DISSERTATION

Titel der Dissertation

Wählen mit 16 im Burgenland – Eine Analyse der politischen Intention, Rezeption in einem partizipativen Kontext und Perzeption ausgehend von den Landtagswahlen 2005

Verfasser

Mag. FH Roland Fürst

angestrebter akademischer Grad
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 300
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Politikwissenschaft
Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Karl Ucakar

Inhaltsüberblick

1. Einleitung 11

2. Die politische Intention – „Wählen mit 16“ im Burgenland 21

3. Die Perzeption von PädagogInnen mit „Wählen mit 16“ an burgenländischen Schulen im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ 96

4. Die Rezeption von „Wählen mit 16“ junger Burgen-länderInnen in einem partizipativen Kontext, mit dem Fokus auf die Politische Bildung im Schulsystem 181

5. Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse 233

6. Konklusion und Ausblick.....242

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 2

Abkürzungsverzeichnis 9

1. Einleitung 11

1.1 Motivation und Gegenstandsbestimmung des Forschungsthemas 11
1.2 Forschungsdesign: Triangulation, ein Forschungsmodell in der empirischen Sozialforschung 14
1.3 Forschungsrelevanz, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit 17

2. Die politische Intention – „Wählen mit 16“ im Burgenland 21

2.1 Wählen und Wahlen 22
2.2. Wählen auf unterschiedlichen Ebenen 24
2.2.1. Die Gemeinderatswahlen 25
2.2.2 Die Landtagswahlen 26
2.2.3 Nationalratswahlen 28
2.3 Wahlen als Methode der Demokratie 29
2.3.1 Theoretische Erklärungsmodelle des Wahlverhaltens 30
2.4 Wahlrechtsentwicklung in Österreich 33
2.4.1 Wahlrechtsreform von 2007 36
2.5 Wahlpraxis mit „Wählen mit 16“ - Ausgangslagen und Erfahrungen 39
2.5.1 Argumente für eine Wahlaltersenkung: 40
2.5.2 Argumente gegen eine Wahlaltersenkung: 41
2.6 „Wählen mit 16“ - Entwicklung in den Bundesländern 42
2.6.1 Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ in den Bundesländern 44
2.6.2 Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ auf Bundesebene 46
2.7 Jugendwahlrecht in Österreich im internationalen Kontext 48
2.8 Politische Parteien im Burgenländischen Landtag 49

3. Empirischer Teil 52

3.1 Forschungsfragen 53
3.2 Forschungsmethode 55
3.2.1 Das Experteninterview als qualitatives Interview 56
3.2.2 Der Leitfaden – die Leitfragen 58
3.2.3 Die befragten ExpertInnen 59
3.2.3.1 Interviewte Personen 60
3.2.4 Die Durchführung der Interviews 61
3.3 Datenaufbereitung 62
3.4 Datenauswertung 63
3.4.1 Warum wurde die strukturierte Inhaltsanalyse gewählt? 64

4. Darstellung der Ergebnisse und Interpretationen 66

4.1 Erster (persönlicher) Zugang zu „Wählen mit 16“ 67
4.1.2 Hauptmotivation- bzw. Argumentation für „Wählen mit 16“ 68
4.1.3 Zusammenfassende Interpretation 69
4.2 Politische Willensbildung für „Wählen mit 16“ in Österreich 70
4.2.1 Zusammenfassende Interpretation 73
4.3 Politische Willensbildung bzw. Intention für „Wählen mit 16“ im Burgenland 74
4.3.1 Zusammenfassende Interpretation 75
4.3.2 Erste Wahlen im Burgenland als best practice 75
4.3.1 Zusammenfassende Interpretation 77
4.4 Umgang der politischen Parteien im Burgenland mit der neuen Wählergruppe 77
4.4.1 Zusammenfassende Interpretation 78
4.5 „Wählen mit 16“ und Jugendpartizipation 79
4.5.1 Zusammenfassende Interpretation 81
4.5.2 Soll „Wählen mit 16“ auch in anderen relevanten gesellschafts-politischen Bereichen mehr Verantwortung für die Jugendlichen bringen? 82
4.5.3 Zusammenfassende Interpretation 83
4.5.4 Politische Parteien und PolitikerInnen als Partizipationsschranken? 84
4.5.5 Zusammenfassende Interpretation 85
4.6 Politische Bildung und „Wählen mit 16“ 86
4.6.1 Reaktion der Burgenländischen Schulen auf „Wählen mit 16“ 87
4.6.1.1 Zusammenfassende Interpretation 88
4.6.2 Wahrnehmung der ExpertInnen von der Organisation Politischer Bildung an Burgenländischen Schulen 88
4.6.2.1 Zusammenfassende Interpretation 89
4.6.3 Verbesserungsvorschläge der ExpertInnen an der Politischen Bildung an Burgenländischen Schulen 89
4.6.3.1 Zusammenfassende Interpretation 90

5. Zusammenfassende Interpretation im Kontext mit den Ausgangshypothesen 91

5.1 Überprüfung der Gütekriterien der qualitativen Forschung 92

6. Die Perzeption von PädagogInnen mit „Wählen mit 16“ an Burgenländischen Schulen im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ 96

6.1 Demokratie und politische Bildung 98
6.2 Die Schule als Institution und politisch-soziales Lernfeld 101
6.2.1 Empirische Erkenntnisse mit der Wissensvermittlung in der Schule 102
6.3 Verortung Politischer Bildung an Österreichs Schulen 104
6.3.1 Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung 104
6.3.1.1 Verortung Politischer Bildung an burgenländischen Schulen .. 109
6.4 Historische und aktuelle Diskurse zu einem eigenen Unterrichtsfach Politische Bildung 112

6.4.1 Citizenship in England als erfolgreiches Modellprojekt 114
6.4.2 Exkurs: Errichtung eines eigenen Lehrstuhls an der Universität Wien für Politische Bildung 117
6.5 Politische Programmatik zum Thema „Politische Bildung als eigenes Fach“ 118
6.5.1 Ergebnisse der E-Mail Anfrage an alle im Parlament vertretenen Parteien 120
6.5.1.1 SPÖ – Sozialdemokratische Partei Österreichs 120
6.5.1.2 Grüne – Die Grünen 121
6.5.1.3 FPÖ – Freiheitliche Partei Österreichs 121
6.5.1.4 BZÖ – Bündnis Zukunft Österreich 122
6.5.1.5 ÖVP – Österreichische Volkspartei 122
6.5.2 Zusammenfassung der E-Mail Befragung 122
6.6 Zusammenfassung des Theorieteils 123

7. Empirischer Teil - Operationalisierung und Darstellung der Forschungsfrage 124

7.1 Einleitung und Problembenennung 124
7.1.1 Zentrale Fragestellung und Hypothese 124
7.1.2 Hypothesenkatalog 125
7.2. Methodik 127
7.2.1 Gewählte Forschungs-Methode 127
7.2.2 Erhebungsinstrument – Der Fragebogen 128
7.2.3 Der Pretest 129
7.2.4 Wahl der Forschungsmethode – Begründung - Kritik 130
7.3 Durchführung der Untersuchung 131
7.3.1 Ermittlung der Stichprobe und Rekrutierung der ExpertInnen 131
7.3.2. Grundgesamtheit 132
7.3.3 Vorgehensweise 133
7.3.4 Rücklauf der Fragebögen 134
7.3.5 Bereinigung und Auswertung der Daten 135
7.3.6 Die statistische Aufbereitung der Daten wird mit SPSS dargestellt 135
7.3.7 Für die Auswertung herangezogene Verfahren 136

8. Auswertung der Erhebung, statistische Aus-wertung und Analyse 138

8.1 Deskriptive Auswertung 138
8.1.1 Geschlecht der PädagogInnen 138
8.1.2 Alter der PädagogInnen 138
8.1.3 In welchem Schultyp unterrichten die PädagogInnen Politische Bildung? 139
8.1.4 Wo unterrichteten die PädagogInnen Politische Bildung auch im Jahr 2005? 140
8.1.5 In welchem Unterrichtsgegenstand unterrichten die PädagogInnen Politische Bildung? 141
8.1.6 Zusammenfassung 141
8.2 Auswertung der zentralen Hypothesen und relevantern Fragestellungen 142

8.2.1 Begrüßen die PädagogInnen die Einführung von „Wählen mit 16“? 142
8.2.1.1 Zusammenfassung von *Hypothese 1* 144
8.2.2 Wie wurde „Wählen mit 16“ von den SchülerInnen angenommen? 144
8.2.2.1 Zusammenfassung von *Hypothese 2* 145
8.2.3 Stellt „Wählen mit 16“ einen Beitrag gegen die sogenannte Politikverdrossenheit dar? 145
8.2.3.1 Zusammenfassung von *Hypothese 3* 146
8.2.4 Ist das Interesse an politischen Entwicklungen durch „Wählen mit 16“ gestiegen? 147
8.2.4.1 Zusammenfassung von *Hypothese 4* 148
8.2.5 Welche Partei ist für die Einführung von „Wählen mit 16“ im Burgenland verantwortlich? 148
8.2.5.1 Zusammenfassung von *Fragestellung 1* 149
8.2.6 Wurde durch die neue Wählergruppe bei den burgenländischen PolitikerInnen ein höheres Interesse für diese ausgelöst? 149
8.2.6.1 Zusammenfassung von *Hypothese 5* 150
8.2.7 Burgenländische PolitikerInnen werden nicht in den Unterricht eingeladen 150
8.2.7.1 Zusammenfassung von *Hypothese 6* 152
8.2.8 Nicht genügend pädagogisches Material und didaktische Anleitungen für LehrerInnen zur Verfügung gestellt 153
8.2.8.1 Zusammenfassung von *Hypothese 7* 154
8.2.9 Einstellung der PädagogInnen zur aktiven Wahlmöglichkeit auf Gemeinde-, Landes – und Bundesebene 154
8.2.9.1 Zusammenfassung von *Fragestellung 2* 155
8.2.10 Hat „Wählen mit 16“ einen Beitrag zur Jugendpartizipation geleistet? 155
8.2.10.1 Zusammenfassung von *Hypothese 8* 156
8.2.11 BefürworterInnen von „Wählen mit 16“ bleiben BefürworterInnen und SkeptikerInnen von „Wählen mit 16“ bleiben SkeptikerInnen 156
8.2.11.1 Zusammenfassung von *Hypothesen 9 und 10* 157
8.2.12 Unterschiedliche Einschätzung des aktiven Wahlrechts für 16-17-Jährige auf den verschiedenen politischen Ebenen 158
8.2.12.1 Zusammenfassung von *Hypothese 11* 159
8.2.13 Herabsetzung des passiven Wahlrechtes 160
8.2.13.1 Zusammenfassung von *Hypothese 12* 161
8.2.14 Wahlmotive der 16-17-jährigen BurgenländerInnen 162
8.2.14.1 Zusammenfassung von *Hypothese 13* 163
8.2.15 Bei Stimmabgabe ist Spitzenkandidat wichtiger als Sachthemen 163
8.2.15.1 Zusammenfassung von *Hypothese 14* 164
8.2.16 PädagogInnen zweifeln an der politischen Reife der 16-17-Jährigen 165
8.2.15.1 Zusammenfassung von *Hypothese 15* 165
8.2.16 Politische Bildung hat eine geringe Bedeutung im Schulsystem .. 166
8.2.16.1 Zusammenfassung von *Hypothese 16* 167
8.2.17 PädagogInnen wollen mehrheitlich Politische Bildung als Pflichtfach 167
8.2.17.1 Zusammenfassung von *Hypothese 17* 168
8.2.18 „Wählen mit 16“ hat keinen Beitrag zur Bildung „intelligenter StaatsbürgerInnen“ geleistet 169

8.2.18.1 Zusammenfassung von *Hypothese 18* 170
8.2.19 Weitere Maßnahmen zu Beteiligung 16-17-Jähriger sinnvoll 170
8.2.19.1 Zusammenfassung von *Hypothese 19* 171
8.3 Zusammenhangshypothesen und Unterschiedshypothesen 172
8.3.1 Hypothese 20 172
8.3.2 Hypothese 21 172
8.3.3 Hypothese 22 173
8.3.4 Hypothese 23 173
8.3.5 Hypothese 24 174
8.3.6 Hypothese 25 174
8.3.7 Hypothese 26 175
8.3.8 Zusammenfassende Interpretation der Zusammenhangshypothesen und Unterschiedshypothesen 176
8.4 Interpretation der Ergebnisse 177

9. Die Rezeption von „Wählen mit 16“ junger BurgenländerInnen in einem partizipativen Kontext, mit dem Fokus auf die Politische Bildung im Schulsystem 181

9.1 Partizipation 181
9.1.1 Politische Partizipation 182
9.1.2 Exkurs: Kritische Befunde der vergleichenden Partizipationsforschung an den Partizipationsmöglichkeiten 183
9.2 Politische Sozialisation 186
9.2.1 Politische Sozialisation durch die Herkunftsfamilie 189
9.2.2 Politische Sozialisation und Partizipation in der Schule 192
9.3 Jugendpartizipation 194
9.3.1 Andere relevante Sozialisations- bzw. Partizipationsfelder Jugendlicher 195
9.3.2 Voraussetzungen und Standards in der Partizipation von Jugendlichen 197
9.3.2.1 Die Strukturqualität von Partizipation 198
9.3.2.3 Die Ergebnisqualität von Partizipation 202

10. Empirischer Teil 202

10.1 Forschungsfragen 203
10.2 Forschungsmethode 204
10.2.1 Zur Methode der Online-Fokusgruppe 205
10.2.1.1 Problemdefinition und Formulierung der Forschungsfragen 208
10.2.1.2 Festlegung der Gruppe und Rekrutierung der TeilnehmerInnen 209
10.2.1.3 Personelle Zusammensetzung der Online-Fokusgruppe 210
10.2.1.4 Produktion von Leitfaden bzw. geeignetem Input 211
10.2.1.5 Pretest 213
10.2.1.6 Durchführung der Diskussion 214
10.3 Datenanalyse bzw. Datenauswertung 215
10.3.1 Datenauswertung der Onlinefokusgruppe durch die strukturierte Inhaltsanalyse 216
10.4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretationen 219

10.3.1 Rezeption zu „Wählen mit 16“ 220
10.3.1.1 Zusammenfassende Interpretation 222
10.3.2 Politische Intention von „Wählen mit 16“ 223
10.3.2.1 Zusammenfassende Interpretation 225
10.3.3 Politische Bildung an Schulen und „Wählen mit 16“ 226
10.3.3.1 Zusammenfassende Interpretation 227
10.3.4 Jugendpartizipation und „Wählen mit 16“ 228
10.3.4.1 Zusammenfassende Interpretation 230
10.4. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Online-Fokusgruppe 231

11. Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse 233

12. Konklusion und Ausblick.....242

13. Literaturverzeichnis.....245

13.1 Abbildungsverzeichnis 257

13.2 Tabellenverzeichnis.....259

13.3 Abstract zur Dissertation 260

13.4 Curriculum Vitae.....262

Abkürzungsverzeichnis

Abs	Absatz
AHS	Allgemein Höhere Schule
Art	Artikel
BGBL	Bundesgesetzblatt
BGLD	Burgenland
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BM	Bundesministerium
B-VG	Bundesverfassungsgesetz
BZÖ	Bündnis Zukunft Österreich
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
EU	Europäische Union
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
f	folgend
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
FSG	Fraktion Sozialdemokratischer Gewerkschafter
FtFFG	Face-to-Face Fokus Groupe
KPÖ	Kommunistische Partei Österreichs
LIF	Liberales Forum
lit	litera
m.E.	meines Erachtens
NGO	non-governmental organization (Nicht-Regierungs-Organisation)
NR	Nationalrat
NRWO	Nationalrats-Wahlordnung
OFG	Online Focus Groupe
o.g.	oben genannt
ÖVP	Österreichische Volkspartei
ORF	Österreichischer Rundfunk
S.	Seite
SORA	Institute for Social Research and Consulting

SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
TV	Television
USA	United States of America
VfGH	Verfassungsgerichtshof
vgl.	vergleiche
www	world wide web
zit. in	zitiert in
Z.	Zeile

1. Einleitung

1.1 Motivation und Gegenstandsbestimmung des Forschungsthemas

Bereits Ende der 1980iger Jahre flammte immer wieder die Debatte um eine umfassende Wahlaltersenkung von 18 auf 16 Jahre bei der Ausübung des aktiven Wahlrechtes auf. Bevor am 5. Juni 2007 der Nationalrat im Rahmen einer Reform des Wahlrechts die Herabsetzung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre für die Bundesebene beschlossen hat, lag bereits das Wahlalter für Gemeinderatswahlen in den Bundesländern Burgenland, Salzburg, Wien, Steiermark und Kärnten bei 16 Jahren. Im Burgenland konnten 16-Jährige erstmals bei den Gemeinderatswahlen im Jahr 2002 wählen. Ein Eckpfeiler der Wahlrechtsreform im Jahr 2007 war die Senkung des aktiven Wahlalters von 18 auf 16 Jahre. Dieser „*rasche Schwenk vom Dissens zum Konsens*" (Karlhofer 2007, 1) schreibt Österreich eine „*Vorreiterrolle*" (Karlhofer 2007, 1) in Sachen Jugendwahlrecht zu. Plötzlich waren alle Einwände, die die politischen Gegner von „Wählen mit 16" bis zu diesem Zeitpunkt angeführt haben, von der Agenda gestrichen (Näheres dazu in Kapitel 2). Einschlägige Studien (z.B.: Nachwahlanalysen) bestätigen eher die Argumente jener Gruppen, die sich für „Wählen mit 16" eingesetzt haben. So stellt das Institute for Social Research and Consulting (SORA) in einer ersten groß angelegte Studie[1] fest, dass bei den 16-18-Jährigen eine unerwartet hohe Wahlbeteiligung zu verzeichnen war, dass die Wahlaltersenkung das Interesse für Politik stärkt und dass die Jugendlichen die Demokratie ernst nehmen. Das erste Mal konnten 16-18-Jährige Jugendliche das erste Mal bei den burgenländischen Gemeinderatswahlen am 6.10.2002 wählen, wobei die Wahlbeteiligung dieser WählerInnengruppe bei 80 % lag. In weiterer Folge konnten die 16-18-jährigen BurgenländerInnen auch bei Landtagswahlen (2005) und bei nationalen Wahlen (NR-Wahlen 2008) das aktive Wahlrecht ausüben. Die Umsetzungsgeschwindigkeit gestaltet sich unterschiedlich und so galt das Burgenland (neben Wien und Kärnten) als innerösterreichischer Vorreiter von „Wählen mit 16". So

[1] Analyse des Wahlverhaltens 16-18-jähriger Jugendlicher bei der Wiener Gemeinderatswahl 2005

gesehen war für die gesamte Forschungsarbeit die politische Intention der burgenländischen Politik von Interesse und ihre Erfahrungen bzw. Perzeptionen von „Wählen mit 16".

Eine so umfassende Wahlaltersenkung ohne erkennbare strukturelle Maßnahmen im Bereich der demokratiepolitischen Bildung verliert dann an Bedeutung, wenn man sich Diskussionen rund um die Politische Bildung vergegenwärtigt. Peter Filzmaier und andere ExpertInnen konstatieren der Politische Bildung 2007, 264) in Österreich „*Defizite",* die sich m.E. aufgrund dieser Entwicklungen im Jugendwahlrecht (rund 200.000 JungwählerInnen bei den NR-Wahlen 2008) potenzieren. Durch das Senken des Wahlalters auf 16 Jahre ergeben sich m.E. ein akuter bildungspolitischer Handlungsbedarf und die Notwendigkeit, demokratie-politische Bildung für alle Bereiche neu zu definieren bzw. zu reformieren, wobei der Schule als Nadelöhr, durch das alle Menschen durch müssen, eine zentrale Funktion zu-kommt/zukommen wird. „*Wahlrecht und politische Unterweisung gehören zusammen und sind gegenseitig bedingend; eins ohne das andere ist politischer Widersinn*" (Rühlmann 1908). Aber auch bedeutungsvolle internationale Dokumente verweisen auf die Notwendigkeit von demokratie-politischer Bildung. So enthält zum Beispiel die UN- Kinderrechtskonvention das Recht des Kindes auf altersgerechte Partizipation (Art. 12 Abs.1), sowie das Recht auf Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben (Art. 29 Abs. 1 lit d).[2] Politische Bildung ist immer dem „*Zeitgeist der konkreten Politik*" (Lauth/Mols/ Wagner 2006, 386) unterworfen, d.h. sie ist immer auch Auseinandersetzung mit gegebenen historischen Situationen, Problemen und Veränderungstendenzen (vgl. Lauth/Mols/Wagner 2006, 386). Politische Bildung versucht nicht nur die vorhandenen Bildungswünsche zu befriedigen, sondern ist auch immer bemüht, zukünftig gesellschaftlich relevante Entwicklungen aufzuspüren und „*kritische Diskurse über öffentliche kontroverse Themen zu inszenieren*" (Sebert 1993, 16; zit. nach Behrens). Die tagespolitischen Kontroversen im Bereich Schule (siehe aktuelle Debatten um höhere LehrerInnenarbeitszeit und Gesamtschule etc.) verdeutlichen den Einfluss der Politik und unterstreichen, dass Schule als zentraler Ort politischer Bildung verstanden wird (vgl. Lauth/Mols/Wagner 2006, 374). Gerade in der Schule wird die „*wünschbare Zukunft des*

[2] UN Konvention über die Rechte des Kindes, New York, 26. Jänner 1990.

Dreiecksverhältnisses von BürgerIn, Gesellschaft und Staat“ (siehe dazu Schriften von Friedrich Oetinger, Berliner Hochschule für Politik) vorbereitet. Die Frage stellt sich, welche Staatsbürgerrolle bzw. welche Demokratiekonzeption wollten die politischen VerantwortungsträgerInnen in den letzten Jahren von Seiten der (Bildungs)politik an Österreichs Schulen implementieren? M.E. herrscht nach wie vor eine stark output-orientierte Konzeption (liberales Modell) vor, die auf eine „schwache“ Staatsbürgerrolle abzielt, währenddessen die Habermas` Demokratiekonzeption (das republikanische Modell) sich am Input einer vernünftigen politischen Willensbildung orientiert. Im liberalen Modell steht nicht die demokratische Selbstbestimmung als Angelpunkt (im Gegensatz zum republikanischen Modell), sondern die rechtsstaatliche Normierung einer Wirtschaftsgesellschaft, die über die Befriedigung der privaten Glückserwartungen produktiv tätiger BürgerInnen ein unpolitisch verstandenes Gemeinwohl gewährleisten soll (vgl. Steffens 2005, 4 ff). „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ meint Imanuel Kant (1783, 516). Diese Aufklärung wollen einige Experten für Politische Bildung (z.B: Peter Filzmaier und Wolfgang Sander) dadurch erreichen, indem ein eigenes Unterrichtsfach „Politische Bildung“ als Pflichtgegenstand eingerichtet wird bzw. die Ausweitung demokratiepolitischer Bildung auch im Pflichtschulbereich (vgl. Positionspapier 2007, 1). Wissend, dass Politische Bildung nicht nur in der Schule organisiert und rezipiert wird, sondern auch im außerschulischen Bereich (vgl. Pelinka 1979, 45), fokussieren die folgenden theoretischen Ausführungen ausschließlich die politische Bildung im Schulsystem, um der Fokussierung auf das hauptsächliche Forschungsinteresse auch gerecht werden zu können. So war es in diesem Kontext indiziert, jene PädagogInnen zu befragen, die im Burgenland in der jeweiligen Form Politische Bildung unterrichten und nach ihrer Perzeption zu fragen, wie sie die Möglichkeit von „Wählen mit 16“ beurteilen, ob sich dadurch auch die Beteiligung der Jugendlichen erhöht hat und wie sie die Gestaltung und Organisation der schulischen Politischen Bildung einschätzen.

Jugendliche nehmen an demokratischen Entscheidungsprozessen in Staat und Gesellschaft teil und üben so jugendliche Partizipation aus. Dies impliziert das Recht und die Fähigkeit zur Teilhabe am demokratischen Prozess, in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern (Schule, Betrieb, Freizeit usw.) und

Fragen. Jugendliche und Kinder sind Träger der in den Grundgesetzen gewährten Rechte. Sie sind BürgerInnen dieses Staates und ihnen stehen wie allen Grund- und Beteiligungsrechte zu. Wählen ist die stärkste Form von Partizipation. Allerdings lohnt es sich durchwegs, die vielfältigen Formen innerhalb der Jugendpartizipation zu beleuchten. Wobei vor allem die Frage im Zentrum steht, ob „Wählen mit 16“ eine Veränderung des Beteiligungverhaltens von Jugendlichen bewirkt hat bzw. wie burgenländische Jugendliche einerseits die politischen Parteien und PolitikerInnen und andererseits die Politische Bildung an der jeweiligen Schulform wahrgenommen haben.

Viele wissenschaftliche Untersuchungen, die sich mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigen, analysieren diese über „Wählen“ oder „Nicht-Wählen“. Diese Fragestellung wird in der gegenständlichen Arbeit nur rudimentär berücksichtigt. Im Zentrum der Arbeit steht die umfassende Analyse von „Wählen mit 16“ im Burgenland, wobei der Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und des Erkenntnisinteresses auf die jeweiligen Konstruktionen der beteiligten Akteure (PolitikerInnen, schulische Politische BildnerInnen und junge BurgenländerInnen) abzielt. Um auch aussagekräftige Ergebnisse für die österreichische Gesamtsituation zu erreichen, wurden die empirischen Ergebnisse, aber auch schon die theoretischen Heranführungen einschlägigen Referenzstudien zu den Themen „Jugendwahlrecht“ und „Jugendpartizipation“ berücksichtigt.

1.2 Forschungsdesign: Triangulation, ein Forschungsmodell in der empirischen Sozialforschung

Um möglichst viele interessante Facetten des Forschungsthemas zu untersuchen ohne dabei die Stringenz zu verlieren, wurde die sozialwissenschaftliche Methode der Triangulation gewählt und dementsprechend das Forschungsdesign darauf abgestimmt entwickelt. *„Ein Forschungsdesign ist ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten, die es dem Forscher* erlauben, eine Antwort zu geben – *welche Frage er auch gestellt haben mag. Das Design einer Untersuchung*

berührt fast alle Aspekte der Forschung - von den winzigen Details der Datenerhebung bis zur Auswahl der Techniken der Datenanalyse (Ragin zit. n. Flick 2000, 252). Bei der Triangulation wird der Forschungsgegenstand im Forschungsprozess von zwei und mehr Punkten betrachtet – oder konstruktivitisch formuliert: konstituiert (vgl. Flick 2008, 11) und durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert (vgl. Flick 2008, 11). Wobei sich die Triangulation in ihrer Eigenschaft nicht exklusiv auf eine der beiden großen Forschungsrichtungen in der empirischen Sozialforschung bezieht, sondern auch in der Koppelung von qualitativer und quantitativer Sozialforschung (vgl. Griese 2005, 1). Flick legt eine Definition der Triangulation vor, nach der sich auch der gegenständliche Forschungsprozess ausrichtet (ebd. 2008, 12):

> *„Die Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert, wobei beides wiederum miteinander im Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erekenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“*

Für das gegenständliche Forschungsvorhaben wurde die methodologische Triangulation gewählt, wobei verschiedene Methoden (between-method) für die Beforschung verwendet wurden, in Abgrenzung zur Triangulation innerhalb einer Methode (within-method) (vgl. Flick 2008, 15).

Im Zusammenhang mit der empirischen Sozialforschung beschäftigt sich die Methodologie im Sine eines wissenschaftstheoretischen Verständnisses mit der zentralen Frage, wie Erkenntnis möglich ist. Ohne auf den historischen (Positivismusstreit) oder gegenwärtigen Diskurs näher eingehen zu wollen, möchte ich im Folgenden im Sinne der Validität und des Erkenntnisinteresses auf die eigene Forschungshaltung eingehen, die sich dem Konstruktivismus zuordnen lässt. Die grundsätzliche Frage hinsichtlich der Ausgangsthese, dass die verschiedenen Akteure von „Wählen mit 16“ unterschiedlich konstruieren, ist, wie das menschliche Erkenntnis der jeweiligen sozialen Wirklichkeit überhaupt möglich ist. Griese elaboriert drei wesentliche Merkmale, die ich auch auf mein Forschungsvorhaben umlegen möchte (vgl. Griese 2005, 8f.):

1. Die Tätigkeit des Forschenden wird im Sinne Kants kritisch betrachtet, weil das Erkenntnis vom Wissen des Forschenden abhängig ist und somit auch reflektiert und offengelegt werden sollte. Als Lehrlingsvertreter in der Zeit von 1987 – 1989 habe ich mich auf gewerkschaftspolitischer Ebene bereits für die Möglichkeit eingesetzt, dass Jugendliche ab 16 das aktive Wahlrecht ausüben können. Nach meiner Ansicht war dies gerade für Arbeiterlehrlinge wichtig, weil damals noch ein arbeitsrechtlicher und finanzieller Unterschied zwischen ArbeiterInnen und Angestellte bestand. Diese Überzeugung hat sich in weiterer Folge nicht verändert. Dennoch habe ich während des gesamten Forschungsprozesses darauf geachtet, dass ich mit der notwendigen wissenschaftlichen Sorgfalt die komplexen Frage- und Themenstellungen bearbeite.

2. Grundsätzlich werden die zum Einsatz gebrachten Methodologien und Methoden reflektiert, denn bereits die Wahl und der Einsatz von Untersuchungsmethoden nehmen Einfluss auf die Konstruktion der

sozialen Wirklichkeit. Gegenstände werden prinzipiell durch Methoden mitkonstruiert (vgl. Flick 2004, 24). Warum welche Methode für die Bearbeitung der Forschungsfragen verwendet wurde, wird ausführlich in den jeweiligen empirischen Kapiteln ausführlich dargelegt und richtet sich teilweise auch nach ganz pragmatischen Überlegungen (z.B.: Erreichbarkeit der Stichproben, Zugang zum Forschungsfeld usw.).

3. Die Textförmigkeit der protokollierten Wirklichkeit (das Verhältnis zwischen Text/Transkript und Realität) wird zur Herausforderung, denn die einfache Abbild-Vorstellung verliert im Konstruktivismus an Erklärungskraft. Auch hier gilt die wissenschaftliche Sorgfaltspflicht bei der Ausarbeitung und Interpretation der jeweiligen Forschungsergebnisse, die ebenfalls in den einschlägigen Kapiteln reflektiert wurden.

Von der konstruktivistischen Perspektive und Haltung wird also deswegen trianguliert, um mehr über den Untersuchungsgegenstand zu erfahren und um zu einer umfassenderen Gegenstandsbildung und größerer Angemessenheit zu gelangen (vgl. Flick 2004, 19). Insofern hebt sich die vorliegende Arbeit von den vorliegenden Studien zu den relevanten Forschungsthemen wie „Wählen mit 16“ oder „Jugendpartizipation“ ab.

1.3 Forschungsrelevanz, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

In Wien und im Burgenland (9.10.2005) durften erstmals die 16 – 18[3]-Jährigen auch bei den Landtagswahlen wählen (vgl. Karlhofer 2007, 37). Das Burgenland war das erste Bundesland, wo 16-Jährige bei Landtagswahlen wählen konnten. 6.000 junge BurgenländerInnen machten von ihrem Wahlrecht bei diesen Wahlen Gebrauch. Im Jahr 2007 fanden weitere Kommunalwahlen im Burgenland statt und am 28.9. 2008 konnten die 16-Jährigen auf

[3] In den verschiedenen Studien und Publikationen zu „Wählen mit 16“ werden mehrere Bezeichnungen verwendet, wo das Alter hervorgeht: 16-17-Jährige und 16-18-Jährige. In den eigenständigen Ausführungen wird die Variante 16-17-Jährige verwendet, bei Textquellenübernahmen wird die dort angeführte Bezeichnung verwendet.

Bundesebene und natürlich auch im Burgenland erstmals bei Nationalratswahlen aktiv teilnehmen. Die Hauptargumentation für die Senkung der Altersgrenze betraf die Förderung des politischen Interesses der Jugendlichen (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 178). Pelinka und Rosenberger (ebd.) stellen in diesem Zusammenhang auch fest, *„ob dies empirisch haltbar ist, bleibt noch zu überprüfen."* Somit eignet sich m.E. das Burgenland als Forschungsfeld besonders gut, um das komplexe Thema „Wählen mit 16" umfassend und im Sinne eines transdisziplinären Ansatzes zu erforschen und zu analysieren. Mir erscheint dieser postmoderne und kulturwissenschaftliche Ansatz (vgl. Schaal/Heindenreich 2006, 225) für das gegenständliche Forschungs-vorhaben deswegen geeignet, weil die relevanten Themen wie „Wählen mit 16" (Rechts- und Staatswissenschaften, Philosophie), Politische Bildung (Bildungswissenschaften, Soziologie, Psychologie) und Jugendpartizipation (Sozialpädagogik, Soziologie, Psychologie) im Sinne einer Politikwissenschaft als Integrationswissenschaft sinnvoll miteinander verknüpft und bearbeitet werden können.
Untrennbar mit der Wahlaltersenkung ist die Gestaltung der Politischen Bildung verbunden, deren Organisation ganz aktuell von vielen ExpertInnen stark kritisiert wird. So formuliert Peter Filzmaier[4] (vgl. 2011, 31) eine harsche Kritik an den verantwortlichen PolitikerInnen über den Zustand der Politischen Bildung und spricht von „Realitätsverweigerung" und „Bankrotterklärung". Gerade in diesem Kontext stellt das vorliegende Forschungsthema m.E. eine hohe Relevanz dar.

Gemäß dem politikwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse werden folgende zwei forschungsleitende Hypothesen formuliert, die es in der gesamten Forschungsarbeit zu bearbeiten gilt:

1. *Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre (aktives Wahlrecht) als verbindlichste Form der demokratischen Einbindung bringt eine neue Dynamik in das weite Feld der Jugendpartizipation, führt aber nicht automatisch zu einem höheren Politikinteresse und Mitgestaltungswillen*

[4] Filzmaier, Peter: Das Mediendebakel der Politischen Bildung, in: Der Standard vom 10. Juni 2011, S. 31.

bei Jugendlichen bzw. würde weitere (aktivierende) Maßnahmen erfordern.

2. *Das Thema „Wählen mit 16" wird von den verschiedenen AkteurInnen und Strukturen (verantwortliche PolitikerInnen, 16 und 17-jährige ErstwählerInnen, Politische BildnerInnen im Burgenland) in ihrer jeweiligen sozialen Wirklichkeit unterschiedlich konstruiert.*

Die Dissertation wurde im Sinne des komplexen Forschungsdesigns wie folgt gestaltet: In der **Einleitung** wird die Motivation und eine Gegenstandbestimmung zum Forschungsthema skizziert, sowie die forschungsleitenden Ziele dargelegt. Die Relevanz des Forschungsthemas wird dokumentiert, die Forschungsfragen zentral erörtert, der Aufbau der gesamten Arbeit erklärt und das Forschungsdesign ausführlich expliziert. Der Einleitung folgen die **drei Hauptkapitel**:

1. **Die Politische Intention von „Wählen mit 16";**

2. **die Perzeption von „Wählen mit 16" an Burgenländischen Schulen im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung" und**

3. **die Rezeption von „Wählen mit 16" in einem partizipativen Kontext, mit dem Fokus auf die Politische Bildung im Schulsystem.**

Alle drei Hauptkapitel

1. „*Die politische Intention – Wählen mit 16 im Burgenland"* in den **Kapiteln zwei**, **drei, vier** und **fünf**;

2. „*Die Perzeption von PädagogInnen mit „Wählen mit 16" an Burgenländischen Schulen im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung"* in den **Kapiteln sechs, sieben** und **acht** und

3. *Die Rezeption von „Wählen mit 16“ junger BurgenländerInnen in einem partizipativen Kontext, mit dem Fokus auf die Politische Bildung im Schulsystem“* in den Kapiteln **neun** und **zehn**

sind jeweils in einen theoretischen Teil, in dem die der Untersuchung zugrunde liegende theoretische Einbettung für den empirischen Teil vorgenommen wurde, (vgl. Atteslander 2003, 22) und in einen empirischen Teil unterteilt, wo die Datenauswertung und Dateninterpretation dokumentiert und interpretiert werden. Der jeweils exakte Aufbau der drei Kapitel, die im Grunde auch als drei eigenständige sozialwissenschaftliche Studien zu werten sind, wird dem jeweiligen Kapitel vorgeschaltet, damit die Stringenz und bessere Lesbarkeit gewährleistet wird. Danach werden die Erkenntnisse der drei Hauptkapitel im Sinne des Forschungsdesigns in **Kapitel elf** zusammengeführt und interpretiert. Den inhaltlichen Abschluss der Arbeit bilden die Konklusion und ein Ausblick (**Kapitel 12)**.

2. Die politische Intention – „Wählen mit 16“ im Burgenland

Im ersten Forschungsabschnitt wird versucht, die politische Intention der verantwortlichen PolitikerInnen im Burgenland zu erforschen, wobei auch ein zusätzlicher parteiunabhängiger Experte (der Burgenländische Kinder- und Jugendanwalt) in die Erhebung hinzugezogen wurde. Als grundsätzlicher Ansatz dient die politische Intention[5], die untrennbar mit der politischen Kommunikation verbunden ist. Bei der Erforschung der politischen Kommunikation richtet sich das Interesse nämlich nicht nur auf die direkten kommunizierten Inhalte, sondern auch auf die politische Sprache und Rhetorik wie auch auf Formen symbolischen Handelns, die auf den ersten Blick nicht als Kommunikation wahrgenommen werden, aber doch kommunikative und politische Funktionen erfüllen können. Diese Variante wird auch als "symbolische Politik" bezeichnet werden (vg. Sarcinelli, 1987), wo die Grenzen zwischen politischer Kommunikation und politischem Handeln nahezu nicht mehr erkennbar sind .

Dieser Forschungsteil (**Kapitel 2 – Die politische Intention – „Wählen mit 16“ im Burgenland)** wird in einem theoretischen und empirischen Teil aufbereitet:

Theoretischer Teil – Kapitel 2

Im **Kapitel 2.1** wird Grundsätzliches zum Thema Wählen und Wahlen erläutert und im **Kapitel 2.2** das Wählen auf den unterschiedlichen Ebenen dargestellt. Anschließend werden im **Kapitel 2.3** Wahlen als Methode der Demokratie erörtert, um in **Kapitel 2.4** die Wahlrechtsentwicklung in Österreich zu skizzieren und speziell die Wahlrechtsreform 2007 zu beleuchten. Die **Kapitel 2.5** und **2.6** beschäftigen sich mit der Ausgangslage und den Erfahrungen von „Wählen mit 16“. In **Kapitel 2.7** wird der Versuch unternommen, das österreichische Jugendwahlrecht, speziell die Möglichkeit der 16-17-Jährigen das aktive Wahlrecht auf allen Ebenen aktiv auszuüben, im internationalen

[5] Absicht, Vorhaben bzw. kommunikative Intention, die als Grund für die Aufnahme einer Kommunikation mit einer verbundenen Absicht bezeichnet wird (vgl. Reinhold 2000, 206).

Kontext zu betrachten und schließlich werden im **Kapitel 2.8** die politischen Parteien im Burgenländischen Landtag dargestellt.

Im **empirischen Teil** wird mittels ExpertInneninterviews das Wissen der befragten sieben ExpertInnen über den forschungsrelevanten Sachverhalt erschlossen und mittels strukturierter Inhaltsanalyse (Mayring 2002: 118f) ausgewertet. Kategorien wurden sowohl induktiv als auch deduktiv erstellt. Weiters werden unter Einbeziehung von gesammelten Quellentexten und Studien die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess interpretiert und für den weiteren Verlauf der Methodentriangulation aufbereitet. Im **Kapitel 3.1** werden die Forschungsfragen eingehend dargestellt und in **Kapitel 3.2** die gewählte Forschungsmethode näher erläutert. Die **Kapitel 3.3** und **3.4** geben über die Datenaufbereitung und Datenauswertung Auskunft und im **Kapitel 4** werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert. Im **Kapitel 5** werden die zusammenfassenden Interpretationen im Kontext mit den Ausgangs-hypothesen diskutiert und im **Kapitel 6** werden die Ergebnisse aus der qualitativen Forschung anhand der wissenschaftlichen Standards und Gütekriterien überprüft.

2.1 Wählen und Wahlen

Unter Wählen versteht man die Freiheit des Menschen, sich für eine von mehreren Möglichkeiten zu entscheiden. Und Wählen heißt dementsprechend Auswahl. Die Wortwurzel von Wählen stammt aus dem Indogermanischen und bedeutet soviel wie „wollen“ oder „wünschen“ (vgl. Boyer 1961, 14). Genauere Definitionen der Wahl als Bestelltechnik und inhaltlich qualitativer Wahlbegriff bei Vogel/Nohlen/Schultze 1971, 1 ff.). Mittels Wahlen nehmen BürgerInnen an politischen Entscheidungsprozessen teil, Wahlen sind das partizipative Instrument der liberalen Demokratie und sind für liberal-demokratische Verfassungsstaaten konstitutiv (bestimmend) (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 173). Dass Wahlen keine hinreichende Voraussetzung für demokratische Politik darstellen wird im Kapitel Wahlrecht noch näher erörtert.

Wahlen werden institutionell in Wahlsystemen organisiert. *„Das jeweilige Wahlsystem, aber auch das Wahlrecht beeinflussen die Konzentration bzw. Dekonzentration des Parteisystems. Aus diesen Gründen sind Entscheidungen über Wahlsysteme und -rechte meist Gegenstand parteipolitischer Machtkämpfe“* (Pelinka/Rosenberger 2007, 174). Laut Poier (vgl. 2009, 251) wurde noch nie so intensiv über einen Wechsel des Wahlsystems in Richtung Mehrheitswahlrecht diskutiert, wie in den letzten vier Jahren, ausgelöst durch die Ergebnisse der ÖVP-Perspektivengruppe. Aktuell ist Stillstand in diese Diskussion eingetreten und die Realisierungschancen werden als „äußerst gering“ (Poier 2009, 263) eingeschätzt, da eine tiefgreifende Veränderung des Wahlsystems von Nöten wäre (vgl. Pojer 2009, 263). In Österreich besteht seit der Gründung der Republik das Verhältniswahlrecht, welches seither in der Bundesverfassung verankert ist (vgl. Ucakar/Gschiegl 2010, 80 f.).
Mit der Einführung des allgemeinen und gleichen Wahlrechtes wurde auch das Verhältniswahlrecht für die Zusammensetzung parlamentarischer Einrichtungen wie Nationalrat, Landtage, Gemeindevertretungen) festgelegt. Das Prinzip der Verhältniswahl ist im B-VG in Artikel 16 Abs. 1 geregelt. Das Gegenstück zum Verhältniswahlrecht ist das Mehrheitswahlsystem, das sich in den anglo-amerikanischen Demokratien (Großbritannien, USA) durchsetzte (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 175). Eng im Zusammenhang mit dem Verhältnis-wahlrecht steht das Listenwahlrecht (Gegensatz wäre das Persönlichkeits-wahlrecht). Politische Parteien erstellen vor Wahlgängen KandidatInnenlisten, allerdings schwächte die Wahlrechtsreform im Jahr 1992 die Dominanz der politischen Parteien und baute Persönlichkeitselemente wie Vorzugsstimmen ein. Für die Direktwahl des Bundespräsidenten und der BürgermeisterInnen in manchen Bundesländern (Salzburg, Tirol, Kärnten, Burgenland) gilt nicht das Verhältniswahlrecht, sondern das Mehrheitswahlrecht.

Im politischen Leben stellt Wählen die Möglichkeit dar, auf die Zusammen-setzung der kommunalen, regionalen, staatlichen und internationalen ver-waltenden und gesetzgebenden Körperschaften Einfluss zu nehmen. In Österreich werden die staatlichen Vertretungskörper auf den Ebenen Bund, Land, Gemeinden und EU durch direkte Volkswahl ermittelt. Daraus ergibt sich nach Öhlinger (vgl. 2005, 166) die ***„spezifische demokratische Qualität der***

Parlamente“ (Öhlinger 2005, 166). Alle staatlichen Organe (Ausnahme Bundespräsident) leiten ihre Legitimation von diesen Parlamenten ab. Das Wahlrecht ist grundsätzlich auf verfassungsrechtlicher Ebene verankert. Die auf Bundesebene stattfindenden Wahlen (Nationalrats-, Bundespräsidenten- und EU-Wahlen) sind durch Bundesgesetze geregelt (vgl. Öhlinger 2005, 166 f.). Die Gesetze, die mit der Durchführung von Landtags- und Gemeinderatswahlen geregelt werden, werden von den einzelnen Bundesländern im Rahmen der bundesverfassungsgesetzlichen Normierungen verabschiedet. Das Bundesverfassungsgesetz sieht für die Wahlen auf untergeordneter Ebene insbesondere gleichartige Grundprinzipien, konkret das

- gleiche,
- unmittelbare,
- geheime und
- persönliche Verhältniswahlrecht,
- wie auch für die Nationalratswahlen vor (ebd. 166).

2.2. Wählen auf unterschiedlichen Ebenen

Im engeren Sinne versteht man unter dem Wahlrecht das Recht zu wählen (aktives Wahlrecht) sowie das Recht gewählt zu werden (passives Wahlrecht).
Das politische System in Österreich folgt den Merkmalen des Parlamentarismus, wobei im Zentrum des politischen Entscheidungsprozesses ein Parlament steht. Das gilt für alle Ebenen (Bund, Länder, Gemeinden). Nach den Merkmalen des Parlamentarismus kommen dem Parlament zwei Funktionen zu (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 117):

1. **Gesetzgebung**: Alle wichtigen und zentralen Entscheidungen des politischen Systems müssen in Form von Gesetzen im Parlament debattiert werden, wobei dem vorparlamentarischen Bereich eine hohe Bedeutung zukommt.

2. **Kontrolle**: Der Regierung tritt im Parlament die Opposition gegenüber, die die Aufgabe der Kontrolle durch diverse Instrumente der Opposition ausübt.

Neben diesen beiden Hauptfunktionen übernimmt das Parlament auch noch „*sekundärere Funktionen*“ (Pelinka/Rosenberger 2007, 117) wie die Regierungsbildung, die Mitregierung und die Tribüne.

Während die Parlamente der Gemeinden und Länder aus jeweils einer Kammer bestehen wie Landtag und Gemeinderäte, besteht das Parlament des Bundes aus zwei Kammern (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 118).

2.2.1. Die Gemeinderatswahlen

Bei den Gemeinderatswahlen kommen diese Grundprinzipien auch zur Anwendung. In den 1990er Jahren kam es allerdings zu einer nicht unwesentlichen Änderung bzw. zu einem „*Bruch im parlamentarischen Regierungssystem*“ (Pelinka/Rosenberger 2007, 177). In einigen Bundesländern wurde die Direktwahl der BürgermeisterInnen eingeführt, die Landesverfassungen mussten diesbezüglich geändert werden (vgl. Pelinka/Rosenberg 2003, 230). Somit wird der Bürgermeister nicht mehr vom jeweiligen Gemeinderat bestellt, sondern verfügt über eine direkte demokratische Legitimation. Daher gibt es nunmehr zwei Systeme in Österreich, wie die BürgemeisterInnen zu wählen sind (vgl. Ebner/Sauer/Schwerwitzl 2009, 111):

1. die Direktwahl durch das Wahlvolk (Bürgermeisterdirektwahl) und
2. die Wahl durch den Gemeinderat.

Derzeit finden Bürgermeisterdirektwahlen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Vorarlberg und Tirol (mit Ausnahme Innsbruck) statt. In Niederösterreich und der Steiermark werden die BürgermeisterInnen von den GemeinderätInnen gewählt (Ebner/Sauer/ Schwerwitzl 2009, 111 f.).

Im Burgenland ist die landesverfassungsgesetzliche Grundlage für die Bürgermeister-Direktwahl in § 17 Abs. 4 Bgld GdO idF LGBL 55/1992 gegeben, weil die burgenländische GdO als ganzes Landesverfassungsgesetz erlassen wurde (vgl. Neuhofer 1998, 185). Seit 1996 steht das aktive und passive Wahlrecht zum Gemeinderat nicht nur ÖsterreicherInnen, sondern auch anderen StaatsbürgerInnen eines EU-Staates zu.

2.2.2 Die Landtagswahlen

Das politische System der Bundesländer folgt grundsätzlich dem Modell parlamentarischer Systeme, wobei die WählerInnen ein Parlament, den Landtag wählen. Die Landesregierung, sowie der/die Landeshauptmann/frau legitimiert sich aus dem Parlament. Die Landtage werden laut Bundesverfassung auf Grund des gleichen, unmittelbaren, geheimen und persönlichen Wahlrechtes gewählt (Art., 95 B-VG). In den Landtagswahlverordnungen sind die näheren Bestimmungen über Wahlrecht, Wahlverfahren oder auch Wahlpflicht festgeschrieben. Die Landtage von Kärnten, Salzburg, Tirol, Vorarlberg und dem Burgenland bestehen aus 36 Abgeordneten. Niederösterreich, Oberösterreich und die Steiermark verfügen über 56 Landtagsabgeordnete und Wien über 100 MandatarInnen. In Oberösterreich wird alle sechs Jahre der Landtag gewählt, in den restlichen acht Bundesländern alle fünf Jahre. Aktiv wahlberechtigt sind alle österreichischen StaatsbürgerInnen, die im betreffenden Bundesland ihren Wohnsitz gemeldet und das 16. Lebensjahr vollendet haben. Das passive Wahlrecht erlangt man mit 18 Jahren in Kärnten, Oberösterreich, Wien oder mit 19 Jahren in den restlichen Bundesländern. Die Verteilung der Mandate erfolgt nach dem Prinzip des Verhältniswahlrechts. Eine „Prozentklausel“ normiert für das Burgenland, Salzburg, Tirol, Vorarlberg und Wien fünf Prozent, in Niederösterreich und Oberösterreich vier Prozent als Zugangshürde (vgl. Aigner 2006, 960). In den fünf Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten und auch dem Burgenland wird die Landesregierung entsprechend der Mandatsstärke gebildet. Dieser Regierungsproporz hat einige für ein parlamentarisches System ungewöhnliche Konsequenzen, die das politische

System dieser fünf Bundesländer auch wesentlich von denen des Bundes unterscheiden und auch für den politischen Meinungsbildungsprozess für die Herabsetzung des aktiven Wahlrechtes im Burgenland von Bedeutung sind (vgl. Pelinka/Rosenberger 2006, 239):

- Der Begriff der Opposition wird diffus, wenn alle Landesparteien auch Regierungsparteien sind. Ist eine der Landtagsparteien nicht in der Regierung vertreten, dann handelt es sich um besonders kleine Parteien, deren Gegengewicht zur dominanten Konzentrationsregierung von vornherein beschränkt ist.

- Die Landesregierung entscheidet nicht wie die Bundesregierung einstimmig, sondern mit Mehrheit. Es kommt daher häufig vor, dass die stärkste der Regierungsparteien auf der Regierungsebene ihren Koalitionspartner überstimmen kann.

- Der Regierungsproporz geht mit einem Fehlen des Ressortprinzips Hand in Hand. Die Personalhoheit liegt nicht bei den einzelnen Regierungsmitgliedern, häufig bei dem/der Landeshautmann/frau, der/die für die Personalentscheidungen der gesamten Landesregierung zuständig ist.

- Diese Folgen bedeuten, dass in Ländern mit diesem System der/die Landeshauptmann/frau sehr gestärkt wird. Trotz Koalition kann er/sie seinen/ihren Willen in der Regierung durchsetzen, falls die Partei über die Mehrheit in der Landesregierung verfügt.

Das Modell des Regierungsproporzes geht auf die Anfänge der Ersten Republik zurück und entspricht dem Grundkonzept der Konventverfassung, wo das Parlament sich selbst regiert, und zwar in Form eines Ausschusses (vgl. Pelinka/Rosenberger 2006, 240).

2.2.3 Nationalratswahlen

Die österreichische Bundesverfassung schreibt für die direkt gewählte Kammer des Parlaments ein Verhältniswahlrecht vor, dessen konkrete Ausformung in der nicht im Verfassungsrang stehenden Nationalratswahlordnung geregelt ist. Alle fünf Jahre wird in Österreich der Nationalrat , das Parlament, gewählt. Die Mandate werden bei den Nationalratswahlen auf drei Ebenen ermittelt (vgl. NRWO BGBl. Nr. 471/1992**):**

1. in 43 Regionalwahlkreisen,
2. in neun Landeswahlkreisen und auf
3. Bundesebene.

Entscheidend dafür ist die Wahlzahl, jene Zahl der Stimmen, die man für ein Mandat benötigt. Man erhält die Wahlzahl, indem man die Anzahl der gültigen Stimmen durch die Mandate dividiert, die es in einem Wahlkreis zu gewinnen gibt (vgl. NRWO BGBl. Nr. 471/1992).

In den 43 Regionalwahlkreisen werden Direktmandate vergeben. Wie viele Mandate pro Wahlkreis und pro Land verteilt werden, entspricht jeweils dem Anteil der EinwohnerInnen an der österreichischen Gesamtbevölkerung (vgl. Heigl/Hacker 2008, 47):

- Niederösterreich stehen 36 Mandate zu
- Wien 33 Mandate
- Oberösterreich 32
- der Steiermark 28
- Tirol 15
- Kärnten 13
- Salzburg 11
- Vorarlberg 7 und
- dem Burgenland 7 Mandate.

Der Nationalrat umfasst 183 Sitze. Jedes der neun Bundesländer bildet einen Wahlkreis, der wiederum in Regionalwahlkreise eingeteilt ist. Die Zahl der in einem Wahlkreis maximal zu vergebenden Mandate entspricht annähernd dem Anteil der in diesem Wahlkreis lebenden österreichischen StaatsbürgerInnen. Die politischen Parteien erstellen Listen auf der Ebene der Regional- und Landeswahlkreise sowie des gesamten Bundesgebietes (vgl. Rosenberger/Seebert 2008, 82). Der amtliche Stimmzettel enthält eine Liste der im Wahlkreis kandidierenden Parteien und sieht die Möglichkeit vor, den Namen einer Kandidatin / eines Kandidaten auf der Landesliste der gewählten Partei mittels Vorzugsstimme anzuführen. Der Nationalrat entscheidet anstelle des gesamten Bundesvolkes, daher kommt der Nationalratswahl eine zentrale Bedeutung für die politische Partizipation zu (vgl. Ucakar/Gschiegl 2010, 61).

2.3 Wahlen als Methode der Demokratie

In parlamentarischen Demokratien ist das Wählen für die BürgerInnen die zentrale Möglichkeit, sich an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Wählen als Beteiligungspraxis ist im Vergleich die wichtigste und gleichzeitig die egalitärste politische Partizipationsform (vgl. Rosenberger/Seebert 2008, 7). *„Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus (B-VG 1920; Art 1). Unter Wählen versteht man die Freiheit des Menschen, sich für eine von mehreren Wahlmöglichkeiten zu entscheiden* (vgl. Boyer 1961, 14 ff.). Bei der indirekten und repräsentativen Demokratie bedeutet die Teilnahme der Bevölkerung an der Politik im Wesentlichen die direkte Teilnahme an der Bestellung (Wahl) von PolitikerInnen, die in der Folge stellvertretend, also repräsentativ, Sachentscheidungen treffen. Die Wahl ist somit die direktdemokratische Komponente der repräsentativen Demokratie (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 80).

In der politikwissenschaftlichen Forschung wird entlang der rechtlichen und der praktischen Umsetzung von Wahlen eine klare Linie zwischen Demokratie und Diktatur gezogen, denn die Praxis des Machtwechsels ist in Wahldemokratien durch institutionelle Arrangements gesichert, in Diktaturen ist ein Machtwechsel nicht vorgesehen (vgl. Rosenberger/Seebert 2008, 13). Weitere Ausführungen

zur kategorialen Differenzierung zwischen politischen Systemorientierungen hinsichtlich freier, kompetitiver Wahlen z.B. bei Nohlen (vgl. 2007).
Einen weiteren interessanten Zugang stellt die Veränderung von Wahlbeteiligung bzw. Nichtwählen dar, wenn man sich aktuelle Zahlen zur Wahlbeteiligung vergegenwärtigt. Bei den Nationalratswahlen am 28. September 2008 lag die Wahlbeteiligung bei 78,81 % (Statistik Austria,). Im Jahr 1999 lag die Wahlbeteiligung noch bei 88, 4 %. In den letzten Jahren ist auf der Bundesebene eine kontinuierliche Abnahme der Wahlbeteiligung zu verzeichnen. Die Beteiligung oder Nichtbeteiligung an einer Wahl ist als Folge eines rationalen Abwägungsprozesses zu deuten, wobei die liberalen Demokratien des 21. Jahrhunderts von einem wachsenden Bedeutungsverlust von Wahlen in Gesellschaft und Staat begleitet ist. „*Wahlen verlieren an Bedeutung, weil Politik und Staat an Signifikanz für das individuelle Leben, Arbeiten und Wirtschaften verlieren“* (Powell 2000). Diese Entwicklung schlägt sich natürlich auf Wahlen, Wahlrechte und Wahlrechtssysteme, Wahlmotive und Wahlverhalten, politische Parteien und deren Kandidaten nieder, die als ein Spiegelbild der jeweiligen Gesellschaften und Kulturen gedeutet werden können (vgl. Rosenberger/Seebert 2008, 8). Unter Wahlrecht versteht man einerseits das subjektive öffentliche Recht, Repräsentanten zu wählen und andererseits die gesetzliche Grundlage dieses Recht auszuüben. Und das Wahlsystem ist ein Verfahren, welches zuerst die Stimmabgabe und dann die Umsetzung der Wahlergebnisse in Mandate regelt (vgl. Ucakar/Gschiegl 2010, 80).

Gerade für das Forschungsthema „Wählen mit 16“ ist m.E. das Analysieren zwischen Wahlen und Wahlverhalten essentiell und soll daher eingangs näher in einem theoretischen Kontext beleuchtet werden, weil dies ein zentrales Erkenntnisinteresse in der gegenständlichen Studie darstellt.

2.3.1 Theoretische Erklärungsmodelle des Wahlverhaltens

Die Wahlforschung zählt nicht zufällig zu den höchsten entwickelten Teilbereichen der Politikwissenschaft (vgl. Eith/Mielke 2006, 315) und die Wahlforschung stellt und stellte das Thema „Wählen mit 16“ in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit, wobei sich vier verschiedene Ansätze unterscheiden lassen (vgl. Eith/Mielke 2006, 322 ff.):

1. **Der soziologische Erklärungsansatz:** Dieser klassische Ansatz hebt die verhaltensrelevante Bedeutung des sozialen Umfeldes heraus, wobei das Wählerverhalten als Gruppenverhalten beschrieben wird. Paul f. Lazarsfeld beschrieb mit Hilfe des „Index für politische Prädisposition“ das Zusammenwirken der unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten. Je gleichgerichteter – wie zum Beispiel bei WählerInnen zwischen 16 und 18 Jahren – die Wahlnormen in einer Gruppe vorhanden sind, desto geringer die Wahrscheinlichkeit einer individuell abweichenden Wahlentscheidung.

2. **Der individualpsychologische Erklärungsansatz:** In deutlicher Abgrenzung zum soziologischen Erklärungsansatz sieht sich der zweite klassische Erklärungsansatz, wobei hierbei das Wahlverhalten als Ausdruck einer individuellen psychologischen Beziehung zu einer Partei verstanden wird. Kernstück des individualpsychologischen Ansatzes bildet die individuelle Parteiidentifikation gekoppelt mit einer langfristigen emotionalen Bindung eines Wählers/einer Wählerin an eine Partei, die neben zwei anderen Faktoren (die Bewertung der Kandidaten und die Orientierung an politischen Sachfragen) durch die politische Sozialisation geprägt wird.

3. **Der rationale Erklärungsansatz:** Dieser Ansatz basiert auf der Theorie des rationalen Wählers, der stets die Handlungsalternativen vorzieht, deren Vorteil relativ zu allen alternativen Handlungsmöglichkeiten größer bzw. deren Nachteile geringer erscheinen. Die persönliche Wahlentscheidung wird bestimmt durch ihren maximalen politischen Nutzen, der rationale Wähler entscheidet sich für jene Partei, von der er sich den größten Vorteil verspricht.

4. **Wählerverhalten und Lebensstil:** Dieser in den achtziger Jahren entwickelte Ansatz zielt auf die zunehmenden Auflösungsprozesse der traditionellen Parteibindungen ab. Das Wahlverhalten wird als Teil des persönlichen und selbstgewählten Lebensstils begriffen, welches infolge

der gesellschaftlichen Individualisierung und Umstrukturierung erklärt wird. So kommt eine größere Bedeutung dem selbstgewählten Lebensstil zu, der in der medialen Freizeitgesellschaft zunehmend eine Orientierungs- und Deutungsfunktion übernimmt.

Die Diskussion der wichtigsten Erklärungsansätze verdeutlicht die Schwierigkeiten der Wahlforschung, den komplexen Prozess der Wahlentscheidung in theoretischen Modellen adäquat zu erfassen. Es lassen sich drei Problembereiche diskutieren: (vgl. Eith/Mielke 2006, 336 f.):

1. Die Wahlentscheidung steht im Spannungsfeld zwischen Kurz- und Langzeiteinflüssen. Die meisten Erklärungsansätze konzentrieren sich jedoch nur auf eine der beiden Komponenten.

2. Die Wahlentscheidung fällt im Zusammenspiel von individuellen Bedürfnissen und gruppenspezifischen Interessen. Die Ansätze beschränken sich weitgehend darauf, die Komplexität entweder den individuellen oder den gruppenspezifischen Prozessen zuzuordnen.

3. Keine Einigkeit herrscht in der Wahlforschung bislang darüber, aus welcher theoretischen Perspektive heraus die Umstrukturierungsprozesse im Wahlverhalten am besten zu erklären sind.

Grundsätzlich muss aufgrund neuer Erkenntnisse[6] im Bereich der Wahlforschung davon ausgegangen werden (vgl. Schwarzer/Zandonella/ Zeglovits 2009, 12) dass lang- und kurzfristige Einflüsse gleichzeitig auf die Wahlentscheidung Einfluss nehmen können. Eine Vermittlung dieser theoretischen Grunddispositionen findet sich in der Cleavage Theorie (vgl. Lispet/Rokkan, 1967). Demnach können kurzfristig auftretende Ereignisse das Wahlverhalten verändern, aber lang tradierte Einflüsse schwächen oder erschweren diese Verhaltensänderung. Die relative Stabilität des Wahlverhaltens entsteht durch die institutionelle Repräsentationskonstellation in einem

[6] SORA-Studie: „Wählen mit 16“ – Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008 von Schwarzer, Zandonella und Zeglvovits.

Land und den damit verbundenen Schwellen politischer Beteiligung. Trotzdem hat sich diese Stabilität durch gesellschaftliche Umbrüche und das Entstehen neuer linker, rechter, ökologischer und globalisierungskritischer Bewegungen relativ stark erodiert. Die individuelle Motivation der Wahlentscheidung gewinnt durch dieses Erklärungsdilemma eine stärkere Beachtung und wirft gerade für die 16-18-Jährigen die Frage auf, welche Faktoren die individuelle Wahlentscheidung beeinflussen. Ohne detailliert auf die SORA-Studie näher eingehen zu können, möchte ich an dieser Stelle eine zentrale Kernaussage der Studie zitieren (Schwarzer/Zandonella/ Zeglovits 2009, 20):

> *„Das Thema Integration und Zuwanderung nimmt generell einen großen Raum in der Gruppe der Wahlmotive ein. Obwohl von den Jugendlichen verschiedene Themen als wichtig und zentral für ihren Ideenhorizont angegeben und hier insbesondere Beschäftigung und (Aus)Bildung genannt werden, werden diese Themen im Wahlkampf von der Debatte um Zuwanderung überlagert."*

2.4 Wahlrechtsentwicklung in Österreich

Nach Rosenberger und Seeber enthält das Wahlrecht eine Wer- und eine Wie-Dimension (vgl. 2008, 32). „*Die Wer-Dimension des Wahlrechts enthält Entscheidungen darüber, welche Personengruppen das aktive und passive Wahlrecht besitzen, wer bzw. welche Gruppen Träger der Repräsentation des `Volkes` sind"*„ (Farrel 2001). Die Wie-Dimension beschäftigt sich hingegen mit der standardisierten, rechtlich verankerten Durchführung von Wahlen. Demokratiepolitisch gedacht, haben Wahlen als Werkzeuge der Demokratie einige formale Mindestvoraussetzungen, sogenannten Wahlprinzipien zu genügen (vgl. Nohlen 2007). Die demokratische Wahl muss nach folgenden Kriterien ausgerichtet sein:

- **Allgemein**: bezieht sich auf die Wahlberechtigung. Allgemeines Wahlrecht bedeutet, dass grundsätzlich alle BürgerInnen das Recht

besitzen, ohne Einschränkung von Geschlecht, Herkunft, Ethnizität, Relegion usw. -, an Wahlen aktiv und passiv teilzunehmen.

- **Gleich:** bezieht sich darauf, dass jede/r WählerIn (nur) eine Stimme besitzt, dass also keine Stimmgewichtung angewandt wird (z.B.: aufgrund von Vermögen oder Kinderzahl).

- **Frei, geheim und persönlich:** betreffen die Rahmenbedingungen der Stimmabgabe. Diese Stimmabgabe hat ohne Druck zu erfolgen, deshalb gilt „geheim" als eine individuell nicht abzuwählende Schutzbestimmung. Dahinter stehen Erfahrungen wie jene, dass in der Habsburgermonarchie Mitglieder der vierten Kurie ihre Stimme öffentlich abgeben mussten.

In der realen Entwicklung des allgemeinen Wahlrechtes finden sich Antworten auf die in Demokratietheorien formulierten Metafragen:

- Wer bildet den Staat, wer gehört zum Vollbürger, zur Gruppe der mit politischen Rechten ausgestatten BürgerInnen?

- Wer ist politisches Subjekt, das rechtlich befähigt ist, in der repräsentativen Demokratie jene zu legitimieren, die für eine definierte Zeit stellvertretend entscheiden?

Es finden sich aber auch Argumente und Begründungen, weshalb bestimmte Gruppen und Menschen nicht wahlberechtigt sind. Das Wahlrecht ist konditional gestaltet, und die Konditionen formulieren stets jene, die bereits im Besitz des Wahlrechts sind (vgl. Rosenberger/Seeber 2008, 34). Historisch gesehen waren intellektuelle Kapazität, männliches Geschlecht und Vermögen wesentliche Bedingungen für den Zugang zum Wahlrecht.
„*Die Entwicklung Österreichs seit den ersten Anzeichen einer Ablösung traditionaler Legitimationsformen durch die Volkssouveränität als allgemeine Grundlage der Legitimation staatlicher Herrschaft läßt sich in vier große historische Abschnitte zusammenfassen*" (Ucakar 1985, 23 ff.):

1. Umfasst den Zeitraum vom aufgeklärten Absolutismus bis zur bürgerlichen Revolution und der in ihr und ihrem Gefolge erreichten Einrichtung des Verfassungsstaates im Jahr 1867.

2. Von 1867 bis zum Entstehen der Massenparteien in den ausgehenden achtziger und beginnenden neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts ist durch die Hochblüte und den Verfall des politischen Liberalismus, die Etablierung des Verfassungsstaates und den Privilegienparlamentarismus gekennzeichnet.

3. Im dritten Entwicklungsabschnitt treten die Massen als politischer Faktor organisiert und dauerhaft in Erscheinung. In diesen Abschnitt fällt die schrittweise Beseitigung der subjektiv differenzierten Beschränkungen politischer Partizipation im Rahmen der Verfassungsordnung.

4. Im vierten großen Entwicklungsabschnitt, der von 1918 bis zur Gegenwart reicht, ist `Demokratie` sozusagen erreicht; erreicht, sowohl im Hinblick auf den Staatstyp, als auch in Gestalt der für die Demokratie konstitutiven Verfassungsgrundsätze.

Das Wahlrecht wurde in der zweiten Republik zweimal einer grundlegenden Reform unterzogen: In den 1970er Jahren veränderte sich aufgrund der Reform der Wahlordnung die politische Landschaft in Österreich nachhaltig. Die zweite grundlegende Reform des Wahlrechtes im Jahr 1992 beschlossen SPÖ und ÖVP (10. Juli 1992) auf Basis des Koalitionsabkommens 1990 (vgl. Ucakar 1994, zit. nach Ucakar/Geschiegl 2010, 85) eine neue Nationalrats-Wahlordnung, wobei die Neuerungen von der Einbeziehung einer dritten Mandatsermittlung, Änderung der Regionalwahlkreise und im Vorzugsstimmensystem bis hin zu einer Verbesserung beim Wahlrecht für im Ausland lebende Wahlberechtigte reichten (vgl. Pfaffenhuemer 2007, 93). „S*either gab es Reformen in Teilbereichen, deren wichtigste die Senkung des Wahlalters , die Einführung der Briefwahl und die Verlängerung der Briefwahl sind“* (Ucakar/Gschiegl 2010, 85). Für die theoretische Basis der gegenständlichen Untersuchung ist eine skizzenhafte Darstellung der wichtigsten „Meilensteine“ in

der Wahlrechtsentwicklung ausreichend, erfüllt aber natürlich nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Für das gegenständliche Forschungsvorhaben erscheint eine intensivere Betrachtung der Wahlrechtsreform 2007 sinnvoll.

2.4.1 Wahlrechtsreform von 2007

SPÖ und ÖVP vereinbarten im Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode folgende – auch für die gegenständliche Arbeit – zentrale Wahlrechtsänderungen (vgl. Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode, Arbeitsübereinkommen zwischen SPÖ und ÖVP zur Bildung einer gemeinsamen Bundesregierung, 2007):

- In der kommenden Gesetzgebungsperiode wird das aktive Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt.

- Die derzeit für die Stimmabgabe im Ausland vorgesehene Briefwahl soll auch für die Stimmabgabe im Inland vorgesehen werden. Dabei soll auch der Wahrung der Wahlgeheimnisse besonders Augenmerk gewidmet werden. Die Briefwahl soll für folgende Wahlen gelten: Bundespräsident, Nationalrat, Landtage, Gemeinderäte, Bürgermeisterdirektwahlen in jenen Ländern wo dies vorgesehen ist.

