

Manuela Gamsjäger & Daniela Wetzelhütter

Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule

Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II

Zusammenfassung

Demokratische Schulentwicklung fordert eine selbstbestimmte Einflussnahme von Schüler/innen auf Entscheidungsprozesse, während der österreichische Bildungsauftrag eher Teilhabe und die Bereitstellung von Wissen in den Vordergrund stellt. Da Schüler/innen zugleich nur über marginale Mitbestimmungsrechte verfügen, obliegt die Ausgestaltung dieser Forderung den Schulen. Der Beitrag untersucht mittels repräsentativer Stichprobe, inwieweit Schüler/innen in Österreich demokratische Mitbestimmung ermöglicht und durch welche schul- und klassenspezifische Merkmale beeinflusst wird. Zudem wird analysiert inwieweit sich Mitbestimmungsangebote zwischen Schulen und Klassen unterscheiden. Die Ergebnisse bestätigen die vorangestellte Annahme, dass Schüler/innen in Österreich selten demokratische Mitbestimmung erfahren und Mitbestimmungsangebote nur partiell und unsystematisch gesetzt werden. Entsprechend gering ist die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dieser Situation und ihre Bereitschaft, sich in der Schule zu engagieren. Zudem verweisen variierende Angebote zwischen Schulen und Klassen auf schulspezifisch beeinflussende Faktoren, weshalb die Befunde abschließend als Aufgabe von Schulentwicklung diskutiert werden.

Schlagworte

Schulentwicklung; Schüler/innen; Schülermitbestimmung; Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen

Mag. Dr. Manuela Gamsjäger (corresponding author), Institut für Sekundarstufenpädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz, Österreich
E-Mail: manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at

Mag. Dr. Daniela Wetzelhütter, Department Gesundheits-, Sozial- und Public Management, FH-OÖ, Campus Linz, Garnisonstr. 21, 4020 Linz, Österreich
E-Mail: daniela.wetzelhuetter@fh-ooe.at

Co-determination of students under consideration of individual and school context characteristics

A representative survey of Austrian students at upper secondary level

Abstract

Democratic school development demands a self-determined influence of students on decision-making processes, while the Austrian educational mandate places more emphasis on participation and the provision of knowledge. Since students at the same time have only marginal rights of co-determination, it is up to the schools to shape this demand. The article therefore uses a representative sample to examine the extent to which students in Austria are able to participate democratically and which school- and class-specific characteristics influence them. In addition, the extent to which co-determination offerings differ between schools and classes is analysed. The results confirm the assumption that students in Austria rarely experience democratic co-determination and that co-determination offers are only partial and unsystematic. The students' satisfaction with this situation and their willingness to get involved in school is correspondingly low. In addition, varying offers between schools and classes point to school-specific influencing factors, which is why the findings are finally discussed as a task of school development.

Keywords

School improvement; Students; Student participation; Co-determination within decision-making

1. Schüler/innen-Mitbestimmung an Schulentwicklung und -gestaltung als normative Forderung mit geringen Durchsetzungsrechten

In normativen Modellen neuer Steuerung, aber auch in Diskussionen um mehr Schulautonomie und Schulprogrammarbeit, wird die Partizipation aller schulischen Akteure als wesentliches Qualitätsmerkmal bestimmt. Durch die Beteiligung an Entscheidungsprozessen sollen zu erwartende Widerstände verringert und die Qualität der Schule insgesamt verbessert werden (vgl. Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016; Eikel, 2007, 2016; Huppert & Abs, 2008; Stadler-Altman & Gördel, 2015). Allerdings werden Schüler/innen in der klassischen Schulentwicklung(sforschung) bislang eher als Objekte denn als Gestalter/innen derselben verstanden (vgl. Langer, 2011) und selten als schulische Akteure wahrgenommen (vgl. Krüger, 2001; Lodge, 2005; Reinhardt, 2009). Lediglich in der partizipativen (z.B. Reinhardt, 2009) bzw. demokratischen Schulentwicklung (z.B. Hahn, Kemper & Klewin, 2015) wird dieser Subjektstatus auf Basis der Überlegungen der Demokratiepädagogik nachhaltig begründet, in-

dem eine systematische Einflussnahme der Schüler/innen auf die Willens- und Entscheidungsfindung gefordert wird (Hahn et al., 2015). Um eine Verbesserung der Schule als Organisation und eine Stärkung der Schüler/innen als Subjekte zu erreichen wird dafür eine über Mitwirkung oder Teilhabe hinausgehende „selbstbestimmte Einflussnahme der Beteiligten auf Lerninhalte, auf Lernprozesse, auf organisatorische Abläufe, auf institutionelle Zielsetzungen etc.“ (Rihm, 2014, S. 12) als notwendig erachtet. Da Kompetenzen wie Verantwortungsübernahme und Entscheidungsfähigkeiten nur erworben werden können, wenn Schüler/innen auch über Entscheidungsbefugnisse verfügen (Quaglia & Corso, 2014), nimmt die demokratische Schulentwicklung auch Bezug zum Bildungsauftrag der Vermittlung demokratischer Grundwerte.

Entgegen dieser Forderung wird im österreichischen Bildungsauftrag eher ein Verständnis von Partizipation als Teilhabe formuliert. Bspw. wird für die Ebene des Unterrichts bzw. Lernens die Bereitstellung von Wissen und die Ermöglichung von Partizipationserfahrungen in Form von Teilhabe hervorgehoben (vgl. Unterrichtsprinzip Politische Bildung bzw. Bundesgesetzblatt II Nr. 185/2012 und § 14 (5a) des Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG¹); gekürzt in § 2 des Schulorganisationsgesetzes). Dieses Verständnis spiegelt sich auch in den Partizipationsrechten der Schüler/innen wider. Schüler/innen wird zwar ein Recht auf Anhörung, Abgabe von Vorschlägen oder Stellungnahmen sowie ein Recht auf Informationen über alle Angelegenheiten, die sie als Schüler/innen allgemein betreffen, eingeräumt, aber kein direktes Mitbestimmungsrecht (vgl. Schulunterrichtsgesetz (SchUG), insbesondere § 57a bis § 59b²). Damit sind Schüler/innen im Unterricht auf die Bereitstellung informeller (im Sinne von anlassbezogener bzw. nicht auf einer Satzung beruhender) Partizipationsformen angewiesen, wie z.B. Projekte oder andere beteiligungsintensive Lernformen (vgl. Bastian, 2009). Letztere sehen allerdings kaum eine selbstbestimmte Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse vor, wie sie durch die demokratische Schulentwicklung gefordert wird. In den Bereichen der Schulorganisation und Schulleben sind die Einflussmöglichkeiten der Schüler/innen ähnlich eingeschränkt. Lediglich in der Sekundarstufe II (Jahrgangsstufen der weiterführenden Bildung entsprechend dem Level 3 der ISCED) können Schüler/innen indirekt über die Schülervvertretung³ etwas mehr Einfluss ausüben (vgl. SchUG § 57a bis § 59b). Der/die Schulsprecher/in sowie die zwei Vertretungen nehmen am paritätisch besetzten Schulgemeinschaftsausschuß (SGA) teil, in dem sie zusammen mit je drei Vertreter/innen der Lehrpersonen und Eltern über Schulveranstaltungen,

1 Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335>, 07.01.2018

2 Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen, verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>, 07.01.2018

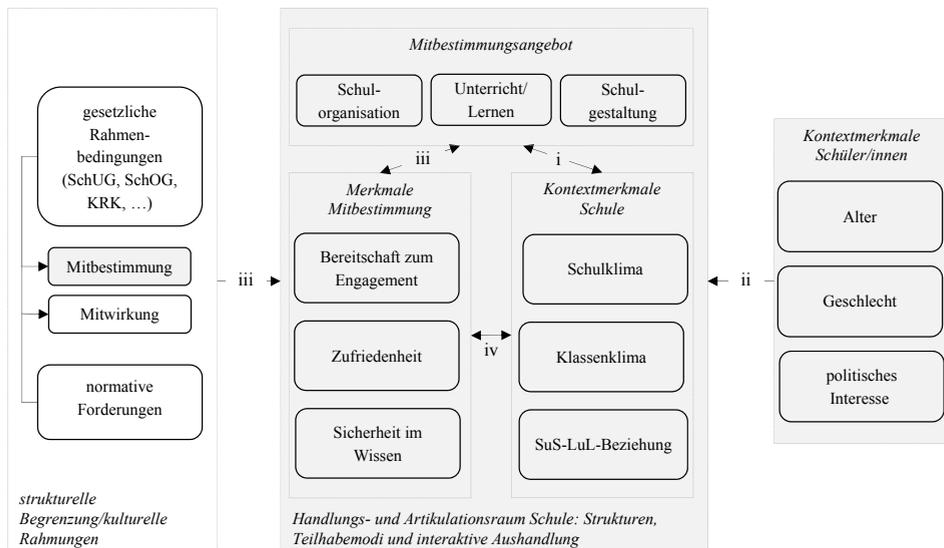
3 In Österreich werden in einer geheimen Wahl zu Beginn jeden Schuljahres Klassensprecher/innen von den Schüler/innen der jeweiligen Schulklasse gewählt, während der/die Schulsprecher/in sowie zwei Vertretungen von allen Schüler/innen der Schule gewählt werden.

schulautonome Schulzeitregelungen etc. entscheiden. Der SGA hat zudem die Aufgabe, die Schulleitung zur Verwendung von Budgetmitteln, Baumaßnahmen oder zu Fragen des Unterrichts zu beraten. Damit stehen der eingangs dargestellten Forderung nach einer umfassenderen Mitbestimmung der Schüler/innen eingeschränkte Rechte auf Mitgestaltung und Mitsprache gegenüber und es liegt im Ermessen der Schulen, ob und wie sie Schüler/innen systematisch Einflusspotentiale auf Entscheidungsprozesse ermöglichen (vgl. Böhme & Kramer, 2001).

