

Empirische Sonderpädagogik, 2021, Nr. 4, S. 312-327
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I

Lena Külker^a, Amelie Labsch^b & Michael Grosche^c

^a Humboldt-Universität zu Berlin

^b Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

^c Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Soziale Partizipation ist ein wichtiges Ziel von schulischer Inklusion. Uneinigkeit herrscht jedoch über die Operationalisierung verschiedener Dimensionen von Partizipation, zudem variiert die Erfassung (u. a. Fremd- oder Selbstbericht) der Dimensionen. Weiterhin wird hervorgehoben, dass standardisierte Befragungen zur Partizipation leicht umsetzbar sind und die Messung verschiedener Dimensionen von Partizipation ermöglichen. Jedoch fehlt ein Fragebogen, der soziale Partizipation umfassend aus der Sichtweise von Schüler*innen erfasst. Aufbauend auf den Arbeiten von Koster et al. (2008) wurde ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung für die Sekundarstufe I adaptiert und evaluiert. An einer Stichprobe von 2.482 Schüler*innen wurde in diesem Beitrag die Testgüte des Fragebogens geprüft und eine Kurzversion entwickelt. Dazu wurde der Datensatz randomisiert zweigeteilt, um am ersten Teildatensatz klassische Itemanalysen sowie Faktorenanalysen durchzuführen. Die finalen Modelle wurden anschließend am zweiten Teildatensatz konfirmatorisch geprüft. Es konnte gezeigt werden, dass der Fragebogen reliabel und valide ist, um die von Koster et al. (2008) vorgeschlagenen vier Dimensionen sozialer Partizipation (Freundschaften/Beziehungen, Kontakte/Interaktionen, Selbstwahrnehmung der Partizipation, Akzeptanz/Unterstützung), sowohl in einer regulären (11 Items) als auch in einer Kurzversion (8 Items), zu erfassen. Der Fragebogen ist unter einer CC-BY-SA-Lizenz frei verfügbar.

Schlüsselwörter: soziale Partizipation, Inklusion, Fragebogen, Testgüte, Selbsteinschätzung, Sekundarstufe I

Development and evaluation of a self-assessment questionnaire of the social participation of students in lower secondary education

Abstract

Social participation is a major goal of inclusive education. However, there is disagreement about the operationalization of different dimensions of participation and the assessment of the dimensions (e.g. external or self-perspective) varies. It is emphasized that standardized

questionnaires on participation can be easily implemented and allow the measurement of different dimensions of participation. Hitherto, there is no questionnaire that measures social participation from the students' perspective. Building on the work of Koster et al. (2008), such a self-report questionnaire was adapted and evaluated for lower secondary education. In this paper, the psychometric quality of the questionnaire was investigated on a sample of 2,482 students and a short version was developed. For this purpose, the data set was randomly divided into two parts in order to conduct classical item analyses and factor analyses on the first part. The final models were then tested confirmatorily on the second part of the data set. The results indicated that both, a regular version (11 items) and a short version (8 items) of the questionnaire appear to be a reliable and valid instrument to assess the four dimensions of social participation (friendships/relationships, contacts/interactions, self-perception of participation, acceptance) proposed by Koster et al. (2008). The questionnaire is freely available under a CC-BY-SA license.

Keywords: social participation, inclusive education, questionnaire, psychometric quality, self-report questionnaire, lower secondary education

Soziale Partizipation ist ein wichtiges Ziel von schulischer Inklusion (Piezunka et al., 2018) bzw. gilt deren Zielerreichung als Kernelement der Definition von Inklusion (Grosche & Lüke, 2020). Demnach gelten Schüler*innen nur dann als inkludiert, wenn sie an möglichst allen schulischen Prozessen partizipieren können. Daher werden zunehmend Fragen der sozialen Partizipation in Theorie und Forschung zu schulischer Inklusion verhandelt.

Bisherige Arbeiten nähern sich der sozialen Partizipation mit unterschiedlichen Begriffen und/oder variieren erheblich in der empirischen Operationalisierung (Bossaert et al., 2013; Koster, Nakken et al., 2009). Grundsätzlich lassen sich vier inhaltliche Dimensionen sozialer Partizipation unterscheiden (s. u.), die jeweils sehr unterschiedlich quantitativ gemessen werden können. Eine wichtige Herangehensweise zur Erfassung der sozialen Partizipation ist die subjektive Selbsteinschätzung (Krawinkel et al., 2017), wofür aber bislang keine Messverfahren zur Verfügung stehen, die alle vier inhaltlichen Dimensionen berücksichtigen. Dieser Forschungslücke widmet sich der vorliegende Beitrag.

In Anlehnung an bereits existierende Instrumente (Koster et al., 2008; Schwab, 2015)

wurde ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung der vier Dimensionen sozialer Partizipation von Schüler*innen mit sonderpädagogischen und ohne sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) entwickelt. Obwohl in der Inklusionsdebatte der Fokus vermehrt auf der sozialen Partizipation von Schüler*innen mit SPF liegt, wird hier ebenso die wahrgenommene soziale Partizipation ihrer Mitschüler*innen ohne SPF berücksichtigt, da soziale Partizipation in Schule und Unterricht grundsätzlich für alle Schüler*innen gleichermaßen ermöglicht sein sollte. Im Folgenden werden bisherige Forschungsbefunde zu sozialer Partizipation von Schüler*innen mit SPF, Schwierigkeiten bei der Erfassung sozialer Partizipation, die theoriegeleitete Entwicklung des Instruments, die Erhebung sowie die Validierung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen vorgestellt.

Soziale Partizipation von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in inklusiven Klassen

Theoretische Überlegungen behandeln sowohl Chancen als auch Risiken von schulischer Inklusion, die sich für die soziale Partizipation von Schüler*innen mit SPF ergeben

können. Einerseits wird angeführt, dass der gemeinsame Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF die umfassende und aktive Partizipation am Schulleben von Schüler*innen mit SPF grundsätzlich ermöglicht und so die strukturelle/systematische Benachteiligung dieser Schüler*innen durch Förderschulen verhindert (Norwich, 2008). So entstehen Möglichkeiten zur Knüpfung sozialer Kontakte und Beziehungen mit Gleichaltrigen ohne SPF (Meyer, 2001). Soziale Partizipation kann das Bedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllen (Schürer, 2020). Dies kann positive Effekte auf die Entwicklung von Schüler*innen mit SPF sowie auf die Einstellung der Mitschüler*innen ohne SPF haben und langfristig zu Veränderungen in der Gesellschaft führen (Koster, Nakken et al., 2009).

