

Steve Schwarzer/Eva Zeglovits (Wien)

Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation

Demokratie kann einmal erfahren werden als Feigenblatt, als Störfaktor, als Überfahrenwerden, als Ausgetrickstwerden, als Abgeschnittensein von Informationsflüssen und Entscheidungsprozessen. Demokratie kann aber auch gelebt werden und so erfahren werden als Möglichkeit, seine eigenen Interessen und Ideen einem fairen Diskussionsprozess zu unterziehen, als Möglichkeit seinen Lebensbereich mitzubestimmen (Partizipation) und im eigenen Sinn positiv zu verändern.

(Pichler 2006, 106)

Welche Rolle spielt Politische Bildung bei der politischen Sozialisation junger Menschen und welche Wirkung hat sie auf die politische Partizipationsbereitschaft? Ausgehend von der Annahme, dass das Ziel Politischer Bildung die Erziehung junger Menschen zu wissenden und aktiven StaatsbürgerInnen ist, wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, inwiefern Politische Bildung als Einflussfaktor für politisches Verhalten im Allgemeinen und politische Beteiligung im Speziellen gelten kann. Dabei soll auch dargestellt werden, dass nicht allein das im Rahmen der Politischen Bildung vermittelte Wissen für die Erklärung politischer Beteiligung von Bedeutung ist, sondern auch die Form des Unterrichts und die Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule. Um die Bedeutung und die Wirksamkeit des Dreiecks von Wissen, Erfahrung und Partizipation zu erarbeiten, sollen nationale und internationale Studien herangezogen werden, um die Einflussfaktoren auf politisches Verhalten zu bestimmen. Dabei wird vor allem der Zusammenhang von schul- und unterrichtsbezogenen Inhalten und Kontexten mit dem politischen Bewusstsein von Jugendlichen und der Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen erarbeitet.

Keywords: Politische Bildung, politische Sozialisation, politische Partizipation, Schuldemokratie, Koedukation
civic education, political socialisation, political participation, school democracy, coeducation

1. Einleitung

Für Österreich hat die Diskussion um die politischen Kompetenzen junger Menschen vor allem aufgrund der Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre an Relevanz gewonnen. Es ist nicht überraschend, dass bei der Diskussion um Politische Bildung insbesondere die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Die Ausgangssituation für Jugendliche in Europa ist dabei sehr unterschiedlich, denn in manchen Ländern gibt es ein Schulfach, das sehr explizit Politische Bildung

bzw. „Demokratieerziehung“ zum Kern hat, während es in den Pflichtschulen in Österreich erst seit dem Schuljahr 2008/09 als Teil des Fachs Geschichte und Sozialkunde unterrichtet wird und bis dahin im Wesentlichen in der Form des Unterrichtsprinzips in verschiedenen Fächern vermittelt wurde (siehe Sander 2006).

Politisches Wissen, politisches Bewusstsein und politische Partizipation können als die wichtig(st)en Ziele Politischer Bildung in liberalen Demokratien betrachtet werden (Galston 2004). Das Wissen über die Abläufe in einem politischen System und das tiefe Verständnis dessen, was Politik ist, führen dazu, dass ein Individuum seine persönlichen Interessen besser in die allgemeinen Meinungsbildungsprozesse einbringen kann (Delli Carpini/Keeter 1996).

Das Hauptaugenmerk des Artikels ist auf das Erlernen von Praxen der Demokratie und das Erfahren von Demokratie und der damit verbundenen Vermittlung von Kernkompetenzen im Schulkontext gelegt. In diesem Zusammenhang wird auch das einerseits obligatorische und andererseits fakultative¹ Beteiligungssystem an den österreichischen Schulen in die Diskussion eingebracht. Diese Form der Beteiligung und die damit verbundenen Wahl- und Abstimmungsprozesse sind ein genuiner Bestandteil des österreichischen Schulsystems und verdeutlichen jungen Menschen relativ früh, dass Mitbestimmung ein wichtiger Baustein des Gesellschafts-systems ist (Eder 1998).

Im Dreieck Unterricht, Mitbestimmung in der Schule und den didaktischen Konzepten der Unterrichtsgestaltung liegen wichtige Ansatzpunkte der Politischen Bildung. Der Artikel versucht darzustellen, dass nicht allein die Inhalte, die in der Schule oder in der Familie vermittelt werden, von Bedeutung sind.

Der folgende Artikel stellt die Frage, welche Sozialisationsfaktoren² dazu beitragen, aktive und informierte BürgerInnen zu formen. Dabei wird besonders auf die Rolle der Schule eingegangen, denn aus der theoretischen Diskussion um die Funktion Politischer Bildung lässt sich herauslösen, dass die Schule dazu beiträgt, dass junge Menschen das formale Regelsystem verstehen und sich aktiv, formal und informal in das System einbringen. Dafür soll der eher enge Begriff der Politischen Bildung durch eine Begriffsverschiebung in die Richtung der Diskussion von Kompetenzen ausgeweitet werden. Diese Kompetenzen sind für das Funktionieren heutiger Demokratien von Bedeutung und ergeben sich aus dem Zusammenspiel (a) der kognitiven Dimension, also dem Wissen um Politik, Kultur, Ökonomie und das Sozialsystem, (b) der Dimension der Partizipation, also der Teilnahme an Politik, und (c) der Erfahrung mit den Verfahren der Politik (Hoskins/Mascherini 2008).

2. Die Schule: Ein Ort politischer Sozialisation

Obwohl die Auseinandersetzung mit der politische Sozialisation junger Menschen in den letzten Jahren wieder an Bedeutung gewonnen hat, muss festgehalten werden: „We know relatively little about the civic development of adolescents. Specifically, we have a limited understanding on how schools do, or do not, foster political engagement among their adolescent students.“ (Campbell 2008, 438)

Politische Sozialisation beschreibt, wie Individuen sich als Teil der politischen Gemeinschaft finden und ihre Werthaltungen zu politischen Objekten, Akteuren und Akteurinnen, Symbolen und Verhalten entwickeln. Dieser Prozess beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich bis in das Erwachsenenalter fort. Aus Sicht der politischen Sozialisation erscheinen vier wesentliche Quellen die politischen Bewusstseinsbildungsprozesse von jungen Menschen zu beeinflussen: die

Familie als Rollenmodell, FreundInnen, die Medien als informationsvermittelnde Institutionen und die Schule mit der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Werten durch „parteilose“ LehrerInnen (u.a. Delli Carpini/Keeter 1996; Print/Saha 2007; Torney-Purta 2002a; Torney-Purta 2002b; Verba et al. 1995).