2. Forschungsbefunde zu Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule

Schulen, so die Forderung im Rahmen der demokratischen Schulentwicklung, sollen Schüler/innen auf den Ebenen der Schulorganisation, des Schullebens und des Unterrichts systematisch Einfluss ermöglichen. Im Vergleich zu Befunden über Partizipation (z. B. Eikel, 2007), die meist Teilhabe oder Mitwirkung hervorheben, ist die Befundlage allerdings marginal (vgl. Mager & Nowak, 2012). In Abbildung 1 werden daher aus bislang vorliegenden empirischen Studien Merkmale und Zusammenhänge (vgl. Abbildung 1) für die Mitbestimmung von Schüler/innen an Entscheidungsprozessen abgeleitet und anschließend zusammengefasst:

Abbildung 1: Mitbestimmung in der Schule und beeinflussende Merkmale (eigene Darstellung)



Für das Ausmaß an Mitbestimmungsangeboten entlang der drei Ebenen der Schulentwicklung (vgl. Abbildung 1, mittlerer Kasten oben) zeigt sich für den Bereich der Schulorganisation im deutschsprachigen Raum eine geringe Mitbestimmung in offiziellen Gremien. Bereiche wie personelle Fragen, Budget etc. bleiben zudem eher ausgeklammert (z.B. für die Schweiz Rieker, Mörgen, Schnitzer & Stroezel, 2016; für Deutschland Grundmann, Kötters & Krüger, 2003). Für den Bereich der formellen Partizipationsmöglichkeiten der Schülervertretung, die diesem Bereich zugeordnet werden kann, wird für Deutschland vor allem die „halbherzige“ (Krüger, 2001, S. 34f.) Realisierung der seit den 1980er-Jahren verstärkt eingeräumten Schulmitwirkungsgesetze kritisiert (vgl. Abs, 2014). Für Österreich liegen dazu keine aktuellen Befunde vor. Allerdings stellte Eder (1998) fest, dass Schülervertretungen eher als organisatorische Hilfskräfte denn als Sprecher/innen der Schüler/innen verstanden werden. Dies lässt den Schluss zu, dass Normen und Regeln auch in österreichischen Schulen nach wie vor überwiegend ohne Einbindung der Schüler/innen und deren Interessen festgesetzt werden. Für die (Aus-)Gestaltung der Schule bzw. des Schullebens geben in einer österreichischen Teilstudie lediglich 41% der befragten Schüler/innen an, bei schulischen Entscheidungsprozessen im Bereich Schulleben zumindest mitreden zu können (vgl. Griebler & Griebler, 2012), während in der Schweizer Studie von Rieker et al. (2016) 61.6% der befragten Jugendlichen angeben, bereits bei der Gestaltung des Klassenzimmers mitbestimmt zu haben. Auch im Unterricht scheinen österreichische Schüler/innen weniger Einflussmöglichkeiten zu haben. Während in deutschsprachigen Studien zwischen einem Fünftel und der Hälfte der Schüler/innen Mitbestimmung im Unterricht erleben (z.B. für die Schweiz Fatke & Niklowitz, 2003; für Deutschland Kötters, Schmidt & Ziegler, 2001), zeigt sich für Österreich, „dass nur jeder/jede fünfte Schüler/in Beteiligungsmöglichkeiten auf Unterrichtsebene wahrnimmt“ (Griebler & Griebler, 2012, S. 195). Insofern scheint die Schlussfolgerung, dass Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule eher in Bereichen ermöglicht wird, in denen das Handeln von Lehrpersonen und Schulleitungen wenig beeinflusst wird (z.B. Lingkost & Meister, 2001; Thornberg & Elvstrand, 2012), insbesondere auch für Österreich zuzutreffen. Übergreifend zeigt sich für die an der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) teilnehmenden Länder, dass Partizipationsangebote sich über die Zeit nur geringfügig verändern, Schüler/innen aber viel Wert auf Beteiligung innerhalb der Schule legen (vgl. Schulz et al., 2018).

Da es aufgrund fehlender Mitbestimmungsrechte im Ermessen der Schulen liegt, inwieweit Schüler/innen Mitbestimmung ermöglicht wird, ist es wenig überraschend, dass schulische Merkmale (vgl. Abbildung 1, i) mit höheren Mitbestimmungserfahrungen einhergehen. Studien zeigen übereinstimmend, dass ein besseres Schul- bzw. Klassenklima (vgl. Anderson & Graham, 2015; Bacher, Winkhofer & Teubner, 2008; John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014; Voight, 2015) sowie gute Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehungen (vgl. Diedrich, 2008; Kurth-Buchholz, 2011; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Griebler & Griebler, 2012; Quintelier

& Hooghe, 2013; Urinboyev, Wickenberg & Leo, 2016) mit einem erhöhten Partizipationsangebot und mehr Einflussmöglichkeiten einhergehen.

Zusammenhänge mit Schülermerkmalen (vgl. Abbildung 1, ii) sind demgegenüber weniger eindeutig. Nach Alter der Schüler/innen bzw. Schulstufe zeigen sich in manchen Studien keine Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Mitbestimmungsangebote (z.B. Fatke & Niklowitz, 2003). In anderen Studien nehmen hingegen Schüler/innen aus höheren Schulstufen weniger Mitbestimmungsangebote wahr als Schüler/innen aus niedrigeren Schulstufen. Dies wird auf das wachsende Bedürfnis älterer Schüler/innen nach Selbstbestimmung und auf eine höhere Sensibilität für Scheinpartizipation (u.a. Grundmann et al., 2003; Rieker et al., 2016) bzw. in der österreichischen Teilstudie auf fehlendes Wissen von Schüler/innen niedrigerer Schulstufen zurückgeführt (vgl. Griebler & Griebler, 2012). Das Geschlecht nimmt in der österreichischen Studie von Griebler und Griebler (2012) keinen Einfluss darauf, wie Mitbestimmungsangebote erlebt werden, allerdings stellen Mager und Nowak (2012) fest, dass valide Daten bislang fehlen und ein Einfluss daher bislang nicht ausgeschlossen werden kann. Zudem ist davon auszugehen, dass politisch interessierte Schüler/innen sich eher an der Schule engagieren, da politisches Interesse als wichtige Vorbedingung für ein politisches Engagement gilt (vgl. Böhm-Kasper, 2006; Schulz et al., 2018).

Die Bedeutung der selbstbestimmten Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse (vgl. Abbildung 1, iii) zeigt sich auch daran, dass eine fehlende Übertragung von Verantwortung bei Schüler/innen zu einer geringeren Bereitschaft zur Partizipation führt (u.a. Betz, Gaiser & Pluto, 2010; Böhme & Kramer, 2001; Grundmann et al., 2003; Palentien & Hurrelmann, 2003). Aber auch die allgemeine Zufriedenheit mit den Mitbestimmungsangeboten sowie mit der Arbeit der Schülervertretung (vgl. Breit & Huppert, 2008; Urinboyev et al., 2016; Griebler & Griebler, 2012) wird zu einem Zeichen ge- bzw. misslingender Mitbestimmung (vgl. Reichenbach, 2006; Rieker et al., 2016). Als Schutz vor Manipulation wird zudem Wissen über Mitbestimmungsmöglichkeiten diskutiert (z.B. Thurn, 2016; Moser, 2010). Allerdings liegen unserer Kenntnis nach bislang keine empirischen Befunde zur Prüfung dieser These vor. In Anschluss an empirische Befunde zu Zusammenhängen zwischen politischem Wissen und politischer Partizipationsbereitschaft (z.B. Landwehr, 2017) kann jedoch vermutet werden, dass höheres Wissen über Mitbestimmungsmöglichkeiten mit höherer schulischer Bereitschaft zum Engagement einhergeht. Vor dem Hintergrund der marginalen Rechte der Schüler/innen kann Wissen über vorhandene Mitbestimmungsangebote zudem als Ermächtigung der Schüler/innen in der Schule gewertet werden (vgl. Johann, 2011; Wetzelhütter & Gamsjäger, 2019). Außerdem gibt es Hinweise, dass „sich die Bereitschaft zur Partizipation von Schüler/innen nicht unabhängig von ihrem schulischen Kontext entwickelt“ (Abs, 2010, S. 187; Abbildung 1, iv).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Für die Mitbestimmung von Schüler/innen liegen für Österreich nur wenige Befunde vor. Diese zeigen, dass österreichische Schüler/innen im Vergleich zu Schüler/innen in anderen deutschsprachigen Ländern teilweise über geringere Einflussmöglichkeiten verfügen. Zudem sind vorliegende Befunde häufig uneinheitlich (z. B. Alter) oder beruhen auf Gelegenheitsstichproben. Der Beitrag untersucht daher mittels repräsentativer Stichprobe von Schüler/innen der Sekundarstufe II in Österreich, inwieweit Schüler/innen tatsächlich Einfluss auf Entscheidungen nehmen können und diskutiert die Ergebnisse in dem Bedingungsverhältnis zwischen eingeschränkten Einflussrechten auf der einen Seite und einer zunehmenden Forderung nach mehr Mitbestimmung auf der anderen Seite. Dafür untersuchen wir die Mitbestimmungssituation der Schüler/innen der Sekundarstufe II in Österreich in drei Schritten:

- 1) Befunde aus Deutschland und der Schweiz verweisen darauf, dass Mitbestimmungsangebote eher in Bereichen gewährt werden, in denen das Handeln von Lehrpersonen oder Schulleitungen wenig beeinflusst wird. Aufgrund der fehlenden Befundlage für Österreich fragen wir daher zunächst deskriptiv, in welchem Ausmaß Schüler/innen der Sekundarstufe II Mitbestimmungsangebote vorfinden. Dabei gehen wir von einer insgesamt geringen Ausprägung demokratischer Mitbestimmung (H1a) aus, die häufiger im Bereich Schulleben als im Bereich Unterricht/Lernen bzw. noch geringfügiger im Bereich Schulorganisation stattfindet (H1b). Aufgrund des dargestellten Einflusses der Schulkultur ist zudem zu vermuten, dass ein geringes Angebot an Mitbestimmungsangeboten in einem Bereich mit geringem Angebot in anderen Bereichen einhergeht (H1c). Wird Mitbestimmung zudem ohne Verantwortungsdelegation ermöglicht, d. h., finden sich Mitbestimmungsangebote eher in Randbereichen und eher als Teilhabe, dann machen Schüler/innen die Erfahrung, dass ihre Beteiligung nichts verändert. Daher ist auf Basis der Hypothesen H1a-b von einer insgesamt eher geringen Bereitschaft zum Engagement bzw. geringer Zufriedenheit (H1c-d) auszugehen.
- 2) In einem zweiten Schritt untersuchen wir, ob sich für den österreichischen Schulkontext die Zusammenhänge zwischen den Mitbestimmungsangeboten und den schulischen Kontextmerkmalen bestätigen lassen und welche Zusammenhänge sich mit den individuellen Kontextmerkmalen zeigen. Aufgrund der eindeutigen Ergebnisse zu schulischen Kontextmerkmalen gehen wir davon aus, dass sich die Wechselwirkung zwischen gutem Schul- bzw. Klassenklima respektive einer guten SuS-LuL-Beziehung mit steigenden Mitbestimmungsangeboten bestätigten lässt (H2a). Zudem ist davon auszugehen, dass positive Schulmerkmale mit mehr Sicherheit im Wissen (H2b), einer höheren Zufriedenheit (H2c) sowie einer höheren Bereitschaft zum Engagement (H2d) einhergehen (vgl. Krüger, 2001). Aufgrund der indifferenten Befunde zu den Individualmerkmalen gehen wir aufgrund der Selbstbestimmungstheorie von

- Deci & Ryan (1993) und der Theorie zur Schülerpartizipation von Baacke & Brücher (1982) davon aus, dass aufgrund eines wachsenden Bedürfnisses nach Selbstbestimmung und höherer Sicherheit im Wissen ältere Schüler/innen sensibler auf Mitbestimmung ohne Verantwortungsdelegation reagieren. Sie sind daher unzufriedener mit der allgemeinen Mitbestimmung (H2e) und weisen eine geringere Bereitschaft zum Engagement auf (H2f). Ausgehend von den eingeschränkten strukturellen Rahmenbedingungen wird zudem angenommen, dass politisches Interesse mit einer geringeren allgemeinen Zufriedenheit und einer höheren Zufriedenheit mit der Schülervertretung einhergeht (H2g; vgl. Betz et al., 2010; Palentien & Hurrelmann, 2003). In Anschluss an Mager und Nowak (2012) wird angenommen, dass sich Mädchen eher in informellen als in formellen Kontexten engagieren und aufgrund höherer wahrgenommener Mitbestimmungsangebote in diesem Bereich zufriedener sind als Jungen (H2h).
- 3) Aufgrund geringfügiger Rechte ist die Ausgestaltung des Mitbestimmungsangebots stark an die Einschätzung von Lehrenden und Schulleitungen gebunden und Mitbestimmungsmöglichkeiten werden abhängig von der Schulkultur (u. a. Böhme & Kramer, 2001; Helsper, 2001; Rihm, 2014) und der Bereitschaft von Lehrenden und Schulleitungen (Gamsjäger & Langer, 2019; Wetzelhütter & Bacher, 2015) unterschiedlich ausgestaltet. Abschließend interessiert uns daher, inwiefern sich Unterschiede auf Schul- und Klassenebene zeigen. Anzunehmen ist, dass nicht nur das Mitbestimmungsangebot (H3a), sondern auch die Sicherheit im Wissen (H3b), die Zufriedenheit (H3c) und die Bereitschaft zum Engagement der Schüler/innen (H3d) zwischen Klassen und zwischen Schulen variiert.

4. Methodisches Design und Datengrundlage

Die Daten der repräsentativen Stichprobe von Schüler/innen der Sekundarstufe II in Österreich wurden in einem mehrstufigen Vorgehen (geschichtete Klumpenstichprobe⁴) mittels selbstadministriertem Erhebungsdesign (CASI) durch Akquirierung von Schulen über das Telefon (Aviso, Einladung und Erinnerung) und anschließender Onlinebefragung von Schüler/innen im Klassenverband erhoben (je zwei Klassen pro ausgewählter Schule). Die realisierte Stichprobe umfasst 45% der gezogenen Schulen ($n = 127$) bzw. 4101 gültige Schülerdatensätze (vgl. Tabelle 1). Eine (Nicht-)Teilnahme ist größtenteils auf fehlendes Zeitbudget und/oder Engagement sowie Interesse von Schulleiter/innen bzw. Lehrenden zurückzuführen.

4 Es wurden ganze Klassen für die Befragung ausgewählt.

Tabelle 1: Gezogene und realisierte Stichprobe nach Schultyp

Schultyp	gezogene Schulen	realisierte Stichprobe Ebene: Schulen ^a		realisierte Stichprobe Ebene: Schüler/innen (gewichtet) ^c	
	absolut	absolut	in %	absolut	in %
Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)	119	46	38.7	1537	37.5
Berufsbildende mittlere/höhere Schulen (BMHS) ^b	107	50	46.7	2110	51.5
Land & Forstw. Schulen	36	19	52.8	293	7.1
Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAFEP)	20	12	60.0	161	3.9
Gesamt	282	127	45.0	4101	100

^aAnteil realisierter Schulen, gemessen an der Bruttostichprobe (je Schultyp). ^bExkl. sozialberufliche Schulen, Schulen für Berufstätige, Erwachsenenbildung. ^cExkl. ausgeschlossener Fragebögen z. B. wegen Testdurchläufen, fehlender Angaben > 50 % und einer Befragungszeit von weniger als 7.6 min. bei einem Durchschnitt von 18.6 min. sowie fehlender bzw. widersprechender demographischer Angaben.

Die Ergebnisdarstellungen berücksichtigen den komplexen Stichprobenplan der Klumpenstichprobe (z. B. Bacher, 2009; Sturgis, 2004). Für uni- und bivariate Darstellungen erfolgte, um ungleiche Auswahlchancen auszugleichen, zunächst eine Hochgewichtung der Daten auf die Grundgesamtheit der Schüler/innen in der jeweiligen Schule. Die Daten wurden anschließend auf die Stichprobengröße ($n = 4101$ Schüler/innen) reskaliert. Die Anteile einzelner Stichprobenmerkmale (Geschlecht, zuhause überwiegend gesprochene Sprache) stimmen mit validen Vergleichsdaten (vgl. Statistik Austria, 2011, 2012) gut überein. Erwartungsgemäß ist der höchste Mädchenanteil in der Stichprobe bei der BAFEP (98.1%) zu verzeichnen, gefolgt von den BMHS (61.5%) und den AHS (55.7%). Die Jungen überwiegen hingegen bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen (52.8%). Die Schulstatistik der Statistik Austria (2011) weist lediglich für die BMHS einen niedrigeren Anteil an Mädchen (52%) auf. Da dem Zahlenspiegel des BMUKK (2011) zufolge der Anteil von Mädchen zwischen 13.2% (technische und gewerbliche höhere Schule) und 96.4% (höhere Schulen des Ausbildungsbereich Mode) schwankt, lässt der höhere Mädchenanteil in BMHS vermuten, dass sich Schulen mit einem hohen Burschenanteil seltener beteiligt haben. Zur Erfassung des Migrationshintergrundes der Schüler/innen wurde nach der zuhause gesprochenen Sprache gefragt. 87.3% der Schüler/innen sprechen überwiegend Deutsch zu Hause. Insgesamt gaben 12.7% der Schüler/innen an, zu Hause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. 3.6% sprechen Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch und 1.9% sprechen Türkisch, 5.6% sprechen andere Sprachen. 1.6% der Schüler/innen gaben an, dass sie mehr als eine Sprache sprechen. Dieses Ergebnis ist mit jenem der Statistik Austria (2012) vergleichbar.

Aufgrund der Stichprobengröße ($n = 4101$) wurden, im Zuge der bivariaten Ergebnisdarstellung, Korrelationen mit Werten ab $r = .3$ als relevant betrachtet. Für die Ermittlung der Unterschiede in der Wahrnehmung von Mitbestimmung auf

Individual- bzw. Schul- und Klassenebene und um für die jeweilige Ebene spezifische Varianzanteile zu bestimmen, wurde zur Berücksichtigung des Klassen- bzw. Schulkontextes das „Nullmodell“ bzw. „Intercept-Only-Modell“ angewendet (z. B. Hox, 2013). Die Varianz wurde auf Individualebene (innerhalb der Schulen bzw. Klassen: σ^2_w [Level 1]) und Aggregatebene (Varianz zwischen den Schulen bzw. Klassen: σ^2_b [Level 2:]) ermittelt und bildet somit die Basis für die Berechnung des Intraclass-Korrelationskoeffizienten (ICC).

