

# Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts

Tobias Kärner  · Michael Jüttler  · Yannick Fritzsche · Helmut Heid

Eingegangen: 17. September 2022 / Überarbeitet: 1. März 2023 / Angenommen: 29. März 2023 / Online  
publiziert: 1. August 2023  
© Der/die Autor(en) 2023

**Zusammenfassung** Der Beitrag hat die Untersuchung und Bewertung partizipativer Elemente von Lehr-Lern-Arrangements sowie die kritische Würdigung des Partizipationskonzepts zum Ziel. Hierzu werden die Ergebnisse einer Literaturanalyse von insgesamt 56 wissenschaftlichen Beiträgen vorgestellt und diskutiert. Der Fokus liegt hierbei auf lernerseitigen Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen – die Lernziele und -inhalte, die didaktisch-methodische Gestaltung, Strukturierung und Organisation des Unterrichts sowie die Prüfungsformen und die Kriterien zur Bewertung von Leistungen betreffend – und auf konkreten Realisierungsformen partizipativer Praxis. Weiterhin werden Korrelate partizipativer Elemente mit emotional-motivationalen, unterrichts- und beziehungsbezogenen sowie leistungsbezogenen Lernendenvariablen zusammenfassend berichtet. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion des

---

✉ 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  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II, Universität Konstanz, Universitätsstr. 10, 78464 Konstanz,  
Deutschland  
E-Mail: michael.juettler@zhaw.ch

Zentrum für Innovative Didaktik, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW),  
St.-Georgen-Platz 2, 8401 Winterthur, Schweiz

Yannick Fritzsche  
Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg (Berufliche Schulen),  
Rieselfeldallee 1, 79111 Freiburg im Breisgau, Deutschland  
E-Mail: yannick.fritzsche@sbs-freiburg.de

Univ.-Prof. em. Dr. Dr. h.c. Helmut Heid  
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Universität Regensburg, Machthildstr. 136, 93053 Regensburg,  
Deutschland  
E-Mail: helmut.heid@ur.de

gesichteten Forschungsstands sowie forschungsmethodischen und konzeptionellen Gedanken ab.

**Schlüsselwörter** Partizipation · Selbstbestimmung · Fremdbestimmung · Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten · Partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements · Externe Bedingungen des Lernens · Literaturreview

## **Participation in teaching-learning arrangements: literature review and critical appraisal of the concept of participation**

**Abstract** This article aims to examine and evaluate participatory elements of teaching-learning arrangements and to critically assess the concept of participation. For this purpose, the results of a literature review of a total of 56 scientific contributions are presented and discussed. The focus of the analysis is on the learner's potential to influence decisions concerning learning objectives and content, didactic and methodological design, structuring and organisation of teaching, as well as forms of examination and the criteria for assessing performance, and on forms of realisation of participatory practice. Furthermore, correlates of participatory elements with emotional-motivational, teaching- and relationship-related as well as performance-related characteristics of learners are summarised. The article concludes with a discussion of the reviewed state of research as well as research methodological and conceptual reflections.

**Keywords** Participation · Self-determination · Heteronomy · Levels of learner influence · Participatory fields of teaching-learning arrangements · External conditions of learning · Literature review

### **1 Hintergrund und Zielstellung des Beitrags**

Partizipation, als soziale Teilhabe verstanden, spielt in ganz unterschiedlichen Begründungszusammenhängen und Handlungsfeldern eine zentrale Rolle: bspw. Gerechtigkeit in gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis (z. B. Deimel et al. 2020), beteiligungsbasierte Personalführung und -entwicklung (z. B. Siemens und Frenzel 2014) oder „Heterogenität“ bzw. „Diversität“ (z. B. Terhart 2014). Partizipation steht im Zentrum jeder Auseinandersetzung mit Konzepten und Realisierungsformen politischer, ökonomischer, aber auch bildungspraktischer Demokratie, wobei sich „Wechselseitigkeit“ und „Selbstbestimmung“ als wesentliche Wertgrundlagen des Partizipationspostulats ausmachen lassen (vgl. Reichenbach 2007). In der institutionalisierten Bildungspraxis beziehen sich partizipative Konzepte bspw. auf strategische Fragen, welche die Lehrpläne betreffen, auf Perspektiven der Schulentwicklung oder auf Realisierungsformen konkreter Lehr-Lern-Arrangements (z. B. Reisenauer 2020). Ansätze partizipativer Bildungspraxis haben hierbei im Allgemeinen die folgenden Annahmen gemein: (a) Menschen unterscheiden hinsichtlich der unterschiedlichsten physiologischen, psychischen und sozialen lern- und leistungsrelevanten Merkmale. (b) Entsprechende interindividuelle Unterschiede werden als

mitverantwortlich für Leistungsunterschiede und daraus resultierende soziale und wirtschaftliche Ein- und Ausgrenzungsprozesse sowie individuelle Lern- und Lebenschancen angesehen. (c) Wenn nun die Kriterien zur Bewertung derjenigen Verhaltensweisen, welche als Leistung anerkannt werden, ohne Einbezug der tangierten Individuen definiert werden, können diese das Spektrum begründungspflichtiger Bewertungsmerkmale oder auch Wege der Zielerreichung nicht in konstruktiver Weise mitbestimmen (vgl. Heid 1988, 1992).

Vor diesem Hintergrund wird an Lehrpersonen in berufs- wie allgemeinbildenden Schulen die pädagogische Forderung adressiert, die externen Bedingungen des Lernens so zu organisieren, damit bestehender Unterschiedlichkeit mit Chancengerechtigkeit begegnet werden kann (dazu z. B. Heid 1988, 1992, 2019a; Solga 2013; zur bildungspraktischen Forderung siehe z. B. ISB 2016). Dies geschieht im Bildungsbereich mit Blick auf mitunter konkurrierende Bildungsziele und Funktionen des Bildungssystems im Spannungsverhältnis zwischen – kontrastierend formuliert – ökonomischen und/oder politischen Interessen hinsichtlich der Nutzbarmachung, Verwertung und Vermarktung von Humanressourcen auf der einen Seite und dem Anspruch, Menschen in ihren jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen, Interessen, Bedürfnissen, Bedeutsamkeitseinschätzungen und Lebenswelten anzuerkennen und ernst zu nehmen, auf der anderen Seite (z. B. Blankertz 1979; Heid 2003a; Roeder 1980).<sup>1</sup> Einen pädagogischen Ansatz, welchem in diesem Zusammenhang ausgleichendes Potenzial zugeschrieben wird und der im vorliegenden Beitrag zur Diskussion steht, stellen *partizipative Lehr-Lern-Arrangements* dar, im Rahmen derer Lernende Einfluss auf Entscheidungen im Zusammenhang mit relevanten Gestaltungsbereichen – die Lernziele und -inhalte, die didaktisch-methodische Gestaltung, Strukturierung und Organisation des Unterrichts sowie die Prüfungsformen und die Kriterien zur Bewertung von Leistungen betreffend – nehmen können (z. B. Reisenauer 2020). Wenn nun alle Beteiligten, deren Leistung bewertet wird und diese Bewertung Konsequenzen für die betreffenden Personen hat (z. B. bzgl. Noten, Einkommen oder sozialer Stellung), im Sinne einer „diskursiven Standardbestimmung“ (Heid 2003b, S. 191) in die Entscheidungen bzgl. der Definition und verbindlichen Festlegung der zu erreichenden Ziele, der Art und Weise der Wissens- und Fertigungsaneignung sowie der Form der Leistungsprüfung und der Kriterien zur Leistungsbewertung mit einbezogen würden, dann würde es möglicherweise weniger Chancenungerechtigkeit geben (vgl. Heid 2019a).<sup>2</sup> Dies sollte sich wiederum

<sup>1</sup> Der an dieser Stelle als Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Reproduktionsfunktion von Bildung und individueller Autonomie- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Fend 1977; Lempert 1971) bezeichnete Sachverhalt spiegelt sich weitergefasst und unter Referenz auf unterschiedliche wissenschaftsparadigmatische Positionen sowie wissenschaftliche Disziplinen und hier vorzufindenden konkurrierenden Ansätzen in einer, wie es Habermas (2019, S. 10) nennt, „Differenz von Hintergrundannahmen“ wider: Der Fokus auf dem Individuum, mit dessen subjektiven Intentionen, Vorstellungen, Verhaltensweisen und Dispositionen steht dem objektivierenden Fokus auf, als gegeben angenommenen, intersubjektiv geteilten Regel- und Symbolsystemen und Kulturtechniken als Voraussetzungen zum Erwerb von Kompetenzen zur Beherrschung entsprechender Systeme und Techniken gegenüber.

<sup>2</sup> Im Vorgriff auf die Diskussion in Abschn. 6 sei an dieser Stelle vorweggestellt, dass es uns hierbei um eine begründbare Perspektivenerweiterung geht, welche auf eine zusätzliche Berücksichtigung von bislang unbeachteten lern- und leistungsrelevanten Aspekten abzielt, und nicht um ein einseitiges und ggf. ungerechtfertigtes Umdefinieren berechtigter Leistungserwartungen und Qualifikationsanforderungen.

positiv sowohl in leistungsbezogenen als auch in emotional-motivationalen sowie sozialen Neben- und Folgeeffekten niederschlagen – so die dahinterliegenden Annahmen.

Obwohl das Thema Partizipation im Bildungsbereich im theoriegeleiteten Diskurs bereits seit Jahrzehnten (teils kontrovers) diskutiert wird (z. B. Goldschmidt 1978; Helsper et al. 2006; Oser und Biedermann 2007; Reichenbach 2007; Roeder 1980) und auch empirische Befunde aus der partizipativen Praxis vorliegen (z. B. Mager und Nowak 2012; Quenzel et al. 2022), fehlen systematische Arbeiten, welche konkrete Gestaltungselemente sowie die empirische Evidenz partizipativer Elemente von Lehr-Lern-Arrangements differenziert untersuchen und bewerten. Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf. Zum einen werden konkrete Gestaltungsmerkmale und Korrelate partizipativer Elemente von Lehr-Lern-Arrangements auf Basis einer systematischen Literaturanalyse herausgearbeitet, zum anderen werden das Partizipationskonzept und das Partizipationspostulat einer kritischen Würdigung unterzogen.

Im nachfolgenden Abschn. 2 werden theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements dargelegt. Hierbei gehen wir zum einen näher auf den Partizipationsbegriff sowie das Partizipationspostulat ein und stellen zum anderen die etablierte Konzeptualisierung von Partizipation mittels eines Stufenmodells vor. Weiterhin werden partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements (die externen Bedingungen des Lernens betreffend) benannt, bevor in Abschn. 3 die Forschungsfragen des Literaturreviews genannt werden. Die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise der systematischen Literatursuche und -analyse erfolgt in Abschn. 4. Anschließend werden in Abschn. 5 die Ergebnisse der Literatursichtung berichtet. Hierbei wird zunächst auf die deskriptiven sowie methodischen Merkmale der eingeschlossenen Beiträge eingegangen, es werden verwendete Instrumente zur Erfassung von Partizipation dargestellt und es werden Mitbestimmungswünsche und -möglichkeiten aus Sicht von Lernenden zusammenfassend berichtet. Inhaltlich werden die gesichteten Quellen im Hinblick auf unterschiedliche partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements sowie die vorzufindenden Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten untersucht und es werden Korrelate bzw. Effekte partizipativer Elemente berichtet. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Literatursichtung sowie einem Plädoyer für eine differenzierte grundagentheoretische Betrachtung des Partizipationskonzepts und -postulats inhaltlich ab (Abschn. 6).

## 2 Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements

### 2.1 Partizipationsbegriff und Partizipationspostulat

Partizipation beschreibt im Allgemeinen einen sozialen Aushandlungsprozess, 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 kön-

nen, müssen Partizipierende informiert und aktiv eingebunden werden sowie einen entsprechenden Handlungs- und Entscheidungsfreiraum bzgl. externer Bedingungen ihres Wollens und Tuns haben (Habermas 1974; Heid 1991a; Moser 2010; Oser und Biedermann 2007; Reichenbach 2007). Im Kontext von Bildungseinrichtungen wird Partizipation als Beteiligung Lernender an „Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen“ (Reichenbach 2007, S. 54) auf Schul- oder Klassenebene beschrieben, welche einen Dialog zwischen Lernenden und anderen Entscheidungsträgern (z. B. Lehrpersonen) beinhaltet (Mager und Nowak 2012). Mager und Nowak (2012) weisen darauf hin, dass einmalige Konsultationen und einfache Formen der Beteiligung, wie beispielsweise die Beantwortung von Fragen oder die Teilnahme an einzelnen Aktivitäten in diesem Verständnis nicht schon als Partizipation anzusehen sind. Auch wird in dieser Definition der Partizipationsbegriff nicht im Sinne von „anwesend sein“ verstanden. Vielmehr müssen Lernende Einfluss auf schulisch oder unterrichtlich wesentliche Entscheidungen ausüben können, d. h. Handlungen aus einer definierten Menge von Handlungsoptionen wählen können. Dazu gehört auch die Möglichkeit, sich folgenreich gegen etwas entscheiden zu können.

Worin bestehen die Gründe für das Erfordernis, (a) Partizipation im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu thematisieren und (b) Partizipation in der Erziehungs- und Bildungspraxis zuzulassen oder zu fordern?

- Ad (a): Das Interesse an einer *Thematisierung* von Partizipation ist in der prinzipiellen Wertschätzung begründet, die die individuelle Selbstbestimmung jedes Menschen in der abendländischen Tradition erfahren hat und u. a. in Form des Rechts auf freie Meinungsäußerung und selbstbestimmte Teilhabe in seiner menschenrechtlichen Verankerung erfährt (z. B. Lundy 2007). Überdies haben Ergebnisse psychologischer Forschung (z. B. Deci und Ryan 1993) den herausragenden Stellenwert nachgewiesen, den die Selbstbestimmung und so auch die selbstbestimmte Partizipation sowohl für das Individuum als auch in der gesellschaftlichen Praxis besitzt. Deci und Ryan (1993) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einem „angeborenen“ Bedürfnis „des“ Menschen. Mit Bezug auf diesen Stellenwert selbstbestimmter Partizipation bedürfen Forderungen, die sich gegen eine Unterdrückung der Teilhabe richten, keiner weiteren Rechtfertigung. Einer Begründung und Rechtfertigung bedürftig ist demgegenüber jede (soziale) Praxis, durch welche (bestimmte Gruppen von) Menschen von dieser selbstbestimmten Teilhabe ausgeschlossen werden. Bereits die Kritik an einer solchen Begründung kann als Ausdruck graduell unterscheidbarer Partizipation angesehen werden. Das gilt vor allem dann, wenn die Kritik eine Auseinandersetzung mit den Inhalten, Zweckbestimmungen und Funktionen segmentierter partizipativer Praxis einschließt. Denn es gibt keine Teilhabe an sich, sondern nur eine Teilhabe an etwas. Und so kann die Rechtfertigung eines konkreten Teilhabeanspruchs nicht unabhängig von der Bewertung des „Woran“ und „Wozu“ der Teilhabe erfolgen. Beispielsweise hat die Mitwirkung an einem Verbrechen (z. B. für den Rechtschaffenen) eine andere Qualität als die Mitwirkung an einer Lebensrettungsaktion und die Mitglieder der einen Gruppe argumentieren und werten hier vermutlich anders als die der jeweils anderen Gruppe.

- Ad (b): Hinsichtlich der *Forderung* nach selbstbestimmter Partizipation ist zu fragen und zu entscheiden, ob Teilhabe als Zweck oder als Mittel erziehungs- oder gesellschaftspraktischen Handelns thematisiert oder postuliert wird.<sup>3</sup> Im ersten Fall ginge es um die Unterstützung der Entwicklung autonomer Urteilskraft und Handlungskompetenz. Im zweiten Fall würde das Bedürfnis nach Selbstbestimmung instrumentalisiert, um Menschen zu veranlassen, das zu tun oder mehr noch zu wollen, was sie nach externaler Maßgabe wollen sollen (vgl. Heid 1989; hierzu auch Abschn. 6.6). Es ist konsequenterweise nur dort sinnvoll, „wirkliche“ Selbstbestimmung einzufordern, wo selbstbestimmte Partizipation in der gesellschaftlichen Praxis unterdrückt und Menschen die Möglichkeit vorenthalten werden kann, an Entscheidungen zu partizipieren, die ihre eigenen Angelegenheiten und Interessen betreffen, d. h. zu denken, zu wollen oder zu tun, was sie „wirklich“ selbst wollen, bspw. weil sie selbst begründen (können), was sie warum für gerechtfertigt halten. Denn Selbstbestimmung ist nur unter der Denkvoraussetzung ein Thema, dass es auch (mit der Selbstbestimmung unvereinbare) Fremdbestimmung gibt. Und Partizipation ist nur unter der sozialstrukturellen Voraussetzung ein Thema, dass es Personen oder Institutionen gibt, die die Macht, die Mittel sowie ein womöglich verbrämtes Interesse daran haben, bestimmten Personen(-gruppen) die Möglichkeit selbstbestimmter Teilhabe vorzuenthalten. Die Durchsetzung eines konkreten Partizipationsanspruchs erfordert demnach u. a. eine kritische Auseinandersetzung mit den Argumenten, mit denen die Zurückweisung dieses Anspruchs begründet wird – und so auch die Fähigkeit zu dieser argumentativen Auseinandersetzung.

## 2.2 Konzeptualisierung von Partizipation mittels Stufenmodell

Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements ist zunächst anzumerken, dass Lehren und Lernen zwar funktional zusammenhängen, sich jedoch in Funktion und Wesen unterscheiden. *Lehren* bezweckt die Ermöglichung und Optimierung erfolgreichen Lernens mittels external organisierter Lerngelegenheiten (Heid 2019b). Diese lassen sich aus Lehrpersonen- sowie Lernendenperspektive durch unterschiedliche Grade an Autonomie bzw. Heteronomie charakterisieren. Vorzufindende und etablierte theoretische Konzeptualisierungen von Partizipation bilden diese i. d. R. in Form gradueller Abstufungen bezogen auf unterschiedliche Ausprägungen der Kontrolle über die eigenen Handlungen sowie persönlicher Entscheidungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme ab (Arnstein 1969; Blandow et al. 1999; Hart 1992; Hollihn 1978; Mayrberger 2012; Oser et al. 2001; Sembill et al. 2007). Abb. 1 fasst auf dieser Grundlage wesentliche Abstufungen inkl. der jeweiligen inhaltlichen Charakterisierung in Bezug auf die

<sup>3</sup> Grundlegend und als Maxime formuliert bereits Kant (1952 [1785], S. 54): „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“ Womöglich ist diese idealtypische bzw. theoretische Alternative „Zweck versus Mittel“ in der Praxis eher eine Polarität mit den beiden Endpunkten eines Kontinuums, was jedoch an dieser Stelle nur angedeutet und nicht tiefergehend ausgeführt werden kann.

<u>Stufe</u>	<u>Ausprägung</u>	<u>Inhaltliche Charakterisierung</u>
<b>Relative Autonomie</b> (über Partizipation hinaus)	<b>Selbstorganisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>
<b>Partizipation</b> (im engeren Sinne)	<b>Selbstbestimmung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>
	<b>Mitbestimmung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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)</li> </ul>
	<b>Mitwirkung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrperson gestaltet die externen Bedingungen des Lernens und gibt den inhaltlichen und strukturellen Rahmen vor; Lernende haben die Möglichkeit indirekter Einflussnahme durch die Artikulation eigener Vorstellungen und Interessen</li> </ul>
<b>Scheinbeteiligung</b> (Vorstufe von Partizipation)	<b>Einbeziehung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>
	<b>Anhörung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst und befragt Lernende nach deren Meinungen, die jedoch nicht zwangsweise einbezogen werden müssen</li> </ul>
	<b>Alibi-Teilnahme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst; Lernende werden zwar über Abläufe informiert, haben jedoch kein Mitspracherecht</li> </ul>
<b>Nicht-Partizipation</b>	<b>Fremdorganisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>

**Abb. 1** Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten. (Eigene Darstellung in Referenz auf die vorgenannten Quellen)

Gestaltung, Strukturierung und Organisation der externen Bedingungen des Lernens zusammen.

