

**Medizinische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg**

**Jugendliche Konzepte sozialer Partizipation**

Eine qualitative Analyse leitfadengestützter Interviews von Jugendlichen  
mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Medizin (Dr. med.)  
für das Fachgebiet  
Medizinische Soziologie

vorgelegt  
der Medizinischen Fakultät  
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von Tim Bärwalde  
geboren am 11.03.1988 in Gehrden

Betreuer: Herr Prof. Dr. M. Richter  
Gutachterinnen: Frau Prof. Dr. U. Thyen, Lübeck  
Frau PD Dr. K. Crepaz, München

07.12.2021

21.07.2022

## Referat

Soziale Partizipation ist ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Krankheiten. Als elementarer Bestandteil des alltäglichen Lebens beeinflusst sie unter anderem die physische und psychische Gesundheit, die sozialen Erfahrungsbereiche, die sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche und die Kompetenzerfahrung während des Heranwachsens. Die durch die Praxis und Gesetzgebung geforderten Messinstrumente für die Erhebung und Evaluation von sozialer Partizipation erfordern eine systematische Operationalisierung und theoretische Differenzierung des bisher nicht einheitlich verwendeten Partizipationsbegriffes.

Die vorliegende Dissertation leistet einen Beitrag zur theoretischen Differenzierung des Partizipationsbegriffes, indem sie die Dimension der performativen Perspektive von Jugendlichen auf Partizipation exploriert und subjektive, einflussnehmende sowie interagierende Faktoren und deren Konsequenzen auf die Bedeutung für Jugendliche untersucht. Hierfür wurden 34 leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen geführt und analysiert. Grundlage für die Auswertung der geführten Interviews war der prozessual-diskursive Charakter des Grounded-Theory-Forschungsparadigmas.

Untersucht wurden Konzepte sozialer Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen. Die Ergebnisse zeigen, dass das zentrale, sampleübergreifende jugendliche Konzept von sozialer Partizipation multidimensional ist und unabhängig von körperlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten zu sein scheint. Im Zentrum stehen aus jugendlicher Sicht die reflexive Interaktion mit dem sozialen Umfeld und dessen Gestaltung. Alle Komponenten des jugendlichen Konzepts sind in einen Partizipationskontext eingebettet, welcher soziale Partizipation beeinflusst. Neben dem Kontext existieren Komponenten, welche zu einem aktiven oder passiven (Er-)Leben von sozialer Partizipation beitragen. Alle Komponenten stehen in einem kontextabhängigen Wirkungsgefüge zu dem „Gefühl der Dazugehörigkeit“ und dem „Wohlbefinden“ von Jugendlichen.

Die Ergebnisse erweitern den aktuellen Erkenntnisstand bezüglich subjektiver Komponenten von sozialer Partizipation. Sie unterstützen künftige Forschungsbestrebungen zur theoretischen Differenzierung des Partizipationsbegriffes und bieten die Möglichkeit zur Ergänzung theoretischer Rahmenkonstrukte von sozialer Partizipation um die jugendliche Perspektive.

Bärwalde, Tim: Jugendliche Konzepte sozialer Partizipation. Eine qualitative Analyse leitfadengestützter Interviews von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen, Halle (Saale), Univ., Med. Fak.; Diss., 78 Seiten, 2021

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	
Tabellenverzeichnis	
Verzeichnis der Abkürzungen und Symbole	
<b>1</b>	<b>Einleitung ..... 1</b>
1.1	Perspektive Partizipation ..... 2
1.2	Theoretische Differenzierung von sozialer Partizipation ..... 3
1.2.1	Partizipation in der ICF ..... 4
1.2.2	Begriffsverständnis von Partizipation in der ICF ..... 6
1.3	Die Bedeutung von sozialer Partizipation für das jugendliche Leben ..... 8
1.4	Partizipation im wissenschaftlichen Diskurs ..... 10
<b>2</b>	<b>Zielstellung ..... 16</b>
<b>3</b>	<b>Material und Methoden ..... 17</b>
3.1	Design des Projektes ..... 17
3.2	Datenerhebung ..... 18
3.2.1	Feldzugang ..... 18
3.2.2	Sampleplanung und Theoretisches Sampling ..... 19
3.2.3	Theoretische Sättigung ..... 20
3.2.4	Interview-Leitfaden ..... 20
3.2.5	Soziodemographische Daten ..... 21
3.3	Bildung des sozioökonomischen Status ..... 21
3.4	Zusammenfassung Sample und Soziodemographie ..... 23
3.5	Das Forschungsparadigma der Grounded Theory ..... 25
<b>4</b>	<b>Ergebnisse ..... 28</b>
4.1	Jugendliche Konzepte sozialer Partizipation ..... 28
4.1.1	Interaktion ..... 29
4.1.2	Gestaltung des sozialen Umfelds ..... 32
4.1.3	Dazugehörigkeit und Wohlbefinden ..... 34
4.1.4	Das Fehlen eines expliziten Konzepts ..... 36
4.1.5	Zusammenfassung jugendlicher Konzepte sozialer Partizipation ..... 37
4.2	Ursächliche Bedingungen sozialer Partizipation ..... 39
4.2.1	Gegenseitige Akzeptanz ..... 39
4.2.2	Abbau physikalischer Barrieren ..... 42
4.2.3	Strukturierte Freizeitangebote ..... 44

4.2.4	Zugang zu sozialen Medien .....	46
4.2.5	Zusammenfassung ursächlicher Bedingungen für soziale Partizipation .....	49
4.3	Intervenierende Bedingungen .....	51
4.3.1	Wohnortentfernung .....	51
4.3.2	Ausgrenzungserfahrungen .....	53
4.3.3	Erkrankungen .....	54
4.3.4	Sonstige soziodemographische Einflussfaktoren .....	56
4.3.5	Zusammenfassung intervenierender Bedingungen .....	56
4.4	Handlungs- und Interaktionsstrategien .....	57
4.5	Konsequenzen .....	59
<b>5</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>62</b>
5.1	Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	62
5.2	Einordnung und Bewertung der Erkenntnisse .....	63
5.3	Stärken und Limitationen .....	66
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>68</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>70</b>
<b>8</b>	<b>Thesen</b> .....	<b>78</b>
	<b>Anhang</b>	
	Interview Leitfaden	
	Transkriptionsregeln	
	Erklärungen	

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ICF-Komponenten in Anlehnung an das DIMDI; eigene Darstellung.....	5
Abbildung 2: Partizipation und verwandte Konstrukte nach Imms et al.; eigene Darstellung...	13
Abbildung 3: Darstellung der fPRC in Anlehnung an Imms et al. und Spreer et al. ....	14
Abbildung 4: Paradigmatisches Modell nach Strauss und Corbin; eigene Darstellung .....	27
Abbildung 5: Jugendliches Konzept von sozialer Partizipation; eigene Darstellung.....	38
Abbildung 6: Das Phänomen im paradigmatischen Modell.....	39
Abbildung 7: Ursächliche Bedingungen im paradigmatischen Modell .....	50
Abbildung 8: Intervenierende Bedingungen im paradigmatischen Modell.....	57
Abbildung 9: Handlungs- und Interaktionsstrategien im paradigmatischen Modell.....	59
Abbildung 10: Konsequenzen im paradigmatischen Modell.....	61

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Aufteilung der a- und p-Domänen gemäß dem ersten Modell der ICF.....	6
Tabelle 2: Rekrutierung, Interviews .....	19
Tabelle 3: Regeln zur ISCO-Codierung von Berufen.....	22
Tabelle 4: Bildung des SES über den ISEI in Anlehnung an Lampert et al.....	23
Tabelle 5: Sample Übersicht .....	24

## Verzeichnis der Abkürzungen und Symbole

BTHG	Bundesteilhabegesetz - Das Gesetz zur Stärkung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen
fPRC	Family of Participation-Related Constructs
GT	Grounded Theory
HISEI	Highest Socio-Economic Index of Occupational Status
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICF-CY	International Classification of Functioning, Disability and Health – children and youth
ILO	International Labour Organization
IMS	Institut für Medizinische Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISEI	Socio Economic Index of Occupational Status
ISSP	International Social Survey Programm
PartJu	Entwicklung und psychometrische Prüfung eines Instrumentes zur Messung sozialer Partizipation bei Jugendlichen
PISA	Programme for International Student Assessment
SES	Sozioökonomischer Status
SGB IX	Sozialgesetzbuch Neuntes Buch
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	World Health Organization

## 1 Einleitung

Soziale Partizipation ist ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Krankheiten. Partizipation beeinflusst unter anderem den sozialen Erfahrungsbereich, die sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche, die physische und psychische Gesundheit und die Kompetenzerfahrung während des Heranwachstums [1–4]. Den Erkenntnissen der Forschung folgend, stellt die Verabschiedung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) im Dezember 2016 ein teilhabeorientiertes Gesundheitsverständnis in den Mittelpunkt und definiert Partizipation als Ziel von Rehabilitations- und Fördermaßnahmen [5]. Das BTHG verlangt Instrumente zur Bedarfsermittlung auf Basis der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF), um Partizipation unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu erfassen [5, 6]. Seit Einführung der ICF wird in Wissenschaft und Praxis allerdings wiederholt konstatiert, dass ein Mangel erforderlicher und geeigneter Instrumente unter anderem mit der ungenügenden Präzisierung des Partizipationsbegriffs in der ICF in Zusammenhang gebracht werden kann und der Diskurs zur Konkretisierung des Partizipationsbegriffes mit Bezug auf Kinder und Jugendliche bisher nicht ausreichend geführt wurde [1, 7, 8]. Aktuell verfügbare Instrumente messen soziale Partizipation zum Beispiel in Bezug auf ICF-Domänen nur unzureichend [3, 9]. Personbezogene Faktoren (u.a. Lebensstil, Gewohnheiten, Bewältigungsstile, allgemeine Verhaltensmuster, Charakter [10]) werden bei Assessments zumeist nur ergänzend berücksichtigt [9]. Eine theoretische Differenzierung des Partizipationsbegriffs und damit die Förderung eines einheitlichen Begriffsverständnisses von sozialer Partizipation muss der Entwicklung von Messinstrumenten voran gestellt werden [1, 11, 12]. Somit gilt es die Weiterentwicklung des Begriffsverständnisses über die ICF hinaus zu untersuchen, den Partizipationsbegriff näher zu erforschen und mit neuen Erkenntnissen den wissenschaftlichen Dialog zur theoretischen Differenzierung zu fördern.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur theoretischen Differenzierung des Partizipationsbegriffes durch Ergänzung der jugendlichen Perspektive. Diese Perspektive wurde in leitfadengestützten Interviews mit Jugendlichen erhoben und nach dem Forschungsparadigma der Grounded Theory ausgewertet. In der Folge wird in diesem Kapitel der Bedeutungszugewinn von Partizipation im 20. Jahrhundert erläutert, ein Überblick zur theoretischen Differenzierung gegeben, sowie eine Darstellung von Partizipation im Kontext der ICF vorgenommen. Darauf folgt die Darstellung der Bedeutung von sozialer Partizipation für Jugendliche und die Darstellung des nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurses zur theoretischen Differenzierung von Partizipation mit Bezug dem Bezug auf Jugendliche (Kapitel 1.1 bis Kapitel 1.4).

## 1.1 Perspektive Partizipation

Der Partizipationsbegriff und dessen praktische und theoretische Relevanz für das alltägliche Leben von Bürgerinnen und Bürgern erlangte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung. In den 1960er Jahren erlebte Westdeutschland die zweite Dekade des bundesrepublikanischen Wirtschaftswunders [13]. Während dieser Zeit erlebte auch die deutsche Gesellschaft einen grundlegenden Wandel. Das Bedürfnis nach gesellschaftlicher und politischer Partizipation wuchs. Hierauf reagierte in der Folge auch die Politik. So sagte Bundeskanzler Willy Brandt am 28. Oktober 1969 bei seiner Regierungserklärung im Deutschen Bundestag in Bonn:

„Wir wollen mehr Demokratie wagen. Wir werden unsere Arbeitsweise öffnen und dem kritischen Bedürfnis nach Information Genüge tun. Wir werden darauf hinwirken, dass nicht nur durch Anhörungen im Bundestag, sondern auch durch ständige Fühlungnahme mit den repräsentativen Gruppen unseres Volkes und durch eine umfassende Unterrichtung über die Regierungspolitik jeder Bürger die Möglichkeit erhält, an der Reform von Staat und Gesellschaft mitzuwirken.“ [14]

In dem Zitat wird eine normative Komponente von Partizipation im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenlebens deutlich. Der gesellschaftliche Paradigmenwechsel, welcher maßgeblich durch die 1968er-Bewegung eingefordert und mitgestaltet wurde, stellte die Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern, also den Mitgestaltungswillen an gesellschaftlichen Prozessen, politischen Entscheidungen sowie sozialen Entwicklungen, in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Modernisierung. „Mehr Demokratie wagen“ stand stellvertretend für das Angebot der Politik an alle Menschen der deutschen Gesellschaft, an Prozessen des alltäglichen Lebens zu partizipieren. Demokratie war dabei das Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, welche Partizipation in allen Lebensbereichen anstrebte [15]. Das neue Selbstverständnis und die Verordnung der Bürgerinnen und Bürger in dem Paradigma „Demokratie lebt von Beteiligung“ sorgte dafür, dass Partizipation heute in vielen Lebensbereichen und institutionellen Einrichtungen der Gesellschaft, vom Sportverein bis zur betrieblichen Gewerkschaft, eine wichtige Rolle spielt.

Partizipation avancierte zu einem Leitbegriff praktischer und wissenschaftlicher Disziplinen und stellt heute, beispielsweise im Rehabilitationswesen, einen bedeutenden Faktor therapeutischer Zielplanung dar. Zur Förderung eines differenzierten Begriffsverständnisses und dessen Weiterentwicklung wird in Wissenschaft und Praxis sowohl das Phänomen Partizipation an sich, als auch der Begriff und dessen Bedeutung näher untersucht. Mit Blick auf die Zukunft soll eine Weiterentwicklung der Perspektive auf Partizipation und ihrer Bedeutung für den Menschen sowie eine Vereinheitlichung des Begriffsverständnisses im Kontext der theoretischen Differenzierung erzielt werden.

## 1.2 Theoretische Differenzierung von sozialer Partizipation

Die Semantik des Begriffs der Partizipation (lateinisch „particeps“ (pars, partis = Teil; capere = nehmen, fassen)) entspricht gemäß seines etymologischen Ursprungs dem Begriff „teilhabend“. Der Begriff „sozial“ bezieht sich auf „das Zusammenleben der Menschen in Staat und Gesellschaft“ und auf „gemeinnütziges-, wohltätiges- und menschliches Verhalten“ und bedeutet mit Bezug auf die Gesellschaft insbesondere, dass man sich „innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft befindet oder einfügt“ (im Gegensatz zu „asozial“ = „außerhalb einer Gemeinschaft stehen“; „nicht einfügen“). Das Wort „sozial“ ist dabei dem lateinischen Begriff „socialis“, bzw. dem zu Grunde liegenden lateinischen Stammwort „socius“ entlehnt, was als Adjektiv „gemeinsam“ und als Substantiv so viel wie „Genosse, Gefährte, Teilnehmer“ bedeutet [16]. Soziale Partizipation ist zwar eine grammatikalische Komposition aus „sozial“ und „Partizipation“ und deshalb zu unterscheiden von anderen partizipationsbegrifflichen Kompositionen. Allerdings wird der Begriff Partizipation mit einem sozialen und gesellschaftlichen Bedeutungsschwerpunkt auch alleinstehend genutzt<sup>1</sup>. Bei den grammatikalischen Kompositionen ist insbesondere die soziologische Perspektive auf soziale Partizipation hervorzuheben: In der Soziologie beschreibt soziale Partizipation eine Beteiligungsform am öffentlichen-, kollektiven Handeln, welchem keine politische Motivation inne ruht, welche aber immer über den privaten Bereich hinausgeht. Soziale Partizipation ist aus soziologischer Sicht gesellschaftlich relevant, da durch sie „Soziales Kapital“ aufgebaut werden kann. Durch soziale Partizipation erlernte „skills“ können zudem jederzeit gewinnbringend in demokratische Prozesse eingebracht werden und dienen dabei als hilfreiche Grundlage eventueller politischer Partizipation [17]. Politische Partizipation beschreibt ihrerseits Verhaltensweisen von Bürgerinnen und Bürgern in Bezug auf ihre freiwilligen Entscheidungen zum Einfluss auf politische Prozesse oder Beteiligung am politischen System [18]. Diese Beteiligung reicht von nicht institutionalisierter Beteiligung (zum Beispiel „Politischer Konsum“) bis zu institutionalisierter Beteiligung (zum Beispiel „Wahlbeteiligung“) und wird seit Anfang des 21. Jahrhunderts ergänzt durch E-Partizipation, welche Bürgerinnen und Bürgern eine digitale Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen ermöglicht und die politische Beteiligung erweitert und vertieft [19]. Die Diskussion um den Partizipationsbegriff ist besonders in Bezug auf das politische Leben und im Speziellen die Demokratisierung sehr lebhaft [15]. An dieser Stelle soll auf diesen Bereich jedoch aus Kapazitätsgründen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden. Der grundlegende Duktus, welcher Partizipation einen Mitbestimmungs- und Mitbeteiligungscharakter zugrunde legt, ist in den vorangestellten Definitionen bereits deutlich

---

<sup>1</sup> Zur vereinfachten Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls so verfahren, dass soziale Partizipation und soziale Teilhabe als alleinstehende Begriffe „Partizipation“ und „Teilhabe“ synonym Verwendung finden.

erkennbar. Sozial- und versorgungswissenschaftliche Disziplinen binden in ihre Definitionen von Partizipation auch die Art und Weise der praktischen Ausübung bzw. des Erfahrens eben dieser mit ein und berücksichtigen darüber hinaus, was dies für einzelne Individuen bedeutet.

Im Kontext der versorgungswissenschaftlichen theoretischen Differenzierung wird von Partizipation und Teilhabe als synonyme Begriffe gesprochen. Die synonyme Verwendung erfolgt unter anderem in der deutschen Version der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) [20], in der ICF [21], im Bundesteilhabegesetz (BTHG) [5] und im neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) [22], welches die ICF inklusive ihres Partizipationsverständnisses zu Grunde legt [23]. An dieser synonymen Verwendung wurde kritisiert, dass dem Wort „Teilhabe“ weniger „Mitbestimmung“ inne wohne, als dem Wort Partizipation [23]. Da Teilhabe der Etymologie des Wortes Partizipation entspricht, werden die Begriffe Partizipation und Teilhabe auch in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Die weitere theoretische Differenzierung des Partizipationsbegriffes erfolgt aufgrund der medizinsoziologischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit mit Blick auf das ICF-Rahmenkonzept für Partizipation, da die gewonnenen Daten und deren Auswertung einen Beitrag zur Weiterentwicklung ICF-assoziierter Partizipationskonzepte darstellen.

### **1.2.1 Partizipation in der ICF**

Im Rahmen der Weiterentwicklung des Rehabilitationsprozesses, weg von der ausgrenzenden Fürsorge und hin zu einer möglichst uneingeschränkten Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen und chronischen Krankheiten, spielte die 2001 von der WHO eingeführte ICF eine bedeutende Rolle [24]. Partizipation ist dabei eine entscheidende, übergeordnete Orientierungs- und Zielmarke rehabilitativer Prozesse und ein anerkanntes Kernmerkmal individueller und institutioneller Gesundheitsförderung [25, 26]. Die ICF wurde in der deutschen Version vom Institut für Medizinische Dokumentation und Information herausgegeben [27] und hilft dabei den funktionalen Gesundheitszustand sowie körperliche oder soziale Beeinträchtigungen eines Menschen in standardisierter Sprache zu beschreiben. Sie ist anders als die internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD) nicht defizitorientiert, sondern beschreibt gesundheitsassoziierte Komponenten der Funktionsfähigkeit [28].

Das ICF-Rahmenkonzept betrachtet mit Hilfe des bio-psycho-sozialen Gesundheitsmodells Gesundheit als Form der Funktionsfähigkeit des Menschen im Kontext seiner Umwelt. Anders als bei einer reinen biomedizinischen Betrachtungsweise der Gesundheit, bei der die Beeinträchtigung einer Person auf die auslösende Ursache (z. Bsp. Krankheit, Trauma,) beschränkt wird, betrachtet sie Aus- und Wechselwirkungen zwischen Lebensbedingungen und Gesundheit [21]. Deshalb orientieren sich Behandlungsziele nicht mehr ausschließlich an Symptomen oder Defiziten einer rehabilitationsbedürftigen Krankheit, sondern werden um die Perspektive einer

sozialen Dimension erweitert [29]. Gesundheitsbeeinflussende Komponenten sind im ICF-Modell Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe), Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren [28]. Die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten sind in Abbildung 1 dargestellt.

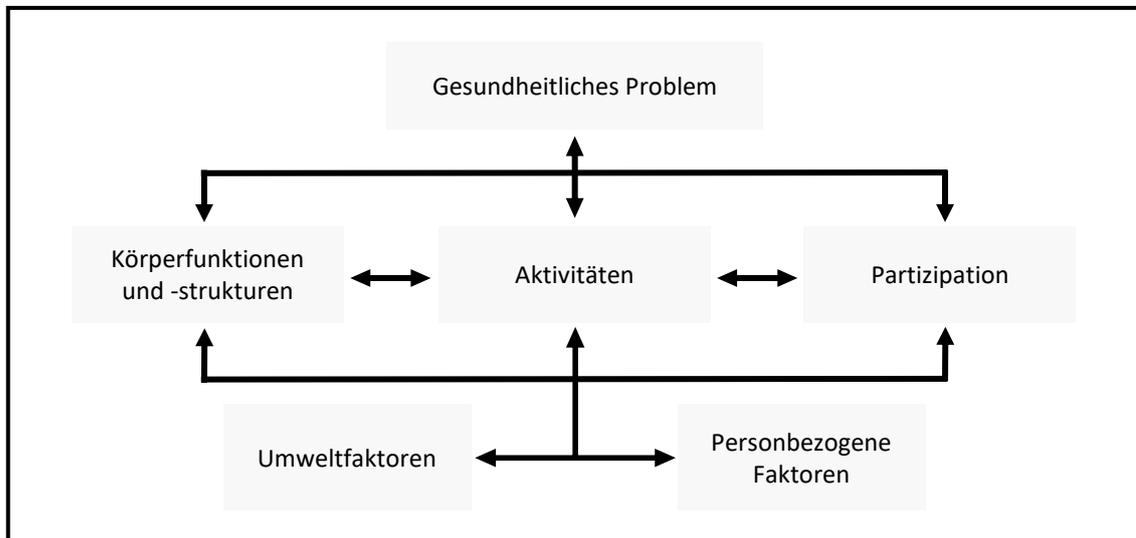


Abbildung 1: ICF-Komponenten in Anlehnung an das DIMDI [28]; eigene Darstellung

Mit der ICF sollen durch Fokussierung auf die funktionale Gesundheit physische, juristische, gesellschaftliche und soziale Barrieren im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe identifiziert und abgebaut werden, mit dem Ziel, eine vollständige Integration aller Menschen in der Gesellschaft zu ermöglichen [21].

Um die Besonderheiten des sich entwickelnden Kindes bzw. jugendlichen Heranwachsenden und den Einfluss seiner Umwelt auf diese Entwicklung zu berücksichtigen, wurde die „International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY) auf Grundlage der ICF entwickelt und ausgebaut. In der deutschen Version der ICF-CY wird beschrieben, dass die ICF-CY von „Leistungsanbietenden- und abnehmenden, sowie allen die sich mit Gesundheit, Bildung und dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen beschäftigen“ genutzt werden kann. Sie sei eine „gemeinsame und universelle Sprache für klinische Settings, das öffentliche Gesundheitswesen und die Forschung, zur Dokumentation und Evaluation von Gesundheit und Behinderung bei Kindern und Jugendlichen“ [21]. Sowohl die ICF als auch die ICF-CY werden neben dem Einsatz im Kontext der Rehabilitation ebenfalls als Hilfsmittel zur Unterstützung der interdisziplinären Frühförderung unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und deren Familien verwendet [30].

### 1.2.2 Begriffsverständnis von Partizipation in der ICF

In der ICF/ ICF-CY<sup>2</sup> wird Partizipation beschrieben als das „Einbezogen-Sein in eine Lebenssituation“. Hierbei umfasst Partizipation definitionsgemäß „die soziale Perspektive von Funktionsfähigkeit“ und wird in der ICF stets gleichwertig mit dem Begriff „Teilhabe“ verwendet. „Eine Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe) ist ein Problem, das ein Mensch in Hinblick auf sein Einbezogen sein in Lebenssituationen erleben kann“ [21]. Eine Aktivität wird beschrieben als die „Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen“ [ebd]. Eine Beeinträchtigung der Aktivität ist in der Folge „eine Schwierigkeit oder die Unmöglichkeit, die ein Mensch haben kann, diese Aktivität auszuführen“ [ebd.]. In der ICF werden Partizipation und Aktivität konzeptionell voneinander getrennt, „jedoch in einer Komponente, die aus neun Domänen besteht, zusammengefasst“ [1], was einer sehr weiten und vagen Definition entspricht [31]. Für die konzeptionelle Aufteilung der neun a- und p- Domänen gibt es in der ICF vier Modellvorschläge: a-Domänen und p-Domänen schließen sich gegenseitig aus (M1); a-Domänen und p-Domänen überlappen sich gegenseitig (M2); Detaillierte Domänen der ICF werden als Aktivitäten und allgemeine Domänen der ICF werden als Partizipation interpretiert. Überlappungen sind möglich (M3); Alle Domänen werden sowohl als a-Domänen als auch als p-Domänen interpretiert (M4). Eine dezidierte Zuordnung der einzelnen Domänen zu a/p ist bis heute nicht einheitlich umgesetzt. Folgend wird die beispielhafte Anwendung eines Modells veranschaulicht.

Tabelle 1: Aufteilung der a- und p-Domänen gemäß dem ersten Modell der ICF

a-Domänen	p-Domänen
a1 Lernen und Wissensanwendung	
a2 Allgemeine Aufgaben und Anforderungen	
a3 Kommunikation	
a4 Mobilität	
	p5 Selbstversorgung
	p6 Häusliches Leben
	p7 Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
	p8 Bedeutende Lebensbereiche
	p9 Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben

Im konkreten Anwendungsfall haben die einzelnen Modelle erhebliche Konsequenzen für die Rehabilitation. Reha-Leistungen können nach SGB IX nur dann genehmigt werden, wenn in

<sup>2</sup> Zur vereinfachten Lesbarkeit ist im Verlauf bei Erwähnung der ICF die ICF-CY ebenfalls gemeint.

einem Lebensbereich die Teilhabe gemindert oder gefährdet ist. Wenn beispielsweise nach Modell 1 ein Patient nach einer Operation wegen eines Zungengrundtumors Probleme hat zu sprechen und Kommunikation eine reine a-Domäne wäre, hätte der Patient (vorausgesetzt, dass ansonsten keine p-Domäne betroffen wäre) keinen Anspruch auf ein Rehabilitationsverfahren. Die sensible Differenzierung und Aufteilung von a-Domänen und p-Domänen hat somit eine Steuerungsfunktion und ist maßgebliche Voraussetzung für eine einheitliche und fundierte Anwendung der ICF in der Praxis [27].

Die bis heute existierende Vorläufigkeit der Modelle ist unbestritten, auch wenn eines der Modelle bereits regelhaft in der ICF-Checkliste zur Praxisanwendung Verwendung findet [27, 32]. Dies liegt unter anderem daran, dass sich bis heute keine Präferenz oder Einheitlichkeit bei der Nutzung der Modelle ergeben hat [1]. Die WHO erwartete, dass sich nach der Einführung und während der praktischen Anwendung der ICF diese Präferenzen der Anwendenden aufgrund der Generierung empirischer Daten herauskristallisieren werden. Empirische Forschung sollte zudem die Operationalisierung der Konzepte von Aktivität und Partizipation vorantreiben und im Anschluss zu einer Überarbeitung des a- und p-Domänen-Schemas führen. Da das Partizipationskonzept der ICF bis zum aktuellen Zeitpunkt nicht als eigenständiges Konzept operationalisiert wurde, lässt das derzeitige Begriffsverständnis allerdings weiterhin einen breiten Interpretationsspielraum zu [27].

Zwar gelingt der ICF somit eine grobe Verortung einzelner Aktivitäts- und Partizipationskonzepte, jedoch ist die theoretische Fundierung des Phänomens Partizipation in der ICF kritisch zu betrachten. Die ICF unterscheidet nicht eindeutig genug zwischen Aktivität und Partizipation und lässt somit letztendlich offen, welche der oben genannten Domänen dezidiert „Partizipation“ und welche der Domänen „Aktivitäten“ beschreibt. Eine Weiterentwicklung und Fundierung des Partizipationsbegriffes sind somit von großer Bedeutung. Dabei sind subjektive Perspektiven in Bezug auf Teilhabe ebenfalls zu berücksichtigen. Michael F. Schuntermann konstatiert:

„Das wichtigste Problem, das es zu lösen gilt, besteht in einer Erweiterung der Informationsmatrix auf das Teilhabekonzept. Konkret bedeutet dies, Beurteilungsmerkmale für p-Kategorien zu entwickeln. Ein erster Vorschlag hierzu wird in der ICF gemacht, der sich auf die Lebensqualität der betrachteten Person bezieht. Dies kann als ein Schritt in Richtung der Einbeziehung des Aspektes der subjektiven Erfahrung des Teilhabekonzeptes betrachtet werden.“ [27]

### **1.3 Die Bedeutung von sozialer Partizipation für das jugendliche Leben**

Soziale Partizipation ist ein fundamentaler Aspekt kindlicher und jugendlicher Entwicklung. Die Identitätsforschung zeigt, dass soziale Partizipation eine wichtige Ressource bei der Identitätsfindung- und ein bedeutsamer Faktor zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Handlungsbefähigung in unserer spätmodernen Gesellschaft ist [4]. Bei der Untersuchung von sozialer Partizipation bei Jugendlichen ist es wichtig, dass Lebenswelten der Zielgruppe berücksichtigt werden. Schule und Freizeit stellen als Lebenswelten von Jugendlichen bedeutende Kontexte für soziale Partizipation dar und haben untereinander wechselseitigen Einfluss auf Jugendliche [33]. Im Prozess des Heranwachsens bedeutet dies konkret, dass sich Jugendliche neue Lebensräume, Bezugspersonen, Gruppen und Erfahrungsbereiche erschließen und dabei die gegenseitige Beeinflussung von Freizeit und Schule erlebt und gesteuert werden muss. Die unterschiedlichen Kontexte stellen dabei sowohl eine Herausforderung, bei positiver Bewältigung aber auch die Resource/Befähigung für weitere Partizipation dar [33, 34].

Partizipation an freizeitlichen Aktivitäten trägt zu einer positiven Entwicklung bei, wobei bevorzugte Freizeitaktivitäten dafür sorgen, dass Fertigkeitenkompetenzen verbessert, Freundschaften mit Peers geknüpft, persönliche Interessen verfeinert, die persönliche Identität weiterentwickelt und neue Rollen durch Kinder und Jugendliche erforscht werden [35]. Freizeitliche Partizipation unterstützt zudem das Autonomiebestreben und hilft Jugendlichen dabei, ihre Entscheidungen selber zu fällen [35, 36]. Entsprechend logisch ist die Schlussfolgerung, dass mangelnde Partizipation in der Freizeit zu Defiziten in Bezug auf die oben genannten Aspekte führen kann.

Auch im schulischen Kontext hat soziale Partizipation einen weitreichenden Einfluss auf Gestaltung von sozialen Kontakten, da an ihr außerhalb der Unterrichtszeit wichtige jugendkulturelle Ausdrucksformen einen Raum finden. Das Aufeinandertreffen von Gleichaltrigen sowie das Ausgestalten eines Verabredungsgeflechts spielt eine wichtige Rolle bei der Kontaktgestaltung [37]. Der Kontakt und Austausch mit Peers gleichen Alters schafft ein Bezugs- und Vertrauenssystem, welches familiäre Einflüsse überlagern oder sogar substituieren kann [38].

