

Technische Hochschule Köln (TH Köln)

Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln

„Dass die einfach Spaß haben...“.

**Expertise zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Einfach weg“ -
Auf zu inklusiven Kinder- und Jugendreisen (2014- 2016).**

verfasst von

Dipl.-Päd. Anke Frey

unter Mitarbeit von

Judith Dubiski, M.A.

Stefanie Vogt, M.A., Dipl.Soz.-päd.

Projektleitung

Prof. Dr. Andreas Thimmel

Köln, April 2016

Im Auftrag der



Gefördert durch die

**AKTION
MENSCH**



STIFTUNG DEUTSCHE
JUGENDMARKE e.V.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einführung.....	4
2.	Inklusionsdiskurs und Inklusives Kinder- und Jugendreisen	5
2.1	Kinder- und Jugendreisen als Feld nonformaler Bildung.....	5
2.2	Inklusion – Diskussion und Begriff.....	7
2.3	Getrennte „Freizeitwelten“ von Kindern und Jugendlichen.....	9
2.4	Freizeitwünsche von Kindern und Jugendlichen.....	11
3.	Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung und Forschungsdesign	12
3.5	Teilnehmende Organisationen an der wissenschaftlichen Begleitung	13
3.6	Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung und empirisches Vorgehen.....	13
4.	Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.....	15
4.1	Eine „inklusive Reise“	15
4.2	Die Rolle von Führungskräften	16
4.2.1	Vom Angebot zur strukturellen Verankerung	16
4.2.2	Verantwortung für Mitarbeiter_innen.....	17
4.3	Planung & Vorbereitung.....	19
4.4	Zusammenarbeit mit Eltern	21
4.5	Das Team.....	22
4.6	Eine inklusive Reise: das Programm und die Gruppe	25
4.7	Zugänge und Werbung für inklusives Reisen.....	28
4.8	Kooperation von Jugendhilfe und Behindertenhilfe.....	29
5.	Zusammenfassung und Fazit	31
6.	Literatur	33

Zu zitieren: Frey, Anke (2016): *„Dass die einfach Spaß haben...“*. Expertise zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Einfach weg“ - Auf zu inklusiven Kinder- und Jugendreisen.

1. Einführung

Seit einigen Jahren gewinnt das Kinder- und Jugendreisen an der Schnittstelle von Freizeit und Bildung in der politischen und öffentlichen Wahrnehmung mehr und mehr an Bedeutung. Die Fachdiskussion und Forschung zur Jugendarbeit widmet sich unter dem Begriff der Jugendreisepädagogik sowohl jugendhilferechtlichen als auch pädagogischen Fragestellungen (Dimbath/Thimmel, 2014). Dabei gewinnt die Frage nach Teilhabechancen *aller* Kinder und Jugendlichen an Angeboten des Kinder- und Jugendreisens zunehmend in Politik, Verwaltung und Praxis an Relevanz. Auch die Diskussion um „Inklusion“, die insbesondere durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) seit 2009 in Deutschland vorangetrieben wird, stellt die Frage nach Teilhabechancen in unterschiedlichen Lebensbereichen in den Fokus. Mit dem Ziel einer „inklusiven Bildung“ sind mit der UN-BRK *alle* Organisationen des Bildungs- und Erziehungssystems aufgerufen, die soziale Teilhabe und Teilhabe an Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.

Aus dem gesetzlich verankerten Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit, Angebote für alle Kinder und Jugendlichen vorzuhalten ergibt sich einerseits eine programmatische „Nähe“ zum Auftrag von Inklusion. Inklusion wird in der öffentlichen Debatte jedoch vorwiegend im Kontext von Schule und Schulentwicklung diskutiert, die Kinder- und Jugendarbeit und speziell das Feld des Kinder- und Jugendreisens sind sowohl in der Diskussion als auch in der Praxis nicht selbstverständlich im Blick. In der Debatte um eine „inklusive Gesellschaft“ sei jedoch auch die Kinder- und Jugendarbeit herausgefordert, sich der Frage von Diversität intensiver als bisher zu stellen (vgl. Voigts 2012). Wird der Anspruch von Inklusion auf Teilhabechancen behinderter Kinder und Jugendlicher fokussiert, so ist es für diese Gruppe kennzeichnend, dass vor allem die systematische und leistungsrechtliche Trennung von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit dazu führt, dass gemeinsame Orte der Freizeit für alle Kinder und Jugendlichen keineswegs selbstverständlich sind.

Das Modellprojekt „Einfach weg! – Auf zu inklusiven Kinder- und Jugendreisen“ der BAG Katholisches Jugendreisen, gefördert durch die Aktion Mensch und die Stiftung Jugendmarke (Projektlaufzeit 2013-2016), hat vor diesem Hintergrund zum Ziel, mehr behinderten Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Kinder- und Jugendreisen zu ermöglichen. Im Rahmen des Projektes haben sich bundesweit Akteure des pädagogischen Kinder- und Jugendreisens beteiligt, um ihre Strukturen und Angebote „inklusiv“ weiter zu entwickeln. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch den Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung unter Leitung von Prof. Dr. Andreas Thimmel und unter der wissenschaftlichen Mitarbeit von Dipl. Päd. Anke Frey und Judith Dubiski, M.A.

Der vorliegende Bericht bündelt zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. **Kapitel 2** verortet das Kinder- und Jugendreisen als Feld non-formaler Bildung. Darüber hinaus skizziert es in komprimierter Weise den Diskurs um Inklusion in Deutschland. **Kapitel 3** beschreibt das Forschungsdesign und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung. In **Kapitel 4** werden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung mit einem Fokus auf den Ergebnissen

aus den Interviews mit Projektleitungen und Teamer_innen zusammenfassend dargestellt. **Kapitel 5** zieht ein kurzes Fazit im Rückblick auf das Projekt.

2. Inklusionsdiskurs und inklusives Kinder- und Jugendreisen

2.1 Kinder- und Jugendreisen als Feld nonformaler Bildung

Systematisch sind Ferienfreizeiten als Teilbereich non-formaler Bildung zu verorten und damit Teil von Kinder- und Jugendhilfe im Sinne von §11 und 12 KJHG (SGB VIII). Kinder- und Jugendreisen an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendarbeit und Tourismus umfassen also pädagogisch begleitete Reisen aller Art in einer Gruppe mit jungen Menschen (vgl. Drücker 2015). Sie reichen damit von Ferienfreizeiten im Ausland bis hin zu wohnortnahen Angeboten wie z.B. Stadtranderholungen über internationale Jugendbegegnungen und Klassenfahrten.

Diese nonformalen Bildungsorte sind in der Entwicklung junger Menschen von besonderer Bedeutung (vgl. u.a. Lindner/Sturzenhecker 2004; Rauschenbach 2006; Müller u.a. 2005). Denn Bildungsprozesse in nonformalen Kontexten vollziehen sich orientiert am Alltag, angebunden an die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, in der Auseinandersetzung mit ihren Interessen und mit „Welt“ (Thimmel/Wenzler 2014). Mittlerweile liegen umfangreiche Evaluationsergebnisse vor, die die Bedeutung von Kinder- und Jugendreisen als nonformalem Bildungsangebot belegen (vgl. Ilg/Dubiski 2015, Dubiski 2012, Peters u.a. 2011). Aus pädagogischer Perspektive kommt dem Aufenthalt an einem „dritten“ oder „außeralltäglichen“ Ort und dem Zusammensein in einer Gruppe von Gleichaltrigen besondere Bedeutung zu. Im Kinder- und Jugendreisen erleben sich Kinder und Jugendliche für einen begrenzten Zeitraum *woanders* und *anders*, d.h. außerhalb ihrer alltäglichen sozialen und räumlichen Umwelt. Dies bietet ihnen die Möglichkeit, selbstbestimmt und selbstorganisiert ihre Räume und Zeit zu gestalten und sich in anderen Rollen zu erproben. Kinder- und Jugendreisen bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren, neue Freunde und Freundinnen kennenzulernen und positive Erfahrungen in der Gruppe zu machen. Die Ergebnisse aus dem Projekt „Freizeitenevaluation“ (Ilg/Dubiski 2015) verweisen darauf, dass gerade die intensive Gemeinschaftserfahrung, der Umgang in der Gruppe sowie das alltägliche Zusammenleben ein hohes Bildungspotenzial beinhalten, z.B. mit Konflikten und „Alltäglichkeiten des Zusammenlebens zurechtzukommen“ (ebd.).

Kinder- und Jugendreisen sind meist konzeptionell mit weiteren Angeboten des Trägers verzahnt. Insbesondere für Jugendverbände ist jugendverbandliches Reisen unverzichtbarer Bestandteil und „Verdichtung“ der alltäglichen Arbeit (Groschwitz 2015). Kinder- und Jugendreisen sind auch Möglichkeiten einer „positiven Erstbegegnung mit Jugendarbeit“ (Ilg 2013) und schaffen damit idealerweise Weise Zugang zu anderen (offenen) Angeboten eines Trägers. Neben der sozialen Gruppe der Kinder und Jugendlichen nehmen auch die Erwachsenen, d.h. hauptamtliche und ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer eine wichtige Funktion ein, indem sie für die Teilnehmenden „andere Erwachsene“ darstellen. Jugendpädagogisch zeichnen sich „andere Erwachsene“ dadurch aus, dass sie Jugendliche in

ihrem Bedürfnis nach Selbständigkeit und Lebensgestaltung unterstützen, sie gleichzeitig jedoch in ihrer Bedürftigkeit wahrnehmen (vgl. Müller u.a. 2005). Erwachsene sind in Settings der Kinder- und Jugendarbeit *grundsätzlich* da, aber sie sind nicht permanent anwesend oder beeinflussen die Interaktion von Kindern und Jugendlichen (vgl. Thole 2008).

„Viele Untersuchungen zeigen, dass Kinder im Zusammenspiel, in Aushandlung, und Streit viele Fähigkeiten gewinnen. Sie lernen, einen Vorschlag einzubringen, auszuwählen, sich zu widersetzen, einzulenken, sich an die Regel zu halten, Fehler zu verzeihen, eine Behauptung zu beweisen und vieles mehr – sie lernen es, weil sonst Spiel und Spaß nicht gelingen.[...] Diese Erfahrung gedeiht ganz besonders, wenn kein Erwachsener daneben steht, der ständig hilft und kundtut, was das Beste ist.“ (Krappmann 2005, S. 18f zit. nach Thimmel, 2011)

Kinder- und Jugendreisen werden größtenteils von ehrenamtlichen Teamerinnen und Teamern durchgeführt, insbesondere in verbandlichen Strukturen. Auch die Teamer_innen profitieren von den Erfahrungen mit anderen Teamer_innen und den Kindern und Jugendlichen. Einerseits findet eine praxisorientierte und erfahrungsbasierte Aneignung von Wissen statt, sie lernen von anderen Teamer_innen und in der Kooperation im Team (vgl. Hübner 2011). Nicht selten sind es ehemalige Teilnehmende, die motiviert durch die Erfahrungen ihrer eigenen Teilnahme selbst irgendwann Teamer oder Teamerin werden. Die Kombination aus Spaß und Erlebnis und die intensive Zeit mit anderen Jugendlichen und Teamer_innen machen das besondere des Kinder- und Jugendreisens aus, „der Kontextwechsel durch Reisen in der Gruppe hat einen großen Anregungscharakter“ (Thimmel 2012). Eine hohe Bedeutung erhalten beim Kinder- und Jugendreisen die Prämissen der Freiwilligkeit und Partizipation. Inhalte, Themen und Methoden werden von den Kindern und Jugendlichen mitbestimmt. Auch die „zweckfreie Kommunikation“, freie Zeit, das „Nichtstun“ sind jugendpädagogisch bedeutsam. Freie, nicht „kolonialisierte“ Zeit (vgl. Simon 2013) ermöglicht die Pflege von Beziehungen und Freundschaften, Entspannung und gibt Raum zur *eigenen* Gestaltung von Zeit. Nonformale Bildungsorte ermöglichen Jugendlichen, einfach sie selbst zu sein. Diese „Alltagserfahrungen (auch Krisen, Irritationen, Konflikte, Grenzerfahrungen) können zum zentralen Gegenstand des Miteinander-Sprechens und Handelns werden“ (Thimmel/Wenzler 2014).

Empirische Studien zum Kinder und Jugendreisen belegen, dass aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen immer das Miteinander, der Spaß und das gemeinsame Erlebnis im Vordergrund stehen. Dass dies auch bei „inkluisiven Reisen“¹ der Fall ist, hebt die Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen hervor:

„Was eine inklusive Reise tatsächlich ausmacht, ist in erster Linie das gemeinsame Erleben von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung.“ (Dubiski 2012, S. 21)

¹ Wenn auch derzeit nur vereinzelt Studien zu „inkluisiven Kinder- und Jugendreisen“ vorliegen, worunter i.d. R. Reisen verstanden werden, bei denen sowohl behinderte als auch nicht-behinderte Kinder und Jugendliche teilnehmen.

Gerade das alltägliche, intensive Miteinander biete ein „reichhaltiges Erfahrungsfeld dafür, das selbstverständliche Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen einzuüben“ (Ilg 2013, S. 479). Vor dem Hintergrund der skizzierten Bildungsleistung der Kinder- und Jugendarbeit allgemein und speziell von Kinder- und Jugendreisen braucht es Strukturen, qualitätsvolle Angebote und entsprechende Ressourcen, um *allen* Kindern und Jugendlichen Teilhabe an diesem Feld nonformaler Bildung zu ermöglichen. In diesem Bericht wird daher weiter der Frage nachgegangen, welche Bedingungen es zur Umsetzung von „inklusive Kinder- und Jugendreisen“ auf struktureller und pädagogischer Ebene braucht.

