

## Partizipation in der Hochschullehre: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung studentischer Partizipationsmöglichkeiten

**Michael Jüttler**, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften  
**Tobias Käerner**, Universität Hohenheim

*Gegenstand des Beitrags ist die Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden. Die inhaltliche Grundlage bildet ein für die Sekundarstufe entwickelter Fragebogen. Die insgesamt 54 Items beziehen sich auf die Felder Lerninhalte, Lernziele, Lehrmethoden, Sozialformen, Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten. Die für die Sekundarstufe gefundene dreidimensionale Faktorenstruktur („Selbstbestimmte Teilhabe“, „Bedingte Mitsprache“, „Fremdbestimmung“) kann feldübergreifend auch für den Hochschulkontext nachgewiesen werden. Die Dimensionen zeigen in ihren deskriptiven Ausprägungen und Korrelationen mit der Motivation erwartungskonforme Befunde.*

### 1. Hintergrund

Die Teilhabe an Entscheidungsprozessen stellt das Grundprinzip jeglicher Formen demokratischer Strukturen und Prozesse sowie demokratischen Handelns dar. Der politischen, beruflichen, wirtschaftlichen, kulturellen sowie bildungsbezogenen Partizipation kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Dazu zählen beispielsweise die Förderung einer demokratischen (Grund-)Bildung (z.B. Quenzel et al., 2023) oder der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen sowohl im sekundären als auch im Hochschulbereich (z.B. Helal et al., 2018; Heinrichs & Reinke, 2019; Lea et al., 2003). Bezogen auf den Hochschulkontext ist in Forschung und Praxis ein zunehmendes Interesse an binnendifferenzierenden Massnahmen, „individuellem Lernen“ und einem adressatengerechten Lehr-Lern-Angebot zu beobachten (ebd.). Dies zeigt sich auch in dem Trend, weg von „traditionellen“ Lehr-Lernsettings (wie z.B. Vorlesungen, Vorträgen und ähnliche Formen des Frontalunterrichts), hin zu „modernen“, lernendenzentrierten<sup>1</sup> Lehr-Lernformaten, die sich zumeist auch an neuen technologischen Möglichkeiten bedienen (dazu vertiefend Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2021; Lea et al., 2003; Wright, 2011) und vor allem in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen haben (z.B. García-Morales et al., 2021; Otto et al., 2024). Darunter fallen Ansätze wie bspw. das Blended (z.B. López-Pérez et al., 2011), Case-Based (z.B. Raza et al., 2020), Problem-Based (z.B. Alt & Raichel, 2022) und Project-Based Learning (z.B. Guo et al., 2020), sowie verschiedene Flipped-Classroom-Ansätze (z.B. Akçayır & Akçayır, 2018; Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2021). Hinsichtlich der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und der damit verbundenen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements ist für den Hochschulkontext jedoch festzustellen, dass die formalen Lehr-Lernprozesse durch gewichtige Anteile an lehrendenzentrierten, traditionellen Formaten gekennzeichnet sind, in deren Gestaltung die Meinungen und Ideen der Lernenden i.d.R. nicht oder nur sehr begrenzt einbezogen werden (für einen Überblick zu unterschiedlichen Lehr-Lern-Formaten in der Hochschule siehe z.B. Mladenovici et al., 2022). Werden Lernende nicht in die Gestaltung der externen Bedingungen einbezogen, im Rahmen derer sie lernen sollen, haben sie folglich keine Möglichkeit, die Bedingungen ihres Lernens mitzugestalten und zu beeinflussen (vgl. entsprechende Diskussionslinien zur Bildungs- und sozialen Gerechtigkeit bei Heid, 1992; León et al., 2015 und Solga, 2013). Die Nichtberücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen kann Leistungsunterschiede verstärken, selbst wenn pädagogisch intendierte Förderung darauf abzielt, diese zugunsten gerechter Lern- und Lebenschancen zu verringern (ebd.).

<sup>1</sup> Die Unterscheidung zwischen lernenden- und lehrendenzentrierten Ansätzen spiegelt zwei grundlegende Perspektiven auf das Lehren und Lernen wider (siehe z.B. Sembill & Seifried, 2009). Eine lernendenzentrierte Betrachtungsweise stellt den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses; die Lehrperson unterstützt und begleitet den Lernprozess. Lehrendenzentrierte Ansätze hingegen betonen die Rolle der Lehrpersonen als „Wissensvermittler“, der den individuellen Lernprozess stärker kontrolliert und reglementiert. Die Lernenden werden dabei eher als „Rezipienten“ betrachtet (vgl. Seifried, 2012; zsf. siehe Käerner & Jüttler, 2024).

Eine Möglichkeit, diesem Umstand zu begegnen, stellen partizipative Lehr-Lern-Arrangements dar (z.B. Gamsjäger und Wetzelhütter, 2020; Helsper et al., 2004; López-Pastor & Silicia-Camacho, 2017; Meyer-Ahrens & Wilde, 2013; Quenzel et al., 2023; Sembill et al., 2007; Klieme et al., 2020). Dabei handelt es sich um lernerzentrierte Ansätze, im Rahmen derer Lernende die Möglichkeit erhalten, das Lehr-Lern-Arrangement, also die externen Bedingungen ihres Lernens, substantiell mitzugestalten, mitzubestimmen und mitzuorganisieren. Sowohl für den schulischen als auch für den hochschulischen Kontext weisen zahlreiche Studien auf positive Effekte lernerseitiger Mitbestimmung auf leistungsbezogene, motivational-affektive sowie unterrichts- und beziehungsbezogene Variablen hin (für eine Übersicht siehe Hauk & Gröschner, 2022 und Kärner et al., 2023). Eine Unzulänglichkeit bisheriger Studien liegt dabei allerdings in der Modellierung und Messung der (wahrgenommenen) lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten. Zum einen finden sich zumeist keine oder zumindest nur stark vereinfachte theoretische Modellierungen des Gegenstandsbereichs. Zum anderen liegen bislang keine Instrumente vor, mit denen wahrgenommene lernerseitige Partizipationsmöglichkeiten basierend auf theoretischen Modellen systematisch und umfassend erfasst werden können. Zudem fehlen Untersuchungen, die die Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden innerhalb der Hochschullehre beschreiben und erklären können. Für den schulischen Bereich liefern Kärner und Jüttler (2024) ein Messinstrument, mit welchem lernerseitige Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrpersonen erfasst werden können. Die vorliegende Studie überträgt dieses Instrument auf den Hochschulsektor, mit dem Ziel, einen Fragebogen zur Erhebung der wahrgenommenen studentischen Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht von Studierenden zu entwickeln. Ein weiteres Ziel der Studie besteht zudem darin, eine erste Validierung durch eine Prüfung der Konstruktvalidität des Instruments vorzunehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden Zusammenhänge der Fragebogenskalen mit der extrinsischen und intrinsischen Motivation der Studierenden analysiert. Die Studie liefert damit eine Grundlage für die weitere Untersuchung der Partizipationsmöglichkeiten in der Hochschullehre, wobei ein langfristiges Ziel auch darin liegt, Interventionen für eine gezielte und didaktisch begründete Integration von Partizipationsmöglichkeiten in die Hochschulpraxis zu entwickeln.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschn. 2 werden die theoretischen Grundlagen gelegt und der Forschungsstand berichtet. Dies dient als Basis für die Formulierung von Annahmen, welche wiederum inhaltlich-strukturelle Referenzpunkte im Hinblick auf die Entwicklung und Validierung des Fragebogens bilden (Abschn. 3). In Abschn. 4 wird das methodische Vorgehen bei der Entwicklung des Fragebogens, der Datengewinnung und Datenauswertung beschrieben. Anschliessend erfolgen die Überprüfung der Annahmen und Präsentation der empirischen Ergebnisse (Abschn. 5). Der Beitrag schliesst mit einer synoptischen Zusammenschau der Ergebnisse und einigen möglichen praktischen und forschungsbezogenen Implikationen ab (Abschn. 6).

## 2. Grade und Felder studentischer Partizipationsmöglichkeiten in Lehr-Lern-Arrangements in der Hochschulbildung

### 2.1 Modellierung studentischer Partizipationsmöglichkeiten

Partizipation kann im Allgemeinen als sozialer Aushandlungsprozess zum Zwecke der Entscheidungsfindung verstanden werden (vgl. Habermas, 1974; Moser, 2010; Oser & Biedermann, 2007; Reichenbach, 2007). Merkmale dieses Prozesses stellen die Informiertheit und Eingebundenheit, ein offener, freiwilliger und kooperativer Dialog, die Möglichkeit der Einflussnahme sowie die gemeinsame Verantwortung der Entscheidung aller am Aushandlungsprozess beteiligten Akteure dar (ebd.). Überträgt man dieses konzeptuelle Verständnis auf den Hochschulkontext, so kann Partizipation als die soziale Aushandlung zwischen Studierenden und Dozierenden hinsichtlich derjenigen Entscheidungen verstanden werden, welche für die Gestaltung des hochschulischen Lehr-Lern-Kontextes und damit der externen Bedingungen des studentischen Lernens relevant sind (vgl. dazu auch Mager & Nowak, 2012; Heid, 1988, 1992; zusammenfassend Kärner et al., 2023).

Typische Entscheidungsfelder hochschulischer Lehr-Lern-Arrangements sind dabei die Lernziele, Lerninhalte, Lehrmethoden, Sozialformen sowie die Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten (vgl. Reisenauer, 2020). Ein Überblick über die genannten Felder findet sich in Kärner und Jüttler (2024) sowie Kärner et al. (2023). Überträgt man diese Felder auf den Hochschulkontext, so können Studierende konkret in die Festlegung von Grob- (z.B. Lernziele eines Seminars bzw. Kurses) und Feinzielen (z.B. Lernziele innerhalb einer konkreten Lehrveranstaltung) und damit verbunden auch in die Festlegung länger- (z.B. Struktur und Reihenfolge von Seminar-/Kursinhalten) und kurzfristig behandelter (z.B. Auswahl verschiedener Aufgaben) Inhaltsbereiche und thematischer Schwerpunkte einbezogen werden. Hinsichtlich der Lehrmethoden und

Sozialformen können die Studierenden in die konkrete methodische Ausgestaltung einer Kurs-/Seminarsitzung (z.B. Auswahl der Arbeits- und Aktivitätsformen) und der Art und Weise, wie im Kurs/Seminar zusammengearbeitet wird (z.B. in Form einer Gruppen- oder Partnerarbeit) Einfluss nehmen. Nicht zuletzt stehen hinsichtlich der Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten Fragen im Mittelpunkt, welche Leistungen zur Überprüfung konkreter Lernziele auf welche Art und Weise getestet werden sollen (z.B. mündlich vs. schriftlich). Für den Bereich der Leistungsüberprüfung liegen für den Hochschulkontext zahlreiche Studien vor (z.B. Langan et al., 2005; Leslie & Gormann, 2017; López-Pastor & Silicia-Camacho, 2017).