In den Jahren 2020 und 2021 belegten Schulschließungen im Rahmen der Corona-Pandemie die Wichtigkeit der sozialen Dimensionen von Schule und ihrer Bedeutung für das jugendliche Leben [39]. Der Wegfall der Schule als sozialer Raum sowie die Schwerpunktverlagerung des Lebens in das häuslich-familiäre Umfeld belastete Kinder und Jugendliche und führte zu einer insgesamt geringeren Lebensqualität im außerschulischen Leben [40]. Wie ausgeprägt die Verringerung der Lebensqualität dabei war, unterliegt einer großen Varianz und soziodemographische Aspekte haben hier für diese Varianz eine große Erklärungskraft: Sicher scheint, dass Freizeitliche Partizipation im Allgemeinen, als auch die Chancen auf eine gute Schulbildung während der Schulschließungen von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten

Haushalten besonders niedrig waren [41]. Dies erklärt sich unter anderem dadurch, dass Schulen normalerweise zu einem Ausgleich von Lebens- und Gesundheitschancen beitragen können, da sie familiäre Defizite kompensieren und den Kindern und Jugendlichen idealerweise dabei helfen eine eigene Lebensperspektive zu erschließen [42]. Dieser Umstand unterstreicht die Bedeutung lebensweltlicher Kontexte für soziale Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus ist dieser Umstand für die vulnerable Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen von besonderer Bedeutung, da diese Kinder und Jugendlichen sowohl in ihrer Freizeit, als auch im Schulkontext per se Partizipationsdefizite aufweisen. Sie kommen häufiger aus sozial benachteiligten Elternhäusern, sind stärker von Armutsrisiken betroffen und sehen sich im Alltag regelmäßig mit unterschiedlichen Stigmatisierungen und Vorurteilen konfrontiert [43]. Aus Untersuchungen der subjektiven Lebenswelt von Jugendlichen ist bekannt, dass Betroffene insbesondere im schulischen Kontext von vielfältigen strukturellen und persönlichen Benachteiligungs- und Ausgrenzungserfahrungen berichten [44]. Die Nachteile in Bezug auf die Lernverhältnisse führen zusammen mit der Beeinträchtigung des persönlichen Selbstwerts zu mangelhafter Qualifizierung, reduzierten Chancen beim Zugang zum Arbeitsmarkt und in der Folge zu weiteren Problemen in Bezug auf ihre generelle Teilhabe im späteren gesellschaftlichen Leben [43, 44]. Dabei sei es insbesondere für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen die Aufgabe unseres Gesundheitssystems für gelungene Partizipation zu sorgen. Hierzu schreibt Johann Behrens in „Richter und Hurrelmann – Gesundheitliche Ungleichheit“:

„Partizipation ist, je nach sozialem Kontext, durch die Einschränkungen der organischen Struktur keineswegs determiniert. Es ist geradezu die Aufgabe von Gesundheitsförderung, Partizipation auch da zu ermöglichen, wo die organische Struktur selber nicht mehr geändert werden kann. Pflege z.B. und Therapien bei chronischen Krankheiten haben gerade zum Ziel Partizipation und Aktivitäten selbst dann zu fördern, wenn die organische Struktur nur wenig beeinflusst werden kann. Die Dimension der Partizipationsfähigkeit ist auch für das alltägliche Verständnis von Gesundheit die wichtigste der drei Dimensionen.“ [45]

Kinder und Jugendliche aus Familien mit Einwanderungsgeschichte wachsen nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen häufig ebenfalls in einem sozioökonomisch und sozial- und familiär benachteiligten Umfeld auf, erfahren Stigmatisierung, Rassismus und Ausgrenzung und leiden deshalb unter anderem auch an erheblichen Einschränkungen Ihrer Teilhabechancen [46].

Da Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien ohnehin unter Einschränkungen ihrer Teilhabechancen leiden (vgl. hierzu auch Lampert und Richter in Richter und Hurrelmann – Gesundheitliche Ungleichheit [42]), bedingt eine Kombination von

teilhabeeinschränkenden Dimensionen, dass sowohl Gesundheits-, als auch Teilhabe-, Bildungs- und Zukunftschancen insgesamt unter den aktuellen gesellschaftlichen und förderungspolitischen Umständen schwer in ein zukunftsstragendes Equilibrium zu bringen sind. Menschen mit Beeinträchtigungen und gleichzeitigem Migrationshintergrund zeigen mit Blick auf Freizeitgestaltung und ihre gesellschaftliche Partizipation im zweiten Teilhabebericht der Bundesregierung Anzeichen für eine verringerte Teilhabe, eine geringe Erwerbsbeteiligung und ein vergleichsweise hohes Armutsrisiko [43]. Zwar wird versucht durch politische Maßnahmenprojekte wie zum Beispiel der Etablierung von teilhabeverbessernden Schulformen (Beispiel: Ganztagschule), die institutionelle Gesundheitsförderung oder auch durch die direkte Förderung von Teilhabe durch außerschulische Freizeitangeboten Impulse zu setzen, allerdings besteht ein deutliches Verbesserungspotenzial für den Ausbau von teilhabefördernden Strukturen [47, 48]. Bei diesem Ausbau von Ressourcen müssen für die Entwicklung eines Teilhabeverständnisses von Jugendlichen neben strukturellen und soziokulturellen Voraussetzungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (zum Beispiel: Politik, Bildung, Gesundheit, Bildung und Freizeit) auch die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen sowie interindividuelle sozioökonomische Ressourcen in den Blick genommen werden [49].

#### **1.4 Partizipation im wissenschaftlichen Diskurs**

Bei der Erforschung des Partizipationsbegriffes im rehabilitativen und lebensweltlichen Kontext von Kindern und Jugendlichen arbeiten sozialwissenschaftliche und versorgungswissenschaftliche Disziplinen an einem besseren Verständnis und an einer trennscharfen Operationalisierung. Dies ist wichtig, da ein einheitliches Begriffsverständnis eine Grundlage für einen interprofessionellen wissenschaftlichen Diskurs darstellt. Dieser Diskurs soll dazu führen, dass nach der Vereinheitlichung des Begriffes valide Messinstrumente entwickelt werden können, um in der Praxis unabhängig von beurteilenden Expertinnen und Experten zu einheitlichen und validen Assessmentergebnissen zu kommen, welche in der Folge zu nützlichen Förderansätzen in Bezug auf soziale Partizipation bei Jugendlichen führen [1, 50, 51].

Mit Einführung der ICF im Jahr 2001 hat die Forschung zum Begriffsverständnis der Partizipation zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Hoffnung der WHO, dass sich das Verständnis des Begriffes im Verlauf durch die professionelle Anwendung der ICF automatisch vereinheitlicht, bewahrheitete sich allerdings nicht [27]. Zehn Jahre nach Einführung war das Teilhabekonzept der ICF nicht als eigenständiges Konzept erarbeitet. Zu diesem Zeitpunkt wurde der Teilhabebegriff vielmehr noch mit dem Begriff der Leistung des Aktivitätenkonzeptes zusammengebracht und teilweise auch als äquivalent betrachtet [52]. Im Rahmen der Weiterentwicklung des Partizipationskonstrukts der ICF untersuchten Granlund et. al 2012 die Einführung eines Qualifiers

zur Messung des subjektiven Erlebens von Partizipation im Rahmen von Self-Assessments, um die Trennung zwischen den Domänen Partizipation und Aktivität in der ICF zu vereinfachen [53]. Dies ist eine logische Konsequenz der Überlegung von Coster und Khetani, welche bereits 2008 feststellten, dass neben den beiden ICF-Komponenten „Teilnahme“ und „Eingebunden sein“ auch eine „subjektive Komponente“ berücksichtigt werden müsse, welche wiedergibt, wie eine Person das subjektive Gefühl des Eingebunden-Seins definiert. Dieses Gefühl sei, genauso wie die individuelle Bedeutung einer Situation von außen, nur schwer einschätzbar und könne einem besseren Verständnis dienen [8]. Granlund führte daraufhin im Jahr 2013 aus, dass zudem eine Untersuchung des Verhältnisses von „Teilnahme“ und „Eingebunden sein“ als partizipationsassoziierte Domänen zueinander nötig sei um ein besseres Verständnis der Verhältnismäßigkeiten zu erlangen [11].

Gilian King konstatierte im gleichen Jahr, dass Partizipation nicht als solitäre Variable oder globales Konstrukt zu sehen sei und ging auf mögliche Prozesse für das zielgerichtete Erlangen von Wissen ein. Sie stellte fest, dass Partizipation auf viele Arten konzeptualisiert werden könne und deutete an, dass es neben dem ICF-Rahmenkonzept weitere konzeptionelle Annäherungen an den Begriff geben müsse. Hierbei sei Kreativität und Mut gefragt, auch was den Einsatz Qualitativer Methoden und Mixed Methods Strategien bei der Exploration des Phänomens angehe [50]. Darüber hinaus ging auch sie auf die subjektiven Aspekte von Partizipation und die Bedeutung von Einblicken in die Lebenswelt der Jugendlichen ein und postulierte, dass es nicht auf die Menge ausgeübter Aktivitäten oder die Frequenz des Eingebunden-Seins ankäme, sondern vielmehr die individuelle Bedeutsamkeit von Partizipation wichtig sei und dass man Jugendliche zur Informationsgewinnung direkt nach der Bedeutsamkeit fragen müsse. Dabei könne man beispielsweise untersuchen, wie Jugendliche die Settings oder Lebensräume für Aktivitäten unter Antizipation von Teilhabe-Erlebnissen aussuchen. Hierbei sei auch die Berücksichtigung der „lived experiences“ inklusive virtueller Partizipation in Chaträumen, Online-Spielen sowie Blogs wichtig. Sie kommt zu dem Schluss, dass ein erhöhter Fokus auf die erlebten Erfahrungen Jugendlicher für die Weiterentwicklung des Begriffs hilfreich sei. Eine Untersuchung der Perspektive Jugendlicher mit Beeinträchtigungen (disabilities) sei dabei besonders wünschenswert, da Partizipation und Partizipationserfahrungen dieser Population schwer zu erforschen- und noch nicht gut verstanden sei [50].

Adair et al. stellen 2015 in einem Review fest, dass Forschungsbestrebungen zum Partizipationsbegriff sorgfältig mit einer Erklärung des zu Grunde gelegten Partizipationsverständnisses vorgenommen werden sollten. Die von dem Autorenteam untersuchten Studien zeigten überwiegend unterschiedliche Auslegungen von Partizipation auf, was eine Vergleichbarkeit erschwert habe. Wie King betonen Adair et al. dabei, dass die Erfassung des subjektiven Erlebens von

Partizipation für das Verständnis und künftige Assessmentinstrumente wichtig sei [51]. Diese Meinung vertreten auch Gebhard und Fink, welche 2015 zeitgleich eine Untersuchung theoretischer Grundlagen des Partizipationsbegriffes und aktueller Messinstrumente von Partizipation vornahmen. Sie kamen in ihrer systematischen Analyse zu dem Schluss, dass die uneinheitliche Abbildung und Verwendung der ICF-Domänen und das uneinheitliche Begriffsverständnis, die fehlende Kontextualisierbarkeit der bis zum Veröffentlichungszeitpunkt entwickelten Messinstrumente und die noch nicht abgeschlossene Diskussion um den Partizipationsbegriff wichtige Gründe dafür seien, dass es zum Veröffentlichungszeitpunkt noch keine ausreichend geeigneten Messinstrumente für Partizipation gäbe. Es sei zudem für das Verständnis und die Partizipationsmessung sehr relevant, dass subjektive Aspekte der interindividuellen Bedeutsamkeit von Partizipation unter anderem auch in Selbstassessments erhoben werden können [1, 11].

Kurz nach der systematischen Analyse von Gebhard und Fink veröffentlichte eine Forschungsgruppe um Christine Imms im August 2015 ein systematisches Review über Sprache, Definitionen und Konstrukte zum Partizipationsbegriff und lancierte in diesem Artikel „eine Familie von Partizipation und partizipationsverwandten Konstrukten“ (A family of participation and participation-related constructs) [54], in der sie das theoretische Konstrukt von Partizipation in einem generalisierten lebensweltlichen Kontext aufzeigen. Sie leiten auf Basis einer Sprachanalyse aus Studien und wissenschaftlicher Literatur ein multidimensionales Partizipationskonstrukt ab, in dem „Teilnahme“ (Attendance) und „Eingebunden sein“ (Involvement) Kernaspekte von Partizipation sind und im direkten Zusammenhang mit der ICF stehen. Dabei stellt die „Teilnahme“ die Voraussetzung für „Eingebunden sein“ dar. Diese Aussage folgt der Logik, nach der nur dann jemand eingebunden sein kann, wenn auch die Möglichkeit der Teilnahme besteht. Dieser Logik folgen neben Imms et. al auch andere Autorinnen und Autoren [11, 50]. Insgesamt werden mit „Präferenzen“ (Preferences), „Aktivitätskompetenz“ (Activity competence), „Selbstwahrnehmung“ (Sense of self), drei weitere Dimensionen des Partizipationsbegriffs beschrieben, die mit dem Kernkonzept „Teilnahme“ und „Eingebunden sein“ in Verbindung stehen und als medierende Faktoren zu verstehen sind. Das Modell wird ergänzt durch Umweltaspekte, welche 2012 von Maxwell et al. im Rahmen eines systematischen Reviews definiert wurden [55]. Diese Umweltaspekte lauten „Verfügbarkeit“ (Availability), „Zugänglichkeit/ Barrierefreiheit“ (Accessibility), „Bezahlbarkeit“ (Affordability), „Anpassungsfähigkeit“ (Accommodability) und „Annehmbarkeit“ (Acceptability) und beeinflussen sowohl das Partizipationserleben, als auch die Partizipationsausübung. Die Zusammenhänge zwischen den partizipationsassoziierten Dimensionen und den Umweltfaktoren werden in Abbildung 2 modellhaft dargestellt und anschließend anhand eines Beispiels erläutert.

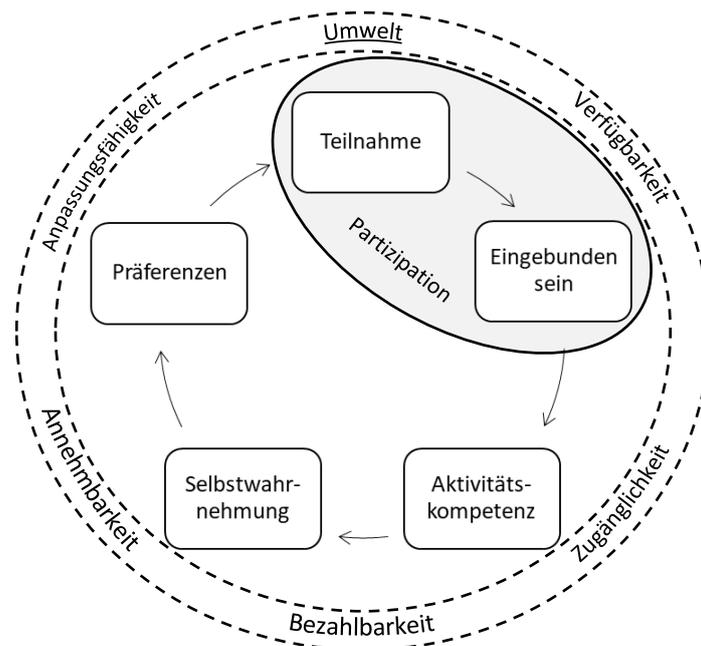


Abbildung 2: Partizipation und verwandte Konstrukte nach Imms et al. [54]; eigene Darstellung

Anhand der in Abbildung 2 aufgeführten, teils zirkulären Kausalität ließe sich eine Anwendung des beschriebenen Modells mit folgendem Fallbeispiel verdeutlichen:

Hat ein Jugendlicher mit motorischen Beeinträchtigungen Zugang zu einem Sportverein (Verfügbarkeit) und kann die Vereinsmitgliedschaft durch die Familie bezahlt werden (Bezahlbarkeit) so kann er an dem Angebot teilnehmen (Teilnahme), vorausgesetzt, die Örtlichkeit ist für den Jugendlichen erreichbar, da er zum Beispiel Zugang zu einem barrierefreien ÖPNV hat (Zugänglichkeit). Während seiner Teilnahme wird der Jugendliche in Übungen und Spiele eingebunden (Eingebunden sein). Im Rahmen seines motorischen Vermögens (Aktivitätskompetenz) nimmt der Jugendliche am Sport teil, wodurch sich seine motorischen Fähigkeiten im Idealfall spielerisch verbessern (Aktivitätskompetenz steigt). Dies führt unter anderem zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls (Selbstwahrnehmung), was die zukünftige Auswahl (Präferenzen) bezüglich der Freizeitgestaltung maßgeblich beeinflusst und dazu führt, dass der Jugendliche zukünftig wieder an dem Sportangebot teilnehmen möchte. Dies demonstriert die Beeinflussung von Partizipationserfahrungen auf künftige Partizipation. Gleichfalls wird Partizipationserfahrung von den vergangenen Erfahrungen beeinflusst. Die Umwelt stellt dabei einen extrinsischen Faktor dar, der Partizipation ermöglichen oder verhindern kann. Im Jahr 2016 veröffentlichten Imms et al. eine Weiterentwicklung ihres Konstruktes, welches die Bezeichnung „Familie der partizipationszugehörigen Konstrukte“ (Family of Participation-Related Constructs (fPRC)) erhielt [56]. Im Vergleich zum ersten Konstrukt wird nun distinkt in intrinsische und extrinsische Komponenten aufgeteilt, die Partizipation beeinflussen. So besteht ein reziprokes Verhältnis zwischen Umweltkomponenten und Partizipation. Darüber hinaus ist neben der Umwelt als zweiter extrinsischer

Faktor der sogenannte „Kontext“ genannt. Er ist als untergeordnete Ebene in die Umweltkomponente implementiert und steht in einem Verhältnis der Wechselwirkung zu intrinsischen Faktoren von Partizipation (Präferenzen, Selbstwertgefühl, Aktivitätskompetenz), die aus dem ersten Modell abgeleitet sind. Der Kontext bezieht sich auf die, aus der Sicht der partizipierenden Person relevanten Faktoren wie Personen, Orte, Aktivitäten, Gegenstand und Zeiten, welche im Rahmen der ausgeübten Teilhabe präsent sind. „Umwelt“ hingegen bezeichnet das „Äußerliche“ und bezieht sich auf objektive soziale und physische Strukturen in der die partizipierende Person lebt und sind mit Ausnahme von „Anpassungsfähigkeit“ mit den Umweltfaktoren des Vorgängermodells der fPRC vergleichbar. Die intrinsischen Konzepte der Aktivitätskompetenz, der Präferenzen und des Selbstwertgefühls stehen sowohl untereinander in einer reziproken Beziehung als auch in ihrer Gesamtheit zum Kontext von Partizipation. Ebenso wie im Ursprungsmodell (Abbildung 2) nehmen diese Komponenten Einfluss auf aktuelle und zukünftige Partizipation und werden von vergangenen Partizipationserlebnissen im Sinne reflexiver sozialer Mechanismen beeinflusst [57]. Abbildung 3 verdeutlicht die reziproke Verhältnismäßigkeit extrinsischer und intrinsischer Komponenten der fPRC.

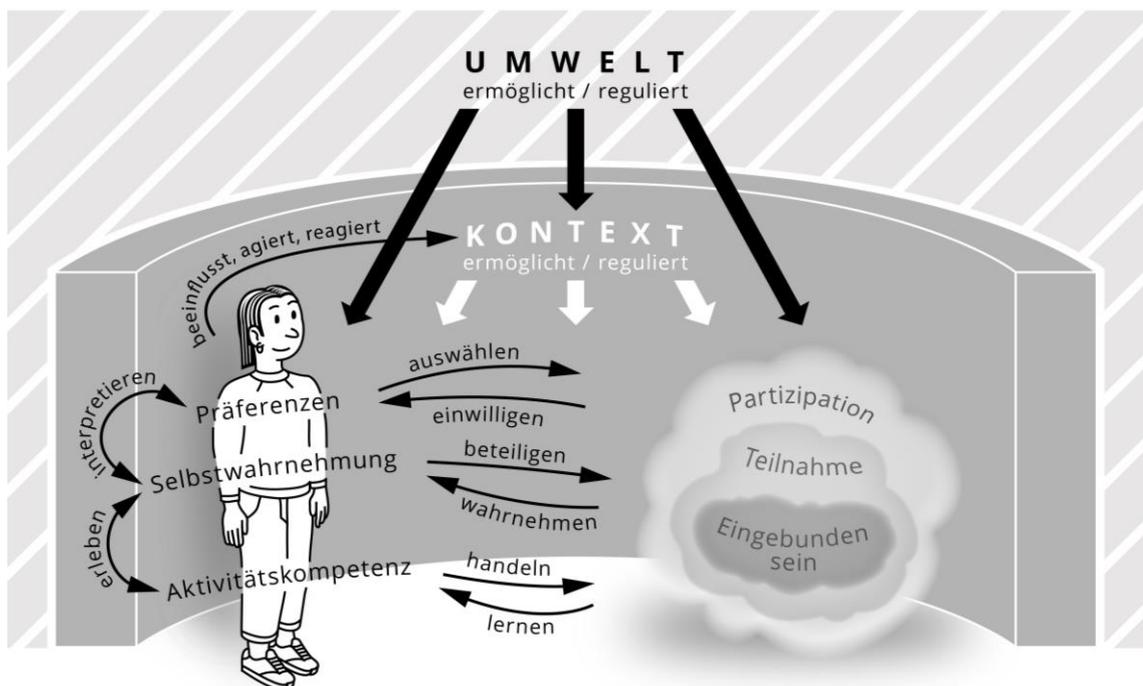


Abbildung 3: Darstellung der fPRC in Anlehnung an Imms et al. [56] und Spreer et al. [12]<sup>3</sup>

In einem 2019 veröffentlichten Buchbeitrag wurde die fPRC weiter untersucht und dargelegt, dass die oben genannten intrinsischen Konstrukte und ihre entsprechenden Rahmen dazu

<sup>3</sup> Konzeptualisierung der Darstellung durch den Autor; Gestalterische Umsetzung durch C. Lindemann [58]; Alle Rechte zur Vervielfältigung und Verwendung der Illustration liegen beim Autor.

geeignet seien, die Beziehungen zwischen intrapersonellen Faktoren zu beschreiben. Darüber hinaus sei ersichtlich, dass Interessen an Lebensbereichen und Aktivitäten für Kinder, Jugendliche und deren Eltern bei der praktischen Umsetzung im Fokus von Förderarbeit stehen müssen. Eine Herausforderung sei hierbei, dass von Fachkräften diagnostizierte Förderbedarfe oftmals nicht mit dem gefühlten Förderbedürfnis eines Einzelnen übereinstimme. Unter anderem deshalb gäbe es Forschungsdesiderata in Bezug auf die Berücksichtigung der fPRC bei Behandlungs- oder Förderprozessen [12]. In einem ebenfalls 2019 veröffentlichten Beitrag zu Partizipationsmessinstrumenten stellen Gebhard et al. fest, dass im Rahmen der Weiterentwicklung des Partizipationsbegriffs zur besseren, standardisierten Erfassung von Partizipation, die Individualität, die einem Partizipationskonstrukt zugrunde liegt, nicht verloren gehen darf. Die Präferenzen von Kinder und Jugendlichen und ihrer Familie müssen genauso berücksichtigt werden wie die interindividuellen Lebenssituationen [9].

Nationale und internationale Forschungsgruppen kommen zu dem Schluss, dass der Begriff Partizipation besser exploriert werden muss und dass bisher weder national, noch international ein zufriedenstellender Konsens bezüglich der theoretischen Differenzierung des Begriffes erreicht werden konnte [1, 3]. Die fPRC bietet eine vielversprechende Grundlage für künftige Forschung und ihr Grundverständnis findet gemeinsam mit den durch sie weiterentwickelten Aspekten der ICF national und international viel Zuspruch. Von einem tieferen Einblick in die Jugendlichenperspektive wird sich ein weiterer Erkenntniszuwachs in Bezug auf die theoretische Differenzierung erhofft und nähere Untersuchungen der subjektiven Lebenswelt von Jugendlichen in Bezug auf Partizipation gefordert.

Aktuelle Studien und systematische Reviews zur Untersuchung der Perspektive von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Krankheiten auf den Partizipationsbegriff unterstützen diese Schlussfolgerung ebenfalls. Es wird insbesondere konstatiert, dass die subjektive Lebenswelt dieser vulnerablen Bevölkerungsgruppe von körperlich beeinträchtigten oder chronisch erkrankten Jugendlichen mehr in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung rücken muss und dass zum besseren Verständnis des subjektiven Aspekts des „Eingebunden-Seins“ während der „Teilnahme“ mehr Untersuchungen stattfinden müssen [59]. Ebenfalls wurde deutlich, dass Jugendliche direkt befragt werden sollten, um ihre Perspektive auf Partizipation zu erfassen, da sich Wahrnehmungen, Perspektiven und Wünsche von Erziehungsberechtigten und Jugendlichen in Bezug auf Partizipation unterscheiden können [60]. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen diese Forschungs- und Erkenntnislücken zu schließen, indem sie einen direkten Einblick in die jugendliche Perspektive auf Partizipation ermöglicht. Die diesbezüglichen Erläuterungen zur Vorgehensweise folgen in Kapitel 2 und Kapitel 3.

## 2 Zielstellung

Die vorliegende Dissertation leistet einen Beitrag zur theoretischen Differenzierung des Partizipationsbegriffes, indem sie die Dimension der performativen Perspektive von Jugendlichen auf Partizipation exploriert und subjektive, einflussnehmende und interagierende Faktoren, deren Konsequenzen und deren Bedeutung für Jugendliche untersucht.

Die Betrachtung von Partizipation als mehrdimensionales Konstrukt mit mindestens zwei Dimensionen („attendance“ und „being involved“) wird in dieser Untersuchung als Paradigma gesetzt. Diese Annahme wird durch die aktuelle Forschung gestützt. Der Theorie, nach der es neben diesen beiden Dimensionen auch weitere „subjektive Komponenten“ von Partizipation gibt, die es zu beachten gilt, wird mit dieser Arbeit nachgegangen. Das subjektive Gefühl von „Eingebunden sein“ bzw. die individuellen Präferenzen und Bedeutungen von Partizipation sollen im Kontext dieser Dissertation erforscht werden, um sowohl das Begriffsverständnis als auch die Operationalisierung von Partizipation im Kontext von Rehabilitation und Frühförderung zu ergänzen.

Das Ziel dieser Arbeit ist die Erfassung von individuellen Konzepten sozialer Partizipation von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen im Alter von 12 bis 17 Jahren durch leitfadengestützte Interviews und der Auswertung im Sinne des Forschungsparadigmas der Grounded Theory (GT) in der Auslegung nach Strauss und Corbin, um die jugendliche Perspektive umfassend zu explorieren. Hierbei wird insbesondere das subjektive Verständnis des Partizipationsbegriffes, die interindividuelle Bedeutung von Partizipation für das Leben der Jugendlichen und das allgemeine Erleben von Partizipation im Alltag untersucht. Dem Forschungsansatz entsprechend werden etwaige Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf jugendliche Konzepte sozialer Partizipation im Sinne des „offenen Ansatzes“ und im Kontext der Theoriebildung auf Konsistenzen und Inkonsistenzen untersucht.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welches Konzept von sozialer Partizipation haben Jugendliche im Alter von 12-17 Jahren?
2. Welche ursächlichen Bedingungen liegen sozialer Partizipation zugrunde?
3. Welche soziodemographischen- oder anderen Einflussfaktoren existieren in Hinblick auf soziale Partizipation von Jugendlichen?

### **3 Material und Methoden**

Die in dieser Dissertation genutzten Daten wurden im Kontext des DFG geförderten Mixed-Methods Studie „Entwicklung und psychometrische Prüfung eines Instrumentes zur Messung sozialer Partizipation bei Jugendlichen“ (PartJu) erhoben, welche durch das Institut für Medizinische Soziologie (IMS) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und den Fachbereich Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften der Fachhochschule Südwestfalen von Oktober 2018 bis Mai 2022 durchgeführt wird. Für die Studie liegt ein positives Votum der Ethik-Kommission (Bearbeitungsnummer 2017-67) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vor.

#### **3.1 Design des Projektes**

Die vorliegende Dissertation ist ein Teilprojekt der DFG-geförderten Studie PartJu. Ziel der PartJu-Studie ist es, ein Partizipationsmessinstrument für Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren zu entwickeln und über mehrere Projektschritte in die Praxis zu implementieren. Im Rahmen der sequenziellen Mixed-Methods-Studie wurden im ersten Schritt Jugendliche mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen zu ihrem Alltagserleben und ihrer Teilhabe befragt. Die Perspektive der Jugendlichen wurde ergänzt durch Fokusgruppen, einerseits besetzt mit Experten aus der sozialpädiatrischen Versorgung und Forschung und andererseits mit Eltern von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen. Auf den Erkenntnissen des ersten Schrittes aufbauend wurde das Messinstrument entwickelt, im nächsten Schritt inhaltlich von der Zielgruppe sowie den anwendenden Fachexpertinnen und Fachexperten evaluiert und dann in einer Pilotstudie in exemplarischen sozialpädiatrischen Zentren und Rehabilitationskliniken implementiert. Auf diesen Schritt folgt dann eine psychometrische Testung des Instruments [61].

Der Autor war während der Studie als studentische Hilfskraft und Doktorand am IMS an den Antragsarbeiten des Ethik-Votums, der Rekrutierung von Schulen als Kooperationspartner, der Schulung von rekrutierenden Ärztinnen und Ärzten sowie an der Rekrutierung von Jugendlichen für Interviews beteiligt. Darüber hinaus entwickelte und pilotierte der Autor den Interviewleitfaden gemeinsam mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des IMS. Der Autor führte mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des IMS fünf Interviews mit Jugendlichen gemeinsam und zusätzlich zwölf der insgesamt 34 Interviews mit den befragten Jugendlichen alleine. Bei dem iterativen Prozess der Erhebung und Auswertung von Interviewdaten oblag die Exploration der jugendlichen Perspektive auf jugendliche Konzepte von sozialer Partizipation vollständig dem Autor. Als Forschungsparadigma wurde hierfür die Grounded Theory in der Auslegung nach Strauss und Corbin zu Grunde gelegt [62–64] (siehe Kapitel 3.5).

### **3.2 Datenerhebung**

Die Datenerhebung erfolgte über leitfadengestützte Interviews mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern an Schulen im städtischen und ländlichen Sachsen-Anhalt, sowie in einem sozialpädiatrischen Zentrum. Rekrutierung und Durchführung der Interviews oblag dem Autor in Zusammenarbeit mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des IMS. Die Auswahl der Teilnehmenden beschränkte sich entsprechend des Ethik-Antrags auf Jugendliche im Alter von 12 bis 17 Jahren mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen. Es wurden im Interview soziodemographische Daten erhoben und im Nachgang aus den erhobenen soziodemographischen Daten ein sozioökonomischer Status gebildet. Jugendliche mit komplexen kognitiven Einschränkungen, akuten Erkrankungen, fehlender Möglichkeit zur selbstständigen lautsprachlichen Artikulation oder fehlender schriftlicher Einwilligungserklärung wurden von der Studie ausgeschlossen. Neben dem Alter diente das Geschlecht der Jugendlichen als primärer Marker für die initiale Sampleplanung. Alter und Geschlecht wurden dabei bereits nach der Rekrutierungsveranstaltung durch teilnahmeinteressierte Jugendliche in die Einverständniserklärungen eingetragen, welche nach Unterschrift der Erziehungsberechtigten über die Schulsekretariate zur Vorauswahl an den Autor zurückgeleitet wurden. So konnten die initiale Rekrutierung unter Berücksichtigung der jeweils besuchten Schulform ausgeglichen gestaltet werden.

#### **3.2.1 Feldzugang**

Für die Rekrutierung der Jugendlichen wurden nach einem positiven Votum des Landesschulamts Sachsen-Anhalt Rekrutierungsveranstaltungen vor Jugendlichen in Schulen durchgeführt, sowie ärztliches Personal in einem sozialpädiatrischen Zentrum für die Rekrutierung geschult. Die Rekrutierung an den Schulen erfolgte an zwei Gymnasien („GYM 1“ und „GYM 2“) sowie zwei Gemeinschaftsschulen („GS 1“ und „GS 2“). GYM 1 und GS 1 liegen im Stadtgebiet Halle (Saale). GYM 2 und GS 2 liegen im ländlichen Saalekreis. Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen wurden an zwei Standorten rekrutiert: In einem sozialpädiatrischen Zentrum („SPZ“) sowie an einem Landesbildungszentrum für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen („LBZ“). Die Rekrutierung am SPZ erfolgte über zuvor durch den Autor geschultes ärztliches Personal, welches die Terminierung von Interviews nach Rekrutierung von Teilnehmenden mit dem Autor und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des IMS abstimmt. Die Rekrutierung am LBZ entsprach dem Vorgehen bei den Rekrutierungsveranstaltungen an den oben genannten Schulen.

### 3.2.2 Sampleplanung und Theoretisches Sampling

Erfahrungen aus bereits durchgeführten qualitativen Studien zeigen, dass eine „theoretische Sättigung“ ab durchschnittlich 20 Interviews eintritt [65]. Deshalb wurde zunächst eine Samplegröße von 40 Personen (20 Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen, kurz „Betroffene“ und 20 Jugendliche ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen, kurz „nicht Betroffene“) geplant. Der Autor rekrutierte gemeinsam mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des IMS Studienteilnehmer. Anfangs wurden die Fälle minimal variiert. Die Variation konzentrierte sich initial auf Alter, Geschlecht, Schulform und Mobilitätseinschränkung. Mit der Berücksichtigung der Mobilitätseinschränkung wurde verhindert, dass ausschließlich mobilitätseingeschränkte betroffene Jugendliche befragt werden. Im Verlauf wurde das Sample dem jeweiligen Stand der parallel durch den Autor begonnenen Datenanalyse angepasst. Während der Datenauswertung zeigte sich, dass weniger Unterschiede in Bezug auf die jugendlichen Konzepte sozialer Partizipation zwischen Betroffenen und nicht Betroffenen existierten, als zuvor antizipiert. Nach dem Prinzip des permanenten Vergleiches wurden unter Würdigung bereits gewonnener Daten dann Fälle gesucht, die zu den bisherigen Fällen maximal kontrastierend wirkten, um eine größtmögliche Variation des Samples zu erzielen [66]. Dieses Kontrastieren von Fällen entspricht dem „purposeful sampling“ [67]. Insgesamt willigten 49 Jugendliche für ein Interview ein. Für die Erhebung kamen im Zuge der maximalen Variation 46 Jugendliche für ein Interview in Frage. Von 46 vereinbarten Terminen wurden insgesamt zehn abgesagt. Somit wurden 36 Interviews geführt: 14 Interviews wurden mit Betroffenen geführt, 20 Interviews wurden mit nicht Betroffenen geführt. Zusätzlich zu den zehn abgesagten Interviews wurden zwei Interviews aus dem Sample entfernt, da sich im Interview zeigte, dass die jeweiligen Jugendlichen vorab ein Alter von zwölf Jahren angegeben hatten, zum Zeitpunkt des Interviews aber noch elf Jahre alt waren.