Im Spannungsfeld zwischen relativer Autonomie und Fremdbestimmung, welche aufgrund der nicht vorhandenen Einflussmöglichkeiten von Lernenden Nicht-Partizipation impliziert, lassen sich die Partizipation (im engeren Sinne als Beteiligung zu verstehen) sowie die Scheinbeteiligung verorten. Partizipation kann sich hierbei in Form von Teilstufen (Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung) äußern, welche sich entsprechend der inhaltlichen Charakterisierung in Abb. 1 in den jeweiligen Qualitäten bzw. Graden lernerseitiger Einflussmöglichkeiten unterscheiden. Die Scheinbeteiligung als Vorstufe von Partizipation geht in ihren jeweiligen Ausprägungen zwar über eine vollständige Fremdorganisation der externalen Bedingungen des Lernens hinaus, relevante Entscheidungen werden trotz Anhörung oder Informierung der Lernenden jedoch letztendlich von der Lehrperson getroffen.

Im Gegensatz zum Lehren beschreibt *Lernen* als interner Prozess die physischen, psychischen und sozialen Leistungen eines Menschen zum Erwerb und zur Entwicklung von Handlungs-, Problemlöse-, Sozial- und Urteils Kompetenzen (Sembill 1999). Die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Graden an Autonomie bzw. Heteronomie spiegelt sich in der internen Perspektive des Lernens bspw. in ver-



schiedenen Motivationsarten bzw. -qualitäten wider, welche im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation näher beschrieben werden (Deci und Ryan 1993; Ryan und Deci 2020). Mögliche Beweggründe der Initiierung, Ausführung und Aufrechterhaltung intentionalen Verhaltens lassen sich demnach auf einem Kontinuum relativer Selbstbestimmung zwischen intrinsischer Motivation und verschiedenen Formen extrinsischer Motivation lokalisieren. Lernhandlungen werden initiiert, ausgeführt und aufrechterhalten aufgrund (a) ihrer selbst willen und aus reinem gegenstandsbezogenen Interesse, ohne einer Notwendigkeit von vom Handlungsgeschehen separierbarer Konsequenzen zur Aufrechterhaltung der Lernhandlung (*intrinsische Regulation*), (b) einer vorhandenen Kongruenz zwischen der auszuführenden Lern-tätigkeit und den in das kohärente Selbstkonzept integrierten eigenen Zielen, sozialen Normen und Handlungsstrategien des Individuums (*integrierte Regulation*), (c) der persönlichen Bedeutung oder Wichtigkeit der Handlungsausführung und entsprechender Konsequenzen (*identifizierte Regulation*), (d) internalisierter und/oder antizipierter normativer Verpflichtungen, Konventionen und Selbstwertkontingenzen (*introjizierte Regulation*) oder (e) aufgrund von externalen Kontingenzen wie Druck in Form von antizipierter Belohnung oder Bestrafung (*externale Regulation*). Der wahrgenommene Ort der Handlungsausführung verschiebt sich hierbei von der intrinsischen zur externalen Regulation, wobei allen Formen extrinsischer Motivation gemein ist, dass eine Handlung wegen ihrer Folgen ausgeführt wird und nicht um ihrer selbst willen. Der (Lern-)Umwelt kommt über die Unterstützung bzw. Vereitelung der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit hinsichtlich der Genese entsprechender Motivationsqualitäten eine besondere Bedeutung zu, da bspw. eine Befriedigung der genannten Grundbedürfnisse die Entwicklung intrinsischer Motivation fördert (Ryan und Deci 2020).

Die Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen erscheint vor dem Hintergrund des Partizipationspostulats dahingehend relevant, da die Befürwortung von relativer Autonomie und selbstbestimmter Partizipation nämlich die Auffassung begünstigt, dass es praktisch möglich sei, konkreten Menschen, selbstbestimmtes Entscheiden und Handeln vorzuenthalten. Wer bspw. fordert, Lernende sollen nicht länger als passive Adressaten von Lehraktivitäten „gesehen“ und „behandelt“, sondern (so oft wörtlich:) aktiv am Lernen beteiligt werden (z. B. Benner 1987), der übersieht hierbei, dass Lernende immer nur selbst oder gar nicht lernen (können). Keine noch so geniale oder autoritäre Lehrperson kann das Selberlernen des/der Lernenden erzwingen oder erübrigen. Allerdings können Lehrende versuchen, die Inhalte, Zwecke, Orte oder Zeitpunkte des Lernens der Adressaten des Lehrens ohne Rücksicht auf Bedürfnisse oder Interessen Lernender zu bestimmen. Aber an der Tatsache, dass die Adressaten des Lehrens nur selbst lernen können, ändern diese „Möglichkeiten“ nichts. Außerdem können Lehrende das Lernen bestimmter Inhalte bspw. dadurch verhindern, dass sie Lernenden dafür unentbehrliche Lerngelegenheiten vorenthalten. Davon unabhängig können Lehrende Lernende jedoch sehr wohl (und oft dürfte dies in der Rede von der „Mitwirkung Lernender am Lernen“ gemeint sein) an jener Gestaltung unentbehrlicher externaler Lerngelegenheiten beteiligen, für die Lehrende professionell zuständig und verantwortlich sind (Heid 2019b).



### 2.3 Partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements

Grundsätzliche Möglichkeiten lernerseitiger Einflussnahme eröffnen sich im institutionalisierten Bildungswesen im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements, welche in ihren jeweiligen external organisierten inhaltlich-didaktischen, methodischen und sozialen Ausprägungen die Initiierung, Ausführung und Aufrechterhaltung von Lernhandlungen und internalen Lernprozessen bezwecken. Bei der konkreten Gestaltung und Organisation von Lehr-Lern-Arrangements werden zunächst Aspekte und damit verbundene Grundentscheidungen bzgl. der *allgemeinen Unterrichtsform* unterschieden. Im Rahmen der allgemeinen Grundform wird die Perspektive der Selbstorganisation derjenigen der Fremdorganisation kontrastierend gegenübergestellt (Sembill 1999; siehe auch Abb. 1). Erstere Perspektive wird in Bezug auf die Organisation der externalen Bedingungen des Lernens durch Dezentralisierung, Subjektbezug und Bottom-up-Strategien im Hinblick auf Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse charakterisiert. Letztere Perspektive ist diesbezüglich durch hierarchische Organisationsstrukturen, Zentralisierung und Top-down-Strategien gekennzeichnet (Sembill et al. 2007; zsf. Seifried 2009).

Neben den Grundentscheidungen, die allgemeine Unterrichtsform betreffend, und damit verbundenen Grundcharakteristika der Organisation institutionalisierter Bildungsprozesse, können konkrete Gestaltungsfelder von Lehr-Lern-Arrangements benannt und unterschieden werden. Ihre theoretische Grundlegung, welche hinsichtlich ihrer normativen Prämissen u. a. auf Autonomieentwicklung sowie Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung abzielt (vgl. Reichenbach 2007), haben entsprechende partizipative Gestaltungsfelder u. a. im Ansatz des selbstgesteuerten Lernens (z. B. Weinert 1982). Lernen wird vor diesem Hintergrund dann als selbstgesteuert angesehen, wenn die Lernenden die „Lernziele/Standards, Operationen sowie Strategien der Informationsverarbeitung sowie Kontrollprozesse selbst festlegen bzw. bestimmen [...]“ (Seifried 2008, S. 209) und eigenständig Entscheidungen treffen und spezifische Lernhandlungen initiieren können (Weinert 1982). Betrachtet man mögliche Felder, nach welchen sich externe Lerngelegenheiten inhaltlich wie prozessual näher beschreiben lassen, so lassen sich die *Lernziele und Lerninhalte* (z. B. curricular oder auf konkrete Unterrichtseinheiten bezogen), Aspekte der *sozialen und didaktisch-methodischen Gestaltung, Strukturierung und Organisation der Lerngelegenheiten* (z. B. Sozialformen, Lehrmethoden, Medien, Zeitnutzung, Formen der Unterrichtskommunikation) sowie angewandte *Prüfungsformen und Bewertungskriterien* (z. B. schriftlich, mündlich; Peer- oder Co-Assessment) als wesentliche Dimensionen potenzieller lernerseitiger Einflussnahme ausmachen (z. B. Hauk und Gröschner 2022; Reisenauer 2020; Weinert 1982). Die Aptitude-Treatment-Interaction-Theorie sowie der hieran angelehnte Ansatz des adaptiven Unterrichts dienen als weitere paradigmatische Referenzen partizipativer Lehr-Lern-Arrangements (Corno und Snow 1986; Kärner et al. 2021). Geht man davon aus, dass die lernerseitige Entwicklung (bzgl. Wissen, Kompetenzen etc., also die Ergebnisse individueller Lernprozesse) maßgeblich durch komplexe Wechselwirkungen zwischen der Person des/der Lerners/in mit seinen/ihren individuellen Lernvoraussetzungen und den strukturellen sowie prozessualen Merkmalen der Lernumgebung bedingt wird, wäre zu postulieren, dass Unterricht so gestaltet bzw. angepasst werden müsste, dass er den individuel-

len Unterschieden zwischen den Lernenden hinsichtlich deren Entwicklungschancen möglichst gerecht wird. Auf mögliche Probleme, welche mit dieser Forderung verbunden sind, kann an dieser Stelle jedoch nur stichpunktartig hingewiesen werden: angefangen mit der Frage, wer die Entscheidung zu treffen und zu verantworten hat, welches pädagogische „Treatment“ für die Entwicklung eines Individuums in Bezug auf zu definierende Kriterien „optimal“ ist (z. B. der/die Lernende selbst, die Lehrperson, die Eltern, der Gesetzgeber) bis hin zur Frage nach den jeweiligen normativen und empirischen Legitimationsgrundlagen entsprechender Entscheidungen und Gestaltungsbemühungen (z. B. Heid 2019a; Kärner et al. 2020).

### 3 Fragestellungen im Hinblick auf die Literaturanalyse

Um der Zielstellung des Beitrags, der differenzierten Untersuchung und Bewertung konkreter Gestaltungselemente sowie der empirischen Evidenz partizipativer Elemente von Lehr-Lern-Arrangements, nachzugehen, werden die nachfolgend genannten Forschungsfragen (FF) aufgeworfen, welche auf Grundlage einer systematischen Literaturanalyse beantwortet werden sollen. Die im Abschn. 2.3 genannten Felder von Lehr-Lern-Arrangements im Sinne externer Bedingungen des Lernens stellen hierbei neben den in Abb. 1 dargestellten Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten den kategorialen Rahmen unserer Analyse dar:

**FF1** Welche methodischen Zugänge zur Untersuchung sowie Instrumente zur Erfassung von Partizipation finden sich in der Literatur und wie differenziert bilden diese Instrumente unterschiedliche Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten sowie partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements ab? (Abschn. 5.1.2)

**FF2** Inwieweit werden von Lernenden allgemeine Mitbestimmungswünsche artikuliert und in welchem Umfang werden Mitbestimmungsmöglichkeiten und -angebote gesehen? (Abschn. 5.2)

**FF3** Welche Gestaltungselemente partizipativer Lehr-Lern-Arrangements, (1) die Grundformen von Lehr-Lern-Arrangements, (2) die Lernziele und -inhalte, (3) die Gestaltung, Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten sowie (4) die Prüfungen und Bewertungskriterien betreffend, werden in der Literatur thematisiert bzw. beschrieben? (Abschn. 5.3)

**FF4** Welche Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten werden in der Literatur thematisiert und wie erfolgt die jeweilige Umsetzung der lernerseitigen Einflussnahme? (Abschn. 5.4)

**FF5** Welche Effekte bzw. Korrelate partizipativer Elemente zeigen sich auf bzw. mit Lernenden- und Unterrichtsmerkmalen? (Abschn. 5.5)

## 4 Methodische Vorgehensweise

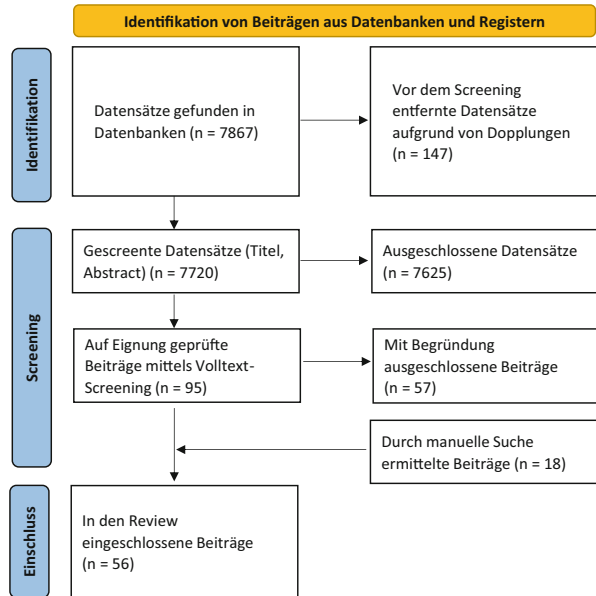
Als methodischer Ansatz zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen wurde ein Literaturreview gewählt, wobei wir dem Ansatz des sog. „Scoping Review“ folgen. Ein Scoping Review dient u. a. dazu, eine Orientierung über den Stand der Forschungsliteratur zu einem bestimmten Thema zu geben, zur Klärung von Konzepten und der Identifikation entsprechender Konzeptmerkmale beizutragen, Aussagen über die verfügbare Evidenz zu treffen sowie Wissens- und Forschungslücken (konzeptioneller und empirischer Art) zu identifizieren (von Elm et al. 2019). Ein zentraler Unterschied zu systematischen Literaturreviews (vgl. Page et al. 2021) besteht darin, dass in Scoping Reviews ein Überblick über ein Forschungsfeld und dessen Evidenz unabhängig von der methodischen Qualität der eingeschlossenen Studien gegeben wird (von Elm et al. 2019).

Die kriteriengeleitete Literaturrecherche wurde im Sommer 2021 sowie im Januar 2022 durchgeführt, wobei auf die folgenden Datenbanken zugegriffen wurde: ERIC, PSYINDEX, PsycINFO, PsycARTICLES, Teacher Reference Center und Fachportal Pädagogik. Als deutsch- bzw. englischsprachige Suchbegriffe im Rahmen der Datenbanksuche wurden die folgenden Begriffe und deren jeweilige Kombinationen verwendet: (Schüler/student) AND (Partizipation, Mitbestimmung, Mitwirkung, Entscheidungsfindung/involvement, participation, shared decision making, ownership, voice) AND ((Lernziele/learning goals, objectives) OR (Lehrplan, Lerninhalt/curriculum, learning content) OR (Unterrichtsmethode/teaching method) OR (Bewertungskriterien/assessment criteria) OR (Prüfungs- oder Beurteilungsformen/examination, evaluation forms)). Zusätzliche Recherchen erfolgten über das Schneeballverfahren und Google Scholar, sofern in identifizierten Beiträgen Hinweise auf weitere relevante Quellen zu finden waren.

Beiträge wurden in die Auswahl einbezogen, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllten: Veröffentlichung in englischer oder deutscher Sprache, Veröffentlichung in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift mit Peer-review Verfahren (Ausnahme: Skaldokumentationen und Beiträge, welche entsprechende Skalen zur Erfassung von Partizipation beinhalten, s. unten), der Beitrag enthält Hinweise auf partizipative Elemente von Lehr-Lern-Arrangements. Beiträge wurden nicht mit in die Auswahl einbezogen, wenn Formen von Partizipation außerhalb institutionalisierter Lehr-Lern-Arrangements behandelt wurden (z.B. Mitgestaltung des Schulgebäudes), wenn der Fokus auf bürgerschaftlichem Engagement, spezifischen sonderpädagogischen Förderkonzepten, frühkindlicher Bildung und Entwicklung oder demokratischer Bildung ohne Bezug zu unterrichtlichen Gestaltungselementen lag. In der Suche wurden Beiträge aus dem Kontext von Hochschulen nicht explizit ausgeschlossen, da zu erwarten war, dass insb. partizipative Elemente, welche die Prüfungsformen und Bewertungskriterien betreffen, häufiger im hochschulischen als im schulischen Bereich anzutreffen sind. Weiterhin wurde manuell über das Schneeballverfahren und Google Scholar gezielt nach Beiträgen gesucht, welche Skalen bzw. Skaldokumentationen zur Erfassung von Partizipation beinhalteten.

Abb. 2 zeigt das Flussdiagramm zur Veranschaulichung der Suchstrategie und Studienauswahl (vgl. Page et al. 2021). Durch die initiale Datenbanksuche wurden 7867 Treffer erzielt und nach Ausschluss von Duplikaten wurden die Titel und

**Abb. 2** Flussdiagramm zur Suchstrategie und Studienauswahl. (Eigene Darstellung)



Abstracts von 7720 Einträgen gescreent. 95 der gefundenen Beiträge erwiesen sich anhand der jeweiligen Titel und Abstracts als grundsätzlich relevant und es wurden die betreffenden Volltexte geprüft. Hierbei wurden 57 Beiträge ausgeschlossen, da mindestens eines der o. g. Einschlusskriterien nicht erfüllt bzw. mindestens eines der o. g. Ausschlusskriterien gegeben war. Die verbleibenden 38 relevanten Beiträge plus 18 durch zusätzliche Recherchen (Schneeballsystem und manuelle Suche, s. oben) gefundene Beiträge bilden die Grundlage unserer Literatursuche.

## 5 Ergebnisse der Literatursichtung

Die nachfolgend berichteten Ergebnisse der Literatursichtung beziehen sich zunächst auf allgemeine Merkmale der eingeschlossenen Beiträge, berichtete methodische Zugänge zur Untersuchung bzw. verwendete Instrumente zur Erfassung von Partizipation (FF1) sowie auf lernerseitige allgemeine Mitbestimmungswünsche und -möglichkeiten (FF2). Anschließend erfolgt eine Analyse der vorzufindenden partizipativen Felder von Lehr-Lern-Arrangements und es werden hierbei insb. lernerseitige Einflussmöglichkeiten im Rahmen (1) der allgemeinen Grundformen von Lehr-Lern-Arrangements, (2) von Lernzielen und -inhalten, (3) der Gestaltung, Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten sowie (4) von Prüfungen und Bewertungskriterien zusammenfassend berichtet (FF3). Dem folgt die zusammenfassende Beschreibung vorzufindender Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten, welche in den gesichteten Beiträgen thematisiert bzw. berichtet werden, und damit verbundenen Möglichkeiten der lernerseitigen Einflussnahme auf Entscheidungen (FF4). Die Zusammenfassung lernerseitiger und unterrichtsbezogener Korrelate von Partizipation (FF5) schließt die Ergebnisdarstellung ab.

