

Partizipationserleben von Schüler*innen – Entwicklung eines quantitativen Messinstruments

Dominik Zentarra

Abstract: Dieser Beitrag behandelt die Entwicklung eines quantitativen Messinstruments im Kontext von Partizipationsforschung. Fokus ist hierbei das individuelle Erleben von Partizipation an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen. Das Konstrukt „Partizipationserleben“ wird hierbei in seine Bestandteile „Partizipation“ und „Erleben“ getrennt theoretisch behandelt, um dies als Grundlage für die Formulierung und Auswahl geeigneter Items zu nutzen. Mittels Faktorenanalyse, Korrelationen zu anderen Skalen und einer Itemanalyse werden die Gütekriterien Validität und Reliabilität der resultierenden Skala zu Partizipationserleben überprüft und diskutiert. Der Pretest der Skala fand als Teil einer Erhebung des Forschungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld während der COVID-19-Pandemie“ (WILS-Co) statt. Im Rahmen dieser Vollerhebung wurden die Schüler*innen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 6 bis 10) befragt (n = 264). Die Analyse der Daten führte zu einer Überarbeitung der Skala. Negativ formulierte Items luden auf einem eigenen Faktor und wurden daher aus der Skala entfernt. Die endgültige Partizipationsskala besteht aus 6 Items (Cronbachs $\alpha = ,853$; McDonalds $\omega = ,854$). Die Kennwerte der Faktoren-, Reliabilitäts- und Itemanalyse weisen auf eine gute interne Konsistenz sowie Eindimensionalität der Skala hin. Die Items sind genügend trennscharf und haben eine etwas erhöhte Zustimmungsrates, die jedoch im Rahmen der empfohlenen Spannweite liegt. Die Skala erfüllt damit die Gütekriterien Validität und Reliabilität. Gleichzeitig wird im letzten Kapitel diskutiert, welche Limitationen bestehen und welche weiteren Schritte denkbar sind, um die Skala weiterzuentwickeln.

Stichwörter: Partizipationserleben, Partizipation, quantitativ, Messinstrument, Partizipationsforschung, Skalenentwicklung, Sekundarstufe I

Zitation: Zentarra, D. (2024): Partizipationserleben von Schüler*innen – Entwicklung eines quantitativen Messinstruments. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 1-25. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/798>

Inhaltsverzeichnis

1. Erforschung von Partizipation.....	3
2. Theoretische Ausarbeitung von Partizipationserleben	4
2.1. Partizipation	4
2.1.1. Entscheidungsfindung	4
2.1.2. Diskursivität.....	5
2.1.3. Öffnung.....	5
2.1.4. Gemeinschaftlichkeit.....	5
2.1.5. Verantwortungsübernahme	6
2.1.6. Machtverteilung	6
2.1.7. Freiwilligkeit	6
2.2. Erleben	8
2.3. Partizipationserleben	11
3. Operationalisierung von Partizipationserleben	12
3.1. Formulierung der Skalenitems.....	12
3.2. Beschreibung der WILS-Co-Studie und Stichprobe	14
3.3. Überprüfen der Eindimensionalität (faktorielle Validität).....	15
3.4. Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität	16
3.5. Deskriptivstatistische Evaluation der Items (Reliabilität)	18
3.5.1. Schwierigkeitsanalyse und Rohwertverteilung.....	18
3.5.2. Trennschärfeanalyse und interne Konsistenz.....	19
4. Zusammenfassung und Diskussion	20
Literaturverzeichnis	23
Kontakt	25

1. Erforschung von Partizipation

Zu den wesentlichen Zielen schulischer Bildung gehört die Entwicklung von Mündigkeit. Diese kann jedoch nicht einfach beigebracht werden. Stattdessen entwickelt sie sich im individuellen Prozess einer Mündigkeitsselbstbildung (Darm & Lange, 2018), für die Partizipationserfahrungen zentral sind. In diesem Rahmen trägt Partizipation auch zu Selbstwirksamkeitserfahrungen und dem Erleben von Selbstbestimmung bei (Darm & Lange, 2018; Kenner, 2018) und ist im demokratiepädagogischen Kontext nicht wegzudenken. Entsprechend spielt Partizipation im schulischen Kontext eine Rolle, die zunehmend wichtiger geworden ist.

Gleichzeitig wird der Begriff „Partizipation“ vermehrt als Trendbegriff gebraucht, mit anderen Begriffen wie „Teilhabe“ oder „Mitbestimmung“ oft synonym benutzt und daher auch oft verwässert, sodass die tatsächliche Bedeutung dessen, worüber eigentlich geredet oder geforscht wird, diffus wird oder bleibt. Es ist wichtig, den Begriff genau zu definieren, von anderen Begriffen abzugrenzen und ihn als einen analytischen Begriff zu denken (Zentarra, 2023). Auf diese Weise lassen sich partizipative Situationen genauer wahrnehmen und kritisch betrachten, ob oder inwiefern es sich überhaupt um Partizipation handelt. Weiterhin ist es dann systematisch möglich, Kriterien anzusetzen, um ggf. Qualitäten oder Defizite von Partizipation zu identifizieren und diese als Impulse für institutionelle Entwicklung zu verwenden. Das ist umso mehr von Belang, weil Schüler*innenpartizipation im Kontext einer machtasymmetrischen Institution stattfindet (Zentarra et al., 2021), die mit der Schulpflicht, curricularen Vorgaben sowie der Machtposition der Lehrkräfte prinzipiell im Widerspruch zu einem der zentralen Elemente des Partizipativen – der Freiwilligkeit – steht (Biedermann, 2006). Gerade vor diesem antinomischen Hintergrund möchte ich mit diesem Beitrag zur Partizipationsforschung beitragen, indem ich der Frage nachgehe, wie Schüler*innen Partizipation *erleben*.

Dafür wurde der erste Entwurf einer Skala konstruiert, die Partizipationserleben messen soll. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule während der COVID-19-Pandemie“ (WILS-Co) (Goldan et al., 2021; Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023) konnte diese Skala in den Fragebogen integriert und im Rahmen der Erhebung 2022 für die Datenerhebung genutzt werden (Kap. 3.2). In diesem Beitrag wird zunächst eine Definition von „Partizipationserleben“ vorgestellt und das Vorgehen bei der Operationalisierung dieses Konstrukts zu einer eindimensionalen Skala beschrieben. Dazu gehören die theoriegeleitete Entwicklung und Auswahl der Items (Kap. 2 bis Kap. 3.1) sowie Überprüfungen der Validität und Reliabilität der Skala auf Basis der erhobenen Daten (Kap. 3.3 bis Kap. 3.5). Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt als Grundlage für die Formulierung der Items dient der inhaltlichen Validierung. Die Konstruktvalidität wird durch eine Faktorenanalyse sowie eine Zusammenhangsanalyse in Bezug auf andere erhobene Skalen überprüft. Zur Sicherstellung der Reliabilität der Skala wird einerseits die interne Konsistenz der Skala berechnet, andererseits eine Itemanalyse durchgeführt, um zusätzliche Informationen zur Schwierigkeit und Trennschärfe der verwendeten Items zu erhalten.

2. Theoretische Ausarbeitung von Partizipationserleben

Der Konstruktion einer Skala geht die theoretisch-inhaltliche Auseinandersetzung mit dem zu messenden Konstrukt voraus. „Partizipationserleben“ wird hierbei in die zwei Bestandteile „Partizipation“ und „Erleben“ getrennt behandelt (Kap. 2.1 und 2.2) und im Anschluss wieder zusammengeführt (Kap. 2.3). Eine genaue inhaltliche Analyse und Definition des zu operationalisierenden Konstrukts dient der Fokussierung des Gegenstands sowie der Sicherstellung inhaltlicher Validität des zu entwickelnden Messinstruments (Döring & Bortz, 2016, S. 446).

2.1. Partizipation

Der Begriff „Partizipation“ ist gegenwärtig „im Trend“. Kaum ein Leitbild, sei es im schulischen oder gesellschaftlichen Bereich, kommt ohne diesen Begriff aus. Zusätzlich bringt die Verwendung zahlreicher Synonyme – ohne eine klare Abgrenzung voneinander – eine Diffusität in den Begriff, die es erforderlich macht, „Partizipation“ genau zu definieren. Wie vielfältig die Bedeutungsinhalte von „Partizipation“ sind und in welchen Kontexten dieser und verwandte Begriffe benutzt werden, machen beispielsweise Billis (2020, S. 376), Züchner und Peyerl (2015, S. 27–31) sowie Biedermann (2006, S. 92) deutlich. Beispiele für diese oftmals synonym verwendeten Begriffe sind „Teilhabe“, „Beteiligung“, „Mitwirkung“, „Mitbestimmung“ oder „Mitsprache“. Diese Begriffe sind hilfreich, wenn es darum geht, Aspekte von Partizipation hervorzuheben oder bei der Betrachtung partizipativer Situationen oder Gegenstände bestimmte Fokusse zu setzen (Zentarra, 2023, S. 72). Eine rein synonyme Verwendung ohne genaue Abgrenzung der Begriffe voneinander führt jedoch zu einer Diffusität, die spätestens dann problematisch wird, wenn am Schluss einer Argumentationskette ein „Mehr“ an Partizipation gefordert wird, aber unklar bleibt, mit welchen Praktiken genau dies verwirklicht werden soll.