*Tabelle 2: Rekrutierung, Interviews*

Rekrutierungsort	Gruppe	Einwilligungen	Zusagen	Absagen	Interviews
GYM 1	NB/B	9	7	1	6
GYM 2	NB	8	7	1	6
GS 1	NB/B	7	7	1	6
GS 2	NB	6	6	2	4
SPZ	B	6	6	4	2
LBZ	B	13	13	3	10
$\Sigma$		49	46	12	34

### **3.2.3 Theoretische Sättigung**

Eine theoretische Sättigung wurde nach 24 Interviews erreicht. Wie bereits durch King festgestellt, erwies sich Zugang und Rekrutierung von Betroffenen insgesamt schwieriger [50]. Von 19 terminierten Interviews konnten hier absagebedingt nur 14 Interviews innerhalb des vom Landesschulamt genehmigten Erhebungszeitraumes geführt werden. Eine weitere Rekrutierung und Erhebung war geplant, wurde in Anbetracht der auswertungsbezogenen positiven Datenlage aber im Jahr 2019 zunächst zurückgestellt. Im Jahr 2020/2021 nahm der Autor von einer Nacherhebung aufgrund der pandemischen Lage von nationaler Tragweite, verursacht durch das Coronavirus SARS-CoV-2, Abstand. Grund hierfür waren die erwartbaren pandemiebedingten Lebenslauf-Antivalenzen befragter Jugendlicher bei einer Nacherhebung, im Vergleich zum Erhebungs-Sample vor der Pandemie.

### **3.2.4 Interview-Leitfaden**

Das leitfadengestützte Interview bietet im Gegensatz zu anderen Interviewformen den Vorteil, dass man durch gezielte Erzählstimuli und thematisch strukturierte aber gleichzeitig offene Fragenkomplexe argumentierende Darstellungsmodi der Befragten erfassen kann [68]. Nach einem offenen Eingangsstimulus („Beschreibe mir einen typischen Tag in deinem Leben“) wurden immanente Nachfragen gestellt und in der Folge observiert, ob durch die Jugendlichen im Verlauf Themen angesprochen wurden, die im Leitfaden aufgeführt sind.

Die Themenkomplexe des Leitfadens beziehen sich auf die Beschreibung des Alltags und der subjektiven Lebenswelt (zum Beispiel Freizeit und Schule). Darüber hinaus wurden die Jugendlichen zu täglichen „Aktivitäten“, ihrem „Partizipationserleben“ und zu ihrem „Partizipationsverständnis“ befragt. Der Leitfaden wurde nach zwei Pre-Test-Interviews durch den Autor um das Themenspektrum „Soziale Medien“ ergänzt, welches im Bereich der subjektiven Lebenswelt eingeordnet wurde. Abschließend wurden bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen die entsprechende Erkrankung oder Einschränkung erfasst und soziodemographische Daten erhoben, welche im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten und der interviewten Personen auditiv aufgezeichnet und anschließend transkribiert und pseudonymisiert. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang S. VI. Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang S. XIII. Sowohl Datenerhebung, als auch Aufbewahrung erfolgen nach geltenden gesetzlichen Datenschutzvorschriften.

### **3.2.5 Soziodemographische Daten**

Als soziodemographische Daten wurden Alter, Geschlecht, Wohnort (Stadt oder Land), körperliche Beeinträchtigungen bzw. Erkrankungen, Anzahl der Geschwister und die Berufe der Erziehungsberechtigten über eine offene Befragung erhoben. Dieses Vorgehen bot gegenüber geschlossenen Fragen die Möglichkeit, auch komplexe Ausführungen zum jugendlichen bzw. elterlichen Haushalt zu erheben. Darüber hinaus ist die Komplexität möglicher Antworten auf die Fragen zu Krankheiten oder Berufen so groß, dass eine offene Befragung zeiteffizienter durchzuführen ist, als Antworten über Listen einzuordnen [69].

Bei der Befragung zum Wohnort wurde eine dichotomisierte Antwortmöglichkeit „Stadt“ oder „Land“ vorgegeben. Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, den Wohnort als mögliche einflussnehmende Komponente auf die subjektive Lebenswelt zu untersuchen.

Eventuell stattgehabte Krankheiten, aktuelle körperliche Beeinträchtigungen und sonstige Erkrankungen wurden im Gespräch erfragt. Hierbei hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Perspektive auf ihre Beeinträchtigung oder chronische Krankheit ausführlich darzulegen. Die Auskunft erfolgte dabei unter Wahrung der Autonomie ausdrücklich freiwillig. Die ärztliche Schweigepflicht zuständiger Behandlerinnen und Behandler bestand zu jedem Zeitpunkt fort.

Um den Einfluss von bestehenden oder nicht bestehenden Geschwisterbeziehungen auf soziale Partizipation von Jugendlichen untersuchen zu können, wurde die Anzahl der Geschwister erfragt. Geschwisterbeziehungen beeinflussen das jugendliche Sozialleben und die sozial-emotionale Entwicklung maßgeblich [70]. Jugendliche, welche in Geschwisterbeziehungen leben, erwerben oft andere Fähigkeiten und Verhaltensweisen, als Jugendliche, die ohne Geschwister aufwachsen. Verhaltensweisen, die unter Geschwistern gelernt worden sind, können im Laufe des Lebens wieder zum Tragen kommen [71].

Die offene Erhebung der Berufe von Erziehungsberechtigten der befragten Jugendlichen erlaubte eine genaue Beschreibung des Tätigkeitsfeldes der Erziehungsberechtigten durch die Jugendlichen. Hierbei konnten Lebenslaufaspekte der Erziehungsberechtigten berücksichtigt werden, welche bei der anschließenden Codierung der Berufe zur Bildung des sozioökonomischen Status (SES) des jugendlichen Haushaltes zum Tragen kamen.

### **3.3 Bildung des sozioökonomischen Status**

In dieser Studie erfolgte die Erhebung des SES zur Untersuchung der Einflussnahme sozioökonomischer Faktoren auf die jugendlichen Konzepte sozialer Partizipation. Jugendliche wachsen unter unterschiedlichen sozialen und sozioökonomischen Bedingungen auf. Sie entwickeln deshalb

ungleiche Kompetenzen in Bezug auf die Aneignung der sozialen Umwelt, wodurch in der Folge Chancen auf schulische Leistungen, Abschlüsse und letztendlich Beruf und Gesellschaft beeinflusst werden. Unterschiedliche, milieuspezifische Verhaltensweisen sind deshalb für unterschiedliche Erfolge beim sozialen Statuserwerb verantwortlich [72].

Zur Quantifizierung des SES wurde in der vorliegenden Arbeit der von Ganzeboom et al. entwickelte und validierte „Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI) verwendet [73]. Hierbei handelt es sich um einen Index, der auf einer Einzelvariablenerhebung beruht. Dabei zeigte eine strukturierte Vorgehensweise bei der Erhebung, eine Orientierung an standardisierten Kriterien und gleichzeitige Nutzung von validierten Instrumenten, dass auch die Einzelvariablenermittlung belastbare Ergebnisse bezüglich des ermittelten SES liefert [74]. Dem ISEI von [73] zu Grunde gelegt ist das Verständnis, dass jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und entsprechend entlohnt wird [75]. Die ISEI-08 wurde 2010 auf der Basis des „International Social Survey Programm“ (ISSP) mit Daten zu Bildung, ausgeübtem Beruf und Einkommen von 198.500 Frauen und Männern erstellt [76]. Um den ISEI-08 in der vorliegenden Arbeit zu bilden, wurden die Angaben zu den ausgeübten Berufen gemäß der „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO) codiert und anschließend in den ISEI überführt. Die von der „International Labour Organization“ (ILO) veröffentlichte ISCO-08 berücksichtigt im Gegensatz zu ihrer Vorgängerversion ISCO-88 von 1988 erstmals den Anteil erwerbstätiger Frauen in der Arbeitswelt und enthält zudem neue Berufszweige der computerbasierten Informationstechnologie. Die ISCO-08 wird von der Europäischen Kommission für die Entwicklung, Erstellung und Verbreitung von berufsassozierten Statistiken empfohlen und findet europaweit und länder-spezifisch übersetzt Verwendung [77, 78]. Eine vierstellige Codierung der erhobenen Berufe über neun Berufshauptgruppen (erste Ziffer) und drei weitere Spezifizierungsziffern erlaubt eine präzise Zuordnung beruflicher Tätigkeiten zu einem vierstelligen Code. Für diese Codierung wurden vom Autor folgende Regeln definiert:

*Tabelle 3: Regeln zur ISCO-Codierung von Berufen*

<b>Codierung nach ISCO-08</b>	
1.	Codiert wird der Beruf, der zum Erhebungszeitpunkt ausgeführt wird
2.	Erziehungsberechtigte in Ausbildung, Studium werden nicht in die Codierung einbezogen
3.	Sind beide Erziehungsberechtigten erwerbslos, so soll für den Fall, dass mindestens eine dieser erziehungsberechtigten Personen berentet ist, der zuletzt vor der Rente ausgeübte Beruf für die Codierung zu Grunde gelegt werden;
4.	Wenn beide Erziehungsberechtigten berentet sind, wird der zuletzt vor der Rente ausgeübte Beruf beider Erziehungsberechtigter für die Codierung zu Grunde gelegt

Zur Sicherstellung der Code-Validität wurde die Codierung vom Autor und einer weiteren wissenschaftlich qualifizierten Person unabhängig voneinander durchgeführt und anschließend auf Inkonsistenzen überprüft. Danach wurden die ISCO-08 Codes via Umsteigeschlüssel in den ISEI-08 konvertiert [79, 80]. Bei der Konvertierung wurde jedem ISCO-08 Code ein ISEI-08 Wert 11,01 (Ackerbauern) und 88,96 (Richter/-innen) zugewiesen [79]. Dieses Vorgehen entspricht der Praxis der OECD-Länder beim „Programme for International Student Assessment“ (PISA) zur Ermittlung des SES über ISCO und ISEI [78]. Für die Bewertung des sozioökonomischen Status eines Haushaltes wurde der „Highest Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI), also der höchste ISEI eines Haushaltes für die Beurteilung zu Grunde gelegt [ebd.]. Aufgrund der Stichprobengröße wurde der Index dichotomisiert. Die Vorgehensweise zur Adaptierung des ISEI auf den SES ist angelehnt an Lampert et al. [74]. Eine Aufteilung des ISEI erfolgt dabei in fünf gleich große Quintile (siehe Tabelle 4). Der aus dem HISEI gebildete SES der jugendlichen Haushalte ist Tabelle 5 in Kapitel 3.4 entnehmbar.

*Tabelle 4: Bildung des SES über den ISEI in Anlehnung an Lampert et al. [74]*

Quintil	HISEI des Haushalts	Sozioökonomischer Status
1	11,01 – 26,59	SES niedrig
2	26,6 – 42,18	SES niedrig
3	42,19 – 57,77	SES niedrig
4	57,78 – 73,36	SES hoch
5	73,37 – 88,96	SES hoch

### **3.4 Zusammenfassung Sample und Soziodemographie**

Das Sample besteht aus 14 Betroffenen (davon drei mit Mobilitätseinschränkungen) und 20 nicht Betroffenen (Bezeichnung: J1 bis J34). Insgesamt wurden 21 männliche und 13 weibliche Jugendliche befragt, was mit der Absage mehrerer weiblicher Teilnehmer vor bereits vereinbarten Interviews zu erklären ist. 21 Jugendliche lebten in der Stadt und 13 Jugendliche lebten auf dem Land. 21 Jugendliche lebten in Haushalten mit niedrigem SES, 13 Jugendliche lebten in einem Haushalt mit hohem SES. Die Interviews hatten eine durchschnittliche Länge von 38 Minuten (weibliche Jugendliche: 44 Min.; männliche Jugendliche 34 Min.). Die Interviews mit Jugendlichen aus Haushalten mit einem niedrigen SES dauerten im Durchschnitt zwei Minuten länger (Durchschnittslänge: hoher SES = 37 Min.; niedriger SES = 39 Min.). Der Altersdurchschnitt lag bei 14,44 Jahren, der Altersmedian lag bei 15 Jahren. Die Jugendlichen hatten im Durchschnitt 2,52 Geschwister (hoher SES: 2,38; niedriger SES: 2,61). Zwei Jugendliche hatten keine Geschwister. Eine zusammenfassende Darstellung des Samples ist Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5: Sample Übersicht

ID	Alter	Sex	Ges.	Wohnort	SES	Mobilität	Erkrankung(en)
J1	17	m	1	Land	niedrig	Rollstuhl	Infantile Zerebralparese, ME
J2	16	m	6	Stadt	niedrig	o.H.	Infantile Zerebralparese, ME
J3	15	m	1	Land	hoch	o.H.	Kongenitaler Herzfehler, MSKE
J4	15	m	2	Land	niedrig	o.H.	Motorische Entwicklungsstörung
J5	14	w	5	Land	hoch	Rollstuhl	Kon. Spina Bifida Aperta, MSKE
J6	16	m	2	Stadt	niedrig	Gehhilfe	Infantile Zerebralparese, ME
J7	13	m	5	Stadt	niedrig	o.H.	Infantile Zerebralparese, ME
J8	12	w	3	Stadt	niedrig	o.H.	Her. rh. Erkrankung, MSKSS
J9	13	m	2	Stadt	niedrig	o.H.	Infant. Zerebralparese, Str. Epilepsie
J10	12	m	4	Land	hoch	o.H.	Motorische Entwicklungsstörung
J11	16	m	3	Stadt	niedrig	o.H.	Chronisches Asthma Bronchiale
J12	16	m	1	Land	niedrig	o.H.	Infantile Zerebralparese, ME
J13	15	w	4	Stadt	niedrig	o.H.	Hämoglobinopathie
J14	16	w	1	Stadt	hoch	o.H.	Chronische Migräne, rez. SM
J15	13	w	2	Stadt	niedrig	o.H.	
J16	13	w	4	Stadt	niedrig	o.H.	
J17	12	m	6	Stadt	niedrig	o.H.	
J18	12	w	3	Stadt	niedrig	o.H.	
J19	16	m	1	Stadt	hoch	o.H.	
J20	15	m	2	Land	niedrig	o.H.	
J21	15	w	3	Stadt	niedrig	o.H.	
J22	15	m	1	Land	niedrig	o.H.	
J23	17	m	4	Stadt	hoch	o.H.	
J24	12	m	2	Stadt	niedrig	o.H.	
J25	12	w	1	Stadt	hoch	o.H.	
J26	14	w	1	Stadt	niedrig	o.H.	
J27	14	w	0	Stadt	hoch	o.H.	
J28	14	m	5	Land	hoch	o.H.	
J29	15	m	5	Land	hoch	o.H.	
J30	14	m	0	Land	noch	o.H.	
J31	14	m	1	Land	niedrig	o.H.	
J32	16	w	2	Stadt	hoch	o.H.	
J33	16	m	2	Stadt	hoch	o.H.	
J34	16	w	1	Land	niedrig	o.H.	

Legende der Abkürzungen in der Reihenfolge ihrer Erwähnung: ID = Identifikationsnummer des Interviews; Ges. = Anzahl der Geschwister; ME = Motorische Entwicklungsstörung; o.H. = ohne Hilfsmittel; MSKE = Muskuloskelettale Entwicklungsstörung; Kon. = Kongenitale; Her. = Hereditäre; rh. = rheumatische; MSKSS = Muskuloskelettales Schmerzsyndrom; Infant. = Infantile; Str. = Strukturelle; rez. = rezidivierender; SM = Status Migrænosus

### 3.5 Das Forschungsparadigma der Grounded Theory

Die Untersuchung von lebensweltlichen Erfahrungen, unter Berücksichtigung individueller Perspektiven von Studienteilnehmern, ist eines der Hauptanwendungsgebiete qualitativer Methoden. Aus ihren Ansätzen heraus können Deutungsmuster, Abläufe und Strukturen erschlossen werden [81]. Bei dieser Vorgehensweise findet eine Fokuslegung auf das subjektive Erleben der Befragten und deren Weltbezug statt. Dieser, der sprechenden Person privilegiert-zugängliche Weltbezug, geht mit dem Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit einher [82]. Überprüft werden die Aussagen bei strukturierten Analysen durch Forschende auf Konsistenz bzw. Inkonsistenz. Hierbei wird untersucht, wie die Befragten ihr Handeln und Denken entlang des für sie als „wahr“ Empfundene ausrichten [83]. Insbesondere in Bereichen, die bisher noch nicht Gegenstand ausführlicher Forschung waren, eignet sich qualitative Forschung zur Entwicklung und Exploration neuer Theorien [84].

Die Grounded Theory (GT) ist eine induktive Forschungsmethode und verfolgt das Ziel, formale Theorien aus den während des oben genannten Forschungsprozesses erhobenen Daten zu generieren. Das Wort „Grounded“ bezieht sich auf „Ground“, im Sinne von „Herkunft“ einer Theorie, da diese in den Daten wurzelt [85]. Im Rahmen der Datenerhebung und der parallel begonnenen Auswertung entstanden Konstrukte, Hypothesen und theoretische Konzepte, welche im weiteren Verlauf einer Überprüfung auf ihre Richtigkeit unterzogen wurden [85]. Da Forschende sich bereits während der Datenerhebung Gedanken über die zu Grunde liegenden Mechanismen ihrer Beobachtungen machen, fließen diese bewusst und unbewusst in die Datenerhebung und Auswertung ein. Dieser Prozess soll nicht verhindert-, sondern möglichst transparent abgebildet und nachvollziehbar gemacht werden [86–88]. Der Autor wurde deshalb regelmäßig durch Mitglieder der AG Qualitative Methoden des IMS geschult, um den persönlichen Einfluss im Rahmen der Datenerhebung zu reflektieren und zu berücksichtigen. Der Autor war zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits drei Jahre als wissenschaftliche Hilfskraft im IMS beschäftigt und dabei neben dem Medizinstudium an mehreren medizinsoziologischen Forschungsprojekten und der Planung und Durchführung medizinischer Lehre des vorklinischen Studienabschnitts beteiligt.

Für die Auswertung der transkribierten Interviews und Audiofiles wurde die Software MAXQDA 2018 und 2020 verwendet, welche entsprechend ihrer Wurzeln in der sozialwissenschaftlichen Methodik über alle notwendigen Eigenschaften für die Auswertung von Transkripten und Audiomaterial verfügt [89]. Dabei kam der prozessual-diskursive Charakter des GT-Forschungsparadigmas zum Tragen, indem es einen kontinuierlichen Wechsel zwischen der Materialgewinnung und der Auswertung gab. So startete die Auswertung mit dem ersten Interview und lief fortan parallel zur weiteren Datenerhebung.

In Bezug auf die Fallauswahl wurden, im Sinne des theoretischen Samplings, die Fälle während der Rekrutierung zunächst minimal variiert. Im weiteren Verlauf der Datenauswertung und Datenerhebung wurden die Fälle maximal kontrastiert, um die Varianz des Samples zu erhöhen [90]. Zur Erarbeitung verborgener Bedeutungen der erfassten Informationen wurden die Interviews entsprechend des Ansatzes der Grounded Theory in drei Prozessschritten codiert [62]:

**Offenes Codieren:** Zur ersten Einordnung des Materials wurde zuerst das Verfahren des offenen Codierens angewandt. Der Schritt des offenen Codierens ermöglichte einen ersten Zugang zum Material und erlaubte die Generierung von ersten Sinneseinheiten und die Entdeckung einer Vielzahl von nicht miteinander verbundenen Konzepten und Kategorien [90]. Um initial nah am Text zu bleiben und damit die Nähe zur untersuchten Thematik zu wahren, bewährte es sich anfänglich unter anderem viele „In-Vivo-Codes“ zu verwenden [91]. Dies bedeutet, dass die Namen der Codes direkt aus dem transkribierten Material und damit in der Sprache der Jugendlichen entstanden. Zusätzlich wurden Memos zu Codes und Kategorien geschrieben. Diese dienen dem schriftlichen Festhalten von Ideen, Gedanken und Beobachtungen in Bezug auf das laufende Projekt und die erhobenen Forschungsdaten. Sie bilden im Sinne des „stop and memo“ eine Art Forschungstagebuch innerhalb des Projektverlaufes ab [ebd.]. Dieses ermöglicht eine fortlaufende Entwicklung der Daten und die Einordnung in Kategorien zu einem frühen Zeitpunkt des Forschungsprozesses und fördert darüber hinaus einen strukturierten Austausch zwischen Forschenden [66].

**Axiales Codieren:** Im Rahmen des axialen Codierens wurden Phänomene und Kernaussagen im Datenmaterial identifiziert. Die Phänomene wurden beim axialen Codieren zu höheren Sinneseinheiten- und damit zu neuen gemeinsamen Codes zusammengefasst, aus denen wiederum Kategorien gebildet wurden.

Entsprechend der Annahme durch Anselm Strauss, dass gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Kontexten eine „Theorie des sozialen Handelns“ inne wohnt, ergibt sich zusammen mit der Annahme der „kausalen Bedingtheit von Sachverhalten, Handlungen und Ereignissen“ ein Modell, welches die Untersuchung entwickelter Theorien erlaubt [92, 93]. Die während des axialen Codierens gebildeten Kategorien wurden entsprechend des transaktionalen paradigmatischen Modells (siehe Abbildung 4) untersucht [63, 92]. Dabei werden die ranghöchsten Kategorien auf ursächlichen Bedingungen, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien, sowie den daraus resultierenden Konsequenzen untersucht, analysiert, beschrieben, kontextualisiert und auf Konsistenzen und Inkonsistenzen überprüft. Das jugendliche Konzept sozialer Partizipation entspricht in Abbildung 4 dem Phänomen, welches den zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit darstellt.

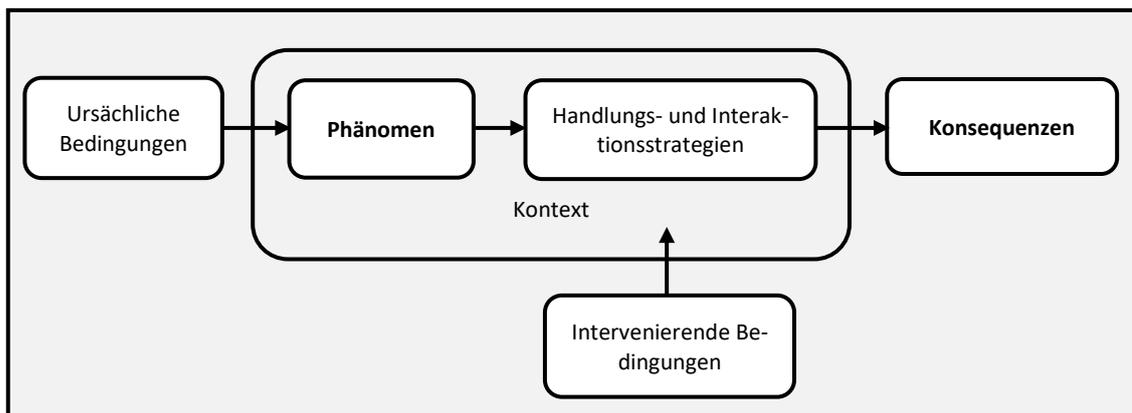


Abbildung 4: Paradigmatisches Modell nach Strauss und Corbin [63]; eigene Darstellung

**Selektives Codieren:** Beim Selektiven Codieren wurden zentrale Codes und Kategorien, welche beim axialen Codieren entstanden sind, exploriert. Dabei wurde nach weiteren relevanten Zusammenhängen zwischen Code-Gruppen gesucht und ein Verständnis für die Zusammenhänge entwickelt. Kategorien- und codebasierte Theorien wurden überprüft, indem die Beziehungen miteinander untersucht wurden. In dieser Phase des sogenannten „Testens“ entstand der rote Faden, welcher die Geschichte der Theorie hinter den Phänomenen erzählt [63]. Dabei wurde das paradigmatische Modell der Beziehungen einzelner Kategorien zueinander genutzt, um diese miteinander in Beziehung zu setzen und die Phänomene durch Interviewzitate zu belegen. In den ersten beiden Codierphasen wurde die Hälfte der durchgeführten Interviews durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IMS doppelt codiert, um eine intersubjektive Vergleichbarkeit und Reliabilität der Codes sicher zu stellen. Darüber hinaus fand ein interdisziplinärer Austausch mit Mitgliedern der Forschungsgruppe der PartJu-Studie statt, um gefundene Schlüsse und Theorien auf Inkonsistenzen zu prüfen und zu reflektieren.

## 4 Ergebnisse

In der Darstellung der Ergebnisse werden die Zitate der Jugendlichen mit einem „J“ für „Jugendliche bzw. Jugendlicher“ und mit einer darauffolgenden Interviewnummer kenntlich gemacht. Zusätzlich wird das Geschlecht (m/w), das Alter und der Hinweis darüber, ob die oder der Jugendliche von körperlicher Beeinträchtigung oder chronischer Krankheit betroffen (b) oder nicht betroffen (nb) ist, angegeben. Der Buchstabe „I“ steht für den „Interviewer“. „I1“ ist das Kürzel für einen interviewführenden wissenschaftlichen Mitarbeiter des IMS. „I2“ ist das Kürzel des interviewführenden Autors. Alle durchgeführten Interviews wurden vom Autor und I1 ausführlich nachbesprochen. Besonderheiten wurden in Situationsprotokollen notiert. Zusätzlich wurde für jedes Interview das individuelle Setting des Interviews aus der Vogelperspektive skizziert. Die Interviewleitfäden mit Situationsprotokollen und Skizzen werden gemäß geltender Datenschutzrichtlinien im Institut für Medizinische Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verwahrt.

### 4.1 Jugendliche Konzepte sozialer Partizipation

Der interindividuelle familiäre Background, das Erleben der Schule und die außerschulische Freizeitgestaltung sind Komponenten innerhalb komplexer sozialer Lebenswelten, in denen sich Jugendliche bewegen- und mit denen sie aktiv umgehen müssen. Jugendliche mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen wurden auf dieselbe Art und Weise nach ihren Konzepten zu sozialer Partizipation befragt. Für einen besseren Zugang zu den individuellen Konzepten der Jugendlichen wurden die Begriffe soziale Partizipation und soziale Teilhabe innerhalb der Interviews synonym verwendet.

Es konnten im Rahmen der Datenanalyse mehrere Phänomene identifiziert werden, welche Ausdruck der jugendlichen Perspektive auf soziale Partizipation darstellen. Hierbei konnten zwei Hauptströmungen herausgearbeitet werden. Die eine beinhaltet konkrete Vorstellungen von sozialer Partizipation und wurde über explizites Wissen von Jugendlichen artikuliert:

„Sozial, unter sozialer Teilhabe verstehe ich, dass man (...) mit im Leben involviert ist. Also mit anderen was machen in der Freizeit.“ (J6; m; 16; b; Pos. 202)

Die andere Hauptströmung beinhaltet wenige Jugendliche, welche naive- oder keine Konzepte in Bezug auf soziale Partizipation hatten:

„Partizipation. (...) Nein, da kann ich jetzt nicht wirklich was verstehen. /I1: Okay./ Fällt mir nichts dazu ein.“ (J20; m; 15; nb; Pos. 246)

#### 4.1.1 Interaktion

Das Kernphänomen des jugendlichen Partizipationskonzeptes ist die Kategorie „Interaktion“. Das Phänomen Interaktion ist ein komplexes Konzept und steht im Zentrum des jugendlichen Verständnisses von sozialer Partizipation.

„Ja, dass man mit anderen was macht, dass man nicht in der Ecke sitzt alleine und/ Dass man mit anderen was macht.“ (J12; m; 15; b; Pos. 157)

Innerhalb dieses Konzeptes ist das Distinktionsmerkmal, um zwischen Partizipation und anderen Tätigkeiten zu differenzieren, ‚mit anderen was machen‘ versus ‚alleine in der Ecke sitzen‘. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Differenzierung der Jugendlichen zwischen der Gesellschaft von- und der Interaktion mit anderen Menschen. Diese Form der Unterscheidung findet sich bei allen jugendlichen Definitionen wieder und bezieht ein Verständnis großer Tragweite von sozialer Partizipation für die Gesellschaft mit ein:

„Ich denke mal, soziale Teilhabe ist prinzipiell alles, was mit der Gesellschaft zu tun hat, mit dem, was man indirekt oder direkt mit Leuten tut, unternimmt und macht. Sei es jetzt über Social Media, sei es zu Hause, wenn man für sich was macht und das eben also Einfluss oder Auswirkungen auf das Gesamtleben der Leute hat.“ (J34; w; 16; nb; Pos. 229)

Auch J34 beschreibt wie J12 Interaktion und bezieht sich dabei auf direkte Interaktion im Sinne von „Unternehmungen mit Leuten“ und indirekte Interaktion im Sinne einer Interaktion mit anderen über die sozialen Medien von zu Hause. Sie betont, dass soziale Partizipation eine „Auswirkung auf das Gesamtleben der Leute hat“ und betont dabei die ausgeprägte Bedeutung sozialer Partizipation für das Leben der Menschen.

Ein weiterer Aspekt des jugendlichen Konzeptes sozialer Partizipation ist die Differenzierung zwischen aktiver und passiver Interaktion. Auf die Frage, ob Jugendliche im alltäglichen Leben lieber aktiv oder passiv seien, führen sie intuitiv eine Kopplung ihrer Ausführungen an ihr Konzept sozialer Partizipation durch.

J26: „Das kommt darauf an, in welcher Gruppe. Das heißt jetzt in der Gruppe von, also in meiner Zeichengruppe ist es, alle, sind alle passiv und/ Außer meine Lehrerin. Und in meiner Freundesgruppe kommt es immer drauf an, wie ich mich gerade fühle, wie ich gerade drauf bin, aber da kann ich beides sein. Öfter bin ich aber eigentlich eher aktiv. Und bei meinen Großeltern bin ich am aktivsten (lacht), weil ich mit denen diskutiere. (lacht) Und (...) in unserem Haus (...)“

I1: „Hausgemeinschaft.“

J26: „Gemeinschaft, (lacht) bin ich auch eher passiv. Aber ich finde/ Ich habe kein Problem damit, passiv zu sein, weil ich generell lieber zuhöre.“ (J26; w; 14; nb; Pos. 253-255)

J26 beschreibt, dass aktiv oder passiv sein davon abhängt, in welcher Gruppe sie sich befindet und verbindet dies mit verschiedenen Kontexten (Orten und bzw. oder den dort befindlichen Menschen). In ihrer Zeichengruppe, welche dem Prinzip eines Frontalunterrichts folgt, bezeichnet sie alle Teilnehmenden als passiv, obwohl sie das Zeichnen aktiv ausüben. Die Lehrerin vermittelt und ist deshalb dem Verständnis von J26 zu Folge aktiv. J26 nimmt an der Zeichengruppe teil und verbindet diese Teilnahme somit mit einem passiven Habitus, dem die gesamte Gruppe folgt. Es wird dabei eine Verknüpfung mit dem Kontext und kontextassoziierten Variablen hergestellt, welche in diesem Moment soziale Teilhabe dahingehend beeinflussen, als dass sie J26 ihre Teilnahme an dem Kurs als passiv erscheinen lassen. Mit Blick auf Abbildung 3 in Kapitel 1.4 erklärt sich, dass die Teilnahme basierend auf Präferenzen ausgewählt wurde, während der Teilnahme die Anwesenheit von Peers und deren Verhalten wahrgenommen und vom Verhalten der Peers gelernt wird. Entsprechend der durch den Kontext regulierten Verhaltensregeln innerhalb des Interaktionsgefüges wird eine „passive Teilnahme“ der Peers wahrgenommen und die entsprechende Beteiligung innerhalb dieses Gefüges ebenso im Sinne einer passiven Teilnahme ausgeführt und empfunden. In ihrer Freundesgruppe ist J26 je nach persönlichem Befinden sowohl passiv als auch aktiv, konstatiert darüber hinaus aber, dass sie öfter aktiv sei und verbindet dies mit der Aussage „Und bei meinen Großeltern bin ich am aktivsten (lacht), weil ich mit denen diskutiere. (lacht)“. J26 bringt im Rahmen ihres Verständnisses des kontextbestimmten Interaktionsraumes zum Ausdruck, dass sie bei den Großeltern sehr aktiv sei, weil sie dort diskutiere. Anschließend lacht sie vergnügt, was eine Freude über die Interaktion mit ihren Großeltern zum Ausdruck bringt. Dass sich J26 bei ihren Großeltern wohlfühlt, äußerte sie vorher an anderer Stelle im Interview. Auf die Frage „Gibt es noch andere Situationen, wo du dich wohlfühlst? Jetzt mal fernab von deinen Freundinnen“ (I1; Pos. 236) nimmt J26 Bezug auf den großelterlichen Kontext und der Interaktion innerhalb dieses Kontextes:

„Mit meinen Großeltern. (...) Also auf jeden Fall entstehen Diskussionen über irgendwelche wichtigen Themen und das finde ich super, weil ich mit meinen Großeltern gut diskutieren kann und weil sie beide ein gutes Allgemeinwissen haben. Ich finde das auch gut. Das (...) finde ich super. (lacht) (J26; w; 14; nb; Pos. 237)

Dies zeigt, dass sie sich in Umgebung und Anwesenheit ihrer Großeltern wohlfühlt und die Sicherheit der Umgebung ihr das Aktivsein ermöglicht. Sie findet es „super“, dass sie mit ihren Großeltern diskutieren kann und freut sich darüber, vom Allgemeinwissen ihrer Großeltern profitieren zu können. Der kontextassoziierte Einfluss durch die anwesenden Menschen erweist sich

in diesem Zitat mit Bezug auf die Interaktion mit den Großeltern als bestärkender und fördernder Faktor eines aktiven Verhaltens. Wesentlich ist hierbei, dass sich J26 in Anwesenheit ihrer Großeltern wohlfühlt. Am Ende des vorletzten Zitats zeigt sich die Beeinflussung des partizipatorischen Verhaltens in weniger vertrautem Kontext:

J26: „Und (...) in unserem Haus (...)“

I1: „Hausgemeinschaft.“

J26: „Gemeinschaft, (lacht) bin ich auch eher passiv. Aber ich finde/ Ich habe kein Problem damit, passiv zu sein, weil ich generell lieber zuhöre.“ (J26; w; 14; nb; Pos. 253-255)

In der Hausgemeinschaft verhält sich J26 eher passiv, weil sie die Nachbarn nicht so gut kennt, wie sie beispielsweise ihre Freunde oder Großeltern kennt. Der Kontext des Hausflurs führt zu einem Shift des Interaktionsverhalten in einen passiven Habitus, da der Hausflur mit Nachbarn eine Umgebung darstellt, in der sie sich nicht so wohl, sicher und dazugehörig fühlt, wie bei den Großeltern. „Ich habe kein Problem damit, passiv zu sein, weil ich generell lieber zuhöre“ ist kein Ausdruck einer eindeutig negativen oder positiven Bewertung des passiven Habitus bei Unsicherheit. Vielmehr drückt sie aus, wie die passive Interaktion in diesem Moment Sicherheit zurückgibt, die in der Interaktion mit eher unbekanntem Personen (Nachbarn) aufkommen kann. Der Kontext ist somit ein wichtiger, regulierender Einflussfaktor der persönlichen Präferenzen in Bezug auf das aktive oder passive Verhalten.