2.2 Inklusion – Diskussion und Begriff

Für die politische und öffentliche Diskussion um Inklusion ist es kennzeichnend, dass sie oftmals Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen bzw. diagnostiziertem Förderbedarf fokussiert, dass vorwiegend auf die Unterscheidung zwischen „Integration“ und „Inklusion“ Bezug genommen wird und dass „Inklusion“ vor allem im Kontext mit Schule und Schulentwicklung diskutiert wird. Mittlerweile wird jedoch vermehrt darauf verwiesen, dass Inklusion bzw. der Anspruch inklusiver Bildung mit Blick auf formale *und* nonformale Bildungsbereiche zu entwickeln sei (vgl. Platte 2012). Der Begriff der "sozialen Inklusion" (vgl. Kuhlmann 2012) nimmt neben „Behinderung“ auch andere Dimensionen (z.B. Armut, Marginalisierung etc.) in den Fokus und verweist darauf, dass die Entwicklung von Inklusion theoretisch nie nur auf eine Gruppe und deren Teilhabemöglichkeiten zu begrenzen ist. Das Projekt „Einfach weg“ hat sich explizit zum Ziel gesetzt, mehr behinderten Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Kinder- und Jugendreisen zu ermöglichen, da diese in der Kinder- und Jugendarbeit allgemein und auch im Kinder- und Jugendreisen deutlich unterrepräsentiert sind. Diese für das Projekt vorgenommene Engführung steht jedoch theoretisch im Kontext eines weiten Verständnisses von Inklusion.

Die UN-BRK selbst liefert keine Definition von „Inklusion“, vielmehr gibt sie dem Inklusionsbegriff in der Orientierung an den allgemeinen Menschenrechten einen „deutlich normativen, das heißt wertebasierten und richtungsweisenden Charakter“ (Wansing 2015, S. 43). Sowohl in der UN-BRK als auch im Fachdiskurs wird betont, dass „Inklusion“ als Leitorientierung zu verstehen sei, die Veränderungen in allen Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems anstößt. Artikel 30 der UN-BRK betont das Recht behinderter Menschen „gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen“, was auch die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten umfasst (UN-BRK, Art. 30). Darüber hinaus zielt die Konvention auf die Umsetzung des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung und fordert auf, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten (UN-BRK, Art. 30). Voigts (2012) konkretisiert diesen Anspruch mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit folgendermaßen:

„Sie [die Debatte] fordert die Kinder- und Jugendarbeit heraus, sich der Frage von Diversität als Ressource sowie sozialer Ungleichheit als Gesellschaftsrealität mit Blick auf ihre konkreten Handlungsstrategien noch intensiver als bisher zu stellen.“ (ebd., S. 215)

Weiter verweist Voigts darauf, dass inklusive Arbeitsansätze zum Beispiel in der Jugendverbandsarbeit mehr umfassen als die Öffnung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Im Kern gehe es um die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und wie es Jugendverbänden gelingen kann ein Ort zu sein, an dem „Kinder aus sehr verschiedenen Lebenslagen ihren Platz finden können“ (ebd., S. 45). Die UN-BRK benutzt den Begriff „Menschen mit Behinderung“² (im englischen Original) und vertritt ein Verständnis von „Behinderung“, welches davon ausgeht, dass eine Behinderung „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (Präambel der UN-BRK). Anerkannt wird damit, dass einstellungs- und umweltbedingte Barrieren Menschen mit Behinderungen an Teilhabe hindern. In diesem Bericht wird die Begrifflichkeit „behinderte Menschen“ bzw. „behinderte Kinder und Jugendliche“ benutzt. Angelehnt an das Verständnis der UN-BRK betont dies die gesellschaftliche Konstruktion von Behinderung und die daraus entstehenden, vor allem strukturellen Barrieren, z.B. auch für die Teilhabe an Kinder- und Jugendreisen. Für den Bereich der Freizeit spricht Wilken (2015) daher auch von „behindernden Folgen für freizeit-kulturelle Teilhabechancen“ (ebd., S. 469).

Darüber hinaus betont die UN-BRK den Anspruch, „Behinderung“ als Teil menschlicher Vielfalt anzuerkennen und zu berücksichtigen. Die Konvention wendet sich entschieden gegen einen defizitären Blick auf Behinderung (vgl. Rohrman 2014). Dies erfordert aus pädagogischer Perspektive einen Umgang mit Heterogenität, der zum einen den Grundsatz von Unterschiedlichkeit in der Gemeinschaft anerkennt und andererseits individuelle „partizipationsrelevante“ Bedarfe im Kontext konkreter Praxis nicht ignoriert (vgl. Beck 2013). Für die Umsetzung von Inklusion werden im „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow, 2000) drei Ebenen fokussiert: „Kulturen“, „Strukturen“ und „Praktiken“. Die Ebenen stehen gleichberechtigt nebeneinander und verdeutlichen, dass mit Inklusion ein Entwicklungsprozess gemeint ist, der auf unterschiedlichen Ebenen anzustoßen ist. Inklusion ist weder als kurzfristiges Projekt angelegt, noch ist der eigentliche Anspruch mit „best practice“-Beispielen zu erledigen. Inklusion fordert veränderte, reflexive Praxen, bei denen sowohl die Dimension der „Kultur“ zu berücksichtigen und gleichzeitig die „operative Dimension“ nicht zu vernachlässigen ist (vgl. Speck 2013). Neben einer grundsätzlichen Orientierung ist Inklusion gleichermaßen als Prinzip von Organisationsentwicklung zu verstehen, das relevante und praktische Veränderungen anstößt.

Zur Umsetzung des Rechts auf Bildung werden als Voraussetzung vier Strukturelemente genannt:

- *Availability*, d.h. Verfügbarkeit von Angeboten hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Erreichbarkeit und finanzieller Ermöglichung;
- *Accessibility*, d.h. Zugänglichkeit von Angeboten, v.a. mit Blick auf Barrierefreiheit und Assistenz;

² „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 1)

- *Acceptability*, d.h. Annehmbarkeit von Angeboten hinsichtlich ihrer Organisation, Inhalte und ihrer Relevanz sowie kulturell angemessene, nicht-diskriminierende und qualitätsvolle Ausgestaltung;
- *Adaptability*, d.h. Anpassungsfähigkeit von Angeboten an die Bedürfnisse der Beteiligten, an die jeweiligen lokalen Kontexte und sich verändernde Bedingungen. (vgl. Dubiski, 2012; Platte, 2012)

Diese vier Strukturelemente bieten eine hilfreiche Grundlage zur Analyse von Strukturen, Prozessen und Angeboten im Bildungssystem.

2.3 Getrennte „Freizeitwelten“ von Kindern und Jugendlichen

Freizeit für behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche spielt sich i.d.R. immer noch getrennt ab. Die einen nutzen Angebote der Behindertenhilfe, die anderen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. Statt selbstverständlicher, *gemeinsamer* Orte für Freizeit setzen sich systematisch die traditionell getrennten institutionellen Kontexte in der Freizeit fort (vgl. BAG Landesjugendämter, 2012). Integrative Ansätze hat es in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit jedoch schon lange gegeben. Zum Teil sind diese „einfach so“ entstanden, z.B. durch Kinder und Jugendliche, die einfach vor der Tür eines Jugendzentrums stehen und dann mitmachen oder die bei einer Ferienfreizeit mitfahren. Integrative Ansätze entstanden vielfach durch die persönliche Initiative engagierter Fachkräfte oder in projektbezogenen Kooperationen, die mit anderen Akteuren eingegangen wurden. Inklusion zielt jedoch primär auf die Verringerung einer *systematischen* organisatorischen Separierung und auf die damit einhergehende Veränderung von Strukturen und Institutionen. Eine strukturelle Öffnung wird derzeit vor allem über die Schulentwicklung vorangetrieben. Eine systematische Öffnung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit steht erst am Anfang. Beck (2013) stellt diesbezüglich fest, dass „Kinder und Jugendliche mit Handicaps weder auf der Ebene der kommunalen politischen Beteiligungsstrukturen für Kinder und Jugendliche noch auf der Ebene der Angebote systematisch in den Blick [kommen].“ (ebd., S. 139).

Behinderte Kinder und Jugendliche nehmen wenig oder gar nicht an Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit teil und sind auch bei Angeboten des pädagogischen Kinder- und Jugendreisens deutlich unterrepräsentiert. Dies liegt auch in unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Strukturen behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendliche begründet, z.B. durch die für behinderte Kinder und Jugendliche meist gegebene räumliche Trennung von Wohn- und Schulort, durch Therapiezeiten und lange Fahrtzeiten (vgl. Dubiski 2012). Andere Zeitstrukturen und Orte und die Zuständigkeitstrennung von Leistungsträgern (z.B. bei der Beantragung einer Begleitung) erfordern auch von Eltern und Erziehungsberechtigten einen hohen bürokratischen und zeitlichen Aufwand, um z.B. die Teilnahme ihrer Kinder an Angeboten der Kinder und Jugendarbeit zu unterstützen. Hinzu kommt, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit per se einer starken „Milieuorientierung“ unterliegen. Sowohl junge Menschen aus sozial benachteiligten Lebenslagen, als auch junge Menschen mit

Migrationshintergrund als auch junge Menschen mit Behinderung sind in Jugendorganisationen nur wenig anzutreffen (vgl. u.a. BMFSFJ 2013, Voigts 2012).³

Die Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit strukturieren sich darüber hinaus in hohem Maße über Freundinnen und Freunde („Peers“). Mit Blick auf den Zugang zu Jugendverbänden haben ebenso Eltern eine wichtige Vorbildfunktion, Zugänge werden durch den persönlichen Kontakt bzw. die gute Beziehung zu anderen Erwachsenen aus Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (z.B. Teamer_innen, Sporttrainer_innen...) oder durch Angebote an und um Schule strukturiert. Diese Zugangsstruktur bildet sich genauso im Feld des Kinder- und Jugendreisens ab (vgl. Ilg 2008). Auch bilden die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit allgemein und speziell Kinder- und Jugendreisen einen zentral wichtigen Bereich für die Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen (vgl. Voigts 2015). Auch die Befragung von Jugendlichen im Rahmen des Projektes „Einfach weg“ bestätigt, dass das Mitreisen von Freundinnen und Freunden für die Kinder und Jugendlichen ein ausschlaggebendes Argument ist, ob sie sich die Mitfahrt bei einer Reise vorstellen können oder nicht.⁴ Deutlich wird, dass gerade vor dem Hintergrund „getrennter Freizeitwelten“ Kinder- und Jugendreisen als Zugang auch z.B. zu anderen Freizeitbereichen eine wichtige Funktion zukommen kann.

„Wenn über inklusive Angebotsformen bzw. als erster Schritt über die Beteiligung von Kindern mit Behinderung gesprochen wird, stehen Ferienfreizeiten im Vordergrund. Dies dürfte kein Zufall sein, da im alltäglichen Leben die Aufenthaltsorte von Kindern mit und ohne Behinderungen aufgrund des in Deutschland sehr spezialisierten Förderschulsystems kaum Kreuzungspunkte bieten. (...) Die Freizeiten der Jugendverbände finden hingegen in einem Zeitraum statt, in dem alle Kinder frei von Schule sind und arbeitstätige Eltern eine qualifizierte Betreuung suchen. (...) Ferienfreizeiten bieten damit den Raum, inklusive Ideenschmieden zu werden.“ (Voigts 2012, S. 223)

Die Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen spiegelt zum einen die Auswirkungen dieser Situation, beschreibt jedoch auch zukünftig notwendige Veränderungen.⁵ Die Gewinnung von teilnehmenden Kindern und Jugendlichen für eine inklusive Reise, die durch eine entsprechende Zusammensetzung von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet sein soll, ist aus Trägersicht ein zentrales und mit hohem Aufwand verbundenes Thema. Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Behindertenhilfe bieten hier vielfach eine erste „Brücke“. Die Bemühungen von Trägern auf der Umsetzungsebene, wie sie auch im Projekt „Einfach weg“ initiiert werden (s.u.) sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die systematische Separierung auch „Abbild der in unserer Gesellschaft stigmatisierenden Kategorien „Finanzkraft“, „Herkunft“

³ Wobei die interkulturelle Öffnung von Jugendverbänden in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben wurde. Zur differenzierten Thematik der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft siehe Thimmel/Chehata 2015.

⁴ Im Auftrag der BAG Katholisches Jugendreisen wurden Kinder und Jugendliche zwischen 12-16 Jahren an Schulen mit Gemeinsamen Unterricht (GU) und Förderschulen zu Kenntnissen und Erfahrungen zu Kinder- und Jugendreisen befragt. Die Ergebnisse sind in einem internen Papier zusammengefasst, jedoch nicht veröffentlicht.

⁵ In NRW wurde vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes die „Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen“ (Dubiski, 2012) in Auftrag gegeben. Bundesweit bzw. länderspezifisch existiert zu „inkluisivem Kinder- und Jugendreisen“ keine weitere Datenbasis.

und „Behinderung“ ist (ebd., S. 224). Nach Einschätzung von Trägern wird der Bedarf an „inklusive Reisen“ insb. vor dem Hintergrund der Schulentwicklung zukünftig deutlich steigen, so dass zu erwarten ist, dass Träger mehr und mehr mit einer veränderten Nachfrage nach „inklusive Reisen“ konfrontiert sind. Für die Kinder- und Jugendarbeit werden sich diesbezüglich auch konzeptionell neue Fragestellungen ergeben – unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Auftrags von Kinder- und Jugendarbeit (§11, SGB VIII). Auch unter der Leitorientierung Inklusion stellt Kinder- und Jugendarbeit Räume zur Verfügung, in denen vor allem die Interessen und die „alltäglichen“ Themen von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen. Beck (2002) verweist darauf, dass altersspezifische oder geschlechtsspezifische Aspekte, die für jedes Kind und jeden Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen, in der Wahrnehmung oftmals „hinter die Behinderung“ rücken und erinnert daran, dass auch „behinderte Kinder und Jugendliche (...) in erster Linie Kinder und Jugendliche [sind]“ (ebd., 178).