Neben möglichen Inhaltsbereichen, auf welche sich entsprechende Entscheidungen beziehen können, sind zur Modellierung studentischer Partizipationsmöglichkeiten graduell differenzierbare Qualitäten zu berücksichtigen (vgl. dazu Arnstein, 1969; Blandow et al., 1999; Hart, 1992; Hollihn, 1978; Mayrberger, 2012; Oser & Biedermann, 2007; Oser et al., 2001; Ott et al., 2023; Sembill et al., 2007; zsf. Kärner et al., 2023). Als theoretische Grundlage eignet sich das in Anlehnung an die oben genannten Quellen von Kärner et al. (2023) entwickelte Modell, welches im linken und mittleren Bereich in Abbildung 1 grafisch dargestellt ist (siehe „Grad“, „Ausprägung“ und „Inhaltliche Charakterisierung“)<sup>2</sup>. Die von den Autoren vorgenommene Modellierung und Konzeptualisierung von Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements basieren dabei auf den grundlegenden Überlegungen zum Lehren und Lernen und deren funktionalem Zusammenhang. Während durch das *Lehren* Lerngelegenheiten external durch die Lehrperson organisiert werden (vgl. Heid, 2019), beschreibt das *Lernen* die inneren Prozesse eines Menschen, unterschiedliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Sembill, 1999). Entsprechend sind Lehrprozesse stets von Lernprozessen zu unterscheiden, wenngleich sie in einem funktionalen Zusammenhang stehen, indem das *Lehren* das *Lernen* begünstigen, jedoch niemals erzwingen oder vollständig verhindern kann (Heid, 2019). Bezogen auf die getrennte Betrachtung des Lehrens und Lernens können unterschiedliche Grade des Einbezugs von Lernenden in die Gestaltung der Organisation der externalen Lerngelegenheiten einerseits und die lernerseitige Wahrnehmung derselben andererseits unterschieden werden. Im Referenzmodell werden entsprechend verschiedene Ausprägungen von Partizipationsmöglichkeiten unterschieden, angefangen bei reiner Fremdbestimmung (Heteronomie), die dem Grad der „Nicht-Partizipation“ entspricht, bis hin zur Selbstorganisation (relative Autonomie), im Rahmen derer die Studierenden innerhalb gesetzlicher Referenzsysteme die externen Bedingungen ihres Lernens eigenständig gestalten und organisieren können. Dazwischen finden sich die Ausprägungen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung oder Mitwirkung, die auch als Partizipation im engeren Sinne verstanden werden können, da die/der Dozierende weiterhin gewissen Einfluss nimmt, die Entscheidungen jedoch durch verschiedene demokratische Formen der Entscheidungsfindung (z.B. Mehrheitsentscheid) von der Gruppe oder auch von einzelnen Studierenden individuell getroffen werden. Da die Studierenden in diesen Ausprägungen zwar massgeblich und nicht nur scheinbar mitentscheiden können, kann hier bereits von tatsächlicher oder realisierter Partizipation gesprochen werden (vgl. Kärner et al., 2023). Allerdings entscheiden die Studierenden nicht vollständig autonom innerhalb der vorgegebenen gesetzlichen Referenzsysteme. Entsprechend sind Dozierende stets in den Entscheidungsprozess aktiv eingebunden, während sie von den Studierenden bei vorliegender relativer Autonomie lediglich informiert werden. Dagegen umfasst die Scheinbeteiligung Ausprägungen, in denen die Studierenden zwar einbezogen, angehört oder informiert, die Entscheidungen jedoch letztlich von der/dem Dozierenden getroffen werden. Somit können diese Ausprägungen als Vorstufe der Partizipation angesehen werden, da sie einerseits über eine vollständige Fremdorganisation der externalen Bedingungen des Lernens hinausgehen, die Entscheidung andererseits jedoch weiterhin vollständig bei der/dem Dozierenden liegt (vgl. dazu Kärner et al., 2023). Die Informierung steht dabei einer vollständigen Fremdorganisation am nächsten, unterscheidet sich jedoch von dieser dadurch, dass die/der Dozierende die Studierenden über die Abläufe informiert. Aus theoretischer Sicht kann damit der Schein einer Teilhabe bezweckt werden (Alibi-Teilhabe, vgl. z.B. Hart, 1992). Meyer-Ahrens et al. (2010) gelangen in ihrer quasi-experimentellen Studie zu dem interessanten Befund, dass eine tatsächliche und eine scheinbare Mitbestimmung von den Lernenden ähnliche Effekte auf die intrinsische Motivation im Unterricht haben. Sie begründen dies damit, dass die subjektive Wahrnehmung von Partizipation bedeutender zu sein scheint als die tatsächlich realisierte. Betrachtet man die verschiedenen Ausprägungen, so lassen sich schliesslich für jedes Feld entsprechende graduell unterscheidbare Qualitäten differenziert betrachten. Beschreibungen der einzelnen graduellen Ausprägungen finden sich ebenfalls im mittleren Bereich von Abbildung 1.

<sup>2</sup> In Hart (1992) findet sich im Grad der Scheinpartizipation zusätzlich auch die Ausprägung „Dekoration“. Da sich diese semantisch nur schwer als eigenständige Ausprägung erfassen lässt, wurde sie von den Autoren nicht mehr mit abgebildet (vgl. zsf. Kärner & Jüttler, 2024; siehe dazu auch Fussnote 5).

Im Hinblick auf den linken und mittleren Teil des in Abbildung 1 dargestellten Modells konnten Kärner und Jüttler (2024) für Lernende und Lehrpersonen der Sekundarstufe über alle Felder hinweg empirisch eine dreifaktorielle Skalenstruktur nachweisen (siehe den rechten Teil in Abbildung 1, „Empirisch identifizierte Faktoren“). Die dort nachgewiesenen Faktoren erstrecken sich inhaltlich über die in Abbildung 1 beschriebenen Grade lernerseitiger Partizipationsmöglichkeiten. Dabei zeigen sich gewisse inhaltliche Überschneidungen zwischen der relativen Autonomie und der Partizipation, der Partizipation und Scheinpartizipation sowie der Scheinpartizipation und Nicht-Partizipation. Kärner und Jüttler (2024) bezeichnen diese drei Faktoren inhaltlich als „Selbstbestimmte Teilhabe“, „Bedingte Mitsprache“ sowie „Fremdbestimmung“. Weitere Details zur Fragebogenentwicklung und faktoriellen Überprüfung finden sich in Abschn. 4.3. Die in Abbildung 1 dargestellte Skalenstruktur bildet die Grundlage für die Validierung eines Fragebogens zur Messung der studentischen Partizipationsmöglichkeiten im Hochschulsektor (vgl. Abschn. 3).

### Abbildung 1

Grade und Qualitäten studentischer Einflussmöglichkeiten nach Kärner et al. (2023) sowie identifizierte Skalenstruktur nach Kärner und Jüttler (2024).

Grad	Ausprägung	Inhaltliche Charakterisierung	Empirisch identifizierte Faktoren
Relative Autonomie (über Partizipation hinaus)	Selbstorganisation	→ Studierende organisieren und gestalten die externen Bedingungen ihres Lernens selbst, treffen Entscheidungen im Rahmen rechtsstaatlicher und gesellschaftlicher Referenzsysteme eigenständig und verantworten die getroffenen Entscheidungen; Dozent:in wird informiert und berät bei Bedarf	<b>Faktor 1: Selbstbestimmte Teilhabe</b>
	Selbstbestimmung	→ Studierende treffen Entscheidungen über die Gestaltung der externen Bedingungen ihres Lernens selbst, indem sie selbstständig zwischen verschiedenen (mitunter vorgegebenen) Alternativen wählen; Dozent:in unterstützt bei Bedarf	
Partizipation (im engeren Sinne)	Mitbestimmung	→ Studierende haben Beteiligungsrecht und tragen Mitverantwortung; Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens werden unter Einbezug aller Beteiligten (Dozent:in und Studierende) getroffen (z.B. mittels Konsensprinzip oder Mehrheitsentscheidung)	
	Mitwirkung	→ Dozent:in gestaltet die externen Bedingungen des Lernens und gibt den inhaltlichen und strukturellen Rahmen vor; Studierende haben die Möglichkeit indirekter Einflussnahme auf Entscheidungen durch die Artikulation eigener Vorstellungen und Interessen, welche obligatorisch abgefragt werden	<b>Faktor 2: Bedingte Mitsprache</b>
Scheinbeteiligung (Vorform von Partizipation)	Einbeziehung	→ Dozent:in trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst, bezieht jedoch nach eigenem Ermessen die Meinungen der Studierenden mit ein; Studierende werden ausreichend über dozierendenseitige Entscheidungen informiert	
	Anhörung	→ Dozent:in trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst und befragt Studierende sporadisch nach deren Meinungen, die jedoch nicht zwangsweise in eine Entscheidung einbezogen werden müssen	
	Informierung	→ Dozent:in trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst; Studierende werden zwar über Abläufe informiert, haben jedoch kein Mitspracherecht („Alibi-Teilnahme“)	
Nicht-Partizipation	Fremdorganisation	→ Dozent:in trifft alle relevanten Entscheidungen bzgl. der Organisation und Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens ohne Einbezug oder Befragung der Studierenden; Inhalte, Ziele und Abläufe werden aus der Perspektive der Studierenden fremddefiniert; Studierende werden angewiesen und nicht über Hintergründe und Abläufe informiert	<b>Faktor 3: Fremdbestimmung</b>

### 2.2 Befunde zu studentischen Partizipationsmöglichkeiten

Betrachtet man bisherige Befunde zu studentischen Partizipationsmöglichkeiten, so finden sich in Übersichtsartikeln (vgl. dazu Hauk & Gröschner, 2022; Kärner et al., 2023) für den Hochschulkontext positive Zusammenhänge mit Lernprozess- und LernerfolgsvARIABLEN (z.B. Dancer & Kamvounias, 2005; Handelsman et al., 2005; Leslie & Gormann, 2017; López-Pastor & Silicia-Camacho, 2017). Wie eingangs bereits angemerkt dominieren auch im Hochschulkontext lehrendenzentrierte, traditionelle Formate, wenngleich neuere Ansätze, wie z.B. Blended-learning Formate, zunehmend an Bedeutung gewinnen (z.B. Mladenovici et al., 2022). Studien zur Partizipation im schulischen Bereich deuten insgesamt auf eher geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten und einen hohen Grad an Fremdbestimmung hin (z.B. Dür & Griebler, 2008; Gamsjäger & Wetzelhütter 2020; Griebler & Griebler 2012; Helsper et al. 2004; Klieme et al. 2020; Steinert et al. 2003). Dabei ist zu vermuten, dass sich, je nach betrachtetem Entscheidungsfeld, die (wahrgenommenen) Partizipationsmöglichkeiten für Studierende unterscheiden. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass Lerninhalte, Lernziele, Prüfungsmodalitäten und Bewertungskriterien deutlich stärker durch z.B. curriculare Vorgaben reglementiert sind als die in

hochschulischen Lehrveranstaltungen umgesetzten Methoden und Sozialformen, für die typischerweise mehr Gestaltungsfreiraum besteht (z.B. Raffaele & Rediger, 2021).

Betrachtet man mögliche Kriterien zur Validierung des in dieser Studie entwickelten Fragebogens, so weisen bisherige Studien für die intrinsische Motivation auf Zusammenhänge mittlerer bis grosser Stärke hin (zsf. Kärner et al., 2023). Der positive Effekt selbstbestimmter Teilhabe auf die intrinsische Motivation kann dabei mit der Selbstbestimmungstheorie erklärt werden (Deci & Ryan, 1993). Diese beschreibt die Beweggründe für die Initiierung, Ausführung und Aufrechterhaltung von Lernhandlungen. Sie reichen auf einem Kontinuum von intrinsischer Regulation (Lernhandlung erfolgt aufgrund ihrer selbst willen) zu verschiedenen Formen der extrinsischen Regulation (Lernhandlungen werden aufgrund ihrer Konsequenzen ausgeführt). Die Lernumwelt der Lernenden ist dabei insofern von Bedeutung, als dass diese direkten Einfluss auf die Befriedigung verschiedener Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) hat, die wiederum eine Genese der intrinsischen Motivation positiv bedingen (vgl. Ryan & Deci, 2020). Diesbezüglich ist anzunehmen, dass höhere Grade an Partizipation einen positiven Einfluss auf die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse und somit wiederum auf die intrinsische Motivation haben (ebd.). Empirische Hinweise zu diesen Überlegungen finden sich für den Hochschulsektor in verschiedenen Meta-Analysen (wie z.B. Bureau et al., 2022 oder Howard et al., 2021).

### 3. Zielstellung und Annahmen

Unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstands sind uns keine Messinstrumente bekannt, die die studentischen Partizipationsmöglichkeiten systematisch erfassen und dabei sowohl verschiedene Einflussgrade als auch verschiedene Felder beinhalten. Im vorliegenden Beitrag soll dieses Defizit adressiert werden. Dieser hat daher die Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden zum Ziel. Die Grundlage bildet ein von Kärner und Jüttler (2024) für den schulischen Sekundarbereich entwickelter Fragebogen. Folglich wird der Frage nachgegangen, ob sich die für den Sekundarbereich gefundene faktorielle Skalenstruktur auch für die Studierendenversion des Instruments nachweisen lässt. Für eine Validierung wird untersucht, inwieweit die gefundenen Faktoren mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation der Studierenden korrelieren. Entsprechend werden die folgenden Annahmen empirisch geprüft:

- (1) Es wird angenommen, dass sich bezogen auf das in Abbildung 1 dargestellte Modell unterschiedliche Grade empirisch abbilden lassen, welche sich in den Qualitäten studentischer Einflussmöglichkeiten unterscheiden. Entsprechend der bisherigen Befunde (vgl. Kärner & Jüttler, 2024) wird angenommen, dass sich für die Studierenden ebenfalls eine dreidimensionale Skalenstruktur empirisch nachweisen lässt, die sich inhaltlich in die Bereiche „Selbstbestimmte Teilhabe“, „Bedingte Mitsprache“ und „Fremdbestimmung“ gliedern lässt (vgl. Abbildung 1, rechter Bereich).
- (2) In Referenz auf bisherige Befunde (zsf. Kärner et al., 2023) wird angenommen, dass sich feldübergreifend insgesamt höhere Zustimmungswerte bzgl. der Fremdbestimmung verglichen mit Qualitäten der selbstbestimmten Teilhabe bzw. der bedingten Mitsprache nachweisen lassen.
- (3) Darüber hinaus wird angenommen, dass sich die studentischen Partizipationsmöglichkeiten über die verschiedenen Felder hinweg unterscheiden. Wir gehen davon aus, dass die wahrgenommene Fremdbestimmung bei Feldern, die stärker reglementiert sind, wie z.B. die Prüfungsmodalitäten, höhere Zustimmungswerte erhalten wird, verglichen mit Feldern, die weniger stark reglementiert sind, wie z.B. die Lehrmethoden oder die Sozialformen.
- (4) Zuletzt wird angenommen, dass höhere Ausprägungen in der selbstbestimmten Teilhabe sowie der bedingten Mitsprache positiv mit der intrinsischen Motivation der Studierenden korrelieren, während sich negative Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Fremdbestimmung und der intrinsischen Motivation der Studierenden finden sollten. Umgekehrt wird angenommen, dass höhere Zustimmungswerte hinsichtlich der selbstbestimmten Teilhabe sowie der bedingten Mitsprache negativ mit der extrinsischen Motivation von Studierenden korrelieren, während die betreffende Motivationsart positiv mit der wahrgenommenen Fremdbestimmung zusammenhängt. Entsprechende Verweise auf positive Zusammenhänge studentischer Partizipation mit der intrinsischen Motivation finden sich bspw. bei López-Pastor und Silicia-Camacho (2017).