Ein weiteres Kriterium für die intuitive Bewertung des aktiven oder passiven Verhaltens ist neben der kontextbasierten Einflussnahme der Einflussfaktor „Kompetenz“:

J18: „Also manchmal tanze ich mit meinen Freunden und manchmal auch nicht, dann gucke ich einfach auch zu.“

I2: „Wie wechselt das so? Also wie kann man sich das vorstellen, tanzt du lieber selber oder guckst du lieber zu?“

J18: „Also manchmal tanze ich mit meinen Freunden und manchmal gucke ich einfach denen zu, wenn sie mir einen neuen Tanz präsentieren oder so was.“ (J18; w; 12; nb; Pos. 235-237)

J18 sagt, dass sie lieber zuschaut, wenn Freunde ihr einen neuen und somit noch unbekanntem Tanz präsentieren. Sie tanzt dann aktiv mit, wenn sie die Tanzschritte des gemeinsamen Tanzes kennt. Hierbei ist das aktive oder passive Verhalten vom Kontext bestimmt, da ein Mittanz eines neuen Tanzes ohne die Kenntnis der Tanzschritte für J18 unangenehm wäre, die kompetenzorientierte Entscheidung dazu erstmal passiv zu sein und zuzuschauen überwiegt hier allerdings. Einen kompetenzorientierten Ansatz verfolgt auch J6:

J1: „Und was sind das für Situationen, wo du dich zurücknimmst?“

J6: „Also in Sachen, wo ich sage: "Der kann es einfach besser." Ja, aber ansonsten probiere ich alles aus. Was ich vorher noch nie gemacht habe, kann ich auch nicht sagen: "Geht nicht." Ich muss alles einmal ausprobieren und wenn es nicht klappt, mache ich das auf meine Art und Weise doch richtig.“ (J6; m; 16; b; Pos. 139-140)

J6 betont hier, dass er sich, genauso wie J18, dann zurücknimmt, wenn er etwas nicht so gut kann wie andere. Hier liegt eine kompetenzorientierte Entscheidung im Kontext der aktuellen Umgebung vor. Gleichzeitig fühlt sich J6 aber in seiner Teilhabe nicht eingeschränkt. Handlungen, die er noch nicht so gut beherrscht und bei denen er sich initial zurücknimmt probiert er aus und macht sie auf seine Art und Weise „doch richtig“. Er bezieht sich bei dieser Aussage auf normative Schemata von Handlungs-, Interaktions- und Lösungsstrategien der Mehrheitsgesellschaft und versteht seinen eigenen Ansatz als Beitrag in Form einer Problemlösung. Auf Basis der subjektiv antizipierten Handlungskompetenz wird entschieden, was getan wird und was nicht. Im Fall von J6 bedeutet das, dass er Dinge auch bei geringerer Kompetenz probiert, wenn er Lust darauf hat. Dies ist ein weiterer Aspekt im Abwägungsprozess des aktiven oder passiven Verhaltens und folgt den beiden zuerst dargelegten Einflussfaktoren. Auswahlkriterien für die Entscheidung zwischen aktivem und passivem Verhalten in der Interaktion beruhen somit auf:

1. Kontext: Aktiv sein, wenn der Kontext es erlaubt oder fördert; passiv sein, wenn der Kontext es verlangt
2. Kompetenz: Aktiv sein, wenn Kompetenz vorhanden; passiv sein, wenn Kompetenz nicht vorhanden; Kontext wirkt regulierend
3. Lustprinzip: Aktiv- oder passiv sein je nach Lust; Kompetenz und Kontext wirken regulierend

#### **4.1.2 Gestaltung des sozialen Umfelds**

Ein weiterer Aspekt beim Verständnis von sozialer Teilhabe von Jugendlichen ist die aktive Gestaltung des sozialen Umfelds:

„Soziale Teilhabe bedeutet für mich, (...) dass man die Möglichkeit hat, soziale Kontakte zu knüpfen und zu erhalten. Und dass man die Möglichkeit hat, mit denen auch, also mit den sozialen Kontakten auch was zu unternehmen“ (J32; w; 16; nb; Pos. 294)

J32 versteht soziale Partizipation als aktiven Akt. In der Formulierung „Soziale Kontakte knüpfen“ wird die aktive Komponente sozialer Partizipation deutlich. Diese sozialen Kontakte „zu erhalten“ ist als weitere Bedeutungsdimension der Gestaltung des sozialen Umfelds zu werten.

Darüber hinaus greift auch J32 den Aspekt der Interaktion auf, indem sie Unternehmungen mit ihren sozialen Kontakten als Bestandteil ihres Teilhabeverständnisses artikuliert. Das soziale Umfeld hat weitreichende Auswirkungen auf soziale Partizipation, da es als Kontextkomponente dafür sorgt, dass Jugendliche sich entweder wohl oder unwohl fühlen, was wiederum Einfluss auf die Gestaltung der Interaktion hat. Die Gestaltung des sozialen Umfelds beziehen viele Jugendliche explizit oder implizit in ihr Teilhabeverständnis ein. Hierbei haben auch kontextassoziierte Faktoren eine große Relevanz. Auf die Frage nach einer Beschreibung des Begriffes der sozialen Teilhabe antwortet J14:

„Auch Leute, die man vielleicht noch überhaupt nicht kennt, dann mit denen spontan irgendwas macht. Also jetzt, wenn man zum Beispiel rausgeht, im Elbauenpark irgendwelche Leute kennenlernt und dann in einem großen, also nicht zu zweit, zu dritt, sondern wirklich zu 20 Mann dann irgendwas zusammen macht. Irgendwas draußen auf der Parkbank, da im Park irgendwas spielt oder so. Irgendwas in einem Kreis von mehreren Personen zusammen macht und dann das, wenn es schön war, wiederholt. (J14; w; 16; b; Pos. 220)

Das Kennenlernen von neuen Leuten und die damit verbundene Erweiterung des Freundes- und Bekanntenkreises als Verständnis von sozialer Teilhabe ist ebenfalls ein Ausdruck der Gestaltung des sozialen Umfelds. J14 nimmt dabei insbesondere Bezug auf Ort und Anzahl der teilnehmenden bzw. anwesenden Leute. Der Fokus der Kollektivbildung und die damit verbundenen gemeinschaftlichen Unternehmung mit Peers ist Ausdruck der Interaktion und des Strebens nach Schaffung eines Kontextes, in dem sich J14 wohlfühlt. Der Hinweis, dass man, wenn es schön war, die kollektiven Unternehmungen wiederholen kann, spiegelt wider, dass J14 alle zuvor getätigten Aussagen mit einem Gedanken der Langfristigkeit verbindet und deckt die These der gewünschten Erweiterung des Freundes- und Bekanntenkreises. Einige Jugendliche formulierten die Gestaltung des sozialen Umfelds noch konkreter und nahmen dabei direkten Bezug auf situative Interaktionsstrategien:

„Zum Beispiel jetzt Freunde, da sind jetzt zum Beispiel drei Personen und du würdest die gerne ansprechen, mit denen befreundet sein, dann ist das das Gleiche. Also du gehst dann eben halt und fragst, ob du/ "Ob ihr gerne mit mir befreundet sein wollt" und eben halt so ungefähr.“ (J18; w; 12; nb; Pos. 286)

J18 artikuliert, dass sie unter sozialer Teilhabe verstehe, dass man Einzelpersonen oder eine Personengruppe anspreche und das Angebot einer Freundschaft unterbreite. In diesem von J18 skizzierten Interaktionsprozess geht es um die Gestaltung künftiger Partizipation. Diese Gestaltung erfolgt über die Gestaltung des sozialen Umfelds (neue Freunde kennen lernen) und der

damit verbundenen Gestaltung neuer Kontexte, in denen sich J18 wohl und dazugehörig fühlt. Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Umfeld und die Bedeutung des sozialen Umfelds wird in folgendem Zitat deutlich:

„Na, soziale Teilhabe hat was damit zu tun, dass ich was, dass ich das Gefühl habe dazuzugehören zu seinem sozialen Umfeld.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 296)

Die Aussage von J32 lässt einen reflexiven Schluss auf Gestaltungsbestreben von Jugendlichen in Bezug auf ihr soziales Umfeld zu. Der Ausdruck eines Wohlbefindens in Zusammenhang mit dem Gefühl der Dazugehörigkeit ist dabei ein Bestandteil des interaktionsbezogenen Phänomens sozialer Partizipation und wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

#### **4.1.3 Dazugehörigkeit und Wohlbefinden**

Wenn Jugendliche aktiv oder passiv in Interaktion mit Peers, Familie oder Bezugspersonen ihres unmittelbaren Umfeldes stehen, erzeugt dies ein konkretes Gefühl von Dazugehörigkeit. Aus der Sicht der Jugendlichen geht soziale Partizipation mit diesem Gefühl der Dazugehörigkeit einher. In der Analyse zeigte sich dabei, dass die oben genannte Interaktion zu diesem Gefühl führt oder unmittelbar mit ihm in Verbindung steht. Es handelt sich dabei um eine explizit geäußerte Emotion, da die Jugendlichen dieses Gefühl entweder konkret artikulieren, oder ihr Empfinden aus der Gesamtheit aller Aussagen als Konzept explorierbar ist. Dazugehörigkeit bezieht sich genauso wie die Kategorie der Interaktion auf Menschen im Partizipationskontext, welcher in diesem Zusammenhang als soziales Umfeld bezeichnet wird. Dieses soziale Umfeld, bestehend aus Peers, Familie und erwachsene Bezugspersonen im Schul- und Vereinskontext, ist aus jugendlicher Sicht sehr wichtig:

„Soziale Teilhabe, ich denke, dass man ja einfach so zu den, auch so zu den Freunden so dazugehört. Dass man seine Freunde hat. Dass man auch so eine Gruppe vielleicht hat, wo man einfach dazugehört, zu der Familie dazugehört oder ja, halt auch in dem/ Netzwerk irgendwo mit dazugehört. Das denke ich unter dem Begriff.“ (J22; m; 15; nb; Pos. 164)

Das Gefühl der Dazugehörigkeit ist Teil des Phänomens und stellt eine emotivistische Definition im Rahmen eines subjektiven Zuganges zu sozialer Partizipation dar. Das soziale Umfeld und die Dazugehörigkeit zu eben diesem sind ein fester Bestandteil des jugendlichen Verständnisses von sozialer Partizipation und damit Ausdruck eines Beziehungskonstrukts zwischen der Interaktion mit anderen, dem aktiv oder passiv sein, dem sozialen Umfeld und dem Gefühl der Dazugehörigkeit, welches dem Phänomen sozialer Partizipation innewohnt. Das Gefühl der Dazugehörigkeit ändert sich in Abhängigkeit vom Alter der Befragten im Laufe der Adoleszenz, da die

jugendlichen Lebenswelten einem Wandel unterworfen sind. Die Frage „Haben sich generell Situationen in deinem Leben, die dir wichtig sind und Spaß machen, in den letzten drei Jahren verändert?“ (Pos. 232) beantwortete J32 folgendermaßen:

„So, dass halt/ Da hatten Freunde noch nicht die Bedeutung, die sie jetzt haben. Das hat sich verändert. Man hat nicht mehr so die enge Bindung zu seinen Eltern. Also nicht mehr, dass man denen alles erzählen braucht. Man hat jetzt seine Freunde, wo man hingehen kann. Also ich gehe schon noch zu meinen Eltern, aber ja, das hat sich so verändert.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 241)

J32 beschreibt die Bedeutung von Freunden und setzt sie in ein Verhältnis zu der Beziehung zu ihren Eltern. Sie beschreibt, dass sich Beziehungen und Bezugspersonen im Vergleich zu von vor drei Jahren geändert haben. „Man hat nicht mehr so die enge Bindung zu seinen Eltern“ und „also nicht mehr, dass man denen alles erzählen braucht“ steht dabei in Zusammenhang mit „man hat jetzt seine Freunde, wo man hingehen kann“ und ist Ausdruck einer Beziehungsverlagerung, welche einen direkten Einfluss auf das erlebte Gefühl der Dazugehörigkeit hat. J32 sagt zusätzlich, dass sie „schon noch“ zu ihren Eltern gehe, was wiederum zeigt, dass die Beziehung zu den Eltern sich ändert, aber nicht abdingbar wird. Im Laufe der Adoleszenz verlagert sich das Gefühl der Dazugehörigkeit aufgrund der beschriebenen Beziehungsänderungen nicht vollständig von Familie auf Peers. Die Auswertung zeigt, dass Freundschaften mit fortschreitendem Alter eine zunehmend wichtigere Rolle spielen, der familiäre Bezug jedoch für Jugendliche weiterhin wichtig bleibt. Die Bewertung der Beziehungsänderungen fällt bei allen Jugendlichen ähnlich wie bei J32 aus:

I2: „Okay. Und wie würdest du die Zeit vor drei Jahren im Vergleich zu heute bewerten?“

J32: „Meine persönliche oder die/“

I2: „Hmh (bejahend). So (...) dein Leben.“

J32: „Ich war wenig draußen. Ich war viel zu Hause. Habe auch wenig unternommen. Und ich hatte auch gar nicht so viele Freunde. Das hat sich dann aber entwickelt und darüber bin ich auch sehr froh. Und das hat sich so verändert. Also das soziale Umfeld ist definitiv größer geworden. Man hat Freundschaften wirklich und nicht nur Bekanntschaften. So was hat sich geändert.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 242-245)

J32 sagt, dass ihr soziales Umfeld größer geworden sei, da sie mehr Freunde hinzugewonnen hat und bezeichnet die Transitionsphase in den heutigen Zustand als „Entwicklung“ über welche sie „sehr froh“ sei. Dabei führt sie aus, dass sie heute nicht nur mehr Freunde habe, sondern heute auch mehr draußen sei und mehr unternehme.

Das Gefühl der Dazugehörigkeit führt als Folge der Interaktion zu einem Zustand des „Wohlfühlens“, welcher einen weiteren wichtigen Aspekt des jugendliche Kernkonzeptes sozialer Partizipation darstellt. Die Jugendlichen benennen dezidiert Personengruppen und Umgebungen, welche den Zustand eines „Wohlfühlens“ auslösen und komplettieren dieses Gefühl durch weitere Bedeutungsebenen:

„Eigentlich immer, also vor allem, wenn meine Freundinnen da sind, fühle ich mich extrem wohl, fühle ich mich sicher und so.“ (J27; w; 14; nb; Pos. 115)

Die Anwesenheit der Freundinnen löst in J27 ein starkes Gefühl des Wohlbefindens aus und zeigt dabei wiederum eine Kontextabhängigkeit eines Aspektes sozialer Partizipation. J27 verleiht der Artikulation des Wohlbefindens einen größeren Nachdruck, indem sie mit diesem Gefühl „Sicherheit“ assoziiert. In Gegenwart ihrer Freundinnen fühlt sie sich wohl und sicher. So ist der Partizipationskontext, also das Treffen mit Freundinnen oder deren Anwesenheit, die Dazugehörigkeit zu diesem Freundeskreis und die damit einhergehenden Gefühle, ein kontextdefinierendes Setting für das Wohlbefinden bei erlebter Partizipation. Da dieses Wohlbefinden als einflussnehmende Komponente für künftige Partizipation in unmittelbarem Zusammenhang mit er- bzw. gelebter sozialer Partizipation steht, ist sie ein wichtiger Teil des jugendlichen Konzeptes sozialer Partizipation, welches in Kapitel 4.1.5 zusammenfassend erläutert wird.

#### **4.1.4 Das Fehlen eines expliziten Konzepts**

In einigen Fällen, bei denen Jugendliche sich nicht zum Begriff der sozialen Teilhabe äußern konnten, blieb es nach einer gedanklichen Anregung durch den Interviewer ebenso dabei:

„Noch nie das/ Nie das Wort gehört.“ (J7; m; 13; b; Pos. 471)

„Partizipation. (...) Nein, da kann ich jetzt nicht wirklich was verstehen. /I1: Okay./ Fällt mir nichts dazu ein.“ (J20; m; 15; nb; Pos. 246)

Die Datenanalyse zeigte keinen Zusammenhang mit soziodemographischen Faktoren und keinen Zusammenhang mit dem Vorliegen von körperlichen Einschränkungen oder chronischen Erkrankungen in Bezug auf das Fehlen eines artikulierbaren Partizipationskonzeptes.

Alle fünf Jugendlichen des Samples, die kein Konzept von sozialer Partizipation nach der offenen Frage „Jetzt möchte ich gerne wissen, was Du unter den Begriff soziale Teilhabe verstehst. Bitte beschreibe mir, den Begriff soziale Teilhabe wie Du ihn verstehst“ aufzeigen konnten, taten dies auch nach den entsprechenden Nachfragen des Leitfadens nicht.

#### **4.1.5 Zusammenfassung jugendlicher Konzepte sozialer Partizipation**

Das sampleübergreifende, zentrale jugendliche Konzept sozialer Partizipation ist multidimensional und unabhängig von körperlicher Beeinträchtigung und chronischer Krankheit. Im Zentrum dieses jugendlichen Konzepts steht die reflexive Interaktion mit dem sozialen Umfeld und dessen Gestaltung. Der Reflexivitätscharakter entspringt dem Umstand, dass die Interaktion mit dem sozialen Umfeld stattfindet (soziale Partizipation), das soziale Umfeld aber gleichzeitig die Interaktion und das Interaktionsverhalten beeinflusst (Einfluss auf aktuelle und künftige soziale Partizipation). Dabei kennzeichnet das Konzept der Interaktion eine aktive und passive Komponente und steht in einem komplexen Wirkungs- und Abhängigkeitsgefüge zu weiteren Komponenten. Interaktionsbeeinflussende oder von der Interaktion beeinflusste Komponenten sind die „Gestaltung des sozialen Umfelds“, welche mit dem Knüpfen und Erhalten von Kontakten zusammenhängt und Einfluss hat auf das „Gefühl der Dazugehörigkeit“, welches seinerseits einen Zustand des „Wohlbefindens“ erzeugt und der Partizipationskontext, in den das Konzept eingebettet ist.

Die Interaktion mit dem sozialen Umfeld bezieht sich aus Sicht der Jugendlichen auf Peers, Familie sowie Bezugspersonen im Vereins- und Schulkontext. Sie erzeugt ein Gefühl der Dazugehörigkeit. Das Gefühl der Dazugehörigkeit befördert zukünftige Partizipation. Das soziale Umfeld beeinflusst dieses Gefühl der Dazugehörigkeit maßgeblich und kann für ein Gefühl des Wohlbefindens sorgen, was wiederum auf das Gefühl der Dazugehörigkeit wirkt und das Streben nach Interaktion befördert. Hierbei zeigte sich, dass das Gefühl der Dazugehörigkeit insbesondere durch das Knüpfen sozialer Kontakte und die Interaktion mit Peers befördert wird. Jugendliche fühlen sich im Kreis ihrer Familie zwar auch im späten Teenager-Alter noch dazugehörig und wohl, freundschaftliche Beziehungen bekommen im Laufe des Heranwachsens jedoch eine zunehmend größere Bedeutung und sind für alle Jugendlichen als Bestandteil ihres Partizipationsverständnisses von ausgesprochener Wichtigkeit.

Interaktion kann aus jugendlicher Sicht aktiv oder passiv sein. Das aktive oder passive Verhalten ist dabei maßgeblich beeinflusst vom Partizipationskontext. In hierarchischer Abstufung bestimmt zunächst der Kontext den grundsätzlichen Partizipationshabitus. So sind Jugendliche eher aktiv, wenn der Kontext es erlaubt oder fördert. Ein passives Verhalten dominiert, wenn der Kontext es verlangt. Jugendliche sind eher aktiv, wenn sie sich erstens wohl und sicher fühlen, zweitens Aktivitätskompetenz vorhanden ist und sie drittens Lust haben, aktiv zu interagieren. Passiv sind Jugendliche dann, wenn sie sich erstens unsicher oder unwohl fühlen, zweitens sie sich wenig Aktivitätskompetenz zuschreiben und sie drittens keine Lust haben, aktiv zu interagieren. Eine aktive oder passive Gestaltung der sozialen Partizipation wird von den Jugendlichen nicht qualitativ bewertet. Wichtiger ist, dass Interaktion überhaupt stattfindet, damit

soziale Partizipation gegeben ist. Im Falle einer passiven Teilnahme an einer Situation berichten Jugendliche zudem, dass sie in diesen Situationen etwas lernen können, was wiederum eine ebenso positive Wirkung auf künftige Partizipation haben kann, wie eine aktive Teilnahme an Situationen.

In der Analyse der Daten zeigte sich, dass es keine Unterschiede zwischen betroffenen und nicht betroffenen Jugendlichen bezüglich ihrer Konzepte von sozialer Partizipation zu geben scheint. Dieser Umstand erscheint plausibel, da das zentrale, multidimensionale Konzept sozialer Partizipation einen Teil jugendlicher basaler Grundbedürfnisse darstellt, welche unabhängig von der körperlichen Funktion und dem Kontext als Paradigma existieren können. Daneben existieren weitere Einflussfaktoren, welche in Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3 erläutert werden. Abbildung 5 zeigt das multidimensionale jugendliche Konzept sozialer Partizipation.

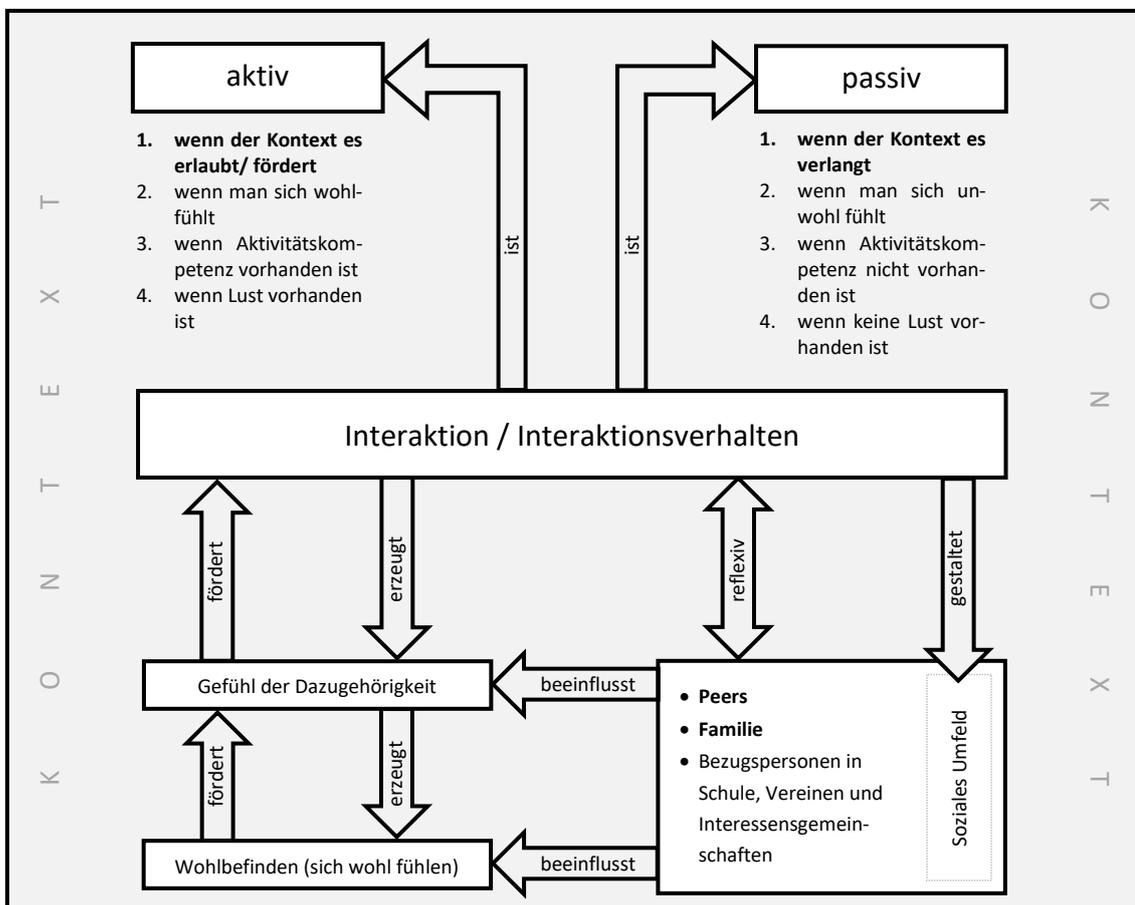


Abbildung 5: Jugendliches Konzept von sozialer Partizipation; eigene Darstellung

Auf das multidimensionale Konzept sozialer Partizipation wirken Einflussfaktoren (Ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen), welche zu Handlungs- und Interaktionsstrategien seitens der Jugendlichen führen und schlussendlich Konsequenzen des (Er-)Lebens von sozialer

Partizipation aufzeigen. Diese Aspekte werden in den folgenden Kapiteln näher ausgeführt und wie in Abbildung 5 zu sehen im paradigmatischen Modell nach Strauss und Corbin eingeordnet.

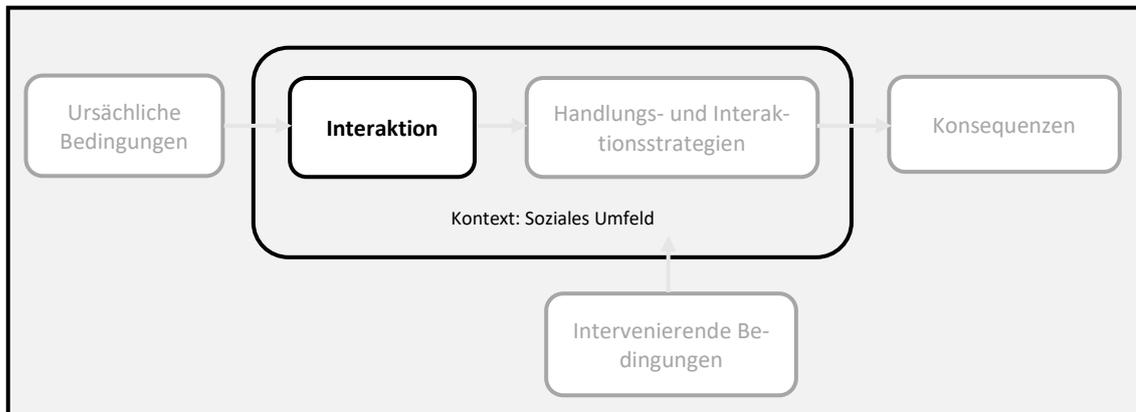


Abbildung 6: Das Phänomen im paradigmatischen Modell

## 4.2 Ursächliche Bedingungen sozialer Partizipation

Für das (Er-)leben von sozialer Teilhabe zeigten die befragten Jugendlichen ursächliche Bedingungen auf. Die Ergebnisse zeigen, dass gegenseitige Akzeptanz (Kapitel 4.2.1), der Abbau physikalischer Barrieren (Kapitel 4.2.2), ein Zugang zu strukturierten Freizeitangeboten (Kapitel 4.2.3) und der Zugang zu sozialen Medien (Kapitel 4.2.4) innerhalb der subjektiven Lebenswelt von Jugendlichen besonders wichtig sind. Eine Zusammenfassung der ursächlichen Bedingungen sozialer Partizipation erfolgt in Kapitel 4.2.5.

### 4.2.1 Gegenseitige Akzeptanz

Als betroffene Jugendliche im Interview Fragen nach Zukunftswünschen und Wünschen für ein erfülltes Leben gestellt bekamen, äußerten sie sich zu Themen gegenseitiger Akzeptanz und zu Themen in Bezug auf die Anerkennung als wertvolles Mitglied der Gesellschaft. Die Jugendliche Perspektive ist diesbezüglich gekennzeichnet von Bedürfnissen, ausgeprägtem Wissen und Einordnungsfähigkeit von Erlebtem:

„Ach ja. Und ich möchte das Gleiche wie Normale machen. Und ich habe auch den Anspruch dafür. Ich (...) möchte wie Normale behandelt werden. Ich möchte aber auch nicht, dass man mich bevorzugt. Also selbst Entscheidungen treffen, ist sehr für mich wichtig aus dem Grund, weil ich mir sage: Warum nicht? Ich bin ein Mensch wie jeder andere und von daher.“ (J6; m; 15; b; Pos. 144)

J6 äußert hier das Bedürfnis nach Gleichbehandlung und fordert, dass er einen Anspruch darauf habe, dieselben Dinge zu tun wie „Normale“. Mit „Normale“ meint J6 Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Soziale Teilhabe im Sinne der Interaktion soll nach J6 in einem Rahmen der

Gleichbehandlung stattfinden, in welchem er weder bevor- noch benachteiligt wird. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Betonung des Autonomiebedürfnisses. Sein subjektives Recht auf Autonomie manifestiert sich in der Aussage, dass er „ein Mensch wie jeder andere“ sei, was impliziert, dass er unterschiedliche Körperschemata registriert und reflektiert, wodurch er das Meinungsgefälle von der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen zum Ausdruck bringt. „Warum nicht? Ich bin ein Mensch wie jeder andere und von daher“ drückt zum einen aus, dass J6 mit „jeder andere“ einen Normativitätsanspruch an Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft postuliert, zum anderen aber auch die Befürchtung, dass seine Autonomiebedürfnisse aufgrund fehlender Akzeptanz und Anerkennung als ein wertvolles und gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft unterbunden werden könnten. In diesem Zusammenhang äußert sich J4 auf die Frage, was er unter sozialer Teilhabe verstehe unter anderem mit Bezug auf den gegenseitigen Umgang und Akzeptanz:

„Dass man sich mit anderen Menschen verstehen kann, [...] dass man Freunde findet und so. Und dass man auch Menschen auch akzeptieren kann, wie sie sind. Ja.“ (J4; m; 15; b; Pos. 186-187)

J4 drückt mit „dass man sich mit anderen Menschen verstehen kann“ aus, dass das miteinander Auskommen eine wichtige Komponente seines Partizipationsverständnisses ist und verknüpft dies mit der Aussage, dass er es wichtig findet, in diesem Zusammenhang Freunde zu finden (Gestaltung des sozialen Umfelds). Zudem ist die Akzeptanz von Verschiedenheit in seinen Augen eine wichtige ursächliche Bedingung von sozialer Teilhabe, in welcher der Wunsch nach dem Gefühl der Dazugehörigkeit fest verankert ist. Folgendes Zitat bringt diese Verknüpfung zum Ausdruck:

„Wenn man Spaß hat und sozial mit inbegriffen ist. Praktisch, dass jeder sagt: "Du bist wie ich. Ich bin wie du."“ (J6; m; 16; b; Pos. 238)

J6 betont mit der Wortwahl „sozial mit inbegriffen“ die Akzeptanz und Inklusion als einen wichtigen Aspekt des Verständnisses von sozialer Teilhabe. So versteht J6 unter sozialer Teilhabe, dass man „sozial inbegriffen“ ist, sich also innerhalb einer Clique oder eines Gruppengefüges befindet, in dem man sich dazugehörig und wohl fühlt. In diesem Gefüge soll die grundsätzliche Einstellung gelten „Du bist wie ich, ich bin wie du“. Die Einbindung des Egalität Gedankens unterstreicht die immense Wichtigkeit, die das Thema Inklusion und Akzeptanz für den Jugendlichen hat. J6 bringt damit zum Ausdruck, dass er als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft gesehen und akzeptiert werden will. Gleichzeitig wird der Wunsch durch die grammatikalische Konstruktion verstärkt, da die Sätze für sich stehen und nicht mit einer Konjunktion verbunden sind.

