistungen. Die Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung entsprechen eher denen der nicht behinderten Befragten, die das gleiche Entwicklungsalter haben, dementsprechend also wesentlich jünger sind.

3.5 Fazit

Die Ergebnisse der deutsch- und englischsprachigen Forschungsliteratur zum Thema Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung lassen sich wie folgt bilanzieren:

- Die Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung wird in hohem Maße von passiv-rezeptiven und rekreativ-kompensatorischen Freizeitbeschäftigungen dominiert.
- Die Freizeitbeschäftigungen finden fast ausschließlich innerhalb der elterlichen Wohnung statt.
- Während der Freizeit sind die sozialen Kontakte fast ausschließlich auf die engsten Familienangehörigen beschränkt.
- Eine institutionelle Integration findet selten statt.
- Die Kommunikation und Interaktion mit gleichaltrigen Freundinnen und Freunden ist stark eingeschränkt.
- Integrative Kontakte zu Menschen ohne Behinderungen sind außerhalb des familiären Umfeldes vakant.
- Die gewünschte Freizeitgestaltung überschneidet sich nur in Ansätzen mit dem realen Freizeitverhalten. Dies gilt insbesondere für die Kategorie Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner.
- Viele Menschen mit geistiger Behinderung langweilen sich in ihrer Freizeit.

3 Die zu untersuchende Population im Blickfeld der Freizeitforschung

- Einschränkungen bezüglich der Freizeitgestaltung ergeben sich für Menschen mit geistiger Behinderung vor allem im Hinblick auf Kommunikations- und Mobilitätseinschränkungen.
- Menschen mit geistiger Behinderung sind hinsichtlich einer abwechslungsreichen und sinnvollen Freizeitgestaltung auf eine umfassende Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen.
- Für Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung mit Bewegungs- und Mobilitäts- und Kommunikationseinschränkungen leben müssen und daher auf umfassende Hilfe angewiesen sind, spielt die Familie und die häusliche Umgebung eine zentrale Rolle. Probleme, die sich außerhalb der Wohnung auf dem Weg zu Freizeitaktivitäten oder während der Tätigkeit selbst ergeben, sind zu Hause weitgehend ausgeklammert oder gewohnheitsmäßig zu lösen.

Insgesamt lässt sich resultieren, dass Menschen mit geistiger Behinderung während ihrer Freizeit in hohem Maße eingeschränkt und fremdbestimmt sind. Freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln als Faktoren, durch die der Begriff Freizeit definiert wird, scheinen für Menschen mit geistiger Behinderung in der praktischen Umsetzung nicht zu gelten. Diese Erkenntnisse widersprechen massiv den oben beschriebenen Leitgedanken der Normalisierung, des Empowerments, der Selbstbestimmung, der Partizipation und der Integration.

„Sieht man die zuvor genannten Hauptergebnisse im Zusammenhang, so zeigt sich, dass die mögliche Teilhabe am Lebensprozess in einer Gesellschaft, an den kulturellen Wertschöpfungen dieser Gesellschaft häufig zum Nachteil der Menschen mit Behinderungen hinter dem möglich Machbaren bleibt“ (DÖNHOFF, 2005, 68)

Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Behinderungen (vgl. 2.6) demonstrieren die Resultate gravierende Diskrepanzen hinsichtlich des sozialen Kontakts zur Gleichaltrigengruppe während der Freizeit. Die Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit Altersgenossen als zentraler Bestandteil persönlichkeitsfördernder Identitätserfahrungen bleibt Jugendlichen mit geistiger Behinderung außerhalb der Schulzeit verwehrt. Der Prozess der Selbstfindung und der Autonomieentwicklung wird durch die massiven Einschränkungen, die Jugendliche mit geistiger Behinderung während ihrer Freizeitgestaltung erleben, erschwert. Als Konsequenz wird die Ablösung von den Eltern, die Vorstellung von Zu

kunftsperspektiven und die Entwicklung von Eigenverantwortung verzögert, wenn nicht sogar verhindert.

4 Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung

In dem Arbeitsfeld Freizeit herrscht nach Meinung vieler Behindertenpädagoginnen und -pädagogen ein aktueller Forschungsbedarf (CLOERKES, 2000/ MARKOWETZ, 2000/ SCHMIDT-THIMME, 1990/ EBERT UND VILLINGER, 1999). Dabei wird von den Autorinnen und Autoren eine immer stärkere Einbindung der Menschen mit Behinderungen selbst in den Forschungsprozess gefordert. Dieser Forderung entspricht die Verfasserin mit der **subjektbezogenen, personenzentrierten** methodischen Vorgehensweise, Jugendliche mit einer geistigen Behinderung über ihr Freizeitverhalten zu befragen. Um eine möglichst hohe wissenschaftliche Aussagekraft der Inhalte zu erlangen, werden das Forschungsinstrument, die Forschungsmethoden und die Ergebnisse einer Kontrolle durch die klassischen und die spezifischen Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung unterzogen. Im Kontext der hier vorliegenden Studie werden folgende Fragestellungen überprüft:

- **Ist die gewählte Methode, Menschen mit einer geistigen Behinderung über ihre Freizeitgestaltung zu befragen, adäquat?**
- **D.h.: Sind Menschen mit geistiger Behinderung in der Lage, eine Frage zu verstehen und sie inhaltsgemäß zu beantworten oder müssen zusätzlich oder sogar ausschließlich die Bezugspersonen über Fragen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung befragt werden?**
- **Inwieweit unterscheiden sich die Aussagen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung von denen der Bezugspersonen bezüglich des Freizeitverhaltens?**

Bislang wurden Menschen mit geistiger Behinderung als Expertinnen und Experten in eigener Sache nur selten in wissenschaftliche Forschungsprozesse involviert. Als Gründe für diese Exklusion werden fast

4 Die Fragstellungen der vorliegenden Untersuchung

ausschließlich die kognitiven Einschränkungen dieses Personenkreises genannt, wie inhaltliche Verständnisschwierigkeiten oder Schwierigkeiten bei der Einhaltung von Befragungstechniken. Diese defizitorientierte Sichtweise stellt die kognitiven Einschränkungen und nicht die Fähigkeiten und Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der anderen Person in den Vordergrund und spricht Menschen mit geistiger Behinderung die Kompetenz ab, über sich selbst differenziert, eindeutig, verständlich und nachvollziehbar Auskunft geben zu können.

Bezogen auf die hier zugrunde liegende Thematik stellen sich der Verfasserin hinsichtlich der Freizeitkompetenz als Voraussetzung zur Freizeitgestaltung (vgl. 2.2) folgende Fragen:

- **Sind Menschen mit geistiger Behinderung in der Lage, ihre Freizeitinteressen und –wünsche zu formulieren?**
- **Setzen sie diese Wünsche und Interessen auch um oder sind sie in ihrer Freizeitgestaltung eher fremdbestimmt und auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen?**
- **An welchen Orten und mit welchen Personen verbringen Menschen mit geistiger Behinderung ihre Freizeit und sind diese selbst gewählt oder besteht kein Interesse an Mitbestimmung und Partizipation?**

Des Weiteren ist es notwendig, veraltete Untersuchungsergebnisse, die heute immer noch zitiert und aktuellen Theorien und Schlussfolgerungen zugrunde gelegt werden, mit neuen Untersuchungen zu vergleichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen: Die Ergebnisse über das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen von SCHMIDT-THIMME (1971), WILLAND UND SCHWEDES (1980) und SCHATZ, GENENGER UND STOTZ (1982) (vgl. Kapitel 3.3) erfassen die Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung vor über 25 Jahren. Heute erleben Jugendliche mit geistiger Behinderung eine veränderte Freizeitrealität, die der geänderten Umwelt, z.B. durch die starke Verbreitung der elektronischen Massenmedien, entspricht.

- **Wie verbringen Jugendliche mit geistiger Behinderung ihre Freizeit?**

4 Die Fragstellungen der vorliegenden Untersuchung

- **Inwieweit stimmen die Ergebnisse von älteren Untersuchungen mit den aktuellen vorliegenden Ergebnissen überein?**
- **In welchen Bereichen gibt es Gemeinsamkeiten, in welchen Unterschiede?**

CLOERKES (2000, 3ff.) schlägt als Forschungsfragen unter anderem den Schwerpunkt *Einschränkungen von Freizeitaktivitäten behinderter Menschen durch architektonische oder verkehrsspezifische Barrieren* vor. MARKOWETZ (2000, 19ff.) nennt als vorwiegende behinderungsbedingte Einschränkungen Bewegungs- und Mobilitäts- und Kommunikationseinschränkungen.

„Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen bestimmen deshalb wie kaum eine andere Gegebenheit im Kontext von Behinderung das Freizeitverhalten“ (a.a.O., 20).

Der hier vorliegenden Studie liegen in diesem Kontext folgende Fragestellungen zugrunde:

- **Welche Probleme belasten Menschen mit geistiger Behinderung bei ihrer Freizeitgestaltung?**
- **Sind Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Selbstständigkeit bei der Freizeitgestaltung durch Mobilitätseinschränkungen behindert?**
- **Wird also die These einer *behinderten Freizeit* von Menschen mit geistiger Behinderung, die EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) aufgestellt haben, anhand der Ergebnisse dieser Studie bestätigt?**

Diesbezüglich stellt sich als Konsequenz die Frage nach der Evaluation der Lebensqualität im Zielbereich Freizeit. Anhand der Selbstaussagen der jugendlichen Respondentinnen und Respondenten können wesentliche Erkenntnisse hinsichtlich der empfundenen Lebensqualität in der Freizeit gewonnen werden. Die Ergebnisse der einzelnen Subkategorien zeichnen summiert ein deutliches Bild bezüglich der Freizeitzufriedenheiten und –unzufriedenheiten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung als subjektive Einschätzung der Betroffenen selbst. Die be-

4 Die Fragstellungen der vorliegenden Untersuchung

schriebenen Freizeitbedingungen werden von der Verfasserin im Gegenzug aus der objektiven Perspektive beurteilt und im Hinblick auf Lebensqualitätskriterien wie Mobilität, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Partizipation und Integration eingeschätzt.

- **Inwiefern bietet der Lebensbereich Freizeit den Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit zu Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung?**

Abschließend möchte die Verfasserin die Einflüsse einzelner Variablen auf das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung überprüfen. Dabei konzentriert sie den Fokus auf die ausgewählten Variablen *Alter, Geschlecht, Lebens- und Wohnumfeldbedingungen und Grad der verbalen Kompetenz*.

- **Inwieweit beeinflussen die unabhängigen Variablen Alter, Geschlecht, Lebens- und Wohnumfeldbedingungen und der Grad der verbalen Kompetenz das Freizeitverhalten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung?**

Sind z.B. Jugendliche, die über eine hohe verbale Kompetenz verfügen, im Alltag selbständiger als Jugendliche mit mittlerer verbaler Kompetenz? Benutzen ältere Jugendliche mit geistiger Behinderung selbständiger öffentliche Verkehrsmittel als jüngere?

Aktuelle, empirisch belegte Untersuchungsergebnisse sind notwendig, um aktuelle Fördermaßnahmen, die dort ansetzen, wo wirklich Probleme bestehen und Unterstützung notwendig ist, abzuleiten und zu formulieren. Aussagen über Interessen, Wünsche und Schwierigkeiten sind von dem Personenkreis selbst zu beantworten, da sie als Expertinnen und Experten in eigener Sache fungieren müssen.

5 Verfahren qualitativer Forschung

Wie von MARKOWETZ (2000, 155), CLOERKES (2000, 3ff.), SCHMIDT-THIMME (1971, 193ff.), EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) u.a. bereits kritisch dargestellt, muss mit der Forderung, den Menschen mit geistiger Behinderung in die Theoriebildung mit einzubeziehen, auch die Frage nach einer geeigneten wissenschaftlichen Forschungsmethode verbunden sein. In diesem Kapitel werden etablierte Forschungsverfahren der Freizeitwissenschaft vorgestellt und bezüglich des adäquaten Einsatzes für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung überprüft.

5.1 Die Datenerhebung

Laut FLICK U.A. (1995, 334ff.) dominiert im Bereich der kommerziellen Freizeitforschung zurzeit eher die quantitative Methode. Dabei geht es vor allem darum:

- das Freizeitverhalten auf bestimmte Verhaltensweisen zurückzuführen,
- Freizeitmerkmale untereinander und mit anderen Freizeitaspekten in Beziehung zu setzen, um dadurch Typen herauszufiltern und
- Informationen über die Interaktion von sozialen, infrastrukturellen usw. Merkmalen auf das Freizeitverhalten zu sammeln.

Im Bereich der qualitativen Freizeitforschung, die heute eher in Ausnahmefällen eingesetzt wird, werden bevorzugt Leitfadeninterviews oder narrative Interviews geführt. FLICK U.A. (a.a.O., 339) schlagen vor, diese Methoden im Idealfall durch andere qualitative Vorgehensweisen, wie die teilnehmende Beobachtung, zu ergänzen. Die Ziele der Forscherinnen und Forscher sind die gleichen wie bei der quantitativen Freizeitforschung.

„Alles in allem bleibt festzuhalten, dass die qualitativen Erhebungsverfahren keineswegs den methodologischen „mainstream“ der gegenwärtig vorherrschenden empirischen Freizeitforschung bilden, sondern eher noch am Rand angesiedelt sind. (...) Einschlägig arbeitende Sozialwissenschaftler sind daher nachdrücklich aufgefordert, sich verstärkt auch qualitativen empirischen Forschungsmethoden kritisch zuzuwenden“ (a.a.O., 339).

Ermittelt werden die Ergebnisse der Freizeitwissenschaft sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung fast ausschließlich mithilfe von Befragungstechniken.

5.1.1 Die Befragung

Auch die Verfasserin hat sich bei der vorliegenden Untersuchung für eine Befragungsmethode entschieden, um Informationen über das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung zu erhalten. Nach DIEKMANN (2004, 373ff.) unterscheidet man als Befragungstypen das persönliche Interview, das telefonische Interview und die schriftliche Befragung.

Die schriftliche Befragung kann in dieser Studie nicht zum Einsatz kommen, da diese Methode von den befragten Personen die Kompetenz erfordert, eine Frage sinnentnehmend zu lesen, zu verstehen und selbstständig innerhalb der vorgegebenen Variantenauswahl schriftlich zu beantworten. Diese Voraussetzungen können nur von einem sehr geringen Anteil der untersuchten Population erfüllt werden und würden die Stichprobe unnötig einschränken.

Befragungen wie das persönliche oder das telefonische Interview können wiederum nach dem Grad der Strukturierung oder Standardisierung unterschieden werden.

„Bei einem vollständig strukturierten Interview werden (a) alle Fragen mit (b) vorgegebenen Antwortkategorien in (c) festgelegter Reihenfolge gestellt. Offene Interviews erfordern dagegen nur minimale Vorgaben, im Extremfall nur die Vorgabe eines Themas der Befragung“ (a.a.O., 374).

Ein Interview wird von der Verfasserin in Anlehnung an DIEKMANN (a.a.O., 375) als ein „planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll“, verstanden.

Vollständig standardisierte und strukturierte Interviews werden nur dann eingesetzt, wenn bereits ein breites Vorwissen und Forschungen hinsichtlich der durchzuführenden Untersuchung vorhanden sind. Bei geschlossenen Fragen, die nur beschränkte Antwortmöglichkeiten offen

lassen, erhält man keine weiteren Informationen, die außerhalb der Vorgaben liegen. Ziel der hier vorliegenden Studie ist es allerdings, möglichst viele Informationen über das Thema zu sammeln ohne die befragten Personen während ihrer Ausführungen zu unterbrechen oder einzuschränken, es sei denn, es handelt sich um thematische Abschweifungen. In diesem Zusammenhang stellt LAMNEK (1989, 55) über den Zweck offener Interviews fest:

„Zwar können wir die Angaben des Befragten nur bedingt mit anderen vergleichen, aber wir erhalten ein geschlossenes, abgerundetes, ganzheitliches Bild vom Befragten, das wir praktisch und theoretisch nutzen können. Praktisch, indem seinen geäußerten Bedürfnissen entsprochen wird, und theoretisch, indem wir auf solche Bedürfnisse aufmerksam machen können. Wir können Existenzaussagen formulieren und einen Typus konstruieren, der über den Einzelfall hinaus von gesellschaftlicher Bedeutung sein kann“ (a.a.O.).

Offene Interviews, das narrative Interview, das auf SCHÜTZE (1977) zurückgeht, erfordern von dem Befragten allerdings die Fähigkeit zu einer strukturierten Erzählung, in der selbstständig Schwerpunkte gesetzt werden müssen, die vollständig sein soll und in der Zusammenhänge deutlich gemacht werden (vgl. DIEKMANN, 2004, 449f.). Diese Voraussetzungen können von der hier zu untersuchenden Population allerdings nur von einem geringen Teil erfüllt werden und würden eine zweckmäßige Informationsgewinnung ähnlich ausschließen wie die oben beschriebene schriftliche Befragung.

In solchen Situationen schlägt DIEKMANN (2004, 374f.) die Verwendung von Mischformen der verschiedenen Befragungstechniken vor. In offenen Interviews könnte z.B. als Ergänzung ein strukturierter Fragebogen eingesetzt werden. **Leitfadeninterviews** zählen zu den weniger strukturierten Interviewtechniken und zu den qualitativen Methoden der Befragung. Kennzeichnend für diese Art von Interviews ist, dass der Interviewerin bzw. dem Interviewer ein Leitfaden vorgegeben wird, wobei die Reihenfolge und Formulierung der Fragen ihr oder ihm überlassen wird (vgl. ATTESLANDER, 1995, 162).

5.1.2 Prinzipien des problemzentrierten Interviews

WITZEL (1982) bezeichnet diese Form des Interviews als *problemzentriertes Interview*, in dem die Interviewerin bzw. der Interviewer eine aktive Rolle einnimmt und auch Zwischenfragen stellen darf, ohne dabei allerdings die Erzähllogik der Befragten zu beeinträchtigen. Bei dieser Art des Interviews steht eine bestimmte Problemstellung im Mittelpunkt des Gesprächsverlaufs, auf die der Interviewer bzw. die Interviewerin mithilfe des Leitfadens immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung hat der Interviewer bzw. die Interviewerin vor der Befragung bereits theoretisch erarbeitet und anhand der analysierten Aspekte den Leitfaden zusammengestellt. Diese Vorgehensweise nennt WITZEL (1982) das Prinzip der **Problemzentrierung** (vgl. MAYRING, 1996, 50).

Das Prinzip der **Gegenstandsorientierung** bedeutet, dass die methodische Vorgehensweise dem jeweiligen Gegenstand, d.h. der Problemstellung selbst und dem zu befragenden Personenkreis angepasst werden muss, bzw. das entsprechende Instrument der Datenerhebung erst selbstständig entwickelt werden muss, um es als adäquates Verfahren zur Informationsgewinnung verwenden zu können. Eine Übernahme fertiger Instrumente, die nicht entsprechend modifiziert wurden, lehnt WITZEL (1982) ab.

Im Hinblick auf den in dieser Studie zu befragenden Personenkreis ist es besonders wichtig, während des Forschungsprozesses adaptiv die Bedürfnisse und Kompetenzen der Respondentinnen und Respondenten zu berücksichtigen. Die Interviewerin bzw. der Interviewer hat in diesem Forschungsverfahren die Möglichkeit, Fragen bei Verständnisschwierigkeiten umzuformulieren, sie dem oder der Befragten zu erklären oder sogar völlig zu streichen, bei unklaren Aussagen nachzufragen, die Sinndeutung der Antwort mit ihm oder ihr zu klären und den Interviewpartnerinnen und -partnern genug Raum für ihnen wichtige Ausführungen zu bieten. Dieser Sachverhalt ist vor allem für die Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung notwendig, wenn man bedenkt, dass bei diesem Personenkreis gravierende sprachsoziologische Unterschiede vorherrschen.

Das Prinzip der **Prozessorientierung** zeichnet sich durch das schrittweise Vorgehen bei der Erschließung des Problemfeldes und der Informationsgewinnung durch die Befragung und deren abschließende

Überprüfung aus, „wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die verwandten Methoden herauschälen“ (WITZEL, 1982, zit.n. MAYRING, 1996, 50).

Laut MAYRING (1996, 51) zeichnet sich das problemzentrierte Interview durch die Beachtung dieser drei Prinzipien als ein „dediziert qualitatives“ aus.

Angewandt wird das problemzentrierte Interview vor allem in der theoriegeleiteten Forschung. D.h., der Untersuchungsgegenstand ist bereits theoretisch erschlossen, die empirische Überprüfung einiger spezifischer Fragestellungen steht allerdings noch aus. Außerdem wird das problemzentrierte Interview bei der Forschung mit größeren Stichproben angewandt. Der Leitfaden strukturiert das Interview und ermöglicht somit eine Standardisierung, die die Vergleichbarkeit der Interviews miteinander und deren Auswertung erleichtert (a.a.O., 51ff.). Der Vorteil dieser Befragungsmethode hinsichtlich der Auswertung der Antworten besteht demnach darin, dass der Leitfaden eine gute Strukturierungs- und Orientierungsmöglichkeit bei den Befragungen bietet. Dadurch ist gewährleistet, dass die forschungsrelevanten Themenbereiche bei allen Befragten angesprochen werden (vgl. SCHNELL U.A., 1992, 391). Nach FLICK U.A. (1995,114) erhöht der konsequente Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten und die Fragen gewinnen an Struktur.

Qualitative Interviews und somit auch Leitfadeninterviews müssen des Weiteren die Prinzipien der **Offenheit** und der **Kommunikation** (vgl. LAMNEK, 1989, 55f.) verfolgen. Der bzw. die Befragte soll ohne einschränkende Antwortvorgaben frei antworten können. Die Vorteile einer solchen Vorgehensweise bestehen darin, dass der Interviewer bzw. die Interviewerin erkennen kann, ob er oder sie von dem bzw. der Befragten verstanden wurde, außerdem haben die Befragten die Möglichkeit, ihre Meinung zu begründen oder bestimmte Sachverhalte zu erläutern. Offenheit bedeutet nach GIRTLEK (1992, 35ff.), dass sich die Strukturierung des Interviews erst während des Forschungsprozesses ergibt. D.h., dem oder der Befragten wird genügend Freiraum gegeben, die für sie oder ihn wichtigen Themenbereiche anzusprechen und weiter auszuführen und damit die Bedeutungsstrukturierung des Interviews selbst vorzunehmen. Eine strenge Vorabstrukturierung und Standardisierung der Befragung würde diesem Prinzip widersprechen.

„Die Kommunikativität und die Naturalistizität des Verfahrens ergibt sich aus dem weitestgehend natürlichen Charakter des Gesprächs“ (LAMNEK, 1989, 55).

LAMNEK (a.a.O.) geht davon aus, dass der oder die Befragte mehr Aspekte seines Denkens, Fühlens und Handelns aufdecken wird, je wohler sie oder er sich in der Interviewsituation fühlt. Eine Befragung, die in einer gewohnten Umgebung mit einer einfühlsamen Interviewerin bzw. einem einfühlsamen Interviewer, die bzw. der auf die Bedürfnisse des bzw. der Befragten eingeht, stattfindet, gewährt die Chance, Ergebnisse zu erzielen, die der sozialen Wirklichkeit entsprechen.

GIRTLE (1992, 58) vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass „erst wenn der Befragte sich selbst emotional engagiert und das Interview für seine Alltagswelt Bedeutung hat, interne Gültigkeit zu erhoffen ist.“ Hiermit spricht der Autor eine weitere wichtige Bedingung an, die die Interviewsituation bietet, nämlich die persönliche Beziehung, die zwischen Interviewer bzw. Interviewerin und Befragtem bzw. Befragter gestaltet werden kann. Dies ist vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung eine wichtige Voraussetzung, um mit ihnen ein Gespräch zu führen. Überforderungssituationen und Missverständnisse können den Inhalt des Gesagten verfälschen oder sogar den Abbruch des Interviews aufgrund von Versagensängsten verursachen.

Inwiefern das Leitfadeninterview den oben beschriebenen Kriterien der Offenheit und der Kommunikation vollends entspricht, hängt nach LAMNEK (1989, 63f.) davon ab, wie stark die Interviewerin bzw. der Interviewer auf ihren bzw. seinen Leitfaden fixiert ist. Ein starres Beharren auf der Reihenfolge und den Formulierungen der Fragen des Leitfadens würde die Regeln der qualitativen Sozialforschung verletzen und die gewonnen Ergebnisse unbrauchbar machen.

Der Darstellung von GIRTLE (1992, 54), dass ein Leitfaden die Gesprächssituation allerdings generell belastet und das Prinzip der Offenheit kaum bzw. nicht berücksichtigt, weil der Gegenstand der Befragung vorstrukturiert ist und den Befragten in eine vom Interviewer definierte Rolle drängt, kann sich die Verfasserin nicht anschließen. Sie sieht den Zweck eines Leitfadeninterviews wie SCHNELL U.A. (1995, 353) eher darin, „dass alle forschungsrelevanten Themen auch tatsächlich angesprochen werden bzw. dass eine zumindest rudimentäre Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet werden kann.“

Der Leitfaden kann als Grundlage für Wendungen und zum Abbruch

unergiebigere Darstellungen angewandt werden; insgesamt sind die von der Verfasserin geführten Leitfadeninterviews allerdings so offen geführt, dass die Respondentinnen und Respondenten so viel Raum für Ausführungen und Erzählungen hatten, wie sie benötigten, selbst wenn die eigentliche Frage dabei nicht direkt beantwortet wurde.

Insgesamt bietet das Leitfadeninterview für die Befragung der ausgewählten Population viele Vorteile. Jede wissenschaftliche Forschungsmethode unterliegt jedoch auch bestimmten methodologischen Einschränkungen, die bei der vorliegenden Untersuchung einerseits durch die Erhebungsmethode des Interviews als solche begründet sind und die sich andererseits durch den speziellen Personenkreis ergeben.

5.2 Grenzen empirischer Sozialforschung

Bei dem Interview handelt es sich um ein reaktives Erhebungsinstrument, das heißt „die Interviewsituation, das Interviewerverhalten und die Art und Weise der Konstruktion des Messinstruments selbst, also der Fragebogen sind nicht ohne Einfluss auf die Antwortreaktionen“ (DIEKMANN, 2004, 371ff.).

5.2.1 Fehlerquellen im Interview

Verbale und nonverbale Reaktionen des Interviewers oder der Interviewerin können von dem oder der Befragten als positive oder negative Signale auf deren Antwort interpretiert werden. Daher können die Antwortreaktionen durch den Effekt der **sozialen Erwünschtheit** (*social desirability effect*) verfälscht werden. „Mit sozialer Erwünschtheit wird die Tendenz umschrieben, das tatsächliche Verhalten oder die eigene Meinung in Richtung auf das sozial erwartete Verhalten oder die sozial erwünschte Meinung zu verzerren“ (a.a.O., 379f.). Den Befragten geht es dabei meistens um soziale Anerkennung und Vermeidung von Missbilligung, wenn sie ihre Antworten bewusst oder unbewusst der sozialen Erwünschtheit anpassen. DIEKMANN (a.a.O., 384) stellt die Hypothese auf:

„Je heikler eine Frage aus der Sicht einer Person ist und je größer der Unsicherheitsbereich bezüglich des wahren Variablenwertes, desto stärker wird sich der Effekt sozialer Erwünschtheit bemerkbar machen“ (a.a.O., 384).

Fragen, die sich auf vergangene Aktivitäten beziehen, können diesen Effekt sogar noch verstärken, da geschätzte Angaben oft eher als wahr empfunden werden, auch wenn sie stark der gesellschaftlichen Norm angepasst wurden (DIEKMANN, 2004, 384).

Laut SCHNELL U.A. (1992, 363) versuchen vor allem Menschen mit einem geringen Selbstbewusstsein, ihre Antwort der erwünschten und gesellschaftlich akzeptierten Reaktion anzupassen.

HELFFERICH (2004, 128) nennt als die wichtigsten Gründe, warum die **Kommunikation** während eines Interviews **gestört** werden könnte, folgende:

- Die Respondentin oder der Respondent versteht die Frage inhaltlich nicht und kann sie nicht in den Kontext der Befragung einordnen.
- Die oder der Befragte versteht die Frage sprachlich nicht, weil Begrifflichkeiten oder Formulierungen unklar sind.
- Die befragte Person möchte die Frage nicht beantworten, weil sie ihre Intimsphäre berührt.

Als **Interviewerfehler** bezeichnet HELFFERICH (a.a.O., 94f.) ein Interviewerverhalten, das unbewusst und unkontrolliert den Verlauf der Befragung beeinflusst, die Kommunikation stört und die Zielsetzung des Interviews gefährdet.

Bei der Frageformulierung ist ihr zufolge zu beachten, dass bestimmte Fragetypen den Kommunikationsfluss stören und damit den Basisprinzipien qualitativer Interviews, z.B. der Offenheit und Kommunikation, nicht genügen. Diesbezüglich stellt sie folgende Regeln auf:

- keine uneindeutigen, schwer verständlichen Fragen;
- keine geschlossenen Fragen;
- keine Fragen, die Alternativen vorgeben und keine Mehrfachfragen;
- keine wertenden und keine Warum-Weshalb-Wieso-Fragen, da sie als indirekte Kritik aufgefasst werden könnten;
- keine Andeutungen von Erwartungen innerhalb der Frage;
- keine Fachausdrücke oder Fremdwörter;
- keine Fragen, die sich nicht unmittelbar aus dem Interviewthema ergeben;
- keine Fragen, die Scham- oder Schuldgefühle auslösen.

Auch die **Gestaltung des Fragebogens** bleibt nicht ohne Einfluss auf die Reaktionen der Befragten: „Abhängig vom Fragekontext, d.h. den zuvor gestellten Fragen, der Frageformulierung und eventuellen Antwortvorgaben, kann der Prozess der Informationsverarbeitung in bestimmte Richtungen gelenkt werden“ (DIEKMANN, 2004, 381). Frageformulierungen, wie bei Suggestivfragen, können die Reaktionen der Befragten erheblich beeinflussen; aber selbst „die Variation logisch äquivalenter Begriffe bei sonst gleichem Fragetext kann größere Unterschiede im Antwortverhalten hervorrufen“ (a.a.O., 391f.). Z.B. die Verwendung der Begriffe *erlauben* oder *verbieten*, die die gleiche logische Bedeutung haben, kann psychologisch in einer Befragungssituation unterschiedliche Reaktionen auslösen.

Die **Stellung der Frage im Fragebogen** kann ebenfalls einen Effekt auf die Beantwortung haben. Der so genannte *Halo-Effekt*, der auch als Fragereiheneffekt, Fragekontexteffekt oder Positionseffekt bezeichnet wird, beschreibt das Phänomen, das vorausgegangene Fragen die Reaktion auf eine spezielle Frage in eine Richtung lenken können, indem sie den Befragten vorbereiten bzw. sogar manipulieren (a.a.O., 398).

Auch die **Person des Interviewers** bzw. der Interviewerin hat einen entscheidenden Einfluss auf den Interviewablauf und die Beantwortung der Fragen. REINECKE (1991) hat festgestellt, dass sensible Fragen eher wahrheitsgemäß beantwortet werden, je geringer die soziale Distanz, definiert durch die Variablen Alter, Kleidung, Bildungsstand, Geschlecht oder Sprache, zwischen dem Interviewer bzw. der Interviewerin und dem bzw. der Befragten ist (a.a.O., 399).

Selbstverständlich kann auch die **Interviewsituation**, wie räumliche Gegebenheiten, die Anwesenheit Dritter oder Störungen, einen Einfluss auf den Verlauf der Befragung ausüben. Bei der Anwesenheit Dritter konnte MOHR (1986) ein zurückhaltendes Verhalten der Befragten beobachten (a.a.o., 401).

Für ATTESLANDER (1995, 200ff.) stellen die Daten, die durch Befragungen gewonnen werden nur Konstrukte der sozialen Wirklichkeit dar, teilweise sogar nur Artefakte. Sowohl die Antworten der Befragten wie auch die Bewertung und Auswertung durch den Forscher bzw. die Forscherin weisen seiner Ansicht nach **Merkmale der Künstlichkeit** auf. Die Ergebnisse von Befragungen sind stark an den Zeitpunkt, den Ort

und den entsprechenden Lebenskontext gebunden und können demnach die Wirklichkeit nur teilweise abbilden.

In diesen Schwierigkeiten, die sich durch die Reaktivität der Methode der Befragung ergibt, sieht ATTESLANDER (1995, 200) allerdings auch eine Chance für das Interview als Befragungstechnik. Er hält es für unerlässlich, mit den Ergebnissen von Umfragen kritisch umzugehen, damit eine Kontrolle der oben beschriebenen Abstraktionen gewährleistet ist. Die Gewinnung und Auswertung der Daten muss demnach in jeder Beziehung nachvollziehbar und offen sein.

„Wissenschaftliches Ziel ist, eine systematische Kontrolle der Verzerrungen zu erreichen. Gerade diese Kontrolle der wirkenden Faktoren bringt neue Erkenntnisse. (...) Die Forderung übertriebener Exaktheit, die Summierung einzelner, möglicherweise sogar unbedeutender Daten ist leider häufiger als das systematische Erfassen von Problemzusammenhängen“ (a.a.O., 200f.)

Hinsichtlich der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung liegen nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vor, was auf die bislang gängige Praxis der Exklusion dieser Population von Forschungsprozessen, zurückzuführen ist. Innerhalb des folgenden Unterpunktes erfolgt eine Standortbestimmung zur aktuellen deutsch- und englischsprachigen Forschungssituation zu diesem Themenbereich.

5.2.2 Problematik bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung

5.2.2.1 Stand der deutschsprachigen Forschung

Mit den besonderen „methodologischen und methodischen Problemen bei der Befragung geistig Behinderter“ hat sich im deutschsprachigen Raum LAGA (1982, 223ff.) in seinem gleichnamigen Artikel beschäftigt. Er beleuchtet dabei vor allem die qualitative Befragungsmethode des Interviews im Hinblick auf die generelle Befragbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und stellt in diesem Zusammenhang seine eigenen Erfahrungen bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung dar.

LAGA (a.a.O., 223) beschreibt das Forschungsinterview als eine künstliche und unalltägliche Interaktionssituation, in der der Befragte Voraussetzungen wie Empathie, Kognition, Motivation und das Vorliegen bestimmter sozialstruktureller Bedingungen erfüllen muss, um relevante

Informationen liefern zu können. Bei Personen, die den unteren sozialen Schichten oder randständigen Gruppen angehören, zu denen laut LAGA (1982, 228) auch Menschen mit geistiger Behinderung zählen, werden die Grenzen der Befragbarkeit deutlich. Menschen mit geistiger Behinderung erfüllen laut LAGA (a.a.O., 228) „im Regelfall sämtliche Bedingungen der Befragbarkeit, wie sie oben dargestellt wurden, nicht.“ Er bezeichnet den Menschen mit geistiger Behinderung sogar als „Prototyp des Nicht-Befragbaren“.

Nach der Sichtung verschiedener Arbeiten, in denen Menschen mit geistiger Behinderung befragt wurden, kommt er zu dem Ergebnis, dass

„bezogen auf den engen Umkreis ihrer persönlichen Lebenssituation die Befragten in der Lage sind, Beobachtungen mitzuteilen, Tatsachen zu schildern, Meinungen darzulegen und Probleme aufzuzeigen. (...) Dies lässt den Schluss zu, daß geistig Behinderte grundsätzlich zwar befragbar sind, aber wohl kaum in der Rolle des *detachierten Datenlieferanten*“ (a.a.O., 229).

Bei der Suche nach alternativen Befragungsmethoden zum Forschungsinterview stößt LAGA (a.a.O., 233) auf das narrative Interview als eine Technik des Datengewinnens. Diese Befragungsmethode setzt beim Befragten allerdings ein hohes Maß an narrativer Kompetenz, d.h., sein Handeln verbal beschreiben und begründen zu können, voraus.

Da LAGA (a.a.O., 234) es für unwahrscheinlich hält, dass Menschen mit geistiger Behinderung über diese kognitiven und vor allem sprachlichen Fähigkeiten verfügen, entschied er sich bei seinen Befragungen zur subjektiven Befindlichkeit am Arbeitsplatz zu einer Kompromisslösung, dem Leitfadeninterview.

Die Fragen des Leitfadens wurden frei formuliert gestellt und das Interview sollte möglichst viele narrative Sequenzen enthalten.

„Dabei zeigte sich, dass auch leicht geistig Behinderte große Mühe hatten, auf Fragestimuli knapp und sachlich zu reagieren. Sie neigten eher zu weit ausholenden Erzählungen, wobei sie nur teilweise zum Problembereich der Frage Stellung nahmen. Ein rascher Wechsel des Bezugsrahmens dadurch, dass der Interviewer, um zum Thema zurückzukommen, neue Fragen stellte, wurde nur schwer verkraftet“ (a.a.O., 235).

Versuchsweise wurde der Leitfaden ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr eingesetzt. Die Befragten wirkten bei den narrativen Interviews überfordert, während sie sich bei den Leitfadeninterviews ent-

spannt und souverän verhielten.

LAGA (1982, 237) kommt zu dem Schluss, dass weder auf die eine noch auf die andere Befragungsmethode verzichtet werden kann, sondern, dass sowohl das offene als auch das geschlossene Interview in Kombination mit anderen Verfahren eingesetzt und Modifikationen ausprobiert werden müssen. Befragungstechniken sollen demnach objektspezifisch modifiziert werden.

Die Möglichkeiten und Grenzen der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung beleuchtet auch HAGEN (2002, 293ff.) genauer in ihrer Untersuchung über die lebensweltlichen Perspektiven von Menschen mit geistiger Behinderung in Tagesstätten. Zur Orientierung für die weitere Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung stellt sie acht Eckpunkte für ein Interviewkonzept auf, um eine ideale Ausgangsposition für eine Befragung zu konzipieren:

- Als **Interviewmethodik** schlägt HAGEN (a.a.O., 299) die Verwendung eines **Leitfadeninterviews** vor, das dem bzw. der Befragten so viel Platz wie möglich für eigene Ausführungen und die Darlegung der eigenen Sichtweise gibt, mithilfe des Leitfadens allerdings eine Struktur erhält, um alle Themenbereiche zu erfassen und die spätere Auswertung zu erleichtern.
- Dem Forscher bzw. der Forscherin sollten das **Lebensumfeld** und die **Lebensbedingungen** der bzw. des Befragten bekannt sein, um die Antworten in den entsprechenden Bezugsrahmen einordnen zu können.
- Über die besonderen **sprachlichen Auffälligkeiten** und die speziellen Sprachcodes der betreffenden Personengruppe sollte der Forscher bzw. die Forscherin informiert sein.
- Die Interviewpartner und –partnerinnen sollen über den **Sinn und Zweck der Befragung** vollständig aufgeklärt sein. Dabei ist es besonders wichtig, deutlich zu machen, dass das Interview kein Test ist und es dementsprechend keine richtigen und falschen Antworten gibt.
- Die Befragung sollte im direkten und somit **bekanntem Lebensumfeld** der Menschen mit geistiger Behinderung stattfinden. Ein abgetrennter Raum gewährleistet eine vertraute und ruhige Atmosphäre.
- Als Einleitung haben sich Fragen, die **der individuellen Interessen- und Bedürfnislage** entsprechen, bewährt.

- Die Befragung der Menschen mit geistiger Behinderung sollte nicht ausschließlich auf einfache Fragen reduziert werden. Auch **komplexe Fragen** können teilweise von Menschen mit geistiger Behinderung verstanden und beantwortet werden. Die Gelegenheit, logische Sachverhalte darzustellen, muss den Befragten gegeben werden.
- **Gestische und mimische Äußerungen** müssen den Transkriptionen ergänzend hinzugefügt werden, um ein ganzheitliches Bild der Kommunikation zu zeichnen.

Eine Informationsgewinnung durch Bezugspersonen von Menschen mit geistiger Behinderung lehnt HAGEN (2002, 298) für ihre Untersuchungszwecke ab, da sie gerade die individuellen Erfahrungen und die subjektive Sichtweise der Betroffenen interessieren.

„Auch aktuell sind Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung vielfach darauf verwiesen, dass wohlmeinende Bezugspersonen Entscheidungen für sie treffen. Dies ist eine untragbare Situation. Um wirksame, für die Hilfsadressat(inn)en als sinnvoll erlebbare Unterstützungsleistungen entwickeln zu können, ist ein echter Dialog mit den Betroffenen unverzichtbar“ (a.a.O., 293).

Die Bedeutung der Selbstaussagen von Menschen mit geistiger Behinderung wird umso deutlicher, wenn man STANCLIFFES (1995, 418ff.) Erkenntnisse über Fremdaussagen von Bezugspersonen betrachtet. In seiner vergleichenden Studie kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass sich die Selbstaussagen erheblich von den Antworten der entsprechenden Betreuungspersonen unterscheiden. Diese Differenzen werden fast ausschließlich als Beleg für die nicht validen und unglaubwürdigen Aussagen von Menschen mit geistiger Behinderung bewertet.

„How ist the difference in viewpoint between clients and staff members to be interpreted? In studies involving people without disabilities, divergence between self-assessment and third-party responses is usually taken to indicate problems with third-party's responses. In the case of people with mental retardation, differences are often interpreted as evidence of the unreliability of self-report data. Indeed agreement with third parties is used as a criterion to determine the accuracy of self-reports“ (a.a.O., 425f.).

Diese Vorgehensweise hält die Verfasserin jedoch für völlig ungeeignet, wenn es um die Erhebung von Daten über die subjektive Sichtweise einer bestimmten Personengruppe im Hinblick auf ein spezielles Thema geht. Bei der Ermittlung von Einstellungen und individuellen Blickwin-

keln kann es nicht um die Einteilung der Antworten in *richtig* und *falsch* oder *wahr* und *unwahr* gehen; stattdessen müssen die Antworten in ihrem entsprechenden Bezugsrahmen interpretiert und analysiert werden, um sie zu verstehen. Selbst wenn z.B. Bezugspersonen die Wahlmöglichkeiten einer Person als eher gering einschätzen, kann der oder die Betroffene selbst die eigenen Wahlmöglichkeiten als ausreichend und zufrieden stellend wahrnehmen und bewerten. Die subjektive Sichtweise der Menschen mit geistiger Behinderung ist der entscheidende Punkt und nicht die Meinung und die Einstellung Außenstehender.

LOHRMANN-O'ROURKE AND BROWDER (1998, 146ff.) warnen ebenfalls davor, sich ausschließlich auf die Aussagen von Bezugspersonen zu verlassen, wenn es um die Ermittlung von Vorlieben, Einstellungen und anderen subjektiven Sichtweisen von Menschen mit geistiger Behinderung geht.

„Given these limitations, an overall conclusion can be made that it would be risky to rely solely on caregiver opinions in assessing the preferences of individuals with severe disabilities“ (a.a.O.).

Auch HAGEN (2002, 298) plädiert für die Vorgehensweise, Menschen mit geistiger Behinderung selbst zu befragen, und gelangt bei der Auswertung der von ihr geführten Interviews zu aufschlussreichen Ergebnissen.

„Dies zeigt, dass die Betroffenenperspektive, wie sie sich in bestimmten lebensweltlichen Settings bildet, vor eben diesem individuell maßgeblichen Erfahrungshorizont zu verstehen ist und sich erst in der Reflexion dieser Besonderheit als sinnhaft erschließt. So ist insbesondere davon auszugehen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung aufgrund der isolierten Lebensbedingungen eingeschränkte Erfahrungen und begrenztes Wissen über denkbare Wahlmöglichkeiten haben. (...) Anstatt also Selbstaussagen Betroffener für unglaubwürdig zu erklären, ist den jeweiligen Bedingungen ihres Zustandekommens nachzugehen“ (a.a.O.).

HAGEN (a.a.O., 302) zitiert in diesem Zusammenhang einige Antworten, die sie nicht eingeplant hatte und die zunächst daraufhin deuten könnten, dass die Respondentinnen und Respondenten ihre Frage nicht verstanden haben. Durch die genaue Betrachtung des Lebenszusammenhangs der Befragten interpretiert HAGEN (a.a.O., 302f.) die Aussagen jedoch genau entgegengesetzt und setzt bei ihren Interviewpartne-

rinnen und –partnern ein hohes Maß an Sprach- und Sachverständnis voraus. So kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Befragten den Sinn und Zweck ihrer Frage sehr wohl verstanden hatten, die Antwortformulierung aber aufgrund mangelnder verbaler Kompetenz missverständlich war.

„Diese Beispiele sollen dafür stehen, dass Interviewer(innen) bei der Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung bisweilen fälschlicherweise aus unerwarteten Antworten den Schluss ziehen könnten, das Gegenüber habe nicht verstanden. Um solche Fehlschlüsse zu vermeiden, ist es meines Erachtens ratsam, ganz prinzipiell von einer hohen Verstehenskompetenz des Gegenübers auszugehen. Nur wenn den Antworten Sinnhaftigkeit unterstellt wird, kann eine Annäherung an die individuellen Sinnkonstruktionen gelingen“ (a.a.O., 302).

5.2.2.2 Stand der englischsprachigen Forschung

SIGELMAN ET AL. (1980, 479ff.) beschäftigten sich in den 80er Jahren intensiv mit der Befragbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderung im englischsprachigen Raum. Kritisch betrachten die Autorinnen und Autoren, dass die Ergebnisse, die mithilfe der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung gesammelt werden, oftmals ungeprüft hingenommen werden, ohne die Validität und Reliabilität der Aussagen zu testen. Durch diese Unachtsamkeit kann es zu Verzerrungen kommen, deren Ausmaß bislang noch nicht eingeschätzt werden kann. Die Informationen, die durch die Befragung gewonnen wurden, müssten teilweise sogar als nicht verwertbar beurteilt werden. Ihre Studie zielt darauf ab, drei Aspekte des Antwortverhaltens von Menschen mit geistiger Behinderung zu überprüfen:

- die Fähigkeit, auf Fragen zu antworten,
- die Übereinstimmung der Antworten von Menschen mit geistiger Behinderung mit denen von Bezugspersonen und
- die Neigung von Menschen mit geistiger Behinderung zustimmend auf Ja- oder Nein-Fragen zu antworten.

Die Autorinnen und Autoren gehen von einem positiven Zusammenhang zwischen dem Antwortverhalten und dem Intelligenzquotienten der Befragten aus. Im Rahmen ihrer Untersuchungen kamen SIGELMAN ET AL. (a.a.O.) zu dem Ergebnis, dass die Antworten von Personen mit geistiger Behinderung mit einem höheren Intelligenzquotienten eine

geringere Zustimmungstendenz aufweisen und häufiger mit den Aussagen von Bezugspersonen übereinstimmen als die Antworten von kognitiv stärker beeinträchtigten Befragten.

„Most notably, although the nature and strength of relationship varied from sample to sample, higher IQ retarded persons were generally better able to answer questions, more likely to provide information consistent with that provided by parents and attendants, and less likely to acquiesce. More severely retarded persons generally had special difficulties answering questions and, when they could answer, provided information of especially questionable validity” (SIGELMAN ET AL., 1980, 484).

Die Abhängigkeit zwischen dem IQ und dem Antwortverhalten wird in der Studie klar bestätigt. Die Autorinnen und Autoren halten es daher für sinnvoll, bei der Befragung dieses Personenkreises vor allem Menschen mit einer geistigen Behinderung leichten oder mittleren Ausmaßes den Vorrang zu geben, um zu validen Ergebnissen zu kommen. Eine strikte Überprüfung der Gütekriterien hinsichtlich der Durchführung und Auswertung der Ergebnisse ist für SIGELMAN ET AL. (a.a.O.) unabdingbar, um gültige und zuverlässige Daten zu erheben.

Ein Jahr später veröffentlichten die gleichen Autorinnen und Autoren den Artikel „When in doubt, say yes: Acquiescence in interviews with mentally retarded persons“ (SIGELMAN ET AL., 1981, 53ff.), in dem sie das Problem der Zustimmungstendenz bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung überprüfen. Als „Acquiescence“ (dt.: Ergebung, Einwilligung, Nachgiebigkeit) (LANGENSCHIEDTS HANDWÖRTERBUCH ENGLISCH, 1994, 35) beschreiben die Autorinnen und Autoren das Phänomen, auf eine Frage unabhängig vom Inhalt zustimmend zu antworten. SIGELMAN ET AL. (a.a.O.) gehen nach intensiver Literaturrecherche davon aus, dass das Zustimmungspotential bei Menschen mit geistiger Behinderung sowie bei jungen und wenig gebildeten Personen sehr stark ausgeprägt ist.

„Other investigators confirm that mentally retarded persons, compared to non-mentally retarded persons, are more likely to comply with unreasonable instructions and indulge in consistent affirmative responses to questions” (a.a.O.53).

Die Ergebnisse ihrer Studie bestätigen die Annahme der Autorinnen und Autoren, dass die Zustimmungstendenz eine wesentliche Determinante im Antwortverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung

darstellt. 40%- 50% der Respondentinnen und Respondenten widersprachen sich, als sie sowohl die Originalfrage als auch die Umkehrfrage mit „Ja“ beantworteten.

Außerdem wurde das Ergebnis der Studie von 1980 bestätigt, dass das Phänomen der Zustimmung abhängig vom Intelligenzquotienten ist. Menschen mit einem niedrigen IQ stimmten bei den Befragungen häufiger zu, als Personen mit einem höheren IQ (1981, 54).

„Finally, even in this low-IQ sample, lower IQ individuals tend to be more acquiescent; moreover they report significantly greater involvement in chores than higher IQ individuals do” (a.a.O., 57).

Zudem kamen SIGELMAN ET AL. (a.a.O., 55) zu dem Ergebnis, dass die Antworten von den befragten Personen mit geistiger Behinderung erheblich davon abhingen, wie die Frage formuliert war. Z.B. bejahten alle Befragten die Frage „Sind sie glücklich?“, während nur die Hälfte der Befragten die Frage „Sind sie unglücklich?“ verneinte.

Weiterhin hängt der Grad der Zustimmung vom Thema der Befragung ab. Das niedrigste Maß an Zustimmung konnten SIGELMAN ET AL. (a.a.O., 56) messen, als sich die Frage auf die direkte, konkrete Situation bezog. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Zustimmungstendenz dadurch erhöht wird, dass der oder die Befragte die Frage nicht verstanden hat, die vermeintlich richtige Antwort nicht weiß oder er oder sie befürchtet, dass die Antwort nicht erwünscht ist.

Obwohl Ja- oder Nein-Fragen von den meisten Menschen mit geistiger Behinderung beantwortet werden können, raten die Autorinnen und Autoren davon ab, diese Art von Fragen zu verwenden, da die Antworten keinen wissenschaftlichen Wert haben und schlagen die Konstruktion alternativer Befragungstechniken vor, die Validitätsüberprüfungen standhalten. Außerdem halten sie es für angebracht, vor der eigentlichen Befragung einige Fragen und deren Umkehrfragen zu stellen, um sofort die Personen von der weiteren Befragung ausschließen zu können, die beide Fragen mit „Ja“ beantworten und somit laut Ansicht von SIGELMAN ET AL. (a.a.O., 57) offensichtlich zur Zustimmungstendenz neigen.

HAGEN (2002, 303f.) konnte bei ihrer Untersuchung feststellen, „dass keine generelle Zufriedenheitstendenz im Antwortverhalten auszumachen ist.“ Nachdem auf eine entsprechende Frage zunächst der Großteil der Befragten positiv antwortete, revidierten auf Nachfrage viele Personen ihre Meinung und äußerten sich kritisch.

„Daraus ist abzuleiten, dass bei Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung durchaus kritische Sichtweisen vorzufinden sind und diese mit einem methodischen Vorgehen ermittelt werden können, das die alltäglichen Handlungskonzepte der Betroffenen ebenso wie die Äußerungen in einer Befragung zusammenträgt“ (HAGEN, 2002, 303).

1982 versuchten SIGELMAN ET AL. (1982, 511ff.) basierend auf ihren bisherigen Studien von 1980 und 1981 alternative Befragungstechniken vorzustellen, indem sie verschiedene Fragestrategien systematisch verglichen, um die Fragearten herauszufiltern, die Antworten liefern, Antwortverzerrungen minimieren und die Antwortvalidität optimieren.

Offene Fragen stufen die Autorinnen und Autoren als ungeeignet für Menschen mit geistiger Behinderung ein, da nur wenige Personen diese Fragen beantworten können, und diejenigen, die zu einer Antwort in der Lage sind, liefern nur relativ wenig Information. Auch Nachfragen wie „Was sonst noch?“ erbringen nicht die erhofften zusätzlichen Ergebnisse, sondern senken eher die Übereinstimmung mit Bezugspersonen.

Fragen, die konkrete Antwortbeispiele beinhalten, um den Respondentinnen und Respondenten die Antwortsuche zu erleichtern, erhöhen nicht die Antwortfähigkeit dieses Personenkreises, stattdessen verringert sich leicht die Übereinstimmung zwischen den Bezugspersonen und den Menschen mit geistiger Behinderung.

Ingesamt gesehen kommen SIGELMAN ET AL. (1982, 518) zu dem Schluss, dass die Studie eher Informationen darüber liefert, wie Menschen mit geistiger Behinderung *nicht* befragt werden sollen, statt Methoden und Techniken aufzuzeigen, wie Forscherinnen und Forscher bei dieser Personengruppe zu reliablen und validen Ergebnissen gelangen.

Generell raten sie dazu, zugunsten der Validität der Antworten eher offene Fragen zu stellen, auch wenn dieses Vorgehen den Personenkreis, der diese Fragen beantworten kann, noch weiter reduziert und der Antwortumfang minimiert wird. Außerdem halten sie verbale und symbolische Multiple-Choice-Fragen für eine geeignete Alternative zu offenen Fragen, da diese Fragen die Antwortfähigkeit der Befragten erhöhen ohne die Übereinstimmung der Antworten mit denen der Bezugspersonen zu verringern und ohne zu systematischen Verzerrungen der Antworten zu führen.

Die Validität der Antworten von Menschen mit geistiger Behinderung dürfen nach Ansicht von SIGELMAN ET AL. (a.a.O) niemals ungeprüft an-

genommen werden. Wenn möglich empfehlen sie, die Antworten von Personen mit geistiger Behinderung mit denen von deren Bezugspersonen zu vergleichen und damit abzusichern.

„More generally, the present analyses suggest that the validity of answers given by mentally retarded individuals can never be assumed; it must be demonstrated. Investigators might ask for the same information in alternative ways, as we done here, to determine whether answers are consistent with each other and what, if any systematic biases are operating” (SIGELMAN ET AL., 1982, 518).

5.2.2.3 Methoden und Techniken zur Überprüfung der Zustimmungstendenz von Menschen mit geistiger Behinderung

Eine vergleichende Darstellung der englischsprachigen Literatur zum Thema *Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung* mit dem Schwerpunkt *Zustimmungstendenz in Interviews mit Personen, die geistig behindert sind*, liefern FINLAY AND LYONS (2002, 14ff.). In diesem Artikel werden die methodischen Techniken und die Ergebnisse von SIGELMAN ET AL. (1980, 1981, 1982) und anderer Autorinnen und Autoren kritisch betrachtet und diskutiert. FINLAY AND LYONS (2002) fokussieren in dieser Abhandlung vor allem einen Aspekt von *acquiescence*, nämlich die Tendenz, Fragen zu bejahen.