## 4. Methode

### 4.1 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine im Frühjahr 2023 an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften durchgeführte Online-Fragebogenstudie. Die Studie wurde vor Ort im Rahmen eines Seminars unter Anleitung von insgesamt vier geschulten Testleiter\*innen durchgeführt. Die Daten für die vorliegende Studie wurden zu Beginn des Semesters am Ende der zweiten Semesterwoche erhoben. Als Referenzpunkt der Befragung dienten die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im Seminar selbst, in dem auch die Befragung durchgeführt wurde. Neben den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten wurde für die Validierung die intrinsische und extrinsische Motivation der Studierenden erfragt.

### 4.2 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Schweizer Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt Betriebsökonomie) zusammen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im zweiten Fachsemester befanden und einen überfachlichen Kurs zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten sowie in das Projektmanagement besuchten. Von den insgesamt rund 230 im Kurs eingeschriebenen Studierenden nahmen 165 an der Studie teil. Dies entspricht einer Teilnahmequote von ca. 72%. Fälle mit einem homogenen Antwortmuster (70% oder mehr identische Antworten) wurden aus den Analysen ausgeschlossen (insgesamt 11 Fälle). Die Analysetichprobe umfasst damit insgesamt 154 Studierende. Die Stichprobenbeschreibung findet sich in Tabelle 1. Das Alter der Studierenden lag mehrheitlich zwischen 20 und 25 Jahren<sup>3</sup>. Lediglich 12 Studierende (ca. 8 %) waren jünger als 20 Jahre und 20 Studierende (ca. 13 %) älter als 25 Jahre. Die Geschlechterverteilung ist insgesamt ausgeglichen (je 50 % Studentinnen und Studenten). Der Grossteil der Studierenden verfügt über eine Berufsmaturität. Nur ein geringer Anteil verfügt über eine andere Form der Hochschulzugangsberechtigung<sup>4</sup>. Die Verteilung ist für die betrachtete Zielgruppe daher als typisch und erwartungskonform einzustufen.

**Tabelle 1**

*Stichprobenmerkmale der Studierenden (N=154)*

Ausprägung	Numerische Grösse
<i>Geschlecht</i>	
Männlich	71 (50 %)
Weiblich	71 (50 %)
<b>Gesamt</b>	<b>142<sup>a</sup></b>
<i>Bildungsabschluss</i>	
Berufsmaturität	131 (85 %)
Gymnasiale Maturität	15 (10 %)
Fachmaturität	4 (2.5 %)
Anderer	4 (2.5 %)
<b>Gesamt</b>	<b>154</b>

*Hinweis:* <sup>a</sup> Die Abweichung in der Gesamtzahl basiert auf fehlenden Antworten einzelner Teilnehmenden.

### 4.3 Vorgehen bei der Itementwicklung

Die Items wurden ursprünglich für die Erfassung der Wahrnehmung lernerseitiger Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht von Lernenden und Lehrenden auf Ebene der Sekundarstufe entwickelt. Der betreffende Fragebogen

<sup>3</sup> Das genaue Alter wurde in der vorliegenden Studie nicht eindeutig abgefragt, da die Studierenden direkt im Kurs vor Ort befragt wurden. Die Teilnahme von Personen, die nicht zur Zielgruppe der Befragung gehören, konnte damit vorab ausgeschlossen werden.

<sup>4</sup> Der Grund für diese Verteilung liegt darin, dass die Studie mit Studierenden einer Fachhochschule durchgeführt wurde.

umfasste in der ersten Version gesamthaft 132 Items (22 Items<sup>5</sup> je Feld). Die Items zu den verschiedenen Graden wurden dabei auf Grundlage des von Kärner et al. (2023) entwickelten Modells (vgl. Abbildung 1) formuliert und durchliefen mehrere Iterationen (für Details zur Itementwicklung siehe Kärner & Jüttler, 2024). Für die Itemformulierung konnten auf Grundlage der Definitionen für die einzelnen Grade zunächst *Schlüsselwörter und -phrasen* identifiziert werden. Das Ziel dieser Identifikation lag darin, die inhaltliche Breite der einzelnen Grade abzubilden. Diesbezüglich wurden konkrete Fragen in Form von Items formuliert. Die Items wurden dabei so formuliert, dass ein sukzessiver Übergang vom Subjektstatus (*Selbstorganisation, Selbstbestimmung, Mitbestimmung*) zum Objektstatus (*Scheinpartizipation, Fremdbestimmung*) der/des Lernenden semantisch zum Ausdruck kommt (vgl. Kärner & Jüttler, 2024; Beispiele finden sich in Anhang A1). Dieser graduelle semantische Übergang darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass verschiedene Qualitäten der Partizipation durchaus gemeinsam vorhanden sein können und auch theoretisch keiner strikten Abstufung folgen (siehe Hart, 2008).

Das iterative und mehrstufige Entwicklungsverfahren, in dem neben Experteneinschätzungen verschiedene Pilotierungen mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wurden, mündete in einer finalen Itemanzahl von insgesamt 22 Items je Feld, wobei die sechs Felder „Unterrichtsinhalte“, „Unterrichtsziele“, „Unterrichtsmethoden“, „Sozialformen“, „Bewertungskriterien“ und „Prüfungsmodalitäten“ unterschieden wurden. Insgesamt umfasste der Erstentwurf<sup>6</sup> des Fragebogens somit 132 Items in der Version für die Lernenden der Sekundarstufe. Die Items wurden von Kärner und Jüttler (2024) eingesetzt und auf ihre faktorielle Struktur anhand explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen untersucht. Die Faktorenanalysen zeigten feldübergreifend eine dreidimensionale Struktur auf, wobei inhaltlich, wie bereits in Abschn. 2 beschrieben, die Dimensionen „Selbstbestimmte Teilhabe“, „Bedingte Mitsprache“ und „Fremdbestimmung“ (vgl. Abbildung 1 und zugehörige Erklärung in Abschn. 2) unterschieden werden konnten.

Die von Kärner und Jüttler (2024) entwickelten und geprüften Items wurden für die vorliegende Studie auf den Hochschulkontext übertragen und mit Studierenden auf ihre inhaltliche Bedeutung hin überprüft. Diesbezüglich wurden von den aus der ursprünglichen Version je 22 Items pro Feld 11 inhaltsgleiche Items ausgewählt, um eine Reduktion des Umfangs des Fragebogens zu erreichen. Als Auswahlkriterium dienten die Ergebnisse der Faktorenanalysen aus Kärner und Jüttler (2024). Entsprechende Abweichungen einzelner Formulierungen sind daher zwar auf unterschiedliche, jedoch inhaltsgleiche Items zurückzuführen. Der vollständige Fragebogen mit allen Items zu den drei angenommenen Dimensionen für den Hochschulkontext findet sich in Anhang A2.

#### 4.4 Auswertungsverfahren

Für die Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalysen (CFA) wird je Feld (Lerninhalte, Lernziele, Lehrmethoden, Sozialformen, Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten) das in Abbildung 2 veranschaulichte Messmodell zugrunde gelegt. Für jeden Faktor werden drei Items aus dem Fragebogen verwendet, die jeweils die inhaltliche Breite der Faktoren „Selbstbestimmte Teilhabe“, „Bedingte Mitsprache“ und „Fremdbestimmung“ abbilden. Dies ermöglicht ein sparsames Modell, welches noch eindeutig identifizierbar ist (dazu Little, 2013).

Die Durchführung der CFAs erfolgte mit der Statistiksoftware MPlus (Muthén & Muthén, 1998-2017). Sämtliche Modellparameter werden auf Grundlage der Maximum-Likelihood-Estimation (MLR-Estimator, auch „Sandwich-Estimator“, vgl. Finney & DiStefano, 2006; Maydeu-Olivares, 2017; Muthén & Muthén, 2017) geschätzt. Die Schätzung der einzelnen Faktorladungen erfolgt auf Grundlage der Effektkodierung, um die willkürliche Wahl eines überrepräsentierten Indikators zu vermeiden (vgl. Little, 2013).

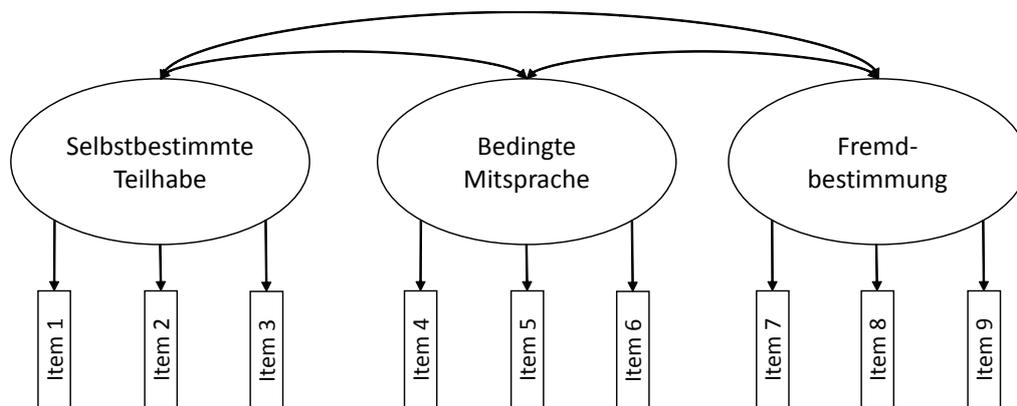
<sup>5</sup> Im Beitrag von Kärner et al. (2023) wurden in einer späteren Version letztlich nur 20 Items pro Feld verwendet, da eine ursprünglich von Hart (1992) im Grad der Scheinpartizipation enthaltene Ausprägung „Dekoration“ aus empirischen und semantischen Gründen ausgeschlossen werden musste. Die vorliegende Studie wurde allerdings vor diesem Ausschluss durchgeführt.

<sup>6</sup> Siehe die obige Fussnote (5) für weitere Details.

**Abbildung 2**

Messmodell der konfirmatorischen Faktorenanalyse mit drei Faktoren

Quelle: Kärner und Jüttler (2024)



**4.5 Identifikation und Überprüfung der Faktorenstruktur**

Wie bereits bei Kärner und Jüttler (2024) beschrieben, so wurden auch für den Hochschulkontext Ein-, Zwei- und Drei-Faktorenmodelle gerechnet und gegeneinander getestet. Die Modellgüte der einzelnen Modelle wird dabei ausschliesslich anhand von Massen für den Gesamtmodel-Fit (z.B. Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) angegeben, da es sich im vorliegenden Fall um ineinander geschachtelte Modelle handelt. Dies lässt sich daran erkennen, dass sich die verschiedenen Modelle lediglich darin unterscheiden, auf wie viele Faktoren die zugrunde liegenden Items laden. Die Itemauswahl und -anzahl bleibt dabei unverändert. Als Mass für Modellvergleiche unter Verwendung des MLR-Schätzers eignet sich diesbezüglich der Chi-Square Difference Test mittels Satorra-Bentler Scaled Chi-Squares (vgl. Satorra & Bentler, 2001). Die Modellvergleiche der drei Tests je Feld finden sich in Tabelle 2, wobei die letzte Spalte jeweils die Ergebnisse des Chi-Square Difference Tests zeigt. Signifikante Werte deuten dabei auf eine statistisch signifikante Überlegenheit einer Drei-Faktoren-Lösungen gegenüber der Ein- bzw. Zwei-Faktorenlösungen hin.

Die Ergebnisse der verschiedenen Faktorenlösungen deuten insgesamt auf ein konsistentes Bild hin. Dabei zeigt sich, dass die Drei-Faktorenlösung fast durchgehend die höchste Übereinstimmung mit den in den Daten vorliegenden strukturellen Zusammenhängen aufweist. Ausnahmen finden sich bei den Lernzielen. Hier findet sich keine statistisch signifikante Überlegenheit einer Drei-Faktorenlösung gegenüber einer Zwei-Faktorenlösung. Zudem ist der Unterschied hinsichtlich der Prüfungsmodalität lediglich auf einem 10-Prozent-Niveau signifikant ( $p=0.065$ ). Abschliessend ist darauf hinzuweisen, dass sich hinsichtlich der Lehrmethoden keine eindeutige Lösung finden lässt, die über alle Faktorenlösungen hinweg stabil ist. Gerade bei der Zwei-Faktorenlösung zeigen sich Stabilitätsprobleme, was Modellanpassungen zur Folge hatte, die in einer unterschiedlichen Wahl von inhaltsgleichen Items sowie dem Ausschluss einzelner Items mündete. Diese Instabilität zeigt sich nicht für eine Drei-Faktorenlösung. Dementsprechend erweist sich das dreifaktorielle Modell als geeignete Lösung, da diesbezüglich keinerlei Konvergenzprobleme zu beobachten waren.