2.4 Freizeitwünsche von Kindern und Jugendlichen

Für den Freizeitbereich liegen – im Gegensatz zu dem Bereich der schulischen Förderung oder zum Beispiel zur Familiensituation – sehr wenige empirische Erkenntnisse zu Freizeitwünschen von behinderten Kindern und Jugendlichen vor. Der Teilhabebericht der Bundesregierung verweist darauf, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen „grundsätzlich die gleichen Freizeitbedürfnisse“ haben (BMAS 2013, S. 207). Auch die Studie von Schröder (2006), die sich mit dem Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung beschäftigt, betont, dass sich die Bedürfnisse von Jugendlichen – behindert oder nicht-behindert – nicht grundsätzlich unterscheiden.⁶ Jugendliche mit geistiger Behinderung formulieren Wünsche nach Selbstständigkeit, selbstbestimmter Freizeitgestaltung und Anerkennung in der Peer-Gruppe. Sowohl der Teilhabebericht als auch Schröders Studie belegen jedoch, dass behinderte Menschen in ihrer Wahlfreiheit zur Freizeitgestaltung zum Teil massiv eingeschränkt sind, z.B. da sie weniger freie Zeit zur Verfügung haben, Freizeitorte oder -angebote einschließlich der Information darüber nicht oder schwer zugänglich sind oder eine adäquate Begleitung nicht gewährleistet werden kann. Der Teilhabebericht hebt weiter hervor, dass Menschen mit eingeschränkter Mobilität seltener Urlaubsreisen machen, Menschen mit Beeinträchtigungen insgesamt mit den ihnen zur Verfügung stehenden Freizeitmöglichkeiten unzufrieden sind und im Vergleich mit nicht-behinderten Gleichaltrigen die Unzufriedenheit bei den jungen Erwachsenen zwischen 18 und 29 Jahren am höchsten ist (vgl. BMAS, S. 210).⁷ Jugendliche mit geistiger Behinderung verbringen ihre Freizeit deutlich seltener mit

⁶ Schröder (2006) führte eine qualitative Studie mit Jugendlichen im Alter von 11-19 Jahren durch, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung besuchen.

⁷ Bei den Ergebnissen ist die Stichprobengröße von 100 Personen zu berücksichtigen, die nach eigener Aussage eine „Behinderung“ haben sowie die Wahl des Befragungsinstruments (Online-Befragung), das evtl. zum Ausschluss bestimmter Personen geführt hat (vgl. ebd.). Diese Aussagen beziehen sich auf Menschen ab 18 Jahren.

Freund_innen oder z.B. in Jugendgruppen, Vereinen oder Jugendtreffs wobei der *Wunsch* nach sozialen Kontakten – insbesondere zu Jugendlichen, die nicht behindert sind bzw. nicht in die gleiche Schule gehen – sehr groß ist (vgl. Schröder 2006). In diesem Kontext wird dem Miteinander in der Freizeit auch deshalb eine große Bedeutung zugeschrieben, da hier „Gemeinsamkeiten im Mittelpunkt stehen an Dingen, die interessant sind und Freude machen und nicht primär eine organische Schädigung oder eine Funktionsbeeinträchtigung“ (Wilken 2015, S. 470). Die Entwicklung von „inkluisiven Kinder- und Jugendreisen“ ist daher ein wichtiger Schritt, selbstbestimmte und freie Gestaltung von Zeit, die sich in *vielfältigen* prinzipiell zugänglichen Möglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen abbildet, zu ermöglichen.

Es ist deutlich geworden, dass Kinder- und Jugendreisen ein bedeutendes Potenzial bergen, in unterschiedlicher Art und Weise „Bildungsräume“ für Kinder und Jugendliche zu sein. Das Wesentliche einer Kinder- und Jugendreise ist das gemeinsame Erlebnis, der Spaß, das Miteinander in der Gruppe. Demgegenüber steht die systematische Trennung von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit bzw. strukturelle Barrieren, die gemeinsame Freizeit verhindern. Die *Wünsche* an Freizeit unterscheiden sich – folgt man den wenigen vorliegenden Studien – nicht auffallend. Vor dem Hintergrund der übergreifenden Frage, wie es gelingt, mehr behinderten Kindern und Jugendlichen Reisen zugänglich zu machen, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Frage nachgegangen, welche Mindestvoraussetzungen in unterschiedlichen Dimensionen aus der Perspektive von Trägern erfüllt sein müssen, um inklusives Reisen umsetzen zu können.

3. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung und Forschungsdesign

Die wissenschaftliche Begleitung hatte zum Ziel, im Rahmen der begleitenden Praxisforschung Bedingungen zu formulieren, die für eine inklusive Öffnung von Strukturen und Praxen des Kinder- und Jugendreisens notwendig sind. Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung lag auf einer prozessbegleitenden Evaluation. Darüber hinaus waren die Mitarbeiter_innen des mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragten Forschungsschwerpunkts Mitglied der Steuerungsgruppe und haben so zur Entwicklung des Gesamtprojektes beigetragen. Auch wurden alle Fortbildungsmodule in Form teilnehmender Beobachtung im Projekt besucht bzw. in diesen mitgewirkt. Die Teilnahme an den Fortbildungsmodulen diente vor allem dazu, relevante Themen zu fokussieren, die in den verschiedenen Phasen der begleitenden Evaluation in den Blick genommen wurden.

Die prozessbegleitende Evaluation wurde unter folgenden leitenden Fragestellungen durchgeführt:

- Können durch die im Projekt geförderten Maßnahmen mehr behinderte Teilnehmer_innen an betreuten Ferienfreizeiten teilnehmen?

- Welche Bedingungen sind für das gelingende Miteinander entscheidend?
- Vor welchen Schwierigkeiten sehen sich die am Projekt beteiligten Verantwortlichen in den einzelnen Phasen der Vorbereitung und Durchführung einer inklusiven Reise? Wie lassen sich diese Schwierigkeiten ggf. bearbeiten? Welche Grenzen gibt es?
- Welche Konzepte haben sich als praktikabel erwiesen?
- Welche Faktoren können nach Umsetzung in der Praxis als Mindestvoraussetzungen beschrieben werden?

3.1 Teilnehmende Organisationen an der wissenschaftlichen Begleitung

Insgesamt wurden sechs Organisationen ausgewählt, die an der wissenschaftlichen Begleitung auf freiwilliger Basis teilnahmen. Hier wurde auf eine möglichst heterogene Auswahl geachtet, d.h. die Organisationen sind regional in Deutschland verteilt, sowohl konfessionell gebunden (2 Organisationen), als auch nicht konfessionell gebunden (4 Organisationen). Unter ihnen waren sowohl freie Träger (2 Organisationen) als auch kommerzielle Anbieter (1 Organisation), sowohl einzelne Träger bzw. Anbieter als auch Dachverbände (3 Organisationen). Durch diese heterogene Auswahl wurde intendiert, sowohl übergreifende Themen als auch struktur- oder trägerbezogene Spezifika herausarbeiten zu können. Unter den an der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmenden Organisationen waren fünf, die selbst Kinder- und Jugendreisen konzeptionieren, organisieren und durchführen. Darüber hinaus hat sich ein kommerzieller Anbieter von Klassenfahrten beteiligt, der alle Schritte im Vorfeld der Reisen betreut, während die pädagogische Durchführung vollständig bei den Schulen liegt. Von den insgesamt fünf geplanten Reisen haben vier Reisen stattgefunden. Eine Reise wurde als Kooperation zwischen einem Jugendverband und einer Organisation der Behindertenhilfe durchgeführt, eine Reise als Internationale Jugendbegegnung zwischen einem deutschen Jugendverband und zwei Partnerorganisationen im Ausland, eine Reise als Kooperation zwischen einer Jugendorganisation (Verein) und dem Bezirksjugendamt sowie eine Reise als Kooperation zwischen einer Jugendorganisation (Verein) und einer Förderschule.

3.2 Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung und empirisches Vorgehen

Die wissenschaftliche Begleitung versteht sich als eine prozessbegleitende Evaluation, die der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen vermag. Sie sieht ihre Aufgabe darin, zu einer reflektierten Dokumentation und Thematisierung von Aspekten und Fragestellungen beizutragen, die den Beteiligten aufgrund ihrer Involviertheit erschwert ist. Dem heterogenen Feld des (inklusive) Kinder- und Jugendreisens angemessen, orientiert sie sich dabei an einem partizipativen Evaluationsverständnis (Ulrich/Wenzel 2003). Es wurde Wert darauf gelegt, die Sichtweisen unterschiedlicher am Geschehen beteiligter Akteursgruppen, sprich Führungskräfte und Teamer_innen, in die Informationsgewinnung

einzu beziehen und so soziales Geschehen aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren.

Die Evaluation wurde in Form von **Expert_inneninterviews mit Leitungskräften und Teamer_innen** in zwei Befragungsphasen durchgeführt.

In der **ersten Phase** zielte die Evaluation auf die Perspektive der Leitungskräfte (Erhebung im Zeitraum September-Oktober 2014) vor der Durchführung der im Projekt geplanten inklusiven Reise im Sommer 2015. Es wurden 5 leitfadengestützte, ein- bis eineinhalbstündige Expert_inneninterviews mit Leitungskräften geführt, die für die Konzeption und Vorbereitung der im Modellprojekt entwickelten Reisen verantwortlich waren.⁸

Für die erste Phase waren die folgenden Fragestellungen leitend:

- Welche Gelingensbedingungen für die strukturelle Implementierung, Konzeption und Vorbereitung inklusiver Reisen werden benannt?
- Welche Rolle nehmen Leitungskräfte / konzeptionell Verantwortliche zur Entwicklung von Inklusion ein?

Die **zweite Interviewphase** zielte zum einen auf die Perspektive der **Leitungskräfte**, die schon in der ersten Phase befragt wurden. Die Expert_inneninterviews fokussierten die Einschätzungen der Leitungskräfte *im Rückblick* zu den Reisen (Erhebungszeitraum September-Oktober 2015). Es konnten hier drei Expert_inneninterviews realisiert werden.⁹

Die zweite Interviewphase zielte zum anderen auf die Perspektive der **Teamer_innen** in der pädagogischen Durchführung. Es wurden 4 Expert_inneninterviews mit Teamer_innen von insg. 3 Trägern geführt. Die Interviews mit den Teamer_innen fokussierten die Leitfragen:

- Welche Gelingensbedingungen für die *Durchführung* mit Blick auf das Team und das Programm inklusiver Reisen lassen sich identifizieren?
- Welche Faktoren machen aus Sicht von Teamer_innen eine gelungene inklusive Reise aus?

Die Auswertung aller Expert_inneninterviews erfolgte nach Transkription des Audiomaterials mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA, mit welcher zunächst eine thematische Kodierung der Interviews vorgenommen wurde. Für die Auswertung wurde ein

⁸ Ein weiteres geplantes Interview konnte nicht durchgeführt werden.

⁹ Von den sechs Interviewpartner_innen der ersten Phase konnten bei zwei Trägern die gleichen Personen interviewt werden. Bei einem Träger hat sich die Zuständigkeit innerhalb der Projektlaufzeit geändert, so dass hier zwar der gleiche Träger aber eine andere Person befragt wurde. Bei zwei Trägern konnten keine Expert_inneninterviews durchgeführt werden, die den Rückblick auf die spezifische Reise im Projekt fokussieren. Zum einen deshalb, da ein Träger nicht selbst für die pädagogische Durchführung zuständig war. Zum anderen konnte bei einem Träger die geplante Reise nicht stattfinden. Mit diesen Akteuren wurden trotzdem Gespräche im Nachgang zum Projekt geführt. Aussagen wurden hier punktuell in Form ‚dichter Beschreibungen‘ (Friebertshäuser, 2006) in diesen Bericht integriert. Ein Expert_inneninterview konnte darüber hinaus nicht durchgeführt werden, da der Interviewpartner im geplanten Zeitraum nicht zur Verfügung stand.

inhaltsanalytisches Verfahren gewählt. Das Expertenwissen der Befragten wurde extrahiert, systematisiert und relevante Themen wurden herausgearbeitet. Es wird im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung davon ausgegangen, dass die genannten Themen und Bedeutungszusammenhänge das Potenzial haben, einzelfallübergreifende Ergebnisse hervorzubringen, ohne jedoch von einer Verallgemeinerbarkeit auszugehen (vgl. Schneider 2009). Die Ergebnisse wurden mittels mehrerer Forschungswerkstätten der kommunikativen Validierung unterzogen.

4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

4.1 Eine „inklusive Reise“

Eine „inklusive“ Reise umfasst theoretisch für die Befragten unterschiedliche Dimensionen: sowohl in den Konzeptionen der Reisen als auch in den Interviews werden unterschiedliche Begriffe benutzt, wenn es um „inklusive Reisen“ geht. Adressiert werden „behinderte“ Kinder und Jugendliche (im Sinne einer diagnostisierten Behinderung), aber auch „sozial benachteiligte“ Kinder und Jugendliche werden mit dem Begriff assoziiert. Faktisch ist im Projektkontext eine „inklusive Reise“ für die Akteure dadurch gekennzeichnet, dass behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche gemeinsam auf Reisen gehen. Es geht den im Projekt beteiligten Trägern vor allem um die systematische Erhöhung der Teilhabe behinderter Kinder und Jugendlicher an ihrem Angebot in dem Wissen, dass diese nicht selbstverständlicherweise an Kinder- und Jugendreisen teilnehmen. Eine „gelungene“ inklusive Reise ist dabei jedoch weder aus der Perspektive der Leitungskräfte noch der Teamer_innen an einer bestimmten „Quote“ behinderter Kinder und Jugendlicher festzumachen – wenn auch die Träger immer ein Mischungsverhältnis bei den Teilnehmenden anstreben. Für eine inklusive Reise, so wie für jede andere Reise auch, steht für die Befragten klar der Spaß, das gemeinsame Erlebnis und die Zufriedenheit aller Beteiligten im Vordergrund - und zwar unabhängig von der Differenzlinie Behinderung:

„Wenn wir die Rückmeldungen von den Teamern und von den Kindern haben, dass sie eine coole Freizeit hatten. Und dass sie einfach Spaß hatten. Weil ich glaube, das ist der Sinn von einer Kinder- und Jugendfreizeit, da soll auch keine große erzieherische Maßnahme dahinter stecken, sondern die sollen einfach zurückkommen und einfach Spaß gehabt haben.“ (Leitungskraft, I 1, 58)

Alle Beteiligten sollen erleben, dass inklusives Reisen gut funktionieren kann und sich in diesem Sinne eine „inklusive Reise“ nicht von einer anderen Reise unterscheidet. Den Leitungskräften ist dies zum einen wichtig, damit sich auch Teamer_innen bei einem Träger für die Verankerung von inklusiven Reisen engagieren. Zum anderen ist ihnen dies wichtig, damit sowohl Teamer_innen als auch Teilnehmer_innen weiterhin bei inklusiven Reisen mitfahren.

