

# Dabei oder nicht dabei? Soziale Partizipation im Jugendalter

Carmen Zurbriggen

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag nimmt die pointiert formulierte Frage in den Blick, wer die relevante Informationsquelle zur sozialen Partizipation von Jugendlichen bietet. Hierzu wird in einem ersten Schritt eine Begriffsbestimmung von sozialer Partizipation vorgenommen. In einem zweiten Schritt werden für die Partizipation von Jugendlichen bedeutsame soziale Kontexte skizziert, um daraus die entsprechenden Informanten abzuleiten. Die drei abschließend formulierten Überlegungen sollen Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Auseinandersetzung bieten.

Schlüsselwörter: Partizipation, Jugendalter, Peers, Schule, Freizeit.

**Abstract:** This article focuses on the somewhat pointed question of who provides the relevant source of information on adolescents' social participation. First, a definition of social participation is given. Second, important social contexts for the participation of adolescents are outlined in order to derive the relevant informants. Finally, three concluding considerations are intended to provide a starting point for further discussion.

Keywords: social participation, adolescence, peers, school, leisure time.

## Einleitung

Soziale Partizipation im Jugendalter wird im sonderpädagogischen Fachbereich fast ausschließlich mit Bezug auf den schulischen Kontext thematisiert. Diese Fokussierung ist grundsätzlich nachvollziehbar, bietet doch die Schule in dieser Altersspanne ein bedeutsames soziales Lern- und Entwicklungsumfeld. Vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten weitere, vielfach als außerschulisch bezeichnete soziale Kontexte wie Familie, Nachbarschaft oder Sportverein. Ob die Schule für Jugendliche tatsächlich *das* zentrale Lern- und Entwicklungsumfeld darstellt und wie sehr sie für das Erwachsenenalter Zugangs- und Teilnahmemöglichkeiten in der Gesellschaft vorzubereiten und in die Wege zu leiten vermag, sind jedoch offene Fragen.

Unbestritten ist, dass im Verlaufe des Jugendalters die Gleichaltrigen bzw. Peers als soziale Bezugsinstanz zunehmend an Bedeutung gewinnen (z. B. Rubin et al. 2006; Haring et al. 2010). Die während der Kindheit noch im Vordergrund stehenden eher vertikalen Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen werden vermehrt von vornehmlich horizontalen Beziehungen mit Peers in den Hintergrund gedrängt (Fend 2003; Hartup 1989). Neben dyadischen Freundschaften organisieren sich Jugendliche in sozialen Gruppen, Cliques oder Netzwerken, die – im Gegensatz zu den mehrheitlich unter unsystematischen strukturellen Gegebenheiten formierten Schulklassen (Kronig 2007)

oder den von Erwachsenen gebildeten Gruppen im schulischen Kontext – auf Freiwilligkeit und freundschaftlicher Reziprozität basieren. Doch auch die Schulklasse als das primäre *schulische* Lern- und Entwicklungsumfeld ist maßgeblich von den Peers geprägt (Zurbriggen 2016). Demzufolge scheint es naheliegend, dass in der sonderpädagogisch ausgerichteten empirischen Forschung bei Fragestellungen rund um die soziale Partizipation von Jugendlichen mit Behinderung oder Beeinträchtigung meist deren Mitschülerinnen und Mitschüler um Auskunft gebeten werden. Bei Betrachtung der aktuellen Befundlage zur sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zeigt sich allerdings eine gewisse Ambivalenz: Schülerinnen und Schülern mit SPF haben im Allgemeinen weniger Freundinnen und Freunde, sind weniger populär, werden weniger akzeptiert und häufiger zurückgewiesen als ihre Peers (z. B. Bossaert et al. 2013); demgegenüber ist die Selbsteinschätzung über ihre soziale Akzeptanz in der Schulklasse vergleichsweise positiv (Überblick z. B. bei Garrote et al. 2017).

Vor diesem Hintergrund nimmt der vorliegende Beitrag die pointierte formulierte Frage in den Blick, wer die relevante Informationsquelle zur sozialen Partizipation von Jugendlichen bietet. Hierzu gilt es in einem ersten Schritt eine Begriffsbestimmung vorzunehmen. In einem zweiten Schritt werden für die Partizipation von Jugendlichen bedeutsame soziale Kontexte skizziert, um daraus die entsprechenden Informanten abzuleiten. Abschließend werden drei Überlegungen formuliert, die Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Auseinandersetzung – den Diskurs – bieten sollen.

## Soziale Partizipation als bidirektionales, multidimensionales Konstrukt

Trotz – oder vermutlich auch aufgrund – der nahezu inflationären Verwendung des Begriffs Partizipation fehlt eine allgemein anerkannte Definition. Der Begriff wird inkonsistent, undifferenziert und häufig synonym mit Begriffen wie soziale Inklusion oder soziale Integration verwendet (Schwab 2016). Vielfach werden in entsprechenden Forschungsarbeiten einzig implizite Definitionen von sozialer Partizipation geboten (Koster et al. 2009). Dementsprechend hat sich in den letzten Jahren ein Fachdiskurs darüber entwickelt, wie das Konzept zu operationalisieren sei (z. B. Grütter et al. 2015; Kulawiak, Wilbert 2015).

Etymologisch kann der Begriff aus dem Lateinischen *participare* abgeleitet werden und bedeutet: „jemanden an etwas teilnehmen lassen“, „an etwas teilhaben“ oder auch „mit jemandem etwas teilen“. Vor diesem Hintergrund beinhaltet (soziale) Partizipation eine *bidirektionale* Beziehung: partizipieren und partizipieren lassen. An einem Beispiel verdeutlicht besagt dies, dass Jugendliche in die Aktivitäten einer Clique einbezogen werden müssen, um partizipieren zu können, sie aber wiederum daran aktiv teilzunehmen und sich in die Gruppe einzubringen haben, damit sie dazugehören. In der Fachliteratur wird meistens die erste Richtung der wechselseitigen Beziehung von Partizipation hervorgehoben, im Sinne der Ermöglichung des Zugangs zu einem sozialen System. Seltener

wird auf die zweite Richtung verwiesen, die aktive Beteiligung und Einbindung einer Person (Granlund 2013).