Von diesen vier Faktoren kann auch die Schule junge Menschen gezielt dahingehend beeinflussen, dass diese Interesse an Politik und ein gewisses Maß an Bewusstsein für das demokratische System entwickeln, indem die dafür notwendigen Werte und Fähigkeiten in der Schule vermittelt werden (Galston 2003; Nie et al. 1996, Niemi/Junn 1998). Daher stellen Schulen neben Familie und Freundschaftsnetzwerken eine weitere wichtige Arena der politischen Sozialisation dar, in der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft eingewiesen wird (vgl. Berger/Luckmann 2004 zit. n. Scherr 2008, 49).

Die Schule nimmt dabei aber nicht nur die Rolle der Wissen vermittelnden Institution ein, sondern bietet auch Raum für Konfrontation junger Menschen mit den Regeln, Normen und Werten einer Gesellschaft (Henkenborg 2006). Politisches Bewusstsein ist nicht allein eine Frage der Inhalte, die unterrichtet werden, sondern auch eine Frage der Form, in welcher junge Menschen als selbstbestimmte und reflektierte Wesen betrachtet und in Entscheidungsprozesse in der Schule und im Unterricht eingebunden werden.³

Durch die Mitarbeit in institutionell-politischen Arrangements, wie SchülerInnenparlamenten, SchülerInnenzeitungen, SchulsprecherInnenwahlen und anderen direkt auf Vertretung und Repräsentation bezogenen Strukturen, sammeln SchülerInnen wichtige Erfahrungen mit den wesentlichen Grundprinzipien liberaler Demokratien und den damit verbundenen Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen. Diese bilden einen wirkungsvollen Faktor für späteres politisches Engagement (Kirlin 2002; Verba et al. 1995).

3. Politische Bildung – Politik erlernen oder Politik erleben?

In der theoretischen Diskussion werden zwei grundsätzlich unterschiedliche Modelle des Unterrichts Politischer Bildung unterschieden: das traditionelle Modell der *direct citizenship education* (Solomon et al. 2001) und das indirekte Modell, welches weniger auf die kognitiven Aspekte der Wissensvermittlung abgestimmt ist, dafür aber Entscheidungsfindung und Wertvermittlung zum Ziel hat (Solomon 2001, 159; Torney-Purta 2002b, 163). Beide Konzepte lassen sich auch ideengeschichtlich differenzieren.

Das direkte Modell geht auf Durkheim zurück, der die Vorbereitung auf die Gesellschaft darin sieht, dass in der Schule ähnliche hierarchische Beziehungsmuster wirken müssen, wie sie dann auch in den weiteren gesellschaftlichen Prozessen aufzufinden sind (Durkheim 1961). Das indirekte Modell baut auf den Überlegungen der politischen Philosophen Dewey und Kohlberg (Dewey 1936; Kohlberg 1958) auf und sieht die Schule als Ort, an dem Werte und Fähigkeiten nicht nur unterrichtet werden sollen, sondern an dem diese auch gelebt werden. Dieser indirekte Effekt kann mittels der gelebten (politischen und sozialen) Kultur einer Schule, den Umgangsformen und dem Klassenklima, also der Interaktion von SchülerInnen untereinander und mit den LehrerInnen, gemessen werden. Im Gegensatz zur frontalen Wissensvermittlung über Regeln, Prinzipien und Institutionen des politischen und sozialen Systems lernen sie aktiv, mit implizit verorteten Inhalten und Normen umzugehen und diese im Rahmen von Diskussionen zu bewerten. Sie lernen zudem, dass demokratisch organisierte Prozesse die individuell unterschiedlichen Interessen vermitteln und dass die Demokratie als System diesen Austausch auch aushält. Ein

politischer Diskurs führt nicht immer unmittelbar zu einer Lösung und verbleibt häufig auf der Ebene eines mehr oder weniger sachlich geführten Streitgesprächs. In der Regel fühlen sich Jugendliche von solchen Konflikten abgestoßen und versuchen derlei Konflikte zu vermeiden (Campbell 2008, 440). Das vermehrte Auftreten genau solcher Diskurspraktiken in der Sphäre der Politik bildet insofern eine „emotionale“ Hürde für Jugendliche, sich in dieser Sphäre zu engagieren. Jedoch ist Konflikt und der Umgang mit Konflikten etwas, das für die politische Bewusstseinsbildung von großer Bedeutung ist.

Ausgehend von dieser Überlegung kann geschlussfolgert werden, dass es für SchülerInnen von großer Bedeutung ist, dass „ordinary people have refreshingly different interest, that these interests must be addressed even when they appear tangential, that each issue has an array of possible solutions, and that finding the most appropriate solution requires time, effort and conflict“ (Hibbing/Theiss-Morse 1996, 225ff.).

Die Diskussion aktueller Probleme, politischer Sachverhalte und die Lösung von diskursiven Konflikten schärft das Bewusstsein der SchülerInnen für ihre eigene Position und Verortung innerhalb des gesellschaftlichen Systems: Sie formen ihre eigene politische Identität. „Youth incorporates civic involvement into their identity during an opportune moment in its formative stages. Participation promotes the inclusion of a civic character into the construction of identity that in turn persist and mediates civic engagement into adulthood.“ (Youniss/Yates 1997, 624) Sowohl die Ausgestaltung des Unterrichts, als auch das Erleben partizipativer Strukturen und die Stärkung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung führen dazu, dass SchülerInnen sich politisch engagieren und sich auch in die formalen und informalen Strukturen einbringen.

4. Politische Partizipation

Demokratie kann als ein Konzept der (bürgerlichen) Beteiligung an Entscheidungsfindungen in politischen Sachproblemen verstanden werden. Gleichzeitig verbindet sich mit dieser Beteiligungsannahme auch eine normative Position, denn „democracy is a process and a set of political expectations that elevate democracy above other political forms ... Otherwise, we should praise authoritarian regimes ... , but we do not ...“ (Dalton 2004, 10). Politische Partizipation ist somit auch eine Art Maßstab, an dem sich demokratische Systeme selbst messen müssen. In diesem Zusammenhang kann ein postuliertes Desinteresse junger Menschen an Politik, wie es unter anderem bei Putnam oder Zukin beschrieben wird (Putnam 2000; Zukin et al. 2006), als alarmierendes Signal gewertet und in den Zusammenhang mit Politischer Bildung gebracht werden (vgl. Filzmaier 2007).