„Acquiescence is defined in the psychometric literature as the tendency to agree with or say yes to statements or questions, regardless of the content of the items. (...) in this paper we adress one aspect of acquiescence, the tendency to say yes in answer to questions (“yeah-saying”)” (a.a.O., 14).

Generell besteht bei Ja- oder Nein-Fragen die höchste Antwortbereitschaft, gefolgt von Entweder-Oder-Fragen; die niedrigste Antwortbereitschaft liefern offen formulierte Fragen. Antwortverzerrungen wurden nur selten bei Entweder-Oder-Fragen gemessen, auch wenn eine leichte Tendenz zur Wahl der letzten Antwortmöglichkeit besteht.

Die Behauptung von SIGELMAN ET AL. (1980, 1981, 1982), dass Zustimmung in Interviews ein spezielles Problem für Menschen mit geistiger Behinderung ist, wird von anderen Autorinnen und Autoren nicht bestätigt. Die Unterschiede im Umfang der Zustimmung in den verschiedenen Studien können mit den verschiedenen Stichprobengrößen und -formen und den verschiedenen Aufdeckungstechniken zusammenhän-

gen: Quantitative Methoden stehen qualitativen Methoden gegenüber und Stichproben, die auch schwerer behinderte Personen einschließen stehen Stichproben gegenüber, die eine große Anzahl des Personenkreises ausschließen, weil sie über nicht zufrieden stellende kommunikative und interaktive Fähigkeiten verfügen.

Forscherinnen und Forscher verwenden vor allem vier Techniken, um die Zustimmungstendenz in Interviews aufzudecken:

- *Nonsense questions*, wie „Weißt du, wie man Flugzeug fliegt?“ oder „Schneit es hier im Sommer?“, die mit „Nein“ beantwortet werden müssen (vgl. SIGELMAN ET AL., 1981, 55).
- Fragenpaare, die das Gegenteil meinen, wie „Bist du glücklich?“ und „Bist du traurig?“; wenn beide Fragen mit „Ja“ beantwortet werden, ist die Zustimmungstendenz bewiesen (a.a.O., 55).
- Fragenpaare, die den gleichen Frageinhalt in verschiedenen Frageformen haben, wie „Bist du glücklich mit deinen Freizeitbeschäftigungen?“ und „Würdest du dir wünschen deine Freizeit anders zu gestalten?“; werden beide Fragen mit „Ja“ beantwortet, ist die Zustimmungstendenz gegeben (a.a.O., 55).
- Übereinstimmung der Antworten von den befragten Personen mit geistiger Behinderung mit denen von Bezugspersonen (a.a.O., 55)

FINLAY AND LYONS (2002, 16) gehen davon aus, dass jede dieser Methoden verschiedene Problemstellungen hinsichtlich der Interpretation mit sich bringt, und dass die aufgedeckte Zustimmungstendenz auf verschiedene Weisen erklärt werden kann.

Die Antworten auf so verrückte Fragen wie bei *nonsense questions* können zum Beispiel nicht mit denen auf sensible und ernsthafte Fragen verglichen werden. Außerdem können solche absurden Fragen die Wahrnehmung der Forschungssituation der Befragten beeinflussen und somit können zustimmende Antworten auch als Spaßantwort oder als Verwirrungsreaktion ausgelegt werden.

Fragepaare, die das Gegenteil meinen, müssen nach Ansicht von FINLAY AND LYONS (a.a.O.) auch nicht unbedingt gegensätzlich beantwortet werden. Wenn die Fragen auf unterschiedliche Situationen oder Lebensumstände bezogen werden, sind gleiche Antworten nicht als unlogisch zu bewerten.

Das gleiche Problem kann bei Fragepaaren auftauchen, die den gleichen Inhalt in verschiedenen Formen beinhalten. Bezogen auf die oben beschriebenen Beispielfragen, kann eine Person auf der einen Seite mit ihren Freizeitaktivitäten zufrieden sein und auf der anderen Seite noch mehr Wünsche hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung haben.

„Because saying yes to both questions does not necessarily indicate a contradiction, reverse wordings need to be carefully constructed. The success of reverse wordings not only depends on whether they are really logically inconsistent, but also on the participants being able to attend to the subtleties of phrasing of each form of the question” (a.a.O.)

SIGELMAN ET AL. (1982, 51ff.) verglichen Ja- und Nein-Antworten mit den Antworten auf offene Fragen bezüglich der ausgeübten Freizeitbeschäftigungen. Wenn eine Person eine Frage hinsichtlich der ausgeübten Freizeitaktivität bejahte, sie aber als Antwort auf eine offen gestellte Frage nicht nannte, werteten die Autorinnen und Autoren dies als Zustimmungseigung.

FINLAY AND LYONS (2002, 17) verweisen allerdings darauf, dass diese Unstimmigkeit der Antworten auch auf die Schwierigkeiten, die Menschen mit geistiger Behinderung mit der Beantwortung offener Fragen aufgrund ihrer eingeschränkten kommunikativen Fähigkeiten haben, hinweisen kann.

Die Differenzen, die anhand der Übereinstimmung der Antworten von Menschen mit geistiger Behinderung und denen ihrer Bezugspersonen gemessen wurden, lassen sich laut FINLAY AND LYONS (a.a.O.) nicht unbedingt als Zustimmungseigung von Personen mit geistiger Behinderung interpretieren, sondern auch als unterschiedliche Interpretation der lebensweltlichen Möglichkeiten. Da Bezugspersonen immer nur einen Teilausschnitt aus der Lebenswelt des oder der anderen mitbekommen, wäre es demnach falsch, die Aussagen der Menschen mit geistiger Behinderung in Frage zu stellen; stattdessen müssen wahrscheinlich die Antworten der Bezugspersonen als nicht vollständig betrachtet werden.

FINLAY AND LYONS (a.a.O., 14) betrachten die Zustimmungseigung als Ergebnis vieler Faktoren. Sie beleuchten in ihrem Artikel allerdings nicht nur die von der Literatur bevorzugten Erklärungen, wie die der sozialen Erwünschtheit oder Unterwürfigkeit, sondern andere wichtige Determinanten, die bislang nur wenig Aufmerksamkeit bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung erhalten haben.

„Evidence on the likely causes of acquiescence is reviewed, and we suggest that although researchers often stress a desire to please or increased submissiveness as the most important factor, acquiescence should also be seen as a response to questions that are too complex, either grammatically or in the type of judgements they request“ (FINLAY AND LYONS, 2002, 14).

Die Literatur über Menschen mit geistiger Behinderung beschreibt den hohen Grad der Unterwürfigkeit und die damit einhergehende starke Beeinflussbarkeit und die Tendenz zur Einwilligung als wichtigste Faktoren für die Zustimmungstendenz. Begründet werden diese Tendenzen mit der hohen Anzahl erlebter Frustrationen und der starken Kontrolle, der Menschen mit geistiger Behinderung durch ihre Bezugspersonen ausgesetzt sind. So plausibel diese Erklärungen hinsichtlich der Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung auch sein mögen, so sind bisher dafür noch keine empirischen Belege vorgelegt worden.

„Although these explanations seem plausible, particularly given the unequal distribution of power and resources people with mental retardation often face, we note that they are usually offered as explanations without substantiating evidence being provided“ (a.a.O., 18).

Die Zustimmungstendenz tritt nach Sichtung der aktuellen Literatur vor allem dann auf, wenn:

- die Antwort nicht gewusst wird,
- Fragen zweideutig oder unklar formuliert sind oder
- die Person wenig Zeit oder Anstrengung auf das Nachdenken über die Frage verwendet hat.

„Acquiescence, then, may be a response used by people when they are uncertain of the meaning of the question or when they understand the question but they are uncertain of the answer“ (a.a.O., 20)

Die Zustimmungstendenz von Menschen mit geistiger Behinderung ist nach Ansicht von FINLAY AND LYONS (a.a.O.) also ein Problem der konzeptionellen und grammatikalischen Konstruktion der Befragung. Unsicherheit bei der Beantwortung einer Frage tritt vor allem dann auf, wenn von den Respondentinnen und Respondenten Bewertungen oder Entscheidungen erwartet werden, die, vor allem wenn sie noch nie zuvor darüber nachgedacht haben, für Menschen mit geistiger Behinde-

rung schwer zu treffen sind. In solchen Situationen wissen die Befragten die Antwort nicht und reagieren spontan mit einer Zustimmung, um der unangenehmen Situation zu entgehen.

Außerdem konnten FINLAY AND LYONS (2002, 21) bei langen, komplexen Fragen oder bei Fragen, die abstrakte Begriffe oder Darstellungen beinhalteten eine Neigung zur Zustimmung feststellen. Untersuchungen haben zudem ergeben, dass Menschen mit geistiger Behinderung nur einen Teil oder nur das Thema einer Frage in Erinnerung behalten und sich die Antworten deshalb auch nur auf einen Abschnitt der Frage beziehen.

„When questions are too long, or the structure is too complex, respondents may only focus on some words of phrase within the question. (...) Acquiescence should be seen, then as a problem or difficult of semantically complicated questions rather than as a problem of yes/ no questions per se” (a.a.O., 22).

Andererseits kann eine vermehrte Neigung zur Zustimmung auch als Resultat des Interviewerverhaltens angesehen werden und nicht unbedingt nur als Unterwürfigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese Situation kann auftreten, wenn der Interviewer bzw. die Interviewerin die erste Antwort nicht akzeptiert, weil entweder die Frage noch nicht vollständig gestellt wurde, oder weil sich die Antwort nicht den vorherbestimmten Kategorien zuordnen lässt, oder weil der Interviewer oder die Interviewerin denkt, dass der oder die Befragte die vermeintlich richtige Antwort kennt und sie oder ihn dorthin führen will.

„These other explanations include that acquiescence is a response strategy when the answer is not known; that it arises when the question structure is too complex for the person, so that the subtleties of phrasing are missed; that is a methodological artifact of reverse wordings, bizarre questions, or informant checks; and that it arises due to the interactional demands of the interview situation” (a.a.O., 22).

Um Zustimmungstendenzen bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung zu verhindern, schlagen FINLAY AND LYONS (a.a.O., 23) z.B. vor, Entweder-Oder-Fragen statt Ja- oder Nein-Fragen zu stellen, Fragen mit Umkehrwörtern zu verwenden, zufrieden stellende Gültigkeitsüberprüfungen während der Itementwicklung durchzuführen, *weiß ich nicht* als Antwortmöglichkeit anzubieten oder als Antwort zu akzeptieren, Fragestellungen zu vereinfachen, schwierige Entschei-

dungsfragen gezielt und ausgewählt einzusetzen, nach Beispielen zu fragen und statistische Korrekturen anzuwenden.

Entweder-Oder-Fragen können vor allem dann erfolgreich verwendet werden, wenn sie mit einfachen Wörtern formuliert und in einer simplen Form gestellt werden. Die beiden Antwortmöglichkeiten sollten so kurz formuliert sein, dass der oder die Befragte sich auch an beide erinnert und sie versteht.

Offene Fragen führen zu weniger Antwortverzerrungen und sind deshalb Ja- oder Nein-Fragen vorzuziehen.

Um den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit geistiger Behinderung zu entsprechen, muss der Interviewleitfaden, der der vorliegenden Befragung zugrunde liegt, viele Anforderungen erfüllen. An welchen Kriterien sich der Leitfaden orientiert, in welche Kategorien er eingeteilt ist und wie die Fragen formuliert sind, sind wichtige Aspekte bei der Konstruktion des Interviewleitfadens und werden im folgenden Unterpunkt differenziert betrachtet.

5.3 Konstruktion des Interviewleitfadens

Der vorliegende Interviewleitfaden ist auf der Basis theoretischer Auseinandersetzung der Verfasserin mit dem Thema entstanden. Die Formulierung der Fragestellungen und der deskriptiven Ziele (vgl. 4) ging der Leitfadenkonstruktion voraus.

5.3.1 Allgemeine Prinzipien der Fragebogenkonstruktion

Der Interviewleitfaden ist in die verschiedenen Hauptkategorien *Freizeitbeschäftigung*, *Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner*, *Freizeittorte*, *Selbstständigkeit* und *Ferien* eingeteilt. Die Kategorien ergeben sich aus den in Kapitel 4 aufgestellten Fragestellungen, die sich wiederum aus den bisherigen Forschungsergebnissen zum Freizeitverhalten der Jugendlichen insgesamt (vgl. 2.6) und der Menschen mit geistiger Behinderung im Speziellen (vgl. 3.3) ergeben.

Fragen, die dem gleichen Themenkreis zuzuordnen sind, werden nach Möglichkeit nacheinander gestellt, damit die Befragten nicht zu Gedankensprüngen gezwungen werden. „Dabei folgt am besten das Besondere nach dem Allgemeinen, das Unvertraute nach dem Vertrauten, das Komplizierte nach dem Einfachen“ (ATTESLANDER, 1995, 194). Die Blöcke selbst beinhalten Fragen, die sich an den unten beschriebenen

Grundsätzen der Frageformulierung orientieren. Typische Fehlerquellen, die oben schon beschrieben wurden, sollten weitestgehend vermieden werden.

Die Hauptkategorien sind so angeordnet, dass die zentralen Kategorien zuerst angesprochen werden, um auch den Befragten mit einer kurzen Konzentrationsspanne die Möglichkeit zu gewähren, sich zu den wichtigsten Fragestellungen zu äußern.

Es scheint sinnvoll, mit dem Komplex *Freizeitbeschäftigung* zu beginnen, da die Jugendlichen hierzu wahrscheinlich am meisten und am ungezwungensten berichten können. Die Einleitungs- und Übergangsfragen, die die unterschiedlichen Kategorien verbinden bzw. einleiten, wie „Was hast du gestern Nachmittag nach der Schule gemacht?“, sollen auf der einen Seite in das Thema des Interviews einführen und bei den Befragten Interesse wecken, und auf der anderen Seite den Befragten Sicherheit bieten und Versagensängste vermeiden. Diese Vorgehensweise schlägt auch ATTESLANDER (1995, 171) vor, da der Befragte seiner Ansicht nach „einige Fragen als Anlaufphase benötigt, um sich in den Interviewverlauf einzugewöhnen, oder bei der Behandlung neuer Themenbereiche, um sich adäquat erinnern zu können.“ So wird für die Jugendlichen der Bezugsrahmen deutlich und die entscheidenden Fragen werden vorbereitet.

DIEKMANN (2004, 414ff.) schlägt vor, die Fragen entsprechend einer Spannungskurve, d.h., die Aufmerksamkeit steigt zunächst und sinkt dann mit zunehmender Fragedauer ab, anzuordnen. Die wichtigsten Fragen würden demzufolge im zweiten Drittel des Fragebogens platziert. Dieses Vorgehen hält die Verfasserin für den in der vorliegenden Untersuchung befragten Personenkreis für wenig sinnvoll. Da es zu erwarten ist, dass die Motivation und die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Schülerinnen und Schüler nach kurzer Zeit wieder nachlässt, werden in diesem Fragebogen die wichtigsten Fragen direkt nach den Einleitungsfragen, also im ersten Drittel platziert.

Um überflüssige Fragen zu vermeiden und die Befragungszeit zu reduzieren, werden Trichterfragen nur bis zu dem Punkt gestellt, wie es die Beantwortung der einleitenden, allgemeinen Fragen zulässt. Frustrationserlebnisse bei den Befragten, durch z.B. mehrfaches Nicht-Beantworten-Können einer Frage und unnötige Überstrapazierung der ohnehin kurzen Konzentrationsspanne, sollen unter allen Umständen vermieden werden.

Als letzten Schritt bei der Fragenkonstruktion empfehlen SCHNELL U.A. (1992, 354), noch einmal das Verhältnis zwischen den Fragen und dem Thema der Untersuchung bzw. zu den konkreten Fragestellungen zu überprüfen. Werden die interessierenden Variablen durch die Fragen wirklich erfasst und ist die Variable bedeutsam für den theoretischen Zusammenhang?

Sozialstatistische Angaben werden je nach Ausdauer und Kenntnis des oder der Befragten entweder zum Schluss des Interviews abgefragt oder bei den Klassenlehrerinnen bzw. -lehrern erfragt.

Das Interview sollte eine Dauer von ca. 10-30 Minuten je nach verbaler Kompetenz und Ausdauer der Befragten nicht überschreiten, da die Antwortqualität bei einer längeren Befragung abnimmt (vgl. DIEKMANN, 2004, 415).

Der Fragebogen wird vor dem Einsatz in der Hauptuntersuchung einer Vorstudie unterzogen, an dem ca. 5% der Befragten teilnehmen. Dabei soll die durchschnittliche Befragungszeit ermittelt, die Verständlichkeit von Fragen geprüft und Fehlerquellen, wie Suggestivfragen und Fragekontexteffekte aufgedeckt werden. Eine Modifikation erfolgt im Anschluss an die Vorstudie.

5.3.2 Wahl der Fragetypen des Leitfadens

Bei der Erstellung des Leitfadens hat sich die Verfasserin an den von KROMREY (1995, 276) aufgestellten *Grundsätzen der Frageformulierung* orientiert, die sich auch sehr gut auf den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung übertragen lassen. Zudem soll natürlich das Auftreten der oben beschriebenen Fehlerquellen im Interview weitestgehend ausgeschlossen werden. Die Erkenntnisse über die methodischen und methodologischen Probleme bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung (5.2.2) werden berücksichtigt.

Demnach sollen die Fragen so einfach und eindeutig wie möglich gestellt sein und keine komplizierten Sätze, keine langen Fragen, keine unbekanntes Sachverhalte und keine Zweideutigkeiten beinhalten.

Außerdem ist es wichtig, dass unbekannte Begriffe bzw. Fremdwörter vermieden werden. „Die Methode der Erhebung und speziell bei Interviews die Art der Fragestellung sollte jeweils dem kulturellen Kontext angepasst werden“ (DIEKMANN, 2004, 377). Schwierige Wörter, die

trotzdem in der Frage benutzt werden, müssen erklärt werden. Dazu muss die Forscherin bzw. der Forscher versuchen, sich der Alltagssprache des bzw. der Befragten anzupassen.

„Die (...) Voraussetzung der gemeinsamen Sprache meint, dass Interviewer und befragte Personen die Bedeutung von Fragen und Antworten in gleicher Weise interpretieren. Insbesondere in Randgruppen und speziellen Subkulturen kann diese Bedingung keineswegs immer als erfüllt gelten“ (DIEKMANN, 2004, 377).

Auf den Punkt der sprachlichen Besonderheiten bei den meisten sozialen Gruppen verweist auch ATTESLANDER (1995, 172); verbale Auffälligkeiten erschweren es Außenstehenden oftmals, sie zu verstehen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Zur Formulierung der Fragen und zum besseren Verständnis der Antworten, schlägt ATTESLANDER (a.a.O., 173) vor, diese Codes zunächst zu entschlüsseln.

Für den in dieser Studie befragten Personenkreis ist es wahrscheinlich, dass das Verständnis sowohl durch verbale Einschränkungen, wie Aussprache, Dysgrammatismus oder Wortfindungsschwierigkeiten, als auch durch spezielle Redewendungen, die schulspezifisch gebraucht werden, gestört wird. Die Verfasserin wird in solchen Situationen sofort bei den Befragten nachfragen, um eventuelle Missverständnisse auszuklammern. Wenn die Jugendlichen aufgrund fehlender verbaler Kompetenzen nicht selbst in der Lage dazu sind, unverständliche oder fremde Begriffe zu erklären, wendet sich die Interviewerin nach der eigentlichen Befragung an die Lehrerinnen und Lehrer, um zu inhaltlicher Klarheit der Antworten zu gelangen.

Zudem darf die bzw. der Befragte nicht überfordert werden; um das Wissen und die Gedächtniskapazität nicht überzustrapazieren, soll nur eine Frage zur gleichen Zeit gestellt werden. Doppelte Negationen sind nach ATTESLANDER (a.a.O., 193) in Fragen generell zu verhindern.

Die Anzahl der Suggestiv-Fragen soll nach Möglichkeit auf ein Minimum beschränkt werden. Die Fragen sollen so neutral wie möglich gestellt werden, um zu verhindern, dass in der Frage die gewünschte Antwort bereits nahe gelegt wird (a.a.O., 193).

Weiterhin sollen die Fragen laut ATTESLANDER (a.a.O., 192) neutral formuliert sein, d.h. keine belasteten Begriffe, wie Boss, Freiheit, Ehrlichkeit enthalten. Ebenso sollten hypothetische Fragen wie „Was würdest du in deiner Freizeit unternehmen, wenn du selbstständig öffentliche Verkehrsmittel benutzen könntest?“ vermieden werden.

Abschließend sollen die Fragen formal ausbalanciert sein, um sowohl positive wie auch negative Antwortmöglichkeiten gleichberechtigt nebeneinander stehen zu lassen (vgl. SCHNELL U.A., 1992, 343f.)

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass die Forscherin bzw. der Forscher versuchen muss, die Fragen, „die sich aus seinem Forschungsrahmen ergeben, in den Bezugsrahmen des Befragten“ zu übertragen (KROMREY, 1995, 279).

Im qualitativen Interview werden meist offene Fragen gestellt; die Antwortformulierungen werden hierbei den Respondentinnen und Respondenten selbst überlassen. Somit setzt diese Art der Fragestellung ein hohes Maß an Artikulationsfähigkeit, Information und Motivation bei den Befragten voraus. Da die Verfasserin nicht davon ausgehen kann, dass alle Befragten diese Bedingungen erfüllen, schließen sich den offenen Fragen, die zum ausführlichen Erzählen auffordern, Folgefragen an. Diese Folgefragen sind laut ATTESLANDER (1995, 180) so genannte geschlossene Fragen von der Art des:

- *-Identifikationstyps*, d.h. Fragen, die sich auf Personen, Gruppen, Orte, Zeiten etc. beziehen, z.B. wer, wie, wo, wann;
- *-Ja-Nein-Typs*, das sind Fragen, die sich mit Ja oder Nein ausreichend beantworten lassen;
- *-Selektionstyps*, auch Alternativfrage genannt, der innerhalb der Frage zwei Antwortmöglichkeiten zur Wahl stellt.

Bei diesen Fragen besteht, wie oben schon beschrieben, die Gefahr der Zustimmungstendenz (vgl. 5.2.2.3), die aus wissenschaftlichen Gründen weitestgehend vermieden werden soll. Andererseits kommen diese Fragen dem hier zu erforschenden Personenkreis, mit seinen eingeschränkten verbalen Möglichkeiten sehr entgegen.

„Weniger gebildeten Auskunftspersonen entsprechen sie insofern besser, als diese oft überfordert sind, Probleme spontan und differenziert auszudrücken“ (a.a.O., 183).

Sie dienen außerdem dazu, Denkanstöße zu geben, Aspekte, die vom Befragten noch nicht angesprochen worden sind, zu beleuchten und interessante Gesichtspunkte aus der vorhergegangenen Antwort genauer zu erfassen. Außerdem erhöhen geschlossene Fragen laut ATTESLANDER (a.a.O., 183) die Einheitlichkeit der Antworten und erbringen

so eine bessere Vergleichbarkeit.

Die Fragenkomplexe, d.h. einer Einleitungsfrage folgen mehrere Unterfragen, sind so konstruiert, dass sie vom Allgemeinen zum Speziellen fortschreiten, was KROMREY (1995, 282) als Fragentrichter bezeichnet.

Besuchst du manchmal Freundinnen oder Freunde?

- Wie oft?
- Wer sind deine Freundinnen oder Freunde?
- Hast du auch Freunde, die nicht auf dieselbe Schule gehen wie du?
- Hast du einen festen Freund/ eine feste Freundin? Kennst du den/ die aus der Schule? Triffst du dich mit dem/ der auch in deiner Freizeit? Besucht ihr euch auch zu Hause?

Besondere Aufmerksamkeit muss bei der Fragemethodik des Fragetrichters auf die oben beschriebenen Fragekontexteffekte gelenkt werden. Es besteht in diesem Zusammenhang die Gefahr, dass zuvor gestellte Fragen auf die Beantwortung späterer Fragen Einfluss nehmen oder sie sogar manipulieren.

Die Verfasserin hat sich trotzdem entschieden, diese Fragemethodik anzuwenden, da sie bezüglich des Personenkreises auf die Vorbereitung der Respondentinnen und Respondenten Rücksicht nehmen muss. Allgemeine Fragen dienen dazu, Hemmungen abzubauen und spezielle Fragen und Begriffe zu verstehen.

So genannte *Nachfassfragen*, wie „Was kannst du mir sonst noch dazu erzählen?“ oder „Hast du sonst noch eine Idee?“, werden von der Verfasserin dann eingesetzt, wenn die Befragten die naheliegendste und kürzeste Antwort geben. Den Jugendlichen soll damit die Chance zu differenzierteren Antwortmöglichkeiten gegeben werden, um somit den Informationsgehalt ihrer Antworten zu erhöhen (vgl. GUTJAHR, 1985, 58).

Durch *Zufallsnachfragen* kann laut SCHOLL (1993, 29) überprüft werden, ob der oder die Befragte die Frage richtig verstanden hat und wenn nicht, wie er oder sie diese verstanden hat.

Die Verfasserin hat sich entschlossen, ausschließlich direkte Fragen, die die Befragten persönlich ansprechen und zu einer direkten Stellungnahme auffordern, zu stellen, da indirekte Fragen, die in eine Ge-

schichte eingebettet sind oder in der die Meinung anderer Menschen widergespiegelt wird, ein zu hohes Abstraktionsvermögen von den Befragten erfordern. „Die beste Frage nach einem Sachverhalt ist die direkte und vollständig bestimmte Frage“ (GUTJAHR, 1985, 59).

- Bist du in deiner Freizeit gerne alleine?
- Was machst du in deiner Freizeit am liebsten?

Um der von SIGELMAN ET AL. (1980, 1981, 1982) beschriebenen Zustimmungstendenz, die das Phänomen beschreibt, dass Befragte eine Frage ohne Bezug zum Inhalt bejahen, vorzubeugen, werden von der Verfasserin möglichst viele Alternativfragen eingesetzt. Bei dieser Fragetechnik werden zwei Aussagen vorgeschlagen und der oder die Befragte soll sich für eine von beiden entscheiden (vgl. DIEKMANN, 2004, 404).

- Bist du in deiner Freizeit eher alleine oder unternimmst du etwas mit anderen?
- Bist du in deiner Freizeit eher zu Hause oder bist du woanders?

Laut SCHNELL U.A. (1992, 362) nutzen vor allem „unterprivilegierte“ Menschen die Zustimmungstendenz als Antwort, da sie gelernt haben, in Situationen, in denen sie sich unsicher und überfordert fühlen, eine angepasste bzw. zustimmende Antwort zu geben, um der unangenehmen Situation möglichst schnell zu entkommen.

Die Bevorzugung dieses Antwortstils beschreibt SCHOLL (1993, 66) bei alten Menschen, die aufgrund nicht interessierender Fragen zu unmotiviert sind, differenzierte Antworten zu geben und so versuchen, die Befragungssituation möglichst schnell zu bewältigen.

FINLAY AND LYONS (2002, 23) schlagen zur Vermeidung der Zustimmungstendenz, z.B. Entweder-Oder-Fragen als Alternativfragen vor.

Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang B.

6 Durchführung der Hauptuntersuchung

Eine differenzierte Beschreibung der zugrunde liegenden Methodik der Stichprobenauswahl, die relevante Informationen über die Repräsentativität der Ergebnisse und eine genaue Darstellung der Populationsverteilungen auf die Merkmale der unabhängigen Variablen vermittelt, ist eine wichtige Voraussetzung für die Weiterverarbeitung des erhobenen Datenmaterials.

6.1 Querschnitterhebung

DIEKMANN (2004, 267ff.) unterscheidet drei Arten, Daten in einem bestimmten zeitlichen Rahmen zu erheben:

- **Querschnittsdesign** (Erhebung von Variablenwerten bei n Untersuchungseinheiten zu einem Zeitpunkt),
- **Trenddesign** (Erhebung der Werte der gleichen Variable zu mehreren Zeitpunkten mit jeweils unterschiedlichen Stichproben) und
- **Paneldesign** (Erhebung der Werte der gleichen Variable zu mehreren Zeitpunkten bei einer identischen Stichprobe).

Da es bei der vorliegenden Studie nicht darum geht, Veränderungen des Freizeitverhaltens auf der individuellen Ebene über eine längere Zeitspanne zu beobachten, um z.B. Trendrichtungen zu erforschen, sieht die Verfasserin von Trend- und Panelerhebungen ab.

Ziel der Befragung ist es vielmehr, theoretische Annahmen in Form von Determinationshypothesen bezüglich des Freizeitverhaltens von Menschen mit geistiger Behinderung zu überprüfen und Typisierungen vorzunehmen. Für diesen Zweck genügt eine Querschnitterhebung.

„Um Querschnittsdaten handelt es sich, wenn sich Variablenwerte der Untersuchungseinheiten auf einen Zeitpunkt beziehen. Dabei werden normalerweise die Werte einer oder in der Regel mehrerer Variablen bei einer größeren Anzahl N von Untersuchungseinheiten erhoben“ (DIEKMANN, 2004, 276).

6.2 Stichprobenauswahl

Je nach Forschungsziel und Forschungsmethode werden in der qualitativen Forschung unterschiedliche Stichprobentechniken angewandt. Eine Stichprobe wird in dieser Studie von der Verfasserin in Anlehnung an DIEKMANN (2004, 327ff.) als „eine Auswahl von Elementen der Grundgesamtheit“ definiert. Als Stichprobenumfang n wird die Anzahl der ausgewählten Elemente beschrieben.

In der Literatur werden drei Verfahren der Stichprobenauswahl unterschieden:

Das Ergebnis einer **Wahrscheinlichkeitsauswahl** sind Zufallsstichproben. Die Auswahl der untersuchten Population geschieht bei der Zufallsstichprobe über eine Liste der Grundgesamtheit. Voraussetzung, um diese Bedingung zu erfüllen, ist allerdings die Tatsache, dass die Grundgesamtheit der zu untersuchenden Population überhaupt erfasst ist. Bei dem Personenkreis, der in dieser Studie erfasst werden soll, ist diese Voraussetzung aus datenschutztechnischen Gründen aber auch aufgrund von grundsätzlichen Problemen bei der Erfassung dieser Population nicht erfüllt. Deshalb scheidet das Verfahren der Wahrscheinlichkeitsauswahl bei dieser Studie aus. Allerdings ist nur bei dieser Art der Stichprobenauswahl „die induktive Statistik des Schließens von der Stichprobe auf die Population überhaupt anwendbar“ (a.a.O., 338).

Das Verfahren der **bewussten Auswahl** wird zum Beispiel durch die Quotenauswahl repräsentiert. Eine Stichprobe wird hierbei so ausgewählt, dass „die Quoten in der Stichprobe im Hinblick auf die ausgewählten Merkmale (z.B. Geschlecht, Alter, Beruf, Region) den Merkmalsverteilungen in der Grundgesamtheit entsprechen (a.a.O., 339). Bei diesem Verfahren ist ebenso wie bei der Zufallsstichprobe allerdings ein genaues Wissen um die Verteilung der Grundgesamtheit notwendig. Deshalb scheidet auch dieses Verfahren bei der vorliegenden Untersuchung aus.

In dieser Studie wurden die Schülerinnen und Schüler **willkürlich** ausgewählt, d.h., die Entscheidung über die Teilnahme eines Jugendlichen an der Befragung geschieht unkontrolliert und liegt im Ermessen des oder der Auswählenden (vgl. SCHNELL, 1992, 305). Die Kriterien, um bei der hier vorliegenden Studie teilzunehmen, waren folgende:

- **Es sollte sich um Jugendliche im Alter zwischen 11 und 19 Jahren handeln,**
- **bei diesen Jugendlichen sollte eine geistige Behinderung vorliegen, operationalisiert dadurch, dass die Personen nach den Richtlinien der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden,**
- **sie sollten über hohe, mittlere oder zumindest niedrige verbale Kompetenzen verfügen, um den Anforderungen des qualitativen Interviews zu entsprechen,**
- **sie sollten freiwillig an dem Interview teilnehmen und**
- **die Eltern mussten sich schriftlich mit der Befragung ihrer Kinder einverstanden erklären.**

Durch den letzten Punkt des Kriteriumkatalogs wurde die Auswahl des Personenkreises stark eingeschränkt.

Die Datenerhebung erfolgte in drei Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in den Regionen Hannover und Hameln in den Zeiträumen Mai bis Juni 2000, Februar bis Mai 2001 und September bis November 2004. Nach der Zustimmung der zuständigen Bezirksregierung Hannover, mit der Auflage von allen minderjährigen Schülerinnen und Schülern Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten vorzulegen, verteilte die Verfasserin der vorliegenden Studie an alle Mittel-, Haupt- und Abschlussstufenschülerinnen und –schüler (im Alter von 11 bis 19 Jahren), die laut Einschätzung der Klassenlehrerinnen und –lehrer über mindestens niedrige verbale Kompetenzen verfügen, Einverständniserklärungen an die Eltern. Insgesamt wurden 280 Anfragen mit beiliegenden Einverständniserklärungen an die Erziehungsberechtigten verschickt. Der Rücklauf betrug 67 positive Erklärungen, d.h. nur jeder vierte Schüler bzw. jede vierte Schülerin hatte die Gelegenheit an der Befragung teilzunehmen.

Aufgrund der willkürlichen Auswahl, anhand der beschriebenen Kriterien, der teilnehmenden Personen können die in dieser Untersuchung erhobenen Daten nicht repräsentativ sein. Generalisierende Aussagen sind nach LAMNEK (1989, 91) „nur auf der Grundlage repräsentativer Zufallsstichproben zulässig.“

Nach DIEKMANN (2004, 368) bezeichnet der Begriff *repräsentative Stichprobe* allerdings eher eine Metapher als einen Fachbegriff der empirischen Forschung.

„Eine Stichprobe repräsentiert aber niemals sämtliche Merkmalsverteilungen der Population. Das ist bereits aus logischen Gründen ausgeschlossen. Die Elemente der Population sind aber durch eine Vielzahl von Merkmalen charakterisierbar. In einer endlichen Stichprobe können unmöglich alle dieser Merkmalsverteilungen repräsentiert werden“ (a.a.O., 368).

Da es der qualitativen Forschung zudem eher um Typisierungen und um die Prüfung allgemeiner Hypothesen statt um Generalisierungen geht, spielt die Repräsentativität bei dieser Befragung auch keine entscheidende Rolle (vgl. LAMNEK, 1989, 91).

Die hier vorliegende Studie versteht sich als explorative Annäherung an einen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wenig erforschten Untersuchungsgegenstand mit der forschungstheoretischen Zielsetzung einer Ist-Stand-Analyse und der Generierung von Zusammenhangshypothesen.

„Zusammenhangshypothesen können daher durchaus an willkürlichen Stichproben geprüft werden, und genau dies ist auch die gängige Praxis z.B. in der Psychologie und Sozialpsychologie“ (DIEKMANN, 2004, 329).

Insgesamt wurden 67 Schülerinnen und Schüler, 50 Jungen und 17 Mädchen, im Alter von 11- 19 Jahren befragt; 30 Jugendliche besuchten zu diesem Zeitpunkt die Mittel-/ Hauptstufe (unter 16 Jahren) und 37 die Abschlussstufe (ab 16 Jahre). Alle Respondentinnen und Respondenten besuchten während des Befragungszeitraums eine der drei ausgewählten Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung und wohnten zur Zeit der Befragung bei ihren Eltern; davon lebten 35 Befragte in einer Großstadt und 32 Befragte in einer Kleinstadt bzw. in den umliegenden Dörfern. 20 der Schülerinnen und Schüler verfügten über eine hohe verbale Kompetenz, 32 über mittlere und 14 über niedrige verbale Fähigkeiten.

Alle Jugendlichen waren mit der Befragung einverstanden und die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern lag bei allen befragten Schülerinnen und Schülern vor.

Bei drei Schülerinnen und einem Schüler waren die verbalen Kompetenzen allerdings so stark eingeschränkt, dass die Befragung nach kur-

zer Zeit abgebrochen werden musste. Diese 4 Interviews gingen nicht mit in die Auswertung ein. Die Anzahl der auswertbaren Befragungen reduzierte sich damit auf 63.

Tab. 6.1: absolute Anzahl der Befragten unter Berücksichtigung der einzelnen Variablen

VARIABLE	Anzahl der Befragten
Großstadt	33
Dorf	30
männlich	49
weiblich	14
ab 16 Jahren	35
unter 16 Jahren	28
hohe verbale Kompetenz	20
mittlere verbale Kompetenz	32
niedrige verbale Kompetenz	11
Insgesamt	63

6.2.2.1 Geschlechterverteilung

Das Missverhältnis zwischen der Anzahl der befragten Jungen und Mädchen (49:14) spiegelt die disproportionale Geschlechterverteilung bei Menschen mit geistiger Behinderung wider, die nach EGGERS UND BILKE (1995, 6) für diese Population typisch zu sein scheint. Sie berichten von einem „Überwiegen des männlichen Geschlechts bei leichten geistigen Behinderungen (Geschlechterverhältnis etwa 1,6:1).“

Auch THIMMS (1999, 14) Gesamtübersichten zum Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung zeigen eine deutliche Überrepräsentation des männlichen Geschlechts. Als Merkmal bei einer leichten geistigen Behinderung ist das Geschlecht sogar deutlich häufiger männlich: 2-5:1.

Tab. 6.2: Anzahl der Jungen und Mädchen verteilt auf die einzelnen Variablen

VARIABLE	männlich	weiblich
Großstadt	28	5
Dorf	21	9
ab 16 Jahre	27	8
unter 16 Jahren	22	6
hohe verbale Kompetenz	14	6
mittlere verbale Kompetenz	28	4
niedrige verbale Kompetenz	7	4

6.2.2.2 Wohnortbestimmung

Von den insgesamt 63 Schülerinnen und Schülern, die in dieser Studie zu ihrem Freizeitverhalten befragt wurden, besuchten 30 Schülerinnen und Schüler eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in einer Stadt mit einer Einwohnerzahl unter 60.000 Menschen, die per Definition von MEYERS GROßES TASCHENLEXIKON (1992, 67) als Mittelstadt bezeichnet wird. Ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler wohnte allerdings in Vororten mit unter 2.000 Einwohnern, die per Definition als Siedlung (a.a.O., 67) bezeichnet werden. Von diesen Vororten in das eigentliche Stadtzentrum verkehren nur gelegentlich öffentliche Verkehrsmittel.

33 Schülerinnen und Schüler besuchten eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in einer Landeshauptstadt mit über 500.000 Einwohnern, die per Definition von MEYERS GROßES TASCHENLEXIKON (a.a.O. 67) als Großstadt bezeichnet wird.

Diese 33 Schülerinnen und Schüler wohnten alle in Stadtteilen, von denen die Stadtmitte und andere Stadtteile mit verschiedenen öffentlichen Verkehrsmitteln mehrmals in der Stunde zu erreichen sind.

Tab. 6.3: Großstadt- und Dorfbewohner verteilt auf die einzelnen Variablen

VARIABLE	Großstadt	Dorf
männlich	28	21
weiblich	5	9
ab 16 Jahre	22	13
unter 16 Jahren	11	17
hohe verbale Kompetenz	10	10
mittlere verbale Kompetenz	19	13
niedrige verbale Kompetenz	4	7

6.2.2.3 Einschätzung der verbalen Kompetenz

Als weitere Determinante, die das Freizeitverhalten beeinflusst, nennt MARKOWETZ (2000, 29) unter anderem auch den Grad der Behinderung. DER DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1974) definiert, dass eine geistige Behinderung sowohl mit kognitiven als auch mit sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklungsbeeinträchtigungen einhergeht (vgl. MÜHL, 1991, 27).

Die Verfasserin hat sich in der hier vorliegenden Studie entschieden, die verbale Kompetenz als ein Kriterium des Behinderungsgrades zu

6 Durchführung der Hauptuntersuchung

betrachten. Der Grad der verbalen Kompetenz ist bei einer Befragung eindeutiger einschätzbar als die kognitiven, motorischen oder sozialen Fähigkeiten. Die Variableneinteilung in hohe, mittlere und niedrige verbale Kompetenz ergibt sich folgendermaßen:

Tab. 6.4: Kodierregeln bezüglich der verbalen Kompetenz

VARIABLE	KODIERREGELN
hohe verbale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - umfassendes Frageverständnis: => großer passiver Wortschatz - umfassende Beantwortung der Frage: => großer aktiver Wortschatz => strukturierte, logische Erzählung => Bezug auf den inhaltlichen Schwerpunkt der Frage
mittlere verbale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - einfaches Frageverständnis: => einfacher passiver Wortschatz => Frage wird mithilfe der verschiedenen Antwortmöglichkeiten verstanden => kein abstraktes Begriffsverständnis - kurze Beantwortung der Frage: => einfache, kurze Erzählung => einfacher Satzbau => Wiederholung einer Antwortalternative aus der Frage
niedrige verbale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - schwaches Frageverständnis: => stark eingeschränktes Begriffsverständnis => direkter Situationsbezug - einfache Beantwortung der Frage: => Ein-Wort-Sätze (z.B. Namen, Aktivitäten) => Ja-Nein-Antworten

Tab. 6.5: Verteilung der verbalen Kompetenzen auf die einzelnen Variablen

VARIABLE	hohe verbale Kompetenz	mittlere verbale Kompetenz	niedrige verbale Kompetenz
Großstadt	10	19	4
Dorf	10	13	7
männlich	14	28	7
weiblich	6	4	4
ab 16 Jahren	11	17	7
unter 16 Jahren	9	15	4

6.2.2.4 Altersgruppenverteilung

35 der befragten Jugendlichen in dieser Studie sind älter als 16 Jahre und besuchen die Abschlussstufen der Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung; 28 der Schülerinnen und Schüler werden in den Mittel- und Hauptstufen unterrichtet. In der Abschlussstufe ist per Richtlinienenerlass das Thema *Freizeit* als Unterrichtsgegenstand festgelegt (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 1994, 54ff.). Inwiefern sich diese freizeitpädagogische Vorbildung der Abschlussstufenschülerinnen und –schüler in dieser Studie niederschlägt und wie groß der Einfluss des Lebensalters auf die Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Partizipation der Jugendlichen ist, wird in der vorliegenden Studie zu überprüfen sein.

Tab. 6.6: Altersgruppenverteilung auf die einzelnen Variablen

VARIABLE	ab 16 Jahre	unter 16 Jahren
Großstadt	22	11
Dorf	13	17
männlich	27	22
weiblich	8	6
hohe verbale Kompetenz	11	9
mittlere verbale Kompetenz	17	15
niedrige verbale Kompetenz	7	4

6.2.3 Vorstudie

Der eigentlichen Befragung ging eine Probebefragung voraus, um den Fragebogen auf seine Verständlichkeit und Eindeutigkeit zu testen. Überprüft wurde, inwieweit sich bei diesem Personenkreis geschlossene Fragen in der Form des Ja-Nein-Typs verhindern lassen, wie lang der Fragebogen sein darf, ohne die Konzentrationsspanne der Jugendlichen mit geistiger Behinderung überzustrapazieren, welche Reihenfolge der Fragen am besten ist und welche Begriffe schwer verständlich sind und durch andere ersetzt werden müssen.

Zudem muss bei der Durchführung und Auswertung einer Probebefragung auf die Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Forschungsinstruments, die Eindeutigkeit der Kategorien und die konkreten Erhebungsprobleme geachtet werden (vgl. ATTESLANDER, 1995, 342f.).

Befragt wurden 3 Schülerinnen und Schüler, unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen kommunikativen Fähigkeiten, um differenzierte

Aussagen im Hinblick auf die Stichprobe treffen zu können.

Dabei zeigte sich, dass die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne je nach verbaler Kompetenz variiert. Die Schülerin mit niedriger verbaler Kompetenz war im Gegensatz zu der Schülerin mit mittlerer verbaler Kompetenz sehr schnell abgelenkt, stellte Zwischenfragen, die nicht mit dem Thema der Befragung in Zusammenhang standen und konnte sich insgesamt nur kurz auf die Beantwortung der gestellten Fragen konzentrieren. Bei dieser Schülerin war es notwendig, das Interview auf einige wichtige Fragen zu reduzieren, um zu jedem Themenbereich Aussagen zu den entscheidenden Kategorien zu erhalten. Fragen mit schwierigen, abstrakten Begriffen, wie *Langeweile*, *Verein*, *Therapie* wurden ausgelassen, da die Jugendliche diese Begriffe inhaltlich nicht verstehen konnte.

Bei Fragen, die mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl beinhalten, ließ sich vor allem bei der Schülerin mit niedriger verbaler Kompetenz die Tendenz beobachten, dass die letztgenannte Möglichkeit bevorzugt genannt wurde. Bei Wiederholungsfragen, die in umgekehrter Reihenfolge gestellt wurden, ergaben sich entsprechend unterschiedliche Antworten. Wurde ein entsprechendes Antwortverhalten beobachtet, wurden die Antworten nicht in die Auswertung miteinbezogen, da die Frage als nicht verstanden bewertet werden musste.

Fragen des Ja-Nein-Typs, die eigentlich wegen der hohen Zustimmungstendenz vermieden werden sollten, ließen sich, je niedriger die verbale Kompetenz der Befragten war, am leichtesten beantworten, da diese Ja- oder Nein-Antworten über Wortfindungsschwierigkeiten hinweg halfen.

Ja- oder Nein-Antworten mussten allerdings spontan sein und Wiederholungsfragen standhalten, da sie sonst als willkürlich eingeschätzt werden mussten und für diese Studie nicht verwertbar waren.

Auch bei der Schülerin mit mittlerer verbaler Kompetenz ließen sich Schwierigkeiten bei der Beantwortung bestimmter Fragen beobachten; je länger die Frage war und je mehr abstrakte Begriffe sie beinhaltete, desto häufiger blieben die Antworten aus oder sie blieben inhaltlich uneindeutig und unklar. Vermehrtes Nachfragen vonseiten der Interviewerin bei Unverständlichkeiten bezüglich der Antwort führte bei der Befragten zu Unsicherheit und zum Rückzug.

In solchen Situationen der Unsicherheit war es notwendig, dass die geforderte Zurückhaltung der Interviewerin aufgehoben wurde, um die Motivation zur Beantwortung der Fragen zu erhöhen und die Unsicherheit zu überwinden.

Bei notwendigen Nachfragen zur kommunikativen Validierung hat es sich als günstig erwiesen, die Worte der Befragten zu wiederholen und als Frage zu formulieren. Die Rückfragen der Interviewerin, ob die Antwort richtig verstanden wurde, wurden akzeptiert und eindeutig beantwortet. HELFFERICH (2004, 93) bezeichnet diese Art der Interviewsteuerung als *Zurückspiegeln* und meint damit Äußerungen der Interviewenden, „in denen sie Aussagen der Erzählpersonen in deren Worten oder in ihren eigenen Worten zusammenfassen.“

Die Reihenfolge der Fragen, aber auch die Fragestellung muss den Respondentinnen und Respondenten individuell angepasst werden. Dabei ist gemäß den Kriterien der Gegenstandsangemessenheit und der Nähe zum Personenkreis die Wahl der Fragetypen zu vernachlässigen, um den Interviewverlauf nicht durch Unsicherheiten zu stören.

Bei allen Befragten hat sich herausgestellt, dass es wichtig ist, den Begriff *Freizeit* entweder vor Beginn des Interviews zu klären, um ihn z.B. von Schulaktivitäten, *die auch Spaß machen* abzugrenzen, oder andere Formulierungen in der Fragestellung, wie *nach der Schule, wenn du wieder zu Hause bist* zu gebrauchen.

Zudem konnte die Interviewerin beobachten, dass die Konzentrationsspanne bei allen Befragten nach ca. 15 Minuten nachließ. Die Ausführungen der Schülerinnen und Schüler schweiften immer mehr ab und die Interviewerin musste die Befragung immer mehr in die thematische Richtung lenken.

Bei den folgenden Interviews wurden die Erkenntnisse dieser Probebefragung berücksichtigt. Das Forschungsinstrument wurde entsprechend korrigiert.

6.2.4 Durchführung der Hauptuntersuchung

Die Schülerinnen und Schüler, die die Voraussetzungen für die Einzelbefragungen erfüllten, wurden vorher um ihr Einverständnis gebeten und erklärten sich alle zu einem Interview bereit. Die Interviews wurden in der Schule, in der vertrauten Umgebung der Mädchen und Jungen durchgeführt. GIRTLE (1992,151) hält dies für besonders wichtig, denn

„um wirklich gute Interviews zu bekommen, muss man also in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind.“

Die Lehrerinnen und Lehrer waren damit einverstanden, dass die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeit befragt wurden, da sie zu dieser Zeit am konzentrationsfähigsten sind.

Alle Mädchen und Jungen waren sehr motiviert und stolz darauf, dass sie für diese Interviews ausgewählt worden waren. Das Tonbandgerät verunsicherte einige zunächst; nachdem ihnen allerdings der Interviewverlauf und der Sinn und Zweck der technischen Geräte, die sie teilweise ohnehin schon kannten, erklärt worden war, nahm die Nervosität der Befragten ab.

Die Schülerinnen und Schüler gaben bereitwillig über ihr Freizeitverhalten Auskunft und hatten ganz offensichtlich Spaß daran, über sich selbst zu erzählen. Die Basis eines dialogischen Miteinanders entstand durch die vertraute Umgebung in Verbindung mit einem Befragungsthema, das direkt auf ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse abzielte, wodurch der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin laut LAMNEK (1989, 94) einen *Expertenstatus* erfährt, der das Antworten erleichtert.

Die Interviewdauer umfasste zwischen 10 und 30 Minuten und konnte von den Befragten entsprechend ihrer Konzentrationsspanne individuell gut genutzt werden, ohne dass sich Konzentrationsschwächen, Übermüdungserscheinungen oder Unlust einstellten, die zum vorzeitigen Abbruch des Interviews geführt hätten.

Störungen sind bei keinem der Interviews vorgekommen.

6.2.5 Retest

Die so genannte Test-Retest-Methode (vgl. 7.1.2) wurde bei der vorliegenden Untersuchung zur Reliabilitätsbestimmung des Forschungsinstruments angewandt. Nach einer Zeit von ca. 3 Wochen wurde das Interview über die Freizeitgestaltung in reduzierter Form erneut geführt. D.h. es wurden 11 Respondentinnen und Respondenten einige ausgewählte Fragen aus dem Leitfaden zum zweiten Mal gestellt. Die Antworten der Wiederholungsinterviews wurden an entsprechender Stelle in die Auswertungstabellen eingetragen, markiert und mit den Antworten aus dem vorhergegangenen Interview verglichen. Übereinstimmungen und Widersprüche zwischen den Antworten wurden ausgezählt.

Tab. 6.7: Retestausswertung

Angaben in absoluten Häufigkeiten, n=11

KATEGORIE	Übereinstimmungen	Differenzen	SUMME
Freizeitbeschäftigung	15	1	16
Freizeitpartner	21	5	26
Freizeitort	8	1	9
Selbstständigkeit	20	2	22
Ferien	9	2	11
INSGESAMT	73	11	84

Insgesamt konnte die Verfasserin feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung auf die Wiederholungsfragen mit gleichem Inhalt und teilweise sogar mit gleichem Wortlaut antworteten, wie bei den vorhergegangenen Interviews. Dies lässt auf eine hohe Zuverlässigkeit der Antworten schließen. Die Fragen wurden inhaltlich offensichtlich so gut verstanden, dass die Schülerinnen und Schüler auch nach einer längeren Zeitspanne sinngemäß die gleichen Antworten geben konnten. Die Kompetenz der Jugendlichen mit geistiger Behinderung, in einer Befragung stabile und überdauernde Antworten zu liefern, statt zwischen Wunsch, Interesse und Realität zu schwanken, ist hiermit belegt.

Bsp. 6.1: Retest

B=Befragte/r

<p>B9: „Ab und zu besuche ich mal J. und U.“ „Wenn, dann besuche ich in meiner Freizeit höchstens J. oder U.“ ----- „Meistens bin ich alleine.“ „Meistens bin ich alleine.“</p>
<p>B18: „Es kommt darauf an, wenn ich Lust habe, dann gehe ich öfter mal dort hin. (...) Zu meinen Freunden, die in B. wohnen.“ „Kommt drauf an, wenn ich Zeit habe. Aber manchmal ja.“ ----- „Manchmal bin ich auch alleine und manchmal bin ich auch mit jemandem zusammen.“ „Manchmal, wenn ich Bock habe ja, aber wenn ich keinen Bock habe, dann nicht.“</p>
<p>B19: „Ich unternehme viel mit mir alleine, weil es ist halt so bei mir. Ich bin halt gerne alleine. Ich weiß auch nicht wieso. Ich war schon immer schon als kleines Kind war ich immer viel alleine.“ „Ja, wie gesagt: Ich bin alleine.“</p>

Die Differenzen hinsichtlich der zu verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Antworten auf den gleichen Frageinhalt treten vor allem in der Kategorie *Freizeitpartnerinnen und -partner* auf und lassen sich, betrachtet man die Antworten der Befragten genauer, entweder dadurch erklären, dass sich in der Zeitspanne zwischen dem ersten und dem Wiederholungsinterview Änderungen bezüglich des direkten sozialen Umfeldes ergeben haben, oder dass es nach der ersten Befragung zu Lerneffekten oder zu einer Reflexion über das eigene Verhalten und somit zu einer Verhaltensänderung gekommen ist.

7 Überprüfung der Gütekriterien

Bei jeder empirischen Erhebung sollte der Forscher bzw. die Forscherin vorher ermitteln, ob sein bzw. ihr Forschungsinstrument zuverlässig misst, ob die Ergebnisse gültig sind und ob eine Objektivität des Forschungsverfahrens sowie der Auswertung gewährleistet ist (vgl. KROMREY, 1995, 296ff.). Um also die Qualität des Vorgehens und der Resultate beurteilen zu können, wird auch die vorliegende Untersuchung einer Überprüfung der Gütekriterien der Reliabilität, der Validität und der Objektivität unterzogen.

„Gütekontrollen liefern mit der Prüfung der Forschungsmethoden Anhaltspunkte für den Wahrheitsgehalt und die Haltbarkeit von Aussagen“ (LAMNEK, 1993, 153).