Gemäß Imms und Kollegen (2016) sind *Anwesenheit* („attendance“) und *Involvement* die beiden wesentlichen Komponenten von Partizipation, wobei *Involvement* *Anwesenheit* voraussetzt. Die erste Komponente kann mit rechtlichen Aspekten in Beziehung gesetzt werden, wie etwa mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (United Nations 2006), in der unter anderem ein diskriminierungsfreier Zugang zum allgemeinen Bildungssystem (Art. 24) oder zum kulturellen Leben (Art. 30) explizit eingefordert wird. Im Vergleich zu anderen Menschenrechtskonventionen – etwa der UN-Kinderrechtskonvention (United Nations 1989) – wird Partizipation in der UN-Behindertenrechtskonvention jedoch bedeutend stärker gewichtet und aktiver gefasst (Lindmeier 2013). Nach Bielefeldt (2011) entspricht die Konvention einer Neuinterpretation sowie Weiterentwicklung von traditionellen menschenrechtlichen Grundprinzipien. Metaphorisch ausgedrückt geht es „nicht mehr nur um das Öffnen von Türen und Fenstern, sondern langfristig um die Gestaltung einer Gesellschaft, in der sich alle als selbstverständlich zugehörig erleben können“ (Bielefeldt 2011, 80). Die Zielvorstellung eines Zugehörigkeitsgefühls lässt sich mit der zweiten Komponente von Partizipation, dem *Involvement*, assoziieren. An diesem Punkt zeigen sich zugleich die Grenzen eines Rechts auf schulische Inklusion: denn das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft kann rechtlich nicht eingefordert werden (Felder 2015).

*Involvement* wird in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) mit Partizipation gewissermaßen gleichgesetzt: „Participation is defined as a person’s ‘involvement in a life situation’“ (WHO 2007, XVI). Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Rolle des jeweiligen sozialen Umfeldes, das während der Entwicklungsphase vom Kindes- zum Erwachsenenalter als besonders bedeutsam erachtet wird. Um Partizipation in einer bestimmten Lebenssituation fassen zu können, gilt es demgemäß, die komplexe Konstellation zwischen Person- und Umfeldfaktoren zu verstehen (Granlund 2013). Das Konstrukt soziale Partizipation wird insofern auch hier unter dem Aspekt von *Reziprozität* betrachtet.

Der Aspekt der *Multidimensionalität* ist in der empirischen Forschung zu sozialer Partizipation von Kindern oder Jugendlichen im schulischen Kontext spätestens seit dem Forschungsüberblick von Koster und Kollegen (2009) in den Vordergrund gerückt. Basierend auf der Identifikation von vier zentralen Themenbereichen wird soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SPF («special needs») folgendermaßen beschrieben: (1) die Präsenz von positiven sozialen *Kontakten und Interaktionen* mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, (2) die soziale *Akzeptanz* durch die Mitschülerinnen und Mitschüler, (3) soziale *Beziehungen und Freundschaften* mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und (4) die *Wahrnehmung* des Schülers bzw. der Schülerin mit SPF, von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert zu sein (Koster et al. 2009, 135). Diese vier Themenbereiche werden seither häufig als konstitutive Dimensionen von sozialer Partizipation in der Schule dargestellt, wobei insbesondere die vierte Dimension unterschiedlich interpretiert wird. Bei Kulawiak und Wilbert

(2015) beispielsweise gilt sie als „Netzwerkbeteiligung“, d. h., „das Schulkind ist in ein aus mehreren Mitschülern und Mitschülerinnen bestehendes soziales Netzwerk involviert“ (2015, 242). Involviert-Sein wird hier über reziproke Akzeptanzbeziehungen operationalisiert, während bei de Leeuw et al. (2018) die vierte Dimension wiederum als Zugehörigkeitsgefühl („sense of belonging“) gefasst wird.

Eine weitere, differenzierte Interpretation der vier Dimensionen nach Koster et al. (2009) bieten Ehrenberg und Lücke (2017). Sie stellen die vier Dimensionen nicht auf dieselbe Ebene, sondern beleuchten diese (unter anderem) mit Bezug auf Reziprozität, Intensität und Zeitdauer: Sowohl soziale Kontakte und Interaktionen als auch soziale Beziehungen und Freundschaften beruhen auf Wechselseitigkeit, bei Letzteren ist diese jedoch erhöht, die Intensität stärker und von längerer Dauer. Beide Dimensionen – soziale Interaktionen und soziale Beziehungen – setzen soziale Akzeptanz voraus. Die vierte Dimension, von Ehrenberg und Lücke als „soziale Selbstwahrnehmung“ (2017, 36) bezeichnet, wird als übergreifend dargestellt, da sie das subjektive Erleben von Interaktionen und Beziehungen sowie die Wahrnehmung von Akzeptanz umfasst. Sie wird zudem als besonders bedeutsam erachtet, da Personen unterschiedliche Interessen, soziale Bedürfnisse oder Ziele haben. So können etwa Jugendliche, die in der Pause in das Fußballspiel einbezogen werden, sich dennoch nicht zugehörig fühlen, da sie sich beispielsweise beim Spiel nicht einbringen möchten oder weil sie kein Interesse an Fußball haben.

## **Kontextabhängigkeit sozialer Partizipation**

Soziale Partizipation (von Jugendlichen) kann sich in unterschiedlichen Kontexten vollziehen und ist somit jeweils in ihrem spezifischen raumzeitlichen sowie soziokulturellen Kontext zu verstehen. Eine solche Differenzierung nach Kontext ist im sonderpädagogischen Diskurs jedoch eher selten. Vorhanden sind Konzepte, die eine analytische Trennung des Integrations- oder Inklusionsbegriffs nach Ebenen, Räumen oder Sphären vornehmen (z. B. Felder 2013; Kastl 2013; Wisotzki 2000). Diese lassen sich auch auf den Partizipationsbegriff – als eine wesentliche Bestimmung von Inklusion (Lindmeier 2013) – anwenden.