Dieser Beitrag nutzt die Partizipationsdefinition von Biedermann (2006). Vor einem demokratiepädagogischen Hintergrund beschäftigt er sich mit Partizipationsverständnissen unterschiedlicher Fachdisziplinen, analysiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede und arbeitet schlussendlich sieben Elemente des Partizipativen heraus. Diese fasst er in folgender Definition zusammen:

„(internal) freiwillige Teilnahme an öffentlichen – im Sinne von allen Mitgliedern offen stehenden –, gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen, wobei der Prozess zur Entscheidungsfindung auf Diskursivität gründet und gekennzeichnet ist durch klar definierte – möglichst ausgeglichene – Machtverteilung auf alle und Verantwortungsübernahme von allen Beteiligten.“ (Biedermann, 2006, S. 116)

Diese Definition ist die Grundlage für die Konstruktion der Items für die Skala „Partizipationserleben“, weshalb im Folgenden näher auf die einzelnen Elemente eingegangen wird.

2.1.1. Entscheidungsfindung

Wesentlich für Partizipation im verwendeten Sinne ist die Teilnahme an einem Prozess, der auf Entscheidungsfindung zielt. Es geht nicht nur um eine Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten an sich, sondern um die Teilnahme an Prozessen der Entscheidungsfindung, „die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen“ (Moser, 2010, S. 67). Hart schreibt präziser: „The term «participation» is used [...] to refer generally to the process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives“ (1992, S. 5). In diesen zwei Definitionen ist einerseits der gemeinschaftliche Bezug herauszulesen (s. Kap. 2.1.4): Partizipation findet stets in Bezug zu oder im Kontext von anderen statt, die

an derselben Sache partizipieren. Andererseits bezieht sich Partizipation auf eine spezielle Form gemeinschaftlicher Aktivitäten, nämlich solcher, in denen es um Entscheidungen geht, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft, in der man selbst lebt, betreffen. Partizipation ist zum Beispiel nicht die Teilnahme an einem Schulausflug ins Theater. Partizipation im hier verwendeten Sinne würde die Teilnahme an jeglichen Entscheidungsprozessen meinen, die in Vorbereitung auf diesen Schulausflug stattfinden könnten, wie die gemeinsame Entscheidung für einen Schulausflug und für einen genau solchen, der ins Theater führt. Auf einer höheren Ebene könnte von der Partizipation am Schulleben gesprochen werden, wenn damit die Mitwirkung an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben gemeint ist und nicht die bloße Teilnahme an bereits festgelegten Programmpunkten, die im Laufe eines Schuljahres stattfinden.

2.1.2. Diskursivität

Diskursivität verweist als Element des Partizipativen auf die Art und Weise, wie der Prozess der Entscheidungsfindung kommunikativ verhandelt wird: Mittels des Austauschs von Meinungen, Diskussionen, gegenseitiger Kritik und gemeinschaftlicher Reflexion versuchen alle Beteiligten das Ziel der Übereinstimmung zu erreichen. Dabei spielen die eigenen Bedürfnisse und individuellen Nutzenerwartungen eine wichtige Rolle. Auch diese können Thema des Diskurses sein. Für einen solchen Diskurs braucht es nach Biedermann sowohl „die Fähigkeit zur Argumentation und des Abwiegens unterschiedlicher Argumente“ (Biedermann, 2006, S. 107) als auch die Zumutung dieser Fähigkeiten von denjenigen Personen, die diesen Partizipationsprozess initiiert haben, im schulischen Kontext häufig die Erwachsenen. Es geht darum, dass alle Partizipierenden gleichberechtigt teilnehmen und mitentscheiden können (ebd.).

2.1.3. Öffnung

Öffnung ist ein Element des Partizipativen in zweifacher Hinsicht. „Einerseits geht es um den Aspekt des *Eintretens in den Raum der Öffentlichkeit*, andererseits um den Aspekt des *sich Preis-Gebens (sich öffnen)*“ (Biedermann, 2006, S. 107, Hervorh. i. O.). Der Partizipationsprozess ist öffentlich, wenn er allen daran Interessierten offensteht und dementsprechend auch offen ist für die Vielfalt an Meinungen, die eingebracht werden könnten. Eine Öffnung motiviert zur Teilnahme einerseits und zum Sich-Öffnen andererseits. Ein offener, einladender Raum motiviert zur aktiven Teilnahme, der Kommunikation von individuellen Bedürfnissen und eigener Meinungen. Er fördert somit auch die Diskursivität von Partizipationsprozessen.

2.1.4. Gemeinschaftlichkeit

Gemeinschaftlichkeit verweist auf mehr als nur darauf, dass Partizipation niemals allein stattfindet. Im Sinne der gemeinsamen Entscheidungsfindung für Beschlüsse, die das eigene und das Leben der Gemeinschaft betreffen, hebt Gemeinschaftlichkeit als Element des Partizipativen eine Beziehung zwischen allen am Partizipationsprozess Beteiligten hervor, das auf ein möglichst symmetrisches, vertrauensvolles Verhältnis untereinander abzielt (Biedermann, 2006, S. 109–110). So wie eigene Bedürfnisse und Erwartungen in den Entscheidungsprozess hineingetragen werden, so wird es notwendig, sich auch mit den Bedürfnissen und Erwartungen der anderen auseinanderzusetzen. Dabei ziehen alle am Partizipationsprozess Beteiligten am selben Strang, da der Prozess auf ein Ziel ausgerichtet ist, an dem alle teilhaben. Das damit in der Regel verbundene Zugehörigkeitsgefühl kann identitätsstiftend sein, umgekehrt kann es aber auch dazu motivieren, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren.

2.1.5. Verantwortungsübernahme

Verantwortungsübernahme ist ein das Partizipative konstituierendes Element, weil sie notwendig ist, um partizipative Entscheidungsprozesse ernsthaft durchzuführen bzw. in konkrete Handlungen zu überführen (Biedermann, 2006, S. 110). Die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme ist einerseits erwartbar, da es bei Partizipation um Entscheidungsprozesse geht, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft, in der man lebt, betreffen (Hart, 1992; Moser, 2010). Voraussetzung dafür ist jedoch, dass in einem gegebenen partizipativen Kontext auch das Element der Freiwilligkeit erfüllt ist, dass sich also diejenigen Personen, die sich am Prozess beteiligen, auch selbstbestimmt dafür entschieden haben (s. Kap. 2.1.7). Andererseits stellt sich jedoch auch die Frage, inwieweit Verantwortungsübernahme zumutbar ist, insbesondere bei jüngeren Kindern. Um Verantwortung zu übernehmen, braucht es hinreichendes Wissen zum Abschätzen und Planen von zukünftigem Handeln und ggf. eine freiwillige Entscheidung für eine Zuständigkeit, die potenzielle Einschränkung zukünftiger Handlungsoptionen mit sich bringen kann (Biedermann, 2006, S. 111–112).

2.1.6. Machtverteilung

Machtverteilung ist ein Element des Partizipativen, das eng mit Entscheidungsfindung und Gemeinschaftlichkeit verknüpft ist. Weil es sich bei Partizipation um einen gemeinschaftlichen Prozess handelt und vor einem demokratiepädagogischen Hintergrund alle gleichwertig an einer Entscheidung teilnehmen sollen, ist es wichtig, dass eine möglichst ausgeglichene Machtverteilung auf alle Beteiligten besteht (Biedermann, 2006, S. 116). Das Wort „möglichst“ wird von Biedermann gezielt verwendet, da gerade der schulische Bereich von einer unauflösbaren Machtasymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gekennzeichnet ist (ebd.; Atkinson, 2019, S. 196). Selbst in anderen Kontexten ist vorstellbar, dass allein durch die Tatsache, dass ein Partizipationsprozess durch eine der beteiligten Personen initiiert wurde, eine zumindest subtil wirkende Machtasymmetrie vorhanden ist. In allen Fällen ist es jedenfalls angeraten, das eigene Handeln, die gruppenspezifischen Dynamiken oder den institutionellen Rahmen, in dem der Partizipationsprozess stattfindet, kritisch zu reflektieren, Machtverhältnisse sichtbar zu machen, anzusprechen und entweder möglichst auszugleichen oder bewusst im Sinne der Interessen aller Beteiligten anzuwenden (partizipative Machtanwendung: Misamer & Thies, 2019, S. 501–502).

2.1.7. Freiwilligkeit

Freiwilligkeit ist ein Element des Partizipativen, das vor dem Hintergrund der meisten anderen Elemente zwingend notwendig erscheint. Sich zu öffnen und die eigenen Bedürfnisse oder Grenzen im Diskurs preiszugeben und die eigene Meinung zu einer Sache zu teilen betrifft persönliche Anteile des Selbst. Das gilt auch für das Mitbringen einer Bereitschaft für Verantwortungsübernahme für getroffene Entscheidungen. Schon die Teilnahme an gemeinschaftlichen Prozessen kann für Personen aus unterschiedlichen Gründen eine Hürde sein. Es verbietet sich daher ethisch gesehen, Personen zur Partizipation zu verpflichten. Gleichzeitig ist es naheliegend, dass Personen, die nicht freiwillig an etwas partizipieren, sich auch nicht motiviert fühlen, konstruktiv oder überhaupt am Diskurs zu beteiligen. Es ist also eine bewusste, selbstbestimmte („internale“) Entscheidung erforderlich, sich in einen Partizipationsprozess hineinzubegeben. Das impliziert, dass eine Einladung zu Partizipation auch abgelehnt werden kann. Ob eine solche Ablehnungsmöglichkeit besteht und inwiefern eine mögliche Verpflichtung zu Partizipation Auswirkungen auf diese hat, ist gerade im schulischen Bereich schwierig zu entscheiden.