7.1 Die klassischen Gütekriterien

Von **Objektivität** wird nach LAMNEK (1993, 178) dann gesprochen, „wenn eine inter-individuelle Zuverlässigkeit bzw. Nachprüfbarkeit derart gegeben ist, dass (...) verschiedene Forscher zu demselben empirisch gewonnen Resultat gelangen.“

Als **Reliabilität** oder Zuverlässigkeit bezeichnen SCHNELL U.A. (1995, 141) das Ausmaß „in dem wiederholte Messungen eines Objekts mit einem Messinstrument die gleichen Werte liefern.“

Unter **Validität** oder Gültigkeit bezeichnet man das Ausmaß „in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen sollte“ (a.a.O., 114)

7.1.1 Objektivität

Der Anspruch auf Objektivität wird in der vorliegenden Untersuchung nur mit Einschränkungen erfüllt. Dem von der Verfasserin gewählten qualitativen Interview liegt kein genormtes bzw. standardisiertes Erhebungsinstrument zugrunde, sondern es handelt sich bei dem Leitfaden um einen Fragenkomplex, der sich aus den theoretischen und methodischen Vorüberlegungen der Verfasserin ergeben hat.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich in dieser Untersuchung bei der Verfasserin, die die theoretischen Er-

kenntnisse zu dieser Thematik gesammelt und daraus das Forschungsinstrument entwickelt hat, und der Interviewerin, die die Befragung durchgeführt hat, und der Auswerterin, die die gewonnenen Daten schließlich interpretiert hat, um die gleiche Person handelt. Auswertungsobjektivität ist nach LAMNEK (1993, 179) allerdings nur dann gegeben, wenn „verschiedene Auswerter bei gleichen Tests und bei gleichen Probanden zu den gleichen Auswertungsergebnissen gelangen.“

Das Prinzip der intersubjektiven Nachprüfbarkeit, dass das Gütekriterium der Objektivität ebenfalls für sich beansprucht, wird in der vorliegenden Untersuchung allerdings gewahrt. Durch die Tonbandaufzeichnungen, die Transkripte und die genaue Beschreibung der Interviewdurchführungs- und Auswertungsmethodik ist die Vorgehensweise für jeden nachvollziehbar und somit intersubjektiv überprüfbar (vgl. KROMREY, 1995, 235).

7.1.2 Reliabilität

Die von der Verfasserin gewählte Forschungsmethode des qualitativen Interviews unterliegt nach KROMREY (1995, 301ff.) gravierenden Einschränkungen bei der Erfüllung der klassischen Gütekriterien. Er bezeichnet das Interview als ein *reaktives Messinstrument*. D.h., man kann bezüglich der Reliabilität davon ausgehen, dass das gleiche Interview bei der gleichen Person zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt oder dass das gleiche Interview bei der gleichen Person von einem anderen Interviewer bzw. Interviewerin durchgeführt, nicht zu einem gleichen Ergebnis kommen würde. Schon die persönliche Beziehung zu dem Interviewer bzw. der Interviewerin, die Art der Fragestellung und die einzigartige Interviewgestaltung beeinflussen das Verhalten und die Reaktion des bzw. der Befragten. Außerdem wirkt sich die aktuelle Stimmungslage des bzw. der Befragten auf das Interview aus.

In der vorliegenden Untersuchung hat sich die Verfasserin hinsichtlich der Reliabilitätsbestimmung des Forschungsinstruments für die von DIEKMANN (2004, 217f.) beschriebene Test-Retest-Methode entschieden. Hierbei wird das Messinstrument im Rahmen von Wiederholungsinterviews nach einer bestimmten Zeitspanne bei einem Teil der Befragten wiederholt angewendet (vgl. 6.2.5).

„Die Korrelation der Messwerte zu den beiden Zeitpunkten gibt Aufschluss über die Test-Retest-Reliabilität. (...) Das Problem

hierbei ist allerdings, dass zur Reliabilitätsschätzung die Stabilität der zu messenden Eigenschaft unterstellt werden muss“ (a.a.O.).

Auf der einen Seite kann sich das Freizeitverhalten innerhalb weniger Wochen, z.B. durch einen Eintritt in einen Verein oder durch eine neue Freundschaft, für die betroffene Person in wichtigen Bereichen geändert haben, auf der anderen Seite kann es nach der ersten Befragung zu Lerneffekten oder zu einer Reflexion über das eigene Verhalten und somit zu einer Verhaltensänderung kommen. Die Stabilitätsannahme ist in solchen Situationen nicht mehr erfüllt und muss bei der Überprüfung der Korrelation der Messwerte berücksichtigt werden.

7.1.3 Validität

Ähnlich ungünstig fällt nach KROMREY (1995, 303ff.) die Beurteilung der Validität der durch das qualitative Interview erhobenen Daten aus. Die erste Einschränkung liegt in der Formulierung und Interpretation der Forschungsfragen: Betreffen sie wirklich den zu erforschenden Gegenstand? Ist die Frage direkt und eindeutig gestellt? Unterschiedliche Personen müssen schließlich unter der gleichen Frage nicht unbedingt das gleiche verstehen.

Zudem stellen die Antworten des oder der Befragten lediglich *Indikatoren für die interessierenden Merkmalsausprägungen* dar. Also muss der Forscher bzw. die Forscherin sich fragen, inwieweit der Sinn, den er oder sie in die Antwort hineininterpretiert, auch die tatsächliche Bedeutung des Gesagten darstellt (a.a.O., 303).

Eine weitere Gefährdung der Gültigkeit von Befragungsdaten liegt KROMREY (1995, 303ff.) zufolge in den Antworttendenzen der Befragten: Das Phänomen *Zustimmungstendenz* bedeutet (vgl. 5.2.2.3), dass Menschen dazu neigen, unabhängig vom Frageinhalt, den Fragegegenstand zu bejahen. Dies ist vor allem bei Suggestivfragen zu erwarten, die es in der vorliegenden Untersuchung allerdings zu vermeiden galt.

Die Tendenz der Orientierung an der sozialen Erwünschtheit behauptet, dass sich die Befragten vor allem solche Eigenschaften zuschreiben, die von der sozialen Umwelt als erstrebenswert angesehen werden. Trotz aller Einschränkungen, die das qualitative Interview bezüglich der

klassischen Gütekriterien hinnehmen muss, können die durch diese Methode gewonnenen Daten durchaus Anhaltspunkte für einen Wahrheitsgehalt beanspruchen. Dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit, der oftmals von der quantitativen Forschung laut wird, steht nämlich nach LAMNEK (1993, 155) der Anspruch der qualitativen Sozialforschung gegenüber,

„aufgrund der ausdrücklichen Orientierung an der empirischen sozialen Welt, wie sie sich für die Untersuchten darstellt, zu gültigeren und damit auch zu zuverlässigeren Ergebnissen zu gelangen. Im Grundsatz ist davon auszugehen, dass auch qualitative Verfahren zuverlässige und gültige Ergebnisse liefern, wobei aber die jeweiligen Maßstäbe etwas anders gefasst werden müssen“ (a.a.O., 155).

Dies ist schon deshalb notwendig, da es unmöglich ist, sowohl die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, wie Offenheit und Kommunikation, zu erfüllen und gleichzeitig den Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität vollends zu entsprechen. Die Verfasserin möchte sich der Ansicht von LAMNEK (1993, 154) anschließen, der feststellt:

„Grundsätzlich gilt, dass die Einschätzung der Eignung bestimmter qualitativer Vorgehensweisen wesentlich vom Forschungsgegenstand und vom Untersuchungsziel abhängt und die Fragen nach Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit in erster Linie unter diesem Blickwinkel zu betrachten sind“ (a.a.O., 154).

Auch MUMMENDEY (1999, 78f.) hält es für wichtig, den Begriff der Validität eines Verfahrens, wie des Interviews, herunterzusetzen, da es bei bestimmten Forschungsfragestellungen gerade um die subjektive Sichtweise des Verhaltens und Erlebens der Befragten geht und nicht darum, die Wahrheit über ein bestimmtes Verhalten, wie das Freizeitverhalten herauszufinden. Im Wesentlichen geht es bei der hier vorliegenden Studie darum, wie die befragten Jugendlichen ihre Freizeitsituation zu diesem Zeitpunkt unter den gegebenen situativen Bedingungen sehen.

Da besonders bei dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung die Gültigkeit ihrer Aussagen immer wieder in Frage gestellt wird, hat sich die Verfasserin für eine Überprüfung der Außenvalidität der Antworten bei einem zufälligen Teil der Befragten entschieden. Mithilfe eines Fragebogens werden zusätzlich die Eltern von 6 Jugendlichen über die Freizeitgestaltung ihrer Kinder befragt. Fragen zu Ein-

stellungen und Gefühlen, wie nach dem Empfinden von Langeweile in der Freizeit bzw. in den Ferien, Freizeitwünsche und Vorlieben bei der Freizeitpartnerwahl, werden bei dem Elternfragebogen ausgeklammert, da es hierbei, wie oben schon beschrieben, um die subjektive Sichtweise des Freizeitverhaltens und –erlebens geht, die einzig der Betroffene selbst darstellen kann. Der Elternfragebogen umfasst stattdessen Fragen, die das beobachtbare Freizeitverhalten und freizeitrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. bezüglich der Selbstständigkeit, betreffen. Der Wortlaut der Fragen ist für die Eltern wie für die Jugendlichen weitgehend identisch, um die Formulierung der Forschungsfragen auf ihre Eindeutigkeit hin zu überprüfen und die Vergleichbarkeit der Daten zu erhöhen.

„Lässt sich ein Ergebnis multiperspektivisch unabhängig voneinander durch mehrere Erkenntniswege übereinstimmend erzielen, wächst unser Vertrauen in seine Gültigkeit. Dabei unterstellen wir, dass jede einzelne Methode zwar fehlerbehaftet sein mag (Fehlervarianz aufweist), dass die Fehlerquellen der unterschiedlichen Methoden sich aber nicht überlappen, sondern dass sie unabhängig voneinander wirken (unkorrelierte Fehleranteile)“ (ATTESLANDER, 1989, 320).

Die Antworten der Eltern wurden abschließend mit den Aussagen der Jugendlichen verglichen und die Übereinstimmungen und Differenzen wurden ausgezählt.

„Unter empirischer Validität eines Instrumentes versteht man die Korrelation zwischen diesem Instrument und einer anderen beobachteten Variablen, die als Kriterium dient“ (SCHNELL U.A., 1999, 149).

Tab. 7.1: Überprüfung der Außenvalidität

Angaben in absoluten Häufigkeiten, n=6

	Übereinstimmungen	Differenzen
Freizeitbeschäftigung	24	6
Freizeitpartner	18	8
Freizeitort	5	1
Selbstständigkeit	15	3
Ferien	10	1
INSGESAMT	72	19

Die Überprüfung der Außenvalidität der Antworten der Jugendlichen hat ergeben, dass die Antworten der beiden Personengruppen auf die For-

schungsfragen weitgehend übereinstimmen.

Wenn insgesamt 72 Übereinstimmungen 19 Differenzen gegenüberstehen, sind fast vier Mal so viele Antworten zwischen den beiden Personengruppen gleich, als dass sie sich unterscheiden.

Dieses Ergebnis spricht für die Eindeutigkeit und Klarheit der Forschungsfragen und die Gültigkeit der Antworten von den Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

„Führen unterschiedliche methodische (instrumentelle) Ansätze zur Erfassung desselben Aspekts am selben Gegenstand zu (annähernd) gleichen Messbefunden, fühlen wir uns in der Annahme bestärkt, die angestrebte Merkmalsausprägung getroffen zu haben“ (SPÖHRING, 1989, 30).

Die meisten Unterschiede sind in der Kategorie *Freizeitpartner* zu verzeichnen. Dabei sind die Eltern und Jugendlichen vor allem bei ihren Aussagen zu den Fragen bezüglich des Kontakts zu *Kindern aus dem Heimatort* und dem *Telefonieren* verschiedener Meinung.

Außerdem treten in der Kategorie *Freizeitbeschäftigungen* Differenzen, insbesondere bei den Fragen bezüglich der *Freizeitinteressen* und dem *Ausruhen nach der Schule*, auf.

Diese Unterschiede im Antwortverhalten führt die Verfasserin vor allem auf das unterschiedliche Verständnis des Frageinhalts zurück. Die Eindeutigkeit dieser Fragen kann demnach nicht vorausgesetzt werden und muss bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt werden.

Der Elternfragebogen befindet sich im Anhang C.

7.2 Die spezifischen Gütekriterien

Um die Forschungsergebnisse qualitativer Forschung auf ihre Gültigkeit zu überprüfen hält es auch MAYRING (1996, 115) für sehr wichtig,

„dass am Ende ihres Forschungsprogramms die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien steht. Es werden also Maßstäbe entwickelt, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann“ (a.a.O., 115).

Er lehnt es allerdings ab, die Ergebnisse qualitativer Forschung mit Hilfe der klassischen Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität zu überprüfen, da die Maßstäbe quantitativer Forschung seiner Meinung nach nicht einfach übernommen werden können. Wie die Vorgehensweise der Datenerhebung dem Gegenstand, d.h. der Problemstellung und dem Personenkreis, angemessen sein sollte, müssen auch die Maßstäbe der Überprüfung der Ergebnisse „zu Vorgehen und Ziel der Analyse passen.“ MAYRING (1996, 115ff.) ist der Ansicht, dass die Gütekriterien qualitativer Forschung neu definiert werden müssen, um der Methode angemessen zu sein. Die Geltungsbegründung muss flexibler sein, man muss argumentativ vorgehen. „Der Prozess der Begründbarkeit und Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse rückt in den Vordergrund.“

Aus diesem Grund hat MAYRING (a.a.O., 116ff.) *sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung* aufgestellt, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse dieser Studie gemessen werden soll:

- **Verfahrensdokumentation:** Der Forschungsprozess muss durch eine differenzierte Dokumentation der Vorgehensweisen nachvollziehbar werden.
- **Argumentative Interpretationsabsicherung:** „Hier gilt die Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen.“ Als Kriterien hierfür nennt MAYRING (1996, 119) das adäquate theoretische Vorverständnis der Interpretationen, durch die die Deutung sinnvoll theoriegeleitet wird, eine schlüssige Interpretation der Ergebnisse und die Suche und Überprüfung von Alternativdeutungen. „Die Widerlegung von solchen Negativfällen oder Negativdeutungen kann ein wichtiges Argument der Geltungsbegründung von Interpretationen sein.“
- **Regelgeleitetheit:** Durch die Zerlegung des Analyseprozesses in einzelne Schritte und die Unterteilung des Materials in sinnvol-

le Einheiten wird die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen geschaffen.

- **Nähe zum Gegenstand:** Der Leitgedanke qualitativer Forschung ist die Gegenstandsangemessenheit, d.h., dass die Forschung möglichst nahe an der Lebenswirklichkeit der Befragten ansetzt. „Ein zentraler Punkt ist dabei auch, dass man versucht, eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. (...) Durch die Interessenannäherung erreicht der Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand“ (MAYRING, 1996, 120). Auch DANNER (1979, 15) betont, dass nicht die Methode den Gegenstand, sondern der Gegenstand die Methode bestimmen muss. Sonst besteht seiner Ansicht nach die Gefahr, dass das Methodenproblem überbetont wird und dadurch den interessierenden Gegenstand verdeckt.
- **Kommunikative Validierung:** „Die Gültigkeit der Ergebnisse, der Interpretationen kann man auch dadurch überprüfen, indem man sie den Beforschten nochmals vorlegt, mit ihnen diskutiert. (...) Wenn sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen auch wieder finden, kann dies ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein“ (MAYRING, 1996, 121).
- **Triangulation:** Durch die Verbindung mehrerer Analysegänge soll die Qualität der Forschung laut MAYRING (a.a.O., 121) vergrößert werden: „ (...) verschiedene Datenquellen können herangezogen werden, unterschiedliche Interpreten, Theorieansätze oder Methoden. Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen und die Ergebnisse zu vergleichen“ (a.a.O., 121)

Das Kriterium der **Verfahrensdokumentation** wird in dieser Studie dadurch erfüllt, dass die Methode, die in dieser Untersuchung angewandt wurde, detailliert dokumentiert wird: Das Vorverständnis der Verfasserin wurde im ersten Teil dargestellt, das Kategoriensystem (Anhang A) und die Kodierregeln (Anhang D) sind im Anhang der hier vorliegenden Studie offen gelegt.

Die **argumentative Interpretationsabsicherung** wird dadurch gewährleistet, dass die Deutung der Ergebnisse argumentativ erfolgt und durch Begründungen und Zitate belegt wird.

Durch die systematische Bearbeitung des Materials, d.h. durch die konsequente Verwendung der oben beschriebenen Verfahren zur Datenerhebung und Auswertung, wie der Einsatz der Kodierungsregeln, wird das Kriterium der **Regelgeleitetheit** erfüllt.

Der **Gegenstandsangemessenheit**, d.h. der Nähe zum Gegenstand, wird dadurch entsprochen, dass die befragten Personen in einer Umgebung interviewt wurden, die ihnen vertraut ist und in der sie sich wohl fühlen. Zudem herrschte zwischen der Interviewerin und dem bzw. der Interviewten ein offenes und gleichberechtigtes Verhältnis, das durch die Interessenübereinstimmung noch verstärkt wurde: Die Befragten äußerten sich gerne und offen zu ihren Interessen und Wünschen und hatten es selbst in der Hand, das Gespräch abubrechen, wenn es ihnen zu unangenehm wurde.

Das Kriterium der **kommunikativen Validierung** wird in dieser Untersuchung in der konkreten Situation überprüft. Wenn Verständnisprobleme hinsichtlich der Aussagen der Befragten auftreten, fragt die Interviewerin sofort nach und verschafft sich so inhaltliche Klarheit. Unklarheiten werden also im direkten Dialog mit den befragten Personen gelöst. Eine Diskussion der Analyseergebnisse und Interpretationen im Nachhinein würde die Befragten mit Sicherheit überfordern und wird daher nicht durchgeführt. Solch eine Vorgehensweise würde zudem auch dem zentralen Kriterium der Gegenstandsangemessenheit und damit auch der Nähe zum Personenkreis widersprechen.

Um dem Gütekriterium der **Triangulation** zu entsprechen, hat sich die Verfasserin entschieden, eine weitere Methode der Datengewinnung zum Thema *Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung* heranzuziehen, um die Aussagekraft der bereits erhobenen Daten zu erhöhen und die Qualität der Forschung zu verbessern. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden die Eltern eines Teils der befragten Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, in schriftlicher Form einige Fragen zu beantworten. Die Fragen wurden entsprechend umformuliert, beinhalteten allerdings annähernd den gleichen Wortlaut und insbesondere den gleichen Frageinhalt. Die Fragestellung bezog sich in diesem Zusammenhang ausschließlich auf das beobachtbare Freizeitverhalten der Jugendlichen und nicht auf Gefühle, Vorlieben und Interessen des Freizeiterlebens. Nach der Auszählung der Übereinstimmungen und Differenzen bei der Beantwortung der entsprechenden Fragen, wurde

deutlich, dass vier Mal so oft übereinstimmende Antworten gegenüber abweichenden Aussagen abgegeben wurden. Die genauen Ergebnisse hierzu wurden bereits im Kapitel 7.1.3 dargestellt.

Die Verfasserin kann also von einer relativ hohen Gültigkeit der Antworten der Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung ausgehen und die Eindeutigkeit eines Großteils der Forschungsfragen voraussetzen.

Die Ergebnisse bezüglich des Freizeitverhaltens von Jugendlichen mit geistiger Behinderung wurden also durch zwei verschiedene Verfahren der Datenerhebung gewonnen: Das Leitfadeninterview, bei dem die Schülerinnen und Schüler selbst befragt wurden und die Fragebogenmethode, die sich an die Eltern richtete.

Somit wurde abschließend auch das Kriterium der Triangulation erfüllt.

7.3 Datenauswertung

7.3.1 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Der Grundgedanke der wörtlichen Transkription ist laut MAYRING (1996, 69) folgender:

„Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (a.a.O.).

Durch diese Vorgehensweise ist es zudem möglich, Aussagen im Kontextzusammenhang zu betrachten und zu verstehen.

Da bei der vorliegenden Untersuchung die inhaltliche Ebene im Vordergrund steht, hat sich die Verfasserin entschieden, den durch sprachliche Einschränkungen, wie Stammeln oder Stottern und grammatikalische Unsicherheiten zum Teil sehr schlecht verständlichen Text in ein Schriftdeutsch zu übertragen. Diese Protokolltechnik wird im Rahmen der qualitativen Sozialforschung vor allem dann angewandt, wenn der bzw. die Befragte als Informant bzw. Informantin auftritt.

Wie sich bei der wörtlichen Transkription des Tonbandmaterials zeigte, neigten einige der Befragten zu weitläufigen Abschweifungen bei der Beantwortung der Fragen, die mit der eigentlichen Fragestellung nichts mehr zu tun hatten. Da die wörtliche Wiedergabe dieser Textstellen nicht zur Informationsgewinnung beigetragen hätte, beschränkt sich die

Transkription auf die für die Fragestellungen wichtigen Aussagen und Kommentare, die einen subjektiven Wert im Rahmen der Gesamthe-matik darstellen. „Bei großer Materialfülle und viel Überflüssigem, Ab-schweifendem im Material kann ein selektives Protokoll sinnvoll sein“ (MAYRING, 1996, 78).

7.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung des gewonnenen sprachlichen Materials erfolgt durch die *Qualitative Inhaltsanalyse* von MAYRING (1990). Die qualitative In-haltsanalyse kann als nichtreaktives Verfahren angesehen werden, „bei dem Verzerrungen durch die Erhebungstechnik minimiert werden“ (FLICK, U.A., 1995, 213). Durch den regel- und theoriegeleiteten, schritt-weisen Ablauf nach einem vorher festgelegten Kategoriensystem (vgl. Anhang A) gelangt man nach FLICK U.A. (a.a.O., 213) zu genaueren Er-gebnissen, „die auch leichter anhand von Gütekriterien überprüfbar sind.“ Der Vorteil der Inhaltsanalyse ist laut MAYRING (1996, 91),

„dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinan-der bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitetes am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategorien-system werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Mate-rial herausgefiltert werden sollen. (...) Das Herzstück dieser Tech-nik ist nun, dass das aus den Strukturierungsdimensionen zu-sammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (a.a.O., 91).

Kategorien sind Oberbegriffe, die per Definition mit den interessieren- den Merkmalen übereinstimmen. Die Subkategorien, in die die jeweili- gen Hauptkategorien untergliedert werden, stellen die Variablen dar (vgl. SCHNELL U.A., 1992, 412).

Nach ATTESLANDER (1995, 250) reduzieren die Kategorien das Auswer-tungsmaterial auf die den Forscher bzw. die Forscherin interessieren- den Punkte, die dann inhaltsanalytisch aufbereitet werden. Die Katego-rien wiederum müssen auf der einen Seite theoretisch begründet und nachvollziehbar sein und sich auf der anderen Seite aus dem Auswer-tungsmaterial ergeben, um zu verhindern, dass ausschließlich der For-scher bzw. die Forscherin die Auswertungs- und Interpretationskriterien festlegt. Die Forschungsfragen, die sich aus den theoretischen und em-pirischen Zusammenhängen ergeben, bestimmen die Festlegung des

Kategoriensystems. Jede Kategorie darf sich nur auf eine Bedeutungsdimension beziehen und muss unabhängig von den anderen Kategorien sein. Kategorien müssen sich gegenseitig ausschließen und in Bezug auf die interessierenden Dimensionen vollständig alle Inhalte erfassen.

Durch diese Methodik soll es jedem Auswerter bzw. jeder Auswerterin möglich sein, zu den gleichen Ergebnissen zu gelangen. Die Ergebnisse sind so intersubjektiv nachprüfbar und gemäß der klassischen Gütekriterien valide.

Die genaue Vorgehensweise wird in einem Kodierleitfaden (vgl. Anhang D) fixiert:

- Die Kategorien werden exakt definiert, d.h. bestimmte Textbestandteile werden einer Kategorie zugeordnet.
- Als Ankerbeispiele werden konkrete Textstellen zitiert, die als Beispiel für eine Kategorie stehen und eine *prototypische Funktion* besitzen.
- Eindeutige Zuordnungen zu den einzelnen Kategorien werden durch die Kodierregeln gewährleistet, die Abgrenzungsprobleme vermeiden sollen (vgl. MAYRING, 1991, 96).

Die Verfasserin hat die in dieser Studie erfassten Ergebnisse anhand eines Kodierleitfadens, der sich an den von MAYRING (1996, 96) aufgestellten, oben beschriebenen Kriterien orientiert, ausgewertet. Das Kategoriensystem (vgl. Anhang A) ist durch die bereits im Interviewleitfaden (vgl. Anhang B) formulierten inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt; die exakten Definitionen der Hauptkategorien *Freizeitbeschäftigung*, *Freizeitpartnerinnen und -partner*, *Freizeitorte*, *Selbstständigkeit* und *Ferien* und der jeweiligen Subkategorien sind im Kodierleitfaden (vgl. Anhang D) dieser Studie festgehalten. Als Ankerbeispiele werden konkrete Textstellen aus den Interviews zitiert und den entsprechenden Kategorien mithilfe der Kodierregeln eindeutig zugeordnet.

Der vorliegenden Studie liegt die inhaltsanalytische Technik der inhaltlichen Strukturierung nach MAYRING (1996, 89) zugrunde. Dabei werden bestimmte Aspekte mithilfe eines Kategoriensystems aus dem Material herausgefiltert. Die herausgefilterten Aspekte wiederum beziehen sich auf die zuvor in Kapitel 4 festgelegten, forschungsrelevanten Fragestellungen.

7 Überprüfung der Gütekriterien

Die Verfasserin hat sich bei der Bearbeitung der vorliegenden Daten an dem theorie- und regelgeleitete Ablauf einer strukturierten Inhaltsanalyse von MAYRING (1996, 89) orientiert:

1. Schritt:

Bestimmung der Analyseeinheiten

2. Schritt:

theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

3. Schritt:

Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet)
Zusammenstellung des Kategoriensystems

4. Schritt:

Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und
Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

5. Schritt:

Materialdurchlauf:
Fundstellenbezeichnung

6. Schritt:

Materialdurchlauf:
Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

7. Schritt:

Überarbeitung, ggf. Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition

8. Schritt:

Paraphrasierung des extrahierten Materials

9. Schritt:

Zusammenfassung pro Subkategorie

10. Schritt:

Zusammenfassung pro Hauptkategorie

Von den 67 geführten Interviews wurden 63 gemäß dem oben abgebildeten Ablaufmodell ausgewertet. 4 Interviews konnten leider nicht in die Auswertung einbezogen werden, da die Schülerinnen und Schüler über eine zu niedrige verbale Kompetenz verfügten, um deutlich zu machen, ob sie die Fragen verstanden hatten. Ihre Antworten blieben inhaltlich unklar und waren nicht eindeutig.

Zunächst wurden die Strukturierungsdimensionen, Auswertungskategorien, Kodierregeln, Einschätzungsdimensionen und Ausprägungen fest-

gelegt, die im Anhang der hier vorliegenden Studie wieder zu finden sind. Den Kategorien der Dimensionen werden Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln (vgl. Anhang D) zugeordnet.

Nach der Auswertung der Daten mithilfe des Kategoriensystems (vgl. Anhang A) wird das paraphrasierte Material zuerst pro Subkategorie und dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.

Die Zuordnung der relevanten Textstellen zu den Kategorien wird quantitativ ausgewertet, d.h. wie viele Personen äußern sich wie zu den ausgewählten Gesichtspunkten, und in Bezug auf die Fragestellungen (vgl. 4) interpretiert. Abschließend wird der Einfluss der ausgewählten unabhängigen Variablen (Alter, Geschlecht, Wohnort, verbale Kompetenz) auf das Freizeitverhalten, als abhängige Variable, überprüft.

Aus den in dieser Untersuchung erhobenen verbalen Daten sollen entsprechend der forschungsrelevanten Fragestellungen inhaltliche Aspekte herausgefiltert bzw. zusammengefasst werden.

Bei dieser Technik können auch quantitative Erhebungen erfolgen, was laut FLICK U.A. (1995, 213)

„zur Überwindung der so oft kritisierten Dichotomisierung *qualitativ* vs. *quantitativ* führen kann. So ist bei der *qualitativen* Methode der Strukturierung keine wesentliche Differenz zur *quantitativen* Inhaltsanalyse erkennbar. Die Abgrenzung mit den Etiketten *qualitativ* und *quantitativ* suggeriert eine methodische Alternative, die bei Licht gesehen gar keine ist. Dies gilt für die als Strukturierung bezeichnete Methode“ (DIEKMANN, 2002, 515).

Für die dieser Studie zugrunde liegende Fragestellungen sind quantitative Erhebungen unerlässlich, die anhand der qualitativ erhobenen verbalen Daten erfolgen.

8 Darstellung der Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt zunächst in Form einer Tabelle oder eines Diagramms; anschließend werden die Resultate hinsichtlich der kategorisierten Freizeitbereiche interpretiert und mit den empirischen Erhebungen bezüglich der Freizeitgestaltung von Menschen mit und ohne Behinderungen verglichen (vgl. 2.6.3 und 3.4).

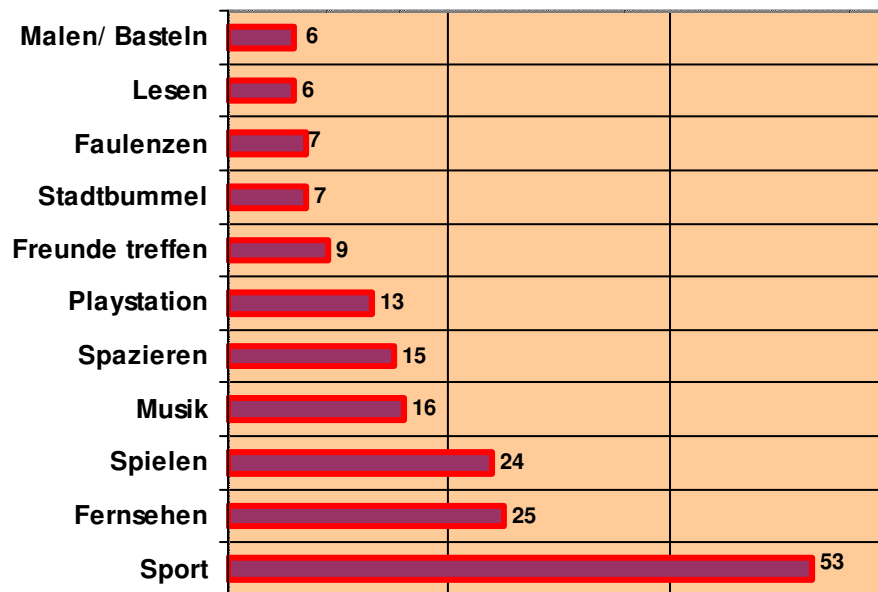
In den Tabellen und Abbildungen werden in den entsprechenden Spalten und Balken nur die **absolute Anzahlen** angegeben, wie viele Personen eine Frage wie beantwortet haben. Die Stichprobe ist mit maximal 63 befragten Jugendlichen pro Frage relativ klein und repräsentiert durch die bewusst eingeschränkte Auswahl der Befragten, aufgrund des Kriteriums der verbalen Kompetenz, nicht den gesamten Personenkreis der Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Auf die Angabe von Prozentzahlen wird in der folgenden Darstellung der Ergebnisse verzichtet, da diese eine verzerrte Wirklichkeit abbilden können. Dieses Phänomen tritt vor allem dann auf, wenn aufgrund kognitiver und verbaler Einschränkungen insgesamt nur wenige Antworten auf eine Frage gegeben wurden und große Prozentzahlen eine Häufigkeit oder eine Tendenz andeuten, die in Wirklichkeit nicht vorhanden ist.

8.1 Freizeitbeschäftigung

Aufgeführt wurden nur die Freizeitbeschäftigungen, die spontan auf die Frage „Was machst du in deiner Freizeit?“ genannt wurden. Antworten, die auf Nachfrage z.B. „Guckst du manchmal Fernsehen?“ „Was hast du gestern Nachmittag gemacht?“ kamen, wurden hier nicht gezählt. Mehrfachnennungen waren als Antwort möglich. Die Zahl stellt die absolute Anzahl der Nennungen für diese Art der Freizeitbeschäftigung dar.

Die Rangfolge umfasst die elf Beschäftigungen, die am häufigsten von den Jugendlichen genannt wurden.

Abb. 8.1: Freizeitbeschäftigungen
n=63, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



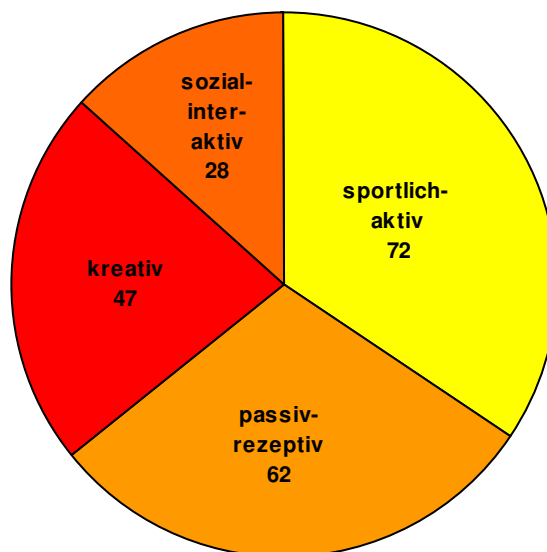
- Als häufigste Freizeitbeschäftigungen wurden mit 53 Angaben vor allem sportliche Aktivitäten wie Fahrrad fahren, Schwimmen oder Fußball spielen von den 63 Befragten genannt.
- Am zweithäufigsten wurde mit 25 Nennungen Fernsehen gucken als bevorzugte Tätigkeit in der Freizeit angegeben.
- Spielen, Radio bzw. Musik hören, Playstation bzw. Computer spielen und Spazieren gehen, folgen auf den weiteren Plätzen.
- Eher selten wurden soziale Freizeitkontakte mit gleichaltrigen Freundinnen und Freunden oder der Partnerin bzw. dem Partner erwähnt.
- Gesellschaftlich-kulturelle Unternehmungen, die eine gewisse Mobilität und Selbständigkeit voraussetzen, wie ins Kino gehen oder einen Stadtbummel machen, wurden ebenfalls sehr wenig angeführt.

Insgesamt gesehen treten bei den angegebenen Freizeitbeschäftigungen folgende offensichtliche Häufungen auf:

8.1.1 Häufungen der Freizeitaktivitäten

- **Sportlich-aktive Tätigkeiten**, wie Fahrrad fahren, Schwimmen, Fußball spielen, Spazieren gehen, überwiegen bei den befragten Jugendlichen mit **72** Nennungen.
- **Passiv-rezeptive Beschäftigungen**, wie Fernsehen gucken, Musik/ Radio hören, Playstation spielen und Faulenzen, erreichen mit **62** Angaben den zweiten Platz der Rangliste.
- **Kreative Aktivitäten**, wie Spielen, Lesen, Malen und Basteln, werden von den Befragten **47** Mal genannt.
- **Sozial-interaktive Beschäftigungen**, wie Freunde treffen, Partner besuchen, ins Kino/ Disko gehen, werden **28** Mal angegeben.

Abb. 8.2: Häufungen der Freizeitbeschäftigungen
n=63, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



Die genannten Freizeitaktivitäten der Jugendlichen spiegeln ein Freizeitverhalten wider, dass von einem Wechselspiel von sportlich-aktiven Tätigkeiten und passiv-rezeptiven Beschäftigungen dominiert wird. Kreative Aktivitäten werden vor allem in Form von Spiel, Hobby und Weiterbildung angegeben und erreichen immerhin mittlere Rangplätze. Am wenigsten werden sozial-interaktive Beschäftigungen ausgeübt, die ein

gewisses Maß an Kommunikation, z.B. um Verabredungen zu treffen und an Mobilität, z.B. die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, um den gewünschten Freizeitort zu erreichen, voraussetzen.

Verglichen mit den Freizeitbeschäftigungen der Gesamtpopulation der Jugendlichen (vgl. 2.6) unterscheiden sich die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung von der Auswahl her nicht oder nur gering (vgl. REMSCHMIDT, 1992, 172ff./ PIEPER, 1998, 108ff./ INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG, 2000/ EMNID, 1987/ SHELL-JUGENDSTUDIE, 2002, 76ff./ KIDSVERBRAUCHERANALYSE, 1998/ OPASCHOWSKI, 1997, 8ff./ OPASCHOWSKI UND DUNCKER, 1997/ BRITISH-AMERICAN-TOBACCO-STUDIE, 1998 u.a.). Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle allerdings der zugrunde liegende Zeitaufwand für die einzelnen Freizeitbeschäftigungen. Den befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung fiel es sehr schwer, Zeitspannen und Zeiträume abzuschätzen, sodass die Verfasserin auf die Angabe von temporalen Verteilungen verzichten musste.

Die Ergebnisse von WILLAND UND SCHWEDES (1980, 216ff.) stimmen mit den Ergebnissen der Verfasserin nur teilweise überein. Große Unterschiede ergeben sich vor allem bezüglich der Nennhäufigkeit der sportlichen Aktivitäten. Während die Jugendlichen selbst, in der hier vorliegenden Studie, besonders oft sportliche Freizeitbeschäftigungen angaben, nannten die Eltern nur selten sportliche Aktivitäten als Freizeittätigkeiten ihrer Kinder. Zudem fällt die Tendenz auf, dass die Eltern mehr kreative Beschäftigungen als Freizeitaktivitäten nennen als die Jugendlichen selbst. Der Punkt *Zusammensein mit Freunden* wurde von den Eltern nicht erwähnt, während die Jugendlichen ihn in der hier vorliegenden Studie als Freizeitaktivität nannten und als Freizeitwunsch sogar sehr oft angaben.

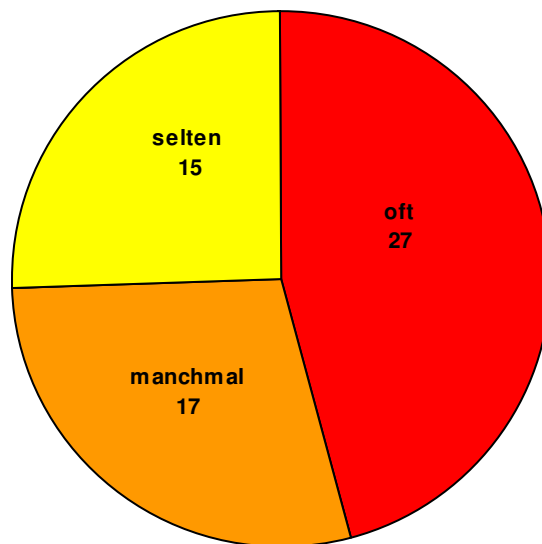
In diesem Kontext zeigt sich erneut, wie wichtig es ist, Menschen mit geistiger Behinderung selbst zu befragen. Das *Freizeiterleben* differiert zwischen den einzelnen Personen und kann nur von dem Individuum selbst beschrieben werden. Angesichts der Triangulationsergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung, die dokumentieren, dass die Antworten der Jugendlichen als valide betrachtet werden können, wird bei Diskrepanzen, die sich durch unterschiedliche Sichtweisen ergeben, in dieser Studie den Selbstaussagen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung der Vorzug gegeben, da diese als Expertinnen und Experten in eigener Sache fungieren.

EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff) ermittelten sehr ähnliche Ergebnisse wie die Verfasserin in der hier vorliegenden Studie (vgl. 3.4.1).

Um der Frage nach dem Fernsehkonsum, dem vor allem in Bezug auf die Freizeitbeschäftigungen von Menschen mit geistiger Behinderung eine besondere Bedeutung beigemessen wird, nachzugehen, wurde diese Subkategorie noch einmal explizit aufgegriffen.

8.1.2 Fernsehkonsum

Abb. 8.3: Häufigkeit des Fernsehkonsums
n=59, absolute Häufigkeiten



Fast die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, **oft und regelmäßig**, d.h. per Kodierungsregel, jeden Tag mehrere Stunden Fernsehen zu gucken. Im Gegensatz dazu sagte keiner bzw. keine der Befragten aus, **nie** Fernsehen zu gucken. Das Fernsehen ist also in jedem Fall ein Medium, das von allen befragten Jugendlichen dieser Studie mehr oder weniger genutzt wird.

Bsp. 8.1: Häufigkeit des Fernsehkonsums (regelmäßig)

B=Befragte/r

B19: „Ich gucke viel Fernsehen. Ja, meistens. (...) Ich gucke jeden Tag Fernsehen.“

B21: „Ja, Film. (...) Bis zwölf. Lange, oft.“

B24: „Öfters gucke ich mal Fernsehen. (...) Viel.“

B27: „Jau, viel. (...) Fast zu viel. So lange bis meine Augen ganz rot sind. Jeden Tag.“

Fast ein Drittel der Jugendlichen sagten aus, dass sie **manchmal** Fernsehen gucken, d.h. per Kodierungsregel, ausgewählte Sendungen oder Serien anzuschauen, dies aber nicht jeden Tag über mehrere Stunden.

Bsp. 8.2: Häufigkeit des Fernsehkonsums (manchmal)

B=Befragte/r

B1: „Ne, nicht so oft. Abends nur. (...) Ich will es nicht so oft gucken.“

B9: „Ich sehe eigentlich kaum was regelmäßig. (...) Ne, jeden Tag nicht. (...) Mittelmäßig, wenn ich das so sagen dürfte.“

B15: „Manchmal so, manchmal so. Also manchmal oft und manchmal nicht.“

B18: „Nur „Gute Zeiten“ sonst nichts. (...) Nur „Gute Zeiten“ abends und dann bin ich im Bett.“

Ein Viertel der Befragten gucken nach eigenen Angaben eher **selten**, d.h. per Kodierungsregel, unregelmäßig und nur zu ganz bestimmten Zeiten fern. Diese Jugendlichen hatten oft auch eine sehr kritische Einstellung gegenüber dem Fernsehprogramm.

Bsp. 8.3: Häufigkeit des Fernsehkonsums (selten)

B=Befragte/r

B5: „Selten. (...) Natürlich darf ich. Aber ich bin ja auch viel draußen. Aber nur im Winter gucke ich ein bisschen. Ein bisschen mehr. Aber auch nicht viel.“

B7: „Wenig würde ich sagen. (...) Einmal so. Einmal in der Woche gucke ich. (...) Das A-Team gucke ich mir sonntags immer an.“

B11: „Ja, Fußball. Ab und zu mal. Ja, ich gucke Fernsehen. (...) Nicht ab und zu mal. Nicht nur Fernsehen. Ist ja nicht gut für die Augen. Nicht nur. Ich gehe auch ab und zu raus. (...) Wenig ein bisschen. Wenig. (...) Ne, nicht jeden Tag.“

B29: „Und dann Fernsehen gucke ich nicht so viel, denn da gibt es ja echt zu viel Müll drinne. Ich gucke da echt nur Fußball, Formel 1 drinne und „Wer wird Millionär?“ Und mehr gucke ich auch nicht. (...) Weil es ist mir halt zu blöd, was es heute im Fernsehen gibt.“

B40: „Nicht jeden Tag. (...) Ich gucke Fernsehen, Fußball abends guck ich Fußball im Fernsehen. (...) Manchmal nur. (...) Nicht so oft. Das ist nicht gut für die Augen viel Fernsehen gucken. Das ist nicht gut für die Augen, ist das nicht gut.“

Viele dieser Äußerungen zeigen, dass Jugendliche mit geistiger Behinderung nicht nur wahllos und unkritisch Fernsehen gucken und ihre Freizeit nicht ausschließlich vor diesem Medium verbringen. Auch die Schülerinnen und Schüler, die laut eigenen Angaben aussagten, dass sie eher viel und oft Fernsehen gucken, hatten gegenüber ihrem Fernsehkonsum oftmals eine kritische Einstellung. Die meisten Jugendlichen schauen ausgewählte Sendungen und Serien regelmäßig, d.h. jeden Tag. Da die Kodierungsregel für die Häufigkeit **oft** mit dem Krite-

rium *jeden Tag Fernsehen gucken* belegt ist, erklärt sich auch die hohe Anzahl der Antworten in diesem Bereich.

Dieses Fernsehverhalten unterscheidet sich nicht grundsätzlich von dem der Gesamtbevölkerung, sondern spiegelt den durchschnittlichen Fernsehkonsum der Gesamtpopulation der Jugendlichen wider (vgl. 2.6.3).

Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 8.1) umfasst die Gesamterhebung der Daten bezüglich des Fernsehkonsums differenziert entsprechend der unabhängigen Variablen Wohnort, Geschlecht, Alter und verbale Kompetenz.

Dadurch wird deutlich, dass die Jugendlichen, die in der Großstadt wohnen, wesentlich häufiger Fernsehen gucken (20 von 33: oft) als die Jugendlichen, die aus der Kleinstadt bzw. den umliegenden Dörfern stammen (7 von 26: oft). Ebenso ist der Fernsehkonsum bei den männlichen Befragten erheblich höher (24 von 47: oft) als bei den weiblichen Befragten (3 von 12: oft). Hinsichtlich der Variablen des Alters und der verbalen Kompetenz ergeben sich nur geringfügige Auswirkungen auf das Freizeitverhalten.

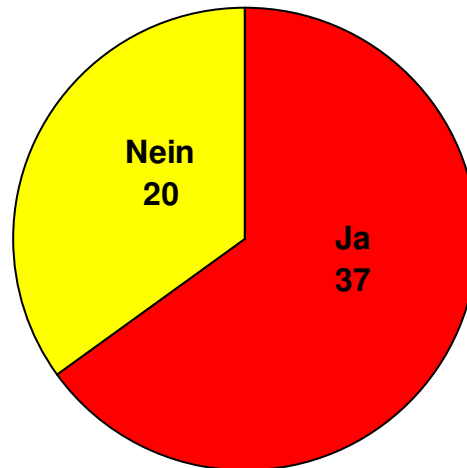
Tab. 8.1: Fernsehkonsum
n=59, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	OFT	MANCHMAL	SELTEN
Großstadt	20	9	4
Dorf	7	8	11
männlich	24	14	9
weiblich	3	3	6
ab 16 Jahre	17	8	9
unter 16 Jahre	10	9	6
hohe verbale Kompetenz	11	3	5
mittlere verbale Kompetenz	14	10	7
niedrige verbale Kompetenz	2	4	3
Insgesamt	27	17	15

Als Gründe für ihren hohen Fernsehkonsum gaben viele Jugendliche an, dass sie sich dadurch von dem Gefühl der Langeweile ablenken würden. Das folgende Diagramm veranschaulicht, dass das Problem der Langeweile von vielen der befragten Schülerinnen und Schülern geteilt wird.

8.1.3 Langeweile

Abb. 8.4: Langeweile
n=57, absolute Häufigkeiten



Auf die Frage „Langweilst du dich manchmal in deiner Freizeit oder nicht?“ antworteten zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit „Ja“; d.h., sie erleben ein Gefühl der Leere und Einsamkeit (vgl. Kap. 2.7.2). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung, von der laut einer Untersuchung von OPASCHOWSKI (1997, 215) 36% angeben, sich in ihrer Freizeit zu langweilen, ist dies ein wesentlich höherer Prozentsatz, der Anlass dazu gibt, nach den Gründen für dieses Gefühl zu suchen.

Langeweile entsteht entweder durch Unterforderung, die Unfähigkeit zur Selbstbeschäftigung oder durch eine überwiegend passive Konsumhaltung (z.B. Fernsehen gucken). Bei der hier untersuchten Population müssen ferner behinderungsbedingte Einschränkungen, wie erschwerte Kommunikation und mangelnde Mobilität, berücksichtigt werden, die es Jugendlichen mit geistiger Behinderung erschweren, ihre Freizeit selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten. Der Aspekt der Selbstbeschäftigungskompetenz wird in Tab. 8.4 genauer beleuchtet und ergibt, dass es den Schülerinnen und Schülern an Freizeitinteressen keineswegs mangelt. Vielmehr zeigen die Ergebnisse bezüglich der Kategorie *Freizeitort*, dass die Erreichbarkeit vieler Freizeitaktivitäten für Jugendliche mit geistiger Behinderung erschwert ist. Die Freizeitbeschäftigungen, die ausschließlich auf die elterliche Wohnung beschränkt sind, reduzieren sich stark auf passiv-rezeptive Angebote, die vornehmlich alleine ausgeübt werden.

Bsp. 8.4: Langeweile

B=Befragte/r

B23: „Na ja, wenn man nichts zu tun hat.“

B24: „Mmh. Manchmal hänge ich auch mal ein bisschen in meinem Zimmer rum.“

B37: „Hm, langweilen tu ich mich fast ja, wenn ich ehrlich bin. Wenn nichts Besonderes ist oder ich auch nicht so weiß, was ich so mache.“

Eine BAT-Umfrage (vgl. OPASCHOWSKI 1997, 221) ergab, dass gelangweilte Menschen sich mit Fernsehen (36%), Sport (33%), Musik hören (29%) oder Freundinnen und Freunde besuchen (27%) von der Langeweile ablenken. Dies bestätigen bezüglich der passiv-rezeptiven Beschäftigungen auch die Aussagen der befragten Jugendlichen der hier vorliegenden Studie.

Bsp. 8.5: Langeweile - Versuche der Kompensation

B=Befragter

B8: „Ja, weil man eigentlich, wenn man was will, ich spiel immer nur Playstation und ich spiel ja nicht unbedingt immer nur, weil ich Lust habe, sondern aus Langeweile.“

B 9: „Manchmal ja. Ansonsten, wenn mir mal langweilig wird, dann lese ich auch mal ein gutes Buch.“

B20: „Ja, ich schlafe dann immer zur Musik.“

B22: „Ja. Dann gehe ich in mein Zimmer Playstation spielen.“

B29: „Ja, ab und zu vielleicht mal aber da fällt mir ein, dann spiele ich auch Playstation, damit mir nicht ganz so langweilig ist oder ich gucke Video.“

Die Aussagen der Jugendlichen demonstrieren, dass sie offensichtlich genau zwischen Freizeitbeschäftigungen, d.h., frei gewählten Aktivitäten, die ihnen großen Spaß bereiten und Tätigkeiten, die sie nur ausüben, weil ihnen langweilig ist und sie sonst nicht wissen, was sie tun sollen, unterscheiden.

Anhand Tab. 8.2 lassen sich hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Wohnort, Alter und verbale Kompetenz einige Häufungen bezüglich des Gefühls der Langeweile feststellen: Besonders viele Jugendliche, die weiblich sind (10 von 13), unter 16 Jahre alt sind (18 von 24) und über eine niedrige verbale Kompetenz verfügen (6 von 7) geben an, sich in ihrer Freizeit zu langweilen. Eingeschränkte Mobilität, rollenspezifisches Verhalten, fehlende Freizeitangebote, mangelnde institutionelle Integration, Überbehütung oder mangelnde kommunikative Kompetenz zeichnen sich also als Faktoren ab, die das Gefühl von Langeweile und Ein-

samkeit begünstigen können.

Tab. 8.2: Langeweile

n=57, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	20	11
Dorf	17	9
männlich	27	17
weiblich	10	3
ab 16 Jahre	19	14
unter 16 Jahre	18	6
hohe verbale Kompetenz	13	7
mittlere verbale Kompetenz	18	12
niedrige verbale Kompetenz	6	1
Insgesamt	37	20

8.1.4 Institutionelle Integration

Die Frage „Bist du Mitglied in einem Verein oder einer Freizeitgruppe?“ verneinten über drei Viertel der Befragten. Die Integration in öffentliche Gruppen ist für die Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung offensichtlich noch schwierig zu realisieren, sei es aus mangelnder Eigenmotivation, fehlender Mobilität, Interessenlosigkeit, Uninformiertheit oder aufgrund von gesellschaftlicher Intoleranz.

Entsprechend der unten abgebildeten Tabelle (vgl. Tab. 8.3) bestehen in diesem Kontext keine wohnort-, geschlechts- oder altersspezifischen Unterschiede und auch die verbale Kompetenz ist keine Variable, die sich auf eine Vereinszugehörigkeit unmittelbar auswirkt. Vielmehr lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass sich die Integrationsschwierigkeiten in gesellschaftliche Gruppen auf Jugendliche mit geistiger Behinderung insgesamt beziehen.

Tab. 8.3: institutionelle Integration (Verein/ Freizeitgruppe)
n=51, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	5	24
Dorf	5	17
männlich	8	32
weiblich	2	9
ab 16 Jahre	6	21
unter 16 Jahre	4	20
hohe verbale Kompetenz	5	14
mittlere verbale Kompetenz	4	25
niedrige verbale Kompetenz	1	2
Insgesamt	10	41

Bei 2 Befragten bezieht sich die angegebene Vereinszugehörigkeit auf eine Feriengruppe, die Urlaubsfahrten mit behinderten und nicht-behinderten Jugendlichen organisiert.

Bsp. 8.6: institutionelle Integration (Feriengruppe)

B=Befragte/r

B7: „Ja. In H.B. Ich bin da in Verein gekommen, weil da hab ich mit dem drüben dem B., der auch da ist, deswegen bin ich Mitglied in H. Die sind überall zuständig. Die haben da öfter mal alles Mögliche, die haben da viele Urlaubsreisen und alles Mögliche, die fahren bis nach ... überall hin. Die haben schon mal bis nach Schweden waren sie da oben, da haben sie versucht alle in den Urlaub zu schicken, alle weg.“

B27: „Die GIS. Mit der GIS fahre ich immer weg auf die Freizeit. (...) Das ist eine Jugendfreizeit mit Betreuern, die immer so Fahrten organisieren.“

Von einer regelmäßigen Teilnahme in einem Verein kann nur bei 4 Befragten ausgegangen werden.

Bsp. 8.7: institutionelle Integration (Vereinszugehörigkeit)

B=Befragte/r

B11: „In einer Freizeitgruppe. (...) Freizeitgruppe. Tee. Rechnen ab und zu mal. Lesen. Schreiben. Kochen.“

B20: „Im Schützenverein bin ich drinne.“

B37: „Nur da beim Basketball bei der C-Jugend.“

B48: „Ja, das ist ein Verein. Sportclub heißt das.“

Den konkreten Wunsch, Mitglied in einem Verein zu werden, äußern von selbst 3 Befragte. Die Zugehörigkeit zu einer Freizeitgruppe hat für die befragten Jugendlichen offensichtlich keine große Relevanz. Der

Begriff *Verein* war einigen Respondentinnen und Respondenten ohnehin nicht geläufig und musste durch den Begriff *Freizeitgruppe* ersetzt werden. Informationen über wohnortnahe Vereine und deren Aktivitäten und Angebote sind den befragten Jugendlichen offenbar nicht bekannt.

Bsp. 8.8: institutionelle Integration (Wunsch)

B=Befragte/r

B5: „Bis jetzt noch nicht. (...) Höchstens in einen Schützenverein würde ich gerne reingehen. Aber ansonsten gehe ich in keinen Verein. (...) Weil ich das andere nicht so schön finde. Schützenverein finde ich schön. Das man da so was schießen muss.“

B19: „Ich bin nicht Mitglied in einem Verein oder einer Freizeitgruppe, weil ich weiß nicht. Ich hätte zwar mal Interesse, z.B. mal ein Instrument zu spielen, zu lernen, da hätte ich schon mal Interesse, aber na ja.“

B30: „Leider nicht. (...) Ja, aber ich weiß nicht, wo es einen gibt in S. (...) Da hab ich ja Lust. Aber muss man ja rumgucken. Gucken, wo es hier einen gibt. Und da hab ich bis jetzt noch keinen gefunden.“

Laut REMSCHMIDT (1992, 172) und PIEPER (1998, 19) sind ungefähr 50% aller Jugendlichen der Gesamtpopulation in einem Verein organisiert. In einem Verein oder einer Freizeitgruppe treffen Jugendliche Gleichaltrige, die ihre Interessen teilen und lernen Fähigkeiten, wie sich in eine Gruppe zu integrieren und die eigenen Interessen gegenüber anderen zu vertreten.