Um die hier angenommene Dreidimensionalität empirisch abzusichern, haben wir ergänzend zu den durchgeführten Satorra-Bentler Scaled Chi-Square Difference Tests (siehe Tabelle 2) überprüft, inwiefern die drei identifizierten Faktoren (bzw. die jeweils neun Items) anhand eindimensionaler hierarchischer Modelle abgebildet werden können. Dazu wurden, auf Grundlage der Item-Response-Theorie (IRT), für alle sechs Felder sog. General-Partial-Credit Modelle mit variierender Item-Schwierigkeit (sog. Item Locations) und konstanten Steigungen (sog. Item Discriminations) mittels Mplus (Muthén & Muthén, 2017) berechnet (siehe die Tabelle im Anhang A4). Auf dieser Grundlage würde man, sollte die Annahme einer streng hierarchischen eindimensionalen Struktur gültig sein, erwarten, dass die Itemschwierigkeiten mit abnehmendem Grad der wahrgenommenen studentischen Partizipationsmöglichkeiten ebenfalls abnehmen (und ggf. negativ werden). Mit anderen Worten sollte die Zustimmungshäufigkeit zu Items mit abnehmendem Grad an wahrgenommener studentischer Partizipationsmöglichkeit zunehmen. Die Rangfolge, basierend auf den durchschnittlichen Itemschwierigkeiten, wäre auf Faktorebene entsprechend „Selbstbestimmte Teilhabe“ > „Bedingte Mitsprache“ > „Fremdbestimmung“. Diese Annahme trifft auf die Lernziele, Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten

zu. Für die Lerninhalte, Lehrmethoden und Sozialformen ist die Rangfolge deutlich unterschiedlich und weist kein konsistentes Muster auf. Auf Itemebene kann die Annahme lediglich für die Items der Prüfungsmodalitäten durchgängig und für die Items der Bewertungskriterien zu Teilen bestätigt werden. Dieses Ergebnis deckt sich nicht mit den Befunden zur Sekundarstufe (vgl. Kärner et al., 2023) und den theoretischen Auffassungen über die Mehrdimensionalität (z.B. Hart, 2008). Für die Felder „Lerninhalte“, „Lernziele“, „Lehrmethoden“ und „Sozialformen“ und deren jeweils neun Items findet sich dagegen kein konsistentes Muster, das auf eine eindimensionale hierarchische Struktur hinweisen würde. Ferner findet sich auch in den durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen zur angenommenen Faktorstruktur für eine eindimensionale Lösung keine Übereinstimmung mit den Daten. Die Befunde sprechen daher sowohl aus theoretischer als auch empirischer Sicht insgesamt gegen die Annahme einer eindimensionalen Struktur.

Zusammenfassend kann für die Studierenden feldübergreifend durchgehend eine dreifaktorielle Skalenstruktur angenommen werden. Die dreifaktoriellen Lösungen dienen als Grundlage für die in Kapitel 5 berichteten deskriptiven und inferenzstatistischen Analyseergebnisse.

**Tabelle 2**

*Modellvergleiche anhand der verschiedenen Felder studentischer Partizipationsmöglichkeiten*

Modelle	$\chi^2$	d.f.	<i>p</i>	$\chi^2$ /d.f.	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	TRd
<i>Lerninhalte</i>									
1-Faktormodell	157.3	29	<0.01	5.42	0.169	0.557	0.450	0.213	110.9**
2-Faktormodell	47.0	27	0.010	1.74	0.069	0.931	0.908	0.082	20.9**
3-Faktormodell	28.6	24	0.237	1.19	0.035	0.984	0.976	0.042	--
<i>Lernziele<sup>a</sup></i>									
1-Faktormodell	100.2	28	<0.01	3.58	0.129	0.659	0.562	0.166	41.6**
2-Faktormodell	45.8	26	0.010	1.76	0.070	0.907	0.871	0.065	5.9 <sup>n.s.</sup>
3-Faktormodell	39.8	23	0.016	1.73	0.069	0.921	0.876	0.059	--
<i>Lehrmethoden<sup>a</sup></i>									
1-Faktormodell	97.9	27	<0.01	3.63	0.131	0.502	0.336	0.117	33.2**
2-Faktormodell <sup>b</sup>	73.9	25	<0.01	3.00	0.113	0.699	0.567	0.135	17.7**
3-Faktormodell	39.5	22	0.012	1.80	0.072	0.877	0.799	0.072	--
<i>Sozialformen</i>									
1-Faktormodell	129.9	29	<0.01	4.48	0.150	0.553	0.445	0.192	29.8**
2-Faktormodell	52.2	27	<0.01	1.93	0.078	0.888	0.851	0.069	14.7**
3-Faktormodell	34.5	24	0.076	1.43	0.053	0.954	0.930	0.052	--
<i>Bewertungskriterien</i>									
1-Faktormodell	119.5	29	<0.01	4.12	0.142	0.693	0.619	0.190	60.3**
2-Faktormodell	52.0	27	<0.01	1.93	0.078	0.915	0.887	0.067	14.2**
3-Faktormodell	33.0	24	0.104	1.38	0.049	0.969	0.954	0.048	--
<i>Prüfungsmodalitäten</i>									
1-Faktormodell	172.2	29	<0.01	5.94	0.166	0.536	0.424	0.263	70.5**
2-Faktormodell	41.5	27	0.036	1.54	0.059	0.945	0.927	0.056	7.3 <sup>+</sup>
3-Faktormodell	30.7	24	0.161	1.28	0.043	0.975	0.962	0.038	--

*Hinweise:* d.f. = Degrees of Freedom (Freiheitsgrade), RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker Lewis Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, TRd = Satorra-Bentler Scaled Chi-Square Difference, <sup>+</sup> *p* < 0.10, <sup>\*\*</sup> *p* < 0.01; <sup>a</sup> Aufgrund hoher Fehlerkorrelation zwischen den Items wurden diese zugelassen, was zu einer Reduktion der Freiheitsgrade führte. <sup>b</sup> Aufgrund von Stabilitätsproblemen mussten andere (inhaltsgleiche) Items verwendet werden.

#### 4.6 Erfassung der intrinsischen und extrinsischen Motivation

Für die fragebogenbasierte Erfassung der intrinsischen und extrinsischen Motivation wurden, basierend auf Prenzel et al. (1996), drei Items für die intrinsische (Beispielitem: „In dieser und letzter Woche beim Lernen und im Seminar habe ich meine Tätigkeiten ausgeführt, weil ich neue Dinge lernen wollte.“) und drei Items für die extrinsische Motivation (Beispielitem: „In dieser und letzter Woche beim Lernen und im Seminar habe ich mich nur deshalb angestrengt, weil ich sonst schlechte Noten bekomme.“) verwendet. Alle Items wurden anhand einer fünf-stufigen Likert-Skala abgefragt (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig, 5 = sehr häufig). Die Reliabilitäten der beiden Konstrukte liegen mit  $\omega=0.88$  (intrinsisch) und  $\omega=0.81$  (extrinsisch) im sehr guten Bereich (Graham, 2006; McNeish, 2018).

## 5. Ergebnisse

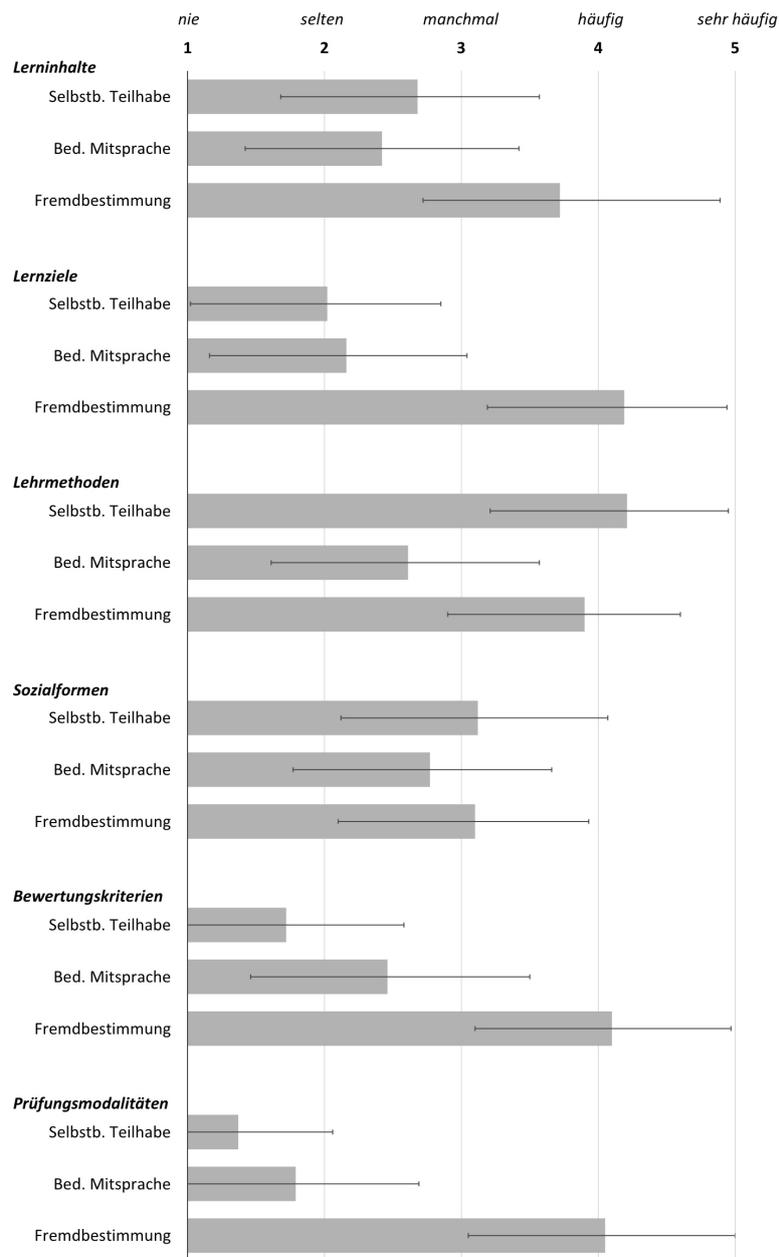
### 5.1 Deskriptive Skalen- und Itemkennzahlen

In einem ersten Schritt werden die Skalenmittelwerte der identifizierten Faktoren berichtet (Abbildung 3). Zunächst lässt sich, mit Ausnahme der Lehrmethoden und Sozialformen, erwartungskonform feststellen, dass die wahrgenommene Fremdbestimmung jeweils am stärksten ausgeprägt ist. Zudem zeigt sich für die Bewertungskriterien und die Prüfungsmodalitäten eine deutliche Abnahme der Zustimmung von der Fremdbestimmung hin zu einer Zunahme der Zustimmung der selbstbestimmten Teilhabe. Studierende nehmen ihre Einflussmöglichkeiten auf die Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten am stärksten fremdbestimmt wahr, zum Teil sehen sie hier aber auch bedingte Mitsprachemöglichkeiten. Am geringsten fällt die wahrgenommene selbstbestimmte Teilhabe bei den Feldern Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten aus. Dieses abgestufte Bild verschwimmt jedoch, wenn man die Lerninhalte und Lernziele betrachtet, wobei die selbstbestimmte Teilhabe bei den beiden genannten Feldern etwas stärker oder zumindest gleich stark ausfällt wie die bedingte Mitsprache. Mit Blick auf die Lehrmethoden und Sozialformen zeigt sich ein relativ ausbalanciertes Verhältnis zwischen selbstbestimmter Teilhabe und Fremdbestimmung. Gesamthaft lässt sich feststellen, dass sich, je nach betrachtetem Feld, sowohl fremdbestimmte als auch Formen partizipativer Einflussmöglichkeiten durchaus zu gleichen oder ähnlichen Teilen finden.