Die Institution Schule agiert vor dem Hintergrund der Schulpflicht und der Machtasymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in einem zwang- und pflichtvollen Kontext. Es stellt sich die Frage, inwieweit Partizipation im Sinne des Elements der Freiwilligkeit an einer regulären Schule in Deutschland mit Schulpflicht überhaupt möglich ist. Gleichwohl ließe sich diesbezüglich im Sinne von Deci und Ryan (1993) mit einer identifizierten oder integrierten Regulation extrinsisch motivierter Verhaltensweisen argumentieren: Schüler*innen, die den Schulbesuch als einen für sie relevanten Bestandteil ihrer Lebensphase in ihr Selbstkonzept integrieren, handeln selbstbestimmt und freiwillig, wenn sie zur Schule gehen. Diese grundsätzliche Problematik besteht auch in Bezug auf das Element der Machtverteilung, bei dem explizit von einer „möglichst“ gleichverteilten Macht gesprochen wird. Entsprechend macht es Sinn, auch beim Aspekt der Freiwilligkeit situativ auf den Partizipationskontext zu schauen und diesen entsprechend einzuschätzen. Während auf der Ebene des Schulbesuchs, bei dem die Schulpflicht gilt, streng genommen nicht von Freiwilligkeit gesprochen werden kann, ließe sich vorstellen, dass bei der angebotenen Wahl des nächsten Unterrichtsthemas auch eine Nichtteilnahme möglich sein könnte. Ob Freiwilligkeit also vorliegt oder nicht, wäre situativ zu entscheiden.

Tabelle 1

Konstitutive Merkmale der Elemente des Partizipativen

	Element des Partizipativen	konstitutives Merkmal
Partizipation	Entscheidungsfindung	erlebbarer Entscheidungsprozess und spürbare Entscheidungsfindung
	Diskursivität	kommunikative Auseinandersetzung, Beilegung divergierender Ansprüche zum Zwecke der Handlungsinitialisierung als Ziel
	Öffnung	einen Prozess und sich selbst für alle Personen einer Gemeinschaft öffentlich machen bzw. öffnen
	Gemeinschaftlichkeit	möglichst symmetrische, vertrauensvolle Gemeinschaftlichkeit
	Verantwortungsübernahme	psychisch-emotional positive Empfindung beim Eingehen auf Verpflichtungen
	Machtverteilung	möglichst gleichmäßige Verteilung von Macht zwecks symmetrischer Beziehungen
	Freiwilligkeit	internale Freiwilligkeit mit Ablehnungsmöglichkeit von Partizipation

Anmerkung Tab. 1: Eigene Darstellung, basierend auf Biedermann, 2006, S. 102–116.

Tabelle 1 fasst die Elemente des Partizipativen in einer kurzen Übersicht zusammen. Die darin aufgelisteten Merkmale sind konstitutiv für Partizipation nach der Definition von Biedermann (2006). Diese Tabelle wird als eine Grundlage dafür dienen, entsprechende Items zu formulieren, die den Aspekt der Partizipation ansprechen (s. Kap. 3).

2.2. Erleben

„Erleben“ beschreibt einen zentralen Teil des Gegenstands der Psychologie. Eine gängige Beschreibung von „Psychologie“ ist, dass sie die empirische Wissenschaft des Erlebens und Verhaltens ist (z. B. Bak, 2019, S. 63; Wirtz, 2021). „Erleben“ sind dabei alle nichtsichtbaren Prozesse, die im „Inneren“ stattfinden und über die nur das Individuum subjektiv Auskunft geben kann (Bak, 2019, S. 63). „Verhalten“ dagegen bezieht sich auf alle sichtbaren und damit objektiv erfassbaren Prozesse des Menschen. Wenn Verhalten intendiert und zielgerichtet ist, eine Intention und einen Plan hat, dann ist von „Handlung“ die Rede (Städtler, 2003, S. 1156). Erleben kann sich in Verhalten manifestieren (z. B. Weinen) oder zu Handlungen führen (z. B. Trinken von Wasser). Auf diese Weise können auch außenstehende Personen auf das Erleben einer Person schließen, wenngleich nicht mit Sicherheit. Denn ob hinter Weinen Trauer und hinter dem Trinken von Wasser Durst steht, kann nur die fragliche Person selbst bekunden. Umgekehrt lassen sich Verhaltensweisen oder Handlungen selbst erleben oder führen zu neuem Erleben. Beides, Erleben und Verhalten, sind oft miteinander verknüpft und geschehen zeitgleich oder zeitweise überlappend. Trotzdem ist wichtig zu unterscheiden, dass Erleben im Gegensatz zu Verhalten stets etwas Nichtsichtbares ist und nicht initiiert werden kann. Erleben ist rezeptiv, während Verhalten, insbesondere als Handlung, aktiv ist.

Im Dorsch Online Lexikon gehören zum Eintrag zu „Erleben“ folgende definitorischen Aussagen:

„Erleben ist ein wesentliches Merkmal der menschlichen **Wahrnehmung** [Hervorhebung hinzugefügt] und Informationsverarbeitung. Über die sensorischen Systeme gelangen Informationen in unser Gehirn. Diese werden schließlich zu sinnhaften Objektrepräsentationen verarbeitet, identifiziert, mit Erfahrungen verglichen und mit **Emotionen** [Hervorhebung hinzugefügt] belegt. Das Ergebnis führt dazu, dass **Verhalten** [Hervorhebung hinzugefügt] ggf. motiviert und vor dem Hintergrund antizipierter oder gelernter Verhaltenskonsequenzen umgesetzt wird. Der Begriff «Erleben» bezieht sich somit darauf, wie eine Person ganz konkret Ereignisse, Situationen oder andere Personen für sich selbst wahrnimmt und diese intern repräsentiert.“ (Wirtz, 2021)

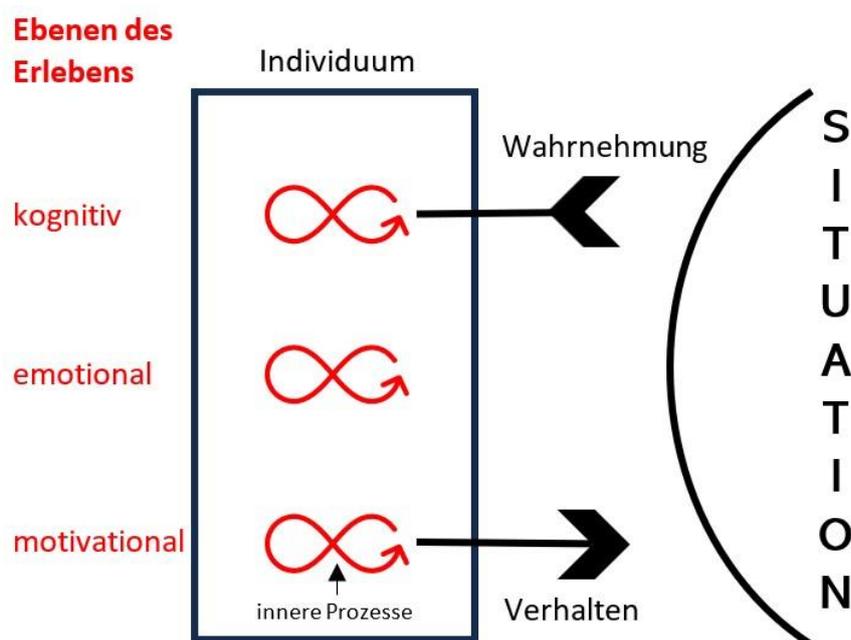
In diesem Zitat wird die Verknüpfung von Wahrnehmung und Emotion deutlich. Zusätzlich wird Verhalten als relevant in Bezug auf mögliche Konsequenzen von Erleben gesetzt, bleibt aber davon abgegrenzt. Die Formulierungen „wie [...] wahrnimmt“ und „wie [...] intern repräsentiert“ lassen sich als Verweis auf die hohe individuelle Varianz von Erleben verstehen. Die Individualität von Erleben beginnt bereits bei der Wahrnehmung, die – abhängig von Gemütszuständen, bisherigen Erfahrungen und Erwartungen – sehr selektiv sein kann. Ebenso individuell kann dann die interne Repräsentation des Wahrgenommenen sein, bei der nicht unwahrscheinlich ist, dass sie sich gegensätzlich zu anderen Individuen verhält, sprich zwei oder mehrere Personen ein und dieselbe Sache ganz unterschiedlich wahrnehmen und sie dementsprechend möglicherweise ganz unterschiedlich emotional belegen. Das individuelle Erleben ist also abhängig von vielerlei situativen und erfahrungsbasierten Kontexten. Erleben ist somit als Gegenstand selbst eine höchst individuelle Angelegenheit. Bak (2019) formuliert das in einer Definition von „Erleben“ so:

„Mit Erleben meinen wir nämlich in erster Linie bewusstseinsmäßige Geschehnisse, also ‚innere‘ Vorgänge, die nur durch das Individuum selbst erfahrbar und folglich stets subjektiv und von außen auch nicht direkt beobachtbar sind.“ (Bak, 2019, S. 63)

Sowohl Wahrnehmung als auch Emotionen und die jeweils dazugehörigen inneren, erfahrbaren Prozesse, wie Informationsverarbeitung, Bewertungen und Vergleichen mit Erfahrungen gehören zum Erleben. Dazu gehört auch eine motivationale Komponente, die, angeregt durch Kognitionen und Emotionen, bis zur Herausbildung einer Handlungsbereitschaft als innerer Prozess verstanden werden kann (motivationale Komponente von Emotionen: Bak, 2019, S. 155). Diese Handlungsbereitschaft kann dann ggf. in eine konkrete Handlung, also Verhalten, überführt werden.