Insbesondere aber dann, wenn aber der Wahlteilnahme eine entscheidende Bedeutung für das politische System zugeschrieben wird, verschiebt sich der Anspruch der Ausbildung des politischen Bewusstseins in die Zeit vor diese erste Wahlteilnahme, also in die Jahre vor dem 16. Lebensjahr, und den dort wirksamen Faktoren wie Familie, FreundInnen und Schule. Die „developmental theory of turnout“ geht davon aus, dass die Wahlbeteiligung von einem Ausgangspunkt und einer gewisse Trägheit gekennzeichnet ist (Plutzer 2002, 41). Dass ein/e ErstwählerIn an einer für ihn/sie ersten Wahl teilnimmt, ist nach diesem theoretischen Modell für weitere Wahlteilnahmen entscheidend. „Initial turnout decisions made between the ages of 18–30, approximately, set a course for political engagement in adulthood that quickly becomes resistant to change.“ (Anderson/Goodyear-Grant 2008, 2f.)

So zeigt auch die Analyse von Pammett und LeDuc (2003) in ihrer Studie zu Nichtwähler-

Innen unter 25 Jahren, dass höhere Bildung und politisches Interesse miteinander verknüpft sind und dass eine überwiegende Mehrheit der Befragten bei Schulen einen größeren Beitrag zur Vorbereitung auf Wahlen und politische Partizipation sehen.

5. Was bewirkt Politische Bildung? Ausgewählte empirische Ergebnisse

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen über die Zielsetzung sollen in diesem Artikel die Konzepte politischer Sozialisation, Politischer Bildung und politischer Partizipation in Beziehung gesetzt werden (Verba et al. 1995). Es ist notwendig, die Beziehung zwischen Politischer Bildung und politischem Interesse zu verstehen, die letztendlich auch die Beziehung zwischen Politischer Bildung und politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation aufklärt. „Ideally the expectation is that citizenship education will boost political interest, and thus also the likelihood of civic and political engagement.“ (Claes/Hooghe 2008, 3)

Daher verfolgt dieser Artikel im Weiteren die Fragestellung, welchen Einfluss die Schule und die Politische Bildung, in einer breiter gefassten Definition, auf die Bereitschaft junger Menschen zu politischer Beteiligung hat?

Für die empirische Analyse sind die folgenden Hypothesen grundlegend:

1. Politische Diskussionen mit den Eltern erhöhen die politische Partizipation von Jugendlichen.
2. Politische Diskussionen mit FreundInnen erhöhen die politische Partizipation von Jugendlichen.
3. Mehr Wissen über Politik beeinflusst die Bereitschaft zur politischen Beteiligung.
4. Politische Diskussionen mit den LehrerInnen erhöhen die politische Partizipation von Jugendlichen.
5. Teilnahme an der Schuldemokratie führt zu einer höheren Bereitschaft zur politischen Partizipation.
6. Politische Bildung erhöht das politische Interesse und das politische Wissen und wirkt damit auch mittelbar auf politische Partizipation.

Es soll also überprüft werden, ob Politische Bildung Einflüsse auf politisches Interesse entwickelt und inwiefern die Schule als Instanz politischer Sozialisation Wirkung erzielt.

5.1 Ausgewählte Studien zum Einfluss Politischer Bildung

Seit Almonds und Verbas Studie „The Civic Culture“ (1989) wird der Diskussion politischer Inhalte mit Eltern, FreundInnen und in der Schule eine wesentliche Rolle beim Annehmen und der Verfestigung demokratischer Normen zugewiesen – was in der Folge politische Wirkkraft entwickelt (Hess 2002a; Hess 2002b). In der empirisch-wissenschaftlichen Diskussion wurde der Politischen Bildung in Schulen lange der Einfluss auf politisches Bewusstsein und Beteiligung abgesprochen (ausgehend von Langton/Jennings 1968).

Mit der Studie von Niemi und Junn (1998) veränderte sich die Grundlage für die Betrachtung politischen Engagements von jungen Menschen fundamental. Durch die Berücksichtigung der Schule als Einflussfaktor wurden und werden plötzlich unterschiedliche Klassenstrukturen und Unterrichtskonzepte für die Forschung interessant, und es wird vermehrt die Frage danach gestellt,

welches Ziel der Unterricht verfolgt – also die Frage danach, was eine gute Bürgerin oder einen guten Bürger ausmacht und was daher im Unterricht vermittelt werden soll (Claes/Hooghe 2008, 5).

Eine wachsende Zahl an Publikationen beschäftigt sich mit dem Einfluss des informellen politischen Lernens in Schulen, das als wesentlicher Faktor politischer Beteiligung und politischen Interesses in späteren Jahren betrachtet wird (Patrick 1999; Torney et al. 2001; Verba et al. 1995; Youniss/Yates 1997).

Insbesondere die Teilnahme an schuldemokratischen Prozessen gilt dabei als besonders prägend. Der Einfluss dieser Lernerfahrungen kann als so bedeutsam eingeschätzt werden, dass man Schulen, in denen demokratische Mitbestimmungsprozesse SchülerInnen aktiv einbinden, als „wahre“ Schulen der Demokratie bezeichnen kann (Verba et al. 1995; Meirick/Wackman 2004; Nie et al. 1996, Torney et al. 2001; Torney-Purta 2002b). Es lässt sich zeigen, dass schuldemokratische Elemente zu höherem politischen Bewusstsein und höherer Selbstwirksamkeitswahrnehmung führen (Benton et al. 2008). Die Studie von Mayer und Schmidt zeigt zudem, dass Politische Bildung Geschlechterbias in politischem Interesse aufhebt (Mayer/Schmidt 2004). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass „no matter what the initial levels of political interest are, pupils still stand to benefit from their participation in citizenship education courses“ (Claes/Hooghe 2008, 7).

Wie sich auch in der Analyse des McGill Youth Survey für Kanada⁴ zeigt, hat Politische Bildung Einfluss auf das politische Wissen und auf die Intention, an politischen Prozessen zu partizipieren, und zwar auch dann, wenn für das politische Interesse kontrolliert wird. Darüber hinaus lässt sich mit den Daten zeigen, dass die Steigerung politischen Interesses auch ein Anreiz ist, sich mehr Wissen anzueignen. Dies würde bedeuten, dass Politische Bildung auch politisches Interesse beeinflussen kann.

5.2 Für Österreich beispielhafte Analysen

Da Aussagen über den Einfluss der Schule aufgrund der national unterschiedlichen Beteiligungsformen und -möglichkeiten im Schulsystem nur begrenzt für mehrere Länder aussagekräftig sind, sollen beispielhaft Analysen für Österreich erstellt werden.