- Der Wahlvorgang im Ausland wird vereinfacht: Entfall der Notwendigkeit der Unterschrift eines Zeugen, Anlegung von Ausland-Österreicher-Wählerevidenzen an den Vertretungsbehörden, Streichung aus den lokalen Wählerevidenzen nur mit Zustimmung des Betroffenen.

- Die Gesetzgebungsperiode wird ab der nächsten Gesetzgebungsperiode auf fünf Jahre verlängert.

- Prüfung der Möglichkeit einer Vorabentscheidung durch den VfGH während des Wahlverfahrens, etwa auf Antrag von Bundes- Landeswahlbehörden.

- Durchforstung der Gesetze betreffend die politischen Parteien auf Kongruenz der verwendeten Begriffe. Klare Festlegung, wann politische Partei, wann Wahlpartei, wann im Nationalrat vertretene Partei gemeint ist und Verhältnis zu den politischen Parteien und/oder Wahlparteien gebildeten Klubs.

- Bereinigung der Wahlrechtsvorschriften im Sinne legistisch zeitgemäßer Erfordernisse,- Prüfung der elektronischen Stimmabgabe (e-voting).

Mit 1. Juli ist das Wahlrechtsänderungsgesetz 2007 in Kraft getreten. Neben der Absenkung des aktiven Wahlrechts auf 16, der Verlängerung der Legislaturperiode des Nationalrates von vier auf fünf Jahre, war die Briefwahl „*völlig neu*“ (Pfaffenhuemer 2009, 95). Wer nicht das Wahllokal aufsuchen möchte, kann dies künftig auch auf dem Postweg erledigen, gleichgültig ob er sich in Österreich oder einem anderen Staat aufhält. Mit einem einheitlichen Wahlkartenvordruck kann man entweder, wie bisher, im Wahlkartensystem vor einer Wahlbehörde oder mittels Briefwahl, also an jedem beliebigen Ort ohne Notwendigkeit eines Zeugen, seine Stimme abgeben. Damit die Stimme abgegeben werden kann, muss der Wähler/die Wählerin auf der Wahlkarte lediglich eine eidesstattliche Erklärung abgeben. Für sogenannte Auslandsösterreicher werden „Zehn-Jahres-Abonnements“ für Wahlkarten eingeführt. Somit müssen die Auslandsösterreicher nicht bei jeder Wahl eine Wahlkarte beantragen, sie wird auf Wunsch des Antragstellers automatisch zugesandt (vgl. Pfaffenhuemer 2009, 95).

Diese Wahlrechtsreform muss in den einzelnen Wahlgesetzen Berücksichtigung finden. Durch die Änderung wird das aktive Wahlrecht bei Nationalratswahlen (und damit automatisch bei sämtlichen Gemeinderats- und Landtagswahlen) auf 16 Jahre und das passive Wahlrecht auf 18 Jahre.

heruntergesetzt. Auch wird es den 16- und 17-Jährigen möglich sein, bei der Europawahl, der Bundespräsidentenwahl, bei Volksabstimmungen und bei Volksbefragungen ihre Stimme abzugeben (Art 4 Z 2 Wahlrechts-änderungsgesetz 2007) :

> *Mit dieser Bestimmung wird möglich gemacht, dass Personen, die das 16. Lebensjahr vollendet haben, von ihrem Stimmrecht Gebrauch machen können. Um sicher zu stellen, dass der betroffene Personenkreis auch in den Fällen, in denen der Stichtag und der Wahltag in einem anderen Jahr zu liegen kommen, wahlberechtigt ist, wird bereits der Jahrgang, der im jeweiligen Kalenderjahr das 14. Lebensjahr vollendet, in die Wählerevidenz aufgenommen. Aus dieser Aufnahme erwächst jedoch kein Recht zur Stimmabgabe, sofern nicht am Wahltag das 16. Lebensjahr vollendet worden ist.*

Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre war der SPÖ ein Anliegen und so stimmte sie der von der ÖVP gewünschten Briefwahl zu (vgl. Ucakar/Geschiegl 2010, 86). Am 16. Jänner 2007 kündigte Bundeskanzler Alfred Gusenbauer in der Regierungserklärung bereits die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre an. Kurz danach begann der Gesetzwerdungsprozess, sodass die Regierung am 2. Mai 2007 ein Wahlrechtspaket verabschieden konnte (vgl. Pfaffenhuemer 2009, 94). Am 5. Juni 2007 wurde dieser Beschluss im Nationalrat gefasst und am 28. September 2008 fanden die 24. Nationalratwahl statt, wo erstmals 16-17-Jährige das aktive Wahlrecht ausüben konnten. Während die Absenkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre in der Wahlpraxis kaum auf Kritik stieß, kam die Briefwahl teilweise massiv in die Kritik[7], weil darin ein „*bewusstes Aufweichen des Prinzips des geheimen Wahlrechtes, einem Grundpfeiler der Demokratie“* (Pfaffenhuemer 2009, 96) gesehen werden kann.

[7] Teilweise wurden die kritisierten Mängel im Juni 2011 per Novellierung behoben (vgl. http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2011/PK0602, am 30. Juli 2011)

2.5 Wahlpraxis mit „Wählen mit 16“ - Ausgangslagen und Erfahrungen

Die ersten politischen Debatten, die eine umfassende Wahlaltersenkung auf 16 Jahre zum Inhalt hatten, werden Ende der 1980-iger Jahre verortet (vgl. Prajczer/Seidl/Syrowatka 2009, 169). Diese Diskussion wurde ab dann in den verschiedenen Parteien teilweise sehr kontrovers diskutiert, aber auch die jeweiligen Parteien hatten unterschiedliche Standpunkte zu einer Wahlaltersenkung. Laut einer empirischen Untersuchung aus dem Jahr 1998 kann man folgende Positionen den Bundes- und Landesparteien zuordnen (Leeb 1998):

Partei	SPÖ	ÖVP	FPÖ	Grüne	LIF
Bundespartei	pro	*	*	pro	pro
Wien	keine Pos.	keine Pos.	*	*	pro
NÖ	pro	kontra	pro	*	pro
Burgenland	keine Pos.	Pro	pro	*	keine Pos.
OÖ	pro	kontra	pro	pro	pro
Steiermark	pro	Pro	pro	*	pro
Kärnten	pro	kontra	pro	*	pro
Salzburg	pro	kontra	pro	*	pro
Tirol	pro	kontra	pro	*	pro
Vorarlberg	pro	keine Pos.	pro	*	pro

* auf Anfrage keine Antwort

Eigen-Tabelle: Übernommen von Leeb 1998

Während die SPÖ, Grüne, FPÖ und LIF durchwegs Pro-Positionen auf den unterschiedlichen politischen Ebenen vertraten, war die ÖVP zumindest auf Landesebene mehrheitlich dagegen. Im Folgenden werden die wesentlichsten Hauptargumente für bzw. gegen eine Wahlaltersenkung skizziert (vgl. Aigner 2004, 56):

2.5.1 Argumente für eine Wahlaltersenkung

- Das Wahlalter ist nichts Unveränderbares. Die Auffassung darüber, ab wann Personen wahlberechtigt sein sollen, unterliegt Schwankungen und Veränderungsprozessen. Eine Absenkung wäre zeitgemäß und würde den derzeitigen Gegebenheiten entsprechen.

- Die Senkung könnte den Anerkennungsgrad der staatlichen Institutionen unter Jugendlichen heben, da diese dann auch durch Jugendliche gestaltet werden könnten.

- Jugendliche sind in hohem Ausmaß politisch engagiert. Dieses Engagement und Interesse kann sich zur Zeit nur auf Ebene der NGO`s bzw. außerparlamentarisch äußern.

- Interessen von Jugendlichen werden von den politischen Parteien verstärkt wahrgenommen, wenn diese wahlberechtigt sind. Das Jugendwahlrecht könnte die Politik dazu „zwingen“, Mut für Zukunftsentscheidungen zu entwickeln.

- Da politische Entscheidungen meist irreversibel sind, tragen heutige Jugendliche als Erwachsene Konsequenzen jener Entscheidungen, an denen sie nicht teilhaben könnten. Dies widerspricht dem Grundgedanken von Demokratie, der verlangt, dass jene, die von Regelungen betroffen sind, diese auch mitbestimmen können müssen.

- Die Vorenthaltung des Wahlrechtes entspricht nicht dem Sinne der UN-Kinderrechtskonvention von 1992.

2.5.2 Argumente gegen eine Wahlaltersenkung

- Mangelnde Reife: Jugendliche verfügen nicht über jenes Ausmaß an Einsichtigkeit und Verantwortungsbewusstsein, welches die Wahlaltersenkung rechtfertigen würde.

- Jugendliche sind einfach manipulierbar. Leitpersonen, Vorbilder und Idole können Jugendliche politisch und in ihrem Wahlverhalten beeinflussen.

- Jugendliche verfügen aufgrund ihres geringen Alters noch nicht über politische Kompetenz. Sie haben sich noch wenig mit Parteiprogrammen und dem politischen System vertraut gemacht. Es mangelt ihnen am politischen Basiswissen.

- Jugendlichen soll die Unbeschwertheit der Jugend und Kindheit nicht geraubt werden. Sie selbst erachten sich nicht für reif und wollen gar nicht zu Wahlen gehen.

- Jugendliche interessieren sich nicht für Politik. Die Senkung des Wahlalters würde somit der Absenkung der Wahlbeteiligung Tür und Tor öffnen und damit die Legitimation von Wahlen untergraben.

- Jugendliche sind unausgeglichen und neigen zu Extrempositionen. Die Wahlaltersenkung würde daher Parteien am links- und rechts-extremen Rand stärken und zu einer Radikalisierung des politischen Systems führen.

- Es besteht die Gefahr der „Verparteipolitisierung“ und eines „Wahlkampfes an Schulen“.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Studie[8] aus dem Jahr 2000 (vgl. Karlhofer 2007, 40), wo 2500 Interviews mit Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren durchgeführt wurden. In dieser Untersuchung tritt ein oft geführtes Contra-Argument in einem Teilaspekt auch zum Vorschein, nämlich, dass die Absenkung des Wahlalters kein zentrales Anliegen der Jugend selbst war. Lediglich die Jugendorganisationen einzelner Parteien, wie SPÖ und Grüne verfolgten mit Nachdruck dieses politische Ziel.

Als die drei Hauptgründe **gegen** Wählen mit 16 wurden angeführt:

1. Fehlendes Wissen
2. Mangelndes Interesse
3. Politische Unreife

Als die drei Hauptgründe **für** Wählen mit 16 wurden angeführt:

1. Mitbestimmungsrecht
2. Zukunft mit gestalten
3. Meinung schon mit 16 Jahren

In dieser Untersuchung tritt ein oft geführtes Contra-Argument in einem Teilaspekt auch zum Vorschein, nämlich, dass die Absenkung des Wahlalters kein „*zentrales Anliegen*“ (Karlhofer 2007, 39) der Jugend selbst war. Lediglich die Jugendorganisationen einzelner Parteien, wie SPÖ und Grüne verfolgten mit Nachdruck dieses politische Ziel.

2.6 „Wählen mit 16“ - Entwicklung in den Bundesländern

Nach dem Homogenitätsprinzip (BVG Art. 95) müssen aufgrund der Wahlaltersenkung für die Nationalratswahlen nun alle Bundesländer das aktive Wahlalter auf 16 Jahre senken. Gleiches gilt auch für das mit der

[8] Jugend und Demokratie in Tirol, Forschungsbericht, Institut für Politikwissenschaft, Innsbruck, S. 58.

Wahlrechtsreform abgesenkte passive Wahlrecht von 19 auf 18 Jahre[9]. Zuvor gab es in einigen Bundesländern schon die Möglichkeit für 16-17-Jährige auf Gemeinde- oder Landesebene zu wählen, wobei das erste Mal in Österreich am 6.10.2002 bei den Gemeinderatswahlen im Burgenland 16-17-Jährige aktiv wahlberechtigt waren. Nachfolgend eine Chronologie der Wahlen, bei denen BürgerInnen bereits ab 16 Jahren abstimmen durften:

Wo?	Ebene	Datum
Burgenland	**Gemeinderatswahlen**	**06.10.2002**
Kärnten	**Gemeinderatswahlen**	**09.03.2003**
Steiermark	**Graz Gemeinderatswahlen**	**30.01.2003**
Steiermark	**Gemeinderatswahlen**	**13.03.2005**
Burgenland	**Landtagswahlen**	**09.10.2005**
Wien	**Gemeinderats & LW- Wahlen**	**23.10.2005**
Niederösterreich	**Landtagswahlen**	**09.03.2008**
Burgenland	**Gemeinderatswahlen**	**07.10.2007**
Tirol	**Landtagswahlen**	**08.06.2008**
Österreich	**Nationalratswahlen**	**28.09.2008**
Kärnten	**Landtagswahlen und GR-Wahlen**	**01.03.2009**
Salzburg	**Landtagwahlen und GR-Wahlen**	**01.03.2009**
Europa/Österreich	**EU-Wahlen**	**07.06.2009**
Vorarlberg	**Landtagswahlen**	**20.09.2009**
Oberösterreich	**Landtagswahlen & GR-Wahlen**	**27.09.2009**
Vorarlberg	**Gemeinderatswahlen**	**14.03.2010**
Tirol	**Gemeinderatswahlen**	**14.03.2010**
Niederösterreich	**Gemeinderatswahlen**	**14.03.2010**
Österreich	**Bundespräsidentenwahl**	**25.04.2010**
Burgenland	**Landtagswahlen**	**30.05.2010**
Wien	**Gemeinderats & LW- Wahlen**	**10.10.2010**
Steiermark	**Landtagswahlen**	**26.10.2010**

Eigen-Tabelle: „Wählen mit 16“ bei Wahlen in Österreich

[9] „Die Landtagswahlordnungen dürfen die Bedingungen des aktiven und passiven Wahlrechtes nicht enger ziehen als die Bundesverfassung für Wahlen zum Nationalrat“ (Art. 95 Abs. 2 B-VG)

2.6.1 Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ in den Bundesländern

Das Vorurteil einer politikverdrossenen, unwissenden und desinteressierten Jugend ist seit den ersten Untersuchungen, Nachwahlanalysen und Studien, die sich explizit mit den Auswirkungen von „Wählen mit 16“ beschäftigt haben, empirisch in einer strikten Auslegung nicht mehr aufrecht zu erhalten (vgl. Prajczer/Seidl/Syrowatka 2009, 182). Die wichtigsten Erkenntnisse einer der ersten groß angelegten Studien *„Analyse des Wahlverhaltens 16-18-jähriger Jugendlicher bei der Wiener Gemeinderatswahl“* vom Institut SORA wird im Anschluss zusammengefasst dargestellt (vgl. Institut SORA 2005, 59 ff.):

- **Unerwartet hohe Wahlbeteiligung:** Die Wahlsprengelanalyse ergab, dass die Wahlbeteiligung unter den Jugendlichen höher war als erwartet. Sie erreichte mit 59 % knapp den Durchschnittswert der Gesamtwählerschaft (61%). AHS- und BHS-SchülerInnen lagen mit einer Wahlbeteiligung von 69 bzw. 66 % deutlich über dem Schnitt und dies bestätigt laut SORA Studie die These, dass Bildung eine positive Wirkung auf die politische Partizipation hat.

- **Eindeutig Rot-Grüne Mehrheit bei 16- bis 18-Jährigen:** Bei der Wählerpräferenz zeigt sich bei den 16-17-Jährigen eine eindeutige Rot-Grün Mehrheit (72%), im Vergleich zur Gesamtwählerschaft. Die SPÖ lag mit 46% vor den Grünen mit 26% bei den JungwählerInnen. ÖVP und FPÖ lagen bei den ErstwählerInnen im Vergleich zum Gesamtergebnis etwas zurück.

- **Soziale Schichtzugehörigkeit bestimmt auch bei Jugendlichen die Wahlentscheidung:** Wenn man soziale Schichtzugehörigkeit über den subjektiv wahrgenommenen Lebensstandard definiert, dann wird bei niedriger Einschätzung die SPÖ präferiert und bei höherer die ÖVP bzw. die Grünen.

- **Wahlaltersenkung steigert Interesse an Politik:** Die Möglichkeit zur Mitbestimmung und das Wahlrecht für 16-17-Jährige standen an erster

Stelle der Wahlmotive. Die Jugendlichen hatten das Gefühl ernst genommen zu werden. Die Wahlaltersenkung auf 16 Jahre erleichtert die Durchführung von Kampagnen zur Hebung der Wahlbeteiligung, weil die meisten Jugendlichen in einer Schule erreicht werden können und die Diskussionen und vor allem auch das Nachstellen der Wahlen starke Effekte auf die Wahlbeteiligung haben.

- **Integrationspolitik als häufigstes Wahlmotiv:** Bei den Wahlkampfthemen nannten die Jugendlichen die Integrationspolitik am häufigsten als ihre Antriebsfeder bei der Wahl. Weitere wichtige Motive für die Wahlpräferenz der Jugendlichen waren Bildung, Jugendarbeitslosigkeit, Umwelt und Soziales.

- **Jugendliche nehmen Demokratie ernst:** Als Hauptmotive überhaupt zur Wahl zu gehen, nannten die Jugendlichen die „Mitbestimmungsmöglichkeit", das „Wahlrecht" und die „demokratische Pflicht". Diese Antworten sind als grundlegende Akzeptanz der Demokratie und des Wahlrechts aufzufassen.

Die Wahlbeteiligungen der Jugendlichen bei den bisher durchgeführten Wahlgängen lag annähernd im Schnitt der Bevölkerung, wobei die jeweils durchgeführten Kampagnen[10] zu diesen Ergebnissen beigetragen haben (vgl. Prajczer/Seidl/Syrowatka 2009, 182; Karlhofer 2007, 40).

Bei den Burgenländischen Gemeinderatswahlen 2002, wo 16-18-Jährige das erste Mal das aktive Wahlrecht ausüben konnten, lag die durchschnittliche Wahlbeteiligung bei 80 %, um 5,6 % niedriger, als die generelle Wahlbeteiligung, die mit 85,6 % traditionell hoch lag (vgl. SORA 2005, 59). Die Nachwahlanalyse ergab auch, dass die Wahlbeteiligung bei dieser Wählergruppe bei kleinen Gemeinden eher über der Durchschnittswahl-beteiligung lag als bei größeren Gemeinden. Für die hohe Wahlbeteiligung der

[10] Wie zum Beispiel bei den Wiener Landtagswahlen 2005 die Informationskampagne der Magistratabteilung 13„ganz Wien geht wählen", wo 87% der wahlberechtigten Jugendlichen erreicht wurden, oder die Kampagne des Landesjugendreferates „Ich wähle", wo rund zwei Drittel erreicht wurden (vgl. Karlhofer 2007, 40)

jungen BurgenländerInnen wurde die breite öffentliche Diskussion über die Senkung des Wahlalters in den Medien, die umfassende Information für die unter 18-Jährigen, sowie die gesetzlich vorgesehene Zustellung von amtlichen Musterstimmzetteln an alle Wahlberechtigten angegeben (vgl. Weikovics 2002)

2.6.2 Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ auf Bundesebene

Für die Nationalratswahlen am 28. September 2008 waren insgesamt 6.333.109[11] Menschen wahlberechtigt. Durch die Wahlaltersenkung von 18 auf 16 Jahre konnten auch „*mehr als 182.000 neue Wähler*“ (Spindelegger 2007, 1) das aktive Wahlrecht nutzen. Mit dieser Senkung nimmt Österreich eine „*Pionierrolle“* (Pfaffenhuemer 2009, 85) in Europa hinsichtlich der Einbindung junger Menschen in die Politik ein. SORA, das Institut für Strategieanalysen und Dr. Ulrike Kozeluh führten zum Thema „Wählen mit 16“ im Jahr 2009 eine Post Election Study zur Nationalratwahl 2008 durch, wobei die wichtigsten – für die gegenständliche Untersuchung – Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden (vgl. Kozeluh 2009):

- **Das Interesse der Jugendlichen ist groß:** Die untersuchte Zielgruppe formuliert ein deutliches Interesse an Politik und politischer Beteiligung. Drei Viertel der Befragten verfolgen zumindest ein bis zwei Mal pro Woche politische Themen. Die Jugendlichen können zwischen „Wahlkampfparolen“ und „Information“ klar unterscheiden. Knapp zwei Drittel waren am Wahlkampf interessiert. Den Sozialpartnern wird von den Jugendlichen Vertrauen entgegengebracht, währenddessen eine große Unzufriedenheit im Zusammenhang mit den politischen AkteurInnen herrscht. Nur 20 Prozent haben Vertrauen in die PolitikerInnen und die politischen Parteien.

- **Distanz statt Verdrossenheit:** Viele Jugendlichen fühlen sich von der Politik und den wahlwerbenden Parteien nicht wahr- bzw. ernst genommen. Rund die Hälfte der 16-18-Jährigen meinte, dass sich Politikerinnen nicht um die für sie wichtigen Themen kümmern. Das

[11] http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/nationalrat/2008/End_Gesamt.aspx, am 14.4.2011

glaubwürdige Auftreten von PolitikerInnen im direkten Lebensumfeld der Jugendlichen kann helfen, die bestehende Distanz zu überbrücken.

- **Politische Entscheidungsfindung:** Auch wenn die Wahlbeteiligung nur schwer aus der Studie abgeleitet werden kann, gibt es doch Hinweise darauf, dass die Wahlbeteiligung der 16-bis 18-Jährigen ähnlich hoch gewesen sein dürfte wie in der Gesamtbevölkerung, „Wählen" wird als Recht und nicht als Pflicht verstanden.

- **Politik lernen und erleben – in und außerhalb der Schule:** Neben den Gesprächen innerhalb der Familie kommt der Schule eine wichtige Rolle in der politischen Wissensvermittlung zu. Für SchülerInnen ist die Schule ein wichtiger Ankerpunkt in der individuellen Auseinandersetzung mit Politik, sowie mit politischen Konzepten und Inhalten. Zudem wünschen sich die befragten Jugendlichen, dass sie in der Schule mehr über Parteien und Programme aufgeklärt werden. Sie weisen diese Kompetenz der Schule zu, weil sie die Schule als einen Ort der Vermittlung von objektiven Informationen wahrnehmen.

- **Unterschied zwischen SchülerInnen und Berufstätigen:** Insgesamt muss eine differenzierte Betrachtung zwischen SchülerInnen und Berufstätigen bezüglich des Wahlverhaltens getroffen werden. Die beiden Gruppen unterscheiden sich in den grundsätzlichen Werthaltungen, dem politischen Interesse und dem Verhalten signifikant. So äußern Berufstätige stärkere autoriataristische und xenophobe Einstellungen beispielsweise zu den Themen „Zuwanderung" und „Gleichstellung der Frau" als SchülerInnen (vgl. Kozeluh 2009, 32).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Erkenntnisse der vorliegenden empirischen Untersuchungen, sowie die für diese Studie verwendeten Referenzstudien durchaus zu homogenen Erkenntnissen kommen. Die Wahlbeteiligung liegt im Durchschnitt zur Gesamtbevölkerung und das „Wählen" wird als Recht und nicht so sehr als Pflicht verstanden. Die 16-17-Jährigen zeigen insgesamt ein ausgesprochenes Interesse an der Politik und

setzen sich mit den Themen, den Parteien und auch den PolitikerInnen vor einer Wahl auseinander. Wenngleich den politischen Parteien und den PolitikerInnen weniger Glaubwürdigkeit zugestanden wird, als zum Beispiel anderen wichtigen Anspruchsgruppen wie den Sozialpartnern oder NGO`s bzw. NPO`s. Neben der Familie ist die Schule der wichtigste Ort für die Jugendlichen, wo die Jugendlichen ihre Informationen über politische Themen und Rahmenbedingungen erfahren können.

2.7 Jugendwahlrecht in Österreich im internationalen Kontext

Im internationalen Vergleich gibt es zehn Staaten, in denen das Wahlalter niedriger ist und zwischen 15 und 17 Jahren variiert. Innerhalb der Europäischen Union ist Österreich das einzige Land, wo 16 und 17-Jährige auf den Ebenen Gemeinde, Landtag, Nationalrat, Bundespräsidentschaft und Europäisches Parlament aktiv wählen können (vgl. Karlhofer 2007, 38). Und mit der Senkung des passiven Wahlalters auf 16 Jahre bei Landtagswahlen in Wien, Burgenland und Salzburg *„praktiziert Österreich im Hinblick auf das Kriterium „Alter" europaweit nun ein besonders inklusives Wahlrecht*" (Pelinka/Rosenberger 2007, 178).

Österreich hat mit diesem Schritt großes Interesse bei anderen Staaten ausgelöst (vgl. SORA, http://www.sora.at/de/start.asp?x=x&fr=&b=&ID=1136, am 13.12.2009). Ob nun andere EU-Länder dem Beispiel Österreichs folgen, ist laut Karlhofer (vgl. Karlhofer 2007, 38) nicht eindeutig zu beantworten. Ein wichtiges Referenzland für Österreich ist Deutschland, wobei hier seit dem Jahr 1996 in mehreren Bundesländern das Kommunalwahlrecht auf 16 Jahre gesenkt worden ist. Erwähnenswert ist m.E. der Umstand, dass in Hessen nach einem Regierungswechsel[12] die 1998 eingeführte Maßnahme („Wählen mit 16") wieder zurückgenommen wurde. Dieser Umstand relativiert m.E. die Einschätzung von Prajczer/Seidl/Sywowatka (2009, 184), die konstatieren: „*Es wird in einigen Jahren selbstverständlich sein, dass Jugendliche ab 16 bei Wahlen demokratische Verantwortung übernehmen. Oder möchte heute jemand ernsthaft am Frauenwahlrecht Zweifel äußern?".* Derzeit sind allerdings

[12] Nach den Landtagswahlen am 7.2.1999 löste eine CDU-FDP Koalition unter Ministerpräsidenten Roland Koch die SPD-Grüne Koalition ab.

keine politischen Diskussionen in Österreich zu beobachten, die eine Trendumkehr in Sachen „Wählen mit 16“ erkennen lassen.

In den deutschen Bundesländern gibt es immer wieder Initiativen von SPD, „Die Linke“ und den Grünen in Richtung Wahlaltersenkung. Auf Bundesebene brachten die Linke und die Grünen im 2006 einen Antrag auf Wahlaltersenkung ein, ohne nachhaltigen Erfolg. Zuletzt thematisierte das Thema im Jahr 2009 der Vizepräsident des Bundesverfassungsgerichtes Andreas Voßkuhle, indem er sich für eine Senkung des Wahlalters von 18 auf 16 Jahre aussprach[13]. VertreterInnen von CDU und FDP lehnten diesen Vorschlag ab. Bei den letzten Wahlen in Deutschland, wie zum Beispiel im Bundesland Baden-Württemberg am 27. März 2011 konnten 16-17-Jährige noch nicht aktiv an der Wahl teilnehmen. Bremen ist aktuell das einzige Bundesland, wo „Wählen mit 16“ auf Landesebene möglich ist.[14]

In Großbritannien wurde unter Premierminister Gordon Brown im Jahr 2006 die in Form einer Kampagne geführte Initiative „Votes at 16“ gestartet, die auf große Resonanz gestoßen ist, realpolitisch aber nie umgesetzt wurde.

2.8 Politische Parteien im Burgenländischen Landtag

Die politischen Parteien in Österreich sind den Rechtsinstituten der Demokratie in der Verfassung im historischen und auch verfassungstheoretischen Sinn vorausgesetzt (vgl. *Ucakar/Geschiegl 2010, 142).*

> *„Sie sind die Gründer der Ersten und Zweiten Republik. Erst mit dem Parteiengesetz von 1975 wurden die Parteien und damit die Parteiendemokratie in der österreichischen Verfassung verankert. In der Realverfassung war und ist seit der Gründung der Republik eine Parteiendemokratie bzw. ein parlamentarischer Parteienstaat (Ucakar/Geschiegl 2010, 142).“*

[13] (vgl.) http://www.tagesspiegel.de/politik/deutschland/waehlen-schon-mit-16/1496038.html, am 14.4.2011
[14] http://www.landeswahlleiter.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen192.c.1836.de, am 14.4.2011

Das österreichische Recht unterscheidet drei Parteibegriffe (vgl. Müller 2006, 280):

- Die Wahlpartei: Sie wird in Art. 26 B-VG erwähnt, ihre Rechtsgrundlage ist die jeweilige Wahlordnung. Wahlparteien sind die bei Wahlen kandidierenden politischen Gruppierungen.

- Die Partei im Parlament, also eine parlamentarische Fraktion. Ihre Rechtsgrundlagen sind die Artikel 35 und 55 des B-VG und die jeweiligen parlamentarischen Geschäftordnungen.

- Die politische Partei: Sie wird in Art. 147 der B-VG in negativer Form erwähnt (Verbot, ihre Angestellten und Funktionäre zu Verfassungsrichtern zu machen). Ihre Rechtsgrundlage ist das Parteiengesetz (BGLB. 1975/404).

Mit Art. I, § 1 (1) und (2) des Parteiengesetzes wird die Parteiendemokratie in der österreichischen Verfassung verankert. Im § 1 wird die Existenz und die Vielfalt politischer Parteien als wesentlicher Bestandteil der demokratischen Ordnung der Republik Österreich verankert (Art. 1 B-VG). Zu den Aufgaben der politischen Parteien gehört die Mitwirkung an der politischen Willensbildung (2).

Verglichen zu anderen Bundesstaaten ist der Anteil der staatlichen Kompetenz der einzelnen Bundesländer „*schmal dimensioniert*“ (Dachs 2006, 1008), allerdings ergibt sich doch ein „*erheblicher Gestaltungsspielraum*“ (Dachs 2006, 1008). Die politischen Parteien spielen hier eine herausragende Rolle. Diese sind in einem doppelten Bezugsrahmen zu sehen, was insbesondere für das gegenständliche Forschungsthema von hoher Bedeutung erscheint, weil „Wählen mit 16“ zuerst auf kommunaler- und Landesebene verankert wurde, bevor es im Jahr 2007 für die Nationalratswahlen beschlossen wurde. In der vertikalen Dimension dieses doppelten Bezugsrahmens sind die politischen Parteien als eine Stufe in der bundesweiten Parteienorganisation zu verstehen. Und in der horizontalen Ebene sind sie für die Handlungsebene des politischen

Systems zuständig, soll heißen, dass sich die jeweilige Partei auf der Ebene der Bundesländer bewähren muss. Dazu bedarf es entsprechend abgestimmter personeller und inhaltlicher Angebote auf der jeweiligen Politikebene, wobei die Herausforderungen und politisch adäquaten Antworten je nach Bundesland verschieden sein können.

Bezugnehmend auf die Mehrheitsverhältnisse in den Ländern konstatiert Dachs (vgl. 2006, 1012) eine Kontinuität und Stabilität bis weit in die 1980er Jahre. So regierten bis Mitte der 1980er Jahre in acht von neun Bundesländern absolute Mehrheiten, an Stimmen oder zumindest an Mandaten (Ausnahme Salzburg). Nur im Burgenland kam es durch soziologische Veränderungen verursacht zu einem „Machtwechsel“ (vgl. 2006, 1012 f.). Von 1945 bis 1964 stellte die ÖVP nicht nur den Landeshauptmann, sondern verfügte auch über die relative Mandatsmehrheit. Im Jahr 1964 übernahm die SPÖ den Landeshauptmann, damit konnte die SPÖ neben Wien und Kärnten in einem dritten Bundesland die wichtige Position des Landeshauptmannes besetzen und ihre Präsenz gegenüber der Ersten Republik wesentlich verbessern (vgl. 2006, 1012 f.)). Seit 1964 gab es 11 Landtagswahlen, wobei die SPÖ immer als stimmenstärkste Partei hervorging. Bei den Landtagswahlen 1987 zog erstmals nach 1968 wieder die FPÖ mit 3 Mandate in den Landtag ein. In den Perioden 1991 bis 1996 und 1996 bis 2000 war die FPÖ aufgrund des Proporzsystems in der Landesregierung mit einem Mitglied vertreten. Bei den Wahlen 2000 verlor die FPÖ diesen Regierungssitz wieder. Bei den Landtagswahlen 2000 schafften erstmals die Grünen den Sprung in den Landtag mit 2 Mandaten. Seither sind die Grünen im Burgenländischen Landtag vertreten. Die ÖVP stellte seit den Landtagswahlen 1964 den Landeshauptmann-Stellvertreter und ist mit 3 Mitgliedern in der Landesregierung vertreten.

Bei den Landtagswahlen am 9.10. 2005, wo erstmals 16- 18-Jährige im Burgenland das aktive Wahlrecht ausüben konnten, erreichte die SPÖ mit 19 Mandaten wieder die absolute Mandatsmehrheit, die ÖVP kam auf 13 Mandate und FPÖ und Grüne auf jeweils 2 Mandate (vgl. http://wahl.bgld.gv.at/wahlen/lt20051009. nsf/vwMandate/100009, am

29.3.2011). In der Landesregierung behielt die SPÖ mit vier Regierungssitzen gegenüber der ÖVP (drei) ebenfalls die absolute Mehrheit.

Am 30.5.2010 fanden die letzten Landtagswahlen statt, wo die SPÖ 18 Mandaten, die ÖVP 13, FPÖ 3 und Grüne sowie die erstmals antretende Liste Burgenland jeweils ein Mandat erhalten haben. An der Anzahl der Regierungssitze in der Burgenländischen Landesregierung veränderte sich zu den Wahlen 2005 nichts (vgl. http://wahl.bgld.gv.at/wahlen/lt20100530.nsf/vwMandate/100009). Die Grünen verloren bei diesen Landtagswahlen ihren Klubstatus.

Über den Klubstatus verfügen alle im Burgenländischen Landtag vertretenen Parteien, die mit zwei Mandaten oder 5,5 Prozent der WählerInnenstimmen notwendig (vgl. Aigner 2006, 960) vertreten sind. Der Klubstatus wirkt sich auf die parlamentarische Arbeit insofern aus, da damit der verbesserte Zugang zu Ressourcen und Infrastruktur verbunden ist (z.B.: Höhe der finanziellen Zuwendungen) und manche Instrumente (z.B. Stimmrechte in Ausschüssen) an den Klubstatus geknüpft werden.

3. Empirischer Teil

In diesem Teil dieser Arbeit werden im ersten Kapitel die Ausgangslage, die Zielsetzung und die Forschungsfrage erläutert. Außerdem werden Methodenwahl, sowie Planung und Umsetzung der Untersuchung beschrieben. Im darauf folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

Um den Aspekt der politischen Intention beforschen zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Aufgabe ist es, soziale Gegenstände wissenschaftlich zu beschreiben. Der Vorgang der Auswertung ist eine Analyse, die eine interpretative bzw. hermeneutische ist. Demnach wurde versucht, die Forschung nach den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung (vgl. Lamnek 1995, 22) auszurichten:

- Offenheit
- Forschung als Kommunikation
- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse
- Explikation
- Flexibilität

Durch die empirische Untersuchung soll exploriert werden, aus welchen Gründen, zu welchem Zeitpunkt sich die relevantesten politischen Entscheidungsträger im Burgenland für die Realisierung von „Wählen mit 16“ entschlossen haben. Um möglichst viele interessante Aspekte in diesem Bereich abzudecken, wurden Forschungsfragen entwickelt.

3.1 Forschungsfragen

Die gegenständlichen Untersuchungsfragen wurden im Kontext des vorhandenen Wissens formuliert. Dass im Vorfeld einer qualitativen Untersuchung theoretische Vorüberlegungen angestellt werden müssen, folgt aus dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens. Diese Vorüberlegungen haben die Aufgabe, das für die Untersuchungsfragen relevante und bereits durch andere erarbeitete Wissen zusammenzutragen. Dazu müssen die Untersuchungsfragen exakter formuliert werden, um den Kausalzusammenhang, nach dem gesucht werden soll, so exakt wie möglich benennen zu können (vgl. Gläser/Laudel 2004, 31.) In diesem Sinne wurden die folgenden Forschungsfragen auf Basis der zuvor generierten Thesen entwickelt:

- Was waren die Motive und Intentionen der politischen Parteien im Burgenland, das aktive Wahlalter auf 16 zu senken? Retrospektive Betrachtung!

- Wie hat sich die Meinung innerhalb der jeweiligen Fraktion zu diesem Thema entwickelt? Wo gab es Widerstand? Wo gab es Zustimmung?

- Haben sich die Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ im Burgenland auf die Meinungsbildung in den anderen Bundesländern bzw. auf bundespolitischer Ebene positiv ausgewirkt?

- Welche politischen Inhalte wurden von den politischen Parteien entwickelt, um die ErstwählerInnen (16- bis 18-Jährigen) anzusprechen?

- Welche Partei war federführend für die Implementierung von „Wählen mit 16“ im Burgenland verantwortlich?

- Wurde durch die Wahlaltersenkung auf 16 Jahre nach Meinung der verantwortlichen PolitikerInnen eine Sensibilisierung für politische Themen bei den burgenländischen Jugendlichen in Gang gesetzt? Beispiele?

- Welche Maßnahmen und Modelle haben sich im Sinne einer erhöhten Jugendpartizipation in der Vergangenheit bewährt?

- Welche weiteren Maßnahmen und Modelle müssten im Sinne einer umfassenden Jugendbeteiligung implementiert werden, um bei Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren ein höheres Politikinteresse zu erzielen bzw. den Mitgestaltungswillen zu erhöhen?

- Sind bzw. waren die politischen Parteien im Sinne der „Bildung intelligenter Staatsbürgerschaften“ überhaupt an einer umfassenden Jugendpartizipation interessiert? Oder geht es vielmehr darum, eine neue Wählergruppe möglichst effizient anzusprechen?

- Sind von Seiten der politischen Parteien im Burgenland weitere Schritte in Richtung „mehr Verantwortung“ angedacht - wie z.B. die Volljährigkeit (von 18 auf 16), die Strafmündigkeit (14 auf 12) und die Grenze zum Erwachsenenstrafrecht herabzusetzen (18 auf 16) -, die man auf Bundesebene in Hinblick auf „Wählen mit 16“ bei den nächsten NR-Wahlen thematisieren möchte?

- Sind weitere Projekte im Rahmen der Jugendpartizipation geplant? In welcher Form?

- Mehrere Studien[15] belegen, dass die politischen Parteien und ihre ProponentInnen als „Partizpationsschranken“ („PolitikerInnen als Negativ-werbung) gesehen werden, wobei das Vertrauen bsw. In NGO`s höher liegt. Woran liegt das? Fühlt sich die Politik für diese Situation verant-wortlich? Was tun PolitikerInnen konkret, um diese „Schranken“ abzubauen?

- Wie beurteilen die ExpertInnen die Organisation der Politischen Bildung an den Burgenländischen Schulen?

3.2 Forschungsmethode

Als erstes Erhebungsinstrument der empirischen Evaluation wurden qualitative Interviews mit ExpertInnen generiert. Ich entschied mich für die Form der qualitativ – empirischen Interviews, denn ich wollte „…*am Einmaligen, am Individuellen ansetzen* …“ (Mayring 1983, 16), so dass ich „…*die volle Komplexität ihrer Gegenstände erfassen*…“ (ebd., S.16) könnte. Mir war es wichtig, die Aussagen der GesprächspartnerInnen besser zu verstehen, zum Beispiel durch Nachfragen. Diese Methode ermöglicht mir, tiefere Bedeutungszu-sammenhänge zu erkennen. Auf diese Weise ist es eher als bei quantitativen Methoden möglich, die Authentizität der Antworten zu überprüfen. Soziale Interaktion bedeutet in der Regel nicht einfach Wissensaustausch. In Interaktionen fließen Interessen, persönliche Probleme ein, auch werden Machtverhältnisse darin geregelt. Zu beachten ist, dass Befragte in einem betrieblichen Kontext eine Rolle wahrzunehmen haben und daher den Interviewer unter bestimmten Voraussetzungen empfangen. Das Ergebnis von Experteninterviews hängt mitunter davon ab, ob der Interviewer vom Experten als halbwegs kompetenter Gesprächspartner eingestuft wird.

[15] Vgl. Jugendpartizipation in Österreich – Daten und Fakten zur politischen Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener; Wien 2005, S. 21

3.2.1 Das Experteninterview als qualitatives Interview

Zum besseren Verständnis der methodischen Vorgehensweise wird nun kurz auf die methodisch – technischen Charakteristika der qualitativen Interviews eingegangen:

Lamnek (vgl. Lamnek, 1995, 68) nennt folgende methodische Kriterien von qualitativen Interviews:

- „Qualitative Interviews erfolgen im alltäglichen Milieu des Befragten, um eine möglichst natürliche Situation herzustellen und authentische Informationen zu erhalten.

- Schon beim Zugang zu den zu Befragenden ist die Vertrauensbasis wichtig; es empfiehlt sich daher, den Zugang über Dritte zu suchen, die als Vermittler zwischen Forscher und Befragten beider Vertrauen genießen.

- Große Fallzahlen sind ausgeschlossen; es geht bestenfalls über einige typische Fälle, die durch theoretical sampling gewonnen werden.

- Aus der Nichtstandardisierung folgt, dass es keine geschlossenen Fragen geben kann.

- Qualitative Interviews erfordern vom Interviewer höhere Kompetenz als standardisierte Befragungen. Daher wird der Interviewer im Regelfall der Forscher sein.

- Der zu Befragende muss Verbalisierungs- und Artikulationsvermögen besitzen.

- Die Atmosphäre beim Interview muss absolut vertraulich und freundschaftlich-kollegial sein.

- Es ist eine offene Gesprächstechnik zu praktizieren; der Interviewer ist anregend-passiv.

- Die Asymmetrie der Kommunikationssituation im qualitativen Interview (einer erzählt, der andere hört zu) ist tendenziell auch im Alltag üblich und wirkt – richtig praktiziert – gegenüber dem Befragten als positive Sanktion.

- Aufzeichnungsgeräte (Tonband oder Video) sind unverzichtbar, um die Fülle der Informationen komplett zu haben und systemisch auswerten zu können.

Das qualitative Interview kann länger dauern, weil es dem Alltagsgespräch ähnlicher ist als das quantitative."

Im konkreten Forschungsdesign zielt das Experteninterview auf den Wissensvorsprung beim politischen Lobbying bzw. der politischen Umsetzung von „Wählen mit 16" im Burgenland ab. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurden daher folgende Aspekte berücksichtig (vgl. Meuser und Nagel, 481):

- die Entscheidungsmaximen der Programmgestalter,

- auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z.B.: Schule, Berufsbildungssystem, Arbeitsförderung, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung herauskristallisieren,

- auf das Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist,

- auf das Wissen über Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen.

Die Umsetzung der Experteninterviews erfolgt in Form eines leitfadengestützten Interviews. Der Leitfaden dient dabei als hilfreiche Stütze für den Interviewer, um sicherzustellen, dass die Fragen vollständig und hinreichend spezifisch im Gespräch behandelt werden.

3.2.2 Der Leitfaden – die Leitfragen

Leitfragen dienen als Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und qualitativen Erhebungsmethoden. Da Fragen stets Aufforderungen zur Schließung von Wissenslücken sind, vermögen sie eine empirische Untersuchung viel besser zu steuern als ein hypothetisches Modell . Leitfragen charakterisieren das Wissen, das beschafft werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten. Sie benennen die zu rekonstruierenden Situationen oder Prozesse (politische Intention von „Wählen mit 16“) und beschreiben die Informationen, die über diese Situationen und Prozesse beschafft werden müssen.

Sie bilden aber auch teilweise die Grundlage (Generierung von Hypothesen für quantitativen Teil!) für Handlungen des Forschers als „aktives Erhebungsinstrument“ (vgl. Gläser/Laudel 2004, 88f.).

Bei der Ausarbeitung habe ich mich auch an den Empfehlungen von Gläser und Laudel (vgl. 2004, 90) an der „Checkliste“ orientiert:

- Welche Prozesse und Situationen müssen rekonstruiert werden?
- Welche Akteure sind an diesen Prozessen beteiligt/befinden sich in diesen Situationen?
- Welche Ziele und Interessen hatten diese Akteure bezogen auf die jeweiligen Prozesse und Situationen?
- Welche Handlungen, Handlungsbedingungen und Handlungsresultate beeinflussen den Verlauf der Prozesse/Situationen?

- Welche Konflikte sind aufgetreten? Wodurch wurden diese Konflikte verursacht? Wie wurden sie gelöst?

3.2.3 Die befragten ExpertInnen

ExpertIn ist jemand, der/die aufgrund von langjähriger Erfahrung über bereichsspezifisches Wissen/Können verfügt. Personen, die zu einem bestimmten Problem zwar eine Meinung, aber keine Erfahrung haben, gelten nicht als ExpertInnen (vgl. Gläser/Laudel 2004, 9). Auch spezialisierte, erfahrene PolitikerInnen werden als ExpertInnen bezeichnet – der/die ExpertIn einer Partei in diesem Sinne sind Angehörige einer Funktionselite, die über besonderes Wissen verfügen. Alle ExpertInnen waren in den letzten zwei Legislaturperioden[16] (seit 2000) im Burgenländischen Landtag vertreten bzw. in einer für die Forschungsfragen bedeutenden Position, wie der Funktion des Burgenländischen Jugendanwaltes und können daher einen exklusiven Einblick in das Forschungsthema geben. Die naheliegende Interpretation des Begriffs Experteninterview wäre deshalb die des Interviews mit Angehörigen solcher Eliten, die aufgrund ihrer Position über besondere Informationen verfügen (vgl. Gläser/Laudel 2004, 9). Meuser und Nagel (vgl. 2003, 481) weisen darauf hin, dass grundsätzlich zwei Intentionen mit dem Einsatz von ExpertInneninterviews kommen, die auch für die gewählte Methode der Triangulation im gegenständlichen Forschungsprozess von Bedeutung sind:

1. Es dient als explorative Methode, mit dem Ziel, Kontextwissen zu generieren.

2. Das mittels ExpertInneninterview erhobene Material fungiert als eigenständige empirische Basis einer Untersuchung und zielt auf die Generierung von Betriebswissen.

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte mit den Klubobleuten der im burgenländischen Landtag vertretenen Parteien: SPÖ, ÖVP, FPÖ und Grüne.

[16] Bei Forschungsstand Mai 2008

Zusätzlich wurden die beiden Parteivorsitzenden von SPÖ und ÖVP, der Burgenländische Landeshauptmann Hans Niessl (SPÖ) und sein Stellvertreter Franz Steindl (ÖVP) für ein Experteninterview gewonnen. Aufgrund der intensiven Befassung während des Forschungsprozesses wurde es für sinnvoll erachtet, dass zu den genannten ExpertInnen, die allesamt PolitikerInnen sind, auch noch ein Experte hinzugenommen wird, der eine gewisse und von der Politik unabhängige Position bzw. Funktion innehat. So konnte der Burgenländische Kinder- und Jugendanwalt Mag. Christian Reumann für ein Interview gewonnen werden. Der Zugang zum Feld wurde für mich als Forscher dadurch erleichtert, weil es sich um ein ehemaliges Arbeitsfeld von mir handelt und ich die handelnden Personen alle persönlich kenne.

3.2.3.1 Interviewte Personen

Folgend werden kurz die interviewten ExpertInnen vorgestellt.

- **Hans Niessl (SPÖ):** Seit dem 28. Dezember 2000 burgenländischer Landeshauptmann. Zuvor war der gelernte Lehrer an Volks- und Hauptschule tätig (Hauptschuldirektor); von 1987 – 2000 Bürgermeister von Frauenkirchen. 1996 zog Hans Niessl in den Burgenländischen Landtag, wo er 1999 Klubobmann wurde. Landesparteiobmann der Burgenländischen SPÖ.

- **Mag. Franz Steindl (ÖVP):** Seit dem 28. Dezember 2000 Landeshauptmann-Stellvertreter im Burgenland. Seit 1980 in der Partei (Jugendfunktionär) in verschiedenen Funktionen. Von 1992 – 2000 Bürgermeister von Purbach. In den Jahren 1994 – 2000 war der studierte Volkswirt Abgeordneter zum Österreichischen Nationalrat und zog 2000 in den Burgenländischen Landtag ein. Landesparteiobmann der Burgenländischen ÖVP.

- **Mag.a. Grete Krojer (Grüne):** Seit 2000 Klubobfrau und Landtagsabgeordnete im Burgenländischen Landtag. Zuvor war sie seit 1996 Landessprecherin der Grünen im Burgenland. Seit 1992 Gemeinderätin in Wulkaprodersdorf. Von 1975 – 2000 unterrichtete sie Geschichte, Politische Bildung und Leibeserziehung an der AHS.

- **Christian Illedits (SPÖ):** Burgenländischer Landtagsabgeordneter seit 2000. Seit 2003 Klubobmann und SPÖ Bezirksparteiobmann Mattersburg. Im Jahr 1996 wurde der ehemalige Postbeamte zum Bürgermeister in Draßburg gewählt.

- **Ing. Rudolf Strommer (ÖVP):** Seit 1999 Abgeordneter zum Burgenländischen Landtag und seit 1987 als Gemeinderat und Gemeindevorstand in Illmitz tätig. Im Jahr 2005 wurde der Berufsoffizier Klubobmann seiner Partei im Burgenländischen Landtag.

- **Johann Tschürtz (FPÖ):** Seit 1997 Abgeordneter zum Burgenländischen Landtag und seit 2005 Landesparteiobmann und Klubobmann der FPÖ Burgenland.

- **Mag. Christian Reumann (Kinder- und Jugendanwalt des Burgenlandes):** Seit dem Jahr 1992 Kinder- und Jugendanwalt im Burgenland. Der studierte Psychologe und Psychotherapeut setzt sich als Kinder- und Jugendanwalt für die Rechte von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft ein und berät die Landesregierung zu diesen spezifischen Themenstellungen.

3.2.4 Die Durchführung der Interviews

Die Befragung der ExpertInnen wurde innerhalb von zwei Monaten durchgeführt (März – Mai 2008). Die Interviews dauerten zwischen 50 und 110 Minuten, wobei alle gestellten Fragen behandelt wurden. Alle Interviews fanden in den Büroräumlichkeiten der Burgenländischen Landesregierung statt.

Der Interviewleitfaden soll sicher stellen, dass in allen Interviews bestimmte Informationen erhoben werden. Der Interviewleitfaden wird allerdings aufgrund der zu erwartenden unterschiedlichen ideologischen Zugänge zum Forschungsthema jeweils an die Interviewsituation angepasst. Dies lässt sich mit dem Prinzip der Offenheit und dem Prinzip des Verstehens begründen (vgl. Gläser/Laudel 2004, 146). Dabei wird natürlich auf die Vergleichbarkeit und auf die Vollständigkeit der Informationen geachtet.

3.3 Datenaufbereitung

„*Das auf Tonband aufgezeichnete Interview sollte möglichst vollständig transkribiert werden*“ (Gläser/Laudel 2006, 188). So wurden alle sieben Interviews vollständig transkribiert, wobei paraverbale Äußerungen („hm“, „äh“ usw.) selten festgehalten wurden. Nach folgenden Transkriptionsregeln wurde vorgegangen (vgl. Gläser/Laudel 2006, 188 f.):

- es wurde in Standorthographie verschriftet und keine literarische Umschrift verwendet;
- nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben;
- Besonderheiten der Antwort „Ja“ oder „Nein“ (z.B. zögernd, gedehnt, lachend) wurden vermerkt;
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt;
- Unverständliche Passagen wurden gekennzeichnet.

Mit dem Einverständnis der Befragten wurden die Interviews auf Tonband aufgenommen und in weiterer Folge in normales Schriftdeutsch transkribiert.

Insgesamt wurden 56 Seiten transkribiert. Diese Art der Transkription kommt dann zum Einsatz, wenn „…*die inhaltlich – thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“* (Mayring, 1990, S. 65).

3.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die qualitative Inhaltsanalyse bezieht auch Kommunikationsinhalte, die nicht explizit angesprochen werden, in die Analyse ein. Durch eine systematische Interpretation wird die inhaltliche Bedeutung von Aussagen ermittelt, ohne das Material auf qualifizierbare Aussagen zu reduzieren.

Das Material, das zergliedert und analysiert wurde, ergab sich aus den sieben Interviews. Zur Auswertung wurde die Form der strukturierten Inhaltsanalyse herangezogen.

Nach Mayring ergeben sich folgende drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayiring, 1990, 86):

1. die Zusammenfassung
2. die Explikation
3. die Strukturierung

Von den drei „*Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse*“[17] (vgl. Flick, U. et al., Hrsg., 1995, 211) entschied ich mich für die **strukturierte – die inhaltliche Strukturierung** in Abgrenzung zur formalen, typisierenden und skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring 1990, 79), die nach folgenden Kriterien abläuft (Ablaufmodell nach Mayring, 1988):

[17] Zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse.

1. **Schritt:** Festlegung der Strukturierungsdimension (theoriegeleitet)
2. **Schritt:** Bestimmung der Ausprägungen, Zusammenstellung des Kategoriesystems
3. **Schritt:** Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus – Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau.
4. **Schritt:** Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
5. **Schritt:** Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition
6. **Schritt:** Ergebnisaufbereitung

Besonders sorgfältig[18] wurde die Festlegung von Kodierregeln vorgenommen, um eindeutige Zuordnungen bei Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien zu ermöglichen (Mayring 2002: 118f). Diese Regeln wurden dann in einem Kodierleitfaden festgehalten bzw. zusammengefasst.

3.4.1 Warum wurde die strukturierte Inhaltsanalyse gewählt?

> „*Sie hat das Ziel, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen. Es kommen hier formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen in Frage, je nach Art der theoriegeleiteten entwickelten Strukturierungsdimensionen, die dann in einzelne Kategorien untergliedert werden*." (vgl. Flick, U. et al., Hrsg., 1995, 213).

Dieses Kategoriensystem wurde unter den theoretischen Fragestellungen **deduktiv** geordnet, anhand der Struktur des bereits entwickelten Leidfadens. Zum Teil wurden auch **induktiv**, direkt vom Textmaterial ausgehend Kategorien gebildet. Bei der inhaltlichen Strukturierung besteht das Forschungsziel darin, bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Textmaterial herauszufiltern und zusammenzufassen. Für die Extraktion der Inhalte der ExpertInnen-interviews wurde ein theoriegeleitetes System festgelegt, wo Haupt- und

[18] Siehe Seite 37 ff.

Unterkategorien entwickelt wurden. Die vier Hauptkategorien ergeben sich aus dem Interviewleitfaden und in einer ersten Sortierung wurden Interview-aussagen diesen Hauptkategorien zugeordnet. Zentrales Merkmal dieser Technik ist in einem weiteren Schritt, dass das aus den Strukturierungs-dimensionen zusammengestellte Kategoriesystem sehr genau definiert wird, um eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer zu ermöglichen. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt (vgl. Mayring 118) , welches in drei Schritten vorgeht:

1. ***Definition der Kategorien:*** Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.

2. ***Ankerbeispiele:*** Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für die Kategorie gelten sollen. Diese Beispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie.

3. ***Kodierregeln:*** Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Im Rahmen der konkreten Durchführung der Textanalyse wurden die einzelnen Absätze, Aussagen oder Satzteile anhand der einzelnen Kategorien kodiert, um ein strukturiertes Bild des Materials zu gewinnen. Entsprechende Textstellen wurden farblich gekennzeichnet und ein Codeplan erstellt, in dem alle festgestellten Auswertungskategorien enthalten waren. Dieser Codeplan diente in weiterer Folge dazu, die einzelnen Textstellen im jeweiligen Interview den Kategorien zuzuordnen. Danach wurden die kodierten Textstellen je Kategorie extrahiert und ein entsprechender Kontext anhand von zusammenfassenden Interpretationen als Ergebnis zusammengefasst. Einige Textstellen wurden auch mehreren Kategorien zugeordnet, wenn ihr Textinhalt dies erforderte. Nachdem alle Texte kategorisiert waren, wurde eine zusammenfassende Paraphrasierung der Textpassagen vorgenommen.

Im darauf folgenden Schritt wurde die erste und zweite Reduktion des Textmaterials vorgenommen, indem zuerst unwichtige oder bedeutungslose Stellen gestrichen und danach in ähnliche Textstellen zusammengefasst wurden. Nach jeder Reduktionsphase wurde überprüft, ob die Aussagen noch das ursprüngliche Textmaterial repräsentieren. Im Anschluss wurden die Kategorien gruppenspezifisch betrachtet und unter Einbezug des Wissens aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit in Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet (vgl. Mayring, 2008: 61ff). Die **Auswertung erfolgte in der Zusammenfassung von Themenblöcken**, wobei die einzelnen Kategorien mit Ankerbeispielen untermauert wurden und bei ihrer Interpretation das theoretische Wissen mit einfloss.
Den Abschluss jeder Kategorie bildet die Zusammenfassung der Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Forschungshypothesen bzw. Forschungsfragen.

4. Darstellung der Ergebnisse und Interpretationen

Innerhalb der Logik der Inhaltsanalyse müssen die verschiedenen Kategorisierungsdimensionen und das Abstraktionsniveau im Vorfeld definiert werden (vgl. Mayring 2002, 115).
In der folgenden Ergebnispräsentation werden die gebildeten Kategorien als thematische Blöcke im Sinne eines „*thematischen Kriteriums*“ (Mayring 1990, 79) festgelegt, um die inhaltliche Gliederung besser herauszuarbeiten zu können:

1. **Erster (persönlicher) Zugang zu „Wählen mit 16“**
2. **Politische Intention – „Wählen mit 16“**
3. **Jugendpartizipation und „Wählen mit 16“**
4. **Politische Bildung an Schulen und „Wählen mit 16“**

Obwohl das Herzstück der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse die genaue Definition des Kategoriesystems darstellt, um eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer zu ermöglichen (vgl.

Mayring 2002, 118), wurden aufgrund der gegenstandsbezogenen Theoriebildung im Forschungsprozess zwei weitere Kategorien induktiv gebildet:

5. **Politische Willensbildung für „Wählen mit 16“ in Österreich**
6. **Umgang der politischen Parteien im Burgenland mit der neuen Wählergruppe**

4.1 Erster Zugang zu „Wählen mit 16“

Am 18.04.2002 beschloss der Burgenländische Landtag einstimmig, dass 16-17-Jährige BurgenländerInnen bei den Gemeinderatswahlen am 6.10.2002 das aktive Wahlrecht ausüben können. Rund 6.800 Jugendliche waren dadurch „zusätzlich“ aktiv wahlberechtigt. Durch diese neue Wählergruppe ist es auch zu einem Anstieg der Mandate gekommen. In 17 Gemeinden kam es zu einem Anstieg um zwei Mandate und in sieben Gemeinden um einen Anstieg um vier Mandate. Insgesamt gab es daher 62 zusätzliche Mandate bei den Gemeinderats- und Bürgermeisterwahlen am 6. Oktober 2002 zu verteilen. Das Burgenland war zwar erst das dritte Bundesland, wo „Wählen mit 16“ beschlossen wurde, denn die Steiermark und Kärnten hatten bereits das Gesetz beschlossen, aber in diesen Bundesländern wurde erst im Jahr 2003 gewählt (vgl. Burgenländischer Landtag, XVIII. Gesetzgebungsperiode - 21. Sitzung - Donnerstag, 18. April 2002, 12 ff.).

In Österreich konnten somit die 16-17-Jährigen das erste Mal bei den Burgenländischen Gemeinderatswahlen am 6.10.2002 teilnehmen. In weiterer Folge waren die 16-17-jährigen BurgenländerInnen auch bei den Landtagswahlen am 9.10.2005 und den letzten Gemeinderatswahlen am 7.10.2007 wahlberechtigt. Zuletzt gaben die 16-17-jährigen BurgenländerInnen am 28.09.2010 ihre Stimme bei den Nationalratwahlen ab. Somit hat das Burgenland die längste Tradition mit „Wählen mit 16“.

Die befragten ExpertInnen gaben unterschiedliche Zeitpunkte an, wo sie das erste Mal mit dem Thema „Wählen mit 16“ konfrontiert worden sind. Während Hans Niessl (SPÖ), Johann Tschürtz (FPÖ) und Christian Reumann (Kinder- und Jugendanwalt den Zeitpunkt mit dem Jahr 2000 angeben „(...) *ich meine so im Jahr 2000 bin ich intensiver mit der Thematik konfrontiert worden“ (*Reumann, Seite1, Zeile 9), kam Christian Illedits (SPÖ) „*vor circa 20 Jahren*“ (S.1, Z.6) erstmals mit dem Thema in Berührung. Dies war der Zeitpunkt, wo er sich vermehrt für aktive Politik interessierte. Für Franz Steindl (ÖVP) war es das Jahr 1992 (S. 1, Z. 6), wo er das erste Mal mit „Wählen mit 16“ konfrontiert worden ist, aber „*damals war das Thema noch nicht mehrheitsfähig* (S.1, Z. 8)“. Zu einer ähnlichen Aussage kommt auch Rudolf Strommer (ÖVP), der vor 25 Jahren als Funktionär der Jungen ÖVP damit konfrontiert worden ist und kann sich an etliche Diskussionen darüber erinnern (vgl. S. 1, Z. 6-8). Margarete Krojer (Grüne) nennt das Jahr 1995, wo sie sich für die Grünen als Gemeinderätin zu engagieren begann und mit „*diesem Vorschlag der Grünen“* (S.1, Z. 5) das erste Mal auseinandergesetzt hat.

4.1.2 Hauptmotivation- bzw. Argumentation für „Wählen mit 16“

Nachdem die Möglichkeit „Wählen mit 16“ von allen im Burgenländischen Landtag vertretenen Parteien einstimmig im Landtag beschlossen wurde, war es interessant, wie die individuellen Zugänge zum Thema gelagert sind.
Die jeweiligen Motivlagen und die darauf basierende Argumentation, wie sich die befragten ExpertInnen zu „Wählen mit 16“ positionieren, sind durchaus unterschiedlich. Für Grete Krojer war die Tatsache, dass durch das aktive Wahlrecht die 16-17-Jährigen eine neue „*politische Zielgruppe darstellen*“ (S. 2, Z. 51-53), die von den politischen Parteien wahrgenommen wird und stärker in die politische Entscheidung miteingebunden wird. Johann Tschürtz führt als Hauptargument an, dass er sich für „Wählen mit 16“ einsetzt, weil man in diesem Alter bereits „*viele andere Möglichkeiten“* (S.2, Z. 40-41) hat und nennt als Beispiel die Möglichkeit, mit 17 Jahren ein Auto zu lenken (S.2, Z.41). Der selben Argumentation bedient sich Hans Niessl, der meint, dass man als „*16-Jähriger schon sehr viele Rechte und Pflichten hat“* (S. s, Z. 53) und es daher notwendig war, die 16-Jährigen bei Wahlen aktiv zu beteiligen. Christian Illedits hebt den Kernbereich der Partizipation hervor: „*Je früher die Menschen*

mitgestalten können, umso mehr nehmen sie ihren Auftrag als Bürger, die die Partizipation auch leben, besser wahr" (S. 2, Z. 58-59). Einen sehr persönlichen und teilweise emotionalen Zugang zum Thema beschreiben Christian Illedits und Franz Steindl. Christian Illedits beendete als 18-Jähriger als Ortsvorsitzender der Sozialistischen Jugend sogar seine politische Karriere, weil er als Jugendlicher innerhalb der SPÖ nicht akzeptiert wurde:

> „*Das war ein einschneidendes Erlebnis und für mich unvergesslich. Davon sind auch meine Einschätzung und Engagement zum Thema Jugend und Politik geprägt (...) was mir angetan wurde, dies will ich zukünftigen Generationen nicht antun".* (S.1, Z. 49-54).

Illedits nennt aber noch einen weiteren Grund, warum er sich für „Wählen mit 16" stark gemacht hat. Er führt die gesellschaftliche Veränderung, die veränderte (geringere) Bedeutung der Familie und einen höheren Reifungsgrad der 16-Jährigen als Pro-Argument an (S.2, Z. 57-64). Franz Steindl „*war von Anfang an dafür*" (S. 1, Z. 48), weil er in seiner politischen Karriere persönliche negative Erfahrungen mit dem Parteiestablishment gemacht hat.

> „*Ich komme von der Jungen ÖVP, ich habe da verschiedene Ebenen durchgemacht und habe die Erfahrung als Jugendlicher machen müssen, als Jugendlicher nicht ernst genommen zu werden in der Partei und das war für mich immer ein Kampfauftrag, das war immer für mich ein Kampfauftrag"(*S. 1, Z. 49 -51).

4.1.3 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfrage:
„Was waren die Motive und Intentionen der politischen Parteien im Burgenland das aktive Wahlalter auf 16 zu senken? Retrospektive Betrachtung!"

Es ist auffällig, dass alle PolitikerInnen (Illedits, Steindl, Strommer), die bereits als Jungfunktionäre für die jeweilige Partei tätig waren, einen deutlich früheren Zeitpunkt angeben, wo sie mit dem Thema „Wählen mit 16“ konfrontiert wurden (von 1983 – 1995) als jene, die später in eine (politische) Funktion gekommen sind wie Niessl, Tschürtz, Krojer und Reumann (Jahr 2000). Diese Aussagen stimmen mit den Einschätzungen der ExpertInnen überein, die eine erste Diskussion um eine Absenkung des Wahlalters mit Ende der 80-er Jahre verorten. Auch die von Leeb durchgeführte Untersuchung aus dem Jahr 1998 wies bei der ÖVP-Burgenland eine Pro-Position auf, im Gegensatz zu den meisten anderen ÖVP-Bundesländerorganisationen.

Neben objektiven demokratiepolitischen, partizipationspolitischen und gesellschaftspolitischen Argumenten konnten bei zwei Interviewpartnern (Illedits und Steindl) auch subjektive Argumente für das Eintreten von „Wählen mit 16“ identifiziert werden: Die eigene negative Erfahrungen als Jungpolitiker mit der eigenen Partei, die vor allem innerhalb der ÖVP zu einem Meinungswechsel geführt hat.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass dieser „Motivationsmix“ aus objektiven und subjektiven Motiven der Befragten zum günstigen politischen Stimmungsbild im Burgenland geführt hat, der „Wählen mit 16“ auch realpolitisch ermöglicht hat. Auch wenn hier nur einzelne VertreterInnen der politischen Parteien befragt wurden und man nicht automatisch auf die Gesamtpartei (*Motivation der politischen Parteien)* schließen kann, muss angemerkt werden, dass sich unter den sechs befragten PolitikerInnen vier Parteivorsitzende befanden, die ganz wesentlich die Politik der eigenen Partei mitbestimmen und auch in den entscheidenden Gremien der jeweiligen Bundesparteien vertreten sind.

4.2 Politische Willensbildung für „Wählen mit 16“ in Österreich

Obwohl die Konzepte und Ideen für „Wählen mit 16“ schon seit langer Zeit innerhalb der politischen Parteien diskutiert wurden, hat es einige Zeit gedauert,

bis man es den 16-17-Jährigen zugetraut hat, das aktive Wahlrecht bei Kommunalwahlen (2002) und Landtagswahlen (2005) auszuüben. Für Christian Illedits war es ein „l*angwieriger Prozess*“ (S.1, Z. 18-19), da „*sogar in linksgerichteten und doch aufgeschlossenen Bewegungen so viel Zeit vergehen musste, bis man soweit war (…) zudem ist klar, dass eine dominante konservative Partei dieses Thema über Jahrzehnte nicht aufgegriffen hat“* (S. 1, Z. 19-20).Hans Niessl sieht die Verantwortung dafür, dass es doch länger gedauert hat, bis „Wählen mit 16“ auch umgesetzt werden konnte, ebenso bei der ÖVP. „*Damals fand diese Entwicklung bei weiten Teilen der ÖVP keine Zustimmung und wesentliche Teile der ÖVP haben sich sogar bis zum Schluss (…) dagegen ausgesprochen“* (S. 1, Z. 10-12). Margarete Krojer argumentiert, *„dass es eben eine gewisse Zeit gebraucht hat, weil es keine Vorreiter gegeben hat.“* Christian Reumann nennt die *„eigenartige Vorstellung der Politiker von der Möglichkeiten Wählen mit 16“* (S. 1, Z. 18) als Begründung und eine „*Überforderung der etablierten politischen Parteien und Politiker (…) ziemlich quer durch alle Parteien*“ (S. 15-17) als Gründe für den langen Realisierungsprozess. Rudolf Strommer räumt ein, dass es „*innerhalb der Volkspartei viel Zeit gebraucht hat*“ (S. 1, Z. 16-17). Zudem führt er die Erkenntnis an, „*dass man durch verschiedenste Untersuchungen darauf gekommen ist, dass es erstens nicht viele 16-17-Jährige gibt und zweitens, dass das Wahlverhalten dieser Altersgruppe nicht anders ist als jenes der 18 – 25-Jährigen“* (S. 19-21). Franz Steindl sieht die Gründe der Vorbehalte gegen „Wählen mit 16“ „*quer durch alle Parteien und quer durch alle Schichten*“ (S.1, Z. 16) und stellt *„erstaunt*“ (S.1, Z. 17) fest, dass die Jugendlichen selber sehr skeptisch gegen „Wählen mit 16“ waren, sodass das Thema nie mehrheitsfähig geworden ist (vgl. Steindl, S.1, Z.17-20).

Von allen ExpertInnen wird der Prozess als langwierig und schwierig beschrieben, dennoch gibt es unterschiedliche Erklärungen für die lange Realisierungsdauer. Für die SPÖ-Politiker Illedits und Niessl liegt die Blockade ganz eindeutig bei der ÖVP. Die ÖVP Politiker sehen eher eine generelle Ablehnung von „Wählen mit 16“, sogar von den Betroffenen selber und führen auch ganz pragmatische Gründe für den Meinungsumschwung an, wie zum Beispiel die Erkenntnis, dass es sich um gar keine große Wählergruppe

handelt. Trotzdem räumt Rudolf Strommer von der ÖVP ein, dass der Widerstand gegen „Wählen mit 16“ von der ÖVP gekommen ist. Relativ deutlich wurde, dass es fast in jeder Partei erheblichen Diskussionsbedarf zum Thema gegeben hat, daher wurde noch einmal explizit über die Willensbildung innerhalb der eignen Bundespartei nachgefragt.