Diese Möglichkeit, einer Gruppe Gleichaltriger in Form eines Vereins oder einer Freizeitgruppe anzugehören, haben von den jugendlichen Respondentinnen und Respondenten mit geistiger Behinderung nur 4 von 51 Befragten.

8.1.5 Freizeitinteressen

Auf die Frage nach konkreten Freizeitinteressen antworteten fast alle Befragten, dass sie sich für eine Musikgruppe, einen Star, eine Fernsehserie oder eine bestimmte Thematik interessieren. Viele sammeln auch verschiedene Medien und Informationen zu ihrem Interessengebiet.

Tab. 8.4 Freizeitinteressen (Themen, Stars)
n=53, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	27	2
Dorf	23	1
männlich	37	3
weiblich	13	
ab 16 Jahre	28	1
unter 16 Jahre	22	2
hohe verbale Kompetenz	18	1
mittlere verbale Kompetenz	29	2
niedrige verbale Kompetenz	3	
Insgesamt	50	3

Fast alle befragten Jugendlichen (50 von 53) verfügen dementsprechend über entscheidende Kompetenzen, wie die Fähigkeit zu Eigenmotivation und Interessenbildung und die Umsetzung der Interessen in eine zielgerichtete Handlung, z.B. durch das Sammeln von Objekten, der Besuch von Konzerten, die Auswahl spezieller Fernsehsendungen, Zeitschriftenmagazine oder Bücher, die wesentliche Voraussetzungen zur Freizeitgestaltung bilden (vgl. 2.2).

Vornehmlich bezieht sich die Umsetzung der Freizeitinteressen auf Beschäftigungen, die innerhalb der elterlichen Wohnung und alleine ausgeübt werden können.

Bsp. 8.9: Freizeitinteressen (Themen, Stars)

B=Befragte/r

B1: „Tabaluga-Hefte, Tabaluga-Poster, Uhren ...“

B8: „Ja, ich bin Titanic-Fan. (...) Da habe ich die ganzen Poster und ich habe auch ein paar Filme davon und auch ein paar Berichte.“

B27: „Ja, Bayern-Poster zum Beispiel. Bin Fan von Bayern und andere Vereine. (...) Videos von Walt Disney und Police Academy ganze Reihe 1 bis 7 oder Asterix.“

8.1.6 Obligationszeit

Auf die Frage „Hilfst du manchmal im Haushalt mit oder nicht?“ antworteten 49 von 59 Befragten mit „Ja“.

Tab. 8.5: Obligationszeit
n=59, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	26	5
Dorf	23	5
männlich	37	9
weiblich	12	1
ab 16 Jahre	29	3
unter 16 Jahre	20	7
hohe verbale Kompetenz	17	3
mittlere verbale Kompetenz	26	6
niedrige verbale Kompetenz	6	1
Insgesamt	49	10

Die Antworten auf die weiterführende Frage „Ist das dann auch deine Freizeit oder nicht?“ zeigten dann deutlicher, wer von den Jugendlichen zwischen der Obligationszeit, die mit alltäglichen Verpflichtungen, wie im Haushalt mithelfen, besetzt ist und der Definition von Freizeit im engeren Sinn, d.h. die Zeit, in der das Individuum frei und selbstbestimmt gewünschte Aktivitäten ausüben kann, unterscheidet. Diese Frage konnte allerdings nur von wenigen Respondentinnen und Respondenten eindeutig beantwortet werden, da hier ein differenziertes Verständnis des Begriffs *Freizeit* vorausgesetzt werden muss.

Bsp. 8.10: Obligationszeit

B=Befragte/r

B5: „Ja, das mache ich auch gerne, dann wasche ich gerne ab und helfe auch mit Fenster putzen.“

B38: „Ja, beim Betten beziehen, das ist ja eine Fummelei, aber man hat Freude daran. (...) Das ist trotzdem meine Freizeit.“

B6: „Ja, wenn ich nach Hause komme und die Spülmaschine ist voll, dann muss ich ausräumen oder mein Glas ist voll oder mein Set muss ich runterbringen. Ja, dann muss ich das alles machen. (...) Manchmal nicht, dann kriege ich einen Wutanfall. (...) Ne, das ist Arbeit.“

B27: „Ja, beim Einkaufen. Und manchmal muss ich Staub putzen in meinem Zimmer. (...) Nein, eigentlich eher Quälen. Eher Arbeiten. In der Freizeit tue ich nur Spielen.“

8.1.7 Rekreation

Die Frage „Ruhst du dich manchmal in deiner Freizeit/ nach der Schule aus?“ bejahten über die Hälfte der Befragten.

Tab.: 8.6: Rekreation (Ausruhen)
n=50, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	13	14
Dorf	14	9
männlich	18	20
weiblich	9	3
ab 16 Jahre	15	13
unter 16 Jahre	12	10
hohe verbale Kompetenz	11	6
mittlere verbale Kompetenz	12	15
niedrige verbale Kompetenz	4	2
Insgesamt	27	23

Die freie Zeit nach der Schule ist für sie eine wichtige Zeit, um sich zu entspannen, auszuruhen, und um neue Kräfte zu sammeln. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler reichen vom Schlafen bis hin zu passiv-rezeptiven Beschäftigungen, wie Fernsehen und Musik hören, die der Entspannung dienen sollen.

Bsp. 8.11: Rekreation (Ausruhen)
B=Befragte/r

B6: „Ja, auf dem Sofa. Dann schlafe ich manchmal auch ein.“

B15: „Ja, manchmal. Nicht unbedingt schlafen. Dann gucke ich nebenbei noch ein bisschen Fernsehen. So das übliche. Oder was mir gerade so einfällt. Ein bisschen Zeitung angucken.“

B20: „Dann lege ich mich hin, höre ein bisschen Musik, dann schlafe ich sowieso nach so einer Stunde ein.“

Die anderen Jugendlichen verspüren kein Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung, sondern empfinden das Hinlegen und Schlafen in ihrer Freizeit sogar als Zeitverschwendung. Sie schaffen sich ihren Ausgleich zur schulischen Arbeit in anderer Form; meistens durch sportliche oder rezeptive Freizeitbeschäftigungen.

Bsp. 8.12: Rekreation

B=Befragte/r

B4: „Das brauche ich nicht. Da verschwende ich ja nur Zeit.“

B5: „Das mit den Fahrradtouren und so, das ist schon mein Ausruhen. (...) Das ist meine Erholung dann.“

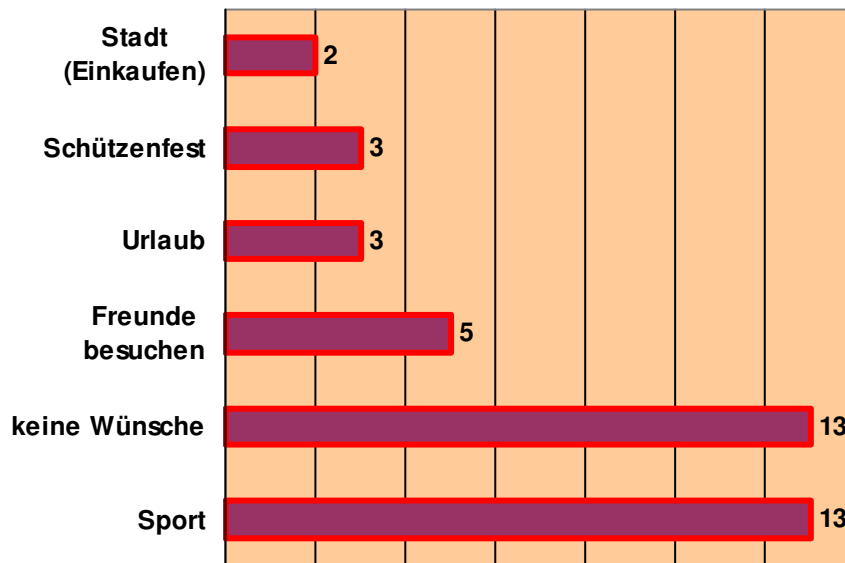
B48: „Nein, da setze ich mich nur auf mein Bett und mache den Recorder an.“

8.1.8 Freizeitwünsche

Die Formulierung eines Freizeitwunsches, fiel vielen Befragten schwer. Manche Jugendliche konnten keinen Freizeitwunsch formulieren, andere meinten, sie hätten schon alles, was sie sich wünschen und einige nannten Dinge, die sie ohnehin schon als Freizeitbeschäftigung angegeben hatten. Nach mehreren Erklärungen gelang es dann doch einigen Befragten, einen Freizeitwunsch zu nennen.

Abb. 8.5.: Freizeitwunsch

n=21, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



An erster Stelle wünschen sich die Jugendlichen an sportlichen Aktivitäten, wie Fahrrad fahren, Tauchen, Schwimmen, Inlineskatzen, Reiten, Basketball spielen und Gokart-Rennen teilzunehmen, deren Umsetzung bislang für sie noch nicht zu realisieren war. Als zweithäufigsten Wunsch gaben sie an, ihre Freundinnen und Freunde zu besuchen. Weitere Wünsche sind z.B. in den Urlaub zu fahren und in der Stadt bummeln zu gehen.

In diesem Kontext erwähnte keine bzw. keiner der Respondenten und Respondentinnen den Wunsch, sich mit elektronischen Massenmedien zu beschäftigen. Elektronische Hilfsmittel werden offenbar schon so oft und in so großem Umfang in der Freizeit genutzt, dass diesbezüglich keine Wünsche mehr bestehen.

Insgesamt dominieren bei den Freizeitwünschen ausschließlich sportlich-aktive Tätigkeiten und sozial-interaktive Beschäftigungen, die Kompetenzen in den Bereichen Mobilität, Selbstständigkeit und Kommunikation voraussetzen und deshalb von vielen Jugendlichen alleine nicht umgesetzt werden können.

Bsp. 8.13: Freizeitwünsche

B=Befragte/r

B1: „Zu meinem Freund gehen alleine, zu B. gehen oder nach F. gehen oder fahren und hier in H. (Schulort) sein. Einkaufen und Schwimmen gehen.“

B6: „So rumlaufen, meine Mütze verkehrt rum aufsetzen und meine Sonnenbrille aufsetzen. (...) In der Stadt. (...) Mit anderen. (...) Mit meinen Freunden.“

B20: „Endlich mal richtig schön weit wegfahren. (...) Bei meinem Kumpel bei den Großeltern würde ich gerne mal schlafen.“

B30: „Urlaub fahren. (...) Nach Amerika. USA. (...) Mit meiner Freundin. (...) Alleine. Das ist mein Traum.“

B40: „Einen Wunsch? Schwimmen gehen, Tauchen.“

Insgesamt gesehen gestaltete sich die Befragung bezüglich eventueller Zukunftsoptionen, über die sich die Respondentinnen und Respondenten zuvor offensichtlich noch keine Gedanken gemacht hatten, vor allem mit verbal schwachen Schülerinnen und Schülern schwierig. Für eine schulische oder außerschulische Freizeiterziehung ergeben sich hiermit wichtige Ansatzpunkte für die Vermittlung interessens- und bedürfnisorientierter Vorstellungen. Wunsch- und Zielperspektiven sind wichtige Motoren für eine selbstständige, motivierte und eigenverantwortliche Entwicklung zu einer sinnerfüllten Freizeitgestaltung.

8.1.9 Zusammenfassung der Hauptkategorie *Freizeitbeschäftigungen*

Als bevorzugte Freizeitbeschäftigungen nannten die Schülerinnen und Schüler sportliche Aktivitäten, wie Fahrrad fahren, Schwimmen und Fußball spielen. Am zweithäufigsten gaben die Befragten Fernsehen als Beschäftigung in ihrer Freizeit an. Danach folgen die Tätigkeiten Spielen und Radio bzw. Musik hören. Selten treffen die befragten Jugendlichen Freundinnen und Freunde oder unternehmen z.B. einen Stadtbummel.

Aktivitäten, die Selbstständigkeit und Mobilität voraussetzen, werden nur von sehr wenigen Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung ausgeübt, während kompensatorische, wie sportliche Aktivitäten, oder rezeptive Beschäftigungen, wie Fernsehen, von fast allen Befragten genannt werden.

Bezüglich ihres Fernsehkonsums demonstrieren die meisten der befragten Jugendlichen eine kritische zuweilen sogar selbstkritische Einstellung. Fernsehsendungen werden z.B. bezüglich der Interessengebiete ausgewählt und nicht ausschließlich wahllos konsumiert.

Das Gefühl der Langeweile verspüren über die Hälfte der Befragten in ihrer Freizeit und dabei mit besonderer Häufigkeit die Schülerinnen und Schüler, die weiblich und unter 16 Jahren sind und über eine niedrige verbale Kompetenz verfügen. Als beeinflussende Faktoren können, legt man die Ergebnisse der Hauptkategorien *Freizeitpartnerinnen und -partner*, *Freizeitort* und *Selbstständigkeit* zugrunde, eingeschränkte Mobilität, rollenspezifische Zwänge, fehlende Freizeitangebote, mangelnde institutionelle Integration, Überbehütung und kommunikative Schwierigkeiten betrachtet werden.

Die Eingliederung in eine öffentliche Gruppe oder einen Verein gelingt nur wenigen Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Mangelnde Eigenmotivation, fehlende Mobilität, eingeschränkte Selbstständigkeit, Uninformiertheit und Interessenlosigkeit sind die häufigsten Gründe, die die Befragten für die mangelnde institutionelle Integration angeben.

Fast alle Jugendlichen interessieren sich laut eigenen Angaben für ein bestimmtes Themengebiet und demonstrieren mit der Fähigkeit zur Ei-

genmotivation und Interessenbildung und –umsetzung, dass sie über entscheidende Kompetenzen bezüglich einer sinnerfüllten, bedürfnisorientierten Freizeitgestaltung verfügen.

Die Formulierung von Freizeitwünschen fiel vielen Jugendlichen mit geistiger Behinderung aufgrund mangelnder Zielperspektiven schwer. Sportlich-aktive und sozial-interaktive Freizeitbeschäftigungen, die hohe Kompetenzen in den Bereichen Mobilität, Kommunikation und Selbstständigkeit voraussetzen, dominierten aber letztendlich bei den Befragten.

8.2 Freizeitpartnerinnen und -partner

Nachdem die oben beschriebenen Ergebnisse bezüglich der Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung demonstrieren, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen sportlich-aktiven und passiv-rezeptiven Freizeittätigkeiten besteht (wobei allerdings hinsichtlich der temporalen Verteilungen von den Respondentinnen und Respondenten keine Angaben gemacht werden konnten) ergibt sich nun die Fragestellung, ob und mit welchen Freizeitpartnerinnen und -partnern die Schülerinnen und Schüler ihre freie Zeit verbringen. Die Ergebnisse bezüglich der mangelnden institutionellen Integration und der wenigen sozialen Kontakte zur Gleichaltrigengruppe legen die Vermutung nahe, dass die überwiegenden Freizeitpartnerinnen und -partner aus dem familiären oder dem unmittelbaren sozialen Umfeld stammen, da diese Personen direkt verfügbar sind.

Nach BLITZ UND GLEDHILL (1997, 272) beschränken sich die sozialen Kontakte von Menschen mit geistiger Behinderung fast ausschließlich auf die Familie, Betreuerinnen und Betreuer und andere Bekannte mit Behinderungen.

8.2.1 Häufigkeit der sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen

Zwei Drittel der Befragten geben an, ihre Freundinnen und Freunde regelmäßig, manchmal oder selten zu besuchen und von ihnen auch besucht zu werden. Diese befreundeten Gleichaltrigen besuchen laut eigenen Angaben der Jugendlichen fast ausschließlich die gleiche Förderschule bzw. sogar die gleiche Klasse.

Davon sehen 8 von 61 Respondentinnen und Respondenten ihre Freundinnen und Freunde regelmäßig, d.h., entsprechend der Kodierungsregel **regelmäßig**, z.B. einmal in der Woche. Meistens sind das die Jugendlichen, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten sehr selbstständig sind und über eine hohe Mobilität z.B. durch die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder des eigenen Fahrrades, verfügen.

Bsp. 8.14: regelmäßiger Besuch bei Freundinnen und Freunden

B=Befragte/r

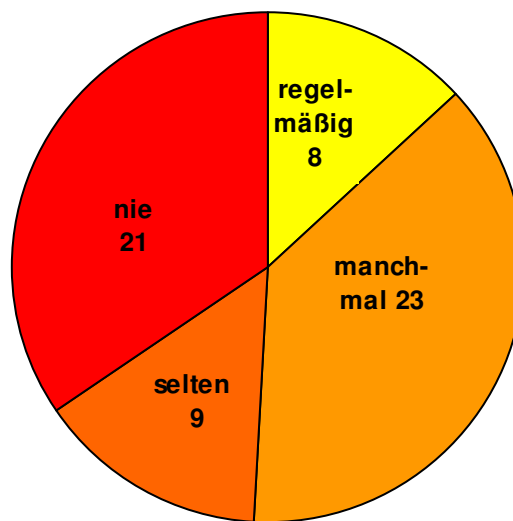
B4: „Ja. (...) Mit dem Fahrrad.“

B5: „Dann werde ich meine Freunde besuchen. (...) Mit dem Rad. (...) Ist ja nicht weit entfernt, sind ja nur 3 Kilometer. (...) Wir unternehmen was. (...) Wir fahren irgendwohin. (...) Manchmal fahren wir dann zu uns nach Hause (...) Auch gegenseitig besuchen wir uns auch.“

B18: „Es kommt darauf an, wenn ich Lust habe, dann gehe ich öfter mal dort hin. (...) Zu meinen Freunden, die in B. wohnen.“

Abb. 8.6: Häufigkeit der Besuche bei Freunden

n=61, absolute Häufigkeiten



Über ein Drittel der Jugendlichen besuchen ihre Freundinnen und Freunde manchmal, d.h., entsprechend der Kodierungsregel **manchmal**, nicht unbedingt regelmäßig aber auch nicht nur zu besonderen Anlässen.

Bsp. 8.15: manchmal Besuch bei Freundinnen und Freunden

B=Befragte/r

B27: „Meine Freunde kommen manchmal zu mir. Der F., den ich aus dem Kindergarten aus M. kenne, besucht mich, dann besuche ich ihn und immer so weiter. (...) Manchmal kommt der zu mir, manchmal komme ich zu ihm. (...) Meine Mama fährt mich dahin.“

B34: „Ja, manchmal. (...) Mit der Bahn, wenn sie mal Zeit haben.“

B36: „Ja, ich besuche den auch manchmal.“

B37: „Ja, manchmal besuche ich sie. (...) Ne, bei uns nicht. Bei uns zu Hause sieht es immer so chaotisch aus. Deshalb will ich sie nicht bei uns einladen. (...) Meistens zusammen, manchmal reden wir oder gucken Fernsehen oder spielen auch zusammen Pokemon-Station.“

9 von 61 Befragten sehen ihre Freundinnen und Freunde nach eigenen Angaben selten, d.h., entsprechend der Kodierungsregel **selten**, fast ausschließlich zu besonderen Anlässen, wie Geburtstage.

Bsp. 8.16: seltener Besuch bei Freundinnen und Freunden

B=Befragte/r

B8: „Also im Prinzip schon. Zwischendurch habe ich W. schon mal gesehen und auch mal bei Bekannten vorbeigeschaut. Aber mehr so mäßig ist im Moment nicht los.“

B14: „Ja, zu meinem Geburtstag. A. ist da und L.“

Mehr als ein Drittel der Jugendlichen besuchen ihre Freundinnen und Freunde nicht und werden auch nicht von ihnen besucht. Als Grund geben die meisten dieser Befragten an, dass sie aufgrund mangelnder eigener Mobilität und fehlender Transportmöglichkeiten, z.B. durch die Eltern, nicht zu Besuch kommen könnten.

Bsp. 8.17: kein Besuch bei Freundinnen und Freunden

B=Befragte/r

B6: „Ne. (...) Weil alle zu weit weg wohnen. (...) Ne, meine Mutter hat auch nicht immer Zeit.“

B7: „Ich habe Freunde, die sind so weit weg und jetzt, weil die so weit weg sind, besuche ich nicht. Ne.“

B13: „Nein. (...) Meine Mutter hat ja keine Zeit.“

B19: „Freundinnen und Freunde ja nicht so. Nicht so. (...) Weil das ist schwer. Weil die einen wohnen da und die anderen wohnen dort. (...) Es geht schlecht, weil wir haben kein Auto, ich meine ich könnte ja auch mit dem Bus fahren, aber na ja. Und ... weil da kenne ich mich nicht so aus mit dem Fahrplan und so.“

10 von den 21 Jugendlichen, die bislang ihre Freundinnen und Freunde noch nicht besuchen, äußern von selbst den Wunsch, dies einmal zu tun und vermitteln ein starkes Bedürfnis, sich mit gleichaltrigen Jugendlichen austauschen zu wollen.

Bsp. 8.18: Wunsch des Besuchs bei Freundinnen und Freunden

B=Befragte/r

B40: „Wir treffen uns nicht nach der Schule. (...) Weil der wohnt in G., wohnt der. In G. wohnt der. (...) Ja, der soll mich mal besuchen.“

B44: „Leider nicht. (...) Weil ich das nicht darf. (...) Weil ich das nicht alleine darf.“
Wunsch? „Ja.“

Legt man die Erkenntnisse der allgemeinen Entwicklungspsychologie zugrunde, dass in der Phase des Jugendalters die Gruppe der Altersgenossen, die so genannte Peer-group, den wichtigsten Bezugspunkt

zur eigenen Identitäts- und Interessensfindung bildet (vgl. 2.6.1), erschreckt es um so mehr, dass über ein Drittel der in dieser Studie befragten Jugendlichen außerhalb der Schule keine Kontakte zu Gleichaltrigen haben (vgl. ZIMBARDO, 1992, 90/ DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT, 1986, 155/ OERTER UND DREHER, 2002, 271). Die Gesamtpopulation der Jugendlichen hingegen verbringt zufolge der Untersuchungen von REMSCHMIDT (1992, 172), LANGE (1991, 72f.), MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 96f.) und OPASCHOWSKI UND DUNCKER (1996, 20) die meiste Zeit ihrer Freizeit mit der Gruppe der Gleichaltrigen, die somit ihre Hauptbezugsgruppe ist.

BACH (1979, 110) betont die besondere Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe für Jugendliche mit geistiger Behinderung, um die Fähigkeiten zu erwerben, sich in einer Gruppe zurechtzufinden, die eigenen Interessen und Wünsche zu vertreten aber auch die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen und somit die eigene Persönlichkeit entwickeln zu können.

SENCKEL (1996, 38f.) beschreibt in ihren Ausführungen, dass die einzige Möglichkeit, Gleichaltrige zu treffen und sich mit ihnen auszutauschen, für einige Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung die Schulklasse bleibt.

DIE SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE UND SENIOREN (2000, 19) zeigt in ihrer Aufstellung über die sozialen Freizeitkontakte von Menschen mit geistiger Behinderung, die über 16 Jahre alt sind, dass die Familie als Bezugsgruppe mit 92,6% überwiegt, regelmäßiger Kontakt zu Freundinnen und Freunde allerdings nur bei 41,8% der Befragten besteht.

Eine individuelle, bedürfnisorientierte Freizeitpädagogik für Jugendliche mit geistiger Behinderung sollte sich entsprechend der in dieser Studie ermittelten Ergebnisse an dem Richtziel der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung *Selbstverwirklichung in sozialer Integration* orientieren. Einen wichtigen Ansatzpunkt stellt in diesem Zusammenhang die oben bereits erwähnte institutionelle Integration dar, die den Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit bietet, auch mit nicht-behinderten Gleichaltrigen in Kommunikation und Interaktion zu treten.

Ebenso sind Kommunikationstraining, Zeitplanung, z.B. Verabredungen

zu planen, Treffen zu organisieren und Mobilitätsförderung, z.B. Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Verkehrserziehung als Fußgänger/in und als Fahrradfahrer/in im Rahmen der Freizeiterziehung von Menschen mit geistiger Behinderung, von großer Bedeutung.

Laut Aussage der Eltern, die WILLAND UND SCHWEDES (1980, 222) über die Freizeitpartnerinnen und –partner ihrer Kinder befragten, haben 67% der Jugendlichen **keine** Freundinnen oder Freunde. Dieses Ergebnis kann von den Untersuchungen der Verfasserin nicht bestätigt werden, da bei der hier vorliegenden Befragung fast alle Jugendlichen im Laufe des Interviews angaben, entweder mit ihren Schulkameradinnen und –kameraden oder mit anderen Jugendlichen aus dem Heimatort befreundet zu sein. Fraglich ist hier wieder einmal, ob die Eltern die richtigen Gesprächspartner sind, um die Interessen der Jugendlichen in letzter Konsequenz richtig zu beurteilen. Die Antworten der Jugendlichen selbst geben mit Sicherheit eine bessere Auskunft über die Freizeitwünsche und –interessen als die Sichtweise Außenstehender.

Tab. 8.7: Besuchst du deine Freundinnen und Freunde?
n=61, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	23	9
Dorf	17	12
männlich	28	18
weiblich	12	3
ab 16 Jahre	18	16
unter 16 Jahre	22	5
hohe verbale Kompetenz	15	5
mittlere verbale Kompetenz	19	13
niedrige verbale Kompetenz	6	3
Insgesamt	40	21

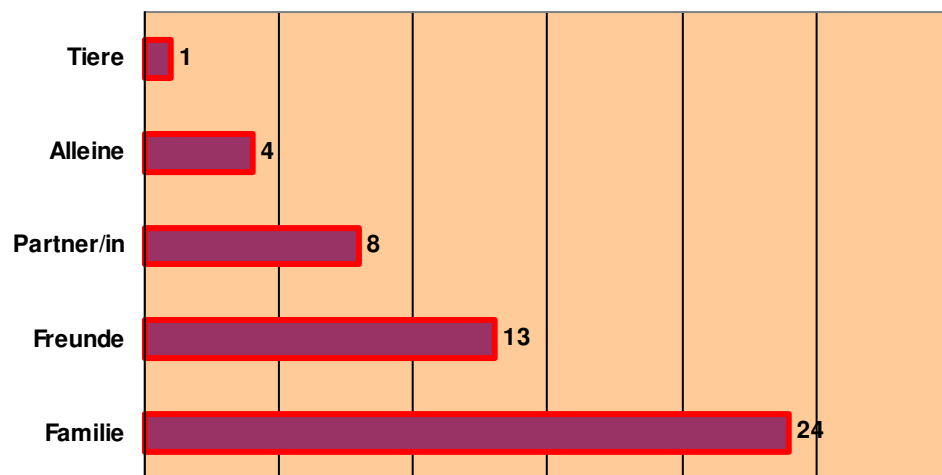
Die Beobachtung von WILLAND UND SCHWEDES (1980, 226), dass die Kontakte zu Gleichaltrigen mit zunehmendem Lebensalter abnehmen, kann die Verfasserin anhand der oben abgebildeten Ergebnisse bezüglich der Variable Alter (vgl. Tab. 8.7) bestätigen. 16 von 34 der befragten Jugendlichen in der hier vorliegenden Untersuchung, die über 16 Jahre alt sind, geben an, keinen Kontakt zu Freundinnen und Freunden in ihrer Freizeit zu haben. In der Gruppe unter 16 Jahren sind es nur 5 von 26 der Befragten, die keinen Kontakt zu Gleichaltrigen haben.

8.2.2 Bevorzugte Freizeitpartnerinnen und -partner

Bei der differenzierten Fragestellung „Mit wem verbringst du deine Freizeit?“ und „Mit wem würdest du deine Freizeit verbringen, wenn du es dir frei aussuchen könntest?“ ermittelten EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) wie sehr sich die tatsächlichen Freizeitpartnerinnen und -partner von den Wunschpartnerinnen und -partnern unterscheiden. So verbringen die befragten Wohnheimbewohnerinnen und -bewohner ihre freie Zeit zum größten Teil mit anderen Bewohnerinnen und Bewohnern und den Betreuerinnen und Betreuern. Als Wunschpartnerinnen und -partner werden allerdings der/ die Partner/-in, Geschwister und nicht-behinderte Freunde angegeben.

In der hier vorliegenden Untersuchung wurden als bevorzugte Freizeitpartnerinnen bzw. -partner als erstes Familienmitglieder, als zweites die Freundinnen und Freunde und als letztes der Partner bzw. die Partnerin genannt. Mehrfachnennungen waren bei dieser Fragestellung möglich.

Abb. 8.7: bevorzugte/r Freizeitpartner/in



n=42, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten

Bsp. 8.19: bevorzugte/r Freizeitpartner/in

B=Befragte/r

B4: „Mit K. Meine Freundin.“
B5: „Mit meiner Familie.“
B15: „Mit meinen Freunden. Mit allen, die ich kenn von Zuhause.“
B20: „Mit dem Kumpel also.“
B23: „Am liebsten mit meiner Freundin natürlich.“
B29: „Ja, am liebsten noch mit C. C. ist wirklich ein sehr guter Freund von mir.“
B42: „Mit Jugendliche.“

12 Jugendliche geben in diesem Kontext an, eine Partnerin bzw. einen Partner zu haben.

Tab. 8.8: Partner/in
n=12, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA
Großstadt	7
Dorf	5
männlich	8
weiblich	4
ab 16 Jahre	9
unter 16 Jahre	3
hohe verbale Kompetenz	6
mittlere verbale Kompetenz	6
niedrige verbale Kompetenz	
Insgesamt	12

Aber nur drei von ihnen können ihren Partner bzw. ihre Partnerin auch in ihrer Freizeit besuchen und etwas mit ihm bzw. ihr unternehmen. Und das, obwohl 8 der Befragten ihren Freund bzw. ihre Freundin als bevorzugten Freizeitpartner bzw. als bevorzugte Freizeitpartnerin angeben (vgl. Abb. 8.8).

Bsp. 8.20: Besuch bei Partner/in

B=Befragte/r

B20: „Na ja, meine Freundin kann ich schlecht besuchen, weil die in O. wohnt. (...) Weil ich nicht immer weiß, wo der Bus dann immer hält, denn die fahren dann immer ziemlich weit dann, das ist dann so ein bisschen schlecht.“

B39: „Ja.“ [Besuch?] „Nicht so oft. (...) Weil der hat andere Termine, dann hab ich andere Termine, dann schaffen wir das eigentlich nur am Wochenende. Aber dann haben die was zu tun, dann haben wir was zu tun...“

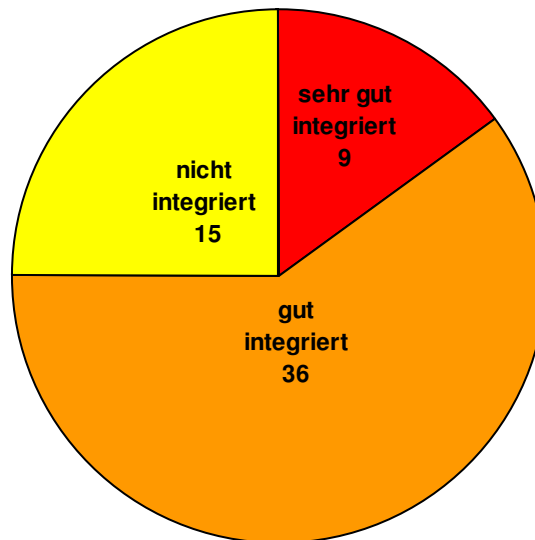
B41: „S.“ (...) [Besuch?] „Das klappt immer nicht so. (...) Weil ich so weit wohne, weißt du, das ist genau wo der S. ist. Sie wohnt doch hier. Und da genau und das klappt irgendwie nicht so.“ [Wunsch?] „Ja, aber wir müssen das nur absprechen mit meinen Eltern und ihrer Mutter. Sie wollte einmal zu mir kommen, aber das hat irgendwie nicht geklappt.“

Bei den Untersuchungen von EBERT UND VILLINGER (1999, 270) gaben 93% der Befragten ihren Partner bzw. ihre Partnerin als bevorzugten Freizeitpartner bzw. bevorzugte Freizeitpartnerin an, aber nur 49% konnten sich den Wunsch ihren Freund bzw. ihre Freundin zu besuchen, auch erfüllen.

8.2.3 Integration in das soziale Umfeld

Um die Umsetzung der oben bereits beschriebenen Leitgedanken der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung **Normalisierung, Selbstbestimmung, Partizipation, Empowerment und Integration** im Lebensbereich Freizeit zu überprüfen, muss des Weiteren die Integration der Jugendlichen in ihr soziales Umfeld betrachtet werden. Als wichtige Fragestellungen in dieser Hinsicht ergeben sich folgende: Bestehen Freundschaften auch zu nicht-behinderten Jugendlichen oder ist der Kontakt zur Gleichaltrigengruppe auf Menschen mit Behinderung reduziert? Besteht ein gutes Verhältnis zu den Nachbarn oder ist das unmittelbare Wohnumfeld eher durch Anonymität und Distanz geprägt? Gibt es freundschaftliche Kontakte zu anderen Jugendlichen aus dem Heimatort oder beschränken sich die Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner ausschließlich auf den Familienkreis?

Abb. 8.8: Integration in das soziale Umfeld
n=60, absolute Häufigkeiten



9 von 60 Befragten gaben an, mit Jugendlichen befreundet zu sein, die keine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung besuchen, Kontakt zu ihren Nachbarinnen und Nachbarn zu haben und mit Gleichaltrigen aus dem Heimatort befreundet zu sein. Sie sind gemäß der Kodierungsregel *Zustimmung in allen drei Bereichen*, **sehr gut** in ihr direktes soziales Umfeld integriert.

Bsp. 8.21: sehr gute Integration in das soziale Umfeld
B=Befragte/r

B19: „Ich habe auch Freunde, die hier nicht auf die Schule gehen. Und zwar ist das C., die ist ja nur vorläufig hier, die ist meine Freundin und M. eben, wie gesagt.“
(Freunde nicht von SOS)

„Meine Nachbarn kenne ich sehr gut und das ist der Freund von meiner Mutter.“
(Nachbarn)

„Ja, ich kenne R. und dann kenne ich noch M. und dann kenne ich noch die A. (...) Aus dem Haus. Die wohnen alle bei mir im Haus. (...) Ja, meistens, z.B. haben wir letztens zusammen Tischtennis gespielt oder Fußball oder so was.“ *(Jugendliche aus dem Heimatort)*

Fast zwei Drittel der Jugendlichen bejahten eine oder zwei der Fragen:

- Hast du Kontakt zu deinen Nachbarinnen und Nachbarn?
- Hast du Freundinnen und Freunde, die nicht die gleiche Schule besuchen wie du?
- Kennst du Jugendliche aus deinem Heimatort und unternimmst

du manchmal was mit ihnen?
und sind somit laut der Kodierungsregel *Zustimmung in ein oder zwei Bereichen*, **gut** in ihr direktes soziales Umfeld integriert.

Bsp. 8.22: gute Integration in das soziale Umfeld

B=Befragte/r

B5: „Ja, weil einer geht hier in die L-Schule, der andere geht bei und in Z. (Heimatort).“ (*Freunde nicht von SOS*)

„Ja, mal zusammen Rasen mähen und so.“ (*Nachbarn*)

„Nein, die sind auch so. Von dem einen Freund, der ist nett, aber die anderen nicht. (...) Die ärgern aber nur. Darum lass ich mich mit denen nicht ein. (...) Schlimme Wörter sagen die. Dann achte ich da lieber nicht drauf.“ (*Jugendliche aus dem Heimatort*)

Ein Viertel der Jugendlichen konnten keine der drei Fragen mit „Ja“ beantworten und sind damit **nicht** in ihr soziales Umfeld integriert.

Bsp. 8.23: keine Integration in das soziale Umfeld

B=Befragte/r

B7: „... sind das. Und mein nächster Nachbar wohnt ganz unten. Und mit dem Nachbar versteh ich mich nicht gut. Sind beides Russen verstehe mich nicht mit denen.“ (*Nachbarn*)

„Ne. (...) Einige kenne ich davon. (...) Ne, die haben immer keine Zeit für mich. Müssen immer nach Hause, sind immer unterwegs und haben nur am Wochenende Zeit.“ (*Jugendliche aus dem Heimatort*)

B29: „Ja, sehr schwierige Sache, die Nachbarn haben wir überhaupt nichts zu tun.“ (*Nachbarn*)

„Ne, also gut, da laufen zwar viele Jugendliche rum, aber so kennen tue ich die jetzt auch nicht. (...) Ne, ich kenn sie aber auch nicht so genau, und dann weiß ich auch nicht so recht. (...) Ja, so wie die sind oder so, ich meine, die können ja auch ganz nett sein, aber das ist das Problem, dass man das nicht weiß und da sprech ich die auch nicht so gerne drauf an. (...) Ne, ich spreche überhaupt gar keinen so möglichen auf der Straße an.“ (*Jugendliche aus dem Heimatort*)

Laut SENCKEL (1996, 38f.) besteht bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Peergruppe aus gleichaltrigen Jugendlichen mit gleicher Behinderungsart und –schwere. Kontakte zu Jugendlichen aus dem Heimatort und zu Freundinnen und Freunden, die nicht die gleiche Sonderschule besuchen, sind daher eher unwahrscheinlich.

OPASCHOWSKI (1997, 195) ermittelte bei seinen Untersuchungen, dass der Kontakt zu Nachbarinnen und Nachbarn heute eher anonym und mit Vorurteilen behaftet ist. Randgruppen wie Kinder, Jugendliche, Groß- und Problemfamilien, Behinderte, Ausländer und Rentner werden in ihren Partizipations- und Kommunikationsmöglichkeiten einge-

schränkt.

Die Integration der hier befragten Jugendlichen ist allerdings laut eigenen Angaben bei immerhin drei Viertel der Respondentinnen und Respondenten gut oder sehr gut. Lediglich bei einem Viertel der Schülerinnen und Schüler treffen die Aussagen von SENCKEL (1996, 38f.) und OPASCHOWSKI (1997, 195) zu.

Ein Blick auf die nach den einzelnen Variablen differenzierte Tabelle (vgl. 8.9) zeigt, dass alle weiblichen Jugendlichen gut oder sehr gut in ihr soziales Umfeld integriert sind; sie zeigen offenbar ein sozial angepassteres Verhalten an ihre Umwelt als die männlichen Jugendlichen, von denen nach eigenen Angaben 15 von 45 Befragten in keinem der drei Bereiche in ihr soziales Umfeld integriert sind. 11 von 29 Jugendlichen, die in einer Kleinstadt oder in deren Vororten wohnen, geben an, nicht in ihr soziales Umfeld integriert zu sein, von den 31 Respondentinnen und Respondenten aus der Großstadt trifft dies nur auf 4 Jugendliche zu. Diese Angaben verdeutlichen, dass anonymitätsfördernde Strukturen und distanziertes Verhalten tendenziell häufiger in kleinstädtischen bzw. dörflichen Wohnbereichen auftreten, als in der Großstadt.

Tab. 8.9: Integration in das soziale Umfeld
n=60, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	sehr gute Integration	gute Integration	keine Integration
Großstadt	6	21	4
Dorf	3	15	11
männlich	4	26	15
weiblich	5	10	
ab 16 Jahre	4	22	8
unter 16 Jahre	5	14	7
hohe verbale Kompetenz	6	9	5
mittlere verbale Kompetenz	3	21	8
niedrige verbale Kompetenz		6	2
Insgesamt	9	36	15

8.2.4 Soziale Kontaktwünsche

Ob Jugendliche mit geistiger Behinderung ihre Freizeit alleine oder mit anderen verbringen, soll mit der folgenden Fragestellung, die auf die soziale Freizeitwirklichkeit abzielt, ermittelt werden.

Im direkten Vergleich gibt die weiterführende Frage Aufschluss darüber, wie sich die Respondentinnen und Respondenten ihre soziale Freizeitgestaltung wünschen. Hätten die Schülerinnen und Schüler gerne mehr soziale Kontakte oder verbringen sie ihre freie Zeit lieber alleine?

Abb. 8.9: Verbringst du deine Freizeit alleine oder mit anderen?
n=54, absolute Häufigkeiten

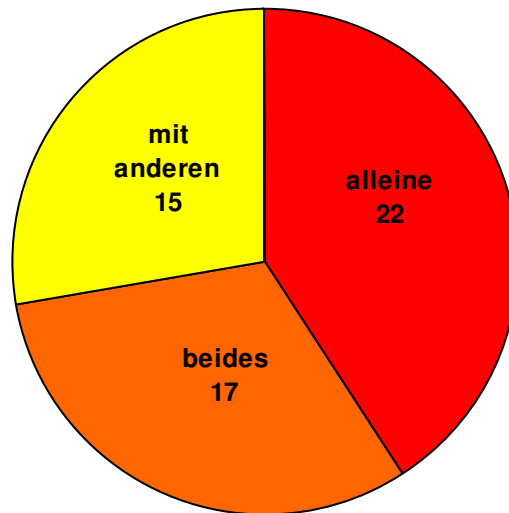
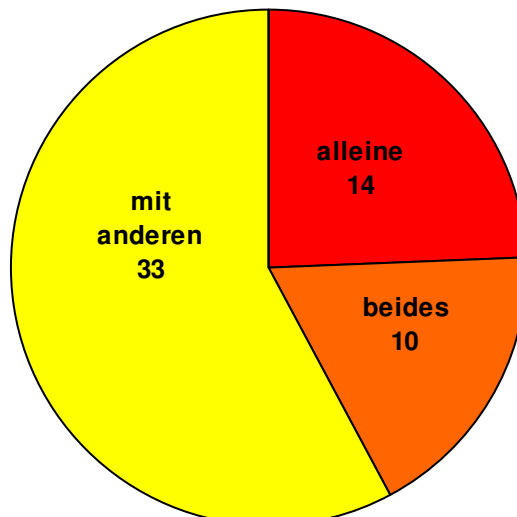


Abb. 8.10: Möchtest du deine Freizeit lieber alleine oder lieber mit anderen verbringen?
n=57, absolute Häufigkeiten



In der hier vorliegenden Untersuchung geben fast die Hälfte der Befragten an, ihre Freizeit **fast ausschließlich alleine** zu verbringen.

Bsp. 8.24: eher alleine in der Freizeit

B=Befragte/r

B22: „Manchmal, wenn ich draußen bin, bin ich eher alleine.“

B34: „Manchmal eher alleine.“

B43: „Bin alleine.“

Fast ein Drittel der Jugendlichen sagten aus, dass sie je nach Bedürfnislage **manchmal alleine** seien und manchmal ihre Freizeit mit anderen verbrächten.

Bsp. 8.25: manchmal alleine und manchmal mit anderen zusammen

B=Befragte/r

B18: „Wenn ich Ruhe brauche, dann bin ich schon lieber alleine und wenn ich einen brauche, der mir zuhört, weil ich nicht mehr weiter weiß, dann möchte ich ganz gern, dass jemand dabei ist.“

B29: „Also, wenn ich draußen was unternehme, eher mit anderen, aber wenn ich Zuhause was unternehme, dann meistens eher alleine. (...) Meistens na ja, wenn rausgehen oder so spazieren, dann schon mit jemanden, entweder C., meinem Freund oder ich gehe mit meinen Eltern spazieren.“

Und nur ungefähr ein Viertel der Befragten verbringt laut eigener Aussage ihre Freizeit **hauptsächlich mit anderen** Menschen.

Bsp. 8.26: mehr mit anderen zusammen

B=Befragte/r

B20: „Ich unternehme meistens was mit meinem Freund.“

B40: „Und dann treffe ich mich mit anderen Kindern noch. (...) Mit K. Die kommen auch aus K. Und ich komme aus K. (...) Und die spielen da immer Fußball in H.-G. (...) Ich mache auch was mit anderen. (...) Fahrrad fahren.“

B46: „Schwierig, eigentlich mit anderen zusammen. Mit meiner Familie.“

Den Wunsch, in ihrer Freizeit öfter mit anderen zusammen zu sein, äußern auf Nachfrage 33 von 57 der Jugendlichen. Nur 15 haben dazu allerdings die Gelegenheit.

Bsp. 8.27: Wunsch mehr mit anderen in der Freizeit zusammen zu sein

B=Befragte/r

B1: „Ich bin alleine.“ (*Realität*)

„Ne, lieber mit anderen.“ (*Wunsch*)

B9: „Meistens bin ich alleine.“ (*Realität*)
„Ich wäre lieber mit anderen zusammen.“ (*Wunsch*)

Von den 22 Befragten in dieser Studie, die ihre Freizeit hauptsächlich alleine verbringen, möchten dies auf Nachfrage nur 14.

Bsp. 8.28: alleine

B=Befragte/r

B19: „Ja, also ich weiß es nicht. Es ist verschieden. Ich unternehme viel mit mir alleine, weil es ist halt so bei mir. Ich bin halt gerne alleine. Ich weiß auch nicht wieso. Ich war schon immer schon als kleines Kind war ich immer viel alleine.“ (*Realität*)
„Ich weiß nicht, ich mag das halt. (...) zu Hause bin ich lieber alleine. Weil auch wenn ich Schule habe, dann möchte ich lieber alleine sein. Ich weiß nicht.“ (*Wunsch*)

B23: „Na ja, manchmal alleine. Wenn ich gerade Fernseh gucke.“ (*Realität*)
„Na ja, insgesamt gesehen, bin ich schon ganz gerne alleine ein bisschen.“ (*Wunsch*)

Aber auch von den 17 Jugendlichen, die ihre Freizeit teilweise alleine und teilweise mit anderen verbringen, möchten nur 10 ihre freie Zeit weiter so verbringen, wenn sie die Wahl hätten.

Bsp. 8.29: Diskrepanz Realität-Wunsch

B=Befragte/r

B8: „Bin auch zwischendurch mal alleine. Ich unternehme aber auch gerne etwas mit anderen.“ (*Realität*)
„Ich würde mich dann für Freunde entscheiden. Das macht dann mehr Spaß. (...) Weil ich da bis jetzt noch nie so Zeit gehabt habe zu.“ (*Wunsch*)

B27: „Ähm, unterschiedlich. Manchmal bin ich alleine und manchmal unternehme ich auch was mit meiner Mutter.“ (*Realität*)
„Lieber mit anderen.(...) Alleine nicht.“ (*Wunsch*)

Diese Ergebnisse demonstrieren, wie stark die reale Freizeitsituation von der präferierten differiert. Bezüglich der Subkategorie *soziale Kontaktwünsche* wird deutlich, dass viele Jugendliche ihre Freizeit vorwiegend alleine verbringen, obwohl sie lieber mit anderen zusammen wären.

Diese Diskrepanz zwischen Realität und Wunschzustand spiegelt sich auch in der Kategorie *Besuch bei Freundinnen und Freunden* wider. Begründet wird die nicht zufrieden stellende Situation von den Befragten mit mangelnder Mobilität, fehlender Selbstständigkeit, eingeschränkter Kommunikation und mangelhafter Zeitplanung.

Ein ähnliches Untersuchungsergebnis ermittelten auch EBERT UND VIL-LINGER (1999, 270) bei ihrer Befragung der Werkstattmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. 57% der Befragten würden gerne ihre Freundinnen und Freunde treffen, aber nur 20% können dies auch in die Tat umset-

zen.“

Tab. 8.10: Verbringst du deine Freizeit eher alleine oder mehr mit anderen?

n=54, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	ALLEINE	BEIDES	MIT ANDEREN
Großstadt	11	9	9
Dorf	11	8	6
männlich	19	12	12
weiblich	3	5	3
ab 16 Jahre	13	9	8
unter 16 Jahre	9	8	7
hohe verbale Kompetenz	7	8	6
mittlere verbale Kompetenz	13	8	7
niedrige verbale Kompetenz	2	1	2
Insgesamt	22	17	15

Tab. 8.11: Möchtest du deine Freizeit lieber alleine oder lieber mit anderen verbringen?

n=57, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	ALLEINE	BEIDES	MIT ANDEREN
Großstadt	8	6	17
Dorf	6	4	16
männlich	13	10	21
weiblich	1		12
ab 16 Jahre	8	5	18
unter 16 Jahre	6	5	15
hohe verbale Kompetenz	3	5	12
mittlere verbale Kompetenz	9	5	16
niedrige verbale Kompetenz	2		5
Insgesamt	14	10	33

Die differenzierte Darstellung der Tabellen ergibt, dass hinsichtlich der abhängigen Variablen Wohnort, Geschlecht, Alter und verbale Kompetenz keine auffälligen Häufungen zu verzeichnen sind.

Tab. 8.12: telefonische Kommunikation
n=50, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	17	15
Dorf	7	11
männlich	17	20
weiblich	7	6
ab 16 Jahre	13	16
unter 16 Jahre	11	10
hohe verbale Kompetenz	6	11
mittlere verbale Kompetenz	15	11
niedrige verbale Kompetenz	3	4
Insgesamt	24	26

Nur knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen haben durch das Telefonieren die Möglichkeit, mit ihren Freundinnen und Freunden in Kontakt zu treten, um sich auszutauschen. Verabredungen zu treffen usw.

Bsp. 8.30: telefonische Kommunikation
B=Befragte/r

B2: „Ja, mit B. Wann sie mich besuchen kommt.“
B30: „Ja, ich ja auch ein Handy. Hab ich jetzt ausgeschaltet, damit es nicht auf einmal klingelt.“
B33: „Ja, mit den Freunden.“
B37: „Ja, telefonieren tu ich. (...) Ich frag dann auch so, ob die schon was vorhaben oder nicht. Und dann gehen wir zusammen so in die Stadt.“

Über die Hälfte der Respondentinnen und Respondenten haben nicht die Gelegenheit, sich mit Gleichaltrigen über das Telefon auszutauschen; dafür geben die Befragten unterschiedliche Gründe, wie kein Telefon zu besitzen oder die Telefonnummern nicht zu wissen, an.

Bsp. 8.31: keine telefonische Kommunikation
B=Befragte/r

B1: „Ne, wir haben kein Telefon.“
B18: „Nein, weil die Telefonnummern habe ich nicht.“
B23: „Na ja, eigentlich so gut wie gar nicht eigentlich. (...) Keine Zeit einfach.“
B42: „Ne. (...) Ich darf nicht. (...) Meine Mutter sagt das.“

8.2.5 Zusammenfassung der Hauptkategorie *Freizeitpartnerinnen und –partner*

Ein Drittel der befragten Jugendlichen sehen ihre Freundinnen und Freunde laut eigenen Angaben aufgrund fehlender Mobilität und Selbstständigkeit nicht in ihrer Freizeit, würden dies aber gerne tun, wenn sie dazu die Möglichkeit hätten. Nur 8 von 61 Respondentinnen und Respondenten haben regelmäßig Kontakt zu ihren Freundinnen und Freunden. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler treffen ihre Freundinnen und Freunde, die fast ausschließlich die gleiche Klasse oder Schule besuchen, sporadisch oder selten.

Drei Viertel der befragten Jugendlichen sind laut eigenen Angaben gut oder sehr gut in ihr soziales Umfeld integriert, d.h., sie haben Kontakte zu ihren Nachbarinnen und Nachbarn und zu anderen Jugendlichen aus ihrem Heimatort und/ oder haben Freundinnen und Freunde, die nicht auf die gleiche Schule gehen. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler sind allerdings nicht in ihr direktes soziales Umfeld eingegliedert und haben keinen Kontakt zu einer der drei Personengruppen.

Fast die Hälfte der Respondentinnen und Respondenten verbringen die Freizeit fast ausschließlich alleine, während etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler angeben, hauptsächlich mit anderen in ihrer Freizeit zusammen zu sein. Fast zwei Drittel der Befragten äußern allerdings den Wunsch, in der Freizeit mehr Kontakt zu anderen Menschen zu haben. Realität und Wunschzustand der Jugendlichen differieren vor allem in dieser Subkategorie deutlich voneinander.

Als bevorzugte Freizeitpartnerinnen und –partner nennen die Befragten an erster Stelle Familienmitglieder und als zweites Freundinnen und Freunde.

Die Möglichkeiten der telefonischen Kommunikation nutzen die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht, um sich mit befreundeten Gleichaltrigen auszutauschen.

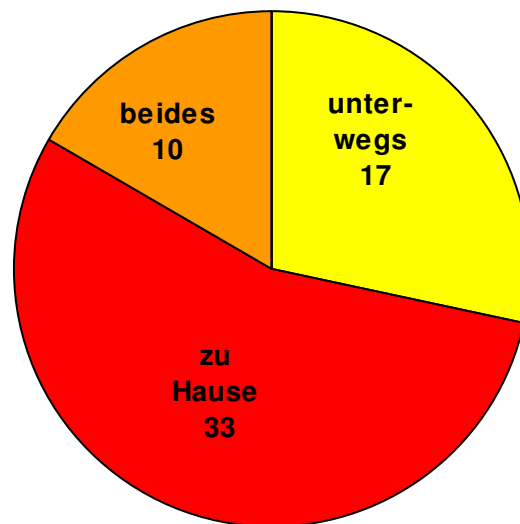
Insgesamt gesehen sind die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Vergleich zur Gesamtpopulation der Jugendlichen laut eigener Angaben aufgrund

fehlender Information, mangelnder Mobilität und eingeschränkter Selbstständigkeit begrenzt. Zudem demonstrieren die Ergebnisse eine mangelnde Nutzung von Alternativmöglichkeiten, wie die telefonische Kommunikation oder den Kontakt zu Jugendlichen aus dem Heimatort.

8.3 Freizeitorte

Über die Hälfte der befragten Jugendlichen verbringen ihre Freizeit fast ausschließlich zu Hause und sind demnach während der freien Zeit auf Beschäftigungen beschränkt, die sie in der elterlichen Wohnung ausüben können. Dies spiegelt sich auch hinsichtlich der genannten Freizeitbeschäftigungen wider, die die Jugendlichen als häusliche Aktivitäten nennen (vgl. Abb. 8.11). Fernsehen, Spielen, Playstation spielen, Musik hören, Schlafen, Essen und Video gucken sind Tätigkeiten, die fast ausschließlich alleine ausgeführt werden können. Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner sind für diese Beschäftigungen nicht notwendig.

Abb. 8.11: Verbringst du deine Freizeit eher zu Hause oder bist du mehr außerhalb der Wohnung unterwegs?
n=60, absolute Häufigkeiten



Die Ergebnisse bezüglich des am häufigsten frequentierten Freizeitortes der befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung bestätigen die Tendenz, die sich schon oben bei der Frage, ob die Jugendlichen ihre Freizeit eher alleine oder mehr mit anderen verbringen (vgl. Abb. 8.9 und Abb. 8.10), abzeichnete. Auch da antworteten fast die Hälfte der Jugendlichen, dass sie in ihrer freien Zeit überwiegend alleine sind. Zu

Hause sind die Jugendlichen laut eigener Aussage meistens alleine oder mit den Familienmitgliedern, die sie auch als bevorzugte Freizeitpartnerinnen und –partner nennen (vgl. Abb. 8.7) und beschäftigen sich fast ausschließlich mit passiv-rezeptiven Tätigkeiten (vgl. Abb. 8.10).