4.1 Messung der Mitbestimmungsbereiche und Kontextmerkmale

Der Beitrag widmet sich fünf Mitbestimmungsbereichen (siehe Tabelle 2 bis Tabelle 4), die mittels Einzelitems (Intensität) und Indikatoren (Angebot, Bereitschaft, Zufriedenheit und Sicherheit im Wissen) erfasst werden (siehe auch Tabelle A1 und Tabelle A2 im Anhang). Die Skalenbildung erfolgte entlang dem Schulnotensystem von 1 (maximale Mitbestimmung/Sicherheit im Wissen/Bereitschaft zum Engagement) bis 5 (keine Mitbestimmung/Sicherheit im Wissen/Bereitschaft zum Engagement; vgl. Wetzelhütter, Paseka & Bacher, 2013). Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha; vgl. Tabelle 2 bis Tabelle 4) der Skalen erweist sich mit 0.50 (für neu entwickelte Skalen mit max. drei Items) bis 0.88 als akzeptabel bis sehr gut. Eine Ausnahme bildet die Skala Wissen über informelle Formen mit einem Cronbachs Alpha von nur 0.39 (vgl. Tavakol & Dennick, 2011). Die verwendeten Skalen bestanden teilweise aus nur zwei bis drei Items. Cronbachs Alpha erhöht sich ceteris paribus mit der Anzahl an Items (siehe z. B. Tavakol & Dennick, 2011). Entsprechend wird die interne Konsistenz mit Werten von rund .4 bis .5 für Skalen mit max. 3 Items, wenn sie für die vorliegende Studie neu entwickelt wurden, als (noch) akzeptabel toleriert (vgl. Cortina, 1993). Alle anderen Skalen werden mit .6 bis .7 als gut und ab .8 als sehr gut eingestuft.

- 1) *Intensität* wird unterschieden in Nicht-Beteiligung, Mitgestaltung und demokratische Mitbestimmung. Dabei handelt es sich um drei Einzelitems der Operationalisierung der Partizipationsleiter von Hart (1992; für Details Wetzelhütter & Bacher, 2015).
- 2) *Mitbestimmungsangebot* wird basierend auf der ausgeübten (Entscheidungs-) Beteiligung (z. B. Bacher et al., 2008; Weber, Winklhofer & Bacher, 2008) auf Basis der Erhebung von Dür und Griebler (2007) für die drei Bereiche i) Schulorganisation (z. B. Auswahl der Schulbücher, Verwendung des Budgets), ii) Unterricht/Lernen (z. B. Inhalte und Methoden) und iii) Schulgestaltung (z. B. Klassenraum) erhoben.

Tabelle 2: Überblick über Skalen zu Intensität und Mitbestimmungsangebot

	Indikator/en	Ausprägungen	Beispielitem	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	Alpha
Intensität			<i>Wie werden Entscheidungen an Deiner Schule getroffen?</i>			
	demokratische Mitbestimmung	1 = stimmt genau 5 = stimmt gar nicht	Bei wichtigen Entscheidungen werden uns mehrere Alternativen präsentiert, über die wir dann abstimmen dürfen.	4032	3.1 (1.16)	Einzelitem
	Mitgestaltung	1 = stimmt genau 5 = stimmt gar nicht	Wir dürfen eigene Projekte vorschlagen und Lehrer/innen und Direktor/innen helfen uns bei der Durchführung.	4044	2.8 (1.13)	Einzelitem
	keine Mitbestimmung	1 = stimmt genau 5 = stimmt gar nicht	Wichtige Entscheidungen werden ohne unsere Mitwirkung getroffen.	4020	2.9 (1.21)	Einzelitem
Mitbestimmungsangebot			<i>Wie häufig darfst du mitentscheiden über ...</i>			
	Schulorganisation (4)	1 = immer 5 = nie	... allgemeine Schulregeln?	4094	4.6 (0.58)	0.644
	Schulgestaltung (2)	1 = immer 5 = nie	... Gestaltung der Schule?	4095	3.5 (1.00)	0.612
	Unterricht/ Lernen (5)	1 = immer 5 = nie	... Unterrichtsinhalte (was unterrichtet wird)?	4090	3.5 (0.78)	0.660

- 3) *Aktivität/Bereitschaft* zur Mitbestimmung wird entlang organisationstheoretischer Überlegungen (vgl. Fahrenwald, 2018) für formelle und informelle Formen unterschieden, d.h. danach, ob bestimmte Rechte und Pflichten, Arbeitsstrukturen und Entscheidungsprozesse im Vorhinein festgelegt wurden bzw. auf einer Satzung beruhen.
- 4) *Zufriedenheit* mit Mitbestimmung wird zweifach erhoben, wobei aufgrund fehlender Konstrukte die Items selbst entwickelt wurden. Gefragt wird nach der Zufriedenheit der Schüler/innen mit den Möglichkeiten zur Mitbestimmung in der Schule und im Unterricht und, in Anschluss an die Ergebnisse von Breit und Huppert (2008), nach der Zufriedenheit mit dem Engagement der Schülervertretung. Entsprechend den gesetzlich vorgesehenen Aufgaben der Schülervertretungen wird für die Klassensprecher/innen zusätzlich die Zufriedenheit mit deren Konfliktlösefähigkeit und für die Schulsprecher/innen die Zufriedenheit hinsichtlich der Förderung der Schülermitbestimmung und des Informationsflusses durch die Schulsprecher/innen erhoben.

Tabelle 3: Überblick über Skalen für Mitbestimmungsmerkmale

	Indikator/en	Ausprägungen ^{a, b}	Beispielitem	n	M (SD)	Alpha
Bereitschaft zum Engagement			<i>Hast du bei diesen Aktivitäten in diesem Schuljahr schon einmal mitgemacht?</i> ^c			
	form. Einbindung: Gremien (3)	1 = Bereitschaft für alle Aktivitäten 5 = Bereitschaft zu keiner Aktivität	... Sitzungen einer Schülervollversammlung?	3878	3.0 (1.59)	0.693
	informelle Einbindung (3)	1 = Bereitschaft für alle Aktivitäten 5 = Bereitschaft zu keiner Aktivität	... Besprechungen mit dem Klassenvorstand?	4008	2.9 (1.43)	0.501
Zufriedenheit			<i>Wie zufrieden bist du ...</i>			
	Mitbestimmung (3)	1 = sehr zufrieden 5 = gar nicht zufrieden	... mit den Möglichkeiten, dich in der Schule an Entscheidungen zu beteiligen?	4069	2.9 (0.85)	0.727
	Klassensprecher/in (2)	1 = sehr zufrieden 5 = gar nicht zufrieden	... damit, wie sich dein/e Klassensprecher/in engagiert?	4090	2.4 (1.18)	0.837
	Schulsprecher/in (3)	1 = sehr zufrieden 5 = gar nicht zufrieden	damit, wie sich dein/e Schulsprecher/in dafür einsetzt, dass die Schüler/innen bei Entscheidungen eingebunden werden?	4078	2.7 (1.07)	0.875
Sicherheit im Wissen			<i>Gibt es bei euch an der Schule ...</i>			
	formell: Gremien (4)	1 = hohe Sicherheit im Wissen 5 = keine Sicherheit im Wissen	... ein Klassenforum?	4076	2.3 (1.41)	0.748
	formell: Funktionen (3)	1 = hohe Sicherheit im Wissen 5 = keine Sicherheit im Wissen	... eine/n Schulsprecher/in?	4098	1.1 (0.47)	0.552
	informelle Formen (3)	1 = hohe Sicherheit im Wissen 5 = keine Sicherheit im Wissen	... Infoveranstaltungen des Direktors?	4097	2.1 (1.19)	0.385

^aZur Quantifizierung der „Bereitschaft“ wurden die vier Ausprägungen (1 = ja, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein) der Items dichotomisiert in „ja“ (1) und „nein“ (0). Anschließend wurde ein Summenindex auf Basis der Indikatoren gebildet und (zur besseren Vergleichbarkeit der Mittelwerte) auf den Zahlenbereich 1 (ja) bis 5 (nein) normiert. ^bZur Quantifizierung des Ausmaßes an „Sicherheit im Wissen“ wurden Items zu „Mitbestimmungsformen“ (z. B. Vorhandensein eines Schülerparlaments) formuliert und deren Antwortalternativen („gibt es“, „gibt es nicht“ und „weiß nicht“) dichotomisiert in „weiß nicht-ja“ (1) und „weiß nicht-nein“ (0). Anschließend wurde ein Summenindex auf Basis der Indikatoren gebildet und (zur besseren Vergleichbarkeit der Mittelwerte) auf den Zahlenbereich 1 (sicheres Wissen) bis 5 (unsicheres Wissen) normiert. ^cAlternativ, bei fehlendem Angebot: Würdest du bei folgenden Aktivitäten mitmachen, falls es sie an deiner Schule gäbe?

- 5) *Sicherheit im Wissen* über Mitbestimmungsmöglichkeiten wird als Indikator für die „Ermächtigung“ der Schüler/innen geprüft. In Anschluss an Johann (2011) wird angenommen, dass für die jeweilige Mitbestimmungsform spezifisches Wissen und nicht allgemeines Wissen notwendig ist. Schüler/innen können Angebote nur nutzen, wenn sie über diese Möglichkeiten informiert sind. Deshalb wird die Sicherheit bzw. die Unsicherheit im Wissen über Mitbestimmungsangebote an der Schule für die Bereiche formeller Gremien (z. B. Klassenforum), formeller Funktionen (z. B. Schulsprecher/in) und informeller Formen (z. B. Projekte von Schüler/innen) erhoben.
- 6) *Schulklima* wird über Indikatoren zu „Wohlfühlaspekte“ und den räumlichen Zustand der Schule erhoben. Basis hierfür bilden die Skalen zu Vandalismus und Schulökologie von Specht (2006).
- 7) *Klassenklima* wird auf Basis der Skala von Specht (2006) über Indikatoren zur Klassengemeinschaft erhoben.
- 8) *Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen* wird mittels Indikatoren zu persönlichem Zugang, Respekt, Zuhören und Vertrauen, entnommen aus Eder (1998), erfasst.
- 9) *Politisches Interesse* wurde mittels Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler gemessen.