Franz Steindl identifiziert in seiner eigenen Partei, der ÖVP, zwei Bünde, die bis zuletzt Widerstand gegen die Einführung des aktiven Wahlrechtes für 16-Jährige geleistet haben, nämlich den Seniorenbund und den Wirtschaftsbund (vgl. Steindl, S.1., Z.28-30). Namentlich erwähnt er den ÖVP-Seniorenbundobmann und ehemaligen Nationalratspräsidenten Andreas Kohl als „*strikten Gegner*“ (S. 1, Z.33) von „Wählen mit 16“. Auch Hans Niessl erlebte Andreas Kohl explizit als „*massiven Gegner“* (S., Z.16) von „Wählen mit 16“ im Rahmen einer gemeinsamen TV-Fernsehsendung. Erst durch die Neukonstellation der Bundesregierung im Jahr 2005 wurde das Thema Gegenstand der Koalitionsverhandlungen zwischen SPÖ und ÖVP (vgl. Niessl, S.1., Z. 16-17). Christian Reumann meint, dass die insgesamt ablehnende Haltung der politischen Akteure durch die Stimmung in der gesamten gesellschaftlichen Diskussion irgendwann gekippt ist und „Wählen mit 16“ einfach nicht mehr aufzuhalten war. Für die Pro-Stimmung waren auch die Medien mitverantwortlich. Für Franz Steindl wurde der Meinungsum-schwung innerhalb der eigenen Fraktion durch den allgemeinen Druck, auch den der Medien, ausgelöst, aber auch durch das aktive Auftreten der Jungfunktionäre innerhalb der Parteien (vgl. Steindl, S.1., 36-39). Gleich argumentiert Johann Tschürtz, der den Diskussionsprozess zum Thema innerhalb der FPÖ als „*nicht wirklich ausgeprägt*“ (S.1, Z. 29) beschrieb, aber durch die eigene Jugendorganisation, die natürlich sofort dafür war, der Denk- und Diskussionsprozess schön langsam in Gang gekommen ist. Er spricht auch von einer *„Bundeskoalition*“ (S.2, Z. 55) im Jahr 2000 der Jugendorganisationen von SPÖ, ÖVP und FPÖ, die das Thema politisch in die eigenen Parteien getragen haben. Christian Illedits erinnert sich an einen „*permanenten Diskussionsprozess*“ (S.1, Z. 29) innerhalb der SPÖ, der von den Kinderfreunden und der Sozialistischen Jugend immer mehr durch starkes Lobbying thematisiert wurde, solange, bis die Befürworter von „Wählen mit 16“

immer mehr und die Skeptiker in der eigenen Partei immer weniger wurden. (vgl. Illedits, S.1, Z. 30-34). Margarete Krojer hingegen hatte nie die politischen Widerstände in der eigenen Partei mitbekommen und begründet dies mit der Grundeinstellung der Grünen insgesamt, keine gesellschaftlichen Gruppen ausgrenzen zu wollen. (vgl. Krojer, S.1, Z. 38-40).

4.2.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfrage:
„Wie hat sich die Meinung innerhalb der jeweiligen Fraktion zu diesem Thema entwickelt. Wo gab es Widerstand? Wo gab es Zustimmung?“

Differenzierter nachgefragt kann festgehalten werden, dass es in der SPÖ, ÖVP und in der FPÖ politische Widerstände gab, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, in einer zeitlichen und inhaltlichen Dimension. Während die SPÖ schon seit längerer Zeit das Postulat von „Wählen mit 16“ auf ihre Parteiagenda aufgenommen hat, benötigte die ÖVP bis 2005, um „Wählen mit 16“ auch innerhalb der eigenen Partei durchzusetzen. Die Widerstände kamen in der ÖVP aus dem Wirtschaftsbund und dem Seniorenbund, wobei der aktuelle Obmann des Seniorenbundes und langjährige zentrale ÖVP-Funktionär Andreas Kohl[19] namentlich als Gegner von „Wählen mit 16“ von Franz Steindl und Hans Niessl genannt wurde. Große Zustimmung und dementsprechendes Engagement wurden den jeweiligen Jugendorganisationen dieser drei Parteien konstatiert, die ebenfalls zu diesem politischen Meinungsumschwung beigetragen haben- lediglich bei den Grünen gab es keine politischen Widerstände. Dies bestätigt im Wesentlichen auch der nicht parteipolitische Beobachter wie der burgenländische Kinder- und Jugendanwalt Christian Reumann. Abschließend kann auch noch der Aspekt erwähnt werden, dass offenbar ein gesellschaftspolitischer Druck zum Beispiel auch über die Medien entstanden ist, der den Meinungsbildungsprozess der politischen Parteien beschleunigt hat.

[19] Andreas Kohl war von 1983 – 2006 in den verschiedensten Funktion im Österreichischen Nationalrat vertreten, zuletzt als Präsident des Nationalrates von 20.12.2002 – 30.10.2006. Seit 25.9.2005 ist Andreas Kohl Bundesobmann des Österreichischen Seniorenbundes. Mitglied des Präsidiums des Österreich Konvents bis 31.1.2005 (vgl. http://www.parlament.gv.at/WWER/PAD_00799/, am 1.5.2011)

4.3 Politische Willensbildung bzw. Intention für „Wählen mit 16“ im Burgenland

Die politische Willensbildung für „Wählen mit 16“ im Rahmen der Landtagswahlen 2005 im Burgenland wurde von den ExpertInnen ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen. Margarete Krojer erinnert sich daran, dass es im Landtag eine Rot-Grüne Mehrheit für „Wählen mit 16“ gegeben hat und die ÖVP eigentlich keine andere Wahl gehabt hat, bei diesem Antrag mitzustimmen (vgl. Krojer, S. 1., 23-28). So gesehen sieht sie die SPÖ und ihre eigene Partei als politisch Hauptverantwortliche für die Einführung von „Wählen mit 16“ auf landespolitischer Ebene (vgl. Krojer, S. 2, Z. 60). Für Johann Tschürtz waren es die *„Gemeinsamkeiten zwischen SPÖ und ÖVP, die dieses Thema forciert haben*“ (S.1, 52-52). Für Christian Illedits ist *„ganz klar und eindeutig*“ (S.2, Z. 71) die SPÖ Burgenland für die Implementierung von „Wählen mit 16“ hauptverantwortlich. Hans Niessl nennt den Druck auf die ÖVP im Burgenland als Grund, dass die ÖVP Burgenland letztlich doch „Wählen mit 16“ auf Landtagsebene mitbeschlossen hat. In der eigenen Partei, der SPÖ, gab es weder Gegner noch andere SP-PolitikerInnen, die gegen das aktive Wahlrecht für 16-Jährige mobil machten, es gab nur eine breite Zustimmung (vgl. Niessl, S.1, Z. 43-44). Franz Steindl macht ebenfalls den allgemeinen Druck, auch den der Medien für das Umschwenken der ÖVP für „Wählen mit 16“ verantwortlich, zumindest auf Gemeindebene (vgl. Steindl, S. 1, Z. 34-35). Für die Zustimmung der ÖVP, auch auf Landesebene „Wählen mit 16“ zu ermöglichen, macht Franz Steindl Christian Sargaz (Anm. damaliger ÖVP-Jugendsprecher der ÖVP Burgenland) verantwortlich, der „*sich auf das Thema positiv gesetzt hat und so ist das bei uns auch durchgegangen*“ (S. 1, 37-39). Franz Steindl spricht in der Hauptverantwortung für „Wählen mit 16“ von einem „*Vaterschaftsstreit der beiden Großparteien*“ (S.2, Z. 67), räumt aber ein, wenn dieses Thema nicht von der SPÖ gekommen wäre, dann wäre es bei der ÖVP auch nicht durchgegangen (vgl. Steindl, S. 1, Z. 68-69). Überraschender Weise nennt der Klubobmann der ÖVP Franz Strommer als Hauptverantwortlichen für die Etablierung von „Wählen mit 16“ Franz Steindl, der als Jugendreferent des Burgenlandes mit vielen Leuten vernetzt war, sodass es schlussendlich auch Mehrheiten in den anderen Parteien gegeben hat. Das zögerliche

parlamentarische Zustimmen der ÖVP im Landtag argumentiert Franz Strommer mit der ordnungsgemäßen Begutachtung eines Gesetzes, die bei diesem von Rot und Grün nicht gewährleistet gewesen ist (vgl. Strommer, S. 2, Z. 54-60). Christian Reumann kann sich an eine Kampagne der „*Jungsozialisten*“ (S. 1, Z. 7) erinnern, die das Thema im Burgenland vorangetrieben haben.

4.3.1 Zusammenfassende Interpretation •

Forschungsfrage:
„Welche Partei war federführend für die Implementierung von „Wählen mit 16“ im Burgenland verantwortlich? Politische Willensbildung von „Wählen mit 16“ im Burgenland? “

Ergänzt man die Aussagen aus den Interviews mit Stellungnahmen aus dem stenographischen Protokoll der 21. Sitzung der XVIII. Gesetzgebungsperiode des Burgenländischen Landtags vom 18. April 2002, wo das aktive Wahlrecht für 16-17-Jährige einstimmig beschlossen wurde (vgl. 2002, 2746 ff.), lässt sich noch schwerer eruieren, welche politische Partei nun federführend für die Implementierung von „Wählen mit 16“ verantwortlich war. So glaubt sich der ÖVP-Abgeordnete Lentsch beispielsweise „zu erinnern“ (Lentsch 2000, 2746), dass bereits im Jahr 1998 unter der Führerschaft vom damaligen ÖVP-Parteiobmann des Burgenlandes und Landeshauptmann-Stellvertreter Gerhard Jellasitz die Absenkung des Wahlalters diskutiert wurde, aber SPÖ und FPÖ damals dagegen waren. Dies widerspricht ganz massiv den Aussagen der SPÖ-PolitikerInnen, die die Realisierung von „Wählen mit 16“ eindeutig der eigenen Partei zuschreiben. Der Kinder – und Jugendanwalt Christian Reumann sieht die Sozialistische Jugend und somit die SPÖ als jene Partei, die sich für ihn wahrnehmbar des Themas aktiv angenommen hat.

4.3.2 Erste Wahlen im Burgenland als best practice

Burgenland war das erste Bundesland in Österreich, wo das aktive Wahlrecht für 16-17-Jährige bei den Gemeinderatswahlen (2002) eingeführt wurde. Infolge

wurden bis dato[20] sechs Wahlen (Gemeinderats-, Landtags-, Nationalrats-, Europa- und Bundespräsidentenwahlen) im Burgenland abgehalten, wo 16-17-Jährige das aktive Wahlrecht ausüben konnten. Die ExpertInneninterviews sollten auch Auskunft darüber geben, ob sich politische VertreterInnen aus anderen Bundesländern bzw. BundesspolitikerInnen im Burgenland über „Wählen mit 16" informierten und so dem Burgenland eine Vorreiterrolle zugeschrieben werden kann. Bei dieser Fragstellung gab es durchwegs übereinstimmende Antworten. Christian Illedits meint beispielsweise, dass alle Bundesländer, die „Wählen mit 16" danach eingeführt haben, sich im Burgenland sehr genau über den Wahlkampf und Ausgang der Wahlen erkundigt haben. Man kann dem Burgenland somit zuschreiben, dass von hier aus „Wählen mit 16" ausgegangen ist (vgl. Illedits, S. 5, Z. 244-247). Hans Niessl bestätigt diese Erfahrung und meint, dass das Burgenland ganz entscheidend und meinungsbildend für den weiteren Verlauf von „Wählen mit 16" in den anderen Bundesländern und auf Bundesebene war (vgl. Niessl, S. 4, Z. 221-224). Margarete Krojer erinnert sich, dass aus den Bundesländern sich immer wieder KollegInnen und Kollegen „*bei uns*" (S. 5, Z. 269) informiert haben, um nachzufragen, welche Erfahrungen wir mit „Wählen mit 16" gemacht haben (vgl. Krojer, S. 270-271). Johann Tschürtz berichtet über mehrfachen Meinungsaustausch über „Wählen mit 16" im FPÖ-Bundesvorstand und gibt explizit an, dass

> „*auf jeden Fall die Position und die Erfahrungen der FPÖ Burgenland zu einem positiven Meinungsbildungsprozess innerhalb der gesamten Freiheitlichen Partei geführt haben*" (S. 5, Z. 206-207).

Franz Steindl und Rudolf Strommer erwähnen dezitiert die Bundesländer Niederösterreich und die Steiermark (vgl. Steindl, S. 4, Z. 215; Strommer S. 4, Z. 207), wo sich ÖVP-KollegInnen über die Erfahrungen von „Wählen mit 16" erkundigt haben. Auch Christian Reumann spricht von einem regen Austausch in der österreichischen Kinder- und Jugendanwaltschaft und berichtet über Anfragen von Jugendorganisationen aus anderen Bundesländern (vgl. Reumann S. 4, Z. 196-198).

[20] 29.4.2011

4.3.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfrage :
„Haben sich die Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ im Burgenland auf die Meinungsbildung in den anderen Bundesländern bzw. auf bundespolitischer Ebene positiv ausgewirkt?“
Zusammenfassend kann man festhalten, dass die durchwegs positiven Erfahrungen der im Landtag vertretenen Parteien im Burgenland mit „Wählen mit 16“ auf Gemeinderats- und Landtagsebene ganz entscheidend für die weitere flächendeckende Umsetzung des aktiven Wahlrechtes für 16-17-Jährige beigetragen haben. Die Tatsache, dass rund 80 % der Jugendlichen im Burgenland bei den Landtagswahlen 2005 teilgenommen haben, hat ein gern eingesetztes Argument gegen „Wählen mit 16“ (die Jugendlichen seien an einem Wahlrecht gar nicht interessiert) eindrucksvoll entkräftet (vgl. Niessl S. 4, Z. 219-220).

4.4 Umgang der politischen Parteien im Burgenland mit der neuen Wählergruppe

Bei den Nationalratswahlen im Jahr 2008 konnten durch die Absenkung des Wahlalters rund 182.000 16-17-Jährige wählen, die bei Verbleib im alten Wahlrecht nicht aktiv wahlberechtigt gewesen wären. Ein Hauptargument der BefürworterInnen war ja, dass durch die Absenkung des Wahlalters diese Zielgruppe von den politischen Parteien erst wahrgenommen wird: „*Interessen von Jugendlichen werden von den politischen Parteien verstärkt wahrgenommen, wenn diese wahlberechtigt sind. Das Jugendwahlrecht könnte die Politik dazu „zwingen“, Mut für Zukunftsentscheidungen zu entwickeln*.“ (Aigner 2004, 56). Dieses Argument führt auch die Grüne Klubobfrau Margarete Krojer (2002, 2738) bei der Beschlussfassung im Burgenländischen Landtag als Begründung an: „*Wir sind davon überzeugt, und deswegen werden wir auch dieser Vorlage zustimmen, dass eine Senkung des aktiven Wahlalters auf 16*

für die Kommunalwahlen das Interesse der PolitikerInnen an den Jugendlichen hervorruft."

Die FPÖ Burgenland versucht mit ganz konkreten inhaltlichen Angeboten auf die neue Wählergruppe zuzugehen. Johann Tschürtz nennt die Möglichkeit, den Führerschein bereits in der Schule zu machen und sich somit die Hälfte der Kosten zu sparen und das Gratisstudieren für BürgenländerInnen (vgl. Tschürtz S. 3, Z.65-73) auch außerhalb des Burgenlandes als politische Inhalte, die ohne „Wählen mit 16" nicht entwickelt worden wären. Die SPÖ Burgenland hat sich bereits im Gemeinderatswahlkampf 2002 professionell mit „*jugendrelevanten Themen*" (Illedits, S. 2, Z. 77) auseinandergesetzt und in den Wahlkampf aufgenommen. „*Die konkreten Themen waren Lehrplatzproblematik, die Bildungsthematik, auch das Thema Studiengebühren in einem hohen Ausmaß, bessere Ausbildungsmöglichkeiten*", zählt Christian Illedits die konkreten Inhalte auf. SPÖ Vorsitzender Hans Niessl ergänzt die Liste der konkreten Inhalte mit *„Lehre mit Matura, (...) massive Unterstützung von Lehrwerkstätten*" (Niessl, S. 2, Z. 77-78). Hans Niessl stellt aber auch fest, dass diese politischen Inhalte auch ohne „Wählen mit 16" realisiert worden wären, da man mit einem politischen Gesamtpaket die jungen Menschen im Burgenland mit dieser Politik überzeugen möchte (vgl. Niessl, S. 2, Z. 83-84).Franz Steindl hingegen nennt keine konkreten Inhalte, die die ÖVP Burgenland für die 16-18-Jährigen entwickelt hat, sondern setzt „*generell auf die Einbindung von Jugendlichen in die politische Parteiarbeit, weil die Themen kommen dann von alleine (Steindl, S. 2, Z. 82-84)*. Margarete Krojer expliziert den Tierschutz (vgl. S.2, Z. 78) als konkretes Jugendthema und erklärt die unkonventionelle und lockere Parteistruktur der Grünen, um für JungwählerInnen als Partei attraktiv zu werden.

4.4.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfragen :

„*Welche politischen Inhalte wurden von den politischen Parteien entwickelt, um die ErstwählerInnen (16- bis 18-Jährige) anzusprechen?*

„Wurde durch die Wahlaltersenkung auf 16 Jahre nach Meinung der verantwortlichen PolitikerInnen eine Sensibilisierung für politische Themen bei den burgenländischen Jugendlichen in Gang gesetzt? Beispiele?“

Einerseits wurden konkrete Inhalte für die neue Wählergruppe entwickelt, allerdings geht aus den Interviews nicht exakt hervor, ob diese Inhalte explizit für die ErstwählerInnen entwickelt wurden. Während Johann Tschürtz zum Beispiel den „Führerschein in der Schule“ als eigens für den Wahlkampf entwickelte FPÖ Forderungen für die 16-17-Jährigen angibt, setzen die SPÖ und ÖVP auf die aktive Einbindung der Jugend und geben an, keine extra entwickelten Themen entwickelt zu haben. Die Grüne Margarete Krojer nennt die Parteistruktur der Grünen als attraktiven Umstand für die Jugend, um die Grünen auch zu wählen.

Die weite Frage kann ebenfalls nur rudimentär bearbeitet werden, da sich lediglich Johann Tschürtz eindeutig äußert. Er geht davon aus, dass die von ihm oben erwähnten Themen und Inhalte nicht auf die Tagesordnung gekommen wären, wenn es „Wählen mit 16“ nicht gegeben hätte.

4.5 „Wählen mit 16“ und Jugendpartizipation[21]

Das aktive Wahlrecht ist die stärkste Form der politischen Partizipation. Allerdings empfehlen ExpertInnen, zusätzliche Maßnahmen und Formen von partizipativer Beteiligungsformen zu entwickeln. So fordern im Jahr 2006 die JugendvertreterInnen der EU-Mitgliedsstaaten anlässlich der österreichischen EU-Ratspräsidentschaft mit der „Deklaration von Wien und Bad Ischl“ Folgendes:

> *„Um die aktive Mitwirkung junger Menschen an gesellschaftlichen Prozessen zu stimulieren, sollte das Wahlalter gesenkt werden, wobei als begleitende Maßnahme*

[21] Auf den theoretischen Rahmen Jugendpartizipation wird in den entsprechenden Kapitel intensiver eingegangen.

vom Volksschulalter an, unter Verwendung nicht-formaler Methoden, Politische Bildung vermittelt wird, um die selbe Grundinformation für jeden jungen Menschen zu gewährleisten." (www. Ec.europa.eu, 3.4.2008).

Mit der Einführung von „Wählen mit 16" sei die Jugendbeteiligung sicher erhöht worden, meint Christian Illedits (vgl. S.3, Z. 136) bzw. hat sich „*wesentlich gesteigert"* (Tschürtz S. 3, Z. 121). „*Ich denke schon, dass die gesamte Kampagnisierung von „Wählen mit 16" eine erhöhte Aufmerksamkeit bei der Zielgruppe erfahren hat" (*Illedits, S. 313-137). Christian Illedits spricht auch über konkrete Maßnahmen, wie zum Beispiel das Jugendförderungsgesetz, wo die Jungendlichen sich aktiv eingebracht haben (vgl. Illedits S3, Z. 147-148). Auch Hans Niessl nennt konkrete Maßnahmen wie die Einführung des Jugendlandtages (dazu auch vgl. Tschürtz S. 3) als zusätzliche Maßnahme für die Erhöhung der Jugendbeteiligung auf Landesebene. „*Das ist sicherlich ein Instrument, wo man die Jugendlichen gut integrieren und beteiligen kann"* (Niessl S. 3, Z. 144-145).
Der zuständige Jugendreferent der Burgenländischen Landesregierung Franz Steindl spricht von Ansätzen auf Landesebene, die die Jugendbeteiligung im Burgenland erhöhen hätten sollen, sich aber nicht wirklich durchgesetzt haben (vgl. Steindl S. 3, Z. 132-133). Christian Reumann (vgl. S. 3, Z. 128) und Rudolf Strommer (vgl. S.3, Z. 124-125) ist nichts Bedeutungsvolles in Sachen zusätzlicher Jugendbeteiligung aufgefallen.

Die Möglichkeit, das aktive Wahlrecht auszuüben, stößt in einer Demokratie vor allem dort an ihre Grenzen, wo sich soziale Unterschiede auf die Partizipations-möglichkeiten auswirken. Dies konstatieren fast alle ExpertInnen bei der Befragung (vgl. Krojer S. 4, Z. 180; Tschürtz 149-150; Illedits S. 4, 175-176; Steindl S.3, 167-168; Reumann S. 3, Z. 157), wobei es Hans Niessl (S. 3, Z. 160-164) folgendermaßen formuliert: *„Das ist ja bekannt, dass die Schichtzugehörigkeit etwas mit Beteiligung zu tun hat, da gibt es auch genügend Studien, die das ganz gut belegen."* Christian Reumann spricht von einer „*Hol- und Bringschuld*" (S. 3, Z. 155) und kann bei dieser Frage zwischen Jugendlichen und Erwachsenen keinen Unterschied erkennen (vgl. Reumann

S. 3, Z. 152-153). Für Christian Reumann hat die Reintegration von Subgruppen innerhalb der Jugendlichen einen ganz hohen Stellenwert bei der Partizipation, weil es für diese Jugendlichen teilweise überhaupt keine Beteiligungsangebote gibt (vgl. S. 3, Z. 134ff.). Hans Niessl (vgl. S.3, Z. 166-171) nennt auch konkrete politische Maßnahmen auf Landesebene, um die Partizipation bei den sozial schwächeren Jugendlichen zu erhöhen und nennt die Senkung der Jugendarbeitslosigkeit durch das Anstellen von 100 Lehrlingen in landesnahen Betrieben, sowie die Ausbildungsgarantie, die jeder/n BurgenländerIn einen Ausbildungsplatz garantiert. Christian Illedits (vgl. S. 4, Z. 178 ff.) und Franz Steindl (vgl. S. 3, Z. 129-130) beobachten auf kommunaler Ebene einen leichteren Zugang, was die Beteiligung von Jugendlichen betrifft, weil es dort schon seit 2002 entwickelte und gut bewährte Maßnahmen wie Jugendparlamente oder Jugendgemeinderäte gibt.

4.5.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfragen:

„Welche Maßnahmen und Modelle haben sich im Sinne einer erhöhten Jugendpartizipation in der Vergangenheit bewährt?

„Welche weiteren Maßnahmen und Modelle müssten im Sinne einer umfassenden Jugendbeteiligung implementiert werden, um bei Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren ein höheres Politikinteresse zu erzielen bzw. den Mitgestaltungswillen zu erhöhen?“

„Sind bzw. waren die politischen Parteien im Sinne der „Bildung intelligenter Staatsbürgerschaften“ überhaupt an einer umfassenden Jugendpartizipation interessiert? Oder geht es vielmehr darum, eine neue Wählergruppe möglichst effizient anzusprechen?“

„Sind weitere Projekte im Rahmen der Jugendpartizipation geplant? In welcher Form?“

Als konkrete Beispiele für bereits implementierte Modelle und Maßnahmen Jugendlicher wurden das Jugendförderungsgesetz, der Jugendlandtag und auf

kommunaler Ebene die Jugendparlamente und Jugendgemeinderäte erwähnt. Bei den Landtagswahlen 2010 im Burgenland gingen alle Parteien mit JugendkandidatInnen in den Wahlkampf, wobei die SPÖ ein fixes Mandat für einen Jugendkandidaten vorgesehen hatte. Allerdings stellen auch zwei Interviewpartner (Strommer und Reumann) fest, dass sie keine nennenswerten Maßnahmen zu mehr Jugendpartizipation erkennen konnten. Auf die restlichen Fragestellungen wichen die ExpertInnen größtenteils aus und somit kann hier auch keine Bearbeitung der Fragestellungen vorgenommen werden.

Auffallend bei diesem Thema war jedoch, dass alle GesprächspartnerInnen die geringere Chance sich zu beteiligen thematisierten, wenn man einer Subgruppe oder einer sozial schwächeren Schicht angehört.

4.5.2 Soll „Wählen mit 16“ auch in anderen relevanten gesellschafts-politischen Bereichen mehr Verantwortung für die Jugendlichen bringen?

Weitere verbindliche Maßnahmen im Bereich des Wahlrechtes, wie zum Beispiel die Herabsetzung des passiven Wahlrechtes, lehnen alle Befragten ab. Für Johann Tschürtz wäre diese Maßnahme „*nicht sinnvoll“* (S. 5, Z. 193) und Margarete Krojer bezeichnet eine Herabsetzung des passiven Wahlalters als „*relativ problematisch*“ (S.5, Z. 252).Auch Franz Steindl (vgl. S. 4, Z. 203), Hans Niessl (vgl. S. 4, Z. 207) und Christian Reumann (vgl. S. 4, Z. 185) sehen in dieser Frage keinen Handlungsbedarf und würden das passive Wahlrecht so belassen. Als Hauptargument, an diesem passiven Wahlrecht nichts zu ändern, nennen Strommer (vgl. S. 4, Z. 191ff.) und Margarete Krojer (vgl. S. 5, Z. 255 ff.) mögliche Haftungsfragen und rechtliche Konsequenzen, die teilweise erst mit der Volljährigkeit getragen werden können.
Immer wieder wird auch die Herabsetzung der Volljährigkeit auf 16 und die Herabsetzung der Strafmündigkeit von 14 auf 12 politisch diskutiert und mit der Möglichkeit „Wählen mit 16“ verknüpft. Dies halten die befragten ExpertInnen für nicht sinnvoll. Hans Niessl sieht darin „*keine Logik*“ (S. 3, Z. 128) und Margarete Krojer meint, dass man „*das nicht über einen Kamm scheren soll“* (S. 125). Johann Tschürtz spricht sich klar gegen die Herabsetzung der Strafmündigkeit aus (vgl. S. 3, Z. 104), sowie Christian Illedits (S. 3, Z. 118), der

aus „*momentaner Sicht dagegen ist*.“ Franz Steindl will diese Verantwortung mit16 Jahren wählen zu können „*einmal sickern*“ (S. 3, Z. 118) lassen und dann „*neue Maßnahmen überlegen*“ (ebd.), wo aber die „*Jugendlichen miteingebunden“ (ebd., Z.119)* werden sollen.

4.5.3 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfrage :

„Sind von Seiten der politischen Parteien im Burgenland weitere Schritte in Richtung „mehr Verantwortung“ angedacht - wie z.B. die Volljährigkeit (von 18 auf 16), die Strafmündigkeit (14 auf 12) und die Grenze zum Erwachsenenstrafrecht herabzusetzen (18 auf 16) -, die man auf Bundesebene in Hinblick auf „Wählen mit 16“ bei den nächsten NR-Wahlen thematisieren möchte?“

In dieser Frage erklären alle Befragten unisono, dass keine der o.g. Maßnahmen in der aktuellen Situation einen Sinn ergeben würden. Auch die ÖVP schließt solche Bestrebungen aus, wobei noch im Jahr 2002 anlässlich der Beschlussfassung von „Wählen mit 16“ der damalige und aktuelle Landeshauptmann-Stellvertreter Franz Steindl (2002, 2744) Folgendes formulierte:

> *„Es gab natürlich auch sehr viele andere Wünsche. Ich habe selber vorgeschlagen, dass man auch das passive Wahlalter auf 16 Jahre senken möge. Es gab dann in der Arbeitsgruppe dementsprechende Diskussionen und wir haben ein Gutachten eingeholt. Wenn man sich das Gutachten durchliest, wäre es natürlich schon verlockend, auch das passive Wahlalter auf 16 Jahre zu senken. Aber nachdem hier festgeschrieben wurde, dass es vor allem in der beschränkten Geschäftsfähigkeit von mündig Minderjährigen verfassungsrechtliche Bedenken gäbe, haben wir davon abgesehen.“*

Auf das rechtliche Argument der beschränkten Geschäftsfähigkeit bezogen sich letztlich auch alle ExpertInnen.

4.5.4 Politische Parteien und PolitikerInnen als Partizipationsschranken?

In der Studie „*Jugendpartizipation in Österreich – Daten und Fakten zur politischen Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener*" aus dem Jahr 2005 werden mittels Faktorenanalyse zwei latente Auffassungen der Jugendlichen von Politik herausgebildet (ebd., 17):

> *„Zum einen kristallisiert sich eine skeptische bis dissonante Auffassung von Politik heraus, nach der Politik als fern von jungen Menschen, unehrlich und korrupt erlebt wird. Nach der zweiten Auffassung dient Politik im positiven Sinne als Form der gesellschaftlichen Lösung von Problemen, auch mit dem idealistischen Anspruch, die Welt verbessern zu wollen."*

Unter den Skeptikern finden sich tendenziell jüngere (unter 19 Jahre) Personen mit niedrigem Lebensstandard, aber auch jene Jugendliche, die in politischen Organisationen involviert sind.

Mehrere Studien belegen, dass die politischen Parteien und deren ProponentInnen von den Jugendlichen als Partizipationsschranken wahrgenommen werden und sich lieber für Sachthemen einsetzen. Auch die viel zitierte Politikverdrossenheit wird diesem Phänomen zugeordnet. So war es für den weiteren Forschungsprozess von hohem Interesse, die Einschätzung der ExpertInnen zu diesem Thema zu erfahren.
Für Margarete Krojer sind es in erster Linie der Postenschacher der Regierungsparteien (vgl. S.4, Z. 226-228). *„Diese strategischen und machtpolitischen Überlegungen stoßen die Menschen einfach ab (...) dies ist auch der Hauptgrund dafür, dass sich die jungen Menschen nicht mehr für Politik interessieren und engagieren".* Aber selbstkritisch stellt Krojer fest, dass auch die Grünen einen Beitrag zu dieser Entwicklung geleistet haben (vgl. S. 5, 243-244). Für Hans Niessl erklärt sich dieses Phänomen, dass in der Politik

heftig diskutiert, gestritten und polemisiert wird, weil in der Politik nicht unbedingt die Sacharbeit oder das Projekt im Vordergrund stehen wie zum Beispiel bei Greenpeace (vgl. S. 4, Z. 192-193). Christian Reumann konstatiert der Jugend ein Sensorium dafür, ob sie ausgenutzt wird oder nicht und stellt fest, dass es in der Politik vielfach um die Instrumentalisierung geht, währenddessen bei den NGO`s[22] der Fokus auf die Integration des Inhaltes gelegt wird (vgl. S. 4, Z. 176-178). Für Rudolf Strommer ist klar, dass das Marketing der NGO`s einfach besser ist (vgl. S. 4, Z. 182), räumt aber ein, dass natürlich auch die Inhalte und die höhere Glaubwürdigkeit bei den NGO`s eine Rolle spielen. Auch Christian Illedits spricht von der problematischen Kommunikation mit den JungwählerInnen, weil der Imagetransport nur indirekt erfolgen kann, da diese Zielgruppe die traditionellen Medien nicht konsumiert (vgl. S. 4, Z. 203-214). Und Johann Tschürtz sieht einen „*leichteren Zugang*“ (S.4, Z. 176) für Jugendliche, um bei NGO`s zu partizipieren.

4.5.5 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfrage:

„Mehrere Studien[23] belegen, dass die politischen Parteien und ihre ProponentInnen als „Partizpationsschranken“ („Politiker als Negativwerbung“) gesehen werden, wobei das Vertrauen bsp. in NGO`s höher liegt. Woran liegt das? Fühlt sich die Politik für diese Situation verantwortlich? Was tun PolitikerInnen konkret, um diese „Schranken“ abzubauen?“

Insgesamt sind sich die Befragten darin einig, dass die PolitikerInnen und politischen Parteien aufgrund der „*politischen Spielregeln*“ (Niessl, S. 4., Z. 192) eher abschreckend auf die Jugendpartizipation wirken. Auch „Postenschacher“ usw. werden von Seiten der Grünen Margarete Krojer erwähnt. Währenddessen es bei NGO`s um Sachpolitik geht, wo sich die Jugendlichen auch projektbezogen engagieren können, oder wie es der Kinder- und Jugendanwalt Christian Reumann formuliert, die Integration der Themen bei NGO`s im Vordergrund steht.

[22] NGO wird als Begriff synonym für Organisationen im Social Profit Bereich verwendet, also auch Non Profit Organisationen usw..
[23] Z.b.: Vgl. Jugendpartizipation in Österreich – Daten und Fakten zur politischen Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener; Wien 2005, S. 21

Aber auch das Marketingproblem wird angesprochen, wobei hier ein Startvorteil der NGO`s gesehen wird, weil diese die Jugendlichen mit innovativeren Marketingstrategien besser erreichen können. Die Existenz einer Partizipationsschranke in Form von Ressentiments gegenüber dem gesamten politischen Feld lässt sich an Hand der EUYURART – Daten[24] für Österreich generell bestätigen (EUYOUPART – Political PArticipation of Young People in Europe 2005, 21). Das Vertrauen ist generell in die PolitikerInnen und die politischen Parteien am geringsten. Am höchsten ist das Vertrauen in etablierte NGO´s wie Amnesty International und Greenpace. Auch die jüngste einschlägige Studie aus dem Jahr 2009 von SORA (2009, 27) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. „*Zwei Drittel der Befragten stimmen der Aussage zu, dass PolitikerInnen nur leere Versprechungen machen (...). Man kann also nicht von einer Politikverdrossenheit der jungen Menschen, wohl aber von einer PolitikerInnen-Verdrossenheit sprechen.“*

Konkrete Hinweise, wie die befragten PolitikerInnen diese Schranken abbauen könnten bzw. wie Strategien gegen die PolitikerInnen-Verdrossenheit entwickelt werden könnten, werden nur rudimentär von den ExpertInnen beantwortet. Allerdings gibt es einige Aussagen zu dieser Forschungsfrage, die aufgrund der Stringenz im folgenden Kapitel abgearbeitet werden.

4.6 Politische Bildung und „Wählen mit 16“

Die Weiterentwicklung des Wahlrechtes und die Ausgestaltung der politischen Bildung gehen einher, wobei der für den Forschungskontext relevante Schulbereich in den engeren Fokus der gegenständlichen Untersuchung genommen wurde. „*Die tagespolitischen Kontroversen im Streit um Lehrpläne (Curricula) verdeutlichen den Einfluss der Politik auf die Gestaltung der institutionalisierten politischen Bildung und unterstreichen, dass Schule als zentraler Ort politischer Bildung verstanden wird* (Lauth/Mols/Wagner 2006, 374)“ In dieser Interviewkategorie sollte herausgefunden werden, ob die befragten ExpertInnen seit der Möglichkeit von „Wählen mit 16“ eine konkrete

[24] „EUYOUPART – Political Participation of Young People in Europe: Development of Indicators for Comparative Research in the European Union“. HPSE-CT-2002-00123: Deliverable No 17 Final Comparative Report (Dezember 2005). Bericht an die EU. Forschungsprojekt gefördert im fünften Rahmenprogramm der EU. Die verwendeten Daten beziehen sich auf eine Umfrage vom 2.11.-15.12.2004 unter 1.000 Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren in Österreich.

Verhaltensänderung von Seiten der Schule erkennen konnten oder nicht, wie sie die Politische Bildung an den burgenländischen Schulen beurteilen und welche Vorstellungen sie von Politischer Bildung an den Schulen haben.

4.6.1 Reaktion der Burgenländischen Schulen auf „Wählen mit 16“

Hans Niessl stellt in diesem Zusammenhang fest, dass er seit der Einführung von „Wählen mit 16“ nicht öfters an Schulen eingeladen wurde (vgl. Niessl S. 5, Z. 238). Zur selben Beobachtung gelangt Margarete Krojer, die ebenfalls keinen Anstieg von Einladungen an Schulen erkennen kann. Sie begründet dies mit der restriktiven Art des Landesschulrates, der es nicht zulässt, dass es zu Parteienkonfrontationen kommt, weil dies „*der SPÖ nicht zu gute kommt*“ (Krojer S. 5., Z.286). Sie verweist auf Wien, wo das Einladen von PolitikerInnen in Schulen gang und gäbe ist (vgl. Krojer S. 5, Z. 287-288). Für Rudolf Strommer sind es die PädagogInnen, bei denen er eine „*kleine Hemmschwelle*“ (S.4, Z. 228) ortet, Vertreter einer politischen Partei einzuladen. Währenddessen beobachtet Johann Tschütz, dass die Diskussionsbereitschaft an den burgenländischen Schulen in der letzten Zeit besser geworden ist (vgl. Tschürtz S. 5, Z. 229-230). Der mangelnde Kontakt bzw. die „*Abschottung der Schule*“ (Illedits S. 5, Z. 283) ist für Christian Illedits „*schwer nachvollziehbar*“ (ebd.). Als Begründung für sein Bedauern führt Illedits an, dass der Kontakt von PolitikerInnen mit jungen Menschen auch in der Schule für die Weiterentwicklung der Demokratie sehr wichtig wäre (vgl. Illedits S. 5., Z. 282-282). Illedits beobachtete in den außerschulischen Bereichen wesentlich mehr Aktivitäten zu den Möglichkeiten, die das neue Wahlrecht bietet. Auch Rudolf Strommer würde gerne an Schulen über sein tägliches Tun mit den jungen Menschen sprechen (vgl. Strommer S. 4, Z. 229-230).
Für Franz Steindl hat sich die Möglichkeit zu wählen für die Politische Bildung in den burgenländischen Schulen positiv ausgewirkt (vgl. Steindl S. 4, Z. 231). Er beobachtet, dass die Jugendlichen bei den Diskussionen mit ihm „*sehr gut informiert sind*“ (S. 4, Z. 231). Christian Reumann wurde ab und zu in verschiedene Schulprojekte miteingebunden, was vor „Wählen mit 16“ überhaupt nicht der Fall bzw. Thema gewesen ist (vgl. Reumann S. 4, Z. 211-212).

4.6.1.1 Zusammenfassende Interpretation

Bis auf Johann Tschürtz und Franz Steindl, teilweise auch Christian Reumann, konnten die restlichen ExpertInnen keine vermehrten Aktivitäten an der Schule erkennen, was die Kontaktaufnahme mit PolitikerInnen als wesentlichen Bestandteil der Politik betrifft. Die Begründungen dazu fallen unterschiedlich aus, von restriktiven Vorgaben des Landesschulrates bis hin zu den PädagogInnen, wo eine Hemmschwelle geortet wird. So gesehen wünschen sich diese ExpertInnen explizit eine stärkere Kontaktierung durch die Schulen, weil damit auch die Partizipationsschranken abgebaut werden könnten (vgl. Illedits S. 5, Z. 280).

4.6.2 Wahrnehmung der ExpertInnen von der Organisation Politischer Bildung an Burgenländischen Schulen

Bei der Beurteilung mit dem Umgang der Politischen Bildung an Burgenländischen Schulen betonen alle InterviewpartnerInnen die Außenperspektive (vgl. Illedits S. 5, Z. 278 und 290; Niessl S. 5, Z. 239-240; Reumann S. 4, Z. 211; Strommer S. 5, Z. 236), üben aber in unterschiedlicher Intensität Kritik an der aktuellen Situation. Hans Niessl meint, dass es ein breiteres und besseres Angebot im Bereich der Politischen Bildung geben muss, wobei ein erster Schritt eine bessere Qualifikation der LehrerInnen sein muss (vgl. Niessl S. 5, Z. 249-250). Auch Franz Steindl stellt fest, dass viel zu wenig Angebote und Aktivitäten von Seiten der Schule unternommen werden, um die Jugendlichen für die Politik und das Sichbeteiligen zu interessieren (vgl. Steindl 5, Z. 240-241). Margarete Krojer macht die Struktur des Schulsystems für die mangelnden Aktivitäten im Bereich der Politischen Bildung verantwortlich, obwohl es das Bestreben von etlichen LehrerInnen geben würde, etwas zu ändern (vgl. Krojer S.6, Z. 304-311). Dass das System Schule sehr schwerfällig ist und einen Verbesserungsbedarf in Sachen Politischer Bildung aufweist, meint Johann Tschürtz. Christian Illedits meint, dass es von Seiten der Schule nicht besonders viele Aktivitäten gibt, die über das Normale, nämlich die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, hinausgehen (vgl. Illedits S. 5, Z. 291). Für Christian Reumann wäre die Politische Bildung an den Schulen „*eher eine Haltungsvermittlung*“ (S. 4, Z. 223), wo komplexe Fragen

wie „*Was ist eigentlich Demokratie?“, „Was ist Politische Bildung*?“ und „*Wie entsteht Demokratie?“* (S. 4, Z. 224-225) vermittelt werden sollten, was im derzeitigen Schulsystem kaum vermittelt werden kann (vgl. Reumann S. 4, Z. 225).

4.6.2.1 Zusammenfassende Interpretation

Insgesamt stellen die ExpertInnen den Aktivitäten der Schule zur Politischen Bildung und wie die Politische Bildung in den Schulen organisiert ist, kein gutes Zeugnis aus und üben teilweise massive Kritik. Gleichzeitig formulierten die befragten InterviewpartnerInnen ganz konkrete Verbesserungsmaßnahmen bzw. entwickelten Ideen, wie die Politische Bildung an den Burgenländischen und Österreichischen Schulen in Zukunft vermittelt werden soll.

4.6.3 Verbesserungsvorschläge der ExpertInnen an der Politischen Bildung an Burgenländischen Schulen

Eine Aufstockung der Politischen Bildung an den Schulen - egal in welcher Form - produziert mehr politisch gebildete Menschen, die zur Tendenz neigen, die Demokratie zu erhalten. Der Kinder- und Jugendanwalt meint dazu: „*Politischer Radikalismus taucht dort auf, wo Hilflosigkeit herrscht. Und Hilflosigkeit taucht dort am ehesten auf, wo Unwissenheit, Dummheit und Angst herrschen*“ (S. 5., Z. 239-241). Reumann empfiehlt das Fach Politische Bildung nicht von der Geschichte als Unterrichtsfach zu lösen, weil man nicht politisch gebildet sein kann, ohne die Geschichte zu verstehen (vgl. Reumann S.5, Z. 243-245). Hans Niessl und Rudolf Strommer (vgl. S. 5, Z. 251-252) meinen ebenfalls, dass das Unterrichtsfach Politische Bildung mit Geschichte kombiniert werden soll (vgl. S. 5, Z. 262) und Niessl spricht sich gegen das Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus: „*Ich kann nur davor warnen, dass jeder Lehrer Politische Bildung unterrichtet (...) dies wäre ein großer Fehler“* (Niessl S.5, Z. 259-266). Christian Illedits spricht sich ganz klar für ein eigenes Fach Politische Bildung aus, auch Margarete Krojer (vgl. S. 6, Z. 328, 334-335) und Johann Tschürtz (vgl. S. 5, Z. 241-242) plädieren dafür. Breiter formulieren das Johann Tschürtz, Rudolf Strommer und Christian Illedits, die der Politischen Bildung insgesamt mehr Raum an Österreichischen Schulen geben möchten

(vgl. Tschürtz S.6, Z. 274; Strommer S. 5, Z. 258; Illedits S. 6, Z. 302-303). Franz Steindl spricht sich für eine bessere Einschulung, Fortbildung und Weiterbildung für LehrerInnen aus, um die Politische Bildung qualitativer zu gestalten (vgl. Steindl S.5, Z. 250-251).

Über mehr verbindliche und verpflichtende Maßnahmen (Stichwort: „staats-politischer Führerschein“) äußern sich die Befragten unterschiedlich. Während sich Margarete Krojer (vgl. S. 6, Z.- 339;), Johann Tschürtz (vgl. S.6, Z. 268) grundsätzlich positiv für eine derartige Maßnahme aussprechen, ist das für Franz Steindl (vgl. S. 5, Z. 252) und Rudolf Strommer (S. 5, Z. 249-250) nur über die Freiwilligkeit sinnvoll. Rudolf Strommer (vgl. S.5, Z. 253-254) und Hans Niessl (vgl. S. 5, Z. 266) erwähnen explizit, dass Parteipolitik in der Schule keinen Platz hat.

4.6.3.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfrage

„Wie beurteilen die ExpertInnen die Organisation der Politischen Bildung an den Burgenländischen Schulen?“

Alle befragten ExpertInnen sind mit der aktuellen Situation, wie Politische Bildung an den Burgenländischen Schulen unterrichtet wird, nicht zufrieden und wünschen sich in unterschiedlicher Dimension und Qualität Verbesserungsmaßnahmen, damit die Schule junge Menschen heranbildet, die ihre Rechte und Pflichten besser kennen (vgl. Illedits S.6, Z. 305-306), weil viele SchülerInnen wirklich nicht wissen, dass Politik in erster Linie Demokratie bedeutet (vgl. Tschürtz S. 5, Z. 244). Politische Bildung als Unterrichtsprinzip wird abgelehnt, mehrheitlich empfehlen die ExpertInnen eine Verbindung mit dem Unterrichtsfach „Geschichte“. Verpflichtende Maßnahmen in diesem Bereich werden von den ExpertInnen unterschiedlich bewertet.

5. Zusammenfassende Interpretation im Kontext mit den Ausgangshypothesen

Im Folgenden sollen die zentralen Thesen der gesamten Arbeit im Kontext der Ergebnisse aus diesem qualitativen Forschungsteil bearbeitet werden.

Hypothese 1

Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre (aktives Wahlrecht) als verbindlichste Form der demokratischen Einbindung bringt eine neue Dynamik in das weite Feld der Jugendpartizipation, führt aber nicht automatisch zu einem höheren Politikinteresse und Mitgestaltungswillen bei Jugendlichen bzw. würde weitere (aktivierende) Maßnahmen erfordern.

Alle befragten ExpertInnen bestätigen unisono, dass die Herabsetzung des aktiven Wahlrechts von 18 auf 16 Jahre im Burgenland mehr Dynamik im Kontext der Jugendpartizipation gebracht hat. Die ExpertInnen weisen auch auf die Tatsache hin, dass nicht alle jungen BurgenländerInnen im gleichen Ausmaß an den vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten teilhaben können und orten gerade im Bereich der Politischen Bildung im schulischen Bereich teilweise arge Defizite und akuten Verbesserungsbedarf. Aus diesem Grund wurden auch zwei Hypothesen aus diesem qualitativen Forschungsteil für die quantitative Fragebogenstudie mit Burgenländischen PädagogInnen, die Politische Bildung ab der neunten Schulstufe unterrichten, generiert und in den Hypothesenkatalog für die quantitative Studie (siehe Kapitel neun und zehn) aufgenommen:

1. *Die PädagogInnen, die „Politische Bildung“ unterrichten, verzichten weitgehend auf die Einbindung von PolitikerInnen in den Unterricht.*

2. *Der „Politischen Bildung“ wird an Österreichischen Schulen eine geringe Bedeutung zugemessen.*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragten ExpertInnen in erster Linie eine andere Organisation der Politischen Bildung einfordern:
ob als eigenes (Pflicht)Fach in Koppelung mit anderen Unterrichtsfächern oder mit einer besseren Ausbildungen für PädagogInnen, um die Möglichkeiten zu einem erhöhten Mitgestaltungswillen bei den Jugendlichen zu erreichen.

Hypothese 2

Das Thema „Wählen mit 16" wird von den verschiedenen AkteurInnen und Strukturen (verantwortliche PolitikerInnen, 16 und 17-jährige ErstwählerInne, Politischen BildnerInnen im Burgenland) in ihrer jeweiligen sozialen Wirklichkeit unterschiedlich konstruiert.

Die befragten PolitikerInnen nehmen die 16-und 17-jährigen ErstwählerInnen als neue politische Zielgruppe wahr, wenn auch unterschiedlich dimensioniert. Einerseits wurden originäre politische Inhalte von den Politischen Parteien entwickelt, um diese Zielgruppe gezielter anzusprechen. Andererseits werden verstärkt Jugendliche und junge Erwachsene für die politische Parteiarbeit angeworben und mit fixen Mandatsplätzen „gelockt". Auffallend war, dass die außerschulische Politische Bildung bei den Interviewten kein einziges Mal angesprochen wurde, was den Schluss zulässt, dass von den ExpertInnen über diesen Zugang wenig Chancen gesehen werden, junge BurgenländerInnen verstärkt zur politischen Mitgestaltung zu bringen. Durch die Aussagen der ExpertInnen erhärtet sich auch ein Hauptargument der BefürworterInnen von „Wählen mit 16", dass der politische Wille der 16-17-Jährigen erst dann von den PolitikerInnen wahrgenommen wird, wenn sie auch tatsächlich durch die aktive Teilnahme an Wahlen mitbestimmen und mitgestalten können.

5.1 Überprüfung der Gütekriterien der qualitativen Forschung

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung kann es nicht um Überprüfbarkeit von Thesen gehen, da die Replikation aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit nicht möglich ist. Allerdings ist jedoch der Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit gerechtfertigt (vgl. Steinke 2000, 319 ff.)

Steinke formuliert drei Möglichkeiten, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten:

1. *Dokumentation des Forschungsprozesses*
2. *Interpretationen in Gruppen*
3. *Anwendung kodifizierter Verfahren*

Anhand der ersten Möglichkeit (Dokumentation des Forschungsprozesses), wird im Folgenden der vorliegende Forschungsteil geprüft.
Bei Dokumentation des Forschungsprozesses wird der Öffentlichkeit die Möglichkeit gegeben, den Forschungsprozess nachzuvollziehen und die entstandenen Ergebnisse entsprechend (auch nach eigenen Maßstäben) beurteilen zu können.

Dokumentiert werden sollten (vgl. Steinke 200, 319 ff.):

- das *Vorverständnis* und damit zusammenhängende Erwartungen, da diese die Methoden sowie die Daten beeinflussen können und zudem erkennbar wird, ob „Neues“ entdeckt oder nur Hypothesen geprüft wurden;

- die *Erhebungsmethoden* und der *Erhebungskontext* – also z. B. Leitfadeninterview, Kontextinformationen, Einschätzung der Glaubwürdigkeit der Interviewäußerungen etc.;

- die *Transkriptionsregeln*;

- die *Daten*, auch um die Angemessenheit der Methoden beurteilen zu können;

- die *Auswertungsmethoden*, um beurteilen zu können, ob die Richtlinien eingehalten wurden;

- die präzise Dokumentation der *Informationsquellen* (wörtliche / sinngemäße Äußerungen der Interviewpartner; Erhebungskontext; Beobachtungen sowie Hypothesen und Deutungen der Forscher);

- die *Entscheidungen* und *Probleme* (bsp. Sampling), die im Verlauf der Forschung aufgetreten sind;

- und schließlich die *Kriterien*, denen die Arbeit genügen soll.

Das *Vorverständnis* wurde einerseits dadurch erbracht, dass im Vorfeld der empirischen Forschung eine ausführliche Befassung mit dem zu beforschenden Thema „Wählen mit 16“ im Burgenland erfolgte und andererseits auch im universitären Kontext (Seminararbeiten, Vorstellung im Dissertationsseminar usw.) der theoretische Zugang und das Forschungsdesign dargelegt, bearbeitet und kritisch reflektiert wurde. Zudem bringt der Forscher aufgrund seiner zurückliegenden Funktionen (als Pressesprecher im Landtagswahlkampf im Burgenland 2005) und Positionen ein Wissen ein, welches letztlich auch zu einem adäquaten Vorverständnis geführt hat.

Die *Erhebungsmethoden* und der *Erhebungskontext* wurden im empirischen Teil (ff. 31) ausführlich dargestellt. Durch die zusätzliche Nominierung eines parteipolitisch unabhängigen Experten (Kinder – und Jugendanwalt) konnten die Aussagen der ExpertInnen (PolitikerInnen) in einem gewissen Ausmaß objektiviert werden. Durch die Einarbeitung von Erkenntnissen von Referenzstudien wurde ebenfalls ein Beitrag zur Nachvollziehbarkeit geleistet.

Die restlichen Kriterien können aus dem vorliegenden Text nachvollzogen werden, wobei im Sinne der Überprüfung der Gütekriterien das persönliche Naheverhältnis zum Forschungsfeld und zu den interviewten Personen kurz thematisiert werden soll. Als Vertragsbediensteter mit einem Sondervertrag war ich von September 2004 – September 2005 als Pressesprecher und Koordinator für „Soziales“ in der Burgenländischen Landesregierung bei Dr. Peter Rezar (Gesundheits- und Soziallandesrat) hauptberuflich tätig. Aus dieser Tätigkeit lernte ich alle interviewten Personen kennen, wobei die Beziehungen

in einem beruflichen Kontext zu verorten sind. Durch die sorgfältige Auswahl der InterviewpartnerInnen bei den politischen Parteien (es wurden alle im Burgenländischen Landtag vertretenen Parteien berücksichtigt) wurde ein möglichst breiter Zugang gewählt, der garantiert, dass jede politische Partei zum Thema befragt wurde.

6. Die Perzeption von PädagogInnen mit „Wählen mit 16“ an Burgenländischen Schulen im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“

Das Erkenntnisinteresse in diesem Abschnitt richtet sich auf die Perzeption von PädagogInnen, die in der jeweiligen Schule Politische Bildung unterrichten. Dabei stütze ich mich auf die erkenntnistheoretische Sichtweise des englischen Aufklärers David Hume, der die Theorie der Perzeption als Grundlage seiner Philosophie entwickelte. Demnach wird das Wort „Perzeption“ mehrdeutig konnotiert und kann den Vorgang des Perzipierens als auch das was allgemein erfasst wird, also das Perzeptum oder Objekt dieses Vorganges, bezeichnet. Das Verb „to perceive“ kann eine Reihe verschiedne Bedeutungen haben: wahrnehmen, empfinden, bemerken, spüren, verstehen, erkennen, einsehen, begreifen oder erfassen (vgl. Warkus 2004, 3 ff.). Diese Breite des Bedeutungsspektrums kommt der gegenständlichen Forschungsintention sehr entgegen, weil die befragten PädagogInnen die SchülerInnen nicht nur als solche erleben und wahrnehmen, sondern als vielfältiges Individuum. Zudem inkludiert dieses Verständnis von Perzeption Selbstreferenzielles im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes, wonach das Beobachtete, oder das Ergebnis einer Beobachtung oder Wahrnehmung auch etwas über die BeobachterIn aussagt, was wiederum für die Interpretation der Ergebnisse relevant erscheint. So wurden eine Reihe von forschungsleitenden Fragen formuliert, die an dieser Stelle auszugsweise dargelegt werden: Wie nehmen die PädagogInnen bei den SchülerInnen die Herabsetzung des aktiven Wahlalters von 18 auf 16 Jahre wahr? Bemerken oder spüren aufgrund von „Wählen mit 16“ die PädagogInnen ein höheres Verantwortungsbewusstsein bzw. die politische Reife bei den Jugendlichen? Wie erleben die PädagogInnen die Reaktionen der politischen Parteien auf diese Gegebenheit, bzw. wie wirkt sich diese Möglichkeit auf den einschlägigen Unterricht aus? Bemerken oder erkennen die PädagogInnen eine Veränderung, was die Jugendpartizipation betrifft bzw. wie sehen sie die Organisation der Politischen Bildung im österreichischen Bildungssystem?

In diesem Abschnitt der Methodentriangulation soll explizit der aktuelle Diskussionsstand in Österreich beleuchtet werden. Um diese Aktualität auch aufrecht zu erhalten, musste auch auf „Graue Literatur“ zurückgegriffen werden, da der Zugriff auf Primär- bzw. Sekundärquellen zur Thematik sehr begrenzt[25] ist. Im **ersten Kapitel 6.1** wird die politische Bildung im Kontext der unterschiedlichen Demokratietheorien skizziert. Das **zweite Kapitel 6.2** beschäftigt sich mit der Schule als politisch soziales Lernfeld, wobei auch kurz auf die Rolle der PädagogInnen im Zusammenhang mit der Politischen Bildung eingegangen wird. In **Kapitel drei 6.3** wird die Politische Bildung in erster Linie als Unterrichtsprinzip an Österreichs Schulen verortet und ausgeführt, wobei speziell auch die Burgenländischen Schulen, wo Politische Bildung in der jeweiligen Form unterrichtet wird, aufgelistet werden. In **Kapitel vier 6.4** wird die Einschätzung der ExpertInnen zum Thema „Politische Bildung als eigenes Unterrichtsfach“ dargelegt und diskutiert, wobei kurz auf die historische Entwicklung eingegangen wird, aber auch die internationale Entwicklung mit der Explikation des englischen „Citizenship Education“ ein Modellprojekt ausführlicher dargestellt wird. Im **fünften Kapitel 6.5** wird die politische Programmatik zum gegenständlichen Thema analysiert und die Ergebnisse einer aktuellen E-Mail-Umfrage präsentiert. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet **Kapitel sieben,** wobei die theoretischen Kapitel noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Der **empirische Teil** umfasst die **Kapitel sieben** und **acht.** In **Kapitel 7** wird das Forschungsdesign beschrieben: der Hypothesenkatalog – sowie die gewählte Methode zur Datenerhebung, das Erhebungsinstrument, die Vorgehensweise, die Stichprobe und der Fragebogenrücklauf beschrieben. **Kapitel 8** stellt die Ergebnisse der Datenerhebung dar, die statistische Auswertung und die Analyse, wobei im ersten Teil deskriptive Ergebnisse dargestellt werden, im zweiten Teil die Zentralhypothesen im Sinne der quantitativen Sozialforschung überprüft und bearbeitet werden und im dritten Teil die Erkenntnisse von ausgewählten Zusammenhangs- und Unterscheidungshypothesen erläutert werden. Weiters werden die aktuellen

[25] Zum Beispiel was die politische Programmatik der politischen Parteien betrifft.

Ergebnisse interpretiert und diskutiert und die daraus resultierenden Fragen aufgeworfen.

6.1 Demokratie und politische Bildung

Den Begriff der politischen Bildung exakt zu definieren[26] gestaltet sich mitunter schwierig, da er im Laufe der historischen Entwicklung zahlreiche Bedeutungsverschiebungen erfahren hat. Diese beziehen sich auf Anspruch und Zielsetzung, didaktische Implikationen und Inhalte. Lauth/Mols/Wagner (2006, 372) bestimmen den Begriff abstrakt, als einen Bereich,

> *„in dem versucht wird, politikbezogene Inhalte verantwortungsvoll und reflektiert zu vermitteln, um kognitive, affektive und handlungsbezogene Einstellungen hervorzubringen, die sich am Leitbild mündiger Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft orientieren."*
> (Lauth/Mols/Wagner 2006, 372)

Politische Bildung kann grundsätzlich als ein Teilbereich der allgemeinen politischen Sozialisation begriffen werden, welche alle bewussten und unbewussten Lernprozesse, die politisch relevante Persönlichkeitsmerkmale, Kenntnisse, Gefühls- und Wertehaltungen sowie Verhaltensmuster prägen (vgl. Ackermann 1999, 185) umfasst. Dem folgend findet politische Sozialisation auf allen Ebenen statt, wo Sozialisationsagenturen, wie beispielsweise die Familie oder die Schule, tätig sind, und stellt einen lebenslang andauernden Vorgang dar. (vgl. Pelinka 1979, 41)

Im aktuellen Fachdiskurs - und dort möchte ich gerne ansetzen - wird davon ausgegangen, dass politische Bildung insbesondere Demokratie-Pädagogik

[26] Eine gängige Definition begreift politische Bildung als Sammelbegriff für ein schulisches und außerschulisches, institutionalisiertes oder freies, internationales oder funktionales oder passives, verbales oder non-verbales, internationales Einwirken auf den (Mit)Menschen, um politisches Verhalten, Handlungsbereitschaft und –kompetenz, demokratische Spielregeln und Grundwerte, Problembewusstsein und Urteilsfähigkeit usw. zu vermitteln (vgl. Mickl 1998, 730)

oder Demokratie-Lernen bedeutet (vgl. Breit/Schiele 2004; zit. nach Lösch Bettina 2007, 245). Was zunächst plausibel erscheint, nämlich, dass demokratisch verfasste Gesellschaften der politischen Bildungsarbeit bedürfen, um politische Meinungs- und Willensbildung zu gewährleisten, kann bei kritischer Betrachtung durchaus kontrovers diskutiert werden. Vergegenwärtigt man sich aktuelle politische Veränderungsprozesse, die mit der marktwirtschaftlichen Durchdringung aller Lebensbereiche einhergehen, stellt sich die Frage, von welchem Demokratieverständnis zurzeit eigentlich ausgegangen werden kann? Denn politische Bildung benötigt demokratische Prinzipien, um nicht als Erziehung zur Unmündigkeit missbraucht zu werden (vgl. Lösch 2007, 245 ff.). Auch wenn ich die Einschätzung von Bettina Lösch teile, dass es sich für die politische Bildungsarbeit lohnt, mit einem differenzierten Demokratiebegriff zu arbeiten, um die globalen Entwicklungsprozesse kritisch in den Blick zu nehmen (vgl. Lösch 2007, 254), kann an dieser Stelle nur kurz auf die Traditionslinien der Demokratietheorie eingegangen werden.

- Der *klassische Demokratiebegriff* betrachtet die Demokratie als Prozess der Selbstbestimmung und der weitestgehenden Verwirklichung von Freiheit und Gleichheit aller Menschen. In diesem Verständnis gilt die Demokratie als Voraussetzung für die Entwicklung der Menschen und deren Lebensbedingungen. An dieses Demokratieverständnis knüpfen teilweise die partizipatorischen, aber auch radikalen Ansätze der 1970-er und 1980-er Jahre (vgl. Barber 1994; Luhmann 1991).

- Diesem durchaus weitgefassten Verständnis von Demokratie steht die sogenannte *realistische Demokratieauffassung* gegenüber. Diese Theorie gibt rationalistische Demokratieprämisse auf, lässt politische Repräsentation gelten und fragt danach, wie bei den Funktionseliten durch Offenheit, Kontrolle und Konkurrenz Stabilität, Effizienz und Funktionstüchtigkeit erreicht werden können. Demokratie wird als technische Veranstaltung begriffen, zu einer Methode zur Erzielung von politischen Entscheidungen (vgl. Pfetsch 2003, 508). Als Vertreter gelten u.a. Max Weber, Joseph Schumpeter und Anthony Downs.

- An Abgrenzung zu den elitären und ökonomischen Theorien der Demokratie versuchte beispielsweise Jürgen Habermas (1997) mit der Konzeption der *deliberativen Demokratie* in den 1990er Jahren diese zu etablieren. Im Mittelpunkt dieses Entwurfes steht die diskursive politische Meinungs- und Willensbildung des demokratischen Beratungsprozesses, wobei die deliberative Demokratietheorie den BürgerInnen (vgl. Lösch 2007, 250) eine erhebliche Erweiterung ihrer politischen Partizipations- und Beratungsmöglichkeiten einräumt (Stichwort: Zivilgesellschaft). Andere bedeutende Vertreter einer deliberativen Demokratie sind beispielsweise James S. Fishkin und Syla Benhabib.

- Letztlich zielen die neuen *Netzwerk- und Governance* Theorien, die weniger in der Demokratie als in der Staatstheorie konzipiert wurden, wiederum (in Abgrenzung zu den deliberativen Theorien) auf eine Modernisierung des Regierens ab (vgl. Lösch 2007, 250), wo nach Formen des zeitgemäßen Regierens gesucht wird, die den Erfordernissen moderner komplexer Gesellschaften gerecht werden. In dieser Konzeption geht es weniger um politische Beteiligung oder Selbstbestimmung, sondern um technische Optimierungs- und Effizienzkalküle.

Für die gesamte politische Bildungsarbeit ist es wichtig, mit einem differenzierten Demokratiebegriff zu arbeiten, der insbesondere auch die globalen Entwicklungsprozesse kritisch in den Blick nimmt.

> *„Politische Bildung sollte mit einem Demokratieverständnis arbeiten, das auf die Probleme wie auf die Chancen der Demokratie verweist und den SchülerInnen und TeilnehmerInnen damit ermöglicht, sich eine Vorstellung davon zu bilden, in welcher Weise sie eigentlich leben wollen.“ (Lösch 2007, 254)*

David Beetham (1996) formuliert normative Mindestanforderungen, die von demokratischen Verfassungsstaaten zu erfüllen sind, um auch tatsächlich demokratisch bezeichnet zu werden (Pelinka/Rosenberger 2007, 76 f.):

- Universielle Gleicheit der politischen Rechte (aktives und passives Wahlrecht, gleicher Zugang zu öffentlichen Ämtern);
- Schutz der elementaren Grund- und Menschenrechte durch den Staat;
- Legitimation der politischen Machtbeschränkung und –kontrolle der politischen EntscheidungsträgerInnen.

Darüber hinaus können weitere Voraussetzungen identifiziert werden, die die liberal-demokratischen Prinzipien nicht auf den staatlichen Bereich begrenzen und somit die Demokratie auf eine stabilere Basis stellen, wie zum Beispiel die Demokratisierung gesellschaftlicher Subsystem, wie Geschlechterverhältnisse, Familie, Arbeitswelt und schließlich auch die Schule.

6.2 Die Schule als Institution und politisch-soziales Lernfeld

Die Schule ist der Ort des Unterrichts, für dessen Gestaltung didaktische Grundsätze gebraucht werden. Die Politische Bildung nimmt in diesem Kontext eine Sonderstellung ein, weil unter der Anleitung eines didaktisch-geschulten Lehrers/in der/die SchülerIn nicht nur Neues lernt, sondern auch alle jene Information in diesem Zusammenhang reflektiert, die er/sie bisher sowieso schon weiß oder gehört hat (vgl. Giesecke 2000, 138). Um diesen Anspruch gerecht zu werden, muss außer Streit gestellt werden, dass der Umgang mit der Politischen Bildung nicht einer gewissen Beliebigkeit unterworfen sein darf. Die Schule ist eine öffentliche Institution im Sinne eines auf die Dauer gestellten Handlungskomplexes, wo die Akteure austauschbar sind. Die Schule ist längst nicht mehr ausschließlich eine pädagogische Anstalt, sondern auch der Ort, wo Berechtigungen verteilt werden und den Heranwachsenden unterschiedliche Lebens- und Berufschancen eröffnet werden. Um diesem Zweck gerecht zu werden, muss die Schule in ihren Räumen optimale Chancengleichheit garantieren. Dieser Frage der Chancengleichheit an österreichischen Schulen wird im Interpretationsteil der gegenständlichen Arbeit ein zentraler Stellenwert

eingeräumt. Die Schulklasse als Ort der Politischen Bildung sollte ihre SchülerInnen über die institutionellen Implikationen aufklären und auch über die Möglichkeiten aktiv Auskunft darüber geben, dass im Rahmen eines bestimmten Verfahrens diese auch veränderbar sind. In der Schulklasse als pädagogisches Arrangement soll sich nach Giesecke der/die LehrerIn eher als Fragender, denn als Antwortender verstehen:

> *„Der Lehrer muß also zwischen den Ansprüchen seiner Rollen als Repräsentant der Institution Schule einerseits und als Lernhelfer andererseits eine Balance finden; denn diese sind keineswegs kongruent, sondern zumindest teilweise widersprüchlich. Beide Rollen gemeinsam konstituieren den Schüler in geeigneten Momenten einerseits, um sich selbst verständlich zu machen, andererseits, damit die Schüler an seinem Beispiel öffentliches Rollenhandeln lernen können“* (Giesecke 2000, 143)

Die Probleme der Professionalität pädagogischer Berufe sind mehrfach thematisiert worden (vgl. Gieisecke 1987) und lassen nach Kenntnis der aktuellen Situation m.E. den Schluss zu, dass gerade an diesem Merkmal vor allem in der LehrerInnenaus- und weiterbildung enormes Verbesserungspotential vorhanden ist.

6.2.1 Empirische Erkenntnisse mit der Wissensvermittlung in der Schule

Obwohl die Familie und Peer-Strukturen von Jugendlichen als besonders wichtige Faktoren in der politischen Sozialisation betrachtet werden können, spielt die Institution Schule dennoch eine bedeutende Rolle in der Befassung mit Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen. Circa die Hälfte der SchülerInnen gibt an (vgl. SORA/ISA 2009, 53), dass sie mit ihren LehrerInnen über die Wahlen gesprochen hat. Nur circa ein Viertel der Befragten gibt auch an, dass eine Veranstaltung mit PolitikerInnen stattgefunden hat.

> *„Insgesamt geben 86 % der befragten Jugendlichen an, dass in ihrer Schule auf die Nationalratswahlen aufmerksam gemacht wurde. Ebenso wurden 88 % der Befragten in ihrer Schule über die Senkung des Wahlalters informiert und immerhin 27 % geben an, dass ihre Schule eine Diskussion mit PolitikerInnen veranstaltet hat.“* (SORA/ISA 2009, 40)

In der Analyse von SORA zeigt sich auch ganz eindeutig, dass die Antizipation der Nationalratswahlen durch die Schulen in den AHS am besten funktioniert. Fast alle AHS-SchülerInnen (94 %) wurden auf die Wahl aufmerksam gemacht, im Polytechnikum und in der Berufschule wurden hingegen nur 77 % aktiv auf die Nationalratswahlen aufmerksam gemacht. Fast ein Drittel der AHS-SchülerInnen gab an, dass Diskussionen mit PolitikerInnen stattgefunden haben (vgl. SORA/ISA 2009, 41).