Bsp.8.32: häufigster Freizeitort: zu Hause

B=Befragte/r

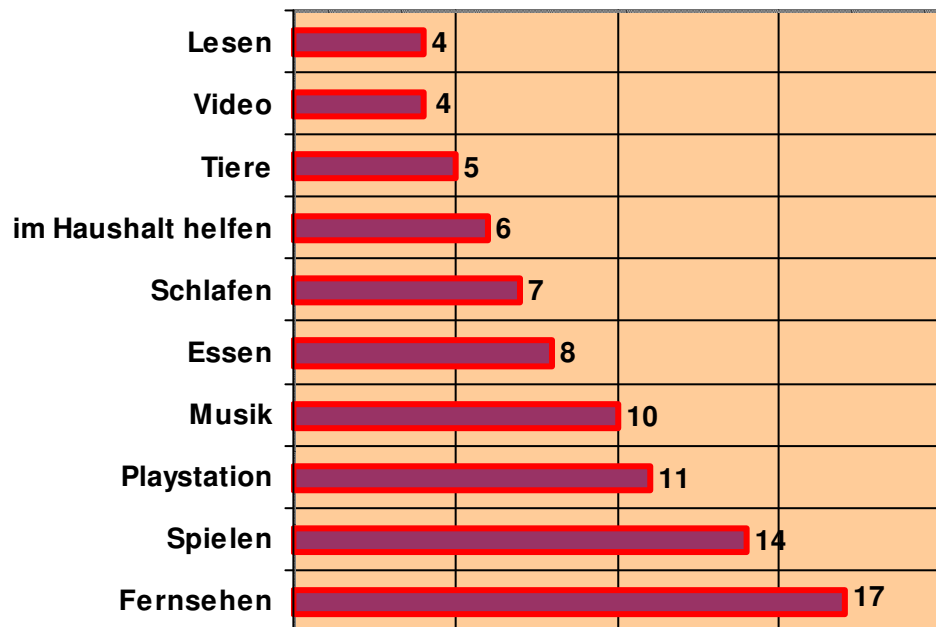
B7: „Zu Hause fast immer.“

B9: „Da bin ich meistens zu Hause.“

B19: „In meiner Freizeit bin ich eher zu Hause.“

Abb. 8.12: Freizeitbeschäftigung zu Hause

n=60, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



10 von 60 Respondentinnen und Respondenten sagen aus, dass sie in ihrer Freizeit manchmal zu Hause und manchmal unterwegs sind.

Bsp. 8.33: Freizeitort: manchmal zu Hause, manchmal unterwegs

B=Befragte/r

B18: „Kommt drauf an, wenn ich Lust habe, dann bin ich meistens weg und wenn ich keine Lust habe, dann bleibe ich zu Hause.“

B20: „Ab und zu mal zu Hause und ab und zu mal so ein bisschen weg.“

B27: „Das ist unterschiedlich. Manchmal bin ich zu Hause und manchmal bin ich woanders.“

Etwas mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler sind laut eigener Aussage in ihrer Freizeit mehr außerhalb der elterlichen Wohnung unterwegs. Als Freizeitbeschäftigungen, die außerhalb der elterlichen Wohnung unternommen werden, nennen die Jugendlichen Freunde besuchen, sportliche Aktivitäten, sich draußen aufhalten und in die Stadt gehen (vgl. Abb. 8.11). Für die meisten dieser Aktivitäten, wie Freunde besuchen, aber auch für sportliche Tätigkeiten, wie Fußball spielen, benötigen die Jugendlichen Freizeitpartner oder -partnerinnen. Diesbezüglich haben auch etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen auf die Frage, ob sie ihre Freizeit eher alleine oder mehr mit anderen verbringen, geantwortet, dass sie in ihrer freien Zeit hauptsächlich mit anderen Menschen zusammen sind.

Bsp. 8.34: häufigster Freizeitort: außerhalb der elterlichen Wohnung

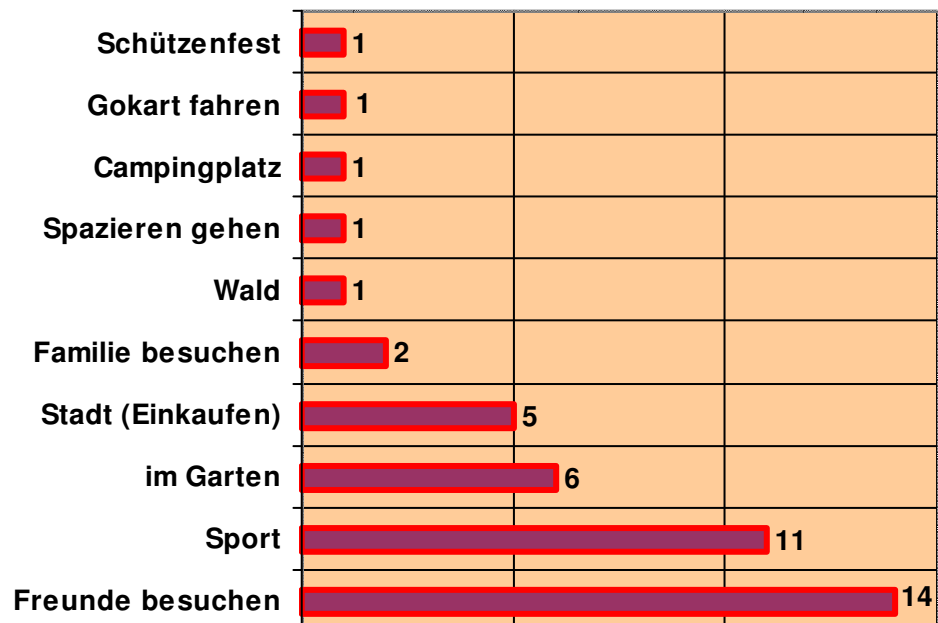
B=Befragte/r

B4: „Mehr woanders. (...) Im Wald. Bin ich mit meinen Freunden suchen so alte Häuser.“

B30: „Ja woanders, selten zu Hause.“

B34: „Erst mal woanders. (...) Unterwegs! Unterwegs! Unterwegs bin ich immer.“

Abb. 8.13: Freizeitbeschäftigung außerhalb der elterlichen Wohnung
n=60, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



Auf die Frage, in welchem Ort oder in welcher Stadt sie meistens etwas unternehmen, nannten 46 Befragte die Heimatstadt, d.h. den unmittel-

baren Wohnort und *nicht* die nächst größere Stadt. Ausflüge außerhalb der Heimatstadt bilden eher die Ausnahme und werden selten unternommen, da sie eine hohe Mobilität und eine große Selbstständigkeit voraussetzen.

Bsp. 8.34: Freizeitort=Heimatort

B=Befragte/r

B29: „Also, wenn ich was unternehme und rausgehe und so, also hier in meiner eigenen Stadt.“

Dieses Ergebnis wird auch von den Ergebnissen von MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 99) bestätigt: 52% der Gesamtpopulation der Jugendlichen verbringen demnach ihre Freizeit vor allem zu Hause oder besuchen Freizeitorte in ihrer Heimatstadt; 12 der meistgenannten Freizeitaktivitäten werden direkt im Wohnort ausgeübt. Die beiden Autoren führen diese Tatsache auf das Problem der Erreichbarkeit von Freizeitbeschäftigungen in der Kernstadt zurück. Ein unzureichend ausgebauten öffentliches Verkehrsnetzsystem, eine eingeschränkte Mobilität und mangelnde Selbstständigkeit können die Freizeitmöglichkeiten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung stark einschränken.

Laut WOCKEN (1982, 241ff.) halten sich auch Sonderschülerinnen und Sonderschüler, die eine Schule für Lernhilfe besuchen, im Vergleich zu Regelschülerinnen und Regelschülern mehr zu Hause auf und haben in ihrer freien Zeit weniger Kontakte zu Gleichaltrigen.

Die Mädchen, die eine Schule für Lernhilfe besuchen, sind laut WOCKEN (a.a.O.) und MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 99) noch öfter zu Hause als ihre Klassenkameraden.

Diese Aussage kann von der Verfasserin anhand ihrer Untersuchungsergebnisse bestätigt werden. Fast drei Viertel der befragten weiblichen Jugendlichen geben an, ihre Freizeit fast ausschließlich zu Hause zu verbringen.

Im Vergleich dazu antworten nur die Hälfte der männlichen Befragten, dass sie sich in ihrer Freizeit meistens zu Hause aufhalten und fast ein Drittel der männlichen Jugendlichen sagen aus, dass sie sich überwiegend außerhalb der elterlichen Wohnung aufhalten. Diese Ergebnisse legen ein ausgeprägtes rollenspezifisches Freizeitverhalten nahe; Mädchen halten sich vermehrt zu Hause auf und helfen im Haushalt mit. Dies belegen auch die oben genannten Ergebnisse zur Mithilfe im Haushalt: 12 von 13 der weiblichen Befragten geben an, im Haushalt mitzuhelfen (vgl. Tab. 8.5).

Tab. 8.13: Verbringst du deine Freizeit eher zu Hause oder bist du mehr außerhalb der Wohnung unterwegs?

n=60, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	ZUHAUSE	BEIDES	UNTERWEGS
Großstadt	18	4	10
Dorf	15	6	7
männlich	23	9	14
weiblich	10	1	3
ab 16 Jahre	19	4	10
unter 16 Jahre	14	6	7
hohe verbale Kompetenz	11	5	5
mittlere verbale Kompetenz	15	5	11
niedrige verbale Kompetenz	7		1
Insgesamt	33	10	17

Betrachtet man die Auswirkungen der weiteren untersuchten Variablen auf den am häufigsten frequentierten Freizeitort, wird deutlich, dass weder der Wohnort, noch das Alter in diesem Kontext einen entscheidenden Einfluss auf das Freizeitverhalten haben. Auffällig ist lediglich, dass sich 7 von 8 Schülerinnen und Schülern mit einer niedrigen verbalen Kompetenz hauptsächlich in der elterlichen Wohnung aufhalten. Die Selbstständigkeit und die Mobilität sind bei diesen Jugendlichen so stark eingeschränkt, dass sich der Umfang der möglichen Freizeitbeschäftigungen und die Erreichbarkeit vieler Freizeitorte gravierend reduziert.

PIEPER (1998, 26) beobachtete für die Gesamtpopulation der Jugendlichen die Tendenz zu mehr Aktivitäten außerhalb des Elternhauses in den letzten 10 Jahren; dies bestätigen auch die Untersuchungen von LANGE (1991, 72f) (vgl. 2.6.3).

Diese Tendenz kann von den hier vorliegenden Ergebnissen nicht bestätigt werden. Jugendliche mit geistiger Behinderung sind offenbar in ihrer Mobilität so eingeschränkt, dass ihnen viele Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, die für Jugendliche ohne Behinderungen selbstverständlich sind, verwehrt bleiben.

Die Erreichbarkeit der Freizeitorte halten auch MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 99ff.) für einen entscheidenden Faktor dafür, ob sich Frei-

zeitwünsche in die Realität umsetzen lassen. Die Probleme, die die beiden Autoren für nicht-behinderte Jugendliche beschreiben, gelten um so mehr für Jugendliche mit Behinderungen, deren Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen laut TEWS (1976) wie kaum eine andere Determinante das Freizeitverhalten beeinflussen.

Laut OPASCHOWSKI (1977, 22) sind die Freizeitmöglichkeiten von Kindern, Jugendlichen und Behinderten eingeschränkt, da sie aufgrund fehlender Mobilität von Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten ausgeschlossen sind.

8.3.1 Zusammenfassung der Hauptkategorie *Freizeitorte*

Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen verbringen ihre Freizeit zu Hause und beschäftigen sich dort hauptsächlich alleine mit vorwiegend rezeptiven Tätigkeiten wie Fernsehen, Computer spielen, Musik hören oder Videos gucken. Ungefähr ein Viertel der Schülerinnen und Schüler halten sich in ihrer Freizeit vorwiegend außerhalb der elterlichen Wohnung auf, beschäftigen sich mit sportlich-aktiven und sozial-interaktiven Tätigkeiten und verbringen ihre Zeit z.B. mit ihren Freundinnen und Freunden.

Die Gründe für den überwiegenden Aufenthalt in der elterlichen Wohnung sind laut eigenen Angaben der Jugendlichen mit geistiger Behinderung fehlende Selbstständigkeit, mangelnde Eigenmotivation und Mobilitätseinschränkungen, da sie bei fast jeder Unternehmung auf eine Begleitung oder spezielle Transportmittel angewiesen sind.

Die Heimatstadt ist der hauptsächliche Freizeitort, wenn die Respondentinnen und Respondenten Ausflüge unternehmen, Einkaufen gehen oder Bekannte treffen. Unternehmungen außerhalb der Heimatstadt bilden eher die Ausnahme, da sie eine hohe Mobilität und Selbstständigkeit der Jugendlichen voraussetzen.

8.4 Selbstständigkeit

Ein hohes Maß an Selbstständigkeit, z.B. hinsichtlich der eigenen Zeitplanung und –organisation, der Interessensbildung und –umsetzung und der Mobilität, ist eine entscheidende Kompetenz für eine eigenverantwortliche und bedürfnisorientierte Freizeitgestaltung. Inwieweit Menschen mit einer geistigen Behinderung die oben (vgl. 2.2) beschriebenen Voraussetzungen erfüllen, soll anhand der folgenden Ergebnisse überprüft werden.

8.4.1 Teilnahme am Straßenverkehr

Die Teilnahme am Straßenverkehr bedeutet für den Einzelnen eine Erweiterung des individuellen Aktionsfeldes durch die Erschließung neuer Umwelten und die Eröffnung neuer Wahlmöglichkeiten.

Eine Komponente des Systems Straßenverkehr bildet das Teilsystem Verkehrsmittel, mit deren Hilfe Menschen räumliche Distanzen überwinden und Zielorte erreichen können. Verkehrsmittel dienen dazu, die Mobilität der Verkehrsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu erhöhen und räumliche, zeitliche und personelle Unabhängigkeit zu erlangen, was wiederum zur Steigerung der Lebensqualität beiträgt (vgl. STÖPPLER, 1999, 19ff.).

8.4.1.1 Verkehrsmittel

Zu den zentralen Verkehrsmitteln des Straßenverkehrs zählen PKW, Fahrrad, zu Fuß und der öffentliche Personennahverkehr. Alle aufgeführten Verkehrsmittel außer der PKW stehen Menschen mit geistiger Behinderung mit und ohne Begleitung zur Verfügung; die folgende Tabelle (vgl. Tab. 8.13) demonstriert in diesem Kontext, inwiefern diese Möglichkeiten von den befragten Jugendlichen genutzt werden.

Tab. 8.14: Mobilität/ Fortbewegungsmittel*n=38, absolute Häufigkeiten*

VARIABLE	ÖFFENTLICHE VERKEHRSMITTEL	FAHRRAD/ ZU FUSS
Großstadt	20	1
Dorf	7	10
männlich	18	8
weiblich	9	3
ab 16 Jahre	15	4
unter 16 Jahre	12	7
hohe verbale Kompetenz	12	4
mittlere verbale Kompetenz	11	6
niedrige verbale Kompetenz	4	1
Insgesamt	27	11

Fast drei Viertel der Respondentinnen und Respondenten geben an, die gewünschten Freizeitorte mit öffentlichen Verkehrsmitteln, wie Bus und Straßenbahn, zu erreichen. Der öffentliche Personennahverkehr bietet für viele Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und deren Begleitpersonen umfangreiche Möglichkeiten, Freizeitangebote außerhalb der elterlichen Wohnung zu nutzen. Die Chancen hinsichtlich einer flexiblen und abwechslungsreichen Freizeitgestaltung vergrößern sich dementsprechend mit der Erhöhung der selbstständigen Mobilität von Menschen mit Behinderungen, die es ihnen ermöglicht, auch weitere Distanzen zurückzulegen.

Bsp. 8.36: Fortbewegung mit öffentlichen Verkehrsmitteln*B=Befragte/r***B29:** „Ja, natürlich mit der Straßenbahn.“**B30:** „Mit der Bahn. Mit der Linie 5.“**B43:** „Mit der Straßenbahn und mit Bus.“**B48:** „Ähm erst mal mit dem Bus hierher zum Steh- und Endpunkt. Dann nehmen wir die Linie 5 und fahren damit bis zum K. Und dann sind wir schon da.“

Etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen sagten aus, dass sie sich vor allem mit dem Fahrrad oder zu Fuß zu ihren Freizeitorten bewegen. Die Auswahl der Freizeitorte ist durch diese Fortbewegungsmöglichkeiten begrenzt, da weitere Strecken, z.B. in die nächst größere Stadt, nur in Einzelfällen zurückgelegt werden können.

Bsp. 8.37: Fortbewegung mit dem Fahrrad, zu Fuß

B=Befragte/r

B4: „Ich fahre Rad.“

B13: „Ja, zu Fuß.“

B22: „Natürlich mit meinem Fahrrad.“

In diesem Kontext wird hinsichtlich der unabhängigen Variable *Wohnort* deutlich, dass fast alle Jugendlichen, die in der Großstadt wohnen (20 von 21), angeben, überwiegend öffentliche Verkehrsmittel dazu benutzen, um Distanzen zurückzulegen während dies weniger als die Hälfte der Jugendlichen aus den ländlichen Wohngebieten tun. Die Schülerinnen und Schüler aus den Dörfern hingegen bewegen sich mehr mit dem Fahrrad oder zu Fuß fort (10 von 17) im Vergleich zu nur einem Jugendlichen aus der Großstadt.

Umfrageergebnisse von MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 99ff.) ergeben, dass die meisten Jugendlichen der Gesamtpopulation ein eigenes Fahrzeug (Auto, Mofa, Fahrrad) benutzen, um die gewünschten Freizeitorte zu erreichen. Als zweites wird die Mitnahme durch andere, wie Eltern oder Freundinnen und Freunde angegeben und als letztes die öffentlichen Verkehrsmittel.

Auch OPASCHOWSKI UND DUNCKER (1996, 27) kommen bei ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass fast zwei Drittel der Gesamtpopulation der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren mit dem Fahrrad und jeder bzw. jede fünfte Jugendliche mit dem Moped die Freizeitziele erreicht.

Dies stimmt mit den Ergebnissen der Verfasserin nicht überein. Die meisten der hier befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung nutzen öffentliche Verkehrsmittel, an zweiter Stelle fahren sie mit dem Fahrrad und als letztes gehen sie zu Fuß bzw. fahren bei den Eltern mit dem Auto mit.

8.4.1.2 Begleitung

In welchem Umfang sich die befragten Jugendlichen selbstständig im Straßenverkehr bewegen und inwieweit sie noch Hilfestellung von einer Begleitperson benötigen, spielt hinsichtlich der Erhöhung der Mobilität von Menschen mit Behinderung eine wichtige Rolle.

Tab. 8.15: Begleitung
n=52, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	MIT BEGLEITUNG	OHNE BEGLEITUNG
Großstadt	18	13
Dorf	10	11
männlich	21	19
weiblich	7	5
ab 16 Jahre	17	14
unter 16 Jahre	11	10
hohe verbale Kompetenz	6	12
mittlere verbale Kompetenz	18	10
niedrige verbale Kompetenz	4	2
Insgesamt	28	24

Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler bewegen sich laut eigener Aussage schon selbstständig im Straßenverkehr und uns sind nicht mehr auf eine Begleitung angewiesen.

Bsp. 8.38: keine Begleitperson
B=Befragte/r

B6: „Ich gehe alleine.“
B34: „Alleine! Alleine!“
B36: „Ich selber.“
B37: „Ne, ich kann auch alleine in die Stadt.“

Über die Hälfte der Respondentinnen und Respondenten benötigen für die Teilnahme am Straßenverkehr noch eine Begleitung in Person der Eltern, Geschwister, Erzieherinnen und Erzieher usw.

Bsp. 8.39: Begleitperson

B=Befragte/r

B9: „Da muss immer eine Begleitperson mit. (...) Meine beiden Schwestern. (...) Ich würde auch mal gerne alleine in die Stadt gehen.“

B24: „Alleine darf ich nicht weg.“

B29: „Ich könnte alleine gehen, aber ich gehe bis jetzt noch mit meinen Eltern.“

B39: „Da kommt jemand mit. (...) Meine Mutter kommt mit, meine Schwester, dann gehen wir Bummeln und kaufen ein. Alleine in der Stadt war ich eigentlich noch gar nicht.“

B44: „Meine Mama und mein Vater oder meine Schwester.“

Den Untersuchungsergebnissen von SCHATZ, GENENGER UND STOTZ (1982, 137) zufolge gaben 31% der befragten Eltern an, ihr erwachsenes geistig behindertes Kind immer zu beaufsichtigen, 31% lassen ihre Kinder nur in der eigenen Wohnung unbeaufsichtigt und nur 25,9% der Eltern erlauben ihren Kindern, sich auch außerhalb der elterlichen Wohnung ohne Aufsicht aufzuhalten.

Auch von den befragten Jugendlichen der hier vorliegenden Studie sind mehr als die Hälfte nur mit Begleitung außerhalb des häuslichen Umfeldes unterwegs.

Im Hinblick auf die Variablenverteilung (vgl. Tab. 8.15) wird besonders deutlich, dass über zwei Drittel der Jugendlichen mit hoher verbaler Kompetenz häufiger ohne Begleitung und somit selbstständig ihre Freizeit außerhalb der elterlichen Wohnung verbringen. Im Vergleich tun dies nur etwas mehr als ein Drittel der Befragten, die über eine mittlere verbale Kompetenz verfügen.

8.4.1.3 Selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel

Um die Frage der Mobilität der Jugendlichen zu klären, wurden sie über die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel befragt. Über ein Drittel der Befragten antworteten daraufhin, dass sie selbstständig öffentliche Verkehrsmittel benutzen.

Die Aussagen bezüglich der nicht mehr benötigten Begleitung zu den gewünschten Freizeitorten (vgl. Tab. 8.15) und die ermittelten Ergebnisse hinsichtlich der selbstständigen Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel (vgl. Tab 8.16) stimmen weitestgehend miteinander überein.

Wahrscheinlich nutzen diejenigen der Jugendlichen, die dazu eigenständig in der Lage sind, auch fast ausschließlich diese Verkehrsmittel, da diese Art der Fortbewegung eine starke Vergrößerung ihres Aktionsfeldes impliziert.

Tab. 8.16: selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel
n=54, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	16	14
Dorf	5	19
männlich	17	26
weiblich	4	7
ab 16 Jahre	12	18
unter 16 Jahre	9	15
hohe verbale Kompetenz	9	9
mittlere verbale Kompetenz	11	18
niedrige verbale Kompetenz	1	6
Insgesamt	21	33

Bsp. 8.40: selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel
B=Befragte/r

- B19:** „Weil ich fahre auch mit dem Bus in die Stadt, wenn ich mir eine CD kaufe zum Beispiel.“
- B29:** „Und da bin ich auch alleine mit öffentlichen Verkehrsmitteln hingefahren.“
- B36:** „Bus und Bahn.“
- B38:** „Also nach Hause fahren kann ich ja schon alleine, aber in die Stadt das ist noch nicht so gut.“
- B39:** „Mit der Straßenbahn. Ich bin ja Selbstfahrerin.“

Fast zwei Drittel der Jugendlichen sagten aus, dass sie sich entweder die selbstständige Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel nicht zutrauen oder dass die Eltern ihnen die selbstständige Fortbewegung mit Bus oder Bahn aus Angst verbieten.

Bsp. 8.41: keine selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel
B=Befragte/r

- B18:** „Ne. (...) Weil mit dem Bus darf ich nicht fahren, weil Mama hat Angst, das ich nicht rechtzeitig aus dem Bus komme.“
- B24:** „Ne. (...) Alleine darf ich nicht weg. (...) Meine Mutter. (...) Kriege ich immer Ärger, wenn ich alleine unterwegs bin.“
- B27:** „Schön wär`s, aber ich darf nicht. (...) Weil Mama Angst hat, dass ich im Krankenhaus liege, wenn mich einer falsch versteht, wenn ich was sage und er meint, er fühlt sich bedroht und haut mir einen schnell rein.“

B44: „Weil ich nicht alleine dahin kann, weil das ganz schön gefährlich ist auf der Straße.“

Laut EBERT UND VILLINGER (1999, 270) ist die Fähigkeit, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen, eine entscheidende Determinante, die das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung stark beeinflusst. 37% der befragten Frauen und 55% der Männer benutzen laut eigenen Angaben selbstständig öffentliche Verkehrsmittel.

Bei der hier vorliegenden Studie stellte die Verfasserin fest, dass die Determinante *Geschlecht* einen nur geringfügigen Einfluss auf die selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ausübt.

Außerdem ermittelten EBERT UND VILLINGER (1999, 267) bei ihren Untersuchungen, dass im Vergleich zu 46% der Stadtbewohnerinnen und -bewohner nur 31% der Landbewohnerinnen und -bewohner öffentliche Verkehrsmittel benutzen. Diese Ergebnisse können von der Verfasserin bestätigt werden. Bei der hier vorliegenden Studie nutzen sogar weniger als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die in einem dörflichen Vorort wohnen, die öffentlichen Verkehrsmittel im Vergleich zu über der Hälfte der befragten Jugendlichen aus der Großstadt.

Betrachtet man die Auswirkungen der weiteren untersuchten Variablen auf die selbstständige Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel wird deutlich, dass das Alter in diesem Kontext keinen Einfluss auf die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel hat.

Auffällig ist lediglich, dass sich 6 von 7 Schülerinnen und Schülern mit einer niedrigen verbalen Kompetenz nicht selbstständig mit öffentlichen Verkehrsmitteln fortbewegen können. Wie schon bei den Kategorien *Freizeitort und Freizeitbeschäftigung* deutlich wurde, sind die Selbstständigkeit und die Mobilität bei diesen Jugendlichen so stark eingeschränkt, dass dies auch Auswirkungen auf alle anderen Bereiche der Freizeitgestaltung hat.

8.4.1.4 Selbstständiger Aufenthalt in der Stadt

Die Subkategorie *selbstständiger Aufenthalt in der Stadt* impliziert eine Selbstständigkeitssteigerung hinsichtlich Mobilität, Kommunikation, Interaktion und Eigenverantwortung. Um sich in einer Stadt selbstständig aufhalten zu können, müssen die Jugendlichen, nicht nur den Weg dorthin zurücklegen, sondern sie müssen auch in der Lage sein, sich angemessen und situationsangepasst zu verhalten. Die Struktur einer Großstadt erfordert zudem eine differenzierte Orientierung innerhalb

des Stadtsystems.

Tab. 8.17: selbstständiger Aufenthalt in der Stadt

n=57, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	11	22
Dorf	5	19
männlich	14	30
weiblich	2	11
ab 16 Jahre	11	22
unter 16 Jahre	5	19
hohe verbale Kompetenz	6	12
mittlere verbale Kompetenz	9	22
niedrige verbale Kompetenz	1	7
Insgesamt	16	41

Auf die Frage, ob sie selbstständig in die Stadt [Heimatstadt] fahren und sich dort auch ohne Beleitperson aufhalten, antworteten ungefähr ein Viertel der Jugendlichen, dass sie dies manchmal täten.

Bsp. 8.42 : selbstständiger Aufenthalt in der Stadt

B=Befragte/r

B19: „Ich gehe alleine Einkaufen, weil ich kann das. Ich kann alleine Einkaufen.“

B20: „Ja, wenn ich frei habe, fahre ich meistens mit einem Kumpel mal in die Stadt.“

B22: „Ich alleine. (...) Natürlich mit meinem Fahrrad.“

Fast drei Viertel der Schülerinnen und Schüler sagten, dass sie dazu noch nicht in der Lage seien oder dies nicht dürften.

Bsp. 8.43 : kein selbstständiger Aufenthalt in der Stadt

B=Befragte/r

B9: „Ich darf nicht alleine in die Stadt. Da muss immer eine Begleitperson mit. (...) Ich würde auch mal gerne alleine in die Stadt gehen.“

B38: „Ne, alleine ist das nicht so, ich muss erst mal Straßenbahn fahren lernen.“

B42: „Ne. (...) Weil ich nicht darf. (...) Meine Mutter. Ich darf das nicht.“

B47: „Meine Mutter begleitet mich immer. (...) Weil meine Mutter es nicht will. (...) Wahrscheinlich, weil da schon viele Jugendliche ausgeraubt wurden.“

Die Jugendlichen, die bei der vorangegangenen Frage angaben, öffentliche Verkehrsmittel selbstständig zu nutzen, dann aber aussagten, dass sie sich noch nicht eigenverantwortlich in der Stadt aufhalten kön-

nen, sind laut eigenen Angaben (auf Nachfrage) vorwiegend Schülerinnen und Schüler, die den Schulweg selbstständig mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurücklegen, aber noch nicht weitere oder unbekannte Strecken, wie in die Stadt, eigenständig bewältigen können.

Die Begründungen, warum die befragten Jugendlichen nicht selbstständig öffentliche Verkehrsmittel benutzen und in die Stadt fahren, sind hier jedoch anders gelagert als die Gründe, warum die Respondentinnen und Respondenten nicht ihre Freundinnen und Freunde besuchen (vgl. Abb. 8.6). Während bezüglich des fehlenden Besuchs bei Freundinnen und Freunden Zeitmangel und fehlende Mobilität als Hauptfaktoren genannt wurden, sprachen die Befragten hinsichtlich der mangelnden Selbstständigkeit bei der Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel und des Aufenthalts in der Stadt von der massiven Unsicherheit gegenüber den damit verbundenen komplexen Aufgabenstellungen und von der Angst vor unbekanntem Menschen und Situationen. In diesem Kontext demonstrieren die Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine sehr realistische Einschätzung ihrer individuellen Kompetenzen und den behinderungsbedingten Einschränkungen. Hier ergeben sich wichtige Ansatzpunkte für eine bedürfnisorientierte Freizeitpädagogik, in deren Rahmen die umfangreichen Handlungsschritte lebenspraktisch erarbeitet und trainiert werden und Ängste durch Selbsterfahrungen abgebaut werden können. Besonders wesentlich ist es, die Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang über mögliche Assistenzen und Hilfen zu informieren, die sie zur Erhöhung ihrer Mobilität selbstständig organisieren können oder müssen.

Bsp. 8.44: Gründe für die Unselbstständigkeit

B=Befragte/r

B1: „Nein. (...) Weil einer auf mich aufpassen muss, deswegen. (...) Nein. Das traue ich mir nicht zu. Dann passiert was und dann lieg ich dann da wieder so. (...) In den Rolli setzen, auf das Fahrrad setzen oder raus heben auf den Rasen oder so Schwimmen ausziehen und rein heben.“

B7: „Ne. (...) Kann ich nicht alleine. (...) Die ist mir zu weit die Stadt.“

B27: „Nein, darf ich nicht. (...) Weil ich so Angst habe, dass Leute kommen und mich verprügeln oder mir mein Geld wegnehmen, wenn ich welches hätte, wenn ich welches mitnehme, deshalb.“

B31: „Ne, mit meinen- mit meiner Mutter. (...) Ne. (...) Weil ich Angst habe. (...) Wenn ich mich verlaufe.“

B41: „Ne, mit meinem Vater und meiner Mutter und ich. (...) Weil ich das noch nicht schaffe, ich hab auch ein bisschen Angst davor.“

8.4.2 Entscheidung über Freizeitgestaltung

Eine relevante Frage zur selbstständigen Freizeitgestaltung der Jugendlichen betrifft die Entscheidung über die ausgeübten Freizeitaktivitäten. Entsprechend der Leitgedanken der Normalisierung, Selbstbestimmung, Partizipation, Empowerment und Integration müssen Menschen mit geistiger Behinderung dabei unterstützt werden, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren und selbstständige Entscheidungen zu treffen und diese mit der notwendigen Assistenz von Bezugspersonen auch umzusetzen. Ob die befragten Jugendlichen in diesem Kontext also selber entscheiden, was sie in ihrer Freizeit machen oder ob vorwiegend die Eltern die Entscheidung über die Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder treffen und sie damit im Lebensbereich Freizeit, der per Definition durch freie Wahlmöglichkeiten und selbstständiges Handeln geprägt ist, ausschließlich fremdbestimmen, wird in der Abbildung 8.11 veranschaulicht.

Über die Hälfte der Jugendlichen gaben an, dass sie selbst über ihre Freizeitgestaltung entscheiden. Die Schülerinnen und Schüler betonten in diesem Zusammenhang ausdrücklich, wie wichtig ihnen diese Selbstbestimmung besonders bezüglich ihrer Freizeitgestaltung ist. Innerhalb vieler anderer Lebensbereiche, wie Schule, Mithilfe im Haushalt, Hygiene und Ernährung, fühlen sich die befragten Jugendlichen oftmals in hohem Maße fremdbestimmt und fordern bezüglich des Lebensbereichs Freizeit ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung.

Bsp. 8.45: Selbstbestimmung

B=Befragte/r

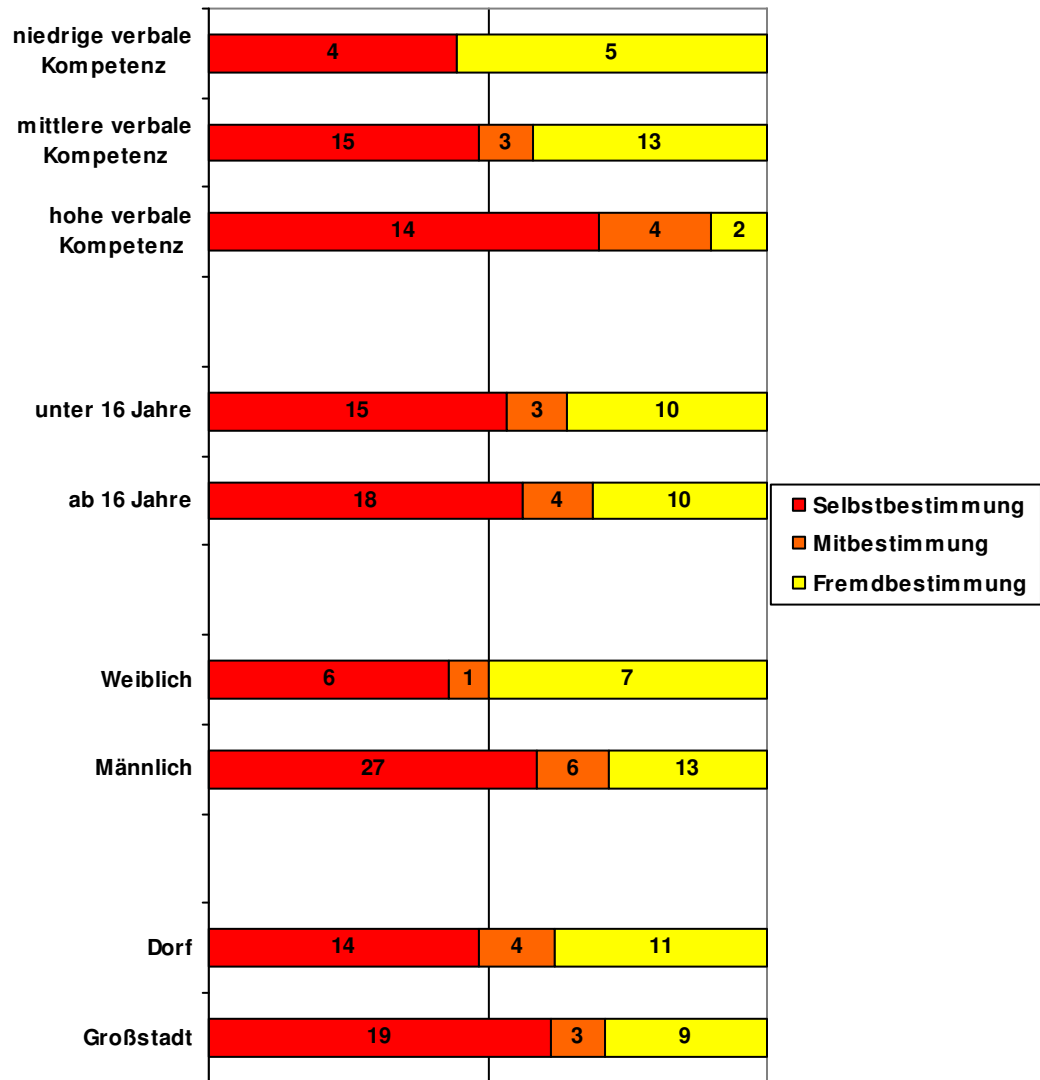
B5: „Ich überlege mir das selber. Ich melde mich aber ab da Zuhause, wenn ich irgendwo hinfahre oder so.“

B6: „Das entscheide ich selber. (...) Obwohl meine Mutter auch manchmal sagt, ich soll spazieren gehen. (...) Ne, keinen Bock. Und dann wird sie manchmal stinkig und sagt: Dann mach doch, was du willst.“

B8: „Ne, das kann ich auch selber entscheiden, wenn ich dann möchte.“

B27: „Ich alleine. (...) Meine Mama kann ruhig bestimmen, was ich anziehe oder was ich esse, aber dann ist mit bestimmen Ende. Die Freizeit ist ganz meine Sache.“

Abb. 8.14: Entscheidung über Freizeitaktivitäten
n=60, absolute Häufigkeiten



Ein Drittel der Befragten sagten aus, dass vornehmlich ihre Eltern bestimmen, was sie in ihrer Freizeit tun sollen. Hier überwiegen im Verhältnis gesehen die weiblichen Befragten (7 von 13), die entsprechend der klassischen Rollenverteilung eher von ihren Eltern bevormundet und überbehütet werden als die männlichen Jugendlichen (13 von 40). Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen, die sich hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung fremdbestimmt fühlen, wünschten es sich allerdings, mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten zu bekommen oder sogar vollkommen selbstständig über die eigene Freizeitgestaltung entscheiden

zu können. Die restlichen Jugendlichen sind laut eigenen Aussagen mit den Entscheidungen ihrer Eltern zum Großteil einverstanden und teilweise sogar froh über die Fremdbestimmung, da sie starke Unsicherheiten gegenüber der Evaluation ihrer Entscheidungen vonseiten der Eltern äußern.

Bsp. 8.46: Fremdbestimmung

B=Befragte/r

B4: „Meine Eltern. (...) Ne, find ich nicht gut so. Lieber alleine entscheiden.“

B14: „Entscheiden die Eltern. (...) Das ist gut so.“

B31: „Ne, meine Eltern entscheiden, was ich mache. (...) Ne, das ist sehr gut. (...) Weil sie mir helfen.“

B34: „Meine Mama. (...) Ja, die sagt dann, was ich da machen muss. (...) Das geht schon. (...) Weil was ich dann mache, das ist dann meistens ... Dann mache ich nachher was falsch und dann ...“

B40: „Und meine Eltern sagen mir das. (...) Und ich kann das auch alleine entscheiden. (...) Ich würde das selber gerne mal sagen, was ich machen will. (...) Alleine entscheiden.“

7 von 60 Befragten entscheiden zusammen mit ihren Eltern, was sie in ihrer Freizeit machen.

Bsp. 8.47: Mitbestimmung

B=Befragte/r

B9: „Manchmal ich, manchmal meine Eltern. (...) Ich würde das dann lieber für mich selbst entscheiden.“

B13: „Ich oder meine Mutter.“

B15: „Ich! Und manchmal meine Eltern. (...) Ich finde das schon so gut.“

Auch EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) ermitteln in ihren Untersuchungen, dass 66% der Befragten mehr bei ihrer Freizeitgestaltung mitentscheiden möchten. Obwohl allgemeine Zufriedenheit über die angebotenen Freizeitmöglichkeiten besteht, möchten die Werkstattmitarbeiterinnen und –mitarbeiter laut eigener Aussage mehr in die Planung und Durchführung der Aktivitäten einbezogen werden.

Laut SENCKEL (1996, 96ff.) ist vor allem die Jugendzeit die Lebensphase, in der behinderte wie nicht-behinderte Jugendliche eine gewisse Selbstständigkeit entwickeln. Sie wollen nun über ihren Tagesablauf, ihre Freunde, ihre Kleidung und ihre Freizeitgestaltung selbst bestimmen. Die Überbehütung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger

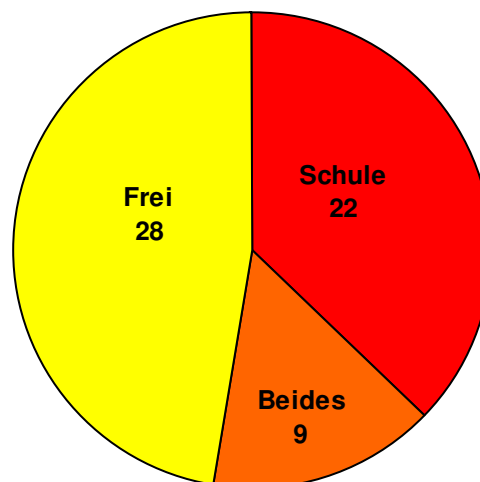
Behinderung führt allerdings oft dazu, dass der Erfahrungsraum der Jugendlichen stark eingeschränkt wird. Immer wieder fühlen sie sich daher als Menschen mit denen etwas getan wird, als dass sie selber entscheiden und mitbestimmen können.

In dieser Studie entscheiden bei fast der Hälfte der befragten Jugendlichen die Eltern über die Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder. Die meisten Schülerinnen und Schüler wollen jedoch nach eigenen Angaben lieber selbst entscheiden, was und mit wem sie etwas in ihrer freien Zeit unternehmen.

OPASCHOWSKI UND DUNCKER (1996, 23) kamen bei der Untersuchung der Gesamtpopulation der Jugendlichen zu dem Ergebnis, dass 80% der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren über ihre Freizeitgestaltung selbst bestimmen. Diese Möglichkeit der Selbstbestimmung sehen die Befragten als ein Zeichen von Lebensqualität an.

Diesen Aspekt der Lebensqualität können 27 von 60 der befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung nicht genießen, da ihnen die Freizeitgestaltung von anderen Menschen abgenommen wird.

Abb. 8.15: Bist du lieber in der Schule oder hast du lieber frei?
n=59, absolute Häufigkeiten



Sind die Jugendlichen mit geistiger Behinderung lieber in der Schule und erleben einen strukturierten Vormittag mit festen Ritualen und Aufgaben oder haben sie lieber Freizeit und gestalten ihren Nachmittag und Abend selbst entsprechend der individuellen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse? Auf die Frage: „Bist du lieber in der Schule oder hast

du lieber frei? antworteten über ein Drittel der Jugendlichen, dass sie lieber in die Schule gehen. Dies ist bei einigen Befragten der einzige Ort, wo sie ihre Freundinnen und Freunde, ihren Partner bzw. ihre Partnerin treffen können und wo sie verschiedene Möglichkeiten zur Selbstbeschäftigung angeboten bekommen.

Bsp. 8.48: Schule

B=Befragte/r

B1: „Schule. Wegen meinem Freund.“

B6: „Ich gehe gerne in die Schule. (...) Weil es mir hier Spaß macht, mich mit meinen Klassenkameraden zu unterhalten und mit den anderen aus den anderen Klassen.“

B39: „Lieber Schule. (...) Weil wenn man frei ist, ist immer ein bisschen langweilig. Weiß man nicht, was man machen soll und in der Schule weiß man ja, was man machen soll. Da macht es irgendwie ein bisschen mehr Spaß. Da sind auch die Freunde immer da. Wenn die frei haben oder wir frei haben, dann macht es irgendwie auch keinen Spaß.“

Fast die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler sagen aus, dass sie lieber frei haben und ihre Zeit selbstständig einteilen und entsprechend der eigenen Interessen und Wünschen gestalten.

Bsp. 8.49: frei

B=Befragte/r

B4: „Frei. (...) Die Schule klaut mir ja meine ganze Zeit.“

B20: „Viel lieber frei.“

B38: „Lieber frei. (...) Na, da kann man viel mehr machen, was man während der Schulzeit nicht machen kann, wenn man so kaputt ist.“

9 von 59 der befragten Jugendlichen können sich nicht entscheiden und geben an, dass sie sowohl gerne in der Schule sind, als auch gerne frei haben.

Bsp. 8.50: beides

B=Befragte/r

B8: „Ich bin eigentlich beides gerne. Je nachdem wie ich drauf bin. Manchmal bleibe ich gern Zuhause, ich gehe aber auch gerne zur Schule.“

B18: „Manchmal bin ich auch lieber in der Schule und manchmal bin ich auch lieber alleine.“

B37: „So beides. Manchmal frei und manchmal in die Schule.“

8.4.3 Zusammenfassung der Hauptkategorie *Selbstständigkeit*

Etwa ein Drittel der Jugendlichen benutzen laut eigenen Angaben selbstständig öffentliche Verkehrsmittel, während zwei Drittel der Befragten dabei noch eine Begleitung benötigen. Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler und davon vor allem diejenigen, die in der Großstadt wohnen, bewegen sich vorwiegend mit öffentlichen Verkehrsmitteln fort, während ein Viertel der Befragten, und davon vor allem die Jugendlichen aus den ländlichen Wohngebieten, hauptsächlich mit dem Fahrrad fahren oder zu Fuß gehen. Selbstständig in die Stadt fahren und sich alleine dort aufhalten können nur ein Viertel der Befragten.

Auf die Frage, wer über die eigenen Freizeitaktivitäten entscheidet, antworteten ungefähr die Hälfte der Jugendlichen, dass sie selber bestimmen, was sie in ihrer Freizeit tun, während ein Drittel der Befragten angaben, dass ihre Eltern ausschließlich über ihre Freizeitbeschäftigungen entscheiden, obwohl das die meisten Jugendlichen laut eigenen Angaben lieber selber täten.

Insgesamt gesehen belegen die Ergebnisse der Kategorie Selbstständigkeit umfangreiche Einschränkungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung bezüglich der Subkategorien selbstständige Fortbewegung im öffentlichen Straßenverkehr, selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und selbstständiger Aufenthalt in der Stadt.

Die Ursachen dieser Einschränkungen ergeben sich aus den Ängsten vor unbekanntem Menschen und Situationen der Jugendlichen selbst, aber auch durch das mangelnde Zutrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder.

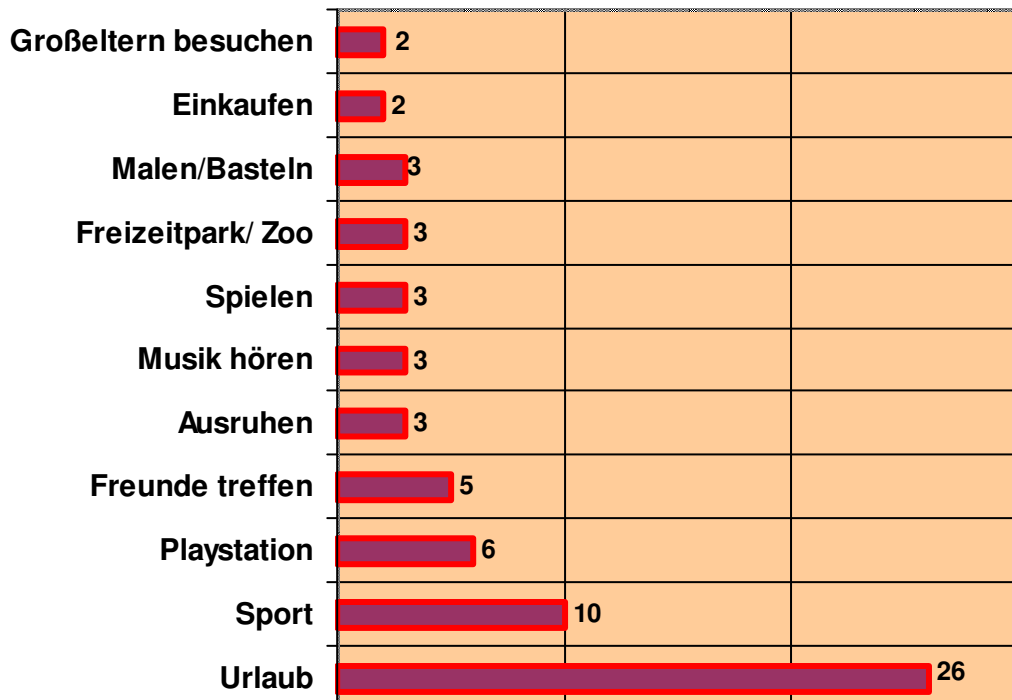
Über die Freizeitbeschäftigungen bestimmen bei einem Drittel der Respondentinnen und Respondenten ausschließlich die Eltern. Diese bei einem Großteil der Jugendlichen unerwünschte Fremdbestimmung behindert die Entwicklung entscheidender Kompetenzen, wie Interessenbildung, Eigenmotivation und Eigenverantwortung, die grundlegend für eine selbstständige, bedürfnisorientierte Freizeitgestaltung sind.

8.5 Ferien

Die Ferien und im Speziellen die Sommerferien bieten den Schülerinnen und Schülern mit einer Gesamtdauer von sechs Wochen eine lange Zeitspanne, um sich zu erholen, auszuruhen und den eigenen Interessen und Bedürfnissen im Rahmen selbst ausgewählter Freizeitbeschäftigungen, Freizeitpartnerinnen und –partner und Freizeitorte nachzugehen. Allerdings besteht während dieser langen Zeit ohne schulische Verpflichtungen durch unstrukturierte Tagesabläufe, eingeschränkte Mobilität und Selbstständigkeit und mangelnde Interessenbildung auch das Risiko, sich auf Dauer zu langweilen und einsam zu fühlen. Folgende Antworten gaben die Respondentinnen und Respondenten auf die Frage nach ihren Ferienbeschäftigungen:

8.5.1 Ferienbeschäftigungen

Abb. 8.16: Ferienbeschäftigungen
n=63, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



Als häufigste Ferienbeschäftigung gaben 26 Jugendliche an, dass sie in den Urlaub fahren. 5 Befragte treffen sich in ihren Ferien mit ihren

Freundinnen und Freunden, 10 Schülerinnen und Schüler gehen sportlichen Aktivitäten nach und 6 weitere Befragte spielen hauptsächlich Computerspiele in ihren Ferien. Außerdem werden noch Ferienbeschäftigungen wie Ausruhen, Musik hören, Spielen, in den Freizeitpark bzw. Zoo gehen, Malen und Basteln, genannt. Bis auf die Jugendlichen, die in den Urlaub fahren, sagten viele, dass sie in den Ferien fast ausschließlich die gleichen Sachen machen wie auch sonst in ihrer Freizeit. Insgesamt nehmen rekreative Beschäftigungen wie Ausruhen und Faulenzen und rezeptiv-passive Tätigkeiten wie Computer spielen und Musik hören, mit 12 Angaben neben sportlich-aktiven Aktivitäten (10 Angaben) einen wichtigen Stellenwert während der Ferienzeit bei den Befragten ein. Erholung und Zerstreung dienen in diesem Kontext dem Wiederaufladen von Kraft und Energie.

Soziale Kontakte zu Gleichaltrigen finden in den Ferien nicht häufiger, sondern tendenziell eher weniger statt als in der Schulzeit. Der Zeitmangel durch lange Schulzeiten und weite und lange Fahrtwege mit den Schulbussen, den mehrere Schülerinnen und Schüler als Ursache für den ausbleibenden Besuch von bzw. bei Freundinnen und Freunden nannten, ist in den Ferien jedoch nicht relevant. Mobilitäts- und Kommunikationseinschränkungen scheinen diesbezüglich die Hauptursachen zu sein, warum innerhalb der langen Ferienzeit fast keine Kontakte zu befreundeten Gleichaltrigen bestehen.

Bsp. 8.51: Ferienbeschäftigungen

B=Befragte/r

B18: „In meinen Ferien turne ich öfter mal mit D. rum, die ist auch meine Freundin. (...) Faul auf das Ohr legen, `ne halbe Stunde, schlafen oder wenn ich mir mal irgendwie ein bisschen Freizeit gönnen kann, dann höre ich mir auch mal ein bisschen Musik an.“

B19: „Also in den Sommerferien gehe ich Schwimmen oder liege faul auf der Haut.“

B26: „Oh Gott, da spiele ich auch Nintendo. Was mache ich denn noch? Wir unternehmen was, warte mal, zum H.-Park-S., zum Zoo. Das macht auch Spaß.“

B30: „Ja, mit meinem Freund treffen, der hier grad war. (...) Playstation spielen, Fußball gehen, Fußball spielen. (...) Aber dann auch richtig ausschlafen.“

Fast die Hälfte der Jugendlichen fährt in den Ferien in den Urlaub und bekommt damit die Chance, neue geografische, soziale und mobilitätstechnische Erfahrungen in einem veränderten Umfeld zu sammeln.

WLKEN (1995, 2ff.) belegt in diesem Zusammenhang durch die jahr-

zehntelangen Erfahrungen gemeinnütziger Reiseveranstalter, dass Menschen mit Behinderungen gerne reisen und in den Urlaub fahren, wenn ihnen dazu die Möglichkeit gegeben wird.

Tab. 8.18: Urlaub
n=51, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	15	17
Dorf	11	8
männlich	17	20
weiblich	9	5
ab 16 Jahre	17	11
unter 16 Jahre	9	14
hohe verbale Kompetenz	7	10
mittlere verbale Kompetenz	12	13
niedrige verbale Kompetenz	7	2
Insgesamt	26	25

Die Möglichkeit, am Tourismus teilzunehmen, symbolisiert laut WLKEN (1996, 382) ein hohes Maß an Lebensqualität, das allen Personengruppe zuteil werden sollte. Bezüglich einer schulischen und außerschulischen Freizeiterziehung schlägt er vor, „offensiv und mit Sympathie das erforderliche und soziale Bewusstsein für die Partizipation aller Bevölkerungsgruppen am Tourismus stärker als bisher zu entwickeln.“ Einen besonderen Stellenwert nehmen in diesem Kontext Klassenfahrten und Schulreisen ein, die den Schülerinnen und Schülern Maßstäbe für ein späteres, weitgehend selbstständiges Reisen und Erholen vermitteln sollen.

Bsp. 8.52: Urlaub
B=Befragte/r

B22: „Ich fahre in den Urlaub mit meiner Mutter und meiner Familie.“
B27: „Da fahre ich erst mal mit Papa in zwei Wochen auf den Campingplatz S. und lasse mich verwöhnen, Papa kann machen.“
B39: „Ja, da fahren wir so in die Nordsee für zwei Wochen, Richtung Fehmarn. da so lang.“
B44: „Da fahr ich in den Urlaub. (...) Ganz weit weg. (...) Mit dem Auto. Da essen wir Hot Dog. Spanien.“

Die andere Hälfte der Befragten fährt nicht in den Urlaub. Als Gründe dafür nennen die Schülerinnen und Schüler vor allem die knappe finanzielle Familiensituation, die keinen Spielraum für Urlaubsfahrten lässt.