**Tab. 1** Merkmale der eingeschlossenen Beiträge

Autoren	Land	Design, Ansatz	Kontext (ISCED) <sup>a</sup>	Stichpr. Lernende (N) <sup>b</sup>	Stichpr. Lehrende (N) <sup>b</sup>	Fach <sup>d</sup>
Alcalá et al. (2019)	Spanien	Fragebogenstudie	Hochschule (6)	Studierende (1021)	–	Lehramt, Sport
Andrade und Du (2007)	USA	Qualitative Studie	Hochschule (6)	Studierende (14)	–	Lehramt
Bätz et al. (2009a)	Deutschland	Quasi-Experiment	Realschule (2)	Schüler:innen (96)	–	Biologie
Biddulph (2011)	UK	Qualitative Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (28) <sup>e</sup>	Lehrpersonen, Forscher, Dozenten	Geografie
Boaright und Allman (2018)	USA	Qualitative Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen	Lehrpersonen (1)	Englisch
Bron et al. (2018)	Ungarn	Mixed-Methods Studie	Primar-/Sekundarschule (1,3)	Schüler:innen (235)	Lehrpersonen (22)	Mathematik
	Irland	Qualitative Studie	Sekundarschule (2)	Schüler:innen	Lehrpersonen	–
	Niederlande	Mixed-Methods Studie	Sekundarschule (2)	Schüler:innen	Lehrpersonen	–
Cahill et al. (2014)	Australien	Fragebogenstudie	Sekundarschule (2)	–	Lehrpersonen (75)	Gesundheit
Chan et al. (2014)	–	Integrative Literaturarbeit	Schule (allgemein)	Schüler:innen	–	–
Cook et al. (2021)	Australien	Mixed-Methods Studie	Hochschule (6)	Studierende (206)	–	Geografie
Daher und Saifi (2018)	Taiwan	Quasi-Experiment	Primarschule (1)	Schüler:innen (67)	–	Naturwissenschaften
Dancer und Kamvounias (2005)	Australien	Mixed-Methods Studie	Hochschule (6)	Studierende (246)	–	Wirtschaftsrecht
Deed et al. (2014)	Australien	Qualitative Studie	Sekundarschule (2)	Schüler:innen (25)	Lehrperson (1)	Informatik
Desch et al. (2016)	Deutschland	Quasi-Experiment	Gymnasium, Gesamtschule (2)	Schüler:innen (139)	–	Biologie
Desch et al. (2017)	Deutschland	Quasi-Experiment	Gymnasium, Realschule (2)	Schüler:innen (294)	–	Biologie
Dobson und Dobson (2021)	UK	Qualitative Studie	Sekundarschule (2)	Schüler:innen (81)	Lehrpersonen (2)	Persönlichkeitsbildung

Tab. 1 (Fortsetzung)

Autoren	Land	Design, Ansatz	Kontext (ISCED) <sup>a</sup>	Stichpr. Lernende (N) <sup>b</sup>	Stichpr. Lehrende (N) <sup>b</sup>	Fach <sup>d</sup>
Dür und Griebler (2008)	Österreich	Fragebogenstudie	Sekundarschule (2,3)	Schüler:innen (1277)	–	–
Falchikov und Goldfinch (2000)	–	Metastudie/ Review ( $k=48$ )	Hochschule (6,7)	Studierende	Lehrpersonen	–
Gamsjäger (2019)	Österreich	Qualitative Studie	Hochschule (6)	Studierende (12)	–	Lehramt
Gamsjäger und Wetzlhütter (2020)	Österreich	Fragebogenstudie	Allgemeinbildende höhere S., Berufsbildende mittlere/höhere S., Land- und Forstwirtschaftliche S., Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik (3,5)	Schüler:innen (4101) <sup>c</sup>	–	–
Granborn (2016)	Schweden	Quasi-Experiment ohne KG	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (120)	–	Biologie
Griebler und Griebler (2012)	Österreich	Fragebogenstudie	Kooperative Mittelschule, allgemeinbildende höhere S., polytechnische S., berufsbildende höhere S., Fachschule für Sozialberufe (2,3,5)	Schüler:innen (266)	–	–
Guadalupe und Curtner-Smith (2020)	USA	Qualitative Studie	Sekundarschule (2)	Schüler:innen (45)	Lehrperson (1)	Sport
Hagay und Baram-Tsabari (2015)	Israel	Mixed-Methods Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (175)	Lehrpersonen (5)	Naturwissenschaft
Handa (2020)	Australien	Mixed-Methods Studie	Primar-/Sekundarschule (1,2,3)	Schüler:innen (802)	Lehrpersonen (867)	–
Handelsman et al. (2005)	USA	Fragebogenstudie	Hochschule (6)	Studierende (306)	–	Mathematik
Harfitt (2014)	Hong Kong	Qualitative Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (43)	Lehrpersonen (2)	Englisch
Hart et al. (2011)	USA	Fragebogenstudie	Sekundarschule (2,3)	Schüler:innen (428)	–	–

Tab. 1 (Fortsetzung)

Autoren	Land	Design, Ansatz	Kontext (ISCED) <sup>a</sup>	Stichpr. Lernende (N) <sup>b</sup>	Stichpr. Lehrende (N) <sup>b</sup>	Fach <sup>d</sup>
Helm (2014)	Österreich	Quasi-Experiment	Mittlere und höhere berufliche Schulen (3,5)	Schüler:innen (602)	–	Rechnungswesen
Helsper et al. (2004)	Deutschland	Fragebogenstudie, Skalendok	Sekundarschule (2)	Schüler:innen (4700)	–	–
Howley und O'Sullivan (2021)	Irland	Qualitative Studie	Sekundarschule (2)	Schüler:innen (18)	Lehrperson, Forscher (3)	Sport
Howley und Tannehill (2014)	Irland	Qualitative Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (24)	Lehrperson, Forscher (2)	Sport
Iglesias-Garcia et al. (2020)	Spanien	Fragebogenstudie	Sekundarschule (3)	–	Lehrpersonen (410)	–
Klieme et al. (2020)	Deutschland	Fragebogenstudie, Skalendok	Sekundarschule (2)	Schüler:innen (6744)	Lehrpersonen (3416) <sup>f</sup>	–
Krammer und Aufreiter (2021)	Österreich	Fragebogenstudie	Sekundarschule	Schüler:innen (1789)	–	–
Langan et al. (2005)	UK	Quasi-Experiment ohne KG	Hochschule (6)	Studierende (41)	Tutoren (11)	Naturwissenschaften
Lazarides et al. (2015)	Deutschland	Fragebogenstudie	Real-, Haupt-, Gesamtschule, Gymnasium, (2)	Schüler:innen (424)	–	Mathematik
Leat und Reid (2012)	UK	Qualitative Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (30)	Lehrpersonen (14)	–
Leslie und Gormann (2017)	UK	Quasi-Experiment	Hochschule (6)	Studierende (186)	–	Ingenieurwesen
López-Pastor und Sicilia-Camacho (2017)	–	Integrative Literaturarbeit	Hochschule	Studierende	–	–
Mager und Nowak (2012)	–	Metastudie/Review (k = 32)	Primar-/Sekundarschule (1,2,3)	Schüler:innen	–	–



Tab. 1 (Fortsetzung)

Autoren	Land	Design, Ansatz	Kontext (ISCED) <sup>a</sup>	Stichpr. Lernende (N) <sup>b</sup>	Stichpr. Lehrende (N) <sup>b</sup>	Fach <sup>d</sup>
Meyer-Ahrens et al. (2010a)	Deutschland	Quasi-Experiment	Gymnasium, Realschule (2)	Schüler:innen (273)	–	Biologie
Meyer-Ahrens et al. (2010b)	Deutschland	Quasi-Experiment	Realschule (2)	Schüler:innen (118)	–	Biologie
Meyer-Ahrens und Wilde (2013)	Deutschland	Quasi-Experiment	Gymnasium, Gesamtschule (2)	Schüler:innen (308)	–	Biologie
Quenzel et al. (2022) <sup>g</sup>	Deutschland, Österreich, Schweiz	Mixed-Methods Studie	Sekundarschule (2,3)	Schüler:innen (3309)	Lehrpersonen (11) <sup>h</sup>	–
Reeve et al. (2004)	USA	Experiment	Sekundarschule (2,3)	–	Lehrpersonen (20)	–
Reinsvold und Cochran (2012)	USA	Qualitative Studie	Primarschule (1)	Schüler:innen (21)	Lehrperson (1)	Naturwissenschaft
Richter und Tjosvold (1980)	USA	Quasi-Experiment	Primarschule (1)	Schüler:innen (304)	–	Gesellschaftskunde
Sanchez et al. (2017)	–	Metastudie/ Review ( $k=33$ )	Primar-/Sekundarschule (1,2,3)	Schüler:innen	–	–
Seifried (2012)	Deutschland	Mixed-Methods Studie	Berufliche Schule (3)	–	Lehrpersonen (225)	Rechnungswesen
Sembill et al. (2007)	Deutschland	Quasi-Experiment (1995) <sup>i</sup>	Berufliche Schule (3)	Schüler:innen (35)	–	Materialwirtschaft
	Deutschland	Quasi-Experiment (1999) <sup>j</sup>	Berufliche Schule (3)	Schüler:innen (30)	–	Personalwesen
	Deutschland	Quasi-Experiment (2001) <sup>j</sup>	Berufliche Schule (3)	Schüler:innen (67)	–	Rechnungswesen

Tab. 1 (Fortsetzung)

Autoren	Land	Design, Ansatz	Kontext (ISCED) <sup>a</sup>	Stichpr. Lernende (N) <sup>b</sup>	Stichpr. Lehrende (N) <sup>b</sup>	Fach <sup>d</sup>
Soenens et al. (2012)	Belgien	Fragebogenstudie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (533)	–	–
Steinert et al. (2003)	Belgien Deutschland	Fragebogenstudie, Skalendok	Sekundarschule (3) Sekundarschule (2)	– Schüler:innen (2437)	Lehrpersonen (317)	–
Tillema et al. (2011)	–	Metastudie/ Review ( $k = 42$ )	Bildungsbereich (allgemein)	–	–	–
Wallin (2003)	Kanada	Qualitative Studie	Sekundarschule (3)	Schüler:innen (10)	–	–
Wetzlhütter und Bacher (2015)	Österreich	Fragebogenstudie	Mittlere und höhere berufliche S., Allgemeinbildende höhere S. (3,5)	Schüler:innen (4101) <sup>c</sup>	–	–
Wuttke (2012)	Deutschland	Mixed-Methods Studie	Berufliche Schule (3)	Schüler:innen (9)	–	Betriebswirtschaft

<sup>a</sup>Kodierung nach der International Standard Classification of Education (ISCED): 1 = Grundbildung/Primarstufe; 2 = Sekundarstufe I/Unterstufe, Mittelstufe; 3 = Sekundarstufe II/Oberstufe, berufliche Grundbildung und duale Ausbildung; 4 = Postsekundäre nicht-tertiäre Bildung; 5 = Kurzes tertiäres Bildungsprogramm; 6 = Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm; 7 = Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm.

<sup>b</sup>Angabe der Stichprobengröße in Klammern, falls in dem jeweiligen Beitrag ersichtlich.

<sup>c</sup>In beiden Studien wurde die gleiche Stichprobe verwendet.

<sup>d</sup>Fachbezug, falls in dem jeweiligen Beitrag ersichtlich bzw. benannt.

<sup>e</sup>Informationen zur Stichprobengröße unter [https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Support%20and%20guidance/YPG\\_FurtherInfo.pdf](https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Support%20and%20guidance/YPG_FurtherInfo.pdf) (abgerufen am 14.01.2023).

<sup>f</sup>In der Studie wurden zusätzlich 137 Schulleiter:innen befragt (siehe <https://www.fdz-bildung.de/erhebung.php?id=12>, abgerufen am 14.01.2023).

<sup>g</sup>Stichprobenbeschreibungen für die quantitative und die qualitative Teilstudie in Jungkunz et al. (2022).

<sup>h</sup>In der qualitativen Teilstudie wurden zusätzlich drei Schulleiter:innen sowie eine Schulsozialarbeiterin befragt.

<sup>i</sup>Jahreszahlen der einzelnen berichteten Studien

## 5.1 Merkmale der eingeschlossenen Beiträge

### 5.1.1 Deskriptive Studienmerkmale

Die ausgewählten 56 Beiträge und deren jeweilige allgemeine Merkmale sind in Tab. 1 dargestellt. Hinsichtlich der Publikationsjahre wurde ein Beitrag vor dem Jahr 2000 veröffentlicht, zwölf Beiträge zwischen den Jahren 2000 und 2010 und insg. 43 Beiträge wurden ab dem Jahr 2010 veröffentlicht. Hinsichtlich der jeweiligen Länder verteilen sich die eingeschlossenen Studien auf die folgenden: Australien (5), Belgien (2), Deutschland (16), Hong Kong (1), Irland (3), Israel (1), Kanada (1), Niederlande (1), Österreich (8), Schweden (1), Schweiz (1), Spanien (2), Taiwan (1), UK (5), Ungarn (1) und USA (8).

44 Studien bzw. Stichproben sind dem allgemeinbildenden schulischen Bereich zuzuordnen, zehn dem hochschulischen Kontext und neun dem berufsbildenden Bereich. Hinsichtlich der ISCED-Kodierung sind sieben Studien der Primarstufe, 25 der Sekundarstufe I, 28 der Sekundarstufe II inkl. beruflicher Grundbildung bzw. dualen Erstausbildung, vier einem kurzen tertiären Bildungsprogramm, neun einem Bachelor- bzw. gleichwertigen Bildungsprogramm und eine Studie einem Master- bzw. gleichwertigen Bildungsprogramm zuzuordnen, wobei manche Studien mit Stichproben aus verschiedenen Bereichen arbeiten. Hinsichtlich der jeweiligen Fachbezüge der referenzierten Lehr-Lern-Settings finden sich am häufigsten naturwissenschaftliche Fächer (z. B. Biologie, Geografie, Mathematik), gefolgt von wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (z. B. Rechnungswesen, Personalwesen, Gesellschaftskunde), sprachwissenschaftlichen Fächern (Englisch), Sport sowie Lehramt.

Insgesamt betrachten 45 Studien Schüler:innen, zehn Studien berichten Ergebnisse bei Studierenden und 24 Studien beinhalten Stichproben bestehend aus Lehrpersonen, Dozierenden bzw. Tutor:innen. Die einzelnen Stichproben summieren sich auf insg. 32.039 Lernende und 5406 Lehrende auf.

### 5.1.2 Methodische Studienmerkmale und Instrumente zur Erfassung von Partizipation

Bei den jeweils verwendeten Untersuchungsdesigns finden sich unter den eingeschlossenen Studien Experimente bzw. Quasi-Experimente (16, davon zwei ohne Kontrollgruppe), vorexperimentelle Designs (16 Fragebogenstudien, davon drei mit umfangreicheren Skaldokumentationen; 14 qualitative Studien, welche u. a. mit Interviews oder Fallstudien arbeiten; neun Mixed-Methods Studien, welche u. a. mit Fragebögen, Interviews, Videoaufzeichnungen oder teilnehmender Beobachtung arbeiten) sowie sechs integrative Literaturarbeiten bzw. Metastudien/Reviews. In drei Beiträgen (Bron et al. 2018; Sembill et al. 2007; Soenens et al. 2012) werden mehrere unabhängige Teilstudien berichtet (Tab. 1).

Die in den gesichteten Beiträgen gefundenen Instrumente zur Erfassung von Partizipation beinhalten neben einer Vielzahl an Fragebogenitems und -skalen auch Leitfragen aus einer qualitativen Studie (Howley und Tannehill 2014), eine Rating-skala zur Beobachtung der lehrpersonenseitigen Autonomieunterstützung im Unter-

richt (Reeve et al. 2004) sowie ein Abstimmungsinstrument für Schüler:innen mit entsprechenden Auswahlmöglichkeiten (Bätz et al. 2009a; Desch et al. 2017; Meyer-Ahrens et al. 2010a, b; Tab. A1 im Anhang).

Die gefundenen Fragebogeninstrumente bewegen sich hinsichtlich der Anzahl der jeweils verarbeiteten Items zwischen einem und 45 mit einem Median von sieben Items. Verweise auf partizipative Handlungsfelder finden sich in den einzelnen Instrumenten insb. für die Kategorien *Lernziele und Inhalte* (z. B. Daher und Saifi 2018; Gamsjäger 2019; Helsper et al. 2004) und *Unterrichtsgestaltung und -strukturierung* (z. B. Bron et al. 2018; Desch et al. 2017; Seifried 2012), weniger für *Prüfungen und Bewertungskriterien* (z. B. Handa 2020; Helsper et al. 2004). Wiederrum andere Instrumente fragen die wahrgenommenen Beteiligungsmöglichkeiten im Allgemeinen und ohne Referenz zu einem der genannten partizipativen Felder von Lehr-Lern-Arrangements ab (z. B. Steinert et al. 2003). Betrachtet man die gesichteten Instrumente hinsichtlich deren jeweiliger Abbildung unterschiedlicher Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten, so ist festzustellen, dass in lediglich fünf der gefundenen Beiträge explizit mehrere Stufen bzw. graduelle Qualitäten abgebildet werden (Gamsjäger 2019; Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Krammer und Auferbauer 2021; Meusburger 2022; Wetzelhütter und Bacher 2015). Alle anderen Instrumente erfassen das Konstrukt mehr oder weniger eindimensional, wenngleich sich in den gesichteten Skalen Items zu unterschiedlichen partizipativen Feldern wiederfinden. Keines der Instrumente zielt explizit auf eine mehrdimensionale Erfassung von Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements ab, welche neben unterschiedlichen Stufen gleichzeitig auch alle relevanten Felder beinhaltet.

## 5.2 Allgemeine Mitbestimmungswünsche und -möglichkeiten

Betrachtet man die *Wünsche* von Lernenden nach schulischer bzw. unterrichtsbezogener Mitbestimmung, so zeigen die gesichteten Studien, dass Schüler:innen gerne mehr bei der Festlegung der Hausaufgaben (48,5%), bei der Auswahl von Unterrichtsthemen (44,6%) oder bei der Auswahl ihrer Lehrpersonen (40,6%) mitentscheiden würden (Krammer und Auferbauer 2021). Die unterrichtsbezogene Partizipation wird tendenziell als wichtig erachtet (Griebler und Griebler 2012) und es ist ein Wunsch der Lernenden nach Teilhabe zu erkennen (Klieme et al. 2020; Steinert et al. 2003), welche in der Praxis jedoch meist außerhalb des Unterrichts stattfindet (Quenzel et al. 2022).

Demgegenüber stehen die wahrgenommenen *Mitbestimmungsmöglichkeiten*. Hierbei zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten (ca. 75%) in der Studie von Krammer und Auferbauer (2021) im Bereich der schulischen Mitbestimmung nur teilweise bis sehr wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten sieht bzw. nichts von entsprechenden Möglichkeiten weiß, da relevante Entscheidungen oft ohne Einbezug der Lernenden getroffen werden. Bron et al. (2018) berichten, dass ca. 75–80% der befragten Lernenden keine bis wenige Partizipationsmöglichkeiten im Hinblick auf die unterrichtliche Themenwahl, die Auswahl von Hausaufgaben oder der im Unterricht eingesetzten Lehr-Lern-Methoden sehen. Meusburger (2022) berichtet von einer besonders großen Differenz zwischen realer Möglichkeit und dem Wunsch nach Partizipation im Bereich der Unterrichtsgestaltung (z. B. Auswahl von

Unterrichtsthemen, Festlegung der Hausaufgaben). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Verwendung der Unterrichtszeit (Dür und Griebler 2008) sowie bei wahrgenommenen Mitbestimmungsangeboten und -möglichkeiten auf Unterrichtsebene (Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Griebler und Griebler 2012; Helsper et al. 2004; Klieme et al. 2020; Steinert et al. 2003), wobei die Partizipationsmöglichkeiten auch hier als mäßig bis gering ausgeprägt eingeschätzt werden.

### 5.3 Gestaltungselemente partizipativer Lehr-Lern-Arrangements

#### 5.3.1 Grundformen von Lehr-Lern-Arrangements und korrespondierendes Lehrpersonenhandeln

Grundsatzentscheidungen bzgl. der allgemeinen Form von Lehr-Lern-Arrangements bewegen sich im Spannungsverhältnis zwischen relativer Autonomie und Fremdbestimmung (vgl. Abb. 1). Dieses Spannungsfeld und die damit verbundenen Rollenverständnisse kommen in korrespondierenden lehrpersonenseitigen Sichtweisen in Bezug auf Lehren und Lernen zum Ausdruck, welche in der Unterrichtspraxis eine entscheidende Rolle spielen, da sie lehrpersonenseitige Handlungsentscheidungen fundamental beeinflussen und damit im Lehr-Lern-Prozess handlungswirksam werden (Seifried 2009; Sembill und Seifried 2009).