Die EUYPART-Studie aus dem Jahr 2004 (S. 19) stellt unter anderem fest, dass die Partizipationsförderung innerhalb des formalen Bildungssystems sich auf die politische Partizipation generell überträgt.[27]

In einer Studie[28] des Wissenschafts- und Unterrichtsministeriums wurde versucht, die grundsätzlichen Einstellungen der Jugendlichen zu den Themen Demokratie, Politik und Politische Bildung zu erheben (vgl. Filzmaier 2007, 4 ff.): Rund ein Drittel der Befragten ist der Meinung, dass in Österreich `eher zu wenig` für Politische Bildung getan wird. Nur jede/r Dritte gibt an, dass `gerade richtig` dafür getan wird. Die Sichtweise ist vom Alter, der Gemeindegröße, dem formalen Bildungsgrad sowie dem politischen Interesse abhängig. Drei Viertel der Befragten geben an, dass Politische Bildung an Schulen und Universitäten stattfinden soll. Obwohl die Jugendlichen unklare Vorstellungen darüber haben, was in einem eigenen Fach Politische Bildung ab 14 Jahren unterrichtet werden soll, spricht sich die Mehrheit für ein eigenes Fach aus. Für knapp drei Viertel

[27] Ehemalige KlassensprecherInnen sind vermehrt unter denen zu finden, die politische Haltungen wie Konsumboykott und politische Überzeugungsarbeit auch außerhalb des Schulsystems leisten

[28] Als Auftraggeber. Befragt wurden 700 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren im April 2006 in einer telefonischen Meinungsumfrage, zusätzlich wurden zwei Fokus-Gruppendiskussionen aus Wien oder Niederösterreich durchgeführt (vgl. Prajczer/Seidl/Syrowatka 2009, 173)

der Befragten ist es in der Politischen Bildung entscheidend, anderen Menschen zu helfen, sowie zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln erzogen zu werden.

6.3 Verortung Politischer Bildung an Österreichs Schulen

Während in föderalistisch verfassten Staaten die Kompetenzen für den Bildungsbereich typischerweise auf der mittleren staatlichen Ebene, den Bundesländern liegen, liegt die Zuständigkeit – bedingt durch die Kleinheit des Landes und der zentralistischen Tradition – für den Bildungsbereich auf der bundesstaatlichen Ebene. Die eigentliche bildungspolitische Kompetenz liegt beim Bund (Art. 14 B-VG), wobei zu erwähnen ist, dass gerade für Reformmöglichkeiten (z.B. eine Neuorganisation der Politischen Bildung an österreichischen Schulen) eine Zwei-Drittel Mehrheit im Nationalrat notwendig ist (vgl. Bodenhöfer 2006, 652).

Am 11. April 1978 wurde der Grundsatzerlass “Politische Bildung in den Schulen” vom damaligen Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz (SPÖ) unterzeichnet und die „Politische Bildung“ als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem verankert. Bis dahin war der ”Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung” aus dem Jahre 1949 in Kraft. Der Erlass knüpfte an der traditionellen staatsbürgerlichen Erziehung an und betonte die Erziehung zum bewussten Österreichertum (vgl. Wolf/Steininger 1997, 1). Im Jahr 1970 wurde die Unverbindliche Übung ”Politische Bildung” in den AHS eingeführt. Als Ziel dieser Übung wurde angegeben: In einer Übung ”Politische Bildung” ”soll der Schüler Kenntnisse über Faktoren und Funktionszusammenhänge der Ordnungen und des Geschehens in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erwerben. Der junge Mensch soll Kriterien gewinnen, um zu kritischer Urteilsfähigkeit und zu rational kontrollierten Entscheidungen zu gelangen.

6.3.1 Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung

Dieses Unterrichtsprinzip war von Anfang an umstritten. Während einerseits das Fehlen der Politischen Bildung als eigenes Fach, sowie das Fehlen von

Qualität bedauert wurde, warnten andere, dass durch Aufhebung des Unterrichtsprinzips die Inhalte der Politischen Bildung auf wenige Inhalte beschränkt werden würden und die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge verloren gingen (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001, 7 ff.) Die österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im §2 des Schulorganisations-gesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des Einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie (vgl. Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip[29]).

Politische Bildung vollzieht sich in drei Bereichen, die einander wechselseitig bedingen (Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip):

1. **Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen:** Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.

2. **Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten:** Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung (die Träger von gesellschaftlicher, insbesondere von politischer Verantwortung, ihre Ziel- und Wertvorstellungen, ihre Interessen; die Entscheidungs- und Handlungsabläufe; die Machtverteilung) soll die Grundlage zu einer eigenen Meinungsbildung

[29] GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung Politische Bildung

sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.

3. **Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln**: Politische Bildung will die Bereitschaft des Schülers wecken und fördern, politische Vorgänge aktiv mitzugestalten. Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat - gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen - in politisch verantwortungsbewußtes (sic!) Handeln umzusetzen. Der Auftrag zu Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer und bedeutet, daß (sic!) Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten im Sinne der in Teil II angegebenen Zielvorstellungen wirksam wird. Dabei sind die Chancen, die sich durch den fachlichen Auftrag des Lehrers ergeben, ebenso zu nützen wie jene, die sich von der pädagogischen Funktion her anbieten. Ein planvolles Zusammenwirken aller Lehrer ist anzustreben.

Letztlich wird im Grundsatzerlass festgehalten, dass Politische Bildung nur dann erfolgreich sein wird, wenn das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern funktioniert, damit die österreichische Schule ihren Beitrag zur Mitgestaltung der politischen Kultur unseres Landes leisten kann. Auffallend bei der Analyse dieses Textes ist, dass mit keinem einzigen Wort Systeme außerhalb der Schule (wie z.B. PolitikerInnen, Organisationen der Zivilgesellschaft usw.) erwähnt werden. Im Gegenteil, es wird eine hohe Anforderung der LehrerInnen bei diesem Unterrichtsprinzip abverlangt. Die Frage, ob die LehrerInnen (alle LehrerInnen) diesen Anforderungen gerecht werden, ist auch Gegenstand dieser Forschungsarbeit und wird am Schluss zu einer Beantwortung von Seiten des Forschers kommen.

Der Erlass ist bis dato nach wie vor Basis für die „Politische Bildung“ an den Schulen, die durch Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, Entwicklung von

Fähigkeiten und Einsichten, Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln die „Politische Bildung“ fördern soll.

> „*Politische Bildung versteht sich demzufolge ausdrücklich als über eine bloße Staatsbürgerkunde hinausreichend. Das notwendige Faktenwissen soll aufgrund der Kenntnis von geschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergründen in Verbindung mit einer sozialen Kompetenz im Alltagsleben bzw. im beruflichen und privaten Umfeld umgesetzt werden*“ (Filzmaier 2007, 268).

Teilweise wird Politische Bildung als Pflichtfach geführt, teilweise als Wahlfach oder als sogenannte „Querschnittsmaterie“, insgesamt ist die Politische Bildung sehr unterschiedlich verortet. Aufgrund des Grundsatzerlasses soll die Politische Bildung inhaltlich Berücksichtigung in allen Schultypen und Unterrichtsfächern finden. Allerdings muss Politische Bildung mit 13 weiteren Unterrichtsprinzipien (z.B.: Umwelterziehung, Verkehrserziehung usw.) konkurrieren. In der Schulpraxis ist dadurch die reale Umsetzung des Prinzips unterschiedlich bis gering. Zudem werden Unterrichtsprinzipien in neuen Lehrplänen nicht mehr explizit angeführt (vgl. Filzmaier 2007, 269).

Als eigenes Unterrichtsfach gibt es Politische Bildung an folgenden Schulen, wenn auch in unterschiedlichen Namenskombinationen (Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde, Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde etc.)[30]:

- Polytechnischen Schulen
- Berufsschulen
- Höheren Technischen Schulen
- Berufsbildenden Mittleren Schulen
- Allgemeinbildenden Höheren Schulen (teilweise)

[30] http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/politischebildung/lehrplaene/article/105418.html

Mit der Schaffung des Pflichtgegenstands "Geschichte und Politische Bildung" wurde Politische Bildung mit Beginn des Schuljahrs 2008/09 in der 8. Schulstufe im Rahmen der Schulpflicht verankert, das Unterrichtsministerium spricht von einem „Paradigmenwechsel“ und begründet diese Maßnahme wie folgt (Kühberger/Windischbauer 2008, 3):

> *„Anlässlich der Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre durch das österreichische Parlament im Jahr 2007 und der daraufhin gestarteten Demokratie-Initiative des BMUKK und des BMWF wurde offensichtlich, dass im Bereich des Unterrichts auf die neuen gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche reagiert werden muss. Sechzehnjährige Österreicher/-innen sollten am Ende ihrer Schulzeit mündige, wahlberechtigte Staatsbürger/innen sein. Die Schule trägt zur Erreichung dieses Ziels zwar bei, gleichzeitig muss hier einschränkend festgestellt werden, dass die politische Sozialisation vorrangig über peer groups, Medien, Elternhaus, außerschulische Institutionen u.a. verläuft. Der Unterricht soll in diesem Zusammenhang einen Raum bieten für kritische Reflexion und für Probehandlungen.“*

Aufbauend auf dem bisherigen Lehrplan werden Themen der Politischen Bildung stärker betont und um aktuelle Fragestellungen politischer Mitwirkung Jugendlicher erweitert. Im Rahmen einer Arbeitsgruppe von ExpertInnen wurde ein “Kompetenzmodell Politische Bildung” entwickelt, das vier zentrale Kompetenzfelder definiert und individuelle Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt:

1. politische Sachkompetenz,
2. politische Urteilskompetenz,
3. politische Methodenkompetenz und
4. politische Handlungskompetenz.

Die enge Kombination mit dem Geschichte- und Sozialkunde-Unterricht wird unterstrichen durch die Zielsetzung, historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz und historische Sachkompetenz zu vermitteln (vgl. http://www.politik-lernen.at/goto/minimal/on/Neuerungen%20Schuljahr%20200809/, am 15.5.2011).

6.3.1.1 Verortung Politischer Bildung an burgenländischen Schulen

Für die Forschung relevante betroffene Zielgruppe sind PädagogInnen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit die Fächer „Politische Bildung" und „Geschichte und Sozialkunde bzw. Politische Bildung" an burgenländischen Schulen in der ebenfalls im Forschungsdesign genannten Zielgruppe der im Jahr 2005 16- und 17-Jährigen unterrichtet haben bzw. noch unterrichten. Folgende Schulen kommen in Frage:

- **Polytechnische Schulen[31]:**

Pflichtgegenstand: Politische Bildung und Wirtschaftskunde

Im Burgenland finden sich **zwölf Schulen** und 485 SchülerInnen (vgl. Schulstatistik 2009/10, S. 12 ff.), die auf diese Schulform zutreffen.

- **Allgemein bildende höhere Schulen:**

Allgemein Bildende Höhere Schulen - Unterstufe
5. Schulstufe: kein Gegenstand , Unterrichtsprinzip
6.-8. Schulstufe (je 2 Stunden): Pflichtgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" mit **Schwerpunkt „Politische Bildung" in der 8. Schulstufe**

Allgemeinbildende Höhere Schulen – Oberstufe: 9. – 12. Schulstufe

[31] Laut Schulstatistik 2009/2010 des Amtes der Burgenländischen Landesregierung, existieren in Rust, Jennersdorf, Zurndorf und Pinkafeld Mischformen zwischen Polytechnischer Schule und Hauptschule. Dies erklärt die Kategorie „Hauptschule" bei der Auswertung der Studie. Die Hauptschule wurde für die Operationalisierung der Untersuchung nicht herangezogen.

Pflichtgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“
1 Stunde in der 5. Klasse, 2 Stunden in der 6., 7. und 8. Klasse

Im Burgenland finden sich **zehn Schulen** und 5.600 SchülerInnen (vgl. Schulstatistik 2009/10, S. 90 ff.), die auf diese Schulform zutreffen.

- **Berufsbildende Pflichtschulen:**

Berufsschule: 2 bis 4 Jahre
Pflichtgegenstand „Politische Bildung“ insgesamt 80 Stunden

Im Burgenland finden sich **vier Schulen** und 2.561 SchülerInnen (vgl. Schulstatistik 2009/10, S. 94 ff.), die auf diese Schulform zutreffen.

- **Berufsbildende Mittlere Schulen:**

Gewerbliche Technische und Kunstgewerbliche Fachschulen:
9.-11. Schulstufe

Pflichtgegenstand „Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und Politische Bildung“
4 bzw. 5 Wochenstunden
oder „Politische Bildung und Recht“ 2 bzw. 4 Wochenstunden

Handelsschule: 9.-11. Schulstufe
Pflichtgegenstand „Zeitgeschichte und Politische Bildung“ 2 Stunden in der 2. Klasse und „Politische Bildung und Recht“ 2 Stunden in der 3. Klasse

Dreijährige Fachschule für Wirtschaftliche Berufe: 9. – 11. Schulstufe
Pflichtgegenstand „Politische Bildung und Recht“ 3 Wochenstunden in der 3. Klasse

Dreijährige Fachschule für Sozialberufe:9.-11. Schulstufe

Pflichtgegenstand „Politische Bildung und Recht“ je 3 Stunden (je 1 Stunde in der 1., 2., und 3. Klasse)

Im Burgenland finden sich **21 Schulen** und 1701 SchülerInnen (vgl. Schulstatistik 2009/10, S. 104 ff., die auf diese Schulformen zutreffen.

- **Berufsbildende Höhere Schulen: 9.-13. Schulstufe**

Höhere Technische und Gewerbliche Lehranstalten
Pflichtgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ 4 Wochenstunden (je 2 in der 4. und 5. Klasse)

Höhere Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe
Pflichtgegenstand „Politische Bildung und Recht“ 4 Stunden, je 2 Stunden in der 4. Klasse und 2 Stunden in der 5. Klasse

Handelsakademie
Pflichtgegenstand „Politische Bildung und Recht“ 3 Stunden in der 4. Klasse

Höhere Land und Forstwirtschaftliche Lehranstalt
Pflichtgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ 2 Stunden in der 4. Klasse und 3 Stunden in der 5. Klasse

Im Burgenland befinden sich **22 Schulen** und 6.194 SchülerInnen (vgl. Schulstatistik 2009/10, S. 110 ff.), die auf diese Schulformen zutreffen.

So betraf die Untersuchung **69 Schulen** im Burgenland. Wobei die Statistik Austria in der Statistik „Schulen im Schuljahr 2009/2010 nach Schultypen“ dem Burgenland 299 Schultypen insgesamt ausweist (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, am 30.3.2011).
Österreichweit werden 6.223 (ebd.) Schultypen ausgewiesen, so entspricht der Anteil der Schultypen gesamt im Burgenland gemessen an der österreichweiten 3,4%. Rechnet man nun die relevanten Schultypen – die für die Untersuchung

ausgewählt wurden - aus der gesamtösterreichischen Statistik heraus, so können 2029 Schultypen identifiziert werden, dies ergibt ein Verhältnis der burgenländischen Schulen innerhalb Österreichs von 4,8 %.

6.4 Historische und aktuelle Diskurse zu einem eigenen Unterrichtsfach Politische Bildung

Im Gegensatz zu Deutschland hat Österreich mit der Implementierung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ einen eigenen Weg eingeschlagen, der von den relevanten AkteurInnen in unterschiedlicher Weise kritisiert wird. Laut Prajczer/Seidl/Syrowatka 2009, 173) gibt es dafür eine historische Begründung:

> *„Nach 1945 hat sich in Österreich – im Gegensatz zu Deutschland – die `Opfertheorie` durchgesetzt: Österreich sah sich – und auch die alliierten Besatzungsmächte schlossen sich dieser Sichtweise an – als Opfer nationalsozialistischer Aggression. Damit wurde in Österreich kein unmittelbarer Handlungsbedarf zur umfassenden politischen Resozialisierung gesehen.“*

Der aktuelle Status Quo stellt für viele Jugendorganisationen und verschiedene ExpertInnen eine unbefriedigende Situation dar, die einen akuten Handlungsbedarf erfordert. So plädieren die Politikwissenschafter Wolfgang Sander und Peter Filzmaier ganz massiv für die Einrichtung eines eigenen Unterrichtsfaches. *„Wir brauchen ein eigenes Fach Politische Bildung und die Verankerung als Unterrichtsprinzip“, meint Peter Filzmaier in einem Interview mit der* „Presse“[32].

Die Gründe, die für ein eigenes Fach sprechen, wurden von Wolfgang Sander (Sander 2006, 23 ff.) wie folgt formuliert:

- Komplexität von Gesellschaft und Politik

[32] http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/365190/index.do, am 307.2011

- Stärkung der Demokratie durch Aufwertung der Politischen Bildung
- Repräsentanz der Sozialwissenschaften in einer wissenschafts-orientierten Schule
- Fachliche Qualität und Professionalisierung der Politischen Bildung.

Der deutsche Staatswissenschafter Paul Rühlmann forderte bereits im Jahr 1908 nachdrücklich ein gesondertes und pflichtgemäßes Unterrichtsfach Politische Bildung. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip lehnte er ab. Er gestand zu, dass die „*gelegentlichen Unterweisungen*" im Geschichts-, Geographie-, Sprach- und Religionsunterricht durchaus viel erreichen können. Aber er gab zu bedenken:

> „*Und doch sehe ich im systematischen politischen Unterricht einen Vorzug. Weshalb? Die politischen Unterweisungen sind dann dem Zufall und der Willkür entzogen. Sie sind zu wichtig, um dem guten Willen, der besonderen Gelegenheit, dem persönlichen Interesse des jeweiligen Lehrers überlassen zu bleiben*"(Joachim Detjen, 65).

Die Forderung nach einem eigenen Fach impliziert auch die Forderung nach einer adäquaten Ausbildung der LehrerInnen, die es in der notwendigen Form bis jetzt noch nicht gibt. Bisher geäußerte Willensbekundungen müssen jedoch auch zur Folge haben, dass in nächster Zukunft dafür die entsprechenden Rahmenbedingungen für eine adäquate LehrerInnen-Ausbildung geschaffen werden. Bislang fehlt dazu jedoch der entsprechende politische Wille, der die Grundlage für Möglichkeiten der Umsetzung und die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen sein müsste.

Der Begriff „*politische Bildung"* legt zunächst die Annahme nahe, dass dieses Tätigkeitsfeld eine Domäne für AbsolventInnen der Politikwissenschaft sei. Allerdings zeigen einschlägige Studien in Deutschland, dass es keinen Zusammenhang zwischen politikwissenschaftlichem Studium und einer Tätigkeit im Bereich der politischen Bildung gibt (vgl. Lauth/Mols/Wagner 2006, 384). Dies dürfte m.E. auch für Österreich der Fall sein, speziell der gesamte

Schulbereich wird von PädagogInnen dominiert, die in ihrer Lehreraus- und -weiterbildung die Befugnis für ihren Unterricht gewinnen. Die „*selbstverständliche Symbiose von Wissenschafts- und Bildungsorientierung*“ (Sarcinelli 1990, 369), die sich in Deutschland bereits auflöste, hat es in Österreich m.E. nur rudimentär gegeben. Dennoch kann man derzeit einen Diskurs erkennen, wo es darum geht, dass die (Demokratie)Politische Bildung gerade in der Schule als praxisbezogener Lern- und Erfahrungsraum für demokratiepolitisches Lernen neu ausgerichtet werden muss. Vor allem deswegen, weil der internationale Anschluss nicht verpasst werden sollte (z.B.: Education for Democratic Citizenship).

6.4.1 Citizenship in England als erfolgreiches Modellprojekt

Bis 1990 wurde in England die sogenannte „civic education“ nach dem Vorbild Deutschlands oder der USA für nicht notwendig gehalten, der Schwerpunkt der Bildung britischer Identität in den Schulen lag weitgehend in der Pflege des klassischen, britischen imperialen Weltbildes, welches im Geschichtsunterricht vermittelt wurde (vgl. Himmelmann 2007, 203). In England kam es ab den 1990er Jahren zu einer Reihe an Reformen, die auch die „Politische Bildung“ betrafen. Anfangs wurde die neue „Citizenship Education“ im neuen nationalen Curriculum des Jahres 1990 lediglich als fächerübergreifendes Prinzip (cross-curricular-responsibility) und nicht als eigenständiges Pflichtfach eingeführt. Empirische Untersuchungen ergaben allerdings, dass die neue Citizenship-Education als freiwilliges, fächerübergreifendes Angebot von den LehrerInnen und den Schulen kaum ernsthaft angenommen wurde. Vor allem unter der Labourregierung und Tony Blair wurden zahlreiche Gesetze[33] und weitere Maßnahmen initiiert und beschlossen, sodass im Jahr 1998 ein Abschlussbericht mit dem Titel „Education for Citizenship an Teaching Democracy in Schools“ veröffentlicht wurde. Das überragende Ziel dieses Entwurfes lag in der gezielten Förderung einer neuen BürgerInnenschaftlichkeit durch „teaching democracy in schools) mit einem deutlichen kulturellen Erneuerungsanspruch (vgl. Himmelmann 2007, 206). Der Entwurf beinhaltet

[33] Education Act; Civil Rights Act usw.

eine Reihe von Empfehlungen, wobei m.E. zwei Empfehlungen zentral für den weiteren Verlauf in der Citizenship Education erwähnt werden sollen:

1. Der einschlägige Unterricht sollte vom 4. Schuljahr durchgehend bis zur 11. Klasse erfolgen.

2. Ein eigenständiger Aufgabenbereich sollte ab der 7. Klasse (Key Stage 3-4-, Alter 11 – 16 Jahre, Secondary School I und II) mit mindestens 5 % der Unterrichtszeit (das bedeutet mindestens für 2 Stunden pro Woche im Ganztagsunterricht der Comprehensive School) verpflichtend eingeführt werden.

Als Ziele dieser neuen angestrebten Demokratie- und Bürgerschafts-beziehungen wurden die Förderung der sozialen und moralischen Verant-wortlichkeiten, die Förderung der Gemeinschaftsverpflichtung und die Förderung der Politischen Bildung formuliert (vgl. Himmelmann 2007, 203). Neben zahlreichen Programmen (Erstellung von LehrerInnenhandbüchern; Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen; Gründung eigener LehrerInnenorga-nisation usw.), wurde bei der Einführung von Citizenship-Education auf einen starken institutionellen Rahmen gesetzt, wo Ministerien bis hin zu privaten Stiftungen aktiv mit der Umsetzung befasst wurden. Parallel dazu kamen Langzeitstudien (2002) und Evaluierungen, die zu folgenden Erkenntnissen gelangt sind (Himmelmann 2007, 209):

- *„dass England mit dem neuen Konzept der Bürgerschaftsbildung (Citizenship Education) im Vergleich zu den USA und zu Deutschland die Zeichen der Zeit relativ spät erkannt, doch diese Zeichen ziemlich effektiv in praktische Bildungspolitik umgesetzt hat,*

- *dass die neue Bürgerschaftsbildung sehr konsequent von der Regierung (New Labour) unterstützt wurde und weiterhin gefördert wird,*

- *dass das Konzept der neuen Bürgerschaftsbildung in einem hohen Konsens zwischen den Konservativen und der Labour Regierung (ohne wesentliche Richtungskämpfe) verabschiedet wurde und umgesetzt wird,*

- *dass für die neue Bürgerschaftsbildung durch eine konsequente Schulstufenorientierung (Klassen I-II) eine breite Schul- und Unterrichtsbasis geschaffen wurde,*

- *dass das Konzept deutlich auf die mentale, soziale und politisch kulturelle Krise der sog. `Zweiten oder `Reflexiven Modernisierung` reagiert und auch den neuen kommunitaristischen Geist (communitarian spirit) in sich aufgenommen hat,*

- *dass die konsequente Implementation dieses Konzeptes erheblich davon profitiert, dass England – anders als die USA, Australien, Kanada, die Schweiz oder Deutschland – über zentralstaatliche Institutionen und Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich sowie über ein relativ einheitliches Ganztags- und Gesamtschulsystem verfügt und*

- *dass England mit seiner Citizenship Education gegenüber den `civics`in den USA und der „Politischen Bildung" in Deutschland ein eigenes Profil mit großer Ausstrahlungskraft in Europa gefunden hat*."

Auf europäischer Ebene (Europarat und EU) tendieren die Verantwortlichen eher zur Citizenship Education, was sich im Aufbau der Demokratieerziehung in den neuen Demokratien Ost- und Südosteuropas niederschlägt, weil dort der Citizenship Ansatz wie zum Beispiel in Bosnien Herzegowina (ausführlich dazu Gollob/Krapf 2007, 273 ff.) favorisiert wurde. Der deutsche Ansatz von Politischer Bildung hat dagegen in Europa praktisch keinen Einfluss mehr und wird nicht zur Kenntnis genommen (vgl. Himmelmann 2007, 204).

Himmelmann (auch Sliwka 2004) bezeichnet das englische Modell als „Vorbild“ (Himmelmann 2007, 210) für Deutschland, weil hier eine gesellschaftliche und pädagogische Innovation konsequent umgesetzt worden ist, wo eine enge Verknüpfung von herkömmlicher Politischer Bildung mit den neueren Ent - wicklungen in Richtung auf eine breiter verankerte Demokratiepädagogik gelungen ist.

6.4.2 Exkurs: Errichtung eines eigenen Lehrstuhls an der Universität Wien für Politische Bildung

Anfang des Jahres 2008 gab es Initiativen vom zuständigen Wissenschafts- minister Johannes Hahn (ÖVP) und Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ), einen Lehrstuhl Didaktik der Politischen Bildung einzurichten bzw. Politische Bildung im Curriculum der Pädagogischen Hochschulen festzuschreiben. Die Umsetzung dieser Vorhaben wurde bis dato nur fragmentarisch umgesetzt. Der Lehrstuhl für Didaktik und Politische Bildung wurde mittlerweile eingerichtet und mit dem Bildungswissenschafter Wolfgang Sander besetzt. Wolfgang Sander spricht sich in seinen ersten Stellungnahmen für die Koppelung mit dem Unterrichtsfach „Geschichte“ aus, wobei er betont, dass das Fach „Geschichte und Politische Bildung“ von einem auf zwei Standbeine gestellt werden soll. Zudem möchte er eine Zusammenarbeit der Geisteswissenschaft, Bildungswissenschaft und der Politikwissenschaft (vgl. Sander 2009)[34].

Sander betont in seiner Stellungnahme (ebd.) Wichtigkeit und Stellung der LehrerInnen und regt neue Strukturen in Aus- und Fortbildung an.

Die Weiterentwicklung der Politischen Bildung zu einem eigenen Fach Politische Bildung hängt m.E. sehr stark vom Willen und der Einbindung der PädagogInnen ab. Alle PädagogInnen, die bereits unterrichten, aber auch jene PädagogInnen, die diesen Beruf erst ergreifen wollen. Sander (vgl. Sander

34

http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/450795/index.do?parentid=0&act=0&isanonym=0 (20.3.2009)

2009, die Presse) meint: „*Es geht darum, die Urteilsfähigkeit der Schüler, die mit 16 Jahren bereits wählen gehen, zu schärfen.“*

Um diesen Forderungen auch gerecht werden zu können, bedarf es m.E. einer grundsätzlichen Neuordnung des österreichischen Schulsystems. Die Defizite und die Reformnotwendigkeiten und- möglichkeiten im Schulbereich wurden mit dem sogenannten PISA (Programme for International Student Assessment)Test im Jahr 2004 auch in einem internationalen Kontext offenbart, wo in allen getesteten Kompetenzbereichen die SchülerInnenleistungen der 15-16-jährigen österreichischen SchülerInnen gegenüber dem ersten derartigen Test (2001) deutlich zurückgefallen (vgl. Bodenhöfer 2006, 655) sind und auch im internationalen Vergleich keine hervorragende Stellung einnehmen.

6.5 Politische Programmatik zum Thema „Politische Bildung als eigenes Fach“

Warum bisher recht wenig in Sachen Neupositionierung der Politischen Bildung in Österreich entwickelt wurde, verwundert umso mehr, wenn man die Positionen der politischen Parteien dazu näher erörtert. Dabei muss leider auf Stellungnahmen in den Medien[35] zurückgegriffen werden, weil es dazu (bezeichnenderweise) fast keine programmatischen Statements der Parteien gibt. Im Regierungsprogramm[36] findet sich die Politische Bildung zumindest in einem Satz:

> „*Im Zentrum der Bildungspolitik stehen die Bildung und Ausbildung aller Menschen, der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kenntnissen, die Anerkennung persönlicher Leistung sowie eine werteorientierte Persönlichkeits-entwicklung. Bildung umfasst die vielfältige Förderung von Kreativität, Sozialkompetenz, von interkulturellem Verständnis, Toleranz und Demokratieverständnis, das*

[35] ORF 2008, http://ws4.orf.at/newspool/95568, 4.9.2008, am 23.3.2009
[36] Am 23.11.2008 wurde das Regierungsprogramm zwischen SPÖ und ÖVP beschlossen.

> *insbesondere durch die Politische Bildung gestärkt wird*" (Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode 2008, 191)

Die Politische Bildung ausbauen und möglichst früh damit anfangen - das sagen ziemlich gleichlautend PolitikerInnen von SPÖ, ÖVP, Grünen und des BZÖ. Weil aber viele Jugendliche in Österreich gar keine höheren Schulen besuchen, sagte der Grüne Bildungssprecher Dieter Brosz, müsste man damit jedenfalls schon in der Unterstufe anfangen (vgl. ORF 2008, http://ws4.orf.at/newspool /95568, 20.3.2009). Dabei solle aber nicht Formalwissen, sondern "*Demokratie lernen"* (Brosz) im Vordergrund stehen. Die Schüler/innen müssten motiviert, politisches Interesse geweckt werden. Noch früher als die Grünen möchte ÖVP-Bildungssprecher Fritz Neugebauer (ÖVP-Bildungssprecher) mit der Vermittlung politischer Zusammenhänge beginnen. Beiden gemeinsam ist die Forderung, Demokratievermittlung und Politische Bildung nicht nur wie derzeit als Unterrichtsprinzip im Lehrplan zu führen, sondern als eigenes Fach zu verankern. Neugebauer will damit "altersadäquat schon in der Volksschule beginnen".

Auch im BZÖ findet man ein eigenes Fach Politische Bildung erstrebenswert, aber BZÖ-Generalsekretär Martin Strutz will das "*Verquicken mit einer Information über Medien.*" Die jungen WählerInnen müssten auch lernen, die Information, die sie aus Medien bekommen, richtig zu interpretieren und damit umzugehen.

„*Natürlich ausbauen*", sagt auch Andrea Kuntzl (ORF 2008, http://ws4.orf.at/newspool/95568, 20.3.2009) von der SPÖ über die Politische Bildung an Schulen. Aber ob das auch ein eigenes Fach sein muss, lässt sie offen. Zuerst gehöre der Lehrplan durchforstet und dann ein Gesamtpaket auf den Tisch gelegt. Dann müsse man sehen, ob ein grundsätzlich wünschenswertes zusätzliches Fach sinnvoll wäre oder ob man es einbauen könne.

Einen anderen Zugang zur Thematik hat die FPÖ. Bildungssprecher Martin Graf sagt, es sei zwar keine Fahnenfrage, aber seine Partei betrachte die Implementierung eines eigenen Faches Politische Bildung schon etwas skeptisch: Da biete man "*sehr viele Gefahrenzonen, dass eine politische Indoktrinierung durch die Lehrerschaft erfolgt*". Die Jugend ab 16 in Österreich sei ausreichend politisch interessiert, so FPÖ-Bildungssprecher Graf. (vgl. ORF 2008, http://ws4.orf.at/newspool/95568, 20.3.2009)

Diese Bezugsquellen beziehen sich auf einen Zeitraum (September 2009) vor den Nationalratswahlen am 28.9.2008. Um die Situation bzw. Einschätzungen der politischen Parteien zum Thema Politische Bildung als „Pflichtfach" aktuell abzufragen, wurde spontan während des Forschungsvorganges eine E-Mail Anfrage an alle Bildungssprecher der im Parlament vertretenen Parteien durchgeführt, um den aktuellen Status Quo der politischen Diskussion zu erfassen.
Die E-Mail-Anfrage wurde am 15.1. 2009 und 16.1.2009 mit folgendem Wortlaut durchgeführt:

"*Wie steht Ihre Partei zu einem Pflichtfach Politische Bildung an Österreichs Schulen, welches alle Schulstufen umfasst?"*

6.5.1 Ergebnisse der E-Mail Anfrage an alle im Parlament vertretenen Parteien

In der Folge werden die Stellungnahmen der im Parlament vertretenen Parteien auszugweise vorgestellt und erörtert.

6.5.1.1 SPÖ – Sozialdemokratische Partei Österreichs

„*Natürlich ist es schwierig, alle Bedürfnisse in der Schule zu befriedigen. Die Sportorganisationen wollen den Sport mehr sehen in der Schule, die Verkehrsorganisationen wollen die Verkehrserziehung in den Schulen verbreitern usw. Leider mahlen die Mühlen im österreichischen Schulwesen sehr langsam, so gesehen, bin ich kein großer Optimist, dass demnächst das*

Schulfach Politische Bildung als eigenes Unterrichtsfach eingeführt wird, wenngleich wir Sozialdemokraten dies aus demokratiepolitischer Perspektive natürlich begrüßen würden. Heuer wurde das Fach verpflichtend an allen AHS in der 8. Klasse eingeführt, ein kleiner Schritt in die richtige Richtung.“
(Mayer 2009, 16.1.2009)

6.5.1.2 Grüne – Die Grünen

„*Selbstverständlich ist es eine wichtige Aufgabe der Schulen, Politische Bildung zu vermitteln. Die Implementierung immer neuer Unterrichtsfächer und die damit verbundene Verbreiterung des Fächerkanons ist jedoch wenig zielführend, da so entweder die Arbeitsbelastung der SchülerInnen durch zusätzliche Unterrichtsstunden weiter steigt, oder aber Angebote in anderen Unterrichtsfächern zu Gunsten des neuen Faches gekürzt werden müssen. Gerade im Fall der Politischen Bildung geht es vor allem um Demokratievermittlung. Die technischen Grundlagen der Politik können im nun bestehenden Fach Geschichte und Politische Bildung ausreichend vermittelt werden, Demokratie jedoch muss gelebt werden. Dazu muss den SchülerInnen mehr Mitbestimmung im Schulleben, aber auch außerhalb zugestanden werden. Neben den etablierten Beteiligungsmodellen wie dem Schulgemeinschaftsausschuss, sollten SchülerInnen Mitsprache über Unterrichtsinhalte, Schwerpunkte und Projekte an Schulen erhalten. Sie sollten bei der Bestellung von Lehrkräften und SchulleiterInnen gehört werden*.“
(Walser 2009, 15.1.2009)

6.5.1.3 FPÖ – Freiheitliche Partei Österreichs

„Die FPÖ hält dieses Pflichtfach für sehr wichtig und daher notwendig! Ob in allen Schulstufen, erscheint jedoch problematisch. Echte Politische Bildung sollte nur in der Oberstufe im Lehrplan aufscheinen, weil ein Basiswissen an Geschichte, Wirtschaft etc. vorhanden sein muss. Natürlich wird bereits ab der Volksschule eine Art "politische Bildung" im Rahmen anderer Gegenstände

vermittelt - zB sollte ein Volksschüler auch wissen, dass es in seiner Gemeinde einen Bürgermeister oder einen Gemeinderat gibt, oder einen Bundespräsidenten, dessen Konterfei ohnehin im Klassenzimmer hängt." (Rosenkranz 2009, 15.1.2009)

6.5.1.4 BZÖ – Bündnis Zukunft Österreich

„*Grundsätzlich spricht aus Sicht des BZÖ nichts gegen die Einführung eines Pflichtfaches „Politische Bildung" in den Sekundarstufen, allerdings darf die Realisierung nicht auf Kosten anderer Unterrichtsfächer erfolgen. Für die Volksschule wird eine Einführung von Seiten des BZÖ als nicht Ziel führend angesehen."* (Haubner 2009, 15.1.2009)

6.5.1.5 ÖVP – Österreichische Volkspartei

Von der ÖVP ist trotz mehrfacher Nachfrage keine Stellungnahme eingelangt.

6.5.2 Zusammenfassung der E-Mail Befragung

Die Ergebnisse der aktuellen E-Mail Befragung der BildungssprecherInnen der im Nationalrat vertretenen politischen Parteien sprechen sich – wenn auch unterschiedlich offensiv - ebenfalls für die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches aus, wobei der FPÖ-Bildungssprecher am offensivsten für die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches plädiert. Und im Regierungsabkommen der Bundesregierung wird die Stärkung der Politischen Bildung zumindest in einem Satz festgeschrieben. Verknüpft man diese Erkenntnisse mit den Ergebnissen der qualitativen ExpertInnenbefragung (siehe Kapitel zwei und drei), so ergibt sich die Situation, dass keine politische Partei und relevante ProtagonistInnen dieser Parteien mit der aktuellen Situation, wie Politische Bildung in österreichischen bzw. burgenländischen Schulen ausgeübt wird, zufrieden sind. Wenngleich auch unterschiedliche Vorstellungen für eine Neuorganisation vorherrschen.

6.6 Zusammenfassung des Theorieteils

Den Begriff „Politische Bildung“ zu definieren, fällt angesichts der vielen verschiedenen, auch historisch relevanten Bedeutungsverschiebungen nicht ganz leicht und bedarf der Beleuchtung mehrerer Aspekte. Für die gegenständliche Forschungsarbeit wurde der Fokus auf die Politische Bildung in der Schule gelegt, wobei hierzu die politische Bildung im Kontext von Demokratie-Pädagogik oder Demokratie-Lernen bearbeitet wurde. So wurden auch die wichtigsten Traditionslinien der Demokratietheorien erläutert, da für die gesamt politische Bildungsarbeit ein differenzierter Demokratiebegriff eine unabdingbare Voraussetzung ist.

Wie die Politische Bildung an Österreichischen Schulen aufgrund des Grundsatzerlasses von 1978 organisiert ist, nämlich als Unterrichtsprinzip findet kaum noch BefürworterInnen. Im Gegenteil, etliche ExpertInnen, aber auch die verantwortlichen PolitikerInnen der im Nationalrat vertretenen Parteien sehen dringenden Handlungsbedarf, wenngleich auch unterschiedliche Vorstellungen darüber existieren, wie die Politische Bildung an Österreichischen Schulen organisiert sein soll. Vor allem durch die Herabsetzung des aktiven Wahlrechts auf 16 Jahre (zuletzt auf Bundesebene bei den Nationalratswahlen 2008), ergibt sich aus der Sicht vieler ExpertInnen und etlicher Jugendorganisationen wie der Bundes-Jugendvertretung ein „*akuter bildungspolitischer Handlungsbedarf*“ (Positionspapier 2007, 1) und die Notwendigkeit, demokratiepolitische Bildung neu zu definieren. Die Verankerung des Unterrichtsprinzipes ist von Lehrplan zu Lehrplan sehr unterschiedlich geregelt und daher wird von diesen VertreterInnen die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches Politische Bildung gefordert. Erfolgreiche internationale Modelle wie die „Citizenship Education“ in Großbritannien haben die Politische Bildung auf eine völlig neue Basis gestellt, die nicht nur normativ von der Regierung vorgegeben wird, sondern die Schule auch zwingt, mit relevanten AkteurInnen und Netzwerken Politischer Bildung zu kooperieren.

7. Empirischer Teil - Operationalisierung und Darstellung der Forschungsfrage

7.1 Einleitung und Problembenennung

> *„Problem- und Gegenstandsbenennung sind miteinander verbunden. Es kann durchaus vorkommen, dass die Problembenennung beim Versuch der Gegenstands-benennung verändert, ergänzt oder eingegrenzt werden muss. Was im Text hintereinander in Abfolge geschildert wird, geschieht in der Praxis durch stete Gleichzeitigkeit von Überlegungen und Rückkoppelungen (…) Operationalisierung beruht auf Lernvorgängen." (Atteslander, 2003, S. 41)*

In diesem Kontext gilt es m.E. festzuhalten, wie dynamisch sich der Entwicklungsprozess des zu untersuchenden Gegenstandes entwickelt und wie laufend auf neue Erkenntnisse oder Hinweise im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses reagiert werden muss, sodass ich die Forschungsfragen auch entsprechend präzisieren konnte (vorzeitige Nationalratswahlen im Jahr 2008; viele Studien, die die Rezeption von „Wählen mit 16" und Jugendpartizipation untersuchten usw.).

7.1.1 Zentrale Fragestellung und Hypothese

Neben den zu Beginn erwähnten und erläuterten Ausgangshypothesen der gesamten Forschungsarbeit wurde zusätzlich eine weitere Fragestellung formuliert, wo schließlich auch eine zentrale Untersuchungshypothese generiert wurde:

Die konkrete Fragestellung für das gegenständliche Forschungsdesign lautet:
„Partizipieren die burgenländischen 16- und 17-Jährigen durch die Implementierung von „Wählen mit 16" im Zuge der burgenländischen

Landtagswahlen 2005 mehr an Politik als in jener Zeit, wo es „Wählen mit 16“ noch nicht gab?“

Die Untersuchungshypothese lautet:
„Durch die Möglichkeit der 16- und 17-jährigen BurgenländerInnen bei den burgenländischen Landtagswahlen das aktive Wahlrecht auszuüben, sind die 16- und 17-Jährigen an politischer Partizipation interessierter als vorher, wo es „Wählen mit 16“ noch nicht gegeben hat.“

7.1.2 Hypothesenkatalog

Nachdem es sich um eine komplexe Fragestellung handelt (vgl. Atteslander 2003: 48) und auch weitergehende Fragenkomplexe im Sinne der Forschungstriangulation während des Forschungsprozesses generiert wurden, konnte eine Reihe von Prüfungshypothesen formuliert werden, die für den weiteren Forschungsverlauf von Bedeutung sein werden:

1. Die PädagogInnen, die „Politische Bildung“ unterrichten, haben die Einführung von „Wählen mit 16“ im Jahr 2005 mehrheitlich begrüßt.

2. „Wählen mit 16“ wurde von den 16- und 17-Jährigen angenommen.

3. „Wählen mit 16“ leistete einen Beitrag gegen die sogenannte Politikverdrossenheit.

4. Seitdem 16- und 17-Jährige das aktive Wahlrecht ausüben können, interessieren sie sich für die aktuellen politischen Entwicklungen mehr als ohne diese Möglichkeit.

5. Die neue Wählergruppe der 16- und 17-Jährigen erweckte bei den burgenländischen PolitikerInnen ein höheres Interesse als vorher.

6. Die PädagogInnen, die „Politische Bildung“ unterrichten, verzichten weitgehend auf die Einbindung von PolitikerInnen in den Unterricht.

7. Es wurden im Jahr 2005 nicht genügend Materialien und didaktische Anleitungen für die PädagogInnen zur Verfügung gestellt, um das Thema „Wählen mit 16“ im Unterricht zu bearbeiten.

8. „Wählen mit 16“ hat einen Beitrag zur Jugendpartizipation geleistet.

9. „Wählen mit 16“ hat die BefürworterInnen von 2005 in ihrer Meinung bekräftigt.

10. „Wählen mit 16“ hat die Skeptiker von 2005 in ihrer Meinung bekräftigt.

11. Die PädagiogInnen, die aktuell an burgenländischen Schulen „Politische Bildung“ unterrichten, sind für die Beibehaltung von „Wählen mit 16“ auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene.

12. Das passive Wahlrecht soll nicht von 18 auf 16 Jahre herabgesetzt werden.

13. Die Themen Ausländer/Migration stellen für die 16- und 17-Jährigen das wichtigste Wahlmotiv dar.

14. Die 16- und 17-Jährigen orientieren sich bei der Stimmabgabe am/an der SpitzenkandidatIn einer Partei und nicht an Sachthemen.

15. 16- und 17-Jährige bringen die politische Reife mit, um an Wahlen aktiv teilzunehmen.

16. Der „Politischen Bildung“ wird an österreichischen Schulen eine geringe Bedeutung zugemessen.

17. Die PädagogInnen wollen „Politische Bildung“ als Pflichtfach bei allen über 14-Jährigen.

18. „Wählen mit 16“ hat einen Beitrag zur Bildung „intelligenter StaatsbürgerInnen“ geleistet.

19. Die Partizipationskultur der 16- und 17-Jährigen hat sich durch das aktive Wahlrecht nicht verbessert.

20. Weitere Maßnahmen und Initiativen wie z.B.: mehr verbindliche Mitsprache an Schulen im Rahmen einer umfassenden Jugendbeteiligung sind sinnvoll.

7.2. Methodik

7.2.1 Gewählte Forschungs-Methode

Vor dem Hintergrund der genannten Zielsetzung der ExpertInnenbefragung wurde ein quantitatives Vorgehen gewählt. Es wurde ein Fragebogen für eine schriftliche ExpertInnenbefragung entworfen, in dem ExpertInnen, die als PädagogInnen „Politische Bildung“ an burgenländischen Schulen ab der neunten Schulstufe unterrichten, zu den oben angeführten Fragestellungen befragt wurden. Mit der schriftlichen Befragung sollte gewährleistet werden, dass eine möglichst große Anzahl von ExpertInnen erfasst wird. Ein qualitatives Vorgehen hätte sich dagegen auf einige wenige ExpertInnen beschränkt. Die möglichen Nachteile einer schriftlichen ExpertInnenbefragung mittels Fragebogen wurden sorgfältig überprüft. Als Nachteile werden von Atteslander (vgl. 2003, 175) unter anderem die mangelnde Kontrollierbarkeit der Befragungssituation; die Möglichkeit, dass andere Personen die Antworten der Befragten beeinflussen; das Risiko, dass bei unverständlichen Fragen einzelne Fragen unsorgfältig und unvollständig oder überhaupt nicht ausgefüllt werden, angeführt.

Es wurde ein standardisierter (vgl. Atteslander 2003, 160) Fragebogen mit größtenteils geschlossenen Fragen zu dem oben genannten Hypothesen-katalog entworfen. Bei standardisierten Untersuchungen stehen geschlossene

Fragen im Vordergrund. Die Antworten sind besser vergleichbar und ermöglichen eine statistische, EDV-gestützte Auswertung. (vgl. Stegman/Schwab 2002, 44) Damit wurde das Ziel verfolgt, dass möglichst alle ExpertInnen die gleichen Bedingungen vorfinden. Die Erhebung im Rahmen einer standardisierten Umfrage basiert auf Fragen, die darauf abzielen, Erkenntnisse zu Einstellungen, Sachverhalten und Meinungen zu bekommen, die im Vorfeld dieser Untersuchung festgelegt wurden; so wurden die Fragen bezüglich ihrer Zieldimension in folgende Kategorien eingeteilt: (vgl. Stegmann/Schwab 2002, 41)

- Einstellungen, Einschätzungen und Überzeugungen,
- Verhalten,
- sozialstatistische Merkmale und Merkmale zum (sozialen) Lebenszusammenhang.

7.2.2 Erhebungsinstrument – Der Fragebogen

Bevor der Fragebogen konzipiert und entwickelt wurde, wurde anhand eines Brainstormings ein Hypothesenkatalog entworfen, wobei eine ausgewiesene Expertin für quantitative Sozialforschung an der Fachhochschule (FH Prof. Dr. Raab-Steiner) und der Kinder- und Jugendanwalt des Burgenlandes – Herr Mag. Reumann - bei diesem Brainstorming mitgewirkt haben. Mit der Kollegin wurden in erster Linie Fragen zu Praxistauglichkeit und Verständlichkeit erörtert bzw. auch die Einschätzungsfragen entwickelt. Als Erhebungsinstrument wurde danach ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen generiert. Der Fragebogen enthielt **25 Frage**n und wurde inhaltlich in drei Fragebatterien gefasst:

1. Fragen zur/zum PädagogIn

2. Einschätzungsfragen an PädagogInnen gerichtet, die bereits im Jahr 2005 im Zuge der burgenländischen Landtagwahlen „Politische Bildung“ unterrichteten
3. Einschätzungsfragen an PädagogInnen gerichtet, die im aktuellen Schuljahr (2008) „Politische Bildung“ unterrichten.

Grundlage für den Hypothesenkatalog waren neben der Aufbereitung des bereits vorhandenen Materials (Literatur, Referenzstudien zum Thema „Wählen mit 16“ usw.) zudem **sieben qualitative ExpertInnenInterviews,** dessen Ergebnisse ausführlich in Kapitel 2 dargestellt wurden.

7.2.3 Der Pretest

Nachdem der Fragebogen konkret erstellt war, wurde eine Vortesterhebung (Pretest) durchgeführt. Dieser Pretest sollte dazu dienen, den erstellten Fragebogen auf seine Tauglichkeit hin zu testen und zu prüfen, inwieweit sich die beabsichtigten Hypothesenprüfungen durchführen lassen. (vgl. Atteslander 2003, 330)
Dieser Pretest wurde mit fünf PädagogInnen durchgeführt, die an Schulen in Niederösterreich Politische Bildung unterrichten. Eine Auswertung des Pretests wurde nach folgenden Kriterien vorgenommen: (vgl. Atteslander 2003, 330)

- Reliabilität und Validität
- Verständlichkeit von Fragen
- Eindeutigkeit von Kategorien
- Konkrete Erhebungsprobleme

Danach wurde der Fragebogen im Pretest an fünf PädagogInnen ausgesandt. In mehreren Reflexionsgesprächen mit den PädagogInnen wurden folgende Veränderungen vorgenommen:

- Die Frage fünf wurde umformuliert, weil die Fragestellung als zu „unklar“ bezeichnet wurde.

- Die Frage acht wurde eingefügt, um die Zentralhypothese zu differenzieren.

- In Frage elf wurde „die Schule“ als allgemeiner Überbegriff eingefügt, weil das Aufzählen der relevanten Stellen für die Fragestellung nicht dienlich erschien.

- Bei Frage 19 wurde die Antwortkategorie „Themen der Vergangenheit“ von den Befragten vermisst und daher zugefügt.

- Der Begriff „intelligente StaatsbürgerInnen“ ist einschlägig bekannt, die Befragten subsumieren darunter „selbstbewusste und aktive“ StaatsbürgerInnen.

7.2.4 Wahl der Forschungsmethode – Begründung - Kritik

Am Beginn meiner Forschungsbefassung habe ich Überlegungen angestellt, ob es nicht sinnvoll erscheint, qualitative Experteninterviews mit den PädagogInnen durchzuführen. Letztlich habe ich mich für eine quantitative Vorgehensweise entschieden:
Nachdem ich die bereits existierenden Studien zu dieser Thematik ausführlich aufgearbeitet habe und auch einen qualitativen Forschungsteil vorangestellt habe (siehe Kapitel 2 und 3), konnten ausreichend Hypothesen generiert werden. Dabei verfolge ich die für die quantitative Sozialforschung typische lineare Strategie, ohne dabei die Intention der Methodentriangulation zu vernachlässigen: Formulierung von Hypothesen, Auswahl der Verfahren, Auswahl der Personen, Datenerhebung, Datenauswertung und Testen von Hypothesen (vgl. Lanmek 2005, 195).
Zudem habe ich diesen standardisierten Befragungsbogen deswegen gewählt, weil die Untersuchung der Stichprobe (alle burgenländischen PädagogInnen, die (aktuell) Politische Bildung unterrichten) und die folgende Anwendung statistischer Prüfverfahren, sehr gut zur objektiven Messung und Quantifizierung von Sachverhalten, zum Testen von Hypothesen und zur Überprüfung statistischer Zusammenhänge geeignet ist (vgl. Lamnek, 1995).

Ausgangspunkt für die Studie ist, wie die PädagogInnen die Möglichkeit „Wählen mit 16“ wahrgenommen haben, als subjektiv erfahrenes, erlebtes, bewusstes (phänomenales) Resultat eines Wahrnehmungsprozesses zu einer bestimmten Thematik. Dabei muss man kritisch anmerken, dass man bei den PädagogInnen ein hohes Abstraktionsvermögen voraussetzen muss, weil ein Teil der Fragen richtet sich an Einschätzungen, die vor mehr als drei Jahren von den Befragten getroffen wurden. Nachdem es sich aber um eine deutliche Zäsur gehandelt hat und das Proprium des Unterrichtes „Politische Bildung“ (Wahlen, Beteiligung usw.) betrifft, ist diese Aufgabe für die Befragten bewältigbar.

7.3 Durchführung der Untersuchung

7.3.1 Ermittlung der Stichprobe und Rekrutierung der ExpertInnen

Zielgruppe und somit Stichprobe für die ExpertInnenbefragung sind alle PädagogInnen im Burgenland, die im Rahmen ihrer Tätigkeit „Politische Bildung“ unterrichten. Als Stichprobe wird eine kleine Teilmenge der sogenannten Grundgesamtheit, deren Auswahl nach bestimmten Kriterien erfolgen soll, bezeichnet (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, 16).

Um im Rahmen eines Forschungsprojektes ExpertInnen zu befragen, ist es zuerst notwendig, den Terminus „ExpertIn“ abzugrenzen und zu definieren. Als Kriterien, um einen ExpertInnen-Status zu erlangen, können die Verantwortung für den Entwurf, Implementierung und Kontrolle einer Problemlösung oder ein privilegierter Zugang zu Personengruppen oder Entscheidungsprozessen angeführt werden. (vgl. Meuser/Nagel 1991, 444) Ausschlaggebend ist somit eine Sonderstellung, basierend auf der Art und Menge der Verfügbarkeit an Informationen zu einem bestimmten Problem. Dieses höhere Informationsniveau kann durch eine mittelbare oder unmittelbare Beschäftigung oder Betroffenheit im Rahmen des zu untersuchenden Problembereichs

entstehen. In diesem Sinne können die PädagogInnen, die Politische Bildung unterrichten, als ExpertInnen bezeichnet werden.

Laut telefonischer Auskunft des burgenländischen Landesschulrates haben zum für die Befragung relevanten Zeitpunkt (2005) 155 PädagogInnen an den oben angeführten Schulen im Burgenland Politische Bildung unterrichtet. So sind insgesamt 200 Fragebögen im Dezember 2008 an die betreffenden 69 Schulen ausgesandt worden.

7.3.2. Grundgesamtheit

Unter einer Grundgesamtheit (oder auch Population) versteht man die Gesamtheit aller Untersuchungseinheiten, über die Aussagen getroffen werden sollen (vgl. Bortz/Döring 2006, 394). In der gegenständlichen Untersuchung ist die Grundgesamtheit aller in Österreich wohnhaften PädagogInnen mit abgeschlossener Ausbildung, die in einer der genannten Unterrichtsformen und Schultypen Politische Bildung unterrichten, Männer und Frauen. Eine exakte Kenntnis der Grundgesamtheit ist eine elementare Voraussetzung, um die angestrebte Repräsentativität einer Stichprobe beurteilen zu können, da nur eine Stichprobe, die die Grundgesamtheit gut abbildet, als repräsentativ bezeichnet werden kann (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, 16). Nachdem das Erkenntnisinteresse dieser quantitativen Fragebogenstudie in erster Linie auf die burgenländische Situation abzielt, ist es m.E. auch nicht notwendig, die Ergebnisse der Stichprobe auf die Grundgesamtheit umzulegen und allgemein verbindliche Aussagen treffen zu können. Vielmehr kann in der gegenständlichen Untersuchung von einer Vollerhebung ausgegangen werden, denn bei einer Vollerhebung werden alle Individuen einer Grundgesamtheit in eine Untersuchung aufgenommen und direkt befragt (alle PädagogInnen, die an einer burgenländischen Schule Politische Bildung unterrichten). Es findet keine Auswahl in Form einer Stichprobe statt. Auch wenn sich die Aussagen ausschließlich auf die burgenländische Situation beziehen, können m.E. im Zuge der Methodentriangulation sehr wohl auch Aussagen zur gesamtösterreichischen Situation gezogen werden. Vor allem auch dort, wo die PädagogInnen explizit zu dieser befragt werden, weil die normativen wie auch organisatorischen Rahmenbedingungen für die Politische Bildung - als Inhalt

eines Unterrichtsfaches oder als Unterrichtsprinzip – in Österreich aufgrund der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Länder gleich sind.

7.3.3 Vorgehensweise

Nachdem eine schriftliche Befragung einer besonders sorgfältigen Organisation bedarf, (vgl. Atteslander 2003, 175) wurde diese Phase auch exakt geplant. Im November 2008 wurde diese Fragebogenstudie gestartet.

- Im Vorfeld wurden mehrere Gespräche mit wesentlichen Entscheidungsträgern (z.B. Landeshauptmann Hans Niessl) der Burgenländischen Landesregierung geführt.

- Am 8. Juni 2008 wurde die schriftliche Genehmigung für die Untersuchung vom Burgenländischen Landesschulrat erteilt.

- Am 15.12.2008 wurden die DirektorInnen via E-Mail vom Forschungsvorhaben vorinformiert. Die DirektorInnen wurden alle mit dem persönlichen Namen angeschrieben, um eine höhere Motivation bei der Kooperation zu erzielen. Sie wurden auch davon in Kenntnis gesetzt, welche KollegInnen für diese Befragung in Frage kommen.

- Am 28.12.2008 wurden die Fragebögen per Einschreiben an die jeweiligen Schulen versandt, mit dem Hinweis, bis 6.2.2009 die ausgefüllten Fragebögen gesammelt zu retournieren.

- In diesem Brief war ein ausführliches Anschreiben für die PädagogInnen beigelegt worden, wo die Intention erklärt wurde. Im Brief an die ExpertInnen wurde ersucht, dass die ausgefüllten Fragebögen bis spätestens 31. Jänner 2009 wieder bei mir sein sollten.

- Vom 28.1.- 31.1.2008 wurden alle Schulen telefonisch kontaktiert und auf den Redaktionsschluss hingewiesen.

Nachdem für ein signifikantes Ergebnis ein möglichst hoher Rücklauf von Bedeutung ist, wurde die Vorbereitung und Durchführung der Fragebogenversendung sehr sorgfältig durchgeführt. Bevor der Fragebogen verschickt wurde, wurde allen SchulleiterInnen der betreffenden Schulen per E-Mail mein Vorhaben angekündigt und um Unterstützung gebeten. Zusätzlich zum Fragebogen wurde ein Brief an die ExpertInnen nach folgenden Gesichtspunkten formuliert: (Pilshofer 2001, 12)

- Knappe Vorstellung der Person bzw. Einrichtung.
- Die grobe Fragestellung dahinter und eventuell eine Erklärung, was auf Basis dieser Befragung erarbeitet werden soll.
- Ein Ausdruck dessen, dass jeder beantwortete Fragebogen wichtig und wertvoll ist, und die jeweilige Person befragt wird, weil sie einen gewissen Expertenstatus hat und ihre Meinung für eventuelle Verbesserung benötigt wird.
- Eine Bitte um ehrliche Antwort.
- Die Zusicherung der Anonymität.
- Ein Dank dafür, dass sich die angesprochene Person für die Bearbeitung Zeit nimmt.

7.3.4 Rücklauf der Fragebögen

Bis 15.3 2009 wurden die Pakete mit den Fragebögen zurückgesandt, zwei Fragebögen kamen in einem eigenen Kuvert, welches die PädagogInnen selber versandt haben. Danach kamen keine Fragebögen mehr. Mit diesem Datum wurden 113 komplett ausgefüllte Fragebögen retourniert, die in die Auswertung genommen wurden. Die Rücklaufquote der vorliegenden ExpertInnenbefragung liegt somit bei 75,3%. Diese Rücklaufquote liegt deutlich über Quoten, wie sie in anderen ExpertInnenbefragungen erzielt wurden. (Z.B.: 65,5 % bei Kasperzak 2000, 149) Insgesamt kann die in der vorliegenden ExpertInnenbefragung erzielte Rücklaufquote als sehr zufriedenstellend betrachtet werden.

7.3.5 Bereinigung und Auswertung der Daten

Die Daten der Fragebögen wurden codiert und kategorisiert. Den jeweiligen Kategorien wurden Zahlen zugeordnet. Die Antworten der schriftlichen Befragung wurden in einer Datenbank gespeichert. Diese Daten wurden bereinigt und mittels SPSS 15.0 strukturiert, ausgewertet und grafisch aufbereitet.

7.3.6 Die statistische Aufbereitung der Daten wird mit SPSS dargestellt

SPSS wurde 1965 in den USA entwickelt und hieß ursprünglich „Statistical Package for Social Sciences“. Seit Mitte der 80er Jahre steht das Kürzel für „Superior Performance Software System“. Die Software SPSS, aus dem gleichnamigen Hause SPSS GmbH, ist ein modular aufgebautes Programmpaket zur statistischen Analyse von Daten. SPSS wurde deshalb für die Untersuchung herangezogen, um Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen durchzuführen. Bei der Analyse der aufbereiteten Daten wurden im ersten Teil des Fragebogens Beobachtungs- und Befragungsdaten (deskriptive Statistik) dargestellt. Den zentralen Aspekt stellen die „Zentralhypothesen“ dar, die zur Überprüfung der Hypothesen der analytischen Statistik herangezogen wurden. Die formulierte Hypothese wird im Allgemeinen als die sogenannte Alternativhypothese bezeichnet, weil sie eine zu bisherigen Aussagen alternative „innovative“ Erkenntnis beinhaltet. (vgl. Atteslander 2003: 316) Demgegenüber stellt die Nullhypothese die Basis für die Hypothesenprüfung dar, ist aber für den Erkenntnisgewinn der gegenwärtigen Untersuchung der Alternativhypothese unterzuordnen. Bei der Darstellung von Tabellen und Darstellungen wurden die aktuellen Konventionen des APA Publications Manual (American Psychological Association) angewandt.

7.3.7 Für die Auswertung herangezogene Verfahren

Für die Auswertung des Datenmaterials wurden folgende Verfahren herangezogen: (vgl. Bortz 2003, 644)

- **Binominaltest:** Mit diesem Testverfahren kann man überprüfen, wie groß die Wahrscheinlichkeit P ist, dass von k Untersuchungen mindestens x Untersuchungen zufällig signifikant werden. Der so feststellbare P-Wert unterschreitet das 5%ige Signifikanzniveau. Dies bedeutet, dass von 6 Untersuchungen 2 zu einem signifikanten Ergebnis führen, von einem signifikanten Effekt auszugehen ist.

- **Korrelation nach Spearman:** Eine Korrelation ist eine Wechselbeziehung zwischen zwei Variablen, d.h. dass Veränderungen in den Ausprägungen einer Variable mit den Veränderungen in den Ausprägungen einer anderen Variablen zusammen hängen. Eine Korrelation zwischen zwei Variablen reicht nicht aus, um eine Kausalität zu begründen, dafür müssen zusätzliche Kriterien erfüllt werden (vgl. Micheel 2010, 32). Die von Karl Pearson vorgelegte Methode der Korrelationsberechnung ist an die Normalverteilung der beiden Variablen gebunden, die aber nicht immer gegeben sind. So wurde für die gegenständliche Untersuchung die Rangkorrelation nach Spearman angewendet. Bei dieser Untersuchungsmethode werden die Ursprungsdaten durch die Ränge der einzelnen Variablen ersetzt.

- **T-Test / Varianzanalyse:** Tests zur statistischen Überprüfung von Hypothesen heißen Signifikanztests. Der Signifikanztest ermittelt die Wahrscheinlichkeit, mit der das gefundene empirische Ergebnis sowie die Ergebnisse, die noch extremer sind als das gefundene Ergebnis, auftreten können, wenn die Populationsverhältnisse der Nullhypothese entsprechen. Die Varianzanalyse ist eine Verallgemeinerung des t-Tests, das bedeutet, es wird die Fragstellung untersucht, ob drei oder mehr Mittelwerte von Teilstichproben aus der gleichen Grundgesamtheit stammen. Die Varianzanalyse ist sowohl unvariat als auch multivariat

einsetzbar. Auch die Anzahl der unabhängigen Variablen ist theoretisch nicht begrenzt. Bei signifikanten Ergebnissen der Varianzanalyse besteht die Möglichkeit, anschließende Post Hoc Tests durchzuführen. Diese Post Hoc Tests sind multiple Paarvergleiche, mit denen untersucht werden kann, welche Paare von Teilstichproben signifikante Mittelwerte aufweisen. Neben der Möglichkeit von Post Hoc Tests gibt es auch noch die Möglichkeit, mittels linearer Kontraste ebenfalls paarweise Vergleiche von Mittelwerten durchzuführen, zusätzlich bieten auch die linearen Kontraste die Möglichkeit, Teilgruppen zusammenzufassen und mit anderen Teilen oder zusammengefassten Teilgruppen zu vergleichen.

8. Auswertung der Erhebung, statistische Auswertung und Analyse

Der erste Abschnitt des Fragebogens enthält **fünf** Items zur Person der/des ExpertIn bzw. zu den beruflichen Rahmenbedingungen.

8.1 Deskriptive Auswertung

8.1.1 Geschlecht der PädagogInnen

Die vorliegende Stichprobe besteht aus insgesamt **113 PädagogInnen**, 51 (45%) davon sind weiblich, 58 (51%) männlich, vier (4%) Personen haben ihr Geschlecht nicht angegeben.

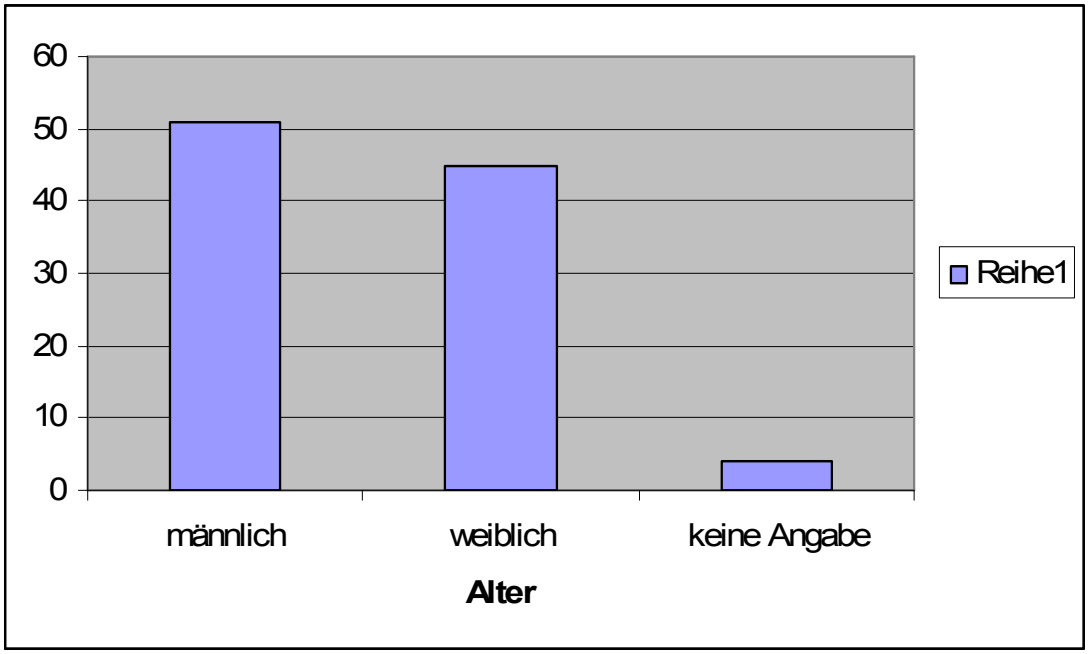

Abbildung 1: Verteilung nach Geschlecht

8.1.2 Alter der PädagogInnen

Das durchschnittliche Alter der Stichprobe liegt bei 48,78 (SD=8,38) Jahren, die Spannweite reicht von 27 bis 62 Jahre. Die meisten LehrerInnen sind in der Altersklasse von 55 bis 59 Jahre vertreten (n=35, 28%). Das nachfolgende Histogramm gibt einen Überblick über die Altersverteilung in der gesamten Stichprobe.

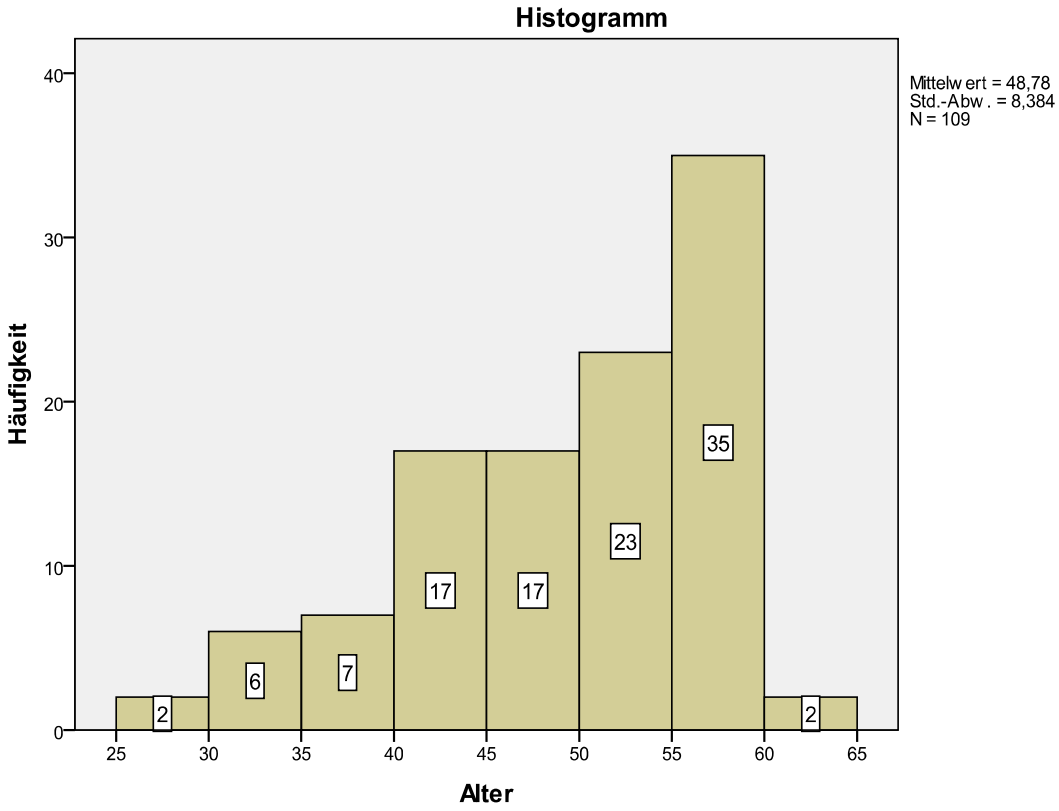

Abbildung 2: Histogramm Altersverteilung gesamte Stichprobe

Die Lehrerinnen weisen ein mittleres Alter von 47,25 (SD=8,78) Jahren auf, die Lehrer sind durchschnittlich 50,12 (SD=7,84) Jahre alt. Der Unterschied ist statistisch nicht signifikant (p=0,075).