Tabelle 4: Überblick über Skalen für Merkmale von Schule und Individuum

	Indikator/en	Ausprägungen	Beispielitem	n	M (SD)	Alpha
Schulkontext			<i>Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Deine Schule/Klasse zu?</i>			
	Schulklima (4)	1 = stimmt genau 5 = stimmt gar nicht	Unsere Schule ist ein Ort zum Wohlfühlen.	4076	2.9 (1.07)	0.853
	Klassenklima (4)	1 = stimmt genau 5 = stimmt gar nicht	Die Schüler/innen in unserer Klasse gehen respektvoll miteinander um.	4081	2.4 (0.92)	0.818
	SuS-LuL-Beziehung (4)	1 = stimmt genau 5 = stimmt gar nicht	Ich habe das Gefühl, dass ich mit vielen Lehrer/innen auch über persönliche Dinge reden kann.	4058	2.7 (0.81)	0.733
Individual-kontext	Politisches Interesse	1 = sehr stark 5 = gar nicht	Wie sehr interessierst du dich für Politik?	3682	3.4 (1.11)	Einzelitem
	Alter	14 Jahre – 25 Jahre	Ich bin ... Jahre alt.	4010	16.3 (1.47)	Einzelitem
	Geschlecht	1 = weiblich 2 = männlich	Ich bin ...	4029	p1 = 59.7 p2 = 40.3	Einzelitem

5. Ergebnisse

In Forschungsfrage 1 interessiert uns, inwieweit Schüler/innen der Sekundarstufe II in Österreich Mitbestimmungsangebote und demokratische Mitbestimmung als Partizipationsintensität vorfinden. Tabelle 2 (oben) weist die Mittelwerte der einzelnen Merkmale aus. Wie erwartet (H1a-e) zeigt sich, dass Schüler/innen nur selten demokratische Mitbestimmung erleben ($M = 3,1$, $SD = 1,16$). Allerdings erleben sie beinahe genauso selten Mitgestaltung ($M = 2,8$, $SD = 1,13$). Und auch die Häufigkeit, in der sie in den Bereichen Schulgestaltung ($M = 3,5$, $SD = 1,00$) und Unterricht/Lernen ($M = 3,5$, $SD = 0,78$) mitentscheiden können ist eher gering. Im Bereich der Schulorganisation ist das Angebot zudem signifikant geringer ($M = 4,6$, $SD = 0,58$; vgl. Tabelle A3 im Anhang). Schüler/innen können damit insgesamt nur in geringem Ausmaß Einfluss auf die drei Ebenen der Schulentwicklung nehmen. Zudem zeigt die Korrelation nach Pearson, dass ein geringes Mitbestimmungsangebot in einem Bereich mit einem geringeren Angebot in den anderen Bereichen einhergeht ($r = .378$, $p < .000$ bis $.427$, $p < .000$; vgl. Tabelle A3 im Anhang), wenngleich die Angebote nicht im gleichen Ausmaß vorzufinden sind. Dies verweist auf eine schulspezifische Ausgestaltung der Partizipationsangebote. Entsprechend gering zeigt sich auch die Bereitschaft der Schüler/innen, sich an der Schule (vgl. Tabelle 3) in informellen ($M = 2,9$, $SD = 1,43$) und formellen Beteiligungsmöglichkeiten ($M = 3,0$, $SD = 1,59$) zu engagieren. Zudem scheint ein höheres Mitbestimmungsangebot die Bereitschaft zum Engagement nicht zu beeinflussen. Ein höheres Mitbestimmungsangebot geht nur mit höherer allgemeiner Zufriedenheit ($r = .326$, $p \leq .01$ bis $.451$, $p \leq .01$) einher (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Zusammenhangsanalyse – Mitbestimmungsangebot mit Mitbestimmungsmerkmalen

Mitbestimmungsmerkmale	Mitbestimmungsangebot		
	Schulorganisation	Schulgestaltung	Unterricht/Lernen
demokratische Mitbestimmung	.215**	.221**	.211**
Bereitschaft zum Engagement: formell	.069**	.108**	.087**
Bereitschaft zum Engagement: informell	.076**	.085**	.088**
Zufriedenheit allgemein	.326**	.394**	.451**
Zufriedenheit Klassensprecher/in	.064**	.085**	.161**
Zufriedenheit Schulsprecher/in	.212**	.215**	.210**
Sicherheit im Wissen: formelle Gremien	-.052**	-.024	-.035*
Sicherheit im Wissen: formelle Funktionen	-.108**	.060**	.031*
Sicherheit im Wissen: informelle Formen	-.015	.039*	.049**

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$. $n = 3867-4093$

Etwas besser, wenngleich noch immer eher durchschnittlich, gestaltet sich die Zufriedenheit der Schüler/innen (vgl. Tabelle 3). Dabei ist die Zufriedenheit mit den Schülervertretungen (KSP $M = 2.4$, $SD = 1.18$; SSP $M = 2.7$, $SD = 1.07$) etwas höher als mit der allgemeinen Mitbestimmungssituation ($M = 2.9$, $SD = 0.85$). Die Schüler/innen verfügen zudem über ein sehr gut abgesichertes Wissen über formelle Funktionen ($M = 1.1$, $SD = 0.47$). Etwas geringer, aber immer noch gut, ist die Sicherheit im Wissen über informelle Formen ($M = 2.1$, $SD = 1.19$) und über formelle Gremien ($M = 2.3$, $SD = 1.41$).⁵ Auch hier verweist die Korrelation nach Pearson auf Einflüsse des Schulstandorts, da geringere Sicherheit im Wissen in einem Bereich mit geringerer Sicherheit im Wissen in einem anderen Bereich einhergeht ($r = .190$ $p < .000$ bis $.226$ $p < .000$; vgl. Tabelle A3 im Anhang). Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Schüler/innen bislang nur ein marginales Mitbestimmungsangebot erleben und sie über diese Situation gut informiert sind. Allerdings sind sie damit nur bedingt zufrieden und zeigen nur eine begrenzte Bereitschaft zum Engagement (H1a–e).

In Hinblick auf Forschungsfrage 2 konnten die Zusammenhänge für Österreich nur teilweise bzw. in geringerem Ausmaß repliziert werden (H2a–d; vgl. Tabelle 6). Bessere Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrenden ($r = .511$ $p \leq .01$) und ein gutes Schulklima ($r = .409$ $p \leq .01$) gehen auch in Österreich mit einer höheren allgemeinen Zufriedenheit mit Beteiligungsmöglichkeiten einher. Zudem gibt es positive Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und der Zufriedenheit mit den Klassensprecher/innen ($r = .304$ $p \leq .01$). In Hinblick auf ein umfassenderes Angebot zeigt sich ein moderater Zusammenhang zwischen einer guten SuS-LuL-Beziehung und höherem Mitbestimmungsangebot im Unterricht/Lernen ($r = .325$ $p \leq .01$), während das Schul- und Klassenklima ($r = .221/.104$; $p \leq .01$) zwar statistisch signifikante, allerdings nur geringe Zusammenhänge mit dem Angebot aufweisen. Ein geringer Zusammenhang zeigt sich zudem zwischen der Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung und einem höheren Angebot in den Bereichen Schulorganisation und Schulgestaltung. Auffällig sind die schwachen bis fehlenden Zusammenhänge zwischen den schulischen Kontextmerkmalen und der Sicherheit im Wissen sowie der Bereitschaft zum Engagement. Aufgrund der fehlenden bzw. teilweise nur sehr geringen Zusammenhänge mit den Individualmerkmalen der Schüler/innen (H2e–g; Tabelle 6) lassen sich die bisher inkonsistenten Befunde zu den möglichen Einflüssen von Alter oder Geschlecht auch in dieser Studie nicht weiter konkretisieren.

5 Der SGA, das Gremium mit den umfangreichsten Rechten für Schüler/innen, konnte nicht in die Skala „Wissen über formelle Gremien“ aufgenommen werden (siehe Anhang A).