So steht jede der beiden Aussagen für sich und unterstreicht damit die jeweilige Bedeutung beider Formulierungen. Die Fokussierung auf Akzeptanz und Inklusion durch betroffene Jugendliche ist unter anderem durch die Erfahrungen begründet, welche die Jugendlichen gemacht haben:

„Das Schlimme war, vor vielleicht einem Jahr oder so, waren wir im, also am Krankenhaus Sankt Marienstift und wir wollten zum Arzt gehen und auf einmal/ Also da liefen zwei dunkelhäutige Mädels an mir vorbei. Das eine lief an der anderen Straßenseite, das andere auf meiner. Und ich habe/ Und da schreit die eine zu der: "Ey guck mal, die ist so und so und so." Und alle guckten.“ (J5; w; 14; b; Pos. 411)

Durch die Aussage „Und alle guckten.“ mit der Betonung auf „alle“ wird deutlich, wie unangenehm J5 die Situation war, dass alle in ihrem unmittelbaren Umfeld sich zu ihr drehten und anschauten. Sie hatte das Gefühl in diesem Moment als anders wahrgenommen zu werden, denn sie sei ja „so und so und so“. Diese Situation ist mit Scham und dem Gefühl der Ausgrenzung verbunden. Somit definiert die Beschreibung dieser Erfahrung die Dimension der Akzeptanz von Verschiedenheit ex negativo. Besonders deutlich wird die persönliche Bedeutung von Akzeptanz, wenn J5 von positiven Erfahrungen berichtet. Auf die Frage, was soziale Partizipation für J5 persönlich bedeute, antwortete sie:

„Zum Beispiel, wenn ich jetzt (...) irgendwie, keine Ahnung, reiten möchte und die sagen zum Beispiel jetzt: "Ja, du kannst mitreiten, auch wenn du die Behinderung hast." Das ist halt sehr, ja/ /12: Okay./ Eine große Bedeutung.“ (J5; w; 14; b; Pos. 561)

Akzeptanz und Inklusion sind genuine Phänomene betroffener Jugendlicher und eine wichtige Voraussetzung für soziale Partizipation. Nicht betroffene Jugendliche äußerten sich in den Interviews auch zu den Themen Akzeptanz und Inklusion und brachten ähnliche Positionen zum Ausdruck. Auf die Frage, was J21 unter sozialer Partizipation verstehe antwortet sie:

„Also für mich wäre das, wenn man nicht ausgegrenzt wird. Dass man halt mit einbezogen wird in bestimmte Sachen und dass man sich halt auch dafür einsetzt, dass keiner halt ausgeschlossen wird. Ja.“ (J21; w; 15; nb; Pos. 343)

J21 betont in ihrer Aussage eine aktive und passive Form von Akzeptanz und der Einbindung anderer Mitglieder der Gesellschaft in die Interaktion. Sie schließt den Aspekt des „nicht ausgegrenzt werden“ in ihre Definition von sozialer Partizipation ein und äußert sich in ihrem Verständnis entsprechend des jugendlichen Konzepts von sozialer Partizipation aus Kapitel 4.1.5 ex negativo in Bezug auf das Grundkonzept „Interaktion mit anderen“ und „Dazugehörigkeit“. Sie möchte nicht ausgegrenzt werden, da die Folge von Ausgrenzung eine fehlende Dazugehörigkeit

und fehlende Interaktion mit anderen darstellt. Stattdessen ist es wichtig mit einbezogen zu werden, um Interaktion mit anderen und folglich ein Gefühl der Dazugehörigkeit sicher zu stellen. Gleichzeitig äußert sie ähnlich wie J25, dass man andere Menschen nicht ausschließen dürfe und wechselt vom passiven in einen aktiven Duktus zurück. Insgesamt wird deutlich, dass sich nicht betroffene Jugendliche ihres Inklusionsauftrages und der Notwendigkeit gegenseitiger Akzeptanz bewusst sind.

#### **4.2.2 Abbau physikalischer Barrieren**

Bezogen auf tägliche Aktivitäten und Teilhabemöglichkeiten zeigte die Datenanalyse eine Betonung physikalischer Barrieren in Bewusstsein und Alltag der betroffenen Jugendlichen. Die Annahme von Barrierefreiheit assoziiert J1 mit seiner Teilnahme an sozialen bzw. gesellschaftlichen Anlässen. Auf die Frage nach einem Beispiel für soziale Partizipation antwortet der Jugendliche:

„Ja, also ich würde sagen, das heißt dann, dass ich ohne Probleme so teilnehmen kann an solchen Festen oder so was oder Konzerte, wenn sie in der Stadt sind. Oder halt solche Veranstaltungen allgemein, was jetzt ohne Probleme sein würde für mich, da reinzugehen und auch dass ich da einen bestimmten Platz für mich habe. Dass ich alles sehe, weil wenn alle stehen, dann sehe ich ja nichts. Und genau, solche Sachen. Wo ich einfach bei jeder Feier sozusagen hingehen kann und einfach teilnehmen kann.“ (J1; m; 17; b; Pos. 160)

J1 beschreibt die Teilhabe an „solchen Festen“ oder Konzerten als Teilnahme, zu der er „hingehen kann“. Hier wird ein besonderer Fokus auf die Barrierefreiheit gelegt, da der Jugendliche J1 aufgrund einer paraplegischen Zerebralparese im Rollstuhl sitzt. Da der Jugendliche dennoch mehrfach davon spricht, dass er auf die Veranstaltungen „gehen kann“, wird deutlich, dass J1 einen Teilhabeanspruch hat wie Menschen, die sich ohne Rollstuhl fortbewegen können. J1 verbindet seinen Anspruch an Barrierefreiheit mit einer Wortwahl, die seine Angewiesenheit auf den Rollstuhl ausblendet und dabei seinem Anspruch auf Egalität Ausdruck verleiht. J1 führt zum Thema Barrieren auf Nachfrage weiterhin wie folgt aus:

„Ja, also ich meinte jetzt barrierefrei, also jetzt was jetzt nicht/ Die Kanten zum Beispiel oder halt Eingänge oder so was. Oder wie gesagt, wenn die Leute jetzt stehen, dann sehe ich ja nichts und so was, ja. Oder eben keine Rampe, wo ich jetzt nicht fahren kann, weil es ja keine Rampe gibt, wenn da Treppen sind. Aber so meinte ich jetzt barrierefrei einfach.“ (J1; m; 17; b; Pos. 162)

Der Besuch gesellschaftlicher Anlässe wie Kulturveranstaltungen stellt im Kontext der Konfrontation mit physikalischen Barrieren den besonderen Fall dar. Man erkennt, dass der Jugendliche

über detaillierte Kenntnisse über Barrieren im Alltag besitzt und in diesem Zusammenhang durch seine differenzierten Äußerungen als Experte befragt werden kann. J1 führte vor dem Thema der Veranstaltungen auf die Frage zu alltäglichen Problemen folgendes aus:

„Ja, die Toilette muss ein bisschen größer sein. Parkplätze ab und zu, wenn die Leute mal auf den Parkplatz für behinderte Leute da rein parken, die jetzt keinen, diesen Parkausweis nicht haben, da parken die auch ab und zu. Und da habe ich auch Probleme, wenn es jetzt kein Platz ist, weil ich kann da nicht alleine auf diesem normalen Parkplatz rein parken, weil der ja zu klein ist. Was kann noch sein? In Zügen vielleicht, wo es keine Rampe gibt oder irgendwas, und wenn die zu hoch sind. Ja so, solche Sachen.“ (J1; m; 17; b; Pos. 142)

Ein gesellschaftliches Fehlverhalten, strukturelle Mängel und eine daraus resultierende Teilhabebeeinschränkung nimmt J1 bewusst wahr und äußert sie explizit. Die reine Aufzählung der Barrieren ohne die Kommentierung der strukturellen oder gesellschaftlichen Schwächen in Bezug auf die Beseitigung dieser Barrieren verstärken noch einmal den Expertencharakter seiner Aussagen. Zur Bewältigung von Barrieren benötigt J1 Unterstützung der Eltern und betrachtet diese als hilfreiche Ressource im Alltag. Seine Eltern helfen ihm morgens einige Stufen im Hausflur zu überwinden, um zum Auto eines Fahrdienstes zur Schule zu gelangen. In der Schule angekommen erhält J1 Unterstützung von einem Freund. Trotz einer grundsätzlich barrierefreien Schulumgebung sind innerschulische Wege für J1 mit größerem Aufwand verbunden:

„Ja, wir haben vier Treppen und da kann ich ja auch nicht alleine hoch. Runter auch nicht. Und dann muss Mutti oder Vati mitkommen. Aber sonst nimmt mich der Fahrdienst/ Führt mich zur Schule, lädt mich da ab und mein Kumpel holt mich dann ab. Weil der muss mich quasi abholen, weil der Fahrstuhl von außen, wenn man jetzt kommt, da hat die keinen Kopf. Da muss man einen Schlüssel haben. /MB1: Genau./ Und den Schlüssel darf ich nicht haben. Wenn der verlorenght oder so was. /I1: Ah okay./ Das hatten sie auch schon am Anfang so gesagt. Den Schlüssel haben dann die Lehrer oder holen die den dann oder halt einer muss von drinnen den Fahrstuhl holen.“ (J1; m; 17; b; Pos. 156)

Somit ist bereits der Beginn des Schultages mit dem Gefühl der Unselbstständigkeit verbunden, da eine selbstständige Nutzung des Fahrstuhls nicht möglich ist. J1 verdeutlicht mit der Betonung eines möglichen Schlüsselverlustes die eher sicherheitsorientierte als selbstständigkeitsfördernde Organisationsstruktur der Schule in Bezug auf Inklusionsbestrebungen. Im Gegensatz zu Jugendlichen ohne körperliche Beeinträchtigungen kann J1 seinen Schultag nicht selbstbestimmt beginnen und ist auch bei der Überwindung von Barrieren mit normalerweise autonom bedienbaren Hilfsmitteln wie Fahrstühlen auf Hilfe angewiesen.

### 4.2.3 Strukturierte Freizeitangebote

Die Teilnahme an strukturierten Freizeitangeboten wie Vereinen oder Interessensgemeinschaften wirkt sich positiv auf Entwicklung und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen aus und fördert darüber hinaus Bildungs- und Zukunftschancen [17, 33].

Die Datenanalyse hat gezeigt, dass Jugendliche strukturierten Freizeitangeboten eine große Bedeutung beimessen:

„Naja, also uns/ Also ein paar Jugendliche sind auf uns aufmerksam geworden, weil wir in Bertingen halt so gut wie nichts haben für die Jugend und die sind halt immer nur im Park und so und da unten ist halt nicht das Sauberste und so. Und deswegen haben wir versucht jetzt einen Jugendclub aufzubauen. Ja, uns fehlen halt nur die Räumlichkeiten, sonst haben wir so gut wie alles in der Tasche.“ (J23; m; 17; nb; Pos. 210)

J23 engagiert sich in einem Verein für die Gründung eines Jugendclubs in seiner unmittelbaren Nachbarschaft aufgrund mangelhafter Freizeitangebote im nahen Umfeld. Der Aufbau eines Clubs ist ein kooperatives Projekt unter Jugendlichen mit Erwachsenen. Dieser Aufbau ist im Sinne seiner Interaktion entsprechend des Jugendlichen Konzepts von sozialer Partizipation bereits als sozialer Partizipation zu bezeichnen. Darüber hinaus soll der Club später selber dazu dienen, dass Jugendliche zusammenkommen und dort gemeinsam Zeit verbringen können. Da J23 Mängel bei den frei zugänglichen Möglichkeiten für Treffen sieht, möchte er mit einem Jugendclub eine Örtlichkeit schaffen, in der Jugendliche bessere Bedingungen vorfinden. Die Mitgliedschaft im Kollektiv zur Gründung des Jugendclubs stellt aufgrund der gemeinschaftlichen Aktivität für J23 dabei einen Mehrwert dar. J11 beschreibt als THW-Mitglied positive Aspekte der Mitgliedschaft in einer Interessenvereinigung:

„Weil es ist immer für jemanden da, egal wann. Also man kann jetzt auch noch Sonntag um 23 Uhr einen Freund vom THW anschreiben, der gibt mir auch noch eine Antwort. Ich meine, wenn ich das bei einem Klassenkameraden mache, der würde mich blockieren. Und beim THW ist es halt total unterschiedlich.“ (J11; m; 16; b; Pos. 225)

J11 ist aktives Mitglied des THW. Für ihn ist das soziale Umfeld ein wichtiger Faktor bei der Teilnahme an dieser Freizeitaktivität. Die Teilhabe an dem sozialen Umfeld und die Interaktion mit Mitgliedern dieses Umfelds stellen für J11 einen großen Mehrwert dar. Er betont die Kameradschaft und die Hilfsbereitschaft, welche er in den Gegensatz zu der Verbindung, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft stellt, die seine Klassenkameraden ihm entgegenzubringen scheinen. Das Gefühl der Dazugehörigkeit, die Interaktion mit Kameraden und das Wohlbefinden, welches der THW-Kontext auf J11 ausüben, sind wichtige Faktoren zur Förderung seiner

Teilhabeerfahrungen und steigern gleichzeitig seine Lebensqualität. Der freundschaftliche Umgang und das Gefühl, dass bei Bedarf jemand für ihn da ist, sind ein relevanter Faktor für Wohlbefinden und das Gefühl der Dazugehörigkeit, das er in der Interessensgemeinschaft empfindet. Einen Gedanken zur Gemeinschaft äußert auch J6 in folgendem Beispiel:

„Beim Töpfern. Macht mir sehr viel Spaß. Ich bin jetzt seit anderthalb Jahren dabei und da (...) die PM<sup>4</sup>, die das macht, ist zu mir gekommen und hat gesagt: "Emil, willst du mal/" Nein, sie hat es sogar so formuliert: "Emil, Dienstag um drei kommst du mal zum Töpfern" (I1 lacht) und allein die Art mag ich. (B7 und I1 lachen) Und dann bin ich dahin. Sollte ich eine Daumenschale machen. Ging nicht. Habe ich gleich mal eine Blume daraus gemacht. (I1 lacht) Und die Töpferlehrerin hat auch zu mir gesagt: "Ich bin ganz ehrlich, mit deiner Erkrankung hätte ich das nicht gedacht." Die meisten mit meiner Erkrankung, ich habe Spastik, geht das nicht. Aber ich schaffe das und ich mache auch wirklich tolle Sachen und das macht mir Spaß. Und da bin ich halt in der Gemeinschaft.“ (J6; m; 16; b; Pos. 129)

J6 wird bei seiner Teilnahme für seine Fertigkeiten gelobt, worüber er sich freut. Der Umgang der PM mit J6 sorgt dafür, dass J6 künftige Präferenzen sozialer Teilhabe zu Gunsten des gemeinschaftlichen Töpferns ausrichtet. Dies hängt neben der positiven Bestärkung durch die Interaktion mit der PM und dem Gemeinschaftsaspekt auch mit gesteigerter Aktivitätskompetenz und gesteigerter Selbstwirksamkeit zusammen, die in den Ausführungen über die Ergebnisse seiner Arbeiten „ich mache auch wirklich tolle Sachen“ zum Ausdruck kommt. Abschließend betont J6 noch einmal in Verbindung mit der Aussage, dass ihm der Kurs Spaß mache, dass er „halt in der Gemeinschaft“ sei. Die Betonung impliziert, dass ihm die Gemeinschaft, also die Anwesenheit anderer Menschen wichtig sei. Das gemeinschaftliche Miteinander ist der soziale Kern von Interessensgemeinschaften und Vereinen. J32 fasst in ihrem Verständnis die Bedeutung von Vereinen wie folgt zusammen:

„Ich finde es wichtig, dass Kinder in einem Verein sind, weil da hat man einen Querschnitt von allen sozialen Schichten drinnen. Also von den eher Randständigen bis zu denen, die eher mehr Geld haben und so. Und deshalb finde ich das wichtig, dass man auch mit anderen Kindern agieren kann. Man hat eine Gemeinsamkeit. Alle mögen Tanzen. Alle machen das Gleiche. Man geht da mehrmals in der Woche hin, hat zusammen Erfolgserlebnisse. Beim Fußball auch, wenn man Fußball spielt. Das finde ich wichtig. (...) Gerade für die Kindheit.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 50-51)

---

<sup>4</sup> PM = Pädagogische Mitarbeiterin.

J32 artikuliert den Kerngedanken des sozialen Mehrwerts von Vereinen und bindet gleichzeitig das jugendliche Konzept sozialer Partizipation explizit in ihre Aussage mit ein. Die Heterogenität ihrer Mitglieder und das gemeinsam geteilte Interesse, dass sie am Verein teilnehmen lässt, führt dazu, dass Menschen miteinander agieren und sich aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit gegenseitig beeinflussen. Hinzu kommt, dass diese Interaktion bedingt, dass bereits im Kindes- und Jugendalter gelernt wird, wie man streitet, schlichtet, kooperiert und gemeinschaftlich Erfolge erzielt. So ist es nicht verwunderlich, dass die Abwesenheit von strukturierten Freizeitangeboten für Wehmut und Traurigkeit sorgt:

„Mein Leben ist jetzt nicht so vielfältig, weil ich kein Hobby habe, in keinem Verein bin. Was ich auch bedauere, aber ich finde keinen/ Ich habe getanzt in Magdeburg, wir sind umgezogen, aber das geht jetzt nicht mehr und das bedauere ich sehr, dass ich nicht mehr tanzen kann.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 45)

J32 artikuliert deutlich, dass sie es bedauere nach einem Umzug nicht mehr ihrem Vereinssport nachgehen zu können. Die Tatsache, dass sie dem Vereinssport nicht mehr nachgehen kann, führte in der Folge in den Augen von J32 dazu, dass ihr Leben nicht mehr so vielfältig sei. In der Folge erscheint es somit logisch, dass der Zugang zu Ressourcen der strukturierten Freizeitangebote für Kinder eine Voraussetzung ist, um die zuvor beschriebenen positiven Teilhabeerlebnisse erfahren zu können. Gleichfalls ist die Abwesenheit der strukturellen Ressource strukturierter Freizeitangebote mit Einbußen von sozialer Teilhabe zu vergesellschaften.

#### **4.2.4 Zugang zu sozialen Medien**

Soziale Medien können fehlende persönliche Kontakte zu Peers in Teilen kompensieren. Soziale Netzwerke und Messengerdienste reproduzieren dabei das Gefühl der sozialen Einbettung im Freundeskreis während der Zeit in der die Jugendlichen zwar an verschiedenen Orten-, aber dafür gemeinsam online sind [94]. Um die in Teilen positiven und partizipationsfördernden Eigenschaften sozialer Medien nutzen zu können, müssen Jugendliche allerdings über ein Endgerät sowie die Erlaubnis der Eltern zur Nutzung von sozialen Medien und Netzwerken verfügen.

In der Datenanalyse zeigte sich, dass die in Kapitel 4.1 genannten Aspekte der „Interaktion“, „Dazugehörigkeit“, „Wohlfühlen“ und „passiv oder aktiv partizipieren“ unabhängig davon sind, ob sie in der analog-physischen Welt, oder aber in den sozialen Medien und damit in der digitalen Welt stattfinden. Die Mehrheit der Jugendlichen zog die analog-physische Welt im Rahmen ihres Teilhabeverständnisses der digitalen Welt vor. Eine zunehmend wichtige Rolle bei der Ausübung von Teilhabe und beim Zugang zu Teilhabeprozessen war in Bezug auf die sozialen Medien in der Datenanalyse klar erkennbar:

J1: „Wie verabredet ihr euch so? Wie macht ihr das?“

J12: „Über das Handy. Über WhatsApp zum Beispiel oder anrufen.“ (J12; m; 16; b; Pos. 18-19)

Verabredungen werden zumeist über Messengerdienste sozialer Medien getroffen. Gleichzeitig dienen soziale Medien aber auch als virtueller Interaktionsraum, in dem Partizipation gelebt wird: „treffen wir uns halt virtuell mit anderen Freunden“ (J1; m; 17; b; Pos. 4). In diesem Fall sind virtuelle Interaktionen aus Sicht der Jugendlichen identisch zu Interaktionen in physischer Anwesenheit anderer. Ein großer Vorteil der virtuellen Interaktion mit der Peergroup ist dabei, dass Treffen dieser Art einfacher und in der Regel ohne die Hilfe von Erwachsenen erfolgen können. Die Jugendlichen können den Kontakt herstellen, wenn sie das Bedürfnis danach haben: „Na dass man rund um die Uhr fast mit Freunden in Kontakt bleibt“ (J2; m; 16; b; Pos. 171). Dies ist insbesondere hilfreich, wenn befreundete Jugendliche weit auseinander wohnen und nach der Schule keine Möglichkeit auf ein physisches Treffen besteht. Wenn Jugendliche sich nicht mit bereits bestehenden Kontakten austauschen, nutzen sie soziale Medien auch, um neue Leute kennen zu lernen. Auf die Frage, welches Soziale Medium das wichtigste sei, sagt J13:

„Das wichtigste ist eigentlich jetzt Instagram, weil ich da halt auch die meisten Freunde kennengelernt habe, die mir halt so wichtig geworden sind. Ja und denen ich halt vertrauen kann und so.“ (J13; w; 15; b; Pos. 86)

J13 kommuniziert via Messengerfunktion mit Followern, die über ihre geposteten Inhalte bei Instagram zu ihr Kontakt aufnehmen und die sie nun als ihre Freunde bezeichnet. J13 bezeichnet diese neu gewonnenen Freunde als zuverlässig und vertrauenswürdig. Dabei äußert J13 keine Präferenz bezüglich des Alters oder der Herkunft neuer Kontakte. Die Interaktion mit ihrem digital-sozialem Umfeld selbst ist der wichtigste Aspekt in ihrer Aussage. J33 tauscht sich vornehmlich mit ihr unbekanntem Menschen über soziale Medien aus und berichtet dabei von Gemeinsamkeiten, über die man sich unterhält:

„Einmal vielleicht, weil man sich mit denen austauschen will über seine Erfahrungen, was weiß ich, wenn man gleiche Dinge teilt wie Memes oder so, dann weiß man ja schon mal, dass man den gleichen Humor hat und vielleicht auch das Gleiche mag oder so und dann tauscht man sich darüber halt auch mal aus. Oder, wenn es halt komplett ein Mensch aus einem anderen Land ist, vielleicht, klingt jetzt vielleicht böse, aber irgendwie um die Englischkenntnisse aufzubessern.“ (J33; m; 16; nb; Pos. 127)

Neben dem Austausch von Inhalten in Bezug auf den geteilten Humor sieht J33 den Vorteil sich im englischen Austausch mit ihr unbekanntem Menschen sprachlich weiterzubilden. Die

Fokussierung auf den Freundschaftsbegriff ist bei J33 im Gegensatz zu J13 nicht so stark ausgeprägt. Es geht mehr um den Austausch und ebenfalls um unverbindliche Freundschaften, die mit fremden Menschen eingegangen werden können. Darüber hinaus artikuliert J33 einen klaren Profit-Gedanken in Bezug auf seine digital-soziale Teilhabe.

Ein weiterer Verwendungsaspekt sozialer Medien ist für Jugendliche die Möglichkeit zur Kontaktaufrechterhaltung mit Freundinnen und Freunden, die weiter entfernt wohnen. Auch hier zeigen sich soziale Medien als Voraussetzung sozialer Partizipation, da sie Jugendliche die Möglichkeit der digitalen Kommunikation nutzen lassen, um Freundschaften aufrechtzuerhalten bzw. den Kontakt nicht zu verlieren:

„Snapchat habe ich auf dem Handy. Ich muss aber sagen, ich traue es mir nur nicht zu deinstallieren, weil ich auch dadurch Kontakte aus dem Ferienlager oder so was verlieren würde, weil wir die Nummern nicht getauscht haben.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 95)

Einzelne soziale Medien zeigen Abhängigkeitsmechanismen auf, die die Kontaktaufrechterhaltung über das spezifische soziale Medium unabdingbar machen. Da das Tauschen von Nummern für die Jugendlichen privatsphäreninvasiver ist, als das Tauschen von Snapchat-Kontakten, besteht für die Aufrechterhaltung der Kontakte eine Abhängigkeit von Snapchat für die Aufrechterhaltung loser Kontakte. Insofern besteht eine Abstufung der freundschaftlichen Verbindung, welche sich auf die Art der Verbindung über soziale Medien auswirkt. Das Tauschen von Telefonnummern ermöglicht einen Austausch über WhatsApp, welche als gängigste Messenger-Applikation einen großen Teil der digitalen Kommunikation unter Jugendlichen abdeckt. Ein Austausch von Usernamen über andere Apps (zum Beispiel Instagram oder Snapchat) ermöglicht die Kommunikation und das Binden eines unverbindlichen, digitalen Freundschaftsbandes und konsolidiert die Erhaltungswürdigkeit der Apps auf dem Telefon.

Die Datenanalyse zeigte, dass der Zugang zu digitalen Endgeräten und sozialen Medien selbst eine Voraussetzung dafür sind, dass soziale Partizipation digital und in Teilen analog (Arrangieren von Verabredungen per Messengerdienst) gelebt werden kann. Fehlende Möglichkeiten zur Teilhabe an sozialen Medien führen umgekehrt dazu, dass Jugendliche von Plattformen für Sozialisation und Kommunikation ausgeschlossen sind, was sich im folgenden Zitat zeigt:

J16: „Naja, manche schreiben ja Geheimnisse miteinander am Handy und ich darf es ja auch nicht wissen, weil ich auch kein Handy habe. Deswegen kann ich es auch nicht wissen.“

I1: „Und wie geht es dir damit?“

J16: „Naja, ich fühle mich einsam (lachend).“ (J16; w; 13; nb; Pos. 92-94)

In dem Zitat wird deutlich, dass das Fehlen eines WhatsApp-fähigen Mobiltelefons zu einem Ausschluss aus bestimmten Konversationsverläufen innerhalb einer Gruppe der Klasse führt, da viele Dinge wie Hausaufgaben oder Unterhaltungen über Klassenkameraden via sozialer Messenger ausgetauscht werden. Die Interaktion ist auf der Ebene der sozialen Medien somit gestört und die Jugendliche fühlt sich in der Folge aufgrund des partizipatorischen Ausschlusses einsam. Jugendliche kommunizieren neben ihren Freunden darüber hinaus auch mit ihnen unbekanntem Menschen, sozialisieren sich digital in Gruppen oder verlagern ganze Interessensgebiete in den digitalen Raum. Diejenigen, denen der Zugang zum digitalen Raum verwehrt bleibt, erleiden deshalb eine Einschränkung ihrer sozialen Teilhabe.

#### **4.2.5 Zusammenfassung ursächlicher Bedingungen für soziale Partizipation**

Jugendliche artikulieren verschiedene Voraussetzungen für soziale Partizipation. Eine Voraussetzung ist Akzeptanz. Betroffene Jugendliche berichten davon, dass Akzeptanz eine Grundvoraussetzung für ein Gefühl von gleichberechtigtem Miteinander sei. Auch wenn Betroffene eigenen Aussagen nach nicht allen täglichen Aufgaben und Herausforderungen so entgegenzutreten können wie die Mehrheitsgesellschaft, so verfügen sie dennoch über eine Aktivitätskompetenz, die es zu akzeptieren und respektieren gilt. Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen möchten so behandelt werden, wie sich Jugendliche ohne körperliche Beeinträchtigungen untereinander behandeln. Auch nicht betroffene Jugendliche wünschen sich, dass niemand aus der Interaktion ausgeschlossen wird. Sie betonen den Wert des sozialen Miteinanders und des „nicht ausgeschlossen seins“. Wenn Jugendliche die Erfahrungen machen, dass sie in sozialen Gefügen nicht akzeptiert werden, so ziehen sie sich aus der Interaktion zurück.

Eine weitere Voraussetzung für soziale Partizipation ist der Abbau physikalischer Barrieren im Alltag (Barrierefreiheit) mit bedeutungsmäßigem Schwerpunkt bei den betroffenen Jugendlichen. Sie berichten davon, dass sie bei gesellschaftlichen Anlässen, öffentlichen Veranstaltungen oder bei der Bewältigung des Schulalltags wiederkehrend mit Barrieren konfrontiert sind, die es zu überwinden gilt. Hierbei ist deutlich geworden, wie sehr Jugendliche mit Mobilitätsbeschränkung im Alltag auf praktikable Lösungen zur Überwindung von Barrieren angewiesen sind. In ihrem Bewusstsein ist sehr präsent, wie sehr sie im Alltag mit Benachteiligungen bei der Bekämpfung von Barrieren vertraut sind. Hierbei ist es insbesondere wichtig, dass Überwindungsstrategien für Barrieren entwickelt werden, die von den betroffenen Jugendlichen selbstständig wahrgenommen und ausgeführt werden können, um eine in ihren Augen uneingeschränkte Teilhabe erfahren zu können.

Der Zugang zu strukturierten Freizeitangeboten stellt für Jugendliche eine Voraussetzung für freizeitliche Interaktion in einem interessenbasierten Kontext dar und wird von den Jugendlichen sehr geschätzt. Die gemeinschaftliche Interaktion innerhalb strukturierter Freizeitangebote erstreckte sich im untersuchten Sample von Pfadfindergruppen über Töpferkurse, das THW, Sportvereine oder Malzirkel, in denen Jugendliche gemeinschaftlich einer gemeinsamen Leidenschaft nachgehen (Interaktion) und so eine Verbesserung ihrer Aktivitätskompetenzen erfahren. Jugendliche, die einmal in einem Verein oder einer Interessensgemeinschaft einem Hobby oder einer Sportart nachgingen und dies wegen eines Umzuges oder aus anderen Gründen nun nicht mehr machen können, artikulieren eindeutig, wie traurig sie über die verlorene Möglichkeit zur sozialen Interaktion in der Freizeit seien. Strukturierte Freizeit jedweder Art ist also eine Voraussetzung im Sinne eines Angebotes für erlebbare soziale Partizipation.

Soziale Medien ermöglichen soziale Partizipation im digitalen Raum. Dabei erstreckt sich die Interaktion vom Austausch über Messengerdienste über private und schulische Angelegenheiten bis hin zum gemeinsamen Spielen von Online-Spielen. Die überwiegende Mehrheit jugendlicher Kommunikation wird über Messengerdienste geführt. Wenn Jugendliche keinen Zugang zu einem digitalen Endgerät haben oder ihnen von ihren Eltern das Nutzen von Messengerdiensten oder sozialen Netzwerken nicht ermöglicht oder verboten wird, haben sie keine Möglichkeit an den digitalen Ausdrucksformen ihrer Peers teilzuhaben. Es kann somit keine Interaktion stattfinden, die den Jugendlichen außerhalb der Schule das Gefühl gäbe, genauso mit den Peers verbunden zu sein, wie es diejenigen Jugendlichen sind, die über digitale Endgeräte miteinander kommunizieren. Soziale Medien sind somit gemeinsam mit den für sie benötigten Endgeräten eine Voraussetzung für eine digitale Form sozialer Partizipation.

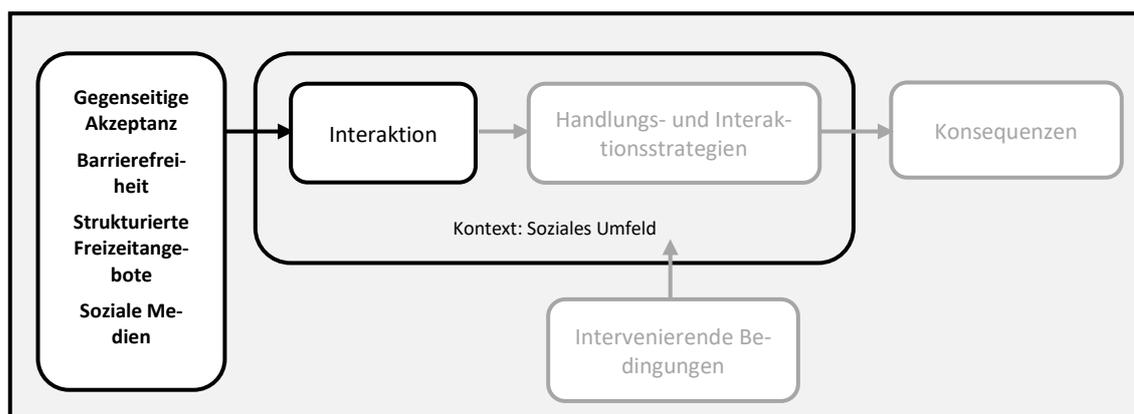


Abbildung 7: Ursächliche Bedingungen im paradigmatischen Modell

### 4.3 Intervenierende Bedingungen

Intervenierende Bedingungen sozialer Partizipation sind Phänomene und Theorien, welche aus den jugendlichen Aussagen heraus darauf hindeuten, dass sie einen fördernden oder verhin-dernden Einfluss auf soziale Partizipation haben. In Folge werden diejenigen intervenierenden Bedingungen erläutert, welche aus jugendlicher Perspektive eine große Bedeutung für ihre so-ziale Teilhabe haben. Themen sind dabei eine zu große Wohnortentfernung Jugendlicher vonei-ander (Kapitel 4.3.1), der Einfluss von Ausgrenzungserfahrungen (Kapitel 4.3.2) und der Einfluss von Erkrankungen auf soziale Partizipation (Kapitel 4.3.3).

