

Partizipation im Unterricht: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden

Tobias Kärner  · Michael Jüttler 

Eingegangen: 2. Mai 2023 / Überarbeitet: 30. Oktober 2023 / Angenommen: 15. Januar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Im Beitrag wird die Entwicklung eines Fragebogens berichtet, mit welchem sich lernerseitige Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden erfassen lassen. Die faktoranalytische Prüfung basiert auf Daten von Schüler:innen ($n_1 = 314$) sowie Lehrpersonen ($n_2 = 97$) der Sekundarstufen I und II. Für die beiden Perspektiven sowie für unterschiedliche Felder lernerseitiger Einflussmöglichkeiten kann jeweils konsistent die folgende dreifaktorielle Skalenstruktur empirisch ermittelt werden: (1) *Selbstbestimmte Teilhabe*, (2) *Bedingte Mitsprache* und (3) *Fremdbestimmung*. Die Analysen weisen insgesamt auf angemessene Modellparameter und Skalenreliabilitäten hin. In deskriptiver Hinsicht zeigen sich in den Daten erwartungskonforme Muster: (a) die befragten Schüler:innen geben der lehrpersonenseitigen Fremdbestimmung durchgängig höhere Zustimmungswerte als den beiden Ausprägungen partizipativer Einflussnahme; (b) die lernerseitig wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten variieren zwischen verschiedenen unterrichtlichen Gestaltungsfeldern in ihrer jeweiligen Höhe; (c) Lehrpersonen schätzen die lernerseitigen Einflussmöglichkeiten teils deutlich höher ein als dies die Lernenden selbst tun. Mit dem vorgestellten Instrument bietet sich die

Tobias Kärner und Michael Jüttler haben zu gleichen Teilen zum Manuskript beigetragen und teilen sich die Erstautorenschaft.

✉ Univ.-Prof. Dr. Tobias Kärner

Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse, Universität Hohenheim, Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart, Deutschland
E-Mail: tobias.kaerner@uni-hohenheim.de

Dr. Michael Jüttler

Zentrum für Innovative Didaktik, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), St.-Georgen-Platz 2, 8401 Winterthur, Schweiz
E-Mail: michael.juettler@zhaw.ch

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II, Universität Konstanz, Universitätsstr. 10, 78464 Konstanz, Deutschland

Möglichkeit, lernerseitige Partizipationsmöglichkeiten differenziert empirisch zu erfassen und zu untersuchen.

Schlüsselwörter Partizipation · Selbstbestimmung · Fremdbestimmung · Grade lernerseitiger Einflussmöglichkeiten · Partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements · Fragebogenentwicklung

Participation in the classroom: development of a questionnaire to assess learner participation opportunities from the perspective of both learners and teachers

Abstract The article reports on the development of a questionnaire that can be used to assess learner participation opportunities from the perspective of students and teachers. The factor-analytical tests are based on data from students ($n_1 = 314$) and teachers ($n_2 = 97$) of the lower and upper secondary level. For the two perspectives as well as for different fields of learner-side possibilities of influence, the following three-factorial scale structure can be empirically verified consistently in each case: (1) *self-determined participation*, (2) *conditional co-determination* and (3) *external determination*. The analyses indicate appropriate model fit parameters and overall scale reliabilities. From a descriptive point of view, the data show patterns that are in line with expectations: (a) the surveyed students consistently gave higher approval ratings to the teacher's external determination than to the two forms of participatory influence; (b) the level of participation opportunities perceived by the learners varies between the different areas of instruction; (c) teachers rated the learner's opportunities for influence significantly higher than the learners themselves do. The presented instrument offers the possibility to empirically assess and investigate learner participation opportunities in a differentiated way.

Keywords Participation · Self-determination · External determination · Degrees of learner influence · Participatory fields of teaching-learning arrangements · Questionnaire development

1 Hintergrund und Zielstellung des Beitrags

Dem Bildungswesen werden nicht unerhebliche Potenziale hinsichtlich seines Beitrags zur Demokratiebildung und Förderung sozialer, ökonomischer und kultureller Teilhabe zugeschrieben (z. B. Busse und Krebs 2022; Reichenbach und Pongratz 2009; Seeber und Seifried 2022). Im Zentrum korrespondierender bildungspraktischer Konzepte und Realisierungsformen steht die Partizipation der Lernenden, welche im Allgemeinen einen sozialen Aushandlungsprozess beschreibt, der durch einen möglichst sachbezogenen und sachkundigen, offenen, freiwilligen und kooperativen Dialog gekennzeichnet ist. Neben der Einflussnahme auf eine Entscheidung bzw. Handlung ist das gemeinsame Verantworten des Handlungsergebnisses ein zentrales Merkmal von Partizipation. Um Verantwortung übernehmen zu können,

müssen Partizipierende informiert und aktiv eingebunden werden sowie einen entsprechenden Handlungs- und Entscheidungsfreiraum bzgl. externer Bedingungen ihres Wollens und Tuns haben (Habermas 1974; Heid 1991; Moser 2010; Oser und Biedermann 2007; Oser et al. 2000; Reichenbach 2007; zsf. Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023¹).

Im Kontext von Bildungseinrichtungen wird Partizipation als Beteiligung Lernender an „Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen“ (Reichenbach 2007, S. 54) auf Schul- oder Klassenebene verstanden, welche einen Dialog zwischen Lernenden und anderen Entscheidungsträgern (z. B. Lehrpersonen) beinhaltet (Mager und Nowak 2012). Auf der Ebene konkreter Lehr-Lern-Arrangements, lassen sich die folgenden Felder benennen, im Rahmen derer den Lernenden grundsätzlich Einflussmöglichkeiten auf folgenreiche Entscheidungen zugestanden werden können: Lernziele und Lerninhalte, Aspekte der sozialen und didaktisch-methodischen Gestaltung, Strukturierung und Organisation der Lerngelegenheiten sowie die Prüfungsformen und Kriterien, nach welchen bestimmte Verhaltensweisen als Leistungen erfasst und bewertet werden (z. B. Hauk und Gröschner 2022; Heid 1992; Kraft 1999; Reisenauer 2020; Sembill 1999; Weinert 1982). Ein Literaturreview der Autoren (Kärner et al. 2023) fasst unterschiedliche Möglichkeiten und Realisierungsformen bildungspraktischer Partizipation zusammen, weist jedoch auch auf Forschungslücken theoretisch-konzeptioneller sowie empirischer Natur hin. Um bspw. empirisch zu ermitteln, in welchem Ausmaß (d. h. in quantifizierend-deskriptiver Hinsicht) Lernende an Entscheidungen partizipieren können oder inwiefern sich entsprechende Möglichkeitswahrnehmungen ggf. zwischen Lernenden und Lehrenden unterscheiden, sind Instrumente erforderlich, mit welchen sich die interessierenden Wahrnehmungsqualitäten hinreichend differenziert erfassen lassen. Wie in Abschn. 2.3 dargestellt wird, fehlt es jedoch an solchen Instrumenten.

Vor diesem Hintergrund scheint das Erfordernis der Entwicklung eines Fragebogeninstruments angezeigt, welches sowohl graduell unterscheidbare Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten als auch unterschiedliche partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements beinhaltet sowie die Perspektiven von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen berücksichtigt. Der vorliegende Beitrag hat eine solche Entwicklung zum Ziel und gliedert sich in die folgenden Abschnitte: Zunächst werden unterschiedliche Grade lernerseitiger Einflussmöglichkeiten (Abschn. 2.1) und partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements (Abschn. 2.2) charakterisiert und es werden bestehende Instrumente zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationswahrnehmungen und -möglichkeiten zusammenfassend vorgestellt (Abschn. 2.3), bevor die Fragestellung und die Annahmen zur Instrumentenentwicklung dargelegt werden (Abschn. 3). Abschn. 4 beinhaltet die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, wobei auf das Untersuchungsdesign, die Stichprobenbeschreibung und das Vorgehen bei der Itementwicklung sowie bei der Identifikation und Überprüfung der Faktorenstruktur eingegangen wird. Die deskriptiven Befunde für die Lernenden- und Lehrpersonenversion des Fragebogens werden in Abschn. 5 vorgestellt, bevor der Beitrag in Abschn. 6 mit der zusammenfassenden Diskussion der Studien-

¹ Grundlage für die in den Abschnitten 1 und 2 berichteten Inhalte stellt ein Literaturreview der Autoren dar (Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023).

ergebnisse inhaltlich abgeschlossen wird. Die beiden finalen Fragebogenversionen (Lernende, Lehrende) und ergänzende Analysen finden sich in den Anhängen A1, A2 und A3 im Online-Zusatzmaterial (<https://doi.org/10.1007/s11618-024-01235-6>).

2 Partizipation im Unterricht

2.1 Konzeptualisierung lernerseitiger Einflussmöglichkeiten

Graduell differenzierbare Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten finden sich in unterschiedlichen Konzeptionen von Partizipation (z. B. Arnstein 1969; Biedermann 2006; Blandow et al. 1999; Hart 1992; Hollihn 1978; Mayrberger 2012; Oser et al. 2001; Ott et al. 2023; Sembill et al. 2007; zsf. Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023). Die einzelnen Grade lassen sich insb. hinsichtlich ihrer jeweiligen Ausprägungen der Einflussnahme auf Handlungen und Entscheidungen unterscheiden.² Wir legen unserer empirischen Modellierung das in Abb. 1 dargestellte Modell zugrunde (Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023, in Anlehnung an die vorgenannten Quellen), dessen Grade nachfolgend näher charakterisiert werden.

Zunächst ist die *Fremdorganisation* zu nennen, welche sich aus Perspektive der Lernenden durch nicht vorhandene Einflussmöglichkeiten auf relevante Entscheidungen auszeichnet. Die relative Entscheidungsmacht bzgl. der Gestaltungsparameter der externalen Bedingungen des Lernens liegt hierbei vollständig aufseiten der Lehrperson (vgl. Reinsvold und Cochran 2012; Seifried 2012; Sembill et al. 2007).

Scheinbeteiligung, als Vorform von Partizipation verstanden, zeichnet sich im Wesentlichen dadurch aus, dass die Lehrperson selbst die relevanten Entscheidungen trifft, jedoch je nach eigenem Ermessen die Meinungen und Interessen der Lernenden erfragt und sporadisch mit in ihre Entscheidungsfindung einbezieht. Einen interessanten Befund hierzu liefern Meyer-Ahrens et al. (2010). Die Autor:innen untersuchten in ihrer quasi-experimentellen Studie Effekte von tatsächlicher versus scheinbarer Schülermitbestimmung auf emotional-motivationale Variablen, fanden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Varianten, was die Autor:innen vermuten lässt, dass die subjektive Autonomiewahrnehmung der Proband:innen zumindest ebenso wichtig zu sein scheint wie die tatsächliche Umsetzung des Schülerwillens (zsf. Kärner et al. 2023).

Partizipation (im engeren Sinne als Beteiligung bzw. Teilhabe zu verstehen) lässt sich gemäß dem o. g. Modell in die Teilbereiche Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung untergliedern. Bei allen Ausprägungen werden den Lernenden

² Das subjektive Gefühl bzw. der subjektive Eindruck, Einfluss auf seine Umgebung nehmen zu können, kann mitunter von den tatsächlichen (objektiven) situational gegebenen Einfluss- bzw. Autonomiemöglichkeiten abweichen (hierzu z. B. Meyer-Ahrens et al. 2010). Vorwegnehmend sei daher angemerkt, dass wir mit dem entwickelten Instrument die wahrgenommenen und nicht die möglicherweise davon abweichenden objektiven Partizipationsmöglichkeiten erfassen. Die befragten Schüler:innen und die befragten Lehrpersonen sind unsere einzigen Informationsquellen und wir können davon ausgehen, dass sie über ihren subjektiven Eindruck valider Auskunft geben können als über die faktisch objektiven (i. S. intersubjektiven) Gegebenheiten, wie sie bspw. mittels Videobeobachtung erfasst werden könnten.

Grad	Ausprägung	Inhaltliche Charakterisierung
Relative Autonomie (über Partizipation hinaus)	Selbstorganisation	→ Lernende organisieren und gestalten die externen Bedingungen ihres Lernens selbst, treffen Entscheidungen im Rahmen rechtsstaatlicher und gesellschaftlicher Referenzsysteme eigenständig und verantworten die getroffenen Entscheidungen; Lehrperson wird informiert und berät bei Bedarf
Partizipation (im engeren Sinne)	Selbstbestimmung	→ Lernende treffen Entscheidungen über die Gestaltung der externen Bedingungen ihres Lernens selbst, indem sie selbstständig zwischen verschiedenen (mitunter vorgegebenen) Alternativen wählen; Lehrperson unterstützt bei Bedarf
	Mitbestimmung	→ Lernende haben Beteiligungsrecht und tragen Mitverantwortung; Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens werden unter Einbezug aller Beteiligten (Lernende und Lernende) getroffen (z.B. mittels Konsensprinzip oder Mehrheitsentscheidung)
	Mitwirkung	→ Lehrperson gestaltet die externen Bedingungen des Lernens und gibt den inhaltlichen und strukturellen Rahmen vor; Lernende haben die Möglichkeit indirekter Einflussnahme auf Entscheidungen durch die Artikulation eigener Vorstellungen und Interessen, welche obligatorisch abgefragt werden
Scheinbeteiligung (Vorform von Partizipation)	Einbeziehung	→ Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst, bezieht jedoch nach eigenem Ermessen die Meinungen der Lernenden mit ein; Lernende werden ausreichend über lehrpersonenseitige Entscheidungen informiert
	Anhörung	→ Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst und befragt Lernende sporadisch nach deren Meinungen, die jedoch nicht zwangsweise in eine Entscheidung einbezogen werden müssen
	Informierung	→ Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst und befragt Lernende über Abläufe informiert, haben jedoch kein Mitspracherecht („Alibi-Teilnahme“)
Nicht-Partizipation	Fremdorganisation	→ Lehrperson trifft alle relevanten Entscheidungen bzgl. der Organisation und Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens ohne Einbezug oder Befragung der Lernenden; Inhalte, Ziele und Abläufe werden aus der Perspektive der Lernenden fremddefiniert; Lernende werden angewiesen und nicht über Hintergründe und Abläufe informiert

Abb. 1 Grade und Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten. (Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023, in Anlehnung an die o. g. Quellen)

grundsätzlich Einflussmöglichkeiten auf unterrichtsrelevante Entscheidungen zugestanden, wobei der jeweilige Grad entsprechend variieren kann (z. B. relative Eigenständigkeit im Rahmen der Selbstbestimmung vs. Entscheidungsabhängigkeit von Peer- und Lehrpersonenmeinungen bei Mitbestimmung und Mitwirkung). Hinsichtlich der praktischen Umsetzung der lernerseitigen Einflussnahme weist die Literatur auf unterschiedliche Möglichkeiten hin. Erstens sind dies *individuelle Entscheidungen* in Form von Auswahlmöglichkeiten, aus verschiedenen, mitunter vorgegebenen Optionen oder die freie Wahlmöglichkeit ohne vorgegebene Optionen (z. B. Cook et al. 2021; Deed et al. 2014; Reeve et al. 2004). Zweitens ist dies die *dialogisch-diskursive Entscheidungsfindung* in Lerngruppen bzw. in der Klasse (z. B. Boatright und Allman 2018; Daher und Saifi 2018; Richter und Tjosvold 1980) und drittens die *demokratische Abstimmung* bzgl. unterschiedlicher Auswahlalternativen, der Bildung einer Mehrheitsmeinung und resultierendem Mehrheitsbeschluss (z. B. Bätz et al. 2009; Desch et al. 2016). Richter und Tjosvold (1980) beschreiben anschaulich ein mögliches Vorgehen bei einer diskursiven Entscheidungsfindung mit der Option eines abschließenden Mehrheitsbeschlusses: Die Schüler:innen planen gemeinsam mit ihrer Lehrkraft das Thema einer Stunde, wobei die Lehrkraft die Lernenden ermutigt, ihre Meinungen zu äußern, ein Brainstorming über mögliche

Themen und Aktivitäten durchzuführen, die verschiedenen Möglichkeiten zu bewerten und gegeneinander abzuwägen und mittels Konsensfindung über das Thema und die Klassenaktivitäten zu entscheiden. Wenn nach einer Stunde kein Konsens erzielt wird, entscheidet die Mehrheit (zsf. Kärner et al. 2023).

Die *relative Autonomie* schließlich steht für Möglichkeiten, im Rahmen derer Lernende eigenständig die externalen Bedingungen ihres Lernens organisieren und selbstständig Entscheidungen treffen. Entsprechende unterrichtspraktische Realisierungsformen zeigen sich beispielsweise bei Dobson und Dobson (2021), welche von einem Unterrichtssetting berichten, in welchem Lernende zu Lehrenden werden und in diesem Zusammenhang ihren eigenen Unterricht organisieren oder bei Sembill (2004) zum selbstorganisierten Lernen, in dessen Rahmen die Schüler:innen eigenständig komplexe Problemstellungen bearbeiten und damit verbundene Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozesse in Kleingruppen selbstständig organisieren.