Gemäß Kastl (2013) gilt es bei der Frage nach Inklusion einer Person grundsätzlich zu unterscheiden, auf welcher Ebene die „Einbeziehung“ in ein soziales System konkretisiert wird: (a) auf der Ebene der Gesellschaft und ihrer Partialsysteme, (b) auf der Ebene von Organisationen, (c) auf der Ebene von Gruppen oder (d) auf der Ebene von Interaktionen. Übertragen auf das Beispiel von Jugendlichen mit einer Hörbehinderung würde dies etwa bedeuten zu fragen, ob diese (a) im Bildungssystem grundsätzlich teilnehmen können, (b) in einer Regelschule beschult werden, (c) in der Schulklasse anwesend sind oder (d) Teil von sozialen Interaktionen auf Ebene des konkreten Unterrichts sind. Die auf den ersten Blick bestechende analytische Trennung stößt in ihrer Anwendung auf Partizipation allerdings an ihre Grenzen. Schließlich erfolgt damit erst eine Differenzierung in Bezug auf die Dimension Anwesenheit. Über das

„Wie“ oder die Qualität der Eingebundenheit in einem sozialen System fehlt eine Aussage.

Felder (2013) spricht von einer *gemeinschaftlichen* und einer *gesellschaftlichen* Sphäre von Inklusion. Die beiden Sphären unterscheiden sich unter anderem hinsichtlich interpersoneller Bezüge: Während sich die erste gemeinschaftliche Sphäre – als „die primäre Inklusionsform“ (2013, 138) – über zwischenmenschliche Beziehungen von „konkreten“ Personen in engeren sozialen Gruppen wie Familien oder Schulklassen konstituiert, wird in der gesellschaftlichen Sphäre die einzelne „abstrakte“ Person als Teil eines größeren Ganzen, der Gesellschaft, gefasst. Im Kontext Schule sind die beiden Sphären in besonderer und zugleich von Ambivalenz geprägter Weise miteinander verknüpft. Denn die gesellschaftlichen Aufgaben der Schule, wie etwa ihre Integrationsfunktion, sind nur in gemeinschaftlichen Bereichen zu realisieren. Die Schulklasse als beispielhafte Form einer Gemeinschaft bzw. eines sozialen Interaktionssystems bildet eine Realität *sui generis*, die Organisation Schule bietet hierfür einzig den regulativen Rahmen (Herzog 2009).

In den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder überschneidet sich das frühe Jugendalter größtenteils mit der Sekundarstufe I. Bedeutsame organisatorische Determinanten auf der Sekundarstufe I sind die Form und das Ausmaß an Differenzierung auf Ebene des Bildungssystems oder der Schule. So werden durch vertikale (z. B. Jahrgangsgruppen) oder durch horizontale Differenzierung (z. B. Fächersystem) Schulklassen oder Gruppen mit unterschiedlichen Kompositionen gebildet. Diese bieten den Jugendlichen differenzielle schulische Lern- und Entwicklungsumfelder.

## Relevanz schulischer versus außerschulischer sozialer Kontexte

Die oben genannte Realität eigener Art von Schulklassen spielt sich auf verschiedenen Schauplätzen ab und ist deshalb nicht für alle Beteiligten umfassend wahrnehmbar. In Rückgriff auf eine Metapher von Goffman (1956) lässt sich in einer Schulklasse „on stage“ von „backstage“ abgrenzen: Auf der eigentlichen ‚Bühne‘ geschieht alles Offizielle bzw. gewissermaßen die öffentliche ‚Vorstellung‘ von Schule und Unterricht, während sich „backstage“ bzw. hinter den Kulissen eine von den Schülerinnen und Schülern arrangierte Gegenöffentlichkeit abspielt, die sich den Lehrpersonen und weiteren Außenstehenden weitgehend entzieht (Herzog 2009; Zinnecker 1978). Ob und wie ein Jugendlicher „backstage“ partizipiert, kann eine Lehrperson höchstens indirekt erschließen (siehe hierzu auch Nuthall 2007). Kaum Rückschluss über seine Partizipation „backstage“ zu liefern vermag dabei die für eine Lehrperson beobachtbare Partizipation „on stage“, da die beiden Bereiche beträchtlich voneinander divergieren können – sei es hinsichtlich der darin vorherrschenden Normen oder in Bezug auf die Konstellationen der Gruppen und deren Untergruppen.

Während eine Schulklasse für eine Schülerin bzw. einen Schüler grundsätzlich einen gegebenen, unfreiwilligen Peerkontext darstellt (Müller, Zurbriggen 2016), eröffnen sich „backstage“ gewisse Auswahlmöglichkeiten an sozialen Interaktionspartnern bzw. Inter-

aktionspartnerinnen sowie eine erhöhte Freiwilligkeit für Peerkontakte. Dadurch sind diese stärker von Reziprozität geprägt als jene auf dem offiziellen Schauplatz der Schulklasse. Soziale Interaktionen und Beziehungen ‚hinter den Kulissen‘ weisen zudem womöglich eine höhere Intensität auf und setzen sich vielfach in der Freizeit fort (Bärtschi 2007). Insofern kann „backstage“ einer Schulklasse auch als eine Art Zwischenraum oder Bindeglied zwischen dem offiziellen, schulischen Umfeld („on stage“) und dem außerschulischen Umfeld eines Jugendlichen charakterisiert werden.

Der Begriff „außerschulisch“ konstituiert sich in Abgrenzung zu „schulisch“, was auf eine Priorisierung der Schule schließen lässt. Für Jugendliche nehmen hingegen oft außerschulische Peerkontexte einen höheren Stellenwert ein, wenngleich die Schule eine breite Auswahl an Peers stellt, mit denen potenziell auch außerhalb des Unterrichts und in der Freizeit interagiert werden kann.