Andererseits steht dem die Annahme entgegen, dass sich durch den gemeinsamen Unterricht das Risiko der sozialen Ausgrenzung erhöht und damit verbunden das Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht erfüllt wird. Damit geht ein reduziertes Wohlbefinden und letztlich eine beeinträchtigte Entwicklung vor allem für Schüler*innen mit SPF einher (Frostad & Pijl, 2007; Huber & Wilbert, 2012).

In einem aktuellen systematischen Literaturreview (Schürer, 2020) zeigt sich, dass für Schüler*innen mit SPF in inklusiven Klassen ein erhöhtes Risiko besteht, weniger akzeptiert bzw. häufiger abgelehnt zu werden. Hingegen ergibt sich für die Selbstwahrnehmung der Partizipation sowie hinsichtlich den Bereichen Freundschaften/reziproke Beziehungen ein uneinheitliches Bild. Abschließend konstatiert Schürer (2020), dass es im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Studien gibt, sodass auf deren Grundlage bisher noch keine belastbaren Aussagen zur sozialen Partizipation von Schüler*innen mit SPF und deren Mitschüler*innen getroffen werden können. Zudem beziehen sich die meisten der Studien auf den Bereich der Grundschule.

Die widersprüchliche Befundlage lässt sich zumindest teilweise durch unterschied-

liche Definitionen und Operationalisierung von sozialer Partizipation erklären. Im Folgenden werden daher verschiedene Definitionen und Operationalisierungen diskutiert.

Definitionen von sozialer Partizipation

Laut zweier systematischer Literaturreviews (Bossaert et al., 2013 Fokus Sekundarschulen; Koster, Nakken et al., 2009 Fokus Grundschulen) wurden in bisherigen Studien die Begriffe soziale Partizipation, soziale Integration und soziale Inklusion weitgehend synonym für die soziale Dimension von Inklusion verwendet. In vielen Texten werden die Begriffe allerdings nicht explizit definiert, was zu Verwirrung und fehlender gegenseitiger Bezugnahme beitragen dürfte. Die Autor*innen der Literaturreviews schlagen *soziale Partizipation* als angemessensten Begriff vor, da *Integration* häufig im Kontext von Migration genutzt und daher mehrdeutig sowie ein eher altmodischer und teilweise negativ konnotierter Begriff sei, während *Inklusion* eher ein Oberbegriff für verschiedene Dimensionen sei, von denen Partizipation nur eine Dimension ist (Bossaert et al., 2013; Koster, Nakken et al., 2009). Diesem Vorschlag wird im vorliegenden Artikel gefolgt. Zudem schließt sich dieser Begriff an die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2020) an, deren Definition zu sozialer Partizipation maßgeblich in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) verwendet wurde (Hirschberg, 2010).

Beide systematischen Literaturreviews strukturieren die bisherigen begrifflichen Operationalisierungen zu vier Dimensionen, die das Konstrukt sozialer Partizipation ausmachen. Damit liefern diese zwei Reviews die bislang umfassendste Definition von sozialer Partizipation. Demnach wird soziale Partizipation definitert als (ursprünglich nur für Schüler*innen mit SPF, hier jedoch auf alle Schüler*innen erweitert):

1. das Vorhandensein von Freundschaften/Beziehungen: gemeinsame Freundschaften, freundschaftliche Aktivitäten und Mitgliedschaften in Freundesgruppen
2. das Vorhandensein von Kontakten/Interaktionen: gemeinsam spielen, arbeiten und Spaß haben, bei Aktivitäten dabei sein
3. positive Selbstwahrnehmung der Partizipation: Gefühle der Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. keine Gefühle der Einsamkeit
4. erlebte Akzeptanz/Unterstützung durch Klasse: Berücksichtigung der (vorhandenen und nicht-vorhandenen) Fähigkeiten von einzelnen Schüler*innen und die Bereitschaft für diese einzustehen und sie zu unterstützen

Operationalisierungen von sozialer Partizipation

Neben den skizzierten verschiedenen Begriffen, Definitionen und Dimensionen von sozialer Partizipation weisen Studien auch Unterschiede in der methodischen Erfassung auf, die im Folgenden vorgestellt werden. Es lassen sich drei Ansätze der Operationalisierung unterscheiden, nämlich Beobachtungen, soziometrische Methoden und Einschätzungen mit Fragebögen (bei Schürer (2020) unter dem Begriff psychometrische Verfahren in Abgrenzung zu soziometrischen Verfahren verwendet).

Um mehr über die soziale Partizipation in inklusiven Klassen zu erfahren, werden erstens Beobachtungen im Schulkontext genutzt (Goldman, 1981; Musayaroh & Aprilia, 2018). Diese Methode eignet sich insbesondere für die Dimension *Kontakte/Interaktionen*, aber auch die anderen drei Dimensionen können über Interpretationen der Beobachtungen erschlossen werden. So zeigte sich in einer Studie von Musayaroh und Aprilia (2018), dass sich Schüler*innen mit SPF Hören weniger aktiv am Unterrichtsgeschehen (z. B. in Klassengesprächen) beteiligen als Schüler*innen

ohne SPF. Nachteilig an dieser Operationalisierung sind u. a. der hohe Aufwand von Beobachtungen, die Datenschutzbedenken bei videografierten Beobachtungen sowie Schwierigkeiten in der Replizierbarkeit (Asbrand & Martens, 2018).

Der zweite Ansatz zur Erfassung sozialer Partizipation ist die soziometrische Erhebung. Unterschieden werden können Nominations- und Ratingstudien. Im Rahmen von Nominationsstudien werden Schüler*innen bspw. gebeten, diejenigen Mitschüler*innen anzugeben, neben denen sie selber gerne sitzen möchten oder die sie zum Geburtstag einladen würden (u. a. Huber & Wilbert, 2012; Kulawiak & Wilbert, 2015). In Ratingstudien beurteilen Schüler*innen alle Mitschüler*innen in ihrer Klasse zu ausgewählten Bereichen (u. a. Rating Sitznachbar*in, Huber, 2011). Studien, die soziale Partizipation soziometrisch erfassen, konnten u. a. zeigen, dass Schüler*innen mit SPF weniger beliebt sind, weniger Freund*innen in der Klasse haben und seltener Teil einer Gruppe sind als ihre Mitschüler*innen (Frostad & Pijl, 2007). Soziometrische Methoden eignen sich insbesondere zur Erfassung der Dimensionen *Freundschaften/Beziehungen* sowie *Akzeptanz/Unterstützung durch die Mitschüler*innen* und sicherlich auch um *Kontakte/Interaktionen* zu erheben, nicht jedoch um die *Selbstwahrnehmung der Partizipation* zu messen. Entsprechend kann zwar beispielsweise festgestellt werden, dass ein*e Schüler*in mit SPF wenige Freundschaften in der Klasse pflegt, gleichzeitig bleibt aber unklar, wie der*die Schüler*in dies selbst wahrnimmt und für sich bewertet. Weitere Nachteile sind der immer noch recht hohe Erhebungsaufwand sowie teilweise datenschutzrechtliche Probleme, wenn Klarnamen der Schüler*innen genutzt werden. Ebenso kann kritisiert werden, dass die explizite und bewusste Nomination von abgelehnten Schüler*innen selbst eine diskriminierende und partizipationseinschränkende Praktik darstellt bzw. solche Praktiken aktualisieren könnte.