Das in Abb. 1 dargestellte Modell ist dergestalt relationaler Natur, da die *Perspektiven* von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen berücksichtigt werden und sich diese wechselseitig bedingen. So ist anzunehmen, dass zunehmende Einflussmöglichkeiten von Lernenden auf unterrichtsrelevante Entscheidungen mitunter mit einer empfundenen und/oder faktischen Verringerung von Einflussmöglichkeiten der Lehrpersonen einhergehen können; vice versa können zunehmende Einflussmöglichkeiten von Lehrpersonen mit einer Verringerung von Einflussmöglichkeiten der Lernenden einhergehen (Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023). In der Literatur finden sich im Zusammenhang mit den beiden Perspektiven Hinweise darauf, dass Lernende zwar vielfältige Mitbestimmungswünsche haben und diese auch äußern (z. B. bzgl. der Festlegung von Hausaufgaben oder der Auswahl von Unterrichtsthemen; Kramer und Auferbauer 2021), die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten jedoch insgesamt weit weniger optimistisch beurteilt werden (z. B. Bron et al. 2018; Meusburger 2022; Müller-Kuhn et al. 2020). Betrachtet man weiterhin die Einschätzung von Lehrpersonen zu Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen, so zeigt sich eine interessante Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven: Lehrkräfte schätzen diese systematisch höher ein als die Lernenden selbst (Fatke und Schneider 2005; zsf. Gamsjäger 2019).

Aufgrund des angenommenen rollenbezogenen wechselseitigen Zusammenhangs der Kategorien „Autonomie“ und „Heteronomie“ ist es erforderlich, deren wechselseitige Dynamik differenzierter und in Bezug auf die jeweiligen Realisierungsformen zu denken (hierzu ausführlich Heid et al. 2023 und Kärner et al. 2023). Insofern sind entsprechende graduelle Modelle weniger statisch zu denken, es wäre vielmehr der dynamische Prozesscharakter der einbezogenen Einflussgrade zu berücksichtigen (Hart 2008). Auch sind, abgesehen von den abstrakten (da sie sich nicht auf konkrete Inhalte beziehen) Kategorien individueller Einflussmöglichkeiten, weitere Facetten partizipativer Unterrichtspraxis zu berücksichtigen. Abs (2006) beispielsweise unterscheidet in seiner Modellierung drei Dimensionen, welche er als für die Charakterisierung partizipativer Praxis konstitutiv annimmt: Partizipationsformen stehen demnach für unterschiedliche Grade lernerseitiger Einflussmöglichkeiten (analog zur obigen Abb. 1); Partizipationsmodi beschreiben die konkrete Art und Weise, wie die partizipative Praxis realisiert wird (z. B. informell, simulierend); der Bereich bzw.

die *Reichweite* der Partizipation als dritte Dimension steht für konkrete Inhaltsbereiche, auf welche partizipative Praxis abzielt (z. B. individuelle Angelegenheiten, Klassenangelegenheiten).

2.2 Partizipative unterrichtliche Gestaltungsfelder

Fragt man nach denjenigen Gegenstandsbereichen und Bedingungen des Lernens, an welchen Schüler:innen grundsätzlich partizipieren können, so können verschiedene entscheidungsrelevante Felder identifiziert werden (z. B. Abs und Moldenhauer 2022; Hauk und Gröschner 2022; Kraft 1999; Weinert 1982; zsf. Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023).

Dies sind erstens Entscheidungen, welche auf die *Lernziele* und *Lerninhalte* abzielen. Lernende können in Entscheidungen einbezogen werden bzw. diese selbstständig treffen, welche sich auf die Definition von Lernzielen beziehen. Entsprechende Ziele können sich in deren Konkretisierungsgrad unterscheiden und sich dementsprechend in Grob- (z. B. curriculare Ziele; z. B. Guadalupe und Curtner-Smith 2020; Leat und Reid 2012) und Feinziele (z. B. konkrete Unterrichtsstunden oder Aufgaben; z. B. Andrade und Du 2007; Chan et al. 2014; López-Pastor und Sicilia-Camacho 2017) untergliedern lassen. Hinsichtlich der Lerninhalte verhält es sich analog: auch hier können Lernende grundsätzlich an der Definition von längerfristig (z. B. Schulhalbjahr) zu planenden thematischen Schwerpunktsetzungen beteiligt werden (z. B. Biddulph 2011; Boatright und Allman 2018; Bron et al. 2018; Howley und O'Sullivan 2021) wie auch an der inhaltlichen Ausgestaltung enger umgrenzter thematischer Unterrichtseinheiten (z. B. Bätz et al. 2009) oder an konkreten Aufgabeninhalten (z. B. Deed et al. 2014; Dür und Griebler 2008; Gamsjäger 2019).

Zweitens sind es Entscheidungen, welche die *Gestaltung, Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten* betreffen. Neben grundsätzlichen Entscheidungen, die die allgemeine unterrichtliche Zeitnutzung adressieren (z. B. Kögler 2015), stehen Fragen zur Diskussion, wie der Unterricht hinsichtlich verschiedener denkbarer Arbeits-/Aktivitätsformen, Medien, Formen der Ergebnissicherung oder Lern- und Bearbeitungsmethoden (z. B. Bron et al. 2018; Deed et al. 2014; Desch et al. 2017; Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Granbom 2016; Griebler und Griebler 2012; Lazarides et al. 2015) *methodisch* gestaltet und strukturiert werden soll sowie hinsichtlich der *Sozialformen*, also der Art und Weise, wie die Akteure im Unterricht zusammenarbeiten sollen (z. B. Bätz et al. 2009).

Drittens stehen Entscheidungen zur Diskussion, welche die *Prüfungsformen* und die *Bewertungskriterien* betreffen. Hierbei weist die Literatur darauf hin, dass Lernende mitbestimmen können, welche Inhalte in Prüfungen auf welche Art und Weise geprüft werden (z. B. mündliche oder schriftliche Prüfung, Projektbericht) (z. B. Granbom 2016; Guadalupe und Curtner-Smith 2020; Tillema et al. 2011). Darüber hinaus bestehen Möglichkeiten der lernerseitigen Einflussnahme auf Entscheidungen, welche die Kriterien betreffen, auf Basis derer Prüfungsleistungen bewertet werden. Dies kann bspw. durch den Einbezug der Lernenden in die Entwicklung und verbindliche Definition von Bewertungskriterien für die Notenvergabe erfolgen (z. B. Andrade und Du 2007; Dancer und Kamvounias 2005; Falchikov und Goldfinch 2000; Sanchez et al. 2017).

2.3 Instrumente zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten

Um einen Überblick über bestehende Instrumente zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten zu erhalten, beziehen wir uns zum einen auf unser Literaturreview (Kärner et al. 2023), zum anderen wurden für den vorliegenden Beitrag zusätzliche und weiterführende Recherchen durchgeführt.

Zunächst zu den Ergebnissen des Literaturreviews. Die gesichteten Instrumente umfassen hinsichtlich der Anzahl der jeweils verarbeiteten Items zwischen einem und 45 mit einem Median von sieben Items. Mehr oder weniger konkrete Bezüge zu partizipativen Handlungsfeldern finden sich für die partizipativen Felder *Lernziele und Unterrichtsinhalte* (z.B. „We can decide the scientific topic to discuss in the science classroom“ bei Daher und Saifi 2018), *Unterrichtsgestaltung und -strukturierung* (z.B. „Students have a say in choosing the learning methods to be used in lessons“ bei Bron et al. 2018) und *Prüfungen und Bewertungskriterien* (z.B. „Schüler dürfen bei der Notengebung mitentscheiden“ bei Helsper et al. 2004 in Referenz auf Krüger et al. 2000). Andere Instrumente fragen die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im Allgemeinen und ohne Bezug zu einem der genannten partizipativen Felder ab (z.B. „Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam“ bei Steinert et al. 2003). Betrachtet man die gesichteten Instrumente hinsichtlich der jeweiligen Abbildung unterschiedlicher Grade bzw. Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten, so ist festzustellen, dass in lediglich fünf Instrumenten explizit unterschiedliche graduelle Ausprägungen berücksichtigt werden (Gamsjäger 2019; Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Kramer und Auferbauer 2021; Meusbürger 2022; Wetzelhütter und Bacher 2015). Hinsichtlich der Dimensionalitäten bestehender Fragebogeninstrumente zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Faktorielle Analysen von Kramer und Auferbauer (2021) bspw. legen eine zweidimensionale Skalenstruktur (vorhandene vs. keine Partizipationsmöglichkeiten) nahe. Dem entgegen stehen die Analysen von Wetzelhütter und Bacher (2015), die auf eine eindimensionale hierarchische Skala hinweisen, deren enthaltene Items inhaltlich durch unterschiedliche Beteiligungsintensitäten bzw. -qualitäten gekennzeichnet sind. Die eindimensionale Skalierung stützt die Vorstellung einer strikten Polarisierung von Selbst- und Fremdbestimmung, wengleich eine solche theoretisch-konzeptionell in Zweifel gezogen werden kann (Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023). Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Großteil der gefundenen Instrumente das interessierende Konstrukt in diesem Sinne einseitig abbildet, da keiner der Fragebögen neben verschiedenen graduell unterscheidbaren Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten gleichzeitig auch die relevanten partizipativen Felder in Bezug auf die Gestaltung und Organisation der externalen Bedingungen des Lernens sowie verschiedene Perspektiven berücksichtigt (zsf. Kärner et al. 2023).

Zusätzliche und weiterführende Recherchen nach bestehenden Fragebogeninstrumenten zur Erfassung lernerseitiger Partizipationsmöglichkeiten wurden über die Datenbank des Forschungsdatenzentrums Bildung durchgeführt (FDZ; <https://www.fdz-bildung.de>, Stand: 19.07.2023). Hierbei wurde unter dem Stichwort „Partizipation“ nach Skalen und Items aus Fragebögen gesucht, die über die Ergebnisse des o.g. Literaturreviews hinaus auch explizit die Lehrpersonensichtweise berücksichtigen. Die Suche ergab 22 Treffer in der FDZ-Datenbank, neun Treffer im Open-

Access-Repositoryum für sozial- und verhaltenswissenschaftliche Messinstrumente (ZIS) und vier Treffer im Open-Test-Archive der Datenbank des Leibniz-Instituts für Psychologie (ZPID). Zusammenfassend zeigt sich in der Zusatzrecherche ein vergleichbares Bild zu den Ergebnissen des Literaturreviews: Lernerseitige Partizipationsmöglichkeiten werden tendenziell eher allgemein, d. h. von konkreten Partizipationsfeldern (z. B. Unterrichtsziele, Bewertungskriterien) abstrahiert, erfragt (z. B. „Schüler und Schülerinnen nehmen die in der Schule bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten tatsächlich wahr“ bei Diedrich et al. 2012 oder „Schulen können besser werden, wenn Schüler/-innen in ihnen mitbestimmen“ bei Abs et al. 2021). Darüber hinaus wurde weder in der Zusatzrecherche noch im ursprünglichen Literaturreview ein Instrument gefunden, welches der Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten sowohl aus der Perspektive von Lernenden als auch aus der Perspektive von Lehrenden dienlich ist und gleichzeitig sowohl unterschiedliche partizipative Felder als auch unterschiedliche Grade bzw. Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten differenziert abbildet.

3 Fragestellung und Annahmen

Die skizzierten Forschungsdesiderata motivieren zur Entwicklung eines Fragebogeninstruments, welches sowohl graduell unterscheidbare Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten (Abschn. 2.1) als auch unterschiedliche partizipative Gestaltungsfelder abbildet (Abschn. 2.2) und darüber hinaus die Perspektiven von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen berücksichtigt. Die Fragestellung des vorliegenden Beitrags bezieht sich somit auf die Entwicklung eines Instruments, welches den genannten Anforderungen genügt. Als inhaltliche Validierungs- bzw. Plausibilitätskriterien für die Instrumentenentwicklung treffen wir die folgenden Annahmen:

- a. Wir nehmen an, dass sich bezogen auf das in Abb. 1 dargestellte Ausgangsmodell sowohl für die Perspektive der Lernenden als auch für die Perspektive der Lehrenden unterschiedliche Grade empirisch abbilden lassen, die sich in den Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten unterscheiden. Wir gehen also im Gegensatz zu den Ergebnissen bisheriger Arbeiten (z. B. Wetzelhütter und Bacher 2015) davon aus, dass sich ein mehrdimensionales Faktorenmodell empirisch abbilden lässt, welches neben den beiden „Extrembereichen“ (relative Autonomie vs. Heteronomie) mindestens eine dazwischenliegende Ausprägung beinhaltet.
- b. Bezugnehmend auf bisherige Befunde kann davon ausgegangen werden, dass in der lernerseitigen Wahrnehmung als fremdbestimmt wahrgenommene Qualitäten tendenziell häufiger vorzufinden sind bzw. in quantitativer Hinsicht höhere Zustimmungswerte erzielen werden, verglichen mit Qualitäten selbstbestimmter lernerseitiger Einflussmöglichkeiten (z. B. Bron et al. 2018; Meusburger 2022). Die befragten Schüler:innen werden also über alle Felder hinweg tendenziell eher geringe Partizipationsmöglichkeiten sehen, verglichen mit der wahrgenommenen Fremdbestimmung durch die Lehrpersonen.
- c. Weiterhin kann angenommen werden, dass sich die lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen unterrichtlichen Gestaltungsfeldern unter-

scheiden werden. So ist bspw. anzunehmen, dass im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden und Sozialformen tendenziell mehr Einflussmöglichkeiten gesehen werden, verglichen mit den Prüfungsformen und Bewertungskriterien. Dies kann damit begründet werden, dass die Art und Weise, wie Leistungen in der Schule überprüft und bewertet werden sollen, stärker durch rechtliche Vorgaben reglementiert ist als dies beispielsweise für die Unterrichtsmethoden und Sozialformen der Fall ist (z. B. Avenarius und Hanschmann 2019; NVO 1983).

- d. Hinsichtlich der zu berücksichtigenden Perspektiven von Lernenden und Lehrenden ist anzunehmen, dass Lehrpersonen die lernerseitigen Einflussmöglichkeiten in deskriptiver Hinsicht höher einschätzen als die Lernenden selbst (z. B. Fatke und Schneider 2005; zsf. Gamsjäger 2019).

4 Methodische Vorgehensweise

In diesem Abschnitt werden zunächst das Untersuchungsdesign sowie die zugrundeliegenden Stichproben, bestehend aus Schüler:innen (kurz: Lernende) sowie Lehrpersonen (kurz: Lehrende), beschrieben. Anschließend wird die Vorgehensweise bei der Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden skizziert, welcher sowohl die beschriebenen Qualitäten (Abschn. 2.1, Abb. 1) als auch die relevanten unterrichtlichen Felder (Abschn. 2.2) empirisch abbildet. Abschließend werden die zugrundeliegende Analysestrategie und die eingesetzten Analyseverfahren beschrieben.

4.1 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung setzt sich aus insgesamt *drei Teilstudien* zusammen. Die Planung und Gestaltung dieser drei Teilstudien erfolgte zeitlich und organisatorisch parallel, sodass sich diese in ihrer Gestaltung mit Ausnahme der befragten Proband:innen nicht voneinander unterscheiden. Bei allen drei Teilstudien handelt es sich um Fragebogenstudien, die einem Querschnittsdesign folgen und onlinebasiert und anonym durchgeführt wurden. Von allen teilnehmenden Personen wurde deren Einverständnis über die anonymisierte Erfassung und Verarbeitung ihrer Daten eingeholt und von den befragten Schüler:innen aus datenschutzrechtlichen Gründen zusätzlich die Bestätigung, dass diese zum Befragungszeitpunkt mindestens 16 Jahre alt waren. Die erfassten Daten lassen keine Rückschlüsse auf konkrete Personen und/oder Schulen zu. Die folgende Tab. 1 liefert einen Überblick über das jeweils durchführende For-

Tab. 1 Übersicht über die drei Teilstudien

Teilstudie	Erhebungszeitraum	Zielgruppe	Durchführendes Forschungsinstitut
I	Mai 2022	Schüler:innen (Sek. I und II)	Universität Hohenheim
II	Mai–Juni 2022	Schüler:innen (Sek. I und II)	Universität Konstanz
III	Mai–Juni 2022	Lehrpersonen (Sek. I und II)	Universität Konstanz

Tab. 2 Genutzte Kanäle zur Verteilung der Fragebögen

Teilstudie	Genutzte Kanäle
I	<p>Soziale Netzwerke (Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.)</p> <p>Austauschforen für Schüler:innen (z. B. schueler-forum.com)</p> <p>SMV (Schülermitverantwortung)-Vereinigungen unterschiedlicher Bundesländer (z. B. SMV Baden-Württemberg)</p> <p>E-Mails inkl. Link zur Befragung an den Autoren bekannte Schüler:innen der betreffenden Zielgruppe mit der Bitte um Weiterleitung an weitere Personen (sog. Schneeballverfahren)</p> <p>Schülervereinigungen (z. B. Schülerunion Deutschland, Schülerhilfe)</p>
II	<p>Soziale Netzwerke (Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.)</p> <p>E-Mails inkl. Link zur Befragung an den Autoren bekannte Schüler:innen der betreffenden Zielgruppe mit der Bitte um Weiterleitung an weitere Personen (sog. Schneeballverfahren)</p> <p>Schülervereinigungen (z. B. Schülerunion Tirol)</p>
III	<p>Soziale Netzwerke (z. B. Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.)</p> <p>E-Mails inkl. Link zur Befragung an den Autoren bekannte Lehrpersonen mit der Bitte um Weiterleitung an weitere Personen (sog. Schneeballverfahren)</p>

schungsinstitut sowie die jeweiligen Erhebungszeiträume und Zielgruppen der drei Teilstudien.