8.1.3 In welchem Schultyp unterrichten die PädagogInnen Politische Bildung?

Die LehrerInnen, die an einer AHS unterrichten, stellen die relative Mehrheit in dieser Stichprobe dar (n=36, 32%), gefolgt von Lehrkräften an der HAK (n=17, 15%), BS (n=15; 13%), Hauptschule (n=14; 12%) und Poly (n=13, 12%)

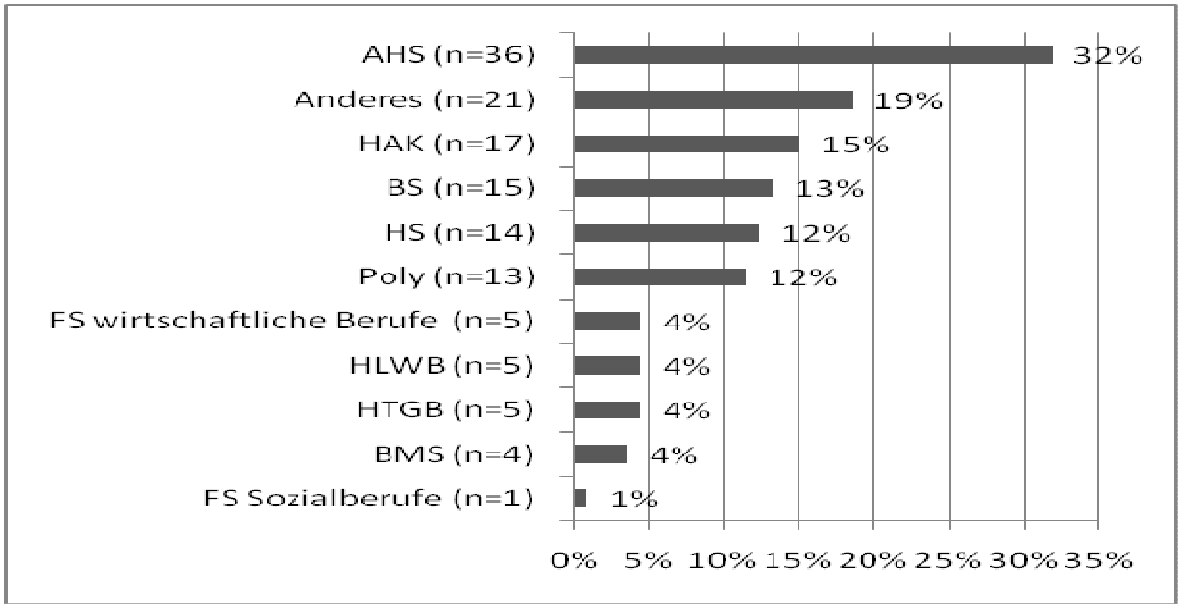

Abbildung 3: An welcher Schule wird unterrichtet? (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent, n=113)

8.1.4 Wo unterrichteten die PädagogInnen Politische Bildung auch im Jahr 2005[37]?

82 (73%) LehrerInnen unterrichteten im Jahr 2010 an der gleichen Schulform wie bei der Einführung des Wahlrechts für 16-17-Jährige. Die Verteilung der Schulen, an denen bei Einführung unterrichtet wurde, ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen.

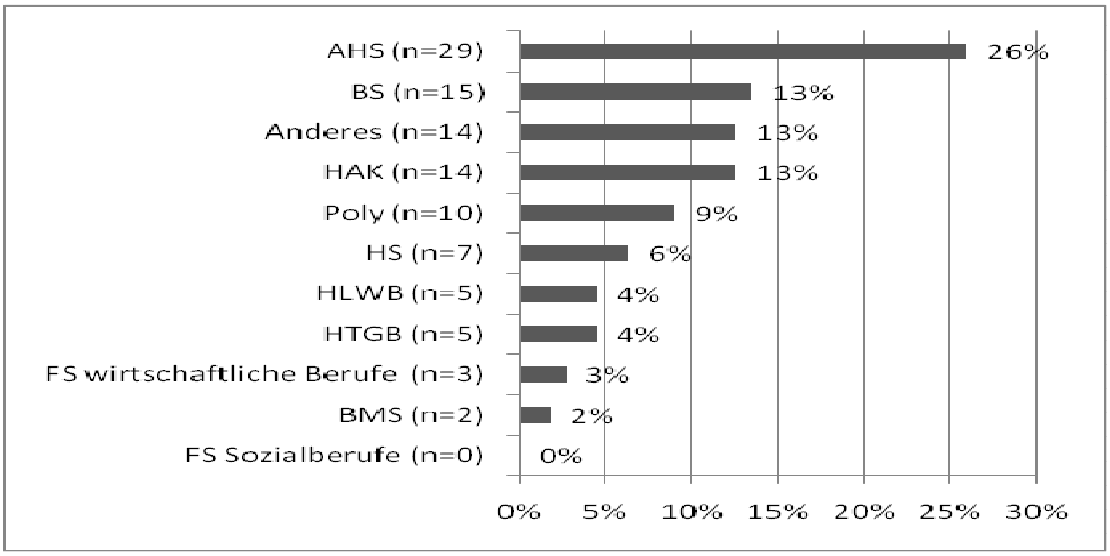

Abbildung 4: An welcher Schule wurde unterrichtet? (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent, n=112)

[37] Bei den Landtagswahlen 2005 konnten erstmals 16-17-jährige BurgenländerInnen das aktive Wahlrecht ausüben.

8.1.5 In welchem Unterrichtsgegenstand unterrichten die PädagogInnen Politische Bildung?

54% der LehrerInnen unterrichten Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (PG). Die Nennungen bezüglich der unterrichteten Gegenstände können nachfolgender Abbildung entnommen werden. •Tabelle umkehren

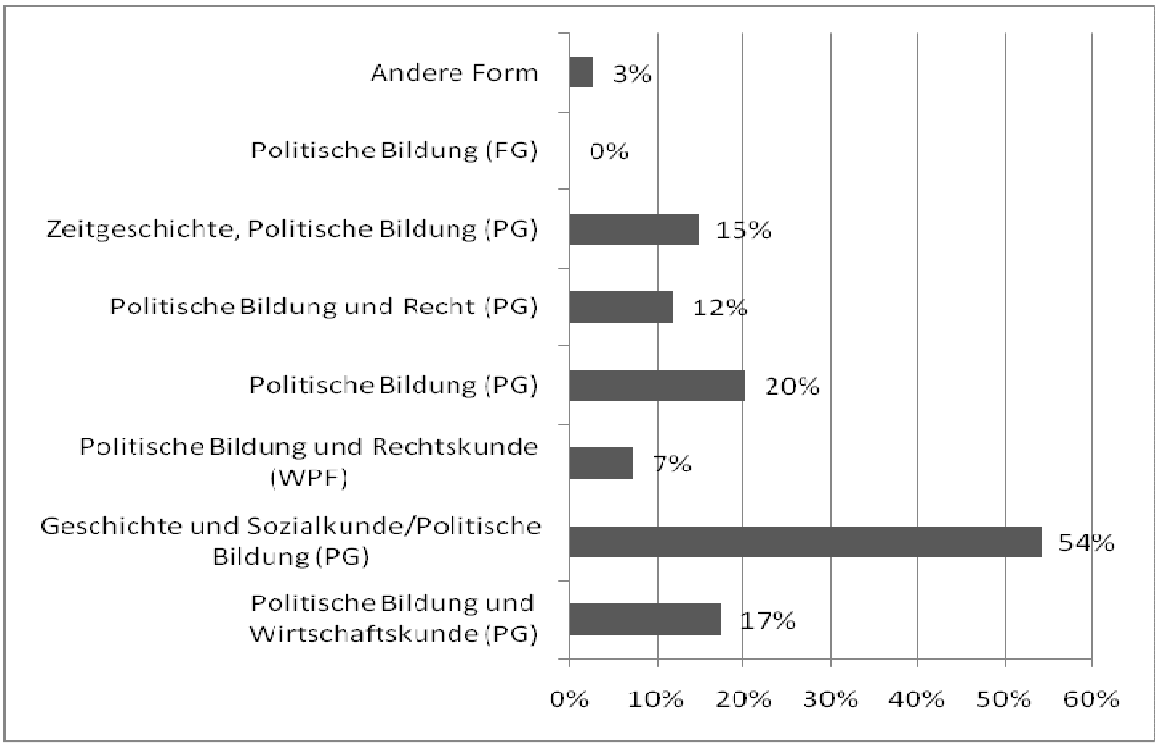

Abbildung 5: Welcher Gegenstand wird zurzeit unterrichtet?

8.1.6 Zusammenfassung

Das durchschnittliche Alter der befragten PädagogInnen liegt bei knapp 49 Jahren, wobei die größte Gruppe, 58% zwischen 50 und 60 Jahre alt ist. Die Geschlechter sind nahezu gleich verteilt, wobei ein leichter Überhang (51%) von Pädagogen ausgewiesen wird. Die Gruppe der PädagogInnen, die an einer AHS Politische Bildung unterrichten, nehmen mit 32 % die relative Mehrheit ein, gefolgt von 19 % „anderer Schultyp“, wobei hier folgende Schultypen zu subsumieren sind: Hauptschule (unsystematische Beobachtung: einige Polytechnische Schulen, vor allem an kleineren Standorten werden gemeinsam mit der jeweiligen Hauptschule geführt und organisiert), Landwirtschaftliche Fachschule, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Die absolute Mehrheit von 69 % der PädagogInnen unterrichtet Politische Bildung im Unterrichtsfach

„Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ oder „Zeitgeschichte und Politische Bildung“. Rund 70 % der Politischen Bildung werden in einem geschichtlichen Unterrichtskontext vermittelt, gefolgt von „Politischer Bildung“ mit 20 % als Pflichtgegenstand.

8.2 Auswertung der zentralen Hypothesen und relevantern Fragestellungen

8.2.1 Begrüßen die PädagogInnen die Einführung von „Wählen mit 16“?

30% der befragten Lehrkräfte begrüßten die Einführung der „Wahlen mit 16“.
40% hingegen stehen der Einführung des Wahlrechtes für 16-Jährige eher ablehnend gegenüber, rund ein Viertel der Befragten gibt keine Antwort.

Hypothese1: Die PädagogInnen, die „Politische Bildung“ unterrichten, haben die Einführung von „Wählen mit 16“ im Jahr 2005 mehrheitlich begrüßt.

Die Auswertung der Hypothese erfolgt mittels Binomialtest, die Kategorien keine Angaben wird nicht berücksichtigt.
Das Ergebnis ist nicht signifikant (p=0,066), 30% der Lehrkräfte begrüßen das Wahlrecht für 16-Jährige, **46% lehnen ab**, statistisch gesehen sind Befürworter und Ablehner in gleicher Weise vertreten.

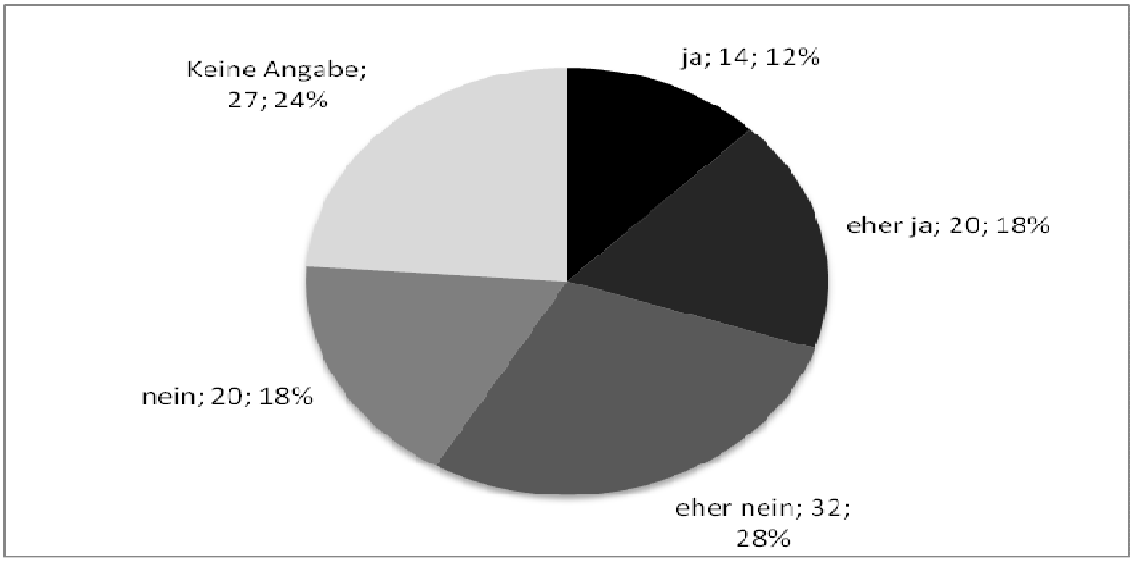

Abbildung 6: Begrüßung der Einführung von "Wählen mit 16" im Zuge der burgenländischen Landtagswahl 2005 (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Bei der qualitativen Auswertung, warum oder warum nicht man die Einführung von „Wählen mit 16“ begrüßte, lassen sich bei den positiven Antworten zwei Begründungen finden.

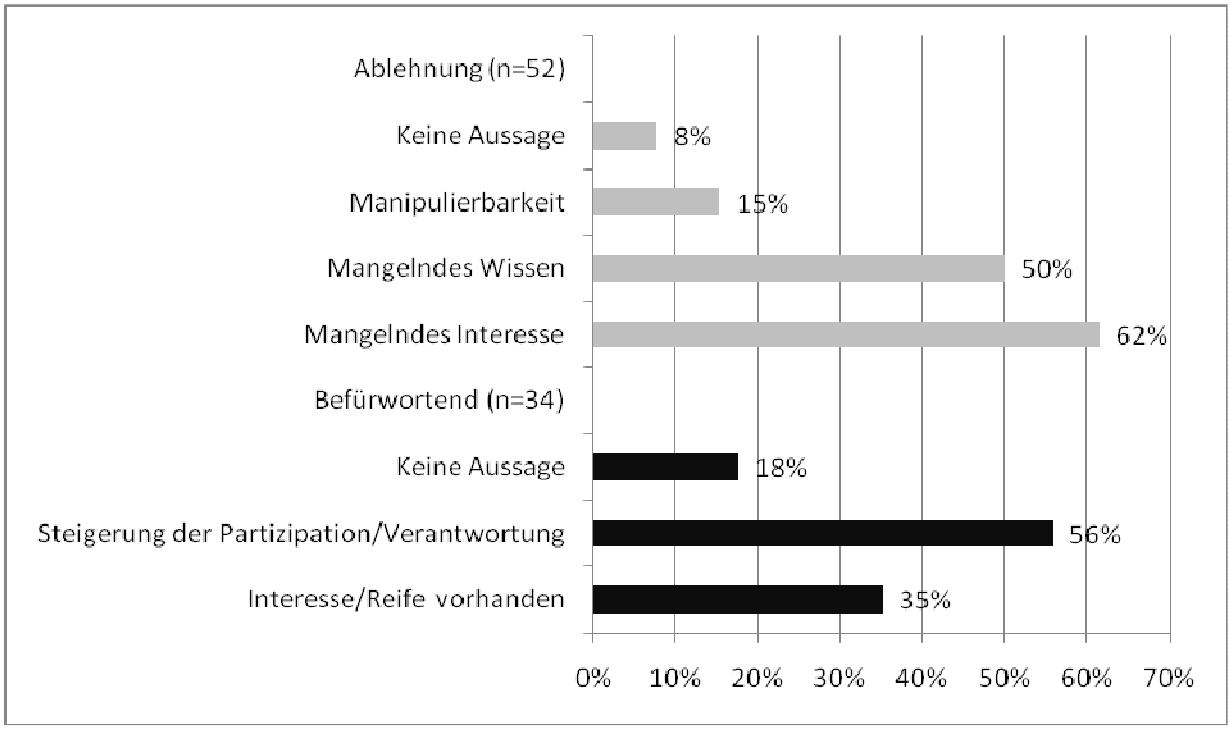

Abbildung 7: Kategorien befürwortende bzw. ablehnende Feststellung zur Einführung des Wahlrechts für 16-Jährige (Angaben in Prozent; Befürwortung: n=34; Ablehnend: n=52)

Mehr als die Hälfte (n = 34), die die Einführung des Wahlrechts für 16-Jährige begrüßte, nennt die Steigerung der Partizipation und der Verantwortung als Grund für die positive Haltung gegenüber der Absenkung des aktiven Wahlalters.
Rund ein Drittel der Befragten vertritt die Meinung, dass die Jugendlichen bereits reif dafür sind und auch genügend Interesse für politische Vorgänge vorhanden ist. 18% von den BefürworterInnen nennen keine besonderen Gründe.

Bei der Gruppe, die das Wahlrecht ablehnt (n=52), geben 62% an, dass mangelndes Interesse bei den Jugendlichen wahrnehmbar ist. 50% meinen auch, dass das Wissen nicht ausreichend sei. 15% vertreten die Ansicht, dass die Manipulierbarkeit in diesem Alter stärker ausgeprägt sei. 8% geben keine Antwort.

8.2.1.1 Zusammenfassung von *Hypothese 1*

Knapp die Hälfte aller Befragten, die Politische Bildung in irgendeiner Form an burgenländischen Schulen unterrichten, lehnen „Wählen mit 16“ ab, wobei die größte Gruppe mit 28 % „eher nein“ diese Möglichkeit der Partizipation ablehnt. Bei den BefürworterInnen wurde mit 56 % die Steigerung der Partizipation als Grund für die positive Haltung gegenüber „Wählen mit 16“ angeführt. Bei jenen PädagogInnen, die „Wählen mit 16“ (eher) ablehnen, wurde mit 62 % das „mangelnde Interesse“ angeführt und 50 % geben „mangelndes Wissen“ als Grund für die Ablehnung an. Diese Ergebnisse werden für die weitere Bearbeitung der Forschungsfragen bzw. der Interpretation eine besonders hohen Stellenwert einnehmen.

8.2.2 Wie wurde „Wählen mit 16“ von den SchülerInnen angenommen?

Deutlich mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte ist der Ansicht, dass das Wahlrecht ziemlich bzw. sehr angenommen wurde, nur 22% sehen keine oder nur eine geringe Annahme. Ein Viertel der Befragten enthält sich der Aussage.

Hypothese 2: „Wählen mit 16“ wurde von den 16- und 17-Jährigen angenommen.

Diese Hypothese kann bestätigt werden, das Ergebnis des Binomialtests ist signifikant ($p<0,001$), es finden sich signifikant mehr Meinungen (60%), dass das Wahlrecht für 16-Jährige angenommen wurde.

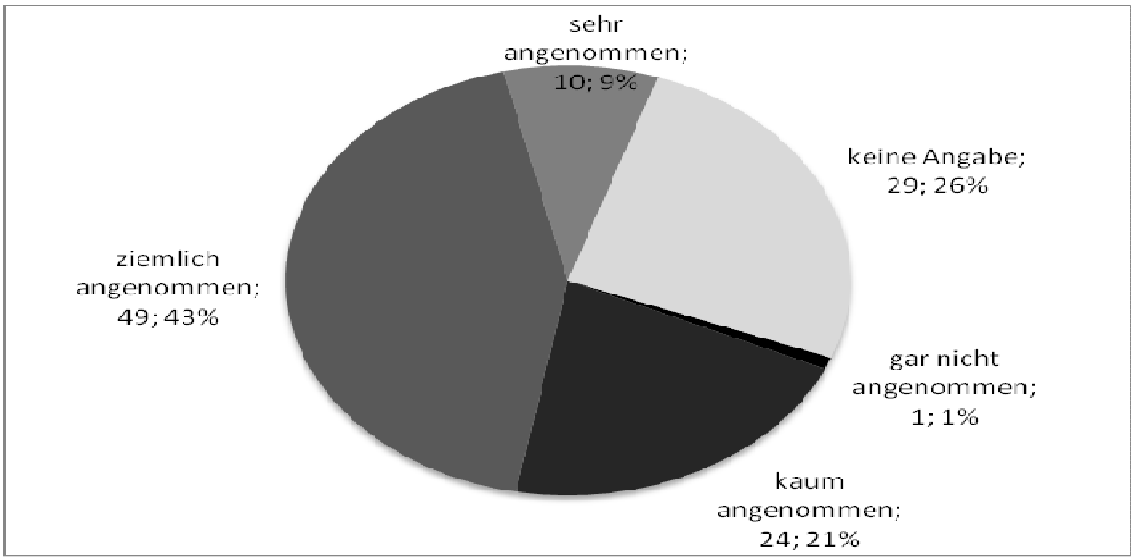

Abbildung 8: Annahme der Wahlmöglichkeit durch die Jugendlichen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

8.2.2.1 Zusammenfassung von *Hypothese 2*

Rund 60 % der befragten PädagogInnen geben an, dass das aktive Wahlrecht von den SchülerInnen „ziemlich" bis „sehr angenommen" wurde, was impliziert, dass sie sich dafür auch interessieren. Dieses Ergebnis steht in einem gewissen und wahrscheinlich noch genau zu untersuchenden Widerspruch zu Hypothese 1 (mangelndes Interesse und Wissen). Mit knapp 30 % der Politischen BildnerInnen an burgenländischen Schulen kann ein hoher Anteil der Befragten keine Angabe zu dieser doch sehr einschlägigen Fragestellung treffen.

8.2.3 Stellt „Wählen mit 16" einen Beitrag gegen die sogenannte Politik-verdrossenheit dar?

Dass die Einführung des aktiven Wahlrechts der sogenannten Politikverdrossenheit entgegen wirkt, glaubt die relative Mehrheit eher nicht: 42% antworten mit nein bzw. eher nein. 33% sehen ein positives Signal gegen die Politikerdrossenheit, ein Viertel der befragten Lehrkräfte gibt keine Meinung dazu ab.

Hypothese 3: „Wählen mit 16" leistete einen Beitrag zur sogenannten Politikverdrossenheit.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden (p=0,386), 45% sehen einen Beitrag zur Verringerung der Poltikverdrossenheit, 55% nicht, statistisch gesehen sind die Anteile „keine Angabe“ als gleich zu bewerten.

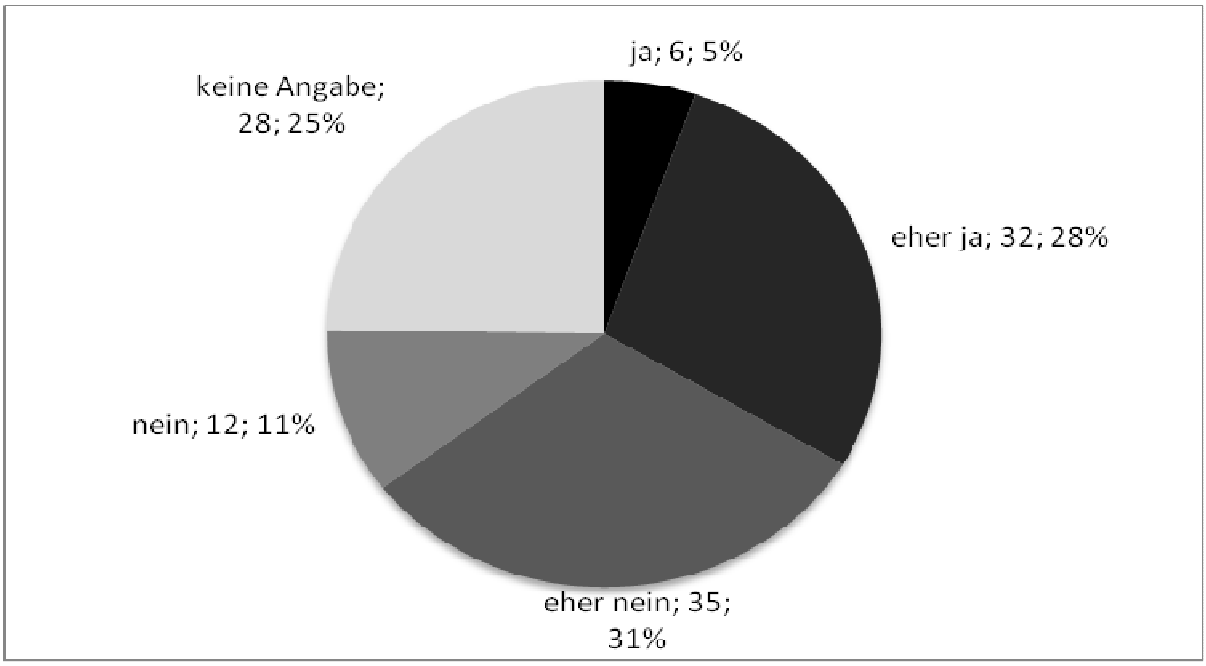

Abbildung 9: Beitrag gegen die Politikverdrossenheit (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

8.2.3.1 Zusammenfassung von *Hypothese 3*

Die Mehrheit der befragten PädagogInnen sieht in der Möglichkeit, mit 16 Jahren aktiv an Wahlen teilzunehmen, keinen positiven Beitrag gegen die sogenannte Politikverdrossenheit, wobei hier der Begriff nicht ganz eindeutig zu verorten ist. Einschlägige Studien kommen zum Ergebnis, dass Politikverdrossenheit mit dem mangelnden Vertrauen in politische und gesellschaftliche Institutionen in Verbindung gebracht wird. Parteipolitisch unabhängige Institutionen (wie Gericht, Polizei, Menschenrechtsorganisationen usw.) genießen eine deutlich höhere Anerkennung als die Regierung oder die politischen Parteien. Insgesamt lässt sich bei den Jugendlichen eine Politiker- und Parteienverdrossenheit ausmachen, das Vertrauen in die Politik ist gering ausgeprägt, die Demokratie als Staatsform hat jedoch einen hohen Stellenwert (vgl. Beygo 2004, 28)

8.2.4 Ist das Interesse an politischen Entwicklungen durch „Wählen mit 16“ gestiegen?

Bei der Angabe in Prozent, wie sehr sich das politische Interesse verstärkt hat, liegt der Mittelwert bei 26% (SD=21,5).

Hypothese 4: Seitdem 16- und 17-Jährige das aktive Wahlrecht ausüben können, interessieren sie sich für die aktuellen politischen Entwicklungen mehr als ohne diese Möglichkeit.

Die Auswertung dieser Hypothese erfolgt mittels Einstichproben T-Test. Der Mittelwert von 26% ist signifikant höher ($p<0,001$) als der Erwartungswert 0 (keine Steigerung des Interesses). Somit kann also angenommen werden, dass die Ausübung des aktiven Wahlrechts das Interesse für aktuelle politische Entwicklungen gesteigert hat.

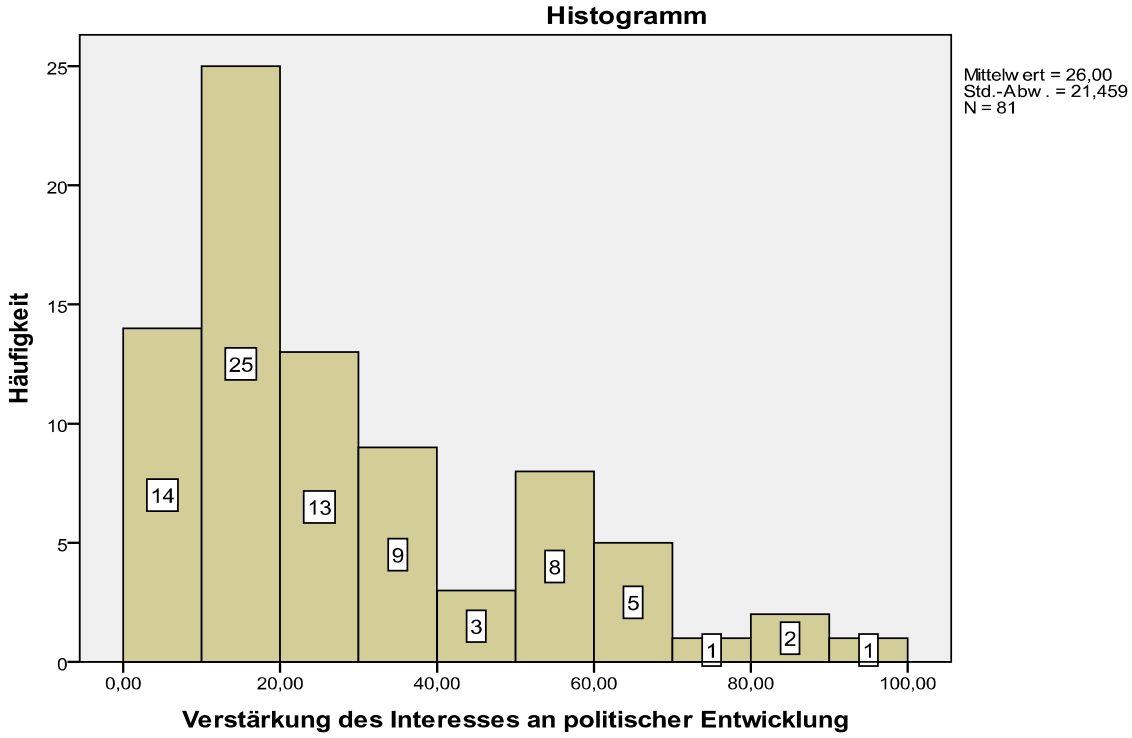

Abbildung 10: Histogramm - Verstärkung des politischen Interesses durch "Wählen mit 16"

8.2.4.1 Zusammenfassung von *Hypothese 4*

Nach Angaben der befragten ExpertInnen hat sich „Wählen mit 16“ auf das Interesse an politischen Entwicklungen der Jugendlichen insofern niedergeschlagen, dass dieses höher wahrgenommen wird als ohne die Möglichkeit, das aktive Wahlrecht auszuüben. Dies belegen im übrigen auch sämtliche empirische Untersuchungen zur Wahlbeteiligung von 16-17-Jährigen, die im Großen und Ganzen im Durchschnitt zur Gesamtbevölkerung liegt. Somit ist auch durch dieses Ergebnis ein beliebtes Contra.-Argument, nämlich, dass die Senkung des Wahlalters der Absenkung der Wahlbeteiligung Tür und Tor öffnen würde und damit die Legitimation von Wahlen untergraben werden würde (vgl. Aigner 2004, 56 ff.), m.E. vollständig widerlegt.

8.2.5 Welche Partei ist für die Einführung von „Wählen mit 16“ im Burgenland verantwortlich?

31% machen alle oder mehrere Parteien für die Einführung des Wahlrechts für 16-Jährige verantwortlich, wird jedoch eine Partei allein genannt, so ist das am häufigsten die SPÖ (21%), die Grünen werden von 2% als Hauptverantwortliche genannt. Andere Parteien werden nie alleine genannt. 15% machen für die Einführung gar keine Partei verantwortlich und 31% geben auf diese Frage keine Antwort.

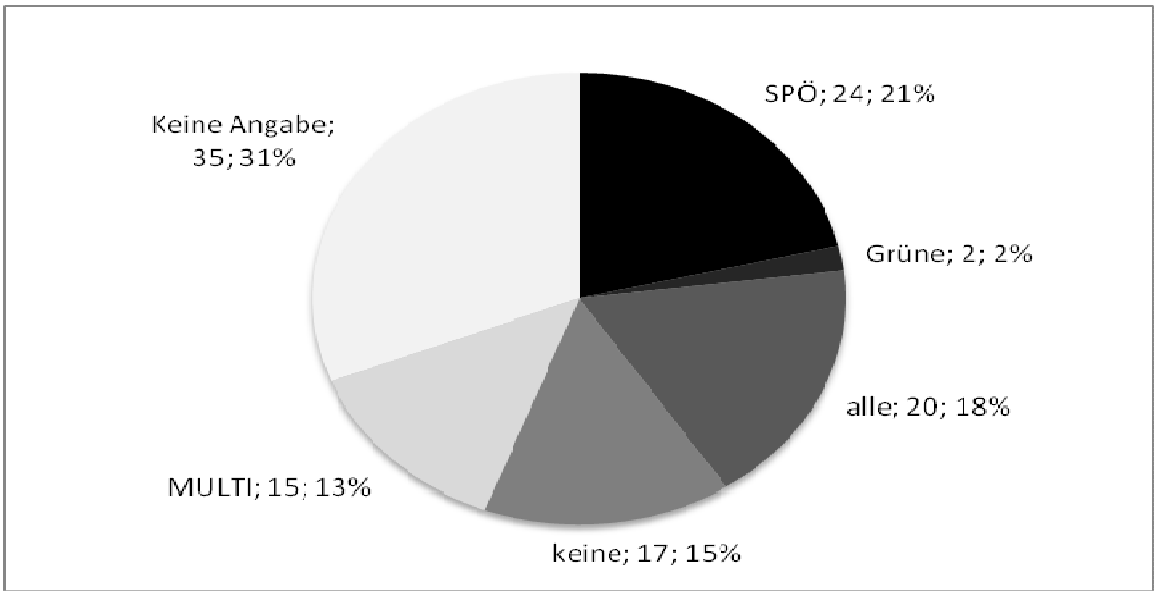

Abbildung 11: Hauptverantwortliche Partei für die Einführung von "Wählen mit 16" (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

8.2.5.1 Zusammenfassung von *Fragestellung 1*

Rund ein Viertel aller Befragten identifiziert die SPÖ als verantwortliche Partei, die „Wählen mit 16“ im Burgenland ermöglich hat. Beachtliche 31 % wollen oder können zu dieser Fragestellung „keine Angabe“ machen. Interessant ist bei diesem Ergebnis aus meiner Sicht auch, dass nur 2 % aller Befragten die Grünen für die Einführung verantwortlich machen, obwohl die Beantragung zur Beschlussfassung im Burgenländischen Landtag von den Grünen (mit)eingebracht wurde und auch ganz massiv eingefordert wurde. 18 % meinen, dass alle Parteien für die Einführung verantwortlich sind, dabei könnte der einstimmige Beschluss aller im Burgenländischen Landtag vertretenen Parteien eine Rolle spielen.

8.2.6 Wurde durch die neue Wählergruppe bei den burgenländischen PolitikerInnen ein höheres Interesse für diese ausgelöst?

Fast 50% der Lehrkräfte sehen durch die Einführung des Wahlrechts ein höheres Interesse der PolitikerInnen an der neuen Zielgruppe. 26% glauben, dass das Interesse nicht oder eher nicht gestiegen ist und 26% geben keine Antwort auf diese Frage.

Hypothese 5: Die neue Wählergruppe der 16- und 17-Jährigen erweckte bei den burgenländischen PolitikerInnen ein höheres Interesse als vorher.

Diese Hypothese kann eindeutig bestätigt werden (p=0,006). 65% der LehrerInnen meinen, dass bei den PolitikerInnen ein höheres Interesse für diese Zielgruppe geweckt wurde. Dieser Anteil ist signifikant höher als jener, die meinen, das Interesse für die 16-17-Jährigen habe sich nicht verstärkt.

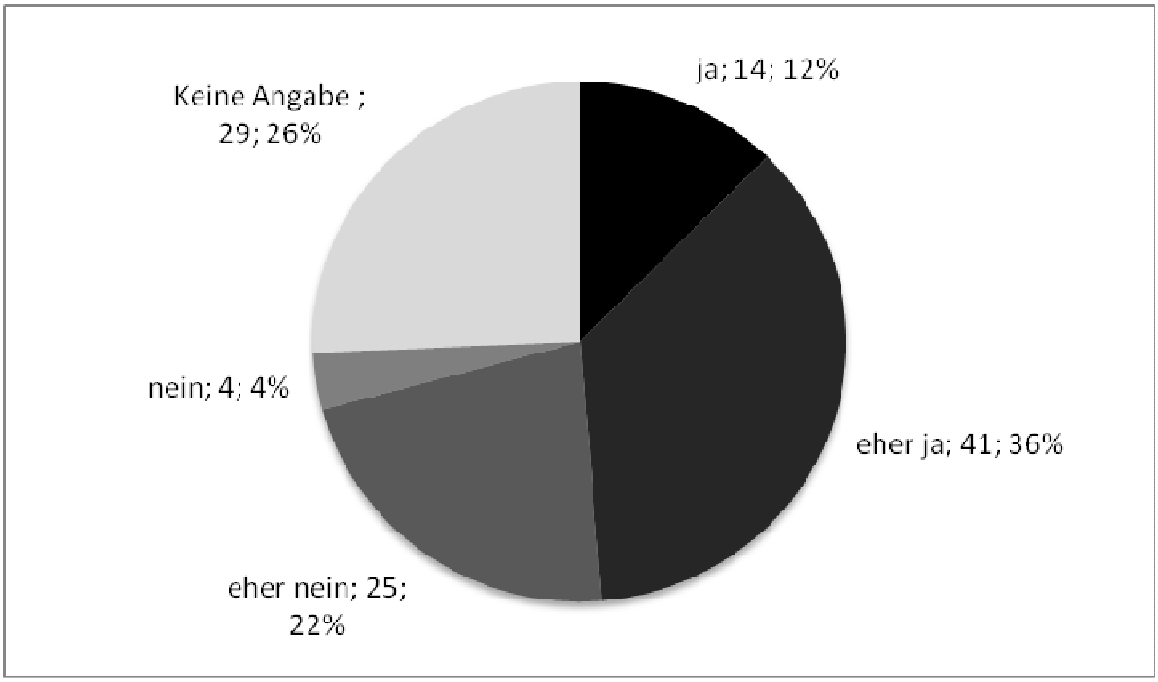

Abbildung 12: Höheres Interesse der PolitikerInnen an Zielgruppe der 16-17-Jährigen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

8.2.6.1 Zusammenfassung von *Hypothese 5*

Rund zwei Drittel der PädagogInnen nehmen ein höheres Interesse an der Wählergruppe der 16-17-Jährigen wahr. Damit wurde auch ein oft verwendetes Pro-Argument für „Wählen mit 16“ m.E untermauert, nämlich, dass Interessen von Jugendlichen von den politischen Parteien verstärkt wahrgenommen werden, wenn diese wahlberechtigt sind. Das Jugendwahlrecht könnte die Politik dazu „zwingen“, Mut für Zukunftsentscheidungen zu entwickeln (vgl. Aigner 2004, 56 ff.)

8.2.7 Burgenländische PolitikerInnen werden nicht in den Unterricht eingeladen

Nur 6% der befragten LehrerInnen haben auch PolitikerInnen aller Parteien in den Unterricht eingeladen, 3% gaben an, das teilweise gemacht zu haben, 67% beantworten diese Frage mit Nein, von 24% fehlt die Antwort.

Hypothese 6: Die PädagogInnen, die „Politische Bildung“ unterrichten, verzichten weitgehend auf die Einbindung von PolitikerInnen in den Unterricht.

Diese Hypothese kann eindeutig bestätigt werden (p<0,001). 88% aller LehrerInnen mit gültigen Antworten verzichten auf die Einbindung von PolitikerInnen in den Unterricht.

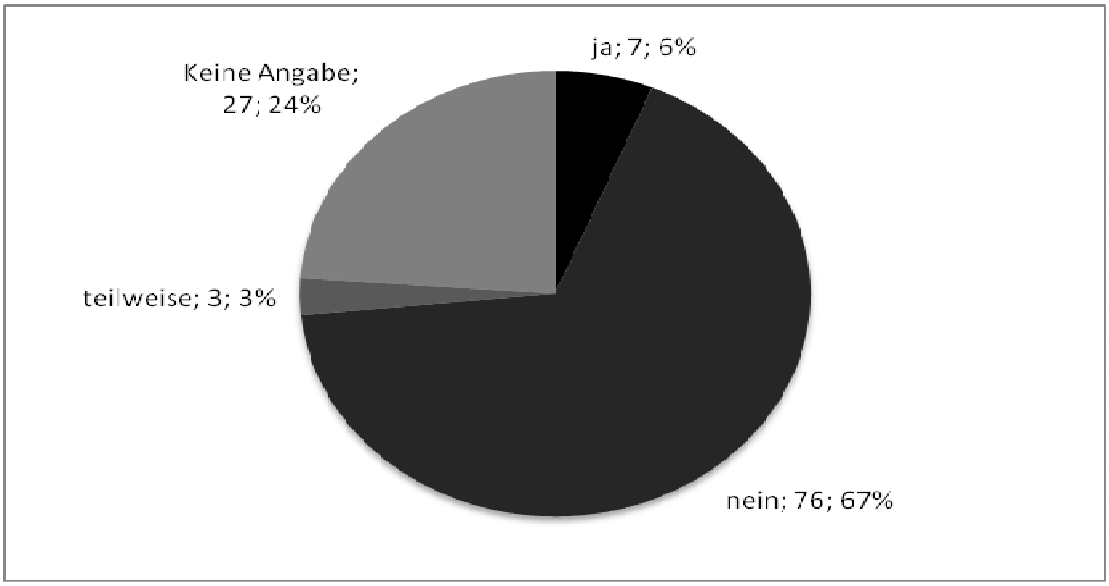

Abbildung 13: PolitikerInnen von verschiedenen Parteien wurden im Zuge des Unterrichtes eingeladen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Bei der qualitativen Auswertung, warum die PädagogInnen auf die Einladung von burgenländischen PolitikerInnen von den verschiedenen Parteien in den Unterricht verzichten, wurden folgende Antworten am meisten genannt:

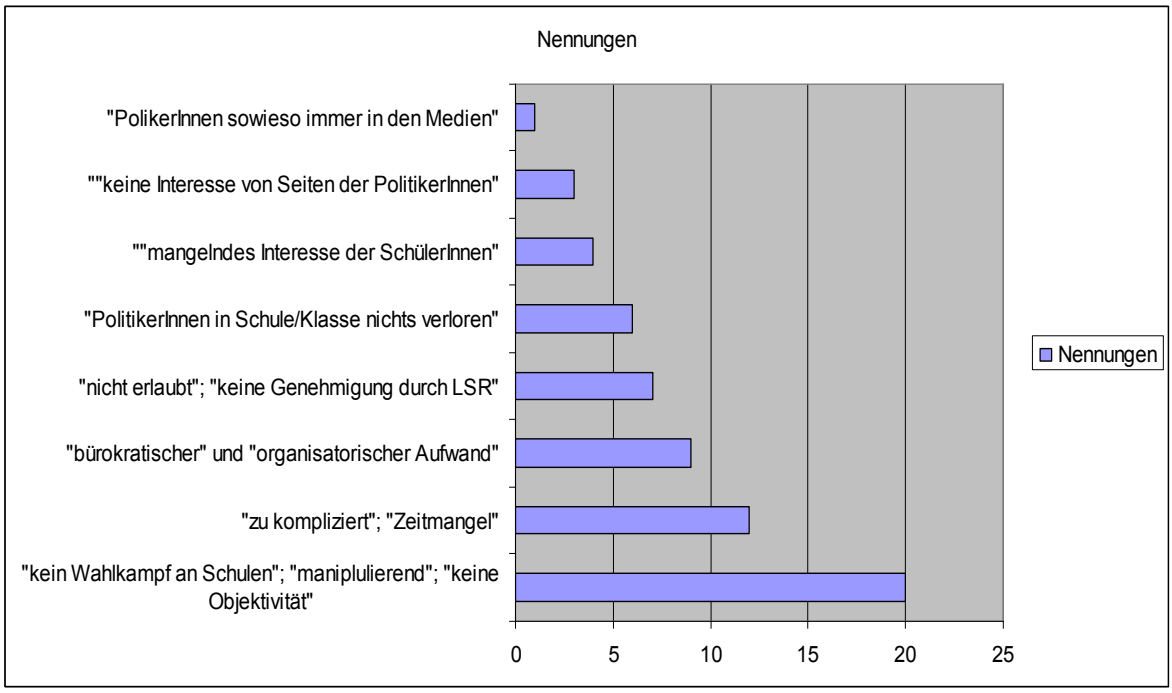

Abbildung 14: PolitikerInnen in den Unterricht; Gründe für AblehnungN= 66; offene Fragen; Mehrfachantworten möglich; Angaben in absoluten Nennungen

8.2.7.1 Zusammenfassung von *Hypothese 6*

Rund zwei Drittel der befragten Lehrkräfte geben an, PolitikerInnen nicht in die Schule bzw. in den Unterricht einzuladen. Lediglich 6 % der Befragten laden PolitikerInnen aktiv in den Unterricht ein. Dieser Umstand wird in der qualitativen ExpertInnenbefragung von allen befragten burgenländischen PolitikerInnen kritisiert.

Bei den Nennungen (insgesamt 72), warum die PädagogInnen keine PolitikerInnen in den Unterricht einladen, wo es um Politische Bildung geht, führen mit 20 Nennungen die Argumente, dass die LehrerInnen „keinen Wahlkampf an Schulen“ haben wollen und unterstellen gleichzeitig den PolitikerInnen „manipulierend“ und „nicht objektiv“ zu sein. Zählt man die 6 Nennungen als Begründung hinzu, dass „die PolitikerInnen in der Schule nichts verloren haben“ lässt sich meines Erachtens ein durchaus negatives PolitikerInnenbild der antwortenden PädagogInnen erkennen. Ob sich dieses negative Bild auch im Unterricht widerspiegelt, kann an dieser Stelle aufgrund der Erkenntnisse natürlich nicht verifiziert werden, zeichnet m.E. aber eine Tendenz, die es in der Schlussinterpretation und der Zusammenführung der anderen Forschungsergebnisse zu hinterfragen gilt. Insgesamt 21 Nennungen werden eher mit „sachlichen“ Begründungen argumentiert: 12 Nennungen führen an, dass die Einladung der PolitikerInnen in den Unterricht „zu kompliziert“ ist bzw. aus „Zeitmangel“ nicht erfolgt; 9 Nennungen sehen den „bürokratischen und organisatorischen Aufwand“ zu hoch, um PolitikerInnen „aller Parteien“ einzuladen. Immerhin 7 Nennungen führen an, dass das Einladen von PolitikerInnen an burgenländische Schulen „nicht erlaubt ist“ bzw. „keine Genehmigung des Landesschulrates“ vorliegt. 4 mal wird „mangelndes Interesse der SchülerInnen“ und 3 mal „wenig Interesse der PolitikerInnen“ als Begründung genannt. Eine Nennung begründet das Nichteinladen damit, dass „PolitikerInnen sowieso in den Medien vorkommen.“

8.2.8 Nicht genügend pädagogisches Material und didaktische Anleitungen für LehrerInnen zur Verfügung gestellt

Nur 17 % der Stichprobe geben an, dass genügend Materialien von Seiten der Schule zur Verfügung gestellt wurden, um das Thema im Unterricht bearbeiten zu können, 25% können dieser Aussage nicht zustimmen, 34% stimmen teilweise zu und von 24% fehlt die Antwort.

Hypothese 7: Es wurden im Jahr 2005 nicht genügend Materialien und didaktische Anleitungen für die PädagogInnen zur Verfügung gestellt, um das Thema „Wählen mit 16" im Unterricht zu bearbeiten.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden, das Ergebnis des Signifikanztests ist zwar auffällig (p=0,002), es wird jedoch das Gegenteil bestätigt. 51 % der Lehrkräfte mit gültiger Antwort meinen, dass zumindest teilweise genügend Materialien zur Verfügung gestellt werden, 25 % verneinen das.

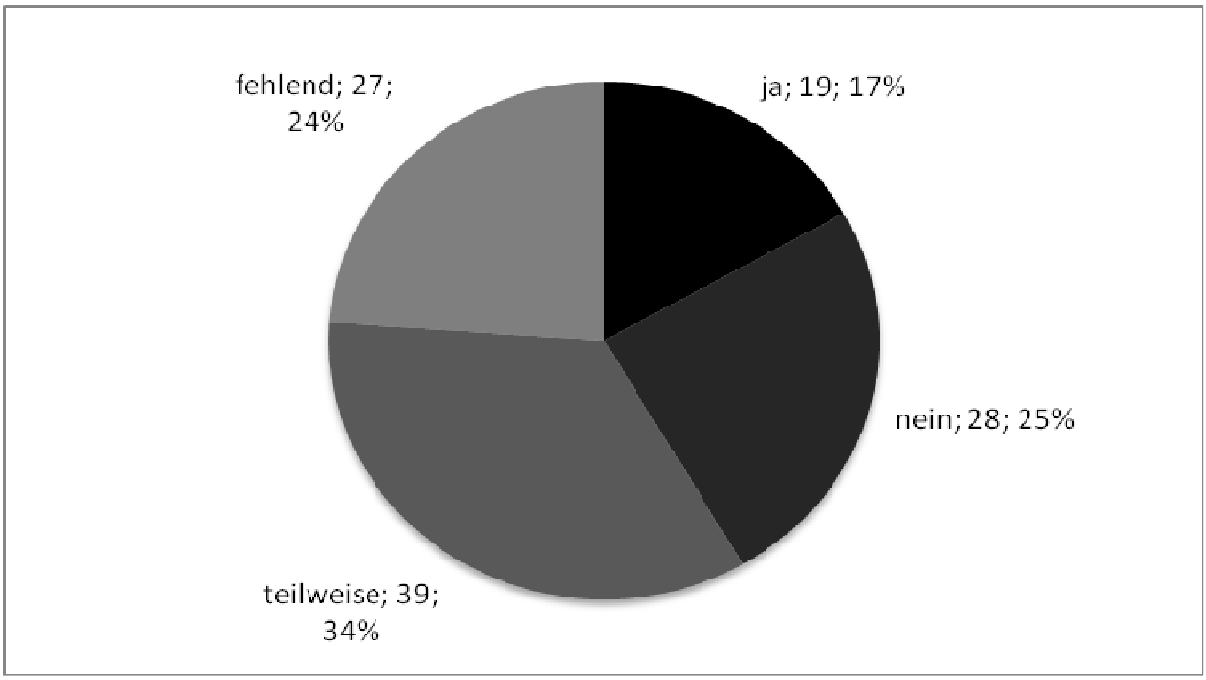

Abbildung 15: Materialien von Seiten der Schule zur Bearbeitung des Themas "Wählen mit 16" im Unterricht

8.2.8.1 Zusammenfassung von *Hypothese 7*

Insgesamt hat man den PädagogInnen ausreichend Materialien und Anleitungen für den Umgang mit der Möglichkeit „Wählen mit 16“ von Seiten der Schulverantwortlichen zur Verfügung gestellt, wobei immerhin ein Viertel der Befragten dies verneint.

8.2.9 Einstellung der PädagogInnen zur aktiven Wahlmöglichkeit auf Gemeinde-, Landes – und Bundesebene

38% halten die Möglichkeit, das aktive Wahlrecht für 16-17-Jährige auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene ausüben zu können, für „eher falsch“ bzw. „völlig falsch“, 36% finden dieses Wahlrecht auf diesen drei politischen Ebenen als „richtig“, von 26% fehlt die Antwort.

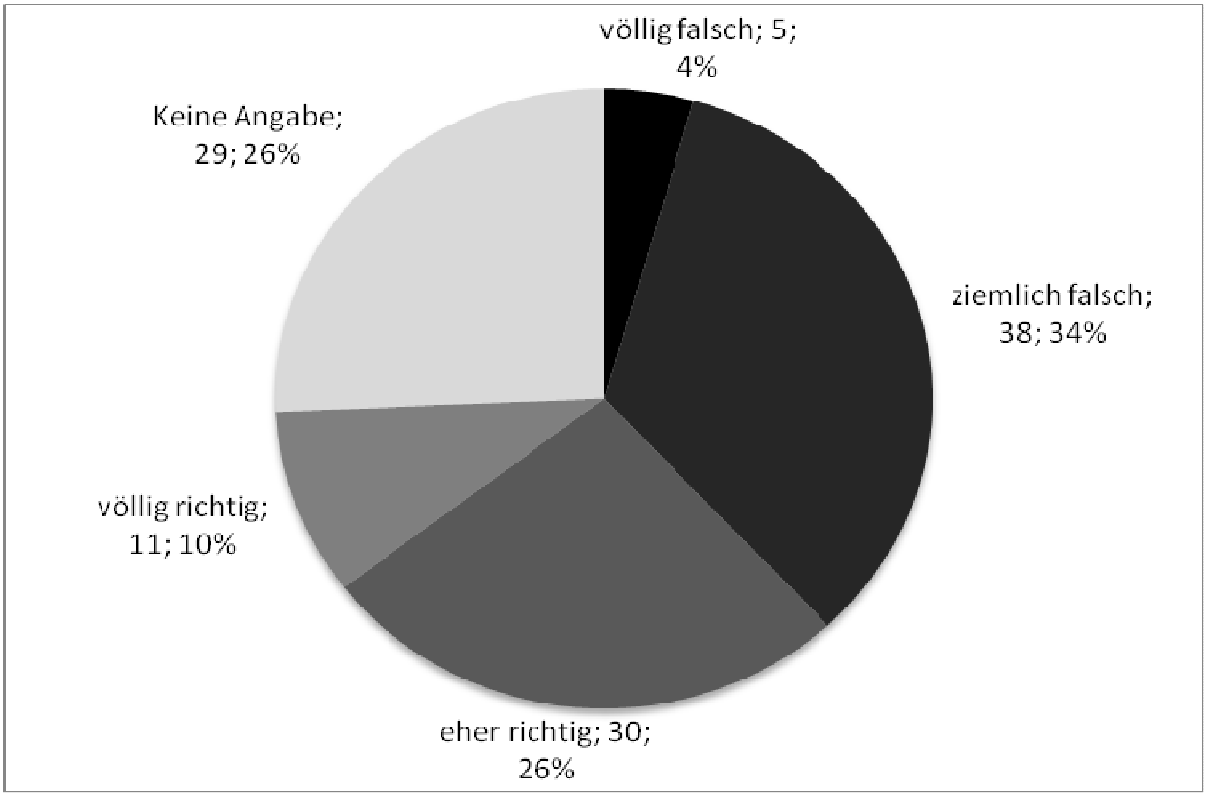

Abbildung 16: Ausübung des aktiven Wahlrechtes

8.2.9.1 Zusammenfassung von *Fragestellung 2*

Eine relative Mehrheit (38 %) der befragten burgenländischen PädagogInnnen meint, dass das aktive Wahlrecht für 16-17-Jährige auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene „ziemlich falsch“ bzw. „falsch“ ist. 36 % der Befragten meinen hingegen, dass die Möglichkeit, auf allen drei Ebenen aktiv wählen zu können „eher richtig“ bzw. völlig richtig“ ist. Diese doch mehrheitlich negative Sichtweise von „Wählen mit 16“ ist nach den sorgfältig durchgeführten Recherchen einmalig. Alle relevanten AkteurInnen, die im Zuge der Wahlaltersenkung in irgendeiner Form zu diesem Thema empirisch befragt wurden, sehen die Möglichkeit mit 16 wählen zu können mehrheitlich positiv. Es wird in der Schlussinterpretation noch zu hinterfragen bzw. zu interpretieren sein, warum die PädagogInnen zu dieser Einschätzung kommen.

8.2.10 Hat „Wählen mit 16“ einen Beitrag zur Jugendpartizipation geleistet?

Genau die Hälfte der befragten Lehrkräfte meint, dass die Einführung des Wahlrechts für 16-17-Jährige eine Zunahme der Jugendpartizipation bewirkte, 10% meinen hingegen, sie habe dadurch abgenommen, 40% geben darauf keine Antwort.

Hypothese 8: „Wählen mit 16“ hat einen Beitrag zur Jugendpartizipation geleistet.

Diese Hypothese kann eindeutig bestätigt werden ($p<0,001$), 84% meinen, dass sich durch die Einführung des Wahlrechts die Partizipation erhöht hat, nur 16% glauben, dass sie niedriger geworden ist.

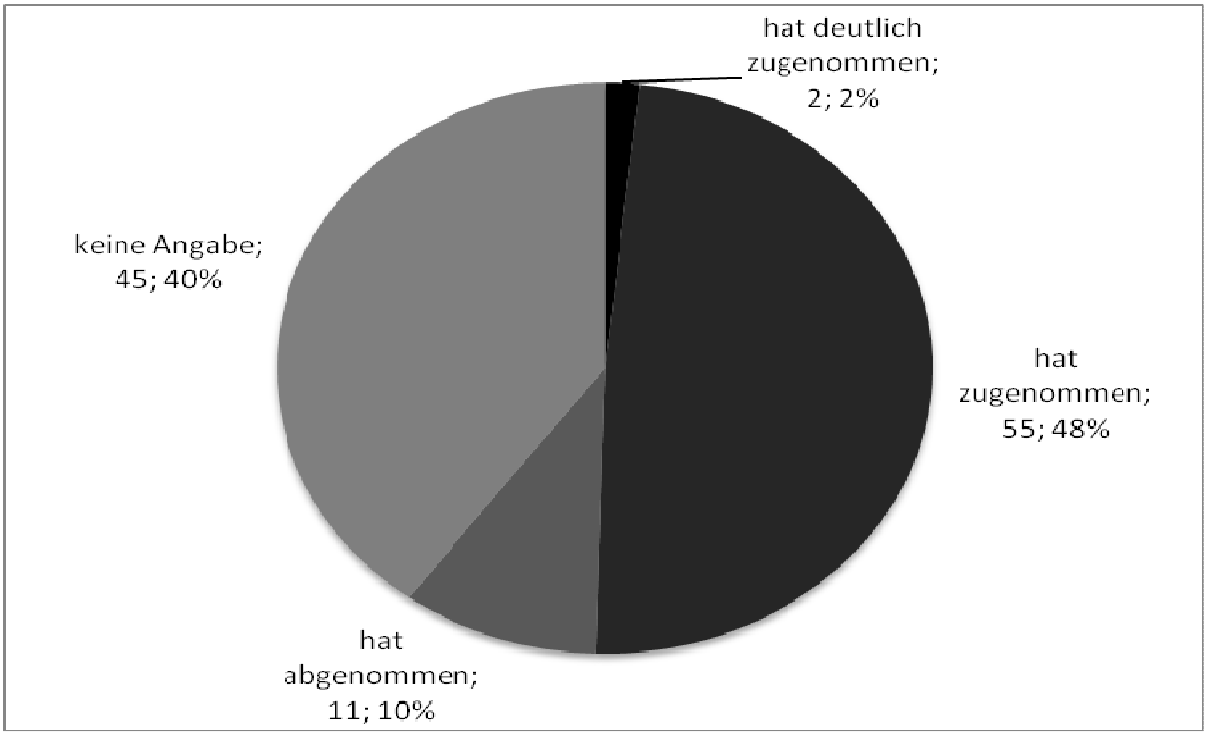

Abbildung 17: Zunahme der Jugendpartizipation durch "Wählen mit 16"

8.2.10.1 Zusammenfassung von *Hypothese 8*

Die Hälfte der befragten burgenländischen PädagogInnen gibt an, dass die Möglichkeit „Wählen mit 16“ einen generellen Beitrag zur politischen Beteiligung von Jugendlichen geführt hat.

8.2.11 BefürworterInnen von „Wählen mit 16“ bleiben BefürworterInnen und SkeptikerInnen von „Wählen mit 16“ bleiben SkeptikerInnen

Von den 47 %, die die Einführung von „Wählen mit 16“ begrüßten, ist nach wie vor eine große Mehrheit für die Beibehaltung der Möglichkeit. Bei den 52 % SkeptikerInnen von „Wählen mit 16“ zeigt sich, dass ebenfalls eine Mehrheit gegen „Wählen mit 16“ ist, die Skepsis hat sich aufgrund der Erfahrungen in einem höheren Ausmaß reduziert als bei den BefürfworterInnen, bleibt jedoch hoch.

Hypothese 9: „Wählen mit 16“ hat die BefürworterInnen von 2005 in ihrer Meinung bekräftigt.

Hypothese 10: „Wählen mit 16“ hat die SkeptikerInnen von 2005 in ihrer Meinung bekräftigt.

Diese Hypothesen können bestätigt werden, es ergibt sich ein Übereinstimmungskoeffizient von kappa=0,74 (p<0,001). Von den 34 Personen, die die Einführung begrüßt haben, finden 32 auch heute, dass die Einführung sinnvoll ist. Ebenso gilt aber, dass die SkeptikerInnen nur geringfügig ihre Meinung ändern. Von 51 Lehrkräften, die das Wahlrecht für 16-Jährige nicht begrüßten, bleiben 42 bei ihrer ablehnenden Haltung. Schließlich belegt auch der nicht signifikante McNemarTest (p=0,065), dass keine Meinungsänderung stattgefunden hat.

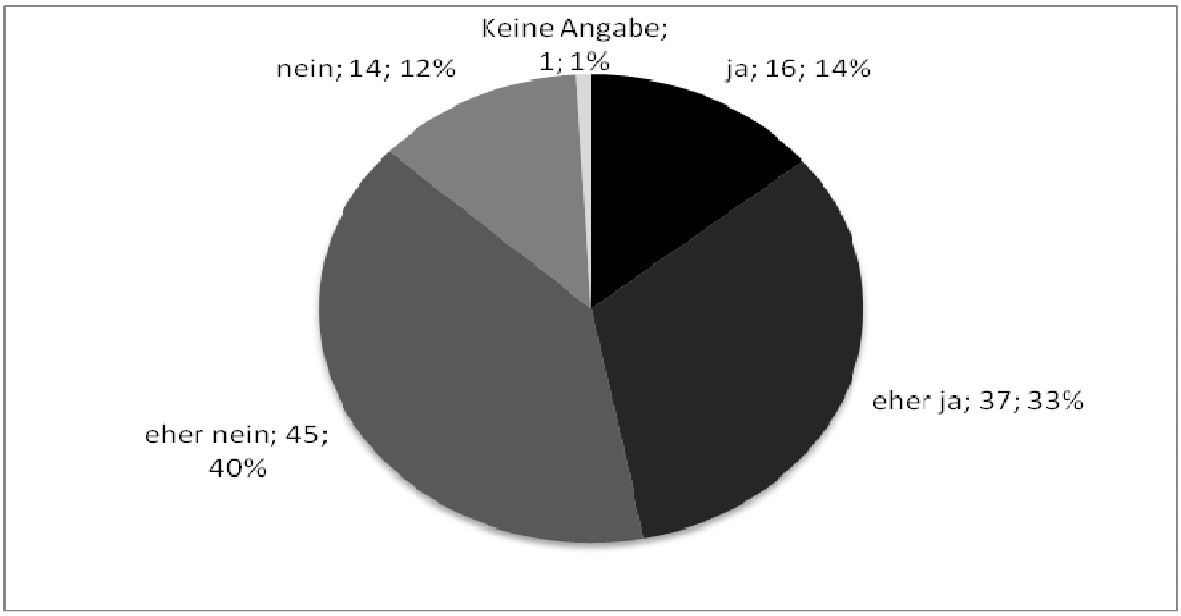

Abbildung 18: Begrüßen die Möglichkeit von "Wählen mit 16" auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene; aktuelle Einschätzung

8.2.11.1 Zusammenfassung von *Hypothesen 9 und 10*

Die Möglichkeit, dass 16-17-jährige BurgenländerInnen bei Gemeinde-, Landes- und Bundeswahlen das aktive Wahlrecht ausüben können, hat keinen signifikanten Meinungswechsel weder bei den SkeptikerInnen/GegnerInnen, noch bei BefürworterInnen ausgelöst. Der Anteil der Skeptiker, der insgesamt höher war als der der BefürworterInnen, ist in einem höheren Ausmaß, um etwa 20 % zurückgegangen.

8.2.12 Unterschiedliche Einschätzung des aktiven Wahlrechts für 16-17-Jährige auf den verschiedenen politischen Ebenen

64% der Befragten treten dafür ein, dass das Wahlrecht bei Gemeinderatswahlen beibehalten werden soll, 33% sind für die Abschaffung des Wahlrechts, von 3% fehlt die Antwort.

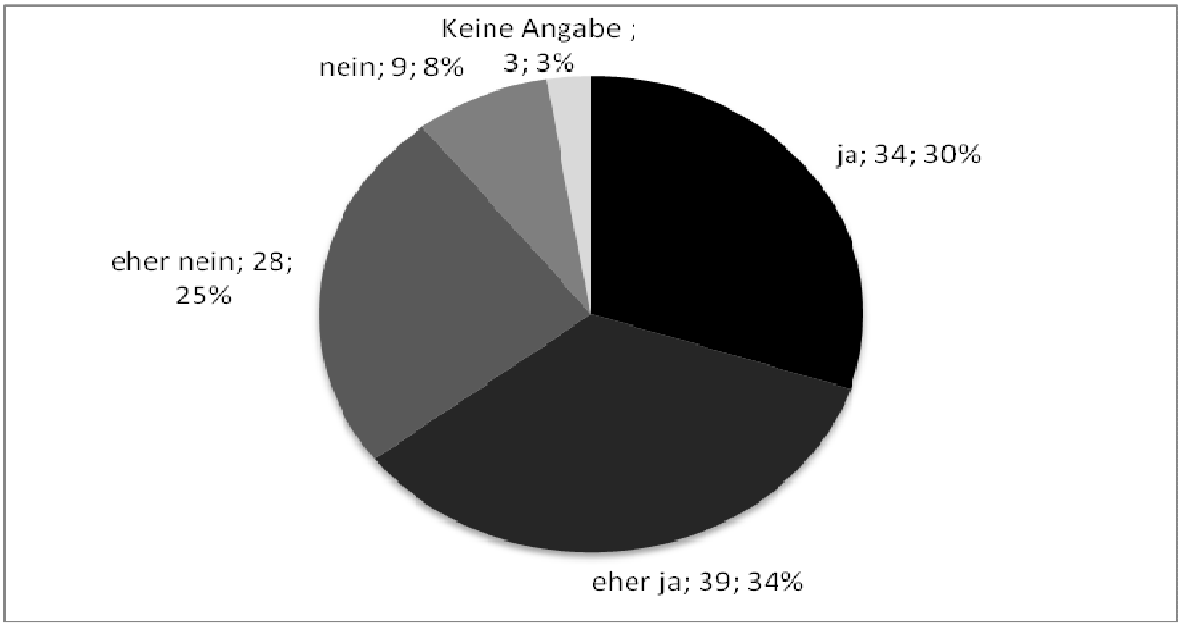

Abbildung 19: Beibehaltung des aktiven Wahlrechts für 16-17-Jährige bei Gemeinderatswahlen

Für die Beibehaltung des Wahlrechts auf **Landtagsebene sind 53%,** 44% haben eine ablehnende Haltung, von 3% liegt keine Antwort vor.

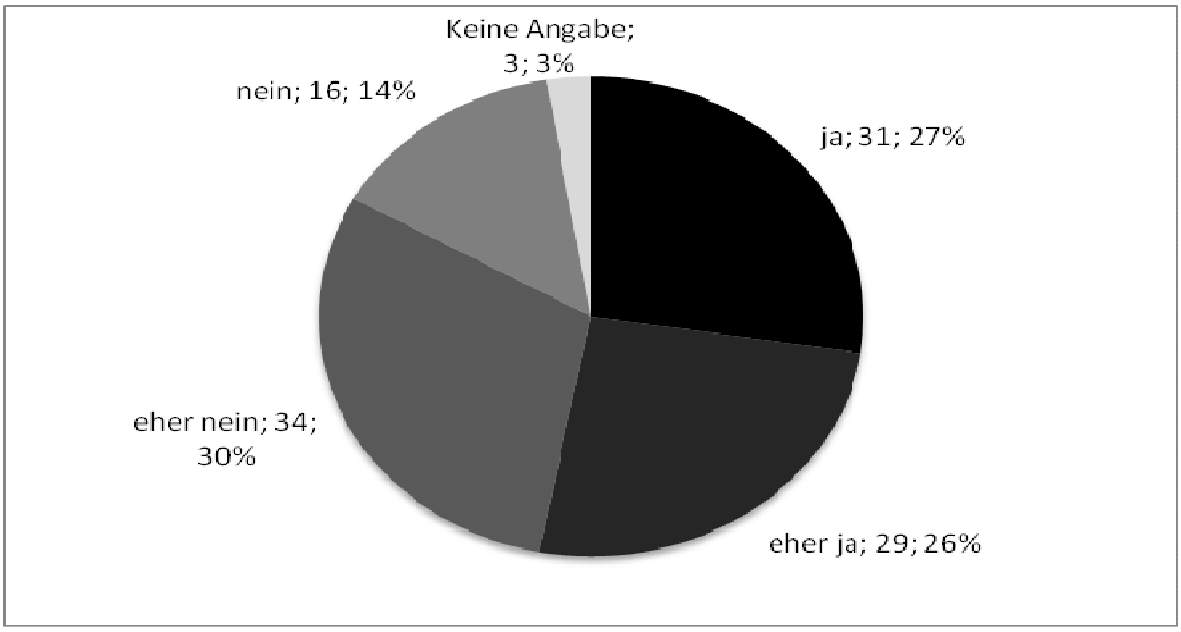

Abbildung 20: Beibehaltung des aktiven Wahlrects für 16-17-Jährige bei Landtagswahlen

Für die Beibehaltung des Wahlrechts auf **Bundesebene sind 48%,** ebenfalls 48% lehnen das Wahlrecht für 16-Jährige auf Bundesebene ab, von 4% liegt keine Meinungsäußerung vor.