Die Tabelle in Anhang A3 erweitert die deskriptiven Skalenkennzahlen um eine detaillierte Darstellung der Skalen- und Itemkennzahlen. Die verwertbaren Datensätze auf Itemebene bewegen sich zwischen 152 und 154. Somit zeigen sich auf Itemebene keine bzw. nur wenige fehlende Werte (item non-response). Die Trennschärfen der einzelnen Items zeigen insgesamt angemessene Werte ( $r_{it} > 0.3$ ). Diese Bedingung wird von 87% aller Items erfüllt. Ausnahmen finden sich insbesondere für die beiden Items M\_FO2 und M\_FO3. Die übrigen Abweichungen fallen dagegen nur gering aus. Die Itemschwierigkeiten streuen insgesamt stark (zwischen 0.08 und 0.87), wobei sich 74% aller Items innerhalb eines angemessenen Niveaus zwischen 0.20 und 0.80 bewegen (vgl. Lienert & Raatz, 1998). Gerade für die Items hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten müssen jedoch Bodeneffekte vermutet werden, da die Zustimmung bezogen auf die Items zur selbstbestimmten Teilhabe sowie zur bedingten Mitbestimmung niedrig ausfallen und nahe bei „1“ liegen. Das gleiche gilt für das Item B\_SO1 (Bewertungskriterien). Die übrigen Abweichungen fallen dagegen eher gering aus. Die Skalenreliabilitäten liegen insgesamt auf einem angemessenen bis sehr guten Niveau (Graham, 2006; McNeish, 2018). Einzig die Reliabilität der wahrgenommenen Fremdbestimmung der Lehrmethoden fällt mit  $\omega=0.512$  etwas ab, was sich auch in der verhältnismässig niedrigen Trennschärfe und geringen Faktorladungen der Items M\_FO2 und M\_FO3 widerspiegelt.

**Abbildung 3**

Skalenmittelwerte und -standardabweichung wahrgenommener Partizipationsmöglichkeiten (eigene Darstellung)



### 5.2 Korrelative Ergebnisse

Im zweiten Schritt werden die latenten Korrelationen zwischen den Skalen des Partizipationsfragebogens und der intrinsischen und extrinsischen Motivation betrachtet (Tabelle 3). Insgesamt zeigen sich erwartungskonforme Zusammenhänge. Mit Ausnahme der Lehrmethoden, finden sich feldübergreifend hohe positive Korrelationen zwischen der selbstbestimmten Teilhabe und der bedingten Mitsprache sowie, wieder mit Ausnahme der Lehrmethoden, moderate bis hohe negative Korrelationen zwischen der selbstbestimmten Teilhabe respektive bedingten Mitsprache und der Fremdbestimmung.

Erwartungskonforme Korrelationen zeigen sich auch bezüglich der intrinsischen und zu Teilen auch der extrinsischen Motivation. Über alle Felder hinweg gehen mehr Möglichkeiten einer selbstbestimmten Teilhabe mit einer höheren intrinsischen Motivation einher. Für die bedingte Mitsprache zeigt sich ein analoges Zusam-

menhangsmuster. Umgekehrt zeigt sich zwischen einer selbstbestimmten Teilhabe (Lerninhalte) und der extrinsischen Motivation ein signifikant negativer Zusammenhang. Zwischen der Fremdbestimmung und der intrinsischen Motivation finden sich tendenziell negative Zusammenhänge, die jedoch nicht signifikant ausfallen. Erwartungskonform fallen auch die positiven Korrelationen zwischen der extrinsischen Motivation und der Fremdbestimmung (Sozialformen und Bewertungskriterien) aus, wobei die Korrelation zumindest für die Bewertungskriterien auf dem 10-Prozent Niveau signifikant wird. Die übrigen Korrelationen sind nahe bei Null oder nicht signifikant.

**Tabelle 3**

*Latente Korrelationen zwischen den Skalen studentischer Partizipationsmöglichkeiten und der intrinsischen und extrinsischen Motivation*

Felder		Partizipationsskalen		Lernmotivation	
		BM	FB	IM	EM
Lerninhalte	ST	.93**	-.51**	.40**	-.28*
	BM	1	-.75**	.37**	-.13
	FB		1	-.12	.06
Lernziele	ST	.88**	-.24	.32**	-.18
	BM	1	-.37	.40**	-.14
	FB		1	.08	-.07
Lehrmethoden	ST	.33*	.64**	.25*	-.13
	BM	1	.09	.35**	-.04
	FB		1	.17	-.15
Sozialformen	ST	.77**	-.60**	.34**	-.15
	BM	1	-.44**	.38**	-.05
	FB		1	-.11	.32
Bewertungskriterien	ST	.81**	-.54**	.26*	-.02
	BM	1	-.50**	.24**	-.07
	FB		1	-.16	.23+
Prüfungsmodalitäten	ST	.83**	-.61**	.21*	.14
	BM	1	-.65**	.28**	.07
	FB		1	-.13	-.18

*Hinweise:* + $p < 0.10$ ; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; ST: Selbstbestimmte Teilhabe, BM: Bedingte Mitsprache, FB: Fremdbestimmung, IM: Intrinsische Motivation, EM: Extrinsische Motivation

## 6. Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

Der Beitrag hatte die Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung der studentischen Partizipationsmöglichkeiten zum Ziel. Als Grundlage diente ein für die Sekundarstufe entwickelter Fragebogen. Dieser wurde auf den Hochschulkontext übertragen und bei insgesamt 154 Schweizer Studierenden im zweiten Fachsemester eingesetzt. Dabei wurden vier Annahmen zugrunde gelegt und empirisch überprüft.

Die Ergebnisse zeigen, dass, mit Ausnahme der Lehrmethoden, ein dreidimensionales Modell einer ein- oder zweifaktoriellen Modellierung überlegen ist. Für die Lehrmethoden findet sich eine Überlegenheit lediglich gegenüber einer einfaktoriellen Modellierung. Dennoch kann gesamthaft festgestellt werden, dass sich, wie schon für die Lernenden und Lehrpersonen der Sekundarstufe (vgl. Kärner & Jüttler, 2024), auch für die Studierenden eine mehrdimensionale Betrachtung wahrgenommener Partizipation bestätigt (Annahme 1). Dies wird dadurch deutlich, dass ein Drei-Faktormodell einem Zwei- oder Ein-Faktormodell hinsichtlich der referenzierten Fit-Indizes stets überlegen ist (vgl. Tabelle 2). Daher bestätigt sich auch hier die Annahme, dass

nicht nur zwei Extrembereiche (Autonomie und Heteronomie) als plausibel angenommen werden können, sondern sich mindestens eine dazwischenliegende Dimension empirisch abbilden lässt, was im Gegensatz zu früheren Annahmen steht (z.B. Wetzelhütter & Bacher, 2015). Die Befunde konnten durch ergänzende Partial-Credit-Modelle (siehe Anhang A4) bestätigt werden. In diesem Zusammenhang konnte die Annahme eindimensionaler hierarchischer Modelle abgelehnt werden.

Zudem lässt sich, mit Ausnahme der Lehrmethoden und der Sozialformen, feststellen, dass Studierende die Lehrveranstaltungen stärker fremd- als selbstbestimmt wahrnehmen (Annahme 2, siehe Abschn. 3). Wie bereits für die Lernenden der Sekundarstufe gezeigt, so nehmen auch Studierende eine verhältnismässig hohe selbstbestimmte Teilhabe innerhalb der Lehrmethoden ( $M = 4.21$ ) und Sozialformen ( $M = 3.21$ ) wahr (vgl. Abbildung 3 und die Tabelle im Anhang A3). Annahme 2 gilt somit nicht feldübergreifend, sondern kann lediglich für die Lerninhalte, Lernziele, Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten angenommen werden. Demzufolge muss Annahme 2 für die Studierenden teilweise abgelehnt werden. Dass Lehrveranstaltungen von den Studierenden tendenziell eher als fremd- und nicht als selbstbestimmt wahrgenommen werden und sich entsprechend höhere Zustimmungswerte für Items zur Fremdbestimmung finden, deckt sich ebenfalls mit bisherigen Befunden zum schulischen Bereich (z.B. Bron et al., 2018; Meusburger, 2023). Ferner zeigt sich eine hohe Korrelation zwischen der selbstbestimmten Teilhabe und der Fremdbestimmung hinsichtlich der Lehrmethoden ( $r = .64$ , vgl. Tabelle 3). Dieser Befund widerspricht der Befundlage auf Ebene der Sekundarstufe (Kärner & Jüttler, 2024). Eine plausible Erklärung kann jedoch darin gesehen werden, dass die Studierenden einen deutlich höheren Anteil an Selbstlernphasen (Selbststudium) erfahren, wodurch neben einer wahrgenommenen Fremdbestimmung gleichzeitig durchaus auch eine starke selbstbestimmte Teilhabe empfunden werden kann. Auch spricht der Befund, dass sich, je nach betrachtetem Feld, sowohl fremdbestimmte als auch Formen partizipativer Einflussmöglichkeiten zu gleichen oder ähnlichen Teilen finden, gegen eine streng hierarchische Struktur, wie sie beispielsweise in älteren Stufenmodellen der Partizipation angenommen wurde (z.B. Arnstein, 1969; Hart, 1992; Revidierung und Relativierung in Hart, 2008).

Folgt man den vorherigen Ausführungen und den Ergebnissen in Abbildung 3, zeigt sich deutlich, dass die Studierenden, je nach betrachtetem Feld, unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen. Dabei bestätigt sich auch die Vermutung, dass Studierende hinsichtlich der Methoden und Sozialformen höhere Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen als bei den Bewertungskriterien und Prüfungsmodalitäten, die vor allem als fremdbestimmt wahrgenommen werden. Insgesamt kann somit die Annahme 3 bestätigt werden.

Bezogen auf Annahme 4 wurde vermutet, dass ausgeprägte wahrgenommene studentische Partizipationsmöglichkeiten positiv mit der intrinsischen Motivation und negativ mit der extrinsischen Motivation der Studierenden korrelieren. Die Befunde bestätigen diese Annahme über alle Felder hinweg für Zusammenhänge zwischen der selbstbestimmten Teilhabe respektive bedingten Mitsprache und der intrinsischen Motivation. Die latenten Korrelationen bewegen sich dabei zwischen  $r = .21$  und  $r = .40$  (vgl. Tabelle 3) und weisen damit insgesamt moderate Effektstärken auf (Cohen, 1988). Für die Fremdbestimmung bestätigt sich die Annahme nicht, da die betreffenden negativen Korrelationen nicht durchgehend signifikant ausfallen. Für die extrinsische Motivation findet sich zudem ein negativer Zusammenhang zwischen der selbstbestimmten Teilhabe hinsichtlich der Lerninhalte und der extrinsischen Motivation. Daneben zeigt sich ein erwartungskonformer positiver Zusammenhang zwischen der extrinsischen Motivation und der wahrgenommenen Fremdbestimmung bezogen auf die Bewertungskriterien. Darüber hinaus finden sich keine signifikanten Zusammenhänge zur extrinsischen Motivation. Annahme 4 kann somit in erster Linie für Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Motivation und der Selbstbestimmung bzw. bedingten Mitsprache und nur zu Teilen für vermutete Zusammenhänge zwischen der Fremdbestimmung und der extrinsischen Motivation bestätigt werden. Demzufolge muss auch diese Annahme teilweise abgelehnt werden. Dies deckt sich insofern damit, als dass bisherige Befunde vor allem einen starken Zusammenhang zwischen höheren Graden der Partizipation und der intrinsischen Motivation berichtet haben, wobei nicht explizit negative Zusammenhänge zur extrinsischen Motivation untersucht wurden (z.B. López-Pastor & Silicia-Camacho, 2017). Betrachtet man die Effektstärken, so fällt auf, dass Effekte mit Bezug zur extrinsischen Motivation deutlich kleiner, zu Teilen jedoch in ihrer Richtung durchaus erwartungskonform ausfallen. Folglich kann vermutet werden, dass die Ergebnisse einer grösseren und weniger spezifischen Stichprobe zu erwartungskonformeren Befunden führen könnten, als es in der vorliegenden Studie der Fall ist.

Zusammenfassend können somit die Annahmen zur inhaltlichen Plausibilität des Instruments sowie dessen ersten Validierung anhand der intrinsischen Motivation und höheren Graden der wahrgenommenen studentischen Partizipation erwartungskonform bestätigt werden. Bezogen auf die extrinsische Motivation können die Annahmen zumindest in Teilen bestätigt werden.

## 6.2 Limitationen der Studie

Neben diesen ersten Befunden zu einem Bereich, für den in der gewählten Form bisher keine empirischen Ergebnisse vorlagen, muss auf verschiedene Limitationen der Studie verwiesen werden. Diese beziehen sich in erster Linie auf die vergleichsweise kleine Gelegenheitsstichprobe, die sich lediglich auf eine Hochschule und einen Kurs beschränkt. Wenngleich diese Tatsache für die Theoriebildung und damit verbunden die Untersuchung faktorieller Strukturen als weniger hinderlich angesehen werden kann, so können damit noch keine vergleichenden oder gar kausalanalytischen Aussagen getroffen werden. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Studie bewusst keine Vergleichsanalysen, z.B. zwischen Geschlechtern, durchgeführt, da dies aufgrund der fehlenden Stichprobenrepräsentativität zu ungerechtfertigten Schlussfolgerungen verleiten könnte. Auf Skalen- und Itemebene (vgl. Anhang A3) zeigt sich eine vergleichsweise niedrige Reliabilität bzgl. der Messung der wahrgenommenen Fremdbestimmung hinsichtlich der Lehrmethoden. Dies zeigt sich auch in einer mangelnden Trennschärfe und niedrigen Faktorladungen einzelner Items dieser Skala. Hinsichtlich weiterer Validierungsschritte können daher Replikationsstudien an weiteren Hochschulen und der Einbezug mehrerer Fachbereiche als gewinnbringend angesehen werden.