4.2 Die Rolle von Führungskräften

4.2.1 Vom Angebot zur strukturellen Verankerung

„Inklusion“ ist für die befragten Führungskräfte mehr als die Entwicklung eines spezifischen inklusiven Angebots. Sie definieren demnach ihre Rolle vor allem in der strukturellen Verankerung von Inklusion in der jeweiligen Träger- bzw. Unternehmensstruktur. Vor allem im Kontext der Jugendverbandsarbeit werden inklusive Kinder- und Jugendreisen als gute Möglichkeit gesehen, erste zeitlich begrenzte Erfahrungen im Setting des Reisens in die verbandliche „Alltagsarbeit“ zu transferieren und auch einer inklusiven Arbeit vor Ort Anschub zu geben.

„Ziel soll es ja sein irgendwann, dass Inklusion gelebt [wird] und dann gehört alles dazu. Auch die Gruppenstunden.“ (Leitungskraft, I 4, 15)

Die Umsetzung von Inklusion braucht, so betonen die Befragten, die Bereitschaft und das freiwillige Engagement der Akteure vor Ort und der Berücksichtigung ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen. Gerade im verbandlichen Kontext sind zur Implementierung von Inklusion, z.B. über erste Erfahrungen einer inklusiven Reise, die verbandsspezifischen Zugänge, die Autonomie der Mitgliedsverbände und deren konkrete Gegebenheiten vor Ort zu beachten. Die Erfahrung im Projekt „Einfach weg“ hat gezeigt, dass es wenig erfolgversprechend ist, eine inklusive Reise verbandsübergreifend zu konzipieren. Die Identifikation der Adressat_innen mit ihrem Mitgliedsverband sowie die hohe Bedeutung der persönlichen Bindung an Teamer_innen und Peers bedarf der konkreten Verortung im Kontext eines spezifischen Verbandes.

„Die Idee, wir fahren auch mit wildfremden Leiterinnen und Leitern auf eine Ferienfahrt ist in Verbänden schon ein bisschen ungewöhnlich. Man meldet sich ja nicht für das Projekt an, auch als Leiterin und Leiter, sondern weil man ist dabei, weil man KSJ ist, weil man in der KJG ist, so und man fährt auch mit, weil die anderen mitfahren, weil man sie kennt, weil man sie mag und weil das die Freunde auch sind.“ (Leitungskraft)

Für die systematische Verankerung inklusiven Reisens ist es aus Perspektive der Führungskräfte eine wichtige Gelingensbedingung, auch in den Mitgliedsverbänden eine hauptverantwortliche Person für die Entwicklung von Inklusion zu gewinnen. Die Befragten sind sich einig, dass die Umsetzung von Inklusion als langfristig angelegter Prozess zu verstehen ist, der sich auf die Umgestaltung und Verantwortung einer Institution als Ganzes bezieht und nicht lediglich darauf, einzelne Reisen als „inklusive“ zu konzipieren.

„Meine Kolleginnen kriegen jetzt ein Portfolio der Freizeiten, die wir jetzt am Wochenende festgelegt haben und da kriegen die gesagt: Das ist barrierefrei was Rollstuhl angeht. Hier können geistig beeinträchtigte Menschen mitfahren usw. Und die werben quasi in ihrem, bei sich mit unserem Prospekt und wenn sich jemand anmeldet, egal wo, nehmen wir Kontakt auf und schauen, wie wir die, wie wir die Betreuung geregelt kriegen. Also es gibt im nächsten Jahr keine inklusive Jugendfreizeit mehr.“ (Leitungskraft, I 9, 50)

Die strukturelle Implementierung brauche, so ihre Einschätzung, Rückhalt auf Leitungsebene und die Begleitung von Praxisentwicklung. Auch für die Zukunft, unabhängig vom Kontext des Projektes „Einfach weg“, wird der kollegiale Fachaustausch daher als wichtig eingeschätzt.

„Ich glaube das ist da auf jeden Fall immer noch einmal sehr wichtig, dass immer nebenher sozusagen die Möglichkeit zu haben sich fortzubilden, auszutauschen mit anderen die das machen. Da auch von den Erfahrungen zu profitieren. Ich glaube das ist sozusagen dann auch ein Prozess der sozusagen immer weiter geht. Also so wie wir auch die Maßnahme also jetzt nicht sehen, dass ‚Wir machen jetzt eine inklusive Maßnahme und das 14 Mal gleich‘. Sondern da war es auch so die Überlegung wir fangen jetzt damit und wollen uns über die Jahre eben damit weiter entwickeln.“ (Leitungskraft, I 2, 44)

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass die Entwicklung inklusiver Reisen von den Leitungskräften als Möglichkeit genutzt wird, einen umfassenden Prozess der Qualitätsentwicklung in der Organisation anzustoßen. Das Projekt wird Anlaß, den „normalen Alltag“ des Trägers zu überdenken und bisherige Routinen zu hinterfragen. Die befragten Träger bereiten sich damit auch auf eine stärkere Nachfrage nach inklusiven Reisen vor, die sie vor dem Hintergrund der strukturellen Veränderungen im Schulsystem erwarten:

„Das ist so, dass wir natürlich auch schon länger so Gruppen haben, inklusive Gruppen und (...) das ist so, dass wir jetzt eben gesagt haben, genau, an dem Projekt teilnehmen wollen, um uns einfach in diesem Bereich so ein bisschen weiter zu entwickeln und so ein bisschen auch, ja (...) bisschen mehr zu spezialisieren, auch qualitativ da weiter zu entwickeln. Das ist eigentlich so unser Ziel.“ (Leitungskraft, I 3, 2)

4.2.2 Verantwortung für Mitarbeiter_innen

Der Anspruch einer strukturellen Verankerung über die Einzelmaßnahme hinaus erfordert von Leitungskräften die Fähigkeit und die Ressourcen, das gewonnene Wissen zu inklusiven Reisen in die unterschiedlichen Organisationsebenen weiterzutragen. Zum einen, um Entscheider_innen und Geldgeber_innen zu überzeugen, zum anderen, um Akteure der Praxis für Inklusion zu gewinnen. Ihre strategische Funktion beschreiben die Leitungskräfte darin, Erfahrungen und Wissen zu inklusiven Reisen zu verbreiten und damit organisationsbezogene Multiplikationseffekte zu erzielen. In den Interviews fällt auf, dass die befragten Leitungskräfte sich selbst sehr stark in der Verantwortung für ihre Mitarbeitenden sehen. Eine der wichtigsten Anforderungen inklusiven Reisens ist es aus ihrer Sicht, Überforderung zu vermeiden – sowohl mit Blick auf Teamer_innen, als auch auf die Kinder und Jugendlichen. Vor allem Teamer_innen sollen nicht an Grenzen geraten, die ein zukünftiges Engagement als Teamer_in für inklusives Reisen gefährden könnten.

„Und sowohl Kinder als auch Betreuer. Und (...) keiner soll da ausgebrannt oder (lachen) tiefst deprimiert da zurückkommen und alle sollen am besten, also, dass die meisten einfach Bock und haben und sagen ‚Hey, die Reise möchte ich nächstes Jahr noch einmal machen‘“ (Leitungskraft, I 1, 58)

Es lassen sich unterschiedliche Strategien herausarbeiten, wie Leitungskräfte einer Überforderung von Beteiligten „entgegensteuern“. Auf organisationsinterner Ebene schreiben

sie einer klaren Abstimmung über fachliche und personelle Grenzen eines Trägers eine hohe Bedeutung zu:

„Und das ist es auch so, (...) z.B. wirklich körperlich Schwerstbehinderte oder mit lebenserhaltenden Systemen, wo wir uns dann auch, wo wir auch nicht gut genug wussten, was ist jetzt wirklich, was wird benötigt? Das wir da auch dann gesagt haben, dass wir das auch dann in dem Fall nicht bedienen können. Sondern da haben wir auch, da muss man da ja auch ehrlich sagen, also wenn man was nicht kann oder das sich nicht zutraut, dann muss man es auch einfach formulieren und sagen ‚Das geht dann leider nicht‘. Also, hatten wir schon die Situation. (Leitungskraft, I 3, 23)

Mit Blick auf die Teamer_innen ist eine fachlich angemessene Vorbereitung der Teams vor Ort für die Leitungskräfte ein „Muss“. Die Träger greifen dabei in der Regel auf ihre etablierten Systeme zurück (Vorbereitungsseminare, Schulungen etc.). Darüber hinaus sind Leitungskräfte für Teamer_innen auch während der Reise (z.B. per Notfalltelefon) erreichbar. Wenn es die Situation erfordert, sind sie sogar unterstützend vor Ort, sofern der Träger diese Ressourcen vorhalten kann.

„Also wir hatten letztes Jahr ein Camp, in denen, also es ist total eskaliert. Dann sind wir dann einfach, als Team nochmal zwei Leute von uns dort hingefahren und haben dann nochmal zwei, drei Tage verbracht und haben einfach die Teamer nochmal unterstützt.“ (Leitungskraft, I 1, 52)

Aus Leitungsperspektive ist es bei inklusiven Reisen eine zentrale Anforderung, ein Sicherheit gebendes, engmaschiges „Netz“ von Begleitung und Unterstützung für die Teamer_innen bereitzustellen – und zwar im gesamten Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Dies erfordert von ihnen viel Zeit und ein hohes Engagement.

Sowohl in theorieorientierten Beiträgen als auch in den wenigen vorliegenden empirischen Arbeiten zu Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit wird betont, dass es (mindestens) eine verantwortliche Person in einer Organisation braucht, die das Thema Inklusion vorantreibt. Oftmals sind dies Personen, die einen direkten privaten und/oder professionellen Bezug zum Thema haben (vgl. Dubiski, 2012) und Veränderungsprozesse in Richtung Inklusion organisationsintern als auch -extern anstoßen und fördern. Auch die befragten Leitungskräfte im Projekt „Einfach weg“ betonen die Bedeutung dessen, um Inklusion in einer Organisation breit zu verankern. Leitungskräften kommt dabei die Rolle zu, Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung zu initiieren, zu begleiten und Reflexionsräume in der Organisation zu etablieren (vgl. Senge 2011, Maykus u.a. 2014). Hier sind sie vor die Herausforderung gestellt, einerseits Veränderungen zu initiieren, zu denen ggfls. keine oder wenige Erfahrungen bestehen und andererseits die Umsetzung so zu begleiten, dass Mitarbeiter_innen und Adressat_innen gut in diesen Veränderungsprozessen „mitgehen“ können. Neben der strukturbezogenen Dimension steht für die Leitungskräfte die fachkräftebezogene Dimension im Fokus, die die Fürsorgepflicht gegenüber Mitarbeiter_innen und weiteren Beteiligten betont.

4.3 Planung & Vorbereitung

Die wesentlichen Anforderungen (und damit verbundenen Probleme) in der Planung und Vorbereitung, die nachfolgend angeführt werden, wurden bereits in der Potenzialanalyse NRW benannt (vgl. Dubiski 2012) und haben sich auch im Projekt „Einfach weg“ erneut bestätigt. Für eine gute Planung und Vorbereitung einer inklusiven Reise benötigen Leitungen und Teamer_innen zum einen detaillierte Informationen zu den Kindern und Jugendlichen. Zum anderen brauchen sie detaillierte Informationen zum Reiseziel, den Rahmenbedingungen und der Infrastruktur vor Ort. Eine ausreichende Informationsbasis ermöglicht es ihnen, Bedarfe der Gruppe mit den gegebenen Möglichkeiten vor Ort zusammenzubringen. Die Planung und organisatorische Vorbereitung von Kinder- und Jugendreisen ist für die Träger und Teams immer mit einem hohen Aufwand verbunden. Bei inklusiven Reisen ist die Anforderung an „Passgenauigkeit“ zwischen der reisenden Gruppe, der Unterkunft, der Logistik und Infrastruktur vor Ort deutlich höher. Es lässt sich aus den Interviews rekonstruieren, dass die theoretischen Planungsanforderungen jedoch oftmals konträr zur Planungsrealität der Träger liegen. Das größte Problem ist für viele Träger die frühe Festlegung auf ein Reiseziel und eine Unterkunft, ohne bereits die Bedarfe und Voraussetzungen von Teilnehmenden zu kennen. Träger werden so vor das Problem gestellt, dass die Infrastruktur und die Unterkunft letztlich darüber entscheiden, welche Teilnehmenden mit auf Reisen fahren können und welche nicht. Dies widerspricht jedoch dem Grundsatz von Inklusion, die (infra-)strukturellen Gegebenheiten den Anforderungen der Gruppe anzupassen und nicht umgekehrt.

*„Die Unsicherheit war größer, weil man ja nie so genau wusste wer sich wie mit welchen Einschränkungen anmeldet. Dementsprechend ist es natürlich schwieriger ein passendes Tagungshaus zu finden, weil also da also sowohl ein kostengünstiges was auch möglichst viele rollstuhlgerechte Räume hat, ist fast nicht zu finden. Das sind sozusagen Sachen wo sich vorher natürlich keine Gedanken darüber gemacht wurden, sondern irgendetwas genommen wurde was schön liegt und günstig ist. Wo man jetzt natürlich schon gucken muss, und da das ja meistens schon immer ein Jahr vorher gebucht werden muss, das ist so ein langer Zeitraum, wo man noch gar nicht weiß welche Teilnehmer jetzt wirklich kommen.“
(Leitungskraft, I2, 26)*

Ein Defizit wird darüber hinaus darin gesehen, dass es wenig detaillierte und gebündelte Informationen zu geeigneten Unterkünften für inklusive Reisen gibt.