Die gesichteten Quellen geben hierzu konkrete Hinweise und bestätigen dabei die angenommenen Rollenverständnisse. Lehrpersonen mit einer eher *lernerzentrierten* Sichtweise sehen sich selbst als „Unterstützer:innen“ bzw. „Entwicklungshelfer:innen“ und Lehr-Lern-Arrangements als den organisationalen Rahmen für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse (Seifried 2012; Sembill et al. 2007). Autonomieförderliches Handeln von Lehrpersonen im Rahmen lernerzentrierter Unterrichtsformen geht bspw. mit der Unterstützung von Schüler:innen beim Partizipationsverhalten sowie bei der eigenständigen Willensbildung und Entscheidungsfindung einher (Cahill et al. 2014; Iglesias-Garcia et al. 2020; Reeve et al. 2004; Wuttke 2012). Der Unterricht wird grundsätzlich lernerzentrierter (u. a. mehr Zeit für Individual- oder Gruppenarbeiten) organisiert und die Unterrichtskommunikation ist ergebnisoffener und weniger direktiv gestaltet, was sich bspw. an häufiger zu beobachtenden elaborierten Schüler:innenfragen zeigt (Seifried 2012; Sembill et al. 2007). Demgegenüber sehen Lehrpersonen mit einer tendenziell *lehrerzentrierten* Sichtweise sich selbst eher als „Präsentator:innen“ bzw. „Wissensvermittler:innen“ und den Unterricht als Notwendigkeit zur Vermittlung vorstrukturierter Inhalte (Seifried 2012). Kontrollierendes, autonomieeinschränkendes Lehrpersonenverhalten im Rahmen lehrerzentrierter Unterrichtsformen zeigt sich bspw. darin, dass auf Schüler:innen explizit oder implizit Druck ausgeübt wird, auf eine bestimmte Weise zu denken, zu fühlen oder zu handeln. Auch werden Machtansprüche geltend gemacht, um Ideen oder berechtigte Einwände von Schüler:innen zurückzuweisen (Reeve et al. 2004). Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass ein lernerzentrierter Ansatz sowie korrespondierende Rollenverständnisse zweifelsohne notwendige Bedingungen darstellen, um (selbstbestimmte) Partizipation überhaupt zu ermöglichen.

### 5.3.2 Lernerseitige Einflussmöglichkeiten hinsichtlich Lernzielen und -inhalten

Im Sinne eines partizipativen Bildungsverständnisses, nach welchem die Lernenden dahingehend ernst genommen werden, „an der Bestimmung der Zwecke, Inhalte und Realisierungsformen ihres Engagements wirklich und einflussreich mitzuwirken“ (Heid 1992, S. 106), sind im Rahmen der Gestaltung von Lerngelegenheiten Entscheidungen bzgl. Lernzielen und -inhalten zu treffen.

- a) Entscheidungen bzgl. der Ziele, welche durch Lehr- und Lernprozesse erreicht werden sollen bzw. wollen, beziehen sich zum einen auf die *Zielbildung* im Sinne der Frage, welche Ziele die Lernenden erreichen möchten bzw. sollen und zum anderen auf die *Zieldefinition* im Sinne der verbindlichen Festlegung der Kriterien der Zielerreichung, welche aus Perspektive der Lernenden eher fremd- oder eher selbstbestimmt erfolgen kann. Weiterhin sind Entscheidungen bzgl. des Konkretisierungsgrads der Lernziele zu treffen, welche sich in Grobziele (Curriculum, Lehrplan) und Feinziele (z. B. bzgl. konkreter Unterrichtsstunden oder Aufgaben) untergliedern lassen. Die Literatursichtung zeigt hierzu folgendes Bild: Die Beteiligung von Lernenden kann bspw. mittels Aushandlung der Lehrplanziele (Gualupe und Curtner-Smith 2020) oder der Beteiligung an der Entwicklung curricularer Inhalte bezogen auf die zu erreichenden Ziele erfolgen (Leat und Reid 2012). In Bezug auf die Feinziele für enger umgrenzte Lehr-Lern-Einheiten bzw. konkrete Aufgaben werden Lernziele von den Lernenden mitunter selbst definiert (Andrade und Du 2007) oder sie werden in die Zielbildung und Zieldefinition einbezogen (Chan et al. 2014; López-Pastor und Silicia-Camacho 2017).
- b) Ebenso lassen sich Entscheidungen bzgl. *weiter gefasster* curricularer Inhalte und *enger umgrenzter* Lerninhalte nach deren Konkretisierungsgrad unterscheiden. So können Lernende an der Definition von Lehrplaninhalten (längerfristiger Planungszeitraum, z. B. Schuljahr oder Semester) beteiligt werden und diese mitbestimmen (Biddulph 2011; Boatright und Allman 2018; Bron et al. 2018; Howley und O’Sullivan 2021). Beispielsweise berichten Howley und O’Sullivan (2021) von einem implementierten Ansatz „kontinuierlicher Klassenkonsultation und Aushandlung“, in dessen Rahmen Lehrende und Lernende gemeinsam diskutierten und darüber verhandelten, welche Inhalte über insg. zehn Monate und über zwei Schulstufen hinweg im Unterricht behandelt werden sollen. Im Zuge partizipativer Lehrplanentwicklung erscheint es relevant, die Neugier und konkrete Fragen der Lernenden mit einzubeziehen, um die Diskrepanz zwischen individuellen Interessen und den curricularen Anforderungen zu verringern (Hagay und Baram-Tsabari 2015). Neben der curricularen Mitbestimmung können Lernende an der inhaltlichen Ausgestaltung enger umgrenzter Unterrichtseinheiten (z. B. eine vierstündige Unterrichtssequenz bei Bätz et al. 2009a) beteiligt werden (z. B. Reinsvold und Cochran 2012) und insb. konkrete Lern- bzw. Aufgabeninhalte mitbestimmen (z. B. Deed et al. 2014; Dür und Griebler 2008; Gamsjäger 2019). Die Inhalts- bzw. Aufgabenwahl kann hierbei individuell (Handa 2020), durch Abstimmung und Wahl des Unterrichtsthemas aus einem vorgegebenen Themenpool (Bätz et al. 2009a; Desch et al. 2016, 2017; Meyer-Ahrens et al. 2010a, b; Meyer-Ahrens und Wilde 2013) oder durch eine diskursive Beteiligung der Schü-

ler:innen an der Entscheidungsfindung bzgl. der Inhaltsauswahl in der Klasse bzw. der Lerngruppe erfolgen (Daher und Saifi 2018; Granbom 2016; Handelsman et al. 2005; Mager und Nowak 2012; Richter und Tjosvold 1980; Wuttke 2012). Neben inhaltlichen Aspekten bestehen weiterhin Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Stoffsequenzierung, -menge und -schwierigkeit (Helm 2014; Sembill et al. 2007; Wallin 2003).

### 5.3.3 *Lernerseitige Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung, Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten*

Im Rahmen der Gestaltung, Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten sind Entscheidungen zu treffen, welche sich im Hinblick auf die Möglichkeiten der Einflussnahme von Lernenden wie folgt kategorisieren lassen:

- a) Lernerseitige Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen bzgl. der *Zeitnutzung* und damit einhergehende individuelle Freiheiten der Ausgestaltung der *Lernzeit* werden bspw. durch Mitbestimmung bei der Verwendung der Unterrichtszeit (Dür und Griebler 2008; Mager und Nowak 2012; hierzu auch Kögler 2015) oder durch die freie Zeiteinteilung bei der selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben realisiert (Helm 2014). Insbesondere in autonomieförderlichen Lehr-Lern-Arrangements (z. B. selbstorganisiertes Lernen) werden Lernenden Entscheidungsfreiheiten bzgl. individueller Beschäftigungsdauern und -intensitäten bei der Bearbeitung von Lerninhalten zugestanden (Sembill et al. 2007; hierzu auch Sembill 2004).
- b) Weiterhin bestehen Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen, welche konkrete *unterrichtsbezogene Gestaltungsmerkmale* betreffen, wie bspw. die Auswahl von präferierten Sozialformen, unterrichtlichen Arbeits-/Aktivitätsformen, Unterrichtsmethoden, Medien und Formen der Ergebnissicherung (Bätz et al. 2009a; Bron et al. 2018; Deed et al. 2014; Desch et al. 2017; Gamsjäger 2019; Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Lazarides et al. 2015; Meyer-Ahrens et al. 2010a). Auch finden sich in den Beiträgen Hinweise auf Entscheidungen bzgl. individueller Lern- und Bearbeitungsmethoden (Granbom 2016; Helsper et al. 2004) sowie Vorgehensweisen bei der Stoffaneignung (Griebler und Griebler 2012).
- c) Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen werden auf der Ebene der *Unterrichtskommunikation* diskursiv getroffen, indem sich Lehrende und Lernende gleichermaßen mit ihren jeweiligen Meinungen, Ideen und Vorstellungen einbringen (Hart et al. 2011; Reinsvold und Cochran 2012; Richter und Tjosvold 1980; Steinert et al. 2003). Hierbei wird bspw. im Rahmen von Diskussionen in der Klasse darüber beraten, wie der Unterricht gestaltet werden soll (Dobson und Dobson 2021), innerhalb von Lerngruppen wird darüber beraten, wie bei einer Problemlösung am besten vorzugehen ist (Wuttke 2012) und Schüler:innenfeedback an die Lehrperson dient als wichtiges partizipatives Element der Unterrichtsgestaltung und Adaptation des Unterrichts an Schüler:innenwünsche und -präferenzen (Harfitt 2014). Im Hinblick auf klasseninterne Interaktionsstrukturen zeigt sich, dass Lernenden vor allem im instruktionalen Frontalunterricht eher wenig direkte Einflussmöglichkeiten zugestanden werden, Lehrpersonen im Rahmen von Unterrichtsge-



sprächen Macht ausüben (Reinsvold und Cochran 2012) und Schüler:innen wesentlich weniger interessengeleitete Fragen zum Unterrichtsstoff stellen, als dies in lernerzentrierten Unterrichtsettings der Fall ist (Sembill et al. 2007; hierzu auch Sembill und Gut-Sembill 2004; sowie Seifried 2009).

### 5.3.4 *Lernerseitige Einflussmöglichkeiten hinsichtlich Prüfungen und Bewertungskriterien*

Einflussmöglichkeiten von Lernenden auf Prüfungen und Bewertungskriterien lassen sich vor dem Hintergrund der gesichteten Literatur wie folgt einordnen:

- a) Entsprechende Einflussmöglichkeiten beziehen sich zum einen auf die *Prüfungsinhalte und -formen*. Hierbei werden Lernende in Entscheidungen bzgl. dessen einbezogen, was als Leistung anerkannt werden soll, d. h., welche Fertigkeiten gekannt werden sollen und was gewusst werden soll (vgl. Heid 1992). In mehreren der gesichteten Beiträge finden sich in diesem Zusammenhang Hinweise auf lernerseitige Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der Auswahl der Prüfungsinhalte (Guadalupe und Curtner-Smith 2020; López-Pastor und Silicia-Camacho 2017; Tillema et al. 2011). Weiterhin stehen Entscheidungen bzgl. der Frage zur Diskussion, mittels welcher Prüfungsform, Leistungen sinnvoller Weise geprüft bzw. erfasst werden sollen (z. B. mündliche oder schriftliche Prüfung, Bericht) (Granbom 2016; Guadalupe und Curtner-Smith 2020) und in welchen Frequenzen und zeitlichen Abständen Prüfungen bzw. Bewertungen erfolgen sollen (z. B. formativ/begleitend, summativ/einmalig am Ende einer Lern- bzw. Unterrichtseinheit) (Bron et al. 2018; Chan et al. 2014; hierzu auch Kärner et al. 2021). Weiterhin müssen Entscheidungen darüber getroffen werden, wer die Qualität des Leistungsprodukts und/oder des Prozesses der Leistungserbringung bewerten soll. In der gesichteten Literatur finden sich hierzu unterschiedliche Möglichkeiten. So haben Lernende bspw. die Möglichkeit, ihre Leistungen und Lernergebnisse kriterienbezogen selbst zu bewerten (Andrade und Du 2007; Dancer und Kamvounias 2005; Handa 2020; Sanchez et al. 2017) oder Lernende bewerten mittels Peer-Assessment ihre Leistungen gegenseitig (Cook et al. 2021; Falchikov und Goldfinch 2000; Langan et al. 2005). Im Rahmen von gemeinsamer/geteilter Leistungsbewertung (sog. Co-Assessment) bewerten Lehrende und Lernende gemeinsam die Leistung der Lernenden, welche dadurch in die Bewertungspraxis einbezogen werden, was wiederum die Nachvollziehbarkeit und Transparenz erhöht (López-Pastor und Silicia-Camacho 2017).
- b) Einflussmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Leistungsprüfung beziehen sich zum anderen auf die *Kriterien*, nach welchen die Ergebnis- und/oder Prozessqualität der Leistungserbringung bewertet werden soll. Hierzu weisen unterschiedliche Beiträge darauf hin, dass Lernende in die Entwicklung und verbindliche Definition von Bewertungskriterien einbezogen werden und diese teils sogar selbst bestimmen dürfen (Andrade und Du 2007; Dancer und Kamvounias 2005; Falchikov und Goldfinch 2000; Granbom 2016; Guadalupe und Curtner-Smith 2020; Langan et al. 2005; Leslie und Gormann 2017; López-Pastor und Silicia-Camacho 2017; Sanchez et al. 2017; Tillema et al. 2011). Des Weiteren finden sich Hinweise da-

rauf, dass Lernende in die Notenvergabe einbezogen werden, was in diesem Fall mit Verbindlichkeit und Ernstcharakter verbunden ist (Sanchez et al. 2017).

#### 5.4 Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten und Umsetzung der lernerseitigen Einflussnahme

Betrachtet man die unterste Stufe (*keine Partizipation, Fremdbestimmung*), welche im Modell in Abb. 1 dargestellt ist, so ist festzustellen, dass diese insb. durch Kontrollausübung seitens der Lehrperson zu charakterisieren ist (Seifried 2012), welche stärker in instruktionalem, verglichen mit lernerzentriertem Unterricht zu beobachten ist (Sembill et al. 2007; siehe auch Abschn. 5.3.1). Reinsvold und Cochran (2012) berichten in diesem Zusammenhang beispielsweise von lehrpersonenseitiger Machtnutzung im Rahmen der Unterrichtskommunikation und damit einhergehenden eingeschränkten bzw. nicht vorhandenen Einflussmöglichkeiten von Schüler:innen.

*Scheinbeteiligung* wurde in ihrer „Reinform“ lediglich in einer Studie explizit benannt und untersucht. Meyer-Ahrens et al. (2010b) untersuchten in ihrer quasi-experimentellen Studie Effekte von tatsächlicher versus scheinbarer Schüler:innenmitbestimmung, fanden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Varianten. Die Autor:innen vermuten, dass die subjektive Autonomiewahrnehmung der Proband:innen wichtiger zu sein scheint als die tatsächliche Umsetzung des Schüler:innenwillens.

Der Großteil der gesichteten Beiträge thematisiert *Partizipation* im engeren Sinne bzw. deren jeweilige Teilstufen (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Mitwirkung). *Selbstbestimmung* wird in den betreffenden Beiträgen meist als eigenständige Wahl aus verschiedenen Alternativen bzw. freie individuelle Entscheidung thematisiert (Chan et al. 2014; Cook et al. 2021; Deed et al. 2014; Helm 2014; Reeve et al. 2004). Weiterhin finden sich in den Beiträgen Hinweise auf lernerseitige Selbstbestimmung vermittelt über die Unterrichtsgestaltung. Quenzel und Ott (2022) berichten in diesem Zusammenhang von der Umsetzung „offenen Unterrichts“, welcher sowohl auf unterrichtsmethodischer (z. B. Wahlfreiheit bzgl. Bearbeitungs- und Sozialformen) als auch auf inhaltlicher Ebene (z. B. bzgl. Themen oder Materialien) selbstbestimmte Entscheidungen ermöglicht. Lernende haben weiterhin die Möglichkeit, sich im Rahmen von Entscheidungen, welche die in Abschn. 5.3 thematisierten partizipativen Felder betreffen, einzubringen und *mitzubestimmen*. Dies erfolgt zum einen *dialogisch* bzw. *diskursiv*, d. h., eine Entscheidung wird dialogisch bzw. diskursiv in der Gruppe (nur Peers involviert) bzw. in der Klasse (Lehrperson ist mit in die Diskussion involviert) getroffen (z. B. Alcalá et al. 2019; Biddulph 2011; Boatright und Allman 2018; Cahill et al. 2014; Daher und Saifi 2018; Granbom 2016; Howley und O’Sullivan 2021; Leat und Reid 2012; Lehnerer 2022; Leslie und Gormann 2017; Richter und Tjosvold 1980; Sembill et al. 2007). Richter und Tjosvold (1980) beschreiben exemplarisch das Vorgehen bei der diskursiven Entscheidungsfindung in einer Klasse: Die Schüler:innen planen gemeinsam mit ihrer Lehrkraft das Thema der Stunde, wobei die Lehrkraft die Lernenden ermutigt, ihre Meinungen zu äußern, ein Brainstorming über mögliche Themen und Aktivitäten durchzuführen, die Optionen zu bewerten und mittels Konsensfindung über das Thema und die Klassenaktivitäten zu entscheiden. Wenn nach einer Stunde kein Konsens erzielt wird,

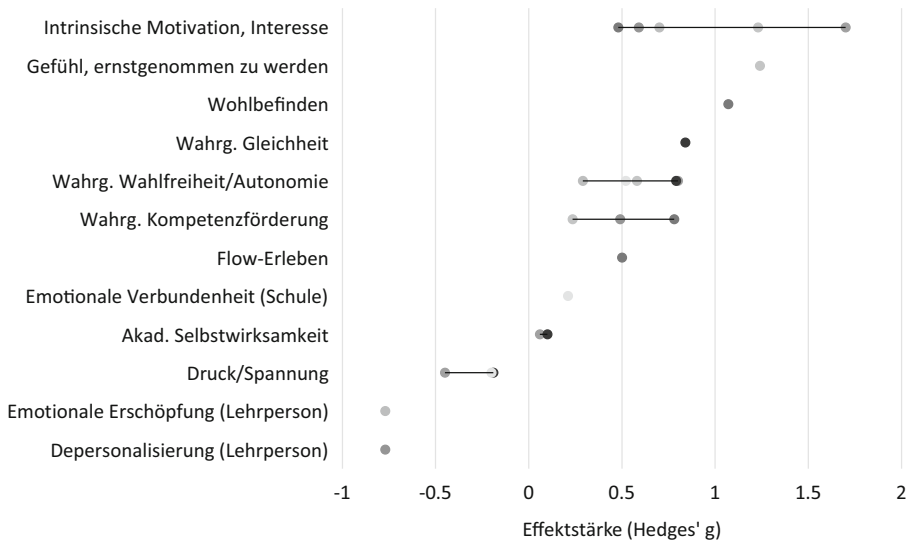
entscheidet die Mehrheit. Zum anderen erfolgt die Mitbestimmung dadurch, dass Entscheidungen *demokratisch durch Abstimmung* bzgl. unterschiedlicher Auswahlalternativen, Mehrheitsmeinung und resultierendem Mehrheitsbeschluss getroffen werden (Bätz et al. 2009a; Desch et al. 2016, 2017; Meyer-Ahrens et al. 2010a; Meyer-Ahrens und Wilde 2013). Anschaulich ist dieses Vorgehen bspw. bei Bätz et al. (2009a) beschrieben, wobei die Schüler:innen über unterschiedliche vorgegebene Themen (vier Unterrichtsangebote zum Thema „menschlicher Körper, Bewegung und Ernährung“) sowie Auswahlmöglichkeiten bzgl. Sozialformen (z. B. Gruppenarbeit, Klassenunterricht), Arbeitsformen (z. B. Experimentieren, Expertenrunde), Medien (z. B. Filme, Modelle) sowie Formen der Ergebnissicherung (z. B. Rätsel, Arbeitsblatt) abstimmen können. Zum Dritten wird die Möglichkeit der individuellen Auswahlmöglichkeit aus verschiedenen Optionen genannt, was eine *individuelle Entscheidung* unabhängig von der Gruppe/Klasse impliziert und damit inhaltlich eng an der Selbstbestimmung zu verorten ist (Chan et al. 2014; Cook et al. 2021; Deed et al. 2014; Handa 2020). Die *Mitwirkung* als dritte Teilstufe von Partizipation war mitunter aus den gegebenen Informationen in den gesichteten Beiträgen nur schwer von der Mitbestimmung abzugrenzen. Hinweise darauf finden sich, wenn beispielsweise davon die Rede ist, dass Lernende bei Planungsprozessen gewisse Mitspracherechte haben oder ihre Meinung äußern dürfen, die Umsetzung und Lenkung dann jedoch primär durch die Lehrperson erfolgt (Bron et al. 2018; Tillema et al. 2011).