Die Teilstudien I und III wurden jeweils in Deutschland, Teilstudie II zudem auch in Österreich und der Schweiz durchgeführt. Für die Gewinnung der Proband:innen wurden die Fragebögen online über unterschiedliche Kanäle verteilt und zugänglich gemacht (siehe Tab. 2).

Um eine Teilnahme derselben Schüler:innen sowohl an Teilstudie I als auch an Teilstudie II zu verhindern, fand Teilstudie II zeitverzögert statt. Auch wurden andere Kanäle genutzt und alle teilnehmenden Proband:innen explizit danach gefragt, ob eine Teilnahme an dieser Studie bereits stattgefunden hat. Zudem wurden Lernende, die zum Befragungszeitpunkt keine Schule mehr besuchten (z. B. Studierende, Teilnehmende an Weiterbildungskursen, etc.) aus den Teilstudien I und II ausgeschlossen. Um die Ergebnisse der Teilstudien I und II möglichst gut mit denjenigen aus Teilstudie III vergleichen zu können, wurden in Teilstudie III nur Lehrpersonen berücksichtigt, die auf Ebene der Sekundarstufe I oder II unterrichten.

Das grundlegende Prinzip der Datenerhebungen basiert auf dem Schneeballprinzip, wobei Kontakte und Netzwerke dazu genutzt wurden, den Link zum Fragebogen zu verbreiten. Das Schneeballverfahren ist nach Döring und Bortz (2016, S. 308) gut geeignet, wenn die Populationsmitglieder von Interesse schwer erreichbar, jedoch untereinander gut vernetzt sind und über die entsprechenden sozialen Netzwerke weitere Befragungsteilnehmer:innen rekrutiert werden können. Die auf diese Weise gezogenen Stichproben sind jedoch nicht-probabilistischer Natur (sog. Gelegenheitsstichproben) und können somit keine Repräsentativität für sich beanspruchen (hierzu auch Abschn. 6.2). Die gewonnenen Stichproben und deren Charakteristika werden im nachfolgenden Abschnitt näher beschrieben.

4.2 Beschreibung der Stichproben

Da in den Teilstudien I und II jeweils Schüler:innen befragt wurden, wird die Stichprobe dieser beiden Teilstudien gesamthaft beschrieben (Tab. 3). Die befragten Schüler:innen sind im Mittel 19,8 Jahre ($SD=6,3$) alt, was an dem relativ hohen Anteil an Personen aus Berufsschulen, beruflichen Gymnasien und allgemeinbildenden

Tab. 3 Stichprobenbeschreibung (Teilstudien I und II: Schüler:innen der Sekundarstufen I und II) ($n_1=314$)

Ausprägung	Numerische Größe ^b
Alter^a	
M	19,8
SD	6,3
<i>Gesamt</i>	313
Geschlecht	
Männlich	103 (33 %)
Weiblich	206 (67 %)
<i>Gesamt</i>	309
Land	
Deutschland	256 (89 %)
Schweiz	12 (4 %)
Österreich	20 (7 %)
<i>Gesamt</i>	288
Bundesland	
Baden-Württemberg	171 (61 %)
Bayern	21 (8 %)
Berlin	57 (20 %)
Brandenburg	5 (2 %)
Mecklenburg-Vorpommern	12 (4 %)
Nordrhein-Westfalen	8 (3 %)
Rheinland-Pfalz	4 (1 %)
Sonstige	4 (1 %)
<i>Gesamt</i>	282
Schultyp	
Realschule	3 (1 %)
Gemeinschaftsschule	15 (6 %)
Berufsschule	51 (21 %)
Beruff. Gymnasium	70 (29 %)
Allg. Gymnasium	76 (31 %)
Sonstige (z. B. Hauptschule, Volksschule, Gesamtschule, Berufskolleg, Oberschule, etc.)	29 (12 %)
<i>Gesamt</i>	244

M Mittelwert, *SD* Standardabweichung

^a Schüler:innen über einem Alter von 30 Jahren wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt, da das Alter in diesem Bereich nicht exakt abgefragt wurde

^b Unterschiede in den einzelnen Gesamtzahlen sind auf fehlende Angaben einzelner Proband:innen (Item-Non-Response) zurückzuführen

Tab. 4 Stichprobenbeschreibung (Teilstudie III: Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II) ($n_2=97$)

Ausprägung	Numerische Größe ^b
Berufserfahrung^a	
M	11,3
SD	9,1
<i>Gesamt</i>	96
Geschlecht	
Männlich	35 (38 %)
Weiblich	57 (62 %)
<i>Gesamt</i>	92
Bundesland	
Baden-Württemberg	81 (88 %)
Bayern	3 (3 %)
Berlin	6 (7 %)
Sonstige	2 (2 %)
<i>Gesamt</i>	92
Schultyp	
(Werk-)Realschule	17 (18 %)
Gemeinschaftsschule	5 (5 %)
Berufsschule	24 (25 %)
Beruf. Gymnasium	13 (13 %)
Allg. Gymnasium	35 (36 %)
Sonstige (z. B. Hauptschule, Volksschule, Gesamtschule, Berufskolleg, Oberschule, etc.)	3 (3 %)
<i>Gesamt</i>	97

M Mittelwert, *SD* Standardabweichung

^a Das Alter der Lehrpersonen wurde in Teilstudie III nicht erhoben. Stattdessen wurde nach deren Berufserfahrung gefragt

^b Unterschiede in den einzelnen Gesamtzahlen sind auf fehlende Angaben einzelner Proband:innen (Item-Non-Response) zurückzuführen

Gymnasien liegt. Es findet sich insgesamt ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Schüler:innen aus dem allgemein- und berufsbildenden Bereich. Der Großteil der Befragten ging zum Befragungszeitpunkt in Baden-Württemberg, Bayern oder Berlin zur Schule und ist weiblich (67 % vs. 33 % männlich). Die unterschiedlichen Gesamtzahlen der verschiedenen Stichprobenmerkmale sind auf fehlende Angaben einzelner Proband:innen zurückzuführen. Bezüglich der fehlenden Werte bei den interessierenden Items konnten statistisch keine systematischen Zusammenhänge mit soziodemografischen Angaben gefunden werden.

Tab. 4 fasst die Merkmale der Lehrpersonenstichprobe zusammen. Die Befragten verfügen im Mittel über 11,3 Jahre ($SD=9,1$) Berufserfahrung. Auch hier finden sich tendenziell mehr Frauen (62 %) als Männer (38 %) in der Stichprobe. Der Großteil der befragten Lehrpersonen war zum Befragungszeitpunkt an einer Schule in Baden-Württemberg tätig. Hinsichtlich der Schultypen finden sich am häufigsten allgemeinbildende Gymnasien, berufsbildende Gymnasien, Berufsschulen sowie (Werk-)Realschulen.

4.3 Vorgehen bei der Itementwicklung

Basierend auf den modelltheoretischen Überlegungen (Abschn. 2.1) erfolgte ein mehrstufiger iterativer Prozess zur Entwicklung geeigneter inhaltsvalider Items (Abb. 2).

Bezogen auf den in Abb. 2 dargestellten iterativen Entwicklungsprozess bildeten zunächst die Definitionen der Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten eine wichtige Ausgangsgrundlage (siehe Abschn. 2.1). Diesbezüglich konnten für jede Ausprägung charakteristische *Schlüsselwörter* bzw. *-phrasen* identifiziert werden, die die inhaltliche Breite der einzelnen Qualitäten möglichst umfänglich abbilden sollten. In Tab. 5 finden sich die wesentlichen Schlüsselwörter bzw. -phrasen, mit welchen der sukzessive Übergang vom zugeschriebenen Subjekt- zum Objektstatus des/der Lernenden semantisch zum Ausdruck gebracht werden soll. Wird das eigenständige Agieren von der Selbstorganisation bis hin zur Mitwirkung betont (wenngleich in unterschiedlichen „Wirkungsgraden“), so nimmt dieser Status spätestens ab der Einbeziehung sukzessive ab, bis der/die Lernende am Ende bei der Fremdorganisation angekommen lediglich als Objekt external gegebener Lernbedingungen gesehen und verstanden wird. Dieser Umstand darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lernen, als interner und individueller Prozess verstanden, letztendlich eine eigenständige Handlung der Lernenden ist und bleibt, die von Lehrpersonen trotz ihres Einflusses auf die Gestaltung der externalen Lernbedingungen nicht erzwungen oder erübrigt werden kann (hierzu Heid 2019). Es ist wichtig zu beachten, dass ungeachtet der vermeintlichen Austauschbarkeit einzelner Qualitäten seitens der Lernenden, diese gleichzeitig vorhanden sein können, ohne in strikten Abstufungen erfolgen zu müssen (vgl. dazu auch Hart 2008 sowie die Abschn. 2.1 und 6.1).

Abb. 2 Iterativer Entwicklungsprozess des Erhebungsinstruments zum Einsatz bei Lernenden und Lehrpersonen



Tab. 5 Schlüsselwörter und -phrasen für unterschiedliche Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten

Ausprägung	Schlüsselwörter/-phrasen	Beispielitems Lernenden-Perspektive
Selbstorganisation	<i>Selbstständig wählen, selbst entscheiden, eigenständig und unabhängig entscheiden</i>	Wir <i>entscheiden eigenständig</i> , wie wir im Unterricht arbeiten möchten.
Selbstbestimmung	<i>Selbst aus einer Auswahl an möglichen Alternativen wählen, bei selbstständiger Handlungsplanung und -ausführung unterstützt werden</i>	Aus einer <i>vorgegebenen Auswahl</i> an Lernzielen dürfen wir <i>selbstständig auswählen</i> , welches wir erreichen möchten.
Mitbestimmung	<i>Abstimmen, diskutieren, mitbestimmen, gleiches Stimmrecht für alle Beteiligten</i>	Wir <i>diskutieren</i> in der Klasse darüber, wie im Unterricht zusammengearbeitet werden soll.
Mitwirkung	<i>Vorschlagen, Ideen einbringen, Wünsche äußern, Rückmeldung/Feedback geben</i>	Wir dürfen unseren Lehrpersonen <i>Vorschläge</i> zur Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts <i>machen</i> .
Einbeziehung	<i>In Entscheidungen einbezogen werden</i>	Unsere Lehrer:innen <i>beziehen uns mit ein</i> , wenn es um die Auswahl von Unterrichtsthemen geht.
Anhörung	<i>Angehört werden, befragt/gefragt werden, sich äußern, Meinungen mitteilen</i>	Unsere Lehrer:innen <i>hören sich unsere Meinungen</i> zu möglichen Bewertungskriterien <i>an</i> .
Informierung	<i>Informiert werden, kein Mitspracherecht haben</i>	Unsere Lehrer:innen <i>informieren</i> uns, warum sie eine bestimmte Prüfungsform einsetzen, wir dürfen <i>aber nicht mitentscheiden</i> .
Fremdorganisation	<i>Nicht gefragt werden, etwas vorgegeben bekommen, nicht mitentscheiden/mitbestimmen können, keinen Einfluss haben</i>	Wir werden <i>nicht gefragt</i> , welche Prüfungsformen wir bevorzugen.

Basierend auf den Itemformulierungen für die einzelnen Qualitäten wurden über alle sechs Felder (Unterrichtsinhalte, Unterrichtsziele, Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten; siehe Abschn. 2.2) hinweg möglichst *inhaltsgleiche* Formulierungen verwendet, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Dies führte zu mehrfachen Iterationen im Zuge der Revision der Formulierungen über die acht Qualitäten bzw. Grade hinweg, die schließlich in einer finalen Formulierung von insgesamt 20 Items pro Feld mündeten. Dabei wurden für alle Grade innerhalb eines Feldes je zwei Items formuliert, die den Inhalt der ihnen zugeordneten Ausprägung abdecken bzw. repräsentieren sollten. Für die beiden Extrembereiche – Selbstorganisation und Fremdorganisation – wurden jeweils vier Items formuliert, um eine breitere Grundlage an verschiedenen Items für die „Ränder“ des Kontinuums zu erhalten, die einen besonderen Stellenwert hinsichtlich der semantischen Polarität der wahrgenommenen Einflussmöglichkeiten einnehmen.³ Unter Berücksichtigung der sechs Felder umfasst der zu pilotierende Fragebogen somit insgesamt 120 Items (20 Items für die jeweiligen Qualitäten

³ Auf Grundlage unseres Theoriemodells haben wir die Grade lernerseitiger Einflussmöglichkeiten mithilfe mehrerer Unterkategorien detailliert beschrieben (Abb. 1). Dies führte im Zuge der Operationalisierung dazu, dass im Pretest mehr Items für die Zwischenkategorien (Mitbestimmung, Einbeziehung,

Tab. 6 Parallelisierung der Fragebögen für Lernende und Lehrende

Ausprägung	Beispielitems Lernenden-Perspektive	Beispielitems Lehrenden-Perspektive
Selbstorganisation	Wir entscheiden eigenständig, wie wir im Unterricht arbeiten möchten.	Die Schüler:innen entscheiden eigenständig, wie sie im Unterricht arbeiten möchten.
Selbstbestimmung	Aus einer vorgegebenen Auswahl an Lernzielen dürfen wir selbstständig auswählen, welches wir erreichen möchten.	Aus einer vorgegebenen Auswahl an Lernzielen dürfen die Schüler:innen selbstständig auswählen, welches sie erreichen möchten.
Mitbestimmung	Wir diskutieren in der Klasse darüber, wie im Unterricht zusammengearbeitet werden soll.	Die Schüler:innen diskutieren in der Klasse darüber, wie im Unterricht zusammengearbeitet werden soll.
Mitwirkung	Wir dürfen unseren Lehrer:innen Vorschläge zur Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts machen.	Die Schüler:innen dürfen mir Vorschläge zur Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts machen.
Einbeziehung	Unsere Lehrer:innen beziehen uns mit ein, wenn es um die Auswahl von Unterrichtsthemen geht.	Ich beziehe die Schüler:innen mit ein, wenn es um die Auswahl der Unterrichtsthemen geht.
Anhörung	Unsere Lehrer:innen hören sich unsere Meinungen zu möglichen Bewertungskriterien an.	Ich höre mir die Meinungen der Schüler:innen zu möglichen Bewertungskriterien an.
Informierung	Unsere Lehrer:innen informieren uns, warum sie eine bestimmte Prüfungsform einsetzen, wir dürfen aber nicht mitentscheiden.	Ich informiere die Schüler:innen, warum ich eine bestimmte Prüfungsform einsetze, die Schüler:innen dürfen jedoch nicht mitentscheiden.
Fremdorganisation	Wir werden nicht gefragt, welche Prüfungsformen wir bevorzugen.	Die Schüler:innen werden nicht gefragt, welche Prüfungsformen sie bevorzugen.

lernerseitiger Einflussnahme für jedes der sechs Felder).⁴ Die im März/April 2022 durchgeführte Pilotierung mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik diente vor allem dem Zweck der inhaltlichen Verständlichkeit und sprachlichen Klarheit, Eindeutigkeit und Unmissverständlichkeit der Items. Auf dieser Grundlage mussten einzelne Items lediglich geringfügig umformuliert werden, was jedoch zu keinem Ausschluss oder Austausch einzelner Items führte. Im April 2022 wurde der Fragebogen für den Einsatz bei Lehrpersonen „übersetzt“, ohne jedoch die inhaltlichen Aussagen grundlegend zu verändern. Eine Gegenüberstellung der obigen Beispielitems für den Vergleich der Formulierungen der Lernenden- und Lehrenden-Items findet sich in Tab. 6.

Eine Pilotierung des Fragebogens zur Erfassung lernerseitiger Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive der Lehrenden fand nur noch im Zuge eines kurzen

etc.) zur Verfügung standen im Vergleich zu den beiden Extremausprägungen (Selbst- und Fremdorganisation). Um dieses Ungleichgewicht in der Anzahl der Items auszugleichen, haben wir bewusst für die Extremausprägungen mehr Items formuliert. Dies war aus pragmatischen Gründen notwendig, da wir für die Extrembereiche ausreichend Items benötigten, um „nicht funktionierende“ Items ohne Nachteile ausschließen zu können. Auf diese Weise konnten wir sicherstellen, dass genügend geeignete Items für die Abbildung dieser Ausprägungen zur Verfügung standen.