Die Anforderung nach „Barrierefreiheit“ umfasst für die Träger in der Planung wesentlich mehr als beispielsweise den stufenlosen Zugang zu einer Unterkunft: für eine Kinder- und Jugendreise ist es den Befragten zum Beispiel wichtig, dass auch Gruppenräume für alle zugänglich sind. Auch muss die Infrastruktur am Ort incl. der Transport- und Fortbewegungsmittel so beschaffen sein, dass prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen an allen Programmpunkten teilnehmen können. Unterkünfte, die sich bei inklusiven Reisen als flexible Partner verstehen, werden als deutlich unterstützend benannt.

„Sie sind sozusagen mehr oder weniger werden die jetzt immer mehr zum Teil des Teams und zum Teil der Maßnahme. Und das ist natürlich was anderes als wenn man einfach irgendwo sich in ein Haus einmietet was keinen Bezug zu dieser Maßnahme hat. Insofern ist das eigentlich auch ganz hilfreich. Und führt natürlich auch dazu, dass die sich vermehrt Gedanken machen ‚Wie kann man denn das Haus umbauen, dass es barrierefrei ist?‘.“ (Leitungskraft, I2, 34)

Eine ausreichende Informationsbasis zu den mitreisenden Kindern und Jugendlichen wird von Leitungskräften und Teamer_innen gleichermaßen als besonders wichtig eingeschätzt. Fach- und Faktenwissen (z.B. zu medizinischen Fragen oder Fragen zu einzelnen Behinderungsformen) hat aus Sicht der Befragten vor allem dann Bedeutung, wenn sich daraus Konsequenzen für eine fachlich angemessene Betreuung ergeben. Dieses Wissen ist primär für die Programmplanung und für die Bereitstellung adäquater Infrastruktur und Betreuung relevant.

„Aus meiner Perspektive als Betreuer finde ich, Informationen ziemlich wichtig über die Kinder. Also ich finde einen, also jede Art von Informationen, die ich habe, über die Ressourcen von Kindern oder eben auch die Beeinträchtigung hilft mir vornerein schon eine Ferienfahrt zu planen von der alle eingeschlossen sind.“ (Teamer_in, I 12, 94)

Oft wird von der Schwierigkeit berichtet, dass für die Planung relevante Informationen nicht oder sehr spät kommuniziert werden und Mitarbeiter_innen von Trägern oder Veranstaltern vor Probleme gestellt werden. Mit Blick auf die organisatorische Dimension kann ein später oder unvollständiger Informationsfluss einen „Dominoeffekt“ erzeugen. Dies versetzt Akteure nicht nur in großen organisatorischen Stress, sondern kann auch dazu führen, dass eine Reise nicht stattfinden kann, einzelne Teilnehmer_innen nicht mitfahren können oder dieser Umstand erhebliche finanzielle Auswirkungen (z.B. durch Zusatzkosten) hat. Auch sind Informationslücken mit Blick auf die pädagogische Dimension inklusiver Reisen problematisch, wenn sie dazu führen, dass Kinder und Jugendliche vom Gruppengeschehen ausgeschlossen bleiben.

„Bei dem dritten Kind hat die Inklusion leider nicht so gut geklappt, weil die eben diese schweren epileptischen Anfälle hatte. (...) dann war es natürlich so, dass dieses Kind überhaupt nicht mehr, also es überhaupt nicht mehr möglich war, an irgendeiner Aktion teilzunehmen. (...) Das sind natürlich Dinge, die unglücklich laufen und die man besser gestalten kann, wenn man das eben weiß.“ (Leitungskraft, I 6, 40)

In der Vorbereitung ist es daher wichtig, dass einerseits zwischen dem Träger und dem Team ein guter Informationsfluss besteht und andererseits die Zusammenarbeit mit Eltern oder relevanten Informationsgeber_innen entsprechend gestaltet wird. Ungeachtet einer guten Informationsbasis im Vorfeld inklusiver Reisen ist es den Teamer_innen in der pädagogischen Arbeit wichtig, dass sie *eigene* Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen machen können, die nicht von Vorinformationen von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geprägt sind. Es ist ihnen ein Anliegen, sich von den „Bildern“ und Beschreibungen über die Kinder und Jugendlichen ein Stück zu lösen.

„Im Prinzip ist es, ist es für mich gut, wenn ich alle Informationen von den Eltern bekomme. Nur dann ist es bei mir an der Aufgabe zu gucken, hey, welche Information von den Informationen stimmen überhaupt. Das heißt, bei dem, wo man es rausfinden kann und wo es auch vielleicht nicht gefährlich ist, das auszutesten. (...) Aber wenn da bei jemandem draufsteht, dass er nicht schwimmen kann, dann kann man das ja langsam austesten. Das heißt, da gilt halt das Prinzip „Fordern, aber nicht überfordern“. Ja. Und von daher denke ich, gerade bei so einer Sache wie einer inklusiven Freizeit, ist es auch mal okay, wenn die Eltern ihre Kinder stigmatisieren, allerdings ist halt, müssen halt dann die Teamer (...) eben gucken, inwieweit das denn stimmt.“ (Teamer_in, I 9, 49)

Ein adäquater Personalschlüssel wird von den Befragten einhellig als Indikator für eine qualitätsvolle Arbeit genannt, da er sowohl ermöglicht, individuellen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden als auch Teamer_innen und weitere Beteiligte vor Überforderung (s. Kap. 4.2.2) schützt.

„Die (...) die aktuelle Stimmung von einem Kind. Also wir haben ganz oft festgestellt, dass kurz vor solchen Reisen manchmal einfach noch einmal Dinge passieren zu Hause, in der Schule, im Umfeld, die den Rhythmus der Kinder stören. Das ist bei regelentwickelten Kindern genauso wie bei Kindern mit Behinderung. Die bringen dann plötzlich ein Päckchen mit, das sich von heute auf morgen entwickelt hat, mit denen es schwer ist damit umzugehen. Na und dann solche Sachen, wie Betreuerausfälle, Krankheiten. (...) und ich arbeite plötzlich mit einem ganz anderen Betreuungsschlüssel. Dann ist es im Prinzip eine Katastrophe. Weil dann kann man die Qualität einfach nicht mehr leisten. Dann gehen die Betreuer am Limit und dann ist Inklusion sowieso schon dahin, weil jeder an, selber an seine Grenzen geht. Ich glaube auch eine gute Inklusion ist nur möglich wenn man gute Freiräume und Kapazitäten einfach hat, um sich darauf einzulassen“ (Leitungskraft, I 1, 27)

Die Interviews machen jedoch auch deutlich: bei allem Wissen und bei aller Planung im Vorfeld bleibt die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen immer auch zu einem Teil „unplanbar“. Bei inklusiven Reisen sind Offenheit, Flexibilität und Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen besonders gefordert.

4.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. der Kontakt zu relevanten Partnern in der Vorbereitungsphase nimmt für Akteure sehr viel Zeit ein – oft deutlich mehr, als dies bei nicht-inklusive Reisen der Fall ist. Den Befragten ist es grundsätzlich wichtig, Eltern oder Erziehungsberechtigte und die Kinder und Jugendlichen kennenzulernen um u.a. wichtige Informationen zur Betreuung oder zu medizinischen und pflegerischen Anforderungen zu erhalten. Ein Kontakt (z.B. bei Elternabenden, Telefonaten oder Hausbesuchen) ist ihnen auch deshalb wichtig, um Eltern ihrerseits zu ermöglichen, den Träger und das Team kennenzulernen. Unterschiedliche Faktoren werden für den Informationsaustausch mit Eltern als erschwerend benannt: seien es fehlende Zeitressourcen der Eltern oder auch die Vermutung, dass Eltern Informationen ggfls. zurückhalten, um die Mitfahrt ihres Kindes bei einer Reise nicht zu gefährden.

„Ich glaube, die waren immer sehr froh darüber, dass man erstmal so eine grundsätzliche Haltung hatte ‚Wir wollen das auf jeden Fall alles möglich machen‘. Und jetzt nicht erstmal riesig problematisiert. Also daraus schließe ich, dass das tatsächlich, die eher die Erfahrung haben, dass erst einmal alles ein riesiges Problem und die Leute mit Abwehr auf irgendwelche Probleme reagieren. Die sozusagen erst einmal ganz toll fanden, dass man erstmal gesagt hat ‚Ja klar, der Jugendliche kann mitfahren und wir müssen dann nochmals gucken wie wir das hinkriegen‘. Also bei dem einen Jugendlichen, der war zum Beispiel Bettnässer. So. Da hat dann die Mutter gefragt, war ganz besorgt, ob das überhaupt geht. Und ob er da mitfahren darf? Und wir haben dann gesagt ‚Ja, kein Problem‘. Und dann überlegt, ja, wie macht man das und war jetzt auch gar kein größeres Problem so.“ (Leitungskraft, I 2, 52)

Für die Leitungskräfte und Teamer_innen gleichermaßen ist es in der Kommunikation wichtig, eine Vertrauensbasis zu schaffen und die Bedeutung einer angemessenen Informationsbasis

für die Eltern transparent zu machen. Aus der Perspektive von Eltern ist das Vertrauen in die Fachlichkeit des Trägers eine wesentliche Bedingung dafür, ob sie ihre Kinder an einer Reise teilnehmen lassen oder nicht. Für Eltern, die bislang primär Träger und Angebote der Behindertenhilfe kennen, sind Träger der Kinder- und Jugendarbeit oftmals nicht bekannt. Wenn ein Träger noch keine oder wenig Erfahrung mit inklusiven Angeboten hat ist der „Vertrauensvorschuss“ von Seiten der Eltern besonders hoch.

„Und vor allen Dingen jetzt ja haben wir eben ja auch keine Erfahrungen vorzuweisen im Bereich Arbeiten mit behinderten Kindern und das ist mir nochmal sehr durch die Fortbildung so klar geworden, ja dass diese Elternarbeit eine ganz andere ist und eben auch dieses Vertrauen, dass die einem da auch nochmal entgegen bringen müssen, ja aus ihrer Sicht höher ist.“ (Leitungskraft, I 4, 47)

Aus diesem Grund ist es für Träger des Kinder- und Jugendreisens relevant, bekannt zu werden bzw. sich aktiv bekannt zu machen.

„Es ist zu weit weg, es ist fremd (...) wenn es etwas Neues gibt, das braucht unter Umständen zwei bis drei oder vier Jahre, bis das dann auch richtig angelaufen ist. (...) Dass die Eltern dann auch lieber etwas buchen, das bewährt ist, wo die Eltern und Kinder wissen, worauf sie sich einlassen.“ (Leitungskraft)

Für Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher spielt, so lässt sich rekonstruieren, neben der fachlichen Kompetenz des Trägers der persönliche Bezug zu Mitarbeiter_innen der Kinder- und Jugendarbeit und den mitreisenden Teamer_innen eine entscheidende Rolle.

„Das haben mir auch die Kollegen gesagt. Die haben gesagt ‚Die schicken doch nicht, die lassen nicht irgendjemanden weg‘. Die, ‚wir haben alle Kinder die jetzt mitfahren kennen unsere Teamer. Sonst schicken die sie nicht mit‘. Sage ich ‚Aha, ok‘. ‚Das ist bei uns so.‘ Ja, da wundert es mich nicht wieso, wieso auch so wenig Eltern ihre Kinder bei uns anmelden. So ein lapidarer Satz ‚Sie können, ja bei uns sind alle Kinder willkommen‘. Der reicht da nicht aus. (Leitungskraft, I 5, 55)

Der Aufbau von neuen Kontakt- und Kommunikationsstrukturen mit Eltern ist für die Träger sehr zeitintensiv. Er kann als „Balanceakt“ zwischen notwendiger Informationsbeschaffung und dem konstruktiven Umgang mit Ängsten oder Befürchtungen seitens Eltern oder Kooperationspartnern beschrieben werden. Ausgehend von ersten guten Erfahrungen braucht es dafür angemessene Entwicklungszeit.

4.5 Das Team

Teamer_innen von Kindern- und Jugendreisen bringen sich mit ihrer ganzen Person, d.h. ihrem fachlichen Know-How, ihrer Motivation, ihren Ideen und – aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen – als „andere Erwachsene“ ein (vgl. Kap. 2). Den Teamer_innen einer inklusiven Reise wird auch im Projekt „Einfach weg“ eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die Teams agieren zwar in einem vom Träger grob vorgegebenen Rahmen, d.h. die Zusammenstellung und die fachliche Vorbereitung werden durch den Träger organisiert und verantwortet. Die Vorbereitung der Reistteams erfolgt in der Regel durch Vorbereitungsseminare bzw. Schulungen. Das Programm und auch die Organisation der spezifischen Reise werden jedoch von den Teams relativ selbständig geplant und durchgeführt. Bei der Zusammenstellung der Teams haben die Träger im Projekt „Einfach weg“ unterschiedliche Strategien verfolgt.

Während die einen die Teamfindung den Teamer_innen selbst überlassen haben, haben bei anderen Trägern die Leitungskräfte die Teams aus einem „Pool“ zusammengestellt. Beide Strategien hatten immer zum Ziel, dass das Team der inklusiven Reise aus erfahrenen und weniger erfahrenen Teamer_innen besteht und dass alle Teamer_innen den „Standard“ der Vorbereitung des Trägers durchlaufen haben. Einig sind sich die Befragten darin, dass ein gutes Team unterschiedliche Charaktere und Talente vereint. Die Zusammenstellung und Vorbereitung des Teams trägt aus Sicht von Leitungskräften und Teamer_innen entscheidend dazu bei, dass eine inklusive Reise gelingen kann.

„Und es lag ganz klar an der Vorbereitung, die wir hatten und an den Rahmenbedingungen, die wir nur geben konnten. Und das hat eigentlich weniger mit den Kindern zu tun. Also wir hatten schon Reisen mit echt, also mit Kindern die waren echt richtig, da waren schon einige Kracher mit dabei und es lief wundervoll, weil das Team einfach stark und gut gewählt war und es gab schon Reisen, wo Kinder dabei waren, wo eigentlich von Schwierigkeitsgrad her, sage ich jetzt einmal, gut händelbar gewesen wären. Sicherlich. Aber das einfach nicht so gut lief.“ (Leitungskraft, I1, 40)

Teamer_innen inklusiver Reisen sollten eine hohe Flexibilität und Offenheit mitbringen. Dies bedeutet konkret, sich auf andere Arbeitsweisen und Erfahrungen anderer Teammitglieder und auch auf neue Kooperationspartner einlassen zu können (z.B. in einer Kooperation mit der Behindertenhilfe).