Der dritte Ansatz zur Erfassung sozialer Partizipation besteht aus standardisierten Fragebögen, in denen Eltern und/oder Lehrkräfte die Partizipation der Schüler*innen einschätzen (Koster et al., 2010) bzw. in denen die Schüler*innen eine Selbsteinschätzung ihrer Partizipation vornehmen (Krawinkel et al., 2017; Schwab et al., 2015). Hierzu gehört u. a. die Subskala *soziale Integration* des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEES, Rauer & Schuck, 2003, 2004). Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass es deutliche Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen gibt (Schwab et al., 2020), die bei Schüler*innen mit Förderbedarfen im Bereich Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung besonders ausgeprägt sind (Krawinkel et al., 2017). Fremdeinschätzungen durch die Eltern scheinen bei Schüler*innen mit SPF zudem zu grundsätzlich positiveren Befunden zu führen als Selbsteinschätzungen (z. B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004). Hingegen bestätigen Befunde aus Studien, die die soziale Partizipation über Selbsteinschätzungen der Schüler*innen erhoben haben, bisherige Befunde aus soziometrischen Studien: Schüler*innen mit SPF schätzen ihre soziale Partizipation geringer ein als Schüler*innen ohne SPF (Krawinkel et al., 2017; Schwab et al., 2015). Bei beiden Studien werden allerdings die einzelnen Dimensionen von sozialer Partizipation mittels verschiedener Zugänge bzw. lediglich die Dimension der *Selbstwahrnehmung der Partizipation* erfasst. Krawinkel et al. (2017) erhoben die Dimensionen *Freundschaften/Beziehungen*, *Akzeptanz/Unterstützung durch die Mitschüler*innen* und *Kontakte/Interaktionen* über eine soziometrische Erhebung sowie die *Selbstwahrnehmung der Partizipation* über eine Selbsteinschätzung. So umfasst diese Erhebung zwar alle Dimensionen, allerdings mittels verschiedener Instrumente und Zugänge. Schwab et al. (2015) hingegen fokussierten alleinig die *Selbstwahrnehmung der Partizipation*.

Zu den Vorteilen von standardisierten Fragebögen gehören die verhältnismäßig kurze und datenschutzkonforme Erhebung, die gleichzeitige Erfassung aller vier Dimensionen sozialer Partizipation sowie der leichte Vergleich der Ergebnisse zwischen verschiedenen Schüler*innen. Zu den Nachteilen gehört, dass die gegebenen Antworten bereits das Resultat eines kognitiven Verarbeitungsprozesses der Befragten sind, Partizipation somit nicht mehr in ‚Reinform‘ gemessen werden kann und daher eine Anfälligkeit der Antworten für Selbst- und Fremdtäuschungen besteht (Eid et al., 2017). Zudem ist unklar, ob Schüler*innen die vier Dimensionen überhaupt trennscharf unterscheiden können oder vielmehr nur ein Globalurteil über ihre Partizipation abgeben. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass bisher kein deutschsprachiger, theoriegeleiteter und evaluierter Fragebogen zur Selbsteinschätzung existiert, der alle vier Dimensionen des facettenreichen Konstrukts sozialer Partizipation zufriedenstellend misst.

Zusammenfassend weisen alle drei Ansätze jeweilige Vor- und Nachteile auf. Optimal wäre die Erfassung sozialer Partizipation durch alle drei Ansätze gleichzeitig, um so zu einem umfassenden Bild der Partizipation zu gelangen. Es gibt weiterhin kaum Studien, die alle Dimensionen sozialer Partizipation untersucht (Schürer, 2020; Weber & Huber, 2020). Allerdings zeigt sich ein zunehmender Trend mehrere Dimensionen zu berücksichtigen (u. a. Zurbriggen et al., 2021; Henke et al., 2017). Eine erste Studie, die alle vier Dimensionen berücksichtigt, liegt mittlerweile vor (Weber, Nicolay & Huber, 2021).

Um soziale Partizipation als Selbsteinschätzung der Schüler*innen einfach und zugleich umfassend erfassen zu können, wird im Folgenden die Entwicklung und Evaluation eines solchen Fragebogens dargestellt.

Entwicklung eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation

Ein Fragebogen, der versucht alle vier Dimensionen sozialer Partizipation zu erfassen und so verschiedene Aspekte, die in bisherigen Studien fokussiert wurden, zusammenzuführen, ist der *Social Participation Questionnaire* (SPQ) von Koster et al. (2008). Der niederländische Fragebogen zur Erfassung sozialer Partizipation aus Perspektive der Lehrkräfte wurde sorgfältig und umfassend theoriegeleitet sowie mittels Literaturreview, Experten-Delphi und Betroffenenbefragung entwickelt (Koster, Nakken et al., 2009). Die ersten psychometrischen Befunde (Reliabilität, Validität) erschienen vielversprechend (Koster et al., 2008). Der aufgrund der Befunde revidierte und erweiterte Fragebogen wurde durch Item-Response-Modelle (IRT) auf Unidimensionalität, lokale Unabhängigkeit, Monotonizität sowie Differential Item Functioning geprüft (Koster, Timmerman et al., 2009). Die aktualisierte Version besteht aus 24 IRT-skalierten Items, mit denen Lehrkräfte für jede*n einzelne*n Schüler*in die Partizipation auf den vier grundsätzlich separierbaren Dimensionen einschätzen. In einer weiteren Studie (Koster et al., 2011) wurden Analysen mit dem Lehrkraftfragebogen und weiteren Instrumenten auf Schüler*innen-Ebene berechnet, wodurch die Validität des 4-Faktoren-Modells repliziert werden konnte.