Abbildung 1

Ebenen des Erlebens und damit verknüpfte Aspekte



Anmerkung Abb. 1: Eigene Darstellung.

Abbildung 1 fasst alle zentralen Aspekte von Erleben in einem Schaubild zusammen. Erleben beschreibt dem Bewusstsein zugängliche innere Vorgänge im Menschen, die von außen nicht sichtbar sind. Erleben ist individuell, subjektiv und rezeptiv. Erleben hat eine kognitive, eine emotionale und eine motivationale Ebene. Gegebene Situationen führen zum Erleben, werden in inneren Prozessen kognitiv wahrgenommen, emotional belegt und über motivationale Prozesse wieder in Verhalten überführt, die ihrerseits Einfluss auf die Situation haben. Erleben ist also situativ.

Die **kognitive Ebene** umfasst die Wahrnehmung einer Situation, ihre innere Repräsentation und dazugehörige Denkprozesse der Identifizierung, Einordnung, Bewertung und des Vergleichens mit bisherigen Erfahrungen und verinnerlichten Erwartungen oder Wünschen. Erleben findet hier also erst einmal im perzeptiven Sinne statt, abhängig von den zur Verfügung stehenden Sinnen oder einer situativ selektiven Wahrnehmung. Wenn jemand beispielsweise abgelenkt ist oder nicht hören kann, werden nur Teile einer gegebenen Situation tatsächlich wahrgenommen und dementsprechend innerlich kognitiv erlebt. Weitere Denkprozesse lassen eine wahrgenommene Situation dann als beispielsweise gut oder schlecht, richtig oder falsch, wie erwartet oder überraschend erscheinen.

Auf der **emotionalen Ebene** werden die kognitiv wahrgenommenen und individuell eingeordneten Eindrücke mit Emotionen verknüpft. Abhängig von der Beschaffenheit eines wahrgenommenen Eindrucks der Situation sowie der inneren Einordnung im Kontext vorhandener Erfahrungen, Erwartungen und situativ getroffener Bewertungen führt dies zu einem individuellen, emotionalen Erleben. Dieses kann beispielsweise als angenehmes oder unangenehmes Gefühl erlebt werden, Freude oder Ärger hervorrufen, Langeweile oder Anregung.

Die **motivationale Ebene** beschreibt diejenigen Prozesse und Aspekte des Erlebens, die zur Herausbildung einer Handlungsbereitschaft führen. Abhängig von kognitiven Bewertungen und emotionalen Belegungen kann sich diese in unterschiedliche Richtungen und in unterschiedlicher Stärke herausbilden. Die Handlungsbereitschaft ist auch situativ von wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten abhängig. Erleben auf dieser Ebene lässt sich beispielsweise durch folgende Aussagen oder Fragen ausdrücken: „Das hat mir gutgetan. Das möchte ich wieder tun. Hierzu möchte ich mehr wissen und eine Frage stellen. Was kann ich tun, um zu helfen?“ Erleben auf dieser Ebene ist eines, das eine Handlungsbereitschaft entstehen lässt, die ggf. zu einem konkreten, zielgerichteten Verhalten, also einer Handlung führt.

Tabelle 2

Ebenen des Erlebens, zusammenfassende Übersicht

	Ebene des Erlebens	Beschreibung
Erleben	kognitive Ebene	Wahrnehmung einer Situation, ihre innere Repräsentation und dazugehörige Denkprozesse
	emotionale Ebene	Verknüpfung der kognitiv wahrgenommenen und individuell eingeordneten Eindrücke mit Emotionen
	motivationale Ebene	Prozesse und Aspekte des Erlebens, die zur Herausbildung einer Handlungsbereitschaft führen

Anmerkung Tab. 2: Eigene Darstellung.

2.3. Partizipationserleben

Eine Definition von „Partizipationserleben“ lässt sich pragmatisch aus den bisher ausgeführten Definitionen von „Partizipation“ und „Erleben“ erstellen:

Partizipationserleben ist ein bewusstseinsmäßiger, individuell erfahrbarer innerer Prozess, der sich auf die Teilnahme an gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen bezieht.

Wesentlich für Partizipation sind die sieben Elemente des Partizipativen. Wenn wir von Partizipationserleben sprechen, sollten genau diese Elemente auch erlebbar bzw. Einschätzungen dieser Elemente möglich sein. Ich möchte im Folgenden beispielhaft zeigen, auf welche Weisen oder in Zusammenhang mit welchen Fragen die Elemente des Partizipativen auf den drei inneren Ebenen erlebbar werden können.

Auf der **kognitiven Ebene** geht es bei Partizipationserleben um die Wahrnehmung, Einordnung und Bewertung einer Teilnahme und Mitwirkung an Entscheidungsprozessen. Wird eine demokratische Entscheidungsfindung als solche wahrgenommen? Findet überhaupt Partizipation statt oder wird eine Situation als Scheinpartizipation gedeutet? Wie wird die erlebte Situation intern repräsentiert? Welchen Aspekten wird eine höhere Bedeutung beigemessen? Welche Aspekte der Entscheidungssituation werden wahrgenommen und welche in welchem Ausmaß bewertet? In Frage kommende Aspekte könnten sein: Wahlmöglichkeiten, die Art der Bereitstellung von Informationen, die Art und Weise des Diskurses. Weiterhin spielen auch das eigene Wissen und die bisherigen Erfahrungen mit gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen eine Rolle. Das situativ Erlebte wird möglicherweise mit Erwartungen und Wünschen verglichen bzw. auf Grundlage dessen eingeschätzt.

Auf der **emotionalen Ebene** spielt sich die emotionale Belegung der Kognitionen ab. Eine wahrgenommene Scheinpartizipation führt womöglich zu Enttäuschung oder Wut. Eine neue Erfahrung mit mehr Mitbestimmung als bisher kann zu Stress führen oder aber (auch) zu Freude. Die Qualität einer solchen Partizipation – in Form des Vorhanden- oder Nichtvorhandenseins spezifischer Elemente des Partizipativen und deren Ausgestaltung – kann bei differenzierter Wahrnehmung und Bewertung zu einer entsprechend gemischten Emotionslage führen. All das ist von eigenen Erfahrungen und Bedürfnissen beeinflusst. Dabei beeinflussen soziale Interaktionen die Entstehung von Emotionen mehr als umgekehrt (Linnenbrink-Garcia et al., 2011). Gerade soziale Interaktionen und die damit verbundenen Emotionen werden als entscheidend für die persönliche und leistungsbezogene Entwicklung angesehen (Meyer, 2014). Daher kann der emotionalen Komponente von Erleben eine hohe Relevanz zugesprochen werden. Vor allem in Gruppen und vor dem Hintergrund der Gemeinschaftlichkeit als einem Element des Partizipativen gilt auch: Emotionen sind stärker, wenn sie mit anderen Personen geteilt werden. Das gilt sowohl für Emotionen wie Freude als auch für beispielsweise Ärger (*emotional contagion*: Hatfield et al., 1994).

Ausgehend von kognitiven Verarbeitungen und dem emotionalen Erleben ergeben sich auf der **motivationalen Ebene** entsprechende Handlungsbereitschaften oder Verhaltensweisen. Ärger kann beispielsweise zu Impulsen der Kritik oder des Protests führen, Wut oder Langeweile möglicherweise zu Verweigerung oder Ablenkung von Partizipation. Freude erhöht dagegen wahrscheinlich die Intensität und Motivation, zu partizipieren und es entwickelt sich langfristig gesehen eine höhere Partizipationsbereitschaft in weiteren Situationen der Entscheidungsfindung.

Die sieben Elemente des Partizipativen kombiniert mit den drei Ebenen des Erlebens ergeben 21 Perspektiven auf jeweils spezifische Aspekte von Partizipationserleben. Die

wiederkehrende Erfahrung des Erlebens partizipativer Situationen – von der kognitiven Wahrnehmung über die emotionale Belegung bis hin zur Ausbildung von Handlungsimpulsen und deren Überführung in Verhalten – beeinflusst die Intensität und Art der eigenen Partizipation in Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen, sowohl des eigenen Verhaltens in solchen Situationen als auch wiederum das Erleben dieser. Partizipationserleben ist also ein sehr vielschichtiges Konstrukt, das stark in Wechselwirkung mit einer gegebenen partizipativen Situation steht, aus diesem Grunde auch zeitlich unterschiedlich in der Ausprägung sein kann und abhängig von früheren Erfahrungen ist.