⁴ In der Erhebung waren ursprünglich auch Items für eine weitere Ausprägung („Dekoration“) enthalten, welche in Hart's (1992) Ladder of Participation als eigene Ausprägung berücksichtigt ist, die sich jedoch weder semantisch noch empirisch sinnvoll in unser Modell integrieren ließ.

Testlaufs mit zwei Studierenden statt, wobei geprüft wurde, ob sich Items durch ihren Bezug zur Perspektive von Lehrpersonen inhaltlich wesentlich unterschieden, was jedoch bei keinem Item der Fall war. Die wesentliche Unterscheidung zwischen den beiden Fragebogenversionen liegt zusammenfassend darin, dass sich die von den Schüler:innen erfragte Wahrnehmung stets auf die Referenzfigur der eigenen Lehrpersonen bezieht, während sich die Wahrnehmung der Lehrpersonen auf die Referenzfigur ihrer Schüler:innen und ihres Unterrichts bezieht. Bei der Entwicklung der Fragebögen wurde bewusst kein bestimmter Unterricht, kein bestimmtes Fach, keine bestimmte Lehrperson und kein bestimmtes Ereignis als Referenzpunkt herangezogen. Stattdessen lag das Ziel der Entwicklung darin, die lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten möglichst allgemein und kontextunabhängig zu erfragen.⁵ Entsprechend beziehen sich die Fragen stets auf eine abstrakte Vielzahl an Lehrpersonen, Themen, Zielen, Lernenden, etc.

4.4 Durchführung der Teilstudien

Die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten wurden pro Feld abgefragt, wobei den Proband:innen sowohl die einzelnen Felder (blockweise Randomisierung) als auch die Reihenfolge der Items innerhalb der Felder je Fragebogaufwurf in randomisierter Reihenfolge präsentiert wurden. Dies führte zu einer gleichmäßigen Verteilung fehlender Werte, die aufgrund vorzeitiger Abbrüche zu erwarten waren. Darüber hinaus gab es keine systematischen Datenausfälle auf Item-Ebene (Item-Non-Response). Weiterhin wurden durch die randomisierte Itempräsentation etwaige Reihenfolge-, Carry-Over-/Übertragungs- oder Positionseffekte verhindert, welche zu künstlich erzeugten Zusammenhängen in den Daten hätten führen können. Die Bearbeitungszeit für den Fragebogen lag bei allen drei Teilstudien bei etwa 30 min. Proband:innen, die den Fragebogen lediglich durchklickten, ohne jedoch ernsthafte Antworten zu geben (sichtbar bspw. an einem homogenen Antwortverhalten; vgl. dazu Bais et al. 2020; Cornesse und Blom 2020; Leiner 2019), wurden von der Auswertung ausgeschlossen. Dies betraf gesamthaft acht Proband:innen der Teilstudien I und II. Insgesamt wurden die Fragebögen aus den Teilstudien I und II 1288 mal aufgerufen und von 708 Schüler:innen bearbeitet. Abzüglich der fehlerhaften oder komplett unvollständigen Bearbeitungen mündete dies in 314 verwertbaren Datensätzen. Von diesen haben 191 Schüler:innen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Der Fragebogen aus Teilstudie III wurde insgesamt 393 mal aufgerufen und dabei von 160 Lehrpersonen bearbeitet. Abzüglich der fehlerhaften oder komplett unvollständigen Bearbeitungen mündete dies in 97 verwertbaren Datensätzen. Von diesen haben rund 92 Lehrende den Fragebogen vollständig ausgefüllt.

⁵ Es sei angemerkt, dass das Instrument zwar per se kontextunabhängig entwickelt wurde, jedoch im praktischen Einsatz bspw. über Bezüge zu konkreten Fächern oder Lehrpersonen im Einführungstext problemlos eine Kontextbezogenheit hergestellt werden kann.

4.5 Identifikation und Überprüfung der Faktorenstruktur

Um auf Basis der erhobenen Daten zu überprüfen, inwieweit sich die konzeptionelle Modellierung (Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten und die partizipativen Unterrichtsfelder) auch empirisch abbilden lässt, wurde eine zweistufige Vorgehensweise gewählt: zunächst erfolgte die Identifikation der Faktorenstruktur mittels explorativer Faktorenanalyse (EFA) (Abschn. 4.5.1), anschließend wurden die faktoriellen Strukturen mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA) geprüft (Abschn. 4.5.2).

4.5.1 Explorative Faktorenanalyse

Die empirische Analyse erfolgte zunächst auf Grundlage mehrerer EFAs mittels Verwendung der Statistiksoftware SPSS 28 (IBM). Zur Durchführung der EFAs und der Interpretation der Ergebnisse dienten Handreichungen von Field (2018) sowie Rost und Schermer (1989). Auf dieser Grundlage wurde je Feld eine Hauptachsenanalyse mit anschließender Oblimin-Rotation durchgeführt. Dabei wurden für die Faktorenbildung folgende („harte“) Kriterien herangezogen (siehe auch Rost und Schermer 1989, S. 293):

- i) Eigenwert > 1
- ii) Scree-Test
- iii) Pro Komponente mindestens drei Markiertvariablen
- iv) Faktorenladungen der einzelnen Items $> 0,3$
- v) Keine Mehrfach- bzw. Nebenladungen $> 0,5$

Ferner war es ein Analyseziel, eine inhaltliche Vergleichbarkeit der einzelnen *Einflussgrade* sowohl über die unterschiedlichen *Felder* als auch über die beiden Stichproben bzw. *Perspektiven* (Lernende und Lehrpersonen) hinweg zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund kamen zwei weitere Kriterien bei der Faktorenbildung hinzu, die jedoch im Gegensatz zu den Kriterien *i* bis *v* nicht als Ausschlusskriterien, sondern als inhaltliche Orientierung zu verstehen sind („weiche“ Kriterien). Das Ziel bestand darin, diese soweit wie möglich zu erfüllen:

- vi) Inhaltsgleiche Lösungen über alle Felder hinweg
- vii) Inhaltsgleiche Lösungen sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden

Nach Anwendung der Kriterien *i* bis *v* verbleiben von den anfänglich 20 Items je Feld die in Tab. 7 hinterlegten Anzahlen an Items.

Mit Ausnahme des Felds „Unterrichtsmethoden“ ergab sich ein annähernd konsistentes Bild zwischen den beiden Stichproben (Lernende, Lehrende). Dabei fiel auf, dass es nur sehr eingeschränkt möglich war, die Ausprägungen der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten innerhalb des Felds „Unterrichtsmethoden“ bei Lernenden eindeutig zu differenzieren. Auffällig war zudem, dass sich aus den EFAs über alle Felder und Zielgruppen hinweg eine *dreifaktorielle Lösung* als dominant erwiesen hat (für einen Überblick siehe Tab. 8).

Auf Grundlage der Ergebnisse der verschiedenen EFAs zeigten sich teilweise nicht identische Lösungen vor allem für die Bereiche „Informierung“ und „Einbe-

Tab. 7 Verbleibende Items nach EFA

Feld	Fragebogen (Lernende)	Fragebogen (Lehrende)	Schnittmenge an verbleibenden Items ^a
Unterrichtsinhalte	17	19	16
Unterrichtsziele	15	16	14
Unterrichtsmethoden	12	17	9
Sozialformen	16	18	16
Bewertungskriterien	17	19	17
Prüfungsmodalitäten	15	19	15

^a Vgl. die Kriterien *vi* und *vii* oben

Tab. 8 Überblick über die Ergebnisse der EFAs über alle Felder

Faktor	Ausprägung	Items
1	Selbstorganisation	1, 2, 3 und 4
	Selbstbestimmung	5 und 6
	Mitbestimmung	7 und 8
2	Mitwirkung	9 und 10
	<i>Einbeziehung</i>	<i>11 und 12</i>
	Anhörung	13 und 14
3	<i>Informierung</i>	<i>15 und 16</i>
	Fremdorganisation	17, 18, 19 und 20

Hinweis: Kursiv dargestellte Items zeigten Inkonsistenzen bei mehr als zwei Feldern

ziehung“ (siehe Tab. 8 sowie Abschn. 4.5.2 für entsprechende Implikationen für die konfirmatorische Prüfung der faktoriellen Strukturen). Auch zeigten sich vor allem für „nahe beieinander“ liegende Qualitäten, wie z. B. „Mitbestimmung“ und „Mitwirkung“, dass einzelne Items bei beiden Perspektiven und den sechs Feldern nicht immer eindeutig bzw. dem gleichen Faktor zugeordnet werden konnten. Ferner zeigte sich nicht über alle Felder und Einflussgrade hinweg, dass stets identische Items den entsprechenden Faktoren zugeordnet werden konnten. Von den insgesamt 36 gebildeten Faktoren (drei Faktoren pro Feld sowohl für Lernende als auch für Lehrpersonen) konnten in lediglich acht Fällen einzelne Items eines Faktors nicht berücksichtigt werden (siehe dazu auch Tab. 12 und 13), was vor allem die Bereiche „Informierung“ und „Einbeziehung“ betraf.

Trotz der oben beschriebenen kleineren Abweichungen in den inhaltlichen Item-Faktor-Zuordnungen lassen sich über alle Felder hinweg sowie für die beiden Perspektiven (Lernende, Lehrende) inhaltlich konsistente Faktoren identifizieren, welche sich in Referenz auf unser Ausgangsmodell (Abb. 1) inhaltlich mit *Selbstbestimmte Teilhabe* (Faktor 1), *Bedingte Mitsprache* (Faktor 2) und *Fremdbestimmung* (Faktor 3) bezeichnen lassen. Die drei gefundenen Faktoren schließen die in Abb. 3 dargestellten Ausprägungen ein.

Abb. 3 Identifizierte Faktoren und korrespondierende Inhaltsqualitäten auf Grundlage der EFAs

Grad	Ausprägung	Identifizierte Faktoren
Relative Autonomie	Selbstorganisation	Faktor 1: Selbstbestimmte Teilhabe
Partizipation	Selbstbestimmung	
	Mitbestimmung	
	Mitwirkung	Faktor 2: Bedingte Mitsprache
Scheinbeteiligung	Einbeziehung	
	Anhörung	
	Informierung	Faktor 3: Fremdbestimmung
Nicht-Partizipation	Fremdorganisation	

4.5.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Auf Grundlage der Ergebnisse der EFAs wurden für beide Stichproben je Feld CFAs zur Prüfung der faktoriellen Struktur durchgeführt. Das Ziel dieser Analysen bestand darin, die inhaltliche Struktur der drei Faktoren aus den EFAs zu bestätigen und gegen andere denkbare Modelle (1-Faktoren und 2-Faktoren-Modell) zu testen. Das zugrundeliegende Messmodell findet sich in Abb. 4.

Die CFAs wurden mit Hilfe des Programms MPLus Version 8 (Muthén und Muthén 1998–2017) durchgeführt. Für die Schätzung der Modellparameter wurden Maximum-Likelihood-Estimators mit robusten Standardfehlern verwendet (sog. „Sandwich Estimator“; Abk. MLR; siehe auch Finney und DiStefano 2006; Maydeu-Olivares 2017; Muthén und Muthén 1998–2017). Da es sich bei den verschiedenen Modellen um ineinander geschachtelte Modelle handelt, wurden als Kriterien für die Prüfung der Modellgüte ausschließlich Maße für den Gesamtmodell-Fit (z. B. Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) und keine Maße für Modellvergleiche nicht ineinander geschachtelter Modelle (z. B. Akaike-Informationskriterium,

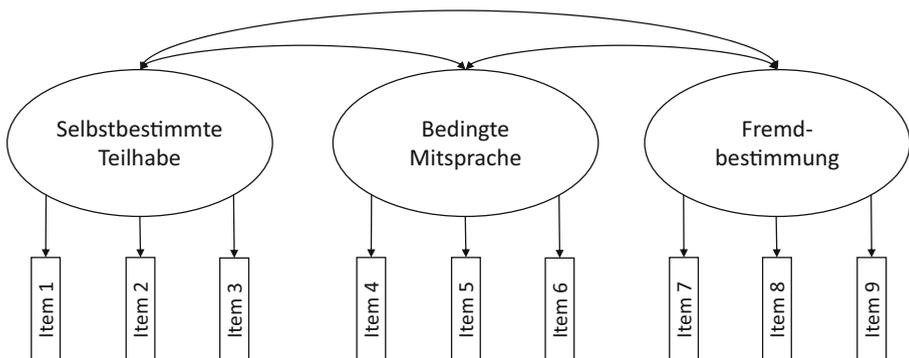


Abb. 4 Messmodell der 3-Faktoren-Lösung. *Hinweis:* Die Items 1 bis 9 (Nummerierung entspricht nicht derjenigen in Tab. 8) sind über die Felder und Perspektiven hinweg inhaltlich gleich (vgl. die Kriterien *vi* und *vii* in Abschn. 4.5.1)

Tab. 9 Modelltests und Modellvergleiche anhand von Fit-Indizes (Lernende)

Modelle	χ^2	d.f.	<i>p</i>	χ^2 /d.f.	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	TRd
<i>Unterrichtsinhalte</i>									
1-Faktormodell	253,7	29	<0,01	8,75	0,198	0,530	0,416	0,291	150,5**
2-Faktormodell	40,9	27	0,042	1,51	0,051	0,969	0,959	0,043	11,4**
3-Faktormodell	26,0	24	0,353	1,08	0,021	0,996	0,993	0,033	–
<i>Unterrichtsziele</i>									
1-Faktormodell	167,0	29	<0,01	5,76	0,149	0,722	0,655	0,241	83,9**
2-Faktormodell	50,6	27	0,004	1,87	0,064	0,954	0,938	0,047	7,8*
3-Faktormodell	42,5	24	0,011	1,77	0,060	0,964	0,946	0,038	–
<i>Unterrichtsmethoden^a</i>									
1-Faktormodell	192,6	28	<0,01	6,88	0,164	0,724	0,645	0,242	127,1**
2-Faktormodell	44,1	26	0,015	1,70	0,057	0,970	0,958	0,086	14,9**
3-Faktormodell	27,8	23	0,222	1,21	0,031	0,992	0,987	0,030	–
<i>Sozialformen</i>									
1-Faktormodell	198,7	29	<0,01	6,90	0,164	0,697	0,624	0,212	132,5**
2-Faktormodell	44,4	27	0,019	1,64	0,054	0,969	0,959	0,062	11,3*
3-Faktormodell	31,4	24	0,143	1,31	0,038	0,987	0,980	0,034	–
<i>Bewertungskriterien</i>									
1-Faktormodell	219,4	29	<0,01	7,57	0,171	0,601	0,504	0,255	136,4**
2-Faktormodell	53,6	27	0,017	1,99	0,066	0,944	0,926	0,051	19,4**
3-Faktormodell	26,7	24	0,320	1,11	0,022	0,994	0,992	0,031	–
<i>Prüfungsmodalitäten</i>									
1-Faktormodell	176,2	29	<0,01	6,08	0,156	0,606	0,511	0,206	97,3**
2-Faktormodell	36,0	27	0,116	1,33	0,040	0,976	0,968	0,040	8,2*
3-Faktormodell	26,1	24	0,347	1,09	0,021	0,994	0,992	0,033	–

d.f. Degrees of Freedom (Freiheitsgrade), RMSEA Root Mean Square Error of Approximation, CFI Comparative Fit Index, TLI Tucker Lewis Index, SRMR Standardized Root Mean Square Residual, TRd Satorra-Bentler Scaled Chi-Square Difference; * *p* < 0,05, ** *p* < 0,01

^a Fehlerkorrelation zwischen zwei Items (MSO_2, MSB_2) der selbstbestimmten Teilhabe wurde aufgrund sehr hoher geteilter Varianz zugelassen (vgl. Abweichung in d.f., z. B. 23 vs. 24).