Im international vergleichenden Forschungsprojekt EUYOUPART⁵, in dem 16- bis 25-Jährige in acht europäischen Ländern, darunter auch Österreich, befragt wurden, wird die Bedeutung der politischen Sozialisation auf Partizipation und Partizipationsbereitschaft bestätigt (EUYOUPART 2005; Westphal et al. 2008).

Es zeigen sich über alle acht Länder hinweg Einflüsse von Elternhaus, Peers und Schule auf das Partizipationsverhalten junger Menschen. Das Elternhaus hat, so zeigt die Studie, einen deutlichen Einfluss, und zwar besonders im Bereich der Werte und Einstellungen. Im Gegensatz dazu sind FreundInnen von größerer Bedeutung, wenn es um das tatsächliche Verhalten der jungen Erwachsenen geht.

Was den Einfluss der Schule betrifft, ist bei aller Einschränkung der Vergleichbarkeit das Bild doch stimmig: Politische Aktivität in der Schule korreliert mit politischer Aktivität außerhalb der Schule und auch mit politischer Aktivität nach Abschluss der Schule (Westphal et al. 2008, 92).

Für Österreich soll der Einfluss der Sozialisation im Allgemeinen und jener der Schule im Speziellen hier auf Basis der EUYOUPART-Daten noch einmal explizit herausgearbeitet werden. Gemäß der Unterscheidung nach Dalton wurden je ein Indikator für formale (konventionelle)

Beteiligung und einer für informale (alternative) Formen ausgewählt. Da in der Altersgruppe von Interesse – den unter 18-Jährigen – ein nicht unerheblicher Anteil noch nie wahlberechtigt war, scheidet Wahlbeteiligung als der klassische Indikator für konventionelle Beteiligung aus. Unabhängig von Altersgrenzen wurde daher der Indikator „versucht, andere davon zu überzeugen, einen Kandidaten oder eine Partei zu wählen“ für die Analysen verwendet. Als Indikator für alternative Beteiligungsformen wurde „an einer legalen Demonstration teilgenommen“ ausgewählt. Als unabhängige oder erklärende Variablen fungieren für den Einfluss der Familie die Diskussionshäufigkeit mit Mutter und Vater über Politik, für den Einfluss der Peers ebendiese Diskussionshäufigkeit mit FreundInnen, und für die Schule ein Bündel aus drei Merkmalen: Die Diskussionshäufigkeit mit LehrerInnen wurde gleich gemessen wie jene mit Eltern und FreundInnen. Aus acht Wissensfragen zu Politik wurde ein vierstufiger Indikator für politisches Wissen gebildet.⁶ Darüber hinaus wurden sechs Indikatoren über politische Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule in einen einfachen Summenindikator „politische Aktivität in der Schule“ zusammengefasst.⁷

Nachfolgende Tabelle überprüft die Einflüsse zunächst bivariat und zeigt die Verteilungen dieser möglichen erklärenden Variablen bei allen 16- bis 25-Jährigen im Vergleich zu jenen, die schon einmal an einer legalen Demonstration teilgenommen haben bzw. jenen, die schon einmal versucht haben, andere davon zu überzeugen, eine Kandidatin oder einen Kandidaten oder eine Partei zu wählen.

Tabelle 1: Bivariate Zusammenhänge^a zwischen Sozialisation durch Elternhaus, Freunde und Schule und zwei Indikatoren für politische Partizipation, 16- bis 25-Jährige in Österreich, 2004

		16- bis 25-Jährige in Österreich gesamt	davon: an einer legalen Demonstration teilgenommen	davon: versucht, andere davon zu überzeugen, einen Kandidaten oder eine Partei zu wählen
Diskussionen über Politik: Vater	immer	2	2	4
	oft	16	23	28
	gelegentlich	31	35	36
	selten	28	23	22
	nie	23	17	11
	CC ^b		0.12	0.25
n			957	959
Diskussionen über Politik: Mutter	immer	1	2	3
	oft	11	14	21
	gelegentlich	27	31	36
	selten	31	34	26
	nie	30	19	14
	CC		0.11	0.27
n			980	986

Diskussionen über Politik: FreundInnen	immer	2	3	5
	oft	17	30	32
	gelegentlich	33	42	38
	selten	28	21	22
	nie	20	4	4
	CC		0.24	0.31
	n		985	987
Diskussionen über Politik: LehrerInnen	immer	1	2	2
	oft	18	24	23
	gelegentlich	23	29	28
	selten	20	15	24
	nie	37	30	23
	CC		0.13	0.16
	n ^c		788	791
Indikator: politisches Wissen	niedrig	11	3	4
	mittel-niedrig	28	20	17
	mittel-hoch	45	53	51
	hoch	17	23	28
	CC		0.17	0.23
	n		995	998
Indikator: politische Aktivität in der Schule	keine	38	23	22
	geringe	19	18	20
	mittlere	16	16	22
	eher hoch	13	18	17
	sehr hoch	13	25	20
	CC		0.20	0.20
	n		989	993

- a: Alle überprüften bivariaten Zusammenhänge sind signifikant (Chi-Quadrat Unabhängigkeitstest bei Alpha = 5%) und werden in der Tabellen ausgewiesen.
- b: CC ist der Kontingenzkoeffizient, der die Stärke des Zusammenhanges zweier Merkmale beschreibt. CC liegt zwischen 0 und 1, eine höherer Wert kennzeichnet einen stärkeren Zusammenhang.
- c: fehlende Werte v.a. bei Personen, die nicht mehr in Ausbildung sind.

Quelle: EUYOPART 2004, Österreich-Datensatz, eigene Berechnungen; Angaben in Prozent der gültigen Antworten (Spalte = 100%).

Für junge Erwachsene in Österreich bestätigt sich der Einfluss aller drei Sphären: Elternhaus, Peers und Schule.

So diskutieren von allen Jugendlichen zwölf Prozent „immer“ oder „oft“ mit der Mutter, aber 16 Prozent derjenigen, die schon einmal an einer Demonstration teilgenommen haben und sogar 24 Prozent derjenigen, die schon einmal versucht haben, eine Wahlentscheidung zu beeinflussen. Ähnlich stellt sich der Zusammenhang mit der Diskussionshäufigkeit mit dem Vater dar. Für beide Elternteile gilt: Der Einfluss der Eltern auf die formale Beteiligungsform ist stärker (höherer Kontingenzkoeffizient) als auf die alternative.