## 6.3 Implikationen und Ausblick

Ungeachtet der obigen Limitationen wird mit der Entwicklung des in dieser Studie präsentierten und validierten Fragebogens ein Grundstein für die weitere Untersuchung studentischer Partizipationsmöglichkeiten gelegt. Dieser kann einen Referenzpunkt für zukünftige Studien im Bereich der Hochschulen bieten. Ein möglicher Nutzungsbereich kann u.a. darin gesehen werden, den vorliegenden Fragebogen zur Untersuchung von Effekten studentischer Partizipationsmöglichkeiten innerhalb experimenteller Designs zu verwenden, um kausalanalytische Aussagen studentischer Partizipation auf Lernprozessvariablen und den Lernerfolg von Studierenden treffen zu können. Für die Hochschulpraxis können mit den Einsatzmöglichkeiten verschiedene Ziele verfolgt werden. Einerseits ermöglicht die vorliegende Studie, sowohl für Forschende als auch für Lehrende im Hochschulkontext, ein geeignetes Instrument zur Erfassung wahrgenommener studentischer Partizipationsmöglichkeiten einzusetzen. Dieses ermöglicht es, einzelne Lehrveranstaltungen, Lehrmethoden oder auch ganze Module und Kurse hinsichtlich der wahrgenommenen studentischen Partizipationsmöglichkeiten zu untersuchen und zu evaluieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Befund zu den Zusammenhängen zur intrinsischen Motivation. Folgt man den bisherigen Forschungsergebnissen, so kann vermutet werden, dass Studierende, die stärker in die Gestaltung der externalen Bedingungen ihres eigenen Lernens eingebunden werden, ihre Lernhandlungen verstärkt aus dem Lernen selbst heraus ausüben und weniger aufgrund externaler Vorgaben, wie zum Beispiel Lob, Anerkennung oder das Erreichen einer guten Note. Für die Qualität der Hochschullehre wäre dieser Umstand in allen Belangen erstrebenswert (für einen Überblick über die positiven Effekte der intrinsischen Motivation auf den Lernprozess und -erfolg von Studierenden siehe u.a. Bureau et al., 2022; Gilbert et al., 2021; Howard et al., 2021). Die vorliegende Studie kann jedoch lediglich einen Hinweis für den positiven Effekt einer höheren selbstbestimmten Teilnahme und bedingten Mitsprache auf die intrinsische Motivation geben, diesen Zusammenhang jedoch nicht kausalanalytisch bestätigen. Entsprechend wäre auch die umgekehrte Richtung denkbar, wenngleich dies aus theoretischer Sicht nicht plausibel begründbar ist. Unklar ist ferner, durch welche konkreten Interventionen Studierende eine höhere selbstbestimmte Teilhabe und bedingte Mitsprache empfinden. Die Frage von realisierter und wahrgenommener Partizipation ist daher ebenfalls ungeklärt und somit ein wichtiger Gegenstand zukünftiger Forschungsvorhaben. Die weitere Erforschung der kausalen Zusammenhangskette Intervention – Partizipation – Motivation – Lernprozesse – Lernerfolg ist aus Sicht der Bildungsforschung daher ein bedeutsames Feld, für das sich zahlreiche weitere Forschungsfragen formulieren lassen, die auf den Ergebnissen dieser Studie aufbauen. Dies unterstreicht erneut auch die Bedeutung zukünftiger experimenteller Forschungsvorhaben in der Hochschullehre, wobei das vorgelegte Instrument eine entscheidende Grundlage bildet.

Neben den bereits erwähnten experimentellen Untersuchungen, beispielsweise bezüglich einzelner Lehrmethoden, gehört dazu auch die Weiterentwicklung des hier vorgestellten Instruments. Dabei sollten auch die seitens der Dozierenden wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten betrachtet werden. Im Gegensatz zu studentischen Partizipationsmöglichkeiten ist die Referenzfigur dabei nicht mehr im Dozierenden zu verstehen, sondern manifestiert sich viel mehr in hochschulpolitischen und curricularen Bedingungen. Daneben sollte aber auch die hochschuldidaktische und -methodische Ausbildung der Dozierenden stärker in den Blick genommen werden.

Zusammenfassend liefert diese Studie somit eine Grundlage nicht nur für zahlreiche weitere wissenschaftliche Untersuchungen, sondern auch für den unmittelbaren Einsatz in der Hochschullehre sowie für hochschulpolitische und hochschuldidaktische Fragen.

## Literaturverzeichnis

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Alt, D., & Raichel, N. (2022). Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education*, 37(3), 370–394.
- 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>
- Blandow, J., Gintzel, U., & Hansbauer, P. (1999). *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage*. Votum.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- 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>
- Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities & Social Sciences Communications*, 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic.
- 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>
- 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). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/3-531-90798-0\\_7](https://doi.org/10.1007/3-531-90798-0_7)
- García-Morales V. J., Garrido-Moreno A., & Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, 616059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Hrsg.), *Quantitative methods in education and the behavioral sciences. Structural equation modeling: A second course* (S. 269–314). IAP.
- Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 91–118. <https://doi.org/10.25656/01:19120>
- Gilbert, W., Bureau, J.S., Poellhuber, B. & Guay, F. (2021). Predicting college students' psychological distress through basic psychological need-relevant practices by teachers, peers, and the academic program. *Motivation and Emotion*, 45, 436–455. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09892-4>
- Graham, J. M. (2006). Congeneric and (Essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What They Are and How to Use Them. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 930–944. <https://doi.org/10.1177/0013164406288165>
- 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. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2012.art15d>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 107, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Habermas, J. (1974). Politische Beteiligung – ein Wert „an sich“? In P. Ackermann (Hrsg.), *Politische Sozialisation* (S. 138–142). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-86106-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-322-86106-1_13)
- 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>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. <https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf>.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The Ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Hrsg.), *Participation and Learning* (S. 19–31). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2)
- Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80(101850), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.25656/01:14467>
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108.
- Heid, H. (2019). Warum zwischen Lehren und Lernen unterschieden werden muss. Beitrag zur Differenzierung dessen, was Bildungspraxis genannt zu werden pflegt. In D. Holtsch, M. Depke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Franz Eberle* (S. 69–83). hep Verlag.
- Heinrichs, K., & Reinke, H. (Hrsg.) (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004680w>

- Helal, S., Li, J., Liu, L., Ebrahimie, E., Dawson, S., Murray, D.J., & Long, Q. (2018). Predicting academic performance by considering student heterogeneity. *Knowledge-Based Systems*, 161, 134-146. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2018.07.042>
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, Ch., Böhm-Kasper, O., & Pfaff, N. (2004). *Skalenhandbuch aus dem Projekt „Politische Orientierungen von Jugendlichen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen – Eine quantitative und qualitative Studie in den neuen und alten Bundesländern“*. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=998&elem=1010879>.
- Hollihn, F. A. (1978). *Partizipation und Demokratie: Bürgerbeteiligung am kommunalen Planungsprozess?* Nomos.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Kärner, T., & Jüttler, M. (2024). Partizipation im Unterricht: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 27, 1019-1061. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01235-6>.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y., & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 26, 1053-1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>.
- Klieme, E., Abs, H. J., & Diedrich, M. (2020). *Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ - Fragebogenerhebung: Eingangsbefragung* [Skalenkollektion: Version 1.0]. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/17:12:1>.
- Langan, A. M., Wheather, C. P., Shaw, E. M., Haines, B. J., Cullen, W. R., Boyle, J. C., Penney, D., Oldekop, 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>
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centered Learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334. <https://doi.org/10.1080/0307507030929293>
- 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>
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Beltz.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling. Methodology in the social sciences*. Guilford Press.
- León, J., Núñez, J.L. & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: Standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer Verordneten Partizipation. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Meusburger, K. (2023). 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). Budrich.
- Meyer-Ahrens, I., Moshage, M., Schäffer, J., & Wilde, M. (2010). Nützliche Elemente von Schülermitbestimmung im Biologieunterricht für die Verbesserung intrinsischer Motivation. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 155–166.
- 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.
- Mladenovici, V., Ilie, M. D., Maricu oi, L. P., Lauren iu, P. M. & Daniel E. I. (2022). Approaches to teaching in higher education: the perspective of network analysis using the revised approaches to teaching inventory. *Higher Education*, 84, 255–277. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00766-9>
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92149-5>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (Version 8). Muthén & Muthén. <https://www.statmodel.com/>.
- 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). 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“*. Universität Fribourg.
- Ott, M. B., Meusburger, K. M., & Quenzel, G. (2023). Adolescents' participation opportunities and student well-being in school. *Frontiers in Education*, 8, 1111981. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1111981>

- Otto, S., Bertel, L. B., Lyngdorf, N. E. R. Markman, A. O., Andersen, T., & Ryberg, T. (2024). Emerging Digital Practices Supporting Student-Centered Learning Environments in Higher Education: A Review of Literature and Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic. *Education and Information Technologies*, 29, 1673–1696. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-3>
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettle, R., & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92, 108-27.
- Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.). (2023). *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Budrich.
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre*. HoF-Arbeitsbericht.
- Raza, S.A., Qazi, W., & Umer, B. (2020) Examining the impact of case-based learning on student engagement, learning motivation and learning performance among university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 517-533. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2019-0105>
- 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). Ruegger.
- 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). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1)
- 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>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Seifried, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs at commercial schools—an empirical study in Germany. *Accounting Education*, 21(5), 489–514. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.661606>
- Sembill, D. (1999). Selbstorganisation als Modellierungs-, Gestaltungs- und Erforschungsidee beruflichen Lernens. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klausner, & E.G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 146–174). Peter Lang.
- 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). Beltz.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M., & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *bwp@*, 13.
- 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). Beltz.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Döbrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (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).
- Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2015). How to measure participation of pupils at school. Analysis of unfolding data based on Hart's ladder of participation. *methods, data, analyses*, 9(1), 111–136. <https://doi.org/10.12758/mda.2015.00>.
- Wright, G.B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.

**Schlagworte:** Partizipation, Grade studentischer Einflussmöglichkeiten, partizipative Felder von hochschulischen Lehr-Lern-Arrangements, Hochschulbildung, Fragebogenentwicklung

## Participation dans l'enseignement supérieur : développement et validation d'un questionnaire pour évaluer les opportunités perçues de participation des étudiant·e·s

### Résumé

Cet article a pour objectif de développer et valider un questionnaire permettant d'évaluer les opportunités de participation telles qu'elles sont perçues par les étudiant·e·s. Son contenu repose sur un questionnaire conçu à l'origine pour l'enseignement secondaire. Les 54 items explorent les domaines suivants : contenus d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques, formes d'organisation sociale, critères d'évaluation et modalités d'examen. La structure factorielle tridimensionnelle identifiée pour le niveau secondaire (« participation autodéterminée », « codétermination conditionnelle », « détermination externe ») peut également être observée dans l'ensemble de ces domaines dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les caractéristiques descriptives et les corrélations des dimensions avec la motivation sont conformes aux attentes théoriques.

**Mots-clés :** Participation, degrés de participation des étudiant·e·s, champs participatifs des dispositifs d'enseignement-apprentissage, enseignement supérieur, élaboration de questionnaire

## Partecipazione nell'istruzione superiore: sviluppo e validazione di un questionario per valutare le opportunità percepite di partecipazione degli studenti

### Riassunto

Questo articolo si propone di sviluppare e validare un questionario per valutare le opportunità di partecipazione percepite dagli studenti. Il contenuto del questionario si basa su uno strumento precedentemente sviluppato per l'istruzione secondaria. I 54 item complessivi coprono i seguenti ambiti: contenuti di apprendimento, obiettivi formativi, metodologie didattiche, modalità organizzative, criteri di valutazione e modalità di esame. La struttura fattoriale tridimensionale identificata per il livello secondario («partecipazione autodeterminata», «codeterminazione condizionata», «determinazione esterna») è confermata anche in tutti gli ambiti del contesto dell'istruzione superiore. Le caratteristiche descrittive e le correlazioni tra le dimensioni e la motivazione risultano coerenti con le aspettative teoriche.

**Parole chiave:** Partecipazione, livelli di partecipazione degli studenti, ambiti partecipativi delle strategie didattiche, istruzione superiore, sviluppo di questionario

## Participation in higher education: development and validation of a questionnaire to assess perceived participation opportunities of students

### Summary

This article aims at developing and validating a questionnaire to assess students' perceived opportunities for participation. The content is based on a questionnaire developed for secondary education. The total of 54 items cover the fields of learning content, learning objectives, teaching methods, social forms, assessment criteria and examination modalities. The three-dimensional factor structure found for the secondary level ("self-determined participation", "conditional co-determination", "external determination") can also be demonstrated across all fields in the context of higher education. The descriptive characteristics and correlations of the dimensions with motivation are in line with expectations.