*Relative Autonomie* als Stufe, welche über die Partizipation im engeren Sinne hinausgeht und insb. eigenständiges Planungshandeln und Entscheiden sowie Verantwortungsübernahme impliziert, zeigt sich in dieser expliziten Form lediglich in zwei Beiträgen. So berichten Dobson und Dobson (2021) aus einer Studie, in welcher Lernende zu Lehrenden werden („students as teachers“), die eigenverantwortlich Unterricht gestalten und die damit verbundenen Entscheidungen selbstständig und diskursiv treffen. Sembill (2004) berichtet zum selbstorganisierten Lernen, dass der allgemeine inhaltliche Rahmen (z. B. Themenbereich im Lehrplan) zwar von den Lehrpersonen vorgegeben wird und diese nach Bedarf unterstützen, das Lernen und Arbeiten an komplexen Problemstellungen und die damit verbundenen Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozesse jedoch selbstorganisiert in Kleingruppen erfolgt.

## 5.5 Effekte und Korrelate partizipativer Elemente von Lehr-Lern-Arrangements

Um einen Überblick über Effekte und Korrelate partizipativer Praxis zu erhalten, wurden die in den Studien berichteten Effektstärken extrahiert bzw., falls möglich, aus den berichteten Daten berechnet und einheitlich in Hedges'  $g$  umgerechnet, um sie entsprechend ihrer jeweiligen Höhe vergleichbar zu machen.<sup>4</sup> Weiterhin wurden die abhängigen Variablen gruppiert, wobei nachfolgend zwischen emotional-motivationalen Variablen, Variablen der Unterrichts- und Beziehungswahrnehmung sowie

<sup>4</sup> In einem Fall (Quenzel et al. 2022) wurden die Autor:innen angeschrieben und es wurden weiterführende Informationen zu den berichteten statistischen Kennzahlen erfragt.

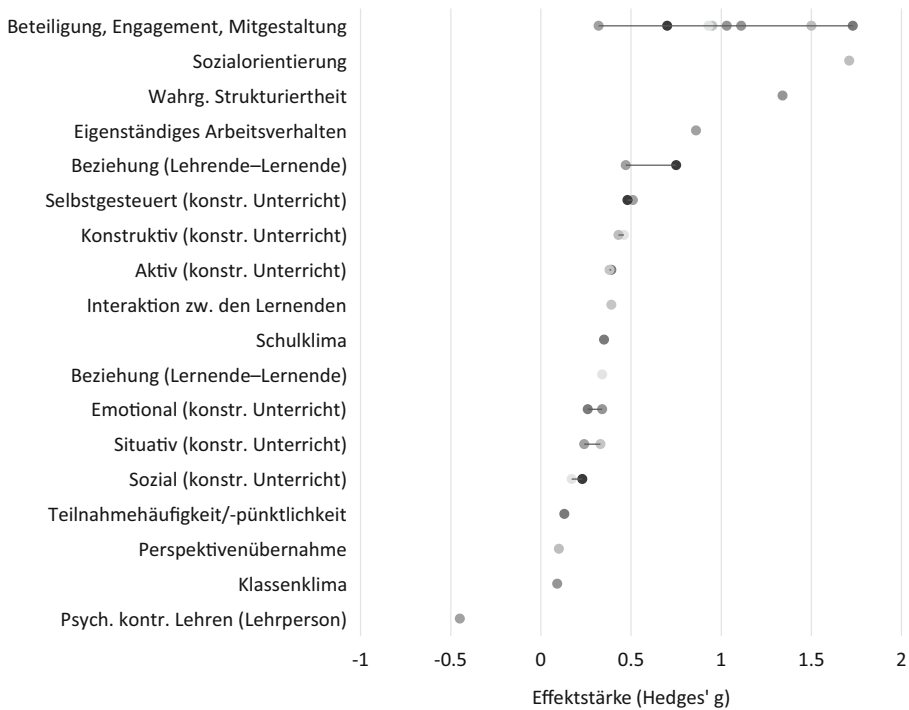


**Abb. 3** Zusammenhänge zwischen Partizipation und emotional-motivationalen Variablen. (Eigene Darstellung)

leistungsbezogenen Variablen unterschieden wird. Insgesamt wurden 74 Effektstärken extrahiert, welche sich jeweils einer der genannten Kategorien zuordnen lassen. Bezüglich der Höhe und Einordnung der gefundenen Effektstärken gelten Hedges'  $g$  Werte unter 0,5 als Hinweis auf kleine Effekte, Werte zwischen 0,5 und 0,7 als Hinweis auf mittlere Effekte und Werte über 0,8 als Hinweis auf starke Effekte (Cohen 1988; Hedges und Olkin 1984). Betrachtet man diejenigen eingeschlossenen Studien, welche Lernendenvariablen mit partizipativen Elementen quantitativ in Verbindung setzen, so zeigen sich die folgenden Zusammenhänge:

- a) *Emotional-motivationale Variablen*: Diejenigen eingeschlossenen Studien, welche Partizipation im Zusammenhang mit emotional-motivationalen Variablen untersuchen (Abb. 3), berichten mehrheitlich positive Zusammenhänge mit der intrinsischen Motivation und dem gegenstandsbezogenen Interesse (Desch et al. 2016; Lazarides et al. 2015; Meyer-Ahrens et al. 2010b; Richter und Tjosvold 1980; Sembill 2004<sup>5</sup>), dem Autonomieerleben und der wahrgenommenen Wahlfreiheit (Bätz et al. 2009a; Daher und Saifi 2018; Griebler und Griebler 2012; Meyer-Ahrens et al. 2010b; Meyer-Ahrens und Wilde 2013), der wahrgenommenen Gleichheit (Daher und Saifi 2018), der erlebten Kompetenzförderung durch Lehrende (Bätz et al. 2009a; Griebler und Griebler 2012; Meyer-Ahrens et al. 2010b), dem Flow-Erleben (Bätz et al. 2009a), der emotionalen Verbundenheit mit der Schule (Griebler und Griebler 2012), dem Wohlbefinden und dem Gefühl, ernstgenommen

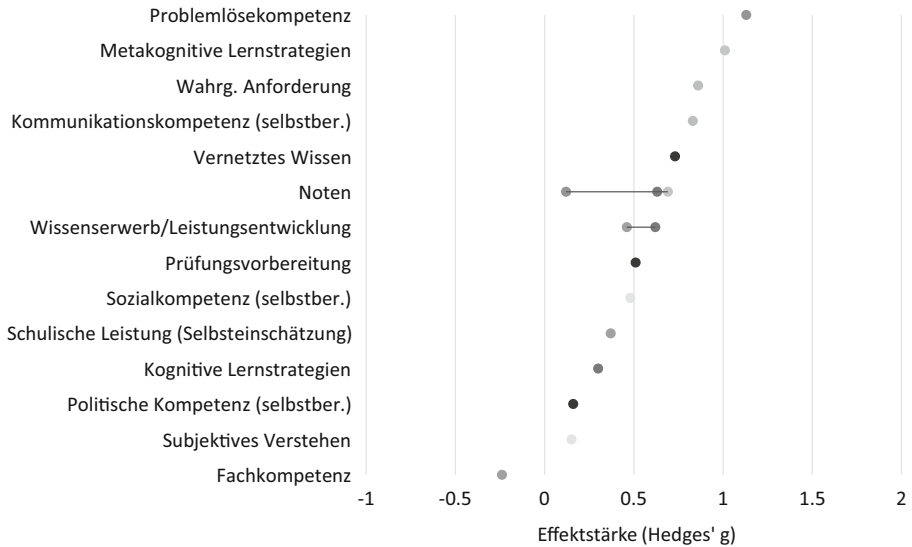
<sup>5</sup> In das Literaturreview wurde der Übersichtsbeitrag von Sembill et al. (2007) aufgenommen (siehe Tab. 1), in welchem wiederum auf entsprechende Einzelstudien (z. B. Sembill 2004) verwiesen wird. Die berichteten Effekte wurden aus Sembill (2004) entnommen.



**Abb. 4** Zusammenhänge zwischen Partizipation und unterrichts- und beziehungsbezogenen Variablen. (Eigene Darstellung)

men zu werden (Sembill 2004). Gleichzeitig geht Partizipation mit einer Verringerung von Burnout-Symptomen (emotionale Erschöpfung, Gefühl der Depersonalisierung) bei Lehrpersonen einher (Soenens et al. 2012). Bei Lernenden zeigt sich eine tendenzielle Reduktion des Druckerlebens (Bätz et al. 2009a; Meyer-Ahrens et al. 2010b; Meyer-Ahrens und Wilde 2013). Bezogen auf die akademische Selbstwirksamkeit zeigen sich lediglich schwache Zusammenhänge (Griebler und Griebler 2012; Jungkunz 2022).

- b) *Unterrichts- und Beziehungswahrnehmung*: Lernende nehmen partizipative Elemente von Lehr-Lern-Arrangements mehrheitlich positiv wahr (Abb. 4). Partizipativer Unterricht ist in ihren Augen aktiv, selbstgesteuert, konstruktiv, emotional, situativ und sozial (Desch et al. 2017; Meyer-Ahrens et al. 2010a) und wird ebenso als strukturiert wahrgenommen (Lazarides et al. 2015). Lazarides et al. (2015) zeigen, dass Partizipation im Unterricht in einem positiven Zusammenhang mit der durch die Lernenden wahrgenommenen Sozialorientierung ihrer Lehrperson steht. Autonomieunterstützende Lehrpersonen neigen zudem weniger zu einem psychologisch kontrollierten Unterricht (z. B. in Form von Druck oder Schuldzuweisungen) (Soenens et al. 2012). Iglesias-Garcia et al. (2020) berichten positive Zusammenhänge zwischen einem autonomieunterstützenden Lehrpersonenverhalten und verhaltensbezogenem und emotionalem Schüler:innenengagement im Unterricht (jeweils Lehrpersonenbericht). Wird Partizipation im Unterricht ge-



**Abb. 5** Zusammenhänge zwischen Partizipation und leistungsbezogenen Variablen. (Eigene Darstellung)

zielt gefördert, wird dies auch von den Lernenden hinsichtlich ihrer Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten positiv wahrgenommen (Daher und Saifi 2018; Dancer und Kamvounias 2005<sup>6</sup>; Handelsman et al. 2005; Hart et al. 2011; Reeve et al. 2004; Sembill 2004). Richter und Tjosvold (1980) berichten einen positiven Effekt auf das eigenständige Arbeitsverhalten der Lernenden im Unterricht. Ein kleiner Effekt zeigt sich zudem für die Teilnahmehäufigkeit und -pünktlichkeit von Studierenden an studiumsbezogenen Veranstaltungen (Dancer und Kamvounias 2005). Die wahrgenommene Möglichkeit demokratischer Mitbestimmung sowie Mitbestimmungsangebote im Unterricht bzw. beim Lernen stehen in tendenziell positivem Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Schul- bzw. Klassenklima (Gamsjäger und Wetzelhütter 2020). Des Weiteren stehen Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht in positivem Zusammenhang mit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Griebler und Griebler 2012) sowie mit Beziehungen (Griebler und Griebler 2012) und Interaktionen (Richter und Tjosvold 1980) der Lernenden untereinander. Ein schwacher positiver Zusammenhang zeigt sich zudem mit der lernerseitigen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (Jungkunz 2022). Darüber hinaus weisen partizipative Elemente auf deskriptive Zusammenhänge mit der Unterrichtskommunikation hin (nicht in Abb. 4 dargestellt): Während in instruktionalen Settings von Lernenden (verglichen mit Lehrpersonen) substanziell weniger Einfluss über Unterrichtsbeiträge genommen wird und insb. weniger Fragen gestellt werden (Reinsvold und

<sup>6</sup> Die Effektstärken aus Dancer und Kamvounias (2005) wurden in der Studie getrennt für unterschiedliche Teilgruppen (männliche vs. weibliche Lernende bzw. Tutor:innen) ausgewiesen. Entsprechend stellen die extrahierten Effektstärken jeweils Mittelwerte aus der maximalen und minimalen Ausprägung der berichteten Effektstärken dar.

Cochran 2012), zeigt sich, dass Lernende in partizipativen Settings deutlich mehr elaborierte Fragen stellen (Sembill et al. 2007; hierzu auch Seifried 2009).

- c) *Leistungsbezogene Variablen*: Partizipative Elemente stehen nicht nur positiv mit sozio-emotionalen Variablen in Beziehung, sondern auch mit leistungsbezogenen Variablen (Abb. 5); so insb. mit verschiedenen selbstberichteten Kompetenzen (Dancer und Kamvounias 2005; Jungkunz 2022), vernetztem Wissen (Wuttke 2012), Noten (Griebler und Griebler 2012; Handelsman et al. 2005; Lazarides et al. 2015), Wissenserwerb/Leistungsentwicklung (Bätz et al. 2009a; Leslie und Gormann 2017)<sup>7</sup> sowie komplexen Problemlösefähigkeiten (Sembill 2004). In einigen Studien wurden jedoch keine signifikanten bzw. erwartungskonformen Zusammenhänge zwischen partizipativen Elementen und entsprechenden Leistungsmaßen gefunden (Griebler und Griebler 2012; Helm 2014). Darüber hinaus finden sich positive Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Angemessenheit schulischer Anforderungen im Sinne von Leistungskongruenz und dem subjektiven Verstehen (Sembill 2004), der selbst eingeschätzten schulischen Leistung (Soenens et al. 2012) sowie der Vorbereitung auf Prüfungen (Dancer und Kamvounias 2005). Autonomieeinschränkendes Lehrpersonenverhalten wirkt sich auf Schüler:innen in einer reduzierten Nutzung metakognitiver Lern- und Arbeitsstrategien aus, vice versa geht autonomieförderliches Lehrpersonenverhalten mit einer Förderung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien einher (Soenens et al. 2012).
- d) *Weitere Variablen*: Weitere Korrelate von Schüler:innenpartizipation finden sich in dem Review von Mager und Nowak (2012), wobei die Autor:innen Partizipation in der Schule im Allgemeinen und nicht im Speziellen bezogen auf den Unterricht betrachten. Die Autor:innen berichten positive moderate Zusammenhänge der Schüler:innenbeteiligung mit Lebenskompetenzen, Selbstwertgefühl und sozialem Status, demokratischen Fähigkeiten und staatsbürgerlicher Verantwortung, der Qualität von Schüler:innen-Erwachsenen-Beziehungen und Schulethos sowie limitierte Hinweise auf positive Zusammenhänge mit akademischen Leistungen und Gesundheit. Sanchez et al. (2017) berichten in ihrer Metastudie zudem positive Zusammenhänge zwischen der Beteiligung von Lernenden an Selbst- bzw. Peer-Bewertungen und deren Ergebnisse in Leistungstests. Im Hinblick auf politikbezogene Variablen finden sich bei Jungkunz (2022) bzgl. der schulischen Mitbestimmung keine signifikanten Zusammenhänge mit der Demokratiezufriedenheit, dem politischen Interesse, populistischen Einstellungen und der Kompromissbereitschaft, hingegen jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang mit Autoritarismus.

<sup>7</sup> Die aus Bätz et al. (2009a) extrahierte Effektstärke wurde als Mittelwert bzgl. des Wissenszuwachses hinsichtlich niedriger kognitiver Fähigkeiten ( $d=0,57$ ) und hoher kognitiver Fähigkeiten ( $d=0,67$ ) berechnet.



## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Abschließend werden die Ergebnisse der Literaturanalyse je Forschungsfrage zusammengefasst und diskutiert und es werden aus unserer Sicht wichtige Aspekte für eine differenzierte konzeptionell-analytische weiterführende Betrachtung des Partizipationskonzepts und -postulats aufgezeigt.

### 6.1 Methodische Zugänge und Instrumente zur Erfassung von Partizipation (FF1)

Die Sichtung methodischer Ansätze zur Erforschung von Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements offenbart ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen (quasi-)experimentellen, fragebogenbasierten und qualitativen Studien, welche hinsichtlich der Beschreibung, des Verstehens, der Erklärung und der Vorhersage des betrachteten Erkenntnisobjekts je ihre eigenen Stärken und Schwächen mit sich bringen (Abschn. 5.1.2). Angesichts einer im empirischen Sinne evidenzbasierten Weiterentwicklung partizipativer Bildungspraxis erscheinen hierbei insbesondere zusätzliche experimentelle bzw. quasi-experimentelle (Feld-)Studien sinnvoll, um Effekte einzelner partizipativer Elemente von Lehr-Lern-Arrangements bzw. deren Kombination nuanciert empirisch überprüfen zu können. In diesem Zusammenhang erscheint auch die Untersuchung etwaiger *differentieller Effekte* partizipativer Lehr-Lern-Arrangements bzw. deren jeweiliger Elemente lohnenswert (vgl. Kärner et al. 2017; hierzu auch Abschn. 2.3). Hierbei steht die generelle Frage im Raum, inwieweit Wirkungen partizipativer Elemente von lernerseitigen distalen und/oder proximalen Merkmalen (z.B. kulturelles und soziales Kapital, bereits vorhandene Urteils-kompetenzen, Alter/Entwicklungsstand) abhängen bzw. mit diesen zusammenhängen. So berichten bspw. Desch et al. (2017) differentielle Geschlechterunterschiede dergestalt, dass Schüler im Besonderen durch Wahlfreiheit im Unterricht profitieren. Andere Studien weisen jedoch auf keine merklichen Geschlechterunterschiede bei den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten hin (z.B. Dür und Griebler 2008; Griebler und Griebler 2012; Krammer und Auferbauer 2021; Meusburger 2022). Weiterhin scheint bspw. die Klassenstufe dergestalt relevant zu sein, da Schüler:innen mit zunehmendem Alter bzw. zunehmender Klassenstufe weniger unterrichtsbezogene Beteiligungsmöglichkeiten sehen (Gamsjäger und Wetzelhütter 2020; Griebler und Griebler 2012). Mögliche Erklärungen für differentielle Befundmuster bzgl. der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten könnten hierbei u. a. in den schulischen sowie gesellschaftlichen Sozialisationsprozessen zu finden sein. Fend (1989, S. 189) bspw. stellt in diesem Zusammenhang kontrastierend den „Normalentwurf“ eines gesellschaftlichen Normensystems dem „subkulturellen Gegenentwurf“ der Jugendphase gegenüber (z. B. individualistische Leistungsorientierung vs. Gemeinschaftlichkeit und soziale Nähe, Instrumentalität des zu Lernenden für die berufliche Karriere vs. Forderung nach unmittelbarer Sinnhaftigkeit, Konkurrenz vs. Beziehung, repräsentative Demokratie vs. Basisdemokratie). Institutionalisierte Bildungsprozesse könnten demnach aufseiten der Lernenden dazu beitragen, dass wenig direkte und unmittelbare Möglichkeiten zur Mitbestimmung gesehen werden und somit zunehmend resigniert wird. Dies könnte in Folge wiederum dazu führen,

dass die Ausbildung von Urteils- und Entscheidungskompetenzen und/oder selbst-regulativer Fähigkeiten gehemmt oder gar verhindert wird, mit möglichen Neben- und Folgeeffekten hinsichtlich der antizipierten und/oder realisierten Einflussnahme auf Entscheidungen, welche eigene Angelegenheiten und Interessen betreffen, sowie der Initiierung intrinsisch motivierter Handlungen (vgl. Loyens et al. 2008).