„Also man muss bereit sein miteinander zu sprechen. Auch vielleicht über das normale Maß hinaus. Sachen zu hinterfragen, kritisch zu betrachten und damit finde ich auch nochmal eine höhere – das Wort hört sich an der Stelle etwas doof an – aber an der Stelle eine höhere Leistungsbereitschaft insofern, dass man eben einfach auch klar haben muss, um halt für die Kinder eine gute Arbeit da auch machen zu können, kann es auch einmal sein, dass man ein bisschen länger teamen muss. So. Weil einfach viel mehr neu bedacht werden muss, man nicht sagen kann ‚ok, das haben wir schon immer so gemacht und deswegen machen wir das jetzt auch so‘. Und das finde ich für ein Team wichtig (...) Dann eben auch die damit verbundene Offenheit.“ (Leitungskraft, I4, 45)

Die unterschiedlichen Systeme von Jugendarbeit und Behindertenhilfe werden dahingehend für eine gute Teamkultur teilweise problematisch eingeschätzt. Fachkräfte der Behindertenhilfe haben i.d.R. keine Zeitressourcen für die gemeinsame Vorbereitung einer Reise zur Verfügung. Das heißt, nicht immer kann eine gemeinsame Vorbereitung (z.B. im Rahmen der Trägerschulungen) umfassend realisiert werden. Als ungelöstes Problem stellen sich darüber hinaus unterschiedliche Aufwandsentschädigungen für Teamer_innen dar. Zum einen können diese vor Ort in einem Team Konflikte verursachen, zum anderen konterkarieren sie auch die Idee von Inklusion.

„Wer noch bei uns anfängt, der kriegt 8 Euro pro Tag. Das kann sich steigern, das ist an verschiedene Dinge noch einmal gekoppelt aber jetzt sind es 8 Euro. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter, Mitarbeiterinnen der Kooperationspartner, die kriegen natürlich mehr. Zum Teil 60 Euro. Manche 100, wenn sie fachlich ausgebildet sind pro Tag. (...). Das ist, und die arbeiten als Team zusammen. Und wir haben gesagt (...) ‚wir wollen sie als Team zusammenbinden‘. (...) Dass man nicht sagt ‚Ok, das sind die Teamer für die nicht-behinderten und das sind die Teamer für die Kinder mit Beeinträchtigung‘. Das kann nicht funktionieren.“ (Leitungskraft, I5, 28)

Grundsätzlich bewerten die Akteure im Projekt die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Behindertenhilfe als positiv, bezogen auf die Teams sind es eher strukturelle Barrieren, die Trägern Schwierigkeiten bereiten. Eine sinnvolle Rollenaufteilung im Team orientiert sich aus Sicht der Befragten an der Qualifikation und Vorerfahrung mit Kinder- und Jugendreisen einerseits und den Kompetenzen und Talenten der Teammitglieder andererseits. Um hier einer Überforderung von weniger erfahrenen Teamer_innen vorzubeugen, hat es sich für einige Träger bewährt, die Planung und Organisation (incl. Verwaltung und Abrechnung von Finanzen) bei einer bzw. wenigen Personen im Team zu bündeln. Aus Sicht der befragten Teamer_innen ist es besonders relevant, dass sich alle Teammitglieder vor allem dem gemeinsamen Ziel einer „gelungenen Ferienfreizeit“ für die Kinder und Jugendlichen verpflichtet fühlen. Als wichtiger Faktor wird in dem Zusammenhang die Bereitschaft von Teammitgliedern benannt, Rollen und Aufgaben auch vor Ort flexibel miteinander auszuhandeln.

„Also ist ja schon auch wichtig, dass man also auch wenn das Thema Inklusion vielleicht gegenüber den Kindern gar nicht so zum Tragen kommt, also aktiv nicht thematisiert wird, ist es für uns Betreuer ja wichtig, dass wir da alle auf einer Linie sind und sehen, dass wir alle Kinder egal welches Päckchen sie mitbringen eine erfolgreiche und tolle Ferienfahrt ermöglichen wollen und die Betreuer müssen ja auch erst mal gefunden werden. (...) Wenn man sich aber im Team einig ist, dass obwohl wir fünf Leute sind, wir wollen, dass eine Person bei den sehbehinderten Mädels dabei ist und hinten dran fährt und vielleicht langsamer fährt, aber dafür sorgt, dass die die Fahrradtour mitmachen können und alle anderen das eben auch abfedern können, dass da jetzt eine Person fehlt, die gerade einen überaus hohen Betreuungsschlüssel für Kinder hat. Dann kann man das machen. Aber da darf halt keiner irgendwo in der Ecke sitzen und grollen und sagen: ‚Ja, pff, ich habe jetzt hier 8 Kinder und du 2 Kinder. Das ist doch scheiße.‘ Sondern wir müssen uns alle einig, dass wir es wollen.“ (Teamer_in, I 12, 96)

Das Zutrauen des Teams, eine Reise „stemmen“ zu können, ist aus Sicht der Teamer_innen eine weitere zentrale Gelingensbedingung für inklusives Reisen. Dazu spielen für sie die fachlichen Kenntnisse des Teams eine Rolle, die Erfahrung der Teammitglieder mit Kinder- und Jugendreisen allgemein sowie Erfahrung mit den spezifischen Kindern und Jugendlichen, die bei der Reise mitfahren werden.

„Das ist so, wenn man es den, also bei uns ist es immer so, wenn man es den Teamern zutrauen kann, dass da noch jemand mitfährt, der irgendwie eine Beeinträchtigung hat, dann ist das auch vollkommen in Ordnung. Die beiden waren auch schon mal mitgefahren auf eine Fahrt und deswegen hatte sich halt auch gezeigt, das ist in Ordnung, wenn wir da dann mit vier Teamern hinfahren und wir wissen da Bescheid, was da los ist. Und dann passt das.“ (Teamer_in, I 9, 16)

Zusammenfassend lässt sich sagen: eine angemessene Rollenaufteilung, Rollenklarheit und die Flexibilität des Teams vor Ort sind aus der Perspektive der Befragten wesentliche Gelingensbedingungen für inklusive Reisen. Die Teamkonstellation ist zum einen abhängig von der Trägerstruktur, Ressourcen eines Trägers und auch davon, inwieweit Reisen beispielsweise in Kooperation mit Trägern der Behindertenhilfe durchgeführt werden und

Fachkräfte der Behindertenhilfe Teil des Teams werden.¹⁰ Darüber hinaus richtet sich das Team nach der Zusammensetzung der Gruppe (Alter, Geschlechterverteilung etc.). Teamer_innen arrangieren bewusst Settings, in denen die Kinder und Jugendlichen unterschiedlichste Erfahrungen machen können und schaffen damit „produktive Gelegenheiten“ (Müller et al. 2005) für das Erleben unterschiedlichster Beziehungen. Gleichzeitig zeichnet sich Kinder- und Jugendarbeit allgemein durch sparsame Interventionen pädagogischer Fachkräfte aus. Für Teamer_innen ist der Spaß am Reisen und der Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einerseits zentrales Motiv, sich ehrenamtlich in diesem Feld zu engagieren (vgl. Porwohl 2001). Andererseits sollte der Spaß der Kinder und Jugendlichen auch bei inklusiven Reisen zentrales Ziel bleiben, wie sich im Projekt „Einfach weg“ gezeigt hat.

4.6 Eine inklusive Reise: das Programm und die Gruppe

Im Programm einer inklusiven Reise steht – wie bei jeder anderen Reise auch – ein Thema bzw. einzelne Programmpunkte im Vordergrund. Bei keiner Reise, über die die Befragten berichtet haben, wurde die Frage der „Behinderung“ oder „Beeinträchtigung“ von Teilnehmenden explizit thematisiert. Gerade den Teamer_innen war es ein Anliegen, dass die Kinder und Jugendlichen miteinander auf Reisen gehen, sich „ganz normal“ kennenlernen und eine gemeinsame schöne Zeit miteinander verbringen.

„Dass es alle anspricht. Also sowohl die, die ich sage jetzt mal die bösen Wörter, die Nicht-Behinderten und die behinderten Kinder. Dass es alle anspricht und alle Spaß haben. Das ist wichtig.“ (Teamer_in, I 11, 84)

Mit einer inklusiven Programmgestaltung verbinden die Befragten die Anforderung, dass zum einen ein „Gruppengefühl“ entsteht und gefördert wird und dass zum anderen Möglichkeiten gegeben sind, unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden (z.B. dem Bedürfnis nach Bewegung und Aktivität, dem Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug etc.). Bei inklusiven Reisen ist es den Befragten wichtig, dass weder behinderte noch nicht-behinderte Kinder in ihren Bedürfnissen und Interessen eingeschränkt werden.

„Ein Teilnehmer der zu kurz kommt, weil er sagt ‚Ich muss ständig, ich würde so gerne einmal ein Bewegungsspiel machen und dann muss ich mich immer, darf ich nicht machen, weil ich ja darauf achten muss, dass der bewegungsbeeinträchtigte Kerl auch, ja, auch zum Zuge kommen muss‘. Ich glaube das ist, da ist der Raum auch nicht so, dass der Teilnehmer später sagt ‚Da muss ich noch einmal hin‘.“ (Leitungskraft, I 5, 38)

Die Akteure sind sich darin einig, dass sich ein gutes Programm daran festmacht, dass prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen an allen Programmpunkten teilnehmen können, aber nicht müssen. Das Prinzip der Freiwilligkeit und das Recht auf individuelle Freiräume sind für die Befragten konstitutiv. Das Programm der inklusiven Reisen erfordert eine höhere Differenzierung als bei nicht-inklusive Reisen. Die Modifizierung von Programm und

¹⁰ In der Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen NRW werden verschiedene Kooperations-Modelle für inklusive Reisen dargestellt (vgl. Dubiski, 2012).

Methoden wird von den Befragten als große Herausforderung beschrieben. Die Herausforderung sehen sie zum einen darin, konkret über ein Repertoire an Erfahrung bzw. konkreten Methoden zu verfügen. Zum anderen verfolgen sie bei der Programmgestaltung das Ziel, dass Kinder weder über- noch unterfordert werden. Auch wenn eine Binnendifferenzierung bereits in der Programmplanung angelegt ist, so wird auch hier die Notwendigkeit einer hohen Flexibilität vor Ort betont.

„Und dann gab es noch halt bestimmte Spiele oder Programmpunkte, wo wir eben in diesem Inklusions...Integrationsgedanken festgestellt haben, okay, das funktioniert jetzt gerade was nicht für bestimmte Teilnehmer. Da müssen wir vielleicht eine Alternative anbieten. Sodass wir bei manchen Programmpunkten zweischneidig gefahren sind.“ (Teamer_in, I 12, 82)

Bei allen Programmen für die inklusiven Reisen wurde auf eine ausgewogene Mischung aus Freizeit bzw. weniger strukturierten Phasen und stärker strukturierten Phasen Wert gelegt. Regeln und Rituale bilden aus Sicht der Befragten für Kinder- und Jugendreisen immer einen sinnvollen orientierenden Rahmen. Wieviel Struktur und wieviel Freiraum Kinder und Jugendliche bei (inklusive) Reisen benötigen, lässt sich nicht pauschal bestimmen. Die Teamer_innen machen dies von der jeweiligen Gruppe abhängig und davon, in welcher „Phase“ sich die Gruppe befindet. Bei allen inklusiven Reisen im Rahmen von „Einfach weg“ waren die Kinder und Jugendlichen selbst an der Programmgestaltung beteiligt, der Anspruch der Partizipation wurde auch in einem stärker strukturierten Rahmen so weit wie möglich umgesetzt. Interessant ist, dass an vielen Stellen berichtet wird, dass die Reisen den Jugendlichen ermöglicht haben, auch persönliche „Hemmschwellen“ zu überwinden und zum Beispiel an Aktivitäten teilzunehmen, an denen sie vorher ggfls. nicht teilgenommen hätten.

„(...) das war halt immer so, wir haben halt immer direkt geguckt, wo sind Sachen, wo wir sagen, das können wir jetzt nicht machen, weil eben zwei, drei Leute dabei sind, die das dann nicht können. Und haben das dann halt auch gelassen. Aber was man auch dazu sagen muss, wir sind dann auch auf einzelne zugegangen, haben gefragt, ob sie das machen können. Und dann haben die von sich aus gesagt, ja, sie machen es vielleicht nicht so gern, aber sie probieren es mal. Und das war dann so eine Sache, wo ich mir gedacht habe, hey cool.“ (Teamer_in, I 9, 47)

Es fällt in den Interviews auf, dass die Frage danach, ob jemand „behindert“ ist oder nicht, aus Sicht der Teamer_innen für die Kinder und Jugendlichen selbst eine sehr untergeordnete Rolle gespielt hat bzw. kein großes Problem dargestellt hat. Zum Teil ist es für die Kinder und Jugendlichen gar nicht ersichtlich gewesen, ob jemand behindert ist oder nicht. Es wird eher davon berichtet, dass sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig unterstützt haben:

„Ich denke, was sich, wenn ich jetzt ein bisschen tiefer buddel, dann ist das...tatsächlich immer das...die Beobachtung ist, dass die Kinder untereinander, also ich hätte jetzt in so einer Erwachsenen-die-Welt-ist-schlecht-Sicht öfter mal die Vermutung, dass irgendwer dann, da jemand ist und eine kognitive Beeinträchtigung hat oder so, dass man den links liegen lässt und mit seinen Freunden, die auf seinem Level sind, was spielt. Und ich finde das passiert dafür, dass ich denke, das müsste andauernd passieren, viel zu selten. Eher das Gegenteil ist der Fall. Die Kinder versuchen auch alle einzubeziehen und sehr...überhaupt nicht nachtragend sind, im Gegenteil, jemand zugestehen etwas nicht zu können und da einfach drüber hinweg sehen ohne die Person zu hänseln oder zu mobben oder so. Das sehe ich viel zu selten dafür, dass ich eigentlich vermuten müsste, dass es andauernd passieren sollte.“ (Teamer_in, I 12, 50)

Die befragten Teamer_innen vermuten hier auch Auswirkungen einer Schulentwicklung, die den gemeinsamen Alltag von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen selbstverständlicher hat werden lassen. Die Teamer_innen beschreiben das Reisen darüber hinaus für die Kinder und Jugendlichen als wichtige Differenz Erfahrung in Abgrenzung zu ihrem Alltag. Die gemeinsame, längere Zeit auf Reisen trägt aus ihrer Perspektive dazu bei, dass sich die Wahrnehmung von und der Umgang mit einer Behinderung verändern kann.