Schwab (2015) hat die 24 Items des niederländischen Lehrkraftfragebogens in die deutsche Sprache übersetzt und evaluiert. Sie wies nach, dass die interne Konsistenz für die vier Subskalen im guten Bereich lagen (zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .93$). Mittels explorativer Faktorenanalyse unter einer 4-Faktorenlösung zeigten sich bei den meisten Items korrekte Zuordnungen und bei zwei Items bedeutsame Nebenladungen. Die Skaleninterkorrelationen lagen moderat bis hoch zwischen $r = .43$ und $r = .80$ für Schüler*innen ohne SPF bzw. $r = .34$ bis $r = .68$ für Schüler*innen mit SPF.

Allerdings wird mit dem SPQ soziale Partizipation bislang über die Lehrkräfteperspektive erfasst. Nachteilig ist hieran, dass die Dimension *Selbstwahrnehmung der Partizipation* zwar erhoben wird, allerdings über die Fremdeinschätzung der Lehrkräfte und nicht über eine Einschätzung der Schüler*innen selbst. Der Aufwand dieser Erfassung für Lehrkräfte ist zudem nur für einige wenige Schüler*innen vertretbar, für die ganze Klasse (24 Items pro Schüler*in) jedoch unökonomisch. Weiterhin bezieht sich die deutsche Übersetzung von Schwab (2015) auf die Primarstufe und scheint u. a. wegen der altersentsprechenden Inhalte bzw. Situationen wenig geeignet für den Einsatz bei Schüler*innen höherer Klassenstufen.

Zusammengefasst bilden bisherige Studien verschiedene mehr oder weniger umfassende inhaltliche Definitionen von sozialer Partizipation über verschiedene methodische Zugänge ab. Eine offenkundige Leerstelle ist, dass es bislang an einem Instrument fehlt, welches anhand einer umfassenden Definition und über die methodische Operationalisierung der Selbsteinschätzung soziale Partizipation von Schüler*innen für die Sekundarstufe I erfasst.

Zielsetzung und Forschungsfragen

In Anlehnung an den SPQ (Koster et al., 2008; Schwab, 2015) wurde ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung sozialer Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I entwickelt. Hierzu wurden aus der Perspektive der Schüler*innen Items formuliert, die sich am Original des SPQ sowie der deutschen Übersetzung orientieren, und bei Bedarf durch altersentsprechende Inhalte bzw. Situationen ausgetauscht wurden (z. B. statt „mit anderen Kindern spielen“ „sich verabreden“). Zudem wurde aus ökonomischen und methodischen Gründen eine Kürzung der Originalskala auf vier Items pro Dimension (insgesamt 16 Items) vorgenommen. Die Items wurden durch kognitive Inter-

views überprüft und anschließend teilweise revidiert. Für die Beantwortung des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation sollte angegeben werden, wie sehr die Aussagen über die eigene Schule und die eigene Klasse zutreffen (1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*).

Der adaptierte Fragebogen zur Selbsteinschätzung sozialer Partizipation von Schüler*innen wurde in diesem Artikel psychometrisch geprüft. Ein weiteres Ziel bestand darin, eine Kurzskala mit acht Items zu gestalten, die in groß angelegten Studien mit begrenzter Testzeit die soziale Partizipation zeitökonomisch erheben kann (z. B. als Kontrollvariable oder in Large Scale Assessments). Dabei wurden psychometrische und ökonomische Gründe abgewogen, wonach mit möglichst wenigen Items dennoch möglichst viele unabhängige Informationen der vier Dimensionen erhoben werden können sollten. Die Mindestanzahl an Items einer Dimension stellt naturgemäß zwei dar, weshalb versucht wird 4 x 2 Items zu extrahieren. Dabei stellen sich die folgenden Forschungsfragen:

- (1) Weisen die 16 Items psychometrisch zufriedenstellende Charakteristiken auf?
- (2) Ist die theoretisch begründete vierfaktorielle Struktur sozialer Partizipation auch in der Selbsteinschätzung reliabel und valide abbildbar?
- (3) Lässt sich eine Kurzskala mit nur acht Items entwickeln, die trotzdem die vier Dimensionen sozialer Partizipation angemessen abbildet?

Methode

Stichprobe

Die entwickelte Skala wurde im Rahmen der Pilotierung zum IQB-Bildungstrend 2022 im Jahr 2019 erhoben (Schipolowski et al., 2019). Hierbei wurden insgesamt $N = 2.482$ Schüler*innen mit und ohne SPF der Jahrgangsstufe 9 aus insgesamt 124 Schulen in neun Bundesländern der Bundesrepub-

lik Deutschland befragt. In jeder der nach einem Zufallsverfahren gezogenen Schulen wurde ebenfalls per Zufall eine Klasse bestimmt. Die Erhebungen zur Pilotierung des IQB-Bildungstrend 2022 fanden zwischen April und Mai 2019 statt.

Der Großteil der befragten Schüler*innen besuchte ein Gymnasium (ca. 36 %). Die wenigsten Schüler*innen lernten an einer Hauptschule (ca. 7 %). Der Rest verteilte sich auf die Schulformen Schule mit mehreren Bildungsgängen (ca. 14 %), Realschulen (ca. 25 %) und integrierte Gesamtschule (ca. 19 %). Förderschulen waren nicht Teil der Stichprobe.

Durchschnittliches Alter der teilnehmenden Schüler*innen war 15.47 Jahre ($SD: 0.63$, $Min: 13.34$, $Max: 19.34$). Die Stichprobe ist hinsichtlich des Geschlechts der Teilnehmenden nahezu gleichverteilt (51% männlich). Weiterhin haben $n = 40$ Schüler*innen einen dokumentierten SPF. 18 dieser Schüler*innen haben einen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen (ca. 45 %). Weitere Förderschwerpunkte (emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung sowie Hören) kamen nur vereinzelt bei einem*r bis neun Schüler*innen vor, werden aber aufgrund der geringen Zellgrößen an dieser Stelle nicht weiter ausgewiesen.

Statistische Analysen

Die Analysen wurden in R (Version 4.03, R Core Team, 2020) durchgeführt. Forschungsfrage 1 wurde mit dem psych-Package (Revelle, 2020) und Forschungsfragen 2 und 3 mit dem lavaan-Package (Rosseel, 2012) analysiert.