Tabelle 6: Zusammenhangsanalyse – Mitbestimmung und Kontextmerkmale

Mitbestimmungsmerkmale	Indikator	Schulische Kontextmerkmale			Individuelle Kontextmerkmale		
		SuS-LuL-Beziehung	Schulklima	Klassenklima	Alter	Geschlecht	Politikinteresse
Intensität	demokratische Mitbestimmung	.230**	.194**	.044**	.159**	.046**	-.106**
Mitbestimmungsangebot	Schulorganisation	.208**	.171**	-.028	.146**	-.037*	.010
	Schulgestaltung	.284**	.225**	.123**	.181**	.059**	.037*
	Unterricht/Lernen	.325**	.221**	.104**	-.077**	.021	.046**
Bereitschaft zum Engagement	formell	.112**	.052**	.121**	.062**	.054**	.199**
	informell	.117**	.017	.037*	.048**	-.009	.130**
Zufriedenheit	allgemein	.511**	.409**	.212**	.155**	.005	-.003
	Klassensprecher/in	.185**	.162**	.304**	-.110**	.120**	-.049**
	Schulsprecher/in	.253**	.227**	.161**	.160**	.107**	-.044**
Sicherheit im Wissen	formell: Gremien	.049**	-.041**	.074**	-.128**	-.056**	.144**
	formell: Funktionen	.069**	.029	.086**	-.015	.084**	.068**
	informell	.004	-.044**	.018	-.159**	-.026	.116**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$, $n=3491-4078$

Aufgrund marginaler Mitbestimmungsrechte obliegt die Ausgestaltung der Mitbestimmung den einzelnen Schulen. Entsprechend Forschungsfrage 3 wird in Tabelle 7 die Varianz zwischen Schulen bzw. zwischen Klassen derselben Schulen für die verschiedenen Aspekte der Mitbestimmungssituation in den Schulen dargestellt (H3a–d). Die ICC-Werte liegen im Bereich zwischen 3 % bis 24 %, wobei sich eine vergleichsweise hohe Varianz für das Mitbestimmungsangebot zeigt. 14 % bis 20 % der Unterschiede im Antwortverhalten können in diesem Bereich auf den Schul- bzw. Klassenkontext zurückgeführt werden. Demgegenüber prägt der Schul- bzw. Klassenkontext die Bereitschaft der Schüler/innen zum Engagement nur im marginalen bis geringen Ausmaß (3 % bis 7 %). Eine deutlichere Abhängigkeit vom schulischen Kontext zeigt sich für die Zufriedenheit mit der Mitbestimmungssituation (10 % bis 24 %). Dabei weist die Zufriedenheit mit den Schulsprecherinnen/-sprechern eine tendenziell höhere Varianz auf als die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Mitbestimmungsangebot der Schule. Im Vergleich dazu variiert die Intensität der Mitbestimmung als demokratische Mitbestimmung und die Sicherheit im Wissen in geringerem Ausmaß (ICC:

8 % bis 11 % und 5 % bis 12 %). Für die Sicherheit im Wissen zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen Schulen und Klassen in Hinblick auf formelle Gremien und informelle Formen etwas höher sind als für den Bereich der formellen Funktionen. Da letztere die für alle Schulen gleichermaßen gesetzlich festgelegten Vertretungsfunktionen umfassen, ist dies wenig überraschend. Auch wenn die Mitbestimmungsbereiche zwischen Schulstandort und zwischen Klassen derselben Schulen unterschiedlich stark variieren, bestätigt sich die Hypothese einer schul- bzw. klassenspezifischen Ausformung.

Tabelle 7: Ausprägung der Mitbestimmung auf Schul- und Klassenebene

Mitbestimmungsbereiche/-merkmale	Indikator/en	Level: Schule			Level: Klasse		
		Varianz	Est.	ICC	Varianz	Est.	ICC
Intensität	demokratische Mitbestimmung	σ^2 within	1.284	0.08	σ^2 within	1.240	0.11
		σ^2 between	0.114		σ^2 between	0.155	
Mitbestimmungsangebot	Schulorganisation	σ^2 within	0.354	0.14	σ^2 within	0.346	0.16
		σ^2 between	0.059		σ^2 between	0.064	
	Schulgestaltung	σ^2 within	0.856	0.15	σ^2 within	0.808	0.20
		σ^2 between	0.148		σ^2 between	0.197	
	Unterricht/Lernen	σ^2 within	0.543	0.14	σ^2 within	0.520	0.18
		σ^2 between	0.091		σ^2 between	0.112	
Bereitschaft zum Engagement	formell: Gremien	σ^2 within	2.005	0.03	σ^2 within	1.977	0.05
		σ^2 between	0.066		σ^2 between	0.096	
	informell	σ^2 within	2.410	0.05	σ^2 within	2.359	0.07
		σ^2 between	0.121		σ^2 between	0.174	
Zufriedenheit	Mitbestimmung	σ^2 within	0.652	0.10	σ^2 within	0.621	0.14
		σ^2 between	0.069		σ^2 between	0.097	
	Schulsprecher/in	σ^2 within	0.938	0.19	σ^2 within	0.881	0.24
		σ^2 between	0.214		σ^2 between	0.272	
	Klassensprecher/in	σ^2 within	1.136	0.15	σ^2 within	1.059	0.19
		σ^2 between	0.194		σ^2 between	0.254	
Sicherheit im Wissen	formelle Gremien	σ^2 within	1.784	0.09	σ^2 within	1.706	0.12
		σ^2 between	0.165		σ^2 between	0.232	
	formelle Funktionen	σ^2 within	0.229	0.05	σ^2 within	0.223	0.07
		σ^2 between	0.011		σ^2 between	0.017	
	informelle Formen	σ^2 within	1.237	0.07	σ^2 within	1.192	0.10
		σ^2 between	0.089		σ^2 between	0.132	

Anmerkungen. ICC = Intra-Class Korrelation, σ^2 = Varianz; Anmerkung: Die ICC-Werte wurden einmal mit Schulen und einmal mit Klassen als zweiter Ebene berechnet.

6. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Die selbstbestimmte Einflussnahme schulischer Akteure auf Entscheidungsprozesse gilt als wesentliches Merkmal einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung und begründet sich lerntheoretisch im Bildungsziel der Förderung demokratischer Kompetenzen von Schüler/innen. Aufgrund der eingeschränkten Mitbestimmungsrechte von Schüler/innen entscheiden aber letztlich Lehrpersonen und Schulleitungen (Gamsjäger & Langer, 2019) darüber, inwieweit Schüler/innen an der eigenen Schule mitbestimmen können. Aufgrund fehlender valider Daten für Österreich wird im Beitrag auf Basis einer repräsentativen Schülerbefragung die Mitbestimmungssituation von Schüler/innen der Sekundarstufe II in Österreich untersucht. In einer ersten deskriptiven Beschreibung zeigt sich, dass Schüler/innen nur selten demokratische Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen in Form einer Abstimmung über verschiedene Alternativen erfahren. In weiterführenden Studien wäre aber auch ein umfassenderes Verständnis Einflussnahme zu untersuchen bzw. mit Lundy (2007) zu fragen, inwieweit Schüler/innen eigene Vorschläge bei wichtigen Entscheidungsprozessen einbringen können. Zudem erleben Schüler/innen im Bereich der Schulgestaltung sowie im Bereich Unterricht und Lernen eher selten Mitbestimmung, während sie im Bereich der Schulorganisation kaum Einfluss auf Entscheidungen wie z.B. Schulregeln nehmen können. Die Mitbestimmungssituation ist damit vergleichbar mit der in anderen deutschsprachigen Ländern, wenngleich sich tendenziell niedrigere Werte zeigen. Allerdings führt ein intensiveres Angebot in einem Bereich auch zu mehr Angebot in den anderen Bereichen und das Erleben des insgesamt geringen Mitbestimmungsangebots ist stark vom Schulstandort und der Klassenzugehörigkeit abhängig. Die unterschiedlich stattfindende Mitbestimmung zwischen Schulen und Klassen verweist damit auf eine schulspezifische Ausgestaltung und auf ein unterschiedliches Interesse von Lehrpersonen und Schulleitungen an Schülermitbestimmung. Da sich im Bereich Schulorganisation der im Vergleich zu anderen Bereichen „schlechtere“ Mittelwert auch über die in diesem Bereich seltener stattfindenden Entscheidungen (z.B. werden Schulregeln seltener verhandelt als Klassenregeln) erklärt, sollte Mitbestimmung von Schülervertretungen aber in Zukunft auch über das Ausmaß an Einfluss erhoben werden. Beispielsweise durch qualitative Studien, in denen untersucht wird, wie Regeln gemeinsam mit Schüler/innen ausverhandelt werden und inwieweit Schüler/innen in diesen Aushandlungsprozessen tatsächlich Einfluss nehmen.

Die Frage nach dem tatsächlichen Einfluss ist aber auch insofern relevant, als die Schüler/innen eine geringe *Bereitschaft zum Engagement* in der Schule aufweisen, die nach Schulen und Klassen kaum unterschiedlich ausgeprägt ist. Auch der fehlende Zusammenhang zwischen dem nur partiell stattfindenden Angebot und der Bereitschaft zum Engagement lässt darauf schließen, dass das derzeit in den Schulen vorhandene Angebot wenig geeignet scheint, die Engagementbereitschaft der Schüler/innen an der Schule zu fördern. Aber auch die mäßige *Zufriedenheit*

der Schüler/innen mit ihren Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen innerhalb von Schule und Unterricht zeigt, dass aus Sicht der Schüler/innen das Angebot derzeit unzureichend ist. Der Einfluss durch den Schulstandort bzw. die Klassenzugehörigkeit lässt zudem den Schluss zu, dass österreichische Schüler/innen ein Mehr an Einflussmöglichkeiten befürworten würden. Umso dringlicher erscheint uns die Frage, wie ein schulische Mitbestimmungsangebot gestaltet sein muss, um demokratische Kompetenzen zu vermitteln. Dies sollte in nachfolgenden Studien näher untersucht werden.

Um zu prüfen, ob Schüler/innen das vorhandene Angebot als Verantwortungsdelegation bzw. Ermächtigung erleben (vgl. Eikel, 2007; Robinson & Taylor, 2007), wurde neben der Engagementbereitschaft die Sicherheit im Wissen über Mitbestimmungsmöglichkeiten erhoben. Die hohe Sicherheit im Wissen über formelle Funktionen der Schülervertretung unterscheidet sich kaum zwischen Schulen und Klassen. Da dies die gesetzlich festgelegte Interessensvertretung der Schüler/innen ist, die jährlich gewählt wird, ist dieses Ergebnis wenig überraschend. Allerdings unterscheidet sich die gute Sicherheit im Wissen über informelle Beteiligungsmöglichkeiten und formelle Gremien je nach Schulstandort oder Klassenzugehörigkeit. Dies lässt ebenfalls auf ein unterschiedliches Interesse von Lehrpersonen an einer Ermächtigung der Schüler/innen(-vertretungen) schließen. Limitierend wirkt an dieser Stelle der Ausschluss des Schulgemeinschaftsausschusses aus der Skala für formelle Gremien und die gerade noch tolerierbare Reliabilität der Skala „informelle Formen“, weshalb weiterführende Studien zur Prüfung des Interesses der Lehrenden an einer Ermächtigung von Schüler/innen nötig wären.