Bsp. 8.53: kein Urlaub

B=Befragte/r

B19: „Ich bleibe zu Hause, weil ich meine, das ist zu teuer. Und meine Mutter hat zwar einen Job aber so viel um damit in den Urlaub zu fahren...“

B24: „Wir bleiben immer zu Hause.“

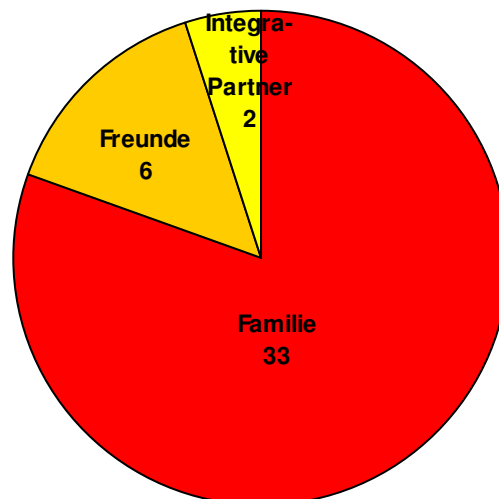
B40: „Ich fahr nicht weg in den Ferien. Ich bleibe hier.“

8.5.2 Ferienpartnerinnen und -partner

Als Ferienpartnerinnen und –partner wurden, wie oben auch schon als bevorzugte Freizeitpartnerinnen und –partner (vgl. Abb. 8.7), an erster Stelle die Familienmitglieder genannt.

Da es sich bei dem Großteil der Respondentinnen und Respondenten um minderjährige Jugendliche handelt, liegt es zwar nahe, dass diese noch nicht alleine oder mit dem Partner oder der Partnerin oder mit Freundinnen und Freunden alleine in den Urlaub reisen, aber auch die Teilnahme an integrativen Jugendfreizeiten ist mit 2 Befragten sehr niedrig frequentiert.

Abb. 8.17: Ferienpartnerinnen und -partner
n=26, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



Bsp. 8.54: Ferienpartnerinnen und -partner

B=Befragte/r

B7: „14 Tage machen die da auch Urlaub mit den Jugendlichen und den Behinderten. Ich fahre da auch gerne in den Urlaub gerne mit denen. Und wir fahren auch überall hin.“

B17: „Mein Papa, meine Mama und meine Schwestern.“

B18: „Manchmal fahre ich auch mit meiner Mutter und mit B. und manchmal fahre ich dann auch alleine. (...) Mit einer Freizeitgruppe.“

8.5.3 Langeweile

Das Gefühl der Langeweile während der alltäglichen Freizeit wurde (vgl. Abb. 8.4) von insgesamt zwei Dritteln der Respondentinnen und Respondenten als eigenes Problem erkannt und benannt. Auf die Frage „Langweilst du dich manchmal in den Ferien?“ antwortete fast die Hälfte der Jugendlichen „Ja“. Sie sind froh, wenn die Schule wieder anfängt. Die schulfreien Wochen stellen für diese Schülerinnen und Schüler ein Übermaß an Freizeit dar, die sie nicht selbstständig mit sinnvollen Inhalten füllen können (vgl. Tab.8.18).

Tab. 8.19: Langeweile in den Ferien

n=47, absolute Häufigkeiten

VARIABLE	JA	NEIN
Großstadt	15	16
Dorf	7	9
männlich	15	22
weiblich	7	3
ab 16 Jahre	11	17
unter 16 Jahre	11	8
hohe verbale Kompetenz	7	10
mittlere verbale Kompetenz	11	12
niedrige verbale Kompetenz	4	3
Insgesamt	22	25

Bsp. 8.55: Langeweile

B=Befragte/r

B19: „Manchmal ja. (...) Ja, manchmal weiß ich nicht, was ich anfangen soll, dann fange ich hunderttausend Sachen an in meinem Zimmer. Dann höre ich damit wieder auf, weil mir dann wieder was Besseres einfällt und das ist dann... ja, ich weiß es nicht.“

B29: „Ja, also gut, Anfang der Ferien ist dann ganz schön, man denkt, man kann ausschlafen und so. Am Ende der Ferien denkt man wieder ein bisschen anders, dann denkt man, oh hoffentlich fängt doch die Schule wieder an, weil es dann doch wieder doch irgendwann wieder zu langweilig wird. (...) Ja, wenn man einzig dann in den Ferien, dann macht man also praktisch fast immer dasselbe und irgendwann, ach selbst die Playstationspiele, die man gerne spielt, aber irgendwann hat man das dann auch übergespielt. Ja und ich spiele nicht unbedingt immer, weil ich Lust darauf habe, ich spiele auch manchmal, weil ich Langeweile habe.“

B41: Ab und zu mal. (...) Weil wir keinen Besuch kriegen, nix, läuft nix.“

Über die Hälfte der Befragten langweilen sich dagegen laut eigenen Angaben in ihren Ferien nicht und betonen, dass sie froh sind, wenn sie Ferien haben, und dass ihnen immer eine Freizeitbeschäftigung einfällt, die ihnen Spaß macht. Überwiegend sind das die Jugendlichen, die während der Ferien in den Urlaub fahren und im Rahmen der Urlaubsvorbereitung und -nachbereitung und während der Reise selbst sehr viel Abwechslung vom Alltag erleben, sodass ihre freie Zeit sinnvoll ausgefüllt ist.

Bsp.8.56: keine Langeweile

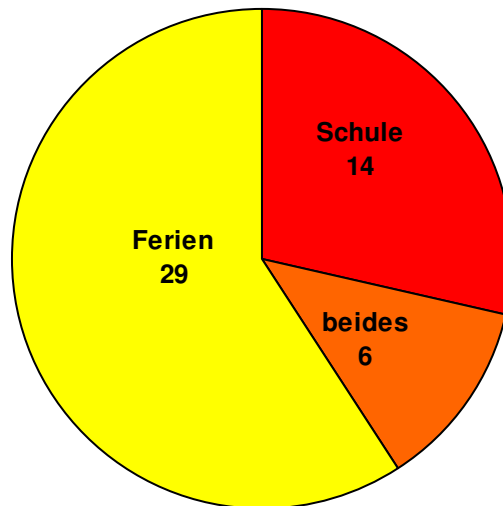
B=Befragte/r

B26: „Nein, niemals.“

B38: „Ne, ich weiß immer `ne Beschäftigung.“

8.5.4 Schule oder Ferien?

Abb. 8.18: Bist du lieber in der Schule oder hast du lieber Ferien?
n=49, absolute Häufigkeiten



Auf die Frage, ob sie lieber in die Schule gehen oder lieber Ferien haben, antwortete ungefähr ein Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler, dass sie lieber in die Schule gehen. Viele vermissen in dieser Zeit den Kontakt und den Austausch mit ihren gleichaltrigen Klassenkameradinnen und -kameraden.

Bsp. 8.57: Schule

B=Befragte/r

B1: „Bin froh, wenn die Schule wieder anfängt. (...) Weil ich dann meine Freunde wiedersehe.“

B19: „Ich, na ja, wenn man Menschen so lange nicht sieht, die man echt gerne hat, das ist dann schon manchmal komisch. Zum Beispiel meinen Lehrer, den hab ich echt gerne und dann bin ich schon froh, wenn die Ferien wieder zu Ende sind.“

B47: „Ich bin froh, wenn lieber die Schule wieder anfängt wieder. (...) Dass ich da jeden sehen kann, den ich mal sehen möchte wieder.“

Fast zwei Drittel der Befragten gaben dagegen an, dass sie lieber Ferien haben. Meistens handelt sich bei diesen Jugendlichen, um diejenigen, die die oben gestellte Frage nach dem Gefühl der Langeweile in den Ferien verneinten. Sie fahren entweder mit ihren Eltern oder einer integrativen Freizeitgruppe in den Urlaub oder sie haben Ideen, wie sie ihre Freizeit gestalten und können sich entsprechend ihrer Interessen

und Bedürfnisse selbst beschäftigen, suchen verschiedene Freizeitorte auf und treffen sich mit befreundeten Freizeitpartnerinnen und -partnern.

Bsp. 8.58: beides

B=Befragte/r

B9: „Ich habe lieber Ferien. (...) Weil man da mehr Freizeit hat.“

B28: „Ferien. (...) Weil da kann ich mehr machen.“

B36: „Lieber Ferien. Wenn Ferien ist ganz vieles gut. (...) Weil man da viel unternehmen kann.“

6 von 49 Jugendlichen können sich nicht entscheiden, ob sie die Schul- oder die Ferienzeit besser finden und sagen deshalb, dass sie sowohl gerne in die Schule gehen, als auch gerne Ferien haben.

Bsp. 8.59: Ferien

B=Befragte/r

B18: „Manchmal bin ich denn mal froh und manchmal auch nicht.“

B30: „Manchmal froh, manchmal auch nicht. (...) Manchmal sind die Ferien langweilig.“

8.5.5 Zusammenfassung der Hauptkategorie *Ferien*

In den Urlaub fahren ist die Ferienbeschäftigung, die von den Jugendlichen am häufigsten genannt wird. Die Jugendlichen, die nicht in den Urlaub fahren, geben vor allem Aktivitäten, die sie sonst auch in ihrer Freizeit ausüben, als Ferienbeschäftigungen an. Reaktiv-kompensatorische und rezeptiv-passive Tätigkeiten überwiegen in diesem Kontext leicht gegenüber sportlich-aktiven Beschäftigungen und demonstrieren auf der einen Seite das große Bedürfnis nach Entspannung und Erholung und belegen auf der anderen Seite laut der Selbstaussagen der Jugendlichen auch die fehlende Eigenmotivation, sich selbstständig um differenzierte Freizeitbeschäftigungen und wechselnde Freizeitpartnerinnen und -partner zu kümmern. Uninformiertheit, fehlende Mobilität und eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten werden von den Respondentinnen und Respondenten als Gründe für ihre einseitige Freizeit- und Feriengestaltung genannt, der es vor allem an sozialen Kontakten zu gleichaltrigen Jugendlichen mangelt.

Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sagen aus, dass sie sich in den Ferien langweilen, weil sie ihre freie Zeit nicht mit sinnvollen Inhalten füllen können. Ein Viertel der Befragten gibt sogar an, lieber in die Schule zu gehen statt Ferien zu haben. Dort können sie ihre Freundinnen und Freunde treffen, wozu sie in den Ferien keine Gelegenheit haben.

Die Ferienzeiten verbringen die Befragten fast ausschließlich mit Familienmitgliedern, die sie auch fast ausschließlich als Urlaubspartnerinnen und -partner angeben.

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

Eine bedürfnisorientierte, individuelle Freizeitpädagogik setzt ein differenziertes Wissen über die Determinationskraft verschiedener unabhängiger Variablen auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung voraus. In diesem Kapitel werden die Auswirkungen der ausgewählten Variablen Alter, Geschlecht, Lebens- und Wohnumfeldbedingungen, verbale Kompetenz auf das Freizeitverhalten mithilfe der Ergebnisse (vgl. 8) näher beleuchtet.

9.1 Der Einfluss der Variable *Wohnort* auf das Freizeitverhalten

Zunächst wird die Wohnsituation der befragten Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung der speziellen Aspekte Wohnlage und Verkehrsverbindungen in Abhängigkeit zum Freizeitverhalten betrachtet. Die oben beschriebenen Ergebnisse bezüglich der Hauptkategorien *Freizeitbeschäftigungen, Freizeitpartnerinnen und –partner, Freizeitorte, Selbstständigkeit und Ferien* wurden in diesem Kontext zusammengetragen und miteinander in Beziehung gesetzt.

9.1.1 Freizeitbeschäftigungen

Die Unterteilung Großstadt/ Dorf ergibt sich per Definition (vgl. 6.2.2.2) aus der konkreten Lage der Wohnorte der Schülerinnen und Schüler. Eine besonders wichtige Rolle spielen dabei die direkten Anbindungen an den öffentlichen Personennahverkehr, der den Jugendlichen viele Mobilitätsangebote hinsichtlich der Erreichbarkeit der gewünschten Freizeitorte und somit eine vergrößerte Auswahl der Freizeitbeschäftigungen offeriert.

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

Abb. 9.1: Freizeitbeschäftigungen (Dorf)

n=63, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten

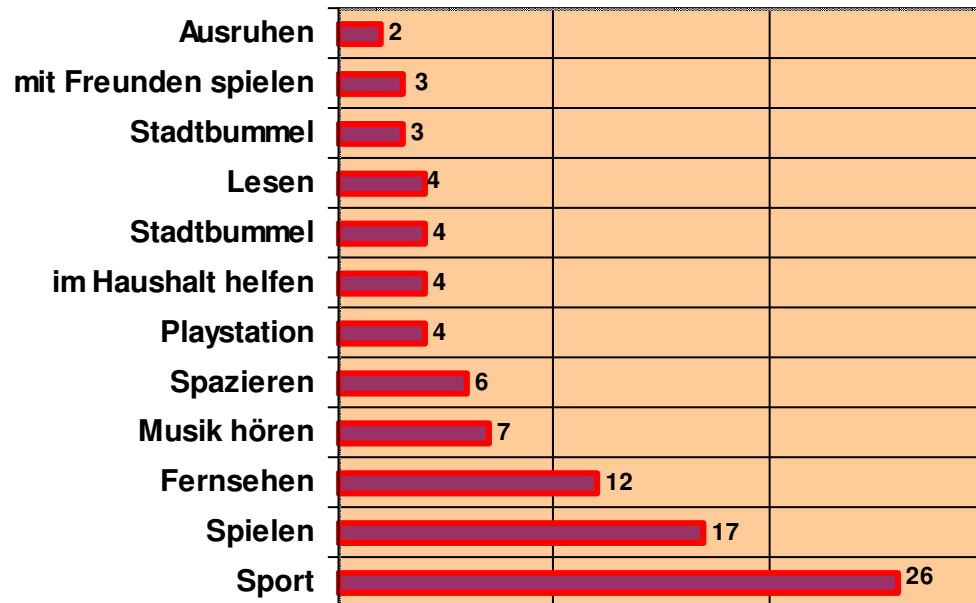
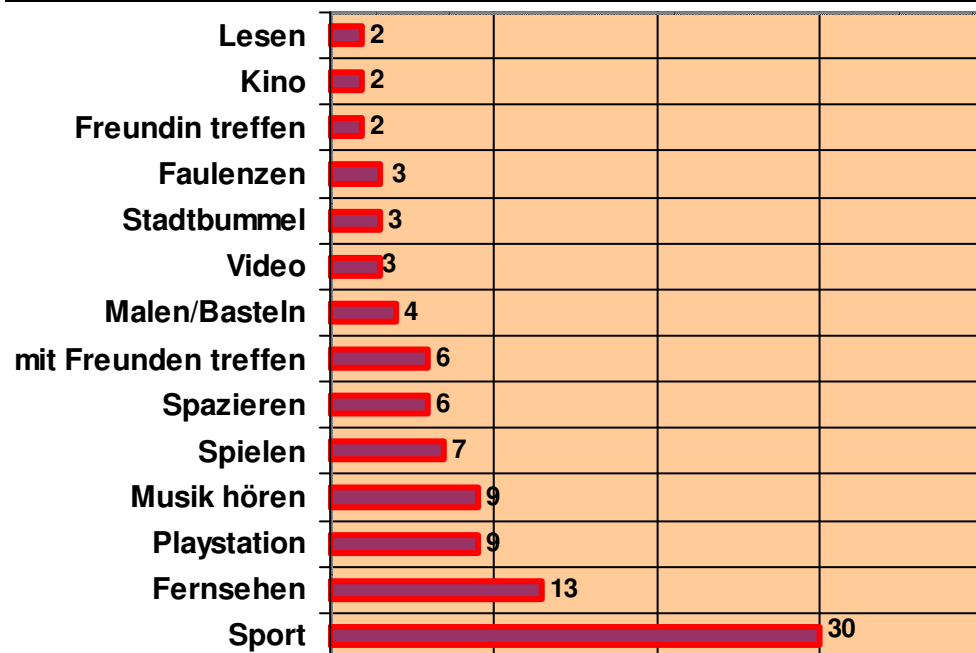


Abb. 9.2: Freizeitbeschäftigungen (Großstadt)

n=63, Mehrfachnennungen, absolute Häufigkeiten



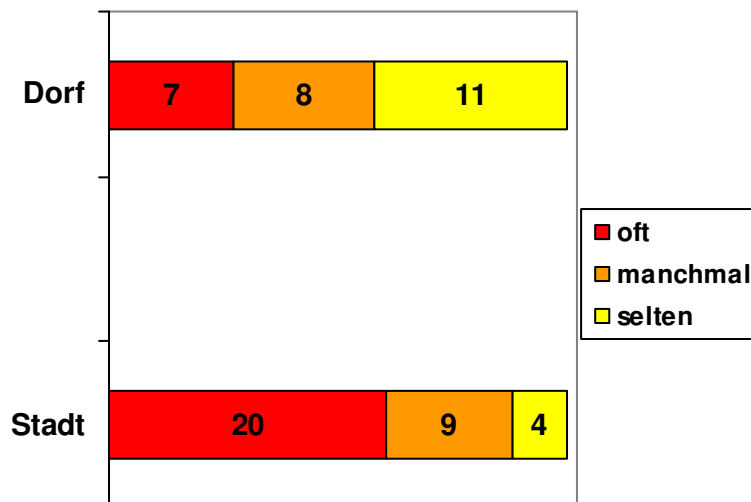
Die Freizeitbeschäftigungen der Schülerinnen und Schüler, die auf dem Dorf wohnen (vgl. Abb. 9.1), ähneln den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen aus der Großstadt (vgl. Abb. 9.2) sehr. Beide Gruppen nennen sportliche Aktivitäten am häufigsten. Auch Spielen, Computerspiele und Spazieren gehen, also Tätigkeiten, die Kompensations- und Rekreations-

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

onsbedürfnisse erfüllen, werden von den Befragten oft genannt, genauso wie rezeptive Beschäftigungen, wie Fernsehen und Musik hören.

Im Verhältnis gesehen gucken allerdings laut eigenen Angaben mehr als doppelt so viele Jugendliche aus der Großstadt (fast zwei Drittel der Befragten) **oft** Fernsehen als die Schülerinnen und Schüler, die auf dem Dorf wohnen (ein Viertel der Befragten) (vgl. Abb. 9.3).

Abb. 9.3: Häufigkeit des Fernsehkonsums (Großstadt-Dorf-Vergleich)
n=59, absolute Häufigkeiten



MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984) stellen bei der Gesamtpopulation der Jugendlichen deutliche Unterschiede in der Nennhäufigkeit bestimmter Aktivitäten in der Stadt, wie Kneipen-, Schwimmbad-, Theater- und Diskobesuche, zwischen Jugendlichen aus der Kernstadt und Jugendlichen aus den dörflichen Vororten fest. Die Autoren führen dieses Ergebnis auf die Schwierigkeiten der Erreichbarkeit der Kernstadt von Jugendlichen aus den Vororten zurück; das Angebot von öffentlichen Verkehrsmitteln ist in der Stadt wesentlich besser als in den Vororten.

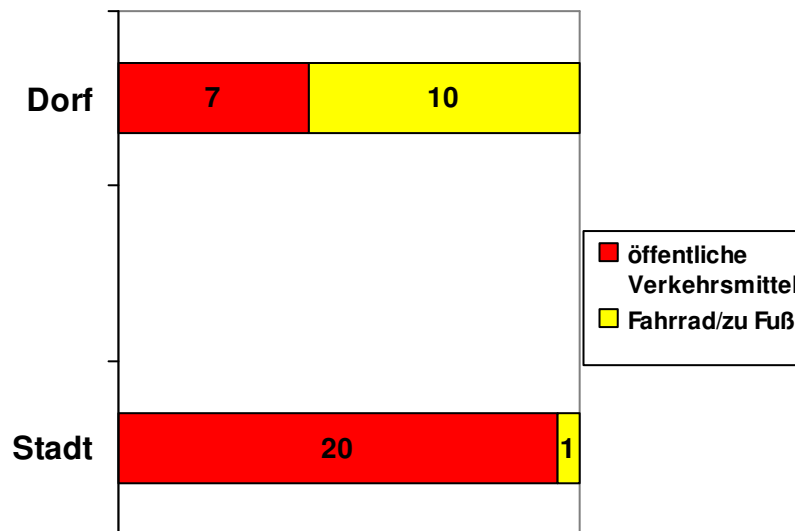
9.1.2 Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel

Das bevorzugte Verkehrsmittel der Jugendlichen aus der Großstadt sind die öffentlichen Verkehrsmittel (20 von 21), während die Befragten, die auf dem Dorf wohnen, häufiger das Fahrrad nutzen oder zu Fuß gehen, um die gewünschte Freizeitorte zu erreichen (vgl. Abb. 9.4).

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

Abb. 9.4: Fortbewegungsmittel im Straßenverkehr (Großstadt-Dorf-Vergleich)

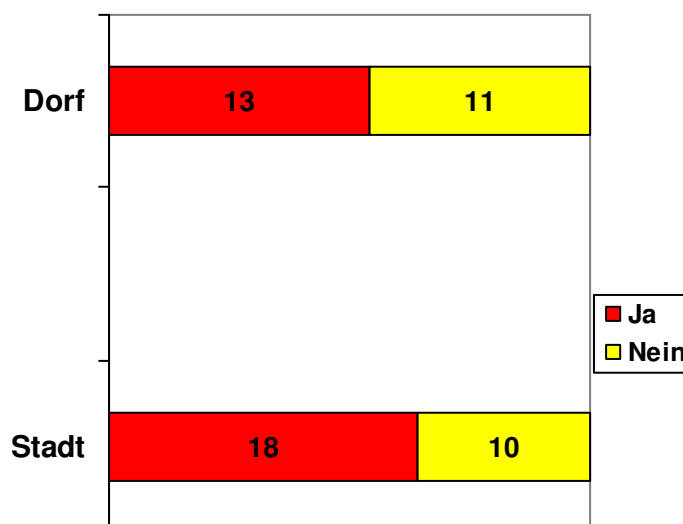
n=38, absolute Häufigkeiten



Dafür benötigen ungefähr genauso viele Befragte aus der Großstadt wie aus dem Dorf eine Begleitperson, unabhängig von der Art des Verkehrsmittels, wenn sie unbekannte oder weitere Strecken zurücklegen (vgl. Abb. 9.6).

Abb.9.5: Begleitung im Straßenverkehr (Großstadt-Dorf-Vergleich)

n=52, absolute Häufigkeiten



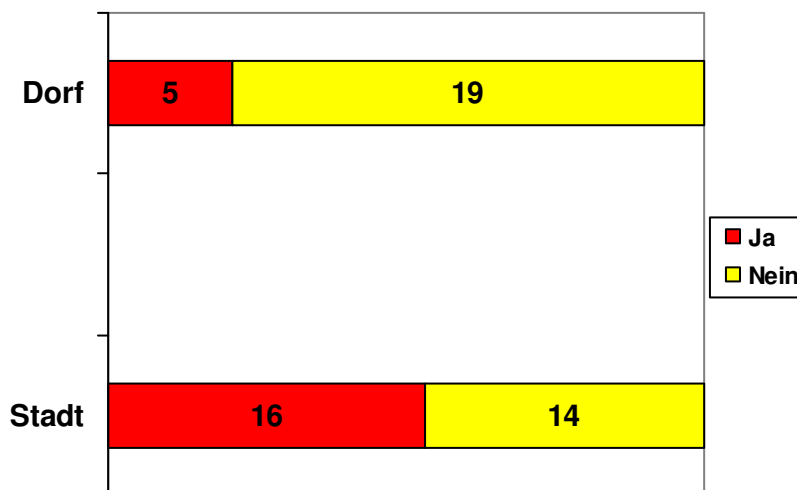
Diese Ergebnisse verwundern nicht, wenn man die Infrastruktur der Städte betrachtet. Während den Jugendlichen in der Großstadt ein großes Angebot an öffentlichen Verkehrsmitteln zur Verfügung steht, sind

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

die Möglichkeiten der Jugendlichen aus den ländlichen Vororten, die gewünschten Freizeitorte mit Bus und Bahn zu erreichen, stark eingeschränkt. Da der Straßenverkehr in einer Großstadt allerdings auch viele Gefahren birgt, benötigen die Jugendlichen aus der Großstadt auch fast genauso oft eine Begleitung wie die Jugendlichen aus der Kleinstadt.

Für bekannte und geübte Strecken nutzen die Hälfte der befragten Jugendlichen aus der Großstadt selbstständig öffentliche Verkehrsmittel, um z.B. zur Schule zu fahren, im Vergleich zu nur einem Viertel der Respondentinnen und Respondenten, die auf dem Dorf wohnen (vgl. Abb.9.6). Hinsichtlich einer schulischen und außerschulischen Freizeit-erziehung sollte diese Kompetenz noch weiter ausgebaut werden, um den Umkreis der erreichbaren Freizeitorte zu vergrößern.

Abb. 9.6: Nutzung Öffentliche Verkehrsmittel (Großstadt-Dorf-Vergleich)
n=54, absolute Häufigkeiten



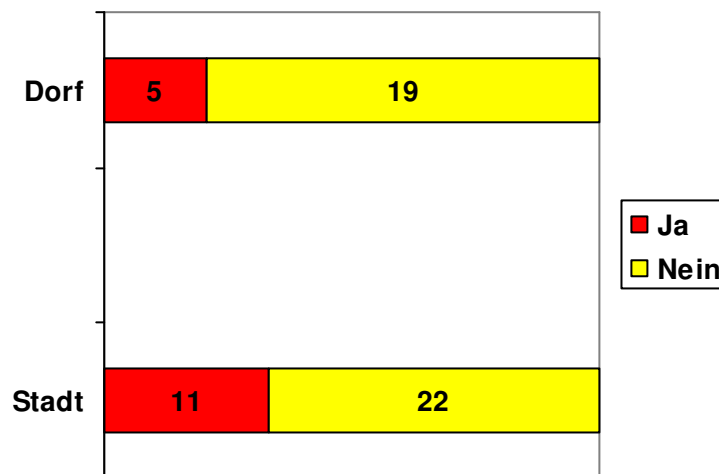
Das Angebot eines gut ausgebauten Systems der öffentlichen Verkehrsmittel hat offenbar keinen wesentlichen Einfluss auf den Stadtbesuch der Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Es bestehen nur geringfügige Unterschiede zwischen den Befragten aus der Großstadt und den Befragten, die auf dem Dorf wohnen, die angeben selbstständig in die Stadt zu fahren und sich dort aufzuhalten (vgl. Abb. 9.7). Die große Auswahl der Freizeitmöglichkeiten, die eine Großstadt bietet, werden dementsprechend von den Jugendlichen mit geistiger Behinderung nicht genutzt. Im Wesentlichen überwiegen bei beiden Gruppen sportlich aktive, rekreativ-kompensatorische und passiv-rezeptive Beschäfti-

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

gungen während der Freizeitgestaltung.

Kommunikativ-integrative Aktivitäten, wie sich mit Freundinnen und Freunden, der Partnerin bzw. dem Partner treffen oder einen Stadtbummel machen, werden eher selten genannt, da sowohl den Jugendlichen aus der Großstadt als auch den Jugendlichen vom Dorf die nötige Mobilität und Selbstständigkeit fehlt, diese Ziele selbstständig zu erreichen.

Abb. 9.7: Aufenthalt in der Stadt (Großstadt-Dorf-Vergleich)
n=57, absolute Häufigkeiten

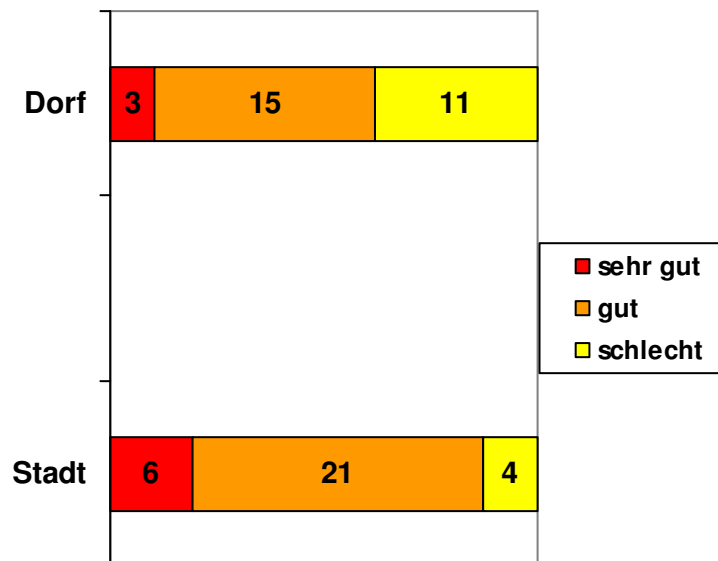


9.1.3 Integration in das soziale Umfeld

Bezüglich des Freizeitortes ergeben sich zwischen den beiden Gruppen nur geringfügige Unterschiede. Sowohl die Schülerinnen und Schüler aus der Großstadt, wie auch aus dem Dorf geben an, die meiste Zeit ihrer Freizeit zu Hause zu verbringen.

Die Ergebnisse von WILLAND UND SCHWEDES (1980, 222) und EBERT UND VILLINGER (1999, 267), die feststellen, dass Kinder und Jugendliche, die auf dem Land wohnen, weniger Kontakt zu anderen haben als Kinder und Jugendliche aus der Stadt, können anhand der Ergebnisse bezüglich der Subkategorie *Integration in das soziale Umfeld* bestätigt werden. Während sich 11 von 29 befragten Jugendlichen vom Dorf nicht in ihr direktes soziales Umfeld integriert fühlen, sind es von den Schülerinnen und Schülern aus der Großstadt nur 4 von 31 (vgl. Abb. 9.8).

Abb. 9.8: Integration in das soziale Umfeld (Großstadt-Dorf-Vergleich)
n=60, absolute Häufigkeiten



Insgesamt gesehen hat der Wohnort unter besonderer Berücksichtigung der Wohnlage und der Verkehrsverbindungen nur einen geringfügigen Einfluss auf das Freizeitverhalten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dies gilt sowohl für die Hauptkategorie *Freizeitbeschäftigung* wie auch für die Kategorien *Freizeitpartnerinnen und -partner*, *Freizeitort*, *Selbstständigkeit* und *Ferien*.

Die gut ausgebaute Infrastruktur, das differenzierte System des öffentlichen Personennahverkehrs und das umfassende Wahlangebot von Freizeitmöglichkeiten einer Großstadt können Jugendliche mit geistiger Behinderung nur zu einem geringen Teil selbstständig nutzen. Das umfangreiche Unterstützungssystem, das notwendig wäre, um das Aktionsfeld dieses Personenreises zu erweitern, ist nur eingeschränkt verfügbar.

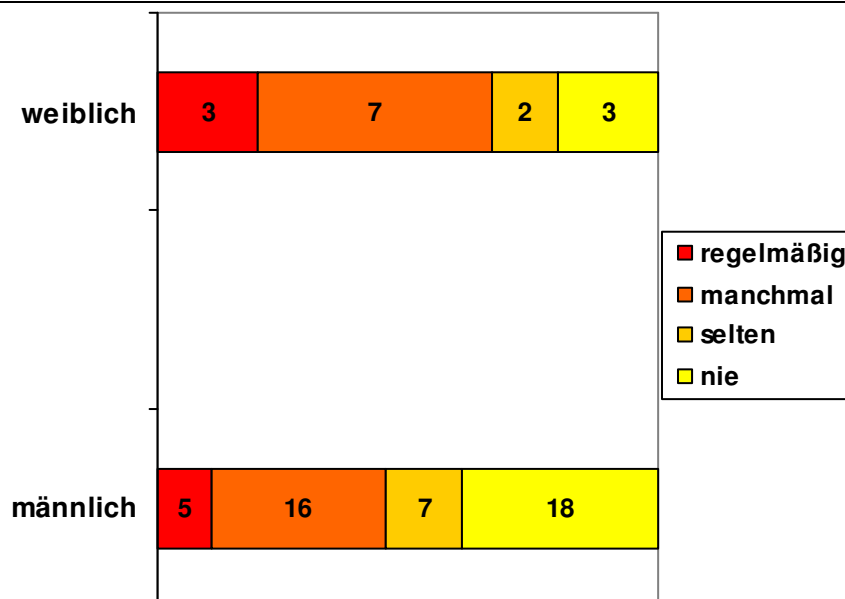
9.2 Der Einfluss der Variable *Geschlecht* auf das Freizeitverhalten

Die Auswirkungen der Variable *Geschlecht* werden nun in Abhängigkeit zu den Hauptkategorien des Freizeitverhaltens anhand der ermittelten Daten betrachtet. Trotz der mit maximal 14 Schülerinnen sehr kleinen weiblichen Stichprobe ist es möglich, geschlechtsspezifische Tendenzen bezüglich des Freizeitverhaltens und –erlebens aufzuzeigen.

9.2.1 Integration in das soziale Umfeld

18 von 46 männlichen Befragten sehen ihre Freundinnen und Freunde gar nicht, während nur 3 von 15 weiblichen Befragten keinen Kontakt befreundeten Gleichaltrigen in ihrer Freizeit haben (vgl. Abb. 9.9).

Abb. 9.9: Besuch bei Freundinnen und Freunden (Vergleich: männlich-weiblich)
n=61, absolute Häufigkeiten

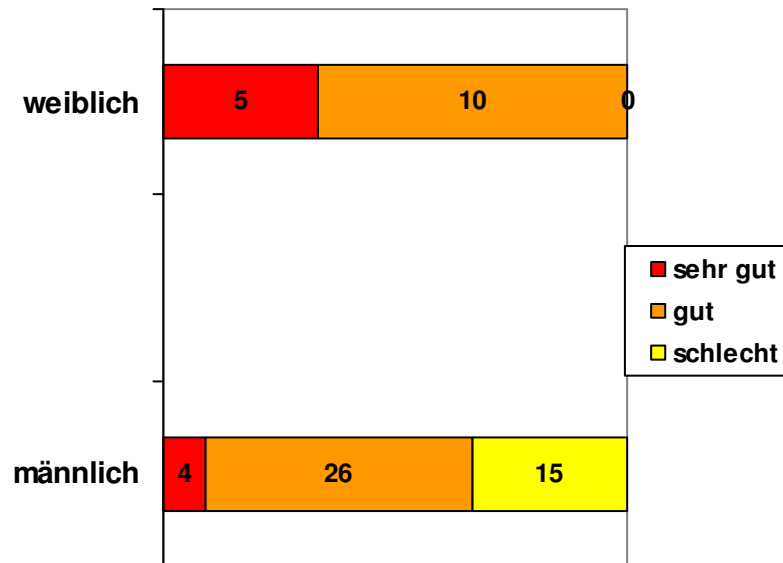


Keine der Befragten ist, per Kodierungsregel (Anhang D), nicht in ihr soziales Umfeld integriert, während laut eigenen Angaben ein Drittel der männlichen Befragten, per Kodierungsregel (Anhang D), schlecht in das eigene unmittelbare soziale Umfeld integriert sind (vgl. Abb. 9.10).

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

Abb. 9.10: Integration in das soziale Umfeld (Vergleich: männlich-weiblich)

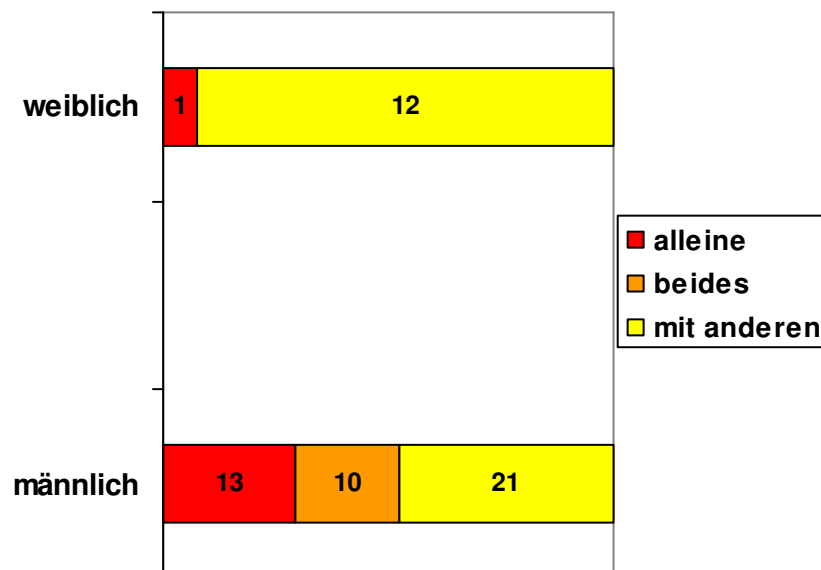
n=60, absolute Häufigkeiten



Den Wunsch, ihre Freizeit mehr mit anderen Menschen zu verbringen, äußern 12 von 13 weiblichen Jugendlichen, während sich nur die Hälfte der männlichen Jugendlichen wünscht, in der Freizeit mehr mit Freunden, Verwandten oder Bekannten zusammen zu sein (vgl. Abb. 9.11).

Abb. 9.11: Möchtest du deine Freizeit lieber alleine oder lieber mit anderen verbringen? (Vergleich: männlich-weiblich)

n=57, absolute Häufigkeiten



9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

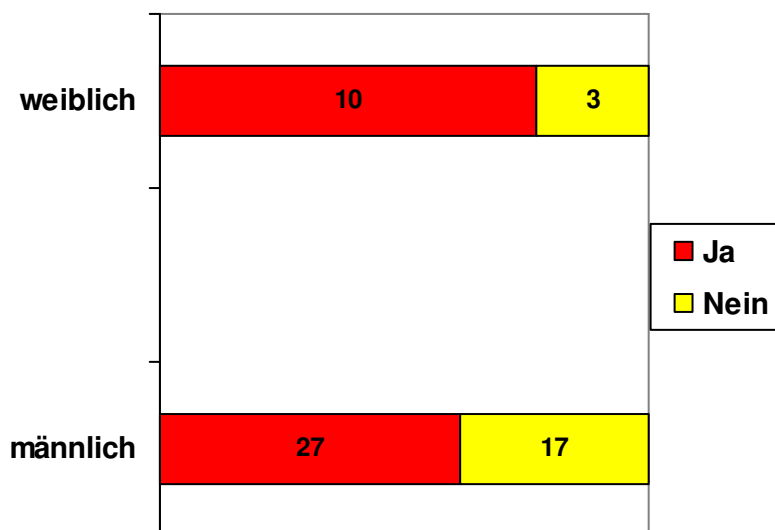
Diese Ergebnisse demonstrieren die deutliche Tendenz, dass weibliche Jugendliche mit geistiger Behinderung besser in ihr soziales Umfeld integriert sind und mehr soziale Kontakte haben als männliche Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die weiblichen Befragten mit geistiger Behinderung scheinen anpassungsfähiger und gesellschaftlich eher akzeptiert zu sein, als die männlichen Befragten.

Bezogen auf die Gesamtpopulation der Jugendlichen ermittelte auch die SHELL-JUGENDSTUDIE (2002, 78), dass weibliche Jugendliche sich häufiger mit anderen Leuten treffen und mehr mit der Familie unternehmen als männliche Jugendliche.

9.2.2 Langeweile

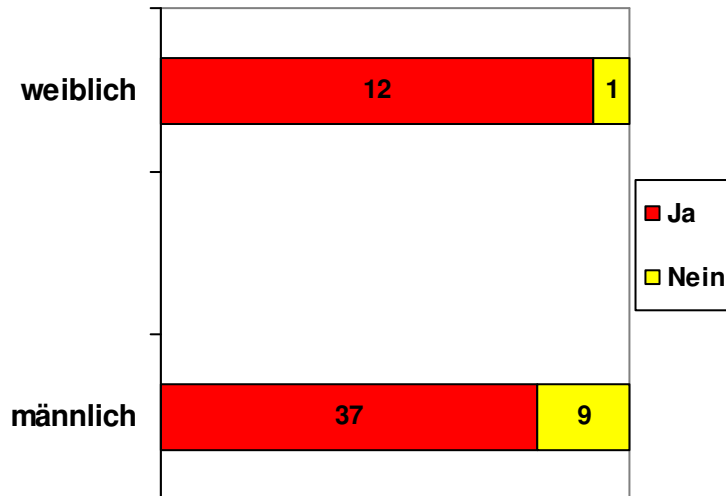
Drei Viertel der weiblichen Jugendlichen mit geistiger Behinderung geben im Vergleich zu nur zwei Dritteln der männlichen Respondenten an, sich in ihrer Freizeit zu langweilen (vgl. Abb. 9.12).

Abb. 9.12: Langeweile (Vergleich: männlich-weiblich)
n=57, absolute Häufigkeiten



12 von 13 weiblichen Befragten helfen in ihrer Freizeit zu Hause im Haushalt mit, während dies nur drei Viertel der männlichen Befragten tun (vgl. Abb. 9.13).

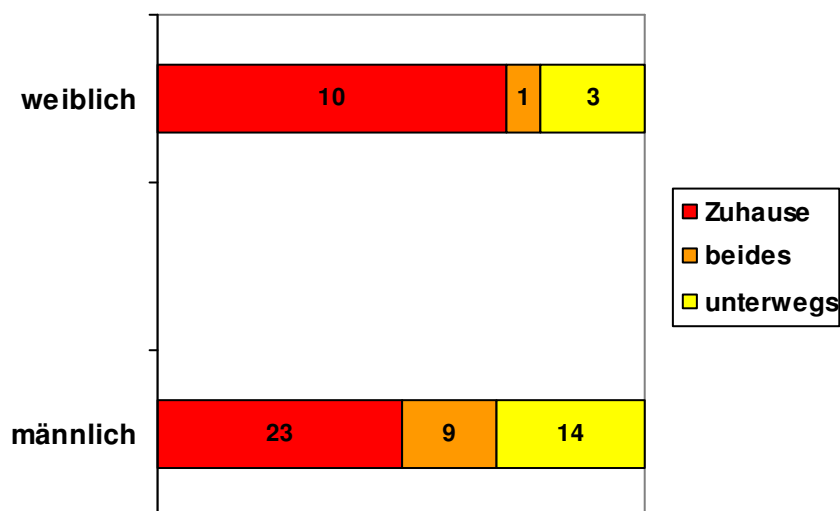
Abb. 9.13: Mithilfe im Haushalt (Vergleich: männlich-weiblich)
n=59, absolute Häufigkeiten



9.2.3 Freizeitort

Fast drei Viertel der Schülerinnen verbringen ihre Freizeit überwiegend zu Hause und nur ein Viertel der weiblichen Jugendlichen geben an, ihre Freizeit häufiger außerhalb der elterlichen Wohnung zu verbringen. Dagegen ist nur die Hälfte der männlichen Befragten während der Freizeit vorwiegend zu Hause und immerhin ein Drittel der Respondenten verbringen ihre Freizeit mehr außerhalb der elterlichen Wohnung (vgl. Abb. 9.14).

Abb. 9.14: Verbringst du deine Freizeit eher zu Hause oder bist du mehr außerhalb der Wohnung unterwegs? (Vergleich: männlich-weiblich)
n=60, absolute Häufigkeiten



9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

Dieses Ergebnis wird auch von den Untersuchungen von MACHWIRTH UND GUKENBIEHL (1984, 99) für die Gesamtpopulation der Jugendlichen bestätigt, die feststellen, dass besonders von Mädchen viele Freizeitbeschäftigungen in der elterlichen Wohnung ausgeübt werden.

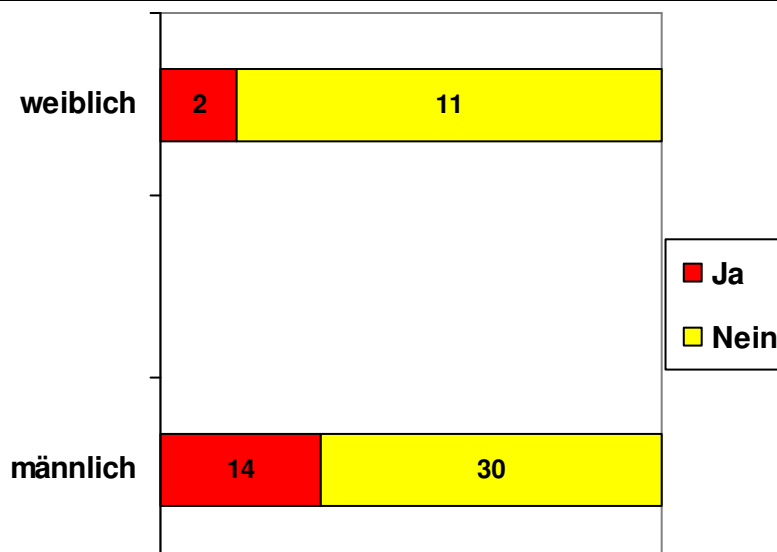
Auch WOCKEN (1982, 228) beschreibt anhand seiner Studie mit Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernhilfe, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen öfter zu Hause sind und dort im Haushalt mithelfen.

Sowohl bei der Gesamtpopulation der weiblichen Jugendlichen als auch bei weiblichen Jugendlichen mit geistiger Behinderung, bei ihnen allerdings noch ausgeprägter, zeigt sich auch heute noch ein rollenspezifisches Verhalten, was vor allem die Ergebnisse dieser Studie zu den Fragen zum Freizeitort und zur Mithilfe im Haushalt belegen.

Bei der Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel treten nur geringfügige Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten auf und auch die Begleitung im Straßenverkehr wird von beiden Gruppen ungefähr gleich häufig benötigt.

Die Hälfte der männlichen Befragten gibt allerdings an, selbstständig in die Stadt zu fahren und sich dort aufzuhalten, während dies nur 2 von 13 weiblichen Befragten tun (vgl. Abb. 9.15).

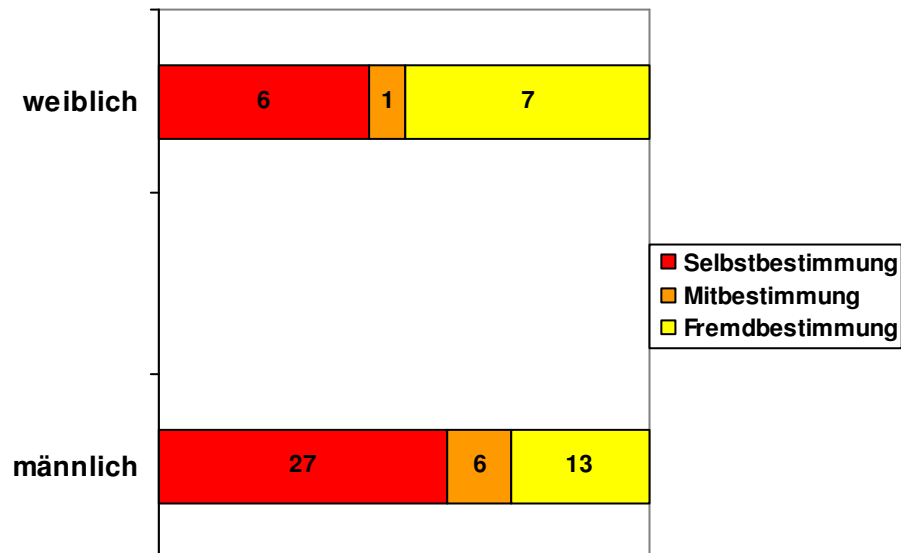
Abb. 9.15: Aufenthalt in der Stadt (Vergleich: männlich-weiblich)
n=57, absolute Häufigkeiten



9.2.4 Entscheidung über Freizeitgestaltung

Eine deutliche Tendenz hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Einflusses auf das Freizeitverhalten demonstrieren die Ergebnisse der Subkategorie *Entscheidung über Freizeitaktivitäten*. Die Hälfte der weiblichen Befragten entscheiden laut eigener Aussage nicht selbstbestimmt über ihre Freizeitaktivitäten, sondern werden von den Eltern fremdbestimmt, während dies nur bei einem Viertel der männlichen Befragten der Fall ist (vgl. Abb. 9.16).

Abb. 9.16: Entscheidung über Freizeitaktivitäten (Vergleich: männlich-weiblich)
n=60, absolute Häufigkeiten



Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass weibliche Jugendliche mit geistiger Behinderung noch oft von Erziehungsberechtigten oder Betreuerinnen und Betreuern bevormundet werden; dies geschieht häufig, um sie zu beschützen, weil ihnen eigene Entscheidungen nicht zugetraut werden oder weil sie nicht widersprechen, obwohl sie nach eigenen Angaben gerne selber entscheiden und mitbestimmen würden.

9.2.5 Zusammenfassung

Laut REMSCHMIDT (1991, 73) und den Ergebnissen der SHELL-JUGENDSTUDIE (2002, 76ff.) treten große Unterschiede zwischen den Determinanten Alter und Geschlecht und dem Freizeitverhalten bezüglich der Gesamtpopulation der Jugendlichen auf. Diese Aussage kann von der Verfasserin anhand der vorliegenden Ergebnisse auch für Jugendliche mit geistiger Behinderung bestätigt werden.

Die Ergebnisse von EBERT UND VILLINGER (1999) belegen, dass „traditionelle geschlechtsorientierte Rollenzuschreibungen“ typisch sind für das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung:

„Der Lebensmittelpunkt von Frauen mit geistiger Behinderung orientierte sich deutlicher am Zuhause, sie nutzten seltener öffentliche Verkehrsmittel alleine, während die Männer häufiger auch nach außen gingen, und das Haus wenigstens hin und wieder verließen. Auch scheint das Bedürfnis der Eltern, für ihre Töchter einen Schutzraum zu bieten, höher zu sein. Als Grund für die Nichtteilnahme an Freizeitveranstaltungen wurde häufiger angegeben, dass die Eltern nicht wollten“ (EBERT, 2000, 103).

Auch anhand der in dieser Studie ermittelten Daten lassen sich deutliche Tendenzen hinsichtlich eines ausgeprägten rollenspezifischen und stark an das soziale Umfeld angepassten weiblichen Verhaltens von Jugendlichen mit geistiger Behinderung feststellen. Damit wird eine große Determinationskraft der unabhängigen Variable *Geschlecht* auf das Freizeitverhalten von jungen Menschen mit geistiger Behinderung demonstriert.

9.3 Der Einfluss der Variable *Alter* auf das Freizeitverhalten

Welchen Einfluss die Variable *Alter* auf das Freizeitverhalten und –erleben bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung hat, soll anhand der nach den Altersgruppen *ab 16 Jahre* und *unter 16 Jahren* differenzierten Datenauswertung überprüft werden. Die Altersgrenze 16 Jahre ergibt sich vor allem durch die schulische Stufenverteilung Hauptstufe (bis 16 Jahre) und Abschlussstufe (ab 16 Jahre). Während sich die Hauptstufenrichtlinien noch an den allgemeinen Lernzielen der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung orientieren und den handlungsorientierten Lernbereich *Freizeit* nur in Ansätzen thematisieren (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 1985, 169ff.), legen die Richtlinien der Abschlussstufe den Fokus bereits auf die explizite Vergrößerung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in allen Lebensbereichen. Wohnen, Arbeiten aber auch der Schwerpunkt Freizeit bilden den Mittelpunkt der Lerninhalte für Jugendliche ab 16 Jahren. Ich-Erfahrung und Öffentlichkeit sind weitere Lernbereiche der Abschlussstufe, die darauf ausgerichtet sind, die Schülerinnen und Schüler bei der Integration in die Gesellschaft zu unterstützen (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 1994, 54ff.).

Die Respondentinnen und Respondenten ab 16 Jahren könnten also im Rahmen der schulischen Freizeiterziehung gegenüber den Schülerinnen und Schülern unter 16 Jahren einen größeren Lernzuwachs im Bereich der Freizeitkompetenzen erzielt haben.

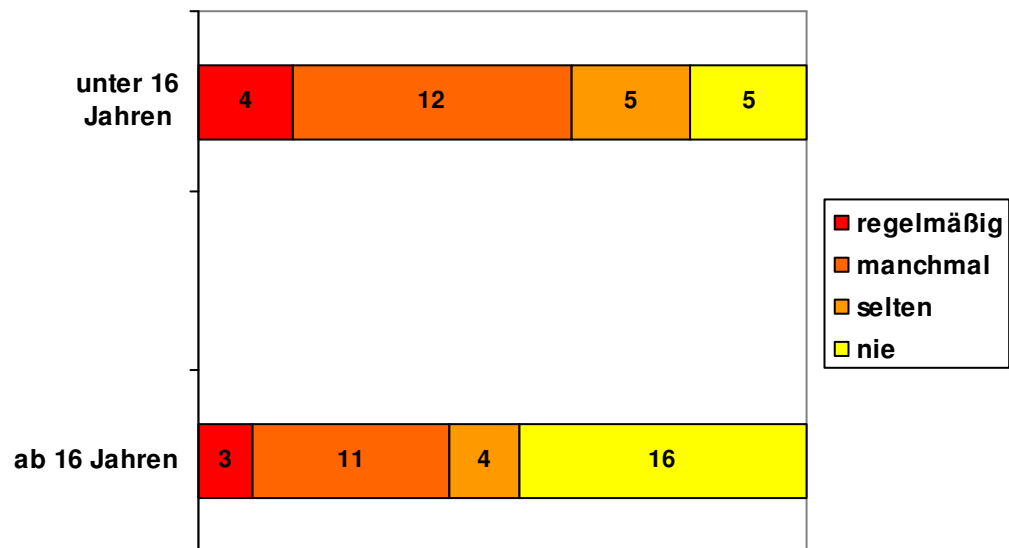
Diese Annahme unterstützen die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie allerdings nicht. Bezüglich der Freizeitkompetenzen, der Selbstständigkeit und der Mobilität treten insgesamt nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen auf, die keine Tendenzen hinsichtlich eines Lernvorsprungs der älteren Schülerinnen und Schüler erkennen lassen.

Die Datenauswertung des Befragungsmaterials der hier vorliegenden Studie bestätigen die Resultate von WILLAND UND SCHWEDES (1980, 226), die im Rahmen ihrer Untersuchungen feststellten, dass mit zunehmenden Alter, d.h. bei den Autoren ab ca. 15 Jahren, die Kontakte von Menschen mit geistiger Behinderung zu anderen Jugendlichen immer mehr abnehmen, bis sie von ihrer Altersgruppe total isoliert sind.

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

In diesem Kontext tritt der auffälligste Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen in dieser Studie hinsichtlich der Subkategorie *Besuch bei bzw. von Freunden* auf: Fast die Hälfte der über 16-jährigen geben an, ihre Freundinnen und Freunde nicht zu besuchen; im Vergleich dazu haben laut eigener Aussage nur ein Viertel der unter 16-jährigen, in der Freizeit keinen Kontakt zu befreundeten Gleichaltrigen (vgl. Abb. 9.5).

Abb. 9.17: Besuch bei Freundinnen und Freunden (Vergleich: ab 16 Jahren-unter 16 Jahren)



n=61, absolute Häufigkeiten

Zusammenfassend hat die Variable *Alter* keinen wesentlichen Einfluss auf die Hauptkategorien und deren Subkategorien des Freizeitverhaltens von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Offensichtlich ist eine Vergrößerung der Selbstständigkeit nicht unmittelbar vom Lebensalter dieses Personenkreises abhängig. Ob stattdessen die unabhängige Variable der verbalen Kompetenz relevante Konsequenzen für die Freizeitgestaltung der Jugendlichen mit geistiger Behinderung hat, soll im folgenden Unterpunkt überprüft werden.