#### 4.3.1 Wohnortentfernung

Jugendliche präferieren für ihre Interaktion mit Peers trotz fortgeschrittener Möglichkei-ten digitaler Vernetzung die persönliche Begegnung und den persönlichen Austausch:

„Ja, ich glaube im echten Leben, aber halt auch die sozialen Netzwerke sind halt einfach auch schön, sind ein Teil vom Leben mit dabei einfach jetzt in der heutigen Zeit, weil wie gesagt ohne Instagram, man hat halt kein/ Lernt auch immer über Instagram neue Freunde kennen, zum Beispiel neue Freunde, die Freundin, die man halt vielleicht dort kennengelernt hat über Facebook und das gehört einfach auch mit dazu. Aber im reellen Leben ist einfach, ja, man hat einfach dort seine Familie, seine Freunde und dadurch ist es halt einfach noch mehr.“ (J22; m; 15; nb; Pos. 137)

Trotz der Wertschätzung sozialer Netzwerke und der bewussten Wahrnehmung der Möglichkei-ten zur Sozialisation und Kontaktknüpfung betont J22, dass Familie und Freunde im echten Le-ben „einfach noch mehr“ seien. Hierbei steht die qualitative Bewertung von Begegnungen und möglicher Interaktion mit Menschen im „echten Leben“ im Vordergrund. J22 bringt eine klare Präferenz und eine Beurteilung der Qualität einer Begegnung zum Ausdruck. Ein Austausch „im reellen Leben“ ist für J22 wertvoller als der Austausch über soziale Medien. J5 sieht ebenfalls einen Vorteil der Begegnung im „echten Leben“:

„Naja, weil in den sozialen Medien ist es ja immer so, man könnte ja es irgendwie nicht ernst meinen und dem einfach irgendwie nur Mut zusprechen. Und im echten Leben wird man halt so verstanden, wie man halt ist.“ (J5; w; 14; b; Pos. 308)

„Im echten Leben wird man halt so verstanden, wie man halt ist“ deutet im Ansatz auf den in Kapitel 4.2.1 erwähnten Aspekt der „Akzeptanz als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft“. Ge-nauso ist der Aussage aber entnehmbar, dass „vor Ort sein“ für J5 eine wichtige Rolle für den Austausch zwischenmenschlicher Emotionen spielt. Darüber hinaus erwähnt J5, dass Aussagen

von Peers oder anderen Vertrauens- oder Kontaktpersonen in den sozialen Medien lediglich Phrasencharakter haben könnten, also durchaus unter Umständen auch nicht ernst gemeint sein können. Hiermit sagt J5 aus, dass Kommunikation über soziale Medien nicht so wertvoll sei, wie direkte Kommunikation. Die Einschätzung, nach der Treffen „im echten Leben“ und der Umgang mit Freunden abseits der sozialen Medien einen größeren persönlichen Stellenwert hat und man sich „im echten Leben dazugehöriger fühlt“ teilen, bis auf eine Ausnahme, alle befragten Jugendlichen.

Manchmal ist die Möglichkeit des Treffens „im echten Leben“ außerhalb der Schule nicht möglich. Insbesondere Jugendliche aus der Gruppe der Betroffenen leben aufgrund größerer Einzugsgebiete ihrer gemeinsam besuchten Schulen oft sehr weit voneinander entfernt:

„Und aus meiner Klasse, die wohnen alle in anderen Städten und die sind halt so weit weg.“  
(J8; w; 12; b; Pos. 15)

Sie profitieren deshalb zwar vom Austausch über soziale Medien und Messengerdienste, bevorzugen aber ebenso wie nicht betroffene Jugendliche die persönliche Begegnung. Große Wohnortabstände miteinander befreundeter Jugendlicher sind ein Problem für die Realisierung von außerschulischen Verabredungen und die Pflege von Freundschaften. Soziale Medien werden von allen Jugendlichen als Surrogate für nicht stattfindende persönliche Treffen angesehen. J8 sieht als Unterschied zu anderen Kindern ihres Alters, dass sie weniger mit Freunden unternimmt und wünscht sich dies für Ihre Zukunft:

J8: „(...) Viele gehen dann so mit ihren Freunden raus und (...) ich halt eher nicht so.“

J1: „Okay. Hat das noch einen anderen Grund? Also würdest du gerne mit Freunden rausgehen, oder ist dir das nicht so?“

J8: „Doch ja, weil in der Grundschule bin ich auch immer mit Freunden rausgegangen.“

J1: „Okay. (...) Gibt es noch andere Sachen, die du gerne machen würdest?“

J8: „(...) (seufzt) Eigentlich nur mal öfters mit meinen Freunden rausgehen.“ (Interview J8; w; 12; b; Pos. 35-39)

Die Tatsache, dass sie trotz der expliziten Nachfrage des Interviewers nach „anderen Sachen“, die sie vielleicht noch gerne machen würde, wiederholt, dass sie „eigentlich nur mal öfters mit (...) Freunden rausgehen würde“, zeigt deutlich, wie wichtig der Jugendlichen der Peer-Kontakt und wie belastend gleichzeitig die Tatsache ist, dass ihre Freundinnen und Freunde weiter weg wohnen. Der Wohnortabstand zum sozialen Umfeld ist somit eine intervenierende Bedingung sozialer Partizipation, welche durch soziale Medien im Rahmen digitaler sozialer Partizipation nicht vollwertig ersetzt werden kann.

### 4.3.2 Ausgrenzungserfahrungen

Im Alltag der befragten Jugendlichen kommt es bei einigen Jugendlichen zeitweise zu Mobbing- und Ausgrenzungserfahrungen, über welche die befragten Jugendlichen berichten:

„Wenn ich jetzt daran denke immer, da werde ich eigentlich traurig, weil ich wurde halt nicht akzeptiert. Ich hatte zwar schon paar Freunde, aber die konnten halt auch nichts dagegen machen. Ich wurde ja auch zwischen Bänken eingeklemmt.“ (J21; w; 15; nb; Pos. 315)

J21 berichtet von Ausgrenzungserfahrungen, die in der Vergangenheit liegen. Sie wurde dabei von einer Gruppe Jugendlicher sowohl körperlich, als auch verbal angegangen. J21 erwähnt, dass sie zu diesem Zeitpunkt zwar schon Freunde gehabt habe, diese allerdings nichts gegen die Attacken gegen J21 unternehmen konnten. Dass J21 Freunde mit in die Erzählung über körperliche und verbale Attacken einbaut zeigt, dass J21 Freunde und Freundschaften als zwischenmenschliche Ressource empfindet, die Selbstvertrauen und Rückhalt gibt. Gleichzeitig zeigt die Tatsache, dass die vorhandenen Freunde ihr nicht helfen konnten auch, dass verbale und körperliche Attacken eine Belastung für die Freundschaften sind, da J21 sich zum entsprechenden Zeitpunkt über eine Unterstützung durch Freunde gefreut hätte. Die verbalen und körperlichen Attacken können somit als intervenierende Bedingung bereits bestehender Freundschaften (Interaktion und Dazugehörigkeit innerhalb des freundschaftlichen Konstruktes) empfunden werden und damit unmittelbar Partizipation einschränken. Genauso kann soziale Partizipation im Schulgefüge durch Mobbing oder Ausgrenzung während des Unterrichts eingeschränkt werden:

„(...) Ja, wenn man/ Wenn die eigene Arbeit nicht gewürdigt wird oder (...) sich darüber lustig gemacht wird, wenn man zum Beispiel im Unterrichtsgeschehen irgendein Handzeichen macht, Meldung macht und sein Beitrag halt falsch war und sich darüber lustig gemacht wird, das finde ich (...) nicht so gut.“ (J33; m; 16; nb; Pos. 219)

J33 missfällt, dass Mitschülerinnen und Mitschüler sich über Redebeiträge lustig machen, die er oder andere während des Unterrichts zu einem Thema beisteuern. Da Vermeidungsverhalten einen Mechanismus für das verhindern negativer Reaktionen im schulischen Umfeld repräsentiert, erscheint logisch, dass das „sich lustig machen“ über falsche Wortbeiträge von J33 dazu führt, dass er weniger am Unterricht teilnimmt und folglich weniger zum Klassengefüge beiträgt. Eine reziproke Ausgrenzungserfahrung zu dem zuvor genannten Beispiel stellt die Aussage von J5 über das Gefühl von Ausgrenzung in Situationen des „nicht beachtet werdens“ dar:

„Ja schon, also wenn/ (...) Jeder hat mal einen schlechten Tag, das verstehe ich ja, aber wenn man halt mich halt überhaupt nicht mehr beobachtet und mich einfach links liegen lässt oder

irgendwie, warum auch immer, und das ist halt so, da fühle ich mich sehr ausgegrenzt irgendwie.“ (J5; w; 14; nb; Pos. 330)

J5 beschreibt, dass sie sich ausgegrenzt fühle, wenn man sie nicht beachte und sie „links liegen lässt“. Durch die eingeschränkte Interaktion mit der Person, die J5 wichtig zu sein scheint, beschreibt sie einen partizipatorischen Ausschluss im Sinne einer nicht stattfindenden Interaktion mit dieser Person. Dieses Negativbeispiel, in welchem die Interaktion vorenthalten wird und ein schlechtes Gefühl zur Folge hat, belegt wiederum das jugendliche Kernkonzept sozialer Partizipation, bei dem Interaktion unabdingbar ist. Die fehlende Interaktion führt zu einem Ausgrenzungsgefühl. J5 äußert sich dazu, dass sie es sich wünscht so akzeptiert zu werden, wie sie ist:

„Zum Beispiel, wenn ich halt nicht so akzeptiert werde, wie ich bin und sich alle über mich lustig machen, was auch schon oft der Fall war. Zwar nicht hier, hier einmal oder so, aber an anderen Schulen, wo ich bis jetzt war und auch auf der Straße und alles. Und da würde ich halt am liebsten auch mich verkriechen.“ (J5; w; 14; nb; Pos. 356-357)

An dieser Stelle greift die intervenierende Bedingung wieder zurück auf den Komplex der ursächlichen Bedingungen sozialer Partizipation (siehe hierzu auch Kapitel 4.2), nach der „Akzeptanz“ eine zwingende Voraussetzung sozialer Partizipation ist. J5 erläutert eine Extremform der „Nicht-Akzeptanz“, indem sie beschreibt, wie sich andere Menschen aktiv über sie lustig gemacht hätten. Diese aktive Ausgrenzung, dass Mobben und die Abgrenzung, die andere Menschen vorgenommen haben, lösen in ihr das Gefühl aus, sich „verkriechen zu wollen“. Dies wiederum stellt die Bedeutung der Ausgrenzung als intervenierende Bedingung für soziale Partizipation in ihrer extremsten Form dar, indem sich J5 aktiv aus zwischenmenschlicher Interaktion zurückzieht, damit ihr der Schmerz, der ihr durch andere Menschen zugeführt wurde, in Zukunft erspart bleibt. Wenn J5 sich in der Folge zurückzieht und dadurch Interaktion mit anderen Menschen vermeidet, hat die Ausgrenzungserfahrung zu einem selbstaufgelegten Rückzug aus Situationen zu Folge, in denen soziale Partizipation stattfinden könnte.

### **4.3.3 Erkrankungen**

Jugendliche mit Beeinträchtigungen berichten von diversen Einflüssen ihrer körperlichen Beeinträchtigungen oder Krankheiten (kurz: Erkrankungen) auf ihr Leben. Auf die Frage, wo J4 Unterschiede zwischen sich und anderen Jugendlichen in seinem Alter sieht, antwortete er:

„Wegen meinem Autismus bleibe ich meist zu Hause und brauche auch meist eine Begleitung. Also ich habe jetzt nicht so solche Freunde, mit denen ich dann so draußen auf die

Straße gehe oder so. Das machen meist viele in meinem Ortsteil, aber ich jetzt nicht so. Ja.“  
(J4; m; 15; b; Pos. 23)

J4 sieht und versteht, dass sich andere Jugendliche in seinem Ortsteil miteinander treffen und gemeinsam draußen unterwegs sind. Neben der bereits unter Kapitel 4.3.1 näher erläuterten Problematik der Wohnortentfernung zu Mitschülerinnen und Mitschülern, mit welcher besonders häufig Betroffene umgehen müssen, erschwert J4 seine Erkrankung eine Sozialisation mit Jugendlichen aus der Nachbarschaft, da er beim Rausgehen eine Begleitung benötigt. Jugendlichen mit Asperger-Syndrom wird im Rahmen der mit dieser Krankheit assoziierten Symptombereiche eine qualitative Beeinträchtigung von sozialer Interaktion und Kommunikation zugesprochen [95], allerdings ist die Art der Ausprägung interindividuell sehr unterschiedlich und von vielen Faktoren (früher multimodaler Therapiebeginn, Nebenerkrankungen etc.) abhängig. Deshalb ist es möglich, dass J4 diesen Umstand wahrnimmt und ihn mit dem Hinblick auf Unterschiede zu anderen Jugendlichen in seinem Alter artikulieren kann. Dies kann als Anzeichen dafür gewertet werden, dass J4, sofern er die Möglichkeit bekäme, auch mit Freunden rausginge. Ein weiteres Beispiel für eingeschränkte Teilhabe durch eine Krankheit ist die Geschichte von J14, welche unter einer chronischen Migräne mit regelmäßigen, starken Migräne-Anfällen leidet, welche auch schon einmal in einem sogenannten „Status Migrænosus“ gipfelten<sup>5</sup>. Patientinnen und Patienten mit komplizierten Verläufen dieser Krankheit werden in spezialisierten Zentren behandelt [97]. Diese Behandlung inklusive anschließender Rehabilitationsbehandlung war auch bei J14 indiziert und durchgeführt worden:

„Also es fing 2018 im Februar, also Januar, Mitte Januar. Dann Februarferien war noch alles in Ordnung, Winterferien. Und dann/ Also ich bin zum zweiten Halbjahr, war ich direkt im Krankenhaus und dann/ Also das zweite Halbjahr war ich, also die Stunden kann man an zwei Händen abzählen, die ich an der Schule war. (J14; w; 16; b; Pos. 44)

J14 berichtet davon, wie sie den Anschluss an das Klassengefüge verloren hat. Dabei habe sie vorher ein gutes Verhältnis zu anderen Jugendlichen in ihrer Klasse gehabt:

„Aber dann war ich ja noch mal im Krankenhaus und da hat/ Also es hat sich keiner gemeldet. Keiner hat irgendwie gesagt: "Ja, was ist denn eigentlich?" Und auch während der Reha war halt einfach nicht so, dass die gesagt haben: "Was ist denn überhaupt?" Aber ich bin halt jemand, der dann/ Ich will die anderen halt da nicht mit reinziehen, sage ich mal. Weil ich das Gefühl habe, dass es sie nicht interessiert. Und dadurch, dass sie sich nicht melden, ist das meine Bestätigung und deshalb rede ich da nicht darüber, also mit denen, /I1: Okay./ die es

---

<sup>5</sup> Dies entspricht einem Kopfschmerzzustand von mehr als 72h am Stück [96].

betrifft, sage ich mal. Und ich glaube, es fehlt halt einfach das, dass ich präsent war in der Klasse.“ (J14; w; 16; b; Pos. 66)

Anknüpfend an die Beschreibung der Zeit ihrer Abwesenheit beschreibt J14 die Zuwendung ihrer Klassengemeinschaft gegenüber einer anderen Mitschülerin, die krank geworden sei:

„Weil es gibt noch ein Mädchen in unserer Klasse, die war auch jetzt lange zur Reha, die hatte zwei Operationen, glaube ich, oder drei sogar. Und sie ist (...) von allen bemuttert worden, sage ich mal. Da wurde ein Video gemacht zum Geburtstag und ein Paket von allen zusammen hingeschickt. Und mir gratuliert keiner zum Geburtstag aus der Klasse. Und das ist dann, glaube ich, dieser Moment, wo ich halt merke, dass es einfach keinen juckt, was mit mir ist.“ (J14; w; 16; b; Pos. 66)

J14 beschreibt die Situation, in der sich die Klassengemeinschaft um eine ebenfalls kranke Mitschülerin aus ihrer Sicht mehr zu kümmern scheint, als sie sich bei ihrer Krankheit um sie gekümmert habe. Die Tatsache, dass J14 diesen Vergleich artikuliert zeigt sehr deutlich, dass sie ein Missverhältnis wahrnimmt und sich ein ähnliches Verhalten der Klassengemeinschaft ihr gegenüber gewünscht hätte, wie bei der ebenfalls kranken Mitschülerin. In den Aussagen von J14 wird dabei das Kernkonzept sozialer Partizipation von Jugendlichen indirekt, aber sehr eindrücklich wiedergegeben, indem J14 aussagt, dass die Klasse nicht recht interessieren würde, was mit ihr los sei. Dies impliziert eine Distanzierung zum Klassengefüge, welches wiederum zur Folge hat, dass sich J14 zurückzieht und die zuvor intakte Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht mehr stattfindet. Dazugehörigkeit und Interaktion sind somit eingeschränkt.

#### **4.3.4 Sonstige soziodemographische Einflussfaktoren**

Die Daten zeigten keinen Zusammenhang von jugendlichen Konzepten sozialer Partizipation mit dem Alter, dem Geschlecht, der Anzahl von Geschwistern oder dem Wohnort der Jugendlichen. Der Zusammenhang von kindlichem und jugendlichem Wohl mit dem SES des Haushaltes ist vielfach untersucht und belegt [98–100]. Die Datenauswertung zeigte diesbezüglich allerdings ebenfalls keinen Zusammenhang des jugendlichen Konzeptes von sozialer Partizipation mit dem sozioökonomischen Status des Haushaltes, in welchem die Jugendlichen leben.

#### **4.3.5 Zusammenfassung intervenierender Bedingungen**

Die intervenierenden Bedingungen beeinflussen maßgeblich das Konzept der Interaktion. Insbesondere die Wohnortentfernung untereinander beeinflusst die freizeitliche Anknüpfung an die Schule. So beschreiben alle Jugendlichen die Schwierigkeiten von Freundschaftspflege über weite Entfernungen. Soziale Medien sind darüber hinaus nur ein Surrogat für echte Kontakte,

welche für die Jugendlichen elementar sind. Ausgrenzungserfahrungen beschreiben das Phänomen sozialer Partizipation aus Sicht der Jugendlichen wie in einem Negativ-Abbild des Kernkonzeptes. Der Ausschluss aus Gruppengefügen oder das „sich über jemanden lustig machen“ führen bei Jugendlichen zu einem Rückzug aus der Interaktion, verringert das Gefühl der Zugehörigkeit zu Gruppen oder Freunden und beeinträchtigt soziale Partizipation und Lebensqualität der Jugendlichen. Die intervenierende Bedingung „Erkrankungen“ ist ein Einflussfaktor, welcher im Sampleteil der Betroffenen einen Schwerpunkt darstellt, da diese Jugendlichen mehr Erfahrungen zu ihren Beeinträchtigungen oder Krankheiten teilten und die Ergebnisse zeigen, dass diese Thematik bei Jugendlichen, die von körperlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten betroffen sind einen relevanten Einfluss auf ihre soziale Teilhabe hat.

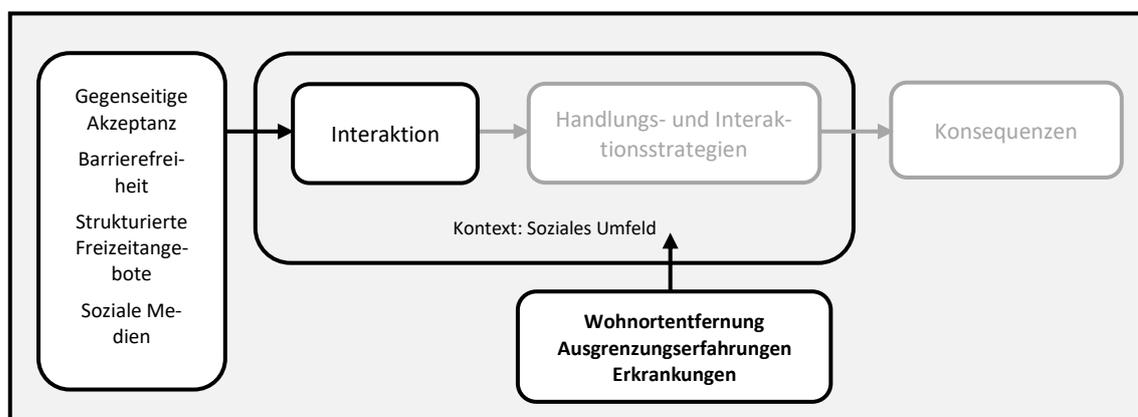


Abbildung 8: Intervenierende Bedingungen im paradigmatischen Modell

#### 4.4 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Jugendliche Handlungs- und Interaktionsstrategien sind maßgeblich geprägt von dem Wunsch nach Verbesserung der persönlichen sozialen Teilhabe. Ist die Interaktion eingeschränkt, arbeiten Jugendliche gezielt an der Veränderung und Verbesserung dieses Umstands. Jugendliche mit wenig Interaktion im sozialen Umfeld suchen gezielt nach Lösungen um dies zu ändern:

„Freunde ist gut gesagt, also ich bin/ Sehr viele Freunde habe ich nicht und meistens gehe ich dann ins Kinderheim. Weil wir haben bei uns ein Kinderheim und da gehe ich meistens da mit hin und beschäftige mich halt mit denen.“ (J5; w; 14; b; Pos. 21)

J5 berichtet, dass sie nicht viele Freunde habe und deshalb die Nähe und Interaktion anderer Kinder und Jugendliche in einem Kinderheim sucht. „Sehr viele Freunde habe ich nicht und meistens gehe ich dann ins Kinderheim“ zeigt im Aufbau des Satzes, dass sie die Interaktion mit Kindern im Kinderheim als Ersatz für Freundschaften wahrnimmt. Dies zeigt, dass die Kontakte zu den Kindern und Jugendlichen im Kinderheim freundschaftlicher Art sind, allerdings kein vollwertiger Freundschaftersatz. Daraufhin deutet das „halt“ im Satz „Dann beschäftige ich mich

halt mit denen“. Das Streben nach Gesellschaft findet sich auch in der folgenden Aussage von J6 wieder. Hierbei besteht jedoch ein Unterschied. Anders als J5, die beklagt, dass sie keine Freunde, also keine Gesellschaft oder Gemeinschaft habe, strebt J6 nach Gesellschaft, die sich von der für ihn bestehenden Gemeinschaft unterscheidet:

„Mich halt öfter mit/ Paar Menschen ohne Behinderung kennenlernen und auch Freundschaften da zu machen. Weil mir ist mal aufgefallen, außerhalb der Schule die Freunde, habe ich jetzt auch paar, aber die wohnen auch nicht in Magdeburg.“ (J6; m; 16; b; Pos. 33)

J6 betont die Problematik der Wohnortentfernung, welche es ihm erschwere außerhalb der Schule Freunde zu treffen (siehe hierzu auch Kapitel 4.3.1). Sein Wunsch nach neuen Bekanntschaften mit Jugendlichen ohne Beeinträchtigung ist ein besonderes Phänomen, welches auf der Bedeutung und Auswirkung von sozialer Partizipation für die Entwicklung von Jugendlichen aufbaut (siehe hierzu auch Kapitel 1.3). J6 ist im Schulgefüge der Förderschule sehr akzeptiert, sozial vernetzt und gehört mit 16 Jahren zu den älteren Schülern an seiner Schule, wodurch er im Gemeinschaftsgefüge das Ansehen einer Respektperson genießt. Da er in seinem aktuellen Schul- und Sozialgefüge das Partizipationspotenzial maximal ausgeschöpft ist (unter anderem aufgrund der großen Wohnortentfernungen), möchte er nun neue Jugendliche kennen lernen, wobei er auch Jugendliche kennen lernen möchte, welche keine Beeinträchtigungen haben. Positive Erfahrungen und gesteigerte Selbstwirksamkeit haben J6 dazu veranlasst die für ihn persönlichen nächsthöheren Teilhabeziele anzustreben. Im Verlauf äußert J6 diesbezüglich einen klaren Strategiegedanken zur Generierung neuer Kontakte und dem Kennenlernen von Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen:

„Ich hatte schon mal die Überlegung, paar/ Einfach paar Jugendliche anzusprechen irgendwie, aber das traue ich mich dann doch nicht.“ (J6; m; 16; b; Pos. 39)

Auch wenn J6 das Knüpfen neuer Kontakte noch nicht praktisch umgesetzt hat, ist eine intrinsische Motivation zur Verbesserung seiner sozialen Partizipation erkennbar und ein konkreter Handlungsplan artikuliert. Die grundsätzliche Idee zum Ansprechen anderer Menschen könnte J6 dazu veranlassen in einem Moment, in dem er eine Gelegenheit sieht, diese Motivation in die Tat umzusetzen und es sich entgegen seiner jetzigen Aussage doch zuzutrauen.

Ein weiterer Aspekt, welcher einen Aspekt im Rahmen der adaptiven Präferenzen darstellt ist, dass betroffene Jugendliche zeigten, dass sie Interessen entsprechend ihrer Aktivitätskompetenzen adaptieren. Hierbei wird entsprechend der in Kapitel 4.1.1 beschriebenen Mechanismen ausgewählt, wie man Interaktion gestalten möchte. So berichtet J1 davon, was er gerne auf Spielekonsolen spielt:

I2: „Und welche Plattform oder welches Medium, was du benutzt bringt da am meisten Verbindung zu deinen Freunden so? Wenn du da spielst?“

J1: „Ich würde sagen Playstation, weil wir da spielen können. Verschiedene Spiele gibt es da wie jetzt Basketball, Fußball und solche Sportspiele oder halt Angreifen so.“ (J1; m; 17; b; Pos. 185-186)

Im realen Leben verlagern sich sportassoziierte Interessen in andere Bereiche. Hier ist der Basketballsport relevanter. Auf die Frage des Interviewers, was J1 sonst noch gerne machen würde, ihm aber aktuell eher schwer falle antwortet er:

„Ich habe jetzt keine Beschränkungen. Also Fußball interessiert mich nicht so. Jetzt bin ich nicht so Fußballfreak. Basketball geht ja auf Rollstuhl. Das ist kein Problem eigentlich.“ (J1; m; 17; b; Pos. 17)

Die Tatsache, dass er in der physisch-realen Lebenswelt ein größeres Interesse am Basketballsport hat, zeigt zum einen, dass ihm dieser Sport interessiert und Spaß bereitet. Darüber hinaus zeigt es aber auch, dass Rollstuhl-Basketball für J1 als im-Rollstuhl-sitzende Person besser durchzuführen ist, als Fußball. Die adaptiven Präferenzen von J1 beziehen sich somit auf die persönliche Aktivitätskompetenz. Seine Handlungsstrategie zur Auswahl freizeitlicher Aktivitäten unterläuft einer Anpassung seiner Teilhabeziele und der persönlichen Präferenzen. Ein für die reelle Lebenswelt nicht gestecktes, unrealistisches Ziel kann nicht verfehlt werden. Enttäuschungen werden somit vermieden und stattdessen positive Erfahrungen in Bereichen, die für J1 aus verschiedenen Gründen besser zu realisieren sind, bestärken und ermutigen zu weiterer Teilhabe.

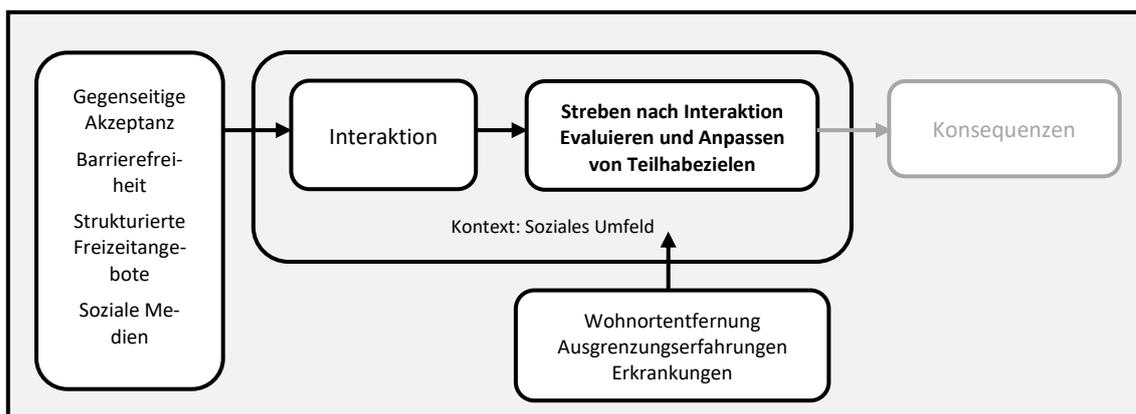


Abbildung 9: Handlungs- und Interaktionsstrategien im paradigmatischen Modell

#### 4.5 Konsequenzen

Ist die Interaktion mit anderen eingeschränkt, beklagen Jugendliche Lebensqualitätseinschränkungen. So sind Jugendliche bei Abwesenheit von „Interaktion“ (zum Beispiel: zu wenig Peer-Kontakt) oder bei fehlender „Dazugehörigkeit“ (Zum Beispiel Ausgrenzungserfahrungen)

weniger zufrieden mit ihrer persönlichen sozialen Teilhabe. Befragte Jugendliche äußern sich zur persönlichen Bedeutung von sozialer Partizipation und sagen, was soziale Partizipation für das Leben und die Lebensqualität bedeutet. J21 antwortet auf die Frage des Autors „Hast du noch so ein Verständnis davon, was für eine Bedeutung das insgesamt für dich hat?“ (I2, Pos. 346 in Interview J21) zur persönlichen Bedeutung von sozialer Partizipation:

„Also dadurch könnte man eine bessere Bindung zwischen einander, also untereinander haben. Und dass man halt keinen mobbt sozusagen. Und damit würden, ja, geht es halt manchen Leuten dann besser, weil sie wissen, dass sie dazugehören und dass sie halt nicht, ja, Einzelgänger sind in der Klasse. Ja.“ (J21; w; 15; nb; Pos. 347)

Mit der Aussage, dass es „Leuten dann besser“ gehe, „weil sie wissen, dass sie dazugehören“, spricht J21 an, dass Lebensqualitätsaspekte im direkten Zusammenhang mit Interaktion und dem Gefühl der Dazugehörigkeit. „Wenn es Leuten besser geht“, wenn sie eine bessere Bindung untereinander haben, impliziert das Vorliegen einer höheren Lebensqualität beim (er)leben von sozialer Teilhabe. Dies äußert auch J33:

„(...) soziale Teilhabe bestimmt praktisch dein soziales Umfeld. Wenn du die Kontakte mit Freunden und Familien pflegst, geht das, ja, denke ich besser, weil (...) ohne Freunde wäre es eben, sage ich, trauriger. Man könnte weniger Spaß haben. Ganze Freizeit wäre jetzt alleine nicht so spaßig, denke ich, da man einfach den Drang hat, sich auszutauschen.“ (J33; m; 16; nb; Pos. 239)

Auch J33 bezieht sich auf Lebensqualitätsaspekte bei der Frage nach der persönlichen Bedeutung von sozialer Partizipation. Die Tatsache, dass der Aussage ein Bezug zur Lebensqualität entnehmbar ist, begründet sich mit „Man könnte weniger Spaß haben. Ganze Freizeit wäre alleine nicht so spaßig (...)“. Da J33 „da man einfach den Drang hat, sich auszutauschen“ ergänzt, wird deutlich, dass Interaktion ein konkreter Teil seines Partizipationsverständnisses ist und Begründung dafür darstellt, warum Freizeit, wenn sie alleine verbracht wird nicht so viel Spaß bereitet. Darüber hinaus bringt J33 mit seiner Aussage zum Ausdruck, dass Kontaktpflege zu Freunden und Familie letztendlich die Pflege von persönlichen Ressourcen darstellt, welche für das eigene Leben wichtig sind. Familiäre und Freundschaftliche Ressourcen werden dabei mit dem Aspekt der allgemeinen Gesundheit in Verbindung gebracht. Eine konkrete Verbindung von sozialer Partizipation und Gesundheit erfolgt auch im folgenden Zitat:

„Also in letzter Zeit ist es für mich ziemlich wichtig, weil ich finde, dass es dadurch allgemein einem besser geht, als wenn man jetzt den ganzen Tag nur bei sich ist und sich in sein Zimmer verschließt. Und das macht mehr Spaß. Man lernt vielleicht auch Neues (lachend) oder so.“

Man knüpft dann vielleicht durch die eine Person noch mehr Kontakte und dann geht das dann immer so weiter. Und dann hat man auch/ Und dann kann man auch Freundschaften schließen und dann geht es einem allgemein besser.“ (J31; m; 14; nb; Pos. 265)

Eine konkrete Korrelation mit der Gesundheit ist der Aussage von J31 entnehmbar. Die Gestaltung des sozialen Umfelds und die Gestaltung von Freundschaften verbindet J31 mit dem Wohlbefinden im Sinne der psychischen Gesundheit. Hier vermittelt die Kontaktgestaltung den Charakter der Ressourcen-Pflege, welche dazu führt, dass es einem „allgemein besser“ gehe. Lebensqualitätsaspekte werden dabei von konkreten gesundheitlichen Konzepten zu sozialer Teilhabe dominiert. Dies ist auch in den Äußerungen von J32 wiederzufinden:

„Eine hohe, weil mich persönlich das glücklich macht, soziale Teilhabe erleben zu können. Und deswegen, ich finde, das ist also für meine Gesundheit oder für das geistige Wohlbefinden wichtiger teilweise sogar als das körperliche. Weil wenn man eine gesunde geistige Einstellung hat, dann kommt man besser durch das Leben, als wenn man zwar einen gesunden Körper hat, aber keine geistige gute Einstellung.“ (J32; w; 16; nb; Pos. 298)

J32 sagt, dass das Erleben von sozialer Teilhabe sie glücklich mache und in der Folge eine „gesunde geistige Einstellung“ Einzug hält. Sie artikuliert mit ihrer Aussage ein explizites Konzept gesundheitlicher Förderung durch soziale Teilhabe.