Wie schon in der internationalen Datenanalyse bestätigt sich der Befund, dass der FreundInnenkreis besonders ausschlaggebend für das Verhalten ist. Die Zusammenhangsmaße sind hier für beide ausgewählten Formen der Beteiligung am stärksten. Während 19 Prozent aller Jugendlichen „immer“ oder „oft“ mit ihren FreundInnen über Politik diskutieren, tun dies jeweils über ein Drittel derjenigen, die sich schon einmal auf eine der zwei ausgewählten Arten politisch beteiligt haben.

Von den drei Merkmalen, die den Einflussbereich der Schule beschreiben sollen, zeigt die Diskussionshäufigkeit mit LehrerInnen bivariat den schwächsten (aber immer noch signifikanten) Einfluss auf die politische Partizipation. Für eine Form der konventionellen Partizipation, nämlich den Versuch, andere Menschen bei ihrer Wahlentscheidung politisch zu überzeugen, hat das politische Wissen den (tendenziell) stärkeren Einfluss als die politische Aktivität; für die Teilnahme an einer Demonstration als alternative Beteiligungsform hingegen ist der Einfluss der politischen Aktivität in der Schule stärker und übertrifft sogar den Einfluss des Elternhauses.

Nimmt man all diese möglichen Einflussfaktoren für beide Partizipationsformen in ein multiples Modell auf, so bleibt folgenden Merkmalen ein statistisch signifikanter Einfluss auf die Partizipation:

- Je höher die Diskussionshäufigkeit mit den FreundInnen, desto höher die Wahrscheinlichkeit, partizipiert zu haben.
 - Je größer das politische Wissen, desto höher die Wahrscheinlichkeit, partizipiert zu haben.
 - Je mehr Aktivität in der Schule, desto höher die Wahrscheinlichkeit, partizipiert zu haben.
- Für die konventionelle Partizipationsform bestätigt sich auch der Einfluss des Elternhauses in der Form:
- Je höher die Diskussionshäufigkeit mit der Mutter, desto höher die Wahrscheinlichkeit, zu überzeugen versucht zu haben.

Nicht in das Modell inkludiert wurde die Diskussionshäufigkeit mit LehrerInnen: Weil überdurchschnittlich viele Personen nicht mehr in Ausbildung waren, war der Anteil der fehlenden Werte sehr hoch.

Das multiple Modell zeigt, dass im Vergleich zu den bivariaten Zusammenhängen in beiden Fällen (konventionelle und nicht-konventionelle Beteiligungsform) der Einfluss des Elternhauses reduziert wird. Obwohl – oder gerade weil – die Diskussionshäufigkeit mit Müttern eine geringere ist als mit Vätern, ist es die Diskussion mit den Müttern, die schlussendlich bedeutender ist in Bezug auf die konventionellen Beteiligungsformen. Der Einfluss von FreundInnen und Schule wird im multiplen Modell bestätigt. Die in der Schule erworbene politische Kompetenz nimmt dabei in beiden Ausprägungen, nämlich sowohl als gelebte politische Aktivität in der Schule als auch als politisches Wissen, eine wichtige Rolle ein.

Tabelle 2: Multiple Zusammenhänge zwischen Sozialisation durch Elternhaus, FreundInnen und Schule und zwei Indikatoren für politische Partizipation, 16- bis 25-Jährige in Österreich, 2004

	an einer legalen Demonstration teilgenommen		versucht, andere davon zu überzeugen, einen Kandidaten oder eine Partei zu wählen	
	Einfluss signifikant	Exp(b)	Einfluss signifikant	Exp(b)
Diskussionen über Politik: Vater (1 = immer, 5 = nie)	nein		nein	
Diskussionen über Politik: Mutter (1 = immer, 5 = nie)	nein		ja	0,73
Diskussionen über Politik: FreundInnen (1 = immer, 5 = nie)	ja	0,56	ja	0,67
Indikator: politisches Wissen (1 = niedrig, 4 = hoch)	ja	1,44	ja	1,42
Indikator: politische Aktivität in der Schule (0 = keine, 4 = hoch)	ja	1,33	ja	1,21
n		949		953
Nagelekerke R Square		0,18		0,21

Quelle: EUYOPART 2004, Österreich-Datensatz, eigene Berechnungen; für jede Partizipationsform eine logistische Regression, Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Status (erwerbstätig, in Ausbildung, sonstige), subjektiver Lebensstandard.

Auch die Nachwahlstudie zur Landtagswahl in Wien 2005 unter 16- und 17-Jährigen macht den Einfluss der Schule sichtbar (Kozeluh 2005): Projekte zur Landtagswahl, allen voran das Nachstellen des Wahlvorganges, führten zu einer höheren Wahlbeteiligung der SchülerInnen bei der Landtagswahl als die simple Information über die Wahl. Hier wird das Erleben von Politik zur wichtigeren Einflussgröße auf die Wahlbeteiligung als das Wissen um Politik.

Aus der Nachwahlstudie „Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2008“⁴⁸ wurden analog zu den Analysen der EUYOPART-Daten bivariate Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Elternhaus, FreundInnen und Schule und der politischen Beteiligung berechnet – hier wird die Wahlbeteiligung bei der Nationalratswahl als Indikator für die konventionelle Beteiligung, die Bereitschaft zu Teilnahme an legalen Demonstrationen als Indikator für alternative Beteiligung verwendet –, die folgende Interpretation erlauben:

Gespräche über die Nationalratswahl mit Mutter, Vater oder FreundInnen haben einen schwachen, aber signifikanten bivariaten Einfluss auf die Wahlteilnahme der 16- bis 18-Jährigen (vgl. Tabelle 3). Gespräche über die Nationalratswahl mit Mutter oder Vater zeigen im Gegensatz zu den politischen Diskussionen aus der EUYOPART-Studie keinen Zusammenhang mit der Bereitschaft, an einer legalen Demonstration teilzunehmen. Der Einfluss der FreundInnen bestätigt sich aber wieder, sowohl im Zusammenhang mit der Wahlteilnahme als auch mit der Teilnahmebereitschaft an Demonstrationen.

Ein (bivariater) Zusammenhang zwischen Informationsmaßnahmen an den Schulen und Wahlbeteiligung der 16- bis 18-Jährigen in Ausbildung kann quantitativ nicht festgestellt werden.