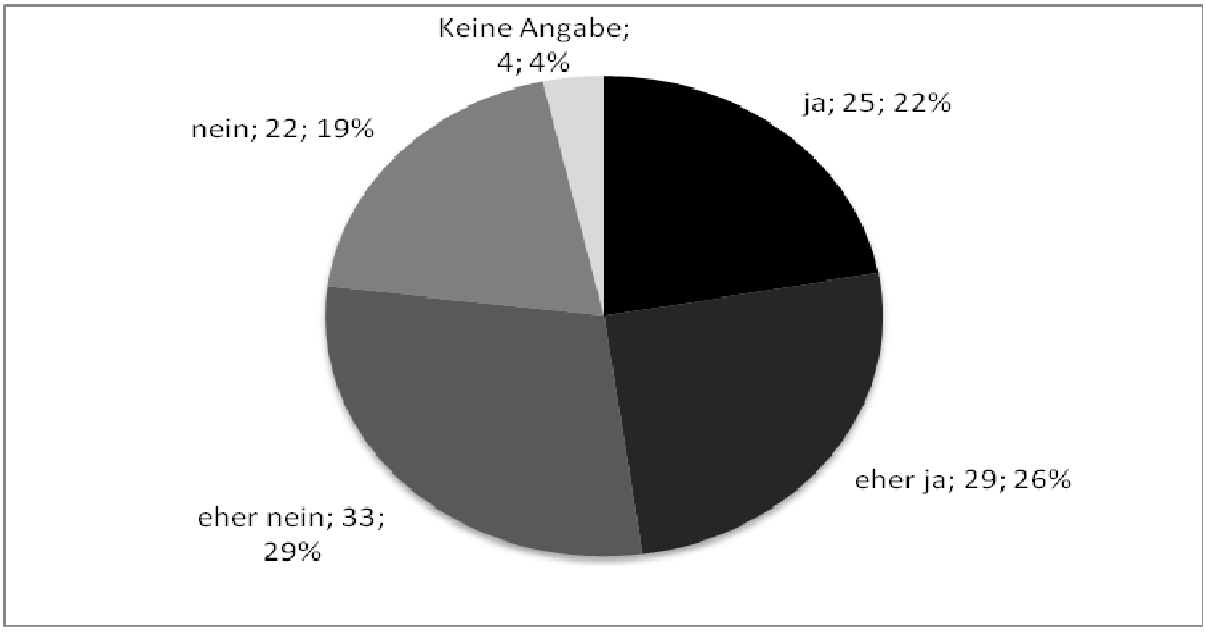

Abbildung 21: Beibehaltung des aktiven Wahlrechts für 16-17-Jährige bei Nationalratswahlen

Hypothese 11: Die PädagogInnen, die aktuell an burgenländischen Schulen „Politische Bildung" unterrichten, sind für die Beibehaltung von „Wählen mit 16" auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene.

Diese Hypothese kann nur teilweise bestätigt werden, ein signifikanter Überhang an Zustimmung lässt sich nur bei der Beibehaltung des aktiven Wahlrechts auf Gemeinderatsebene feststellen (p=0,001). 66% der gültigen Antworten stimmen hier zu. Für die Beibehaltung bei Landtagswahlen liegt der Anteil an Zustimmung bei 55% (p=0,391), 48% stimmen der Beibehaltung bei Nationalratswahlen zu (p=1).

8.2.12.1 Zusammenfassung von *Hypothese 11*

Bei konkreter Nachfrage, ob „Wählen mit 16" auf welcher politischen Ebene beibehalten werden soll, ergibt sich ein durchaus differenziertes Bild. Die größte Zustimmung der PädagogInnen betrifft die Gemeindeebene, wo knapp zwei Drittel der Befragten für die Beibehaltung des aktiven Wahlrechtes

eintreten. Auf Bundesebene wollen dies nur mehr 48 %, also 16 % weniger als auf kommunaler Ebene. Auf nationaler Ebene stößt „Wählen mit 16“ auch auf die größte Ablehnung durch die PädagogInnen, wo sich 48 % gegen diese Form der Partizipation aussprechen, bei den Gemeinderatswahlen hingegen nur ein Drittel Anteil an Ablehnung. Die Wahlrechtsreform 2007 ermöglichte das aktive Wahlrecht für 16-17-Jährige bei den Nationalratwahlen 2008. Somit ist diese Situation relativ neu gewesen und nachdem die Befragung exakt in diesen Zeitraum fiel, waren Nachwahlanalysen zum Befragungszeitpunkt noch nicht vorhanden.

8.2.13 Herabsetzung des passiven Wahlrechtes

Die Senkung des passiven Wahlrechts stößt bei den befragten LehrerInnen auf wenig Zustimmung, so halten 44% das passive Wahlrecht ab 16 Jahre für gar nicht sinnvoll, 42% erachten es als wenig sinnvoll, das heißt also, dass 86% dem passiven Wahlrecht von 16-Jährigen ablehnend gegenüberstehen. Nur 2% halten die Herabsetzung für sehr sinnvoll, 9% für eher sinnvoll, von 3% fehlt die Angabe.

Hypothese 12: Das passive Wahlrecht soll nicht von 18 auf 16 Jahre herabgesetzt werden.

Diese Hypothese kann deutlich bestätigt werden ($p<0,001$). 89% aller gültigen Antworten halten eine Herabsetzung des passiven Wahlrechts auf 16 Jahre für wenig oder gar nicht sinnvoll.

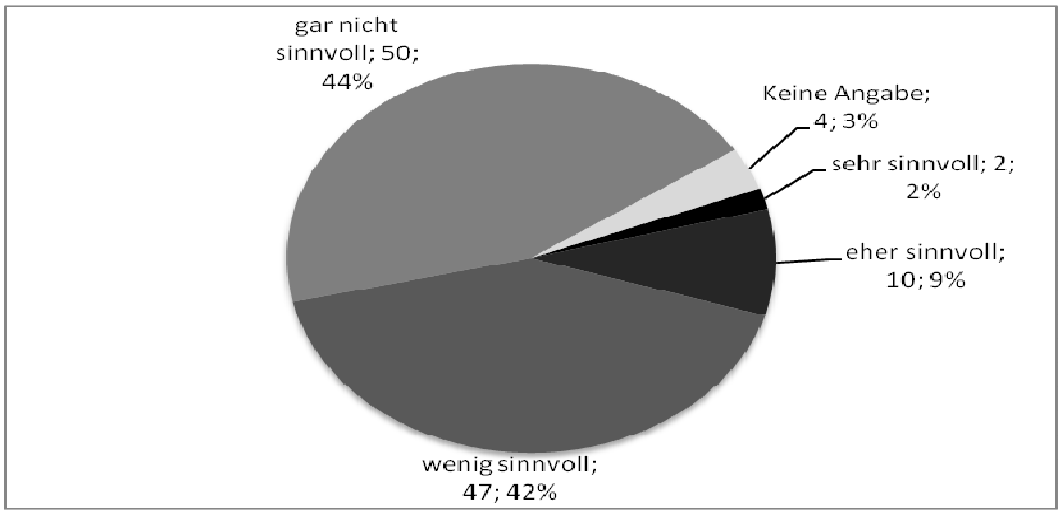

Abbildung 22: Herabsetzung des Alters bei passivem Wahlrecht

8.2.13.1 Zusammenfassung von *Hypothese 12*

Eine ganz große Mehrheit der Befragten (fast 90%) spricht sich gegen die Herabsetzung des passiven Wahlrechtes aus, womit sich auch diese relevante Gruppe von AkteurInnen der Politischen Bildung gegen eine Veränderung des passiven Wahlrechtes ausspricht. Zuletzt gab es eine gesetzliche Änderung im Kontext des aktiven und passiven Wahlrechtes im Rahmen der Novelle des Arbeitsverfassungsgesetzes, welches ab dem 1.1.2011 in Kraft getreten ist. Dort wurde einerseits das passive Wahlrecht zum Wahl des Betriebsrates von 19 auf 18 gesenkt, andererseits wurde das aktive und passive Wahlrecht für Jugendvertrauensräte auf 21 Jahre erhöht (vgl. http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=590070&dstid=680&titel=Neuerungen,in,der,Arbeitsverfassung, am 15.5.2011). Im Zuge der Wahlaltersenkung auf 16 Jahre wurde auch die Herabsenkung des passiven Wahlrechtes ernsthaft diskutiert, wobei letztlich die Einschätzung von Problemfeldern im rechtlichen Bereich den Ausschlag für die Beendigung der Debatten gegeben hat (Städtebund 2002):

> „Die Problematik ergibt sich aus dem Umstand, dass den 16- und 17-Jährigen gemäß § 151 ABGB lediglich die beschränkte Geschäftsfähigkeit von mündig Minderjährigen zukommt; die die uneingeschränkte Geschäftsfähigkeit begründende Volljährigkeit wird – seit In-Kraft-Treten des Kindschaftsrechtsänderungsgesetzes 2000 am 1. 7. 2001 – hingegen erst mit Vollendung des 18. Lebensjahres erreicht. Bedenken gegen die Wählbarkeit – und damit die Möglichkeit der Ausübung eines Gemeinderatsmandates – von 16- und 17-Jährigen ergeben sich insofern, als dadurch Personen an der privatwirtschaftlichen und hoheitlichen Willensbildung des Gemeinderates uneingeschränkt mitzuwirken befugt sind, die in eigenen Angelegenheiten nicht voll dispositionsfähig sind.“

8.2.14 Wahlmotive der 16-17-jährigen BurgenländerInnen

Laut Wahrnehmung der LehrerInnen, die Politische Bildung unterrichten interessieren sich die SchülerInnen für die Themen „Jugend“, „Arbeitslosigkeit“ und „Umwelt“. Das Thema Integration wird der vierten Stelle zugeordnet.

Hypothese 13: Die Themen Ausländer/Migration stellen für die 16- und 17-Jährigen das wichtigste Wahlmotiv dar.

Deskriptiv stellen für Lehrkräfte Jugendthemen (M=1,61), Arbeitslosigkeit (M=1,45) und Umwelt (M=1,32) die wichtigsten Themen für die Jugendlichen dar. Das Thema Integration rangiert nur an vierter Stelle (M=1,09): Signifikanztests belegen nun, dass sich das Thema Integration in ihrer Wichtigkeit von den Jugendthemen ($p<0,001$) und Arbeitslosigkeit ($p<0,001$) unterscheidet. Diese beiden Themen sind als wichtiger zu bewerten. Die Unterschiede zu Bildung ($p=1$), Umwelt ($p=0,173$), soziale Themen ($p=1$), Gleichberechtigung ($p=1$) und Tierschutz ($p=0,229$) sind nicht signifikant. Diese Themen stehen somit bezüglich Wichtigkeit für die Jugendlichen mit dem Thema Integration auf einer Stufe. Signifikant sind die Unterschiede von Integration zu Vergangenheit ($p<0,001$), Gesundheit ($p<0,001$) und EU ($p<0,001$). Diese drei Themen sind somit von untergeordneter Wichtigkeit im Bezug zum Thema Integration.

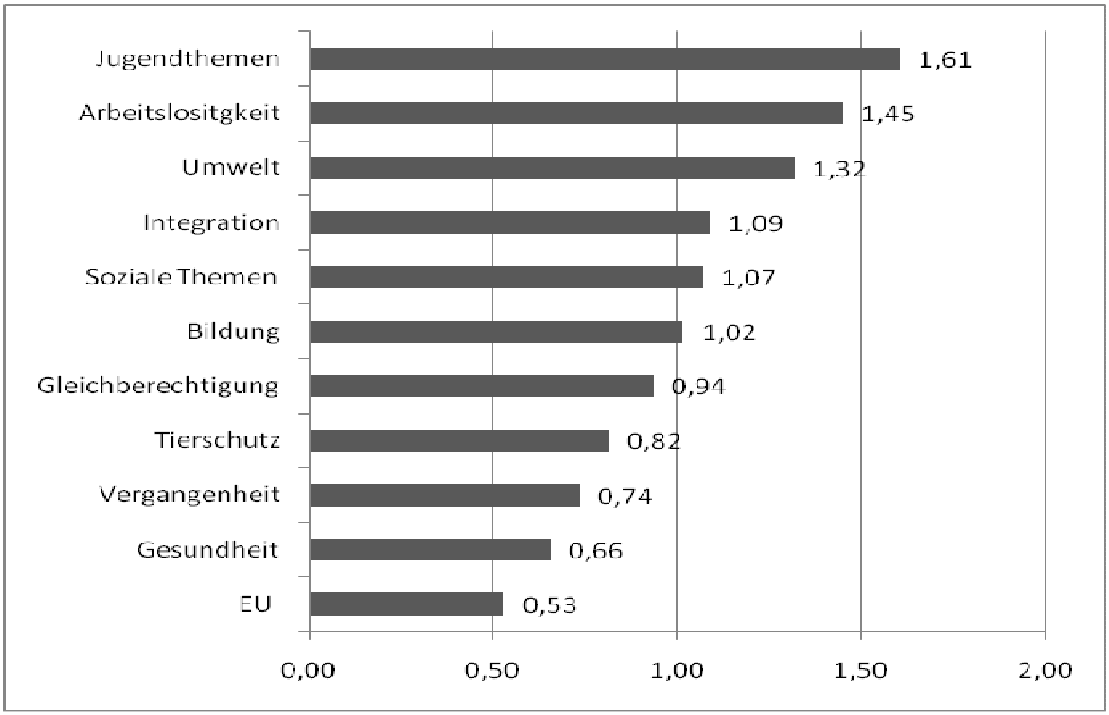

Abbildung 23: Mittelwerte - Interesse der Jugendlichen für politische Themen (0=gar nicht; 2=inhohem Maß)

8.2.14.1 Zusammenfassung von *Hypothese 13*

Nach Einschätzung der PädagogInnen rangieren die Themen „Jugend“, „Arbeitslosigkeit“ und „Umwelt“ in dieser Reihenfolge an den ersten drei Stellen. Das Thema „Integration“, welches zum Beispiel bei der Wiener Landtags- und Gemeinderatswahl das wichtigste Diskussionsthema war (SORA 2005, 21) nimmt den vierten Platz ein. Die zeitlich jüngste ausführliche Nachwahlanalyse der Nationalratwahlen 2008 aus dem Jahr 2009 weist ebenfalls aus, dass die Themen „Integration“, „Einwanderung“ und „Ausländerfeindlichkeit“ eine untergeordnete Rolle spielen. Auch bei dieser Untersuchung stehen Themen wie die „Ausbildung Jugendlicher“ und „Gleichberechtigung“ an oberster Stelle. Die letzte Stelle in der vorliegenden Untersuchung nimmt der Themenkomplex „EU“ ein. M.E. ein interessantes Ergebnis, da das Burgenland vom EU-Beitritt aufgrund der ehemaligen Ziel-1 Definition finanziell und strukturell profitierte.

8.2.15 Bei Stimmabgabe ist Spitzenkandidat wichtiger als Sachthemen

Die befragten Lehrkräfte sind deutlich stärker der Meinung, dass sich die jugendlichen WählerInnen bei der Stimmabgabe stärker an den SpitzenkandidatInnen (M=58,1; SD=21,9) als an den Inhalten der Parteien (M=25,7; SD=18,7) orientieren.

Hypothese 14: Die 16- und 17-Jährigen orientieren sich bei der Stimmabgabe am/an der SpitzenkandidatInnen einer Partei und nicht an Sachthemen.

Diese Hypothese kann bestätigt werden, die Unterschiede sind hoch signifikant ($p<0,001$). Die Jugendlichen orientieren sich bei der Stimmabgabe mehr an den SpitzenkandidatInnen einer Partei als an den Sachinhalten.

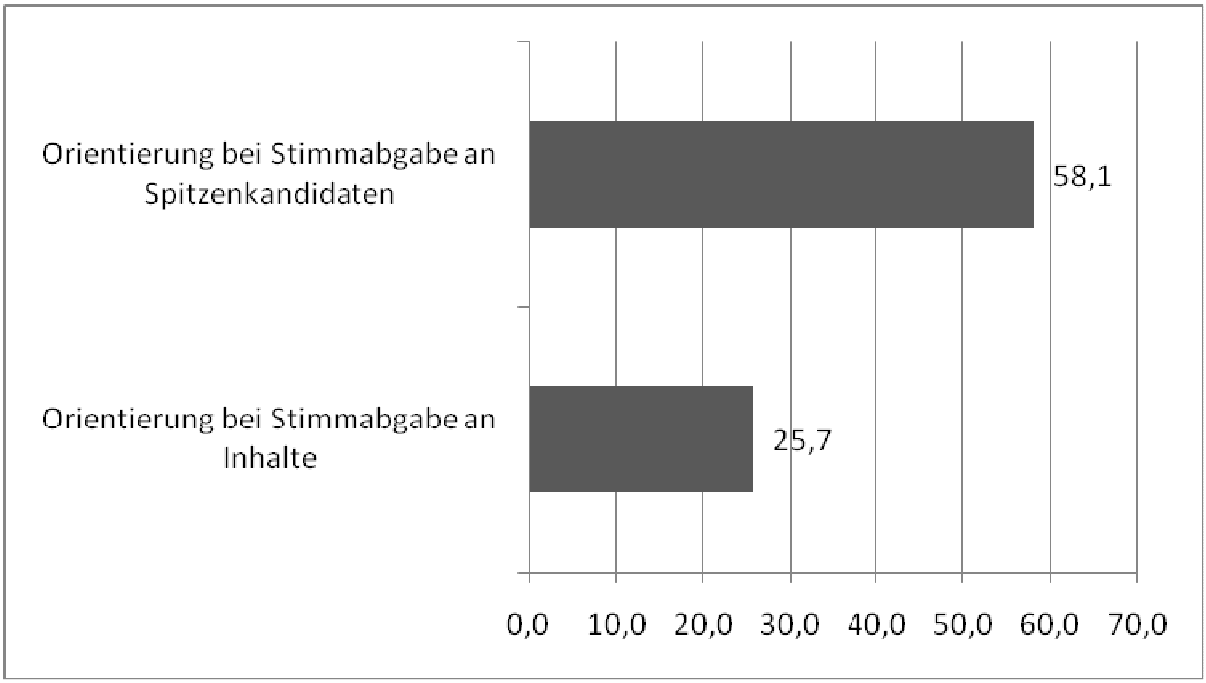

Abbildung 24: Einschätzung in Prozent, woran sich Jugendliche bei der Stimmabgabe orientieren

8.2.15.1 Zusammenfassung von *Hypothese 14*

Nur ein Viertel der Stichprobe meint, dass sich die Jugendlichen beim Ausüben des aktiven Wahlrechtes an den Inhalten einer politischen Partei orientierten. Fast 60 % meinen, dass sich die Jugendlichen an den jeweiligen SpitzenkandidatInnen orientieren. Das Ergebnis ist insofern interessant, da diverse Studien und Expertisen davon ausgehen, dass bei den Jugendlichen keine Politikverdrossenheit, sondern eine PolitikerInnnen-Verdrossenheit vorliegt. In der SORA Studie von 2009 wird ausgewiesen, dass zwei Drittel der Befragten der Aussage zustimmen, PolitikerInnen machen nur leere Versprechungen. In den klassischen Konzepten zur Erklärung des Wahlverhaltens spielen neben längerfristigen (strukturelle Verankerung) und kurzfristigen (die zu lösenden aktuellen Probleme) Einflusskomponenten vor allem auch die Personen, die eine Partei nach außen hin vertreten eine wichtige Rolle, dabei unterscheiden sich die Jugendlichen nicht von den Erwachsenen im Wahlverhalten.

8.2.16 PädagogInnen zweifeln an der politischen Reife der 16-17-Jährigen

Nur 5% der gesamten Stichprobe sind der Auffassung, dass die Jugendlichen die politische Reife mitbringen, um aktiv an der Wahl teilzunehmen, 26% stimmen dieser Aussage mit eher Ja zu, 51% antworten mit eher Nein und 14% mit einem strikten Nein. Von 4% der Lehrkräfte liegt keine Antwort vor.

Hypothese 15: Die 16- und 17-Jährigen bringen die politische Reife mit, um an Wahlen aktiv teilzunehmen.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden. Nur 32% aller gültigen Antworten gestehen den Jugendlichen die nötige Reife zu. Dieser Anteil ist sogar signifikant geringer als jener, der den Jugendlichen die Reife eher abspricht.

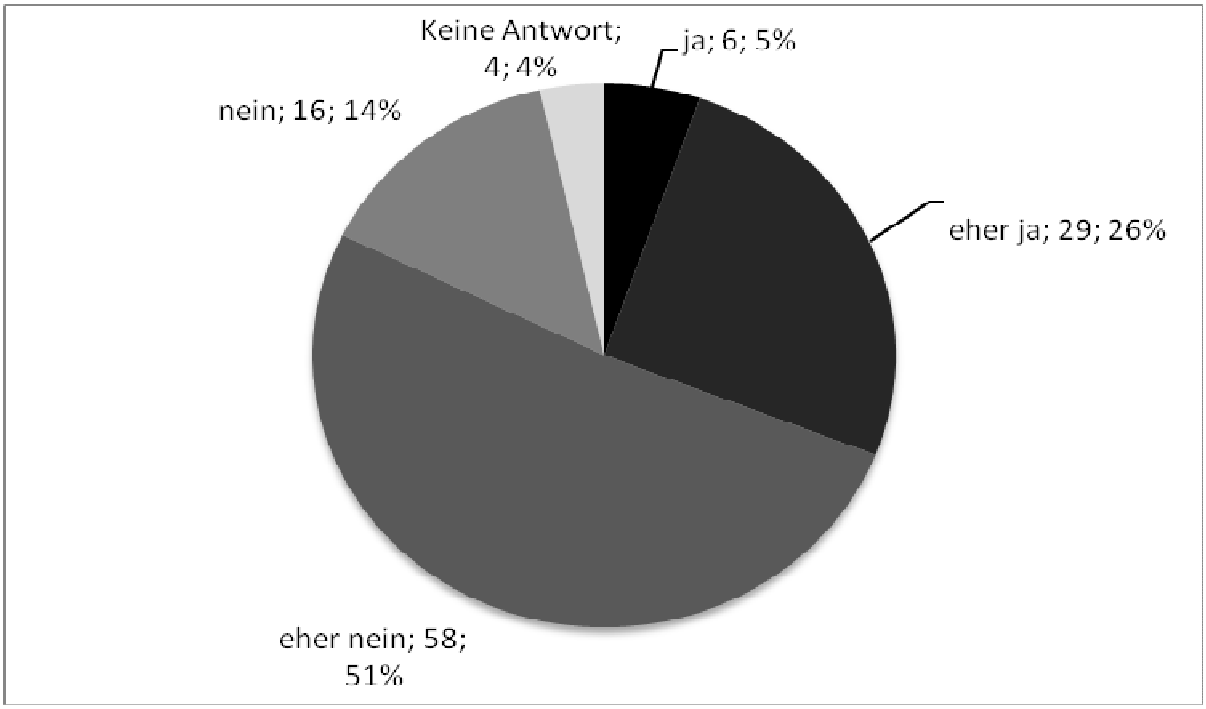

Abbildung 25: Bringen die 16-17-Jährigen die politische Reife mit, um bei politischen Entscheidungen mitzuwirken?

8.2.15.1 Zusammenfassung von *Hypothese 15*

Rund zwei Drittel der burgenländischen LehrerInnen geben an, dass 16-17-Jährige die politische Reife nicht mitbringen, um bei politischen Entscheidungen mitzuwirken. Dieses Argument, dass Jugendliche über eine mangelnde Reife

verfügen und nicht über jenes Ausmaß an Einsichtigkeit und Verantwortungsbewusstsein verfügen, welches die Wahlaltersenkung rechtfertigen würde (vgl. Aigner 2004, 56), wurde als eines der Hauptargumente gegen „Wählen mit 16“ von den Gegnern verwendet.

8.2.16 Politische Bildung hat eine geringe Bedeutung im Schulsystem

Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, dass der Politischen Bildung im Schulsystem eher geringe Bedeutung zugemessen wird, weitere 10% antworten strikt eindeutig mit Nein. Nur 8% glauben, dass die politische Bildung ausreichend Bedeutung hat, weitere 25% stimmen der Aussage eher zu.

Hypothese 16: Der „Politischen Bildung“ wird an österreichischen Schulen eine geringe Bedeutung zugemessen.

Dies Hypothese kann bestätigt werden (p=0,001). 65% Lehrkräfte mit gültigen Antworten glauben, das die Politische Bildung zu gering verankert ist im Schulsystem. Dieser Anteil ist signifikant höher als jener Anteil, der der Politischen Bildung genug Bedeutung beimisst.

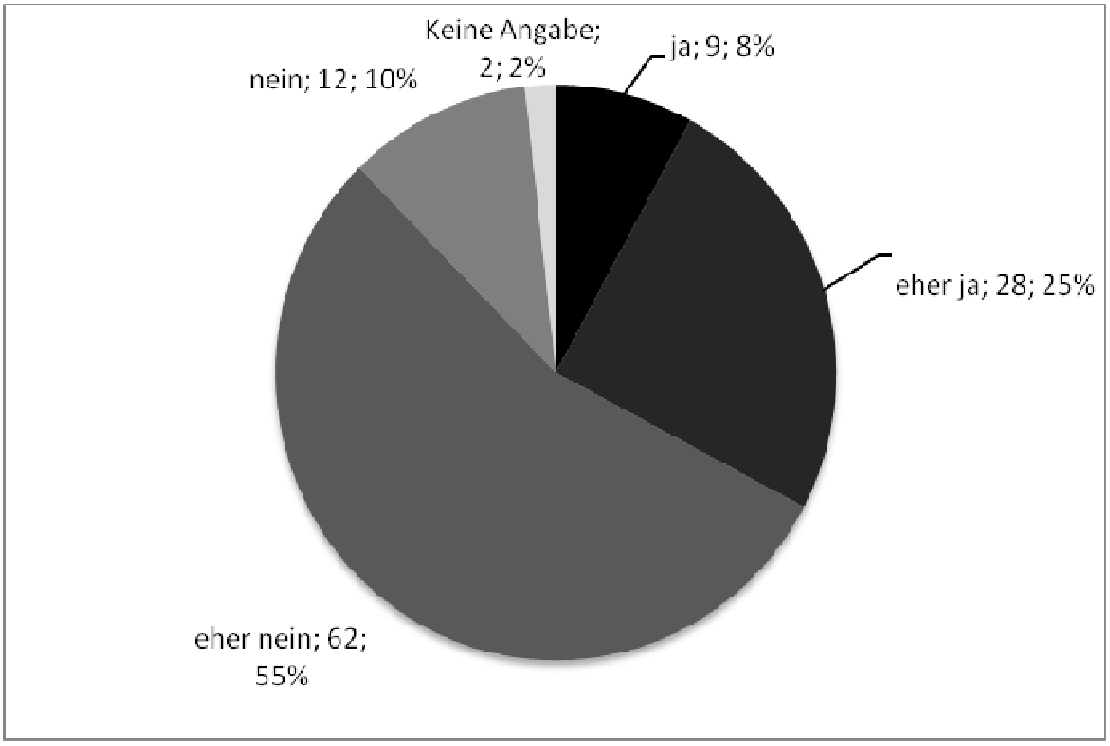

Abbildung 26: Politische Bildung wird im Schulsystem genug Bedeutung zugemessen

8.2.16.1 Zusammenfassung von *Hypothese 16*

Knapp zwei Drittel der LehrerInnen sind der Meinung, dass der Politischen Bildung im österreichischen Schulsystem nicht genug Bedeutung zugemessen wird. Ein Drittel sieht diesbezüglich keinen Handlungsbedarf. Dieser Umstand wird von vielen ExpertInnen als Defizit beschrieben, wobei die Ursachen einerseits in der Geschichte Österreichs und somit in der historischen Entwicklung politischer Bildung zu suchen sind (Stichwörter[38]: Opferrolle Österreichs und die starke Fragmentierung der Zivilgesellschaft) und andererseits im starren Schulsystem, wo wenig Innovationen zugelassen werden. Verschiedene Referenzstudien kommen in dieser Frage zu einem ähnlichen Ergebnis[39]. So zeigt eine Studie unter BürgermeisterInnen aus Salzburg, dass eine deutliche Unzufriedenheit mit der Politischen Bildung durch das österreichische Schulsystem zu erkennen ist, wobei die Schule und der direkte Kontakt mit PolitikerInnen in der Gemeinde eine untergeordnete Rolle spielten. Aus der Sicht der BürgermeisterInnen dienten als bevorzugte Informationsquelle für die Jugendlichen die Medien, gefolgt von Freunden, Familie und Arbeitsplatz (vgl. Prajczer/Seidl/Syrowatka 2009, 181). Die Jugendlichen meinen auch, dass die Massenmedien am glaubwürdigsten sind, was Informationen über Politik betrifft. An erster Stelle der Medien liegen Tageszeitungen und das Fernsehen, Informationen, die über das Internet eingeholt werden spielen dabei eine untergeordnete Rolle (vgl. Filzmaier 2007, 7).

8.2.17 PädagogInnen wollen mehrheitlich Politische Bildung als Pflichtfach

Über zwei Drittel der Stichprobe plädiert für ein eigenes Fach Politische Bildung für alle über 10-Jährigen und nimmt damit eine klare Position in der Diskussion um ein eigenes Fach „Politische Bildung“ ein.

[38] Nähere Ausführungen dazu bei vgl. Filzmaier/Ingruber 2001, 7 oder Dachs 1996, 7)
[39] Ergebnisse der gegenständlichen qualitativen Erhebung mit den ExpertInnen werden an dieser Stelle nicht eingearbeitet, sondern für die Schlussinterpretation verwendet

Hypothese 17: Die PädagogInnen wollen „Politische Bildung“ als Pflichtfach bei allen über 10-Jährigen.

Diese Hypothese kann eindeutig bestätigt werden (p<0,001). 69% vertreten die Meinung, dass die Politische Bildung ein Pflichtfach für alle über 10-Jährigen sein sollte, 29% lehnen das ab. Von 2% der Lehrkräfte fehlt die Antwort.

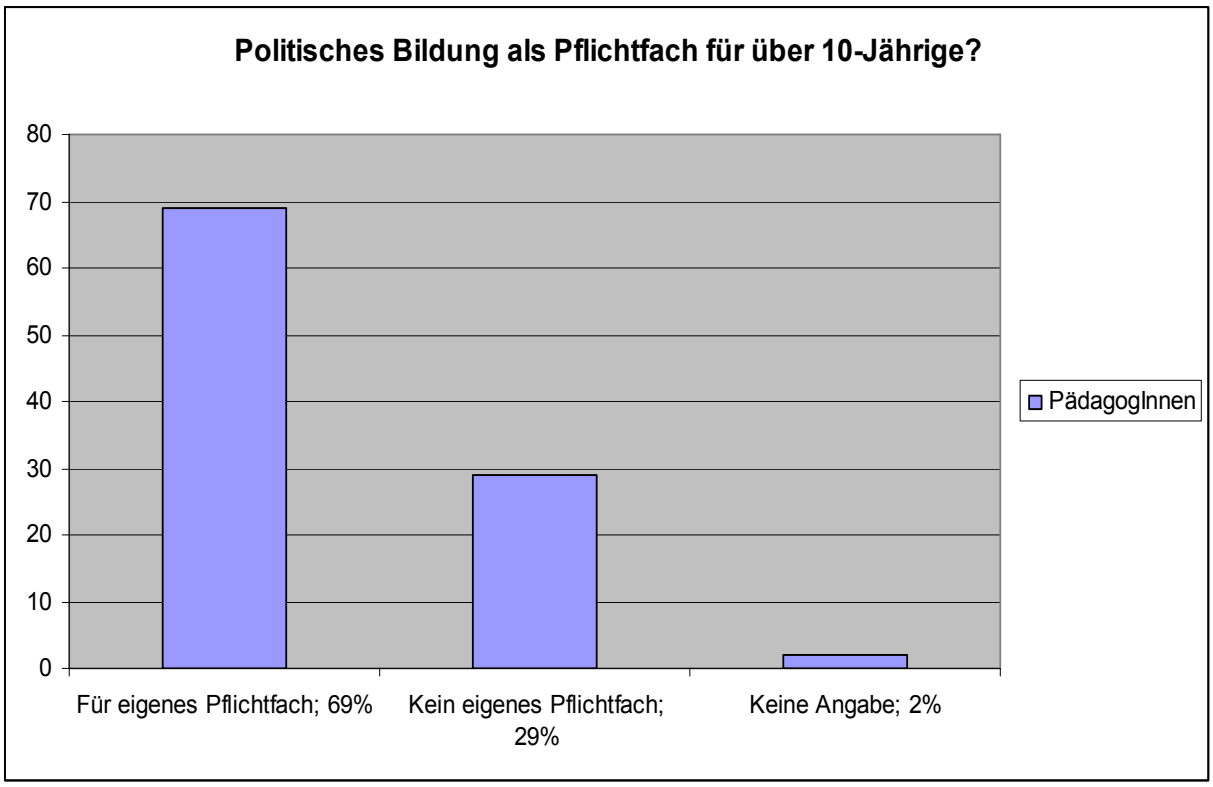

Abbildung 27: Politische Bildung als eigenes Pflichtfach für alle über 10-Jährigen

8.2.17.1 Zusammenfassung von *Hypothese 17*

Über zwei Drittel der LehrerInnen, die Politische Bildung an burgenländischen Schulen unterrichten, sprechen sich für die Einführung eines Pflichtfaches „Politische Bildung“ für alle über 10-Jährigen aus. Damit sprechen sich die relevanten AkteurInnen der Politischen Bildung an den burgenländischen Schulen wie zum Beispiel Experte Wolfgang Sander aus, der meint, dass die Vermittlung des Basiswissens und der notwendigen Qualifikationen im Umgang mit Politik in einem eigenständigen Fach erfolgen muss, da diese zentralen

Lerninhalte Politischer Bildung nicht einfach von anderen Fächern nebenbei mit erledigt werden können. (vgl. Sander 1989, 111)

8.2.18 „Wählen mit 16“ hat keinen Beitrag zur Bildung „intelligenter StaatsbürgerInnen“ geleistet

Bezogen auf alle Antworten meinen 47% der Lehrkräfte, dass die Einführung des Wahlrechts keinen Beitrag zur Bildung intelligenter StaatsbürgerInnen geleistet hat, nur 15% stimmen dieser Aussage ganz zu, 33% immerhin teilweise.

Hypothese 18: „Wählen mit 16“ hat einen Beitrag zur Bildung „intelligenter StaatsbürgerInnen“ geleistet.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden (p=1), Zustimmung (ja+teilweise) und Ablehnung halten sich die Waage, der Anteil (ohne Berücksichtigung der fehlenden Aussagen) liegt bei jeweils 50%.

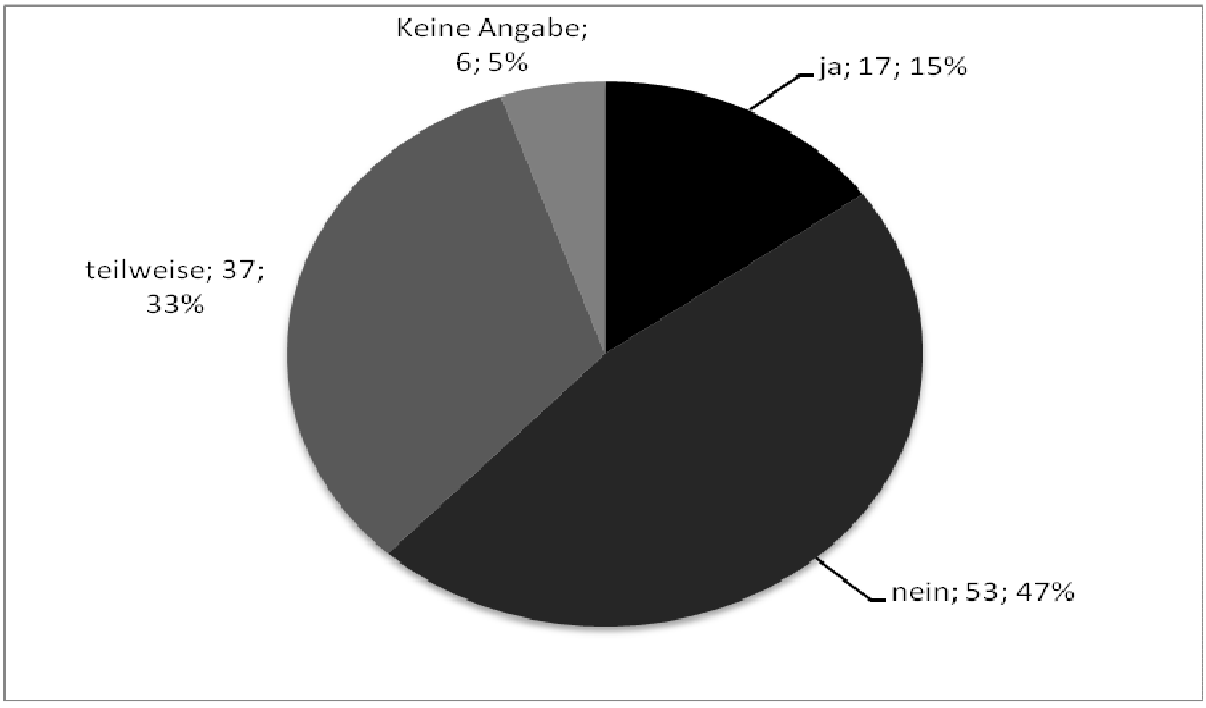

Abbildung 28: Einführung von "Wählen mit 16" hat einen Beitrag zur Bildung intelligenter StaatsbürgerInnen geleistet

8.2.18.1 Zusammenfassung von *Hypothese 18*

Knapp die Hälfte aller Befragten verneint die Fragstellung und geht davon aus, dass die Möglichkeit „Wählen mit 16“ nicht automatisch zur „Bildung intelligenter StaatsbürgerInnen“ führt. In einer Befragung aller Mitgliedsländer der Kommission der Europäischen Gemeinschaft im Jahr 2003 kommt zum Ausdruck, dass Partizipation erlernbar ist und die Erziehung zur Partizipation verstärkt werden muss. Das bedeutet allerdings, dass die Partizipation der Jugendlichen – gerade auch in der Schule – gefördert werden muss, um ihren Bedürfnissen, Interessen und Ideen besser Rechnung tragen zu können (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2003, 15). Wie und in welcher Form Partizipation an österreichischen Schulen gelernt wird, kann aus der gegenständlichen Untersuchung nicht eruiert werden, wäre m.E. aber ein lohnenswertes nachgehendes Forschungsunterfangen.

8.2.19 Weitere Maßnahmen zu Beteiligung 16-17-Jähriger sinnvoll

12% der Stichprobe vertreten die Meinung, dass weitere Maßnahmen für eine umfassende Jugendbeteiligung sinnvoll wären, 45% halten diese für eher sinnvoll. 32% stehen weiteren Maßnahmen eher ablehnend gegenüber, 2% halten diese für gar nicht sinnvoll, von 9% fehlt eine Stellungnahme dazu.

Hypothese 19: Weitere Maßnahmen und Initiativen wie z.B.: mehr verbindliche Mitsprache an Schulen im Rahmen einer umfassenden Jugendbeteiligung sind sinnvoll.
Diese Hypothese kann bestätigt werden (p=0,010), die Mehrheit (63% der gültigen Antworten) der LehrerInnen hält weitere Maßnahmen für sinnvoll.

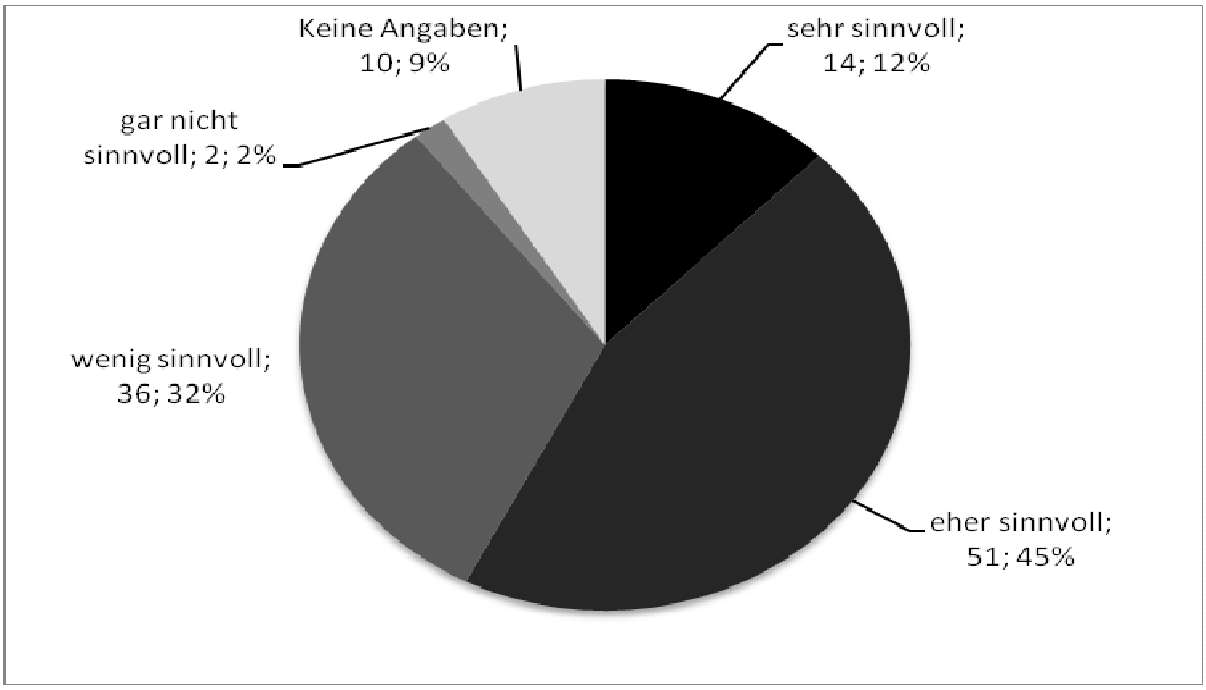

Abbildung 29: Weitere Maßnahmen und Initiativen im Rahmen einer umfassenden Jugendbeteiligung wären sinnvoll

8.2.19.1 Zusammenfassung von *Hypothese 19*

Immerhin 57 % der befragten burgenländischen LehrerInnen sprechen sich für weitere Maßnahmen, also für eine Ausweitung von Möglichkeiten zur Beteiligung Jugendlicher aus, auch im Rahmen der Schule. In der Fragestellung war auch explizit die Schule als Feld der Ausweitung der Jugendpartizipation angesprochen, wobei hier das klassische pädagogische Dilemma diskutiert werden soll: Einerseits begreifen die PädagogInnen die SchülerInnen als zu erziehendes, defizitäres Mängelwesen (siehe Ergebnisse zur politischen Reife), andererseits wollen sie aber ihre Mündigkeit erreichen. Wie gelingt diese sensible und schwierige Aufgabenstellung, zum Beispiel bei der Gestaltung des Schullebens oder der Partizipation bei der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse? Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2005, 63 ff.) beantworten diese Frage, indem es gelingt, Jugendliche auch in der Schule aus ihrer Objektrolle zu entlassen und als Subjekte zu behandeln. Dies stellt m.E. eine hohe Anforderung an die PädagogInnen dar, die nicht ohne eine normative Neuordnung des Unterrichtes eintreten wird.

8.3 Zusammenhangshypothesen und Unterschiedshypothesen

In diesem Kapitel werden relevante und für den weiteren Forschungsprozess interessante Zusammenhangshypothesen und Unterschiedshypothesen geprüft und interpretiert.

8.3.1 Hypothese 20

Hypothese 20: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Alter und Begrüßung des Wahlrechts für 16-Jährige

Zwischen Alter und Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung (r=0,152; p=0,171) und Begrüßung des Wahlrechts aktuell (r=0,127; p=0,192) lässt sich kein Zusammenhang feststellen.

	r	p
Begrüßen des Wahlrechts bei Einführung	0,152	0,171
Begrüßen des Wahlrechts aktuell	0,127	0,192

Tabelle 1: Korrelationen (Spearman); Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit dem Alter der Lehrkräfte

8.3.2 Hypothese 21

Hypothese 21: Weibliche und männliche Lehrkräfte unterscheiden sich nicht in der Begrüßung des Wahlrechts für 16-Jährige

Männliche und weibliche Lehrkräfte begrüßten in unterschiedlicher Weise die Einführung des Wahlrechtes für 16-Jährige (p=0,044). Dabei zeigt sich, das Lehrer dem Wahlrecht positiver gegenüberstehen als Lehrerinnen. Bei den Frauen stimmt nur eine (3%) absolut zu, bei den Männern sind es immerhin 13 (27%).

		Weiblich		Männlich	
Begrüßen des Wahlrechts bei Einführung (p=0,044)	ja	1	3%	13	27%
	eher ja	8	24%	12	24%
	eher nein	17	50%	13	27%

	nein	8	24%	11	22%
Begrüßen des Wahlrechts aktuell (p=0,449)	ja	6	12%	10	17%
	eher ja	13	26%	22	38%
	eher nein	28	56%	15	26%
	nein	3	6%	11	19%

Tabelle 2: Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell, getrennt nach Geschlecht

8.3.3 Hypothese 22

Hypothese 22: Lehrende, die die Einführung des Wahlrechts begrüßen bzw. begrüßt haben, sehen auch eine stärke Partizipation der Jugendlichen

Lehrkräfte, die die Einführung des Wahlrechts begrüßen (r=0,468; p<0,001) und auch jetzt ein positive Haltung dazu haben (r=0,428; p<0,001), sehen auch eine stärkere Partizipationssteigerung der Jugendlichen durch die Einführung des Wahlrechtes. Dieser Zusammenhang ist als mittelstark zu bewerten.

	r	p
Begrüßen des Wahlrechts bei Einführung	0,468	<0,001
Begrüßen des Wahlrechts aktuell	0,428	<0,001

Tabelle 3: Korrelationen (Spearman) Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit Einschätzung der Partizipationssteigerung

8.3.4 Hypothese 23

Hypothese 23: Lehrende, die die Einführung des Wahlrechts begrüßen bzw. begrüßt haben, sehen auch eine größere politische Reife der Jugendlichen

Hier findet sich ein sehr starker Zusammenhang, je positiver die Einstellung zum Wahlrecht war (r=0,734; p<0,001) und aktuell ist (r=0,712; p<0,001), desto größer wird auch die politische Reife der Jugendlichen eingeschätzt.

	r	p
Begrüßen des Wahlrechts bei Einführung	0,734	<0,001
Begrüßen des Wahlrechts aktuell	0,712	<0,001

Tabelle 4: Korrelationen (Spearman) Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit Einschätzung der politischen Reife der Jugendlichen

8.3.5 Hypothese 24

Hypothese 24: Lehrkräfte, die für die Einführung der Politischen Bildung als Pflichtgegenstand sind, begrüßen das Wahlrecht für Jugendliche stärker als Lehrende, die nicht für einen Pflichtgegenstand Politische Bildung sind

Auch diese Hypothese kann bestätigt werden. Lehrkräfte, die die Meinung vertreten, Politische Bildung sollte ein Pflichtfach für alle über 10-Jährigen sein, hatten eine positivere Einstellung zur Einführung des Wahlrechts (p=0,002) und haben auch aktuell eine positivere Haltung zum Wahlrecht (p=0,010). Die genauen deskriptiven Statistiken sind nachfolgender Tabelle zu entnehmen.

		Pflichtfach		Kein Pflichtfach	
Begrüßen des Wahlrechts bei Einführung (p=0,002)	ja	13	22%	1	4%
	eher ja	17	29%	3	12%
	eher nein	18	31%	13	50%
	nein	10	17%	9	35%
Begrüßen des Wahlrechts aktuell (p=0,010)	ja	14	18%	2	6%
	eher ja	28	36%	9	27%
	eher nein	30	38%	14	42%
	nein	6	8%	8	24%

Tabelle 5: Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung „Wählen mit 16“ und aktuell, getrennt Politischer Bildung als Pflichtfach

8.3.6 Hypothese 25

Hypothese 25: Lehrkräfte, die für die Einführung der Poltischen Bildung als Pflichtgegenstand sind, bewerten die politische Reife der Jugendlichen höher.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden (p=0,117). Die Unterschiede sind nicht signifikant. Deskriptive Statistiken sind nachfolgender Tabelle zu entnehmen.

		Pflichtfach		Kein Pflichtfach	
Reife	ja	5	7%	1	3%
	eher ja	23	31%	6	18%
	eher nein	37	49%	20	61%
	nein	10	13%	6	18%

Tabelle 6: Bewertung der politischen Reife der Jugendlichen, getrennt politischer Bildung als Pflichtfach

8.3.7 Hypothese 26

Hypothese 26: Lehrende, die die Einführung des Wahlrechts begrüßen bzw. begrüßt haben, treten auch für weitere Maßnahmen zur politischen Partizipation von Jugendlichen ein

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Die Forderung nach weiteren Maßnahmen zur politischen Partizipation der Jugendlichen korreliert sowohl mit der Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung (r=0,445; p<0,001) als auch mit der aktuellen Haltung gegenüber dem Wahlrecht für 16-Jährige (r=0,439; p<0,001). Je positiver die Einstellung zum Wahlrecht ist, desto stärker ist auch die Forderung nach weiteren Maßnahmen ausgeprägt, Der Zusammenhang ist als mittelstark zu bewerten.

	r	p
Begrüßen des Wahlrechts bei Einführung	0,445	<0,001
Begrüßen des Wahlrechts aktuell	0,439	<0,001

Tabelle 7: Korrelationen (Spearman); Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit Eintreten für weitere Maßnahmen zur politischen Partizipationen von Jugendlichen

8.3.8 Zusammenfassende Interpretation der Zusammenhangshypothesen und Unterschiedshypothesen

Die Auswertung der Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen zeigt ein differenziertes Bild. Die Hypothese, dass jüngere PädagogInnen, die bereits in neueren Ausbildungsformen beruflich sozialisiert wurden, eine höhere Affinität zu „Wählen mit 16“ aufweisen, bestätigt sich nicht.

Bei der Korrelation von Geschlecht und der Begrüßung von „Wählen mit 16“ zeigt sich signifikant, dass Lehrerinnen der Herabsetzung des aktiven Wahlrechtes weitaus skeptischer gegenüberstehen als ihre männlichen Kolleginnen: Rund ein Viertel der Pädagoginnen hat die Einführung von „Wählen mit 16“ begrüßt, bei den Lehrern waren dies fast doppelt so viele, nämlich über 51 %. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in der aktuellen Einschätzung von „Wählen mit 16“ wider, wo auch das Wählen 16-17-Jähriger bei den Nationalratswahlen berücksichtigt wurde. Der Anteil der Befürworterinnen hat sich mit 38 % zwar erhöht, bei den Lehrern sind dies 55 %, allerdings lehnen 62 % der Lehrerinnen das aktive Wahlrecht für 16-17-Jährige ab. Woran dies liegt, kann aus den gegenständlichen Daten nicht erschlossen werden, würde aber eine interessante Fragestellung für weitere Forschungsaktivitäten zum Thema ergeben.

PädagogInnen, die eine positive Haltung zu „Wählen mit 16“ aufweisen, nehmen dadurch auch eine **Steigerung der politischen Beteiligung** von den Jugendlichen wahr. Ebenso besteht eine Korrelation zwischen BefürworterInnen von „Wählen mit 16“ und der Ausweitung von weiteren, auch schulischen Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche. Ein ähnlicher Trend, allerdings im Ergebnis signifikanter, ist auch bei der Korrelation zwischen positiver Haltung zu „Wählen mit 16“ und der Einschätzung über die politische Reife der Jugendlichen zu erkennen: jJ positiver die Einstellung zum Wahlrecht war und aktuell ist, desto größer wird auch die **politische Reife** der Jugendlichen eingeschätzt. An diesen beiden signifikanten Ergebnissen zeigt sich m.E. ganz deutlich, dass die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Kontext der Politischen Bildung besonders sorgsam reflektiert werden muss und eigentlich

viele Argumente dafür sprechen, dass die Politische Bildung an österreichischen Schulen nur von jenen LehrerInnen ausgeübt werden sollte, die grundsätzlich eine positive Haltung zur Partizipation Jugendlicher und der Politik bzw. PolitikerInnen als wesentlichen Teil der demokratischen Kultur aufweisen. Dies bedeutet nicht automatisch, dass auch SkeptikerInnen oder GegnerInnen von „Wählen mit 16“ keine Politische Bildung unterrichten sollten, aber zumindest ihren eigenen Referenzrahmen offen legen, um darüber auch mit den SchülerInnen einen entsprechenden Diskurs zu führen.

LehrerInnen, die die Einführung eines Pflichtgegenstandes Politische Bildung für alle über 10-Jährigen als sinnvoll erachten und „Wählen mit 16“ aktuell begrüßen, sind mit 54 % in der Mehrheit. Exakt zwei Drittel jener LehrerInnen, die „Wählen mit 16“ aktuell nicht begrüßen, sprechen sich gegen die Einführung eines Pflichtfaches Politische Bildung für alle über 10-Jährigen aus.
Nicht verifiziert werden konnte die Hypothese, dass jene LehrerInnen, die sich für ein eigenes Pflichtfach Politische Bildung aussprechen, auch die politische Reife ihrer SchülerInnen höher einschätzen.

8.4 Interpretation der Ergebnisse

Zu den beiden am Beginn vorangestellten zentralen Hypothesen der gesamten Forschungsarbeit, auf die in der Schlussinterpretation und der Zusammenführung der Forschungsergebnisse im Sinne der Methodentriangulation eingegangen wird, wurde eine weitere Hypothese generiert, um weitere Prüfungshypothesen (=Hypothesenkatalog) operationalisieren zu können:

„*Durch die Möglichkeit der 16- und 17-jährigen BurgenländerInnen, bei den burgenländischen Landtagswahlen das aktive Wahlrecht auszuüben, sind die 16- und 17-Jährigen an politischer Partizipation interessierter als vorher, wo es „Wählen mit 16“ noch nicht gegeben hat.“*

Mit knapp einem Drittel der Befragten stellen die AHS die größte Gruppe der Schultypen, wo Politische Bildung explizit in einem Unterrichtsfach unterrichtet

wird, wobei mit 54 % im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ am meisten Politische Bildung unterrichtet wird.
Die befragte Population steht der Herabsenkung des aktiven Wahlrechtes auf 16 Jahre skeptisch gegenüber, 60 % lehnen die Möglichkeit „Wählen mit 16“ ab. Als Gründe für die Ablehnung werden „mangelndes Interesse“ bzw. „mangelndes Wissen“ angeführt. Somit zählt die Gruppe der LehrerInnen, die im Rahmen der Gesamtuntersuchung, wenn auch methodisch unterschiedlich, zur Gruppe derjenigen, wo „Wählen mit 16“ als Konstrukt beschrieben wird, mit dem man sich abfinden muss, aber mehrheitlich eine negative Haltung zu erkennen ist. Ein weiteres signifikantes Ergebnis untermauert m.E. diese Einschätzung: Rund zwei Drittel der Befragten meinen, dass die 16-17-Jährigen nicht die politische Reife mitbringen, um das aktive Wahlrecht auszuüben.

Allerdings konstatieren die PädagogInnen mehrheitlich (rund 60%), dass die Jugendlichen vom aktiven Wahlrecht Gebrauch machen und somit die Partizipationsmöglichkeiten auch nützen bzw. ein höheres politisches Interesse der Jugendlichen zu erkennen ist. Auch spricht sich mehr als die Hälfte der LehrerInnen dafür aus, dass es eine Ausweitung - auch im schulischen Bereich - der Partizipation für Jugendliche geben muss.

Über die Situation der Organisation von Politischer Bildung an Österreichs Schulen herrscht auch bei den LehrerInnen eine große Unzufriedenheit und die Einführung eines Pflichtfaches „Politische Bildung“ für alle über 10-Jährigen wird mehrheitlich gefordert. Diese Einschätzung der ExpertInnen im Schulsystem und der aktuelle Status Quo der relevanten AkteurInnen, wären eigentlich alles Anzeichen für eine realistische Umsetzung eines eigenen Unterrichtsfaches Politische Bildung bzw. die Ausweitung der demokratiepolitischen Bildung auch für den Pflichtschulbereich. Bei Kenntnis der österreichischen Situation muss an dieser Stelle angezweifelt werden, ob eine ähnliche Initiative/Entwicklung wie in England im Jahr 2002 mit der Umsetzung der „Education for Citizenship“ (Crick 1998) gelingt. Eine derartige „gesellschaftliche und pädagogische Innovation“ (Himmelmann 2007, 210) wäre auch für Österreich wünschenswert und könnte als Vorbild für eine

konzeptionelle Erneuerung der Politischen Bildung in Richtung Demokratiepädagogik dienen (Himmelmann 2007, 210).

Zudem war und ist dies eine Initiative aller großen Parteien in Großbritannien. Politische Bildung ist immer dem Zeitgeist der konkreten Politik unterworfen, d.h. sie ist immer auch Auseinandersetzung mit gegebenen historischen Situationen, Problemen und Veränderungstendenzen. Solange die Institution Schule als Spielball der politischen Parteien begriffen wird, werden sich trotz internationaler Vergleichsstudien, die dem österreichischen Bildungssystem insgesamt kein gutes Zeugnis ausstellen, keine Innovationen entwickeln, die notwendig wären, um die Politische Bildung im österreichischen Schulsystem neu zu ordnen und zu implementieren.

Die Schule, die Politische Bildung auf breiter Basis organisieren will, muss einen größeren Spielraum für die eigenständige Gestaltung der Strukturen, der Lehrinhalte und der didaktischen Vermittlungsformen ermöglichen . (vgl. Bodenhöfer 2006, 655)

Nur damit kann m.E. sichergestellt werden, dass eine stärkere Integration des gesellschaftlich-kulturellen Umfeldes der Schule erreicht werden kann, um aus der verordneten und gelernten Unmündigkeit hervorzutreten. Zum Beispiel durch die Schaffung gemeinsamer Foren und Gremien, wo PädagogInnen und relevante AkteurInnen, aber auch SchülerInnen, gemeinsame Strategien entwickeln, um Innovationen in die schulische Praxis einzuführen. Zudem ist m.E. unabdingbar, dass „die Schule“ auch für andere Professionen als Unterrichtende geöffnet wird. Wolfgang Sander beschreibt diesen Weg als „multiperspektivisch“, der den vorgegebenen perspektivischen Weg verlässt, um den Anforderungen in einer differenzierten Welt gerecht zu werden (vgl. Sander 2009, 37 ff.):

> *„Erst wenn eine multiperspektivische politische Bildung auf dieser Ebene ankommt, erreicht sie ihren eigentlichen Gegenstand und wird zur Einladung an der Teilnahme am unendlichen Gespräch über die Aufgabe und das Problem des*

gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen“ (Sander 2001, 117).

Trotz dieser eher ernüchternden Einsichten hat die Wahlaltersenkung durchaus auch positive Wirkungen. Wenn oben die von ihr ausgehende Dynamik angesprochen wurde, dann muss das nicht nur mit Blick auf die Beteiligung gelten, sondern sich auch auf andere Aspekte beziehen. Einer davon ist, dass der Politischen Bildung in den Schulen eine Aufwertung in Aussicht gestellt wird, die man noch vor kurzem für kaum möglich gehalten hätte. So uneingeschränkt das zu begrüßen ist, sollte es aber auch nicht dazu verleiten, dass die Politische Bildung als eine Art Ausbildung zum Stimmbürger, zur Stimmbürgerin definiert wird. Damit wäre sie falsch definiert und auch überfordert (vgl. Karlhofer 2007, 6).

9. Die Rezeption von „Wählen mit 16“ junger BurgenländerInnen in einem partizipativen Kontext, mit dem Fokus auf die Politische Bildung im Schulsystem

Im letzten inhaltlichen Abschnitt wird untersucht, wie die jungen BurgenländerInnen mit der Möglichkeit „Wählen mit 16“ umgegangen sind und wie sie dies aufgenommen haben bzw., ob sich diese Form der Partizipation auch auf andere Bereiche der Jugendpartizipation ausgewirkt hat. Auch dieser (dritte) Forschungsteil unterteilt sich in einen theoretischen und empirischen Teil.

Theoretischer Teil

Das **Kapitel neun** unterteilt sich in drei Kapitel: In **Kapitel 9.1** wird auf die Partizipation sehr allgemein eingegangen, wobei sich die inhaltliche Auseinandersetzung auf die politische Partizipation beschränkt. **Kapitel 9.2** beschäftigt sich mit den historischen und aktuellen Erkenntnissen im Bereich der politischen Sozialisation und **Kapitel 9.3** setzt sich mit der für das Forschungsvorhaben relevanten Jugendpartizipation sehr intensiv auseinander.

Empirischer Teil

Das **Kapitel 10** unterteilt sich in die **Kapitel 10.1** (Forschungsfragen), **10.2** (Forschungsmethode), **10.3** (Datenanalyse und Datenauswertung) und **10.4,** wo die Ergebnisse des gegenständlichen Abschnittes interpretiert und diskutiert werden.

9.1 Partizipation

Die Beteiligung bzw. Teilnahme an der Regelung gemeinsamer Angelegenheiten stellt eine grundlegende Forderung seit der Demokratisierung der politischen Systeme dar. Ohne Beteiligung und Beteiligungschancen der BürgerInnen sind moderne Gesellschaften nicht mehr konsens- und überlebensfähig. Mit dem Begriff der Partizipation werden dabei alle Tätigkeiten

der BürgerInnen zusammengefasst, die diese freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen. Somit wird deutlich, dass Partizipation vor allem als instrumentuelles, zielgerichtetes Handeln einzelner BürgerInnen aufgefasst wird (vgl. Nußmacher 2004, 24). Durch diese Interpretation wird deutlich, dass Partizipation nur in demokratischen Systemen möglich ist. Somit sind die politische Partizipation und Demokratie untrennbar miteinander verbunden: *„Any book about political participation ist also a book about democracy*" (Parry 1992). Die bürgerliche Beteiligung sieht auch Dahrendorf (vgl. 2000, 31) als entscheidende Rolle in der Erfüllung der demokratischen Funktion. Diese Vorstellung, dass die bürgerliche Beteiligung eine elementare Bedingung für demokratische Entscheidungsprozesse darstellt, wurde bereits von Perikles im Jahr 431 – 430 v. Chr. betont, da der einzigartige Charakter der Demokratie in der speziellen Rolle der BürgerInnen zu suchen ist (vgl. Deth 2006, 167). Demokratie kann auch ohne gewisses Niveau politischer Beteiligung nicht funktionieren, ein Mangel an politischer Beteiligung wird für die Demokratie als destruktiv betrachtet und die Debatten darüber richten sich m.E. etwas verkürzt eher auf das Ausmaß der Beteiligung (z.B.: Wahlbeteiligung oder wie viel Stimmen bekommt ein Volksbegehren), nicht jedoch auf die Notwendigkeit und Qualität der Beteiligung.

9.1.1 Politische Partizipation

Politische Partizipation könnte lose als bürgerliche Beteiligung mit dem Ziel der Einflussnahme auf politische Entscheidungen definiert werden. Es existiert eine unendlich lange Liste an Definitionen von Partizipation (zum Beispiel Milbarth/Goel 1977, 2; Verba/Nie 1972, 2; Kaase/Marsh 1979, 42; Norris 2001, 16), auf die an dieser Stelle nicht eingegangen wird, sondern lediglich versucht wird, ein gemeinsames Verständnis von politischer Partizipation als Grundlage für dieses Kapitel zu entwickeln (vgl. Deth 2006, 170 f):

- Politische Partizipation bezieht sich auf Menschen in ihrer Rolle und als BürgerInnen, nicht jedoch als PolitikerInnen oder StaatsbeamtInnen.

- Politische Partizipation setzt Aktivität (Tätigkeit) voraus, das passive Interesse an Politik stellt noch keine Partizipation dar.

- Aktivitäten, die der politischen Partizipation zugerechnet werden, sollen freiwillig erfolgen und sollen nicht durch eine führende Klasse oder auch Gesetz angeordnet werden.

- Politische Partizipation bezieht sich auf Regierung und Politik in einem weiteren Verständnis (politisches System).

Das politische System in Österreich (repräsentativ-demokratisch) ist eine Parteiendemokratie, wobei die Partizipation hauptsächlich als Beteiligung an Wahlen erfolgt. Die Beteiligung an Wahlen geht ebenso zurück wie das Engagement in politischen Parteien, dadurch leidet die Legitimation der politischen Akteure (vgl. Pelinka/Rosenberger 2007, 75). Dieser Trend erlaubt allerdings noch nicht die Schlussfolgerung, dass die politische Partizipation insgesamt sinkt. Für die Einschätzung der Entwicklung von der Veränderung der Partizipation – gerade auch für Jugendliche - ist es sinnvoll, auch andere Aktivitäten und Formen wie direkt-demokratische oder nicht konventionelle sowie empirische Befunde aus der Partizipationsforschung zu berücksichtigen.

9.1.2 Exkurs: Kritische Befunde der vergleichenden Partizipations-forschung an den Partizipationsmöglichkeiten

Die politische Partizipationsforschung hängt eng mit den gesellschaftspolitischen Entwicklungen zusammen, wobei einerseits die steigende Bedeutung von Regierung und Politik für die BürgerInnen in modernen Gesellschaften einen wesentlichen Aspekt darstellt und andererseits die Verwischung der Grenzen zwischen politischen und nicht-politischen Aktivitäten, also zwischen privatem und öffentlichem Sektor (vgl. Deth 2006, 171). In den 1960er und 1970er Jahren erfuhr die Konzeption der politischen Partizipation eine erwähnenswerte Erweiterung. Die konventionellen Formen der politischen Partizipation (traditioneller Kontakt zwischen PolitikerInnen bzw. Parteien und BürgerInnen und BeamtInnen) wurde durch die wachsende Bedeutung gesellschaftlicher Gruppen erweitert. Zudem erhielt die politische

Partizipation, die sich bisher auf akzeptierte Formen oder ordnungsgemäße Aktivitäten beschränkte, durch die Form des Protestes und der Ablehnung durch die BürgerInnen eine weitere Dimension. Diese neuen Formen der politischen Partizipation wurden als „unkonventionell“ konnotiert (vgl. Deth 2006, 172). Die jüngste registrierte Ausweitung politischer Partizipation fand in den 1990er Jahren statt, wobei das Verschwinden der Grenze zwischen politischer und nicht-politischer Sphäre in modernen Gesellschaften und die Wiederbelebung des kommunitaristischen Ansatzes zu einer Ausweitung der politischen Partizipation führte, etwa durch ehernamtliche Tätigkeiten und soziales Engagement (vgl. Deth 2006, 172 f.). Neuere Umfragen zu unkonventionellen Beteiligungsformen in den EU-Staaten belegen, dass zwischen 30 und 70 % der BürgerInnen bereit sind, sich bei dieser Form der Partizipation zu beteiligen, was auch die umfassende Ausbreitung dieser Partizipationsform beweist. Auch hierzu konnten große Länderunterschiede innerhalb der EU empirisch festgestellt werden: So zeigen die BürgerInnen in Frankreich und Großbritannien hohe Aktivitäten bei der unkonventionellen Partizipation, während bei BürgerInnen in Deutschland und Irland geringere Aktivitäten diesbezüglich zu verzeichnen sind (vgl. Nußmacher 2004, 30).

Die politische Partizipationsforschung hat in den letzen Jahrzehnten eine Reihe von empirischen Befunden vorgelegt, die es in der Folge für die weitere Bearbeitung der Forschungsfragen darzulegen gilt (vgl. Deth 2006, 182 f., basierend auf Norris 2002; Dalton 2002; Norris 1999; Phar und Puntham 2000):

- Ein umstrittenes Resultat diverser Arbeiten kommt zur Erkenntnis, dass die politische Partizipation nicht sehr verbreitet ist, mit der Ausnahme von Wahlen. Lediglich die Beteiligung an Unterschriftensammlungen wird von einem substantiellen Teil der BürgerInnen demokratischer Gesellschaften genützt. Alle anderen Beteiligungsformen werden nur von einer Minderheit der Bevölkerung angewandt. Die BürgerInnen demokratischer Gesellschaften beschränken ihre politischen Aktivitäten laut Ergebnissen empirischer Studien auf den regelmäßigen Gang zur Wahlurne und das Unterschreiben von Petitionen. Bei der nationalen Wahlbeteiligung können Länderunterschiede über einen längeren

Zeitraum ausgewiesen werden. Auch das Legitimationsdefizit des parteienstaatlichen Parlamentarismus ist empirisch evident und bedarf nach Ucakar und Geschiegl (vgl. 2010, 104) eines „*funktionalen Äquivalentes*“ (ebd.), beispielweise durch direkte Volksentscheidungen. Die Legitimation bei plebiszitären und partizipativen Maßnahmen wird immer von der Mehrheit abgeleitet und somit entstehen auch brüchige Legitimationsgrundlagen (zum Beispiel bei knappen Mehrheitsentscheidungen), wobei durch plebiszitäre Maßnahmen die Beteiligungschancen der Bevölkerung nicht grundlegend verbessert werden (vgl. Ucakar/Gschiegl 2010, 104). Ucakar und Gschiegl sprechen in diesem Zusammenhang von einer sogenannten Partizipationsfiktion, die an Anlehnung des von Kelsen geprägten Begriffs der sogenannten Repräsentationsfiktion hergeleitet wurde.

- Die Partizipationsforschung beschäftigt sich auch immer wieder mit der Frage, ob ein Rückgang der politischen Beteiligung der BürgerInnen feststellbar ist. Als Gründe dafür werden die Frustration und Enttäuschung der BürgerInnen über PolitikerInnen angeführt, die unter dem weitverbreiteten Schlagwort der „Politikverdrossenheit“ subsumiert werden. Diese Hypothese kann ob der empirischen Befunde nicht unterstützt werden. Trotz einer deutlich messbaren Abnahme des Vertrauens in die Politik, PolitikerInnen und politische Parteien in vielen Ländern, deuten die Zahlen für die Entwicklung der politischen Beteiligung sogar auf eine Steigerung der Partizipation hin. Als deutlichen Hinweis können vielleicht die weitverbreiteten unkonventionellen Formen politischer Partizipation genannt werden, wie Demonstrationen, Unterschriftensammlungen und Boykotte, die mittlerweile von einer breiten Bevölkerungsschicht akzeptiert und sogar selbst benutzt werden.[40]

- Empirische Befunde deuten darauf hin, dass die Bestimmungsfaktoren für das Interesse an politischer Partizipation unterschiedlich zu

[40] Als Beispiel könnte man die Demonstrationen und Proteste gegen das Projekt Stuttgart 21 anführen, wo BürgerInnen aus den unterschiedlichsten Gesellschaftsschichten aktiv teilnahmen.

betrachten sind. So bestimmen Schulbildung, Einkommen und gesellschaftlicher Status (unter individuelle Ressourcen zusammengefasst) maßgeblich das Partizipationsverhalten der BürgerInnen. Diese Relevanz konnte nicht nur für die konventionellen Aktivitäten wie Wahlbeteiligung oder Mitarbeit in einer politischen Partei empirisch belegt werden, sondern auch für Protestaktivitäten oder ehernamtliche Tätigkeiten wurde dieser Zusammenhang bestätigt. Die SORA-Studie kommt in diesem Zusammenhang zur selben Erkenntnis, wobei hier das Unterscheidungsmerkmal „WählerInnen“ und „Nicht-wählerInnen“ gewählt wurde, wobei sich die NichtwählerInnen deutlich häufiger in einem niedrigeren Lebensstandard verorten, als die Gruppe der WählerInnen dies tut (SORA 2009, 55).