„Mit dem dass die Zeitdauer doch ein bisschen länger ist wie jetzt ein Abend, dass es eine Woche oder 14 Tage dauert, dann kann der erste Eindruck sich wieder anders entwickeln. Wenn er jetzt nicht positiv war, kann sich doch während der Freizeit der Eindruck zum Positiven dann auch entwickeln. Dass wir einfach eine ganze Zeit jemand auch mitkriegt und dann das Ganze anders einschätzen kann und sagen: ‚Ach, der ist ja doch nicht so.‘ Auch wenn die jetzt nicht sprechen kann, ich habe die verstanden. Man kann mit den, mit verschiedenen Sachen anders umgehen. Mit verschiedenen Behinderungen oder mit verschiedenen Anders-sein, sage ich mal. Es muss ja nicht unbedingt eine Behinderung sein. Es ist ein Anders-Sein sein auch, was bei den Normal-Entwickelten ist. Da ist auch jeder anders.“ (Teamer_in, I 10, 132)

Es fällt in den Interviews ebenfalls auf, dass insgesamt wenig über Konflikte oder Unstimmigkeiten in den Gruppen berichtet wird. Wenn von Schwierigkeiten berichtet wurde, so wurde darauf verwiesen, dass die Kinder und Jugendlichen diese in der Regel selbst geklärt haben. Hier zeigt sich auch, dass bei aller pädagogischer Absicht auch bei inklusiven Reisen die Prämissen der Selbstbestimmung und Selbstorganisation die Gruppendynamik entscheidend prägen.

„Die Kinder lösen ganz viel selbst. Die haben zum Teil, ja, haben die dann wirklich gesagt: ‚Nein, ich möchte nicht mehr mit dir spielen.‘ oder wenn die in Gruppen durch die kleine Innenstadt gehen durften, dann haben sie sich mit solchen Gruppen zusammengetan, mit denen sie sich dann verstanden haben. (Teamer_in, I 11, 58)

Für das Projekt „Einfach weg“ hat sich gezeigt, dass neben den Teamer_innen für die Reisen das Gruppenerleben eine zentrale Rolle gespielt hat. Die dialogische Begegnung, ein hohes Maß an Partizipation und die Reflexion über das Erlebte sind wichtige Elemente, die ein Reiseprogramm ausmachen (vgl. u.a. Ilg/Dubiski 2015). Kinder und Jugendliche haben selbstbestimmt und selbstorganisiert Räume und Zeit gestaltet und dabei auch die Chance, gehabt, sich in anderen Rollen zu erproben. Reisen sind somit eine intensive Form des Zusammenlebens und Zusammenhandelns, die sich in ihrer Intensität vom Alltag abheben. Konkrete Inhalte, Aktionen und die detaillierte Planung werden für jede Reise neu in den Blick genommen und auf Reiseziel, Gruppe, Wissen, Erfahrungen und Ideen des Teams abgestimmt. Eine inklusive Programmgestaltung erfordert nicht immer gänzlich neue pädagogische Konzepte. Vielmehr kommt es darauf an, in der pädagogischen Praxis reflektierte und bewusste methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. Platte 2012). Für die Teamer_innen im Projekt „Einfach weg“ war es wichtig, eine gute Balance zu finden zwischen pädagogischer Intervention und dem Recht von Kindern und Jugendlichen, selbst zu entscheiden wie und mit wem sie ihre Freizeit verbringen.

4.7 Zugänge und Werbung für inklusives Reisen

Das Zusammenbringen behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher und damit verbundene Zugangs- und Ansprachewege stellen für Träger der Jugendarbeit eine große Herausforderung dar. Je nach Struktur und regionaler Verortung des Trägers werden in der Ansprache und Werbung Wege und Medien genutzt, wie Träger dies auch bei nicht-inklusive Reisen tun (per Mund-zu-Mund Propaganda in der Trägerstruktur, Flyer, Kataloge, Printmedien, Soziale Netzwerke etc.). Kooperationspartner der Behindertenhilfe oder Schulen wurden im Projekt „Einfach weg“ ebenfalls als Zugangswege genutzt, um Reisen für behinderte Kinder und Jugendliche systematisch zu öffnen. Diese gezielte, strukturelle Verzahnung ist grundsätzlich ein lohnender Weg, der gut funktioniert. Die Zugänge behinderter Kinder und Jugendlicher zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit strukturieren sich – zumindest momentan noch – stark über die Eltern und Erziehungsberechtigten und über Mund-zu-Mund-Propaganda. Angebote des pädagogischen Kinder- und Jugendreisens sind bei Eltern, die bislang ausschließlich mit Institutionen der Behindertenhilfe zu tun hatten, nicht unbedingt bekannt. Eltern schicken ihre Kinder dann mit auf Reisen, wenn sie Vertrauen zu einem Träger haben und ihnen bestenfalls Fachkräfte persönlich bekannt sind (s. Kap.4.4). Darüber hinaus lässt sich aus den Interviews herausarbeiten, dass die Zugänge für nicht-behinderte Kinder stark über die „Peers“ und bekannte Erwachsene strukturiert sind. Für Träger, die verschiedene Reiseangebote machen, stehen damit inklusive Reisen immer auch in Konkurrenz zu anderen Reisen. Gerade für den Kontext der Jugendverbandsarbeit spielt dieser Faktor eine wichtige Rolle:

„Wenn ich jetzt eine 10-Jährige aus irgendeiner Ortsgruppe wäre und mein Stamm, also Pfadfinderverband jetzt einmal in dem ich bin und mein Stamm fährt im Sommer, da weiß ich nicht, komplett in ein Zeltlager, dann gibt es eine inklusive Ferienfahrt, dann ist ja wirklich die Frage, wo fahre ich dann hin. Ich glaube als 10-Jährige würde ich mich dann zu der normalen Fahrt anmelden, wo alle anderen auch sind und meine anderen Leiter und Leiterinnen auch sind, die ich kenne. Und von daher konkurrieren wir da.“ (Leitungskraft, I 4, 51)

Die Werbung von nicht-behinderten Teilnehmenden für inklusive Angebote verursacht für die Träger einen hohen Aufwand. Bei der Werbung von Teilnehmenden wird es von den Akteuren nicht unbedingt als förderlich benannt, wenn das „Inklusive“ eines Angebotes im Vordergrund steht. Stattdessen plädieren die Befragten dafür, das Thema, den Inhalt und die Attraktivität der Reise herauszustellen. Auch ist der Begriff „inklusiv“ Kindern und Jugendlichen selbst nicht unbedingt geläufig. Sind die Zugänge jedoch stärker über die Eltern oder zum Beispiel auch Schulen strukturiert, so wird das „Inklusive“ auch ein Faktor, den Akteure für die Werbung gezielt nutzen, weil dies offenkundig den Bedarf von Eltern bzw. Schulen trifft. In diesem Kontext ist es den Befragten wichtig, eine Reise nicht nur allgemein als „inklusiv“, „barrierefrei“ oder „behindertengerecht“ auszuschreiben, sondern relevante Rahmenbedingungen so zu konkretisieren (z.B. bei der Unterkunft, bei Möglichkeiten des Transports etc.), dass Adressat_innen eine ausreichende Entscheidungsgrundlage für oder gegen eine Teilnahme haben. Einen „Königsweg“ in der Ansprache und Werbung von Kindern, Jugendlichen und Eltern gibt es aus Sicht der Akteure nicht.

„Einen Punkt den ich tatsächlich schwierig finde, was Werbung und Ausschreibung geht, ist, wie weit stellt man dieses Inklusion in den Vordergrund. Also schreibt man wirklich, dass jetzt eine Maßnahme für Menschen mit Behinderung oder macht man das nur so im Nebensatz? Das ist immer so die Schwierigkeit wo wir auch nicht so richtig die Lösung haben. Weil, eigentlich wollen wir ja sozusagen ja eine ganz normale Maßnahme machen und da soll jeder mitfahren können. Und das jetzt nicht extra betonen. Wenn man es nicht schreibt, hat man glaube ich das Problem, dass sich vielleicht manche nicht angesprochen fühlen und denken ‚Da kann ich ja sowieso nicht mitfahren‘. Gleichzeitig Teilnehmer mitkommen die dann denken, ‚Naja es ist eine ganz normale Freizeit‘ und jetzt nicht darauf vorbereitet sind, dass da auch Menschen mit Behinderung kommen. Wenn man es zu sehr in den Vordergrund rückt, kann das natürlich auch dazu führen, dass Leute erst einmal abgeschreckt sind.“ (Leitungskraft, I 2, 48)

Relevant sind die Fragen, *wie* für ein inklusives Angebot geworben wird, *wo* für ein inklusives Angebot geworben wird und *wer* primär mit der Werbung erreicht werden soll. Wenn ein Angebot und/oder ein Träger bei den Adressat_innen noch nicht bekannt ist, ist die persönliche Ansprache und die gezielte Vorstellung der eigenen Arbeit (z.B. an Schulen, bei Eltern oder bei Trägern der Behindertenhilfe) eine zeitaufwendige, aber aus Sicht der Befragten lohnende Angelegenheit, die Türen öffnet. Eine wichtige Erkenntnis für die Träger und Veranstalter ist es, in der Ansprache (z.B. konkret auf Flyern oder in einem Katalog) eine gute Balance zu erreichen zwischen der attraktiven „Vermarktung“ einer Reise und klarer Hinweise auf ein inklusives Angebot.

4.8 Kooperation von Jugendhilfe und Behindertenhilfe

Im Projekt „Einfach weg“ wurden Reisen auch als Kooperation von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und Trägern der Behindertenhilfe entwickelt. Bereits die Suche nach Kooperationspartnern ist für die Träger mit sehr hohem Zeitaufwand verbunden. Für eine „inklusive Öffnung“ werden diese jedoch als sehr wichtig eingeschätzt, insbesondere bei Trägern, die ganz am Anfang der Entwicklung inklusiver Reisen stehen, bringen sie ihre Fachlichkeit bei Trägern der Kinder- und Jugendarbeit ein. Kern einer gelungenen Kooperation ist für die Befragten eine *gemeinsame* Konzeptentwicklung für die inklusive Reise. Die Konzeptphase beinhaltet für sie den intensiven Austausch über Ziele, Erwartungen, Vorerfahrungen und auch pädagogische Vorstellungen und Herangehensweisen.

„Wir wollen einfach mal gucken, was sind so die verschiedenen Standpunkte, die jeder hat. Und die verschiedenen Erwartungen was jeder für so eine Reise einfach hat und wie kriegen wir die so ein bisschen zusammen (...) Und Blickwinkel einfach auch nochmal zu öffnen. Also (...) einfach sich auch nochmal der Sichtweise der anderen, von den anderen klar zu werden (...) Ja, weil es genau da ist, wo wir ansetzen können, wo wir die beiden Gruppen im Prinzip zusammenbringen.“ (Leitungskraft, I 1, 20)

Ob eine gemeinsame Konzeptentwicklung (z.B. bei einem persönlichen Vortreffen) möglich ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Als problematisch wird eine große räumliche Distanz zwischen Kooperationspartnern benannt, die ein persönliches Vortreffen verhindert. Darüber hinaus sind es mangelnde (Zeit-)Ressourcen und Rahmenbedingungen, die einer gemeinsamen Konzeptionsphase im Weg stehen, z.B. wenn Kooperationspartner erst kurzfristig vor der Reise feststehen und keine Zeit mehr für eine Konzeptentwicklung bleibt. Insbesondere bei

mehreren Partnerorganisationen, die noch dazu aus verschiedenen Ländern kommen, stellt dies Träger vor große Herausforderungen.

„Also im letzten Jahr war es so, dass kurz vor der Maßnahme, als wir mit allem starten wollten, mit dem ersten Vorbereitungsseminar für die Teamer, die polnische Gruppe gesagt hat ‚Nein, wir kommen jetzt doch nicht‘. Und wir das dann ganz schnell welche finden müssen. Und das ist so immer ein bisschen die Schwierigkeit. Das macht das dann, also das, daran hängen alle anderen Probleme, die in den letzten Jahren waren auch immer mit dran, weil natürlich dann kurzfristig jemanden Neues finden, heißt man kann gar nicht ausgiebig über Ziele und sowas diskutieren.“ (Leitungskraft, I 2, 6)

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass in der Kooperation mit Partnern der Behindertenhilfe sowohl strukturelle Unterschiede (z.B. in der Finanzierungssystematik) als auch Unterschiede in pädagogischen Fragestellungen die Träger beschäftigen. Auch die Akteure des Kinder- und Jugendreisens verlassen im Rahmen dieser oftmals neuen Kooperationen ihre „Routinen“ und beschäftigen sich mit fachlichen und organisatorischen Fragen. Der Zeitaufwand für die Entwicklung inklusiver Reisen wird von allen Beteiligten in diesem Kontext sehr hoch eingeschätzt.