Die Partizipation in alltäglichen Gegebenheiten und gemeinschaftlichen Aktivitäten außerhalb der Institution Schule bietet Jugendlichen vielfältige und wichtige Entwicklungsmöglichkeiten unter anderem im Hinblick auf das spätere Erwachsenenalter (Gauvain 2013). Explizit hervorgehoben wurde die Bedeutung von Freizeitaktivitäten für das soziale Lernen und die soziale Orientierung von Jugendlichen denn auch bereits im zweiten der acht Aspekte des in den 1970er-Jahren breit rezipierten Normalisierungsprinzips (Nirje 1969; 1994). Durch Aktivitäten in „normalen“ bzw. üblichen Settings der Gesellschaft sollen umfassendere und realistischere Erfahrungen begünstigt werden, welche die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Gemäß Wolfensberger ist das übergeordnete Ziel des Normalisierungsprinzips – das auf „alle Menschen übertragen werden kann“ (Nirje 1994, 13) – die Etablierung, Unterstützung und der Schutz von „valued social roles for people who are at risk of social devaluation“ (Wolfensberger 2011, 435). Als zielführend für eine Normalisierung gilt eine Doppelstrategie, die zugleich individuelle als auch kontextuelle oder kulturelle Unterschiede berücksichtigt. So geht es zum einen darum, die sozialen Wahrnehmungen und Normen hinsichtlich der ‚abgewerteten‘ oder von einer Abwertung bedrohten Person oder sozialen Gruppe zu ändern, sodass diese nicht länger als sozial abgewertet betrachtet wird. Zum anderen sollen auch die Kompetenzen der betreffenden Person gesteigert werden. Damit wird die Reziprozität von sozialer Partizipation berücksichtigt. Die konkrete Umsetzung dieser Strategie kann sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten erfolgen, wie z. B. in Sportvereinen oder organisierten Jugendgruppen.

Einer eigenen Dynamik unterliegen hingegen *informelle Peerkontexte* wie Cliques. In solchen Kleingruppen mit relativ dauerhaften Beziehungen ist die regelmäßige Anwesenheit und häufige Kommunikation konstitutiv (Scherr 2010). Sie verhilft zu einem relativ engen sozialen Gebilde mit einem starken Zugehörigkeitsgefühl, das Außenstehenden kaum Einblick gewährt. Deshalb können Eltern oder andere erwachsenen Bezugspersonen kaum Rückschluss über die soziale Partizipation von Jugendlichen innerhalb solcher informellen Peergruppen ziehen.

Für Jugendliche in jüngster Zeit zunehmend wichtig werdende soziale Kontexte bieten *Soziale Medien*. Im Gegensatz zur herkömmlichen Nutzung des Internets als digitale Informationsplattform dienen Soziale Medien vorrangig der digitalen Kommunikation

und dem interaktiven Austausch mit unterschiedlichen Partizipationsgraden (für eine Diskussion des Partizipationsbegriffs im Zusammenhang mit Sozialen Medien siehe Thimm 2017). In den Sozialen Medien erhält die Frage von Teilhabemöglichkeiten in der Gemeinschaft von Peers eine neue Dimension. So bergen sie sowohl Chancen als auch Risiken für Jugendliche, die in der realen Welt vergleichsweise wenig partizipieren können: Während für einige die Kommunikation mit den Peers durch Soziale Medien erleichtert wird, sind für andere die Zugangsmöglichkeiten z. B. aufgrund fehlender technischer Ausstattung, aufgrund des schriftlichen Sprachmodus oder durch mangelnde Medienkompetenz eingeschränkt. Für Außenstehende bilden soziale Netzwerke in Sozialen Medien eine „hidden world“, deren Einfluss auf andere Lebensbereiche und weitere soziale Kontexte von Jugendlichen, wie etwa „backstage“ einer Schulklasse, sich nur erahnen lässt.

## Fazit

Dabei oder nicht dabei? In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, dass diese im Titel aufgeworfene Frage nicht einfach zu beantworten ist. Eine Antwort darauf kann einzig eine Teilaussage zur sozialen Partizipation eines bzw. einer Jugendlichen liefern. Dabei sein ist eben doch nicht alles.

Denn Partizipation bedeutet mehr als den Zugang zu einem sozialen System zu erhalten. Partizipation ist reziprok zu verstehen: Sie beinhaltet zum einen, Zugang zu erhalten, und zum anderen, anwesend zu sein. Soziale Partizipation ist somit ein bidirektionales und zudem auch ein mehrdimensionales Konstrukt mit den zwei Dimensionen Anwesenheit und Involvement. Involvement erfordert Anwesenheit. Die Dauer der Anwesenheit einer Person in einem bestimmten sozialen Kontext kann als weiteres Merkmal herangezogen werden, das außerdem den Grad an sozialer Eingebundenheit beeinflussen dürfte und daher nicht unabhängig von Involvement, der zweiten Dimension von Partizipation, zu betrachten ist. Neben Anwesenheit als quantitativ zu fassende Komponente bildet Involvement den qualitativen Aspekt von Partizipation ab. So gibt das Ausmaß bzw. die Intensität an Involvement darüber Auskunft, wie sehr sich beispielsweise Jugendliche einer Gruppe zugehörig fühlen. Zur Frage nach der sozialen Partizipation von Jugendlichen sind deshalb immer Informationen sowohl in Bezug auf Anwesenheit als auch in Bezug auf Involvement erforderlich.

Welche Personen können nun *die* relevante Informationsquelle zur sozialen Partizipation von Jugendlichen liefern? Diese Frage ist jeweils in Bezug auf einen bestimmten sozialen Kontext zu beantworten. Lehrpersonen können etwa eine Einschätzung zur Anwesenheit und zum beobachteten Ausmaß an sozialer Eingebundenheit eines Jugendlichen im offiziellen Klassenverband abgeben. Klassenkolleginnen und -kollegen können Fremdauskunft über die soziale Partizipation eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin auf Nebenschauplätzen des offiziellen Unterrichts geben. Eltern (oder erwachsene Bezugspersonen) wiederum erhalten Informationen zur Partizipation ihres Kindes mittels Äußerungen und Reaktionen desselben oder von anderen beteiligten Personen. Zur Par-

tization in sozialen Kontexten in der Freizeit, wie Cliquen oder Sozialen Medien, können hauptsächlich die Peers die relevanten Informationen liefern.