Die bis hierhin durchgeführte Bedeutungsanalyse von „Partizipationserleben“ und dessen Bestandteile „Partizipation“ und „Erleben“ ist nun die Grundlage für die Operationalisierung dieses Konstrukts.

3. Operationalisierung von Partizipationserleben

Um das Konstrukt Partizipationserleben in eine eindimensionale Skala zu überführen, braucht es folgende Schritte, die nachfolgend beschrieben und diskutiert werden: Basierend auf den theoriegeleiteten Darstellungen des Konstrukts werden Skalenitems formuliert und ausgewählt (Kap. 3.1), es wird die Studie beschrieben, die für den Pretest benutzt wurde (Kap. 3.2), anhand einer explorativen Faktorenanalyse wird die Skala auf Eindimensionalität geprüft, angepasst und als Skala final festgelegt (Kap. 3.3), die konvergente und diskriminante Validität wird überprüft (Kap. 3.4) und die Items werden deskriptivanalytisch evaluiert (Kap. 3.5).

3.1. Formulierung der Skalenitems

Die in Kapitel 2 herausgearbeiteten drei Ebenen des Erlebens sowie der sieben Elemente des Partizipativen werden als Grundlage für die Formulierung der Items verwendet. Zur Gewährleistung von Inhaltsvalidität ist es wichtig, dass die gewählten Items das Konstrukt möglichst präzise und komplett erfassen. Daher wurde eine 3*7-Matrix in Form einer Tabelle erstellt, in der jede Zelle für eine der 21 möglichen Kombinationen der Elemente des Partizipativen mit den Ebenen des Erlebens steht. Ein Füllen aller Zellen mit entsprechenden Items sollte sicherstellen, dass das Konstrukt „Partizipationserleben“ sowohl präzise als auch theoretisch komplett erfasst würde. Für die Formulierung geeigneter Items wurde auf Eigenentwicklung sowie Sichtung von Literatur und ggf. eine Übernahme von etablierten Items gesetzt. Es wurde allerdings darauf verzichtet, eine Skala aus mindestens 21 Items zu erstellen. Aufgrund erhebungsökonomischer Überlegungen sollte die Anzahl der Items nicht zu hoch sein. Weiterhin sollte es keine sehr ähnlich lautenden Items geben, die sich nur durch ein oder wenige Wörter unterscheiden oder bei denen die Befürchtung bestand, dass sie beim Beantworten als synonym verstanden werden könnten, obwohl sie aus theoretischer Sicht Unterschiedliches erfragen sollten.

Tabelle 3

3*7-Matrix, für die Erstellung einer Skala für Partizipationserleben verwendete Items

Elemente des Partizipativen	Ebenen des Erlebens		
	kognitive Ebene	emotionale Ebene	motivationale Ebene
Entscheidungsfindung	Meine Wünsche und Interessen werden berücksichtigt. (eigenes Item)	Ich habe das Gefühl, dass ich zu gemeinsamen Entscheidungen etwas beitrage. (eigenes Item)	
Diskursivität	Ob ich mitdiskutiere, hat auf das Ergebnis keinen Einfluss. (negativ) (Biedermann 2006)	Ich bin zufrieden damit, wie wir Entscheidungen treffen. (eigenes Item)	
Gemeinschaftlichkeit	Wir versuchen immer Entscheidungen zu treffen, mit denen alle einverstanden sind. (Biedermann 2006)		
Verantwortungsübernahme			Gemeinsam getroffene Entscheidungen werden auch umgesetzt. (Biedermann 2006, modifiziert)
Machtverteilung	Das gemeinsame Diskutieren ist egal, am Ende entscheidet doch nur der oder die Lehrer*in. (negativ) (vgl. Biedermann 2006)		
	Bei uns haben einige Mitschüler*innen mehr Entscheidungs-Macht als andere. (negativ) (eigenes Item)		
Freiwilligkeit	Ich kann selbst bestimmen, ob ich mich an Entscheidungen beteilige.		
Öffnung	(eigenes Item)		

Anmerkung Tab. 3: Eigene Darstellung.

Tabelle 3 führt alle Items auf, die in den Pretest eingeflossen sind. Dargestellt werden jeweils auch die Zuordnung zu den Elementen des Partizipativen nach Biedermann sowie zu den Ebenen des Erlebens; zudem ist gekennzeichnet, welche Items negativ formuliert sind sowie die Quelle des Items bzw. ob es sich um eine Eigenentwicklung handelt.

Wie in der Tabelle ersichtlich, sind alle Items schüler*innenfokussiert formuliert. Sie erfragen also das Erleben der Schüler*innen selbst bzw. versuchen dies explizit und direkt durch die Verwendung von Schlüsselwörtern wie „ich“, „wir“ oder „mein“. Zwar ermöglichen einige

Items auch Schlussfolgerungen oder Einschätzungen in Bezug auf schulische Strukturen und situative Gegebenheiten, sie sind jedoch stets von den Schüler*innen ausgehend formuliert. Das war bei der Formulierung der Items ein wichtiges Kriterium. Ein Gegenbeispiel für nicht schüler*innenfokussierte Items ist: „Die Lehrkräfte ermöglichen, dass ich mich an der Unterrichtsgestaltung beteiligen kann.“ Hier steht die Einschätzung der Lehrkräfte im Fokus. Zur Einschätzung partizipativer Strukturen ist das zwar brauchbar, aber das eigene Erleben diesbezüglich wird auf diese Weise nicht erfragt. Primär wird eine Aussage über das Verhalten der Lehrkräfte getroffen, nicht über die Schüler*in selbst. Weil es bei meiner Skala um das individuelle Partizipationserleben geht, wurde mit Anspruch in Bezug auf Inhaltsvalidität Wert daraufgelegt, dass alle Items möglichst schüler*innenfokussiert formuliert sind.

Bei der Formulierung der Items wurde weiterhin darauf geachtet, dass sie verständlich und eindeutig sind. Dabei war die Zielgruppe der Schüler*innen der Sekundarstufe I maßgeblich für die Einschätzung bezogen auf Lesbarkeit und Verständlichkeit der Formulierungen. Die Items wurden als Likert-Skala operationalisiert. Sie haben jeweils sechs Ausprägungen, um zum einen eine ausreichend differenzierte Antwort zu ermöglichen, als auch den Beantwortungseffekt der Tendenz zur Mitte zu vermeiden (Jonkisz et al., 2012, S. 60–61).

Für das Element „Öffnung“ wurde kein eigenes Item konstruiert, da jeder Formulierungsversuch zu sehr auf strukturelle Gegebenheiten („Öffnung“ von Partizipationsmöglichkeiten) verwies, anstatt direktes Erleben anzusprechen. Es hat jedoch inhaltliche Nähe zum Item „Ich kann selbst bestimmen, ob ich mich an Entscheidungen beteilige“, wodurch es mit dem Element „Freiwilligkeit“ in der Tabelle verknüpft dargestellt wird.

Die in Tabelle 3 gelisteten Items sind die Items, wie sie im Pretest im Rahmen der WILS-Co-Erhebung erstmalig eingesetzt wurden und deren Ergebnisse die Grundlage für die Auswertungen in den folgenden Kapiteln sind.

3.2. Beschreibung der WILS-Co-Studie und Stichprobe

Die Erhebung der Items zu Partizipationserleben fand 2022 im Rahmen der Erhebung des WILS-Co (Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule während der COVID-19-Pandemie) Forschungs- und Entwicklungsprojekts an der Laborschule Bielefeld statt (Geist et al., 2019; Goldan et al., 2021; Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023). Befragt wurden Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 10. Jede Jahrgangsstufe bestand aus ca. 63 Schüler*innen, verteilt auf drei sogenannte Stammgruppen („Klasse“ wird an der Laborschule als Begriff nicht benutzt). Von den insgesamt 315 Schüler*innen hatten 264 den Fragebogen ausgefüllt. Die Ausschöpfungsquote liegt damit bei 83,8 %. Gründe für den Ausfall der Schüler*innen waren hauptsächlich Nicht-Erscheinen zum Unterricht aus Krankheitsgründen. In wenigen Fällen machten Schüler*innen von ihrem Recht Gebrauch, nicht an der Erhebung teilzunehmen oder die Daten gingen verloren, weil auf den für die Befragung verwendeten Tablets das Abspeichern des ausgefüllten Fragebogens fehlschlug.

3.3. Überprüfen der Eindimensionalität (faktorielle Validität)

Mit Hilfe der Daten aus der WILS-Co-Erhebung wird die Skala auf Eindimensionalität getestet. Eine Eindimensionalität der Skala liegt vor, wenn alle Items auf einem Faktor laden (Döring & Bortz, 2016, S. 446). Um das zu überprüfen, wurde eine explorative Faktorenanalyse (*principal component analysis*) durchgeführt. Die folgende Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der rotierten Komponentenmatrix. Laut Field (2009, S. 645) weisen Kennwerte von mindestens ,4 auf eine genügend hohe Ladung auf den entsprechenden Faktor hin.