Betrachtet man die Dimensionalitäten der gesichteten Skalen, welche unterschiedliche Partizipationsstufen abbilden, so zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Die faktoriellen Analysen von Krammer und Auferbauer (2021) bspw. legen eine zwei-dimensionale Skalenstruktur nahe (vorhandene vs. keine Partizipationsmöglichkeiten). Dem entgegen stehen die Analysen von Wetzelhütter und Bacher (2015), die auf eine eindimensionale Skala hinweisen, deren beinhaltete Items inhaltlich durch unterschiedliche Beteiligungsintensitäten bzw. -qualitäten gekennzeichnet sind (orientiert an Hart's Ladder of Participation). Die eindimensionale Skalierung stützt die Vorstellung einer Polarisierung von Selbst- und Fremdbestimmung, wenngleich diese theoretisch-konzeptionell in Zweifel gezogen werden kann (hierzu Abschn. 6.6). Des Weiteren zeigt die Sichtung bestehender Instrumente zur Erfassung von Partizipation, dass der Großteil der Instrumente das betrachtete Konstrukt in dem Sinne einseitig abbildet, da keines der gesichteten Instrumente neben verschiedenen Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten gleichzeitig auch die relevanten partizipativen Felder in Bezug auf die Gestaltung und Organisation der externalen Bedingungen des Lernens beinhaltet (Abschn. 5.1.2). Als forschungsmethodische Implikation erscheint daher das Erfordernis der Entwicklung eines Instruments, welches sowohl die Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten als auch unterschiedliche partizipative Felder von Lehr-Lern-Arrangements beinhaltet, angezeigt.

## 6.2 Mitbestimmungswünsche und -möglichkeiten (FF2)

Wenngleich der Wunsch nach („mehr“) Mitbestimmung seitens der Lernenden in unterschiedlichen Studien explizit erkennbar ist, fallen die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten jedoch lediglich mäßig bis gering aus (Abschn. 5.2). Betrachtet man zusätzlich die Einschätzung von Lehrenden zu Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden, so zeigt sich eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven: die Lehrenden schätzen diese systematisch höher ein als die Lernenden selbst (zsf. Gamsjäger 2019).

Obleich lernerseitige Mitbestimmungswünsche und wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten ernst zu nehmen sind, so darf nicht vernachlässigt werden, dass in Bildungsinstitutionen bestimmte Voraussetzungen für die Umsetzung partizipativer Ansätze gegeben sein sollten bzw. hilfreich sind: Lehrende sollten entsprechend ausgebildet sein, partizipative Methoden umzusetzen und Lernende sollten die Bereitschaft und das Engagement zeigen, zu partizipieren, d.h. vorhandene Mitbestimmungsmöglichkeiten müssten seitens der Lernenden auch sinnvoll genutzt werden. Nach Roeder (1980, S. 199) sind organisatorische Regelungen der lernerseitigen Mitbestimmung nur dann möglich und dauerhaft wirksam, wenn

- „die Beteiligten nicht die Maximierung individueller Bedürfnisbefriedigung auf Kosten der Organisation anstreben,

- die Regeln sich auf die Ausfüllung definierter und überschaubarer Entscheidungsspielräume richten,
- diese Definitionen auf einen übergreifenden Konsens über Ziele und grundlegende Strukturen der Organisation gestützt sind,
- die Entscheidungsspielräume zugleich aber subjektiv bedeutsame Alternativen eröffnen,
- Komplexität und Reichweite der Entscheidungen den Fähigkeiten und Ressourcen der Beteiligten angepaßt sind und
- die Verfahren – insbesondere im Hinblick auf die Schüler – zugleich darauf gerichtet sind, Entscheidungskompetenzen zu steigern.“

Entsprechende Empfehlungen wären in der partizipativen Praxis zu berücksichtigen, um intendierte Ziele auch erreichen zu können.

### 6.3 Gestaltungselemente partizipativer Lehr-Lern-Arrangements (FF3)

Hinsichtlich der Frage nach partizipativen Feldern zeigen die Ergebnisse unserer Literaturanalyse, dass Lernenden in unterschiedlichsten Bereichen entsprechende Einflussmöglichkeiten zugestanden werden können. Konkrete Hinweise in der Literatur finden sich diesbezüglich zu Aspekten der allgemeinen Unterrichtsform (Abschn. 5.3.1), zu Entscheidungen bzgl. der Ziele, welche im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen erreicht werden sollen und deren Konkretisierungsgrad (Grobziele, Feinziele)<sup>8</sup> sowie zu Entscheidungen bzgl. curriculärer Inhalte, Unterrichtsthemen und konkreter Lern- bzw. Aufgabeninhalte inkl. Stoffsequenzierung, -menge und -schwierigkeit (Abschn. 5.3.2). In Bezug auf die Lerninhalte weisen die Ergebnisse unserer Literatursichtung in erster Linie auf lernerseitige Einflussmöglichkeiten hin, welche deren *deskriptive* Dimension betreffen. Aus unserer Sicht interessante weiterführende Fragen beziehen sich daher zum einen auf die *normative* Dimension (extra-)curriculärer Inhalte und darauf, inwieweit Lernende auf diejenigen Normen, Werte, Sichtweisen, allgemeinen Denk- und Deutungsmuster oder spezifischen Ideologien Einfluss nehmen können, welche im Sinne des „hidden curriculum“ im institutionalisierten Bildungswesen reproduziert werden sowie zum anderen darauf, inwiefern entsprechende Normen etc. überhaupt dem (klassen-)öffentlichen Diskurs zugänglich sind bzw. gemacht werden (z. B. Apple 2019).

Neben inhaltlichen und zielbezogenen Aspekten finden sich in der gesichteten Literatur vielfältige Hinweise auf lernerseitige Einflussmöglichkeiten, welche Entscheidungen bzgl. der Nutzung der Unterrichts- bzw. Lernzeit, der Gestaltung, Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten bzgl. Sozialformen, unterrichtlichen Arbeits-/Aktivitätsformen, Unterrichtsmethoden, Medien, Formen der Ergebnissicherung, Lern-/Bearbeitungsmethoden sowie Aspekte der Unterrichtskommuni-

<sup>8</sup> Wenngleich der Begriff der *Kompetenzorientierung* denjenigen der *Lernzielorientierung* abzulösen scheint (z. B. Reusser 2014), so wäre unsere Argumentationslogik jedoch in beiden Fällen die gleiche: auch im Rahmen des kompetenzorientierten Ansatzes könnte man bspw. danach fragen, inwieweit diejenigen Personen, welche entsprechende Kompetenzen erwerben und in wie auch immer gearteten Tests zeigen sollen, in die Entscheidung hinsichtlich der Auswahl entsprechender Wissensfacetten, Fertigkeiten und Fähigkeiten einbezogen werden, welche sie erwerben und zeigen sollen.

nikation betreffen (Abschn. 5.3.3). Auch werden Lernenden Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen bzgl. der Frage, auf welche Art und Weise Leistungen geprüft bzw. erfasst werden sollen, der Kriterien, nach welchen die Ergebnis- und/oder Prozessqualität der Leistungserbringung bewertet werden soll sowie der Notenvergabe und deren Verbindlichkeit und Ernstcharakter zugestanden (Abschn. 5.3.4). Im Zusammenhang mit Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der Leistungsdefinition und -bewertung offenbart die Literatursichtung, dass zwar auf Prüfungsformen und -inhalte sowie auf Bewertungskriterien Bezug genommen wird, jedoch nicht auf die *Bezugsnormen*, auf welche bei der Leistungsbewertung referenziert wird. Keiner der gesichteten Beiträge berücksichtigt explizit lernerseitige Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen, inwiefern gruppenbezogene und/oder individuelle Leistungen nach der sozialen, individuellen/ipsativen oder kriterienbezogenen Bezugsnorm zu bewerten sind.

Insbesondere im Hinblick auf lernerseitige Einflussmöglichkeiten, die Leistungsdefinition und -bewertung betreffend, zeigt sich, dass diese im schulischen Bereich an ihre Grenzen stößt. So sind bspw. rechtliche Vorgaben bzgl. des Einsatzes von Selbst- und Peer-Bewertungen und der Berücksichtigung entsprechender Bewertungen bei der verbindlichen Notenvergabe zu berücksichtigen. Weiterhin sind Anzahl und Art von Prüfungen teils rechtlich festgeschrieben und für Lehrpersonen daher vorgegeben, welche in diesem Zusammenhang selbst nicht im engeren Sinne „autonom“ agieren können (z. B. NVO 1983). Betrachtet man die Rolle von Lehrpersonen, so ist festzustellen, dass sich deren Handeln nach Huppert und Abs (2008) im Spannungsverhältnis zwischen eigenen *Partizipationsansprüchen* und *politischen Steuerungsinteressen* bewegt, welche u. a. aufgrund von Outputorientierung, staatlicher Kontrolle, innerschulischem Druck und Bürokratisierung mitunter Entscheidungs- und Handlungsspielräume einschränken und damit partizipatives Arbeiten erschweren bzgl. unmöglich machen. Im Zusammenhang mit den identifizierten Gestaltungselementen partizipativer Lehr-Lern-Arrangements ist abschließend und relativierend anzumerken, dass die referenzierten Studien in unterschiedlichen Ländern und Bildungssystemen entstanden sind (siehe Tab. 1), welche sich hinsichtlich deren jeweiligen gesellschaftlichen, kulturellen und rechtlichen Referenzsystemen unterscheiden dürften. Vergleichende Analysen unterschiedlicher Bildungssysteme oder auch unterschiedlicher Schultypen innerhalb eines Bildungssystems im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen lernerseitiger partizipativer Einflussnahme erscheinen daher perspektivisch als wichtig und lohnenswert.

#### **6.4 Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten und Umsetzung der lernerseitigen Einflussnahme (FF4)**

Hinsichtlich der Frage nach vorzufindenden Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten finden sich in der gesichteten Literatur Hinweise auf Nicht-Partizipation, Scheinbeteiligung, Partizipation im engeren Sinne sowie relative Autonomie (Abschn. 5.4). Bezüglich der praktizierten Umsetzung der lernerseitigen Einflussnahme weist unsere Sichtung auf unterschiedliche Möglichkeiten hin. Zum einen sind dies individuelle Entscheidungen in Form von Auswahlmöglichkeiten aus verschiedenen vorgegebenen Optionen oder die freie Wahlmöglichkeit ohne vorgegebe-

ne Optionen. Zum Zweiten ist dies die dialogisch-diskursive Entscheidungsfindung in Lerngruppen bzw. in der Klasse und zum Dritten die demokratische Abstimmung bzgl. unterschiedlicher Auswahlalternativen, der Bildung einer Mehrheitsmeinung und resultierendem Mehrheitsbeschluss. Bis auf einige wenige Ausnahmen bleiben die genauen diskursiven Aushandlungsprozesse und Beteiligungsmodi von Lehrenden und Lernenden jedoch in den meisten der gesichteten Beiträge intransparent bzw. werden nicht im Detail beschrieben. Gleiches gilt für die Fragen, ob Entscheidungen *individuell* oder *kollektiv* getroffen werden sollen sowie hinsichtlich des Gewichts individueller Einflussnahme auf kollektive Willensbildungsprozesse, was wiederum entsprechende Implikationen bzgl. individueller Selbst- bzw. Fremdbestimmung nach sich zieht (hierzu Abschn. 6.6). Die Frage, wie in partizipativen Lehr-Lern-Arrangements Entscheidungsfindungsprozesse genau ablaufen und entsprechende Entscheidungen unter Einbezug aller Beteiligten konsensual getroffen werden sollten, ist nicht zuletzt eine normative, welche in weiterführenden Arbeiten zur Partizipation von Lernenden *diskurs- und gerechtigkeits-theoretisch* diskutiert und für die Erziehungs- und Lehrpraxis fruchtbar gemacht werden könnte. Der Sachverhalt, dass in der diskursiven Entscheidungsfindung gerechtigkeitsethische Entscheidungsregeln zu berücksichtigen sind, die einerseits selbst zur Diskussion stehen sollten und andererseits je nach praktischem Ansatz und normativen Prämissen zu je unterschiedlichen Ergebnissen führen können, ist ein nicht-trivialer und sei an dieser Stelle lediglich angemerkt.

Die Betrachtung der Partizipation von Lernenden an Entscheidungen, die Ziele, Inhalte, Gestaltung, Strukturierung sowie Erfolgsprüfung von Lerngelegenheiten betreffend, erfordert weiterhin eine (normative) Diskussion zur Legitimation und Auswirkung von Einflussausübung seitens Lehrenden und Lernenden sowie zu korrespondierenden Rollenverständnissen und damit verbundenen Werthaltungen (z. B. Harder 2014). Der vorliegende Beitrag wurde hinsichtlich des vorgestellten Partizipationsmodells in erster Linie inhaltlich und argumentativ aus Perspektive der Lernenden angelegt und verfasst. Jedoch ist es so, 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 (vgl. Abb. 1). Geht man nun davon aus, dass es nicht die „objektive“ Unterrichtssituation ist, die hinsichtlich der Realisation anvisierter Ziele entscheidend ist, sondern deren subjektive Repräsentation (Heid 2001), kann weiter angenommen werden, dass erfolgreiche Unterrichtsinteraktionen insb. davon abhängen, inwieweit es den beteiligten Akteuren gelingt, ihre subjektiven Situationsrepräsentationen zu koordinieren und zu synchronisieren (Beck 1996). In Unterrichtssituationen, als hochgradig interaktive Akte bzw. Szenarien, stehen die beteiligten Akteure zueinander in reziproker Wirkrelation. Der/die eine Interaktionspartner/in muss hierbei einerseits auf die Erwartungen des/der anderen Interaktionspartners/in eingehen, um Kommunikation bzw. Interaktion überhaupt erst zu ermöglichen. Andererseits müssen alle Beteiligten ihre persönlichen Besonderheiten und ihre individuellen Bedürfnisse (z. B. nach Autonomie, Kontrolle, Eingebundenheit etc.) wahren und diese in der Dyade bzw. Gruppe ausbalancieren (vgl. Sembill und Kärner 2018).

Dies gilt für Lehrende wie Lernende gleichermaßen, wenn man die Annahmen eines „herrschaftsfreien Diskurses“ zugrunde legt. Dieser ist im Wesentlichen mit der Zielstellung verbunden, „Handlungen im Lichte gültiger Normen oder die Gültigkeit der Normen im Lichte anerkennungswürdiger Prinzipien“ zu rechtfertigen (Habermas 1988, S. 322), unter der Maxime, dass Entscheidungen getroffen werden, welche bei allen Betroffenen Zustimmung finden, und deren Ergebnisse sowie Neben- und Folgeeffekte von allen Beteiligten zwanglos akzeptiert werden können (Habermas 1988). Diese skizzierte Idealform lässt sich im institutionalisierten Bildungswesen unter den gegebenen Bedingungen vermutlich jedoch schon alleine deshalb nicht sicher realisieren, da der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ein formales *Machtgefälle* bzw. eine strukturell bedingte Machtasymmetrie inhärent ist (Helsper 2004). Diese geht zumindest formal mit einem höheren Gewicht lehrpersonenseitiger Definitions- und damit verbundenen Sanktionsmöglichkeiten einher, was wiederum die unterschiedlichsten Neben- und Folgeeffekte bspw. für die pädagogische Beziehungsgestaltung oder konkrete Ausgestaltungen von Lehr-Lern-Interaktionen mit sich bringt (vgl. Misamer und Thies 2014).

### 6.5 Zusammenhänge zwischen partizipativen Elementen und Lernenden- und Unterrichtsmerkmalen (FF5)

Hinsichtlich der Frage nach Effekten und Korrelaten partizipativer Elemente zeigen sich überwiegend erwartbare positive Zusammenhänge mit emotional-motivationalen Variablen, unterschiedlichen Aspekten der Unterrichts- und Beziehungswahrnehmung sowie leistungsbezogenen Variablen (Abschn. 5.5).<sup>9</sup> Die in Abschn. 1 angestellte Vermutung, dass sich (selbstbestimmte) Teilhabe positiv in emotional-motivationalen, sozialen sowie leistungsbezogenen Effekten niederschlagen sollte, erweist sich auf Basis der von uns gesichteten Literatur als erhärtet. Ob Partizipation jedoch auch dazu beizutragen vermag, dass es insgesamt weniger Chancengerechtigkeit gibt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und bleibt daher Gegenstand weiterführender Forschung. Es wird auch deutlich, dass die gefundenen Effekte auf die berücksichtigten Variablen nicht immer signifikant bzw. praktisch bedeutsam ausfallen und in ihren jeweiligen Ausprägungen teils extrem schwanken (Abb. 3, 4 und 5). Dies könnte ggf. daran liegen, dass in den gesichteten Studien meist nur einzelne Teilbereiche bzw. Felder/Elemente partizipativer Lehr-Lern-Arrangements im Hinblick auf entsprechende abhängige Variablen untersucht wurden. Hierbei ist anzunehmen, dass die fragmentierte Umsetzung partizipativer Elemente

---

<sup>9</sup> Das systematische Literaturreview von Hauk und Gröschner (2022) zu Effekten lernergesteuerten Unterrichts wurde nach Abschluss unserer Literaturrecherche veröffentlicht und ging daher nicht in unsere Analyse ein. Die Autoren differenzieren in ihrem Beitrag zwischen organisatorischen (Zeit, Arbeits-/Lernumgebung, Lernpartner), inhaltlichen (Fach, Thema, Aufgabe), methodischen (Lernaktivität, Material, Darstellung) sowie Rechts-/Norm-bezogenen Bereichen (Unterrichtsregeln, Bewertung, Lernziele) lernerseitiger Einflussmöglichkeiten bzw. Kontrollausübung. Es zeigen sich dahingehend interessante Parallelen zu unserer Studie, da auch Hauk und Gröschner (2022) von tendenziell positiven Effekten lernerseitiger Einflussnahme auf die Motivation sowie eher uneindeutigen Effekten auf die Lernleistung berichten. Lernerseitige Einflussnahme insb. in den Bereichen Organisation und Inhalt scheinen sich hinsichtlich Motivation und Lernleistung als besonders effektiv zu erweisen.

ggf. zu kurz greift, da alle relevanten Bereiche simultan einbezogen werden müssten. Wenn Lernende bspw. keinen Einfluss auf die Lernziele und -inhalte ausüben können, jedoch auf die Festlegung der Prüfungsform, greift dies möglicherweise zu kurz. Diese Vermutung lässt sich mit dem Ansatz der sog. Curriculum-Instruction-Assessment Triade stützen. Demnach unterliegen curriculare, unterrichts- sowie prüfungsbezogene Aspekte einer wechselseitigen Abhängigkeit und sind daher idealerweise *simultan und koordiniert* zu planen und zu entwickeln (Achtenhagen 2012), wobei sich partizipative Momente bei jeder der drei genannten Dimensionen sowie in deren triadischen Gesamtschau entfalten könnten. Ein weiterer Grund für die teils geringen Zusammenhänge sowie die teils großen Streuungen in den jeweiligen Effektstärken könnte darin bestehen, dass sowohl Partizipation bzw. deren Elemente als auch die betrachteten Korrelate je nach Studie meist sehr unterschiedlich operationalisiert, erfasst oder theoretisch modelliert wurden (z. B. werden hinsichtlich der Erfassung leistungsbezogener Variablen tatsächliche Schul-/Zeugnisnoten, zu Studienzwecken entwickelte Leistungstests oder auch Selbsteinschätzungsinstrumente verwendet). Wenngleich wir mit unseren Analysen einen ersten Überblick über Effekte und Korrelate von Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements geben können, erschweren die nicht einheitlichen Operationalisierungen zusätzlich den unmittelbaren Vergleich zwischen den gesichteten Studien, was wiederum das Erfordernis einheitlicher bzw. zumindest vergleichbarer Operationalisierungen und theoretischer Modellierungen für zukünftige Studien anzeigt.

## 6.6 Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung des Partizipationskonzepts und -postulats

Nachdem wir in den vorangegangenen Ausführungen auf unterschiedliche deskriptive wie normative Facetten der Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements eingegangen sind, plädieren wir abschließend im Sinne Reichenbachs (2007, S. 59) für eine differenzierte konzeptionell-analytische weiterführende Betrachtung des Partizipationskonzepts und -postulats: „Das übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tiefer Sinn, kann [...] nur lauten, die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen.“ Zu diesem Zweck stellen wir nachfolgend vier Impulsfragen nach dem „Wozu“, dem „Was“, dem „Wie“ und der „Reichweite“ von Partizipation, mit welchen wir zur weiterführenden grundlagentheoretischen Diskussion anregen möchten.