Immer dabei ist jedoch nur eine Person: der bzw. die Jugendliche selbst. Nur sie selbst kann Auskunft zu ihrer Anwesenheit und ihrem Zugehörigkeitsgefühl in verschiedensten schulischen sowie außerschulischen sozialen Kontexten geben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie bisher vorliegende Forschungsergebnisse zur sozialen Partizipation einzuordnen sind und welche Aufgaben sich für künftige Untersuchungen ergeben.

## Literatur

- Bärtschi, S. P. (2007): Schulische Peerbeziehungen und die Wahrnehmung der Schule bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (Dissertation). Universität Bern, Schweiz.
- Bielefeldt, H. (2011): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: König, J.; Oerthel, C.; Puch, H.-J. (Hrsg.): Sozial wirtschaften – nachhaltig handeln. München: Allitera, 68–88.
- Bossaert, G.; Colpin, H.; Pijl, S. J.; Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education* 17, 1, 60–79.
- de Leeuw, R. R.; de Boer, A. A.; Bijstra, J.; Minnaert, A. E. M. G. (2018): Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. In: *European Journal of Special Needs Education* 33, 3, 412–426.
- Ehrenberg, K.; Lücke, M. (2017): „Der hat immer 'ne zweite Mutter bei sich“ – Peerkontakte bei Schulassistenten aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 62, 1, 34–45.
- Felder, F. (2013): Die Sphären von Inklusion und ihre Bedeutungen für den schulischen Kontext. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 58, 2, 136–152.
- Felder, F. (2015): Die Grenzen eines Rechts auf schulische Inklusion und die Bedeutung für den Gemeinsamen Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62, 1, 18–29.
- Fend, H. (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garrote, A.; Sermier Dessemontet, R.; Moser Opitz, E. (2017): Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In: *Educational Research Review* 20, 1, 12–23.
- Gauvain, M. (2013): Sociocultural contexts of development. In: Zelazo, P. D. (Hrsg.): *The Oxford handbook of developmental psychology*, Vol. 2: Self and other. New York: Oxford University Press, 425–454.
- Goffman, E. (1956): *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Granlund, M. (2013): Participation – Challenges in conceptualization, measurement and intervention. In: *Child: Care, Health and Development* 39, 4, 470–473.
- Grütter, J.; Meyer, B.; Glenz, A. (2015): Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62, 1, 65–82.
- Harring, M.; Böhm-Kasper, O.; Rohlf, C.; Palentien, C. (Hrsg.). (2010): *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartup, W. W. (1989): Social relationships and their developmental significance. In: *American Psychologist* 44, 2, 120–126.



- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155–194.
- Imms, C.; Adair, B.; Keen, D.; Ullenhag, A.; Rosenbaum, P.; Granlund, M. (2016): 'Participation': A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. In: *Developmental Medicine & Child Neurology* 58, 1, 29–38.
- Kastl, J. M. (2013): Inklusion und Integration. In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 133–152.
- Koster, M.; Nakken, H.; Pijl, S. J.; van Houten, E. (2009): Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education* 13, 2, 117–140.
- Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Kulawiak, P. R.; Wilbert, J. (2015): Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7, 3, 241–257.
- Lindmeier, C. (2013): Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 58, 2, 170–186.
- Müller, C. M.; Zurbriggen, C. (2016): An overview of classroom composition research on social-emotional outcomes: introduction to the special issue. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology* 15, 2, 163–184.
- Nirje, B. (1969): The normalization principle and its human management implications. In: Kugel, R. B.; Wolfensberger, W. (Hrsg.): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation, 179–195.
- Nirje, B. (1994): Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarsgebiete* 63, 1, 12–32.
- Nuthall, G. (2007): *The hidden lives of learners*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Rubin, K. H.; Bukowski, W.; Parker, J. (2006): Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg, N. (Hrsg.): *Social, emotional, and personal development*. New York: John Wiley, 571–645.
- Scherr, A. (2010): Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring, M.; Böhm-Kasper, O.; Rohlf, C.; Palentien, C. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73–90.
- Schwab, S. (2016): Partizipation. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127–131.
- Thimm, C. (2017): Soziale Medien und Partizipation. In: Schmidt, J.-H.; Taddicken, M. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden: Springer VS, 191–210.
- United Nations (1989): *Convention on the rights of the child*. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [28.09.2018].
- United Nations (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- Wisotzki, K. H. (2000): *Integration Behinderter: Modelle und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolfensberger, W. (2011): Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. In: *Intellectual and Developmental Disabilities* 49, 6, 435–440.
- World Health Organization (WHO) (2007): *International classification of functioning, disability and health: Children and Youth Version (ICF-CY)*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx> [28.09.2018].

Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbeck: Rowohlt, 29–121.

Zurbriggen, C. (2016): Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Wiesbaden: Springer VS.

*Anschrift der Verfasserin:*

Prof. Dr. Carmen Zurbriggen  
Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Universitätsstraße 25  
D-33615 Bielefeld  
carmen.zurbriggen@uni-bielefeld.de

# Fortführung des Diskurses

## „Dabei oder nicht dabei? Soziale Partizipation im Jugendalter“

Carmen Zurbriggen

### Einleitung

Ausgangspunkt des Diskursbeitrages „Dabei oder nicht dabei? Soziale Partizipation im Jugendalter“ bildete die Beobachtung, dass die Befundlage bezüglich sozialer Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sogenannter sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) widersprüchlich ist: Während die Selbsteinschätzungen zur sozialen Partizipation in der Schulklasse im Allgemeinen relativ positiv sind, zeichnen entsprechende Befunde aus Sicht der Klassenkameradinnen und -kameraden ein negatives Bild. Daraus wurde die durch den Diskursbeitrag führende Frage abgeleitet, wer denn nun die relevante Informationsquelle zur sozialen Partizipation von Jugendlichen bietet.

Das Angebot zum Diskurs wurde in den beiden Kommentaren unterschiedlich wahrgenommen. Während im Kommentar von Ariana Garrote an die angebotenen Diskussionspunkte angeknüpft wurde, wurden im Kommentar von Günther Opp und Ariane Otto einzelne Begriffe oder Textstellen eher assoziativ aufgegriffen und größtenteils in einem veränderten Zusammenhang weiterdiskutiert.