Insgesamt zeigt sich aber, dass Schüler/innen der Sekundarstufe II in Österreich, abhängig von Schulstandort und Lehrpersonen (z. B. Lehrer/innen im Unterricht, Klassenvorstand/-vorständin (österreichisch für Klassenlehrer/in) bei der Gestaltung des Schullebens oder Schulleitung bei Schulregeln), unterschiedliche ‚Mitbestimmungsrealitäten‘ erleben. In einem zweiten Schritt wurden daher Zusammenhänge mit schulischen und individuellen Merkmalen geprüft. Für die individuellen Merkmale zeigen sich im Vergleich zu den Schulmerkmalen keine vergleichbaren Korrelationen und die Befunde zum Einfluss von Individualmerkmalen bleiben auch in dieser Studie indifferent und bedürfen weiterer Forschung. Für schulische Merkmale wie Schul- und Klassenklima oder Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung zeigen sich im Vergleich zu anderen Studien aus deutschsprachigen Ländern nur geringe bis moderate Zusammenhänge mit dem Mitbestimmungsangebot, der Intensität der demokratischen Mitbestimmung und der Zufriedenheit der Schüler/innen mit ihren Entscheidungsmöglichkeiten. Der Anspruch nach mehr Mitbestimmung scheint Lehrpersonen und Schulleitungen in österreichischen Schulen weniger im Bewusstsein als bspw. in Deutschland oder der Schweiz. Dies könnte an den dort vorhandenen umfassenderen Förderungen bzw. gesetzlichen Grundlagen liegen. So gibt bzw. gab es in Österreich keine vergleichbaren Förderschienen wie etwa das deutsche Programm der Bund-Länder-Kommission für „Demokratie lernen und leben“ oder eine ähnliche gesetzliche

Verankerung wie in der Schweiz, in der Partizipation bspw. bereits vor etwa zehn Jahren im Züricher Volksschulgesetz verankert und Anlass für Forschungsprojekte wurde.

Das insgesamt geringe Angebot, die unterschiedliche Nutzung der schulischen Gestaltungsspielräume zwischen Schulen und Klassen und der fehlende Einfluss des nur partiell stattfindenden Mitbestimmungsangebots auf das Engagement der Schüler/innen bestätigt auch für Österreich, dass „eine strukturelle Nachhaltigkeit im Sinne verlässlicher, situations- und personenunabhängigen Partizipationsangebote“ (Ballhausen & Lange, 2016, S. 376) nach wie vor nicht existiert. Für die Erreichung der Ziele der demokratischen Schulentwicklung besteht somit auch für österreichische Schulen die eingangs thematisierte Notwendigkeit, Mitbestimmung als schulübergreifendes Angebot aufzufassen, um letztlich die Schule als Organisation zu verbessern und die Schüler/innen als Subjekte zu stärken. Die Umsetzung der langjährigen Forderung nach einem Verständnis von Schülermitbestimmung als Quer- und Längsschnittaufgabe von Schulentwicklung würde nicht nur zu vielfältigen Beteiligungsintensitäten und -formen (Eikel, 2007) führen, sondern es auch unterschiedlichen Schülergruppen ermöglichen, sich an Schulentwicklung zu beteiligen (Coelen, 2010). Dadurch würde vermieden, dass Mitbestimmung in der Schule zur Angelegenheit für „Exklusivgruppen“ wird (Eikel, 2007) und Schüler/innen an die Bereitschaft einzelner Lehrender gebunden sind. Zugleich würden Schüler/innen und Mitbestimmung befürwortende Lehrpersonen in ihren Anliegen unterstützt und es Mitbestimmung ablehnenden Lehrpersonen erschwert, sich gegen die Forderung einer Schülermitbestimmung an Entscheidungsprozessen zu stellen (vgl. Gamsjäger & Langer, 2019).

Damit Schüler/innen mit dem Angebot nicht nur zufrieden sind, sondern dieses auch als Ermächtigung erleben und sich ihr Engagement in der Schule verbessert, wäre endlich eine (Weiter-)Entwicklung von Mitbestimmungsstrukturen in den Schulen notwendig. Eikel und Diemer (2006) schlagen dafür eine stärkere Qualifizierung von Schülervertretungen und Lehrpersonen vor sowie die stärkere Einbindung der Schülervertretung in Schulentwicklungsstrukturen und -prozesse. Letztlich braucht die Vermittlung demokratischer Kompetenzen und die Förderung des Engagements der Schüler/innen am Schulstandort aber vor allem eine systematische Umsetzung von Mitbestimmungsangeboten für Schülerinnen und Schüler auf allen Ebenen von Schulentwicklung (Organisation und Umfeld, Schulleben, Schulklasse und Unterricht; u.a. Eikel, 2007, 2016). Weitere wesentliche Qualitätsmerkmale für die Ausgestaltung der Mitbestimmungsangebote wären, neben der Möglichkeit zur Beteiligung für alle, eine dialogisch konzipierte Kommunikation, die Anerkennung ungleicher und problematischer Machtverhältnisse und eine dem Angebot inhärente Möglichkeit zur Veränderung (z.B. Pearce & Wood, 2016; Robinson & Taylor, 2007; Coelen, 2010). Zudem benötigt ein umfassendes Mitbestimmungsangebot Phasen der Reflexion und Anerkennung als Teil der sozialen Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen (z.B. Burdewick, 2006; Moser, 2010; Seifert & Nagy, 2014). Eine mögliche Mitbestimmung der Schüler/innen sollte im Kontext von Schulent-

wicklung und -gestaltung daher stets in Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Einflussnahme abgeschätzt werden (vgl. Lundy, 2007). Diese Einschätzung gilt es zugleich transparent zu kommunizieren. Schüler/innen sollten informiert werden, inwieweit sie innerhalb der Schule tatsächlich Veränderungen bewirken sollen/können (z.B. Baacke & Brücher, 1982; Reinhardt 2009). Denn letztlich misst sich gelungene Mitbestimmung immer am Grad der Ermächtigung und an der Ausgestaltung des Angebots. D.h. daran, ob Schüler/innen ernst genommen werden und ob sie ihre Anliegen tatsächlich formulieren, mitgestalten und mitentscheiden können.

Zuletzt soll auf einige Datenlimitierungen und weiterführende Forschungsfragen hingewiesen werden. Durch die Fokussierung auf Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen anstatt Partizipation wird ein wichtiger Bereich fokussiert, für den bislang kaum Daten vorliegen. Allerdings sind die Ergebnisse damit nur bedingt mit anderen Studien vergleichbar, die sich mehrheitlich mit Partizipation als Mitwirkung befassen. Zudem scheinen die Ergebnisse auf den ersten Blick wenig Neues über Mitbestimmung in der Schule zu bieten. Aufgrund der geringen Befundlage in Österreich erscheint uns aber die Analyse von relevanten Zusammenhängen auf Basis einer repräsentativen Stichprobe als notwendig, um aufbauend auf der deskriptiven Beschreibung der Mitbestimmungssituation von österreichischen Schüler/innen komplexere Designs (Panelstudie) und Analysen nachfolgen zu lassen, welche sich mit der Klärung der Ursache-Wirkungs-Beziehungen der Kontextmerkmale befassen. Zugleich verweisen die Ergebnisse auf den Einfluss der Einzelschule und bekräftigen die Forderung, Mitbestimmung als Aufgabe von Schulentwicklung zu verstehen. Eine gemeinsame schulische Übereinkunft für mehr Mitbestimmung von Schüler/innen schafft letztlich mehr Verbindlichkeit für alle schulischen Akteure (vgl. Gamsjäger & Langer, 2019). Um Prozesse der Etablierung von Mitbestimmungsangeboten innerhalb der Schule bzw. zwischen verschiedenen Akteuren besser nachvollziehbar zu machen (vgl. Urinboyev et al., 2016), wären aber auch qualitative Studien notwendig (vgl. Mager & Nowak, 2012).

Danksagung

Die Forschung wurde durch Sparkling Science, einem Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert. Unser besonderer Dank für die Unterstützung im gesamten Projektverlauf und die wissenschaftliche Begleitung gilt Univ. Prof. Dr. Johann Bacher sowie Univ. Prof. Dr. Herbert Altrichter.

Literatur

- Abs, H. J. (2010). Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune* (S. 177–188). Wiesbaden: VS.
- Abs, H. J. (2014). Wechselspiel von Mündigkeit und Beteiligung. Schulische Partizipation im internationalen Vergleich. *SCHÜLER. Wissen für Lehrer*, 98–99.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. Aufl., S. 107–149). Wiesbaden: VS.
- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2015). Improving student wellbeing. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366.
- Baae, D. & Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim: Beltz.
- Bacher, J. (2009). Analyse komplexer Stichproben. In M. Weichbold, J. Bacher & C. Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen* (S. 253–272). Wiesbaden: VS.
- Bacher, J., Winklhofer, U. & Teubner, M. (2008). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 271–299). Wiesbaden: VS.
- Ballhausen, U. & Lange, D. (2016). Partizipationsformen für Kinder und Jugendliche. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 373–385). Wiesbaden: VS.
- Bastian, J. (2009). Schülerbeteiligung lernen. *Pädagogik*, 61(7–8), 6–9.
- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 11–31). Schwalbach: Wochenschau.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2011). *Zahlenspiegel 2011*. Abgerufen am 01.08.2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel_2011.pdf
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (2001). Zur Triangulation der empirischen Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 153–188). Wiesbaden: VS.
- Böhm-Kasper, O. (2006). Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In W. Helsper et al. (Hrsg.), *Unpolitische Jugend?* (S. 53–74). Wiesbaden: VS.
- Breit, H. & Huppert, A. (2008). Demokratie in der Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 149–169). Wiesbaden: VS.
- Burdewick, I. (2006). Soziale Anerkennung und politische Partizipation Jugendlicher. *Sozial Extra*, 30(2), 13–16.
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Dür, W. & Griebler, R. (2007). *Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit Familie und Jugend.

- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. d. Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule* (S. 7–39). Schwalbach: Wochenschau.
- Eikel, A. (2016). Schule demokratisch entwickeln. In DeGeDe (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 83–94). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik.
- Eikel, A. & Diemer, T. (2006). *Demokratiebaustein: Schüler/innenvertretung*. Berlin: BLK.
- Fahrenwald, C. (2018). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 395–406). Wiesbaden: VS.
- Fatke, R. & Niklowitz, M. (2003). *Den Kindern eine Stimme geben*. Universität Zürich. Abgerufen am 24.07.2017 unter https://www.fr.ch/sej/files/pdf18/den_kindern_eine_stimme_geben.pdf
- Gamsjäger, M. & Langer, R. (2019). Democracy learning as failing template for establishing student participation for school improvement. A participatory case study within a secondary school. *Research in Education*, 103(1), 68–84. Doi: 10.1177/0034523719845011
- Griebler, U. & Griebler, R. (2012). Kollektive Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und ihre Zusammenhänge mit unterrichtsbezogenen Faktoren. Ergebnisse einer Wiener Validierungsstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 191–202.
- Grundmann, G., Kötters, C. & Krüger, H.-H. (2003). Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen in Sachsen-Anhalt. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 171–191). München: Luchterhand.
- Hahn, S., Kemper, A. & Klewin, G. (2015). Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten* (S. 207–218). Schwalbach: Wochenschau.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. No. in-ness92/6.
- Helsper, W. (2001). Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 37–48). Wiesbaden: VS.
- Hox, J. (2013). Robust methods for multilevel analysis. In M. A. Scott, J. S. Simonoff & B. P. Marx (Hrsg.), *The Sage handbook of multilevel modeling* (S. 387–402). Los Angeles: Sage.
- 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.
- Johann, D. (2011). Spielregeln und AkteurInnen: Politisches Wissen als Ressource verschiedener Formen politischer Partizipation. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 40(4), 377–394.
- John-Akinola, Y. O. & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, 964. Abgerufen am 19.09.2016 unter <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/964>
- Kötters, C., Schmidt, R. & Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht. Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 93–122). Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H. (2001). Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 27–36). Wiesbaden: VS.

- Kurth-Buchholz, E. (2011). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht*. Wiesbaden: VS.
- Langer, R. (2011). Schüler/innen, Eltern und weitere Anspruchspersonen. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 103–114). Zürich: Schneider Hohengehren.
- Lingkost, A. & Meister, G. (2001). Partizipation und pädagogische Professionalität. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 123–152). Wiesbaden: VS.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Palentien, C. & Hurrelmann, K. (2003). Schüler-Demokratie. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 3–17). München: Luchterhand.
- Pearce, T. C. & Wood, B. E. (2016). Education for transformation. An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1–18.
- Quaglia, R. J. & Corso, M. J. (2014). *Student Voice. The Instrument of Change*. Thousand Oaks: Sage.
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589.
- Reichenbach, R. (2006). 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. 39–61). Zürich: Rüegger.
- Reinhardt, V. (2009). Partizipative Schulentwicklung. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung* (S. 127–150). Schwalbach: Wochenschau.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A. & Stroezel, H. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Rihm, T. (2014). Teilhabechancen ausloten. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (2., erw. Aufl., S. 11–22). Wiesbaden: VS.
- Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(5), 5–17.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. New York: VS.
- Seifert, A. & Nagy, F. (2014). *Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz*. Wiesbaden: VS.

- Specht, W. (2006). *Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark. Projektbeschreibung und Allgemeine Ergebnisse*. ZSE: Graz.
- Stadler-Altman, U. & Gördel, B. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann & C. Schrapper (Hrsg.), *Organisation bildet* (S. 178–203). Weinheim: Beltz.
- Statistik Austria. (2011). *Schüler/innen und Schüler 2010/11 nach detaillierten Ausbildungsarten und Geschlecht*. Zugriff am 16.07.2012 unter <http://www.statistik.at>
- Statistik Austria. (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Zugriff am 16.07.2012 unter <http://www.statistik.at>
- Sturgis, P. (2004). Analysing complex Survey Data: Clustering, stratification and weights. *Social research UPDATE*, 43. Zugriff am 07.08.2018 unter <http://epubs.surrey.ac.uk/1651/1/fulltext.pdf>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54.
- Thurn, S. (2016). Demokratie erlernen, Partizipation erfahren, Solidarität erleben. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik*. (S. 349–371). Wiesbaden: VS.
- Urinboyev, R., Wickenberg, P. & Leo, U. (2016). Child rights, classroom and school management. A systematic literature review. *The International Journal of Children's Rights*, 24(3), 522–547.
- Voight, A. (2015). Student voice for school-climate improvement. A case study of an urban middle school. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 310–326.
- Weber, C., Winklhofer, U. & Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 317–343). Wiesbaden: VS.
- Wetzelhütter, D. & Bacher, J. (2015). How to measure participation of pupils at school. Analysis of unfolding data based on Hart's ladder of participation. *Methods, Data, Analyses*, 9, 111–136.
- Wetzelhütter, D. & Gamsjäger, M. (2019). Schülermitbestimmung im Kontext von Schulentwicklung. Wirkung von schulischen und klassenspezifischen Bedingungen. *Erziehung & Unterricht*, 169(5–6), 529–539.
- Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (2013). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 157–166). Wiesbaden: VS.

Anhang

Tabelle A1: Faktorenanalyse – Mitbestimmungsangebot und -merkmale

Mitbestimmungs- angebot/-merkmal	Indikatoren	Faktoren																				
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3										
Wissen	formelle Gremien	SGA	x	x																		
		Schulforum	.782	.069																		
		Klassenforum	.804	.063																		
		Schülerparlament	.731	.074																		
	formelle Funktionen	Schülervollversammlung	.679	.094																		
		Schulsprecher/in	.040	.880																		
		Untersuchungssprecher/in	x	x																		
		Klassensprecher/in	.041	.893																		
		Elternvertreter/in	.135	.579																		
		Projekte von Schüler/innen			x																	
Informelle Formen	Treffen KSP & Direktor/in			.616																		
	Bespr. mit Klassenvorst.			x																		
	Bespr. mit Direktor/in			.757																		
	Infoveranst. m. Direktor/in			.630																		
	Schülerzeitung			x																		
	Schulregeln				.561	.142	.387															
Schul- organisation	Angebotsgestaltung Buffet				.541	.038	.367															
	Verwendung Schulbudget				.696	.193	.029															
	Auswahl Schulbücher				.734	.020	-.016															
Angebot	Unterrichtsregeln				.315	.522	.336															
	Schularbeitstermine				-.177	.657	-.022															
	Planung Schulfeste				.044	.590	.298															
	Planung Projekte				.339	.720	.089															
	Unterrichtsmethoden				.397	.575	.077															
	Unterrichtsinhalte																					
Räum- lich- keiten	Gestaltung Klassenraum				-.073	.179	.821															
	Gestaltung Schule				.327	.115	.750															

Tabelle A1 wird fortgesetzt

Tabelle A2: Faktorenanalyse: Schul- und Individualmerkmale

Kontextmerkmal	Indikatoren	Faktoren		
Schul- und Klassenkontext	Schulklima	Räumliche Gestaltung	.819	
		Sauberkeit/Intaktheit	-.794	
		Wohlfühlen	.797	
		Vandalismus	-.649	
	Klassenklima	Klassengemeinschaft		-.718
		Gruppierungen		x
		Ausschluss von Schüler/innen		.751
		Respektvoller Umgang		-.806
		Mobbing		.795
		Beschimpfungen		.738
	SuS-LuL- Beziehung	Persönlicher Zugang Lehrer/innen		.755
		Respekt für Lehrer/innen		.655
		Respekt von Lehrer/innen		.789
		Vertrauensverhältnis		.782
	erklärte Varianz		58.96	58.14

Anmerkung. x = nicht berücksichtigte Items (diese waren z. T. nicht für alle Schulen zutreffend oder trugen nicht ausreichend zur Varianzaufklärung bei).

Tabelle A3: t-Test für verbundene Stichproben und Pearsons Korrelation: Angebot und Sicherheit im Wissen

Mitbestimmungs- angebot/-merk- mal	Vergleich	t (p)	r Pearson (p)	n
Angebot	Schulorganisation vs. Unterricht	90.293 (<.000)	.427 (<.000)	4090
	Unterricht vs. Schulgestaltung	1.818 (.069)	.398 (<.000)	4090
	Schulgestaltung vs. Schulorganisation	-73.232 (<.000)	.378 (<.000)	4094
Sicherheit im Wissen	Formell Gremien vs. Formell Funktionen	55.709 (<.000)	.190 (<.000)	4076
	Formell Funktionen vs. Informell	-53.297 (<.000)	.199 (<.000)	4097
	Informell vs. Formell Gremien	-9.122 (<.000)	.226 (<.000)	4075