9.4 Der Einfluss der Variable *verbale Kompetenz* auf das Freizeitverhalten

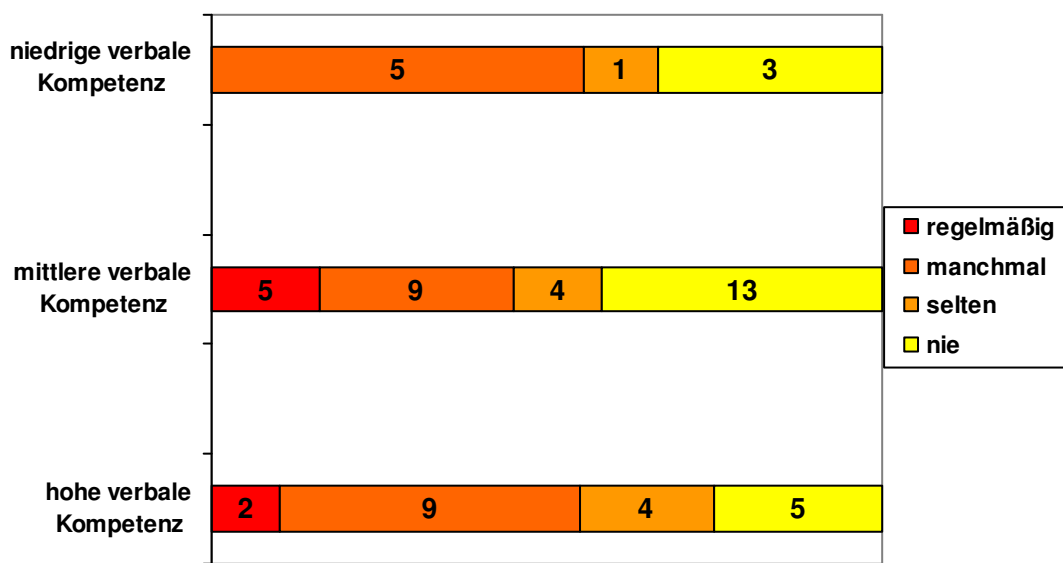
Entsprechend der Ergebnisse von 9.3 hat die unabhängige Variable Alter keinen Einfluss auf die abhängige Variable des Freizeitverhaltens. Zwischen den Altersgruppen *ab 16 Jahre* und *unter 16 Jahren* treten keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Hauptkategorien des Freizeitverhaltens auf. Diese Ergebnisse können bezüglich der Gesamtpopulation der Jugendlichen nicht bestätigt werden; mit fortschreitendem Jugendalter wachsen die Erwartungen der Gesellschaft an die Heranwachsenden. Entscheidungsfreiheiten, Übernahme von Eigenverantwortung, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit sind Anforderungen, die mit zunehmenden Lebensalter in immer größerem Umfang an die Jugendlichen gestellt werden.

Bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist in diesem Kontext zu überprüfen, ob die Variable der verbalen Kompetenz, die von der Verfasserin als Kriterium des Behinderungsgrades betrachtet wird einen Einfluss auf das Freizeitverhalten dieser Personengruppe hat.

9.4.1 Besuch bei Freundinnen und Freunden

Etwa die Hälfte der Jugendlichen mit hoher verbaler Kompetenz geben an, ihre Freundinnen und Freunde zu besuchen, während nur ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit mittlerer verbaler Kompetenz in ihrer Freizeit Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen haben (vgl. Abb. 9.18).

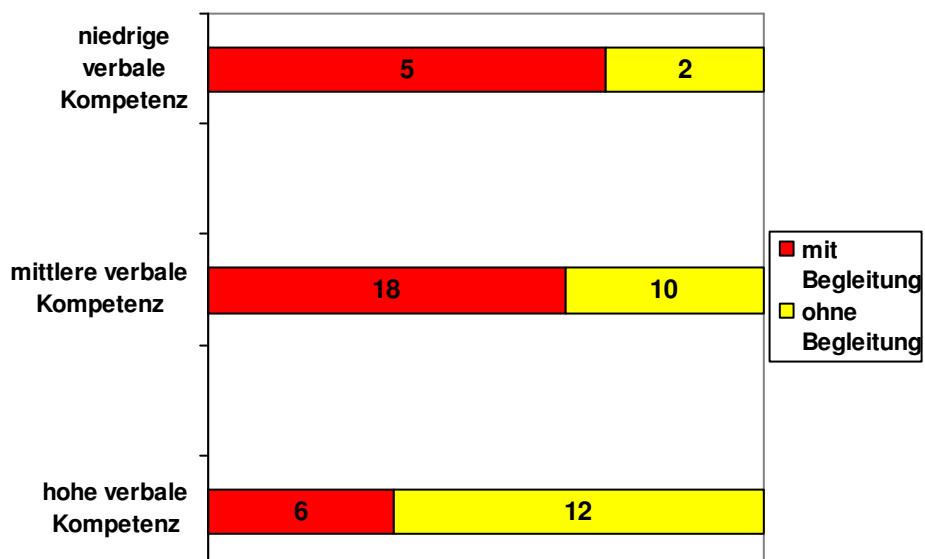
Abb. 9.18: Besuch bei bzw. von Freundinnen und Freunden (Vergleich: hohe, mittlere und niedrige verbale Kompetenz)
n=61, absolute Häufigkeiten



9.4.2 Begleitung

Ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen dem Freizeitverhalten und der verbalen Kompetenz wird in der Subkategorie *Fortbewegungsmittel/ Mobilität/ Selbstständigkeit* deutlich. Während beide Gruppen ungefähr gleich häufig öffentliche Verkehrsmittel gebrauchen, das Fahrrad benutzen oder zu Fuß gehen, um die gewünschten Freizeitziele zu erreichen, bewegen sich zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit hoher verbaler Kompetenz **selbstständig** im Straßenverkehr, wohingegen nur ein Drittel der befragten Jugendlichen mit mittlerer verbaler Kompetenz keine Begleitperson mehr benötigt, um die gewünschten Freizeitziele zu erreichen (vgl. Abb. 9.19).

Abb. 9.19: Begleitung im Straßenverkehr (Vergleich: hohe, mittlere und niedrige verbale Kompetenz)
n=61, absolute Häufigkeiten



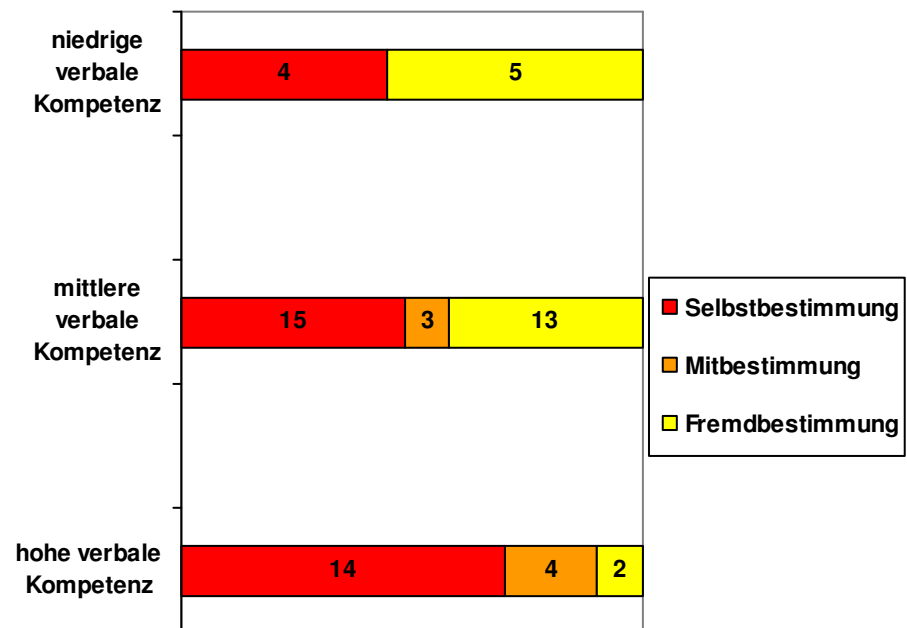
9.4.3 Entscheidung über Freizeitgestaltung

Besonders auffällig ist in diesem Kontext auch, dass nur 2 der 20 Befragten mit hoher verbaler Kompetenz angeben, dass ihre Eltern über die eigenen Freizeitaktivitäten entscheiden, wohingegen bei über der Hälfte der Jugendlichen mit mittlerer verbaler Kompetenz die Erziehungsberechtigten mit- oder sogar ausschließlich entscheiden (vgl. Abb. 9.20).

9 Der Einfluss ausgewählter Variablen auf das Freizeitverhalten

Abb. 9.20: Entscheidung über Freizeitaktivitäten

n= 60, absolute Häufigkeiten



Ein hoher Grad an Selbstständigkeit und Mobilität hängt den Ergebnissen dieser Studie zufolge also nicht vom Alter der Jugendlichen ab, sondern offensichtlich von den verbalen Möglichkeiten der Befragten.

Insgesamt gesehen, wird die Tendenz: *Je höher die verbale Kompetenz der Jugendlichen desto selbstständiger werden öffentliche Verkehrsmittel genutzt, desto eigenverantwortlicher entscheiden sie über ihre Freizeitgestaltung und desto intensivere soziale Kontakte bestehen auch während der Freizeit*, anhand der hier vorliegenden Ergebnisse dokumentiert.

10 Kritische Diskussion der Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der aufgestellten Fragestellungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zunächst zusammengefasst und im Hinblick auf die in Kapitel 4 aufgestellten inhaltlichen Fragestellungen zum Thema *Freizeiterleben und Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung* interpretiert und diskutiert.

Im nächsten Unterpunkt wird die gewählte Forschungsmethode der Verfasserin, unter besonderer Berücksichtigung der Überprüfung der Gütekriterien, der Repräsentativität der Ergebnisse und der Einhaltung der Kriterien der qualitativen Sozialforschung, betrachtet.

Im Anschluss werden Schlussfolgerungen für die schulische und außerschulische Freizeiterziehung formuliert. Konkrete Vorschläge für die freizeitpädagogische Unterrichtspraxis können an dieser Stelle nur in Ansätzen erfolgen und müssen hinsichtlich der entsprechenden Lerngruppen modifiziert werden.

Abschließend werden Forderungen für die weitere Forschung bezüglich des Themas *Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderungen* und des methodischen Forschungsvorgehens hinsichtlich der *Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung* formuliert.

10.1 Diskussion der Hauptergebnisse der vorliegenden Studie

Wie verbringen Jugendliche mit geistiger Behinderung ihre Freizeit?
--

Hinsichtlich der Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung lassen sich offensichtliche Häufungen in den Bereichen der sportlich-aktiven und passiv-rezeptiven Tätigkeiten beobachten, die vorwiegend alleine und im unmittelbaren Umfeld der elterlichen Wohnung ausgeübt werden. Sozial-kommunikative und gesellschaftlich-kulturelle Beschäftigungen werden von den Respondentinnen und Respondenten eher selten ausgeübt. Kommunikations- und Mobilitäts-einschränkungen, mangelnde Selbstständigkeit und Uninformiertheit

sind laut eigener Aussage der befragten Jugendlichen die häufigsten Gründe für ihr einseitiges und eingeschränktes Freizeitverhalten.

An welchen Orten und mit welchen Personen verbringen Menschen mit geistiger Behinderung ihre Freizeit und sind diese selbst gewählt oder besteht kein Interesse an Mitbestimmung und Partizipation?

Fast die Hälfte der Respondentinnen und Respondenten verbringen ihre Freizeit überwiegend alleine, wünschen sich aber mehr soziale Kontakte zu anderen Menschen während ihrer freien Zeit.

Besonders bezüglich des sozialen Kontakts zu befreundeten Gleichaltrigen besteht eine gravierende Diskrepanz hinsichtlich des präferierten und des realisierten Freizeitverhaltens. Freundinnen und Freunde werden nur selten als Freizeitpartnerinnen und –partner genannt, der Wunsch nach einem vermehrten Kontakt ist allerdings sehr groß.

Die institutionelle Integration in Vereine und der Kontakt zu Jugendlichen ohne Behinderungen ist eher rudimentär. Soziale Kontakte zur Peergroup beschränken sich bei den befragten Jugendlichen überwiegend auf andere Gleichaltrige mit einer geistigen Behinderung und diese finden fast ausschließlich in der Förderschule statt.

THEUNISSEN U.A. (2000, 360ff.) ermittelten in ihrer Untersuchung, dass sich zwei Drittel der Befragten mehr Kontakt zu nicht-behinderten Menschen wünschen.

Insgesamt gesehen sind die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten der befragten Jugendlichen in dieser Studie aufgrund eingeschränkter Mobilität, mangelnder Selbstständigkeit und fehlender Eigenmotivation sehr reduziert.

Viele Freizeitangebote, wie die Mitgliedschaft in einem Verein, der Besuch bei Freundinnen und Freunden oder der Ausflug in die Stadt erfordern es, dass die Jugendlichen die elterliche Wohnung, die ihnen Schutz und Sicherheit bietet, verlassen, um sich selbstständig, aktiv und eigenverantwortlich in der Gesellschaft zu bewegen. Die große Abhängigkeit von Bezugspersonen, z.B. hinsichtlich der Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln oder anderen Fortbewegungsmitteln, erschweren es Jugendlichen mit geistiger Behinderung jedoch, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu agieren und schränken sie hinsichtlich der Auswahlmöglichkeiten bezüglich des gewünschten Freizeitort-

tes, der gewünschten Freizeitbeschäftigungen mit den bevorzugten Freizeitpartnerinnen und –partnern umfassend ein.

Der am stärksten frequentierte Freizeitort ist die elterliche Wohnung. Die Auswahlmöglichkeiten hinsichtlich der Freizeitpartnerinnen und –partner und der Beschäftigungen sind dort sehr eingeschränkt, ebenso, wie die Möglichkeiten der Selbstbestimmung bezüglich der eigenen Freizeitgestaltung. Dies bestätigen auch die Aussagen der Respondentinnen und Respondenten, von denen sich fast die Hälfte in der Freizeit fremdbestimmt fühlt und sich zum Großteil mehr Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten wünscht.

Sind Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Selbstständigkeit bei der Freizeitgestaltung durch Mobilitätseinschränkungen behindert?

Die Selbstaussagen der befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung ergeben, dass sie ihre Freizeitgestaltung insbesondere hinsichtlich der Kategorie *Freizeitpartnerinnen und –partner* als eingeschränkt erleben. Diese Schwierigkeiten sind vor allem durch Mobilitätsbehinderungen und Selbstständigkeitsdefizite bedingt. Die eigene Angst vor fremden Personen, Situationen und unbekanntem und ungeübten Aufgaben, aber auch die Überbehütung der Eltern und das fehlende Zutrauen der Erziehungsberechtigten in die Kompetenzen der Jugendlichen, erschweren eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Freizeitgestaltung der Jugendlichen.

Welche Probleme belasten Menschen mit geistiger Behinderung bei ihrer Freizeitgestaltung?

Das Gefühl der Langeweile ist bei einem Großteil der befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung während der Freizeit sehr ausgeprägt und wird von den Schülerinnen und Schülern selbst auf mangelnde Beschäftigungsalternativen zu den passiv-rezeptiven Tätigkeiten, wie Fernsehen, Musik hören und Computer spielen zurückgeführt.

Sind Menschen mit geistiger Behinderung in der Lage, ihre Freizeitinteressen und –wünsche zu formulieren?

Besondere Probleme ergeben sich hinsichtlich der Formulierung von Freizeitwünschen. Diesbezüglich wird sehr deutlich, dass sich die meis-

ten Jugendlichen über eine Verbesserung ihrer Freizeitmöglichkeiten noch keine Gedanken gemacht haben und sich mit den realen Gegebenheiten abfinden. Hier eröffnen sich wichtige Aufgabenfelder für eine schulische Freizeiterziehung hinsichtlich der Entwicklung von individuellen, bedürfnis- und interessenorientierten Wunsch- und Zielperspektiven.

Hinsichtlich der Formulierung von Freizeitinteressen demonstrieren fast alle Jugendlichen entscheidende Kompetenzen bezüglich der Interessenbildung und der Eigenmotivation.

Setzen sie diese Wünsche und Interessen auch um oder sind sie in ihrer Freizeitgestaltung eher fremdbestimmt und auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen?

Die Umsetzung der Freizeitinteressen beschränkt sich überwiegend auf die elterliche Wohnung.

Die geäußerten Wünsche beziehen sich demgegenüber ausschließlich auf sozial-kommunikative und sportlich-aktive Tätigkeiten, die eine umfangreiche Mobilität, eine große Selbstständigkeit und eine gute Kommunikationsfähigkeit voraussetzen und bislang von den Jugendlichen noch nicht umgesetzt werden konnten, da sie zum Großteil auf die Begleitung und Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen sind.

Inwieweit beeinflussen die unabhängigen Variablen Alter, Geschlecht, Lebens- und Wohnumfeldbedingungen und der Grad der verbalen Kompetenz das Freizeitverhalten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung?

Bezüglich der Einflüsse der ausgewählten Variablen **Alter, Geschlecht, Wohnort und verbale Kompetenz** auf das Freizeitverhalten ergeben sich in der vorliegenden Studie folgende Tendenzen und Häufungen:

Die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen, die in der Großstadt wohnen und der Jugendlichen, die im Dorf leben ähneln sich sehr stark. Hinsichtlich des gut ausgebauten Personennahverkehrs in der Großstadt durch die öffentlichen Verkehrsmittel ergeben sich für die Großstadtjugendlichen bezüglich der Subkategorien *Vereinszugehörigkeit, Besuch bei Freundinnen und Freunden, Erreichbarkeit und selbstständiger Aufenthalt in der Stadt und häufigster Freizeitort* keine Vorteile, da sowohl die Jugendlichen aus der Großstadt, als auch die Jugendlichen vom Dorf von der Unterstützung durch Begleitpersonen abhängig sind.

Insgesamt gesehen hat der **Wohnort** unter besonderer Berücksichtigung der Wohnlage und der Verkehrsverbindungen nur einen geringfügigen Einfluss auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

Ähnlich geringfügige Einflüsse auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung lassen sich auch hinsichtlich der unabhängigen Variable **Alter** feststellen. Bezüglich der ausgeübten Freizeitbeschäftigungen, der Selbstständigkeit, der Mobilität und des am häufigsten frequentierten Freizeitortes treten insgesamt nur minimale Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen auf. Die Verfasserin konnte lediglich die Tendenz beobachten, dass die Jugendlichen ab 16 Jahren weniger Kontakt zu gleichaltrigen Freundinnen und Freunden haben, wie die unter 16-jährigen.

Die größte Determinationskraft üben die Variablen **Geschlecht** und **verbale Kompetenz** auf das Freizeitverhalten aus.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie demonstrieren eine Tendenz zu einem ausgeprägten rollenspezifischen Verhalten hinsichtlich der Subkategorien Mithilfe im Haushalt (Obligationszeit), Langeweile, Aufenthalt in der Stadt und vorwiegender Freizeitort (zu Hause).

Diesbezüglich fühlen sich die befragten weiblichen Jugendlichen stärker fremdbestimmt als die männlichen Befragten und es zeigen sich insgesamt deutliche Tendenzen der Überbehütung und Bevormundung der weiblichen Befragten vonseiten der direkten Bezugspersonen.

Zugleich sind die weiblichen Jugendlichen aber auch tendenziell stärker an ihr soziales Umfeld angepasst und besser gesellschaftlich akzeptiert als die männlichen Befragten. Weibliche Jugendliche sind bezüglich der Subkategorien *Integration in das soziale Umfeld* und *Besuch bei Freundinnen und Freunden* besser in ihr soziales Umfeld integriert als die männlichen Befragten.

Bezüglich der Variablen **verbale Kompetenz** lassen sich ebenfalls deutliche Auswirkungen auf das Freizeitverhalten feststellen.

Jugendliche mit hoher verbaler Kompetenz nutzen wesentlich häufiger selbstständig öffentliche Verkehrsmittel, halten sich öfter eigenverantwortlich in der Stadt auf und haben mehr soziale Kontakte als Jugendliche mit einer mittleren oder niedrigen verbalen Kompetenz.

Insgesamt gesehen fühlen sich Befragte mit hoher verbaler Kompetenz wesentlich weniger fremdbestimmt und benötigen weniger Unterstützung durch Bezugspersonen.

Wird also die These einer „behinderten Freizeit“ von Menschen mit geistiger Behinderung, die EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) aufgestellt haben, anhand der Ergebnisse dieser Studie bestätigt?

Die These einer **behinderten Freizeit** von EBERT UND VILLINGER (1999, 258ff.) wird für die befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie in aller Deutlichkeit bestätigt. Die Einschränkungen hinsichtlich der Mobilität, der Selbstständigkeit, der Kommunikation, der Selbstbestimmung, der Eigenmotivation und der Information behindern die Freizeitgestaltung der Respondentinnen und Respondenten in einem hohen Maße.

Die Interdependenz zwischen den Kompetenzen Mobilität, Kommunikation und Interaktion wird in diesem Kontext ebenso deutlich wie die Interdependenz zwischen den Kategorien Freizeitort, Freizeitbeschäftigung und Freizeitpartner.

Mobilitätseinschränkungen können zu eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten führen und Kommunikationsschwierigkeiten behindern oft die Interaktion mit den Mitmenschen. Menschen, die kaum mit anderen Menschen kommunizieren und interagieren, haben wiederum eine reduzierte Eigenmotivation, Informationen bezüglich einer erweiterten Freizeitgestaltung zu gewinnen und ihre Mobilität zu erhöhen.

Die Wahl des Freizeitortes beeinflusst unmittelbar die Freizeitbeschäftigungen, manche Freizeitbeschäftigungen hängen wiederum von einem oder mehreren Freizeitpartnerinnen und -partnern ab. Um Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner zu treffen, um mit ihnen zusammen ausgewählte Freizeitbeschäftigungen auszuüben, muss die Erreichbarkeit bestimmter Freizeitorte gewährleistet sein.

Inwiefern bietet der Lebensbereich Freizeit den Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit zu Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung?

Die subjektive Darstellung der Freizeitbedingungen demonstriert im Hinblick auf die Qualitätskriterien Mobilität, Selbstbestimmung, Selbst-

verwirklichung, Partizipation, Integration und soziale Kommunikation im Lebensbereich Freizeit, dass die befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung stark eingeschränkt sind. Trotz allem wirken die meisten-Respondentinnen und Respondenten aber keineswegs unzufrieden mit ihrer Freizeitgestaltung. Aufgrund mangelnder Information und Vergleichsmöglichkeiten haben sie sich mit den bestehenden Gegebenheiten ihrer Freizeitsituation arrangiert und stellen keine großen Ansprüche.

Inwieweit stimmen die Ergebnisse von älteren Untersuchungen mit den aktuellen vorliegenden Ergebnissen überein? In welchen Bereichen gibt es Gemeinsamkeiten, in welchen Unterschiede?

Insgesamt gesehen hat sich das Freizeitverhalten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung tendenziell nur geringfügig verändert. Im Vergleich zu den Ergebnissen, die SCHMIDT-THIMME (1971), SCHATZ, GENENGER UND STOTZ (1982) und WILLAND UND SCHWEDES (1980) vor über 25 Jahren ermittelten, lassen sich nur wenige Unterschiede zu den Resultaten der hier vorliegenden Studie feststellen. Die Differenzen ergeben sich vor allem hinsichtlich der starken Verbreitung der elektronischen Massenmedien, wie Computerspiele, Fernsehen und Videofilme, die bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung sehr beliebt sind und häufig als Freizeitbeschäftigung genutzt werden.

Weitere Diskrepanzen, die sich hinsichtlich des sozialen Kontakts zu Freizeitpartnerinnen und -partnern und Freizeitwünschen und -interessen ergeben, liegen eher in der unterschiedlichen methodischen Vorgehensweise der Datenerhebung (vgl. 10.2) begründet, als in Verhaltensveränderungen bezüglich der Freizeitgestaltung.

Dieses Ergebnis verwundert umso mehr, als dass der in Kap. 6.1.1 bereits beschriebene Paradigmenwechsel der Geistigbehindertenpädagogik mit den Leitgedanken des Normalisierungsprinzips, der Integrations- und Inklusionsbewegung, des Empowermentansatzes und der Gleichstellungsdebatten keinen wesentlichen Einfluss auf den Freizeitsektor der Jugendlichen mit geistiger Behinderung ausüben konnte. Der Freizeitbereich ist, im Vergleich zur schulischen Förderung, offensichtlich immer noch ein stark vernachlässigter Bereich innerhalb der Bemühungen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Die erforderlichen Ressourcen zur Umsetzung der oben beschriebenen Leitideen stehen Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der Realsituati-

on nicht zur Verfügung.

Die Verfasserin sieht jedoch besonders im Bereich der Freizeitpädagogik die Möglichkeit, schrittweise, gemeinsame Berührungspunkte von Menschen mit und ohne Behinderungen zu entwickeln.

Bestandsaufnahmen der aktuellen Situation, aus einer subjektbezogenen und personenzentrierten Forschungsperspektive, sind notwendige Maßnahmen zur Evaluation der Ergebnisse der Integrationsbewegung, des Normalisierungsprinzips und des Empowermentansatzes.

10.2 Kritische Betrachtung der Methodik der vorliegenden Untersuchung

Empirische Untersuchungen, bei denen Informationen durch die Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung gewonnen werden, bedürfen, wie jede andere wissenschaftliche Studie auch, einer genauen Überprüfung der Gütekriterien.

Die besondere Problematik bei der Befragung dieses Personenkreises liegt vor allem in der Tatsache begründet, dass kaum Erfahrungen im Bereich der quantitativen und qualitativen Sozialforschung für dieses spezielle Themengebiet vorliegen. Die daraus resultierenden Unsicherheiten bei der Informationsgewinnung mithilfe von Menschen mit geistiger Behinderung können auf der einen Seite dazu führen, dass die Überprüfung der Gütekriterien, durch die Nicht-Einhaltung derselben, vernachlässigt wird und somit die gewonnenen Ergebnisse nicht aussagekräftig sind, oder dass auf der anderen Seite die Befragung dieses Personenkreises aufgrund zu reduzierter verbaler Kompetenzen als nicht möglich angesehen wird.

Als Alternative werden dann Bezugspersonen des privaten oder beruflichen Umfeldes der Menschen mit geistiger Behinderung befragt. Diese Vorgehensweise lehnt die Verfasserin allerdings für ihre wissenschaftlichen Zwecke ab, da es bei der hier vorliegenden Studie um subjektive Sichtweisen des Freizeitverhaltens dieses Personenkreises geht, die nur von den Betroffenen selbst dargestellt werden können. Die Befragung der Eltern in dieser Untersuchung wurde lediglich als Überprüfung des klassischen Gütekriteriums der Validität des Forschungsinstruments und des spezifischen Gütekriteriums der Triangulation eingesetzt.

Inwieweit unterscheiden sich die Aussagen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung von denen der Eltern bezüglich des Freizeitverhaltens?

Die Überprüfung der Außenvalidität (vgl. Tab. 7.1) der Antworten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung hat ergeben, dass die beiden Personengruppen hinsichtlich des Inhalts ihrer Aussagen weitestgehend übereinstimmen.

Dieses Ergebnis belegt die Gültigkeit der Antworten der befragten Jugendlichen. Die Schwierigkeiten im verbalen Ausdruck von Menschen mit geistiger Behinderung behindern den Ergebnissen der hier vorliegenden Studie zufolge nicht die kommunikative Kompetenz und die Validität der Aussagen dieses Personenkreises. Ein konstruktives, dialogisches Miteinander ist somit nicht nur möglich, sondern auch notwendig, damit der Paradigmenwechsel der Geistigbehindertenpädagogik von der Defizit- bzw. Objektorientierung hin zur Kompetenz- bzw. Subjektorientierung nicht nur auf die theoretische Grundauffassung beschränkt bleibt.

Die Reliabilitätsüberprüfung (vgl. 7.1.2) durch die Test-Retest-Methode ergab hohe Korrelationswerte bezüglich der Antworten des Haupt- und des Wiederholungsinterviews und lässt auf eine hohe Zuverlässigkeit der Antworten der Respondentinnen und Respondenten mit geistiger Behinderung schließen.

Ist die gewählte Methode, Menschen mit einer geistigen Behinderung über ihre Freizeitgestaltung zu befragen, adäquat?

D.h.: Sind Menschen mit geistiger Behinderung in der Lage, eine Frage zu verstehen und sie inhaltsgemäß zu beantworten oder müssen zusätzlich oder sogar ausschließlich die Bezugspersonen zu Fragen der Geistigbehindertenpädagogik befragt werden?

Die von SIGELMAN ET.AL. (1980, 1981) (vgl. 5.2.2.2) beschriebene Zustimmungstendenz und die signifikante Häufung von Ja-Antworten bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung, lag im Rahmen der durchgeführten Studie nicht vor. Durch die Vermeidung von Suggestivfragen, die Reduzierung von Ja-Nein-Fragen und die Bevorzugung einfacher Alternativfragen bei der Konstruktion des Fragebogens, konnte dieses Problem weitestgehend ausgeklammert werden.

Musste aufgrund der verbalen Schwäche der Befragten auf Ja- Nein-Fragen zurückgegriffen werden, überprüfte die Verfasserin diese Antworten durch konkrete Nachfragen oder mit Hilfe von Wiederholungsfragen im Verlauf des Interviews. Widersprüche zwischen den Antworten konnte die Verfasserin sofort durch Nachfassfragen klären.

Das relativ ausgewogene Ja-Nein-Antwortshäufigkeitsbild und die nachgewiesene Antwortkonsistenz demonstrieren auf der einen Seite die Kompetenz der befragten Jugendlichen mit geistiger Behinderung, eine verbal formulierte Frage zu verstehen und zuverlässige und gültige Antworten zu geben und belegen auf der anderen Seite, dass die Art der Fragestellung für den untersuchten Personenkreis angemessen ist.

Jugendliche mit geistiger Behinderung sind also prinzipiell als zuverlässige und valide Gesprächspartnerinnen und -partner zu betrachten, da sie eine Antwortkonsistenz und –zuverlässigkeit demonstrieren.

Diesbezüglich lässt sich also schlussfolgern, dass die methodische Vorgehensweise der Verfasserin der vorliegenden Studie, Menschen mit geistiger Behinderung mithilfe eines problemzentrierten Leitfadenterviews und eines Forscherinnenverhalten, das adaptiv auf die Bedürfnisse und Kompetenzen dieses Personenkreises eingeht, zu befragen, adäquat für die untersuchte Population ist.

Menschen mit geistiger Behinderung, die über mindestens niedrige verbale Kompetenzen verfügen, sollten daher nach Ansicht der Verfasserin unbedingt selbst befragt werden, wenn es innerhalb der wissenschaftlichen Forschung um die Ermittlung von Bedürfnissen, Interessen, Einstellungen und Wünschen dieses Personenkreises geht. Befragungen von Bezugspersonen von Menschen mit geistiger Behinderung können, wie in dieser Studie, dazu dienen, die Außensvalidität der Antworten der Respondentinnen und Respondenten mit geistiger Behinderung zu überprüfen, sollten aber niemals ausschließlich erfolgen. Wenn es explizit um die Belange einer bestimmten Population geht, müssen diese Menschen auch selbst als Expertinnen und Experten in eigener Sache fungieren. Erst durch solch ein methodisches Vorgehen können Geistigbehindertenpädagogen bedürfnisorientierte Förderansätze formulieren.

Die Methode der quantitativen Sozialforschung, Menschen mit geistiger

Behinderung mittels eines schriftlichen Fragebogens zu befragen, wie sie z.B. THEUNISSEN u.a. (2000, 360ff.) und EBERT (2000, 76ff.) angewandt haben, hält die Verfasserin für völlig ungeeignet. Die Gütekriterien der Reliabilität und Validität müssen bei einem solchen Vorgehen stark in Frage gestellt werden. Personen, denen es zum Großteil nicht möglich ist, selbstständig eine Frage sinnentnehmend zu lesen und zu verstehen und für die darüber hinaus abstrakte Antwortmöglichkeiten wie *oft*, *manchmal*, *selten*, *nie*, Begriffe darstellen, die sie nicht eigenständig mit Inhalt füllen können, sind mit einer derartigen Forschungsmethode vollkommen überfordert. Ergebnisverzerrungen, die auf der einen Seite durch ein unwillkürliches Ankreuzen einer der Antwortmöglichkeiten entstehen, oder die dadurch Zustandekommen, dass die Bezugspersonen, die den Befragten Hilfestellung leisten, den Fragebogen zum Großteil selbst ausfüllen, können die Folge sein.

Der Einsatz der quantitativen Fragebogenmethode erfolgt zugunsten der Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen und zugunsten der Verallgemeinbarkeit von Ergebnissen. Dabei versäumen es die Autorinnen und Autoren allerdings die besonderen Bedürfnisse und Kompetenzen des zu erforschenden Personenkreis, der Menschen mit geistiger Behinderung, als zentralen Ausgangspunkt ihrer Forschung im Blick zu behalten.

Hinsichtlich der Repräsentativität der gewonnenen Daten und der Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse ist die qualitative Befragungstechnik gegenüber der quantitativen Fragebogenmethode eingeschränkt. Die Auswertung und Vergleichbarkeit der Daten ist bei verschiedenen Untersuchungen durch unterschiedliche Fragestellungen und verschiedene Begriffsdefinitionen erschwert. Die verhältnismäßig wesentlich kleineren Stichproben sind zum Großteil willkürlich ausgewählt und lassen keine allgemeingültigen Aussagen bezüglich der gesamten Population zu.

„Für offene Befragungen benötigt man mehr Zeit, so dass insgesamt weniger Personen befragt werden können, zudem sind die individuellen Äußerungen der einzelnen Personen schwerer vergleichbar“ (BORTZ UND DÖRING, 1995, 272).

Durch die Aufteilung der Stichprobe der hier vorliegenden Studie bezüglich der Variablenverteilung *Geschlecht*, *Wohnort*, *Alter* und *verbale Kompetenz* entstehen weitere differenziertere Personengruppen mit unterschiedlichen Populationsgrößen, die wiederum nur schwer direkt

miteinander vergleichbar sind. Die relativ kleine weibliche Stichprobe und die kleine Stichprobe der Befragten mit niedriger verbaler Kompetenz können nur bedingt mit den größeren männlichen Stichproben und den in höherer Anzahl Befragten mit mittlerer und hoher verbaler Kompetenz verglichen werden.

Tendenzen und Häufungen lassen sich dennoch auch bei kleineren Stichproben und bei verschiedenen Stichprobengrößen feststellen, jedoch dürfen sie nicht als allgemeine Aussage für die gesamte Population formuliert werden.

Generalisierungen für die Grundgesamtheit von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu formulieren, sind allerdings auch nicht das Hauptanliegen der hier vorliegenden Studie. Bei der Auswertung der gewonnenen Daten sollen vielmehr typische Verhaltens- und Erlebensmuster herausgearbeitet werden, die die Erfahrungswirklichkeit der Respondentinnen und Respondenten exemplarisch widerspiegeln (vgl. LAMNEK, 2005, 186).

„Ziel der Forschung ist dabei weniger Bekanntes (etwa bereits vorab formulierte Theorien) zu überprüfen, als Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln. (...) Vielmehr werden zu zentralen Kriterien, ob Erkenntnisse im empirischen Material begründet sind und ob die verwendeten Methoden dem untersuchten Gegenstand angemessen ausgewählt und angewendet wurden. Weitere Kriterien sind die Relevanz des Gefundenen und die Reflexivität des Vorgehens“ (FLICK, 20002, 18)

Aus den Ergebnissen der hier vorliegenden Studie sollen wiederum Schlussfolgerungen für eine schulische und außerschulische Freizeiterziehung gezogen werden, die modifiziert für die jeweilige Alters- und Lerngruppe in der Schulpraxis umgesetzt werden können. Diesbezüglich hat die Verwendungsforschung allerdings gezeigt, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht unmittelbar in der Praxis übernommen werden. Wissenschaftliche Forschungsfragen und –ergebnisse stimmen oft mit den Fragen und Problemen des Alltags nur am Rande überein und werden daher in den Praxisfeldern nur peripher wahrgenommen (vgl. FLICK, 2002, 15).

„Wissenschaft (...) produziert keine uneingeschränkten Wahrheiten mehr, die fraglos übernommen werden können. Was sie anbietet, sind eingeschränkte Deutungsangebote, die zwar weiter reichen als Alltagstheorien, aber in der Praxis ähnlich flexibel gehandhabt werden können“ (BECK UND BONß, 1989, 31).

Um praktisch auch anwendbar zu sein, muss qualitative Sozialforschung anhand von Ergebnissen, die im Dialog mit den betroffenen Personen selbst gewonnen wurden, Forderungen, Folgerungen und Ziele formulieren, die an den Aussagen und Handlungen der Menschen in ihrem unmittelbaren Lebenszusammenhang ansetzen. Tendenzen müssen konkretisiert und in Forschungsprogramme umgesetzt werden, die adaptiv und flexibel auf verschiedene Alters- und Lerngruppen übertragbar sind. Wissenschaftliche Forschung darf sich nicht als bloße Theorie konstituieren, sondern muss ihren Schwerpunkt auf die praktische Relevanz und Umsetzbarkeit legen, um einen wirklichen Wissenszuwachs zu bewirken.

Diesen Forderungen für die weitere Forschung entsprechend, leitet die Verfasserin aus den vorliegenden Ergebnissen im folgenden Unterpunkt Schlussfolgerungen für die schulische Freizeiterziehung für Jugendliche mit geistiger Behinderung ab.

10.3 Konsequenzen der Ergebnisse für die schulische Freizeiterziehung

Die in Kap. 2.2. aufgeführten Freizeitkompetenzen, die als Voraussetzungen zur Freizeitgestaltung betrachtet werden, müssen an dieser Stelle anhand der in dieser Studie ermittelten Ergebnisse für den Personenkreis der Jugendlichen mit geistiger Behinderung modifiziert werden. Dabei kann weder ein individualisiertes Curriculum noch ein allgemeingültiger Lehrplan das inhaltliche Ziel des vorliegenden Kapitels sein. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung beansprucht ein differenziertes und individuelles Vorgehen, sodass die nachfolgenden Ansätze einer schulischen Freizeitpädagogik im konkreten Fall modifiziert werden müssen.

Die Freizeitförderung oder Freizeiterziehung darf nicht mit Freizeit gleichgesetzt werden. Eine gestaltete, geplante Freizeit mit dem Ziel einer expliziten Förderung widerspricht der Definition von Freizeit, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt. Freizeit als Zeit der bewussten Eigenentscheidung und Wahlmöglichkeit kann in einem institutionellen System, wie der Schule, in dem weder die Partnerinnen und Partner, noch die Beschäftigung, noch der Ort frei wählbar sind, nicht umgesetzt werden.

„Die Freizeit ist von Erziehung und Förderung freizuhalten, sonst kann sie nicht mehr als solche verstanden und wahrgenommen werden“ (MÜHL, 2000, 138).

Auch die Freizeitförderung als solche sollte laut MÜHL (2000, 139) als Angebot verstanden werden, dass selbstbestimmt angenommen oder abgelehnt werden kann. Damit wird die Forderung der BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (1998, 11ff.) nach einer Entpädagogisierung der Freizeit unterstrichen.

Freizeit als individuell frei verfügbare Zeit erfordert dementsprechend im Rahmen einer Freizeitförderung ein individuelles und differenziertes Vorgehen, das jeden Menschen als selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Individuum begreift.

Bevor die konkreten Aufgaben und Ziele einer schulischen Freizeitförderung von der Verfasserin aufgeführt werden, soll ein befragter Jugendlicher selbst zu Wort kommen, der seinen Förderbedarf selbstständig erkannt hat und diesbezüglich seine langfristigen Lebensziele formuliert:

Bsp. 10.1: Zielperspektive Selbstständigkeit

B=Befragte/r; I=Interviewerin

B29: „Ich könnte alleine gehen, aber ich gehe bis jetzt noch mit meinen Eltern. (...) Also ich muss nicht sagen, dass das schlecht ist, aber ich könnte auf jeden Fall alleine gehen, weil später muss ich das ja auch tun.“

I: Möchtest du das später auch mal alleine machen?

B29: „Klar alleine. Ich finde das ja auch wichtig. Ich meine, ich will ja auch selbstständig werden und ich denke, dass ich das auch ganz gut schaffe, weil ich möchte auch mal eine eigene Wohnung haben, da schätz ich so, die anderen schaffen das, na ja, vielleicht nicht so. (...) Ja und auch wichtig, dass man selbstständig wird und auch viel alleine kann und dazu gehört natürlich in die Stadt alleine zu gehen und solche Sachen. Und nicht ewig bei seinen Eltern zu leben, weil ich denke, die Eltern leben ja auch nicht ewig. Das ist ganz gut, wenn man so schnell wie möglich selbstständig wird.“

Der befragte Schüler äußert in dem oben aufgeführten Kontext, dass er lernen möchte, öffentliche Verkehrsmittel, selbstständig zu nutzen, um seine präferierten Freizeitorte zu erreichen. Selbstständigkeit ist seiner Ansicht nach wichtig, um später, als Erwachsener, ein eigenverantwortliches, selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Der offensichtliche Zusammenhang zwischen selbstständiger Freizeitgestaltung an einem frei gewählten Freizeitort mit selbstbestimmten Freizeitpartnerinnen und -partnern und der Fähigkeit, sich eigenständig im Straßenverkehr mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Fahrrad bzw. zu Fuß fortbewegen zu können, macht die Notwendigkeit einer Mobilitätserhöhung der Schülerinnen und Schüler deutlich.

Der Wunsch, die freie Zeit selbstbestimmt nach den eigenen Interessen und Bedürfnissen zu gestalten, besteht bei einem Großteil der Befragten. Er scheitert nach eigener Aussage entweder an der eigenen Angst vor unbekanntem Situationen und fremden Menschen oder an dem mangelnden Zutrauen der Bezugspersonen in die Fähigkeiten der Jugendlichen, kurze Wege selbstständig bewältigen zu können. Somit ist die elterliche Wohnung für die meisten Schülerinnen und Schüler der hauptsächliche Aufenthaltsort in der Freizeit.

Die Freizeitmöglichkeiten sind zu Hause vor allem bezüglich der bevorzugten Freizeitpartnerinnen und -partner begrenzt. Der eingeschränkte Kontakt zu Freundinnen und Freunden in der Freizeit resultiert laut den Aussagen der Respondentinnen und Respondenten vor allem aus Mobilitätseinschränkungen, die einen gegenseitigen Besuch erschweren und der damit verbundenen Abhängigkeit der Jugendlichen von der Unterstützung durch Bezugspersonen.

Eine **Mobilitätsförderung**, z.B. im Rahmen einer regelmäßigen, intensiven Verkehrserziehung sollte im Hinblick auf das Leitziel der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung **Selbstverwirklichung in sozialer Integration** als allgemeines Unterrichtsprinzip für alle Schulstufen formuliert und verpflichtend umgesetzt werden. Als Grundlage hierfür sei an dieser Stelle auf die theoretische Konzeption der Verkehrserziehung von Menschen mit geistiger Behinderung von STÖPPLER (1999) hingewiesen, die im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit diesem Thema viele praktische Umsetzungsmöglichkeiten einer handlungsorientierten Pädagogik aufzeigt.

Die befragten Schülerinnen und Schüler äußerten zudem hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung Informationsdefizite. Im Hinblick auf das große Interesse der Jugendlichen an elektronischen Medien und dem praktischen Nutzen des Internets bezüglich der Informationsentnahme von Daten, Terminen und Freizeitmöglichkeiten, könnte es ein Lernziel für

ausgewählte Schülerinnen und Schüler sein, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten mithilfe des Internets über Veranstaltungen, Jugendclubs, Vereine etc. im direkten Umkreis ihres Heimatortes zu bemühen. In diesem Zusammenhang müssen wohnortspezifische Unterschiede, die sich aus den Infrastrukturen einer Großstadt und eines Dorfes ergeben, berücksichtigt werden.

Die gesammelten Informationen müssen wiederum hinsichtlich der Interessen- und Bedürfnislage der Jugendlichen sortiert werden.

Gemeinsam mit den Jugendlichen muss dann über eine eventuell erforderliche Begleitung zu den gewünschten Freizeitorten und über eine Assistenz während der ausgewählten Freizeitaktivität diskutiert werden. Die Thematisierung der Behinderung und die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen sind wichtige Voraussetzungen, um die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Freizeitgestaltung einzuschätzen.

Außerdem kann die Organisation von Verabredungen unter den Schülerinnen und Schülern mithilfe der Schule unterstützt und veranlasst werden, um die Integration in die Peer-group auch außerhalb der Schule zu ermöglichen. Der Austausch mit anderen Jugendlichen mit geistiger Behinderung über identitätsrelevante Themen, wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung, Formulierung von Interessen und Bedürfnissen und Zukunftsperspektiven kann laut WILKEN (1998, 262) „im Blick auf die immer wieder gefährdete Selbstakzeptanz zu einer alters- und entwicklungsgemäßen Identitätsfindung beitragen.“

Zusätzlich sollten den Schülerinnen und Schülern verschiedene Freizeitaktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule vorgestellt werden. Dabei muss ein besonderes Augenmerk auf Freizeitbeschäftigungen mit anderen Jugendlichen mit und ohne Behinderung gelegt werden, um die Integration der Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen.

Das besonders ausgeprägte rollenspezifische Verhalten der weiblichen Jugendlichen sollte in der Schule kritisch betrachtet werden. Gerade Mädchen muss vermittelt werden, dass sie eigenständige Entscheidungen treffen können, die sie auch selbstständig umsetzen können. Informationen bezüglich anderer Freizeitorte außerhalb der elterlichen Wohnung und die Möglichkeiten der selbstständigen Erreichbarkeit müssen gemeinsam mit den Schülerinnen erarbeitet werden.

Einen weiteren wesentlichen Aspekt der schulischen Freizeitförderung bildet die Kooperation mit den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten. Sie sind die verantwortlichen Personen während der Freizeit der Jugendlichen und von ihnen hängt die Umsetzung der Leitideen, Normalisierung, Selbstbestimmung, Partizipation, Empowerment und Integration im Lebensbereich Freizeit insbesondere ab. Hinsichtlich der Ergebnisse der Subkategorien Freizeitpartnerinnen und –partner, Mobilität, Freizeitort und Selbstständigkeit gilt es innerhalb der Elternarbeit ein Problembewusstsein zu vermitteln und Anstöße zur Selbsthilfe zugeben.

Mithilfe der ermittelten Ergebnisse lassen sich konkrete Aufgaben und Ziele für die schulische Freizeitförderung ableiten. Ein mögliches Curriculum, das selbstverständlich entsprechend des individuellen Entwicklungsstandes des Schülers bzw. der Schülerin modifiziert werden muss, könnte so aussehen.

1. Schritt: Bestimmung der Lernausgangslage

Angesichts der guten Selbsteinschätzung, die viele Jugendliche mit geistiger Behinderung in der hier vorliegenden Studie demonstrieren, hält es die Verfasserin als ersten Schritt einer schulischen Freizeiterziehung für unerlässlich, die Lernausgangslage, d.h. in diesem konkreten Fall das aktuelle Freizeitverhalten und –erleben, zu erheben. Hierfür eignen sich Einzel- oder Gruppengespräche, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihre derzeitige Freizeitgestaltung, ihre Wünsche, Interessen, Freizeitpartnerinnen und –partner, bevorzugte Freizeitorte, aber auch über Einschränkungen und Probleme berichten.

2. Schritt: Entwicklung eines Förderplans

Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern sollen nun interessen- und bedürfnisorientierte Wunsch- und Zielperspektiven bezüglich der Freizeitförderung festgelegt werden.

Idealerweise sollten zusätzlich die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten, die nach der Schule die Freizeit mit dem Jugendlichen verbringen, in das anschließende Planungsgespräch hinsichtlich der Freizeitförderung einbezogen werden. Durch die intensive Zusammenarbeit können gemeinsame Schwerpunkte der schulischen und familiären Förderung, wie Verkehrserziehung oder Förderung sozialer Kontakte zu Gleichalt-

rigen festgelegt und geplant werden. Besonders der Freizeitbereich ist von der Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, anzuleiten und zu begleiten, abhängig.

Mögliche differenzierte Lernziele könnten sein:

- Ausbildung und Äußerung von Interessen und Bedürfnissen,
- Auswahl eines Interessengebiets,
- Informierung über das ausgewählte Interessengebiet,
- Entscheidung über Freizeitpartnerinnen und –partner,
- Ermittlung des Freizeitorts,
- Ermittlung und Ausbildung notwendiger Kompetenzen,
- Entscheidung über Notwendigkeit von Assistenz und Begleitung und Organisation derselben,
- Ermittlung der häuslichen Rahmenbedingungen,
- Erstellung eines Terminplans.

Weitere wichtige Lernziele sind:

- Vermittlung spezifischer Freizeittechniken, wie Basteln, Gesellschaftsspiele, Malen,
- Kooperationsbereitschaft;
- Rücksichtnahme, Toleranz, Hilfsbereitschaft gegenüber anderen.

3. Schritt: Umsetzung eines Freizeitwunsches

- Termin festlegen,
- bei einem Schüler/ einer Schülerin zu Hause (im Rahmen einer Unterrichtsverlagerung in den Nachmittag) treffen,
- notwendige Assistenz und Unterstützung organisieren,
- Weg zum ausgewählten Freizeitort ermitteln, Transportmöglichkeiten diskutieren und auswählen, Rückweg terminieren, planen und organisieren,
- Weg im Rahmen der Möglichkeiten mit oder ohne Begleitung selbstständig zurücklegen,
- gewählten Freizeitort aufsuchen,
- neue oder bereits bekannte Freizeitpartnerinnen und –partner treffen, Absprachen über Freizeitaktivität treffen,
- gewünschte Freizeitbeschäftigung ausüben,
- Rückweg nach Hause zurücklegen.

4. Schritt: Evaluation

Zusammen mit dem Schüler/ der Schülerin werden die gemeinsam aufgestellten Förderpläne und Ziele bewertet. Dabei können folgende Fragestellungen hilfreich sein:

- Wie selbstständig konnte das Projekt von der Schülerin/ dem Schüler geplant und organisiert werden?
- Welche Probleme sind in der Planungsphase aufgetreten?
- Konnten die Probleme selbstständig gelöst werden?
- Wie verlief die Umsetzungsphase? Wurden die Termine eingehalten?
- Hat die Freizeitaktivität Spaß gemacht?
- Besteht der Wunsch die Freizeitaktivität weiter auszuüben?
- Welche Rahmenbedingungen sind dafür erforderlich?

Die Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 1985, 169ff.) des Landes Niedersachsen entsprechen der Forderung der Verfasserin, die Freizeitförderung als Unterrichtsprinzip zu formulieren.

„Freizeiterziehung ist schließlich ein Unterrichts- und Erziehungsprinzip, das immer dann, wenn Bedürfnisse, Interessen, Fertigkeiten, soziale Fähigkeiten oder Selbstfindung angesprochen sind, besondere Gültigkeit hat“ (a.a.O., 169).

Die Lernziele der Primar- und Sekundarstufe I geben ausführliche Anregungen für eine schulische Freizeiterziehung, die auch den basalen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit schweren geistigen Behinderungen gerecht werden.

Die Rahmenrichtlinien der Sekundarstufe II berücksichtigen vor allem die Leitideen der Selbstbestimmung und der außerschulischen Lernerfahrung in sozialen Zusammenhängen, die dem oben vorgeschlagenen Curriculum am ehesten entsprechen (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 1994b, 55ff.).

Die Tatsache, dass sich über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler während ihrer Freizeit und Ferienzeiten langweilen und diese Zeit fast ausschließlich mit Familienmitgliedern verbracht wird, veranschaulicht sehr deutlich den großen Mangel an sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen. Langfristig gesehen muss das Hauptaugenmerk der Freizeitförderung auf die besondere Bedeutung der Kommunikation und Interaktion

zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen gerichtet sein. Die soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderungen vollzieht sich zu einem wesentlichen Teil gerade während der Freizeit.

In diesem Zusammenhang beschreibt WILKEN (1998, 259ff.) den besonderen Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten als Chance zu wechselseitiger Integrationskompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen. Die schulische Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von interessenbezogenen, projektorientierten Klassenfahrten soll den Jugendlichen ein touristisches Reiseverhalten vermitteln, das von einer bewussten Reisekultur geprägt ist. Die Reisegemeinschaft besteht hauptsächlich aus Gleichaltrigen, die dem Einzelnen ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Peergroup vermittelt und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, sich im außerschulischen und außerfamiliären Rahmen weitestgehend selbstbestimmt und rücksichtsvoll zu bewegen. Schullandheimaufenthalte bieten darüber hinaus die Chance, die sozialen Wirklichkeitserfahrungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung durch die Begegnung mit Jugendlichen ohne Behinderungen zu erweitern.

„Für die behinderten Schüler ergäbe sich eine sozialkommunikative Weiterentwicklung hin zu einer Integrationskompetenz (...), da für die Dauer des Schullandheimaufenthalts die regelmäßigen Begegnungen nicht mehr wie sonst im überwiegend alltäglichen sonderschulischen Schonraum (...) erfolgen, sondern im halbgeschützten, offeneren Bereich einer außerunterrichtlichen, gleichwohl schulisch verantworteten Freizeitbegegnung. Dies ermöglicht ein schrittweises Aufgeben des ansonsten häufig vorherrschenden behinderungstypischen defensiven Rückzugs, der in gesellschaftliche Isolierung führt“ (WILKEN, 1998, 263).

Im Hinblick auf eine subjektbezogene, personenzentrierte, integrative Freizeiterziehung von Menschen mit geistiger Behinderung ergeben sich noch umfassende Forschungsfragen, die sich zum einen auf den vernachlässigten Forschungsbereich der Freizeit von Menschen mit Behinderung allgemein beziehen, und die sich zum anderen aus den Fragestellungen zu einer adäquaten Forschungsmethode mit Menschen mit geistiger Behinderung ergeben.

10.4 Forderungen für die weitere Forschung

Für die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik ist es unerlässlich, Menschen mit geistiger Behinderung in die Forschung einzubeziehen. Diese Forderung wird mittlerweile von immer mehr Autorinnen und Autoren (HAGEN, 2002; HOFMANN U.A., 2002; JANTZEN, 2002; EBERT, 2002; PALMOWSKI UND JAKOB, 2001; MARKOWETZ, 2000; BACH, 1999; EGGERT, 1999; THIMM, 1999; EBERT UND VILLINGER, 1999; EBERT, 2000) laut. Nur durch die Befragung der Betroffenen selbst können die eigentlichen Bedürfnisse und Probleme, Wünsche und Interessen dieses Personenkreises deutlich werden. Und nur so lassen sich bedürfnisorientierte, personenbezogene Konsequenzen für die Praxis ableiten, die dort ansetzen, wo die wirklichen Schwierigkeiten und Wünsche bestehen.