Auf neue Argumentationsstränge einzugehen ist im Rahmen dieser kurzen Fortführung des Diskurses nicht möglich. Deshalb werden nachfolgend nur die zentralen Kritikpunkte oder Widersprüche aufgegriffen und in Bezug zu den im Diskursbeitrag dargelegten Überlegungen gestellt.

### Stellungnahme zum Kommentar „Soziale Partizipation als multidimensionales und multiperspektivisches Konzept verstehen“ von Ariana Garrote

In empirischen Arbeiten zu sozialer Partizipation im Schulalter wird bei einer Begriffsbestimmung mehrheitlich auf die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) oder/und auf das Review von Koster et al. (2009) Bezug genommen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass im Diskursbeitrag bewusst auf das Review von Koster et al. (2009) und nicht auf jenes von Bossaert et al. (2013) verwiesen wurde, da letzteres auf ersterem – und den vier darin identifizierten Themengruppen – basiert. (Das Review von Bossaert et al. 2013 wurde jedoch an entsprechender Stelle aufgeführt.) Konkret wurde im Review von Koster et al. (2009) eine Gruppierung von Aspekten vorgenommen, die in 62 empirischen Arbeiten zur sozialen Integration, sozialen Inklusion

oder sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SPF untersucht worden waren. Seither werden diese vier Themengruppen von mehreren Forschenden (unter anderem Garrote) als konstitutive Dimensionen von sozialer Partizipation verwendet. Eine empirische Überprüfung der postulierten Multidimensionalität des Konstrukts soziale Partizipation ist bisher nicht erfolgt. Damit drängt sich die grundlegende Frage der Validität auf. Eine hohe Reliabilität von bisher verwendeten Skalen – wie Garrote in ihrem Beitrag anmerkt – bietet jedoch noch keine Aussage über die Gültigkeit des Konstrukts. Oder anders ausgedrückt: Was bringt eine hohe Zuverlässigkeit einer Messung, wenn nicht das intendierte Konstrukt (soziale Partizipation) erfasst wird?

Piškur et al. (2014) kritisieren etwa, dass das Konstrukt soziale Partizipation von Koster et al. (2009) und auch anderen Forschenden hauptsächlich auf *Interaktionen zwischen Personen* reduziert wird. In ihrer Kritik zu den bisherigen Definitionen von Partizipation nach der ICF heben Piškur et al. (2014) zudem gezielt die Bedeutung des subjektiven Erlebens von Involvement auf verschiedenen Ebenen hervor. Sie schließen ihre ausführliche Argumentation damit, dass deshalb keine Unterscheidung zwischen Partizipation und sozialer Partizipation mehr nötig sei. Dies ist zugleich eine Antwort auf die Kritik von Garrote, die mit Verweis auf dieselbe Quelle (Piškur et al. 2014) angibt, dass „soziale Partizipation und Partizipation [...] in der Fachliteratur als unterschiedliche Konzepte behandelt“ (in diesem Heft, S. 419) würden. Garrote leitet daraus ab, dass eine „Erweiterung des Konzepts und der Operationalisierung von sozialer Partizipation um die Komponente Involvierung“ (S. 419) nicht geeignet sei.

Im ersten Diskursbeitrag wurde indessen nicht für einen Ausbau des Konzepts plädiert, sondern in erster Linie dafür, dass die Sicht der Betroffenen über ihre soziale Partizipation überhaupt berücksichtigt wird. In bisherigen Studien wurde die *subjektiv erlebte* soziale Partizipation selten oder fast ausschließlich über die Selbstwahrnehmung der *sozialen Akzeptanz* unter den Klassenkameradinnen und -kameraden erfasst. Garrote argumentiert in ihrem Kommentar des Weiteren dahingehend, dass Anwesenheit nur „anwesend sein“ beinhalten würde, und Rahmenbedingungen dadurch ausgeklammert seien (S. 419). Hier liegen demnach ebenfalls Differenzen vor. Schließlich wurde im Diskursbeitrag die Kontextabhängigkeit von sozialer Partizipation und damit die Berücksichtigung von Merkmalen des Kontexts bei Untersuchungen explizit hervorgehoben – wie auch bei Granlund (2013). Dieser Autor wird allerdings von Garrote in diesem Zusammenhang im gegenteiligen Sinne zitiert. Demzufolge wären hierzu weiterführende Diskussionen notwendig, um die unterschiedlichen Sichtweisen und Begriffsverständnisse zu klären.

Die Schule ist für Jugendliche ein wichtiger Kontext und deshalb auch ein wichtiges Feld für die Erforschung sozialer Partizipation. Auch für die Untersuchung von sozialer Partizipation in außerschulischen sozialen Kontexten bietet sich die Schule als Ausgangspunkt an. Dies wurde im ersten Beitrag nicht abgestritten. Die Einfachheit des Zugangs zur Schule darf hingegen kein Argument gegen weitere im Jugendalter bedeutsame soziale Kontexte (wie z. B. Sportvereine, Nachbarschaft, Soziale Medien) sein – insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie wichtige Entwicklungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für die soziale Partizipation im jungen Erwachsenenalter bieten (Gauvain 2013).

Von Garrote wird die Repräsentativität der „Studienteilnehmenden auf dieser ‚Hinterbühne‘“ angezweifelt, „weil es sich potentiell um Kinder und Jugendliche handelt, die ohnehin schon aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen“ (S. 419). Diese Begründung kann – oder sollte sogar – für die sonderpädagogisch ausgerichtete Forschung als Argument *für* den Einbezug außerschulischer sozialer Kontexte gewertet werden. Eine Unterrepräsentation von Jugendlichen mit dem Status SPF wäre z. B. bereits ein interessanter Befund. Anzumerken ist an dieser Stelle nochmals, dass mit „Hinterbühne“ („backstage“) einer Schulklasse die von den Schülerinnen und Schülern arrangierte Gegenöffentlichkeit zu Schule und Unterricht („on stage“) gemeint ist. Von Interesse wäre diesbezüglich z. B. das Involvement derjenigen Schülerinnen und Schüler, die auf der „Hinterbühne“ eine negativ besetzte Rolle einnehmen oder von einer „Hinterbühne“ Kenntnis haben, aber nicht ‚mitspielen‘ dürfen.