Tabelle 4

Faktorenanalyse der Items zu Partizipationserleben. Rotierte Komponentenmatrix.

	Komponente	
	1	2
Ich bin zufrieden damit, wie wir Entscheidungen treffen.	,818	,156
Meine Wünsche und Interessen werden berücksichtigt.	,757	,188
Wir versuchen immer Entscheidungen zu treffen, mit denen alle einverstanden sind.	,755	,147
Ich kann selbst bestimmen, ob ich mich an Entscheidungen beteilige.	,744	,211
Gemeinsam getroffene Entscheidungen werden auch umgesetzt.	,709	,141
Ich habe das Gefühl, dass ich zu gemeinsamen Entscheidungen etwas beitrage.	,654	,197
Ob ich mitdiskutiere, hat auf das Ergebnis keinen Einfluss. (negativ)	,099	,775
Das gemeinsame Diskutieren ist egal, am Ende entscheidet doch nur der oder die Lehrer*in. (negativ)	,304	,706
Bei uns haben einige Mitschüler*innen mehr Entscheidungs-Macht als andere. (negativ)	,131	,620

Anmerkung Tab. 4: Eigene Darstellung, basierend auf SPSS-Output.

Es ist auffällig, dass die negativ formulierten Items auf einen eigenen Faktor laden. Nach Kam (2023) ist das durchaus plausibel. Kam (2023) beschäftigt sich mit der Frage, welche Arten von Itemformulierungen mit welchen dazugehörigen kognitiven Prozessen zu diesem Phänomen führen. Eine wesentliche Erklärung dafür ist die Schwierigkeit eines Items. Negativ formulierte Items erfordern mehr kognitive Ressourcen, um sie im Sprachgedächtnis zu übersetzen, geeignete Erinnerungen zu finden und sie dementsprechend zu bewerten und in die Antwortskala zu überführen (Kam, 2023, S. 1088–1089). Im vorliegenden Fall ist es bei den drei negativ formulierten Items vorstellbar, dass es längeres und genaueres Nachdenken braucht, um die entsprechende Aussage einzuschätzen, da es um komplexe und differenzierte Bewertungen in Bezug auf ein Ungleichgewicht von Machtverteilung geht („haben einige Mitschüler*innen mehr Entscheidungs-Macht als andere“) oder das Erleben von Partizipation, die nur im Schein eine ist („am Ende entscheidet doch nur der oder die Lehrer*in“). Nicht auszuschließen ist auch, dass hierbei weniger das Erleben von Partizipation im Fokus der Beantwortung steht als vielmehr eine Einschätzung partizipativer

Strukturen und die grundsätzliche Frage nach dem individuellen Einfluss auf Entscheidungen („das gemeinsame Diskutieren ist egal“), unabhängig von Qualitäten des Erlebens selbst. Diese Überlegungen sowie die Ergebnisse der Faktorenanalyse sprechen dafür, die negativ formulierten Items auszuschließen und nur die positiv formulierten Items für die Skala zum Partizipationserleben zu benutzen. Der Aspekt der Machtverteilung ist dann zwar nicht mehr Teil der Skala, aber der Aspekt der Diskursivität ist zumindest implizit auch in „Ich bin zufrieden damit, wie wir Entscheidungen treffen“ vorhanden. Die folgende Tabelle 5 listet nun die vorerst gültigen Items der Skala auf.

Tabelle 5

Items der Skala „Partizipationserleben“

Skala: Partizipationserleben

Ich bin zufrieden damit, wie wir Entscheidungen treffen.

Meine Wünsche und Interessen werden berücksichtigt.

Wir versuchen immer Entscheidungen zu treffen, mit denen alle einverstanden sind.

Ich kann selbst bestimmen, ob ich mich an Entscheidungen beteilige.

Gemeinsam getroffene Entscheidungen werden auch umgesetzt.

Ich habe das Gefühl, dass ich zu gemeinsamen Entscheidungen etwas beitrage.

Anmerkung Tab. 5: Eigene Darstellung.

3.4. Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität

Zur Konstruktvalidität gehört die Überprüfung der Skala auf konvergente und diskriminante Validität. Wenn die Skala tatsächlich Partizipationserleben misst, dann sollte sie mit konstruktnahen Skalen hoch oder höher korrelieren als mit konstruktfernden Skalen bzw. mit letzteren nur niedrig (Döring & Bortz, 2016, S. 446). Die Integration der Skala zum Partizipationserleben in die WILS-Co-Studie ist eine gute Gelegenheit, diese Formen der Validität zu überprüfen. Dafür wurde eine Korrelationsmatrix erstellt, mit der die Korrelation der Skala zum Partizipationserleben mit weiteren Skalen aus derselben Studie berechnet wurde. Die nachfolgende Tabelle 6 listet die jeweiligen Korrelationen auf.

Tabelle 6

Korrelationen zwischen Partizipationserleben und anderen Skalen der WILS-Co-Studie. Effektstärke: Pearsons r .

	Partizipationserleben	
	r	n
Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule	,581	260
Affinität zur Stammgruppe	,500	259
Schulischer Selbstwert	,522	258
Abwesenheit von Sorgen wegen der Schule	,314	258
Abwesenheit sozialer Probleme	,225	254
Abwesenheit körperlicher Beschwerden	,316	255
Akzeptanz durch Mitschüler*innen	,343	259
Offenheit beim Lernproblemen oder persönlichen Problemen	,388	259
Relevanz und Dauer der Versammlung	,464	255
Wertschätzung durch die Lehrkraft	,726	259
Individuelle Unterstützung	,656	259
Stärkenorientierte Diagnostik	,620	258
Unterrichtsbezogene Partizipation	,643	258
Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	,419	258
Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel	,617	258

Anmerkung Tab. 6: Grau unterlegte Skalen: $r > 0,5$. Eigene Darstellung.

Grau unterlegt sind in der Tabelle 6 die Skalen, die mindestens eine Pearson-Korrelation r von ,5 aufweisen. Generell korreliert die Skala Partizipationserleben mit allen anderen der ausgewiesenen Skalen in bedeutsamem Maße. Alle Korrelationen sind statistisch signifikant mit $p < ,001$. Die Effektstärke Pearsons r wird ab ,5 als „hoch“ beschrieben (Ellis, 2010, S. 41). Bei der WILS-Co-Studie geht es um das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen. Da Partizipationserleben hoch mit der Hauptskala des schulischen Wohlbefindens – „Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule“ – korreliert ($r = ,581$), ist es auch nicht verwunderlich, dass es mit den meisten anderen Skalen in bedeutsamen Zusammenhang steht, da diese entweder Teilaspekte des schulischen Wohlbefindens oder inhaltlich dazu konstruktiv sind. Erkenntnisse bezogen auf die Validität der Skala lassen sich also nur durch den Blick auf die Unterschiede in der Höhe der Zusammenhänge erkennen. Der im Vergleich höchste Zusammenhang besteht zwischen Partizipationserleben und der vierteiligen Gruppe von Skalen, die die Wertschätzung, individuelle Unterstützung und stärkenorientierte Diagnostik der Lehrkräfte bewerten sowie deren Verhalten, unterrichtsbezogene Partizipation zu ermöglichen. Insbesondere „Unterrichtsbezogene Partizipation“ ist hier eine konstruktive Skala, da darin unter anderem nach dem Ausmaß der eigenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht gefragt wird, ob die Interessen der Schüler*innen berücksichtigt werden und inwiefern auf die eigenen Schwächen eingegangen wird (Kullmann et al., 2023). Auch die anderen der genannten Skalen enthalten Elemente wie den individuellen Eindruck, dass man der Lehrkraft wichtig ist, sie die Mitarbeit im Unterricht wertschätzen oder sie individuelle Unterstützung geben, wenn ein*e Schüler*in Hilfe braucht (ebd.). Das sind Aspekte, die sich mit wesentlichen Elementen des Partizipativen verschränkt betrachten lassen, beispielsweise dem Gefühl, dass die eigenen Interessen berücksichtigt werden, dass mitbestimmt werden kann oder dass im Unterricht so entschieden wird, dass alle einverstanden sind (s. Tab. 5). Aus den theoretischen Ausarbeitungen zu Partizipationserleben, insbesondere den Elementen „Gemeinschaftlichkeit“ und „Entscheidungsfindung“, lässt sich nachvollziehen, dass ein

hohes Partizipationserleben zu entsprechend positiven „Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule“, einer höheren „Affinität zur Stammgruppe“ und einem höheren „Schulischen Selbstwert“ führen kann. Die Korrelationen mit diesen Skalen sind entsprechend hoch mit mindestens $r = ,5$. Dass „Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel“ hoch mit Partizipationserleben korreliert, liegt möglicherweise an Items wie „In meiner Schule lerne ich, die Meinung anderer zu akzeptieren“ oder „In meiner Schule lerne ich, gut mit anderen zusammenzuarbeiten, die anders sind als ich“ (Kullmann et al., 2023). Diese und die anderen Items der Skala überlappen inhaltlich mit Elementen des Partizipativen wie „Gemeinschaftlichkeit“ oder „Diskursivität“ bzw. auch „Entscheidungsfindung“ (s. Tab. 3 und Tab. 5). Alle anderen, weiß unterlegten Skalen in der Tabelle 6 sind eher als konstruktferne Skalen zu sehen. Gewiss ist vorstellbar, dass die errechneten Zusammenhänge dieser Skalen mit Partizipationserleben auch inhaltlich zu erklären sind, dennoch haben sie inhaltlich eher andere Schwerpunkte und weisen dementsprechend vergleichsweise niedrigere Korrelationen auf.