Für große Stichproben wie in der vorliegenden Studie sind Inferenztests für Schiefe und Kurtosis ungeeignet. Ein Konsens für spezifische Grenzwerte für Schiefe und Kurtosis existiert zwar nicht. Gleichwohl zeigen Simulationsstudien, dass eine Schiefe ab einem Betrag von 2 und eine Kurtosis ab einem Wert von 7 (bzw. 4 bei der im Folgenden berichteten excess kurtosis) problematisch werden (Ryu, 2011). Etwas kon-

servativer wählen wir 2 als Grenzwert für beides. Decken- bzw. Bodeneffekte wurden als Itemschwierigkeit von unter 0.15 bzw. über 0.85 definiert, was den Skalenwerten 1.45 bzw. 3.55 entspricht.

Da die 16 Items neu entwickelt und bisher noch nicht psychometrisch geprüft waren, erschien eine strenge konfirmatorische Prüfung der Struktur zu ambitioniert. Daher wurde der Gesamtdatensatz ($N = 2.482$) per Zufall zweigeteilt (Trainingsdatensatz und Testdatensatz mit jeweils $n = 1.241$). Beide Teildatensätze unterschieden sich, wie aufgrund der Randomisierung zu erwarten war, nicht signifikant im Alter, im Geschlecht, im Vorliegen eines SPF oder in den Schulnoten (alle $t < 1.7$, $p > .077$, $d < .07$). Im Trainingsdatensatz wurde mittels einer Reihe von konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) mit lavaan (multiple likelihood estimation mit full information maximum likelihood) ein möglichst sowohl theoretisch als auch empirisch belastbares Faktorenmodell identifiziert. Hierzu wurden solange Items ausgeschlossen, bis die üblichen Cut-Off-Werte (Hu & Bentler, 1999) der Fit-Indizes von CFI und TLI $> .95$, RMSEA $< .08$ und SRMR $< .06$ erreicht wurden. Da ein solches Vorgehen explorativer statt konfirmatorischer Natur ist, gilt das ermittelte ‚finale‘ Modell nicht als empirisch geprüft, da es anhand der Daten passend ‚gemacht‘ wurde. Um dieses Problem zu lösen, wurde das ‚finale‘ Modell im unabhängigen Testdatensatz getestet. Können die Modellparameter und Modellgüteindizes im Testdatensatz repliziert werden, gilt das Modell als erstmalig empirisch bestätigt.

Um zusätzlich eine sehr kurze aber dennoch reliable Skala für Large-Scale Assessments zu entwickeln, wurde versucht, jeden der vier Faktoren mit lediglich zwei Items zu erfassen. Hierzu wurden mittels derselben Entwicklungsstrategie die finalen Modelle aus Fragestellung 2 genutzt, um im Trainingsdatensatz noch weitere Items zu entfernen und anschließend im Testdatensatz die Modellgüte zu prüfen.

Aufgrund einer geringen Anzahl an fehlenden Werten (s. u.) musste keine multiple Imputation vorgenommen werden, weshalb full information maximum likelihood (FIML) genutzt wurde.

Ergebnisse

Entwicklung des vollständigen Fragebogens

Die folgenden Analysen basieren zuerst auf dem Trainingsdatensatz. 15 Schüler*innen beantworteten kein einziges Item und wurden daher ausgeschlossen (verbleibende Stichprobe von $n = 1.226$). Fehlende Werte kamen zwischen zwei bis sechs Prozent vor und sind damit als akzeptabel zu beurteilen. Diese wurden mittels FIML berücksichtigt. Die Ergebnisse der Modellierungen finden sich in Tabelle 1; der finale Fragebogen wird in Tabelle 2 berichtet; die Formulierungen und Ursachen der im Folgenden ausgeschlossenen Items stehen komprimiert in Tabelle 3.

3 der 16 Items wiesen Bodeneffekte und/oder nicht normalverteilte Antworten auf (Items d, n und p hatten einen Mittelwert von 1.53, 1.33 und 1.32, eine Schiefe von 1.59, 2.09 und 2.26 sowie eine Kurtosis von 2.02, 4.03 und 4.96). Die Items n und p wiesen zudem zu niedrige Trennschärfen (.20 und .33) auf. Die Mittelwerte, Standardabweichungen, Schiefe, Kurtosis und Trennschärfen der verbleibenden 13 Items lagen im zufriedenstellenden Bereich.

In CFA-Modell 1 wurde das theoretisch postulierte Originalmodell, das den 16 neu entwickelten Items zugrunde lag, mittels CFA geprüft. Dieses Modell passte jedoch nicht zu den Daten (siehe oberer Teil in Tabelle 1), was vor allem an Items d, n und p lag.

Tabelle 1: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen am Trainingsdatensatz (oberer und mittlerer Teil) und Testdatensatz (unterer Teil)

Modell	Daten	Items	r_{IU}	r_{IF}	r_{IS}	r_{UF}	r_{US}	r_{FS}	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1	Train.	16	.73	.58	.91	.54	.65	.54	1377	98	***	.845	.811	.103	.080
2	Train.	13	.72	.60	.85	.54	.64	.52	366	59	***	.954	.939	.065	.050
3	Train.	12	.71	.60	.83	.54	.64	.52	328	48	***	.957	.941	.069	.051
4	Train.	11	.71	.57	.83	.52	.64	.49	120	38	***	.986	.980	.042	.026
4b	Train.	11	.72	.57	-	.52	-	-	170	41	***	.978	.970	.051	.030
4c	Train.	11	-	-	-	-	-	-	1746	44	***	.708	.635	.072	.101
5	Train.	10	.71	.55	.83	.51	.64	.48	74	29	***	.99	.985	.036	.021
6	Train.	8	.68	.55	.83	.51	.62	.48	33	14	**	.995	.990	.033	.016
6b	Train.	8	.70	.55	-	.51	-	-	82	17	***	.984	.973	.056	.024
6c	Train.	8	-	-	-	-	-	-	1186	20	***	.706	.589	.218	.084
4	Test	11	.73	.57	.83	.54	.66	.51	109	38	***	.989	.984	.039	.025
4b	Test	11	.74	.58	-	.54	-	-	176	41	***	.979	.972	.052	.029
4c	Test	11	-	-	-	-	-	-	1884	44	***	.718	.647	.184	.085
6	Test	8	.70	.56	.83	.52	.64	.50	29	14	**	.997	.993	.030	.013
6b	Test	8	.72	.57	-	.52	-	-	98	17	***	.983	.971	.062	.024
6c	Test	8	-	-	-	-	-	-	1314	20	***	.721	.610	.229	.084

Anmerkungen. r = latente Faktorkorrelationen zwischen den Faktoren I (Kontakte/Interaktionen), U (Akzeptanz/Unterstützung), S (Selbstwahrnehmung der Partizipation), F (Freundschaften/Beziehungen). Modell „b“: dreifaktorielles Modell (Korrelation von Kontakte/Interaktionen und Selbstwahrnehmung der Partizipation auf 1 fixiert); Modell „c“: einfaktorielles globales Modell. ** $p < .01$, *** $p < .001$

In Modell 2 wurden diese drei verzerrten Items eliminiert. Das Modell hatte einen akzeptablen CFI von .954, verfehlte jedoch die Grenzen der anderen Fit-Indizes knapp. Eine Analyse der standardisierten Faktorladungen ergab, dass das Item c mit nur .292 auf dem korrespondierenden Faktor *Kontakte/Interaktionen* lud. Alle anderen Faktorladungen waren genügend hoch (zwischen .583 und .903).