Welche Personen können nun die relevante Informationsquelle zur sozialen Partizipation von Jugendlichen liefern? Auf diese eingangs aufgeworfene Frage werden am Ende des Diskursbeitrags zwei Antworten geliefert. Zum einen ist die Frage „jeweils in Bezug auf einen bestimmten sozialen Kontext zu beantworten“ (S. 414), d. h., je nach sozialem Kontext können andere Personen Auskunft geben. Zum andern wird die Aussage zur Diskussion gestellt, dass nur die betreffende Person Informationen zu ihrer Anwesenheit und zu ihrem Involvement bzw. Zugehörigkeitsgefühl „in verschiedensten schulischen sowie außerschulischen sozialen Kontexten“ (S. 420) liefern kann. Garrote scheint in ihrem Kommentar über die erste Antwort und Teile der zweiten Antwort hinwegzusehen, denn sie schreibt von einem „Vorschlag von Carmen Zurbriggen, [...] den Fokus auf die ‚Hinterbühnen‘ zu legen“ (S. 421). Für die zweite Antwort liefert sie zwei Interpretationen. Die zweite Interpretation – „nämlich nur die Betroffenenperspektive zu erfragen“ (S. 421) – ist eine Fehldeutung oder ein Missverständnis. Die Fremdwahrnehmung bzw. Außenperspektive wird im Diskursbeitrag nicht ausgeklammert, wohl wird aber die Selbstwahrnehmung bzw. Innenperspektive aufgrund der vielfach unzureichenden Berücksichtigung in Studien gezielt hervorgehoben. Diese Intention zeigt sich insbesondere in der zweiten Antwort, die im Diskursbeitrag gegeben worden ist: „Nur sie selbst kann Auskunft zu ihrer Anwesenheit *und* ihrem Zugehörigkeitsgefühl in *verschiedensten* schulischen sowie außerschulischen sozialen Kontexten geben“ (S. 415, Hervorh. C. Z.). So liefern zwar die Mitschülerinnen und Mitschüler Informationen z. B. zur sozialen Akzeptanz, nicht aber dazu, wie sehr sich die bzw. der betreffende Jugendliche selbst zugehörig fühlt. Und: Immer dabei ist nur er bzw. sie selbst. Auch aus diesem Grund ist die Innenperspektive besonders wichtig.

Garrote weist zu Recht darauf hin, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung voneinander abweichen können, und knüpft daran die Frage an: „Nach wessen Einschätzung sollte man sich nun bei der Förderung der sozialen Partizipation orientieren?“ (S. 421) Obgleich diese Frage eine umfassendere Antwort erfordert, hier eine vorläufige: möglichst nach beiden. Auf alle Fälle gilt es bei einer Förderung die Sicht des Betroffenen selbst zu berücksichtigen. Es könnte z. B. durchaus sein, dass sich ein Jugendlicher gut in die Schulklasse eingebunden fühlt, auch wenn er aus Fremdperspektive nicht gut sozial ak-

zeptiert ist oder keine (reziproken) Freundschaften vorzuweisen hat. Der gegenteilige Fall ist wohlgermerkt ebenfalls möglich.

## **Stellungnahme zum Kommentar „Partizipation als pädagogische Aufgabe“ von Günther Opp und Ariane Otto**

Die Unterstützung der sozialen Partizipation von Jugendlichen zählt unbestritten zu den zentralen pädagogischen Aufgaben. Dies war jedoch nicht Gegenstand des ursprünglichen Diskursbeitrags. Eine Stellungnahme zu einem Kommentar, der einen neuen Diskurs eröffnet und die angebotenen Diskussionspunkte nicht oder nur bruchstückhaft aufnimmt, ist kein einfaches Unterfangen. Im Kommentar von Opp und Otto wird verschiedentlich deutlich, dass einzelne Begriffe oder Textpassagen anders ausgelegt und auf die zentralen Argumente nicht eingegangen wurde. „Was wollte Carmen Zurbriggen mit ihrem Artikel sagen?“, heißt es denn auch gegen Ende des Kommentars (S. 426). Wenn wesentliche Aussagen nicht verstanden werden, so sind die Gründe unter anderem bei der Verfasserin zu suchen. Die Verständigung dürfte aber nicht zuletzt auch durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen „Denkgemeinschaften“ erschwert sein (Fleck 1936/2008).

Solche unterschiedlichen Hintergründe und Perspektiven liefern potenzielle Erklärungen, warum die im Diskursbeitrag eingebrachten Diskussionspunkte kaum aufgegriffen und weiterverfolgt wurden. So werden z. B. zu Beginn des Kommentars von Opp und Otto Anwesenheit und Involvement als quantitative und qualitative Dimensionen von Partizipationsprozessen aufgeführt, um gleich anschließend die vier Themenbereiche von Koster et al. (2009) als „qualitative Dimensionen“ aufzulisten (jedoch nicht mit Verweis auf die entsprechende Literaturquelle). Weder die beiden Komponenten Anwesenheit und Involvement noch die vier Dimensionen werden in der Folge diskutiert.

Die vorgängig angesprochene unterschiedliche Auslegung von Textpassagen kann an einem Beispiel verdeutlicht werden, das Opp und Otto herangezogen haben, um ihre Kritik – es handle sich um einen Artikel, der „einen seltsam uninspirierten und leidenschaftslosen Eindruck“ (S. 424) mache – zu untermauern: Opp und Otto kritisieren, dass die „Kinder und Jugendlichen [...] als Konsumenten medialer Angebote beschrieben“ (S. 424) würden und deren Situation mit den Begriffen Chancen und Risiken „banalisiert“ (S. 425) würde. Erstens ist im Diskursbeitrag nirgends von Konsumenten die Rede, zweitens stehen nicht mediale Angebote generell, sondern Soziale Medien im Fokus. Drittens wurden Soziale Medien als *ein* Beispiel eines für Jugendliche wichtigen sozialen Kontextes verwendet, der bei der Erforschung sozialer Partizipation bislang noch relativ wenig beachtet wurde. Deshalb wurde auch nicht ausführlicher auf Chancen und Risiken eingegangen. Ähnliches gilt für die anderen Beispiele von im Jugendalter relevanten sozialen Kontexten. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Aussage bezüglich der für Lehrpersonen nicht direkt zugänglichen „Hinterbühne“ von Schule und Unterricht sowohl mit theoretisch als auch empirisch ausgerichteten Werken (Herzog 2009; Nuthall 2007; Zinnecker 1978) begründet wurde. Somit handelt es sich hier um mehr als nur einen „sehr vagen Zitatverweis“ (S. 425).