### 6.6.1 Was bezweckt Partizipation bzw. was „soll“ sie bezwecken?

Wer nach dem Zweck der Partizipation fragt, der unterstellt, dass es sich bei dieser um einen Gegenstand (freier) Entscheidung handelt. Dies mag in mehrfacher Hinsicht so sein, aber wer wäre dann eigentlich „das“ Subjekt einer solchen Entscheidung? Und worüber genau könnte entschieden werden? Sind die Verhältnisse im institutionalisierten Bildungswesen real nicht so, dass nur Lehrende oder Ausbilder:innen als Subjekte einer Zweckbestimmung und Realisierung dessen in Betracht kommen, was als Partizipation angesehen, bezeichnet und qualifiziert wird? Wer anders könnte Beteiligung zulassen oder zu verhindern versuchen? Lernende können



sie zwar fordern, indem sie das kritisieren, was sie als Fremdbestimmung betrachten und bezeichnen, inwieweit einer solchen Forderung jedoch nachgekommen wird, ist vermutlich aufgrund der strukturell bedingten Machtasymmetrie maßgeblich von den Lehrenden abhängig. Dieser Sachverhalt vermag jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Beteiligung bzw. Mitwirkung Lehrender *am Lernen* prinzipiell unmöglich ist, sofern Lernende immer nur selbst lernen oder eben nicht-lernen können (hierzu auch Abschn. 2.2). Lehrende können das Lernen Lernender inhaltlich zu steuern und dosieren versuchen – bspw. indem sie erwünschte Reaktionen bzw. Resonanzen akzeptieren und unterstützen und unerwünschte Stellungnahmen zum Lehrpersonenhandeln untersagen, zu verhindern versuchen oder sonst wie negativ sanktionieren. Lehrende können also versuchen, auf jenes Lernen Lernender Einfluss zu nehmen, das sie nicht erzwingen, nicht verhindern und auch nicht erübrigen können. Das was Lehrende als Partizipation Lernender respektieren, zulassen, wünschen, unterstützen und beeinflussen können, kann hierbei von unterschiedlichen Zielen bestimmt sein, welche von der Steigerung der *Effizienz* und der *Qualität* des Lehrens und Lernens über die „*Humanisierung*“ der Lehr-Lern-Interaktionen (z.B. Respektierung des Bedürfnisses nach Selbstbestimmung) bis hin zur *Vereinbarung* und *Instrumentalisierung* reichen können. Entsprechende Ziele erweisen sich damit als ebenso heterogen und zuweilen widersprüchlich wie die allgemeinen Wertgrundlagen des Partizipationspostulats (vgl. Reichenbach 2007).

#### 6.6.2 Was sind die Inhalte und Qualitäten partizipativer Praxis bzw. welche „sollen“ dies sein?

Eine weitere Facette der Konzeptualisierung von Partizipation und ihrem Postulat für gesellschaftliche Praxisfelder sind deren inhaltlich-qualitative Momente. Das undifferenzierte Postulat selbstbestimmter Partizipation bezieht sich auf das „Dass“ und enthält keinerlei Information über die Qualität des „Was“ selbstbestimmter Partizipation. Man muss die hohe Wertschätzung selbstbestimmter Partizipation nicht in Zweifel ziehen; auch dann nicht, wenn man aber doch bezweifelt, dass alles, was konkrete Menschen selbst tun und wollen, schon deshalb „gut ist“, weil sie es selbst tun oder wollen – so wie nicht alles verwerflich ist, was Menschen nach fremder Maßgabe tun oder wollen. Um diesen Sachverhalt zu veranschaulichen: es könnte bspw. sein, dass es bestimmten Befürwortern des Partizipationspostulat nicht um Partizipation „ja oder nein“, sondern um eine inhaltlich erwünschte Ausprägung der Partizipation geht. So zeigt sich bspw., dass in bestimmten Formen der wirtschaftsbetrieblichen Praxis das Einräumen von selbstbestimmter Teilhabe weniger dem Respekt vor der Autonomie des/der Adressaten/in als vielmehr von betriebswirtschaftlichem Kalkül bestimmt wird. Entscheidungs- und Handlungsfreiheit sowie die Verantwortungsübernahme für eigene Entscheidungen und Handlungen als Kern selbstbestimmter Partizipation werden hier also nicht eingeräumt, sondern aus betriebswirtschaftlichen Gründen zugemutet oder aufgebürdet (vgl. Heid 2005). Die arbeitspsychologische Literatur greift diesen Sachverhalt im Rahmen des Konzepts der sog. *indirekten Steuerung* auf. Im Kern geht es dabei darum, dass das Potenzial abhängig Beschäftigter, selbstständig und unternehmerisch zu handeln, für unternehmerische Ziele instrumentalisiert wird (Mustafić et al. 2021). „So werden Manage-

ment-Aufgaben konsequent an Mitarbeitende aller Hierarchiestufen übertragen, die individuelle Verantwortlichkeit für den eigenen Beitrag zum Unternehmenszweck betont sowie das Erfordernis, die eigene Anstellung über das Erreichen betrieblich vorgegebener oder vereinbarter Ziele zu legitimieren. Die seitens des Unternehmens vorgegebenen bzw. auszuhandelnden Ziele sind im Kern ökonomisch begründet“ (Mustafić et al. 2021, S. 32; hierzu auch Peters 2011). Entsprechende Ziele, welche bspw. im Rahmen von Zielvereinbarungen definiert werden, spiegeln in Form quantifizierender Kennzahlen den unternehmerischen Erfolg wider, für den die abhängig Beschäftigten mitverantwortlich gemacht werden, obwohl sie eigentlich formal keine unternehmerische Verantwortung zu tragen haben (Peters 2011). Die Forschung zeigt, dass indirekte Steuerungskonzepte nicht selten Gefahren von Selbstgefährdung und Selbstausschöpfung in sich bergen, da Menschen in zielgesteuerten und vermeintlich autonomen Organisationsstrukturen bspw. eher dazu neigen, arbeitsbezogenen Zielen gegenüber privaten Zielen Vorrang einzuräumen, auf den Ausgleich in der Freizeit oder auf Pausen bei der Arbeit zu verzichten, trotz Krankheit zu arbeiten und vor allem mehr arbeiten, als es eigentlich hinsichtlich der Zielerreichung notwendig wäre, was wiederum kurz- oder langfristige Beanspruchungsreaktionen und negative Folgen für die physische und psychische Gesundheit begünstigen kann (Krause et al. 2012). Ist eine unmittelbare Beteiligung an Entscheidungen, welche die Planung und Implementation indirekter Steuerungskonzepte betreffen, in der wirtschaftsbetrieblichen Praxis nicht gegeben, werden vermeintliche Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten durch die *Instrumentalisierung* des eigenen Willens zur Fremdbestimmung (Peters 2011; Krause et al. 2012).

Bezugnehmend auf entsprechende Praxen lässt sich die Annahme rechtfertigen, dass – je nach konkreter Zielsetzung und nach konkreten Realisierungsbedingungen – eingeräumte Selbstbestimmung als der Versuch gedeutet werden kann, fremdbestimmtes Sollen in selbstbestimmtes Wollen zu verwandeln, um das Bemühen zu perfektionieren, das jeweils Fremdbestimmte so weit und gut wie eben möglich praktisch durchzusetzen (Heid 2005). Analog zur wirtschaftsbetrieblichen Praxis kann die Forderung und Förderung selbstbestimmter Partizipation auch in der Erziehungspraxis grundsätzlich die Perfektionierung der Fremdbestimmung bezwecken. Jean-Jacques Rousseau ist wahrscheinlich nicht der erste und ganz sicher nicht der einzige, der bereits vor mehr als 250 Jahren in seinem Erziehungsroman „Émile“ zeigt, wie sich das menschliche Bedürfnis nach Selbstbestimmung bereits früh in der Erziehung instrumentalisieren lässt: „Laßt ihn [den Zögling] immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst. Es gibt keine vollkommenerer Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. So bezwingt man sogar seinen Willen [...] Zweifellos darf es [das Kind] tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß es es tut.“ (Rousseau 1965 [1762], S. 265 f.; noch deutlicher und moralisierender bei Spranger 1959). Die Instrumentalisierung von Selbstbestimmung und selbstbestimmter Partizipation findet jedoch unabhängig vom konkreten Praxiskontext ihre Grenze darin, dass sie nicht ohne (wie auch immer zu qualifizierende) Einwilligung des Gezwungenen realisiert werden kann – denn: Selbst der stärkste Zwang ist darauf angelegt und angewiesen, dass der Gezwungene *selbst* tut oder mehr noch dass er will, was er nach dem Willen dessen tun oder wollen soll, der den Zwang ausübt (Heid 1991b).

### 6.6.3 *Wie wird Partizipation angesichts unterschiedlicher Grade der Urteils- und Entscheidungs(un)abhängigkeit praktiziert bzw. wie „soll“ diese praktiziert werden?*

Hinsichtlich der Frage nach dem „Wie“ partizipativer Praxis verweisen die von uns gesichteten Quellen auf unterschiedliche Gestaltungselemente partizipativer Lehr-Lern-Arrangements und auf verschiedene Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten. Angesichts der etablierten Stufenmodelle zur Konzeptualisierung von Partizipation (vgl. Abb. 1 sowie die korrespondierenden Quellen) erscheint es sinnvoll, in weiterführenden Studien und Analysen über Anteile und Dynamik der *Wechselbeziehung* zwischen Fremd- und Selbstbestimmung differenziert(er) und mit Bezug auf jeweilige Realisierungsformen und Perspektiven nachzudenken. So sind bspw. Momente der Instrumentalisierung der Partizipation in jeder „Gewährung“ von Beteiligung mehr oder weniger ausgeprägt enthalten. Denn was Menschen (wirklich) selbst wollen, was sie überzeugt, was ihnen einleuchtet, das tun sie oder versuchen sie zu realisieren, ohne dazu veranlasst werden zu müssen. Wozu Menschen veranlasst werden (müssen), das wollen sie (zunächst) nicht selbst. Deshalb wäre es wichtig in Betracht zu ziehen, dass in jeder Verhaltensveranlassung Momente der Fremdbestimmung und im Extrem eben auch der Instrumentalisierung bzw. der Domestizierung der Selbstbestimmung enthalten sind (vgl. Heid 2005). Das Partizipationspostulat erscheint daher geeignet, die Polarisierung von Fremd- und Selbstbestimmung in Frage zu stellen: Enthält nicht jedes Urteil, jede Entscheidung und vor allem jede Handlung fremde Einflüsse bspw. der interpersonalen Resonanz, des aufeinander Ein- und Zugehens, des voneinander abhängig Seins? Nötigt eine realistische Betrachtungsweise nicht zu der Einsicht, dass es nicht um ein Entweder-Oder, sondern nur um bestimmte Inhalte und Funktionen und insbesondere um Grade der sozialen und kulturellen Urteils- und Entscheidungs(un)abhängigkeit gehen kann? Dabei bleibt jedoch an dieser Stelle offen, wie man „das Eigene“ und „das Fremde“ sowie deren Aufeinanderbezogenheit definiert und bewertet – und auch: wie man dasjenige (d. h. denjenigen Inhalt) bewertet, was Menschen selbst wollen und wozu sie veranlasst werden müssen.

### 6.6.4 *Welche Reichweite hat bildungspraktische Partizipation bzw. welche Reichweite „soll“ diese haben?*

Wie bereits einleitend herausgestellt, lag der Fokus unseres Beitrags auf partizipativen Elementen von Lehr-Lern-Arrangements und nicht auf weiter gefassten bildungspolitisch-strategischen Fragen, welche bspw. die allgemeinen Rahmenlehrpläne und Bildungsziele oder die Schulentwicklung betreffen. Dennoch kann man grundsätzlich nach der Reichweite bildungspraktischer Partizipation fragen. Wie in den vorherigen Ausführungen deutlich gemacht wurde, spielt für die Partizipation Lernender an der Gestaltung lehr-lern-praktischer Interaktionen nicht nur das „Wie“ (praktische Umsetzung partizipativer Praxis), sondern auch das „Was“ (Inhalte und Qualitäten partizipativer Praxis) und „Wozu“ (Zweck partizipativer Praxis) jeweiliger Lehr-Lern-Interaktionen eine entscheidende Rolle. Denn es gibt kein „Wie“ ohne ein „Was“ und ein „Wozu“. Während das „Wie“ in der Unmittelbar-

keit partizipativer Lehr-Lern-Prozesse zur Geltung kommt und für die zielführende Mitwirkung Lernender an der Realisierung der Bedingungen erfolgversprechenden Lernens unentbehrlich ist, kann die zentrale Frage nach dem „Was“ und „Wozu“ zeitlich, räumlich und institutionell relativ unabhängig und entfernt vom aktuellen Lehr-Lern-Geschehen bestimmt und auf verschiedene Personen(-gruppen) oder Instanzen verteilt werden. Deshalb sind Fragen nach den Gründen dafür interessant und aufschlussreich, warum die Mitwirkung Lernender vorwiegend auf alternative Formate lehr-lern-praktischer Interaktionen bezogen bzw. beschränkt zu werden pflegt. Muss methodische Teilhabe nicht umso aufwändiger organisiert werden, je weniger die Adressaten dieser methodischen Bemühungen von der Mitbestimmung am „Was“ ausgeschlossen sind? Welche direkten oder indirekten Möglichkeiten haben (und nutzen) Lernende darüber hinaus, unter jeweils gegebenen Bedingungen, auch an bildungspolitischen oder -administrativen Maßgaben und an der Entwicklung und Begründung von Lehrplänen mitzuwirken und welche Gründe dafür oder dagegen werden geltend gemacht oder können geltend gemacht werden? Welche (bestehenden) Organisationsformen einzelner Bildungseinrichtungen sind bzw. wären geeignet, Lernenden die Beteiligung an der Bestimmung der Lerninhalte zu verwehren oder zu ermöglichen? Die soziale Hierarchie etablierter Lehr-Lern-Praktiken und die Strukturen oder die Kultur des jeweiligen Lernorts bzw. Bildungssystems setzen der unmittelbaren Einflussnahme auf bildungspolitische Rahmenbedingungen partizipativer Lehr-Lern-Interaktion hierbei sicher Grenzen und evozieren bestimmte Strategien zumindest indirekter Ein- oder Mitwirkung auf die Bestimmung des „Was“ und „Wozu“ (womöglich sogar des „Wie“) des jeweils postulierten Lehrens und Lernens.

## 7 Anhang

**Tab. A1** Instrumente zur Erfassung von Partizipation in Lehr-Lern-Kontexten

Autor:innen	Fokus	Instrumente
Bätz et al. (2009a)	Mitbestimmung im Biologieunterricht mittels Schüler:innenabstimmung (nach Bätz et al. 2009b)	Auswahlmöglichkeiten bezogen auf 5 Dimensionen: Thema, Sozialform, Arbeitsform, Medien, Art der Ergebnissicherung
	Wahrgenommene Wahlfreiheit (nach Deci et al. 1994; Deci und Ryan 2022)	3 Items, z. B. „Bei der Tätigkeit im Unterricht konnte ich wählen, wie ich es mache“
Bron et al. (2018)	Mitsprache von Schüler:innen in verschiedenen Teilbereichen (u. a. Lerninhalte und -methoden)	10 Items, z. B. „Students have a say in choosing the learning methods to be used in lessons“
Cahill et al. (2014)	Bedingungen (insb. Training) und Normen des Einsatzes partizipativer Lehrstrategien im Unterricht aufseiten von Lehrpersonen	9 Items, z. B. „I am familiar with a range of with participatory learning strategies“
	Häufigkeit des Einsatzes von partizipativen Lehrmethoden	8 Items, z. B. „Have whole class discussions“ [never ... every lesson]

**Tab. A1** (Fortsetzung)

Autor:innen	Fokus	Instrumente
Daher und Saifi (2018)	Demokratische Praktiken im konstruktivistischen naturwissenschaftlichen Unterricht	12 Items, z. B. „We can decide the scientific topic to discuss in the science classroom“
Desch et al. (2016)	Wahrgenommene Wahlfreiheit (nach Deci et al. 1994; Deci und Ryan 2022; Wilde et al. 2009)	3 Items, z. B. „Bei der Tätigkeit im Unterricht konnte ich so vorgehen, wie ich es wollte“
	Autonomieerleben (nach Deci et al. 1994; Deci und Ryan 2022; Wilde et al. 2009)	7 Items, z. B. „Ich durfte meine eigenen Ideen und Meinungen in den Biologiestunden ausdrücken“
Desch et al. (2017)	Autonome Förderung durch Schüler:innenwahl, Schüler:innenabstimmung (nach Bätz, Israel et al. 2009)	Auswahlmöglichkeiten bezogen auf 5 Dimensionen: Thema, Sozialform, Arbeitsform, Medien, Art der Ergebnissicherung
	Selbstgesteuertes Lernen als Prozessmerkmale des gemäßigten Konstruktivismus	5 Items, z. B. „In der Unterrichtseinheit konnte ich beim Lernen so vorgehen, wie ich es wollte“
Dür und Griebler (2008)	Mitbestimmung im Unterricht	2 Items, „Die SchülerInnen können mitbestimmen, was gemacht wird“, „Die SchülerInnen können mitbestimmen, wofür die Unterrichtszeit verwendet wird“
Gamsjäger (2019)	Mitbestimmung von Schüler:innen aus Sicht von Lehramtsstudierenden	20 Items zu unterschiedlichen Bereichen, z. B. „Hier sollen SuS [mitentscheiden und mitwirken können] ... Wochenplanung in einzelnen Fächern: Was wird nächste Woche behandelt?“
Gamsjäger und Wetzelhütter (2020)	Verschiedene Mitbestimmungsdimensionen untergliedert nach Mitbestimmungsintensität (demokratische Mitbestimmung, Mitgestaltung, keine Mitbestimmung) und Mitbestimmungsangebot, Bereitschaft zum Engagement, Zufriedenheit mit Partizipation und Sicherheit im Wissen	45 Items, z. B. „Bei wichtigen Entscheidungen werden uns mehrere Alternativen präsentiert, über die wir dann abstimmen dürfen“
Griebler und Griebler (2012)	Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene	3 Items, z. B. „An unserer Schule werden Ideen von uns Schüler/innen ernst genommen“
	Partizipationsmöglichkeiten auf Unterrichtsebene	3 Items, z. B. „In meiner Klasse können wir Schüler/innen mitbestimmen, an welchen Aufgaben wir im Unterricht arbeiten“
	Individuelle Partizipationsvoraussetzungen	4 Items, z. B. „Mir ist wichtig, bei Entscheidungen, die den Unterricht betreffen, mitzureden“
Handa (2020)	Inhaltliche Planung und unterrichtliche Umsetzung des Lehrplans	2 Items, „I work on tasks of my choice“, „I am encouraged to evaluate my own work“
Handelsman et al. (2005)	Partizipation und Interaktion in Lehr-Lern-Arrangements	6 Items, z. B. „Participating actively in small-group discussions“
Hart et al. (2011)	Beteiligung im Unterricht	6 Items, z. B. „When I'm in class, I participate in class activities“