**Keywords:** Participation, degrees of student participation, participative fields of teaching-learning arrangements, higher education, questionnaire development

**Michael Jüttler** (Dr.) ist Dozent am Zentrum für Innovative Didaktik der ZHAW Winterthur. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen auf Ebene der Sekundarstufe und der Hochschulen (insb. heterogenitätsbezogene Lehr-Lern-Forschung), Partizipation und Heteronomie in institutionalisierten Bildungsprozessen, Gamification und Game-Based-Learning, die Messung und Modellierung ökonomischer Kompetenzen sowie Übergänge von der Schule in die Hochschule und den Beruf.  
Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), School of Management and Law, Zentrum für Innovative Didaktik, St.-Georgen-Platz 2, 8401 Winterthur  
E-Mail: [Michael.Juettler@zhaw.ch](mailto:Michael.Juettler@zhaw.ch)

**Tobias Kärner** (Prof. Dr.) ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Hohenheim. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die folgenden Themenbereiche: Psychosoziale Bedingungen und Effekte berufsbildender Lehr- und Lernprozesse; Autonomie, Partizipation und Heteronomie in institutionalisierten Bildungsprozessen; Erziehungswissenschaftliche Normenprobleme, Wertefragen und ideologiekritische Betrachtungen von Erziehungs- und Bildungszielen.  
Universität Hohenheim, Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Lehr- und Lernprozesse, Fruwirthstraße 47, D-70599 Stuttgart  
E-Mail: [Tobias.Kaerner@uni-hohenheim.de](mailto:Tobias.Kaerner@uni-hohenheim.de)

## Anhang

### Anhang A1: Schlüsselwörter und -phrasen für unterschiedliche Qualitäten studentischer Einflussmöglichkeiten

Ausprägung	Schlüsselwörter/-phrasen
Selbstorganisation	<i>Selbstständig wählen, selbst entscheiden, eigenständig und unabhängig entscheiden</i>
Selbstbestimmung	<i>Selbst aus einer Auswahl an möglichen Alternativen wählen, bei selbstständiger Handlungsplanung und -ausführung unterstützt werden</i>
Mitbestimmung	<i>Abstimmen, diskutieren, mitbestimmen, gleiches Stimmrecht für alle Beteiligten</i>
Mitwirkung	<i>Vorschlagen, Ideen einbringen, Wünsche äussern, Rückmeldung/Feedback geben</i>
Einbeziehung	<i>In Entscheidungen einbezogen werden</i>
Anhörung	<i>Angehört werden, befragt/gefragt werden, sich äussern, Meinungen mitteilen</i>
Informierung	<i>Informiert werden, kein Mitspracherecht haben</i>
Fremdorganisation	<i>Nicht gefragt werden, etwas vorgegeben bekommen, nicht mitentscheiden/mitbestimmen können, keinen Einfluss haben</i>

Kärner und Jüttler (2024)

### Anhang A2: Fragebogen zur Erfassung studentischer Partizipationsmöglichkeiten

#### Lerninhalte

In den folgenden Aussagen möchten wir gerne wissen, welche Einflussnahme Sie als Studierende darauf haben, welche Themen und Inhalte im Seminar (Kurs) behandelt werden. Hierbei verstehen wir unter Seminarthemen diejenigen Inhalte, welche Sie im Seminar behandeln. Für jede Aussage bitten wir Sie um Ihre Einschätzung, wie häufig die jeweilige Aussage auf das Seminar (den Kurs) zutrifft (von „nie“ bis „sehr häufig“).

##### *Selbstbestimmte Teilhabe*

- Wir dürfen selbstständig Aufgaben auswählen, mit denen wir uns beschäftigen möchten. (I\_SO1)
- Wir entscheiden im Seminar selbst, mit welchen Inhalten wir uns beschäftigen wollen. (I\_SO2)
- Wir bekommen zwar Aufgaben vorgegeben, dürfen aber selbstständig entscheiden, in welcher Reihenfolge wir diese bearbeiten möchten. (I\_SB)

##### *Bedingte Mitsprache*

- Wir Studierenden dürfen Vorschläge zu Themen im Seminar machen. (I\_MW)
- Unser(e) Dozent\*in bezieht uns mit ein, wenn es um die Auswahl der Seminarthemen geht. (I\_EB)
- Auch wenn letztendlich unser(e) Dozent\*in entscheidet, fühlen wir Studierenden uns frei, Ideen zu möglichen Seminarthemen zu äussern. (I\_AH)

##### *Fremdbestimmung*

- Wir werden zwar über die Seminarthemen informiert, haben jedoch kein Mitspracherecht. (I\_IN)
- Die Seminarthemen werden von unserem/unserer Dozent\*in vorgegeben, ohne uns nach unserer Meinung zu fragen. (I\_FO2)
- Wir werden nicht gefragt, welche Seminarthemen uns interessieren. (I\_FO3)

#### Lernziele

In den folgenden Aussagen möchten wir gerne wissen, welche Einflussnahme Sie als Studierende darauf haben, welche Ziele im Seminar (Kurs) erreicht werden sollen. Hierbei verstehen wir unter Seminarzielen diejenigen Lernziele, welche im Seminar erreicht werden sollen. Für jede Aussage bitten wir Sie um Ihre Einschätzung, wie häufig die jeweilige Aussage auf das Seminar (den Kurs) zutrifft (von „nie“ bis „sehr häufig“).

##### *Selbstbestimmte Teilhabe*

- Wir wählen selbstständig Lernziele aus, die für unsere Zukunft wichtig erscheinen. (Z\_SO1)
- Welche Lernziele verfolgt werden sollen, entscheiden wir Studierende selbstständig. (Z\_SO2)
- Wir werden von unserem/unserer Dozent\*in unterstützt, uns eigene Lernziele zu setzen. (Z\_SB)

*Bedingte Mitsprache*

- Wir dürfen unserem/unserer Dozent\*in vorschlagen, welche Lernziele erreicht werden sollen. (Z\_MW)
- Unser(e) Dozent\*in bezieht uns in die Entscheidung mit ein, welche Ziele im Seminar erreicht werden sollen. (Z\_EB)
- Unser(e) Dozent\*in hört sich unsere Meinung zu den Lernzielen an. (Z\_AH)

*Fremdbestimmung*

- Unser(e) Dozent\*in gibt die Lernziele vor und informiert uns darüber. (Z\_IN)
- Bei der Festlegung von Lernzielen haben wir Studierenden keine Mitspracherechte. (Z\_FO2)
- Unser(e) Dozent\*in gibt die Lernziele vor und wir müssen diese erreichen. (Z\_FO3)

**Lehrmethoden**

In den folgenden Aussagen möchten wir gerne wissen, welche Einflussnahme Sie als Studierende auf die Art und Weise haben, wie das Seminar (der Kurs) gestaltet und strukturiert ist. Hierbei verstehen wir unter der Methode die Art und Weise, wie das Seminar strukturiert und gestaltet ist (z.B. Projektarbeit, Lernen mit Tablets, Häufigkeit und Umfang von zusätzlicher Arbeit). Für jede Aussage bitten wir Sie um Ihre Einschätzung, wie häufig die jeweilige Aussage auf das Seminar (den Kurs) zutrifft (von „nie“ bis „sehr häufig“).

*Selbstbestimmte Teilhabe*

- Wir entscheiden eigenständig, wie wir im Seminar arbeiten möchten (z.B. am Tablet oder mit einem Arbeitsblatt). (M\_SO1)
- Unser(e) Dozent\*in ermutigt uns, Verantwortung für unseren eigenen Lernprozess zu übernehmen. (M\_SO2)
- Wir können im Seminar selbstständig zwischen verschiedenen Medien (z. B. Tablet, Arbeitsblatt, etc.) wählen. (M\_SB)

*Bedingte Mitsprache*

- Wir dürfen unserem/unserer Dozent\*in Vorschläge zur Gestaltung und Strukturierung des Seminars machen. (M\_MW)
- Unsere Meinung zur Gestaltung und Strukturierung des Seminars wird von unserem/unserer Dozent\*in berücksichtigt, auch wenn er/sie die Entscheidung letztendlich selbst trifft. (M\_EB)
- Unser(e) Dozent\*in hört sich unsere Meinung zu möglichen Seminarmethoden an, auch wenn er/sie am Ende selbst die Entscheidung trifft. (M\_AH)

*Fremdbestimmung*

- Unser(e) Dozent\*in informiert uns über den Ablauf des Seminars. (M\_IN)
- Unser(e) Dozent\*in verlangt von uns, Aufgaben so zu lösen, wie es im Seminar gelehrt wird. (M\_FO2)
- Entscheidungen, welche die Gestaltung und Strukturierung des Seminars betreffen, trifft unser(e) Dozent\*in ohne unser Mitwirken. (M\_FO3)

**Sozialformen**

In den folgenden Aussagen möchten wir gerne wissen, welche Einflussnahme Sie als Studierende auf die Art und Weise haben, wie Sie im Seminar (Kurs) zusammenarbeiten. Hierbei drückt die Sozialform aus, auf welche Art und Weise die Studierenden im Seminar arbeiten bzw. zusammenarbeiten (z.B. alleine oder in der Gruppe). Für jede Aussage bitten wir Sie um Ihre Einschätzung, wie häufig die jeweilige Aussage auf das Seminar (den Kurs) zutrifft (von „nie“ bis „sehr häufig“).

*Selbstbestimmte Teilhabe*

- In welcher Art und Weise wir im Seminar zusammenarbeiten möchten, entscheiden wir Studierende selbstständig. (S\_SO1)
- Entscheidungen, welche die Zusammenarbeit im Seminar betreffen, treffen wir Studierende selbstständig. (S\_SO2)
- Wir dürfen aus verschiedenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Seminar (z.B. Partnerarbeit oder Gruppenarbeit) frei wählen. (S\_SB)

*Bedingte Mitsprache*

- Wir dürfen Vorschläge machen, wie wir im Seminar zusammenarbeiten möchten. (S\_MW)
- Unsere Meinung zur Gestaltung und Strukturierung des Seminars wird von unserem/unserer Dozent\*in berücksichtigt, auch wenn er/sie die Entscheidung letztendlich selbst trifft. (S\_EB)

- Unser(e) Dozent\*in befragt uns zur Zusammenarbeit im Seminar, auch wenn sie/er am Ende selbst entscheidet, wie zusammengearbeitet wird. (S\_AH)

*Fremdbestimmung*

- Unser(e) Dozent\*in gibt die Zusammenarbeit im Seminar vor und informiert uns darüber. (S\_IN)
- Bei Entscheidungen, wie im Seminar zusammengearbeitet wird, haben wir Studierende keine Mitspracherechte. (S\_FO2)
- Unser(e) Dozent\*in gibt uns vor, wie wir im Seminar zusammenarbeiten sollen, ohne dass wir darauf Einfluss nehmen können. (S\_FO3)

**Bewertungskriterien**

In den folgenden Aussagen möchten wir gerne wissen, welche Einflussnahme Sie als Studierende auf die Art und Weise haben, wie Leistungsnachweise (z.B. schriftliche Ausarbeitung) bewertet werden. Hierbei verstehen wir unter Bewertungskriterien die Art und Weise, wie Ihre Leistungsnachweise bewertet werden (z.B. auf Basis eines Punktesystems, einer Musterlösung oder eines Bewertungsrasters). Für jede Aussage bitten wir Sie um Ihre Einschätzung, wie häufig die jeweilige Aussage auf das Seminar (den Kurs) zutrifft (von „nie“ bis „sehr häufig“).

*Selbstbestimmte Teilhabe*

- Wir können eigene Kriterien zur Bewertung unserer Leistungen bestimmen. (B\_SO1)
- Entscheidungen, welche die Kriterien zur Leistungsbeurteilung betreffen, treffen wir eigenständig. (B\_SO2)
- Unser(e) Dozent\*in lässt uns über die Kriterien zur Bewertung unserer Leistungen abstimmen. (B\_MB)

*Bedingte Mitsprache*

- Unser(e) Dozent\*in ist offen bezüglich unserer Ideen zu den Kriterien zur Bewertung unserer Leistungen. (B\_MW)
- Auch wenn letztendlich unser(e) Dozent\*in entscheidet, fühlen wir Studierenden uns frei, Ideen zu möglichen Bewertungskriterien zu äussern. (B\_EB)
- Unser(e) Dozent\*in hört sich unsere Meinung zu möglichen Bewertungskriterien an. (B\_AH)

*Fremdbestimmung*

- Unsere Entscheidungsfreiheiten, die Kriterien zur Bewertung unserer Leistungen betreffend, sind eingeschränkt. (B\_FO1)<sup>7</sup>
- Die Kriterien zur Bewertung unserer Leistungen werden von unserem/unserer Dozent\*in vorgegeben, ohne dass wir mitentscheiden dürfen. (B\_FO2)
- Unser(e) Dozent\*in gibt vor, nach welchen Kriterien unsere Leistungen bewertet werden und wir müssen dies hinnehmen. (B\_FO3)

**Prüfungsmodalitäten**

In den folgenden Aussagen möchten wir gerne wissen, welche Einflussnahme Sie als Studierende auf die Art und Weise haben, wie Prüfungen bzw. Leistungskontrollen durchgeführt werden. Hierbei verstehen wir unter Prüfungsformen die Art und Weise, wie Ihre Leistungen geprüft werden (z.B. anhand einer schriftlichen Prüfung, mündlich durch eine Abfrage oder durch die Erstellung einer schriftlichen Ausarbeitung). Für jede Aussage bitten wir Sie um Ihre Einschätzung, wie häufig die jeweilige Aussage auf das Seminar (den Kurs) zutrifft (von „nie“ bis „sehr häufig“).