In Modell 3 wurde folglich das Item c ausgeschlossen. Das Modell konnte dadurch jedoch nur marginal verbessert werden und verfehlte weiterhin die gängigen Grenzen der Fit-Indizes (bis auf CFI = .957). Um das Modell zu optimieren, wurden die Modifikationsindizes inspiziert. Das Modell könnte durch die Schätzung einer theoretisch unplausiblen Nebenladung des Items I (*Freundschaften/Beziehungen*) auf den Faktor *Selbstwahrnehmung der Partizipation* verbessert werden.

Folglich wurde in Modell 4 das Item I ausgeschlossen. Dies verbesserte die Modellgü-

te substantiell, so dass mit elf Items erstmalig ein passendes Modell gefunden wurde (zwei Items für *Kontakte/Interaktionen*, vier Items für *Akzeptanz/Unterstützung*, drei Items für *Freundschaften/Beziehungen*, zwei Items für *Selbstwahrnehmung der Partizipation*). Bis auf eine Ausnahme lagen die latenten Faktorkorrelationen zwischen $r = .49$ und $r = .71$, was zwar auf deutliche Überlappungen der Konstrukte hinweist, jedoch grundsätzlich für die Trennbarkeit der Faktoren spricht. Die eine Ausnahme betrifft die sehr hohe Korrelation zwischen *Kontakte/Interaktionen* und *Selbstwahrnehmung der Partizipation* ($r = .83$), die darauf hindeuten könnte, dass das Modell zu stark differenziert sein könnte.

In Modell 4b wurde daher die Korrelation dieser beiden Faktoren auf 1 fixiert, um zu prüfen, ob ein dreifaktorielles Modell zu einer besseren Modellgüte führt. Diese war jedoch im dreifaktoriellen Modell signifikant schlechter als bei Modell 4 ($\Delta\chi^2 = 49.688$, $\Delta df = 3$, $p < .001$), wenn auch die Fit-Indizes nominell nur geringfügig schlechter ausfielen.

In Modell 4c wurde ein Globalfaktormodell spezifiziert (alle elf Items laden nur auf einem einzigen Faktor), um zu prüfen, ob die Selbsteinschätzung mittels Fragebogen nur ein Globalurteil der Partizipation erlaubt. Die Modellgüte dieses Modells war jedoch unzureichend, weshalb diese Hypothese zurückgewiesen werden kann.

Wegen dieser Ergebnisse und des theoretischen Interesses an den vier Dimensionen wurde das Modell 4 trotz mittlerer bis hoher Faktorkorrelationen als ‚finales‘ Modell beibehalten.

Entwicklung einer Kurzsкала

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, eine Kurzsкала mit möglichst nur acht Items (zwei Items pro Faktor) zu gestalten, die in groß angelegten Studien mit begrenzter Testzeit genutzt werden kann. Die Inspektion der Modifikationsindizes des finalen Modells zeigte, dass Nebenladungen des Items k auf den Faktoren *Kontakte/Interaktion* und *Selbstwahrnehmung der Partizipation* den Model-Fit substantiell verbessern könnten, was aber theoriwidrig wäre.

In Modell 5 (siehe mittlerer Teil in Tabelle 1) wurde folglich das Item k ausgeschlossen, wodurch sich die Modellgüte nochmals leicht verbesserte. Um auch den Faktor *Akzeptanz/Unterstützung* von vier auf zwei Items zu kürzen, wurden die Faktorladungen inspiziert. Hierbei hatten die Items e mit .594 und h mit .538 die geringsten Ladungen auf diesem Faktor. Die Modifikationsindizes zeigten zudem, dass das Item h einen korrelierten Fehlerterm zu Item f aufweisen könnte. Dies könnte damit zusammenhängen, dass beide Items das Lösen von Situationen, die potenziell negativ erlebt werden könnten, fokussieren (Item h: zunächst nicht mitspielen können, Item f: schlechte Behandlung von anderen Mitschüler*innen).

Aus diesen Gründen wurden in Modell 6 die Items e und h gestrichen, was die Modellgüte nochmals geringfügig verbesserte. Die hohen latenten Faktorkorrelationen

konnten auch in diesem Modell beobachtet werden (insbesondere zwischen *Kontakte/Interaktionen* und *Selbstwahrnehmung der Partizipation*), sodass in Modell 6b die Korrelation der beiden Faktoren auf 1 fixiert wurde. Zwar passte das Modell auch zu den Daten, jedoch signifikant schlechter ($\Delta\chi^2 = 48.603$, $\Delta df = 3$, $p < .001$) als das vierfaktorielle Modell. Auch das einfaktorielle Globalfaktor-Modell 6c konnte die Daten nicht repräsentieren. Aus diesen Gründen sowie aus theoretischem Interesse an den vier Dimensionen wurde das vierfaktorielle Modell 6 mit jeweils zwei Items pro Faktor beibehalten.

Prüfung beider Fragebogenversionen

Zusammenfassend konnten zwei empirisch passende und theoretisch interpretierbare vierfaktorielle Modelle identifiziert werden: Das ausführlichere Modell 4 mit zwei Items für *Kontakte/Interaktionen*, vier Items für *Akzeptanz/Unterstützung*, drei Items für *Freundschaften/Beziehungen*, zwei Items für *Selbstwahrnehmung der Partizipation* und das kürzere Modell 6 mit jeweils zwei Items pro Faktor. Da diese Modelle auf die Daten ausgerichtet wurden, überraschen die sehr hohen Güteindizes der Modelle nicht. Vielmehr wird es im nächsten Schritt darauf ankommen, ob beide Modelle im unabhängigen Testdatensatz repliziert werden können.

Im Testdatensatz hatten zwölf Schüler*innen die Items gar nicht beantwortet und wurden daher ausgeschlossen ($n = 1.229$). Fehlende Werte kamen in den Items zwischen zwei und vier Prozent vor und wurden mittels FIML ersetzt. Beide Modelle 4 und 6 konnten im Testdatensatz grundsätzlich sehr gut repliziert werden (siehe unterer Teil in Tabelle 1). Allerdings fielen erneut die hohen Faktorkorrelationen zwischen *Kontakte/Interaktionen* und *Selbstwahrnehmung der Partizipation* auf (in beiden Modellen $r = .83$). Gleichwohl passen die Modelle 4b und 6b, in denen diese Korrelation auf 1 fixiert wurden, nur leicht aber

Tabelle 2: Items und Itemstatistiken des finalen Fragebogens zur Messung der sozialen Partizipation

Skala	Item	M	SD	Schiefte	Kurtosis	β_{11}	α_{11}	α_6
Kontakte/ Interaktionen	a) Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern.	X	3.29	0.74	-0.84	0.39	.84	.83
	b) Meine Mitschülerinnen und Mitschüler arbeiten gern mit mir in Arbeitsgruppen zusammen.	X	3.13	0.77	-0.73	0.40	.75	.74
	e) Wenn wir in der Klasse gemeinsam an etwas arbeiten, was ich nicht sofort verstehe, erkläre es mir meine Mitschülerinnen und Mitschüler nochmal.		3.07	0.79	-0.68	0.20	.62	
Akzeptanz/ Unterstützung	f) Wenn ich in der Klasse oder der Schule von anderen schlecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschülerinnen und Mitschüler.	X	3.02	0.88	-0.72	-0.08	.74	.74
	g) Wenn ich Hilfe benötige, unterstützen mich meine Mitschülerinnen und Mitschüler.	X	3.18	0.75	-0.80	0.57	.86	.86
	h) Wenn es nötig ist, ändern meine Mitschülerinnen und Mitschüler die Spielregeln so ab, dass ich auch mitspielen kann.		2.61	0.93	-0.23	-0.80	.58	.78
Freundschaften/ Beziehungen	i) Meine Mitschülerinnen und Mitschüler verabreden sich mit mir nach der Schule.	X	3.04	0.96	-0.71	-0.50	.89	.91
	j) Meine Mitschülerinnen und Mitschüler treffen sich auch in den Ferien mit mir.	X	3.04	0.98	-0.75	-0.49	.94	.92
	k) Meine Mitschülerinnen und Mitschüler laden mich zu ihren Geburtstagsfeiern ein.		3.02	0.99	-0.74	-0.52	.77	.90
Selbstwahr- nehmung der Partizipation	m) Ich fühle mich als Teil der Klasse.	X	3.45	0.76	-1.45	1.79	.84	.84
	o) Ich kann in meiner Klasse so sein wie ich bin.	X	3.28	0.85	-1.08	0.52	.67	.71

Anmerkungen. Instruktion: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen über deine Schule und deine Klasse zu?“, vierstufige Likert-Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. Die mit X gekennzeichneten Items bilden die Kurzskala aus 8 Items, α_{11} bzw. β_{11} = interne Konsistenz bzw. standardisierte Regressionsgewichte der 11 Items umfassenden Version, α_6 bzw. β_6 = interne Konsistenz bzw. standardisierte Regressionsgewichte der 8 Items umfassenden Version. Die Items sind unter CC BY-NC-SA lizenziert und frei verfügbar. Zitationsvorschlag: Külker, L., Labsch, A., Grosche, M. (2021). Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. Empirische Sonderpädagogik, 4, 312-327.

signifikant schlechter als die vierfaktoriellen Modelle (Modell 4: $\Delta\chi^2 = 67.899$, $\Delta df = 3$, $p < .001$; Modell 6: $\Delta\chi^2 = 68.380$, $\Delta df = 3$, $p < .001$). Die Goblalfaktor-Modelle 4c und 6c wiesen eine ungenügende Passung auf. Somit konnten beide Modelle 4 und 6 erstmalig empirisch bestätigt werden. Die internen Konsistenzen der Skalen (Cronbachs α berechnet am Testdatensatz) liegen zwischen $\alpha = .71$ und $\alpha = .91$ und sind als zufriedenstellend bis hoch zu beurteilen.

Tabelle 2 enthält die finalen elf bzw. acht Items mitsamt den deskriptiven Statistiken aus dem unabhängigen Testdatensatz. Die Items sind als CC BY-NC-SA lizenziert und können für nicht-kommerzielle Zwecke (z. B. in Schulpraxis und Forschung) verwendet und verändert werden. In Tabelle 3 werden aus Transparenzgründen die ausgeschlossenen Items berichtet, die jedoch eine ungenügende Qualität besitzen und daher nicht weiterverwendet werden sollten.

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde geprüft, ob ein auf die Perspektive von Schüler*innen der Sekundarstufe I adaptierter Fragebogen zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation in Anlehnung an Koster, Nakken et al. (2009) die vier Dimensionen der sozialen Partizipation reliabel und valide

abbildet. Die mehrschrittige Modellierung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen an zwei unabhängigen Datensätzen zeigt, dass die vier theoretisch angenommenen Dimensionen sozialer Partizipation durch elf Items (Vollskala) bzw. acht Items (Kurzskala) messbar sind.

Da es sich um vier theoretisch zusammenhängende Dimensionen desselben Konstrukts handelt, sind die moderaten bis hohen Skalenkorrelationen erwartbar. Eine Sonderstellung nimmt der Faktor *Selbstwahrnehmung der Partizipation* ein, da grundsätzlich alle vier Faktoren des Fragebogens eine Selbsteinschätzung bzw. Selbstwahrnehmung sind. Die Tatsache, dass Modelle mit weniger Faktoren zu signifikant schlechteren Fit-Indizes führten, spricht jedoch für die Beibehaltung des vierfaktoriellen Modells. Somit liegt dem Fragebogen auch keine Globaleinschätzung der Partizipation zugrunde.

Zusammengenommen ist der Fragebogen ein valides, reliables, ökonomisches und trotzdem umfassendes Instrument zur Erfassung sozialer Partizipation aus Sicht von Schüler*innen der Sekundarstufe I. Die Kurzskala eignet sich besonders für Studien mit stark begrenzter Testzeit (z. B. Large Scale Assessments) und Studien, in denen Partizipation als Kontrollvariable erhoben werden soll.

Tabelle 3: Ursache aller ausgeschlossenen Items sowie zugehörige Faktoren

Skala	Item	Ursache des Ausschlusses
Kontakte/ Interaktionen	c) Meine Mitschülerinnen und Mitschüler ärgern mich.	zu geringe Ladung
	d) Meine Mitschülerinnen und Mitschüler lachen mich aus.	nicht normalverteilt
Freundschaften/ Beziehungen	l) Ich habe mehrere gute Freundinnen oder Freunde in der Klasse.	unplausible Nebenladung
Selbstwahrnehmung der Partizipation	n) Ich fühle mich in der Klasse einsam.	Bodeneffekt, nicht normalverteilt, niedrige Trennschärfe
	p) Ich werde mehr geärgert als andere in meiner Klasse.	Bodeneffekt, nicht normalverteilt, niedrige Trennschärfe

Gleichwohl sind einige Limitationen zu benennen. Die Entwicklung der Modelle wurde u. a. durch Modifikationsindizes unterstützt. Ein solches Vorgehen ist zwar zur Modellentwicklung (statt Modellprüfung) legitim. Zudem erfolgte die Prüfung am unabhängigen Testdatensatz. Dennoch wird empfohlen, die Modelle an einem vollständig neuen Datensatz zu replizieren (eine solche Analyse wird im Projekt INSIDE angestrebt). Ebenso wäre die Messinvarianz des Fragebogens für Schüler*innen mit und ohne SPF zu überprüfen, was aufgrund der geringen Stichprobengröße von Schüler*innen mit SPF in der vorliegenden Studie nicht möglich war. Gleiches gilt für die Messinvarianz z. B. für Geschlecht und Zuwanderungshintergrund. Zudem stehen noch Analysen zur konvergenten und diskriminanten Validität der vier Faktoren aus.

Einschränkend ist zu betonen, dass sich das vorliegende Instrument ausschließlich zur Erfassung der Selbsteinschätzung eignet, weshalb Studien mit großem Interesse am Konstrukt sozialer Partizipation zusätzliche Erhebungsverfahren wie Beobachtungen, soziometrische Erhebungen und Fremdeinschätzungen verwenden sollten. Zudem könnte in zukünftigen Studien überlegt werden das Frageformat noch konkreter auf die Perspektive der Schüler*innen und ihr eigenes Erleben zu fokussieren. So könnte statt „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen über deine Schule und deine Klasse zu“ konkretisiert werden zu „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich und deine Klasse zu?“.

Dennoch bietet dieses Instrument erstmalig eine Möglichkeit, umfassend die vier Dimensionen sozialer Partizipation als Selbsteinschätzung von Schüler*innen mit und ohne SPF der Sekundarstufe I zu erheben. So kann das Instrument genutzt werden, um bisherige Forschung um die wichtige Perspektive der Schüler*innen zu ergänzen und mehr darüber zu erfahren, wie Schüler*innen ihre eigene soziale Partizipation einschätzen und wie diese Einschätzungen von Fremdeinschätzungen (z. B. durch Lehrkräf-

te) sowie soziometrischen und beobachteten Befunden abweichen. Weiterhin ist ein Einsatz denkbar, in dem Merkmale der Schüler*innen selber als auch des Klassenkontextes in den Blick genommen werden, um mehr darüber zu erfahren, wie soziale Partizipation in inklusiven Klassen gelingt (Schürer, 2020). Das in der vorliegenden Studie validierte Instrument kann darüber hinaus auch in der Schulpraxis von Lehrkräften genutzt werden, um mehr über die Selbsteinschätzung der Partizipation ihrer Schüler*innen zu erfahren. Ebenso bietet sich die Nutzung in der Lehrkräftebildung an, um Lehrkräften mehr über die soziale Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2020). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, WHO, Genf 2005*. Verfügbar unter: www.dimdi.de.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien* (5., korrigierte Auflage). Beltz.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>

- Goldman, J. A. (1981). Social Participation of Preschool Children in Same- versus Mixed-Age Groups. *Child Development*, 52(2), 644-650. <https://doi.org/10.2307/1129185>
- Grosche, M. & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 29–54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_2
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaethe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Hirschberg, M. (2010). Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN- Behindertenrechtskonvention. *Positionen*, 3. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hu, L.-T. & Bentler P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20–36.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(10), 685–706.
- Koster, M., Minnaert, A. E. M. G., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. J. (2011). Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/0734282910384065>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. J. & Lutje Spelberg, J. C. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: The construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 395–409.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. J. (2009). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277–295.

- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 241–257.
- Meyer, L. H. (2001). The Impact of Inclusion on Children's Lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 9–31. <https://doi.org/10.1080/10349120120036288>
- Musayaroh, S. & Aprilia, I. D. (2018). Participation of Students with Hearing Impairment in Inclusive Classes. *Journal of ICSAR*, 2(1), 15–18.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *Zeitschrift für Inklusion*, (1).
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Beltz.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Wien. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org>
- Revelle, W. (2020). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.0.9, Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rosseel, Y. (2012). "lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling." *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Schipolowski, S., Sachse, K. & Rjosk, C. (2019). *Pilotierung 2019 zum IQB-Bildungstrend 2022*. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz.
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295–319.
- Schwab, S. (2015). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 234–245. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art27d>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>
- Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A. & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
- Weber, S. & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 257–278.
- Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021) Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>

Korrespondenzadresse:**Lena Külker***Humboldt-Universität zu Berlin**Unter den Linden 6**D-10099 Berlin**lena.kuelker@hu-berlin.de**Lena Külker**<https://orcid.org/0000-0001-6950-247X>**Amelie Labsch**<https://orcid.org/0000-0002-0601-0133>**Michael Grosche:**<https://orcid.org/0000-0001-6646-9184>*

LK, AL und MG entwickelten gemeinsam die Fragestellung und den Fragebogen. LK organisierte die Datenerhebungen. AL und LK bereiteten den Datensatz auf. MG führte die statistischen Analysen durch. AL führte eine systematische Literaturrecherche durch. LK schrieb den ersten Entwurf des Manuskripts, AL und MG überarbeiteten den Entwurf. Alle drei Autor*innen stimmten der finalen Fassung des Manuskripts zu, tragen die gemeinsame Verantwortung für die Publikation und erklären die Abwesenheit von Interessenskonflikten.

Das in diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen IN1503A, IN1503B, IN1503C und IN1503D gefördert.

Die Datengrundlage aus der Pilotierung des IQB-Bildungstrends 2022 wurde durch das Forschungsdatenzentrum am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zur Verfügung gestellt. Hierfür möchten wir uns herzlich bedanken. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Erstmalig eingereicht: 18.12.2020

Überarbeitung eingereicht: 14.05.2021

Angenommen: 23.07.2021