Der Hauptkritikpunkt von Opp und Otto scheint jedoch die fehlende Thematisierung von Erziehung zu sein. Im Diskursbeitrag wurde Erziehung tatsächlich nicht unmittelbar thematisiert. Die Feststellung der ambivalenten Befundlage zur sozialen Partizipation von Jugendlichen mit SPF – im Titel prominent aufgenommen mit dem Ausdruck „Dabei oder nicht dabei?“ – und die damit verbundene Frage, wer nun die relevante Informationsquelle bietet, sind hingegen durchaus von hohem pädagogischem Interesse und damit auch relevant für Erziehung. Für eine Pädagogin bzw. einen Pädagogen spielt es eine Rolle, ob sich z. B. ein Jugendlicher gut in die Schulklasse eingebunden fühlt, während die Mitschülerinnen und Mitschüler ihn nicht als Freund bezeichnen.

Der letzte Abschnitt von Opp und Otto mit dem Einstieg „der letzte Satz ist entlarvend“ (S. 426) ist auch im umgekehrten und doppelten Sinne „entlarvend“. Zum einen zeigt sich darin, dass über die ambivalente aktuelle Befundlage zur sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SPF hinweggesehen wurde. Ein weiteres Indiz hierzu ist die einseitige Auflistung ausgewählter Befunde aus einzelnen Studien zu Beginn des Kommentars von Opp und Otto, die mit der Aussage „für Heranwachsende mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeichnet sich ein düsteres Bild“ (S. 423) eingeleitet wird. Vermutlich hätte für einen Teil der Leserschaft die aktuelle Befundlage im Diskursbeitrag noch deutlicher aufgezeigt werden können – anstelle der kurzen Zusammenfassung mit Verweisen auf entsprechende Reviews. Zum anderen ist erstaunlich, dass die im Diskursbeitrag abschließend gestellte Frage nach den Aufgaben für künftige Untersuchungen (vgl. S. 415) von Opp und Otto als passenderes Thema als das ursprünglich gewählte erachtet wird. Wie wäre wohl ein Diskursbeitrag aufgenommen worden, der sich *direkt* mit dieser Frage beschäftigt hätte, ohne vorgängig gewisse Schwierigkeiten und Lücken der in empirischen Studien gängigen Konzeptualisierung von sozialer Partizipation aufzuzeigen und zu diskutieren?

Trotz der Widersprüche zwischen dem Diskursbeitrag und dem Kommentar scheint es einen gemeinsamen Nenner zu geben: Die soziale Partizipation von Jugendlichen ist ein zentrales (sonder-)pädagogisches Anliegen.

## Ausblick

Mit diesen Stellungnahmen sind die aufgeworfenen Fragen und Diskussionspunkte zur Thematik der sozialen Partizipation im Jugendalter selbstverständlich nicht abschließend beantwortet. Auf der Agenda steht etwa die weiterführende und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt soziale Partizipation und in diesem Zusammenhang die Definition von Involvement. Von Interesse sind zudem vergleichende Untersuchungen zur Anwesenheit und zum Involvement von Jugendlichen (mit versus ohne Status SPF) auf der „Vorder- und Hinterbühne“ einer Schulklasse oder in schulischen und außerschulischen sozialen Kontexten. Hierbei gilt es insbesondere die Bedeutung Sozialer Medien näher in den Blick zu nehmen. Gewinnbringend dürfte auch sein, Merkmale des jeweiligen sozialen Kontextes und entsprechende Einflussprozesse genauer zu untersuchen. Zur Diskussion bezüglich sozialer Partizipation steht aber nach

wie vor die Frage nach der Bedeutung der Innenperspektive von Jugendlichen im Vergleich zur Außenperspektive.

## Literatur

- Bossaert, G.; Colpin, H.; Pijl, S. J.; Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education* 17, 1, 60–79.
- Fleck, L. (2008): Das Problem einer Theorie des Erkennens [1936]. In: Griesecke, B.; Graf, E. O. (Hrsg.): *Ludwig Flecks vergleichende Erkenntnistheorie: Die Debatte in Przegląd Filozoficzny 1936–1937*. Berlin: Parerga, 63–108.
- Gauvain, M. (2013): Sociocultural contexts of development. In: Zelazo, P. D. (Hrsg.): *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 2: Self and other*. New York: Oxford University Press, 425–454.
- Granlund, M. (2013): Participation – Challenges in conceptualization, measurement and intervention. In: *Child: Care, Health and Development* 39, 4, 470–473.
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155–194.
- Koster, M.; Nakken, H.; Pijl, S. J.; van Houten, E. (2009): Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education* 13, 2, 117–140.
- Nuthall, G. (2007): *The hidden lives of learners*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Piškur, B.; Daniëls, R.; Jongmans, M. J.; Ketelaar, M.; Smeets, R. J. E. M.; Norton, M.; Beurskens, A. J. H. M. (2014): Participation and social participation: are they distinct concepts? In: *Clinical Rehabilitation* 28, 3, 211–220.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B.; Zinnecker, J. (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbeck: Rowohlt, 29–121.

### *Anschrift der Verfasserin:*

Prof. Dr. Carmen Zurbriggen  
 Universität Bielefeld,  
 Fakultät für Erziehungswissenschaft  
 Universitätsstraße 25  
 D-33615 Bielefeld  
 carmen.zurbriggen@uni-bielefeld.de