Tab. 10 Modelltests und Modellvergleiche anhand von Fit-Indizes (Lehrende)

Modelle	χ^2	d.f.	p	$\chi^2/\text{d.f.}$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	TRd
<i>Unterrichtsinhalte</i>									
1-Faktormodell	137,1	29	<0,01	4,73	0,200	0,580	0,497	0,204	88,9**
2-Faktormodell	42,7	27	0,028	1,58	0,079	0,939	0,919	0,071	8,0*
3-Faktormodell	34,2	24	0,081	1,43	0,068	0,960	0,941	0,060	–
<i>Unterrichtsziele</i>									
1-Faktormodell	169,6	29	<0,01	5,85	0,225	0,570	0,466	0,390	75,7**
2-Faktormodell	72,6	27	<0,01	2,69	0,133	0,861	0,814	0,095	21,4**
3-Faktormodell	37,4	24	0,040	1,56	0,076	0,959	0,939	0,054	–
<i>Unterrichtsmethoden</i>									
1-Faktormodell	111,5	29	<0,01	3,84	0,172	0,704	0,632	0,274	68,1**
2-Faktormodell	56,1	27	<0,01	2,08	0,106	0,895	0,861	0,101	32,5**
3-Faktormodell	32,0	24	0,127	1,33	0,059	0,971	0,957	0,068	–
<i>Sozialformen</i>									
1-Faktormodell	104,8	29	<0,01	3,61	0,167	0,676	0,598	0,170	58,2**
2-Faktormodell	39,3	27	0,059	1,46	0,070	0,942	0,923	0,102	10,1*
3-Faktormodell	27,4	24	0,286	1,14	0,039	0,984	0,976	0,059	–
<i>Bewertungskriterien</i>									
1-Faktormodell	146,4	29	<0,01	5,05	0,197	0,656	0,573	0,272	69,1**
2-Faktormodell	52,6	27	0,003	1,95	0,097	0,922	0,895	0,074	12,0**
3-Faktormodell	37,4	24	0,040	1,56	0,076	0,957	0,936	0,056	–
<i>Prüfungsmodalitäten</i>									
1-Faktormodell	131,1	29	<0,01	4,52	0,192	0,492	0,370	0,198	60,0**
2-Faktormodell	58,66	27	<0,01	2,17	0,111	0,843	0,790	0,092	16,1**
3-Faktormodell	26,4	24	0,335	1,10	0,032	0,988	0,982	0,045	–

d.f. Degrees of Freedom (Freiheitsgrade), RMSEA Root Mean Square Error of Approximation, CFI Comparative Fit Index, TLI Tucker Lewis Index, SRMR Standardized Root Mean Square Residual, TRd Satorra-Bentler Scaled Chi-Square Difference

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

AIC) verwendet (für einen Überblick zur Modellgüte von Strukturgleichungsmodellen siehe z. B. West et al. 2012). Um ein möglichst sparsames Modell zu bestimmen, wurden CFA-Modelle gerechnet, die mit einer minimalen Anzahl an Items weiterhin eine angemessene Modellgüte erreichten. Entsprechend wurden für die drei latenten Variablen (Faktoren) „Selbstbestimmte Teilhabe“, „Bedingte Mitsprache“ und „Fremdbestimmung“ je drei Items ausgewählt, die diese inhaltlich in ihrer Breite abbilden und dabei ein noch identifizierbares Modell ermöglichen (siehe dazu Little 2013). Dabei konnten auch Items aus den Bereichen „Einbeziehung“ und „Informierung“ verwendet werden, ohne die Modellgüte zu verschlechtern (siehe hierzu die entsprechenden Anmerkungen in Abschn. 4.5.1). Die Mittelwerte und Varianzen der latenten Variablen im Messmodell wurden mit der Methode der Effektkodierung geschätzt (Little 2013), um zu vermeiden, dass ein willkürlich gewählter Indikator überrepräsentiert wird. Die drei gewählten Items je Faktor wurden aus jeweils einem der genannten Bereiche gewählt (siehe Tab. 8).

In den Tab. 9 und 10 finden sich die Modellvergleiche zwischen den auf Grundlage der jeweiligen EFAs vorgeschlagenen 3-Faktormodellen und den zugehörigen 2- bzw. 1-Faktormodellen. Die Modellvergleiche wurden dabei getrennt für Lernende und Lehrende und dort jeweils getrennt nach den einzelnen Partizipationsfeldern durchgeführt. Unterschiede zwischen den Model-Fit Indizes wurden auf Grundlage von Chi-Square Difference Tests mittels Satorra-Bentler Scaled Chi-Squares durchgeführt, die bei der Verwendung von MLR-Schätzern empfohlen werden (siehe dazu Satorra und Bentler 2001). Die Ergebnisse dieser Tests finden sich jeweils in der letzten Spalte von Tab. 9 bzw. Tab. 10 (TRd), wobei ein signifikantes Ergebnis bedeutet, dass das 3-Faktormodell dem 2- bzw. 1-Faktormodell gegenüber überlegen ist. Bei einem nicht signifikanten Ergebnis würde ein 3-Faktormodell keine statistisch signifikante Überlegenheit gegenüber der entsprechenden Variante aufweisen.

Auf Grundlage der durchgeführten CFAs inkl. entsprechender Modellvergleiche konnten die Item-Faktor-Zuordnungen über alle Felder für beide Perspektiven hinweg finalisiert werden. Die finalen Fragebögen finden sich im Online-Zusatzmaterial (<https://doi.org/10.1007/s11618-024-01235-6>).⁶

5 Deskriptive und korrelative Ergebnisse

5.1 Skalenmittelwerte und Vergleiche zwischen Lernenden und Lehrenden

Abb. 5 stellt die Skalenmittelwerte und Standardabweichungen der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten gegliedert nach den sechs unterrichtlichen Partizipationsfeldern und getrennt für Lernende und Lehrende dar. Auffällig sind dabei zum einen die über alle Felder hinweg tendenziell ansteigenden Ausprägungen bei den Lernenden und zu Teilen auch bei den Lehrenden in Richtung Fremdbestimmung. Insofern stimmen Schüler:innen und Lehrpersonen einer im Unterricht

⁶ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden im Online Material nur die je Feld final ausgewählten und mittels CFAs geprüften neun Items berichtet. Die Rohversion des Fragebogens inkl. aller 20 Items je Feld (vgl. Abschn. 4.5.1 sowie die Tab. 7 und 8) kann bei Bedarf bei den Autoren angefordert werden.

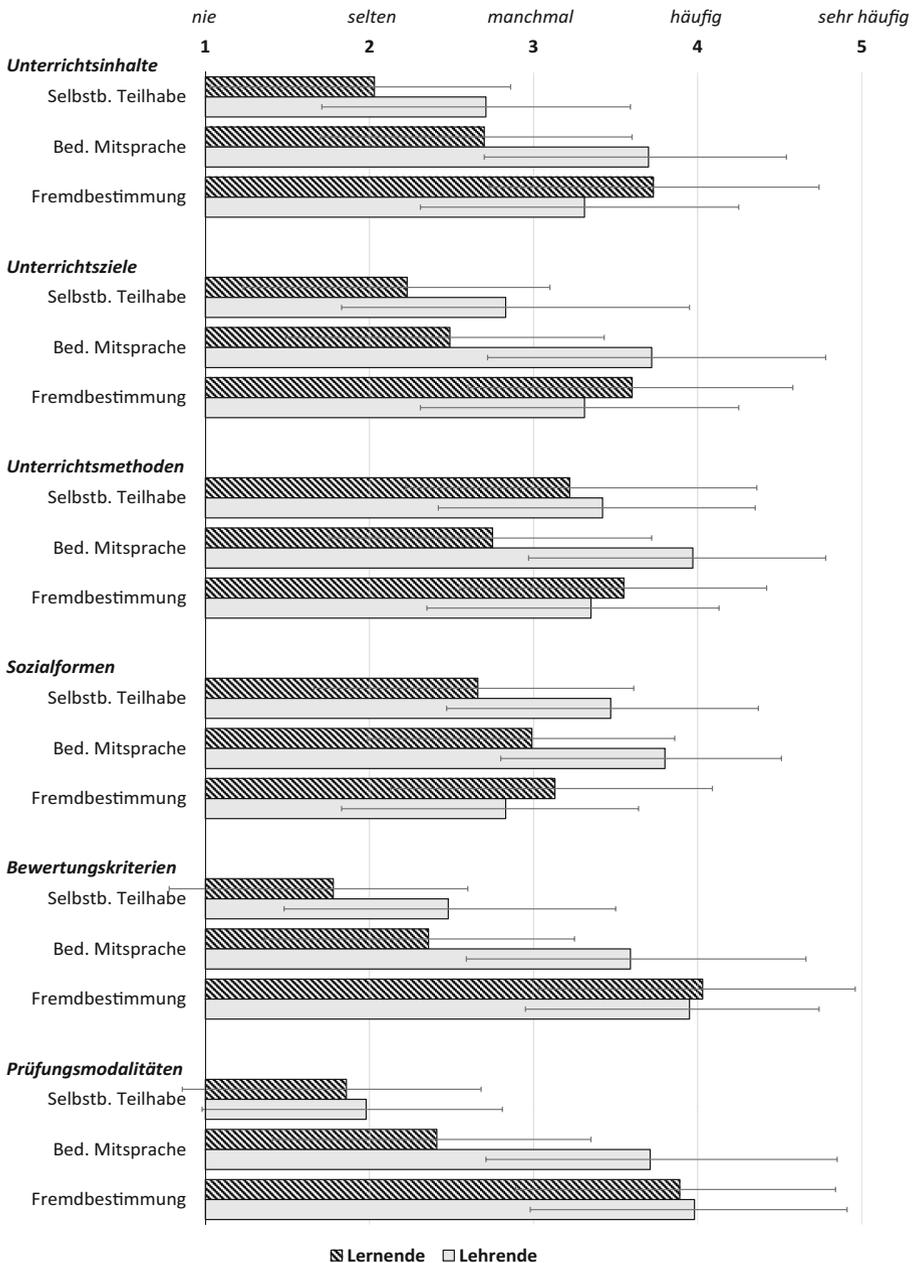


Abb. 5 Gegenüberstellung der Skalenmittelwerte für beide Perspektiven (die Fehlerbalken repräsentieren die jeweiligen Standardabweichungen)

Tab. 11 Deskriptive Skalenwerte, T-Statistik und Cohen's d

Feld/Skala	M		SD		T-Statistik			
	SuS	LP	SuS	LP	T	Df	p	ldl
<i>Unterrichtsinhalte</i>								
Selbstbestimmte Teilhabe	2,03	2,71	0,83	0,88	6,37	282	<0,01	0,81
Bedingte Mitsprache	2,70	3,70	0,90	0,84	8,97	282	<0,01	1,13
Fremdbestimmung	3,73	3,31	1,01	0,94	3,37	281	<0,01	0,43
<i>Unterrichtsziele</i>								
Selbstbestimmte Teilhabe	2,23	2,83	0,87	1,12	4,65	150	<0,01	0,63
Bedingte Mitsprache	2,49	3,72	0,94	1,06	10,19	303	<0,01	1,26
Fremdbestimmung	3,60	3,31	0,98	0,94	2,42	302	<0,01	0,30
<i>Unterrichtsmethoden</i>								
Selbstbestimmte Teilhabe	3,22	3,42	1,14	0,93	1,59	220	0,056	0,18
Bedingte Mitsprache	2,75	3,97	0,97	0,81	11,41	218	<0,01	1,32
Fremdbestimmung	3,55	3,35	0,87	0,78	1,94	301	0,027	0,24
<i>Sozialformen</i>								
Selbstbestimmte Teilhabe	2,66	3,47	0,95	0,90	6,97	301	<0,01	0,86
Bedingte Mitsprache	2,99	3,80	0,87	0,71	7,89	310	<0,01	0,97
Fremdbestimmung	3,13	2,83	0,96	0,81	2,79	209	<0,01	0,32
<i>Bewertungskriterien</i>								
Selbstbestimmte Teilhabe	1,78	2,48	0,82	1,02	5,84	150	<0,01	0,78
Bedingte Mitsprache	2,36	3,59	0,89	1,07	9,90	156	<0,01	1,30
Fremdbestimmung	4,03	3,95	0,93	0,79	0,77	210	0,222	0,09
<i>Prüfungsmodalitäten</i>								
Selbstbestimmte Teilhabe	1,86	1,98	0,82	0,83	1,14	299	0,129	0,14
Bedingte Mitsprache	2,42	3,71	0,94	1,14	9,65	157	<0,01	1,28
Fremdbestimmung	3,88	3,98	0,95	0,93	0,86	294	0,391	0,11

Hinweise: T- und d-Wert betragsmäßig angegeben

SuS Schülerinnen und Schüler, LP Lehrpersonen, M Mittelwert, SD Standardabweichung

wahrzunehmenden Fremdbestimmung deutlich stärker zu als partizipativen Realisierungsformen. Dieses Bild verschwimmt bei den Lehrpersonen vor allem bei den Feldern „Unterrichtsinhalte“, „Unterrichtsziele“, „Unterrichtsmethoden“ und „Sozialformen“. Hier stimmen Lehrpersonen der mittleren Ausprägung, der bedingten Mitsprache, am stärksten zu. Dies verweist auf eine weitere Auffälligkeit, bei der Lehrpersonen die Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden im Unterricht deutlich höher einschätzen als die Lernenden selbst. Die Unterschiede zwischen Lernenden und Lehrenden wurden mittels t-Tests auf Signifikanz geprüft und es zeigen sich bis auf vier Ausnahmen (selbstbestimmte Teilhabe bei den Unterrichtsmethoden, Fremdbestimmung bei den Bewertungskriterien sowie selbstbestimmte Teilhabe und

Tab. 12 Deskriptive Item- und Skalenkennwert für den Schüler:innen-Fragebogen

Item	<i>n</i>	M	SD	Min	Max	ρ_i	λ_{ij}	CFAf.1	r_{it}	α	m
Unterrichtsinhalte (I)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	192	2,03	0,83	–	–	–	–	–	–	0,783	3
ISO_1	192	1,81	0,96	1	5	0,20	0,77	0,65	0,57	–	–
ISB_1	192	2,28	1,02	1	5	0,32	0,61	0,73	0,61	–	–
IMB_1	192	2,00	0,99	1	5	0,25	0,87	0,85	0,69	–	–
<i>Bedingte Mit-sprache</i>	191	2,70	0,90	–	–	–	–	–	–	0,736	3
IMW_1	191	2,60	1,09	1	5	0,40	0,51	0,73	0,60	–	–
IMW_2	191	2,72	1,09	1	5	0,43	0,34	0,73	0,55	–	–
IAH_1	191	2,78	1,17	1	5	0,45	0,59	0,63	0,54	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	191	3,73	1,01	–	–	–	–	–	–	0,815	3
IIN_2	191	3,73	1,19	1	5	0,68	0,82	0,78	0,67	–	–
IFO_1	191	3,90	1,15	1	5	0,73	0,83	0,77	0,67	–	–
IFO_2	191	3,57	1,21	1	5	0,64	0,70	0,63	0,66	–	–
Unterrichtsziele (Z)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	210	2,23	0,87	–	–	–	–	–	–	0,753	3
ZSO_2	210	2,09	1,05	1	5	0,27	0,79	0,75	0,66	–	–
ZSB_1	210	2,04	1,03	1	5	0,26	0,55	0,74	0,57	–	–
ZSB_2	210	2,56	1,11	1	5	0,39	0,36	0,66	0,51	–	–
<i>Bedingte Mit-sprache</i>	210	2,49	0,94	–	–	–	–	–	–	0,782	3
ZMW_2	210	2,46	1,13	1	5	0,37	0,72	0,78	0,68	–	–
ZEB_1	210	2,32	1,06	1	5	0,33	0,34	0,78	0,59	–	–
ZAH_2	210	2,68	1,18	1	5	0,42	0,83	0,65	0,59	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	208	3,60	0,98	–	–	–	–	–	–	0,730	3
ZIN_1	208	3,55	1,19	1	5	0,64	0,59	0,63	0,54	–	–
ZFO_1	208	3,52	1,29	1	5	0,63	0,54	0,70	0,58	–	–
ZFO_3	208	3,72	1,17	1	5	0,68	0,72	0,74	0,54	–	–
Unterrichtsmethoden (M)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	206	3,22	1,14	–	–	–	–	–	–	0,757	3
MSO_2	206	3,23	1,49	1	5	0,56	0,87	0,41	0,71	–	–
MSO_4	206	3,18	1,14	1	5	0,55	0,20 ^a	0,77	0,39	–	–
MSB_2	206	3,26	1,48	1	5	0,57	0,86	0,51	0,75	–	–
<i>Bedingte Mit-sprache</i>	208	2,75	0,97	–	–	–	–	–	–	0,845	3
MMW_1	208	2,86	1,14	1	5	0,47	0,72	0,83	0,73	–	–
MEB_1	208	2,54	1,05	1	5	0,39	0,78	0,83	0,73	–	–
MAH_2	208	2,85	1,14	1	5	0,46	0,72	0,75	0,68	–	–

Tab. 12 (Fortsetzung)