Neben der Auflösung zwischen Mikro-, Meso- und Makroebenen der Partizipationsforschung zeichnet sich eine weitere gesellschaftlich bedeutende Entwicklung im Kontext der Partizipationsforschung ab: Die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien dürften einen neuen Anreiz bieten, um den Spielraum politischer Partizipation auszuweiten und die Unterscheidung zwischen politischen und nicht-politischen Aktivitäten und Gebieten noch weiter aufzuweichen. Das Dreiecksverhältnis zwischen BürgerInnen, PolitikerInnen und Demokratie könnte neu geordnet werden. Allerdings gibt es auch entschiedene Kritiker, wie zum Beispiel Benjamin Barber, der die Nutzung innovativer Technologien im Kontext politischer Partizipation ablehnt (vgl. 1995, 270).

9.2 Politische Sozialisation

Die politische Sozialisation ist die erste Phase des politischen Prozesses, wo die politisch bedeutenden Wertvorstellungen vermittelt werden, Einstellungen zum politischen System, Stabilität oder Labilität demokratischer Einstellungen zum politischen System geformt werden (vgl. Kevenhörster 2008, 61 f.) und untrennbar mit Fragen zur Partizipation verbunden.

Die politische Sozialisation lässt sich in zwei Phasen einteilen:

1. Die primäre Sozialisation findet in den ersten Lebensjahren statt, wobei in dieser Zeit die Weichen für die weitere soziokulturelle Entwicklung gestellt werden. Die primäre Sozialisation löst vielfältige Lernprozesse aus und bezieht dadurch Funktionen des personalen, sozialen und politischen Systems mit ein. Diese Verinnerlichung von Werten fügt Bedürfnisse des personalen Systems mit den Rollenerwartungen des sozialen und politischen Systems zusammen.

2. Im Verlauf der sekundären Sozialisation wird das Individuum mit gesellschaftlichen Rollen und Leistungsanforderungen sowie den einzelnen Tätigkeitsfeldern (Beruf, Parteien und Verbände) und Organisationen vertraut gemacht. In dieser Phase sind die Transmissionsriemen die Ideologien, weil dadurch die praktischen Regeln für gesellschaftliches und politisches Engagement vermittelt werden.

Die Begrifflichkeit „politische Sozialisation“ (political socialization) wurde Ende der 1950-er Jahre bekannt (Herbert Hyman). Herbert Hyman misst in seiner Definition der politischen Sozialisation psychologischen Aspekten eine hohe Bedeutung zu und stellt den Bezug zur zeitgenössischen Psychologie des Lernens, der Motivation und Emotion sowie der Wahrnehmung her (vgl. Hopf/Hopf 1997, 11). Demgegenüber traten die bisher vorwiegend diskutierten sozialpsychologischen und soziologischen Konzepte[41] in den Hintergrund. So definiert zum Beispiel F. Greenstein, ein Vertreter des „Psychologie des Lernens“ Ansatzes politische Sozialisation wie folgt:

> *„(…) alles politische Lernen, formell und informell, gezielt und ungeplant, in jeder Lebensphase; es schließt nicht nur das explizite politische Lernen ein, sondern auch das nicht so bezeichnete nicht-politische Lernen, welches das politische*

[41] Als Vertreter gelten beispielweise Lewin & Lewin (1982): Demokratie und Schule, in: Lewin (Hrsg.): Psychologie der Entwicklung und Erziehung, Bern und Stuttgart.

> *Verhalten beeinflußt, z.B. das Erlernen politisch bedeutsamer sozialer Einstellungen und der Erwerb politisch relevanter Persönlichkeitsmerkmale".* (Greenstein 1968, 551, übersetz von Hopf/Hopf 1997, 12)

Greenstein legt in seinem sehr breit gefassten Sozialisationsbegriff das Lernen zugrunde, welches während der gesamten Lebensspanne erfolgt und explizit politische Inhalte ebenso einschließt wie implizit bedeutsame soziale Einstellungen. Dieses Verständnis von politischer Sozialisation ist so offen, dass sie nicht an die Existenz eines Lehrenden geknüpft ist, da das Lernen völlig selbstbestimmt oder durch Nachahmung eines Vorbildes erfolgen soll. Im Bereich des schulischen Lernens hat man diesen Vorgang als „heimlichen Lehrplan" bezeichnet und spricht von latenter Sozialisation (vgl. Dreeben 1980). In Abgrenzung zu diesem weiten Verständnis von (latenter) politischer Sozialisation legt Almond eine engere Definition vor (Almond zit. nach Kulke 1982, 746, zit. nach Hopf/Hopf 1997, 13):

> „*Politische Sozialisation ist der Prozeß der Einführung [induction] in die politische Kultur. Sein Ergebnis ist eine Gruppe von Einstellungen, Wahrnehmungen, Wertstandards und Gefühlen im Hinblick auf das politische System, auf seine verschiedenen Rollen und auf die Rolleninhaber selbst. Zu diesem Ergebnis gehören auch solche Kenntnisse, Werte und Gefühle, die sich auf Ansprüche und Forderungen an das politische System (die Seite des Inputs) wie auch auf seine maßgeblichen Leistungen (Output-Seite) beziehen"*

Almond betont die Einführung in die politische Kultur, wobei die politische Sozialisation irgendwann einmal zum Abschluss kommt. Demnach stellen die Kindheit, Jugend und das junge Erwachsenenalter die entsprechenden Lebensphasen dar, die für die politische Sozialisation entscheidend sind (vgl. Hopf/Hopf 1997, 14). Auf die kritischen Theorien zu diesen klassischen Sozialisationsdefinitionen (zum Beispiel Preuß-Lausitz 1975) wird an dieser

Stelle nicht intensiver eingegangen, sondern eine zusammenfassende neuere Definition[42] von Kevenhöfter (2008, 63) dargelegt:

> *„Das Individuum steht im Prozess der Sozialisation dem sozialen und politischen System keineswegs passiv-rezeptiv gegenüber. Ebenso beeinflussen gesellschaftliche Umweltfaktoren und psychische Faktoren gemeinsam die Persönlichkeitsbildung. Individuum und Umwelt stehen damit in einer komplexen Wechselwirkung. Die Sozialisationsgeschichte des Einzelnen endet nicht mit dem Durchlaufen einer Hierarchie von Rollenbeziehungen, der Verinnerlichung des gesellschaftlichen Systems und der bloßen Übertragung vorhandener Sinnmuster, sondern schließt auch die Auseinandersetzung mit der ìnneren` und `äußeren` Realität ein. Durch sozialen Austausch und soziale Kommunikation baut das Individuum soziale und politisch bedeutsame Handlungskompetenz und Identität auf. Dies sind komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das eigene Handeln in unterschiedlichen Situationen, orientiert an Interessen und Bedürfnissen, steuern."*

9.2.1 Politische Sozialisation durch die Herkunftsfamilie

Im Laufe eines Heranwachsenden lernt das Kind eine Reihe von sozialen Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Diese sozialen Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen macht das Kind durch Handeln an ihm zugänglichen sozialen Orten, wie Familie, Kindergarten, Schule, Gleichaltrigen und Massenmedien. Die Summe dieser vielfältigen Erfahrungen kann man als politische Sozialisation bezeichnen (vgl. Giesecke 1993, 40). Die Ergebnisse dieser Erfahrungen schlagen sich letztlich in den Vorstellungen der Kinder über soziale Realitäten nieder.

> *„Je nach Alter und dadurch bedingter Reife kann das Kind aufgrund dieser Erfahrungen auch prinzipielle Dimensionen*

[42] Basierend auf Hurrelmann 2002 & Bonfadelli 1998

des Politischen wie Macht und Ohnmacht, Recht und Unrecht, Interesse und Gegen-Interesse, die eigene Gruppe, die fremde Gruppe, verstehen" (Giesecke 1993, 40)

Die ursprüngliche politische Sozialisation erfolgt demnach in der Familie. Sie ist der erste soziale Ort, an dem alles, was nicht zur Familie gehört, gemessen wird. Nicht nur die Qualität der persönlichen Beziehungen zu Eltern und Geschwistern ist für den politischen Sozialisationsprozess bedeutend, sondern auch die soziale Zuverlässigkeit, die Geborgenheit und Sicherheit, die das Kind erlebt. Kommt dieses grundlegende Vertrauen allerdings nicht, oder unzureichend zustande, kann dieser Mangel in den nachfolgenden Systemen wie Schule oder Arbeit nicht oder nur sehr schwer kompensiert werden, dann können auch die politischen Vorstellungen irritiert werden (vgl. Giesecke 1993, 41). Die Familie stellt für die Kinder und Jugendlichen den wichtigsten Gesprächskontext dar, wenn über Politik gesprochen wird (vgl. Hopf/Hopf 1997, 134), dies belegen zahllose Studien. So stellt beispielsweise Rainer Geißler (S. 54 f.) 1996 aufgrund empirischer Befunde fest:

„Die Politik steht nicht im Zentrum des Familiengespräches, aber die Familie steht im Zentrum des politischen Gesprächs – insbesondere bei Frauen sowie Kindern und jüngeren Jugendlichen."

In der SORA-Studie aus dem Jahr 2009 wird ebenfalls das soziale Umfeld vor allem in Bezug auf das Wahl- bzw. Nichtwahlverhalten als wichtiger Faktor identifiziert (SORA 2009, 52):

„*Die Familie und die Peer-Struktur von Jugendlichen können als besonders wichtige Faktoren in der politischen Sozialisation betrachtet werden. An dieser Stelle setzen sich Entwicklungen fort, die als die Vererbung sozialer Lagen aber auch von politischen Bewusstsein und politischen Einstellungen her betrachtet werden können. Vererbung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Charakteristika*

der Eltern sich auf ihre Kinder übertragen und dies sowohl direkt als auch indirekt geschieht.“

Auch über die politische Prägung von Kindern und Jugendlichen gibt es quantitative empirische Studien, die stets eine positive Korrelation zwischen den Merkmalen von Eltern und Kindern ausweisen. Dies bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen eher in die politische Richtung ihrer Eltern tendieren als in die Gegenrichtung (vgl. Hopf/Hopf 1997, 137). Andererseits lassen sich o.g. Tendenzen auch anders interpretieren. So vermutet Ulrich Beck im Familienkontext beispielsweise eine reflexive Ignoranz, bestenfalls tolerante Gleichgültigkeit bei dem herrschenden wechselseitigen Waffenstillstand der „Ichlinge“ (vgl. Beck 1997, 65). Beck bezeichnet diesen Zustand als „Konfliktökonomie“, wobei sich die Erwachsenen ihre eigene Freiheit erkaufen, indem sie den jeweils anderen machen lassen, was er will, was letztlich auch billiger und effektiver ist. „*Wer seinem Nachwuchs dasselbe gönnt, erspart sich die Peinlichkeit – und Vergeblichkeit ! - des Besserwissens und autoritären Aufplusterns*“ (Beck 1997, 65).

So wichtig die frühen sozialen Erfahrungen für die Kinder und Jugendlichen auch sein mögen, so sind sie doch auch begrenzt, denn das Kind bleibt im personalen Verständnis befangen, Institutionen kann es noch nicht verstehen und die weitere politische Sozialisation erfolgt in diesen Institutionen wiederum an der personalen Orientierung. Die Partizipation von Jugendlichen innerhalb der Familie thematisiert die Fähigkeit von Vätern und Müttern, sich mit erwachsen werdenden Subjekten konfrontativ, aber solidarisch auseinander zusetzen. Dabei ist vor allem auch bedeutsam, wie Eltern die Auseinandersetzung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen erleben (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 78). Dabei spielt die Institution Schule naturgemäß eine zentrale Rolle.

9.2.2 Politische Sozialisation und Partizipation in der Schule

In der Schule begegnet dem Kind eine Institution, wo die pädagogische Beziehung erst professionell aufgebaut werden muss und in der Regel im Unterricht erfolgt, also äußerst partikular (vgl. Giesecke 1993, 42) und sicher nicht im Sinne einer ganzheitlichen politischen Sozialisation. Giesecke identifiziert die Schule als wichtigen Ort in der politischen Sozialisation und meint (vgl. Giesecke 1993, 42) dass die Schule als Institution für die Kinder trotz aller Verbesserungsnotwendigkeiten erkennbar sein muss, da sonst die Gefahr der „Desorientierung“ (vgl. Giesecke 1993, 42 f.)entsteht.

Die Partizipation innerhalb der Schule wird in den unterschiedlichen Begründungszusammenhängen diskutiert. Von der politischen Bildung und der Förderung demokratischer Handlungskompetenzen, von der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und Förderung des sozialen Lernens bis hin zum didaktischen Prinzip bei der Lern-Lehr-Planung reicht das Spektrum. Gerade in der Schule stehen also folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie gelingt es den SchülerInnen in der Schule als Subjekte mit Rechten ausgestattet zu werden? Wie gelingt eine Ermächtigung von Jugendlichen in der Schule? Bei der Bearbeitung dieser Fragen rücken zwei zentrale Partizipationsfelder in den Fokus der Aufmerksamkeit. Einerseits bei der Gestaltung des Schullebens und andererseits bei der Gestaltung des eigenen Bildungsprozesses. Vor allem hat die gelungene Beteiligung von Jugendlichen in der Schule mit der Frage zu tun, ob und wie es gelingt, Jugendliche auch innerhalb des Schulkontextes aus ihrer Objektrolle zu entlassen und als Subjekte zu behandeln. Die Schule als wichtige Bildungsinstanz und Informationsquelle für Jugendliche identifizieren diese selber für sich auch, wobei empirischen Studien auch ausweisen, dass gerade auf die Vorbereitung auf Wahlen zu wenig von Seiten „der Schule“ unternommen wird (vgl. SORA 2009, 65).

Gerade im Schulbereich werden die Grenzen von Partizipation aufgezeigt und kommen deutlich zum Ausdruck. In den formalen Bildungseinrichtungen wie zum Beispiel die Schule eine ist, existieren immer Zumutungen, die nicht demokratisch verhandelbar sind. Von der Auswahl von Unterrichtsinhalten bis hin zur konkreten Operationalisierung von Leistungsstandards reicht die

Palette, wo den SchülerInnen , aber auch den Eltern, in der Regel kein Mitbestimmungsrecht eingeräumt wird. So sollen wenigstens die jeweiligen Anforderungen transparent organisiert und aus der Sicht der SchülerInnen fair sein (vgl. Sturzenhecker 2005, 80). Giesecke formuliert didaktische Überlegungen für den konkreten Unterricht in der Schule, die auch auf die Erkenntnisse der politischen Sozialisationsforschung aufbauen (vgl. 1993, 44 f.):

1. Der politische Unterricht kann das politische Weltbild der SchülerInnen nicht herstellen, da diese bereits mit bestimmten politisch-sozialen Erfahrungen, Urteilen und Einstellungen in die Schule kommen. Die PädagogInnen können in diesem bereits gefestigten Konstrukt nur intervenieren und die SchülerInnen können diese Eingaben benutzen, um ihre Vorstellungen zu revidieren, zu ergänzen, zu präszisieren oder auch zu erweitern.

2. Der politische Unterricht muss dafür Sorge tragen, dass die Jugendlichen ihre vorhandenen Vorstellungen bearbeiten können, um sie so lebensbegleitend für zukünftige Partizipationschancen vorzubereiten.

3. Reichen diese Werte und Vorstellungen in eine tiefere Dimension, wie zum Beispiel bei rechtsradikal orientierten Jugendlichen dies der Fall sein kann, dann können beachtliche Widerstände gegen die aufklärende Relativierung des Unterrichts hervorgerufen werden, mit denen die PädagogInnen sorgsam umgehen müssen.

Giesecke (gl. 1993, 48 f.) spricht sich auch aus pädagogische-didaktischer Sichtweise für ein eigenes Fach für Politische Bildung aus, weil *„nur ein politischer Unterricht, der wirklich das Politische im Blick hat, also die Strukturen und Organie des politischen Systems einerseits, die auf Machtgewinn und Durchsetzung gerichteten Interessen andererseits, hat eine eigene Daseinsberchtigung (ebd.)*.“

9.3 Jugendpartizipation

Jugendliche nehmen an demokratischen Entscheidungsprozessen in Staat und Gesellschaft teil und üben so jugendliche Partizipation aus. Dies impliziert das Recht und die Fähigkeit zur Teilhabe am demokratischen Prozess, in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern und Fragen. Jugendliche und Kinder sind Träger der in den Grundgesetzen gewährten Rechte. Sie sind BürgerInnen dieses Staates und ihnen stehen wie allen Grund- und Beteiligungsrechte zu (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 67). Mit dieser stark normativen Begriffsbestimmung wird an die Tradition der emanzipatorischen Partizipation innerhalb der Pädagogik angeschlossen, die auf Selbstbestimmung der Subjekte in einem mitverantwortlichen gesellschaftlichen Konflikt- und Aushandlungsprozess abzielt.

> *„Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung reichen aus dieser Perspektive nicht aus: erst mitverantwortliche Selbstbestimmung erfüllt die Ansprüche solcher Partizipation. Pädagogisch geht es damit um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so gestaltet werden, dass sie ein Mehr an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnde Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht (Knauer/Sturzhecker 2005, 67).“*

Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2005, 63) identifizieren drei grundsätzliche Begründungsmuster im Zusammenhang mit der Partizipation im Jugendalter:

1. Ein politisches Muster, das Partizipation vor dem Hintergrund als politisches Handlungsfelde konzipiert ist;

2. Ein dienstleistungstheoretisches Muster, das Partizipation in sozialen Organisationen begründet;

3. Ein pädagogisches Muster, das Partizipation als Thema von Lernen, Erziehung und schließlich Bildung modelliert.

Insgesamt lässt sich jedoch ein gemeinsames Kontinuum erkennen, welches von Mitsprache über Mitwirkung und Mitbestimmung bis zur mitverantwortlichen Selbstbestimmung reicht.

> *„An den polaren Enden des Kontinuums kann man zwei normative Grundmuster konstruieren: einmal ein solches, das Jugendliche eher als Objekte von Partizipation thematisiert (polemisch gesagt, ihnen Partizipation paternalistisch als `Gnade` gewähren) und zum anderen ein Muster, das Jugendliche als mündigfähige Subjekte von demokratischen Entscheidungen versteht und Partizipation als Recht bestimmt.“* (Knauer/Sturzenhecker, 66)

9.3.1 Andere relevante Sozialisations- bzw. Partizipationsfelder Jugendlicher

Die Partizipationsforschung weist neben der Familie und der Schule zusätzliche Partizipationsfelder aus, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen (vgl. Knauer und Sturzenhecker 2005, 78 ff.)

- **Jugendhilfe:** In der Jugendhilfe wird die Partizipation als Beitrag zur demokratischen Bildung und Erziehung, als konstitutives Merkmal außerschulischer Bildung und als Verbesserung der Dienstleistungsqualität verstanden. Durch die große Bandbreite in der Jugendhilfe (außerschulische Jugendarbeit, Jugendzentrum, betreute Wohngemeinschaften, Hortgruppen usw.) werden unterschiedliche Partizipationsformen offen gelegt, sie gehen in der normativen Vorgabe aber alle von der demokratischen Gestaltung des gemeinsamen

Handelns aus. Die Partizipation in den verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe findet einerseits als Gestaltung von Beteiligungsprozessen in pädagogischen Settings statt. Andererseits ist die Beteiligung in der Jugendhilfe konstitutiver Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns selbst. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Partizipation in der Jugendhilfe die Jugendlichen ermächtigen soll, Entscheidungen für ihr eigenes Leben treffen zu können, da sich die notwendigen Kompetenzen der individuellen Lebensbewältigung nur über die Beteiligung fördern lassen.

- **Öffentlicher Raum/Kommunen:** Die Partizipation Jugendlicher im öffentlichen Raum meint die direkte Einflussnahme auf politische Entscheidungen. Diese Einflussnahme kann anwaltschaftlich erfolgen, zum Beispiel durch Jugendbeauftragte oder durch die einzelnen Jugendlichen selber. Das aktive Wahlrecht für 16- 17-Jährige wird in Österreich in jedem Bundesland praktiziert, die Kommune wird als primäres Handlungsfeld der politischen Beteiligung im öffentlichen Alltagsraum für Jugendliche ausgewiesen. Entscheidend an der kommunalen Partizipation ist, dass den Jugendlichen in einem nicht-pädagogisch gestalteten Raum ihre Rechte auf Mitwirkung eingeräumt werden. Die sozialräumliche Jugendarbeit zielt explizit auf die Entpädagogisierung des öffentlichen Raumes, wo Jugendliche als gleichwertige Subjekte begriffen werden. Zentraler Aspekt in der sozialräumlichen Jugendarbeit ist die sozialräumliche Lebenswelt-analyse, um die Sozialräume der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Erst dann können auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder eingehende Konzepte, Angebote und Projekte im Stadtteil entwickelt werden. Vor allem die Forderung nach öffentlichen (Frei)Räumen für Kinder wird in diesem Konzept forciert, da diese aus der Sicht des Aneignungskonzepts essentiell für die Entwicklung sind, weil sie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen durch die Aneignung von Räumen erweitern. Der Begriff der sozialräumlichen Jugendarbeit ist keine eigenständige Form der Jugendarbeit sondern stellt ein

Grundverständnis dar, das an Sozialräumen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen orientiert ist. (Vgl. Deinet 2005, 7f)

Auf weitere Partizipationsfelder wie Ausbildung und Beruf, Mediennutzung, Konsum und Freizeit und ganz aktuell die neuen social media (web 2.0) wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

9.3.2 Voraussetzungen und Standards in der Partizipation von Jugendlichen

Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2005, 67 ff.) machen darauf aufmerksam, dass bestimmte Voraussetzungen bei der Partizipation von Jugendlichen berücksichtigt werden müssen:

- **Materielle Sicherung** (nur wer materiell gesichert ist, nimmt Chancen der Entwicklung von Individualität und demokratische Beteiligung wahr);

- **Entwicklungsbedingte Voraussetzungen** (zentral dabei ist zu achten, dass Jugendliche grundsätzlich dazu in der Lage sind, sich zu beteiligen bzw. Fähigkeiten der Beteiligung an demokratischen Entscheidungen potenziell besitzen und deshalb auch ihre Fähigkeiten darin entwickeln und steigern können);

- **Motivation als Voraussetzung** (hier muss einerseits die Motivation zur Partizipation auf der Ebene der Haltung zur Politik bzw. der repräsentativen Demokratie und andererseits die Motivation auf der Ebene der Handlungsfelder des Alltages, der konkreten Beteiligung unterschieden werden; alle Studien kommen hier zum selben Ergebnis, je abstrakter die Ebenen und Inhalte, desto geringer die Motivation);

- **Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz** (die Jugend ist ob ihrer Diversität zu differenzieren, vor allem auch im Kontext der Partizipation, wo verschiedene Zielgruppen identifiziert werden können: *Differenzieren mit Blick auf Geschlecht (Gender); Differenzieren im Blick auf soziale Herkunft und (Aus)Bildung; Differenzierung im Blick auf Ressourcen;*

Differenzierung im Blick auf Cliquen- und Jugendkulturen; Differenzieren im Blick auf Verstehens-, Verständigungs- und Sprachkompetenzen; Differenzieren im Blick auf ethnischen Hintergrund)

Gerade für den konstatierten Reformbedarf der Politischen Bildung an Österreichs Schulen, aber natürlich für den gesamten Bereich der Partizipation Jugendlicher, können verschiedene Qualitätsmerkmale definiert werden, um auch den partizipatorischen Wert kommender Maßnahmen in diesem Bereich qualifizieren zu können. Im Folgenden geht es um die klassischen Qualitätsdimensionen, die Sturzenhecker 2005 (vgl. 73 ff.) als Standortbestimmung einer guten Partizipation festgelegt hat.

- **Strukturqualität**
- **Prozessqualität**
- **Ergebnisqualität**

9.3.2.1 Die Strukturqualität von Partizipation

Die Strukturqualität beschreibt die formalen und strukturellen Bedingungen für die Partizipation, unabhängig von subjektiven und situativen Wahrnehmungen und Handlungen der Erwachsenen. Zentrales Merkmal der Strukturqualität stellen die Rechte und Zugänge der Jugendlichen dar, die neben der strukturellen verbindlichen Verankerung und der Zugänglichkeit zu Beteiligungsverfahren für alle Jugendlichen auch noch eine Reihe anderer Merkmale beinhalten: Ressourcen wie Zeit, Geld und Raum für Beteiligung müssen geschaffen werden; die Sicherstellung von Öffentlichkeit und Information; die Sicherung von Offenheit und Entscheidungsalternativen und die Dokumentation, Evaluation und Reflexion. Das folgende Merkmal „Partizipationskonzepte klären“ soll näher erläutert werden, da es für das gegenständliche Forschungsinteresse von hoher Bedeutung erscheint. Bei allen - aber vor allem auch neuen - Partizipationskonzepten ist zu klären, ob und wie Jugendliche die nächstmögliche Stufe der Selbstbestimmung zugemutet werden kann und wie Jugendliche bei der Erreichung dieser Stufe von Seiten

der Erwachsenen unterstützt werden können. Hier geht es um die Zumutbarkeit der Selbstbestimmung, die zu Über- bzw. Unterforderung führen kann, wenn die Sachlage im Vorfeld nicht exakt geklärt wird. Blandow/Gintzel/Hansbauer (1999, 58 ff.) beschreiben sieben Stufen:

1. *„Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom (ohne weitere Verpflichtung gegenüber dem Mädchen/dem Jungen, (dies schließt Gespräche nicht aus);*

2. *Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom, haben aber eine Anhörungspflicht gegenüber dem Mädchen/dem Jungen;*

3. *Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden, das Mädchen/der Junge hat aber ein Vetorecht;*

4. *Die Pädagoginnen und Pädagogen und das Mädchen/der Junge müssen bei der Entscheidung zustimmen (Konsenverpflichtung);*

5. *Das Mädchen/der Junge entscheidet, die PädagogInnen und Pädagogen haben aber ein Vetorecht;*

6. *Das Mädchen/der Junge entscheidet, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber den Pädagoginnen und Pädagogen, d.h. diese müssen vorher gehört, mit ihnen muss gesprochen werden;*

7. *Das Mädchen /der Junge entscheidet autonom.“*

Durch die Kommunikation und das Nachdenken über Beteiligung eröffnen sich für die Jugendlichen Beteiligungsmöglichkeiten, nur so kann die Politische Bildung auf allen Ebenen lebendig und konstruktiv umgesetzt werden.

9.3.2.2 Die Prozessqualität von Partizipation

Bei der Prozessqualität von Partizipation geht es in erster Linie darum, wie die Interessen und Wahrnehmungen der Beteiligten miteinbezogen werden und inwieweit an den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen angeknüpft wird. Die Anerkennung als Subjekt von Beteiligungsprozessen auf dieser Qualitätsebene muss sicher gestellt werden. Hier formuliert Sturzhecker (vgl. 2005, 76 f.) neun Merkmale, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden, um im Schlussteil der Arbeit auch eine kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Partizipationskultur vornehmen zu können:

1. Neben der strukturellen Verankerung sind die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Partizipationsprozess ganz wesentlich, die durch Anerkennung, Achtung und symmetrische Kommunikation gekennzeichnet sein soll. Die Erwachsenen sollen mit den Jugendlichen über Inhalte und Interessen verhandeln und nicht diesen Prozess dominieren.

2. Partizipation muss einerseits Gleichheit und andererseits auch Differenz ermöglichen. Es geht konkret darum, die Gleichberechtigung der Einzelnen und Gruppen im Mitgestaltungsprozess und das Recht auf Unterschiedlichkeit und die Wertschätzung von Differenz zu ermöglichen.

3. Das Aushandeln von Ideen und Interessen setzt voraus, dass die Beteiligten sich öffentlich artikulieren und sich in der Öffentlichkeit dementsprechend artikulieren, um ihre Vorstellungen ihrer Interessen und Positionen präzisieren zu können. Artikulation benötigt Räume und Medien, die die Jugendlichen auch annehmen.

4. Beteiligung muss offen gegenüber den unterschiedlichen Bedürfnissen, Themen, Interessen und Wünschen sein. Um diese Ergebnisoffenheit auch zu gewährleisten, dürfen Konflikte nicht als Störung begriffen werden, sondern als selbstverständlicher Bestandteil von Beteiligung.

Konfliktfreundlichkeit und Konfliktfähigkeit sind Kompetenzen, die von Erwachsenen wie auch dem Jugendlichen in den Beteiligungsprozess eingebracht werden müssen.

5. Die Erwachsenen, die jugendliche Partizipation fördern und organisieren sollen, sollten selber Erfahrungen in politischem Handeln und Beteiligung haben. Man muss selber Erfahrungen im Lernprozess zur Mündigkeit gemacht haben, um auftretende Schwierigkeiten zu erkennen, um sie bei den Jugendlichen besser verstehen bzw. darauf adäquat reagieren zu können.

6. Wenn man den Standard der Ergebnisoffenheit professionell berücksichtigt, dann sind auch die Revidierbarkeit und das Recht auf Scheitern auf einmal getroffene Entscheidungen im Partizipationsverfahren unabdingbar. Allerdings muss garantiert werden, dass ein Scheitern von Beteiligung auf das Recht der Jugendlichen auf Partizipation keinen Einfluss haben soll.

7. Im Beteiligungsprozess treffen verschiedene Interessen aufeinander und Argumente werden auf den verschiedensten Ebenen ausgetauscht. Daher sind Moderationskompetenzen für OrganisatorInnen von Partizipation notwendig.

8. Will man die Partizipation im demokratischen Kontext ernst nehmen, darf Beteiligung nicht nur als Befragung und Mitwirkung verstanden werden, sondern muss als reales Entscheidungsrecht greifbar sein. Mutet man den Jugendlichen solche echten Entscheidungen zu, steht immer die Frage nach dem „Wie“ im Vordergrund: Welche Aufgaben können eigenverantwortlich übernommen werden? Wie können sie Verantwortung übernehmen?

9. Die Selbst- und Mitbestimmung von Jugendlichen kann nicht unter Zwang erfolgen, es soll keine Verpflichtung für Jugendliche zur Beteiligung geben. Die Demokratie kann lediglich dafür werben, dass

sich die Betroffenen selber einbringen und ihre Lebensbedingungen selber mitbestimmen, auch die Negation solcher Interessen muss möglich sein.

9.3.2.3 Die Ergebnisqualität von Partizipation

Die Ergebnisqualität beschreibt letztlich die konkreten Ergebnisse. Diese Qualitätsdimension kann damit als der Grad beschrieben werden, inwieweit es Jugendlichen gelingt, ihre Rechte auf Selbstbestimmung und Teilhabe wahrzunehmen bzw. Verantwortung von getroffenen Entscheidungen zu übernehmen. Eine Operationalisierung von Ergebnisqualität kann über konkrete Zielformulierungen erfolgen, wobei es keine inhaltlichen und normativen Einschränkungen geben soll, die die Partizipation letztlich zur Scheinbeteiligung machen. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Politische Bildung bedeutsam, wo eine Frage wesentlich erscheint: Wie können Kinder und Jugendliche ihre Partizipationserfahrungen subjektiv reflektieren und so Wirkungen in ihren vielfältigen Lebensbezügen herstellen?
„*Wenn man Kindern erlaubt zu sagen, was sie denken, darf man sich nicht wundern, wenn etwas anderes dabei herauskommt als man sich vorher gedacht hat",* meint etwa Waldemar Stange (1996), wobei diese Aussage gerade mit den unterschiedlichen Erfahrungen von „Wählen mit 16" als zentral einzustufen ist.

10. Empirischer Teil

Im folgenden Abschnitt werden im ersten Kapitel die Ausgangslage, die Zielsetzung und die Forschungsfrage erläutert. Außerdem werden Methodenwahl, sowie Planung und Umsetzung der Untersuchung beschrieben. Im darauf folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

Für die Beforschung des dritten Teils der Methodentriangulation wurde ein qualitativer Zugang mittels der Online-Fokusgruppe gewählt, da zu dieser und ähnlichen Fragestellungen bereits quantitative, aber auch qualitative Studien zum Thema „Wählen mit 16“ erstellt wurden und hier eine breite Daten- und Erkenntnislage vorliegt, die in die gesamte Forschungsarbeit mit eingeflossen sind. So beschränkt sich dieser (kleinste) Forschungsteil auf spezifische Fragestellungen, die in erster Linie das Burgenland betreffen.

10.1 Forschungsfragen

Die zentralen Forschungsfragen für diesen Abschnitt wurden ebenfalls im Sinne der Methodentriangulation wie folgt operationalisiert:

„Wie rezipieren junge BurgenländerInnen die Möglichkeit, mit 16 Jahren das aktive Wahlrecht auf allen Ebenen auszuüben bzw. inwieweit werden Sie als relevante Zielgruppe von PolitikerInnen wahr genommen ?“

„Wie erleben sie die Möglichkeiten der Jugendpartizipation innerhalb und außerhalb der Schule?“

„Wie nehmen sie die Politische Bildung an den Burgenländischen Schulen wahr?“

Die gegenständliche Untersuchungsfrage wurde im Kontext des vorhandenen Wissens formuliert und auch in die gesamte Forschungskonzeption miteinbezogen. Dass im Vorfeld einer qualitativen Untersuchung theoretische Vorüberlegungen angestellt werden müssen, folgt aus dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens. Diese Vorüberlegungen haben die Aufgabe, das für die Untersuchungsfragen relevante und bereits durch andere erarbeitete Wissen zusammenzutragen. Dazu müssen die Untersuchungsfragen exakter formuliert werden, um den Kausalzusammenhang, nach dem gesucht werden soll, so exakt wie möglich benennen zu können (vgl. Gläser/Laudel 2004: 31.)

In diesem Sinne wurden die folgenden Forschungsfragen auf Basis der zuvor generierten Thesen entwickelt, wobei hier auch schon die während der Diskussion gestellten Nachfragen enthalten sind (siehe Kapitel 10.2.1.4).

10.2 Forschungsmethode

Die einschlägige Literatur kennt keine exakte Definition bzw. keine klare Unterscheidung zwischen Fokusgruppen, Gruppeninterview und Gruppendiskussion (vgl. Lamnek 1995; Flick 1995; Morgan 1997). Die Fokusgruppe kann als Verbindung einer Gruppendiskussion mit der Fokussierung auf ein bestimmtes Thema, das durch einen Informationsinput in die Gruppe hineingetragen wird, beschrieben werden. Daher zeichnet sich die Fokusgruppe als methodischer Zugang zum gegenständlichen Forschungsthema durch zwei Aspekte aus:

1. Das Thema wird vom Forscher in die Gruppe getragen.
2. Die generierten Daten sind Ergebnisse von der Interaktion in der Gruppe.

Die Stärke dieser Methode liegt in der Exploration[43], wird in der modernen Sozialwissenschaft vermehrt als „stand-alone“ Methode eingesetzt. Morgan (vgl. 1997, 16 ff.) grenzt den Sinn und Zweck von Fokusgruppen eben nicht nur auf die explorative Phase ein, sondern auch eine singuläre Haupterhebungs-methode, die Antworten auf die Forschungsfrage gibt. Im Sinne der Methodentriangulation dient die Fokusgruppe tatsächlich nicht dafür, Hypothesen, die im Rahmen der beiden anderen Forschungsschwerpunkte generiert wurden zu testen, sondern soll als eigenständiger methodischer Zugang bei der Bearbeitung der zentralen Thesen dienen.

Wie bei allen empirischen Forschungsmethoden können drei Phasen im Ablauf identifiziert werden: Auswahl der Untersuchungseinheiten, Datengewinn und Datenauswertung. Um diese Phasen ideal operationalisieren und in die

[43] So betont beispielsweise Görts (vgl. 2001, 153) die besondere Adäquanz von Fokusgruppen in explorativen Studienphasen, die quantitativen Studien vorgeschaltet sind.

bisherigen Forschungsergebnisse mit einbeziehen zu können, wurde nach nachfolgendem Ablaufplan vorgegangen:

1. Phase:
- Problemdefinition und Formulierung der Forschungsfragen
- Festlegung der Gruppe und Rekrutierung der TeilnehmerInnen
- Produktion von Leitfaden bzw. geeignetem Input
- Pretest

2. Phase:
- Durchführung der Diskussion

3. Phase:
- Datenanalyse und Interpretation der Ergebnisse

4. Phase:
- Implementierung der Ergebnisse und Interpretationen in den gesamten Forschungsprozess

10.2.1 Zur Methode der Online-Fokusgruppe

Bei Online-Fokusgruppen treffen sich die TeilnehmerInnen in einem virtuellen Diskussionsraum. Über einen PC loggen sich die TeilnehmerInnen per Internetverbindung in einen Chat-Room ein, der in der Regel an die speziellen Bedürfnisse der Marktforschung technisch angepasst wurde (vgl.Yom/Wilhelm/ Holzmüller 2003, 208).
Die großen Vorteile der Online-Fokusgruppe als sozialwissenschaftliche Untersuchungsmethode in Abgrenzung zur Face-to-Face-Gruppe liegen insbesondere darin, dass sie zeit- und kostenökonomischer, flexibler und über geografische Grenzen hinweg durchgeführt werden können. Für das gegenständliche Forschungsdesign und der zu erforschenden Zielgruppe - junge BurgenländerInnen, die bereits im Jahr 2005 bei den burgenländischen

Landtagwahlen das aktive Wahlrecht ausgeübt haben oder ausüben hätten können – eine nahezu ideale Methode. Die Teilnehmer an Online-Fokusgruppen verbleiben in ihrer gewohnten Umgebung und fühlen sich dadurch freier und können flexibler ihre Meinung zu den jeweiligen Fragestellungen kundtun.
Nachdem diese Methode in der Sozialwissenschaft noch wenig erprobt ist, müssen auch die kritischen Faktoren im Sinne der angestrebten Validität erwähnt werden (vgl.Yom/Wilhelm/ Holzmüller 2003, 208):

> *„Diesen Vorteilen stehen jedoch auch problematische Aspekte gegenüber. So können mögliche Störeinflüsse während der Datenerhebung nur bedingt oder gar nicht kontrolliert werden. Es kann beispielsweise nicht ausgeschlossen werden, dass die Kommentare eines Teilnehmers durch Dritte beeinflusst werden. Während es bei klassischen Diskussionsrunden in der Regel keinen Drop-Out während der Datenerhebung gibt, besteht bei der Online-Fokusgruppe eine realistische Gefahr, dass Teilnehmer während der Diskussion im WWW surfen, sich vom PC entfernen etc. und als Folge davon episodenweise oder gar nicht mehr an der Diskussion teilnehmen.“*

Auch wird an der Güte von Ergebnissen (Ergebnisqualität) gezweifelt, die aus einer Online-Fokusgruppe gewonnen wurden (vgl. z.B. Greenbaum 1995). So haben Yom/Wilhelm/ Holzmüller (vgl. 2003, 209 ff.) besondere Merkmale beschrieben, auf die bei der Durchführung einer Online-Fokusgruppe besonders Rücksicht genommen werden muss. Im Folgenden sollen diese Merkmale kurz skizziert werden:

1. **Audio-visuelle und psychologische Anonymität:** Für die Kommunikation in der Online-Fokusgrupp steht in erster Linie der verbale, textbasierte Kanal zur Verfügung, da die TeilnehmerInnen sich weder sehen noch hören können. Es wird davon ausgegangen, dass die doch anonyme Situation in der Online-Fokusgruppe (OFG) im Vergleich

zur Face-to-Face Fokusgruppe (FtFFG) zu mehr Offenheit im Antwortverhalten und geringerer sozialer Erwünschtheit führt. So kann die Diskussion stärker individuell geprägt sein, weil die Orientierung an der physischen Gruppennorm aufgrund der beschriebenen Situation bei der OFG nicht so stark ausgeprägt ist. Der Moderator kann dies durch gezielte Zwischenbemerkungen gut steuern.

2. **Synchrone, textbasierte Kommunikation mit zeitlicher Verzögerung:** Die Antworten müssen von den TeilnehmerInnen zunächst geschrieben und an das Forum gesendet werden. Durch den Modus entstehen einerseits spezifische Kommunikationsbarrieren, die durch die Umsetzung der Sprache in motorische Bewegungen bedingt sind. Andererseits muss die zeitliche Verzögerung der Antworten berücksichtigt werden. Eine Ordnung der Antworten auf die verschiedenen Fragestellungen ist aufgrund der simultanen Möglichkeiten nicht immer gewährleistet, weil die Antworten nach ihrem Eingangszeitpunkt im zentralen Forum erscheinen. Dieser Umstand kann zur Verletzung des sogenannten Adjazenzprinzip führen. Dies besagt, dass Gespräche in Sequenzen segmentiert werden. Dadurch kann die Verständlichkeit von thematischen Sequenzen erschwert werden. Nach der Auswertung der Pretest Online-Fokusgruppe konnten wenig Hinweise auf mangelnde Verständlichkeit gefunden werden, weil die technischen Voraussetzungen, aber auch die individuellen Fertigkeiten der jungen DiskussionsteilnehmerInnen m.E. nicht mehr zu vergleichen sind mit den Voraussetzungen aus dem Jahr 2003. Ganz deutlich kommt dies auch im dritten Merkmal zum Ausdruck.

3. **Fehlen unmittelbarer Rückmeldungen (Back-Channels):** Als Rückmeldungen werden Äußerungen verstanden, die den Diskussionspartner nicht unterbrechen, aber Zustimmung oder Ablehnung signalisieren und damit den weiteren Verlauf eines Gespräches beeinflussen können. Verbale und nonverbale Rückmeldungen in der OFG sind technisch nicht möglich, es wird unterstellt, dass ein gemeinsames Referenzsystem erschwert wird (vgl.

Cornelius 2001, 45). Auch bei diesem Merkmal zeigt die Erfahrung aus dem Pretest, dass ein gemeinsames Referenzsystem von der Online-Community etabliert wurde (smileys, diverse Zeichen usw.), welches weitgehend dem der Face-to-Face Kommunikation entspricht. Missverständnisse können weder bei der textbasierten noch bei der verbalen Kommunikation nicht ausgeschlossen werden. Hinzu kommt eine technische Innovation bei Facebook, die es in den traditionellen Chat-Rooms noch nicht gegeben hat, nämlich die Möglichkeit, mit der ganzen Gruppe oder einzelnen DiskussionsteilnehmerInnen direkt zu chatten und zum Beispiel unklare Äußerungen auf direktem Weg abzuklären, abseits des Hauptdiskussionsstranges.

Aufgrund der o.a. Merkmale und deren Missachtung bei der Organisation der Online-Fokusgruppe besteht die Gefahr der Inkohärenz, die die Güte der erhobenen Daten beeinträchtigen könnte. Yom/Wilhelm/ Holzmüller (vgl. 2003, 211) haben Ergebnisse im Rahmen eines Methodenvergleichs von vier Face-to-Face und vier Online-Fokusgruppen verglichen und sind zu folgendem Fazit gekommen (ebd. 217):

> *„Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass bei der inhaltlichen Qualität der Daten keine wesentlichen Unterschiede bestehen und Online-Fokusgruppen im Rahmen der Web Usability-Tests eine interessante Ergänzung (...) sein können."*

In der sorgfältigen Organisation und Planung unterscheiden sich Online-Fokusgruppen von Face-to-Face Gruppen nicht und so wird im Folgenden auch auf die in der traditionellen Organisation von sozialwissenschaftlichen Fokusgruppen rekurriert.

10.2.1.1 Problemdefinition und Formulierung der Forschungsfragen

Die Fokusgruppe als Methode zeichnet sich durch ihre Flexibilität aus. Einerseits werden in der Marktforschung Fokusgruppen gezielt für eine

bestimmte Fragestellung eingesetzt und andererseits kann die Forschungsfrage sehr breit gehalten werden. Umgelegt auf das gegenständliche Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass einerseits ganz konkret nach der Rezeption von „Wählen mit 16“ bei den jungen BurgenländerInnen nachgefragt werden wird, andererseits aber auch für die Bearbeitung weiterer Forschungsinteressen (wie zum Beispiel Politische Bildung; Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Politik und Jugendpartizipation) genutzt werden kann.

10.2.1.2 Festlegung der Gruppe und Rekrutierung der TeilnehmerInnen

Fokusgruppen sollten sich aus homogenen Gruppen zusammensetzen, das bedeutet, dass die TeilnehmerInnen über einen ähnlichen Hintergrund verfügen. Homogene Gruppen haben dadurch den Vorteil, dass die Diskussion leichter fließt, weil keine kulturellen und statusabhängigen Barrieren überwunden werden müssen. Die DiskussionsteilnehmerInnen in der durchgeführten Online-Fokusgruppe haben gemeinsam, dass sie bei den beiden letzten Wahlen im Burgenland (NR-Wahlen 2008 & Landtagswahlen 2010) das aktive Wahlrecht ausüben konnten, somit mindestens 18 Jahre alt sind. Leider konnten nicht genügend Personen gefunden werden, um ausschließlich mit jenen eine Diskussion zu führen, die bereits im Jahr 2005 erstmals das aktive Wahlrecht anlässlich der Burgenländischen Landtagswahlen ausgeübt haben. Bei der Zusammensetzung der Diskussionsgruppe wurde aber darauf geachtet, dass die relative Mehrheit dieses Merkmal auwies. Nachdem sich die Mitglieder der Online-Fokusgruppe vorher nicht gekannt haben, liegt eine homogene Gruppe von Fremden vor, in Angrenzung zu sogenannten Realgruppen (z.B.: Arbeitsteams, Familien usw.). Als praktikable Anzahl für die Durchführung einer Fokusgruppe werden 6 – 10 TeilnehmerInnen in der Fachliteratur genannt (vgl. Morgans 1997).
Bei der Rekrutierung der TeilnehmerInnen wurde versucht, im Vorfeld Stichprobenkriterien zu definieren, um bei der Suche geeignete Teil-nehmerInnen zu finden:

1. Wer am Wahltag für die Nationalratswahlen 2008 aufgrund des Alters die Möglichkeit gehabt hat bzw. gehabt hätte, das aktive Wahlrecht

auszuüben und somit zumindest über den Zeitraum von zwei Wahlen (Landtagswahlen 2010) über die gestellten Fragestellungen Auskunft geben konnte.

2. Frauen und Männer sollen prozentuell gleichwertig in der Fokusgruppe vertreten sein.

3. Die TeilnehmerInnen sollen unterschiedliche Bildungsbiografien aufweisen.

4. Eine regionale Heterogenität soll ebenfalls gegeben sein.

Die Stichprobe für die Fokusgruppe wurde mittels der sogenannten Schneeballtechnik gezogen. Dabei wurden nach dem Schneeballverfahren an Bekannte, KollegInnen und FreundInnen via Facebook Nachrichten versendet, wo die o.g. Kriterien beschrieben wurden und ersucht wurde, geeignete junge Erwachsene zu nennen, die bereit wären, an einer Online-Fokusgruppe teilzunehmen. Nach der Übermittlung der Namen wurden die Interessierten von mir im Facebook als Freunde angefragt, um eine entsprechende Online-Gruppe einrichten zu können. Die Erfahrungen aus dem Pretest haben mich dazu veranlasst, dass rund doppelt so viele Interessenten in die Gruppe aufgenommen werden müssen, weil mit einem Ausfall von etwa 50 % gerechnet werden muss. So konnten insgesamt 23 junge BurgenländerInnen für die Online-Gruppe rekrutiert werden, wobei im Vorfeld die Anzahl der DiskussionsteilnehmerInnen mit 10 begrenzt wurde. Letztlich nahmen 9 BurgenländerInnen an der Online-Diskussion teil.

10.2.1.3 Personelle Zusammensetzung der Online-Fokusgruppe

An der Diskussion am 30. Juni 2011 nahmen neun Personen im Alter zwischen 20 und 27 Jahren teil, wobei sieben männliche Diskutanten und zwei weibliche Diskutantinnen an der Gruppe teilnahmen. Die TeilnehmerInnen kamen aus den Bezirken Eisenstadt, Mattersburg, Neusiedl, Oberpullendorf und Güssing, wobei der Bezirk Mattersburg mit vier TeilnehmerInnen überdurchschnittlich

stark repräsentiert war. Bei der Abfrage des formalen Bildungsstandes gaben drei TeilnehmerInnen an, dass sie ausschließlich studieren, ein Teilnehmer gab an, dass er studiert und einer geregelten Arbeit als Teilzeitangestellter nachgeht, ein Teilnehmer ist arbeitslos und vier TeilnehmerInnen gaben an, dass sie als Angestellte einer vollen Berufstätigkeit nachgehen. Im Vorfeld wurde den DiskutantInnen Anonymität zugesagt, um so gut wie möglich zu garantieren, dass die DiskussionsteilnehmerInnen „ehrlich" antworten und diskutieren, ohne dabei Konsequenzen fürchten zu müssen.

10.2.1.4 Produktion von Leitfaden bzw. geeignetem Input

Ein geeigneter Leitfaden bestimmt die Richtung und den Strukturierungsgrad der Diskussion. Um alle für den gesamten Forschungsprozess relevanten Aspekte abzudecken, wurden 10 Leitfragen für die Online-Fokusgruppe erstellt:

1. ***„Wie ist eure persönliche Erfahrung mit „Wählen mit 16"?" Wie wurde die Möglichkeit in eurem Umfeld von den FreundInnen und KollegInnen aufgenommen?"***

2. ***„Hat „Wählen mit 16" bei den jungen BurgenländerInnen das Interesse für Politik verändert?"***

3. ***„Wenn ja, wie hat sich das Interesse verändert?" „Wenn nein, warum hat sich das Interesse nicht verändert?"***

4. ***„Wurde bzw. wie wird die neue Zielgruppe (16-17-Jährige) von den burgenländischen PolitikerInnen wahrgenommen?" Wie? Welche Partei hat sich besonders dieser Zielgruppe angenommen?***
5. ***„Gibt es euer Meinung nach politische Inhalte oder Entscheidungen, die ohne „Wählen mit 16" nicht umgesetzt worden wären?"***

6. ***„Wie habt ihr die Politische Bildung in euer Schul- bzw.Lehrzeit erlebt?“***

7. ***„Waren die Informationen, die ihr in Politischer Bildung erhalten habt, für die Möglichkeit „Wählen mit 16“ hilfreich?“ Warum ja? Warum nein?ExpertInnen fordern ein eigenes Fach Politische Bildung. Was meint ihr zu dieser Forderung?“***

8. ***„Gibt es euer Meinung nach einen Verbesserungsbedarf der innerschulischen und außerschulischen Politischen Bildung in Österreich?“***

9. ***„Wer oder welche Institution hat euch das erste Mal für politische Themen interessiert?“ Was/wer war prägend?***

10. ***Für Jugendliche gibt es verschiedene Beteiligungsfelder (Schule, Betrieb, Parteien, Kommunen, Vereine usw.). „Haben junge Erwachsene genügend Beteiligungsmöglichkeiten, wenn sie sich in irgendeiner Form beteiligen wollen?“ Wo sind die Beteiligungsmöglichkeiten gering ausgeprägt und wo sind sie unterentwickelt?“***

11. ***Seid ihr mit den Möglichkeiten, sich als Jugendlicher im Burgenland an verschiedenen Prozessen zu beteiligen zufrieden, oder habt ihr diesbezüglich Wünsche und Anregungen?“***

In der Praxis wird dem Input eine große Bedeutung zugemessen, da dieser einerseits die Diskussion stimuliert und andererseits die DiskussionsteilnehmerInnen informiert bzw. zumindest kurzfristig auf einen gleichen Informationsstand bringt.

10.2.1.5 Pretest

Ein Pretest bei wissenschaftlichen Projekten erscheint gerade dann sinnvoll, wenn methodische Verfahren angewendet werden sollen, die noch nicht ausreichend erprobt sind. Der Pretest umfasst einerseits das Testen der Leitfragen und andererseits soll abgeklärt werden, ob die Organisation und Moderation der Fokusgruppe optimal auf die Forschungsfragen und das Ziel des Projektes ausgerichtet sind. Vor allem auf den zweiten Aspekt wurde aufgrund der mangelnden sozialwissenschaftlichen Erfahrung mit Online-Fokusgruppen großer Wert gelegt.

Der Pretest wurde am 26. April 2011 mit neun jungen BurgenländerInnen durchgeführt, die im Rahmen eines Projektes des Bundes Sozialdemokratischer AkademikerInnen Burgenland von Hrn. Mag. Thomas Lehner und mir als Organisator und Moderator zum Thema „Verteilungsgerechtigkeit“ durchgeführt wurde. Eine Auswertung des Pretests wurde nach folgenden Kriterien vorgenommen: (vgl. Atteslander 2003, 330)

- Reliabilität und Validität
- Verständlichkeit von Fragen
- Eindeutigkeit von Kategorien
- Konkrete Erhebungsprobleme

Schon während der Diskussion ergaben sich Verbesserungsvorschläge, die von den DiskussionsteilnehmerInnen eingebracht wurden und von den Moderatoren für sinnvoll erachtet wurden. Nach dem offiziellen Diskussionsblock wurde noch einmal das Feedback zum Diskussionsverlauf eingeholt, wo auch Verbesserungsvorschläge zum Ablauf gegeben wurden. Letztlich erfolgte noch ein kritischer Austausch mit dem zweiten Moderator und so wurden folgende Veränderungen vorgenommen:

- Insgesamt wurden 17 Interessierte in einer eigenen und nur für die TeilnehmerInnen zugänglichen Online-Gruppe auf der Plattform Facebook organisiert, wobei die geplante Gruppenzahl mit 10 im Vorfeld

begrenzt wurde. Durch kurzfristige Absagen im Vorfeld und auch Ausfälle während der Diskussion (z.B.: aus technischen Problemen) nahmen letztlich nur 7 Jugendliche an der Online-Fokusgruppe teil. Um auf tatsächlich 10 DiskussionsteilnehmerInnen in der Fokusgruppe zurückgreifen zu können, muss also die doppelte Anzahl rekrutiert werden.

- Im Vorfeld wurden Diskussionsregeln erstellt, wobei den TeilnehmerInnen Nummern von 1 – 7 zugewiesen wurden, in der sie auch die Fragen beantworten sollten. Diese im Vorfeld definierte Regel erwies sich im Prozess als völlig unpraktikabel, weil der Diskussionsprozess stark verzögert wurde. So wurde nach der zweiten Frage während der Diskussion beschlossen, dass alle TeilnehmerInnen gleichzeitig zu den jeweiligen Inputs und Fragen Stellung nehmen können bzw. auf die Statements der anderen TeilnehmerInnen replizieren können.

- Weiters erwies sich als für den Forschungsprozess nicht förderlich, wenn die Fragen einzeln in das Online-Forum gestellt wurden. Nach der zweiten Frage wurden die Fragen blockweise und thematisch passend gestellt, sodass die TeilnehmerInnen die Möglichkeit hatten, in mehrere parallel laufende Diskussionsprozesse einzusteigen.

Die Erkenntnisse, die im Pretest gewonnen werden konnten, wurden in die Organisation der Online-Fokusgruppe für den gegenständlichen Forschungsteil umgesetzt.

10.2.1.6 Durchführung der Diskussion

Eine Woche, bevor die Onlinediskussion statt gefunden hat, wurde eine entsprechende Gruppe innerhalb des Sozialen Netzwerkes Facebook gegründet und die interessierten DiskussionsteilnehmerInnen zu dieser Gruppe zugefügt, sodass alle zugefügten Personen über die selbe Kommunikations-schiene erreichbar waren. In diesem Zeitraum wurden einerseits die

technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Gruppe für den Ablauf der Online-Fokusgruppe mitgeteilt[44] und andererseits ein paar Informationen zum Thema „Wählen mit 16“ gegeben, um ein Mindestmaß an Informationsgleichstand herzustellen. Der Erfolg einer Fokusgruppe hängt stark von der professionellen Vorbereitung des Moderators ab. Der Moderator ist aber nicht nur für eine gewinnbringende Diskussion verantwortlich, sondern sorgt auch dafür, dass die sozialen Prozesse und Kommunikationen innerhalb der Gruppe gestaltet werden. Auf diesen sozialen Prozess kann von Seiten des Moderators ideal über die Möglichkeit des Chats eingewirkt werden, wobei der Chat mit der ganzen Gruppe, aber auch mit einzelnen Mitgliedern möglich ist. Die Diskussionsbeiträge und Kommentare werden in die „wall“ direkt hineingeschrieben. Als input wurden jeweils drei Fragenblöcke vom Moderator vorangeschaltet. Die Diskussionsbeiträge reichten pro Fragenblock von 18 bis 34 Kommentaren. Insgesamt dauerte die Online-Diskussion 130 Minuten.

10.3 Datenanalyse bzw. Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die qualitative Inhaltsanalyse bezieht auch Kommunikationsinhalte, die nicht explizit angesprochen werden, in die Analyse ein. Durch eine systematische Interpretation wird die inhaltliche Bedeutung von Aussagen ermittelt, ohne das Material auf qualifizierbare Aussagen zu reduzieren.

Das Material, das zergliedert und analysiert wurde, ergab sich aus den einzelnen Beiträgen zu den verschiedenen Fragestellungen. Zur Auswertung wurde die Form der **strukturierenden Inhaltsanalyse** verwendet, in Abgrenzung zur formalen, typisierenden und skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring 1990, 79). Nachdem diese Form der Datenauswertung bereits im ersten Kapitel (empirischer Teil) ausreichend beschrieben wurde, wird im Folgenden nur mehr das grundlegende Vorgehen dargestellt.

[44] Von der Offenlegung des Forschungsinteresses bis hin zu den Verhaltensregeln während der Onlinediskussion reichten die Informationen.

10.3.1 Datenauswertung der Onlinefokusgruppe durch die strukturierte Inhaltsanalyse

Das für die strukturierte Inhaltsanalyse notwendige Kategoriensystem wurde unter den theoretischen Fragestellungen **deduktiv** geordnet, anhand der Struktur des bereits entwickelten Leidfadens. Der Leitfaden setzt sich im wesentlichen aus Fragestellungen zu den Hauptthemen der gesamten Forschungsarbeit zusammen:

1. Rezeption von „Wählen mit 16“ bei BurgenländerInnen, die im Jahr 2005 anlässlich der Burgenländischen Landtagswahlen das aktive Wahlrecht ausgeübt haben bzw. die Möglichkeit gehabt hätten, das aktive Wahlrecht auszuüben.

2. Relevante Fragestellungen zu Jugendpartizipation als theoretisches Leitkonstrukt für diesen Forschungsteil.

3. Die Wahrnehmung der Politischen Bildung als mehrperspektivisches Konstrukt.

4. Die Wahrnehmung der politischen Parteien und der Politik.

Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen und den Ergebnissen der bereits erfolgten empirischen Aspekte dieser Arbeit wurde ein vorläufiges Kategoriesystem gebildet, das aber auch für die Veränderungen und neue Kategorien offen war.

Zum Teil wurden auch **induktiv**, direkt vom Textmaterial ausgehend Kategorien gebildet. Bei der inhaltlichen Strukturierung besteht das Forschungsziel darin, bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Textmaterial herauszufiltern und zusammenzufassen. Für die Extraktion der Inhalte der Online-Fokusgruppe wurde ein theoriegeleitetes System festgelegt, wo Haupt- und Unterkategorien entwickelt wurden. Die vier o.a. Hauptkategorien ergeben sich aus dem Interviewleitfaden und in einer ersten Sortierung wurden Interviewaussagen diesen Hauptkategorien zugeordnet. Zentrales Merkmal dieser Technik ist in

einem weiteren Schritt, dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriesystem sehr genau definiert wird, um eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer zu ermöglichen. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt (vgl. Mayring: 118) , welches in drei Schritten vorgeht:

1. ***Definition der Kategorien:*** Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.
2. ***Ankerbeispiele:*** Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für die Kategorie gelten sollen. Diese Beispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie.
3. ***Kodierregeln:*** Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Die Auswertung der vorliegenden Online-Fokusgruppe umfasste insgesamt sieben (zusätzliche) Schritte, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

1. **Vorüberlegungen:** Im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen wurde ein Leitfaden für die Diskussion verfasst. Die theoretischen Vorüberlegungen setzten sich aus den beiden vorangegangen Forschungsarbeiten zusammen, sowie aus Ergebnissen von Untersuchungen zu den Themen Jugendpartizipation und „Wählen mit 16“. So konnte ein vorläufiges Kategoriesystem gebildet werden.

2. **Transkription:** Im Rahmen der konkreten Durchführung der Textanalyse wurden die einzelnen Absätze, Aussagen oder Satzteile der Online-Fokusgruppe anhand der einzelnen Kategorien kodiert, um ein strukturiertes Bild des Materials zu gewinnen. Der bereits vorhandene Text, der aus den einzelnen Chatsequenzen elaboriert wurde, wurde bereinigt und in ein Word-Dokument übertragen, was letztlich als Auswertungsgrundlage (Transkript) herangezogen wurde.

3. **Paraphrasierung und Generalisierung:** Der transkribierte Text wurde paraphrasiert und generalisiert, wobei dieser Text in eine einheitliche deutsche Schriftsprache übersetzt wurde, gleichzeitig aber auf den Gehalt des Inhaltes verdichtet. Textsequenzen ohne themenrelevanten Aussagen wurden weggelassen.

4. **Kodierung:** Entsprechende Textstellen wurden farblich gekennzeichnet und ein Codeplan erstellt, in dem alle festgestellten Auswertungskategorien enthalten waren. Dieser Codeplan diente in weiterer Folge dazu, die einzelnen Textstellen im jeweiligen Interview den Kategorien zuzuordnen. Danach wurden die kodierten Textstellen je Kategorie extrahiert und ein entsprechender Kontext anhand von zusammenfassenden Interpretationen als Ergebnis zusammengefasst. Einige Textstellen wurden auch mehreren Kategorien zugeordnet, wenn ihr Textinhalt dies erforderte. Nachdem alle Texte kategorisiert waren, wurde eine zusammenfassende Paraphrasierung der Textpassagen vorgenommen.

5. **Überarbeitung des Kategoriesystems:** Im darauf folgenden Schritt wurde die erste und zweite Reduktion des Textmaterials vorgenommen, indem zuerst unwichtige oder bedeutungslose Stellen gestrichen und danach in ähnliche Textstellen zusammengefasst wurden. Nach jeder Reduktionsphase wurde überprüft, ob die Aussagen noch das ursprüngliche Textmaterial repräsentieren. Im Anschluss wurden die Kategorien gruppenspezifisch betrachtet und unter Einbezug des Wissens aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit in Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet (vgl. Mayring, 2008: 61ff).Das vorläufige und durch den Leitfaden vorgegebene Kategoriesystem wurde in einem rekursiven Prozess adaptiert und überarbeitet und wiederum verschiedenfarbig markiert.

6. **Auswertung:** Die Auswertung erfolgte in der Zusammenfassung von Themenblöcken, wobei die einzelnen Kategorien mit Ankerbeispielen untermauert wurden und bei ihrer Interpretation das theoretische Wissen

mit einfloss. Den Abschluss jeder Kategorie bildet die Zusammenfassung der Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Forschungshypothesen bzw. Forschungsfragen des gegenständlichen Forschungsteils.

7. **Plausibiltätskontrolle:** Die Erkenntnisse der Datenanalyse wurden letztlich auf ihre Plausibilität kontrolliert, wobei die Ergebnisse mit bisherigen Untersuchungen verglichen wurden und auf ihre Konsistenz der theoretischen Grundlagen überprüft.

10.4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretationen

Innerhalb der Logik der Inhaltsanalyse müssen die verschiedenen Kategorisierungsdimensionen und das Abstraktionsniveau im Vorfeld definiert werden (vgl. Mayring 2002: 115).

In der folgenden Ergebnispräsentation werden die gebildeten Kategorien als thematische Blöcke im Sinne eines „*thematischen Kriteriums*“ (Mayring 1990: 79) festgelegt, um die inhaltliche Gliederung besser herauszuarbeiten zu können:

1. **Rezeption zu „Wählen mit 16“**
2. **Politische Intention von „Wählen mit 16“**
3. **Politische Bildung an Schulen und „Wählen mit 16“**
4. **Jugendpartizipation und „Wählen mit 16“**

Induktiv entwickelten sich die Unterkapitel „Politische Reife“ und „Politische Bildung und Geschichte“ aus der Textanalyse, wobei bei der Auswertung letztlich keine eigene und damit ausgewiesene Kategorie (zu wenig Erkenntnissubstanz) gebildet wurde und im Hauptkapitel bearbeitet wurde.

10.3.1 Rezeption zu „Wählen mit 16“

In Österreich konnten die 16-17-Jährigen das erste Mal bei den Burgenländischen Gemeinderatswahlen am 6.10.2002 teilnehmen. In weiterer Folge waren die 16-17-jährigen BurgenländerInnen auch bei den Landtagswahlen (erstmals am 9.10.2005) und den letzten Gemeinderatswahlen am 7.10.2007 wahlberechtigt. Bei den vergangenen Wahlen gaben die 16-17-jährigen BurgenländerInnen am 28.09.2008 bei den Nationalratswahlen und am 30. Mai 2010 bei den Landtagswahlen ihre Stimme ab. Alle DiskussionsteilnehmerInnen gaben in einer Vorbesprechung an, bei den letzten Landtagswahlen vom aktiven Wahlrecht Gebrauch gemacht zu haben, teilweise auch bei den anderen angeführten Wahlgängen.

Die persönlichen Erfahrungen mit „Wählen mit 16“ der Dikussionsteil-nehmerInnen der Online-Fokusgruppe (OFG) waren unterschiedlich. Für Sch. war diese Erfahrung „*durchaus positiv“* (S.2, Z. 47), weil im Geschichtsunterricht über die Wahlen gesprochen worden war (ebd.). H. berichtet, dass er „*stolz*“ (S. 2, Z. 42) war, wählen zu dürfen, auch in seinem Freundeskreis wurde die Möglichkeit positiv aufgenommen (vgl. ebd.) Und Hof. (S. 2, 48) wie auch St. (S.3, 80 f.) und P. (S. 5, Z. 149) meinen, dass es gar keine große Sache für sie war, weil sie ohnehin schon politisch interessiert waren und die Möglichkeit, mit 16 Jahren wählen zu können, positiv aufgenommen haben.
Skeptischer äußerte sich L., die sich damals für Politik „*nicht bis gar nicht interessierte*“ (S. 2, Z. 55), so wie fast alle ihre FreundInnen. Sie erinnert sich nur an wenige Ausnahmen und zitiert einen Satz eines Freundes, der für sie die Stimmung ihres sozialen Umfeldes zu „Wählen mit 16“ damals ganz gut beschreibt: „ *Bei `Wählen mit 16` dürfen wir uns aussuchen, wer uns die Zukunft verbaut*“ (S. 2, Z. 59-60). Auch nach den Erinnerungen von F. wurde „Wählen mit 16“ „*eher schlecht aufgenommen“* (S. 3, Z. 90). Letztlich wird von L. in die Diskussion gebracht, dass die 16-Jährigen auch nicht „*reif genug*“ seien (S. 3, Z.67), wobei sie die schulische Bildung und die Familie dafür verantwortlich macht. H. führt als Gegenargument an, dass es auch genügend 40-Jährige gibt, die auch nicht reif sind, wählen zu gehen (vgl. S. 4, Z. 110.112). Sch. stellt ebenfalls die Frage, was heißt eigentlich „*reif“* (vgl. S.5, Z. 144), er

meint, dass die politische Reife und die Einstellung durch Sozialisation innerhalb der Familie und der Peergroupe entsteht (vgl. S. 5, Z. 146). Danach entwickelt sich eine längere Diskussion über die „Reife“ von Jugendlichen, das offenbar als Reizwort von den DiskussionsteilnehmerInnen aufgenommen wurde. St. führt mehrere Rechte an, die man bereits mit 16 Jahren ausführen kann, wie rauchen, trinken oder Auto fahren. So gesehen ist meint er, dass man mit 16 Jahren reif genug ist, um zu wählen (vgl. S.5, Z. 134 ff.). Sch. führt dann sehr plakativ an, dass er genug 30-Jährige mit Akademikerabschluss kennt, die ihre Wäsche noch zur Mutter zum Waschen bringen (vgl. S. 5, Z. 144-145). Und für E. bedarf es wiederum eine bereits entwickelte und mitgebrachte Reife, um sich selber über die politische Situation „*schlau zu machen*“ (S.4, Z. 127). Eine ähnliche Argumentation führt auch St. an, der meint, dass man zu einer politischen Reife nur dann kommt, wenn man sich außerhalb der Schule schon damit beschäftigt hat (Vgl. S.3, Z. 97-98). E. ist sich hingegen „*sicher*“ (S. 4, Z. 100), dass bereits politisch aufgeschlossene Jugendliche die Möglichkeit zu wählen als Türe zu einem neuen Interessensgebiet, nämlich der Politik , genutzt haben (Vgl. S. 100, Z. 101).

Bei der Frage, ob die Möglichkeiten mit 16 Jahren zu wählen, das Interesse an Politik bei den jungen BurgenländerInnen verändert haben bzw. in welcher Form, geben die DikussionsteilnehmerInnen ebenfalls unterschiedliche Beobachtungen an. Sch. beispielsweise glaubt, „*dass `Wählen mit 16` das Politikinteresse der Jugendlichen nicht verändert hat“* (S. 3, Z. 74-75), räumt aber ein, dass es auch ohne der Einführung interessierte und weniger begeisterte politikinteressierte Jugendliche gab (vgl. S. 3, Z. 76). Auch P. und E. meinen, dass sie nicht glauben, dass die Möglichkeit, ab 16 seine Stimme abzugeben, etwas an dem Interesse der Jugendlichen an der Politik verändert hat (vgl. S.5, Z. 151-152). H. kann diese Frage „*schwer“* (S. 2, 43) beantworten, da er selber immer viel diskutiert hat, in seinem Bekannten- und Freundeskreis. L. vermutet, dass das Interesse ein wenig durch das Wahlrecht gestiegen ist (Vgl. S.4 und 5, Z. 131-132).