3.5. Deskriptivstatistische Evaluation der Items (Reliabilität)

Abgeschlossen wird die Evaluation der Skala „Partizipationserleben“ durch eine deskriptivstatistische Betrachtung der Items (Itemanalyse). Diese dient der Auffindung problematischer Items, um diese ggf. auszuschließen oder zu modifizieren. Sie dient auch der Vergewisserung, ob die Items bei der Befragung ausreichend differenzieren können, sprich als Messinstrument auch tauglich sind (Döring & Bortz, 2016, S. 476). Dafür werden in diesem Teil des Beitrags Itemschwierigkeiten, die Rohwerteverteilung sowie Itemtrennschärfen und die interne Konsistenz der Gesamtskala überprüft.

3.5.1. Schwierigkeitsanalyse und Rohwertverteilung

Die Schwierigkeitsanalyse von Items dient der Beurteilung, ob die Items „leicht“ oder „schwierig“ zu lösen sind. Die Begrifflichkeit kommt aus der Konstruktion von Leistungstests. Für Persönlichkeitstest, worunter die Erhebung eines Konstrukts wie Partizipationserleben fällt, geht es darum zu überprüfen, wie hoch die Zustimmungsraten zu einem Item ist bzw. wie „schwierig“ es ist, einem Item zuzustimmen (Kelava & Moosbrugger, 2012, S. 80). Dies wird durch die Bestimmung des prozentualen Schwierigkeitsindex P (Kelava & Moosbrugger, 2012, S. 81, Formel 4.8) erreicht, der auf dem Mittelwert der Itemantworten basiert. Der Schwierigkeitsindex P hat einen Wertebereich von 0 bis 100 %, wobei 100 % bedeuten würde, dass alle Itemantworten die maximal höchste Zustimmung aufweisen. Zustimmungsraten von unter 20 % oder über 80 % deuten auf Items hin, denen kaum bzw. zu sehr zugestimmt wird, denen also zu schwierig oder zu leicht zugestimmt wird. Dies könnte bedeuten, dass ein Item beispielsweise entweder zu kompliziert oder zu allgemein formuliert ist. Im ersten Fall würden nur wenige dem Item zustimmen, im zweiten Fall fast alle. Beide Extreme, zu leicht und zu schwierig, würden die Messung des eigentlich erhofften Konstrukts erschweren und es müsste jeweils in Bezug auf das Konstrukt inhaltlich beurteilt werden, ob die Schwierigkeit eines Items angemessen ist oder nicht. Wesentlich für geeignete Items ist, dass sie Personenunterschiede auch abbilden können, also eine entsprechend ausreichende Itemvarianz möglich ist. Idealerweise sollte die Schwierigkeit eines Items bei 50 % liegen. Als geeignet werden Items angesehen, deren Schwierigkeitsindex P zwischen 20 % und 80 % liegt (Döring & Bortz, 2016, S. 477). Die folgende Tabelle 7 listet neben dem Schwierigkeitsindex P auch weitere wichtige deskriptive Kennwerte für die Skala zum Partizipationserleben auf: die Anzahl der gültigen Fälle der Einzelitems, den Mittelwert und die Standardabweichung sowie die Verteilung der Rohwerte

auf die Ausprägungen der sechs Ausprägungen umfassenden Likert-Skala (0 bis 5: „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“).

Tabelle 7

Partizipationsskala, deskriptive Häufigkeiten der Einzelitems (Anzahl gültiger Fälle, Mittelwert, Standardabweichung, Schwierigkeitsindex P, relative Häufigkeiten der Itemausprägungen als Balkendiagramm, absolute Häufigkeiten derselben)

Item	n	MW	sd	P	trifft gar nicht zu					trifft voll zu				
					0	1	2	3	4	5	0	1	2	3
Ich kann selbst bestimmen, ob ich mich an Entscheidungen beteilige.	259	3,73	1,262	74,59										
Wir versuchen immer Entscheidungen zu treffen, mit denen alle einverstanden sind.	259	3,65	1,290	72,97										
Meine Wünsche und Interessen werden berücksichtigt.	258	3,13	1,277	62,56										
Ich bin zufrieden damit, wie wir Entscheidungen treffen.	260	3,35	1,272	66,92										
Ich habe das Gefühl, dass ich zu gemeinsamen Entscheidungen etwas beitrage.	257	3,28	1,287	65,68										
Gemeinsam getroffene Entscheidungen werden auch umgesetzt.	257	3,62	1,126	72,45										
				69,20										

Anmerkung Tab. 7: Eigene Darstellung.

Wie ersichtlich, liegen die Schwierigkeitsindizes der Items und die durchschnittliche Schwierigkeit der Skala (69,2 %) im geeigneten Bereich zwischen 20 % und 80 %. Sie sind dennoch durchgehend eher hoch, sprich es ist eher leicht den Items zuzustimmen. Das wird auch bei den als Sparklines dargestellten Balkendiagrammen deutlich, die die Häufigkeit der Itemausprägungen abbilden. Es wird sichtbar, wie linksschief bzw. rechtssteil die Verteilung der einzelnen Werte ist, sich die Einschätzungen der Schüler*innen zu den jeweiligen Items also deutlich im oberen Teil der Skala häufen. Das Partizipationserleben der Schüler*innen ist also bezogen auf die Einzelitems hoch ausgeprägt. Die eher hohe Standardabweichung weist darauf hin, dass Partizipation dennoch differenziert erlebt bzw. differenziert davon berichtet wird. Denn auch wenn die Ergebnisse in der oberen Hälfte der Skala angesiedelt sind, verteilen sie sich deutlich sichtbar auf die Spanne der Ausprägungen von 2 bis 5.

3.5.2. Trennschärfeanalyse und interne Konsistenz

Die Trennschärfe eines Items gibt an, wie gut das Einzelitem mit dem Gesamtestwert einer Skala korreliert. Sie ist damit ein Kennwert dafür, wie gut das Item das latente Konstrukt einer Skala misst. Unterschiede in den Werten zwischen den Befragten weisen damit auf unterschiedliche Ausprägungen des Konstrukts hin, in diesem Fall also auf unterschiedliches Partizipationserleben (Döring & Bortz, 2016, S. 477–478; Kelava & Moosbrugger, 2012, S. 84–85). Die Itemtrennschärfen lassen sich in SPSS durch die Reliabilitätsanalyse ausgeben. Die nachfolgende Tabelle 8 zeigt die entsprechenden Ergebnisse.

Tabelle 8:

Trennschärfe („korrigierte Item-Skala-Korrelation“) und interne Konsistenz. Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse.

Cronbachs α = ,853 McDonalds ω = ,854	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich kann selbst bestimmen, ob ich mich an Entscheidungen beteilige.	,656	,443	,826
Wir versuchen immer Entscheidungen zu treffen, mit denen alle einverstanden sind.	,642	,447	,828
Meine Wünsche und Interessen werden berücksichtigt.	,658	,441	,825
Ich bin zufrieden damit, wie wir Entscheidungen treffen.	,726	,531	,812
Ich habe das Gefühl, dass ich zu gemeinsamen Entscheidungen etwas beitrage.	,566	,363	,843
Gemeinsam getroffene Entscheidungen werden auch umgesetzt.	,589	,364	,838

Anmerkung Tab. 8: Eigene Darstellung, basierend auf SPSS-Output.

Itemtrennschärfen zwischen ,4 und ,7 werden als „gut“ bewertet (Kelava & Moosbrugger, 2012, S. 86). Andere Quellen benennen Werte von mehr als ,5 „hoch“ (Döring & Bortz, 2016, S. 478). Im gegebenen Fall liegen die Itemtrennschärfen im Wertebereich ,589 bis ,726. Die Items der Skala sind also als ausreichend trennscharf anzusehen. Die Überprüfung der internen Konsistenz der Skala erzeugt Kennwerte zur Bestimmung der Messgenauigkeit bzw. Reliabilität einer Skala. Die Reliabilitätsanalyse zeigt für die Skala zum Partizipationserleben ein Cronbachs α = ,853 und McDonalds ω = ,854 an. Die interne Konsistenz der Skala ist somit hoch (Field, 2009, S. 675).