Item	<i>n</i>	M	SD	Min	Max	ρ_i	λ_{ij}	CFAf.1	r_{it}	α	m
<i>Fremdbestimmung</i>	207	3,55	0,87	–	–	–	–	–	–	0,655	3
MFO_1 ^b	207	3,76	1,05	1	5	0,69	0,80	0,46	0,39	–	–
MFO_2	207	3,50	1,10	1	5	0,63	0,70	0,66	0,51	–	–
MFO_3	207	3,40	1,23	1	5	0,60	0,61	0,77	0,51	–	–
Sozialformen (S)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	209	2,66	0,95	–	–	–	–	–	–	0,808	3
SSO_3	209	2,53	1,12	1	5	0,38	0,92	0,79	0,67	–	–
SSB_2	209	2,75	1,13	1	5	0,44	0,65	0,67	0,50	–	–
SMB_1	209	2,70	1,09	1	5	0,43	0,74	0,84	0,69	–	–
Bedingte Mit- sprache	211	2,99	0,87	–	–	–	–	–	–	0,663	3
SMW_1	211	3,12	1,13	1	5	0,53	0,26 ^a	0,74	0,49	–	–
SAH_1	211	2,79	1,13	1	5	0,54	0,66	0,40	0,38	–	–
SAH_2	211	3,08	1,12	1	5	0,52	0,36	0,73	0,56	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	212	3,13	0,96	–	–	–	–	–	–	0,778	3
SIN_1	212	3,08	1,15	1	5	0,52	0,65	0,67	0,58	–	–
SFO_1	212	3,09	1,18	1	5	0,52	0,73	0,78	0,63	–	–
SFO_2	212	3,21	1,13	1	5	0,55	0,69	0,75	0,63	–	–
Bewertungskriterien (B)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	215	1,78	0,82	–	–	–	–	–	–	0,782	3
BSO_2	215	1,67	0,95	1	5	0,17	0,69	0,73	0,60	–	–
BSB_1	215	2,00	1,04	1	5	0,25	0,44	0,74	0,61	–	–
BMB_1	215	1,68	0,96	1	5	0,17	0,79	0,72	0,66	–	–
Bedingte Mit- sprache	218	2,36	0,89	–	–	–	–	–	–	0,770	3
BMW_2	218	2,12	1,03	1	5	0,28	0,55	0,78	0,63	–	–
BEB_2	218	2,37	1,11	1	5	0,34	0,62	0,71	0,60	–	–
BAH_1	218	2,58	1,10	1	5	0,40	0,63	0,69	0,58	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	218	4,03	0,93	–	–	–	–	–	–	0,780	3
BFO_1	218	4,04	1,18	1	5	0,76	0,67	0,73	0,61	–	–
BFO_2	218	4,06	1,05	1	5	0,77	0,63	0,70	0,62	–	–
BFO_3	218	4,00	1,11	1	5	0,75	0,83	0,79	0,62	–	–
Prüfungsmodalitäten (P)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	205	1,86	0,82	–	–	–	–	–	–	0,745	3
PSO_2	205	1,85	1,03	1	5	0,21	0,86	0,69	0,57	–	–
PSB_1	205	1,85	1,00	1	5	0,21	0,70	0,74	0,60	–	–
PMB_1	205	1,89	1,00	1	5	0,22	0,60	0,67	0,54	–	–

Tab. 12 (Fortsetzung)

Item	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	q_i	λ_{ij}	CFAf.1	r_{it}	α	<i>m</i>
<i>Bedingte Mitsprache</i>	202	2,42	0,94	–	–	–	–	–	–	0,681	3
PMW_2	202	2,40	1,18	1	5	0,35	0,72	0,62	0,49	–	–
PEB_1	202	2,33	1,14	1	5	0,33	0,55	0,72	0,52	–	–
PAH_1	202	2,52	1,31	1	5	0,38	0,82	0,57	0,47	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	200	3,88	0,95	–	–	–	–	–	–	0,740	3
PFO_1	200	3,92	1,12	1	5	0,73	0,62	0,76	0,55	–	–
PFO_3	200	3,65	1,34	1	5	0,66	0,73	0,64	0,56	–	–
PFO_4	200	4,07	1,05	1	5	0,77	0,80	0,67	0,58	–	–

I Unterrichtsinhalte, *Z* Unterrichtsziele, *M* Unterrichtsmethoden, *S* Sozialformen, *B* Bewertungskriterien, *P* Prüfungsmodalitäten; *SO* Selbstorganisation, *SB* Selbstbestimmung, *MB* Mitbestimmung, *MW* Mitwirkung, *EB* Einbeziehung, *AH* Anhörung, *IN* Informierung, *FO* Fremdorganisation; die jeweiligen Item-Abkürzungen korrespondieren mit denjenigen im Online-Zusatzmaterial; q_i Itemschwierigkeit, λ_{ij} Faktorladung explorative Faktorenanalyse, CFAf.1 Faktorladung konfirmatorischer Faktorenanalyse, r_{it} Trennschärfe, α Cronbach's Alpha, *m* Itemanzahl

^a In diesen beiden Einzelfällen zeigt sich eine Abweichung von der Regel $\lambda_{ij} > 0,3$, welche in Kauf genommen wird, um den betreffenden Faktor noch inhaltlich sinnvoll abbilden zu können.

^b Das Item MFO_1 wurde von Seifried (2009) adaptiert („Im Buchführungsunterricht soll man von Schülern verlangen, Aufgaben so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde.“).

Fremdbestimmung bei den Prüfungsmodalitäten) signifikante Gruppenunterschiede mit variierenden Unterschieden in den jeweiligen Effektstärken (siehe Tab. 11).

Die Tab. 12 und 13 erweitern die deskriptiven Befunde um detaillierte Skalen- und Itemkennzahlen für die beiden entwickelten Fragebögen. Für die Skalenbildung wurden, wie bereits beschrieben, durchgehend drei Items pro Faktor verwendet. Die verwertbaren Daten auf Itemebene umfassen 191 bis 218 Schüler:innen, was darauf zurückzuführen ist, dass ein Großteil der Proband:innen den Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt hat. Die Unterschiede in der Anzahl an verwertbaren Daten lassen aufgrund der Randomisierung des Fragebogens keine Rückschlüsse auf systematische Ausfälle erkennen.⁷ Die Trennschärfen weisen insgesamt angemessene Werte ($r_{it} > 0,3$) auf. Eine Ausnahme stellen die beiden Items M/SAH_1 (Anhörung) zur bedingten Mitsprache hinsichtlich der Unterrichtsmethoden und Sozialformen im Fragebogen für die Lehrpersonen dar. Diese liegen leicht unterhalb der Grenze von $r_{it} = 0,3$. In beiden Stichproben sind die Reliabilitäten der Skalen gemessen an den Cronbachs Alpha Werten als ausreichend bis sehr gut zu bewerten. Lediglich die Skala „Fremdbestimmung“ innerhalb der Unterrichtsmethoden im Fragebogen für die Lehrpersonen fällt mit 0,582 etwas ab. Die Itemschwierigkeiten streuen über alle Items gesehen relativ stark, wobei sich etwa 96 % der Items auf einem noch akzeptablen Niveau zwischen 0,20 und 0,78 bewegen (vgl. Lienert und Ratz 1998).

⁷ Um die fehlenden Werte auf Item-Ebene für die Schüler:innen zu prüfen, wurde der MCAR-Test nach Little (1988) getrennt für die beiden Teilstudien mit Schüler:innen durchgeführt. Teilstudie 1: $\chi^2 = 530,53$, $df = 564$, $p = 0,841$; Teilstudie 2: $\chi^2 = 2457,11$, $df = 2454$, $p = 0,479$. Für die Lehrpersonen (Teilstudie 3) zeigt sich ebenfalls kein systematischer Zusammenhang zwischen den beobachteten und den fehlenden Werten auf Item-Ebene: $\chi^2 = 367,65$, $df = 333$, $p = 0,093$.

Tab. 13 Deskriptive Item- und Skalenkennwert für den Lehrpersonen-Fragebogen

Item	<i>n</i>	M	SD	Min	Max	ρ_i	λ_{ij}	CFAf.1	r_{it}	α	m
Unterrichtsinhalte (I)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	92	2,71	0,88	–	–	–	–	–	–	0,805	3
ISO_1	93	2,38	1,09	1	5	0,35	0,86	0,72	0,68	–	–
ISB_1	92	2,99	0,98	1	5	0,50	0,61	0,77	0,61	–	–
IMB_1	93	2,80	1,05	1	5	0,45	0,71	0,78	0,67	–	–
<i>Bedingte Mitsprache</i>	93	3,70	0,84	–	–	–	–	–	–	0,724	3
IMW_2	93	3,85	0,98	1	5	0,71	0,55	0,68	0,65	–	–
IEB_1	93	3,27	1,07	1	5	0,57	0,36	0,91	0,55	–	–
IAH_2	93	3,99	1,10	1	5	0,75	0,71	0,39	0,43	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	92	3,31	0,94	–	–	–	–	–	–	0,792	3
IIN_2	92	3,33	1,15	1	5	0,58	0,80	0,89	0,70	–	–
IFO_1	92	3,55	1,09	1	5	0,64	0,82	0,73	0,64	–	–
IFO_2	92	3,05	1,10	1	5	0,51	0,69	0,62	0,57	–	–
Unterrichtsziele (Z)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	96	2,83	1,12	–	–	–	–	–	–	0,897	3
ZSO_1	96	2,91	1,21	1	5	0,48	0,84	0,88	0,81	–	–
ZSB_1	96	2,77	1,22	1	5	0,44	0,85	0,85	0,80	–	–
ZMB_1	96	2,81	1,26	1	5	0,45	0,82	0,86	0,78	–	–
<i>Bedingte Mitsprache</i>	95	3,72	1,06	–	–	–	–	–	–	0,780	3
ZMW_1	96	3,36	1,32	1	5	0,59	0,50	0,79	0,65	–	–
ZAH_1	96	3,92	1,34	1	5	0,73	0,67	0,92	0,73	–	–
ZAH_2	95	3,82	1,15	1	5	0,71	0,66	0,52	0,50	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	96	3,31	0,94	–	–	–	–	–	–	0,735	3
ZIN_1	96	3,28	1,19	1	5	0,57	0,51	0,64	0,54	–	–
ZFO_1	96	3,18	1,21	1	5	0,55	0,53	0,78	0,60	–	–
ZFO_3	96	3,47	1,07	1	5	0,62	0,71	0,66	0,54	–	–
Unterrichtsmethoden (M)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	95	3,42	0,93	–	–	–	–	–	–	0,827	3
MSO_1	95	3,20	1,16	1	5	0,55	0,60	0,86	0,77	–	–
MSB_1	96	3,98	0,88	1	5	0,75	0,62	0,62	0,56	–	–
MMB_1	96	3,05	1,18	1	5	0,51	0,91	0,91	0,77	–	–
<i>Bedingte Mitsprache</i>	96	3,97	0,81	–	–	–	–	–	–	0,653	3
MMW_1	96	4,27	1,00	1	5	0,82	0,43	0,75	0,65	–	–
MEB_1	96	3,76	1,19	1	5	0,69	0,37	0,95	0,59	–	–
MAH_1	96	3,88	0,95	1	5	0,72	0,46	0,21	0,24	–	–

Tab. 13 (Fortsetzung)

Item	<i>n</i>	M	SD	Min	Max	ρ_i	λ_{ij}	CFAf.1	r_{it}	α	m
<i>Fremdbestimmung</i>	96	3,35	0,78	–	–	–	–	–	–	0,582	3
MIN_1	96	3,80	0,99	1	5	0,70	0,38	0,37	0,37	–	–
MFO_3	96	2,61	1,18	1	5	0,40	0,40	0,83	0,40	–	–
MFO_4	96	3,64	1,00	1	5	0,66	0,44	0,44	0,40	–	–
Sozialformen (S)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	94	3,47	0,90	–	–	–	–	–	–	0,798	3
SSO_2	94	3,15	1,12	1	5	0,54	0,86	0,71	0,65	–	–
SSB_1	94	3,59	1,16	1	5	0,65	0,66	0,67	0,60	–	–
SMB_1	94	3,67	0,93	1	5	0,67	0,80	0,87	0,67	–	–
<i>Bedingte Mitsprache</i>	94	3,80	0,71	–	–	–	–	–	–	0,632	3
SMW_1	94	4,11	0,98	1	5	0,78	0,39	0,71	0,48	–	–
SEB_1	94	3,81	0,87	1	5	0,70	0,67	0,82	0,56	–	–
SAH_1	94	3,48	0,98	1	5	0,62	0,63	0,33	0,29	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	94	2,83	0,81	–	–	–	–	–	–	0,708	3
SIN_1	94	2,90	1,05	1	5	0,48	0,75	0,65	0,52	–	–
SFO_3	94	2,94	0,96	1	5	0,49	0,59	0,79	0,58	–	–
SFO_4	94	2,65	1,04	1	5	0,41	0,66	0,57	0,47	–	–
Bewertungskriterien (B)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	95	2,48	1,02	–	–	–	–	–	–	0,865	3
BSO_2	95	2,43	1,04	1	5	0,36	0,62	0,82	0,76	–	–
BSB_1	96	2,79	1,28	1	5	0,45	0,60	0,87	0,73	–	–
BMB_1	96	2,20	1,13	1	5	0,30	0,86	0,79	0,73	–	–
<i>Bedingte Mitsprache</i>	96	3,59	1,07	–	–	–	–	–	–	0,790	3
BMW_2	96	3,54	1,43	1	5	0,64	0,48	0,83	0,67	–	–
BEB_1	96	3,21	1,26	1	5	0,55	0,44	0,85	0,62	–	–
BAH_1	96	4,02	1,11	1	5	0,76	0,74	0,68	0,61	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	96	3,95	0,79	–	–	–	–	–	–	0,717	3
BIN_2	96	4,14	0,98	1	5	0,79	0,43	0,56	0,44	–	–
BFO_1	96	3,75	1,06	1	5	0,69	0,86	0,69	0,62	–	–
BFO_2	96	3,98	0,94	1	5	0,75	0,67	0,85	0,56	–	–
Prüfungsmodalitäten (P)											
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	96	1,98	0,83	–	–	–	–	–	–	0,786	3
PSO_1	96	1,74	1,02	1	5	0,19	0,81	0,63	0,58	–	–
PSB_2	96	2,19	0,97	1	5	0,30	0,70	0,87	0,66	–	–
PMB_1	96	2,01	1,00	1	5	0,25	0,82	0,74	0,63	–	–

Tab. 13 (Fortsetzung)

Item	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	ρ_i	λ_{ij}	CFAf.1	r_{it}	α	<i>m</i>
<i>Bedingte Mitsprache</i>	96	3,71	1,14	–	–	–	–	–	–	0,771	3
PMW_1	96	3,54	1,43	1	5	0,64	0,72	0,81	0,60	–	–
PEB_1	96	3,92	1,31	1	5	0,73	0,83	0,73	0,62	–	–
PAH_1	96	3,66	1,39	1	5	0,67	0,71	0,71	0,60	–	–
<i>Fremdbestimmung</i>	96	3,98	0,93	–	–	–	–	–	–	0,755	3
PFO_2	96	3,99	1,11	1	5	0,75	0,75	0,64	0,53	–	–
PFO_3	96	3,89	1,22	1	5	0,72	0,88	0,79	0,65	–	–
PFO_4	96	4,06	1,05	1	5	0,77	0,75	0,73	0,58	–	–

I Unterrichtsinhalte, *Z* Unterrichtsziele, *M* Unterrichtsmethoden, *S* Sozialformen, *B* Bewertungskriterien, *P* Prüfungsmodalitäten; *SO* Selbstorganisation, *SB* Selbstbestimmung, *MB* Mitbestimmung, *MW* Mitwirkung, *EB* Einbeziehung, *AH* Anhörung, *IN* Informierung, *FO* Fremdorganisation; die jeweiligen Item-Abkürzungen korrespondieren mit denjenigen im Online-Zusatzmaterial; ρ_i Itemschwierigkeit, λ_{ij} Faktorladung explorative Faktorenanalyse, CFAf.1 Faktorladung konfirmatorischer Faktorenanalyse, r_{it} Trennschärfe, α Cronbach's Alpha, *m* Itemanzahl

Die über die drei Faktoren tendenziell abnehmenden Itemschwierigkeiten weisen zudem auf einen hierarchischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Items bzw. Faktoren hin, wobei dieser – vor allem für die Lehrpersonen – nicht durchgehend konsistent ist. So zeigt sich bspw. auch eine zunehmende Itemschwierigkeit für die wahrgenommene Partizipation hinsichtlich der Unterrichtsmethoden bei den Schüler:innen. Für die Lehrpersonen zeigt sich darüber hinaus über fast alle Faktoren hinweg eine höhere Itemschwierigkeit für Items der selbstbestimmten Teilhabe und Fremdbestimmung und eine geringere Itemschwierigkeit für die bedingte Mitsprache (vgl. hierzu auch die Diskussion in Abschn. 6.1).