Soziale Partizipation steigert in den Augen der Jugendlichen die Lebensqualität. Diesen Standpunkt vertritt die Mehrheit der Jugendlichen und sie bringen dies explizit zum Ausdruck. Im Fokus der Konsequenzen sozialer Partizipation steht dabei aus Sicht der Jugendlichen, dass ein Leben mit gelebter und erlebter Partizipation vielfältiger, spaßiger und insgesamt lebenswerter sei. Soziale Partizipation hat in den Augen der Jugendlichen zudem einen positiven Einfluss auf die geistige (mentale) Gesundheit. Soziale Partizipation zu (er-)leben trägt zu einer Pflege von freundschaftlichen und familiären Kontakten bzw. Ressourcen bei.

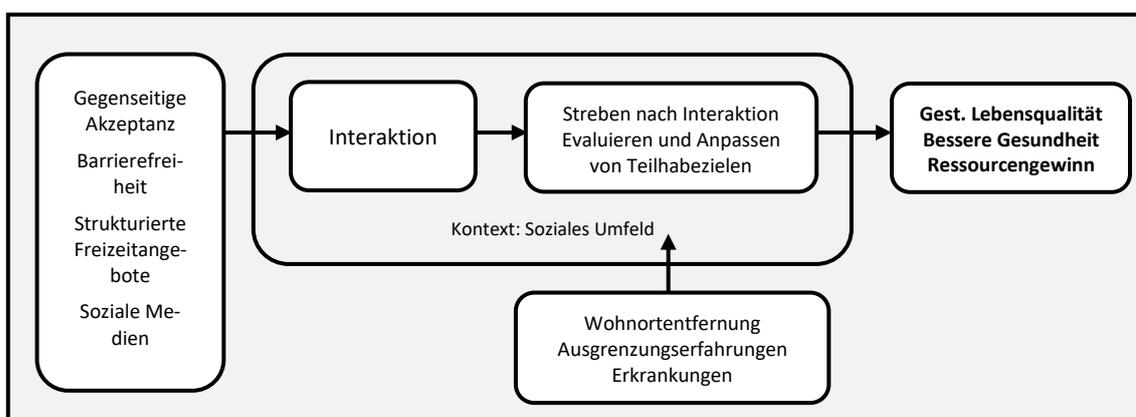


Abbildung 10: Konsequenzen im paradigmatischen Modell

## 5 Diskussion

Die Bedeutung von sozialer Partizipation für die jugendliche Entwicklung ist vielfach wissenschaftlich belegt [3, 43, 56]. Dennoch ist der Partizipationsbegriff trotz breiter Verwendung in Praxis und Wissenschaft bis heute nicht ausreichend theoretisch differenziert [1, 3]. Dies ist nicht zuletzt für eine zuverlässige Messung von sozialer Partizipation in Wissenschaft und Praxis zwingend notwendig [9, 101]. Das konsensbasierte Partizipationsverständnis der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) wurde in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs um neue Komponenten einer Family of Participation-Related Constructs (fPRC) ergänzt [54, 56]. Für weiterführende Untersuchungen des Partizipationsbegriffes und dessen Bedeutung für das jugendliche Leben wurde in der Forschung wiederholt konstatiert, dass zum besseren Verständnis des Begriffs eine subjektive Komponente wie die jugendliche Perspektive selber näher untersucht werden muss [27, 51, 53, 102, 103] und die Berücksichtigung der Perspektive beeinträchtigter Jugendlicher dabei eine besondere Aufmerksamkeit zu teil werden sollte [50].

### 5.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die jugendliche Perspektive auf soziale Partizipation ein multidimensionales jugendliches Partizipationskonzept entstehen lässt. Im Zentrum dieses Gesamtkonzepts steht das Phänomen „Interaktion“ bzw. das „Interaktionsverhalten“ mit dem sozialen Umfeld, welches Jugendliche über ihr Interaktionsverhalten gestalten. Deutlich wird ebenfalls, dass die Art des Interaktionsverhaltens abhängig ist von den vier hierarchisch geordneten Einflussfaktoren Kontext, Wohlbefinden, Aktivitätskompetenz und Lust, welche einen bedeutenden Einfluss darauf haben, ob das eigene Interaktionsverhalten von Jugendlichen eher als aktiv oder passiv wahrgenommen und gestaltet wird. Die Interaktion mit dem sozialen Umfeld erzeugt dabei ein Gefühl der Dazugehörigkeit, welches seinerseits mit einem Gefühl des Wohlbefindens einhergeht. Fühlen sich Jugendliche wohl, so fördert dies wiederum reflexiv das Gefühl von Dazugehörigkeit, was eine förderliche Bedingung für künftige Interaktion ist. Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 5 in Kapitel 4.1.5 dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus wesentliche ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen und Handlungs- und Interaktionsstrategien für das jugendliche Konzept sozialer Partizipation auf. Im Kontext ursächlicher Bedingungen wünschen sich Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft akzeptiert und behandelt zu werden und berichten zudem von einer zwingend nötigen Reduktion von physikalischen Barrieren. Darüber hinaus betrachten alle Jugendlichen die Möglichkeit zur Wahrnehmung strukturierter Freizeitangebote und die Möglichkeit zur Nutzung sozialer Medien als wichtige

ursächliche Bedingung von sozialer Partizipation. Als intervenierende Bedingungen für das (Er)leben von sozialer Partizipation werden von allen Jugendlichen große Wohnortentfernungen untereinander, sowie Ausgrenzungserfahrungen im Alltag beschrieben. Beeinträchtigte Jugendliche berichten, dass ihre Beeinträchtigung oder Krankheit sie zeitweise an der Interaktion mit dem sozialen Umfeld hindere. Jugendliche Handlungs- und Interaktionsstrategien sind maßgeblich beeinflusst von dem Wunsch nach Verbesserung der persönlichen sozialen Teilhabe. Wenn soziale Teilhabe für Jugendliche nicht zufriedenstellend gegeben ist, suchen sie aktiv nach Interaktionsmöglichkeiten und der Möglichkeit zur Gestaltung eines sozialen Umfelds, um ihre persönliche Teilhabe zu verbessern. Ist die Partizipation für Jugendliche gegeben, werden erreichte Teilhabeziele durch Jugendliche evaluiert und in der Folge neue Teilhabeziele gesteckt. Die im Rahmen der Analyse identifizierten Konsequenzen von sozialer Partizipation sind eine gesteigerte Lebensqualität, bessere (mentale) Gesundheit und das Vorhandensein von persönlichen Ressourcen aufgrund des Erlebens von sozialer Partizipation.

## **5.2 Einordnung und Bewertung der Erkenntnisse**

Das multidimensionale jugendliche Konzept sozialer Partizipation zeigt Schnittmengen und Ergänzungspotenzial für Ergebnisse von Reviews und Studien, welche ihrem Partizipationsverständnis ebenfalls ein multidimensionales Konstrukt zu Grunde legen. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

Wie bereits von Adair et al. angenommen, zeigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass gefundene Konzepte sozialer Partizipation über das ICF-Rahmenkonzept hinaus gehen und eine Weiterentwicklung des ICF-Rahmenkonzeptes oder der aus ihm entstandenen Konzepte erforderlich ist [50]. Das von der ICF beschriebene Partizipationskonzept „Einbezogen-sein in eine Lebenssituation“, welches im Laufe der Jahre im wissenschaftlichen Diskurs unter anderen von Imms et al. im Rahmen einer Entwicklung der fPRC zu dem Konzept „Teilnahme“ und „Eingebunden-sein“ („attendance“ and „involvement“) weiterentwickelt wurde [56, 104], erscheint in Anbetracht der Ergebnisse dieser Arbeit erweiterbar um die Aspekte „Interaktion“ und „Dazugehörigkeit“ des multidimensionalen jugendlichen Konzepts von sozialer Partizipation.

Gemäß Nyquist et al. stellt „Teilnahme“ eine objektive Komponente und „Eingebunden-sein“ im Sinne der „Erfahrung während der Teilnahme“ eine subjektive Komponente von sozialer Partizipation dar [102]. Die Komponente „Eingebunden-sein“ in Kombination mit der Komponente der „Teilnahme“ beschreiben partizipatorische Szenarien wie strukturierte Freizeitangebote oder den Schulkontext projizieren lassen, können aber nicht diejenigen subjektiven Dimensionen von Partizipation berücksichtigen, welche außerhalb dieser repräsentativen Situationen von

Partizipation für Jugendliche in ihrer subjektiven Lebenswelt relevant sind. (Er)leben Jugendliche soziale Teilhabe, während sie im eigenen Zimmer über soziale Medien oder Messengerdienste miteinander im Austausch stehen, also interagieren, so zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass das Konstrukt der subjektiven Komponente des „Eingebunden-sein“ zur Beschreibung von sozialer Partizipation noch nicht elaboriert genug ist, da es impliziert, dass das „Eingebunden-sein“ die Bedeutungshoheit der subjektiven Komponente von Partizipation innehat. Die Ergebnisse zeigen, dass diejenigen Aspekte aus jugendlicher Sicht die größere subjektive Bedeutung haben, die diese subjektive Komponente des „Eingebunden-sein“ beschreiben.

Nyquist et al. beschreiben in einer qualitativen Studie zur Exploration der Partizipationserfahrungen von Kindern, dass soziale Partizipation bei Kindern und Jugendlichen mit einem Gefühl der Dazugehörigkeit („belonging“) einhergeht [102]. Diese Annahme unterstützen auch die Ergebnisse eines Scoping Reviews von Willis et al., bei dem ein Gefühl der Dazugehörigkeit („belonging“) als essentieller Teil bedeutungsvoller Partizipation beschrieben wird [105]. Auch Carlberg et al. beschreiben, dass sozialer Partizipation „Gefühle der Dazugehörigkeit“ („feelings of belonging“) als Teil einer subjektiven Partizipationskomponente innewohnen [106]. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterstützen diese Aussagen und zeigen, dass aus jugendlicher Sicht soziale Partizipation im Sinne einer Interaktion mit dem sozialen Umfeld ein Gefühl der Dazugehörigkeit induziert und das Gefühl der Dazugehörigkeit gleichzeitig fördernd auf künftige Interaktion mit dem sozialen Umfeld wirkt. Der Wirkungszusammenhang aus sozialem Umfeld, Interaktion und dem Gefühl der Dazugehörigkeit (siehe Abbildung 5 in Kapitel 4.1.5) stellt somit eine sinnvolle Ergänzung der subjektiven Komponente „Eingebunden-sein“ dar.

Schlebusch et al. beschreiben, dass die (objektive) Komponente der „Teilnahme“ im Fokus der meisten Studien zur Untersuchung von sozialer Partizipation bei Kindern und Jugendlichen steht und stellen fest, dass diese Betrachtungsweise zwar einen wichtigen Aspekt von Partizipation untersucht, eine Erweiterung der Perspektiven aber zwingend notwendig sei [59]. Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen diese Annahme insofern, als dass sie zeigen, dass in den subjektiven Komponenten von Partizipation die für Jugendliche wesentlichen Bedeutungsschwerpunkte von sozialer Partizipation liegen. Als Aspekt der objektiven Komponente definieren Jugendliche eine „Teilnahme“ an strukturierten Freizeitangeboten zwar als eine ursächliche Bedingung sozialer Partizipation. Allerdings ist in ihren Augen der Kern von sozialer Partizipation nicht, dass man an etwas teilnimmt, sondern, dass man beispielsweise zu Peers, Familie, Verein, Interessengemeinschaft, dazugehört („belonging“) und mit den in diesem Zusammenhang involvierten Personen interagiert („interaction“), womit die Bedeutung des Gefühls der „Dazugehörigkeit“ noch einmal betont wird.

Maxwell et. al beschreiben in einem systematischen Review die Bedeutung der Umwelt für Partizipation und das Partizipationserleben [55]. Diese Bedeutung wurde von Imms et al. zu Kontext- und Umweltfaktoren ausdifferenziert und als Teil der fPRC in das Rahmenkonzept von sozialer Partizipation eingebunden [54, 56]. Der Einfluss des Kontexts auf gegenwärtige und künftige Partizipation wurde zudem ebenfalls durch Spreer et al. und Batorowicz et al. beschrieben [12, 107]. Einfluss und Wichtigkeit von Umwelt und Kontext für soziale Partizipation kann durch die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt werden. So wird gezeigt, dass der Partizipationskontext ein Regulationsmedium ist, welches ein aktives bzw. passives Interaktionsverhalten fördert bzw. verlangt und somit auch Einfluss auf künftige Partizipation hat. Der Kontext kann Jugendlichen ein Gefühl des Wohlbefindens vermitteln, welches sich unmittelbar auf ihr Partizipationsverhalten auswirkt und damit auch einen Einfluss auf künftige Partizipation hat.

Adair et al. beschreiben in einem systematischen Review, dass frühere partizipationsassoziierte Erfahrungen, Interessen und Kenntnisse bezüglich einer auszuübenden Tätigkeit einen Einfluss auf die Priorisierung durch Jugendliche hat, wenn es um die Interaktion mit ihrem Umfeld geht [104]. Diese Erkenntnisse können durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ebenfalls bestätigt werden. Sie zeigen, dass intrinsische Konzepte wie Präferenzen, Selbstwahrnehmung und ein Sinn für Aktivitätskompetenz der Jugendlichen entsprechend des Rahmenkonzeptes der fPRC vorliegen und das Partizipationsverhalten steuern. Erweiternd und ergänzend zum Aspekt des Kontextes in Zusammenhang mit den intrinsischen Konzepten zeigen die Ergebnisse darüber hinaus, dass eine Entscheidung von Jugendlichen darüber, ob und wie sie partizipieren abgestuft verläuft. Wie bereits erwähnt entscheidet erstens der Kontext, ob das Interaktionsverhalten in Form eines aktiven oder passiven Verhaltens verläuft. Zweitens entscheidet der Aspekt, ob sich die Jugendlichen im aktuellen Kontext wohlfühlen, darüber, wie sie sich an einer Situation beteiligen. Dies kann mit dem intrinsischen Konzept der Selbstwahrnehmung verbunden werden, wie es durch Imms et al. beschrieben wurde [56]. Drittens bestimmen die durch die Jugendlichen antizipierten Aktivitätskompetenzen und viertens die persönlichen Präferenzen das aktuelle und künftige Partizipationsverhalten im Kontext. Umgekehrt zeigen die Ergebnisse ebenfalls, dass Jugendliche ihren Partizipationskontext beeinflussen und in ihm agieren bzw. auf ihn reagieren, was einen weiteren wesentlichen Bestandteil der fPRC darstellt [56].

Kang et al. untersuchten partizipationsbeeinflussende Umweltbarrieren bei Vorschulkindern mit körperlichen Einschränkungen und stellten fest, dass junge Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen aufgrund physikalischer Barrieren in ihrer Partizipation eingeschränkt werden können und deshalb ein elaborierteres Verständnis von Wissenschaft und Gesellschaft für den schnelleren und effizienteren Abbau physikalischer Barrieren indiziert ist [108]. Die Ergebnisse

der vorliegenden Arbeit unterstreichen die Notwendigkeit zum Abbau physikalischer Barrieren im Alltag. Sie zeigen, dass physikalische Barrieren die Teilhabe an alltäglichen Aktivitäten massiv einschränken können und von den Jugendlichen als belastend wahrgenommen werden.

Die fPRC ist ein wissenschaftlich anerkanntes Rahmenkonstrukt für Partizipation. Sie bietet eine differenzierte Beschreibung von Partizipation und bemüht sich ihrerseits allgemein anwendbar zu sein. Allerdings wird sie in Bezug auf ihre subjektiven und objektiven Komponenten von sozialer Partizipation trotz vielfacher Untersuchungen nicht konkret genug. So konstatieren Autorinnen und Autoren wiederholt, dass das Verhältnis von „Teilnahme“ zu „Eingebunden-sein“ näher untersucht werden müsse [12, 54, 56]. Da die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die „Dazugehörigkeit“ zu einem sozialen Umfeld und die „Interaktion“ mit dem sozialen Umfeld einen elementaren Bestandteil der jugendlichen Perspektive auf soziale Partizipation darstellt, wird empfohlen, eine Erweiterung des fPRC-Rahmenkonstrukts um die Aspekte der Dazugehörigkeit und der Interaktion in Erwägung zu ziehen. Die Wichtigkeit des Begriffs der Dazugehörigkeit („belonging“) in Bezug auf soziale Partizipation ist dabei, wie oben erwähnt, schon mehrfach wissenschaftlich diskutiert worden [102, 105]. Die Interaktion („interaction“), als ergänzende subjektive Komponente im Sinne einer weiteren Dimension des „Eingebunden-sein“, sollte in weiteren Untersuchungen konsolidiert werden.

Bezogen auf das zentrale, multidimensionale Konzept sozialer Partizipation zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass alle Jugendlichen des untersuchten Samples in Bezug auf ihr Verständnis von sozialer Partizipation nahezu identische Konzepte und Wünsche aufzeigen. So zeigt sich, dass es aus Sicht von betroffenen und nicht betroffenen Jugendlichen keine unterschiedlichen zentralen Konzepte sozialer Partizipation gibt und deshalb die Anwendbarkeit des Rahmenkonstrukts einer fPRC für Jugendliche mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen sinnvoll sein kann.

### **5.3 Stärken und Limitationen**

Die Stärke dieser Arbeit liegt in der detaillierten Exploration der jugendlichen Perspektive auf den Partizipationsbegriff. Dabei konnte ein multidimensionales Konzept identifiziert werden und im Sinne der GT mit ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Konsequenzen in Bezug auf das Konzept auf Inkonsistenzen überprüft werden. Dabei ist die besonders umfangreiche Befragung von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten hervorzuheben. Mit dieser Vorgehensweise wurde die Möglichkeit zur Exploration jugendlicher Konzepte insofern maximal ausgeschöpft, als dass Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen oder chronischen

Krankheiten grundsätzlich genauso viel zugetraut wurde, wie Jugendlichen ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Krankheiten. Das Ergebnis eines einheitlichen Konzepts auf der Basis basaler Grundbedürfnisse von Jugendlichen unterstützt die Stärke dieses Ansatzes.

Eine Limitation dieser Studie stellt die Zusammensetzung des Samples dar. So repräsentieren die Ergebnisse trotz maximaler Kontrastierung und Berücksichtigung soziodemographischer Faktoren nicht den gesamtdeutschen Raum. Befragt wurden Jugendliche aus dem städtischen und ländlichen Kreis um Halle (Saale), weshalb eine Ausweitung der geführten Interviews auf den gesamtdeutschen Raum zur weiteren Konsolidierung der Ergebnisse nötig wäre. Weiterhin wären quantitative Untersuchungen notwendig, um die über qualitative Ansätze gebildeten Theorien und Phänomene bezüglich ihrer Ausprägung in der gesamtdeutschen Bevölkerung näher zu beschreiben.

Eine weitere Limitation dieser Studie ist die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen mit körperlicher Beeinträchtigung oder chronischer Krankheit. Hierzu wurde bereits im Methodenteil dieser Arbeit beschrieben, dass sich die Rekrutierung in diesem Teil des Samples schwieriger gestaltete. So erfuhr der Autor im Sampleteil der Betroffenen vor Interviews häufiger Absagen von Jugendlichen oder deren Erziehungsberechtigten, als dies im Teil des Samples derjenigen Jugendlichen der Fall war, die nicht unter einer körperlichen Beeinträchtigung oder chronischen Krankheit litten. Die unabhängig davon erreichte theoretische Sättigung sollte insofern durch Untersuchungen mit größeren Studienpopulationen überprüft werden.

## 6 Zusammenfassung

Für die vorliegende Arbeit wurden 34 Jugendliche mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen zu ihren Konzepten von sozialer Partizipation befragt. Hierbei wurde insbesondere das subjektive Verständnis von sozialer Partizipation, die interindividuelle Bedeutung von sozialer Partizipation und das allgemeine Partizipationserleben im Alltag untersucht. Die Datenerhebung und Datenauswertung erfolgten dabei nach dem prozessual-diskursiven Forschungsparadigma der Grounded Theory.

Das jugendliche Konzept sozialer Partizipation ist multidimensional und unabhängig von körperlicher Beeinträchtigung oder chronischer Krankheit. Im Zentrum steht die reflexive Interaktion mit dem sozialen Umfeld und die Gestaltung des sozialen Umfelds. Die Interaktion mit dem sozialen Umfeld erzeugt bei Jugendlichen ein Gefühl der Dazugehörigkeit, welches mit einem Gefühl des Wohlbefindens einhergeht. Fühlen sich Jugendliche wohl, so fördert dies reflexiv das Gefühl von Dazugehörigkeit, was eine förderliche Bedingung für künftige Interaktion darstellt. Alle Komponenten des jugendlichen Konzepts sind in einen Kontext eingebettet, welcher soziale Partizipation beeinflusst. Maßgeblich relevant sind dabei die vier hierarchisch geordneten Faktoren Situationskontext, Wohlbefinden, Aktivitätskompetenz und Lust, welche Einfluss auf die Gestaltung des Interaktionsverhalten von Jugendlichen im Sinne einer aktiven oder passiven Teilhabe haben (siehe auch Abbildung 5 in Kapitel 4.1.5).

Auf das jugendliche Konzept von sozialer Partizipation wirken ursächliche Bedingungen und intervenierende Bedingungen, welche zu Handlungs- und Interaktionsstrategien seitens der Jugendlichen führen und Konsequenzen des (Er-)Lebens von sozialer Partizipation haben.

Wichtige ursächliche Bedingungen für soziale Partizipation sind aus jugendlicher Sicht Akzeptanz, Barrierefreiheit, das Vorhandensein von strukturierten Freizeitangeboten und der Zugang zu sozialen Medien. Hierbei zeigt sich ins besonders bei den Jugendlichen, die von einer körperlichen Beeinträchtigung oder chronischen Krankheit betroffen sind, dass physikalische Barrieren im Alltag ihre Selbstständigkeit und Teilhabe einschränken und die Existenz dieser Barrieren eine erhebliche Belastung darstellt. Intervenierende Bedingungen für soziale Partizipation sind aus jugendlicher Sicht eine große Wohnortentfernung untereinander, welche freizeitleiche Treffen erschwert, Ausgrenzung bzw. Ausgrenzungserfahrungen und eventuell vorhandene körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen.

Jugendliche Handlungs- und Interaktionsstrategien sind besonders geprägt von dem Wunsch nach einer Verbesserung der persönlichen sozialen Teilhabe. Wenn der Wunsch nach einer Verbesserung der persönlichen sozialen Teilhabe besteht, entwickeln Jugendliche Strategien zum Erreichen dieses Ziels. Diese Strategien beziehen sich dabei im Wesentlichen auf die Ausrichtung

freizeitlicher Aktivität nach möglichst viel Interaktion mit dem sozialen Umfeld. Sind Jugendliche mit ihrer sozialen Teilhabe grundsätzlich zufrieden, evaluieren sie ihre aktuellen und bisherigen Teilhabeziele und streben in der Folge neue Teilhabeziele an.

Die Konsequenz von sozialer Partizipation ist aus jugendlicher Sicht eine bessere Lebensqualität. Soziale Partizipation beeinflusst in den Augen der Jugendlichen darüber hinaus die Gesundheit positiv und trägt zur Pflege von freundschaftlichen und familiären Kontakten bei, welche in diesem Zusammenhang als persönliche Ressourcen gesehen werden.

Die vorliegende Arbeit untersuchte und wertete dezidiert jugendliche Konzepte sozialer Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen nach der Grounded Theory aus. Diese Vorgehensweise erlaubte eine elaborierte Exploration von Einstellungen, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen [109]. Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten eine solide Grundlage für weitere Untersuchungen subjektiver Komponenten von sozialer Partizipation. Anhand von gut untersuchten Rahmenkonzepten für soziale Partizipation wie der Family of Participation-Related Constructs kann geprüft werden, ob die Domänen „Teilnahme“ (attending) und „Eingebunden-Sein“ (being involved) um die subjektive Komponente „Dazugehörigkeit“ (belonging) und „Interaktion“ (interaction) des jugendlichen Partizipationskonzeptes dieser Arbeit ergänzt werden sollen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen darüber hinaus, dass es aus der Sicht von Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen keine Unterschiede bezüglich ihres zentralen Konzepts von sozialer Partizipation gibt, da das Bedürfnis nach Interaktion mit dem sozialen Umfeld und dem Gefühl der Dazugehörigkeit unabhängig von körperlicher Beeinträchtigung oder chronischer Krankheit existiert. Dies eröffnet neue Perspektiven auf künftige Untersuchungen von sozialer Partizipation bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen.

Mit detaillierten Einblicken in jugendliche Konzepte von sozialer Partizipation konnte der Forderung nach einer Ergänzung der konstrukttheoretischen Auseinandersetzung um jugendliche Perspektiven auf den Begriff mit dieser Arbeit nachgekommen werden. Die Ergebnisse verleihen den Forderungen nach weiterer Forschung zum Partizipationsbegriff Nachdruck und unterstreichen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des ICF Rahmenkonzeptes für soziale Partizipation. In zukünftigen Forschungsanstrengungen zur Exploration jugendlicher Perspektiven auf den Partizipationsbegriff können die Ergebnisse dieser Arbeit dazu dienen, Teile des multidimensionalen jugendlichen Konzepts von sozialer Partizipation in qualitativen und quantitativen Untersuchungen auf Konsistenzen bzw. Inkonsistenzen zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

## 7 Literaturverzeichnis

1. Gebhard B, Fink A (2015) Partizipation - Theoretische Grundlagen und aktuelle Messinstrumente im Kindes- und Jugendalter. *Klin Padiatr* 227(5):251–258
2. Rosenbrock R, Hartung S (2012) Gesundheit und Partizipation. Einführung und Problemaufriss. In: Rosenbrock R, Hartung S (Hrsg) *Handbuch Partizipation und Gesundheit*, 1. Aufl. Verlag Hans Huber, s.l., S 8–26
3. Bärwalde T, Gebhard B, Hoffmann L, Roick J, Martin O, Neurath A-L, Fink A (2019) Development and psychometric testing of an instrument for measuring social participation of adolescents: study protocol of a prospective mixed-methods study. *BMJ Open* 9(2):e028529
4. Moser S, Keupp H (2010) *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Dissertation, Ludwigs-Maximilians-Universität München
5. Bundestag und Bundesrat (2016) *Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz)*
6. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016) *Die Reformstufen des Bundesteilhabegesetzes*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Bilder/DE/Schwerpunkte/Inklusion/grafik-reformstufen-des-bthg.html>. Zugegriffen: 07. November 2021
7. Farin E (2011) *Teilhabe von Patienten an Lebensbereichen als Gegenstand der Versorgungsforschung: Beziehung zu verwandten Konstrukten und Übersicht über vorhandene Messverfahren*. *Gesundheitswesen* 73(1):e1-11
8. Coster W, Khetani MA (2008) *Measuring participation of children with disabilities: issues and challenges*. *Disabil Rehabil* 30(8):639–648
9. Gebhard B, Fink A, DeBock F, Spreer M (2019) *Messinstrumente zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. *FI* 38(4):218–222
10. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e.V. *Grundlagen der ICF - Komponenten*. <https://www.bar-frankfurt.de/themen/icf/grundlagen-der-icf/komponenten.html>. Zugegriffen: 07. November 2021
11. Granlund M (2013) *Participation - challenges in conceptualization, measurement and intervention*. *Child Care Health Dev* 39(4):470–473
12. Spreer M, Fink A, Gebhard B (2019) *Stichwort: Partizipation*. *FI* 38(4):214–217
13. Abelshäuser W (1983) *Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. (1945 - 1980)*, 1. Aufl. Neue historische Bibliothek, 1241 = N.F., 241. Suhrkamp, Frankfurt am Main
14. Brandt W (1969) *Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag in Bonn*
15. Sturzbecher D, Waltz C (2003) *Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern*. In: Sturzbecher D, Großmann H (Hrsg) *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen; mit 34 Tabellen*. Reinhardt, München, S 13–17

16. Auberle A (Hrsg) (2001) Duden, Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache; [die Geschichte der deutschen Wörter bis zur Gegenwart; 20 000 Wörter und Redewendungen in ca. 8000 Artikeln, 3. Aufl. Der Duden, Bd 7. Dudenverl., Mannheim
17. Sigrid Roßteutscher (2009) Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Kaina V, Römmele A (Hrsg) Politische Soziologie. Ein Studienbuch, 1. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden, S 163–174
18. Bundeszentrale für politische Bildung Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Politische Beteiligung/ Politische Partizipation. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202091/politische-beteiligung-politische-partizipation?p=all>. Zugegriffen: 07. November 2021
19. Macintosh A, Whyte A (2008) Towards an evaluation framework for eParticipation. Transforming Government 2(1):16–30
20. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017) Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein
21. Hollenweger J, Kraus de Camargo OA (Hrsg) (2017) ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen, 2. Aufl. Hogrefe, Bern
22. Bundesrepublik Deutschland, Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2016) Sozialgesetzbuch Neuntes Buch - Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. SGB IX, Bd 2016
23. Gebhard B, Völlm C, Fink A (2021) Partizipation in der Frühpädagogik – die ICF als disziplinverbindendes Element. ZfG 14(2):199–214
24. Rohrmann E (2005) Zu Behinderungen des Rechts auf Teilhabe in der Sozialpolitik. In: Wacker E (Hrsg) Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein, 1. Aufl. Lebenshilfe-Verl., Marburg, S 261–272
25. Wright MT (2016) Partizipation: Mitentscheidung der Bürgerinnen und Bürger. BZGA - Federal Centre for Health Education
26. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2016) ICF-Praxisleitfaden, 2. Aufl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e.V, Frankfurt am Main
27. Schuntermann MF (2018) Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen, 4. Aufl. ecomed MEDIZIN, Landsberg am Lech
28. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2019) ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Stand Oktober 2005. <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/index.html>. Zugegriffen: 07. November 2021

29. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2010) Trägerübergreifende Informationen und Anregungen für die praktische Nutzung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Für das Krankenhausteam. ICF-Praxisleitfaden, Bd 3. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e.V, Frankfurt am Main
30. Philippi H (2017) Teilhabe- und zielorientierte Förder- und Behandlungsplanung mit der ICF-CY. ICF-CY - Grundlagen, Anwendungen, Zielformulierung und Instrumente. Regierungspräsidium Baden-Württemberg. <https://rp.baden-wuerttemberg.de/themen/soziales/landesarzt/seiten/icf-cy/>. Zugegriffen: 07. November 2021
31. Heinemann AW (2010) Measurement of participation in rehabilitation research. Arch Phys Med Rehabil 91(9 Suppl):S1-4
32. World Health Organization (2003) ICF-Checklist. <https://www.who.int/classifications/icf/icfchecklist.pdf>. Zugegriffen: 07. November 2021
33. Hofer M, Fries S (2005) Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: Schuster BH, Kuhn HP, Uhlendorff H (Hrsg) Entwicklung in sozialen Beziehungen. De Gruyter, S 151–168
34. Chiapparini E (2017) Schule und Freizeit. Partizipative Angebote für Kinder und Jugendliche. punktum 2017(5):12–14
35. King G, Law M, Hanna S, King S, Hurley P, Rosenbaum P, Kertoy M, Petrenchik T (2006) Predictors of the Leisure and Recreation Participation of Children With Physical Disabilities: A Structural Equation Modeling Analysis. Children's Health Care 35(3):209–234
36. Majnemer A (2010) Balancing the boat: enabling an ocean of possibilities. Can J Occup Ther 77(4):198–208
37. Deinet U, Mildner M, Spaan M, Wodtke C (2010) Methodenset Lebensweltanalyse am Ort der Schule. <https://www.sozialraum.de/methodenset-lebensweltanalyse-am-ort-der-schule.php>. Zugegriffen: 07. November 2021
38. Hurrelmann K, Richter M (2006) Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems. J Public Health 14(1):20–28
39. Schubarth W (2020) "Wir wollen wieder in die Schule". Schule als sozialen Ort (wieder) entdecken. Aus Politik und Zeitgeschichte 51/2020:28–33
40. Andresen S, Lips A, Möller R, Rusack T, Schröer W, Thomas S, Wilmes J (2020) Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. UVH - Universitätsverlag Hildesheim
41. Goldan J, Geist S, Lütje-Klose B (2020) Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. In: Fickermann D, Edelstein B (Hrsg) „Langsam vermisst ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Waxmann Verlag GmbH, S 189–201
42. Lampert T, Richter M (2009) Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Richter M, Hurrelmann K (Hrsg) Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, 2. Aufl. VS Verl. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S 209–230