„Es wäre wünschenswert, dass alle Theorien und Vorschläge zum Thema Freizeit von realen, auf Fakten beruhenden Vorstellungen ausgingen, wie es denn nun tatsächlich um diese Problematik im Leben des Behinderten und seiner Familie aussieht. Es sollte daher immer wieder das Mittel der Umfrage, der Tatsachenerhebung und der Fallbeschreibung genutzt werden, um nicht im luftleeren Raum Konzeptionen zu entwickeln, die an der Wirklichkeit mehr oder weniger vorbeigehen. Es kann deshalb nur empfohlen werden, Umfragen, wie sie hier in kleinem Maßstab gemacht wurden und beschrieben werden, an vielen Stellen zu wiederholen und daraus im jeweiligen Bereich die Konsequenzen zu ziehen“ (SCHMIDT-THIMME, 1990, 34).

Neben diesem Anspruch darf dabei nicht die Forderung nach einem wissenschaftlichen Vorgehen, bei der Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung vergessen werden. Ergebnisverzerrungen, die aus der Missachtung der Gütekriterien resultieren, müssen vermieden werden, um zu wissenschaftlich aussagekräftigen Interpretationen und Schlussfolgerungen zu kommen. Von vielen, vorwiegend aus dem englischsprachigen Raum stammenden Autorinnen und Autoren (FINLAY AND LYONS, 2002; LOHRMANN-O´ROURKE AND BROWDER, 1998; STANCLIFFE, 1995; SIGELMAN ET AL., 1980, 1981, 1982) wird daher immer wieder Kritik an der methodischen Vorgehensweise der Forscherinnen und Forscher bei der Informationsgewinnung mit Menschen mit geistiger Behinderung laut (vgl. 5.2.2.2).

Ein methodisches Vorgehen zur Informationsgewinnung mit Menschen mit geistiger Behinderung zu entwickeln, das auf der einen Seite den

spezifischen Gütekriterien der qualitativen Forschung entspricht, und das sich auf der anderen Seite adaptiv und flexibel im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung handhaben lässt, wäre ein erstrebenswertes Ziel, das mehr und mehr in das Blickfeld der Geistigbehindertenpädagogik rücken sollte. Hierfür ist es wichtig, dass auch im deutschsprachigen Raum den Möglichkeiten aber auch den Grenzen der Forschung bei und mit Menschen mit geistiger Behinderung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird; nur so lassen sich Messfehler und Ergebnisverzerrungen vermeiden.

Zu dem speziellen Thema dieser Studie *Freizeitverhalten und Freizeit erleben von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung* sollten im Verlauf der nächsten Jahre weitere Forschungen angestrebt werden, um die Ergebnisse dieser Studie zu bestätigen, zu erweitern oder zu erneuern. Dafür hält es die Verfasserin für wichtig, den Personenkreis nicht weiter als unbedingt erforderlich einzugrenzen, und auch Menschen mit niedriger verbaler Kompetenz eine Möglichkeit zu geben, sich zu diesem Thema zu äußern. Hierbei muss allerdings besonders die Einhaltung der Gütekriterien und die besondere Gefahr der Ergebnisverzerrungen durch Antworttendenzen beachtet werden.

„Denn die meisten Beiträge zum Thema Freizeit Geistigbehinderter scheinen Menschen mit schwerster geistiger Behinderung kaum zu erreichen, ihre Situation und Bedürfnisse, ja ihre Freizeit zum Teil völlig zu verfehlen“ (THEUNISSEN, 2000, 137),

Für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfach behindert gelten und die nicht über die Möglichkeiten eines verbalen Austausches verfügen, müssen Forschungsmethoden entwickelt werden, die auch diesen Menschen die Möglichkeit gewähren, dass ihre Bedürfnisse und Wünsche verstanden und für wissenschaftliche Forschungszwecke nutzbar gemacht werden. Systematische und differenzierte Beobachtungsverfahren bieten diesbezüglich die Möglichkeit, die soziale Wirklichkeit dieses Personenkreises aus einer Außenperspektive zu analysieren. Konkrete Einzelfallanalysen, die die spezifischen Gütekriterien qualitativer Forschung, z.B. durch die Triangulation von Beobachtungen mit anderen Datenquellen, wie der Befragung von Bezugspersonen, erfüllen sollen, können wertvolle Informationen über einen Personenkreis ermitteln, der bislang noch nicht in das Blickfeld der wissenschaftlichen Forschung gerückt ist.

Die Inklusion aller Menschen in Forschungsprozesse erfordert eine zentrale Ausrichtung von Forschungsfragen und –methoden auf perso-

nenzentrierte, subjektbezogene Ansätze im Hinblick auf eine systemische Sichtweise von Menschen mit geistiger Behinderung unter besonderer Berücksichtigung der speziellen kommunikativen und interaktiven Kompetenzen dieses Personenkreises.

Literaturverzeichnis

ADAM, C. (1993). Behinderte Menschen in Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftliches Gutachten zur Lebenssituation von behinderten Menschen und zur Behindertenpolitik in NRW. I.A. des MINISTERIUMS FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NRW (Hrsg.). Düsseldorf.

ATTESLANDER, P. (2000). Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. neu bearb. Aufl. Berlin, New York: De Gruyter.

BACH, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern: Marhold.

BACH, H. (1979). Personenkreis Geistigbehinderter. In: ders. (Hrsg.). Handbuch der Sonderpädagogik. Band 5. Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin: Marhold.

BACH, H. (1985). Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: BLEIDICK, U. (Hrsg.). Theorie der Behindertenpädagogik. Bern: Marhold.

BANK-MIKKELSEN, N.E. (1979). Das Normalisierungsprinzip. Betrachtungen aus Dänemark. Berlin.

BACHMANN, W. (1981). Freizeitverhalten von Schülern in der Bundesrepublik Deutschland- unter Berücksichtigung des lernbehinderten Schülers. Giessen: Gahmig.

BECK, I. (1998a). Der Qualitätsbegriff: Hinweise zur fachlichen Begründung und zu den Entwicklungen in der Qualitätsdebatte vor dem Hintergrund gesetzlicher Neuregelungen. In: DEGENHARDT, S. u.a. (Hrsg.). Daten zur Angebotsqualität blindenpädagogischer Förderung (AQUA-Studie). Berlin.

BECK, IRIS (1998b). Das Konzept der Lebensqualität; eine Perspektive für Theorie und Praxis der Hilfen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: JAKOBS, H./ KÖNIG, A./ THEUNISSEN, G. (Hrsg.) (1998). Lebensräume- Lebensperspektiven: Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. 2. neu bearb.Aufl. Butzbach-Griedel: AFRA.

BECK, U. BONß, W. (1989). Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp. Zit. nach: FLICK, U. (2002). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.

BEGEMANN, E. (1992). „Sonder“- (schul) Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/1992, 43.Jg, 217-267.

BLITZ, N./ GLEDHILL, K. (1997). Ein lebenswertes Leben. Lebensqualität bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart: ?

BLÜCHER, V.G. (1972). Das Freizeitverhalten der Jugendlichen. In: SCHEUCH, E.K./ MEYERSONN, R. (Hrsg.) (1972). Soziologie der Freizeit. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

BLÜCHER, VIGGO GRAF (1956). Freizeit in der industriellen Gesellschaft: Dargestellt an der jüngeren Generation. Stuttgart. Zit.n.: NAHRSTEDT, WOLFGANG (1972). Die Entstehung der Freizeit: Dargestellt am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturge-schichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

BORTZ, J./ DÖRING, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. 2. überarb. u. akt. Aufl., Berlin u.a.: Springer.

BRONFENBRENNER, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.) (1976). Freizeit und Behinderung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 47. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND SENIOREN (1994). Hilfebedürftige Behinderte in privaten Haushalten: Sekundäranalyse der Studie „Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung“ im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren durchgeführt von Infratest-Sozialforschung, München. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSJ) (1996) (Hrsg.). Zeit im Blickfeld. Ergebnisse einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung. Stuttgart u.a.

BUNDESVEREINIGUNG FÜR LEBENSHILFE e.V. (1998). Wir wollen überall dabei sein! Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Freizeit. Marburg: Lebenshilfe- Verlag.

BUNDESVEREINIGUNG FÜR LEBENSHILFE e.V. (1996). Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

BUNDESVEREINIGUNG FÜR LEBENSHILFE e.V. (1983). Freizeit für geistig Behinderte: Freizeitförderung bei geistig Behinderten. Marburg: Lebenshilfe- Verlag.

CHESELDINE, S.E./ JEFFREE, D.M. (1981). Mentally handicapped adolescents: Their use of leisure. In: Journal of Mental Deficiency Research, Vol. 25, 49- 59.

COMENIUS, J.A. (1657). Große Didaktik. Übers. Von A. FLITNER. 3.Aufl. Düsseldorf. Zit.n.: OPASCHOWSKI, HORST, W.. (1996). Pädagogik der freien Lebenszeit. 3.völlig neu bearb.Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

DANNER, H. (1979). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, Basel: Ernst Reinhardt.

DATTILO, J. (1991). Recreation and leisure: A review of the literature and recommendations for future directions. In: MEYER, L.M./ PECK, C.A./ BROWN, L. (Eds.). Critical issues in the lives of people with severe disabilities. Baltimore: Brookes.

DATTILO, J./ SCHLEIEN, S.J. (1994). Understanding leisure services for individuals with mental retardation. In: Mental Retardation, Vol.32, No. 1, 53- 59.

DECKERT, P. (1973) Jugendstudie Hildesheim. Zit.n. TOKARSKI, WALTER/ SCHMITZ-SCHERZER, REINHARD (1985). Freizeit. Stuttgart: Teubner.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (DGF) (Hrsg.) (1986) Freizeitlexikon. Ostfildern: Fink-Kümmerly und Frey.

DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (2002). Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11/1974.

DIEKMANN, A. (2005). Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 13. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

DÖNHOF, K. (2005). Freizeit aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen. In: vds- Verband Sonderpädagogik. Sonderpädagogische Förderung in NRW: Mitteilungen 3/2005, 58-69.

DÖNHOF, K. (1992). Frühförderung und geistige Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung. Band XVIII. Heft 3, 122- 131.

DOSEN, A. (1997). Psychische Störungen bei geistig behinderten Menschen. Stuttgart u.a.: Fischer.

DUDEN (1996). Deutsches Universalwörterbuch. 3.neu bearb.u.erw.Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

- DWORSCHAK, W./ WAGNER, M./ BUNDSCHUH, K. (2001). Das Konstrukt „Lebensqualität“ in der Geistigbehindertenpädagogik: Zur Analyse eines neuen Leitbegriffs und Möglichkeiten der systematischen Erfassung bzw. Evaluation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2001, 368-375.
- EBERT, H./ VILLINGER, S. (1999). Freizeit von WfB-Mitarbeiter(inne)n: Ergebnisse einer Befragung. In: Geistige Behinderung 3/99, 258-273.
- EBERT, H. (2000). Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit: „Wir wollen überall dabei sein.“ Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EBERWEIN, H. (1999). Handbuch Integrationspädagogik. 5.erg.Aufl. Weinheim: Beltz.
- ECKERT, R./ DRIESBERG, T./ WILLEMS, H. (1990). Sinnwelt Freizeit: Jugendliche zwischen Märkten und Verbänden. Opladen: Leske und Budrich.
- EGGERS, C./ BILKE, O. (1995). Oligophrenien und Demenzprozesse im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart u.a.: Thieme.
- EGGERT, D. (2003). Psychologische Theorien der geistigen Behinderung. In.: NEUHÄUSER, G./ STEINHAUSEN, H.-C. (Hrsg.). Geistige Behinderung: Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. 3.überarb.u. erw.Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- EVANS, D.W./ HODAPP, R.M./ ZIGLER, E. (1995). Mental and chronological age as predictors of age- appropriate leisure activity in children with mental retardation. In: Mental Retardation, Vol. 33, No. 2, 120- 127.
- FEUSER, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FINLAY, W.M.L./ LYONS, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. In: Mental Retardation, Vol. 40, No. 1, 14- 29.
- FLICK, U. u.a. (Hrsg.) (1995). Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- FLICK, U. (2002). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 6.erw.Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- FORNEFELD, B. (2004). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 3., akt. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

FREERICKS, R. (1996). Zeitkompetenz: Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.

FRÖBEL, D. (1823). Fortgesetzte Nachrichten von der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau. Rudolstadt. In: ZIMMERMANN, H. (1914) (Hrsg.). Fröbels kleinere Schriften zur Pädagogik. Leipzig. Zit.n.: OPASCHOWSKI, H., W.. (1996). Pädagogik der freien Lebenszeit. 3.völlig neu bearb.Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

GAEDT, C. (1982). Einrichtungen für Ausgeschlossene oder „Ein Ort zum Leben“. Zur Orientierung, 1, 63-73.

GIESE, T./ HOFMANN, C./ OVERBECK, A. (2002). Subjektive Theorien von Menschen mit geistiger Behinderung: Narrationen und Selbstbeschreibungen als Zugang zu Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/2002, 53.Jg. 183-193.

GIRTLER, R. (1992). Methoden der qualitativen Sozialforschung: Anleitung zur Feldarbeit. 3. Aufl. Wien: Böhlau.

GLATZER, W. (1984). Lebenszufriedenheit und alternative Maße subjektiven Wohlbefindens. In: GLATZER, W./ ZAPF, W. (Hrsg.). Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt a.M. u.a.

GONTARD, A. VON (2003). Genetische und biologische Faktoren. In: NEUHÄUSER, G./ STEINHAUSEN, H.-C. (Hrsg.) (1999). Geistige Behinderung: Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. 3.überarb.u.erw.Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

GUTJAHR, G. (1985). Psychologie des Interviews in Praxis und Theorie. Heidelberg: I. H. Sauer.

HABERMAS, J. (1958). Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: Funke, Gerhard von (Hrsg.). Konkrete Vernunft. Festschrift für Erich Rothacker. Bonn, 219-231. Zit.n.: NAHRSTEDT, W. (1972). Die Entstehung der Freizeit: Dargestellt am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturgeschichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

HAGEN, J. (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung 4/ 2002, 293- 306.

HAHN, M.T. (1981). Behinderung als soziale Abhängigkeit. München.

HAMPSCH, H. (1998). Freizeit und Schule: Die Selektion von Freizeitaktivitäten und ihr Einfluss auf schulisches Leistungs- und Sozialverhalten. Frankfurt u.a.: Lang.

HAWKINS, B.A./ ARDOVINO, P./ HSIEH, C.-M. (1998). Validity and reliability of the Leisure Assessment Inventory. In: Mental Retardation, Vol. 36, No. 4, 303- 313.

HELFFERICH, C. (2004). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HELLMANN, JEREMY (1999). Zur Entwicklung eines Instruments für die externe Qualitätsüberprüfung von Tageseinrichtungen für kleine Kinder. In: PETERANDER, FRANZ/ SPECK, OTTO (Hrsg.). Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, Basel: Reinhardt.

JANTZEN, W. (2002). Geistige Behinderung ist eine soziale Konstruktion. In: Zeitschrift des Landesverbandes Niedersachsen. Sonderpädagogik in Niedersachsen. 2. Vierteljahr 2002, Nr. 2, 43- 47.

JEFREE, D.M./ CHESELDINE, S.E. (1984). Programmed leisure intervention and the interaction patterns of severely mentally retarded adolescents: A pilot study. In: American Journal of Mental Deficiency, Vol. 88, No. 6, 619- 624.

KERKHOFF, W. (1982). Behindert in die Freizeit. In: ders. (Hrsg.). Freizeitchancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche. Berlin: Marhold.

KEUPP, HEINER (1999). Qualität durch Partizipation und Empowerment-Gemeindepsychologische Einmischungen in die Qualitätsdiskussion. In: PETERANDER, F./ SPECK, O. (Hrsg.). Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, Basel: Reinhardt.

KLATT, F.(1929). Freizeitgestaltung. Silberburg: Stuttgart.

KLUGE, K.-J. (1979). Freizeitpädagogik für Behinderte. In: DENNERLEIN, H. (Hrsg.). Handbuch der Behindertenpädagogik. München: Kösel.

KOBI, E.E. (1983). Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung, 22/1983.

KROMREY, H. (1995). Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 7. rev. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

KRUG, B./ SCHMIDT, T. (1998). Freizeit- die wir meinen: Freizeitpädagogik und Schule in den neuen Bundesländern. Essen. Bielefeld: Verlag der blauen Eule, Univ. Diss.

LAGA, G. (1982). Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter. In: HEINZE, R./ RUNDE, P. (Hrsg.). Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LANGE, E. (1991). Jugendkonsum: empirische Untersuchungen über Konsummuster, Freizeitverhalten und soziale Milieus bei Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

LAMNEK, S. (1989). Qualitative Sozialforschung. Band2: Methoden und Techniken. München: Union.

LAMNEK, S. (2005). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

LANGENSCHIEDTS HANDWÖRTERBUCH ENGLISCH (1994). 6.Aufl. Berlin u.a.: Langenscheidt.

LINSSEN, R./ LEVEN, I./ HURRELMANN, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: DEUTSCHE SHELL (2002) (Hrsg.). Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag.

LOHRMANN-O'ROURKE, S./ BROWDER, D.M. (1998). Empirically based methods to assess the preferences of individuals with severe disabilities. In: American Journal on Mental Retardation, Vol.103, No.2, 146-161.

LÜDTKE, H. (1972). Jugendliche in organisierter Freizeit, ihr soziales Motivations- und Orientierungsfeld als Variable des inneren Systems von Jugendfreizeitheimen. Wienheim, Basel. Zit.n.: SCHMITZ-SCHERZER, R. (1978). Sozialpsychologische Faktoren des Freizeitverhaltens von Jugendlichen. In: HOYER, K./ KENNEDY, M. (Hrsg.) (1978). Freizeit und Schule: Materialien für Forschung, Planung und Praxis. Braunschweig: Westermann.

MACHWIRTH, E./ GUKENBIEHL, H.L. (Hrsg.) (1984). Freizeitwünsche und Freizeitverhalten Jugendlicher: Eine Jugendbefragung. 1.Aufl. Frankfurt a.M.: Dipa.

MARKOWETZ, R. (2000b). Identitätsentwicklung und Pubertät. In: Behindertenpädagogik 39/ 2000.

MAYRING, P. (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3:überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

MAYRING, P. (1997). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 6.Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

MEYERS LEXIKONREDAKTION (1992). Meyers großes Taschenlexikon. 4.vollst.überarb.Aufl., Mannheim u.a.: B.I.-Taschenbuchverlag:

MIESSLER, M./ BAUER, I./ THALMEIER, K. (1984). Das bin ich: Beiträge zu einer persönlichkeitsorientierten Erziehung. Bonn- Bad Godesberg: Dürr.

MOHR, H.-M. (1986). Dritte beim Interview. Ergebnisse zu Indikatoren aus dem Bereich Ehe und Partnerschaft mit Daten des „Wohlfahrtssurvey 1984“, ZA-Information, 19. Köln: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung.

MOHR, LARS (2004). Ziele und Formen heilpädagogischer Arbeit: Eine Studie zu Empowerment als Konzeptbegriff in der Geistigbehindertenpädagogik. Luzern: Edition SZH/CSPS.

MÜHL, H. (2000). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4.überarb. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

MUMMENDEY, H.D. (1999). Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. 3.unv. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.

NAHRSTEDT, W. (1972). Die Entstehung der Freizeit: Dargestellt am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturge-schichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

NAHRSTEDT, W. (1990). Leben in freier Zeit: Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

NAUMANN, F. (1890). Christliche Volkserholungen. Gotha. In: Giesecke, H. (1983). Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München. Zit.n.: NAHRSTEDT, W. (1990). Leben in freier Zeit: Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (1994). Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Abschlussstufe. Hannover: Schroedel.

- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (1985). Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Hannover: Schroedel.
- NIRJE, B. (1974). Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorgerischen Betreuung. In: KUGEL, R.B./ WOLFENBERGER, W. (Hrsg.). Geistige Behinderung- Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart: Thieme.
- NOACK, P. (1990). Jugendentwicklung im Kontext: Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. München: Psychologie Verlags Union.
- OERTER, R./ DREHER, E. (2002). Jugendalter. In: OERTER, R./ MONTADA, L. (Hrsg.) (2002). Entwicklungspsychologie. 5.vollst.überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- OESTERDIEKHOF, G.W./ PAPCKE, S. (1999). Jugend zwischen Kommerz und Verband: Eine empirische Untersuchung der Jugendfreizeit. Münster: LIT.
- OLBRICH, E. (Hrsg.) (1984). Probleme des Jugendalters: Neuere Sichtweisen. Berlin: Springer.
- OPASCHOWSKI, H.W./ DUNCKER, C. (1997). Jugend und Freizeit: Eine Bestandaufnahme Mitte der 90er Jahre auf Basis aktueller Analysen vom B.A.T. Freizeit- Forschungsinstitut. 2.akt.u.erw.Aufl. Hamburg: B.A.T. Freizeit- Forschungsinstitut.
- OPASCHOWSKI, H.W. (1997a). Einführung in die Freizeitwissenschaft. 3.akt.u.erw.Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- OPASCHOWSKI, H.W. (1997b). Freizeitaktivitäten 1997: Repräsentativbefragung in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: BAT
- OPASCHOWSKI, H.W. (1996). Pädagogik der freien Lebenszeit. 3.völlig neu bearb.Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- OPASCHOWSKI, H.W. (1992). Freizeit 2001: Ein Blick in die Zukunft unserer Freizeitwelt.Hamburg: BAT.
- OPASCHOWSKI, H.W. (1977). Freizeitpädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OSBAHR, STEFAN (2003). Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung: Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. 2.Aufl. Luzern: Edition SZH/CSPS.
-

PALMOWSKI, W./ JAKOB, C. (2001). Sonderpädagogik als Dialog. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/ 2001, 52. Jg., 450-455.

PIEPER, I. (1998). Kinder, Jugendliche und Freizeit. Erkrath: Deutsche Gesellschaft für Freizeit.

REINECKE, J. (1991). Interviewer- und Befragtenverhalten. Theoretische Ansätze und methodische Konzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag.

REMSCHMIDT, H. (1992). Adoleszenz: Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter. 1. Aufl. Stuttgart, New York: Thieme.

SCHATZ, G./ GENENGER, M./ STOTZ, E. (1982). Geistig Behinderte und Freizeit: Zwischenbericht über eine empirische Untersuchung. In: Behindertenpädagogik, 21. Jg., Heft 2, 135-142.

SCHELKY, H. (1956). Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft. Die Deutsche Schule, 246-261. Zit.n.: NAHRSTEDT, W. (1972). Die Entstehung der Freizeit: Dargestellt am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturgeschichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

SCHEUCH, ERWIN (1965). Soziologie der Freizeit. Zit.n.: NAHRSTEDT, W. (1972). Die Entstehung der Freizeit: Dargestellt am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturgeschichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

SCHEUCH, E.K./ SCHERHORN, G. (Hrsg.). Freizeit, Konsum. 2. völlig neu bearb. Aufl. Reihe: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 11. München: Dt. Taschenbuch Verlag.

SCHLEIERMACHER, F. (1957). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: WENNINGER, E. (Hrsg.). Pädagogische Schriften. 1.Bd. Düsseldorf. Zit.n.: OPASCHOWSKI, HORST, W.. (1996). Pädagogik der freien Lebenszeit. 3.völlig neu bearb.Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

SCHMIDT-THIMME, D. (1971). Freizeitgestaltung und Freizeiterziehung: Ein Problem der Behindertenhilfe von Aktualität und Dringlichkeit. In: Lebenshilfe, 10. Jg., Heft 4, 193-201.

SCHMIDT-THIMME, D. (1990). Freizeit im Elternhaus. In: ZIELNIOK, W.J./ SCHMIDT-THIMME, D. (Hrsg.) (1990). Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung: Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt. 4.erw.Aufl. Heidelberg: Edition Schindele.]

SCHMITZ-SCHERZER, REINHARDT (1978). Sozialpsychologische Faktoren des Freizeitverhaltens von Jugendlichen. In: HOYER, K./ KENNEDY, M. (Hrsg.) (1978). Freizeit und Schule: Materialien für Forschung, Planung und Praxis. Braunschweig: Westermann.

SCHNELL, R./ HILL, P./ ESSER, E. (1999). Methoden der empirischen Sozialforschung. 6.überarb.u.erw.Aufl. München, Wien: Oldenbourg.

SCHOLL, A. (1993). Die Befragung als Kommunikationssituation: Zur Reaktivität im Forschungsinterview. Opladen: Westdeutscher Verlag.

SCHÜTZE, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien- dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Universität Bielefeld: Mimeo.

SCHUPPENER, SASKIA (2005). Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SEIFERT, MONIKA (1999). Qualität und Verantwortung: Zur existentiellen Bedeutung der elementaren Bedürfnisse von Menschen, die als schwer geistig behindert gelten. In: JANTZEN, WOLFGANG (Hrsg.). Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung: Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin: Marhold.

SEIFERT, MONIKA/ FORNEFELD, BARBARA/ KOENIG, PAMELA (2001). Zielperspektive Lebensqualität: Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld: Bethel-Verlag.

SENCKEL, B. (1996). Mit Geistigbehinderten leben und arbeiten: Eine entwicklungspsychologische Einführung. München: Beck.

SIGELMAN, C.K. ET AL. (1980). Surveying mentally retarded persons: Responsiveness and response validity in three samples. In: American Journal of Mental Deficiency, Vol. 84, No. 5, 479- 486.

SIGELMAN, C.K. ET AL. (1981). When in doubt, say yes: Acquiescence in interviews with mentally retarded persons. In: Mental Retardation, Vol. 19, 53- 58.

SIGELMAN, C.K. ET AL. (1982). Evaluating alternative techniques of questioning mentally retarded persons. In: American Journal of Mental Deficiency, Vol. 86, No. 5, 511- 518.

SPECK, O. (1999). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung: ein heilpädagogisches Lehrbuch. 9.überarb. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

SPÖHRING, W. (1989). Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner.

STANCLIFFE, R.J. (1995). Assessing opportunities for choice-making: A comparison of self and staff reports. In: American Journal on Mental Retardation, Vol. 99, No. 4, 418- 429.

STÖPPLER, REINHILDE (1999). Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

TEWS, H.-P. (1976). Freizeitverhalten Behinderter- Ziele und Forderungen. In: WEISS, W./ JOCHHEIM, K.-A./ MÜLLER-MOLESKI, M. (Hrsg.). Freizeitaspekte bei der gesellschaftlichen Integration Behinderter. Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. in Wildbad. Heidelberg (Eigenverlag).

THALHAMMER, M. (1981). Zur Anthropologie der Bewegung in der Geistigbehindertenpädagogik. In: GRÖSSING, S. (Hrsg.). Bewegungserziehung und Sport mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. Bad Homburg.

THEMATA- FREIZEIT- UND ERLEBNISWELTEN SERVICES GMBH (Hrsg.) (2003). Freizeit in Deutschland 2003. München, Wien: Profil Verlag.

THEUNISSEN, G.(1997). Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Ein Kompendium für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THEUNISSEN, G. U.A. (2000). Zur Situation geistig behinderter Menschen in ihrer Freizeit: Eine Umfrage bei der Lebenshilfe in Deutschland. In: Geistige Behinderung 4/ 2000, 360- 372.

THEUNISSEN, G. (1999). Wege aus der Hospitalisierung. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

THEUNISSEN, G.(1997). Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Ein Kompendium für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THEUNISSEN, G./ PLAUTE, W. (1995). Empowerment und Heilpädagogik: Ein Lehrbuch.Breisgau: Lambertus.

THIMM, W. (1999). Epidemiologie und soziokulturelle Faktoren. In: ZIELNIOK, W.J./ SCHMIDT-THIMME, D (Hrsg.) (1990). Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung: Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt. 4.erw.Aufl. Heidelberg: Edition Schindele.

TOKARSKI, W./ SCHMITZ-SCHERZER, R. (1985). Freizeit. Stuttgart: Teubner.

UTTITZ, P. (1986). Stile und Determinanten des Freizeitverhaltens in der Umfrageforschung über 30 Jahre. In: LÜDTKE, H./ AGRICOLA, S./ KARST, U.V. (Hrsg.). Methoden der Freizeitforschung. Opladen: Leske und Budrich.

WACKER, E./ WANSING, G./ SCHÄFERS, M. (2005). Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität: Teilhabe mit einem Persönlichen Budget. Wiesbaden: Deutscher Universitäts- Verlag.

WERNER, A./ BLUMERS, F.O. (1970). Jugend und Freizeit in Ulm. Ulm: Stadtjugendwerk. Zit.n. TOKARSKI, WALTER/ SCHMITZ-SCHERZER, REINHARD (1985). Freizeit. Stuttgart: Teubner

WEIß, HANS (1999). Evaluation in der Frühförderung unter dem Aspekt der fachlichen Qualität. In: PETERANDER, FRANZ/ SPECK, OTTO (Hrsg.). Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, Basel: Reinhardt.

WILKEN, U./ PICH, W. (1999). Der Stellenwert des Fernsehens in der Lebenswelt geistig behinderter Schüler, Heimbewohner und Werkstatt-Beschäftigter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/99, 247-253.

WILKEN, U. (1998). Der pädagogische Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten: Der Schullandheimaufenthalt als Chance zur Entwicklung wechselseitiger Integrationskompetenz von behinderten und nicht-behinderten Schülern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 6/98, 259-265.

WILKEN, U. (1996). Tourismus für behinderte Menschen- ein Tabu wird überwunden: Auswirkungen der Behinderung auf die Tourismusgestaltung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/96, 381-383.

WILLAND, H./ SCHWEDES, R. (1980). Materialien zur Problematik der Freizeitgestaltung Geistigbehinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 31. Jg., Heft 4, 216-227.

WITZEL, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M.: Campus.

WOCKEN, H. (2001). Integration. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

WOLFENSBERGER, W. (1980). A brief overview of the principle of normalization. In: FLYNN, R.J./ NITSCH, K.E. (Ed.). Normalization, social integration and community services, Baltimore: University Park Press.

WOLLERSHEIM, H.W. (1987). Jugend: Ideal und „Wirklichkeit“: Historisch-systematische Studien zur Genese und pädagogischer Relevanz moderner Jugendkonzepte. Univ. Diss.

ZAPF, W. (2001). Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In: GLATZER, W./ ZAPF, W. (Hrsg.). Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt a.M. u.a.

ZIELNIOK, W.J. (1990). Die Bedeutung der Freizeit für das Leben des Behinderten. In: ZIELNIOK, W.J./ SCHMIDT-THIMME, D. (Hrsg.). Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung: Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt. 4.erw.Aufl. Heidelberg: Edition Schindele.

ZIMBARDO, P.G. (1992). Psychologie. 5. neu übers.u.bearb.Aufl. Berlin u.a.: Springer.

Anhang

Anhang A: Kategoriensystem

1. Hauptkategorie: Freizeitbeschäftigung

Subkategorien:

- Fernsehen
- Langeweile
- institutionelle Integration
- Freizeitinteressen
- Obligationszeit
- Rekreation
- Freizeitwunsch

2. Hauptkategorie: Freizeitpartnerinnen und –partner

Subkategorien:

- Besuch bei bzw. von Freundinnen und Freunden
- Wunschvorstellung: Besuch bei bzw. von Freunden?
- Lieblingsfreizeitpartner oder –partnerin
- Integration in das soziale Umfeld
- Partner bzw. Partnerin
- überwiegende Freizeitgestaltung alleine bzw. mit
- Freizeitpartnern?
- Wunschvorstellung der Freizeitgestaltung alleine oder mit Partnern?
- telefonische Kommunikation

3. Hauptkategorie: Freizeitorte

Subkategorie:

- Freizeitgestaltung zu Hause oder an anderen Freizeitorten

4. Hauptkategorie. Selbstständigkeit

Subkategorien:

- selbstständige Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel
- selbstständiger Aufenthalt in der Stadt
- Mobilität, Fortbewegungsmittel, Transport, Verkehr
- Unterstützung durch Begleitpersonen
- Selbstbestimmung über Freizeitaktivitäten
- bevorzugte Zeit: Schule versus Freizeit

5. Hauptkategorie: Ferien

Subkategorien:

- Ferienbeschäftigungen
- Urlaub
- Ferienpartnerinnen und –partner
- Langeweile während der Ferien
- bevorzugte Zeit: Ferien- oder Schulzeit

Anhang B: Interviewleitfaden für Jugendliche

I. Freizeitbeschäftigung

Einleitungsfragen:

- Was hast du gestern Nachmittag nach der Schule gemacht?
- Was hast du in den Ferien gemacht?
- Was machst du, wenn du heute Nachmittag nach Hause kommst?
- Was machst du am Wochenende?

1. Was machst du in deiner Freizeit?

2. Langweilst du dich manchmal in deiner Freizeit?

3. Bist du Mitglied in einem Verein/ einer Freizeitgruppe?

4. Hast du auch Therapien?

- Wann?
- Wie oft?
- Begleitet dich jemand oder gehst du alleine?

5. Sammelst du etwas?

6. Interessierst du dich für eine Musikgruppe/ eine Fernsehsendung/ einen Star?

7. Wenn du nach der Schule nach Hause kommst, legst du dich dann manchmal hin und ruhst dich aus?

8. Hilfst du manchmal im Haushalt mit?

- Hilft dir jemand dabei oder machst du das alleine?
- Ist das dann auch deine Freizeit oder nicht?

9. Guckst du Fernsehen? Wie oft?

oft/ manchmal/ selten/ nie

II. Freizeitpartnerinnen und Freizeitpartner

1. Besuchst du manchmal deine Freundinnen oder Freunde?

- Wie oft?
- Hast du auch Freunde, die nicht auf diese Schule gehen?
- Hast du eine beste Freundin/einen besten Freund?
- Hast du einen Freund/ eine Freundin?
- Kennst du den/ die aus der Schule?
- Triffst du dich mit dem /der auch in deiner Freizeit?
- Besucht ihr euch zu Hause?

2. Bist du in deiner Freizeit eher alleine oder unternimmst du etwas mit anderen?

- Mit wem bist du dann zusammen?
- Was machst du, wenn du alleine bist?

3. Bist du in deiner Freizeit gerne alleine oder bist du lieber mit anderen zusammen?

4. Mit wem unternimmst am liebsten etwas in deiner Freizeit?

5. Kennst du deine Nachbarn? Macht ihr manchmal etwas zusammen?

6. Kennst du Kinder aus deinem Heimatort? Unternimmst du etwas mit denen?

7. Telefonierst du mit deinen Freundinnen oder Freunden?

III. Freizeitorte

1. Bist du in deiner Freizeit zu Hause oder bist du woanders?

- Was machst du, wenn du zu Hause bist?
- Was machst du, wenn du nicht zu Hause bist?
- In welcher Stadt/ in welchem Ort unternimmst du etwas?
- Wie kommst du dahin?
- Gibt es Probleme für dich, dort hinzukommen?
- Begleitet dich jemand, der dir hilft?

IV. Selbständigkeit

1. Fährst du alleine mit dem Bus oder begleitet dich jemand?

2. Gehst du alleine in die Stadt?

3. Wer bestimmt, was du in deiner Freizeit machst?

- Entscheidest du das selbst oder sagen dir deine Eltern was du machen sollst?

4. Gibt es manchmal Probleme, wenn du etwas unternehmen möchtest? Welche?

V. Freizeitwünsche

- 1. Was würdest du am liebsten tun, was du bisher noch nicht gemacht hast?**
- 2. Was ist dein größter Freizeitwunsch?**
- 3. Mit wem würdest du am liebsten etwas in deiner Freizeit unternehmen?**
- 4. Bist du lieber in der Schule oder hast du lieber frei?**

VI. Ferien

- 1. Was machst du in den Ferien?**
 - Fährst du in den Urlaub oder bleibst du zu Hause?
 - Fährst du mit deinen Eltern, einer Freizeitgruppe oder alleine?
- 2. Bist du froh, wenn die Schule wieder anfängt oder hast du lieber Ferien?**
- 3. Langweilst du dich in den Ferien?**

Anhang C: Elternfragebogen

1. Was macht Ihr Sohn/ Ihre Tochter in seiner/ ihrer Freizeit?

2. Ist Ihr Sohn/ Ihre Tochter Mitglied in einem Verein/ einer Freizeitgruppe?

Ja Nein

Wo? _____

3. Hat Ihr Sohn/ Ihre Tochter nachmittags Therapien?

Ja Nein

4. Sammelt Ihr Sohn/ Ihre Tochter etwas?

Ja Nein

Was? _____

5. Wenn Ihr Sohn/ Ihre Tochter nach der Schule nach Hause kommt, legt er/sie sich dann manchmal hin und ruht sich aus?

Ja Nein

6. Hilfst Ihr Sohn/ Ihre Tochter manchmal im Haushalt mit?

Ja Nein

Was? _____

7. Guckst Ihr Sohn/ Ihre Tochter Fernsehen?

oft manchmal selten nie

8. Besucht Ihr Sohn/ Ihre Tochter seine Freundinnen und Freunde?

oft manchmal selten nie

9. Hat Ihr Sohn/ Ihre Tochter Freunde, die nicht auf die Eberhard-Schomburg-Schule gehen?

- Ja Nein

10. Ist Ihr Sohn/ Ihre Tochter in seiner/ ihrer Freizeit eher alleine oder unternimmt er/ sie öfter etwas mit anderen?

- Alleine Unternehmungen mit anderen

Mit wem? _____

11. Kennt Ihr Sohn/ Ihre Tochter andere Jugendlichen aus seinem/ ihrem Heimatort?

- Ja Nein

12. Telefoniert Ihr Sohn/ Ihre Tochter?

- Ja Nein

13. Ist Ihr Sohn/ Ihre Tochter in seiner/ ihrer Freizeit mehr zu Hause oder hält er/ sie sich mehr außerhalb der elterlichen Wohnung auf?

- zu Hause außerhalb der elterlichen Wohnung

14. Fährt Ihr Sohn/ Ihre Tochter selbstständig mit der Straßenbahn oder dem Bus?

- Ja Nein

15. Kann Ihr Sohn/ Ihre Tochter alleine in die Stadt fahren und sich dort aufhalten?

- Ja Nein

16. Was hat Ihr Sohn/ Ihre Tochter in den Sommerferien gemacht?

17. Ist er/ sie in den Urlaub gefahren?

Ja Nein

Mit wem? _____

Anhang D: Kodierleitfaden

FREIZEITBESCHÄFTIGUNG

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Langeweile	B. bejaht, dass er/sie manchmal nicht weiß, wie er/sie seine/ihre Freizeit verbringen soll.	„Hm, langweilen tu ich mich fast ja, wenn ich ehrlich bin. (...) Wenn nichts Besonderes ist oder ich auch nicht so weiß, was ich so mache.“	
keine Langeweile	B. verneint, dass er/sie manchmal nicht weiß, wie er/sie seine/ihre Freizeit verbringen soll.	„Ne! Langweilen tu ich mich nicht. Da fällt mir immer was ein. Dann sag ich Mutter Bescheid und fahr dahin und dahin.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
institutionelle Integration	Er/sie gibt an, Mitglied in einem Verein oder einer Freizeitgruppe zu sein.	„Ja, das ist ein Verein. Sportclub heißt das.“	
keine institutionelle Integration	Er/sie gibt an, nicht Mitglied in einem Verein oder einer Freizeitgruppe zu sein.	„Ich bin nicht Mitglied in einem Verein oder einer Freizeitgruppe, weil ich weiß nicht. Ich hätte zwar mal Interesse, z.B. mal ein Instrument zu spielen, zu lernen, da hätte ich schon mal Interesse, aber na ja.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Freizeitinteressen	B. sammelt etwas und/oder interessiert sich für eine Musikgruppe oder eine Fernsehsendung.	„Ja, ich bin Titanic-Fan. (...) Da habe ich die ganzen Poster und ich habe auch ein paar Filme davon und auch ein paar Berichte. (...) PUR. Da bin ich ein ziemlich großer Fan von. Da war ich schon mal auf einem Konzert. Was ich auch noch gut finde ist ECHT. (...) Und zwar finde ich gut die Krimiserie.“	Mindestens ein Bereich von Sammeln, Musikgruppe oder Fernsehsendung muss bejaht werden.
keine Freizeitinteressen	B. sammelt nichts und interessiert sich nicht für eine Musikgruppe oder eine Fernsehsendung.	„Ne. (...) Ne, ich höre nur Techno.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Verpflichtungen	B. muss im Haushalt mithelfen und/oder hat Therapien.	„Ja, wenn ich nach Hause komme und die Spülmaschine voll, dann muss ich ausräumen oder mein Glas ist voll oder mein Set muss ich runter bringen.“ „Wenn ich Termine habe in Krankengymnastik, immer habe ich mal Lust, mal nicht Lust. Dann kann ich manchmal was nicht machen, wenn ich immer hab da.“	Mindestens ein Bereich von Haushalt oder Therapie muss genannt werden.
keine Verpflichtungen	B. muss nicht im Haushalt mithelfen und/oder hat Therapien.	„Gar nicht. (...) Ne, ich bin draußen.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Rekreation	B. ruht sich manchmal in seiner/ihrer Freizeit aus.	„Ja, ich ruhe mich immer aus und dann fahre ich nachmittags mit dem Fahrrad.“	
keine Rekreation	B. ruht sich in seiner/ihrer Freizeit nicht aus.	„Das brauche ich nicht. Da verschwende ich ja nur Zeit.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
oft Fernsehen	B. guckt häufig Fernsehen.	„Jau. Viel. Fast zu viel. So lange bis meine Augen ganz rot sind.“	Begriffe wie <i>oft, lange, immer</i>
manchmal Fernsehen	B. guckt manchmal Fernsehen.	„Nicht jeden Tag. Ich gucke im Fernsehen Fußball. Abends gucke ich Fußball im Fernsehen. Manchmal nur. Nicht so oft. Das ist nicht gut für die Augen, ist das nicht gut.“	Begriffe wie <i>nicht so oft, mittelmäßig</i> .
selten Fernsehen	B. guckt nur selten Fernsehen.	„Und dann Fernsehen gucke ich nicht so viel, denn da gibt es ja echt zu viel Müll drinne. Ich gucke da echt nur Fußball, Formel 1 drinne und „Wer wird Millionär?“ und mehr gucke ich auch nicht. Weil es ist mir halt zu blöd, was es heute im Fernsehen gibt.“	Begriffe wie <i>selten, ganz wenig</i>

FREIZEITPARTNERINNEN UND –PARTNER

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
regelmäßiger Besuch bei Freundinnen und Freunden	B. besucht seine/ihre Freunde/Freundinnen regelmäßig.	„Dann werde ich meine Freunde besuchen. (...) Mit dem Rad. Ist ja nicht weit entfernt, sind ja nur 3 Kilometer. Wir unternehmen was. Wir fahren irgendwo hin. Manchmal fahren wir dann zu uns nach dann nach Hause. Auch gegenseitig besuchen wir uns auch.“	Angabe: Besuch 1x wöchentlich, häufige Besuche
manchmal Besuch bei Freundinnen und Freunden	B. besucht seine/ihre Freunde/Freundinnen manchmal.	„Nicht so oft. Aber manchmal. Manchmal laden meine Freunde mich ein oder ich lade meine Freunde zu mir ein.“	Angabe: unregelmäßige Besuche
selten Besuch bei Freundinnen und Freunden	B. besucht seine/ihre Freunde/Freundinnen selten.	„Also im Prinzip schon. Zwischendurch habe ich W. schon mal gesehen und auch mal bei Bekannten vorbeigeschaut. Aber mehr so mäßig ist im Moment nicht los.“	Besuche sind eher die Ausnahme.
kein Besuch bei Freundinnen und Freunden	B. besucht seine/ihre Freunde/Freundinnen nie.	„Ne. Weil die alle viel zu weit weg wohnen.“	B., die noch nie ihre/seine Freunde/Freundinnen besucht haben, aber den Wunsch äußern, dies zu tun, werden extra aufgeführt.

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
gute Integration in das direkte soziale Umfeld	B. haben Kontakt zu ihren Nachbarinnen und Nachbarn und anderen Jugendlichen aus dem Heimatort und Freunde, die keine Sonderschule besuchen.	„Ich habe auch Freunde, die hier nicht auf die Schule gehen.“ „Meine Nachbarn kenne ich, das ... Meine Nachbarn kenne ich sehr gut und das ist der Freund meiner Mutter.“ „Ja, kenne ich R. und dann kenne ich noch die A. Aus dem Haus. (...) Z.B. haben wir letztes zusammen Tischtennis gespielt oder Fußball oder so was.“	Kontakt zu allen drei Personengruppen aus dem direkten sozialen Umfeld

mittelmäßige Integration in das direkte soziale Umfeld	B. haben Kontakt zu ihren Nachbarinnen und Nachbarn oder anderen Jugendlichen aus dem Heimatort oder Freunde, die keine Sonderschule besuchen.	„Ja, weil einer geht hier auf die L-Schule, der andere geht bei uns in ... (Heimatort).“ „Ja. Mal zusammen Rasen mähen und so.“ „Nein, die sind auch so. Von dem einen Freund, der ist nett, aber die anderen nicht. Die ärgern aber nur. Darum lass ich mich mit denen nicht ein. Schlimme Wörter sagen die. Dann achte ich da lieber nicht drauf.“	Kontakt zu ein oder zwei Personengruppen aus dem direkten sozialen Umfeld
keine Integration in das soziale Umfeld	B. haben keinen Kontakt zu ihren Nachbarinnen/ Nachbarn oder Jugendlichen aus dem Heimatort oder Freunde, die keine Sonderschule besuchen.	„Ne.“ „Die kenn ich aber nicht so gut.“ „Ne.“	Kontakt zu keiner der drei Personengruppen aus dem direkten sozialen Umfeld

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Freund (Partner/in)	B. hat zur Zeit eine Liebesbeziehung.	„Ja, ich habe einen Freund. Also jemanden, der mir wirklich was bedeutet, nicht so einer wie G., der bedeutet mir na ja so ein bisschen was, aber der Freund, der mir wirklich was bedeutet ist M.“	
Besuch	B. besucht seine(n) Freund(in) manchmal.	„Ja. Nicht so oft. Weil der hat andere Termine, dann hab ich andere Termine, dann schaffen wir das eigentlich nur am Wochenende.“	
kein Besuch	B. besucht seine(n) Freund(in) nicht.	„Na ja, meine Freundin kann ich schlecht besuchen, weil die in H. wohnt.“	
kein Freund	B. hat zur Zeit keine Liebesbeziehung.	„Nein, leider nicht. Hier findet man zu wenig Mädchen.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
alleine die Freizeit verbringen	B. ist häufig alleine in der Freizeit.	„Meistens bin ich alleine.“	
alleine und mit anderen die Freizeit verbringen	B. ist in seiner Freizeit mal alleine und mal mit anderen zusammen.	„Manchmal bin ich auch alleine und manchmal bin ich auch mit jemanden zusammen.“	
mit anderen die Freizeit verbringen	B. ist in seiner Freizeit häufig mit anderen zusammen.	„Schwierig, eigentlich mit anderen zusammen. Mit meiner Familie.“	

lieber alleine in der Freizeit	B. ist lieber alleine in der Freizeit.	„Ich unternehme viel mit mir alleine, weil es ist halt so bei mir. Ich bin halt gerne alleine. Ich weiß auch nicht wieso. Ich war schon immer schon als kleines Kind war ich immer viel alleine.“	
gerne alleine und mit anderen	B. ist gerne alleine und gerne mit anderen zusammen.	„Wenn ich Ruhe brauche, dann bin ich schon lieber alleine und wenn ich einen brauche, der mir zuhört, weil ich nicht mehr weiter weiß, dann möchte ich ganz gern, dass jemand dabei ist.“	
lieber mit anderen in der Freizeit zusammen	B. ist lieber mit anderen in der Freizeit zusammen.	„Ich wäre lieber mit anderen zusammen.“ „Ich würde mich dann für Freunde entscheiden. Das macht dann mehr Spaß.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Telefonieren	B. telefoniert manchmal mit Freunden oder Verwandten.	„Ja, mit B. Wann sie mich besuchen kommt.“	
nicht Telefonieren	B. telefoniert nie mit anderen.	„Ne, wir haben kein Telefon.“	

FREIZEITORT

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Freizeitort zu Hause	B. ist in der Freizeit häufiger zu Hause.	„Ne, ich bin eher alleine zu Hause.“	
Freizeitort zu Hause und außerhalb der Wohnung	B. ist in seiner Freizeit manchmal zu Hause und manchmal außerhalb der elterlichen Wohnung unterwegs.	„Kommt drauf an, wenn ich Lust habe, dann bin ich meistens weg und wenn ich keine Lust habe, dann bleibe ich zu Hause.“	
Freizeitort außerhalb der Wohnung	B. ist häufiger außerhalb der elterlichen Wohnung unterwegs.	„Erst mal woanders. Unterwegs! Unterwegs! Unterwegs bin ich immer.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
öffentliche Verkehrsmittel	B. benutzt öffentliche Verkehrsmittel.	„Also in die Stadt fahre ich mit dem Bus und dann gehe ich zu Fuß weiter zu K.“	
Fahrrad/ zu Fuß/ Auto	B. fährt mit dem Fahrrad, geht zu Fuß oder fährt mit dem Auto mit.	„Natürlich mit meinem Fahrrad.“	

mit Begleitung	B. bewegt sich außerhalb der elterlichen Wohnung nur mit Begleitung.	„Nein. Weil einer auf mich aufpassen muss, deswegen. Nein. Das traue ich mir nicht zu. Dann passiert was und dann lieg ich dann da wieder und so. In den Rolli setzen oder raus heben auf den Rasen oder so Schwimmen ausziehen und rein heben.“	
ohne Begleitung	B. bewegt sich außerhalb der elterlichen Wohnung selbstständig.	„Nein, mich begleitet niemand.“	

SELBSTÄNDIGKEIT

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
selbstständig öffentliche Verkehrsmittel nutzen	B. fährt alleine mit Bus oder Bahn.	„Aber ich hab auch erst ein gutes Praktikum gemacht. Und da bin ich auch alleine mit öffentlichen Verkehrsmitteln hingefahren.“	Auch kurze Strecken wie die selbstständige Fahrt von der Schule nach Hause werden mitgezählt.
nicht selbstständig öffentliche Verkehrsmittel nutzen	B. fährt nicht alleine mit Bus oder Bahn.	„Ne, mit meinem Vater und meine Mutter und ich. Weil ich das noch nicht schaffe, ich hab auch ein bisschen Angst davor.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
selbstständig in die Stadt fahren	B. fährt alleine in die Stadt und hält sich dort auf.	„Ja, wenn ich frei habe, fahre ich meistens mit einem Kumpel mal in die Stadt.“	
nicht selbstständig in die Stadt fahren	B. fährt nur mit Begleitung in die Stadt.	„Nein, darf ich nicht. Weil ich so Angst habe, dass Leute kommen und mich verprügeln oder mir mein Geld wegnehmen, wenn ich welches hätte.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
eigene Entscheidung über Freizeitaktivität	B. entscheidet selbst, was er/sie in der Freizeit unternimmt.	„Ich alleine. Meine Mama kann ruhig bestimmen, was ich anziehe oder was ich esse, aber dann ist mit bestimmen Ende. Die Freizeit ist ganz meine Sache.“	
teilweise eigene Entscheidung über Freizeitaktivität	B. entscheidet zusammen mit den Eltern oder mal alleine und mal mit den Eltern, was er/sie unternimmt.	„Ich oder meine Mutter.“	

keine eigene Entscheidung über Freizeitaktivität	Eltern entscheiden, was B. in der Freizeit macht.	„Meine Mama. Ja, die sagt dann, was ich da machen muss. Das geht schon. Wie was ich dann mache, das ist dann meistens. Dann mache ich nachher was falsch und dann...“	
--	---	---	--

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
lieber Schule	B. geht lieber in die Schule.	„Ich gehe gerne in die Schule. Weil es mir hier Spaß macht, mich mit meinen Klassenkameraden zu unterhalten und mit den anderen aus den anderen Klassen.“	
gerne Schule und gerne frei	B. geht gerne in die Schule und hat auch gerne frei.	„Ich bin eigentlich beides gerne. Je nachdem wie ich drauf bin. Manchmal bleibe ich gern zu Hause, ich gehe aber auch gerne zur Schule.“	
lieber frei	B. hat lieber frei.	„Frei. Die Schule klaut mir ja meine ganze Zeit.“	

FERIEN

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Urlaub	B. fährt in den Urlaub.	„14 Tage in Hannover machen die da auch Urlaub mit den Jugendlichen und den Behinderten. Ich fahre da auch gerne in den Urlaub gerne mit denen. Und wir fahren auch überall hin. Wir fahren nach Ostsee da hoch nach Wangerooge, nach Spiekeroog in den Urlaub dahin.“	
kein Urlaub	B. fährt nicht in den Urlaub.	„Ich bleibe zu Hause, weil ich meine das ist zu teuer. Und meine Mutter hat zwar einen Job, aber so viel um damit in den Urlaub zu fahren...“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
lieber Schule	B. geht lieber in die Schule.	Ich, na ja, wenn man Menschen so lange nicht sieht, die man echt gerne hat, das ist dann schon manchmal komisch. Zum Beispiel meinen Lehrer, den hab ich echt gerne und dann bin ich schon froh, wenn die Ferien wieder zu Ende sind.“	
gerne Schule und gerne Ferien	B. geht gerne in die Schule und hat gerne Ferien.	„Beides. Ne. Ich bin schon froh, wenn Ferien aber und Schule.“	
lieber Ferien	B. hat lieber Ferien.	„Ich habe lieber Ferien. Weil man da mehr Freizeit hat.“	

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Langeweile	B. langweilt sich in den Ferien.	„Manchmal ja. Ja manchmal weiß ich nicht, was ich anfangen soll, dann fange ich hunderttausend Sachen an in meinem Zimmer. Dann höre ich damit wieder auf, weil mir dann wieder was Besseres einfällt und das ist dann... ja ich weiß es nicht.“	Begriffe wie <i>ab und zu mal, manchmal, auch mal</i>
keine Langeweile	B. langweilt sich nicht in den Ferien.	„Ne, ich weiß immer `ne Beschäftigung.“	Begriffe wie <i>nie, niemals</i>

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Akt.	aktualisiert
Aufl.	Auflage
B	Befragte/r
BAT	British-American-Tobacco
Bd.	Band
bearb.	bearbeitet
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
ders.	derselbe
d.h.	das heißt
DIN	Deutsche Industrienorm
dt.	Deutsch
d.V.	die/der Verfasserin
erw.	erweitert
et al.	et alii (lat.: und andere)
etc.	et cetera
e.V.	eingetragener Verein
f.	folgend
ff.	folgende
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber/in
I	Interviewer/in
i.A.	im Auftrag
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
Komp.	Kompetenz
lat.	lateinisch
männl.	männlich
n	absolute Anzahl der Befragten
No.	number
Nr.	Nummer
o.a.	oben angegeben
rev.	revidiert
sog.	so genannt
Tab.	Tabelle
u.	und
u.a.	und andere
überarb.	überarbeitet
übers.	übersetzt
unv.	unverändert
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vol.	volume
vollst.	vollständig

weibl.	weiblich
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach