

Ein Mehrebenenmodell schulischer Partizipation Bedingungen und Hemmnisse aus Sicht von Lehrpersonen

Tobias Kärner^{1*}, Michael Jüttler^{2*}, Annika Dietl¹, Vanessa Blondzik¹

¹ Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Lehr- und Lernprozesse, Universität Hohenheim

² Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zentrum für Innovative Didaktik

* Beide Autoren haben zu gleichen Teilen zum Manuskript beigetragen und teilen sich die Erstautorenschaft.

Zusammenfassung

Trotz der politischen und curricularen Forderung nach „mehr“ Mitbestimmung bleibt die tatsächliche Beteiligung von Schüler:innen an schulischen Entscheidungen begrenzt. Dies wirft die Frage auf, unter welchen Bedingungen schulische Partizipation gelingen kann. Ziel des Beitrags ist die Vorstellung eines theoretisch fundierten Mehrebenenmodells der Schüler:innenpartizipation sowie eine erste explorative empirische Überprüfung zentraler Modellannahmen im Rahmen einer Pilotstudie mit 181 Lehrpersonen verschiedener Schularten. Das Modell integriert strukturelle, organisationale und individuelle Einflussfaktoren und versteht Partizipation nicht als rein individuelles Engagement, sondern als sozial und institutionell eingebettetes Geschehen. Die empirischen Ergebnisse stützen zentrale Thesen des Modells: Förderliche strukturelle und individuelle Bedingungen stehen signifikant positiv mit einer demokratisch wahrgenommenen Schulkultur und einem wahrgenommenen partizipativen Führungsstil der Schulleitung in Zusammenhang. Hemmende Bedingungen zeigen dagegen negative Zusammenhänge mit diesen Merkmalen. Darüber hinaus korrelieren förderliche unterrichtsbezogene Bedingungen der Schüler:innenpartizipation mit Aspekten der Lehrer-Schüler-Beziehung, während hemmende Bedingungen mit erlebter Autonomievereitelung assoziiert sind. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung systemischer Rahmenbedingungen für schulische Mitbestimmung und liefern Ansatzpunkte für eine vertiefende, hypothesengeleitete Forschung zur Schüler:innenpartizipation.

Abstract

Despite political and curricular demands for “increased” student participation, the actual involvement of students in school-related decision-making remains limited. This raises the question of the conditions under which meaningful participation in schools can be realised. The aim of this article is to present a theoretically grounded multi-level model of student participation and to empirically examine central model assumptions in the context of a pilot study involving 181 teachers from various school types. The model integrates structural, organisational and individual factors and conceptualises participation not merely as individual engagement, but as a socially and institutionally embedded phenomenon. The empirical findings support key assumptions of the model: favourable structural and individual conditions are significantly positively associated with a democratically perceived school culture and a perceived participatory leadership style of school principals. In contrast, inhibiting conditions show negative associations with these characteristics. Furthermore, supportive classroom-related conditions for student participation correlate with aspects of the teacher–student relationship, whereas inhibiting conditions are associated with perceived autonomy frustration. The findings highlight the importance of systemic conditions for democratic participation in schools and provide a starting point for more in-depth, hypothesis-driven research on student participation.

1 Einleitung und Zielstellung des Beitrags

Partizipation stellt ein zentrales Prinzip demokratischer Gesellschaften dar. Sie beschreibt im Allgemeinen einen sozialen Aushandlungsprozess, der durch sachbezogenen, sachkundigen, offenen, freiwilligen und kooperativen Dialog geprägt ist. Neben der Möglichkeit zur Einflussnahme auf Entscheidungen und Handlungen spielt die gemeinsame Verantwortung für die daraus resultierenden Ergebnisse eine zentrale Rolle. Damit Partizipierende diese Verantwortung tatsächlich übernehmen können, müssen sie informiert sein, aktiv eingebunden werden sowie Handlungs- und Entscheidungsfreiräume haben (z. B. Habermas 1974; Heid 1991; Oser & Biedermann 2007; zsf. Kärner et al. 2023). Ein Minimalkonsens in der Demokratietheorie besteht darin, dass Demokratie kollektive Selbstverwaltung bedeutet: Die Mitglieder einer Gemeinschaft unterliegen nur Regeln, die sie selbst mitgestalten und erlassen. Damit Selbstbestimmung realisiert werden kann, müssen sie Einfluss auf jene Regelbildungsprozesse nehmen können, die für Entscheidungen maßgeblich sind (Beckman 2021; Brown 2021). Im Zentrum demokratietheoretischer Auseinandersetzungen steht daher die Teilhabe der von den Regeln betroffenen Akteure. Wechselseitigkeit und Selbstbestimmung bilden dabei die grundlegenden Werte des Partizipationspostulats (Heid et al. 2023; zsf. Kärner 2025).

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso bemerkenswerter, dass Partizipation im schulischen Alltag oft auf einen engen, organisatorisch kontrollierten Rahmen begrenzt bleibt. Zwar wird sie normativ als tragende Säule demokratischer Bildung betont, bleibt in der Praxis jedoch häufig ein pädagogisches Lippenbekenntnis. Im Kontext von Bildungseinrichtungen wird Partizipation in der Regel als Beteiligung an Entscheidungsprozessen verstanden und gilt als zentrale Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen (Gamsjäger et al. 2013; Reichenbach 2007). Lehrplananalysen (Scheunpflug et al. 2024) und empirische Studien (Kärner & Jüttler 2024) weisen auf eine deutliche Diskrepanz zwischen curricularen Ansprüchen und schulischer Realität hin. Mitbestimmung wird zumeist nur dort gewährt, wo sie steuerbar und folgenarm ist, etwa bei der Wahl von Unterrichtsmethoden oder Sozialformen. In Fragen der Unterrichtsziele und -inhalte sowie der Leistungsbewertung und Prüfungsmodalitäten hingegen überwiegt Fremdbestimmung. Diese Asymmetrie verweist auf einen strukturellen Widerspruch: Während Schüler:innen zu eigenverantwortlichem Handeln und kritischem Denken befähigt werden sollen, bleibt ihnen der Zugang zu jenen Regelbildungsprozessen oft verwehrt, die für die Gestaltung schulischer Wirklichkeit zentral sind (Heid et al. 2023; Kärner et al. 2023; Kärner & Jüttler 2024).

Daraus ergibt sich die zentrale Frage, unter welchen Bedingungen Schüler:innenpartizipation gelingt und welche Faktoren sie behindern. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schüler:innenpartizipation fokussiert bislang häufig auf sogenannte Stufenmodelle (z. B. Arnstein 1969; Hart 1992; Mayrberger 2012), die unterschiedliche Einflussgrade systematisieren. Dabei bleibt jedoch die systemische Verwobenheit von Entscheidungsprozessen oft unbeachtet. Entscheidungen und Handlungen von Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler:innen beeinflussen sich wechselseitig und stehen in einem komplexen Spannungsverhältnis zwischen organisationalen Rahmenbedingungen und individuellen Handlungsspielräumen (Heid et al. 2023), welches bei einer differenzierten Betrachtung von Bedingungen und Hemmnissen von Partizipation berücksichtigt werden sollte.

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, ein literaturgestütztes Modell der Partizipation im schulischen Bildungskontext zu entwickeln. Dieses Modell berücksichtigt förderliche und hemmende Bedingungen aus Sicht von Lehrpersonen und unterscheidet zwischen strukturellen und individuellen Faktoren. Die Modellbildung wird durch empirische Daten einer Pilotstudie gestützt. Die Analyse umfasst die Schulkultur und die Schulleitung (Abschn. 2.1), die Lehrkräfte (Abschn. 2.2) sowie die Schüler:innen (Abschn. 2.3). Zentrale Bedingungen und Hemmnisse der Partizipation werden in Abschnitt 2.4 herausgearbeitet. Abschnitt 3 beschreibt das methodische Vorgehen, Abschnitt 4 stellt die Ergebnisse vor. Abschließend werden diese im Rahmen einer synoptischen Zusammenschau kritisch diskutiert (Abschn. 5).

2 Theoretischer Rahmen

Bezugnehmend zum ersten Ziel des vorliegenden Beitrags, der Entwicklung eines Mehrebenenmodells schulischer Partizipation, werden in den nachfolgenden Abschnitten die verschiedenen Partizipationsbereiche bzw. -ebenen schulischer Partizipation und deren Bedingungen von bzw. Hemmnisse für Partizipation herausgearbeitet und abschließend in einer grafischen Abbildung als theoretisches Mehrebenenmodell zusammengefasst.

2.1 Partizipative Führung als Element einer demokratischen Schulkultur

Partizipative Führung als Teil einer demokratischen Schulkultur beschreibt einen Führungsstil, der Lehrpersonen und Schüler:innen aktiv in Entscheidungsprozesse einbindet und ihnen eigene Gestaltungsspielräume eröffnet. Sie wird in der internationalen Forschung unter Begriffen wie participative decision making, shared decision making, empowering leadership,

collaborative leadership und distributed leadership beschrieben und diskutiert (z. B. Arnold et al. 2000; Pearce & Sims 2002; Hulpia & Devos 2009). Durch den Einbezug von Lehrkräften und Schüler:innen in Entscheidungsprozesse trägt eine partizipative Führung nicht nur zu einer demokratischen Schulkultur bei, sondern stärkt auch das Engagement und die Identifikation der Beteiligten mit der Institution (Warwas 2012; Warwas et al. 2019; Windlinger et al. 2014). Dabei umfasst partizipative Führung sowohl strukturelle Aspekte, wie die Beteiligung an organisatorischen Abläufen, als auch pädagogische Mitgestaltung, etwa bei der Unterrichtsgestaltung (z. B. Steinert et al. 2012).

Ein zentrales Element partizipativer Führung ist die *Autonomieunterstützung*, die ein Grundprinzip der Selbstbestimmungstheorie der Motivation darstellt (Ryan & Deci 2020). Autonomieunterstützende Schulleitungen ermöglichen Lehrkräften, selbstbestimmt zu arbeiten, eigenständig Entscheidungen zu treffen und ihre pädagogischen bzw. didaktischen Ansätze weiterzuentwickeln (vgl. Ahmadi et al. 2023). Dies zeigt sich in transparenter Kommunikation, der Berücksichtigung individueller Perspektiven und der Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten (Gilbert et al. 2021). In Anlehnung an Friedman (1999), der vier zentrale Dimensionen der beruflichen Autonomie von Lehrkräften unterscheidet, lassen sich die folgenden Bereiche identifizieren: schulische Abläufe, curriculare Gestaltung, Unterrichtsplanung und berufliche Weiterentwicklung (hierzu auch Abschn. 2.2). Gleichzeitig besteht ein Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und institutionellen bzw. rechtlichen Vorgaben, wie beispielsweise verbindlichen Lehrplan- oder Prüfungsvorgaben (Jerrim et al. 2023).

Im Gegensatz zur Autonomieunterstützung steht die *Autonomievereitelung*, die durch restriktive Vorgaben, kontrollierende und direktive Kommunikation sowie geringe Entscheidungsspielräume gekennzeichnet ist (Ahmadi et al. 2023; Gilbert et al. 2021). Führungskräfte, die Autonomie vereiteln, setzen beispielsweise enge Fristen, erwarten strikte Konformität und reduzieren die Möglichkeiten zur individuellen Mitgestaltung. Druckmittel wie konkurrenzorientierter Wettbewerb, drohende Konsequenzen oder kontingente Belohnung können extrinsische Anreize überbetonen und damit zu Demotivation sowie einer geringeren Arbeitszufriedenheit beitragen (z. B. Deci 1972). Allerdings zeigt sich, dass eine rein individualistische Sicht auf Autonomie nicht zwangsläufig positive Wirkung erzielt. Vangrieken et al. (2017) verdeutlichen, dass Autonomie und kollaborative Entscheidungsprozesse in einem paradoxen Verhältnis stehen: Obwohl Autonomie oft mit individueller Unabhängigkeit assoziiert wird, profitieren Lehrkräfte in der Praxis von kollegialen Entscheidungsprozessen, etwa durch eine geregelte Verteilung der Arbeitslast. Solche Kooperationsgewinne können jedoch gleichzeitig als Einschränkung der eigenen Autonomie empfunden werden (vgl. das „Paradoxon der

Kooperation“; Schadt et al. 2022; Spieß 2004; dazu auch Helsper et al. 2006). Aus diesen Überlegungen lassen sich die ersten beiden Hypothesen der vorliegenden Pilotstudie formulieren:

- H1: Eine von Lehrpersonen als demokratisch erlebte Schulkultur, ein partizipativer Führungsstil sowie wahrgenommene Autonomieunterstützung durch die Schulleitung stehen in positivem Zusammenhang, erlebte Autonomievereitelung dagegen in negativem Zusammenhang mit förderlichen strukturellen und individuellen Bedingungen von Schüler:innenpartizipation.
- H2: Eine von Lehrpersonen als demokratisch erlebte Schulkultur, ein partizipativer Führungsstil sowie wahrgenommene Autonomieunterstützung durch die Schulleitung stehen in negativem Zusammenhang, erlebte Autonomievereitelung dagegen in positivem Zusammenhang mit hemmenden strukturellen und individuellen Bedingungen von Schüler:innenpartizipation.

2.2 Entscheidungsfreiräume für Lehrpersonen und die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung

Lehrkräfte können in ihrem Berufsalltag auf vielfältige Weise mitgestalten, wobei insbesondere unterrichts- und schüler:innenbezogene Aktivitäten für die Förderung schüler:innenseitiger Partizipation von besonderer Bedeutung sind. Der schulische Unterricht umfasst dabei die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Lerneinheiten, wobei didaktische und methodische Entscheidungen Lernziele, Methodenwahl, Prüfungsformate und Bewertungsmaßstäbe betreffen (z. B. Brezinka 1990; Lehmann-Grube & Nickolaus 2009; Melzer et al. 2015; Oser 1997). Lehrkräfte haben dabei vielfältige Möglichkeiten, partizipative Elemente in ihren Unterricht zu integrieren, etwa durch die Einbeziehung der Schüler:innen bei der Planung von Unterrichtsinhalten, der Auswahl von Arbeitsmethoden oder der Gestaltung von Bewertungskriterien (hierzu näher Abschn. 2.3). Lehrpersonen, die in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf Perspektivübernahme, Transparenz und Fairness setzen, agieren weniger direktiv und sind partizipationsoffener im Umgang mit ihren Schüler:innen (vgl. Kärner et al. 2024). Eine transparente Kommunikation über Ziele und Entscheidungsprozesse sowie die Berücksichtigung der Perspektiven der Schüler:innen fördern deren Gefühl, einbezogen zu werden und motivieren sie zur aktiven Mitwirkung an schulischen oder unterrichtlichen Prozessen (z. B. Liening-Konietzko 2017). Dies führt zur dritten und vierten Hypothese:

- H3: Eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die seitens der Lehrpersonen durch Perspektivübernahme, Transparenz und Fairness gekennzeichnet ist, steht in positivem Zusammenhang mit förderlichen strukturellen und individuellen Bedingungen von Schüler:innenpartizipation.
- H4: Eine durch Perspektivübernahme, Transparenz und Fairness geprägte Lehrer-Schüler-Beziehung steht in negativem Zusammenhang mit hemmenden strukturellen und individuellen Bedingungen von Schüler:innenpartizipation.

2.3 Partizipation von Schüler:innen an schul- und unterrichtsbezogenen Entscheidungen

Schüler:innen können an schulweiten Entscheidungsprozessen beteiligt werden, etwa im Rahmen der Schulentwicklung, der Gestaltung von Lernräumen oder der Weiterentwicklung partizipativer Strukturen auf institutioneller Ebene (Gamsjäger 2019a). Darüber hinaus ergeben sich auch in unterrichtsbezogenen Entscheidungsprozessen vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler:innen (Hauk & Gröschner 2022). Diese können beispielsweise aktiv an der Festlegung von Lernzielen mitwirken. Dies kann sowohl übergeordnete curriculare Vorgaben betreffen (Guadalupe & Curtner-Smith 2020) als auch die Formulierung spezifischer Unterrichts- und Ausbildungsziele sowie Aufgabenstellungen (Andrade & Du 2007; Chan et al. 2014). Ebenso haben sie die Möglichkeit, die thematische Ausrichtung des Lehrplans mitzugestalten. Dies umfasst sowohl langfristige Planungen (Boatright & Allman 2018; Howley & O'Sullivan 2021) als auch die Gestaltung einzelner Unterrichtseinheiten (Bätz et al. 2009; Deed et al. 2014). Darüber hinaus können Schüler:innen an der Strukturierung und Organisation von Lerngelegenheiten beteiligt werden. Dies betrifft methodische Entscheidungen, die Auswahl von Arbeitsformen, den Einsatz von Medien sowie Formen der Zusammenarbeit (Bron et al. 2018; Granbom 2016). Schließlich können Schüler:innen auch in Prüfungs- und Bewertungsprozesse einbezogen werden, beispielsweise indem sie an der Wahl von Prüfungsformaten mitwirken oder an der Entwicklung von Bewertungskriterien beteiligt werden (Andrade & Du 2007; Granbom 2016).

Diese unterrichtsbezogenen Partizipationsformen lassen sich nicht nur im Sinne demokratischer Teilhabe, sondern auch im Rahmen komplexer Lehr- und Lernarrangements sinnvoll aufgreifen. Gerade im Wirtschaftsunterricht bieten sich vielfältige Möglichkeiten, Schüler:innen an Entscheidungen zu beteiligen, etwa bei der Planung und Umsetzung von Projekten oder im Zusammenhang mit schulischen Initiativen, die wirtschaftliche Inhalte thematisieren. Dazu

zählen zum Beispiel Schülerfirmen, Projektarbeiten oder integrative komplexe Lehr-Lern-Arrangements wie das Selbstorganisierte Lernen. Solche Unterrichtsformen schaffen Erfahrungsräume, in denen ökonomische Zusammenhänge nicht nur kognitiv erschlossen, sondern im sozialen Handeln reflektiert und verantwortet werden können. Die Verbindung von fachlichem Lernen und realer Mitgestaltung erlaubt es, ökonomische Urteilsbildung in eine partizipative Unterrichtskultur einzubetten und damit disziplinäre wie pädagogische Zielsetzungen zu verbinden (vgl. Sembill 2004).

2.4 Bedingungen und Hemmnisse schüler:innenseitiger Partizipation

Hinsichtlich der *strukturellen Bedingungen* hängt die Mitbestimmung von Schüler:innen maßgeblich von institutionellen Rahmenbedingungen ab. Klare schulrechtliche Vorgaben, eine partizipationsfreundliche Schulkultur und unterstützende Schulleitungen können die aktive Beteiligung von Schüler:innen an Entscheidungsprozessen fördern (Abs & Moldenhauer 2022; Liening-Konietzko 2017). Schulen, die transparente Entscheidungsverfahren etablieren und Lehrkräfte durch Fortbildungen und Ressourcen unterstützen, erleichtern die Umsetzung partizipativer Ansätze. Zudem sind partizipationsfreundliche Raumkonzepte (z. B. flexible Tische für Gruppenarbeiten oder freie Räume, die bei Bedarf genutzt werden können) und flexible Unterrichts(zeit)strukturen entscheidend, um Schüler:innen Gestaltungsfreiräume zu ermöglichen (vgl. Kärner et al. 2019).

Hinsichtlich der *individuellen Bedingungen* auf Seiten der *Lehrkräfte* zeigt sich, dass sie eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung partizipativer Strukturen spielen. Ihre Haltung gegenüber Mitbestimmung, ihr Wissen über rechtliche und didaktische Freiräume sowie ihre Fähigkeit, partizipative Prozesse zu begleiten, beeinflussen maßgeblich die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler:innen (Liening-Konietzko 2017). Lehrpersonen, die offen für Beteiligung sind und diese aktiv fördern, schaffen ein lernförderliches Umfeld, das Partizipation ermöglicht. Auch die wahrgenommene eigene Kompetenz im Umgang mit partizipativen Methoden sowie die Bereitschaft, Verantwortung mit den Schüler:innen zu teilen, sind wesentliche Einflussfaktoren (Diedrich et al. 2012; Huppert & Abs 2008; Liening-Konietzko 2017).

Auf Seiten der *Schüler:innen* hängt Partizipation von ihrer Motivation, ihren Fähigkeiten und ihrem Vertrauen in eigene Einflussmöglichkeiten ab. Lernende, die ermutigt werden, eigene Ideen einzubringen und sich als wirksam in Entscheidungsprozessen erleben, beteiligen sich aktiver. Zudem sind kognitive und kommunikative Fähigkeiten erforderlich, um tragfähige Vorschläge zu formulieren und in Aushandlungsprozesse zu treten (Gamsjäger 2019b; Liening-

Konietzko 2017). Eine Schulkultur, die Partizipation als integralen Bestandteil des Schullebens vermittelt, trägt dazu bei, dass sich Schüler:innen stärker engagieren (Huppert & Abs 2008). Trotz dieser günstigen Rahmenbedingungen gibt es *strukturelle Hemmnisse*, die Mitbestimmungsmöglichkeiten einschränken. Vorgegebene Prüfungsverfahren, zentrale Lehrpläne und hierarchische Strukturen begrenzen den Gestaltungsspielraum der Schüler:innen (Deimel et al. 2024; Marchand & Spiegler 2021; Seifried 2009). Bürokratische Vorgaben, fehlende Ressourcen und enge Zeitvorgaben erschweren es Lehrkräften, partizipative Ansätze umzusetzen (Huppert & Abs 2008).

Auch *individuelle Hemmnisse* auf Seiten der *Lehrkräfte* können schüler:innenseitige Partizipation erschweren. Ein zentraler Hemmfaktor besteht in der Wahrnehmung von Partizipation als zusätzlichem Arbeitsaufwand, der sich nur schwer in den Schulalltag integrieren zu lassen scheint (Diedrich et al. 2012; Seifried 2009). Zudem fühlen sich nicht alle Lehrpersonen ausreichend geschult, um Mitbestimmung sinnvoll zu moderieren oder äußern Zweifel an der Fähigkeit von Lernenden, fundierte Entscheidungen treffen zu können (Liening-Konietzko 2017). Skepsis gegenüber der Effektivität partizipativer Ansätze kann dazu führen, dass Mitbestimmung nur symbolisch zugelassen wird (sog. Schein- oder Alibi-Partizipation), ohne dass echte Entscheidungsbefugnisse an Schüler:innen übertragen werden (Gamsjäger 2019b). Diese Form der Partizipation wird dabei auch als Scheinpartizipation, Scheinbeteiligung oder Alibi-Teilhabe bezeichnet, die lediglich eine sehr niedrige Qualität aufweist und damit auch nicht als Partizipation im eigentlichen Sinne verstanden werden kann (siehe Hart, 1992; zsf. Kärner et al. 2023).

Schließlich können auch *individuelle Hemmnisse* auf Seiten der *Schüler:innen* bestehen, die einer aktiven Partizipation im Wege stehen. Nicht alle Lernenden nehmen Partizipationsangebote wahr oder sind in der Lage, sich konstruktiv einzubringen. Auch erachten nicht alle Schüler:innen potenziell vorhandene Einflussmöglichkeiten gleichermaßen für sich persönlich als relevant (Kärner et al. 2025). Fehlendes Wissen über Mitbestimmungsmöglichkeiten, mangelnde Erfahrung mit demokratischen Aushandlungsprozessen sowie Unsicherheiten in der Argumentation können eine aktive Beteiligung erschweren (Gamsjäger 2019b). Zudem kann eine Kultur der Passivität oder Angst vor negativen Konsequenzen dazu führen, dass sich *Schüler:innen* zurückhalten, selbst wenn sie grundsätzlich Mitspracherechte haben. In diesem Zusammenhang konnten die Autoren nachweisen, dass eine wahrgenommene Partizipation vor allem dann einen positiven Effekt auf die intrinsische Motivation von Schüler:innen hat, wenn sie auch als subjektiv bedeutsam empfunden wird (Kärner et al. 2025). Entsprechend stellt eine mangelnde Bedeutsamkeit von Partizipation ebenfalls ein Hemmnis hinsichtlich der

positiven Effekte von Partizipation dar. Weiterhin sinkt die Bereitschaft der Lernenden zur aktiven Beteiligung, wenn sie nicht auf Mitbestimmung vorbereitet werden oder keine Anerkennung für ihre Beiträge erhalten, sinkt ihre Bereitschaft zur aktiven Beteiligung (Liening-Konietzko 2017; Huppert & Abs 2008).

Nach der Abwägung struktureller und individueller Bedingungen sowie potenzieller Hemmnisse ist festzuhalten, dass Partizipation in Bildungsinstitutionen nicht allein durch formale Regelungen auf der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen oder eine partizipationsfreundliche Führungskultur auf der Leitungsebene gesichert werden kann. Entscheidend ist vielmehr auf der individuellen Ebene, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen über die notwendigen Kompetenzen und die Bereitschaft verfügen, Mitbestimmung aktiv zu gestalten und wahrzunehmen. Roeder (1980) betont, dass schüler:innenseitige Mitbestimmung nur dann nachhaltig wirksam sein kann, wenn sie sich nicht allein an individuellen Interessen orientiert, sondern auf gemeinschaftlichen Zielen basiert. Entscheidungsräume sollten klar definiert und zugleich so ausgestaltet sein, dass sie für die Beteiligten subjektiv bedeutsame Alternativen eröffnen. Darüber hinaus bedarf es eines übergreifenden Konsenses über die grundlegenden Strukturen und Zielsetzungen der Organisation, um Mitbestimmung in institutionelle Abläufe zu integrieren. Damit Schüler:innen tatsächlich von Partizipation profitieren, sollten Entscheidungsprozesse zudem ihrer individuellen Kompetenz und verfügbaren Ressourcen angepasst sein. Schließlich sind wirksame Verfahren erforderlich, die insbesondere darauf abzielen, die Entscheidungskompetenz der Lernenden schrittweise zu steigern und sie damit langfristig auf eine aktive Rolle in Entscheidungsprozessen vorzubereiten (ebd.).

Abbildung 1 fasst die zuvor beschriebenen Partizipationsbereiche, Einflussfaktoren und Hemmnisse in Form eines grafisch dargestellten Mehrebenenmodells schulischer Partizipation zusammen.

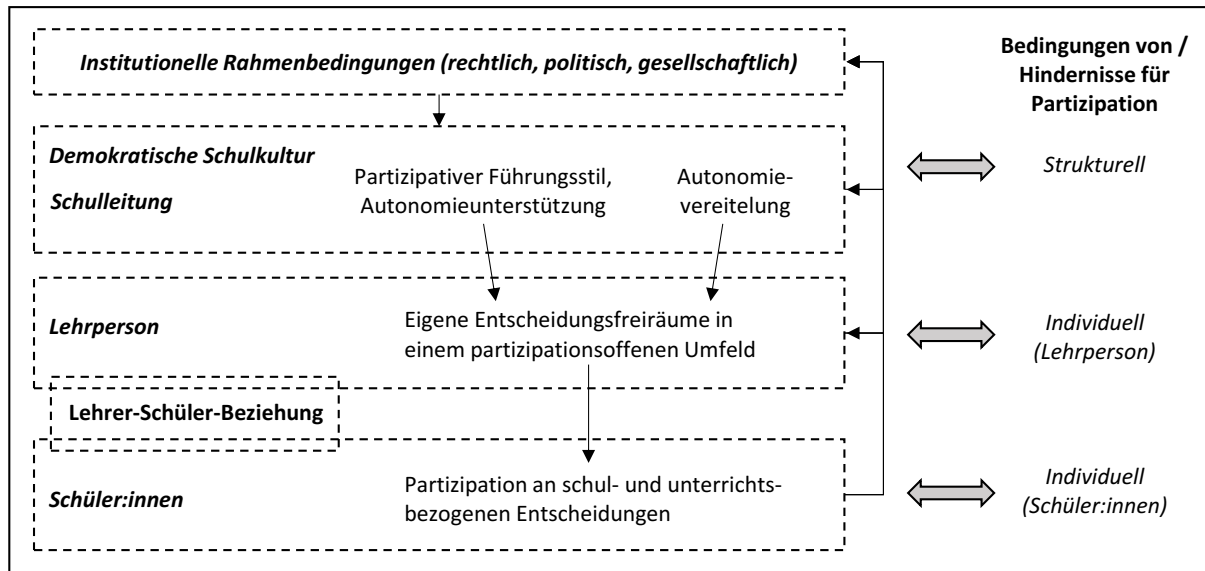


Abb. 1. Mehrebenenmodell schulischer Partizipation

3 Methode

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Daten der Pilotstudie basieren auf einer deutschlandweiten Online-Fragebogenerhebung im Zeitraum vom Mitte März bis Ende April 2025, welche an (angehende) Lehrpersonen gerichtet war. Die Datenerhebung erfolgte onlinegestützt im Rahmen eines Schneeballverfahrens. Der Link zum Fragebogen wurde über soziale Netzwerke wie Facebook-Gruppen und themenspezifische Foren für Lehrpersonen sowie über E-Mail-Verteiler von Lehrer:innengewerkschaften und -vereinigungen verbreitet. Zusätzlich wurden Lehrpersonen aus dem persönlichen Umfeld der Autorenschaft direkt kontaktiert und gebeten, den Link zur Befragung an weitere Kolleg:innen weiterzuleiten. Von allen teilnehmenden Personen wurde deren Einverständnis über die anonymisierte Erfassung und Verarbeitung ihrer Daten eingeholt. Die erfassten Daten lassen keine Rückschlüsse auf konkrete Personen und/oder Schulen zu.

Im Befragungszeitraum konnten insgesamt 689 Klicks auf den Fragebogen verzeichnet werden, wobei 271 Personen anfangen, den Fragebogen zu bearbeiten. Verwertbare Daten liegen von insgesamt 181 Personen (115 weiblich, 64 männlich, 2 ohne Angabe) vor. Im Mittel sind die Befragten 45.8 Jahre alt (SD = 10.8) und verfügen über 15.3 Jahre Berufserfahrung (SD = 10.9). Hinsichtlich der Bundesländer verteilen sich die Befragten wie folgt: Schleswig-Holstein (67), Baden-Württemberg (50), Bayern (18), Nordrhein-Westfalen (15), Thüringen (7),

Berlin (5), Rheinland-Pfalz (5), Hessen (4), Niedersachsen (3), Bremen (2), Sachsen (2), Mecklenburg-Vorpommern (1), Sachsen-Anhalt (1). Eine Person gab an, in Österreich zu unterrichten.

Mehrheitlich haben die Befragten das Referendariat bereits abgeschlossen (168 Personen), lediglich 13 Personen befanden sich zum Befragungszeitraum noch im Vorbereitungsdienst. Hinsichtlich der Schulstufen, an welchen die Befragten tätig sind, gaben 29 Personen an, in der Primarstufe zu lehren, 54 Personen in der Sekundarstufe I und 124 Personen in der Sekundarstufe II (Mehrfachantworten waren möglich). Weiterhin sind 58 Lehrpersonen an einer allgemeinbildenden Schule (z. B. Grundschule, Mittelschule, Realschule, allgemeinbildendes Gymnasium, Gesamtschule) tätig, 121 an einer berufsbildenden Schule (z. B. Berufsschule, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium), sieben an einer Schule mit sonderpädagogischer Ausrichtung (z. B. Förderschule) und eine an einer freien Schule (z. B. Waldorf- oder Montessorischule) (Mehrfachantworten waren möglich).

3.2 Operationalisierung

3.2.1 Bedingungen und Hemmnisse schüler:innenseitiger Partizipation

Die Skalen und Items zur Erfassung der Bedingungen und Hemmnisse schüler:innenseitiger Partizipation aus der Perspektive von Lehrpersonen wurden unter Referenz auf einschlägige Literatur selbst entwickelt (Abs et al. 2007; Diedrich et al. 2012; Gamsjäger 2019a; Gamsjäger 2019b; Gamsjäger et al. 2013; Gras 2024; Häbig & Zala-Mezö 2023; Huppert & Abs 2008; Jones & Bubb 2021; Kärner et al. 2023; Kärner et al. 2019; Kurth-Buchholz 2011; Liening-Konietzko 2017; Müller-Kuhn et al. 2021; Seifried 2009; Ulber 2001). Hierbei wurde zwischen allgemeiner schulischer Mitbestimmung und unterrichtsbezogener Mitbestimmung differenziert. Je Bereich wurden jeweils Bedingungen und Hemmnisse erfasst, für die wiederum jeweils strukturelle Aspekte, lehrpersonenbezogene sowie schüler:innenbezogene Aspekte abgefragt wurden. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die zentralen Skalenskennwerte der verschiedenen Konstrukte.

Tab. 1. Operationalisierung von Bedingungen und Hemmnissen schüler:innenseitiger Partizipation

Übergeordnete Skala	Subskala	Items	ω	Beispiel-Item
Allgemeine schulische Mitbestimmung				
Strukturelle Aspekte	Bedingungen	9	0.930	„Unsere Schule stellt sicher, dass Schüler:innen über ihre Mitbestimmungsrechte in schulischen Entscheidungsprozessen informiert sind.“
	Hemmnisse	9	0.831	„Schülervertretungen haben an unserer Schule nur symbolischen Charakter und wenig echten Einfluss.“
Individuelle Aspekte Lehrkräfte	Bedingungen	7	0.932	„Ich kenne geeignete Wege, um Schüler:innen aktiv in schulische Entscheidungsprozesse einzubeziehen.“
	Hemmnisse	7	0.818	„Mir fehlt das Wissen, wie ich die schulische Mitbestimmung von Schüler:innen wirksam unterstützen kann.“
Individuelle Aspekte Lernende	Bedingungen	7	0.841	„Schüler:innen lernen, wie sie sich aktiv an schulischen Entscheidungsprozessen beteiligen können.“
	Hemmnisse	7	0.716	„Schüler:innen zeigen wenig Interesse, sich aktiv an schulischen Mitbestimmungsprozessen zu beteiligen.“
Unterrichtsbezogene Mitbestimmung				
Strukturelle Aspekte	Bedingungen	9	0.924	„Unsere Schule fördert den kollegialen Austausch über Möglichkeiten, Schüler:innen in Unterrichtsentscheidungen einzubeziehen.“
	Hemmnisse	9	0.784	„Unsere Schule bietet wenig Unterstützung bei der Umsetzung von Schülermitbestimmung im Unterricht.“
Individuelle Aspekte Lehrkräfte	Bedingungen	7	0.888	„Ich informiere Schüler:innen über ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht.“
	Hemmnisse	7	0.839	„Ich habe Bedenken, dass Schülermitbestimmung im Unterricht den Lernerfolg der Schüler:innen sicherstellen kann.“
Individuelle Aspekte Lernende	Bedingungen	7	0.865	„Schüler:innen bringen eigene Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung ein.“
	Hemmnisse	7	0.871	„Schüler:innen fehlt es an den notwendigen Kompetenzen, um fundierte Beiträge zur Unterrichtsgestaltung zu leisten.“

Hinweis: Alle Items wurden mittels einer 5-stufigen Likert-Skala von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft voll und ganz zu“ erfragt. $131 \leq n \leq 140$.

Aufgrund des Pilotcharakters der Studie und der begrenzten Stichprobengröße wurde auf die Durchführung eines übergreifenden Messmodells verzichtet. Stattdessen wurde die interne Konsistenz der Skalen über die kongenerische Reliabilität (McDonald's ω) beurteilt. Dieser Kennwert gilt als theoretisch fundierter und robuster als Cronbach's α , insbesondere unter realistischen Annahmen ungleicher Faktorladungen und bei kleineren Stichproben (vgl. Zinbarg et al. 2005; Raykov & Marcoulides 2011). Zudem ist ω im Vergleich zur Modellpassung innerhalb konfirmatorischer Faktorenanalysen weniger anfällig für Stichprobeninstabilität und eignet sich daher gut für erste Validierungsprüfungen im Rahmen explorativer Studien (vgl. Brown 2015).

3.2.2 Demokratische Schulkultur

Die demokratische Schulkultur wurde in Anlehnung an Diedrich (2008) mit insgesamt 10 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ erfasst ($\omega = 0.947$, z. B. „Unsere Schule ist für mich ein Ort, an dem wir gemeinsam über die Regeln entscheiden, die für uns gelten.“).

3.2.3 Partizipativer Führungsstil, Autonomieunterstützung und Autonomievereitelung

Der seitens der Lehrpersonen wahrgenommene *partizipative Führungsstil* der Schulleitung wurde mit einer, unter Referenz auf einschlägige Literatur (Arnold et al. 2000; Hulpia & Devos 2009; Pearce & Sims 2002; Steinert et al. 2012; Turning Point National Program Office 2012; Warwas 2012; Warwas et al. 2019; Windlinger et al. 2014), selbst entwickelten Skala erfasst (7 Items, $\omega = 0.963$, z. B. „Die Schulleitung stellt sicher, dass wichtige schulische Entscheidungen in Zusammenarbeit mit dem Kollegium getroffen werden.“; 5-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“).

Die von den Lehrpersonen seitens der Schulleitung wahrgenommene Autonomieunterstützung und -vereitelung wurde mit jeweils sieben selbst entwickelten Items erfasst (Ahmadi et al. 2023; Baard et al. 2004; Gilbert et al. 2021) (*Autonomieunterstützung*: $\omega = 0.893$, z. B. „Die Schulleitung gibt mir Entscheidungsfreiheit bei der Gestaltung meiner Arbeitsweise.“; *Autonomievereitelung*: $\omega = 0.871$, z. B. „Die Schulleitung lässt mir wenig Raum für eigenständige Entscheidungen.“; jeweils 5-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“).

3.2.4 Lehrer-Schüler-Beziehung – Perspektivübernahme, Transparenz und Fairness

Die drei Facetten der Lehrer-Schüler-Beziehung wurden mit jeweils vier Items unter Referenz auf Ditton und Merz (2000) und Kärner et al. (2024) auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ erfasst:

- *Perspektivübernahme*: $\omega = 0.783$, z. B. „Ich versuche die Perspektive meiner Schüler:innen zu berücksichtigen, bevor ich Entscheidungen treffe.“
- *Transparenz*: $\omega = 0.812$, z. B. „Ich kommuniziere meine Erwartungen an die Schüler:innen klar und transparent.“
- *Fairness*: $\omega = 0.846$, z. B. „Ich behandle alle Schüler:innen in gleichem Maße gerecht.“

4 Empirische Befunde aus der Pilotstudie

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die von Lehrpersonen wahrgenommenen Bedingungen und Hemmnisse für Schüler:innenpartizipation differenziert ausfallen, sowohl im schulischen als auch im unterrichtsbezogenen Kontext (Abb. 2).

Im Bereich der allgemeinen schulischen Mitbestimmung werden die Bedingungen insgesamt als eher mittelgradig ausgeprägt eingeschätzt. Am günstigsten werden dabei die individuellen Bedingungen aufseiten der Lehrkräfte bewertet ($M = 3.21$), gefolgt von den schüler:innenseitigen Bedingungen ($M = 3.14$) und den strukturellen Bedingungen ($M = 2.82$). Demgegenüber fallen die Hemmnisse insgesamt leicht überdurchschnittlich aus. Am stärksten ausgeprägt sind hier die strukturellen Hemmnisse ($M = 3.24$), während lehrpersonenbezogene Hemmnisse am geringsten eingeschätzt werden ($M = 2.58$).

Für die unterrichtsbezogene Mitbestimmung ergibt sich ein ähnliches Bild, allerdings mit stärkeren Kontrasten: Förderliche Bedingungen werden am deutlichsten aufseiten der Lehrpersonen selbst wahrgenommen ($M = 3.46$), während strukturelle Bedingungen deutlich schwächer ausgeprägt sind ($M = 2.53$). Die Hemmnisse sind insgesamt klar stärker ausgeprägt als die Bedingungen; insbesondere im strukturellen Bereich ($M = 3.46$) sowie bei den schüler:innenseitigen Hemmnissen ($M = 3.18$). Lehrpersonenbezogene Hemmnisse werden im Vergleich dazu am niedrigsten eingeschätzt ($M = 2.81$).

Auffällig ist, dass die Standardabweichungen (Min. = 0.64 bis Max. 0.97 Skalenpunkte) im Verhältnis zu den jeweiligen Mittelwerten zum Teil hoch ausfallen. Dies weist darauf hin, dass die Einschätzungen innerhalb der Stichprobe stark variieren und von den Lehrpersonen durchaus unterschiedlich bewertet werden. Auch verdeutlichen die Befunde, dass vor allem strukturelle Rahmenbedingungen und schüler:innenseitige Faktoren als zentrale Hürden wahrgenommen werden, während die eigene Rolle der Lehrpersonen vergleichsweise günstig eingeschätzt wird.

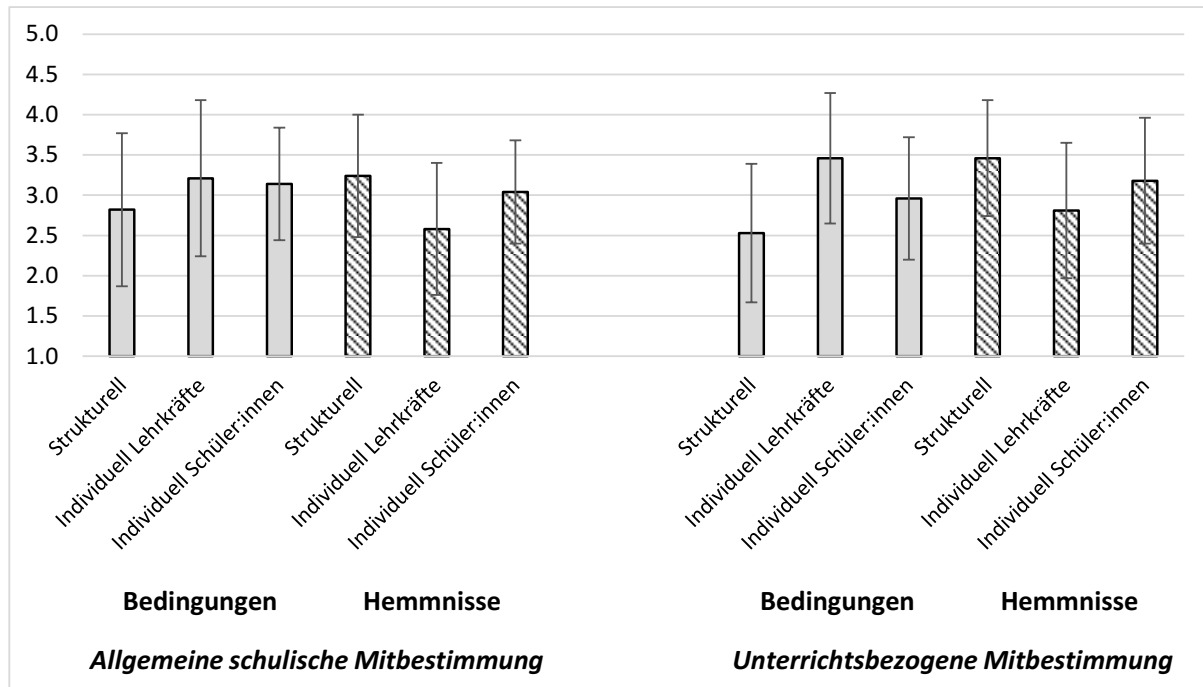


Abb. 2. Deskriptive Ergebnisse – Bedingungen und Hemmnisse (die Fehlerbalken repräsentieren die jeweiligen Standardabweichungen; $134 \leq n \leq 143$)

Hinsichtlich der deskriptiven Skalenwerte zeigt sich für die seitens der Lehrpersonen wahrgenommene demokratische Schulkultur ein Mittelwert von 3.47 (SD = 0.92), für den partizipativen Führungsstil der Schulleitung ein Wert von $M = 3.37$ (SD = 1.06) und für die Autonomieunterstützung ein Wert von $M = 3.49$ (SD = 0.88). Die drei Skalen sind damit gemessen an der möglichen Skalenbreite überdurchschnittlich ausgeprägt. Für die Autonomievereitelung zeigt sich ein Mittelwert von 2.43 (SD = 0.84), was gemessen an der möglichen Skalenbreite einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entspricht. Für die Lehrer-Schüler-Beziehung zeigt sich, dass Perspektivübernahme ($M = 4.01$, SD = 0.61), Transparenz ($M = 4.51$, SD = 0.49) und Fairness ($M = 4.34$, SD = 0.54) bezogen auf die mögliche Skalenbreite deutlich überdurchschnittlich ausfallen.

4.2 Korrelative Ergebnisse

Bei den Korrelationen zeigt sich sowohl für die allgemeine schulische Mitbestimmung als auch für die unterrichtsbezogene Mitbestimmung, dass die jeweils wahrgenommenen strukturellen Bedingungen durchgängig signifikant positiv mit der demokratischen Schulkultur, dem partizipativen Führungsstil der Schulleitung und der erlebten Autonomieunterstützung

zusammenhängen. Zugleich zeigen sich signifikant negative Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Autonomievereitelung. Umgekehrt korrelieren die strukturellen Hemmnisse durchweg signifikant negativ mit der demokratischen Schulkultur, dem partizipativen Führungsstil und der Autonomieunterstützung, während sie signifikant positiv mit der Autonomievereitelung assoziiert sind (Tab. 2).

Bezogen auf die Skalen zur Lehrer-Schüler-Beziehung zeigt sich, dass diese sowohl im schulischen als auch im unterrichtsbezogenen Kontext tendenziell stärker mit den lehrpersonen-seitigen Bedingungen zusammenhängen als mit den strukturellen Bedingungen. Besonders deutlich wird dies bei der Perspektivübernahme und Transparenz, die jeweils moderate positive Zusammenhänge mit lehrerseitigen Bedingungen aufweisen, jedoch kaum mit strukturellen Bedingungen korrelieren.

Tab. 2. Korrelative Ergebnisse

	<i>Schulklima</i>			<i>Schulleitung</i>			<i>L.-S.-Beziehung</i>		
	DK	PF	AU	AV	PÜ	TR	FA		
<i>Allgemeine schulische Mitbestimmung</i>									
Bedingungen – Strukturell	0.36	0.38	0.33	-0.30	0.02	0.07	0.11		
Bedingungen – Individuell Lehrkräfte	0.16	0.17	0.15	-0.07	0.29	0.18	0.10		
Bedingungen – Individuell Schüler:innen	0.20	0.13	0.17	-0.13	0.11	0.14	0.14		
Hemmnisse – Strukturell	-0.36	-0.40	-0.42	0.42	0.00	-0.07	-0.16		
Hemmnisse – Individuell Lehrkräfte	-0.07	-0.16	-0.14	0.07	-0.25	-0.11	-0.11		
Hemmnisse – Individuell Schüler:innen	-0.17	-0.16	-0.17	0.15	-0.12	-0.07	-0.12		
<i>Unterrichtsbezogene Mitbestimmung</i>									
Bedingungen – Strukturell	0.43	0.49	0.44	-0.35	0.01	0.05	0.11		
Bedingungen – Individuell Lehrkräfte	0.07	0.13	0.14	-0.06	0.31	0.27	0.11		
Bedingungen – Individuell Schüler:innen	0.09	0.08	0.14	-0.05	0.20	0.03	0.03		
Hemmnisse – Strukturell	-0.33	-0.38	-0.39	0.36	-0.10	-0.07	-0.21		
Hemmnisse – Individuell Lehrkräfte	-0.11	-0.17	-0.16	0.09	-0.27	-0.15	-0.12		
Hemmnisse – Individuell Schüler:innen	-0.01	-0.03	-0.04	-0.01	-0.10	0.09	0.07		

Hinweis: $125 \leq n \leq 133$; Pearson-Korrelationen; die hervorgehobenen Korrelationen sind mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant; $r = 0.10$ (kleiner Effekt), $r = 0.30$ (mittlerer Effekt), $r = 0.50$ (starker Effekt) (Cohen 1988); DK (Demokratische Schulkultur), PF (Partizipativer Führungsstil), AU (Autonomieunterstützung), AV (Autonomievereitelung), PÜ (Perspektivübernahme), TR (Transparenz), FA (Fairness).

5 Diskussion

5.1 Rückbezug zu den Hypothesen

Ziel des Beitrags war es, ein theoretisch fundiertes Mehrebenenmodell schulischer Partizipation vorzustellen und anhand einer Pilotstudie erste empirische Befunde zu den Bedingungen und Hindernissen schüler:innenseitiger Mitbestimmung aus der Sicht von Lehrpersonen zu gewinnen. Das vorgestellte Modell berücksichtigt strukturelle, organisationale und individuelle Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und versteht Partizipation

nicht lediglich als individuelles Engagement, sondern als sozial und institutionell eingebettetes Geschehen. Dabei wurde deutlich, dass gesetzliche Vorgaben, die Schulkultur, der Führungsstil der Schulleitung sowie die Bereitstellung von Ressourcen entscheidende Rahmenbedingungen darstellen, die Partizipation ermöglichen oder begrenzen können.

Die empirischen Ergebnisse stützen zentrale Thesen des zugrunde liegenden Modells: Förderliche strukturelle und individuelle Bedingungen stehen signifikant positiv mit einer von Lehrpersonen als demokratisch erlebten Schulkultur, einem partizipativen Führungsstil sowie wahrgenommener Autonomieunterstützung durch die Schulleitung in Zusammenhang, während erlebte Autonomievereitelung negativ korreliert (H1). Umgekehrt zeigen sich für hemmende Bedingungen negative Zusammenhänge mit diesen Merkmalen, erlebte Autonomievereitelung hingegen ist positiv assoziiert (H2). Zudem bestehen positive Zusammenhänge zwischen förderlichen Bedingungen und einer Lehrer-Schüler-Beziehung, die von den Lehrpersonen durch Perspektivübernahme, Transparenz und Fairness geprägt ist (H3). Hemmende Bedingungen stehen dagegen in negativem Zusammenhang mit einer solchen unterstützenden Beziehungsgestaltung (H4).

Diese Befunde bestätigen theoretische Annahmen aus der Forschung zu partizipativer Führung. Besonders für die Leitungsebene zeigen sich starke Zusammenhänge. Die Ausprägung einer demokratisch erlebten Schulkultur, der partizipative Führungsstil und das Ausmaß wahrgenommener Autonomieunterstützung erweisen sich als zentrale Faktoren für eine partizipationsfördernde Schulentwicklung. Dies steht im Einklang mit Studien, die die Rolle der Schulleitung bei der Förderung von Beteiligungsstrukturen und motivierender Arbeitsbedingungen hervorheben (vgl. Warwas 2012; Warwas et al. 2019; Windlinger et al. 2014). Im Gegensatz dazu erschweren restriktive Vorgaben, kontrollierende Kommunikation und geringe Entscheidungsspielräume die Beteiligung auf mehreren Ebenen. Solche Merkmale werden mit automeinschränkender Führung in Verbindung gebracht.

Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden eine bedeutsame Rolle für die Umsetzung schulischer Mitbestimmung spielt. Dies stützt die theoretische Annahme, dass Perspektivübernahme, Transparenz und Fairness in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen zentrale Voraussetzungen für gelingende Partizipation sind (vgl. Kärner et al. 2024; Lienen-Konietzko 2017).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass Partizipation nicht als isolierte Maßnahme, sondern als komplexes Zusammenspiel von Leitungshandeln, pädagogischer Beziehungsgestaltung und institutionellen Rahmenbedingungen verstanden werden muss. Besonders die Qualität schulischer Führung erweist sich dabei als Schlüsselfaktor: Eine Kultur, die auf

Autonomie, Transparenz und Mitbestimmung ausgerichtet ist, schafft nicht nur strukturelle Voraussetzungen, sondern prägt auch das alltägliche Miteinander im Klassenzimmer. Vor diesem Hintergrund erscheint es zentral, Partizipation nicht nur normativ zu fordern, sondern konkrete Gelingensbedingungen systematisch zu fördern und hemmende Faktoren gezielt zu adressieren.

5.2 Limitationen der Studie

Die vorliegende Untersuchung ist als Pilotstudie konzipiert und weist entsprechende Limitationen auf, etwa in Bezug auf Stichprobengröße, Zusammensetzung und die einseitige Perspektive der Lehrpersonen. Die Stichprobe wurde im Rahmen eines Schneeball-Verfahrens generiert, wodurch sich keine Aussagen über die Repräsentativität der Befunde treffen lassen. Zudem ist von einer gewissen Selbstselektion auszugehen, die mit einer erhöhten Motivation zur Teilnahme und gegebenenfalls mit spezifischen Einstellungsmustern gegenüber Partizipation einhergehen kann. Auch die Drop-out-Quote im Zuge der Online-Erhebung sowie der ausschließliche Rückgriff auf Selbstberichtsdaten bergen das Risiko systematischer Verzerrungen. Hinzu kommt, dass einzelne Bundesländer, insbesondere Baden-Württemberg, in der Stichprobe überproportional vertreten sind, während andere Regionen nicht oder nur sehr geringfügig abgebildet werden. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist daher begrenzt und muss in einem breiteren empirischen Rahmen überprüft werden. In diesem Zusammenhang ist auch die fehlende Perspektive der Schüler:innen als zentrale Zielgruppe schulischer Partizipation kritisch zu bewerten.

Darüber hinaus sind zwei weitere Limitationen des zugrunde liegenden Modells zu beachten. Zum einen bildet das entwickelte theoretische Mehrebenenmodell bislang keine kausalen Wirkungszusammenhänge zwischen einzelnen Variablen innerhalb einer Ebene ab. Dazu zählen beispielsweise potenziell moderierende Einflüsse der von Schüler:innen wahrgenommenen Bedeutung von Partizipation. Das Modell hat daher bislang einen heuristischen Charakter. Zum anderen erlauben die vorliegenden Daten keine Untersuchung von Einflüssen, die sich über mehrere Ebenen hinweg analysieren lassen. Für eine solche Mehrebenenanalyse wäre eine deutlich größere Stichprobe erforderlich, bestehend aus Lehrpersonen sowie Schüler:innen, die eindeutig einzelnen Klassen und Schulen zugeordnet werden können. Nur so ließen sich die verschiedenen Ebenen des Modells empirisch abbilden und differenziert auswerten. Für zukünftige Erhebungen empfiehlt es sich daher, gezielt verschiedene Schulen, Klassen sowie die zugehörigen Lehrenden und Lernenden gemeinsam zu befragen. Dennoch liefern

die Ergebnisse empirisch gestützte Hinweise auf zentrale Zusammenhänge, die in weiterführenden Analysen vertieft werden sollten. Besonders lohnend erscheint die Prüfung von Interdependenzen zwischen strukturellen und individuellen Faktoren, etwa im Rahmen von Mediationsmodellen. Erste Hinweise deuten darauf hin, dass strukturelle Bedingungen und Hemmnisse ihren Einfluss teilweise über die wahrgenommene Schulkultur und den wahrgenommenen Führungsstil entfalten könnten. Zukünftige Forschung sollte diese Zusammenhänge differenziert analysieren und auf dieser Grundlage fundierte Empfehlungen für die nachhaltige Förderung von Mitbestimmung in Bildungsprozessen entwickeln.

5.3 Implikationen und Ausblick

Die vorliegenden Befunde lassen sich auch für schulische Entwicklungsprozesse fruchtbar machen. Sie verweisen darauf, dass Partizipation von Schüler:innen nicht allein durch pädagogische Haltung oder situatives Engagement ermöglicht wird, sondern auf institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen angewiesen ist. Praktische Ansatzpunkte ergeben sich insbesondere auf zwei Ebenen. Erstens können Schulen durch eine bewusste Gestaltung ihrer Führungskultur dazu beitragen, partizipative Praktiken zu fördern. Eine solche umfasst unter anderem transparente Entscheidungsprozesse, die Einbindung verschiedener schulischer Akteur:innen sowie die Rückkopplung von Entscheidungen an die Betroffenen. Zweitens sollte auch der Unterricht als Raum für Partizipation stärker in den Blick genommen werden. Hier bieten sich gemeinschaftlich angelegte Planungsprozesse, flexible Zielgestaltungen und adaptive Methodenwahl als konkrete Ansatzpunkte an. Für einen nachhaltigen Transfer empfiehlt es sich, Partizipation nicht als einzelnes Projekt zu behandeln, sondern als umfassende Aufgabe schulischer Qualitätsentwicklung zu verstehen. Dies kann im Rahmen von Schulprogrammarbeit, interner Evaluation oder durch gezielte Fortbildungsstrategien für Lehrpersonen geschehen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Wechselwirkungen zwischen strukturellen, organisationalen und individuellen Bedingungen kann somit wesentlich dazu beitragen, partizipative Dynamiken im Bildungskontext besser zu verstehen und gezielt weiterzuentwickeln. Sie schafft die Grundlage für eine Schul- und Unterrichtskultur, in der Mitbestimmung und demokratische Teilhabe nicht nur strukturell verankert, sondern auch im pädagogischen Alltag erfahrbar sind.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Roczen, N. & Klieme, E. (2007). Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Materialien zur Bildungsforschung; 19). Frankfurt a.M.: GFFP.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The Empowering Leadership Questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249–269.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068.
- Bätz, K., Beck, L., Kramer, L., Niestradt, J. & Wilde, M. (2009). Wie beeinflusst Schülermitbestimmung im Biologieunterricht intrinsische Motivation und Wissenserwerb? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 307–323.
- Beckman, L. (2021). Democracy. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.2001>
- Boatright, M. D. & Allman, A. (2018). Last year's choice is this year's voice: valuing democratic practices in the classroom through student-selected literature. *Democracy and Education*, 26(2), 1–8.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt.
- Bron, J., Emerson, N. N. & Kákonyi, L. (2018). Diverse student voice approaches across Europe. *European Journal of Education*, 53(3), 310–324.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Brown, W. (2021). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chan, P., Graham-Day, K., Ressa, V. A., Peters, M. T. & Konrad, M. (2014). Beyond involvement: promoting student ownership of learning in classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 105–113.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. New York: Routledge.

- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8(2), 217–229.
- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Prain, V., Waldrip, B. & Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 66–75.
- Deimel, D., Berkemeyer, N. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 331–351). Münster: Waxmann.
- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Diedrich, M., Abs, H. J. & Klieme, E. (2012). Einstellungen zur Mitgestaltung von Schüler/innen - Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: *Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ - Fragebogenerhebung Eingangsbefragung [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2004*. Frankfurt a. M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht: Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Universität Eichstätt. https://www.fdz-bildung.de/skala.php?erhebung_id=48&skala_id=5055 (abgerufen am 26. Februar 2025).
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76.
- Gamsjäger, M. (2019a). *Beiträge von Schüler/innen und Schülervertretungen zu Schulentwicklung und -gestaltung: Perspektiven von Schüler/innen, Schülervertretungen, Eltern und Lehrpersonen zu Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in Österreich* (Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Geistes- und Kulturwissenschaften). Johannes Kepler Universität Linz. <https://e-pub.jku.at/obvulihs/download/pdf/3869306?originalFilename=true>, abgerufen am 12.02.2025.
- Gamsjäger, M. (2019b). Schülerpartizipation als Thema der Sekundarstufenausbildung. Eine Analyse von fünf Leitbildern zu Bedingungen und Umsetzbarkeit mit Lehramtsstudierenden. *R&E-SOURCE – Online Journal for Research and Education*, 11, 1–16.
- Gamsjäger, M., Langer, R. & Altrichter, H. (2013). Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen? In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Band 13 (S. 149–156). Wiesbaden: Springer VS.
- 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(3), 436–455.
- Granbom, M. (2016). Formative assessment and increased student involvement increase grades in an upper secondary school biology course. *Journal of Biological Education*, 50(2), 185–195.

- Gras, J. (2024). Zum Partizipationsermöglichungsdilemma, begrenzter Partizipation und der Forderung einer Reflexiven Demokratiepädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-26.
- Guadalupe, T. & Curtner-Smith, M. D. (2020). 'It's nice to have choices': influence of purposefully negotiating the curriculum on the students in one mixed-gender middle school class and their teacher. *Sport, Education and Society*, 25(8), 904–916.
- Habermas, J. (1974). Politische Beteiligung — ein Wert „an sich“? In P. Ackermann (Hrsg.), *Politische Sozialisation* (S. 138–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häbig, J. & Zala-Mezö, E. (2023). Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse. In J-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 259-277). Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt.
- Hauk, D. & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80(101850), 1–12.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, No. 4. Florence: UNICEF, United Nations Children's Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, abgerufen am 22.01.2022.
- Heid, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31(3), 459–481.
- Heid, H., Jüttler, M. & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5:1225620, 1–10.
- Helsper, W., Böhm-Kasper, O. & Sandring, S. (2006). Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation — Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 319–339). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Howley, D. & O'Sullivan, M. (2021). 'Getting better bit by bit': Exploring learners' enactments of student voice in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(1), 3–19.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153–171.
- Huppert, A. & Abs, H. J. (2008). Schulentwicklung und Partizipation von Lehrkräften. Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(3), 8–15.
- Jerrim, J., Morgan, A. & Sims, S. (2023). Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers? *British Educational Research Journal*, 49, 1187–1209.
- Jones, M.-A. & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233-244.

- Kärner, T. (2025). Selbstbestimmte Teilhabe im Spannungsfeld von Wettbewerbsdispositiv und Responsibilisierung. Ein Kommentar zu Christof Altmanns Beitrag „Nachhaltigkeit und Demokratie“. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ordonomik und Bildung. Verantwortung für die moderne Gesellschaft* (S. 243–255). Bielefeld: wbv.
- 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 Erziehungswissenschaft*, 27(4), 1019–1061.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103.
- Kärner, T., Jüttler, M., Weiß, J. K. & Bottling, M. (2025). Wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten, Bedeutungszuschreibung und Schulleistung von Schüler:innen beruflicher Schulen. In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2025. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (in Druck). Berlin: Budrich.
- Kärner, T., Reinke, H., Frim, A. & Heinrichs, K. (2019). Innere Differenzierung im Unterricht mit jugendlichen Asylsuchenden und Geflüchteten aus der Sicht von Lehrpersonen. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 59–74). Berlin: Budrich.
- Kärner, T., Warwas, J. & Ackermann, F. (2024). Beziehungsgestaltung und Macht(a)symmetrien in der pädagogischen Interaktion aus der Perspektive von Lehrpersonen. In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 231–251). Berlin: Budrich.
- Kurth-Buchholz, E. (2011). Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103(1), 65–79.
- Lehmann-Grube, S. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 59–70). Weinheim: Beltz.
- Liening-Konietzko, A. (2017). *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen*. Berlin: Budrich.
- Marchand, S. & Spiegler, J. (2021). „Einfach hinnehmen“ – Partizipation bei der Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 257–272.
- 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.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80.

- Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J. & Zala-Mezö, E. (2021). Student participation in everyday school life—Linking different perspectives. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, 35-55.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2007). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Verlag RUEGGGER.
- Pearce, C. L. & Sims, H. P., Jr. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172–197.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2011). *Introduction to psychometric theory*. New York, NY: Routledge.
- Reichenbach, R. (2007). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–62). Zürich: Verlag RUEGGGER.
- Roeder, P. M. (1980). Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In G. Grohs, J. Schwerdtfeger & T. Strohm (Hrsg.), *Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion (Dietrich Goldschmidt zum 65. Geburtstag)* (S. 179–200). Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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.
- Schadt, C., Warwas, J., Kärner, T. & Huhn, S. (2022). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 165–181). Berlin: Budrich.
- Scheunpflug, A., Abele-Brehm, A. E., Osterrieder, M. & Banze, A.-C. (2024). Werte in fachübergreifenden Lehrplanteilen für das gegliederte Schulwesen in Bayern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 995–1018.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sembill, D. (2004). Abschlussbericht für das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ durchgeführte DFG-Projekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“. Online: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_ole.pdf, abgerufen am 18.01.2022.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Hogrefe Verlag.

- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Döbrich, P. (2012). Führungsbeteiligung / Partizipative Führung - Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: Schulentwicklung und Lehrerarbeits - Fragebogenerhebung Arbeitsplatzuntersuchung (APU) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 1998-2001. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
- Turning Point National Program Office (2012). Collaborative Leadership Self-Assessment Questionnaires. University of Washington, School of Public Health and Community Medicine. http://216.92.113.133/Pages/pdfs/lead_dev/CL_self-assessments_lores.pdf, abgerufen am 9. Februar 2025.
- Ulber, D. (2001). ODAS. Survey-Feedback-Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen [Verfahrensdokumentation aus PSYNDEX Tests-Nr. 9004179, Eltern-Fragebogen, Lehrer/-innen-Fragebogen und Schüler/-innen-Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Trier: ZPID.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.
- Warwas, J. (2012). Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer VS.
- Warwas, J., Helm, C. & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 37–70.
- Windlinger, R., Hostettler, U. & Kirchhofer, R. (2014). Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität: Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern (Schlussbericht). <https://edudoc.ch/record/111772?ln=de>, abgerufen am 09.02.2025.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133.