Von den vier Indikatoren, die Einflussmöglichkeiten der Schule beschreiben, ist hingegen nur eine signifikant, nämlich die Frage, ob an den Schulen auf die Nationalratswahl aufmerksam gemacht wurde. Der Zusammenhang ist aber äußerst schwach. Was jedoch nachweisbar ist, ist ein Zusammenhang zwischen diesen Informationsmaßnahmen und dem politischen Interesse.⁹

Tabelle 3: Bivariate Zusammenhänge^a zwischen Sozialisation durch Elternhaus, FreundInnen und Schule und zwei Indikatoren für politische Partizipation, 16- bis 18-jährige in Österreich, wahlberechtigt zur NRW 2008

		16- bis 18-jährige insgesamt	davon: bei der NRW 2008 gewählt ^b	davon: sicher bereit, an einer legalen Demonstration teilzunehmen ^c	davon: sehr an den Nationalratswahlen interessiert ^d
Über Teilnahme an der NRW gesprochen: Vater	ja	68	71		71
	nein	32	29		29
	CC ^e		0,17	nicht signifikant	0,12
	N	981	980		981
Über Teilnahme an der NRW gesprochen: Mutter	ja	75	77		79
	nein	25	23		21
	CC		0,14	nicht signifikant	0,13
	N	978	977		978
Über Teilnahme an der NRW gesprochen: FreundInnen	ja	85	87	94	94
	nein	16	13	6	6
	CC		0,15	0,26	0,29
	n	981	980	975	979
Über Teilnahme an der NRW gesprochen: LehrerInnen	ja	58		66	68
	nein	42		35	32
	CC		nicht signifikant	0,12	0,20
	n ^f	804		799	804
In der Schule wurde auf die NRW aufmerksam gemacht	ja	85	86		89
	nein	16	14		11
	CC		0,08	nicht signifikant	0,14
	n	804	803		804

In der Schule wurde über die Senkung des Wahlalters informiert	ja	87			91
	nein	13			9
	CC		nicht signifikant	nicht signifikant	0,13
	n	805			805
In der Schule wurde eine Diskussion mit PolitikerInnen veranstaltet	ja	25			
	nein	75			
	CC		nicht signifikant	nicht signifikant	nicht signifikant
	n	800			

- a In der Tabelle werden nur die signifikanten bivariaten Zusammenhänge ausgewiesen (Chi-Quadrat Unabhängigkeitstest, Alpha = 5%).
- b Fragestellung im Wortlaut: „Viele Menschen waren bei der Wahl nicht wählen. Haben Sie Ihre Stimme am 28. September abgegeben?“, Anmerkung: Trotz Einleitungssatz führt diese Art von Frage üblicherweise wegen der sozialen Erwünschtheit zu Überdeklaration. Personen, die auf die Frage keine Angabe machten, wurden den NichtwählerInnen zugeordnet. So wird eine „Wahlbeteiligung“ von 86 Prozent erreicht, was sicher über der tatsächlichen Wahlbeteiligung liegt. Die Frage misst also Wahlbeteiligung und Wahlnorm.
- c Fragestellung im Wortlaut: „Es gibt verschiedene Wege, politisch aktiv zu sein. Wären Sie sicher bereit, eher bereit, eher nicht bereit oder sicher nicht bereit, die folgenden Dinge zu tun: an einer legalen Demonstration teilnehmen?“
- d Fragestellung im Wortlaut: „Wenn Sie jetzt einmal an die Zeit unmittelbar vor der Nationalratswahl im September zurückdenken, waren Sie sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht am Wahlkampf interessiert?“
- e CC ist der Kontingenzkoeffizient, der die Stärke des Zusammenhanges zweier Merkmale beschreibt. CC liegt zwischen 0 und 1, eine höherer Wert kennzeichnet einen stärkeren Zusammenhang.
- f Nur Personen in Ausbildung, also SchülerInnen und Lehrlinge.

Quelle: Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2008, eigene Berechnungen; Angaben in Prozent der gültigen Antworten (Spalte = 100%).

Die Wissensvermittlung oder Wahlaufforderung alleine macht also kaum Unterschiede für die Wahlbeteiligung, kann aber das Interesse an den Wahlen steigern. Zusammengefasst zeigen die hier dargestellten österreichischen Daten, dass die Schule dazu beitragen kann, politische Partizipation junger Menschen zu steigern. Aktives Erleben von Demokratie spielt dabei aber eine wichtigere Rolle als reines Informieren. Während FreundInnen den stärksten Einfluss auf das Verhalten junger Menschen haben, sind Schule und Elternhaus etwa vergleichbar wichtig.

Die Wirkung und der Nachweis für den Einfluss des Unterrichts im neu konzipierten Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ ist im Moment empirisch noch nicht zu erbringen, da gezielte Leistungsdaten zu Wissen, Einstellungen und den sozioökonomischen Hintergrund von jungen Menschen fehlen. Vergleichbar zur schon erwähnten CIVED-Studie von 1999 wird im Moment in 32 Ländern, darunter auch Österreich, die International Civic and Citizenship Education Studie (ICCS) durchgeführt, um durch eine Überprüfung des Wissens, bei gleichzeitiger Beobachtung von Werten und Normen und politischem Verhalten bzw. Erfahrung-

gen die Ziele und Entwicklungsrichtung eines Unterrichtsgegenstands „Politische Bildung“ zu bestimmen.¹⁰

6. Schlussfolgerungen für die Politische Bildung

Politische Bildung in Schulen, die das Ziel verfolgt, junge Menschen auf ihre Rechte und Pflichten in einer Demokratie vorzubereiten und gleichzeitig die Offenheit des Systems berücksichtigt, ist nicht allein durch einen Unterrichtsgegenstand zu erreichen: Es bedarf einer Umorientierung in die Richtung eines ganzheitlichen Erlebens von Demokratie von Beginn an.

Wie aus der Zusammenstellung internationaler Studienergebnisse und der Analyse österreichischer Daten ersichtlich wird, gibt es unterschiedliche Faktoren, welche die Bereitschaft zur politischen Partizipation beeinflussen. Zum einen bewirken Sozialisationsagenden wie Diskussionen in der Familie oder im FreundInnenkreis sowie positive Erfahrungen durch offenes Lern- und Diskussionsklima in der Klasse Interesse und tatsächliche Beteiligung bei SchülerInnen. Zum anderen macht Politische Bildung einen Unterschied hinsichtlich des Wissens, der Werthaltungen und der politischen Beteiligung – sofern dieser Unterricht Fähigkeiten und Normen vermittelt. Denn: Inwiefern Politische Bildung eine wichtige Rolle bei der Bereitschaft zur politischen Partizipation einnimmt, liegt in erster Linie an der Definition und dem Verständnis von Politischer Bildung. Politische Bildung ist weit mehr als Wissensvermittlung und beinhaltet auch den Schulkontext, also die Art und Weise, wie unterrichtet wird, aber auch die Beteiligung an Entscheidungsprozessen und das damit verbundene Erleben von Mitbestimmung und Verantwortung.