5.2 Korrelative Ergebnisse

In Tab. 14 sind die latenten Skalenkorrelationen für die einzelnen Felder getrennt nach Lernenden und Lehrenden dargestellt. Auffällig zeigen sich die insgesamt hohen positiven Korrelationen zwischen der selbstbestimmten Teilhabe und der bedingten Mitsprache sowie die moderat bis starken negativen Korrelationen der beiden genannten Skalen mit der Fremdbestimmung. Die negativen Korrelationen zwischen der selbstbestimmten Teilhabe und der Fremdbestimmung fallen hierbei insgesamt etwas höher aus als die Korrelationen zwischen Fremdbestimmung und bedingter Mitsprache. Dies macht deutlich, dass die selbstbestimmte Teilhabe und die bedingte Mitsprache, trotz ihrer faktoranalytischen Trennung (vgl. Tab. 9 und 10), in der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden insgesamt „nahe“ beieinander liegen. Ferner zeigt sich, dass sich zwischen der selbstbestimmten Teilhabe und der Fremdbestimmung nur teilweise stärkere negative Korrelationen finden, als es bei den Zusammenhängen zwischen bedingter Mitsprache und Fremdbestimmung der Fall ist. Auf Grundlage der Interpretation der latenten Korrelationen kann ein hierarchischer Zusammenhang zwischen selbstbestimmter Teilhabe, bedingter Mitsprache und Fremdbestimmung daher nur unter Einschränkungen vermutet werden, wobei auch die jeweiligen „Abstände“ zwischen den Faktoren nicht äquidistant sind

Tab. 14 Latente Korrelationen zwischen den Faktoren

Lernende	Unterrichtsinhalte			Unterrichtsziele			Unterrichtsmethoden			Sozialformen			Bewertungskriterien			Prüfungsmodalitäten		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
<i>Ausprägung</i>																		
ST (1)	1	0,81	-0,58	1	0,89	-0,74	1	0,82	-0,58	1	0,91	-0,72	1	0,81	-0,85	1	0,82	-0,71
BM (2)	-	1	-0,53	-	1	-0,80	-	1	-0,70	-	1	-0,74	-	1	-0,60	-	1	-0,65
FB (3)	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Lehrende																		
<i>Ausprägung</i>																		
ST (1)	1	0,46	-0,35	1	0,76	-0,73	1	0,84	-0,53	1	0,41	-0,01	1	0,91	-0,67	1	0,42	-0,24
BM (2)	-	1	-0,45	-	1	-0,58	-	1	-0,62	-	1	-0,04	-	1	-0,38	-	1	-0,04
FB (3)	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1

ST Selbstbestimmte Teilhabe, BM Bedingte Mitsprache, FB Fremdbestimmung. Alle latenten Korrelationen sind mit Ausnahme der drei kursiv hervorgehobenen Korrelationen (-0,01, -0,04, -0,04) auf dem Ein-Prozent-Niveau signifikant.

(zur weiteren Relativierung einer streng hierarchischen Gesamtstruktur siehe die ergänzende Diskussion in Abschn. 6.1).

6 Schlussteil

6.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Wir haben in unserem Beitrag verschiedene Forschungsdesiderata aufgegriffen, die mit der Erforschung von Schüler:innen-Partizipation im Unterricht verbunden sind und konnten erstmalig ein fragebogenbasiertes Instrument zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten vorstellen, welches unterschiedliche graduelle Qualitäten partizipativer Einflussmöglichkeiten, verschiedene partizipative unterrichtliche Gestaltungsfelder sowie die Perspektiven von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen berücksichtigt.

Entsprechend der in Abschn. 3 aufgeworfenen Annahmen, welche als inhaltliche Validierungs- bzw. Plausibilitätskriterien dienen, ist zunächst festzustellen, dass sich unterschiedliche Grade empirisch abbilden lassen, welche sich in den Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten unterscheiden. So konnten wir konsistent für die beiden Perspektiven sowie über die sechs Felder hinweg eine dreifaktorielle Skalenstruktur empirisch abbilden, deren Qualitäten sich inhaltlich mit (1) *Selbstbestimmte Teilhabe*, (2) *Bedingte Mitsprache* und (3) *Fremdbestimmung* bezeichnen lassen (vgl. Annahme (a) in Abschn. 3). Um diese Dreidimensionalität empirisch abzusichern, haben wir ergänzend zu den durchgeführten Satorra-Bentler Scaled Chi-Square Difference Tests (Tab. 9 und 10; 1-Faktormodell vs. 2-Faktormodell vs. 3-Faktormodell) überprüft, inwiefern die drei identifizierten Faktoren (bzw. feingliedriger: die jeweils neun Items) anhand eindimensionaler hierarchischer Modelle abgebildet werden können. Dazu wurden, basierend auf der Item-Response-Theorie (IRT), für alle sechs Felder sog. General-Partial-Credit Modelle mit variierender Item-Schwierigkeit (sog. Item Locations) und konstanten Steigungen (sog. Item Discriminations) mittels Mplus (Muthén und Muthén 1998–2017) berechnet. Die Ergebnisse finden sich im Online-Zusatzmaterial in den Tabellen 15 und 16 (<https://doi.org/10.1007/s11618-024-01235-6>). Im Folgenden betrachten wir insb. die Item Locations, wobei grundsätzlich gilt, um von einer streng hierarchischen Skalenstruktur sprechen zu können: je höher der Rang, desto höher die Itemschwierigkeit, desto weniger oft wurden hohe Werte auf dem betreffenden Item gewählt bzw. desto seltener wurde dem betreffenden Item zugestimmt. Wir gehen von der folgenden Annahme aus, vor deren Hintergrund wir die Ergebnisse der General-Partial-Credit Modelle interpretieren und bewerten: Wenn sich die jeweils neun Items auf einer eindimensionalen hierarchischen Gesamtskala abbilden lassen, dann muss die empirisch ermittelte Item-Rangfolge (gemessen an den nach Größenordnung sortierten Item Locations, welche die IRT-skalierten Itemschwierigkeiten widerspiegeln) der inhaltlich-semantischen Rangfolge entsprechen, welche sich aus unserem konzeptionellen Modell (Abb. 1) auf Itemebene bzw. unserem mittels Faktorenanalysen ermittelten empirischen Modell (Abb. 3) auf Faktorenebene ergibt. Unter der Annahme einer eindimensionalen (strikt) hierarchischen Gesamtskala müsste sich

somit auf Itemebene die folgende Rangfolge bezogen auf die Itemschwierigkeiten zeigen: Selbstorganisation > Selbstbestimmung > Mitbestimmung > Mitwirkung > Einbeziehung > Anhörung > Informierung > Fremdorganisation. Auf Faktorebene müsste sich unter der Annahme einer eindimensionalen hierarchischen Gesamtskala die folgende Rangfolge bezogen auf die durchschnittlichen Itemschwierigkeiten je Faktor zeigen: Selbstbestimmte Teilhabe > Bedingte Mitsprache > Fremdbestimmung. Betrachten wir die Ergebnisse zunächst im Hinblick auf die Ränge der durchschnittlichen Itemschwierigkeiten je Faktor. Für die Schüler:innen-Daten zeigen sich insg. fünf erwartungskonforme Muster (mittlere Itemschwierigkeiten je Faktor: Selbstbestimmte Teilhabe > Bedingte Mitsprache > Fremdbestimmung) für die Felder „Unterrichtsinhalte“, „Unterrichtsziele“, „Sozialformen“, „Bewertungskriterien“ und „Prüfungsmodalitäten“. Für das Feld „Unterrichtsmethoden“ zeigt sich ein nicht erwartungskonformes Muster, und zwar folgendes: Bedingte Mitsprache > Selbstbestimmte Teilhabe > Fremdbestimmung. Für die Lehrer:innen-Daten zeigen sich zwei erwartungskonforme Muster für die Felder „Bewertungskriterien“ und „Prüfungsmodalitäten“. Für alle anderen Felder zeigen sich nicht erwartungskonforme Muster (Bedingte Mitsprache > Fremdbestimmung > Selbstbestimmte Teilhabe für die Felder „Unterrichtsinhalte“, „Unterrichtsziele“ und „Unterrichtsmethoden“ und Bedingte Mitsprache > Selbstbestimmte Teilhabe > Fremdbestimmung für das Feld „Sozialformen“). Betrachtet man die Rangfolge der Items für die Schüler:innen- und für die Lehrpersonen-Daten auf Itemebene, so zeigt sich für keine der zwölf Skalen eine erwartungskonforme streng hierarchische Struktur, da in keinem Fall die theoretisch postulierte semantische Reihung (Selbstorganisation > Selbstbestimmung > ... > Fremdorganisation) konsequent eingehalten wird. Insgesamt decken sich diese Ergebnisse auch mit den der manifesten Berechnung der Itemschwierigkeiten in den Tab. 12 und 13 (hierzu Abschn. 5.1). Die Annahme einheitlicher bzw. durchgängiger eindimensionaler hierarchischer Gesamtskalen für die sechs Felder und die zwei Perspektiven ist somit gemessen an den Interpretationen der IRT-basierten Itemschwierigkeiten nicht haltbar. Zumindest nach dem aktuellen Stand der vorliegenden Daten und Analysen zeigen sich entsprechende Abweichungen zwischen der postulierten theoretischen Semantik und den empirischen Ergebnissen sowie, damit verbunden, unterschiedliche Muster, die in Abhängigkeit der Felder und Perspektiven variieren. Diese ergänzenden Analysen stützen zum einen die Beibehaltung der Annahme der drei identifizierten Faktoren, welche zwar in Zusammenhang stehen (Tab. 14), aber dennoch inhaltlich sinnvoll separierbare Qualitäten lernerseitiger Einflussmöglichkeiten abbilden. Zum anderen stützen die zusätzlichen Befunde die in der Literatur vorgebrachte Kritik an einem (statischen) „Stufenmodell“, welches implizit suggeriert, dass die verschiedenen partizipativen Grade (Abb. 1), vor- bzw. nachgelagerte Qualitäten vollständig ausschließen bzw. strikt aufeinander aufbauen (siehe dazu z.B. auch Hart 2008 und die Ausführungen in Abschn. 2.1). Gegen die Annahme eines statischen „Stufenmodells“ spricht auch die Einsicht, dass sich Schüler:innen durchaus fremdbestimmt fühlen können, wenngleich ihnen umfängliche Entscheidungsspielräume zugestanden werden. Das gleiche gilt für Situationen, in denen Schüler:innen frei entscheiden können, wie sie arbeiten möchten und dabei gleichzeitig aber externale Anweisungen erhalten. Fremd- und Selbstbestimmung schließen sich daher – zumindest basierend auf unseren Überlegungen und den vor-

liegenden empirischen Daten und Befunden – nicht zwingend und vollumfänglich aus. Vielmehr wäre in weiterführenden theoretischen sowie empirischen Arbeiten „über Anteile und Dynamik der Wechselbeziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung differenziert(er) und mit Bezug auf jeweilige Realisierungsformen und Perspektiven nachzudenken“ (Kärner et al. 2023, S. 1091; hierzu auch Heid 2005 und Heid et al. 2023).

Bezugnehmend auf unsere Ergebnisse ist weiterhin festzustellen, dass die befragten Schüler:innen bei allen Feldern einer lehrpersonenseitigen Fremdbestimmung durchgängig höhere Zustimmungswerte geben als den beiden Ausprägungen partizipativer Einflussnahme (Abb. 5). Des Weiteren sind die lernerseitigen Zustimmungswerte bei der selbstbestimmten Teilhabe bis auf eine Ausnahme (Unterrichtsmethoden) verglichen mit der bedingten Mitsprache durchgängig am geringsten ausgeprägt (vgl. Annahme (b)).

Es bestätigt sich zudem, dass die lernerseitig wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen unterrichtlichen Gestaltungsfeldern plausibel in ihrer jeweiligen Höhe variieren (vgl. Annahme (c)). So schätzen Schüler:innen bspw. ihre Einflussmöglichkeiten auf die Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten wesentlich geringer ein als auf die Unterrichtsmethode und Sozialformen; vice versa ist die wahrgenommene Fremdbestimmung im Hinblick auf die beiden erstgenannten Felder stärker ausgeprägt als bei den beiden letztgenannten Feldern. Ein analoges Muster zeigt sich in den Lehrpersonendaten, welches die getroffene Annahme zusätzlich untermauert.

Zu guter Letzt bestätigt sich auch die vierte Annahme (d): Lehrpersonen schätzen die lernerseitigen Einflussmöglichkeiten in deskriptiver Hinsicht teils deutlich höher ein als dies die Lernenden selbst tun. Analog zeigt sich bei der lernerseitig wahrgenommenen Fremdbestimmung durch die Lehrkraft bei vier von sechs Feldern (Ausnahmen: Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten), dass die Lehrpersonen diese im Vergleich zu den Schüler:innen systematisch geringer ausgeprägt einschätzen (Abb. 5, Tab. 11).

Unsere Studie liefert damit die Grundlage für ein Instrument zur standardisierten Erfassung lernerseitiger Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht, welches basierend auf den präsentierten Kennzahlen eine reliable Messung ermöglicht. Auf Basis des iterativen und an einem theoretisch-konzeptionellen Modell ausgerichteten Entwicklungsprozesses erweist sich das Instrument als inhaltsvalide. Die Bestätigung der vier Annahmen liefert zudem weitere wichtige Hinweise auf die Inhaltsvalidität des Instruments. Detaillierte Aussagen zur Konstruktvalidität und kriterialen Validität sind zu diesem Zeitpunkt und mit den vorliegenden Daten allerdings nur eingeschränkt möglich, was im folgenden Abschnitt näher erläutert werden soll.

6.2 Limitationen der Studie und Implikationen für weiterführende Studien

Wenngleich wir ein in inhaltlicher als auch statistischer Hinsicht stimmiges und praktikables Fragebogeninstrument entwickelt haben, so sind doch verschiedene Limitationen unserer Studie zu benennen.

Es handelt sich, wie in Abschn. 4.1 beschrieben, um Gelegenheitsstichproben. Dieser Umstand hat angesichts der intendierten (zunächst) kontextunabhängigen Na-

tur unseres Instruments sicherlich den Vorteil, dass das entwickelte Instrument nicht per se aufgrund einer allzu homogenen Stichprobe auf einen bestimmten Schultyp o.ä. beschränkt ist. Wie die Inhalte der Tab. 3 und 4 veranschaulichen, sind bspw. sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Schulen in beiden Stichproben in ähnlicher Häufigkeit vertreten. Nichtsdestotrotz sind die Stichproben nicht repräsentativ für entsprechende Schultypen, Bundesländer, Geschlechter oder Altersverteilungen. Dies hat wiederum zur Folge, dass die gewonnenen Daten zwar geeignet erscheinen, die im Beitrag vorgestellten strukturanalytischen Auswertungen durchzuführen und entsprechende Faktoren zu identifizieren, sie erlauben jedoch keine Verallgemeinerungen hinsichtlich der deskriptiven Ausprägungen der jeweiligen Skalen. Die in mehrerlei Hinsicht nicht repräsentative Stichprobe war auch ein Grund dafür, weshalb wir im Beitrag keine Unterschiedsanalysen hinsichtlich Bundesländern, Schularten, Geschlechtern oder Altersgruppen berichten, da derartige Analysen möglicherweise zu ungerechtfertigten Interpretationen und Schlussfolgerungen verleiten könnten. Folglich wären für weiterführende Studien entsprechende repräsentative Datenerhebungen und anschließende Analysen erforderlich.

Angesichts unseres Vorgehens bei der Datenerhebung ist im Allgemeinen festzustellen, dass im Rahmen von Online-Befragungen aus forschungsökonomischen und -pragmatischen Gründen vermehrt auf nicht-probabilistische Stichproben zurückgegriffen wird (z.B. Vehovar et al. 2016). Derartige Gründe können, wie im vorliegenden Fall, in der eingeschränkten Erreichbarkeit bzw. Verfügbarkeit der interessierenden Populationsmitglieder liegen (vgl. hierzu auch Ingenkamp 1983). Aus dem Schneeballverfahren resultierende Gelegenheits- bzw. Selbstselektionss Stichproben weisen jedoch aufgrund der willkürlichen Auswahl leicht erreichbarer Befragungsteilnehmer:innen und der damit verbundenen Stichprobenverzerrung naturgemäß eine geringe globale Repräsentativität auf und sind in diesem Sinne nicht repräsentativ für die korrespondierende Zielpopulation (in unserem Fall grundsätzlich alle Lernenden und Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II aller Schultypen). Weitere und mit diesem Umstand verbundene Einschränkungen ergeben sich hinsichtlich der statistischen Aussagekraft und der fehlenden Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Dennoch können auf nicht-probabilistischen Stichproben basierende Studien sowohl für die Theoriebildung als auch für die Hypothesenprüfung nützlich sein, vorausgesetzt, dass die Einschränkungen, wie die willkürliche Gestaltung des Auswahlrahmens und -prozesses, berücksichtigt und transparent gemacht werden (Döring und Bortz 2016, S. 294 ff. u. 305 ff.).

Wir haben in unsere Erhebungen und somit in unsere Analysen keine inhaltlichen Drittvariablen integriert, von welchen aus der Literatur bekannt ist, dass sie mit lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten in Zusammenhang stehen (z.B. unterschiedliche Motivationsqualitäten, Facetten der Unterrichts- und Beziehungswahrnehmung, Leistungsmaße; hierzu Kärner et al. 2023). Ein Grund dafür war der Fragebogenumfang, der mit den interessierenden Partizipationsitems und den zusätzlichen soziodemografischen Angaben an sich schon relativ umfangreich war und wir Abbruchverhalten aufgrund von Ermüdungseffekten vorbeugen wollten. In weiterführenden Studien erscheint es daher angebracht, das entwickelte Instrument gemeinsam mit anderen sinnvollen Konstrukten ins Feld zu bringen, um bspw. auch dessen Inhalts- bzw. Kriteriumsvalidität näher und detaillierter zu überprüfen,

welche bisher zunächst auf ausgewählten Plausibilitätsüberlegungen basiert (vgl. Abschn. 6.1). Darüber hinaus wären in Folgestudien weitere Variablen einzubeziehen, um Faktoren auf Individual-, Klassen- und Schulebene zu identifizieren, welche zu besonders ausgeprägten bzw. zu besonders geringen Partizipationsmöglichkeiten beitragen. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund der verhältnismäßig hohen Standardabweichungen angebracht (Abb. 5 bzw. Tab. 11), welche auf große Streuungen in den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten zwischen den befragten Personen hindeuten und damit auch weiterführende Analysen zu interindividuellen Unterschieden (z. B. latente Clusteranalysen) lohnenswert erscheinen lassen.