*Selbstbestimmte Teilhabe*

- Wir können über die Prüfungsform (z.B. schriftliche oder mündliche Prüfung) selbstständig entscheiden. (P\_SO1)
- In welcher Art und Weise unsere Leistungen geprüft werden, entscheiden wir Studierenden selbst. (P\_SO2)
- Unser(e) Dozent\*in lässt uns über die Form zur Prüfung einer Leistung abstimmen (z.B. schriftlich oder mündlich). (P\_MB)

<sup>7</sup> Die Items B\_FO1 und P\_FO1 wurden ursprünglich für die Ausprägung der sog. „Dekoration“, die inhaltlich nahe an der „Fremdorganisation“ liegt, formuliert. Da diese Ausprägung inhaltlich und empirisch schwierig abzubilden ist (vgl. Kärner & Jüttler, 2024), wurde sie als eigenständige Ausprägung entfernt. Stattdessen wird das Item in dieser Studie inhaltlich der Fremdorganisation zugeordnet.

*Bedingte Mitsprache*

- Wir dürfen Aufgaben vorschlagen, welche unser(e) Dozent\*in in der Prüfung berücksichtigt. (P\_MW)
- Unser(e) Dozent\*in bezieht uns in die Entscheidungsfindung bezüglich der Auswahl der Prüfungsformen mit ein. (P\_EB)
- Wir werden nach unserer Meinung zu einer geplanten Prüfungsform gefragt, unser(e) Dozent\*in entscheidet jedoch letztendlich selbst, wie geprüft wird. (P\_AH)

*Fremdbestimmung*

- Unsere Entscheidungsfreiheiten, die Prüfungsformen betreffend, sind eingeschränkt. (P\_FO1)<sup>7</sup>
- Entscheidungen über die Prüfungsformen trifft unser(e) Dozent\*in, ohne uns Studierenden nach unserer Meinung zu fragen. (P\_FO2)
- Wir haben keinen Einfluss auf die Art und Weise, wie unsere Leistungen geprüft werden. (P\_FO3)

**Anhang A3: Detaillierte Skalen- und Itemkennzahlen zur Messung studentischer Partizipationsmöglichkeiten**

Item	n	M	SD	Min.	Max.	$\rho_i$	CFAf.1.	$r_{it}$	$\omega$	m
<b>Lerninhalte (I)</b>										
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	153	2.68	0.89						0.767	3
I_SO1	153	2.58	1.15	1	5	0.40	0.62	0.48		
I_SO2	153	2.28	1.17	1	5	0.32	0.72	0.43		
I_SB	153	3.17	1.24	1	5	0.54	0.42	0.33		
<i>Bedingte Mitsprache</i>	154	2.42	1.00						0.810	3
I_MW	154	2.37	1.23	1	5	0.34	0.72	0.64		
I_EB	154	2.09	1.23	1	5	0.27	0.81	0.61		
I_AH	154	2.80	1.21	1	5	0.45	0.64	0.54		
<i>Fremdbestimmung</i>	152	3.72	1.17						0.758	3
I_IN	152	3.77	1.20	1	5	0.69	0.70	0.52		
I_FO2	152	3.50	1.27	1	5	0.63	0.66	0.54		
I_FO3	152	3.72	1.17	1	5	0.68	0.56	0.44		
<b>Lernziele (Z)</b>										
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	153	2.02	0.83						0.844	3
Z_SO1	153	1.80	0.98	1	5	0.20	0.76	0.62		
Z_SO2	153	1.78	0.98	1	5	0.20	0.80	0.54		
Z_SB	153	2.49	1.21	1	5	0.37	0.60	0.36		
<i>Bedingte Mitsprache</i>	153	2.16	0.88						0.764	3
Z_MW	153	1.69	0.98	1	5	0.17	0.61	0.46		
Z_EB	153	2.14	1.25	1	5	0.29	0.54	0.36		
Z_AH	153	2.63	1.30	1	5	0.41	0.59	0.39		
<i>Fremdbestimmung</i>	153	4.19	0.75						0.734	3
Z_IN	153	4.37	0.83	1	5	0.84	0.60	0.34		
Z_FO2	153	3.92	1.35	1	5	0.73	0.55	0.25		
Z_FO3	153	4.30	0.95	1	5	0.83	0.39	0.33		
<b>Lehrmethoden (M)</b>										
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	154	4.21	0.74						0.810	3
M_SO1	154	4.34	1.06	1	5	0.84	0.46	0.41		
M_SO2	154	3.97	1.02	1	5	0.74	0.70	0.20		
M_SB	154	4.31	1.05	1	5	0.83	0.60	0.36		

<i>Bedingte Mitsprache</i>	154	2.61	0.96						0.810	3
M_MW	154	2.46	1.18	1	5	0.37	0.70	0.57		
M_EB	154	2.52	1.15	1	5	0.38	0.77	0.61		
M_AH	154	2.85	1.22	1	5	0.46	0.63	0.53		
<i>Fremdbestimmung</i>	154	3.90	0.70						0.512	3
M_IN	154	4.47	0.88	1	5	0.87	0.83	0.27		
M_FO2	154	3.62	1.02	1	5	0.66	0.25	0.13		
M_FO3	154	3.62	1.31	1	5	0.66	0.21	0.15		
<b>Sozialformen (S)</b>										
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	153	3.12	0.95						0.781	3
S_SO1	153	3.15	1.26	1	5	0.54	0.87	0.57		
S_SO2	153	3.25	1.19	1	5	0.56	0.74	0.55		
S_SB	153	2.96	1.30	1	5	0.49	0.33	0.28		
<i>Bedingte Mitsprache</i>	152	2.77	0.89						0.793	3
S_MW	152	3.06	1.25	1	5	0.52	0.77	0.46		
S_EB	152	2.54	1.08	1	5	0.39	0.63	0.55		
S_AH	152	2.70	1.15	1	5	0.43	0.46	0.42		
<i>Fremdbestimmung</i>	153	3.10	0.83						0.965	3
S_IN	153	3.69	1.01	1	5	0.67	0.29	0.24		
S_FO2	153	2.67	1.18	1	5	0.42	0.71	0.38		
S_FO3	153	2.93	1.24	1	5	0.48	0.59	0.45		
<b>Bewertungskriterien (B)</b>										
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	153	1.72	0.86						0.851	3
B_SO1	153	1.53	0.87	1	5	0.13	0.76	0.63		
B_SO2	153	1.93	1.18	1	5	0.23	0.69	0.58		
B_MB	153	1.70	1.07	1	5	0.18	0.75	0.60		
<i>Bedingte Mitsprache</i>	153	2.46	1.04						0.688	3
B_MW	153	2.37	1.19	1	5	0.34	0.73	0.63		
B_EB	153	2.39	1.23	1	5	0.35	0.75	0.61		
B_AH	153	2.61	1.26	1	5	0.40	0.82	0.71		
<i>Fremdbestimmung</i>	153	4.10	0.87						0.750	3
B_FO1	153	3.93	1.19	1	5	0.73	0.51	0.45		
B_FO2	153	4.12	1.14	1	5	0.78	0.68	0.53		
B_FO3	153	4.25	1.01	1	5	0.81	0.71	0.48		
<b>Prüfungsmodalitäten (P)</b>										
<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>	154	1.37	0.69						0.918	3
P_SO1	154	1.38	0.81	1	5	0.10	0.72	0.65		
P_SO2	154	1.32	0.76	1	5	0.08	0.78	0.70		
P_MB	154	1.42	0.86	1	5	0.11	0.80	0.63		
<i>Bedingte Mitsprache</i>	153	1.79	0.90						0.812	3
P_MW	153	1.60	1.02	1	5	0.15	0.83	0.58		
P_EB	153	1.74	1.15	1	5	0.19	0.74	0.59		
P_AH	153	2.06	1.23	1	5	0.27	0.47	0.41		

<i>Fremdbestimmung</i>	152	4.05	0.95						0.783	3
P_FO1	152	4.26	1.02	1	5	0.82	0.73	0.45		
P_FO2	152	3.94	1.33	1	5	0.74	0.68	0.51		
P_FO3	152	4.01	1.39	1	5	0.75	0.42	0.33		

Hinweise: I = Lerninhalte, Z = Lernziel, M = Lehrmethoden, S = Sozialformen, B = Bewertungskriterien, P = Prüfungsmodalitäten; SO = Selbstorganisation, SB = Selbstbestimmung, MB = Mitbestimmung, MW = Mitwirkung, EB = Einbeziehung, AH = Anhörung, IN = Informierung, FO = Fremdorganisation;  $\rho_i$  = Itemschwierigkeit, CFAf.1 = Faktorladung konfirmatorischer Faktorenanalyse,  $r_{it}$  = Trennschärfe,  $\omega$  = McDonald's Omega, m = Itemanzahl. Die Itemkürzel korrespondieren mit denjenigen in Anhang A1.

**Anhang A4: Ergänzende Partial-Credit-Analysen für Studierende (Item Locations)**

Feld	Item	Estimate	S.E.	p
Lerninhalte	<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>			
	I_SO1	1.71	0.51	< 0.01
	I_SO2	2.02	0.53	< 0.01
	I_SB	-0.14	0.34	0.686
	<i>Bedingte Mitsprache</i>			
	I_MW	2.24	0.49	< 0.01
	I_EB	2.61	0.58	< 0.01
	I_AH	1.04	0.43	0.015
	<i>Fremdbestimmung</i>			
	I_IN	-2.24	0.63	< 0.01
	I_FO2	-1.90	0.50	< 0.01
	I_FO3	-1.41	0.46	< 0.01
Lernziele	<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>			
	Z_SO1	2.85	0.60	< 0.01
	Z_SO2	3.36	0.76	< 0.01
	Z_SB	1.42	0.34	< 0.01
	<i>Bedingte Mitsprache</i>			
	Z_MW	2.99	0.59	< 0.01
	Z_EB	1.61	0.30	< 0.01
	Z_AH	0.87	0.26	< 0.01
	<i>Fremdbestimmung</i>			
	Z_IN	-3.47	0.92	< 0.01
	Z_FO2	-2.15	0.43	< 0.01
	Z_FO3	-1.35	0.27	< 0.01
Lehrmethoden	<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>			
	M_SO1	-2.15	0.32	< 0.01
	M_SO2	-2.15	0.44	< 0.01
	M_SB	-2.20	0.33	< 0.01
	<i>Bedingte Mitsprache</i>			
	M_MW	1.19	0.32	< 0.01
	M_EB	1.90	0.54	< 0.01

	M_AH	0.56	0.28	0.046
	<i>Fremdbestimmung</i>			
	M_IN	-2.69	0.48	< 0.01
	M_FO2	-1.84	0.49	< 0.01
	M_FO3	-1.16	0.26	< 0.01
Sozialformen	<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>			
	S_SO1	-0.08	0.29	0.785
	S_SO2	-0.52	0.30	0.087
	S_SB	0.16	0.29	0.584
	Bedingte Mitsprache			
	S_MW	0.11	0.30	0.709
	S_EB	1.77	0.57	< 0.01
	S_AH	1.22	0.45	< 0.01
	<i>Fremdbestimmung</i>			
	S_IN	-1.85	0.52	< 0.01
	S_FO2	0.69	0.35	0.049
	S_FO3	-0.16	0.30	0.589
Bewertungskriterien	<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>			
	B_SO1	3.71	0.95	< 0.01
	B_SO2	2.03	0.42	< 0.01
	B_MB	2.82	0.60	< 0.01
	Bedingte Mitsprache			
	B_MW	1.50	0.36	< 0.01
	B_EB	1.18	0.30	< 0.01
	B_AH	0.85	0.28	< 0.01
	<i>Fremdbestimmung</i>			
	B_FO1	-1.59	0.34	< 0.01
	B_FO2	-1.92	0.36	< 0.01
	B_FO3	-2.35	0.42	< 0.01
Prüfungsmodalitäten	<i>Selbstbestimmte Teilhabe</i>			
	P_SO1	5.76	1.51	< 0.01
	P_SO2	5.01	1.19	< 0.01
	P_MB	4.93	1.13	< 0.01
	Bedingte Mitsprache			
	P_MW	4.77	1.12	< 0.01
	P_EB	3.22	0.71	< 0.01
	P_AH	3.03	0.70	< 0.01
	<i>Fremdbestimmung</i>			
	P_FO1	-3.46	0.95	< 0.01
	P_FO2	-2.02	0.56	< 0.01
	P_FO3	-2.04	0.54	< 0.01