Unabhängig von der Diskussion der Definition ist darüber hinaus die Rolle der sozialen Bezugsgruppen Familie und FreundInnen ein sehr wichtiger Erklärungsfaktor für politisches Verhalten. Die Schule, beziehungsweise Politische Bildung selbst, ist daher lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um die Partizipationsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern zu steigern. Gerade im Schulkontext sind es die informellen Teilnehmungsformen der Schuldemokratie, die einen wesentlichen Teil dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich in der Folge auch für Politik als solche interessieren und politische Prozesse verfolgen oder gestalten wollen.

Demokratische Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule sind somit viel mehr als „nur“ Demokratie spielen – es geht hier um das Sammeln von Erfahrungen, die den Grundstein für politische Beteiligung außerhalb der Schule und nach der Schulzeit legen.

ANMERKUNGEN

- 1 Die wenigen empirischen Belege zum Thema Schulpartnerschaft weisen nicht nur eine hohes Maß an einer gelebten Mitbestimmung aus, sondern zeigen auch, dass durchaus auch über die gesetzlichen Vorgaben hinausgehende Strukturen, wie z.B. Schulparlamente, geschaffen und genutzt werden.
- 2 Sozialisation ist ein Prozess, der zur Entwicklung menschlicher Eigenschaften führt und die Vermittlung von allgemeinen Kategorien des Weltvertrauens und des Weltverständnis gewährleistet. Darüber hinaus werden jungen Menschen auch die kulturspezifischen Regeln, Normen und Werte vermittelt (Entkulturation), sowie die gesellschaftlichen Anforderungen und Positionen durch die sekundäre soziale Fixierung vollzogen (Claessens 1962).

- 3 Neben dem formalen Curriculum (Fachunterricht und didaktische Methoden) und dem informellen Curriculum (politische und soziale Arbeit und Organisation in einer Schule) kann die Schule auch extra-curriculare Programme, wie etwa freiwillige soziale Arbeit in der Gemeinde, anbieten, die ebenfalls bedeutend für die politische Bewusstseinsbildung und damit auch für die politische Aktivität sind (Galston 2003; Galston 2004; Niemi et al. 2000; Walker 2002). Da Letzteres nicht direkt auf Politische Bildung im Schulkontext bezogen ist, verzichten die AutorInnen darauf, diesen Aspekt genauer zu betrachten.
- 4 Eine Befragung von 3.334 SchülerInnen im Alter von 16 und 17 Jahren in 81 Schulen in zwei Provinzen Kanadas, Quebec und Ontario. Die Daten wurden zuletzt 2006 erhoben.
- 5 Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART), Forschungsprojekt im Rahmen des 5. Rahmenprogramms, Vertragsnummer HPSE-CT-2002-0012.
- 6 Die AutorInnen verwenden hier denselben Indikator wie in der internationalen Studie und ordnen ihn im Kontext dieses Beitrags dem Bereich der Schule zu.
- 7 Der Summenindikator „politische Aktivität in der Schule“, den die AutorInnen für diesen Beitrag gebildet haben, definiert die Anzahl der jemals ausgeübten Beteiligungsformen (Mitglied der SchülerInnenvertretung, Funktion als KlassensprecherIn, Teilnahme an einer SchülerInnenversammlung, aktive Rolle bei einer solchen Versammlung, Teilnahme an einer Protestbewegung in der Schule, Organisation einer politischen Veranstaltung in der Schule) und bezeichnet 0 als „keine Aktivität“, 1 als „geringe Aktivität“, 2 als „mittlere Aktivität“, 3 als „eher hohe Aktivität“ und 4 und mehr als „sehr hohe Aktivität“.
- 8 Die Nachwahlstudie „Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2008“ ist ein Kooperationsprojekt von SORA Institute for Social Research and Analysis, Institut für Strategieanalysen und Ulrike Kozeluh und umfasst drei empirische Teile: eine quantitative Erhebung, Fokusgruppen und Tiefeninterviews. Grundgesamtheit sind jeweils 16–18-jährige Wahlberechtigte zur Nationalratswahl 2008.
- 9 Analog wie für die EUYOUPART-Daten wurde auch mit den Daten der Nachwahlstudie ein multivariates Modell gerechnet. Es bestätigen sich die Einflüsse der Mutter und der Freunde. Nicht signifikant wirken sich die drei Merkmale der Schule aus. Im Vergleich zu EUYOUPART fehlen hier aber die dort signifikanten Merkmale der schulischen Aktivität und des politischen Wissens.
- 10 ICCS ist eine Studie, welche von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement koordiniert wird und in Österreich durch ein Konsortium von SORA, dem Institut für Konfliktforschung (IKF) und dem Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck durchgeführt wird (<http://www.iea-dpc.de/iccs1.html>).

LITERATURVERZEICHNIS

- Almond*, Gabriel. A./*Sydney Verba* (1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*, SAGE Publications, Newbury Park.
- Anderson*, Cameron/*Elizabeth Goodyear-Grant* (2008). *Adolescents' Attitudes toward Political Participation: Assessing Recent Evidence from Ontario*. *Young People's Political Participation, Civic Education and Political Participation* Université de Montréal, June 17–19. Montréal.
- Benton*, Thomas/*Elizabeth Cleaver/Gill Featherstone/David Kerr/Joana Lopes/Karen Whitby* (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS), Sixth Annual Report*. *Young People's Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences*, National Foundation for Education Research, Departement for Children, Schools and Families, Nottingham.
- Campbell*, David E. (2008). *Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents*, in: *Political Behaviour*, 30, 437–454.
- Claes*, Ellen/*Marc Hooghe* (2008). *Citizenship Education and Political Interest*. *Political Interest as an Intermediary Variable in Explaining the Effects of Citizenship Education*, Conference of Education and Political Participation, Université de Montréal, Montréal, 17–19 June 2008.
- Claessens*, Dieter (1962). *Familie und Wertsystem*, Berlin.
- Dalton*, Robert (2004). *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political support in Advanced Industrial Democracies*, Oxford.
- Belli Carpini*, Michael X./*Scott Keeter* (1996). *What Americans know about politics and why it matters*, New Haven, CT.
- Dewey*, John (1936). *The School and Society*, Chicago.
- Durkheim*, Emile (1961). *Moral Education. A study in the theory and application of the Sociology of education*, New York.