43. Engels D, Engel H, Schmitz A (2016) Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung
44. Flieger P (2020) Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In: Gerhartz-Reiter S, Reisenauer C (Hrsg) Partizipation und Schule. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S 135–151
45. Behrens J (2009) Meso-soziologische Ansätze und die Bedeutung gesundheitlicher Unterschiede für die allgemeine Soziologie sozialer Ungleichheit. In: Richter M, Hurrelmann K (Hrsg) Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, 2. Aufl. VS Verl. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S 61–62
46. Butterwegge C (2009) Armut bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Geisen T, Riegel C (Hrsg) Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung, 2. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden, S 89–106
47. Hille A, Arnold A, Schupp J (2013) Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle, 80. Aufl. DIW Wochenbericht Nr. 40, DIW Berlin - Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V.
48. Erlinghagen M, Fauser S, Lübke C (2018) Soziale Partizipation von jugendlichen Migranten. Ergebnisse zu sportlichen, musikalischen und ehrenamtlichen Aktivitäten im Jugendalter
49. Geisen T, Riegel C (2009) Jugendliche MigrantInnen im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung - Eine Einführung. In: Geisen T, Riegel C (Hrsg) Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung, 2. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden, S 7–28
50. King G (2013) Perspectives on measuring participation: going forward. *Child Care Health Dev* 39(4):466–469
51. Adair B, Ullenhag A, Keen D, Granlund M, Imms C (2015) The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Dev Med Child Neurol* 57(12):1093–1104
52. Schuntermann MF (2011) 10 Jahre ICF - Erfahrungen und Probleme. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-49501>. Zugegriffen: 07. November 2021
53. Granlund M, Arvidsson P, Nii A, Björck-Åkesson E, Simeonsson R, Maxwell G, Adolfsson M, Eriksson-Augustine L, Pless M (2012) Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden: a third qualifier in the International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth? *Am J Phys Med Rehabil* 91(13 Suppl 1):S84-96
54. 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. *Dev Med Child Neurol* 58(1):29–38

55. Maxwell G, Alves I, Granlund M (2012) Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: findings from a systematic literature review. *Dev Neurorehabil* 15(1):63–78
56. Imms C, Granlund M, Wilson PH, Steenbergen B, Rosenbaum PL, Gordon AM (2017) Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Dev Med Child Neurol* 59(1):16–25
57. Schmitt M (Hrsg) (2006) *Reflexive soziale Mechanismen. Von soziologischen Erklärungen zu sozionischen Modellen*, 1. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden
58. Lindemann C, Bärwalde T (2021) fPRC - Family of Participation-Related Constructs. Illustration. <https://christianlindemann.studio/fprc-grafik/>. Zugegriffen: 07. November 2021
59. Schlebusch L, Huus K, Samuels A, Granlund M, Dada S (2020) Participation of young people with disabilities and/or chronic conditions in low- and middle-income countries: a scoping review. *Dev Med Child Neurol* 62(11):1259–1265
60. Liao Y-T, Hwang A-W, Liao H-F, Granlund M, Kang L-J (2019) Understanding the Participation in Home, School, and Community Activities Reported by Children with Disabilities and Their Parents: A Pilot Study. *Int J Environ Res Public Health* 16(12)
61. Fink A, Gebhard B (2018) Studienprotokoll. Entwicklung und psychometrische Prüfung eines Instrumentes zur Messung sozialer Partizipation bei Jugendlichen, 2. Aufl
62. Strauss AL, Corbin JM (1990) *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage, Newbury Park, Calif
63. Strauss AL, Corbin JM (2010) *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Weinheim
64. Institut für Soziologie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2018) LehrWiki zur Grounded Theory Methodologie. [https://institut.sozioogie.uni-freiburg.de/doku-wiki/doku.php?id=lv-wikis-oeffentlich:gtp17:sitzung\\_8\\_die\\_konstruktivistische\\_groundded\\_theory\\_nach\\_kathy\\_charmaz](https://institut.sozioogie.uni-freiburg.de/doku-wiki/doku.php?id=lv-wikis-oeffentlich:gtp17:sitzung_8_die_konstruktivistische_groundded_theory_nach_kathy_charmaz). Zugegriffen: 07. November 2021
65. Mason M (2010) Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol 11, No 3
66. Charmaz K (2014) *Constructing grounded theory*, 2. Aufl. Introducing qualitative methods. Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC
67. Emmel N (2013) *Sampling and choosing cases in qualitative research. A realist approach*. Sage, Los Angeles
68. Yvonne Kohlbrunn *Qualitative Interviewforschung. Leitfadengestütztes Interview*. Ruhr Universität Bochum. <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-erhebungsmethoden/qualitative-interviewforschung/unterschiedliche-formen-qualitativer-interviews/leitfadengestuetztes-interview/>. Zugegriffen: 07. November 2021
69. Züll C (2014) *Offene Fragen. SDM-Survey Guidelines (GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences)*

70. Schmid C (2014) Die Bedeutung von Geschwistern für die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Theorien und Forschungsbefunde. Online-Familienhandbuch. <https://www.familienhandbuch.de/familie-leben/familienformen/geschwister/diebedeutungvongeschwisternfuerdiesozialeundkogn.php>. Zugegriffen: 07. November 2021
71. Toman W (1996) Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen, 6. Aufl. Beck'sche Reihe, Bd 112. Beck, München
72. Hurrelmann K, Quenzel G (2016) Die Zugehörigkeit zu ungleichen sozialen Milieus. Impulse aus ungleichen sozialen Milieus. In: Hurrelmann K, Diewald M (Hrsg) Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 13. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim, Basel, S 61–63
73. Ganzeboom HB, Treiman DJ (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research* 25(3):201–239
74. Lampert T, Kroll LE, Mütters S, Stolzenberg H (2013) Messung des sozioökonomischen Status in der Studie "Gesundheit in Deutschland aktuell" (GEDA). *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz* 56(1):131–143
75. Züll C (2015) Berufscodierung. SDM-Survey Guidelines (GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences)
76. Ganzeboom HB (2010) Questions and answers about ISEI-08. <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>. Zugegriffen: 07. November 2021
77. Europäische Kommission (2009) Empfehlung der Kommission über die Verwendung der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08). In: Europäische Kommission (Hrsg) *Amtsblatt der Europäischen Union*, Bd 52, S 31–47
78. Mang J, Ustjanzew N, Leßke I, Reiss K (Hrsg) (2019) PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Waxmann, Münster, New York
79. Bundesinstitut für Berufsbildung / Forschungsdatenzentrum - FDZ (2021) Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status (ISEI). <https://metadaten.bibb.de/de/classification/detail/11>. Zugegriffen: 07. November 2021
80. Ganzeboom HB (2010) Tools for deriving occupational status measures from ISCO-08. <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/index.htm>. Zugegriffen: 07. November 2021
81. Flick U (2007) *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 1. Aufl. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd 55694. Rowohlt-Taschenbuch-Verl., Reinbek bei Hamburg
82. Habermas J (2014) *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, 11. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd 422. Suhrkamp, Frankfurt am Main
83. Blumer H (1973) Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg) *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S 80–146

84. Morse JM, Field PA, Zegelin A (1998) Qualitative Pflegeforschung. Anwendung qualitativer Ansätze in der Pflege, 1. Aufl. Pflegeforschung. Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle
85. Mayring P (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Aufl. Beltz-Studium. Beltz Verlag, Weinheim, Basel
86. Glaser BG, Strauss AL (1967) The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Observations. Aldine, New York, NY
87. Glaser BG, Strauss AL (2010) Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung, 3. Aufl. Programmbereich Gesundheit. Verlag Hans Huber, Bern
88. Lamnek S, Krell C (2010) Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 5. Aufl. Beltz, Weinheim, Basel
89. Rädiker S, Kuckartz U (2019) Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Lehrbuch. Springer VS, Wiesbaden
90. Strübing J (2014) Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils, 3. Aufl. Lehrbuch. Springer VS, Wiesbaden
91. Glaser BG (1978) Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Sociology Press, Mill Valley, Calif.
92. Breuer F, Dieris B, Lettau A (2010) Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, 2. Aufl. Lehrbuch. VS Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden
93. Weiss H (1993) Soziologische Theorien der Gegenwart. Springer Vienna, Vienna
94. Wagner U (2017) Kompetenzen für soziale Medien. In: Schmidt J-H, Taddicken M (Hrsg) Handbuch soziale Medien. Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen. Springer VS, Wiesbaden, S 251–271
95. Remschmidt H, Kamp-Becker I (2007) Das Asperger-Syndrom - eine Autismus-Spektrum-Störung. Deutsches Ärzteblatt 104(13):873–882
96. Heinze-Kuhn K, Heinze A, Göbel H Status migrainosus. Wenn die Migräne einfach nicht aufhören will. Neurologisch-verhaltensmedizinische Schmerzklinik Kiel. <https://schmerzklinik.de/status-migrainosus-wenn-die-migraene-einfach-nicht-aufhoeren-will/>. Zugegriffen: 07. November 2021
97. Holle-Lee D, Nägel S, Gaul C (2017) Therapie der Migräne. Nervenarzt 88(8):929–941
98. Herrmann J, Vogel M, Pietzner D, Kroll E, Wagner O, Schwarz S, Müller E, Kiess W, Richter M, Poulain T (2018) Factors associated with the emotional health of children: high family income as a protective factor. Eur Child Adolesc Psychiatry 27(3):319–328
99. Richter M (2005) Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter. Der Einfluss sozialer Ungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s.l.
100. Lampert T, Hagen C, Heizmann B (2010) Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes, Berlin
101. Meudtner J (2020) Wie wird Partizipation bei Kindern und Jugendlichen gemessen? Eine Praxis- und Bedarfsanalyse. Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt

102. Nyquist A, Jahnsen RB, Moser T, Ullenhag A (2020) The coolest I know - a qualitative study exploring the participation experiences of children with disabilities in an adapted physical activities program. *Disabil Rehabil* 42(17):2501–2509
103. Hammel J, Magasi S, Heinemann A, Whiteneck G, Bogner J, Rodriguez E (2008) What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disabil Rehabil* 30(19):1445–1460
104. Adair B, Ullenhag A, Rosenbaum P, Granlund M, Keen D, Imms C (2018) Measures used to quantify participation in childhood disability and their alignment with the family of participation-related constructs: a systematic review. *Dev Med Child Neurol* 60(11):1101–1116
105. Willis C, Girdler S, Thompson M, Rosenberg M, Reid S, Elliott C (2017) Elements contributing to meaningful participation for children and youth with disabilities: a scoping review. *Disabil Rehabil* 39(17):1771–1784
106. Carlberg L, Granlund M (2019) Achievement and participation in schools for young adolescents with self-reported neuropsychiatric disabilities: A cross-sectional study from the southern part of Sweden. *Scand J Public Health* 47(2):199–206
107. Batorowicz B, King G, Mishra L, Missiuna C (2016) An integrated model of social environment and social context for pediatric rehabilitation. *Disabil Rehabil* 38(12):1204–1215
108. Kang L-J, Hsieh M-C, Liao H-F, Hwang A-W (2017) Environmental Barriers to Participation of Preschool Children with and without Physical Disabilities. *Int J Environ Res Public Health* 14(5)
109. Kelle U, Tempel G (2020) Verstehen durch qualitative Methoden – der Beitrag der interpretativen Sozialforschung zur Gesundheitsberichterstattung. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz* 63(9):1126–1133

## 8 Thesen

1. Jugendliche haben eine konkrete Vorstellung von der Definition und der persönlichen Bedeutung und Tragweite von sozialer Partizipation.
2. Das jugendliche Konzept von sozialer Partizipation ist multidimensional und nicht abhängig von dem Vorliegen einer körperlichen Beeinträchtigung oder einer chronischen Krankheit.
3. Im Kern des multidimensionalen jugendlichen Konzepts von sozialer Partizipation steht die reflexive Interaktion mit dem sozialen Umfeld.
4. Das Interaktionsverhalten von Jugendlichen wird maßgeblich durch den Partizipationskontext reguliert.
5. Soziale Partizipation erzeugt aus jugendlicher Sicht ein Gefühl der Dazugehörigkeit, welches die aktuelle Interaktion und das persönliche Wohlbefinden sowie zukünftige Partizipation beeinflusst.
6. Voraussetzungen für soziale Partizipation sind aus jugendlicher Sicht die gegenseitige Akzeptanz, eine barrierefreie Umwelt, die Möglichkeit zur Wahrnehmung strukturierter Freizeitangebote und der Zugang zu sozialen Medien.
7. Jugendliche Handlungsstrategien im Schul- und Freizeitkontext streben stets eine Verbesserung von sozialer Partizipation an.
8. Aus der Sicht von Jugendlichen steigert soziale Partizipation die Lebensqualität und trägt zur mentalen Gesundheit bei.
9. Das Partizipationskonzept der ICF muss um ein elaborierteres theoretisches Rahmenkonzept für soziale Partizipation ergänzt werden.

# Anhang

## Interview Leitfaden

Leitfaden betroffene Jugendliche	
<b>Leitfrage</b>	<b>konkrete Rückfragen</b>
<p>Vielen Dank, dass Du Dich bereit erklärt hast, mir ein paar Fragen zu beantworten. Zunächst interessiert mich, wie Dein Alltag aussieht.</p> <p>Bitte beschreibe mir einen typischen Tag in deinem Leben.</p> <p>Was machst Du in Deiner Freizeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was machst Du mit Deinen Freunden?</li> <li>• Wie verabredest Du Dich mit Deinen Freunden?</li> <li>• Was machst Du, wenn Du alleine bist?</li> <li>• Was machst Du mit Deiner Familie zusammen?</li> <li>• Wenn Du deinen Alltag mit dem anderer Kinder in deinem Alter vergleichst, welche Gemeinsamkeiten siehst Du?</li> <li>• Wenn Du deinen Alltag mit dem anderer Kinder in deinem Alter vergleichst, welche Unterschiede siehst Du?</li> <li>• Was hilft Dir XX zu machen?</li> <li>• Was erschwert XX zu machen?</li> <li>• Was würdest Du gerne sonst noch machen?</li> <li>• Wann fühlst Du Dich erfolgreich/stolz?</li> <li>• Wann fühlst Du Dich selbstständig?</li> <li>• Wie oft machst Du (genanntes)?</li> <li>• Würdest Du gerne etwas machen, was Du nicht oder schwer schaffst?</li> </ul>
<p>Welche sozialen Medien nutzt Du?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bedeutung haben die folgenden sozialen Medien für Dich: Instagram, Whatsapp, Youtube, Facebook, Snapchat, Tik Tok?</li> <li>• Bei welchen sozialen Medien, die du bis jetzt nicht genannt hast, hast du sonst noch einen Nutzeraccount? Warum hast du dir diesen Account eingerichtet?</li> <li>• Über welche sozialen Medien unterhältst Du Dich am meisten/ tauschst du dich am meisten aus?</li> <li>• Wie erreichst Du diese sozialen Medien (Angebote) bzw. mit welchen Geräten nutzt du diese Medien (Angebote)?</li> <li>• In welcher Form kommunizierst du über diese Geräte am meisten? (Sprachnachricht, Kurznachricht/ Chat, „Snaps“, „Stories“ / beim Spielen bzw. Zocken: Team Speak?</li> <li>• Bei Spielen/ Zocken: Welche Spiele spielst du? (Strategie/ Sport/ Action (...)? Warum?</li> <li>• Welches soziale Medium gibt Dir am meisten das Gefühl dazu zu gehören? Kannst Du mir bitte erklären, warum das so ist?</li> <li>• Wie wichtig sind für Dich soziale Medien in der Schule?</li> </ul>
Beschreibung der subjektiven Lebenswelt	

	<p>Wir haben jetzt viel über Deine Freizeit gesprochen und schon ein bisschen über die Schule im Zusammenhang mit den sozialen Medien. Mich würde jetzt interessieren, wie es ansonsten generell bei dir in der Schule aussieht. Wie erlebst Du die Schule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie verbringst Du deine Pausen?</li> <li>• Wie sind Klassenfahrten/Ausflüge für Dich?</li> <li>• Wie ist der Sportunterricht für Dich?</li> <li>• Wenn Du die Unterrichtsräume wechseln musst, wie gestaltet sich das für Dich?</li> <li>• Wo/ wann brauchst Du Unterstützungsbedarf?</li> <li>• In welche Schule gehst Du? (Für SPZ Kinder)</li> </ul>
<p>Erleben von Partizipation</p>	<p>Vielen Dank. In diesem Zusammenhang interessiert mich, wie es Dir in bestimmten Situationen geht. Bitte beschreibe mir Situationen/Momente in denen Du Dich sehr wohl und dazugehörig fühlst?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie oft ist das?</li> <li>• Gibst es bestimmte Umgebungen, in denen du Dich besonders oft dazugehörig fühlst?</li> <li>• Bist Du in solchen Situationen lieber aktiv oder lieber Zuschauer? Warum?</li> <li>• Wechselt das? Wann bist Du aktiver/passiver?</li> <li>• Wie wichtig ist es Dir selber Entscheidungen zu treffen?</li> <li>• Kannst Du genug eigene Entscheidungen treffen?</li> <li>• Kannst du mir Beispiele nennen, wo du eigene Entscheidungen getroffen hast?</li> <li>• Haben sich die Situationen, die Dir wichtig sind/Dir Spaß machen in den letzten drei Jahren verändert? Kannst Du mir bitte beschreiben wie/inwiefern?</li> <li>• Wie würdest Du die Zeit vor drei Jahren im Vergleich zu heute bewerten?</li> <li>• Wenn du jetzt über die vorausgegangenen Fragen und Antworten nachdenkst: In welcher Umgebung fühlst Du dich am meisten dazugehörig? Eher im echten Leben oder eher in den sozialen Medien? Kannst du mir das erklären?</li> </ul>
	<p>Bitte beschreibe mir Situationen/Momente in denen Du Dich ausgegrenzt fühlst?</p> <p>Gibt es eventuell Situationen, in denen du Opfer oder Zeugin/Zeuge von Mobbing bist/ warst?</p> <p>Gibt es Sachen (Handlungen/Aktivitäten) die Dir Spaß machen? Welche sind das?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie geht es Dir in solchen Situationen? (Was macht das mit Dir?)</li> <li>• Wie gehst Du mit solchen Situationen um?</li> <li>• Was macht Dich traurig?</li> <li>• Was macht Dich wütend?</li> <li>• Wenn Du Dir in solchen Situationen etwas wünschen könntest, was wäre das?</li> <li>• Wie oft machst Du das?</li> <li>• Welche Bedeutung hat XX für Dich?/ wie wichtig ist Dir XX? Warum ist so?</li> <li>• Was machst Du, was Deine Eltern nicht so gut finden?</li> <li>• Welche Sachen würdest Du gerne machen, die Deine Eltern nicht gut finden?</li> </ul>
<p>Aktivitäten</p>	<p>Gibt es Sachen (Handlungen/Aktivitäten) die Dir schwer fallen? Welche sind das?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bedeutung hat XX für Dich?/ wie wichtig ist Dir XX? Warum ist das so?</li> <li>• Was würde Dir in den Situationen helfen?</li> <li>• Was brauchst Du alles an Unterstützung, damit es Dir leichter fällt?</li> <li>• Was kannst Du tun, damit es Dir leichter fällt?</li> <li>• Was hindert Dich daran XX zu tun? (Leute/Personen/Geld/Zeit)</li> <li>• Gibt es Sachen, die Du gerne machen würdest, Dir aber nicht zutraust?</li> <li>• Wie zufrieden bist Du mit XX?</li> </ul>

Leitfaden betroffene Jugendliche

Definition Partizipation	<p>Wir haben uns jetzt viel darüber unterhalten, was Du in Deiner Freizeit und der Schule machst. Jetzt möchte ich gerne wissen, was Du unter den Begriff <b>soziale Teilhabe</b> verstehst.</p> <p>Bitte beschreibe mir, den Begriff <b>soziale Teilhabe</b> wie Du ihn verstehst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Aspekt unter vielen bei sozialer Teilhabe ist, wie du in der Schule (Lernen) oder bei Treffen mit Freunden (Kino, Sport, Abhängen) mitmachen kannst.</li> <li>• Ein Aspekt ist wie Du bestimmte Situationen mit anderen bzw. Aktivitäten wahrnimmst und was Dir wichtig daran ist. Das alles sind Bestandteile, die unter dem Begriff soziale Teilhabe zusammengefasst werden.</li> <li>• Kannst Du mir den Unterschied zwischen sozialer Teilhabe und Aktivität erklären?</li> <li>• Kannst du mir sagen, welche Bedeutung soziale Teilhabe / soziale Partizipation für dich hat?</li> <li>• Kannst du mir sagen, warum das so ist?</li> </ul>
	<p>Vielen Dank. Als nächstes möchte ich gerne etwas über Deine Erkrankung erfahren. Kannst Du mir beschreiben/erklären, was Du hast?</p>	
Erfahren der Erkrankung	<p>Welche Behandlungsziele wurden bei Dir festgelegt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was wird da gemacht?</li> <li>• Was war daran gut? (Positive Erfahrungen nennen)</li> <li>• Was war daran schlecht/doof? (Negative Erfahrungen nennen)</li> <li>• Wer hat die Behandlungsziele festgelegt?</li> <li>• Wie würdest Du bei der Festlegung der Ziele eingebunden?</li> <li>• Wie wurden die Behandlungsziele festgelegt?</li> <li>• Ist soziale Teilhabe bei der Festlegung der Behandlungsziele ein Thema? Inwiefern wird es berücksichtigt?</li> </ul>
	<p>Wie zufrieden bist Du mit den Behandlungszielen? Wie zufrieden bist Du mit Deiner Behandlung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Behandlungsziele würdest Du Dir wünschen? Warum?</li> <li>• Welche Behandlungsziele findest Du doof? Warum?</li> <li>• Was würdest Du Dir für Deine Behandlung wünschen?</li> <li>• Wurden Deine Wünsche berücksichtigt?</li> </ul>

Leitfaden betroffene Jugendliche

Soziodemographie	<p>Vielen Dank. Ich habe jetzt noch ein paar allgemeine Fragen an Dich.</p> <p>Alter:</p> <p>Geschlecht:</p> <p>Wohnort: Stadt (1) Land (2):</p> <p>Beruf der Eltern:</p> <p>Anzahl der Geschwister:</p> <p>Was wünschst Du Dir ganz allgemein für Deine Zukunft?</p>
Abschluss	<p>Vielen Dank für Deine Offenheit. Ich habe keine weiteren Fragen mehr. Gibt es aber vielleicht etwas, das wir noch nicht besprochen haben, was Du mir gerne sagen oder gerne wissen möchtest?</p>

Leitfaden nicht betroffene Jugendliche

Leitfrage	konkrete Rückfragen
<p>Vielen Dank, dass Du Dich bereit erklärt hast, mir ein paar Fragen zu beantworten. Zunächst interessiert mich, wie Dein Alltag aussieht.</p> <p>Bitte beschreibe mir einen typischen Tag in deinem Leben.</p> <p>Was machst Du in Deiner Freizeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was machst Du mit Deinen Freunden?</li> <li>• Wie verbringst Du Dich mit Deinen Freunden?</li> <li>• Was machst Du, wenn Du alleine bist?</li> <li>• Was machst Du mit Deiner Familie zusammen?</li> <li>• Wenn Du deinen Alltag mit dem anderer Kinder in deinem Alter vergleichst, welche Gemeinsamkeiten siehst Du?</li> <li>• Wenn Du deinen Alltag mit dem anderer Kinder in deinem Alter vergleichst, welche Unterschiede siehst Du?</li> <li>• Was würdest Du gerne sonst noch machen?</li> <li>• Wann fühlst Du Dich erfolgreich/stolz?</li> <li>• Wann fühlst Du Dich selbstständig?</li> <li>• Wie oft machst Du (genanntes)?</li> <li>• Würdest Du gerne etwas machen, was Du nicht oder schwer schaffst?</li> </ul>
<p>Welche sozialen Medien nutzt Du?</p> <p>Beschreibung der subjektiven Lebenswelt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bedeutung haben die folgenden sozialen Medien für Dich: Instagram, Whatsapp, Youtube, Facebook, Snapchat, Tik Tok?</li> <li>• Bei welchen sozialen Medien, die du bis jetzt nicht genannt hast, hast du sonst noch einen Nutzeraccount? Warum hast du dir diesen Account eingerichtet?</li> <li>• Über welche sozialen Medien unterhältst Du Dich am meisten/ tauscht du dich am meisten aus?</li> <li>• Wie erreichst Du diese sozialen Medien (Angebote) bzw. mit welchen Geräten nutzt du diese Medien (Angebote)?</li> <li>• In welcher Form kommunizierst du über diese Geräte am meisten? (Sprachnachricht, Kurznachricht/ Chat, „Snaps“, „Stories“ / beim Spielen bzw. Zocken: Team Speak?</li> <li>• Bei Spielen/ Zocken: Welche Spiele spielst du? (Strategie/ Sport/ Action (...)? Warum?</li> <li>• Welches soziale Medium gibt Dir am meisten das Gefühl dazu zu gehören? Kannst Du mir bitte erklären, warum das so ist?</li> <li>• Wie wichtig sind für Dich soziale Medien in der Schule?</li> </ul>

Leitfaden nicht betroffene Jugendliche

	<p>Wir haben jetzt viel über Deine Freizeit gesprochen und schon ein bisschen über die Schule im Zusammenhang mit den sozialen Medien. Mich würde jetzt interessieren, wie es ansonsten generell bei dir in der Schule aussieht. Wie erlebst Du die Schule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie verbringst Du deine Pausen?</li> <li>• Wie sind Klassenfahrten/Ausflüge für Dich?</li> <li>• Wie ist der Sportunterricht für Dich?</li> <li>• Wenn Du die Unterrichtsräume wechseln musst, wie gestaltet sich das für Dich?</li> <li>• Wo/ wann brauchst Du Unterstützungsbedarf?</li> <li>• Kannst du dir vorstellen wo andere Schülerinnen und Schüler Unterstützungsbedarf haben?</li> </ul>
<p>Erfahren von Partizipation</p>	<p>Vielen Dank. In diesem Zusammenhang interessiert mich, wie es Dir in bestimmten Situationen geht. Bitte beschreibe mir Situationen/Momente in denen Du Dich sehr wohl und dazugehörig fühlst?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie oft ist das?</li> <li>• Gibt es bestimmte Umgebungen, in denen du Dich besonders oft dazugehörig fühlst?</li> <li>• Bist Du in solchen Situationen lieber aktiv oder lieber Zuschauer? Warum?</li> <li>• Wechselt das? Wann bist Du aktiver/passiver?</li> <li>• Wie wichtig ist es Dir selber Entscheidungen zu treffen?</li> <li>• Kannst Du genug eigene Entscheidungen treffen?</li> <li>• Haben sich die Situationen, die Dir wichtig sind/Dir Spaß machen in den letzten drei Jahren verändert? Kannst Du mir bitte beschreiben wie/inwiefern?</li> <li>• Wie würdest Du die Zeit vor drei Jahren im Vergleich zu heute bewerten?</li> <li>• Wenn du jetzt über die vorausgegangenen Fragen und Antworten nachdenkst: in welcher Umgebung fühlst Du dich am meisten dazugehörig? Eher im echten Leben oder eher in den sozialen Medien? Kannst du mir das erklären?</li> </ul>
	<p>Bitte beschreibe mir Situationen/Momente in denen Du Dich ausgegrenzt fühlst?  Gibt es eventuell Situationen, in denen du Opfer oder Zeugin/Zeuge von Mobbing bist/ warst?  Gibt es Sachen (Handlungen/Aktivitäten) die Dir Spaß machen? Welche sind das?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie geht es Dir in solchen Situationen? (Was macht das mit Dir?)</li> <li>• Wie gehst Du mit solchen Situationen um?</li> <li>• Was macht Dich traurig?</li> <li>• Was macht Dich wütend?</li> <li>• Wenn Du Dir in solchen Situationen etwas wünschen könntest, was wäre das?</li> <li>• Wie oft machst Du das?</li> <li>• Welche Bedeutung hat XX für Dich?/ wie wichtig ist Dir XX? Warum ist das so?</li> <li>• Was machst Du, was Deine Eltern nicht so gut finden?</li> <li>• Welche Sachen würdest Du gerne machen, die Deine Eltern nicht gut finden?</li> </ul>
<p>Aktivitäten</p>	<p>Gibt es Sachen (Handlungen/Aktivitäten) die Dir schwer fallen? Welche sind das?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bedeutung hat XX für Dich?/ wie wichtig ist Dir XX? Warum ist so?</li> <li>• Was würde Dir in den Situationen helfen?</li> <li>• Was brauchst Du alles an Unterstützung, damit es Dir leichter fällt?</li> <li>• Was kannst Du tun, damit es Dir leichter fällt?</li> <li>• Was hindert Dich daran XX zu tun? (Leute/Personen/Geld/Zeit)</li> <li>• Gibt es Sachen, die Du gerne machen würdest, Dir aber nicht vertraust?</li> <li>• Wie zufrieden bist Du mit XX?</li> </ul>

Leitfaden nicht betroffene Jugendliche

Definition Partizipation	<p>Wir haben uns jetzt viel darüber unterhalten, was Du in Deiner Freizeit und der Schule machst. Jetzt möchte ich gerne wissen, was Du unter den Begriff <b>soziale Teilhabe</b> verstehst.</p> <p>Bitte beschreibe mir, den Begriff <b>soziale Teilhabe</b> wie Du ihn verstehst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Aspekt unter vielen bei sozialer Teilhabe ist, wie du in der Schule (Lernen) oder bei Treffen mit Freunden (Kino, Sport, Abhängen) mitmachen kannst</li> <li>• Ein Aspekt ist wie Du bestimmte Situationen mit anderen bzw. Aktivitäten wahrnimmst und was Dir wichtig daran ist. Das alles sind Bestandteile, die unter dem Begriff soziale Teilhabe zusammengefasst werden.</li> <li>• Kannst Du mir den Unterschied zwischen sozialer Teilhabe und Aktivität erklären?</li> <li>• Kannst du mir sagen, welche Bedeutung soziale Teilhabe / soziale Partizipation für dich hat?</li> <li>• Kannst du mir sagen, warum das so ist?</li> </ul>
--------------------------	---	---

Abschluss	<p>Vielen Dank. Ich habe jetzt noch ein paar allgemeine Fragen an Dich.</p> <p>Alter:</p> <p>Geschlecht:</p> <p>Wohnort: Stadt (1) Land (2):</p> <p>Beruf der Eltern:</p> <p>Anzahl der Geschwister:</p> <p>Was wünschst Du Dir ganz allgemein für Deine Zukunft?</p> <p>Vielen Dank für Deine Offenheit. Ich habe keine weiteren Fragen mehr. Gibt es aber vielleicht etwas, das wir noch nicht besprochen haben, was Du mir gerne sagen oder gerne wissen möchtest?</p>
-----------	---

## Transkriptionsregeln

- Die Transkription erfolgt wortwörtlich
- Die Sprache wird geglättet, es wird kein Dialekt übernommen, Die Transkription ist an Schriftdeutsch anzunähern
- Syntaxfehler sind beizubehalten, gleichzeitig wird die Satzform übernommen
- Die Interpunktion ist zu glätten und es sollen Sinneinheiten gebildet werden
- Wortabbrüche und Stottern werden geglättet, außer sie unterstreichen durch eine Betonung die Aussage, abgebrochene Sätze sind zu transkribieren und mit „/“ zu beenden
- Überlegungspausen werden mit Auslassungspunkten in Klammern gekennzeichnet: (...)
- Betonte Wörter sind zu unterstreichen
- Füllwörter wie „äh“ „hm“ werden nicht transkribiert, außer für den Fall, dass sie einer Antwort im Sinne einer Zustimmung oder Ablehnung entsprechen
- Lautäußerungen der nicht-sprechenden Person nicht transkribieren, außer sie unterbrechen den Redefluss
- Emotionale Verlautbarungen wie „lachen“, „schluchzen“, „seufzen“ sind zu transkribieren und in Klammern zu setzen: (lachen)
- Unverständliche Wörter sind mit „unv.“ In Klammern zu kennzeichnen und mit einer Zeitmarke zu versehen: (unv.)
- Nach einem Sprecherwechsel ist eine Leerzeile freizulassen und eine Zeitmarke zu setzen
- Orte, Namen und Eigennamen sind mit einem \* zu versehen

## Erklärungen

- (1) Ich erkläre, dass ich mich an keiner anderen Hochschule einem Promotionsverfahren unterzogen bzw. eine Promotion begonnen habe.
- (2) Ich erkläre, die Angaben wahrheitsgemäß gemacht und die wissenschaftliche Arbeit an keiner anderen wissenschaftlichen Einrichtung zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht zu haben.
- (3) Ich erkläre an Eides statt, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis wurden eingehalten; es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht.

Berlin, den 22.07.2022

---

Tim Bärwalde