„Wir kooperieren mitunter auch in bei Regel-, in Führungszeiten Regelfreizeiten mit Kollegen, Kolleginnen, die auch alle aus der Freizeiteneinrichtung kommen. Das ist noch einmal, das ist anders, ja? Das ist weniger, weniger aufwendig. Jetzt muss ich es schon bei der Planung sehr viel mehr, sehr viel mehr bedenken und auch die Eigenarten der Kooperationspartner und -partnerinnen auch mit berücksichtigen. Und die, sind mir ja auch (...) erst einmal fremd.“ (Leitungskraft, I 5, 22)

Aus Sicht der Akteure basiert eine gute Kooperation auf einem Grundwissen und dem Grundverständnis der jeweiligen Eigenlogik von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit. Die Akteure sind sich darüber bewusst, dass die „inklusive Öffnung“, die sich derzeit bei vielen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit vollzieht, auch Ängste oder Vorbehalte bezüglich einer Kooperation bei Partnern der Behindertenhilfe hervorrufen kann.

„Und also grundsätzlich ist unsere Erfahrung (...), dass es für uns ganz schwierig war Partner zu finden aus dem Bereich der Behinderteneinrichtungen. Also das waren sozusagen die einzigen, die sich auch nach langen und vielen Aufrufen gemeldet haben, dass sie mit uns was machen würden im Bereich der inklusiven Öffnung (...) Mein Eindruck ist so ein bisschen, vorsichtig ausgedrückt, dass das sozusagen deren Themenfeld ist, die Arbeit mit Menschen mit Behinderung und sich da nicht so gerne reinreden lassen wollen von anderen. Weil das natürlich so eine vielleicht so ein unbewusstes Konkurrenzdenken ist, wenn jetzt sozusagen ganz normale Maßnahmen für Behinderte geöffnet werden, welchen Stellenwert hat denn noch unsere Arbeit? Und die natürlich alle selber alle Angebote für Menschen mit Behinderung machen im Freizeitbereich.“ (Leitungskraft, I 2, 17)

Die Kooperationsentwicklung von Jugendarbeit und Behindertenhilfe unterliegt damit einer besonderen Dynamik, die sich aus dem derzeit stattfindenden strukturellen Wandel der Systeme ergibt.

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass die im Projekt angelegten Kooperationen grundsätzlich ein guter und gewinnbringender Weg sind, eine beidseitige „inklusive Öffnung“ zu forcieren und konkret Zugang zur Zielgruppe behinderter Kinder, Jugendlicher und deren Eltern zu ermöglichen. Wenn in Kooperationen Personen oder Systeme zusammenwirken, ihre Handlungen mit Blick auf ein gemeinsames Ziel abstimmen und sich dadurch idealerweise auch bisher unentdeckte Potenziale entfalten können (vgl. Voigts 2014a), so braucht es dazu

jedoch einiger Anstrengung. Vor allem brauchen Kooperationspartner Zeit für die dahinter liegenden Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse (vgl. Chehata 2012). Gleichzeitig brauchen sie den „Willen“ und die Ressourcen, sich in neue Kooperationen mit Partnern zu begeben, deren Strukturen und Eigenlogiken ggfls. erst einmal fremd sind. Diese für Kooperationen allgemein formulierten Anforderungen lassen sich, so hat sich auch im Projekt „Einfach weg“ gezeigt, gut auf den Kontext inklusiver Reisen übertragen und stellen wichtige Gelingensbedingungen dar.

5. Zusammenfassung und Fazit

Das Projekt „Einfach weg!“ hatte zum Ziel, mehr behinderten Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Angeboten des Kinder- und Jugendreisens zu ermöglichen. Grundsätzlich wurde dieses Ziel von den beteiligten Trägern in unterschiedlicher Form erreicht. Entscheidend für eine „gelungene inklusive Reise“ ist aus Sicht der Beteiligten auf pädagogischer Ebene vor allem, dass der Spaß und der Erlebnischarakter des Reisens im Mittelpunkt bleiben. Auf struktureller Ebene wurden die im Projekt entwickelten und durchgeführten Reisen als Anlass genommen, umfassendere Veränderungsprozesse in den Organisationen anzustossen. Nicht immer lassen sich inklusive Reisen ad hoc verwirklichen. Insbesondere Träger, die bislang keine inklusive Reisen angeboten haben, brauchen zum einen Zeit, um Zugänge, Vertrauen und Kommunikationsstrukturen zu Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie ggfls. neuen Kooperationspartnern der Behindertenhilfe aufzubauen. Zum anderen sind die Planungs- und Vorbereitungsprozesse inklusiver Reisen in der Regel mit einem deutlich höheren Aufwand an Zeit und Ressourcen verbunden, um die Anforderungen der reisenden Gruppe mit der Reiselogistik, den Unterbringungs-möglichkeiten und der Infrastruktur vor Ort möglichst passgenau zusammenzubringen. Eine wichtige Gelingensbedingung ist die Auswahl und die Vorbereitung geeigneter Teams inklusiver Reisen sowie eine offene und flexible Teamkultur vor Ort. Wenn auch Kinder- und Jugendarbeit im Allgemeinen immer eine hohe Flexibilität im pädagogischen Handeln und in der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften erfordert, so erhöht sich diese Anforderung für Teamer_innen im Kontext Inklusion noch. Träger können hier von Multiplikationseffekten profitieren, die sich durch die Weitergabe von Erfahrungswissen in Teams mit „alten Hasen“ und weniger erfahrenen Teamer_innen entfalten können.

Für inklusives Reisen haben sich Kooperationen zwischen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und Trägern der Behindertenhilfe als sinnvoller Weg erwiesen. Träger sind aufgefordert, diesen derzeit stattfindenden umfassenderen systematischen Wandel, der sich durch die „inklusive Öffnung“ von Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe vollzieht, durch angemessene Reflexionsräume und Ressourcen zu unterstützen und dabei professionelle „Eigenheiten“ konstruktiv zu nutzen.

Im Handlungsfeld des pädagogischen Kinder- und Jugendreisens sind vermehrt Anstrengungen zu verzeichnen, gerade diesen für Kinder- und Jugendliche wichtigen Ort nonformaler Bildung inklusiv zu gestalten. Jedoch bedarf es auch weiterhin begleitender Unterstützung, Träger für die Idee von Inklusion zu gewinnen und Fachkräfte (sowohl Führungskräfte als auch Fachkräfte in der pädagogischen Arbeit) durch kollegialen Fachaustausch zu unterstützen, wie es im Projekt „Einfach weg!“ umgesetzt wurde.

6. Literatur

Beck, I. (2013): Kinder und Jugendliche mit Handicap in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 135-141). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Beck, I. (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen . In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 4: Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. (S. 175-316) http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Vergriffene_Buecher_Open_Access/Sachverstaendigenkommission%2011Bericht%20Gesundheit%20und%20Behinderung%20im%20Leben%20von%20Kindern%20und%20Jugendlichen.pdf. Zugegriffen: 09.11.2015.

Booth, T./Ainscow, M. (2000, 2002): The Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2012): Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.bagljae.de/downloads/113_inklusion-in-der-kinder--und-jugendarbeit_.pdf. Zugegriffen: 21.10.2014

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 05.11.2015

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Chehata, Y. (2012): Kooperation im Tandem: Chancen für internationale Jugendarbeit und Schule. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2012): Interkulturelles Lernfeld Schule. Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule. (S.120-134) Bonn: IJAB

Cloos (2013): Was tun die PädagogInnen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag in: Deinet/Sturzenhecker (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarb. und akt. Auflage (S. 61-72). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Degener, T./Diehl, E. (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn.

Dimbath, O./Thimmel, A. (2014): Sozialwissenschaftliche Kinder- und Jugendreiseforschung. In: Drücker/Fuß/Schmitz: Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale-Forschungsergebnisse-Praxiserfahrungen. (S.43-56) Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag

Drücker, A./Fuß, M./Schmitz, O. (2014): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale-Forschungsergebnisse-Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag

Dubiski, J. (2012): Inklusives Kinder- und Jugendreisen in Nordrhein- Westfalen. Bericht zur Potenzialanalyse, ergänzte Version. https://www1.th-koeln.de/imperia/md/content/www_nonformale_bildung/materialiendownloda/dubiski_judith_2012_bericht_zur_potenzialanalyse_inklusives_kinder- und_jugendreisen.pdf. Zugegriffen: 05.11.2015

Friebertshäuser, B. (2006): Dichte Beschreibung. In: Bohnsack/ Marotzki/ Meuser: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S. 33-38). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS Verlag

Groschwitz, S. (2014): „Selbstbestimmt statt fremdbespaßt“ – Reisen im Jugendverband ist Jugendarbeit mit Ortswechsel. In: Drücker, A./Fuß, M./Schmitz, O.: Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale-Forschungsergebnisse-Praxiserfahrungen (S.59-69).Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag

Hübner, A. (2011): Freiwilliges Engagement von Freizeitmitarbeiter(inne)n: Lern- und Entwicklungsraum für die Ehrenamtlichen (152-158) In: Peters, H. u.a. (Hrsg.): Evaluation von Kinderfreizeiten. Wissenschaftliche Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Durchführung. Hannover.

Ilg, W. (2013): Reisen in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 477-482). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Ilg, W. (2008): Evaluation von Freizeiten und Jugendreisen. Einführung und Ergebnisse zum bundesweiten Standard-Verfahren. Hannover: aej

Ilg, W./Dubiski, J. (2015): „Wenn einer eine Reise tut...“. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag

Kiefer, I./Frank, M. (2014): Anforderungen an TeamerInnen aus Sicht des Stadtjugendausschusses e.V. Karlsruhe. In: Drücker, A./Fuß, M./Schmitz, O. (Hg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale-Forschungsergebnisse-Praxiserfahrungen. (S.401-408) Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag

Killewald, N./ Der Beauftragte der Landesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung NRW (2013): Mittendrin auf großer Fahrt. Inklusive Kinder- und Jugendreisen. Impulse und Praxistipps für Veranstalterinnen und Veranstalter. http://www.lbb.nrw.de/z_fileadmin/pdf/alle_bereiche/broschuere_inklusive_kinder- und_jugendreisen_ba.pdf. Zugegriffen: 31.03.2016.

- Kuhlmann C. (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: Balz H.J. u.a. (Hrsg.) Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S. 35-58). Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Lindner, W. /Sturzenhecker, B. (2004): Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim: Verlag Beltz Juventa.
- Maykus, S. u.a. (2014): Inklusive Bildung - Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip (S. 9-45). In: Hensen, Gregor u.a. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Weinheim: Verlag Beltz Juventa.
- Müller, B. / Schmidt, S. / Schulz, M. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag.
- Oehme, A./ Schröder, W. (2014): Inklusion – die Kinder- und Jugendhilfe ist gefragt. In: neue praxis 2/2014 (S.124-133)
- Peters, H./ Otto, S./ Ilg, W./ Kistner, G. (2011): Evaluation von Kinderfreizeiten. Wissenschaftliche Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Durchführung. Hannover: aej
- Platte, A. (2012): Inklusive Bildung als Internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Balz H.J. u.a. (Hrsg.) Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S. 141-162). Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Porwol, B. (2001): Qualität im Jugendtourismus. Die zentrale Bedeutung der Kundenzufriedenheit; eine empirische Untersuchung. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA)
- Rauschenbach, Th. u.a. (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim: Verlag Beltz Juventa.
- Rohrmann A. (2014): Inklusion als Anspruch und Gestaltungsauftrag. Neue Praxis 3/2014 (S.240-251)
- Schneider, A. (2009): Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schröder, K. (2006): Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung–eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. Unveröffentlichte Dissertation. <https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Forschung/Promotionen/>. Zugegriffen: 06.11.2015
- Senge, P. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Simon, T. (2013): Abhängen, Treffen, Warten, Langeweile in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 151-154). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Speck, A. (2013) Inklusion und organisationales Lernen. In: Zeitschrift für Inklusion 2/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/19/19>. Zugegriffen: 05.02.2015

Thimmel, A. (2012): Ferienfreizeiten in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) (Hrsg.): Uwe – Unser Weg, das BDKJ Journal im Bistum Mainz. 03/2012, 58. Jahrgang. http://www.bistummainz.de/bistum/menschen/jugend/bdkj/publikationen/UWe_03.2012_Download.pdf. Zugegriffen: 02.11.2015

Thimmel, A.: (2011): Stellenwert von Freizeiten für Kinder – wissenschaftliche und politische Begründungslinien. In: Peters, H. u.a. (Hrsg.): Evaluation von Kinderfreizeiten. Wissenschaftliche Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Durchführung (S. 143-151). Hannover: aej

Thimmel, A./Chehata, Y. (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Thimmel, A. / Wenzler, N. (2014): Offene Jugendarbeit als Ort Nonformaler (politischer) Bildung. Online-Publikation des Projekts ju:an - Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf. Zugegriffen am 02. 11.2015

Thole, W. (2008): Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als pädagogischem Handlungsfeld. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Ergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit (S. 323-340). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Bielefeld: Verlag Bertelsmann Stiftung http://www.cap-lmu.de/akademie/download/2003_PartizipativeEvaluation.pdf Zugegriffen: 05.08.2015

Wansing, G. (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In: Degener, T./Diehl, E. (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S. 43-54). Bonn: BpB

Voigts, Gunda (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Voigts, Gunda (2014a): Inklusion als zentrale Orientierung in der Kinder- und Jugendarbeit. Herausforderung-Spannungsfeld- Auftrag (S.56-63). In: Sozialmagazin. Heft 11-12/2014. Weinheim: Verlag Beltz Juventa ODER

Voigts, Gunda (2014b): Projekt „Auftrag Inklusion“: Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit. Standortbestimmung und Inklusionscheck (S.469-476). In: deutsche jugend, 62. Jg., Heft 11/2014. Weinheim: Verlag Beltz Juventa

Voigts, G. (2012): Diversität und soziale Ungleichheit als wichtige Dimensionen auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Effinger, H. u.a. (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Band 6 (S. 215-227). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Von Spiegel, H. (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Wilken, U. (2015): Freizeit für alle – barrierefrei. In: Freericks, R./Brinkmann, D. (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie (S. 467- 487). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Zuhr, A. (2015): Auswertungsbericht einer schriftlichen und mündlichen Befragung im Rahmen des Projektes: Förderung der Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an betreuten Kinder- und Jugendreisen. Internes Papier der BAG Katholisches Jugendreisen.