- Eder, Ferdinand (1998). Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen, Wien.
- EUYOUPART (2005). EUYOUPART Deliverable 17: Final Comparative Report. Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART), Forschungsprojekt im Rahmen des 5. Rahmenprogramms, Vertragsnummer HPSE-CT-2002-00123, SORA, Vienna.
- Filzmaier, Peter (2007). Jugend und politische Bildung. Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-Jährigen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF), Donau-Universität Krems, Department Politische Kommunikation, Wien.
- Galston, William A. (2004). Civic education and political participation, in: *Political Science and Politics*, 263–266.
- Galston, William A. (2003). Civic education and political participation, in: *Phi Delta Kappan*, 85, 1, 29–33.
- Henkenborg, Peter (2006). Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag, in: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, 265–281.
- Hess, Diana E. (2002a). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. in: *Theory and Research in Social Education*, 30, 1, 10–41.
- Hess, Diana E. (2002b). How highschool students experience and learn from the discussion of controversial public issues, in: *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 4, 283–314.
- Hibbing, John R./Elizabeth *Theiss-Morse* (1996). Civics is not enough: Teaching barbarics in K-12, in: *Political Science and Politics*, 29, 1, 57–62.
- Hoskins, Bryony/Massimiliano *Mascherini* (2008). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator, in: *Social Indicators Research*, 90, 3, 459–488.
- Kirlin, Mary (2002). Civic skill building: The missing component in Service learning?, in: *Political Science and Politics*, 35, 3, 571–575.
- Kohlberg, Lawrence (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen, Chicago.
- Kozeluh, Ulrike (2005). Wählen heißt erwachsen werden. Analyse des Wahlverhaltens 16- bis 18-jähriger Jugendlicher bei den Wiener Landtagswahlen 2005, Projektbericht.
- Langton, Kenneth/Kent M. *Jennings* (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States, in: *American Political Science Review*, 62, 862–867.
- Mayer, Jeremy/Heather *Schmidt* (2004). Gendered political socialization in four contexts: political interest and values among junior high school students in China, Japan, Mexico, and the United States, in: *Social Science Journal*, 41, 3, 393–407.
- Meirick, Patrick/Daniel *Wackman* (2004). Kids Voting and political knowledge: Narrowing gaps, informing votes, in: *Social Science Quarterly*, 85, 5, 1161–1177.
- Nie, Norman/Jane *Junn*/Kenneth *Stehlik-Barry* (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*, Chicago.
- Niemi, Richard G./Mary A. *Hepburn*/Chris *Chapman* (2000). Community service by high school students: A cure for civil ills?, in: *Political Behaviour*, 22, 1, 45–69.
- Niemi, Richard G./Jane *Junn* (1998). Civic education: What makes students learn?, New Haven.
- Pammatt, Jon H./Lawrence *LeDuc* (2003). Explaining the turnout decline in Canadian federal elections: A new survey of non-voters, Internet: <http://www.elections.ca>.
- Patrick, John J. (1999). Education for constructive engagement of citizens in democratic civil Society, in: Charles F. *Bahmueller*/John J. *Patrick* (Hg.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*, Bloomington.
- Pichler, Herbert (2006). Politische Bildung als gelebte Praxis, in: Gertraud *Diendorfer*/Sigrid *Steininger* (Hg.): *Demokratie-Bildung in Europa*. Herausforderungen für Österreich, Schwalbach.
- Plutzer, Eric (2002). Becoming a habitual voter: Inertia, resources, and growth in young adulthood, in: *American Political Science Review*, 96, 1, 41–56.
- Print, Murray/Larry *Saha* (2007). Youth, democracy and politics: Issues in Australia, in: Larry *Saha*/Murray *Print*/Kathy *Edwards* (Hg.): *Youth and Political Participation*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone*, Simon and Schuster, New York.
- Sander, Wolfgang (2006). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. in: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, 254–264.
- Scherr, Albert (2008). Sozialisaton, Person, Individuum, in: Hermann *Korte*/Bernhard *Schäfers* (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden, 45–68.
- Solomon, Daniel/Marylin S. *Watson*/Victor A. *Battistich* (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development, in: Virginia *Richardson* (Hg.): *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research, Washington, DC., 566–603.
- Torney, Judith V./Rainer *Lehmann*/Hans *Oswald*/Wolfram *Schulz* (2001). Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen, Amsterdam.

- Torney-Purta*, Judith (2002a). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries, in: *Applied Development Science*, 6, 4, 203–212.
- Torney-Purta*, Judith (2002b). What adolescents know about citizenship and democracy, in: *Educational Leadership*, 59, 4, 45–50.
- Verba*, Sydney/Kay L. *Schlozman*/Henry E. *Brady* (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*, Cambridge, MA.
- Walker*, Tobi (2002). Service As A Pathway To Political Participation: What Research Tells Us, in: *Applied Development Science*, 6, 4, 183–188.
- Westphal*, Sabine/Natalia *Waechter*/Aleksandra *Ptaszynska* (2008). Learning for participation: family, peers, school, work and voluntary organisations, in: Reingard *Spanning*/Günther *Ogris* /Wolfgang *Gaiser* (Hg.): *Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUNGART*, Opladen & Farmington Hills, 87–104.
- Youniss*, James/Miranda *Yates* (1997). *Community service and social responsibility in youth*, Chicago.
- Zukin*, Cliff/Scott *Keeter*/Molly *Andolina*/Krista *Jenkins*/Michael X. *Delli Carpini* (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life and the Changing American Citizenship*, Oxford.

AUTORINNEN

Steve SCHWARZER, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei SORA – Institute for Social Research and Analysis, Projektleiter der International Civic and Citizenship Education Studie (ICCS) in Österreich und der Post-Election Study zum Thema „Wählen mit 16 bei den Nationalratswahlen in Österreich 2008“.

Korrespondenzadresse: SORA – Institute for Social Research and Analysis, Linke Wienzeile 246, 1150 Wien.
E-Mail: sts@sora.at

Mag.^a Eva ZEGLOVITS, Bereichsleiterin „Wahlen und Politik“ bei SORA – Institute for Social Research and Analysis, Projektleiterin der European Election Study 2004 und der Wahltagsbefragungen zu den Nationalratswahlen in Österreich 2008, 2006 und 2002.

Korrespondenzadresse: SORA – Institute for Social Research and Analysis, Linke Wienzeile 246, 1150 Wien.
E-Mail: ez@sora.at