Die Ergebnisse der Itemanalyse – bestehend aus der Schwierigkeitsanalyse, der Überprüfung der Rohwerteverteilung und Itemvarianz sowie der Trennschärfeanalyse und internen Konsistenz – sprechen dafür, die Items der Skala „Partizipationserleben“ – so wie sie sind – beizubehalten.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die in diesem Beitrag beschriebene Skala zu Partizipationserleben wurde mit der Idee konzipiert, quantitativ zu erheben, wie Schüler*innen Partizipation in ihrer Schule erfahren, wobei der Schwerpunkt auf eine schüler*innenfokussierte Formulierung der Items gelegt wurde, um sicherzustellen, dass sie von ihrem individuellen Erleben berichten. Als Teil einer Erhebung des Forschungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld während der COVID-19-Pandemie“ (WILS-Co) wurde die Skala in einem Pretest erstmals angewendet. Dieser Beitrag beschreibt die Operationalisierung von „Partizipationserleben“ in eine quantitative, eindimensionale Skala und Überprüfung der dafür relevanten Gütekriterien Validität und Reliabilität. Inhaltsvalidität wird durch ein ausführliches Herausarbeiten der theoretischen Bestandteile des Konstrukts sichergestellt. Theoretische Grundlagen dafür sind vor allem die Arbeiten von Biedermann (2006) und Bak (2019). Die Items der Skala werden so formuliert und ausgewählt, dass sie möglichst viele der sieben Elemente des Partizipativen und drei Ebenen des Erlebens abdecken. Die Konstruktvalidität der Skala wird

mittels Faktorenanalyse (faktorielle Validität) sowie dem Vergleich der Korrelationen zu konstrukt-nahen und konstrukt-fremden Skalen (konvergente und diskriminante Validität) überprüft. Drei negativ formulierte Items wurden nach der Faktorenanalyse entfernt, da sich herausstellte, dass sie auf einem eigenen Faktor laden. Den restlichen Items liegt deutlich ein Faktor zugrunde (Faktorladungen: ,654 bis ,818), die Skala ist somit eindimensional. Die Interpretation der Korrelationen ist nicht eindeutig, da die Skala mittel bis hoch mit allen anderen Skalen in einem positiven Zusammenhang steht. Trotzdem weisen die Unterschiede zwischen den Korrelationen darauf hin, dass Partizipationserleben mit konstrukt-nahen Skalen höher korreliert als mit konstrukt-fremden, was auf Konstruktvalidität hinweist. Die Reliabilität des Messinstruments wurde anhand einer Itemanalyse (Schwierigkeitsanalyse, Rohwertverteilung & Trennschärfeanalyse) sowie der Berechnung der internen Konsistenz der Skala überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die Items sowohl trennscharf (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: ,589 bis ,726) sind als auch eine Schwierigkeit haben, die zwar eher „leicht“ ist, aber immer noch im von der Literatur als angemessen festgelegten Bereich liegt (durchschnittlicher Schwierigkeitsindex P der Skala: 69,2 %). Die Rohwerte zeigen, dass die Antworten eher in der oberen Hälfte der Skala liegen, insgesamt aber mit hohen Standardabweichungen weit genug streuen, um in zufriedenstellendem Maße auch Personenunterschiede feststellen zu können. Die interne Konsistenz der Skala ist hoch (Cronbachs $\alpha = ,853$; McDonalds $\omega = ,854$).

Folgende Limitationen und eventuelle Probleme sollen jedoch nicht unausgesprochen bleiben. Der Wegfall bestimmter Items bei der Konstruktion der Skala sowie nach der Faktorenanalyse hat zur Folge, dass „Partizipationserleben“ nicht komplett wie theoretisch beschrieben operationalisiert ist. Die Elemente des Partizipativen „Öffnung“ und „Machtverteilung“ sind in den Items nicht repräsentiert bzw. nur indirekt, da „Öffnung“ lediglich inhaltsnah zum Item für „Freiwilligkeit“ ist. Gründe dafür sind einerseits die Abwesenheit eines geeigneten Items, das „Öffnung“ in Bezug auf individuelles Erleben erhebt, andererseits die negativen Formulierungen der ursprünglichen Items für das Element „Machtverteilung“, die aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse entfernt wurden. Für beide Elemente ist es angebracht, weitere Items zu konstruieren und zu testen, die dann auch vor allem positiv formuliert sind.

Grundsätzlich ließe sich das Vorgehen bei der Überprüfung der Gütekriterien verfeinern. Für die Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität ist es ideal, zuvor ein ausführliches nomologisches Netz (Döring & Bortz, 2016, S. 471) erarbeitet zu haben, das die zu analysierende Skala mittels überprüfbarer Hypothesen in Beziehung zu etablierten und gesicherten Skalen setzt. Das wurde in diesem Beitrag nur ansatzweise durchgeführt. Eine besondere Analyse-methode ist die Multitrait-Multimethod-Analyse (Döring & Bortz, 2016, S. 472), die allerdings auch eine entsprechend vorbereitete Pretest-Erhebung benötigt, die hier nicht gegeben war. Ein weiterer Schritt, der in zukünftigen Beiträgen gemacht werden kann, wäre die Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, um die hier dargestellte explorative Faktorenanalyse zu ergänzen.

Obwohl die Itemschwierigkeiten in einem angemessenen Bereich liegen, sind sie dennoch durchgehend eher als leicht einzustufen (hohe Zustimmungsrates). Das muss nicht notwendigerweise ein Problem sein, denn es ist durchaus denkbar, dass das Partizipationserleben an der Laborschule Bielefeld, wo der Pretest stattgefunden hat, grundsätzlich eher hoch eingeschätzt wird. Demokratiepädagogik und Partizipation gehören zu den wesentlichen pädagogischen Konzepten der Laborschule (Asdonk et al., 2017). Neu formulierte, zusätzliche Items mit höherer Itemschwierigkeit könnten behilflich sein, auch dasjenige Partizipationserleben der Schüler*innen differenziert(er) zu erfassen, was eher

niedrig ist. Weiterhin ist es denkbar, weitere Pretests an anderen Schulen durchzuführen, in denen Partizipation und Demokratiepädagogik eine geringere Rolle spielt und diese Ergebnisse dafür zu verwenden, zu prüfen, ob die Skala zu Partizipationserleben differenziert genug misst.

Literaturverzeichnis

- Asdonk, J., Hugenroth, R. & Wachendorff, A. (Hrsg.). (2017). *Impuls Grün: Zukunft jetzt gestalten. Demokratie Leben und Lernen: Erfahrungen der Laborschule Bielefeld*. <https://gruene-fraktion-nrw.de/wp-content/uploads/2021/01/Laborschule-Bielefeld.pdf>
- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the 'least adult role'. *Childhood*, 26(2), 186–201. <https://doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Bak, P. M. (2019). *Lernen, Motivation und Emotion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59691-3>
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit: Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Internationale Hochschulschriften: Bd. 458*. Waxmann.
- Billis, J. (2020). Partizipation. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 367–378). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_28
- Darm, R. & Lange, D. (2018). Mündigkeits**selbst**bildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Politik und Bildung: Band 84. Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (49–59). Wochenschau.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 39(2), 223–238.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761676>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. ed.). Sage.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–260). Klinkhardt.
- Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie: Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 640–651.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship. Innocenti Essays: Bd. 4*. UNICEF, International child development centre.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion. Studies in emotion and social interaction*. Cambridge Univ. Press.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 27–74). Springer.
- Kam, C. C. S. (2023). Why Do Regular and Reversed Items Load on Separate Factors? Response Difficulty vs. Item Extremity. *Educational and psychological measurement*, 83(6), 1085–1112. <https://doi.org/10.1177/00131644221143972>

- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 75–102). Springer.
- Kenner, S. (2018). Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung? In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Politik und Bildung: Band 84. Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 244–254). Wochenschau.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Springer VS.
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepman, C., Goldan, J., Külker, A. & Dorniak, M. (2023). Fragebogen für Schüler*innen zum schulischen Wohlbefinden und weiteren Schulqualitätsfaktoren: Dokumentation des Instruments aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS) unter Einschluss einer Sondererhebung im Kontext der COVID-19-Pandemie (WILS-Co). *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*(2), 111–135.
https://doi.org/10.11576/SFE_LS-7193
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K. & Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13–24.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- Meyer, D. K. (2014). Situation emotions in classroom practices. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (S. 458–472). Routledge.
- Misamer, M. & Thies, B. (2019). Macht- und statusensible Hochschullehre. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (497-514). Springer VS.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. VS.
- Wirtz, M. A. (2021). Erleben. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erleben>
- Zentarra, D. (2023). Schüler:innen-Partizipation. In B. Holler-Nowitzki, K.-T. Stiller & C. Thomas (Hrsg.), *Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen: Zwischen Corona-Schooling und Digitalisierung*. Klinkhardt.
- Zentarra, D., Dorniak, M. & Rehr, J. (2021). Schüler*innen als Praxisforscher*innen in der Schulentwicklung – eine Analyse von Machtstrukturen. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study: Bd. 1. Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 13–27). Praesens.
- Züchner, I. & Peyerl, K. (2015). Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Annäherung an einen vielfältigen Begriff. In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2015: Schwerpunkt Partizipation* (S. 27–43). Waxmann.

Kontakt

Dominik Zentarra, Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail: dominik.zentarra@uni-bielefeld.de, dzentarra@posteo.de

Weitere Angaben zu dem*der Autor*in:

Dominik Zentarra ist Diplom-Pädagog*in und promoviert derzeit an der Universität Bielefeld zu Partizipationserleben. Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule forscht und arbeitet er*sie an der Beteiligung von Schüler*innen an der Schulentwicklungsforschung.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).