Weiterhin hängen die Schüler:innen- und Lehrpersonendaten nicht systematisch bspw. über die Klasse oder Schule zusammen. Es liegen somit also keine hierarchisch strukturierten Daten vor. Die Daten und Auswertungen weisen zwar auf erwartungskonforme Muster und Unterschiede hin, es kann jedoch nicht angenommen werden, dass die Wahrnehmungen der Schüler:innen in der Stichprobe strukturell mit den Wahrnehmungen der Lehrpersonen in der Stichprobe korrespondieren. Hierfür wären zukünftige systematische Erhebungen auf Klassenebene mit eindeutigen Zuordnungen der Schüler:innen zu den Lehrpersonen erforderlich, was damit auch den Raum für weiterführende Analysen (z. B. hierarchische Modelle, Intraklassenkorrelationen) öffnen würde.

6.3 Ausblick

Mit dem vorgestellten Instrument bietet sich die Möglichkeit, lernerseitige Partizipationsmöglichkeiten theoriegestützt und differenziert empirisch zu erfassen und zu untersuchen. Auch bietet das Instrument für Unterrichtspraktikerinnen und -praktiker die Möglichkeit, eigene Sichtweisen und Einschätzungen zu reflektieren sowie die lernerseitigen Sichtweisen, welche deren wahrgenommene unterrichtliche Einflussmöglichkeiten betreffen, bspw. mittels Schülerfeedback oder -evaluation, systematisch zu erfassen und in die Unterrichtsentwicklung einfließen zu lassen.

Über die genannten Limitationen und deren Implikationen hinaus ergeben sich für die Weiterentwicklung des vorgestellten Fragebogens unterschiedliche Anschlussfragen. Zum einen steht die Frage im Raum, inwiefern sich die identifizierte faktorielle Struktur auf anderen Bildungsstufen und Bereichen, wie z. B. der Hochschulbildung, der betrieblichen Bildung oder der Weiterbildung respektive Erwachsenenbildung wiederfindet und ob sich zwischen verschiedenen Kontexten entsprechende Unterschiede zeigen. Ferner sind grundlegende Fragen hinsichtlich des Zusammenhangs lernerseitiger Partizipationsmöglichkeiten und anderen lernbezogenen Prozessvariablen, wie z. B. den Lernstrategien oder der Lernmotivation, von Interesse. Die Beantwortung dieser Fragen würde zur Generalisierbarkeit unserer bisherigen Befunde, aber auch zur Erforschung von Interdependenzen mit anderen Prozessvariablen beitragen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere in entsprechenden Längsschnittdatenanalysen ein großes Potenzial gesehen, mittels welcher sich die Veränderung bzw. Veränderbarkeit von Partizipationswahrnehmungen sowie zeitbezogene Interaktionen mit anderen lernrelevanten Prozessvariablen untersuchen lassen.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s11618-024-01235-6>) enthalten.

Danksagung Die Autoren danken (1) der Schriftleitung und den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre kritisch-konstruktiven Kommentare, welche zur Optimierung des Artikels beigetragen haben, (2) Lena Mautsch, Sophia Walz und Rebekka Diem, die die Datenerhebungen im Rahmen ihrer Masterarbeiten unterstützt haben, (3) Annika Dietl für das Redigieren des Textes, (4) Christin Güldemund für die redaktionelle Bearbeitung sowie (5) den Befragungsteilnehmerinnen und Befragungsteilnehmern, die durch ihr Engagement einen wichtigen Beitrag zur Forschung geleistet haben.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt T. Kärner und M. Jüttler geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abs, H.J. (2006). Der Partizipationswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis. http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf. Zugegriffen: 18. Juli 2023.
- Abs, H.J., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J.F., & Deimel, D. (2021). Wert schulischer Partizipation – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0. In *International Civic and Citizenship Education Study – Fragebogenerhebung (ICCS 2016) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2016*. Frankfurt a. M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/507:317:1>.
- Abs, H.J., & Moldenhauer, A. (2022). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1379–1397). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_67.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>.
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9. Aufl.). München: C. Link.
- Bais, F., Schouten, B., & Toepoel, V. (2020). Investigating response patterns across surveys: do respondents show consistency in undesirable answer behaviour over multiple surveys? *Bulletin of Sociological Methodology*, 147–148(1–2), 150–168. <https://doi.org/10.1177/0759106320939891>.
- Bätz, K., Beck, L., Kramer, L., Niestradt, J., & Wilde, M. (2009). Wie beeinflusst Schülermitbestimmung im Biologieunterricht intrinsische Motivation und Wissenserwerb? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 307–323. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2404335/2716807/15_Baetz.pdf.
- Biddulph, M. (2011). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22(3), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.601669>.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.

- Boatright, M. D., & Allman, A. (2018). Last year's choice is this year's voice: valuing democratic practices in the classroom through student-selected literature. *Democracy and Education*, 26(2), 1–8. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss2/2>. Zugegriffen: 12. Dez. 2022.
- Blandow, J., Gintzel, U., & Hansbauer, P. (1999). *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage*. Münster: Votum.
- Bron, J., Emerson, N. N., & Kákonyi, L. (2018). Diverse student voice approaches across Europe. *European Journal of Education*, 53(3), 310–324. <https://doi.org/10.1111/ejed.12285>.
- Busse, R., & Krebs, P. (2022). Digitale politische Partizipation von Jugendlichen in der Berufsausbildung. In S. Schumann, S. Seeber & S. Abele (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Berufsausbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen* (S. 55–74). Bielefeld: wbv.
- Chan, P., Graham-Day, K., Ressa, V. A., Peters, M. T., & Konrad, M. (2014). Beyond involvement: promoting student ownership of learning in classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 105–113. <https://doi.org/10.1177/1053451214536039>.
- Cook, B. R., Kamstra, P., avige, T., Bannan, L.-A., Tjandra, E., Alexandra, A., & Cornes, I. (2021). The impact of peer-review on undergraduate grades when students decide whether to participate. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 238–254. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1804844>.
- Cornesse, C., & Blom, A. G. (2020). Response quality in nonprobability and probability-based online panels. *Sociological Methods & Research*, 52(2), 879–908. <https://doi.org/10.1177/0049124120914940>.
- Daher, W., & Saifi, A. G. (2018). Democratic practices in a constructivist science classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 221–236. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9772-4>.
- Dancer, D., & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445–454. <https://doi.org/10.1080/02602930500099235>.
- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Prain, V., Waldrup, B., & Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 66–75. <https://doi.org/10.1080/18334105.2014.11082020>.
- Desch, I., Basten, M., Großmann, N., & Wilde, M. (2017). Geschlechterdifferenzen in der wahrgenommenen Erfüllung der Prozessmerkmale gemäßigt konstruktivistischer Lernumgebungen – Die Effekte von Autonomieförderung durch Schülerwahl. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 156–182. <https://doi.org/10.25656/01:14933>.
- Desch, I., Stiller, C., & Wilde, M. (2016). Förderung des situationspezifischen Interesses durch eine Schülerwahl des Unterrichtsthemas. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(1), 60–74. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art06d>.
- Diedrich, M., Abs, H. J., & Klieme, E. (2012). Schulische Partizipation (bezogen auf das Schulprogramm) – Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0. In *Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ – Fragebogenerhebung Eingangsbefragung [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2004*. Frankfurt a. M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/7:12:1>.
- Dobson, J., & Dobson, T. (2021). Empowering student voice in a secondary school: character education through project-based learning with students as teachers. *Teacher Development*, 25(2), 103–119. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1865442>.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dür, W., & Griebler, R. (2008). Sind Empowerment-Strategien in der Schule für Burschen und Mädchen gleichermaßen gesund? Eine Untersuchung bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Österreich. In H. Hackauf & M. Jungbauer-Gans (Hrsg.), *Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsverhalten und Evaluation von Präventionsmaßnahmen* (S. 127–150). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/3-531-90798-0_7.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSU/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Kinder-_und_Jugendpartizipation_in_Deutschland.pdf. Zugegriffen: 28. Juni 2022.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Aufl.). London: SAGE.

- Finney, S.J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Hrsg.), *Quantitative methods in education and the behavioral sciences. Structural equation modeling: a second course* (S. 269–314). Greenwich: IAP.
- Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 91–118. <https://doi.org/10.25656/01:19120>.
- Gamsjäger, M. (2019). Schülerpartizipation als Thema der Sekundarstufenausbildung. Eine Analyse von fünf Leitbildern zu Bedingungen und Umsetzbarkeit mit Lehramtsstudierenden. *Online Journal for Research and Education*, 11, 1–16. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/650/676/2243>.
- Granbom, M. (2016). Formative assessment and increased student involvement increase grades in an upper secondary school biology course. *Journal of Biological Education*, 50(2), 185–195. <https://doi.org/10.1080/00219266.2015.1028572>.
- Griebler, U., & Griebler, R. (2012). Kollektive Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und ihre Zusammenhänge mit unterrichtsbezogenen Faktoren. Ergebnisse einer Wiener Validierungsstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 189–200. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art15d>.
- Guadalupe, T., & Curtner-Smith, M. D. (2020). 'It's nice to have choices': influence of purposefully negotiating the curriculum on the students in one mixed-gender middle school class and their teacher. *Sport, Education and Society*, 25(8), 904–916. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1674275>.
- Habermas, J. (1974). Politische Beteiligung – ein Wert „an sich“? In P. Ackermann (Hrsg.), *Politische Sozialisation* (S. 138–142). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86106-1_13.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation. From tokenism to citizenship. Innocenti essays, No. 4. Florence: UNICEF, United Nations Children's Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. Zugegriffen: 22. Jan. 2022.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The Ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (Hrsg.), *Participation and learning* (S. 19–31). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2.
- Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80(101850), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>.
- Heid, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31(3), 459–481. <https://doi.org/10.5283/epub.25625>.
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108.
- Heid, H. (2005). Übertragung von Verantwortung – die Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen. In M. Eigenstetter & M. Hammerl (Hrsg.), *Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Widerspruch in sich?* (S. 163–182). Kröning: Asanger.
- Heid, H. (2019). Warum zwischen Lehren und Lernen unterschieden werden muss. Beitrag zur Differenzierung dessen, was Bildungspraxis genannt zu werden pflegt. In D. Holtsch, M. Depke & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Franz Eberle* (S. 69–83). Bern: hep Verlag.
- Heid, H., Jüttler, M., & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5(1225620), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, Ch., Böhm-Kasper, O., & Pfaff, N. (2004). Skalenhandbuch aus dem Projekt „Politische Orientierungen von Jugendlichen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen – Eine quantitative und qualitative Studie in den neuen und alten Bundesländern“. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=998&elem=1010879>. Zugegriffen: 19. Jan. 2022.
- Hollhnh, F. A. (1978). *Partizipation und Demokratie: Bürgerbeteiligung am kommunalen Planungsprozess?* Baden-Baden: Nomos.
- Howley, D., & O'Sullivan, M. (2021). 'Getting better bit by bit': Exploring learners' enactments of student voice in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1865825>.
- Ingenkamp, K. (1983). Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis. In D. Benner, H. Heid & H. Thiersch (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. März 1982 in der Universität Re-*

- gensburg (Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, S. 388–391). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:22864>.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y., & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>.
- Kögler, K. (2015). *Langeweile in kaufmännischen Unterrichtsprozessen. Entstehung und Wirkung emotionalen Erlebens ungenutzter Zeitpotentiale*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05293-0>.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 833–845. <https://doi.org/10.25656/01:5979>.
- Krammer, M., & Auferbauer, M. (2021). Partizipationsmöglichkeiten und Mitbestimmungswünsche. In M. Auferbauer & R. Straßegger-Einfalt (Hrsg.), *Lebenswelten_St. Lebenssituation und Werthaltungen junger Menschen in der Steiermark 2020* (S. 261–275). Leobersdorf: [druck.at](https://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/12861206_168073207/a3c319db/Lebenswelten2021_Buch_WE_B.pdf). https://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/12861206_168073207/a3c319db/Lebenswelten2021_Buch_WE_B.pdf. Zugegriffen: 12. Dez. 2022.
- Krüger, H.-H., Grundmann, G., & Kötters, C. (2000). *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung: Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland*. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10449-0>.
- Lazarides, R., Ittel, A., & Juang, L. (2015). Wahrgenommene Unterrichtsgestaltung und Interesse im Fach Mathematik von Schülerinnen und Schülern. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 67–82.
- Leat, D., & Reid, A. (2012). Exploring the role of student researchers in the process of curriculum development. *The Curriculum Journal*, 23(2), 189–205. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678691>.
- Leiner, D.J. (2019). Too Fast, too straight, too weird: Non-reactive indicators for meaningless data in internet surveys. *Survey Research Methods*, 13(3), 229–248. <https://doi.org/10.18148/srm/2019.v13i3.7403>.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Little, T.D. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.2307/2290157>.
- Little, T.D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling. Methodology in the social sciences*. New York: NS: Guilford Press.
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>.
- Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer Verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.
- Meusburger, K. (2022). 5 Ausmaß und Formen von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–111). Opladen: Budrich.
- Meyer-Ahrens, I., Moshage, M., Schäffer, J., & Wilde, M. (2010). Nützliche Elemente von Schülermitbestimmung im Biologieunterricht für die Verbesserung intrinsischer Motivation. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 155–166.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92149-5>.
- Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N. C., & Herzog, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 187–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_11.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. *Mplus user's guide* (8. Aufl., S. 1998–2017). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- NVO (1983). Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung (Notenbildungsverordnung, NVO) vom 5. Mai 1983, Baden-Württemberg. <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?jsessionid=0>

- 4C4DC28674B37799502C5992068ABA1E.jp80?quelle=jlink&query=NotBildV+BW&psml=bsbawueprod.psm1&max=true&aiz=true#jlr-NotBildVBWV19P8. Zugegriffen: 15. Febr. 2022.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2007). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: RUEGGER.
- Oser, F., Biedermann, H., & Ullrich, M. (2001). *Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica. Gutachten für das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft*. BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“. Fribourg: Universität Fribourg.
- Oser, F., Ullrich, M., & Biedermann, H. (2000). Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats. <https://edudoc.ch/record/29371>. Zugegriffen: 15. Febr. 2022.
- Ott, M. B., Meusburger, K. M., & Quenzel, G. (2023). Adolescents' participation opportunities and student well-being in school. *Frontiers in Education*, 8, 1111981. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1111981>.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. C. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reichenbach, R., & Pongratz, L. (2009). Einleitung zum Thementeil „Kritik der politischen Bildung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 833–836. <https://doi.org/10.25656/01:5201>.
- Reichenbach, R. (2007). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–62). Zürich: RUEGGER.
- Reinsvold, L. A., & Cochran, K. F. (2012). Power dynamics and questioning in elementary science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 745–768. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9235-2>.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1.
- Richter, F. D., & Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 74–80. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.1.74>.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1989). Diagnostik des Leistungsangsterlebens. *Diagnostica*, 35, 287–314.
- Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049–1066. <https://doi.org/10.1037/edu0000190>.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>.
- Seeber, S., & Seifried, J. (2022). Was kann die berufliche Bildung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beitragen? In R. Hermkes, T. Bruns & T. Bonowski (Hrsg.), *bwp@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung*. https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/seeber_seifried_profil7.pdf. Zugegriffen: 1. Sept. 2022.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Seifried, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs at commercial schools—an empirical study in Germany. *Accounting Education*, 21(5), 489–514. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.661606>.
- Sembill, D. (1999). Selbstorganisation als Modellierungs-, Gestaltungs- und Erforschungsidee beruflichen Lernens. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klausner & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 146–174). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sembill, D. (2004). Abschlussbericht für das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ durchgeführte DFG-Projekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_etal.pdf. Zugegriffen: 18. Jan. 2022.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Eglloffstein, M., & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), Nr. 13: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. https://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.shtml. Zugegriffen: 25. Jan. 2022.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Döbrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen

- (PEB). Frankfurt, Main: GFPP. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3104/pdf/MatBild_Bd10_D_A.pdf. Zugegriffen: 12. Dez. 2022.
- Tillema, H., Leenknecht, M., & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning—A review of research studies. *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 25–34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.004>.
- Vehovar, V., Toepoel, V., & Steinmetz, S. (2016). Non-probability sampling. In C. Wolf, D. Joye, T. Smith & Y. Fu (Hrsg.), *The SAGE handbook of survey methodology* (S. 327–343). London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473957893>.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99–110.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of structural equation modeling* (S. 209–231). New York: Guilford.
- Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2015). How to measure participation of pupils at school. Analysis of unfolding data based on Hart's ladder of participation. *methods, data, analyses*, 9(1), 111–136. <https://doi.org/10.12758/mda.2015.00>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.