**Tab. A1** (Fortsetzung)

Autor:innen	Fokus	Instrumente
Helm (2014)	Individualisierung und Differenzierung im Rechnungswesenunterricht	14 Items, z. B. „In Accountancy we can choose from easy, medium and difficult assignments“
Helsper et al. (2004)	Unterrichtsstil und Partizipation im Unterricht (nach Krüger et al. 2000) Partizipationsmöglichkeiten bzgl. Unterrichtsgestaltung, Wahl der Lerninhalte sowie Mitsprache bei der Notengebung (nach Krüger et al. 2000)	6 Items, z. B. „Der Lehrer und die Schüler diskutieren gemeinsam“ 3 Items, z. B. „Schüler dürfen bei der Notengebung mitentscheiden“
Howley und Tannehill (2014)	Einbeziehung von Lernenden in die Aushandlung und Umsetzung des Lehrplans für den Sportunterricht; Fokusgruppeninterviews	14 bzw. 11 Leitfragen, z. B. „What practices were most successful in giving you, the student, the opportunity to voice your ideas [...] in the process of negotiation“
Iglesias-Garcia et al. (2020)	Autonomieunterstützender Unterricht aus der Perspektive von Lehrpersonen (nach Wellborn et al. 1988)	12 Items, z. B. „I let the students of this class make a lot of their own decisions regarding schoolwork“
Klieme et al. (2020)	Partizipation an der Schule (Lehrpersonensicht)  Mitgestaltungswunsch (Schüler:innensicht)	8 Items, z. B. „Wenn an dieser Schule wichtige Entscheidungen getroffen werden, werden sie begründet und damit nachvollziehbar gemacht“ 17 Items, „Wo möchtest du in deiner Schule mehr mitgestalten? [Stundengestaltung/Unterricht, Stundenplan etc.]“
Krammer und Auferbauer (2021)	Mitbestimmungswünsche von Schüler:innen  Abbildung unterschiedlicher Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten	10 Items, z. B. [Möchte mehr mitbestimmen ...] „bei der Auswahl von Unterrichtsthemen“ 7 Items, z. B. [Wie werden Entscheidungen an deiner Schule getroffen?] „Wir überlegen uns Lösungen und stimmen dann darüber ab“
Lazarides et al. (2015)	Mitbestimmungsmöglichkeiten im Mathematikunterricht (nach Steinert et al. 2003)	9 Items, z. B. „Ich darf nur bei unwichtigen Sachen mitbestimmen“
Meusburger (2022)	Entscheidungsfindung an Schulen in Anlehnung an Hart (1992) (nach Altrichter et al. 2012; Wetzelhütter und Bacher 2015)  Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation (nach Abs et al. 2007; Fatke und Schneider 2008)	8 Items, z. B. „Wir überlegen uns Lösungen und stimmen dann darüber ab“ 4 Items, z. B. [Wie oft kannst du in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmen?] „... bei der Auswahl von Unterrichtsthemen“
Meyer-Ahrens et al. (2010a)	Kollektive Schüler:innenentscheidungen, Schüler:innenabstimmung (nach Bätz et al. 2009b)  Selbstgesteuertes Lernen als Prozessmerkmal des gemäßigten Konstruktivismus (nach Marsch et al. 2009)	Auswahlmöglichkeiten bezogen auf 5 Dimensionen: Thema, Sozialform, Arbeitsform, Medien, Art der Ergebnissicherung 5 Items, z. B. „In der Unterrichtseinheit konnte ich selbst bestimmen, was ich lerne“

**Tab. A1** (Fortsetzung)

Autor:innen	Fokus	Instrumente
Meyer-Ahrens et al. (2010b)	Mitbestimmung im Biologieunterricht mittels Schüler:innenabstimmung (nach Bätz et al. 2009)	Auswahlmöglichkeiten bezogen auf 5 Dimensionen: Thema, Sozialform, Arbeitsform, Medien, Art der Ergebnissicherung
	Wahrgenommene Wahlfreiheit (nach Wilde et al. 2009)	3 Items, „Ich konnte die Tätigkeit im Unterricht selbst steuern“
Meyer-Ahrens und Wilde (2013)	Schüler:innenwahl und Interessantheit des Unterrichtsgegenstandes	Wahloptionen aus den Unterrichtsthemen, welche anhand des Schüler:inneninteresses vorselektiert wurden
	Wahrgenommene Wahlfreiheit (nach Deci et al. 1994; Deci und Ryan 2022)	9 Items, z. B. „Ich habe gefühlt, dass es meine eigene Entscheidung war, diese Aufgabe zu machen“
Reeve et al. (2004)	Lehrpersonenseitige Autonomieunterstützung im Unterricht	Ratingskala, z. B. Unterstützung der selbstständigen Entscheidungsfindung auf Schüler:innenseite als eine die intrinsische Motivation unterstützende Ressource
Seifried (2012)	Schüler:innen-Orientierung, konstruktivistische Sichtweise von Berufsschullehrkräften (nach Seifried 2009)	9 Items, z. B. „Im Buchführungsunterricht lernen Schüler am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken“
	Lehrpersonen-Orientierung, instruktionale Sichtweise von Berufsschullehrkräften (nach Seifried 2009)	9 Items, z. B. „Im Buchführungsunterricht soll man von Schülern verlangen, Aufgaben so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde“
Sembill et al. (2007)	Schüler:innenseitige Mitgestaltungsmöglichkeiten und Mitspracherechte im traditionellen vs. selbstorganisierten Berufsschulunterricht (nach Sembill 2004)	1 Item, „Ich kann mitgestalten“ (hochfrequent mittels Continuous-State-Sampling im Unterricht gemessen)
Soenens et al. (2012)	Unterricht kontrolliert durch die Lehrperson (controlling teaching) aus der Sicht von Schüler:innen	7 Items, z. B. „My teachers are less friendly with me, if I do not see things their way“
Steinert et al. (2003)	Demokratisches Unterrichtsklima (nach Oser et al. 2001)	6 Items, z. B. „Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigenen Meinungen zu entwickeln“
	Wahrgenommene Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (nach Oser et al. 2001)	6 Items, z. B. „Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam“
	Gefühl diskursiver Wirksamkeit (nach Oser et al. 2001)	9 Items, z. B. „Wie entscheidet ihr in der Klasse? ... Letztlich kommt es hier darauf an, wer die Macht hat“
	Wunsch nach Partizipation und Mitbestimmung	6 Items, z. B. „Ich möchte an wichtigen Entscheidungen nicht teilnehmen, sondern lieber das Entscheidene ausführen“

**Tab. A1** (Fortsetzung)

Autor:innen	Fokus	Instrumente
Wetzelhütter und Bacher (2015)	Acht Stufen lernerseitiger Einflussmöglichkeiten nach Hart's "Ladder of Participation": 1 = pretend participation, manipulation; 2 = non-participation, decoration; 3 = tokenism; 4 = assigned but informed; 5 = consulted but informed; 6 = teacher initiated, democratic vote; 7 = student initiated, self-responsibility; 8 = student initiated, supported self-responsibility (nach Altrichter et al. 2012)	8 Items, z. B. „The students were informed that two different textbooks are available and that they should decide which of them they want to use [...]“

*Hinweis:* Zur Verdeutlichung, dass die berichteten Konstrukte mittels unterschiedlicher Skalen bzw. Items erfasst wurden, wurden die englischsprachigen Originalversionen beibehalten.

**Danksagung** Die Autoren danken der Schriftleitung sowie den anonymen Gutachter/innen für deren kritisch-konstruktive Kommentare, welche zur Optimierung des Artikels beigetragen haben. Weiterhin bedanken wir uns bei Prof. Dr. Julia Warwas, Nicole Seifert und Dr. Linda Schürmann für die hilfreichen Hinweise zum Manuskript sowie für das Redigieren des Textes.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

## Einhaltung ethischer Richtlinien

**Interessenkonflikt** T. Kärner, M. Jüttler, Y. Fritzsche und H. Heid 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., Roczen, N., & Klieme, E. (2007). Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und Leben“ (Nr. 19; Materialien zur Bildungsforschung). [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3123/pdf/MatBild\\_Bd19\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3123/pdf/MatBild_Bd19_D_A.pdf). Zugegriffen: 31. März 2022.
- Achtenhagen, F. (2012). The curriculum-instruction-assessment triad. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/BF03546504>.



- Alcalá, D. H., Picos, A. P., & López-Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933–945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>.
- Altrichter, H., Bacher, J., Langer, R., Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2012). *Schüler/innen entwickeln Schule?! – Endbericht*. Linz: Johannes Kepler Universität Linz.
- 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>.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4. Aufl.). New York: Routledge.
- 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>.
- Bätz, K., Beck, L., Kramer, L., Niestradt, J., & Wilde, M. (2009a). Wie beeinflusst Schülermitbestimmung im Biologieunterricht intrinsische Motivation und Wissenserwerb? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 307–323.
- Bätz, K., Israel, M., Schulz, A., & Wilde, M. (2009b). Biologieunterricht à la carte – Wie stellen sich Schüler der fünften und sechsten Jahrgangsstufe methodisch ihren Biologieunterricht vor? *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 6(6), 368–371.
- Beck, K. (1996). Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentation – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens* (S. 87–98). Hamburg: Feldhaus.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz.
- 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>.
- Blandow, J., Gintzel, U., & Hansbauer, P. (1999). *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage*. Münster: Votum.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28–45). Bochum: Ferdinand Kamp.
- 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.
- 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>.
- Cahill, H., Coffey, J., Lester, L., Midford, R., Ramsden, R., & Venning, L. (2014). Influences on teachers' use of participatory learning strategies in health education classes. *Health Education Journal*, 73(6), 702–713. <https://doi.org/10.1177/0017896913513892>.
- 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>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cook, B. R., Kamstra, P., Savige, 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>.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan.
- 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>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2022). Intrinsic Motivation Inventory (IMI). <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>. Zugegriffen: 19. Jan. 2022.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>.

- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Prain, V., Waldrip, 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>.
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs, H.J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>.
- Desch, I., Stiller, C., & Wilde, M. (2016). Förderung des situationsspezifischen Interesses durch eine Schülerwahl des Unterrichtsthemas. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(1), 60–74. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art06d>.
- 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>.
- 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>.
- 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](https://doi.org/10.1007/3-531-90798-0_7).
- von Elm, E., Schreiber, G., & Haupt, C.C. (2019). Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie). *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 143, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2019.05.004>.
- 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. (2008). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Berichtsband\\_final\\_formatiert\\_2008.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Berichtsband_final_formatiert_2008.pdf). Zugriffen: 31. März 2022.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Beeinflussungsprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1989). „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung Schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. In W. Breyvogel (Hrsg.), *Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 187–209). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97188-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97188-3_12).
- 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.
- 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>.
- Goldschmidt, D. (1978). Power and decision making in higher education. *Comparative Education Review*, 22(2), 212–241.
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-322-86106-1_13).
- Habermas, J. (1988). Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? *Revue Internationale de Philosophie*, 42(166(3)), 320–340.
- Habermas, J. (2019). *Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen* (Bd. 1). Berlin: Suhrkamp.

- Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. (2015). A strategy for incorporating students' interests into the high-school science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 949–978. <https://doi.org/10.1002/tea.21228>.
- Handa, M. C. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 530–568. <https://doi.org/10.1177/1932202X20931457>.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184–192. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192>.
- Harder, P. (2014). Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den „guten“ Lehrer. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/2913>. Zugegriffen: 14. Febr. 2021.
- Harfitt, G. J. (2014). Brokering dialogue between secondary students and teachers to co-construct appropriate pedagogy in reduced-size classes. *Teachers and Teaching*, 20(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848572>.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation. From tokenism to citizenship. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf). Zugegriffen: 22. Jan. 2022.
- Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SES Q) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67–79. <https://doi.org/10.1007/BF03340964>.
- 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>.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1984). Nonparametric estimators of effect size in meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 96(3), 573–580. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.573>.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.25656/01:14467>.
- Heid, H. (1989). Erziehung zur Mündigkeit? Zu einigen strittigen Voraussetzungen. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung* (Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 29, S. 353–366). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heid, H. (1991a). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31(3), 459–481. <https://doi.org/10.5283/epub.25625>.
- Heid, H. (1991b). Erziehungsziel „Selbständigkeit“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87(4), 267–269.
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108. <https://doi.org/10.5283/epub.25627>.
- Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 513–528. <https://doi.org/10.25656/01:3778>.
- Heid, H. (2003a). Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedingungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(1), 10–25.
- Heid, H. (2003b). Standardsetzung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47, S. 176–193). Weinheim: Beltz.
- 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. (2019a). Gerechtigkeit? Was im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit nicht außer Acht bleiben sollte. In J. Bellmann & H. Merckens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 61–102). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2019b). 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.
- Helm, Ch (2014). Cooperative open learning in commercial education: multilevel analysis of grade 9 students' learning outcomes in accountancy. *Reflecting Education*, 9(2), 63–84.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-

- U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., 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.
- Helsper, W., Böhm-Kasper, O., & Sandring, S. (2006). Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, Ch. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 319–339). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9_13).
- 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>.
- Howley, D., & Tannehill, D. (2014). ‘Crazy ideas’: student involvement in negotiating and implementing the physical education curriculum in the Irish senior cycle. *The Physical Educator*, 71(3), 391–416.
- Huppert, A., & Abs, H. J. (2008). Schulentwicklung und Partizipation von Lehrkräften. Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(3), 8–15. <https://doi.org/10.25656/01:10408>.
- Iglesias-Garcia, M.-T., Maulana, R., Fernandez-Garcia, C.-M., & Garcia-Perez, O. (2020). Teacher as social context (TASC) questionnaire in the Spanish setting: teacher version. *Psicología Educativa*, 26(1), 17–26. <https://doi.org/10.5093/psed2019a15>.
- ISB (2016). Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen. Ergebnis zum Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“. [https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/leitfaden\\_jbb/](https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/leitfaden_jbb/). Zugegriffen: 9. Dez. 2022.
- Jungkunz, S. (2022). Erwerb von Kompetenzen durch Partizipation. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 113–140). Opladen: Budrich.
- Jungkunz, S., Lehnerer, E., Beck, M., Meusbürger, K., Schläpfer, M., & Ha, J. (2022). Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 45–63). Opladen: Budrich.
- Kant, I. (1952). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Leipzig: Meiner.
- Kärner, T., Sembill, D., Alßmann, C., Friederichs, E., & Carstensen, C. H. (2017). Analysis of person-situation interactions in educational settings via cross-classified multilevel longitudinal modelling: illustrated with the example of students’ stress experience. *Frontline Learning Research*, 5(1), 16–42. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.137>.
- Kärner, T., Röhrig, F., & Warwas, J. (2020). Situative Anforderungscharakteristika lernprozessbegleitender Diagnostik im Unterricht: Systematisches Literaturreview und Fragebogenentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(4), 643–676. <https://doi.org/10.25162/ZBW-2020-0027>.
- Kärner, T., Warwas, J., & Schumann, S. (2021). A learning analytics approach to address heterogeneity in the classroom: the teachers’ diagnostic support system. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 31–52. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09448-4>.
- Klieme, E., Abs, H. J., & Diedrich, M. (2020). *Fragebogenerhebung (Skalenkollektion): Eingangsbefragung „Demokratie lernen und leben“*. Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“. <https://doi.org/10.7477/7:12:1>.
- 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>.
- 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.
- Krause, A., Dorsemagen, C., Stadlinger, J., & Baeriswyl, S. (2012). Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung: Ergebnisse aus Befragungen und Fallstudien. Konsequenzen für das Betriebliche Gesundheitsmanagement. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehl-*

- zeiten-Report 2012. *Gesundheit in der flexiblen Arbeitswelt: Chancen nutzen – Risiken minimieren* (S. 191–202). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-29201-9\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-642-29201-9_20).
- 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>.
- Langan, A. M., Wheather, C. P., Shaw, E. M., Haines, B. J., Cullen, W. R., Boyle, J. C., Penney, D., Oledkop, J. A., Ashcroft, C., Lockey, L., & Preziosi, R. F. (2005). Peer assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/0260293042003243878>.
- 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>.
- Lehnerer, E. (2022). 8 Partizipation auf Klassenebene: „... wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 169–204). Opladen: Budrich.
- Lempert, W. (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leslie, L. J., & Gormann, P. C. (2017). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 286–301. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1158791>.
- López-Pastor, V., & Silicia-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>.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411–427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- 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>.
- Marsch, S., Hartwig, C., & Krüger, D. (2009). Lehren und Lernen im Biologieunterricht – Ein Kategoriensystem zur Beurteilung konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 109–130.
- 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). 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., & Wilde, M. (2013). Der Einfluss von Schülerwahl und der Interessantheit des Unterrichtsgegenstandes auf die Lernmotivation im Biologieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 41(1), 57–71.
- Meyer-Ahrens, I., Bätz, K., Damerau, K., Demming, A., Grewe, M., Klingsiek, J., Schulz, A., Urhahne, D., & Wilde, M. (2010a). Einfluss kollektiver Schülerentscheidung auf die Lernerwahrnehmung der konstruktivistischen Orientierung ihres Unterrichts. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 135–150.
- Meyer-Ahrens, I., Moshage, M., Schäffer, J., & Wilde, M. (2010b). Nützliche Elemente von Schülermitbestimmung im Biologieunterricht für die Verbesserung intrinsischer Motivation. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 155–166.
- Misamer, M., & Thies, B. (2014). Machtverhältnisse im Unterricht: Eine Analyse des Spannungsfeldes von Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen. *Politische Psychologie*, 3(1), 51–61.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92149-5>.
- Mustafić, M., Krause, A., Dorsemag, C., & Knecht, M. (2021). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Messung der Qualität indirekter Leistungssteuerung in Organisationen (ILSO). *Zeit-*



- schrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 67(1), 31–43. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000386>.
- NVO (1983). Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung (Notenbildungsverordnung, NVO) vom 5. Mai 1983, Baden-Württemberg. <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/jssessionid=04CDC28674B37799502C5992068ABA1E.jp80?quelle=link&query=NotBildV+BW&psml=bsbawueprod.psm&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: Verlag 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.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Peters, K. (2011). Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung. Eine 180-Grad-Wende bei der betrieblichen Gesundheitsförderung. In N. Kratzer, W. Dunkel, K. Becker & S. Hinrichs (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit im Konflikt. Analysen und Ansätze für ein partizipatives Gesundheitsmanagement* (S. 105–122). Berlin: edition sigma. <https://doi.org/10.5771/9783845271231>.
- Quenzel, G., & Ott, M. (2022). 9 Beteiligung auf Unterrichtsebene: „... weil ich glaube, man lernt so besser, wenn einen irgendwas interessiert“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 205–228). Opladen: Budrich.
- Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.). (2022). *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin: Budrich.
- 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. (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](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1).
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339. <https://doi.org/10.25656/01:13873>.
- 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>.
- Roeder, P. M. (1980). Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In G. Grohs, J. Schwerdtfeger & T. Strohm (Hrsg.), *Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion* (S. 179–200). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rousseau, J.-J. (1965). *Émile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- 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>.
- Seifried, J. (2008). Dem Lernen Raum geben: Welche Faktoren stehen der Realisierung von schülerorientierten Lehr-Lern-Arrangements im Weg? In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 207–218). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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 kaufmänni-*

- scher 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\\_sole.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf). Zugegriffen: 18. Jan. 2022.
- Sembill, D., & Gut-Sembill, K. (2004). Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. *Unterrichtswissenschaft*, 32(4), 321–333. <https://doi.org/10.25656/01:5820>.
- Sembill, D., & Kämer, T. (2018). Bewertung und Ausbalancierung – Heuristiken für onto- und soziogenetische Schichtungsmodellierungen in der Bildungsforschung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 169–194). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_10).
- Sembill, D., & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Weinheim: Beltz.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M., & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. [https://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill\\_etal\\_bwpat13.shtml](https://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.shtml). Zugegriffen: 25. Jan. 2022.
- Siemens, S., & Frenzel, M. (2014). *Das unternehmerische Wir. Formen der indirekten Steuerung in Unternehmen*. Hamburg: VSA.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim: Beltz.
- Spranger, E. (1959). Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein. In *Probleme einer Schulreform. Eine Vortragsreihe* (S. 181–195). Stuttgart: Kröner.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Döbrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzzuntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3104/pdf/MatBild\\_Bd10\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3104/pdf/MatBild_Bd10_D_A.pdf). Zugegriffen: 12. Dez. 2022.
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren und Lernen*, 8(9), 7–12.
- Tillema, H., Leenknicht, 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>.
- Wallin, D. (2003). Student leadership and democratic schools: a case study. *NASSP Bulletin*, 87(636), 55–78. <https://doi.org/10.1177/019263650308763606>.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99–110.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). *Teacher as social context: a measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support* (Tech. Rep., Bd. 102). Rochester: University of Rochester.
- 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.2015.004>.
- Wilde, M., Bätz, K., Kovaleva, A., & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 31–45.
- Wuttke, E. (2012). Silence is silver, talk is gold? Analysis of classroom talk in a learner centred setting. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu (Hrsg.), *Learning, social interaction and diversity—exploring identities in school practices* (S. 103–117). Rotterdam: Sense. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-803-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-803-2_8).

**Anmerkung** Die Studie wurde unter PsychArchives präregistriert: <https://doi.org/10.23668/psycharchives.5410>.