10.3.1.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfragen:

1. *„Wie ist eure persönliche Erfahrung mit „Wählen mit 16“?“ Wie wurde die Möglichkeit in eurem Umfeld von den FreundInnen und KollegInnen aufgenommen?“*

2. *„Hat „Wählen mit 16“ bei den jungen BurgenländerInnen das Interesse für Politik verändert?“*

3. *„Wenn ja, wie hat es sich das Interesse verändert?“„Wenn nein, warum hat sich das Interesse nicht verändert?“*

Die persönlichen Erfahrungen, wie auch die Erfahrungen der Diskussionsteilnehmerlnnen sind mehrheitlich positiv. Auch deswegen, weil sich diese DiskussionsteilnehmerInnen schon vorher für die Politik interessiert haben. Für die bereits vom Elternhaus oder den FreundInnen sozialisierten und interessierten Jugendlichen an den politischen Geschehnissen ist „Wählen mit 16“ nach Angaben einzelner DiskussionsteilnehmerInnen interessanter. So gesehen ist auch die Beantwortung bzw. die Diskussion der folgenden Fragen konsequent, ob und wie „Wählen mit 16“ das Interesse den der jungen BurgenländerInnen an der Politik verändert hat. Mehrheitlich meinen sie, dass „Wählen mit 16“ zu keinem höheren Politikinteresse geführt und sich das Interesse auch nicht verändert habe. Auch hier wird als Hauptargument genannt, dass sich Jugendliche, die sich bereits für Politik interessieren, das auch realpolitisch umsetzen können bzw., dass sich bei Jugendlichen, die sich dafür nicht interessieren, das Politikinteresse nicht erhöht.

Lediglich eine Diskutantin gibt an, dass sie, aber auch ihr Umfeld, die Möglichkeit mit 16 Jahren das aktive Wahlrecht auszuüben, kaum interessierte. Diese TeilnehmerIn nannte auch als Argument dafür, dass es damals vielleicht an der notwendigen Reife gelegen sei, wobei dieses Argument ja von den politischen Gegner von „Wählen mit 16“ verwendet wurde. Auf dieses Argument reagieren mittlerweile die betroffenen DiskutantInnen ziemlich empfindlich, was

sich darin äußert, dass über dieses Thema lange diskutiert wurde und unzählige Beispiele erbracht wurden, warum Jugendliche mit 16 Jahren wählen können sollten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Wählen mit 16“ von den DiskussionsteilnehmerInnen und dem sozialen Umfeld positiv aufgenommen wurde, wobei die Möglichkeit „Wählen mit 16“ das Interesse für Politik bei den Jugendlichen im Grunde nicht verändert hat.

10.3.2 Politische Intention von „Wählen mit 16“

Die 16-18-Jährigen stellen für die politischen Parteien eine neue Zielgruppe dar, auf die die jeweiligen PolitikerInnen und politische Parteien durchaus unterschiedlich eingehen. Einerseits werden WählerInnen in diesem Alterssegment als eigene Zielgruppe in der politischen Kommunikation wahrgenommen (ErstwählerInnen) und dementsprechend werden politische Angebote und Inhalte entwickelt. Andererseits werden die 16-18 Jährigen als Teil einer jungen Zielgruppe wahrgenommen, die auch die WählerInnen bis 30 Jahre umfasst. So gesehen ist es für die gegenständlichen Fragestellungen interessant, wie die Jugendlichen selber die PolitikerInnen und die politischen Parteien im Zuge von „Wählen mit 16“ wahrgenommen haben bzw. ob innerhalb der Parteienlandschaft unterschiedliche Dynamiken beobachtet werden konnten.

Für Sch. ist klar, dass „*die neue Zielgruppe*“ (S. 6, Z. 177) von allen Parteien wahrgenommen wurde und wird und führt als Begründung die Installierung von sogenannten Jugend-Abgeordneten an, die diese Zielgruppen erreichen sollen (Vgl. S. 6, Z. 178-179). Für St. ist „Wählen mit 16“ ein gutes Zeichen gegen den Politikverdruss, weil es einen Respekt von Seiten der PolitikerInnen bedarf und auch, dass man die Jugend jetzt ernst nimmer und nicht sagen kann „*ihr seids noch nicht reif genug, basta“* (S. 8., Z. 216-219). Aufgefallen sei ihm allerdings auch nicht werden, dass die 16-18-Jährigen als neue Zielgruppe wahrgenommen wird und meint: „*Nur weil Herr Niessl einen Phantomfacebook Account hat, heißt das noch lange nicht, das er damit die Jugend anspricht (*S. 6, Z. 165-167)*.“* E. hingegen meint: „A*ls ich 16-17 war hatte ich nicht das*

Gefühl, wahrgenommen zu werden von Politikern“ (S. 6, Z. 181). L. fällt als konkreter Inhalt der burgenländische Jugendlandtag ein, wobei sie die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Jugendlandtages in die Diskussion einbringt. Darauf reagieren viele DikussionsteilnehmerInnen wie folgt: Für E. machen die Aktivitäten im Kontext des Jugendlandtages durchaus Sinn (Vgl. S. 6, Z.), allerdings räumt er ein, heute das erste Mal von diesem Jugendlandtag zu hören. Für Sch. ist der Jugendlandtag sehr positiv, „*da sich vor allem Jugendliche in das Geschehen mit einbringen können und ihre Themen in das alltägliche Politikgeschäft involviert werden“* (S. 7. Z. 193-194) und sich die Parteien danach richten müssen. Sch. wirft ein, dass der Jugendlandtag von den Jugendorganisationen der politischen Parteien und den Sozialpartnern besetzt wird, wobei sich seiner Ansicht nach eine interessante heterogene Gruppe formiert (Vgl. S. 7, Z. 213-215). Dies sieht. L. wiederum kritisch (Vgl. S. 7, Z. 205), weil es sich da um „*Politikjugendliche*“ (ebd.) handelt, die in die Politik wollen. St. macht den Vorschlag, dass man den Jugendlandtag evaluieren sollte, auch im Sinne einer ernsthaften Jugendpartizipation: „*Interessant wäre es, wenn man den Landtag (Anm.: Jugendlandtag) aufsplittet, in eine Vorschlagsrunde und nachher, wo man die Schüler wieder herholt und zeigt, was sich verändert hat. Entweder sie werden motiviert, weil sie etwas bewirkt haben oder sie kriegen eine kalte politische Dusche.“* (S. 7, Z. 196-199). Ho. meint, dass der Jugendlandtag „*unbedingt ausgebaut und demokratisch legitimiert werden muss“* (S. 13, Z. 381-382). Zudem meint er, dass das Web 2.0 dabei eine „*wesentliche Rolle spielen“* (S. 13, Z. 384) soll. Für „*völlig überwertet*“ (S. 13, Z. 385) hält Po. den Jugendlandtag.

Für H. ist der Jugendlandtag ein konkretes Ergebnis von „Wählen mit 16“, für das die SPÖ verantwortlich ist (S. 6, Z. 163).

Ansonsten werden von den DiskussionsteilnehmerInnen keine weiteren Inhalte oder Entscheidungen genannt, die ohne „Wählen mit 16“ nicht umgesetzt worden wären, trotz Nachfragen von Seiten des Moderators.

Jene DiskussionsteilnehmerInnen, die sich zur Frage äußern, welche politische Partei für die politische Umsetzung von „Wählen mit 16“ verantwortlich ist bzw. sich auch explizit der neuen Zielgruppe zugewandt hat, wird die SPÖ genannt (H., S. 6, Z. 161-162; L, S. 6, 168). .

10.3.2.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfragen:

4. *Wurde bzw. wie wird die neue Zielgruppe (16-17-Jährige) von den burgenländischen PolitikerInnen wahrgenommen?“ Wie? Welche Partei hat sich besonders dieser Zielgruppe angenommen?*

5. *„Gibt es euer Meinung nach politische Inhalte oder Entscheidungen, die ohne „Wählen mit 16“ nicht umgesetzt worden wären?“*

Zu diesen Fragenkomplex gibt es unterschiedliche Meinungen. Einerseits wird ein Zugehen von Seiten der Politik auf die Zielgruppe der 16-18-Jährigen registriert, auch wenn die Qualität unterschiedlich beurteilt wird. Andererseits wird dieses Zugehen von einigen DikussionsteilnehmerInnen nicht wahrgenommen. Ganz klar wird die SPÖ als jene Partei benannt, sie sich der neuen Zielgruppe besonders angenommen hat, auch wenn manchmal die Form kritisiert wird (siehe Vorwurf von St. an LH Niessl und Facebook).

Als sogenanntes Ergebnis von „Wählen mit 16“ wird von vielen TeilnehmerInnen der Diskussion einerseits der Jugendlandtag erwähnt, der wiederum von den befragten PolitikerInnen sehr positiv als eine Form der Jugendpartizipation ebenfalls genannt wurde. Aber dieser Jugendlandtag wird durchaus auch von den Jugendlichen kritisiert, weil dort nur bestimmte und ausgewählte Jugendliche agieren können und die demokratische Verbindlichkeit der Ergebnisse, die im Jugendlandtag erzielt werden, nicht ausreichend gegeben ist. Andere politische Inhalte oder Entscheidungen werden von den DikussionsteilnehmerInnen nicht genannt. Andererseits meinen sie, dass es auch die „JugendkandidatInnen“ bei den jeweiligen politischen Parteien gegeben hätte, wobei einige mit einem fixen Mandat ausgestattet wurden.

10.3.3 Politische Bildung an Schulen und „Wählen mit 16“

Wie die Politische Bildung an Österreichs Schulen organisiert ist, wird nicht nur von den führenden ExpertInnen scharf kritisiert, sondern die Kritik kommt auch von vielen PädagogInnen und den verantwortlichen PolitikerInnen. Aber auch einschlägige Studien, wo die Jugendlichen zum Thema „Politische Bildung“ im Kontext „Wählen mit 16“ befragt worden sind, kommen zum Ergebnis, dass eine Grundvoraussetzung für „Wählen mit 16“ eine Verstärkung der Politischen Bildung ist (vgl. SORA 2009, 65). So wird in diesem Abschnitt dargestellt, wie die burgenländischen DiskussionsteilnehmerInnen die Politische Bildung in ihrer Schulzeit erlebt haben.

Auch hier zeigt sich, dass die DiskussionsteilnehmerInnen die Organisation der Politischen Bildung in ihrer Schulzeit durchaus unterschiedlich wahrgenommen haben.

L. hat die „*Politische Bildung an unserer Schule nichts gebracht*“ (S. 9, Z. 252). Als Gründe nennt sie einen „*faden Unterricht*“ und dass keine aktuellen Themen diskutiert wurden, sondern nur Geschichtliches „*herunter gerattert*“ (S. 9, Z. 251). Sch. bestätigt auch aus seiner Sicht die Erfahrungen von L.. E. kann sich detailliert erinnern, wobei er angibt, erst in der vierten und fünften HTL Politische Bildung realisiert zu haben, da war er allerdings schon 19 bzw. 20 Jahre (vgl. S. 9, Z. 264-268). Auch er gibt an, dass keine aktuellen Infos von Seiten der Schule gekommen sind. Und für H. war bei der Politischen Bildung viel Recht dabei und zu viel an Theorie, wobei er sich mehr Praxisbezug gewünscht hätte (vgl. S. 8, Z. 239-241). Auch L. hätte sich gewünscht, dass das Thema Politik nicht nur im Klassenzimmer stattfindet, sondern auch außerhalb der Schule und nennt als Beispiel das Parlament. Diese DiskussionsteilnehmerInnen sind sich auch darüber einig, dass die Informationen zu „Wählen mit 16“, die sie im Rahmen der Politischen Bildung in der Schule bekommen haben, wenig hilfreich waren.
St. hingegen erlebte in der siebten und achten Schulstufe aufgrund eines sehr guten Geschichtslehrers einen „recht guten Unterricht“, mit vielen Exkursionen und Abhandlungen (vgl. S. 8, Z. 230-232). Er gibt aber wie E. an, dass es für „Wählen mit 16“ eindeutig zu spät war (vgl. S. 8, Z. 232). St. erinnert sich, dass

auch PolitikerInnen in die Schule eingeladen wurden (S. 10, Z. 297), während sich E. an keine Gespräche mit PolitikerInnen erinnern kann (S. 10, Z. 301).

Einigermaßen eindeutig war der Wunsch fast aller DiskussionsteilnehmerInnen nach einem eigenen Fach Politische Bildung. H. meint dazu: „*Ja zu Politische Bildung als eigenes Fach, da es ja schließlich um die Zukunft eines jeden geht, wen man wählt. Deshalb ist es sehr wichtig ein Politikgefühl zu entwickeln und sich damit mehr zu befassen.“* (S. 8, Z. 242 – 244). St. spricht sich auch für ein eigenes Fach aus und begründet das damit, weil bei der Koppelung von Geschichte und Politischer Bildung in einem Fach entweder die Geschichte oder die Politik von den LehrerInnen geopfert werden, um in der Zeit zu bleiben, sprich dem Lehrplan gerecht zu werden (vgl. S. 8, Z. 235-236). Sch. hält ein eigenes Fach Politische Bildung für „*sehr sinnvoll“* (S.13), Z. 269), merkt aber an, dass die vielen relevanten Themen wie Migration, Geschichte und Recht schwer abgegrenzt werden können. Und für St. war der Geschichteunterricht im Kontext der Politischen Bildung „*schon wichtig*“ (S. 11, 312 f.), wobei E. daraufhin die Frage stellt, ob man lieber wissen sollte, „*was man wählen soll, oder was vor 1000 Jahren passiert ist?“* (S. 11, Z. 320-321). Daraufhin antwortet St.: „*Für mich war Geschichte nicht da, um zu wissen was ich wähle. Geschichte ist für mich da, um zu wissen, warum wir hier sind und dafür muss ich auch wissen, was vor 1000 Jahren passiert ist.“* (S. 11, Z. 322-324). Auch nach der Frage des Verbesserungsbedarfes bejahen jene DiskussionsteilnehmerInnen, die sich dazu explizit äußern, wie St. (S. 8, 238; L. S. 9, Z. 259-260), wobei Sch. dies wie folgt begründet: „*Es gibt immer Verbesserungsbedarf. Vor allem ist es in der heutigen Wissensgesellschaft schwer, aber wichtig, selektieren zu können, was wichtig bzw, was unwichtig ist. Je höher die allgemeine Bildung, umso besser kommt man auch mit politischen Inhalten zurecht, um sich als mündiger Mensch gegen Populismus behaupten zu können*.“ (S. 10, Z. 282-286).

10.3.3.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfragen:

6. *Wie habt ihr die Politische Bildung in euer Schul- bzw. Lehrzeit erlebt?“*

7. *„Waren die Informationen, die ihr in Politischer Bildung erhalten habt, für die Möglichkeit „Wählen mit 16“ hilfreich?“ Warum ja? Warum nein? ExpertInnen fordern ein eigenes Fach Politische Bildung. Was meint ihr zu dieser Forderung?*

8. *“Gibt es euer Meinung nach einen Verbesserungsbedarf der innerschulischen und außerschulischen Politischen Bildung in Österreich?“*

Mehrheitlich geben die DikussionsteilnehmerInnen an, dass der erlebte Unterricht im Rahmen der Politischen Bildung in der Schule nicht ideal war und auch für „Wählen mit 16“ nicht hilfreich war. Einerseits wird die Qualität des Unterrichts kritisiert (gekoppelt an andere Unterrichtsfächer wie Recht oder Geschichte; fader und theoriehältiger Unterricht, zu wenig Exkursionen und Besuch von PolitikerInnen), andererseits wird auch die Organisation insofern kritisiert, dass die Politische Bildung in den letzten beiden Schulstufen für „Wählen mit 16“ einfach zu spät angesetzt ist.
So ist es nicht verwunderlich, dass die DiskussionsteilnehmerInnen für ein eigenes Fach „Politische Bildung“ plädieren und sie haben dazu teilweise ganz konkrete Vorstellungen. Eine Diskussion ergab sich auch über die Koppelung der Politischen Bildung an Geschichte, wobei hier auch die ExpertInnen bzw. die befragten PolitikerInnen unterschiedliche Meinungen vertreten. Einerseits wird mehr Zeitgeschichte gefordert, anstatt dessen sollen frühhistorische Themen gestrichen werden, andererseits wird auch dieser Teil der Geschichte für den politischen Reifungsprozess von einem Diskussionsteilnehmer als wichtig erachtet.

Folglich erkennen auch alle TeilnehmerInnen, die sich dazu äußern, einen klaren Verbesserungsbedarf, wie derzeit die Politische Bildung an burgenländischen Schulen organisiert ist.

10.3.4 Jugendpartizipation und „Wählen mit 16“

Wie sich Menschen in welcher Form beteiligen, geht sehr stark mit dem jeweiligen (politischen) Sozialisationsprozess einher. Dabei spielt das

Elternhaus, aber auch die nach geordneten Partizipationsfelder eine große Rolle. In diesem Abschnitt werden die Bereiche „Politische Sozialisation“ und „Jugendpartizipation“ anhand der Ergebnisse der Onlinediskussion eingehend erörtert.

Ho. meint: „*Das Elternhaus war in erster Linie ausschlaggebend. Politische Diskussionen gehörten einfach zum Alltag. Auch in Richtung Freizeitgestaltung (Fernsehprogramme usw.) wurde mein Interesse durch verschiedene Aktivitäten geweckt.“* (S. 13, Z. 374-377). Auch für L. (S. 13, Z. 386), Sch. (S. 12, Z. 348) und St. (S. 12, Z. 352-353) war es das Elternhaus, Gespräche mit FreundInnen der Eltern und das gemeinsame Ansehen von politischen Sendungen wie zum Beispiel die „Sommergespräche“ im Fernsehen, die als prägend empfunden wurden. Für E. (S. 13, Z. 261) und Po. (S. 13, Z. 388) waren es Vereine im Ort, aber auch Angebote, bei politischen Parteien im Ort mitzuarbeiten. Sch. nennt die Schülervertretung in der Schule als erste Institution: „*Bei mir war es die Schülervertretung. Es war ein gewisser Reiz da. Die Parteien sind erst danach gekommen, obwohl mein Vater unbewusst immer eine große Rolle als Gemeinderat gespielt hat*.“ (S. 12, Z. 337-339). H. wiederum nennt einen konkreten politischen Anlass, den er als prägend für sein weiteres politisches Engagement empfunden hat. „*Das erste Mal war es der Bank-Burgenland-Skandal. Ich habe damals nicht verstanden, warum man alles der SPÖ in die Schuhe schieben will.*“ (S. 12, Z. 340-341).

Fast alle DiskussionsteilnehmerInnen, die sich zu diesem Punkt äußern, meinen, dass es genügend Beteiligungsfelder für Jugendliche gibt. H. kann sich nicht beschweren, „*dass ich wo mitwirken darf*.“ (S. 12, Z. 346-347). Auch E. zählt einige Möglichkeiten auf, wobei für ihn vor allem die Vereine und Parteien auf kommunaler Ebene interessant sind, wenngleich er das auf Landes- und Bundesebene vermisst (vgl. S. 13, Z. 361-363). Ähnlich beurteilt dies Sch.. „*Das kommt darauf an, wie groß die Kommune ist, wie das Vereinsleben sich gestaltet, wo Freunde und Bekannte und Eltern mitmischen. Dadurch erklären sich auch die Beteiligungsmöglichkeiten*.“ (S. 12, Z. 357-360). St. hingegen kennt nicht wirklich viele Beteiligungsmöglichkeiten, ergänzt aber, dass aufgrund seiner persönlichen Situation durch Studium und Arbeit wenig Zeit

bleibt, sich zu beteiligen (vgl. S. 12, Z. 355f.). L. hat es bis dato noch nicht erwogen, sich in irgendeiner Form zu beteiligen, dafür gab es keinen Anlass (vgl. S. 13, Z. 364-365). Ho. sieht als Grund für die Partizipation den eigenen persönlichen Vorteil als Hauptmotivation, den man in der Beteiligung auf den verschiedenen Ebenen als Jugendlicher vielleicht sieht und daher überall die Möglichkeiten sich zu beteiligen, wenngleich es auf der Gemeindeebene am einfachsten ist (vgl. S. 13, Z. 377-381). Und Po. meint ebenfalls, dass es im Burgenland genügend Möglichkeiten für Jugendliche gebe, sich zu beteiligen, das wird schwieriger, je mehr man in Richtung Bundesebene geht (Vgl. S.14, Z. 389-391).

10.3.4.1 Zusammenfassende Interpretation

Forschungsfragen:

9. *„Wer oder welche Institution hat euch das erste Mal für politische Themen interessiert?“ Was/wer war prägend?*

10. *“Für Jugendliche gibt es verschiedene Beteiligungsfelder (Schule, Betrieb, Parteien, Kommunen, Vereine usw.). Haben junge Erwachsene genügend Beteiligungsmöglichkeiten, wenn sie sich in irgendeiner Form beteiligen wollen?“ Wo sind die Beteiligungsmöglichkeiten gering ausgeprägt und wo sind sie unterentwickelt?“*

11. *Seid ihr mit den Möglichkeiten, sich als Jugendlicher im Burgenland an verschiedenen Prozessen zu beteiligen zufrieden, oder habt ihr diesbezüglich Wünsche und Anregungen?“*

Die Ergebnisse der Onlinediskussion in Bezug auf die politische Sozialisation decken sich eindeutig mit den Erkenntnissen der einschlägigen Literatur und Forschung. Die primäre politische Sozialisation findet in den ersten Lebensjahren und im soziokulturellen Umfeld, sprich in der Familie, Freundes- und Verwandtenkreis statt. Die meisten TeilnehmerInnen geben das

Elternhaus, Freunde und Verwandte an, die für sie in weiterer Folge prägend waren, was das politische Interesse oder Engagement betrifft. Zur sekundären Sozialisation gab es lediglich zwei Aussagen (Schülervertretung und Bank Burgenland Skandal), wobei letztlich beide Diskutanten nach eigenen Angaben aus einem politischen Elternhaus stammen.

Fast alle DiskussionsteilnehmerInnen sehen genügend Möglichkeiten für Jugendliche und junge Erwachsene, sich an den verschiedenen Prozessen zu beteiligen. Insofern gibt es hierzu keine kritischen Äußerungen und somit auch keine Vorschläge oder Wünsche. Insgesamt wird auf den verschiedenen Ebenen auch kein Unterschied im Kontext der Partizipationsmöglichkeit erkannt bzw. angemerkt, allerdings sind sich die Diskussionsteilnehmer darüber einig, dass die Beteiligung in der unmittelbaren Umgebung, also auf kommunaler Ebene am einfachsten ist. Dabei werden Vereine am häufigsten genannt, was auch einschlägige Studien zur Jugendpartizipation belegen. Dadurch ist die Einbindung auf dieser Ebene sehr gut verankert. Je weiter sich die Partizipationsmöglichkeiten auch geografisch von den Jugendlichen entfernen, umso schwieriger wird die Nutzung dieser diese Möglichkeit eingeschätzt.

10.4. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Online-Fokusgruppe

Die DiskussionsteilnehmerInnen haben „Wählen mit 16“ für sich persönliche, aber auch im unmittelbaren sozialen Umfeld durchaus positiv aufgenommen. Bemerkenswert ist die Erkenntnis, dass viele DiskussionsteilnehmerInnen meinen, dass „Wählen mit 16“ keinen Einfluss auf das Politikinteresse von Jugendlichen gehabt habe. Es herrscht die Meinung vor, dass sich politikinteressierte Jugendliche aufgrund von „Wählen mit 16“ jetzt noch mehr interessieren, wobei sich bei politikun- oder nichtinteressierten Jugendlichen das Politikinteresse nicht verändert hat. Vielleicht liegt dies daran, dass die DiskussionsteilnehmerInnen mehrheitlich zu jener Generation gehören, die „Wählen mit 16“ als Selbstverständlichkeit begreift. In diesem Kontext kann man auch die empfindlichen Reaktionen vieler DiskussionsteilnehmerInnen auf den Einwand der „mangelnden Reife“ interpretieren, der fast empört zurückge-

wiesen wurde. Immerhin ein von den Gegnern von „Wählen mit 16“ oft zitiertes Argument.

Die DiskutantInnen haben keine einheitliche Meinung dazu, ob und wie die politischen Parteien auf die Zielgruppe der 16-18-Jährigen zugehen. Zwei konkrete Ergebnisse von „Wählen mit 16“ werden allerdings von den DiskussionsteilnehmerInnen genannt: Die JugendkandidatInnen bei den diversen Wahlgängen und der Jugendlandtag der Burgenländischen Landesregierung. Insofern hat sich die politische Kommunikation der Parteien schon verändert, weil die JugendkandidatInnen nicht nur als „Aufputz“ während der Wahlkampfes hergezeigt werden, sondern auch tatsächlich zu einem Mandat kommen, wie bei der SPÖ und ÖVP. Der Jugendlandtag wird als sinnvolle Institution erlebt, aber auch kritisch hinterfragt, inwieweit die Beschlüsse dieses Jugendlandtages für den Landtag bindend sind und wie dieser Jugendlandtag besetzt ist.

Recht eindeutig fallen die Ergebnisse zum Bereich Politische Bildung aus, wobei alle DiskutantInnen den Unterricht und die Organisation der Politischen Bildung aus unterschiedlichen Sichtweisen kritisiert haben. Von fad, zu wenig praxisnahe, falsche Inhalte bis hin zum viel zu späten Zeitpunkt reicht die Argumentationspalette. Insofern hat „Wählen mit 16“ auch keine wesentliche Rolle im Unterricht gespielt. Diesem Ergebnis folgend, sehen die DiskutantInnen einen Verbesserungsbedarf bei der Umsetzung der Politischen Bildung an den burgenländischen Schulen und favorisieren auch aus unterschiedlichen Gründen ein eigenes Fach „Politische Bildung“.

Die DiskussionsteilnehmerInnen sind mit den Partizipationsmöglichkeiten, die sie in den verschiedenen Feldern vorfinden zufrieden und erkennen dabei keinen Verbesserungsbedarf. Die Möglichkeit, sich bei Vereinen in der Umgebung zu engagieren und zu beteiligen wird oft genannt, aber auch Beteiligungsmöglichkeiten auf Landes- oder Bundesebene werden als möglich erachtet.

11. Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde versucht, mittels einer Methodentriangulation das Thema „Wählen mit 16“ umfassend und mehrdimensional zu analysieren. Der Forschungsgegenstand wurde von drei Punkten betrachtet bzw. konstituiert, wobei auch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert wurde. Das methodische Vorgehen orientiert sich an den Prinzipien von Maria Jahoda (vgl. Flick 2008, 7 f.), die für das gegenständliche Forschungsprojekt angewandt wurden:

- Zur Erfassung der sozialen Wirklichkeit sind qualitative und quantitative Methoden angezeigt,
- objektive Tatbestände und subjektive Einstellungen sollen erhoben werden,
- gegenwärtige Beobachtungen sollen durch historisches Material ergänzt werden und
- unauffällige Beobachtungen des spontanen Lebens und direkte, geplante Befragungen sollen angewendet werden.

In diesem Sinne wurde **im ersten Teil ersten Forschungsarbeit** direkt im Forschungsfeld bei den verantwortlichen PolitikerInnen bzw. dem Kinder- und Jugendanwalt im Burgenland über ihre/die politische Intention von „Wählen mit 16“ in einem partizipativen Kontext mittels qualtitativer ExpertInneninterviews nachgefragt und versucht, die soziale Wirklichkeit zu erfassen. Obwohl dieser Abschnitt als eigener Forschungsteil konzipiert und für die weitere Forschungsarbeit rezipiert wurde, konnten natürlich auch Hypothesen für die beiden weiteren Forschungsarbeiten generiert werden.

In der **zweiten Teil der Forschungsarbeit** wurde mit einem quantitativen Forschungsdesign versucht, die Perzeption der PädagogInnen im Burgenland, die Politische Bildung in der jeweiligen Form unterrichten, zu erheben bzw. objektive Tatbestände und subjektive Einstellungen erhoben. Wobei sich die Politische Bildung als hauptsächliches Erkenntnisinteresse herauskristallisierte

(so auch schon bei den qualitativen ExpertInneninterviews). Durch den hohen Rücklauf von ca. 75 % ist die Repräsentativität der Ergebnisse für die burgenländische Situation aus wissenschaftlicher Sicht gegeben. Es sprechen einige Hinweise dafür, dass in der Tendenz die Ergebnisse auch für die österreichische Situation anzuwenden sind. Dies müsste aber in einer eigenen Untersuchung überprüft werden. In den beiden beschriebenen Forschungsteilen wurde insbesondere auch die gegenwärtige Beobachtung mit den historischen in einem Zusammenhang gestellt.

Im **dritten Teil der dritten Forschungsarbeit** wurde versucht zu eruieren, wie die burgenländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen „Wählen mit 16" rezipiert haben bzw. wie sie den derzeitigen Status Quo der jugend-partizipatorischen Möglichkeiten im Burgenland einschätzen.

Allen drei Forschungsarbeiten wurden theoretische Ausführungen vorangestellt, die den empirischen Teil einleiten sollten: In der ersten Forschungsarbeit war dies schwerpunktmäßig der große Bereich „Wahlen und Wahlrecht", in der zweiten Forschungsarbeit die „Politische Bildung" und in der dritten Forschungsarbeit die „Jugendpartizipation" bzw. die „politische Sozialisation". In diesen theoretischen Abschnitten wurden aus meiner Sicht auch alle relevanten Studien aus den Bereichen „Wählen mit 16"; Nachwahlanalysen und Jugendpartizipation der letzten Jahre verwendet und mit den Erkenntnissen der Forschungsarbeiten verknüpft.

Obwohl in den drei Forschungsarbeiten eigene forschungsleitende Arbeits-hypothesen für die Abarbeitung des empirischen Teils entwickelt werden mussten, standen zu Beginn zwei Haupthypothesen, die als wissenschaftliche Klammer für die gesamte Dissertation dienen und im Sinne der wissenschaftlichen Stringenz für die Schlussinterpretation verwendet werden:

1. *Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre (aktives Wahlrecht) als verbindlichste Form der demokratischen Einbindung bringt eine neue Dynamik in das weite Feld der Jugendpartizipation, führt aber nicht automatisch zu einem höheren Politikinteresse und Mitge-*

staltungswillen bei Jugendlichen bzw. würde weitere (aktivierende) Maßnahmen erfordern.

2. *Das Thema „Wählen mit 16" wird von den verschiedenen AkteurInnen und Strukturen (verantwortliche PolitikerInnen, 16 und 17-jährige ErstwählerInnen, Politische BildnerInnen im Burgenland) in ihrer jeweiligen sozialen Wirklichkeit unterschiedlich konstruiert.*

Viele Erkenntnisse der drei Forschungsarbeiten wurden bereits in den jeweiligen Kapiteln – teilweise sehr ausführlich – diskutiert und interpretiert, sodass im Folgenden der Fokus auf der Interpretation und Diskussion und Zusammenführung der relevanten Forschungsergebnisse liegt. An dieser Stelle möchte ich auch darauf hinweisen, dass die Ergebnisse der drei Forschungsarbeiten nicht einfach „verglichen" werden, sondern im Sinne einer konstruktivistisch ausgerichteten Methodentriangulation zusammengeführt werden.

Seit dem Jahr 2002 können 16-17-jährige BurgenländerInnen bei den diversen Wahlgängen vom aktiven Wahlrecht Gebrauch machen. Für die Jugendlichen und jungen BurgenländerInnen ist „Wählen mit 16" bereits zur Selbstverständlichkeit geworden. Die befragten ExpertInnen aus der Politik und der Kinder- und Jugendanwaltschaft bewerten aus objektiven demokratie-politischen, partizipationspolitischen und gesellschafts-politischen Argumenten „Wählen mit 16" deutlich positiv. Aufgrund der Aussagen der befragten burgenländischen ExpertInnen geht auch eindeutig hervor, dass die positiven Erfahrungen (z.B.: die Wahlbeteiligung betreffend) bei den diversen Wahlen dazugeführt haben, dass das aktive Wahlrecht für 16 und 17-Jährige in Österreich sukzessive etabliert wurde. Alle PolitikerInnen gaben an, in diversen politischen Gremien mehrmals auf „Wählen mit 16" von ParteikollegInnen angesprochen worden zu sein, wobei hierbei die SkeptikerInnen von „Wählen mit 16" allmählich überzeugt werden konnten, da sich alle Parteien im Burgenland zumindest am dem Jahr 2000 für „Wählen mit 16" inner- und außerhalb der eigenen Partei engagiert haben. Die befragten PädagogInnen an burgenländischen Schulen stehen mehrheitlich skeptisch gegenüber „Wählen

mit 16“: rund die Hälfte begrüßen die Möglichkeit, das aktive Wahlrecht auszuüben nicht. Als Begründung geben diese PädagogInnen „mangelndes Interesse“ bzw. „mangelndes Wissen“ der Jugendlichen an. Neben der „politischen Unreife“, waren diese beiden Argumente auch die führenden drei Contra-Argumente, die gegen die Einführung von „Wählen mit 16“ verwendet wurden (vgl. Karlhofer 2007, 40). Bei der Frage, ob das „Wählen mit 16“ beibehalten werden soll, halten sich BefürworterInnen und GegnerInnen die Waage, wobei die Zustimmung von Ebene zu Ebene abnimmt. Wollen noch zwei Drittel der PädagogInnen, dass 16-17-Jährige bei Gemeinderatswahlen wählen können, wollen dies bei nationalen Wahlen nur mehr 48 %. In diesem Kontext interessant erscheint auch das Ergebnis, dass zwei Drittel der befragten PädagogInnen die 16-17-Jährigen für nicht „politisch reif“ erachten, um das aktive Wahlrecht auszuüben. Bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Onlinediskussion wird der Vorwurf der „politischen Unreife“ sehr vehement und energisch zurückge-wiesen.

Die Gründe der Ablehnung sind im Schulkontext m.E. besonders interessant, weil der Grundsatzerlass zur Politischen Bildung gerade hier ansetzen soll und dafür in erster Linie die LehrerInnen Verantwortung tragen, auch wenn dort festgehalten wird, dass Politische Bildung nur dann erfolgreich sein wird, wenn das Zusammenwirken von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern funktioniert, damit die österreichische Schule ihren Beitrag zur Mitgestaltung der politischen Kultur unseres Landes leisten kann. Die absolute Mehrheit der befragten PädagogInnen stellt „Wählen mit 16“ kein gutes Zeugnis aus, wobei hier die Ursachen in erster Linie bei den SchülerInnen gesucht werden und nicht bei der Institution Schule, den Rahmenbedingungen oder bei den eigenen Qualitäten und Ansprüchen im didaktisch-pädagogischen Tun und Handeln der PädagogInnen. Auch wenn im Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung ausdrücklich auf die „*Hauptverantwortung der Eltern für die gesamte Erziehung“* (Grundsatzerlass 1994, 3) hingewiesen wird, darf nicht übersehen werden, dass aufgrund soziokultureller Veränderungen Erziehungs-aufgaben in die Schule hineinverlagert werden, weil dies die Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr in der Form übernehmen können. Unser gesamtes Schul- und Bildungssystem baut allerdings nach wie vor auf das

traditionelle Familiensystem auf. Dass dies kein zeitgemäßes Konzept im 21. Jahrhundert darstellt, zeigen unzählige Diskussionen um die Gesamtschule oder die völlige Neuausrichtung der Vorschulerziehung. Die Schule wird von den Jugendlichen selber – neben der Familie – als wichtigste Bildungsinstanz und Informationsquelle gesehen, als jener Ort identifiziert, an dem die Kompetenzen für die Wahlteilnahme vermittelt werden könnten (vgl. SORA 2009, 65).

60 % der befragten PädagogInnen wiederum geben an, dass „Wählen mit 16" positiv von den Jugendlichen angenommen wurde, was m.E. in einem gewissen Widerspruch zu den 46 % steht, die „Wählen mit 16" nicht begrüßen/ablehnen. Die Mehrheit der PädagogInnen nimmt auch eine Erhöhung des Politikinteresses durch „Wählen mit 16" bei den Jugendlichen wahr, allerdings leistet „Wählen mit 16" laut Meinung der PädagogInnen keinen Beitrag zur sogenannten Politikverdrossenheit. Die DiskutantInnen der Online-Fokusgruppe sehen nur rudimentär einen Einfluss von „Wählen mit 16" auf das Politikinteresse.

Rund zwei Drittel der PädagogInnen nehmen ein höheres Interesse an der Wählergruppe der 16-17-Jährigen wahr. Die befragten PolitikerInnen geben an, dass sie unterschiedliche Konzepte verfolgen, um diese Zielgruppe in der politischen Kommunikation anzusprechen, wobei in erster Linie sehr pragmatische Modelle favorisiert werden. Die verstärkte Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Vorwahlphase bei Gemeinde- und Landtagswahlen, teilweise auch verbunden mit einem fixen Mandat, wird einerseits von den PolitikerInnen genannt und andererseits auch von den TeilnehmerInnen der Fokusgruppe. Der Jugendlandtag wurde ebenfalls als eine Maßnahme erwähnt, die ohne „Wählen mit 16" in dieser Form nicht realisiert worden wären. Ohne auf den großen Bereich der politischen Bildung an dieser Stelle vorgreifen zu wollen, wird ein m.E. signifikantes Ergebnis an dieser Stelle diskutiert. Die befragten PolitikerInnen erklären fast unisono, dass sie auch - nachdem „Wählen mit 16" im Burgenland ermöglich worden ist - so gut wie nie an Schulen eingeladen werden und bedauern diesen Umstand. Auch die DiskussionsteilnehmerInnen „bestätigen", dass im Unterricht der Politischen Bildung kein Kontakt mit PolitikerInnen stattfand. In der Befragung mit den Politischen BildnerInnen gaben mehr als zwei Drittel der Befragten an,

keine PolitikerInnen in den Unterricht einzuladen. Dieser Ergebnis ist m.E. signifikant und im Gesamtzusammenhang bemerkenswert. Analysiert man dann die Begründungen, warum die PädagogInnen keine PolitikerInnen in den Unterricht einladen, können m.E. weitreichende Schlüsse für die Neugestaltung der Politischen Bildung gezogen werden: Neben sehr pragmatischen Begründungen wie zum Beispiel „keine Genehmigung durch den Landesschulrat“ usw., gibt eine beträchtliche Anzahl der PädagogInnen an, keine PolitikerInnen einzuladen, weil diese „manipulierend“ sind, „nicht objektiv“ und in der „Schule nichts verloren haben“. Unterstellt man diesen PädagogInnen, dass sie diese Haltung auch im Unterricht, wo es um politische Bildung geht prolongieren, dann kann dies mit Sicherheit als Beitrag zur „PolitikerInnenverdrossenheit“ gewertet werden und müsste m.E. von den verantwortlichen ExpertInnen und PolitikerInnen kritisch hinterfragt werden. Mehrere Studien belegen, dass die politischen Parteien und deren ProponentInnen von den Jugendlichen als Partizipationsschranken wahrgenommen werden, dafür gibt es mehrere Gründe, die ich an dieser Stelle nicht erläutern kann. Die negative Wahrnehmung der PolitikerInnen wird durch die Medien und mit Sicherheit teilweise durch die Schule noch potenziert, was es m.E zu hinterfragen gilt. Die Schule ist das Nadelöhr, durch welches alle Kinder und Jugendlichen durch müssen. So wäre es mehr als angebracht, dass VetreterInnen der Politik im Idealfall in den Unterricht - insbesondere bei Politischer Bildung – miteingebunden werden, um das „dualistische Menschenbild“ nach Plato und Rousseau (vgl. Becker 2006, 192), welches der/die PolitikerIn innewohnt („Herrscher und Beherrschter“) kennen zu lernen und sich damit direkt kritisch auseinandersetzen zu können. Die PädagogInnen hätten hierbei eine verantwortungsvolle Rolle, in der SchülerInnen als potenzielle Subjekte und nicht als erziehungsbedürftige schützenswerte Objekte behandelt werden sollten, denen man die Demokratie zumuten kann (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, 66). Denn nur so wird Partizipation in der Schule echt und ernst und ist nicht abhängig von der Gnade der PädagogInnen (vgl. ebd.).

Die befragten PädagogInnen stellen allerdings dem Junktim „Wählen mit 16“ und Steigerung der Jugendpartizipation ein gutes Zeugnis aus. Die Hälfte der PädagogInnen meint, dass durch „Wählen mit 16“ die Jugendpartizipation

zugenommen hat und immerhin mehr als die Hälfte würde weitere verbindliche Beteiligungsmaßnahmen – auch in der Schule – für sinnvoll erachten. Im Rahmen der qualitativen Studie erklären die befragten ExpertInnen zu dieser Fragestellung recht eindeutig, dass sich die Jugendpartizipation durch „Wählen mit 16“ deutlich erhöht hat, obwohl hierbei eher die Partizipationsmöglichkeiten durch die Mitarbeit in der politischen Partei gemeint sind. Die befragten PolitikerInnen und der Kinder- und Jugendanwalt stellen auch ein differenziertes Partizipationsverhalten bei den Jugendlichen fest, wobei hier die soziale Lage eine wesentliche Rolle einnimmt. Die ExpertInnen meinen, dass die Beteiligungsmöglichkeiten bei Jugendlichen aus sozial schwachen und bildungsfernen Schichten niedriger ist als bei Jugendlichen, die über einen höheren sozialen Status und eine höheren Bildung verfügen. Dass die soziale Lage das Wahlverhalten beeinflusst und determiniert geht auch aus verschiedenen Studien hervor (z.B. SORA 2009, 55), allerdings werden m.E. keine ernsthaften Bemühungen unternommen, um diese Jugendliche von Seiten der Politik besser in diese Partizipationsfelder außerhalb der Schule umfassend mit einzubinden.
Außerhalb dieser o.a. normativen Partizipationsmöglichkeiten können weder die befragten PolitikerInnen, noch die jungen DiskussionsteilnehmerInnen Möglichkeiten zur Beteiligung von Jugendlichen identifizieren. Nicht nur aus diesen empirischen Befunden ist zu erkennen, dass die Partizipationskultur im Burgenland, wohl auch in Österreich - gerade auch was die Jugend betrifft - eher gering ausgeprägt ist.

Während des gesamten Forschungsverlaufes stieß ich immer wieder auf die schulische Politische Bildung bzw. die Schule als politisch-soziales Lernfeld, die mit dem partizipativen Kontext von „Wählen mit 16“ unabdingbar miteinander verbunden ist. In den theoretischen Kapiteln zum Thema „Politische Bildung“ wurde bereits ausreichend die Kritik der aktuellen Situation von ExpertInnen expliziert, die allesamt[45] sehr scharf die Organisation der Politischen Bildung an Österreichs Schulen kritisieren. Zuletzt übte Peter Filzmaier in der Zeitung „Der Standard“ am 10. Juli 2011 (S.31) massive Kritik und formulierte vier „wirkliche

[45] Bei den Recherchen konnten keine BefürworterInnen auf ExpertInnenebene der Organisation der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip gefunden werden.

Herausforderungen“, die die Politische Bildung gefährden. Filzmaier verortet in der Politischen Bildung eingangs einen Konzeptmangel, wo auch via Medien breitenwirksam und nicht nur für eine interessierte Minderheit kommuniziert wird. Zweitens geißelt Filzmaier etliche (gut gemachte) Projekte wie die Demokratiewerkstatt des Parlaments, wobei die Politische Bildung zur Inzestveranstaltung verkommt, weil sowieso nur jene teilnehmen, die über einen demokratischen Grundkonsens verfügen. Politikverweigerer oder bildungsferne Schichten werden dadurch nicht erreicht. Drittens sieht Filzmaier die Politische Bildung zu sehr auf die Schule fokussiert und meint, dass die außerschulische Jugendarbeit wichtig wäre, um die Altersgruppe der 20 – 30-Jährigen zu erreichen, die er in diesem Kontext als Problemgruppe bezeichnet. Letztlich bezeichnet Filzmaier unter dem Schlagwort „Politik ist schlecht, Politische Bildung gut“ ein Dilemma, welches auch in der vorliegenden Forschungs-arbeit nachgewiesen wurde. Das Negativimage von PolitikerInnen und Parteien ist evident, politische BildnerInnen gewinnen an Profil, wenn sie dazu launig ihr Scherflein beitragen (siehe dazu die Argumentationen der PädagogInnen, warum sie keine PolitikerInnen in den Unterricht einladen).

Die im Rahmen der qualitativen Studie befragten ExpertInnen teilen die kritische Einschätzung über die Organisation der Politischen Bildung an den burgenländischen Schulen. Alle Befragten üben teilweise scharfe Kritik an der Politischen Bildung und lehnen die Organisation als Unterrichtsprinzip ab. Die Argumente sind differenziert. Einerseits werden die LehrerInnenausbildung und die Qualität der Politischen BildnderInnen kritisiert und andererseits auch die mangelnden, für das Entwickeln eines demokratischen Bewusstseins aber notwendigen Inhalte, die dafür zu wenig Substanz aufweisen. Die meisten ExpertInnen wollen, dass die Politische Bildung an den Unterrichtsgegenstand Geschichte gekoppelt werden soll, aber auch die Ressourcen dafür aufgewertet werden sollen. Die DiskussionsteilnehmerInnen der Online-Fokusgruppe haben den Unterricht in Politischer Bildung eher negativ erlebt, weil einerseits relevante Inhalte, zum Beispiel für „Wählen mit 16“ gar nicht oder zu spät in den Unterricht kamen. Andererseits wurde bemängelt, dass der Unterricht als zu fad und zu wenig praxisrelevant wahrgenommen wurde. Diese jungen BurgenländerInnen sehen auch einen starken Verbesserungsbedarf und wollen

die Politische Bildung als eigenes verpflichtenes Unterrichtsfach. Dies wollen im Grunde auch alle im Parlament vertretenden Parteien, was eine im Rahmen der Dissertation gestartete E-Mail Anfrage an die BildungssprecherInnen im Jänner 2009 belegt. Insofern ist es bemerkenswert, dass sich in dieser Frage bis dato auf politischer Ebene keinerlei Diskussionsbedarf diesbezüglich ergeben hat. Über die Einschätzung der Politischen Bildung von Politischen BildnerInnen im schulischen Bereich liegen nach meiner Kenntnis wenige empirische Befunde vor. So sind die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenstudie zu diesem Thema m.E. von besonderer wissenschaftlicher Bedeutung. Zwei Drittel der befragten PädagogInnen geben an, dass der politischen Bildung im Österreichischen Schulsystem eine zu geringe Bedeutung zugemessen wird. Und fast 70 % sprechen sich für ein eigenes Pflichtfach „Politische Bildung“ für alle über 10-Jährigen aus. Offensichtlich sind die PädagogInnen mit der Organisation der Politischen Bildung mehrheitlich nicht zufrieden und würden sich umfassenden Reformen in diesem Bereich nicht verschließen. Das deutliche Votum für ein eigenes Fach „Politische Bildung“, stellt das Unterrichtsprinzip auch von Seiten der PädagogInnen in Frage.

12. Konklusion und Ausblick

„Derselbe Staat, der seinen Bürgern das Wahlrecht, das politische Selbstbestimmungsrecht auszuüben erlaubt, derselbe Staat hat auch dafür zu sorgen, dass es so ausgeübt wird, dass daraus kein Schaden entsteht. Wahlrecht und politische Unterweisung gehören zusammen und sind gegenseitig bedingend; eins ohne das andere ist politischer Widersinn“ (Rühlmann 1908, 52).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch die Einführung von „Wählen mit 16“ auf allen politischen Ebenen eine Dynamik in den diversen Feldern der Jugendpartizipation entstanden ist, dies können in durchaus unterschiedlicher Intensität die befragten Stichproben bestätigen. Ob die Wahlaltersenkung automatisch zu einem höheren Politikinteresse und einem höheren Mitgestaltungswillen geführt hat, kann aufgrund der vorliegenden empirischen Befunde m.E. nicht exakt festgestellt werden. Zumindest die Erhöhung des Politikinteresses konnte wahrgenommen werden.

Wie in den zitierten Studien bereits ausgewiesen, so wird „Wählen mit 16“ von den befragten DiskussionsteilnehmerInnen als selbstverständlich, als Recht und Pflicht konstruiert. Als Recht, welches man auch auf allen Wahlebenen behalten will. Die befragten ExpertInnen (PolitikerInnen und der Kinder- und Jugendanwalt) konstruieren – unabhängig von der Ausgangsmotivation - „Wählen mit 16“ vorwiegend als „institutionelle Möglichkeit“, Jugendliche und junge Erwachsene in „die Politik“ zu bekommen bzw. wird diese Altersgruppe als Wählergruppe wahrgenommen, was sich in der politischen Kommunikation widerspiegelt. Die PädagogInnen konstruieren mehrheitlich „Wählen mit 16“ als eine Maßnahme, die nicht unbedingt nötig wäre, weil zu wenig Interesse und mangelnde politische Reife konstatiert wird.

Österreich nimmt mit dem aktuellen Jugendwahlrecht international eine Vorreiterrolle ein und hätte nun die Aufgabe, im Sinne einer umfassenden und m.E. notwendigen Neuordnung der Demokratie- und Bürgerschaftsbeziehungen die Politische Bildung in Österreich völlig neu zu überdenken und neu zu konzipieren. Ob die inhaltliche Ausrichtung der Citizenship-Education als

Vorbild übernommen werden soll oder nicht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Allerdings ist die Vorgangsweise durchaus würdig, nachgemacht zu werden. Wenn von allen relevanten AkteurInnen ein derartiger Handlunsgbedarf kritisch festgestellt wird, dann kann dies meiner Meinung nach nur über eine tiefgehende Reform der „Politischen Bildung“ erfolgen, wo einschlägige Programme (Erstellung von LehrerInnenhandbüchern; Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen; Gründung eigener LehrerInnenorganisation; Übergreifende Kooperationen von Schule und Kommunen usw.) auf einen starken institutionellen Rahmen aufgesetzt werden und wo die staatlich verantwortlichen Stellen bis hin zu privaten Stiftungen aktiv mit der Umsetzung befasst werden. Parallel dazu müssen diese Maßnahmen wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Das von Reinhard Krammer et al. vorgelegte „Kompetenzmodell für Politische Bildung“ (vgl. Krammer et. al 2008, 3) beinhaltet eine ideale Vorlage für den m.E. notwendigen Handlungsbedarf. In diesem Kompetenzmodell werden Kompetenzen identifiziert, die in einem kompetenzorientierten Unterricht im Bereich der politischen Bildung ein reflektiertes und reflexives Politikbewusstsein erarbeitet werden soll:

- politische Urteilskompetenz; Politische Handlunsgkompetenz;
- politikbezogene Methodenkompetenz;
- politische Sachkompetenz;
- Arbeitswissen und die Stufung der Kompetenzen in Lernkorridore, um eine Engführung der politischen Kompetenzen auf eine Schulstufe zu vermeiden.

Kurz und mit Paul Rühlmann gesagt (vgl. 1908, 64 f.) muss die Kernaufgabe der politischen Bildung die Förderung des politischen Denkens sein, denn das politische Denken ist der Kern der Politischen Bildung, „*weil Bildung nicht in der Menge des verfügbaren Wissens bestehe, sondern in der denkbaren Verarbeitung“*. Bei diesem hohen, aber gleichzeitig selbstverständlichen Anspruch[46] liegt auf der Hand, dass die Politische Bildung nicht von jeder/jedem LehrerIn unterrichtet werden kann, sondern nur von den besten PädagogInnen,

[46] Dies gilt natürlich auch und insbesondere für die außerschulische Bildung, die m.E. dringend einer wissenschaftliche Analyse bedürfen würde, aber an dieser Stelle nicht weiter weiterverfolgt werden kann.

die eine entsprechende Eignung bereits bei Aufnahme des Studiums vorweisen müssen und die das Dilemma „Politik ist schlecht, Politische Bildung ist gut“ (Filzmaier) im Sinne einer sinnvollen pädagogischen Partizipation aufheben könnte.

13. Literaturverzeichnis

Ackermann, Paul (1999): Politische Bildung, in: Richter, Dagmar/Georg Weißeno (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule.

Aigner, Dagmar (2006): Die Landtage, S. 959 – 974, Wien.

Aigner, Dagmar (2005): Wahlen auf Landes- und Kommunalebene, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Von Wahl zu Wahl, Innsbruck/Wien/München, S. 56.

Atteslander P., Methoden der empirischen Sozialforschung, Verlag de Gruyter, Berlin, Aufl.10, 2003, 41 – 330

Barber, B. (1995): Jihad vs. McWorls, New York.

Barber, Benjamin (1994): Starke Demokratie, Über die Teilhabe am Politischen. Hamburg.

Becker, Michael (2006): Klassische und moderne politische Philosophie, in: Lauth/Mols/Wagner (Hrsg.) Politikwissenschaft: Eine Einführung, 5. Auflage UTB, S. 175-207.

Beck, U. (1997): Soziologische Aspekte: Demokratisierung der Familie, in: Palentien/Hurrleman (Hrsg.): Jugend und Politik, Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Berlin, S. 47 – 67.

Beygo, Sinan (2004): Demokratie-lernen in der Schule – Bestandsaufnahme und Lösungsansätze, Norderstedt.

Bodenhöfer, Hans-Joachim (2006): Bildungspolitik, in: Dachs u.A. (Hrsg.), Politik in Österreich, Das Handbuch, S.652 – 663.

Bonfadelli, H. (1998): Politische Kommunikation als Sozialisation, in: Jarren/Sarcinelli/Saxer (Hrsg.), Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft, Wiesbaden, S. 342 – 351.

Bortz, J. & **Döring**, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin.

Boyer, Ludwig (1961): Wahlrecht in Österreich, Band 1, Wahl und Wahlsystem, Wien.

Breit,G./**Schiele**,S. (2004): Demokratie braucht politische Bildung, Baden Württemberg

Cornelisu, C. (2001): Gegenseitiges Verständnis in Computerkonferenzen, Voraussetzungen und Folgen konversationaler Kohärenz in Entscheidungsgruppen im Medienvergleich, Münster.

Crick, B. (1998): Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship.

Dalton, R. (2002): Citizen Politics, New York.

Deinet U. (2005): **„**Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts, in: Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Deinet U. (Hrsg.).

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung, S. 63 – 66.

Dreben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen, Frankfurt am Main.

Ebner, Bernhard/**Sauer**, Hannes/**Schwerwitzl**, Andreas (2009): Daham ist Daham, Bürgermeisterwahlen in Kärnten und Niederösterreich, in: Filzmaier/Plaikner/Duffek (Hrsg.). Stichwort Wählen. Wien/Köln/Weimar, S, 109 – 128.

Eith, Ulrich/**Mielke,** Gerd (2006): Wahlforschung: Zur Bedeutung und Methodik empirischer Sozialforschung in der Politikwissenschaft, in: Mols/Lauth/Wagner, Politikwissenschaft: Eine Einführung, 5. Auflage, Padeborn.

EUYPOUPART – Political Participation of Young People in Europe: Development of Indicators for Comarative Research in the European Union, HPSE-CT-2002-00123: Deliverable No 17 Final Comparative Report (Dezember 2005), Bericht an die EU, Forschungsprojekt gefördert im 5. Rahmenprogramm der EU, Die verwendeten Daten beziehen sich auf eine Umfrage vom 2.11. -15.12.2004 unter 1.000 Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren in Österreich.

Farrel, David (2001): Electoral Systems. A Comparative Introduction. Hounmills: Palgrave Macmillan.

Filzmaier, Peter/**Ingruber**, Daniela (2001: Politische Bildung in Österreich. Perspektiven eines Evaluationsprozesses, Innsbruck, Wien, München.

Filzmaier, Peter (2011): Das Mediendebakel der Politischen Bildung, in „Der Standard“, am 10. Juni 2011, S. 31.

Filzmaier, Peter (2007): Politische Bildung in Österreich, in Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hg.), Strategien der politischen Bildung (Basiswissen Politische Bildung 2: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht), Baltmannsweiler.

Filzmaier, Peter/Hajek, Peter (2005): Jugendstudie 2005 im Auftrag der Bundesländerzeitungen, unveröffentlichter Forschungsbericht.

Flick, Uwe (2008): Triangulation, Eine Einführung. 2. Auflage, Wiesbaden.

Flick, Uwe (2004): Triangulation, Eine Einführung, Wiesbaden.

Flick, Uwe (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Kardorff/Steinke (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbeck, s. 252 – 265.

Flick, U. et al. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitativer Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim.

Geißler, Rainer (1996): Politische Sozialisation in der Familie, in: Claußen/Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen, Instanzen der politischen Sozialisation, Ein Handbuch, S.51-70.

Giesecke, Hermann (2000): Politische Bildung, Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim und München.

Gläser, Jochen/**Laudel,** Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhalts-analyse, Verlag für Sozialwissenschaft, Auflage 2, Wiesbaden.

Gollob, Rolf/**Krapf,** Peter (2007): „Nema Problema...“- Zehn Jahre EDC in Bosnien, in: Strategien der Politischen Bildung, a.a.O., S. 273 – 284.

Görts, T. (2011): Gruppendiskussion – Ein Vergleich von Online- und Offline-Focus-Groups, in: Theobald/Dreyer/Starsetzki (Hrsg.), Online-Amrktforschung – Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen, Wiesbaden, S. 149 – 164.

Griese, Birgit (2005): Triangulation: Ein Forschungsmodell in der empirischen Sozialforschung, Arbeitspapier, Mainz.

Habermas, Jürgen (1997): Drei normative Modelle der Demokratie, in: Habermas (Hrsg.), Die Einbeziehung des Anderen, Studien zur politischen Theorie, Frankfurt/Main, S. 277-292.

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates. Frankfurt/M.

Haubner, Ursula (2009): Beantwortung von E-Mail, am 16.1.2009

Himmelmann, Gerhard (2007): Citizenship Education in England, in: Strategien der Politischen Bildung, a.a.O., S. 203 – 210.

Hopf, Christel**/Hopf,** Wulf 1997): Familie, Persönlichkeit, Politik, Eine Einführung in die politische Sozialisation, Weinheim und München.

Hurrelmann, K. (2002): Zu einer Verbindung strukturfunktionalistischer und interaktionalistischer Konzepte der Sozialisation, Eine Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim/Basel.

Jugendpartizipation in Österreich (2005) Daten und Fakten zur politischen Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener; Wien, S. 21.

Kaas, M./**Marsh**, A. (1979): Political Action, A Theoretical Perspective, in: Barnes/Kaase et. al.: Political Action: Maas Participation in Five Western Democracies, London, S. 27 – 56.

Kant, Immanuel (1783): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. Werke in zehn Bänden. Bd. Darmstadt 975, S. 53 – 61.

Karlhofer, Ferdinand (2007): Wählen mit 16. Erwartungen und Perspektiven, in: Der Wählerwille. Forum Politische Bildung (Hg.). Innsbruck/Bozen/Wien.

Kasperzak, Thomas (2000): Stadtstruktur, Kriminalitätsbelastung und Verbrechensfurcht. Holzkirchen.

Kevenhörster, K. (2008): Politikwissenschaft, Band 1: Entscheidungen und Strukturen der Politik, Wiesbaden.

Kulenkampf, Jens (1989): Davis Hume, München.

Kühberger, Christoph/**Windischbauer**, Elfriede (2008): Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien. S. 1 - 12

Knauer, R. / **Sturzenhecker**, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneger, B./Jansen, S. **63**-94.

Kozeluh, Ulrike (2009): „Wählen mit 16“ Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008, Wien.

Kramer, Reinhard et al. (2008): Die durch politische Bildung zu vermittelnde Kompetenzen, Ein Kompetenzstrukturmodell, Hrsg.: bm:ukk, Wien.

Lamnek, Siegfried (2005), Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Basel, S. 195

Lamnek, S. (1995) Qualitative Sozialforschung – Methoden und Techniken, Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Lauth/Mols/Wagner (2006). Politische Bildung und Politikwissenschaft, in: Lauth/Mols/Wagner (Hrsg.) Politikwissenschaft: Eine Einführung, 5. Auflage UTB

Leeb, Günther (1998): „Wählen mit 16“ – Eine empirische Untersuchung, Wien.

Lösch, Bettina (2007): Demokratie und politische Partizipation unter Bedingungen des globalen Kapitalismus, in: Steffens (Hrsg.), Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster, S. 245 – 257.

Mayer, Elmar (2009): Beantwortung von E-Mail, am 16.1.2009

Mayring, Philipp (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim und Basel, S. 114 – 121.

Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung – eine Anleitung zu qualitativem Denken, München.

Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Mayring, Philipp (1983) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Meuser, M./**Nagel,** U. (2003): Das ExpertInneninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser/Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München.

Meuser, Michael/**Nagel**, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht, Ein Beitrag zur Methodendiskussion, In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg. 1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.

Mickel, Wolfgang (1998): Politikwissenschaft, in: Nohlen/Schultze (Hrsg.), Politikwissenschaft, Theorien – Methoden – Begriffe, München, S. 730.

Milbarth, L.W./**Goel,** L.M. (1977): Political Participation, How and Why People Get Involved in Politics, Chicago.

Morgan, D.L. (1997): Focus Groups as Qualitative Research, Newsbury.

Neuhofer, Hans (1998): Gemeinderecht. Organisation und Aufgaben der Gemeinden in Österreich. Wien/New York

Nohlen, Dieter (2007): Wahlrecht und Parteiensystem, 5. Auflage.

Norris, P. (2002): Democratic Phoenix, Reinventing Political Activism, Cambridge.

Norris, P. (1999): Critical Citizens, Global Support for Democratic Government, Oxford.
Öhlinger, Theo (2005): Verfassungsrecht. Wien.

Parjczer, Markus/**Seidl,** Katharina/**Syrowatka** (2009): Zielgruppe Jugend, in: Filzmaier/Plaikner/Duffek (Hrsg.). Stichwort Wählen. Wien/Köln/Weimar, S, 169 – 187.

Parry.G/Moyser G./Day, N. (1992): Political Participation and Democracy in Britain, Cambridge.

Pelinka, Anton/**Rosenberger**, Sieglinde (2007): Österreichische Politik. Grundlagen – Strukturen – Trends. Wien

Pelinka, Anton (1979): Zur Strategie der politischen Bildung, in Österreich in: ÖZP, Heft 1979/1, S.41-50.

Pfaffenhuemer, Thomas (2009): Der Weg war kein Ziel – Die Entwicklung des modernen Wahlrechts in Österreich, in: Filzmaier/Plaikner/Duffek (Hrsg.). Stichwort Wählen. Wien/Köln/Weimar, S, 77 – 97.

Pfetscht, Frank R. (2003): Theoretiker der Politik, Padeborn, S. 508.

Pharr, S./Puntnam, R. (Hrsg.) (2000): Dissaffected Democracy in Britain, Cambridge.

Pilshofer, Birgit (2001): „Wie erstelle ich einen Fragebogen?“, 2.Auflage. Wissenschaftsladen Graz, Graz.

Poier, Klaus (2009): Österreich neu – Moedell für Wahlrechtsreformen, in: Filzmaier/Plaikner/Duffek (Hrsg.). Stichwort Wählen. Wien/Köln/Weimar. S. 251 – 265.

Positionspapier Demokratiepolitische Bildung (2007): Präambel – Ausgangsposition. Bundes Jugendvertretung. Austrian National Youth Council. Wien.

Powel, G. Binham (2000): Elections as Instruments of Democracy. Majoritarian an Proportional Visions. New Haven / London: Yale Universtity Press.

Raab-Steiner, Elisabeth/**Benesch, Michael** (2010): Der Fragebogen, Von der Forschungsidee zur SPSS / PASW-Auswertung, Wien.

Ragin, Charles (1987): The Comperative Method, California.

Rosenberger, Sieglinde/**Seeber**, Gilg (2008): Wählen, Wien.

Rosenkranz, Barbara (2009): Beantwortung von E-Mail, am 15.1.2009

Rühlmann, Paul (1908): Die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfaches für Politische Bildung, S.63 – 66, in: Detjen, Joachim (2007) (Hg.): Politische Bildung.

Sander, Wolfgang (2009): Anstiftung zur Freiheit – Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz, in: Overwien/Rathenov (Hrsg.) Globalisierung fordert Politische Bildung, Politisches Lernen im globalen Kontext,

Sander, Wolfgang (2006): Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext, in: Diendorfer, Gertraud/Steininger, Sigrid (Hg.), Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich, Schwalbach/Ts., S. 23-38

Sander, Wolfgang (1989): Zur Geschichte und Theorie der Politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule, Marburg

Sarcinelli, Ulrich (1990): Prinzip Verantwortung als politische und pädagogische Bezugsgröße. Überlegungen zum Verhältnis von Politikwissenschaft und politischer Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 367 – 378.

Sarcinelli, Ulrich (1987): Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischen Handelns in der Wahlkampfkommunikation der Bundesrepublik Deutschland.

Schulstatistik (2010): Schuljahr 2009/2010, Burgenländische Statistiken, Amt der Bgld. Landesregierung (Hrsg.), Heft 121, Eisenstadt.

Sebert, Horst (1993): Politische Bildung in der Risikogesellschaft: Marginalisierung oder Aufbruch zu neuen Ufern? Stuttgart, S.16.

Sliwka, A. (2005): Vorbild auch für Deutschland, in: Edelstein/Fauser (Hrsg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik, Berlin.

SORA/ISA (2009): „Wählen mit 16“, Eine Post Election Study zur Nationalratawahlen 2008, Befragung – Fokusgruppen – Tiefeninterviews, Wien.

Spindelegger, Michael (2007): Wer wählen kann muss wählen wollen, zweiter Präsident legt Programm gegen Politikverdrossenheit vor, Presseaussendung, Wien.

Stange, W. (1996): Planen mit Phantasie, Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche, in: Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion “Schleswig-Holstein” – Land für Kinder (Hrsg.), Kiel.

Statistik Austria (2008): Statistisches Jahrbuch Österreichs 2008. Verlag Österreich, Wien.

Statistik Austria (2007)**:** Statistisches Jahrbuch 2007. Wien, S. 484

Steffens, Gerd (2005): Weltwissen, Teilhabe, Lebenshilfe – woran orientiert sich politische Bildung?, in: E. Jung (Hrsg: Weltwissen, Teilhabe; Lebenshilfe als Leitvorstellungen politischer Bildung. Wiesbaden.

Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, S. 319-331.

Ucakar, Karl/**Gschiegl,** Stefan (2010): Das politische System Österreichs und die EU. Wien.

Ucakar, Karl (1985): Demokratie und Wahlrecht in Österreich. Zur Entwicklung von politischer Partizipation und staatlicher Legitimationspolitik. Wien.

Van Deth, J.W. (2006): „Vergleichende politische Partizipationsforschung“, in: Berg-Schlosser/Müller-Rommel (Hrsg.), Vergleichende Politikwissenschaft, Ein einführendes Studienhandbuch, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167 – 187.

Verba, S./**Nie, N.** (1972): Participation in America: Political Democracy and Social Equality, New York.

Vogel, Berhard/**Nohlen,** Dieter/**Schultze,** Rainer-Olaf (1971): Wahlen in Deutschland, Berlin.

Walser, Harald (2009): Beantwortung von E-Mail, am 15.1.2009

Warkus, Matthias (2004): Der Begriff der Perzeption in David Humes „Enquiry“ unter Bezugnahme auf de Malebranche, Nordestedt.

Weikovics, Paul (2002): „Wählen mit 16“, in: Österreichische Gemeindezeitung, 11/2002.

Yom, M./**Wilhelm**, T./**Holzmüller**, H. (2003): Online-Fokusgruppen als innovative Methode zur nutzerbasierten Beurteilung der Web Usability, in: Szwillius/Ziegler (Hrsg.), Mensch & Computer: Interaktion in Bewegung, Stuttgart, S. 2017 – 218.

Internetquellen:

Jusline.at/95._B-VG.html, (Abfrage: 28.4.2011)

Norris, P. (2001): Count Every Voice, Democratic Participation Worldwide, Manuskript unter: http://www.pippanorris.com, am 10.5.2011

Österreichischer Städtebund (2002): http://www.staedtebund.gv.at/de/gemeindezeitung/oegz-beitraege/oegz-beitraege-details/artikel/waehlen-mit-16-rechtsfragen-der-senkung-des-wahlalters-fuer-gemeinderatswahlen.html?tx_ttnews[pointer]=107&tx_ttnews[backPid]=8509&cHash=0803017c944dc7b08f8e0455563de244, am 15.5.2011

Wolf, Andrea/**Steininger**, Sigrid (1997): Politische Bildung in den Schulen – 20 Jahre Grundsatzerlass, http://www.eduhi.at/dl/Kurzfassung.pdf, am 15.5.20011

13.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung nach Geschlecht 138
A**bbildung 2**: Histogramm Altersverteilung gesamte Stichprobe 139
Abbildung 3: An welcher Schule wird unterrichtet? (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent, n=113) 140
Abbildung 4: An welcher Schule wurde unterrichtet? (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent, n=112) 140
Abbildung 5: Welcher Gegenstand wird zurzeit unterrichtet? 141
Abbildung 6: Begrüßung der Einführung von "Wählen mit 16" im Zuge der burgenländischen Landtagswahl 2005 (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent) 142
Abbildung 7: Kategorien befürwortende bzw. ablehnende Feststellung zur Einführung des Wahlrechts für 16-Jährige (Angaben in Prozent; Befürwortung: n=34; Ablehnend: n=52) 143
Abbildung 8: Annahme der Wahlmöglichkeit durch die Jugendlichen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent) 145
Abbildung 9: Beitrag gegen die Politikverdrossenheit (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent) 146
Abbildung 10: Histogramm - Verstärkung des politischen Interesses durch "Wählen mit 16" 147
Abbildung 11: Hauptverantwortliche Partei für die Einführung von "Wählen mit 16" (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent) 148
Abbildung 12: Höheres Interesse der PolitikerInnen an Zielgruppe der 16-17-Jährigen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent) 150
Abbildung 13: PolitikerInnen von verschiedenen Parteien wurden im Zuge des Unterrichtes eingeladen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent) 151
Abbildung 14: PolitikerInnen in den Unterricht; Gründe für AblehnungN= 66; offene Fragen; Mehrfachantworten möglich; Angaben in absoluten Nennungen 151
Abbildung 15: Materialien von Seiten der Schule zur Bearbeitung des Themas "Wählen mit 16" im Unterricht 153
Abbildung 16: Ausübung des aktiven Wahlrechtes 154
Abbildung 17: Zunahme der Jugendpartizipation durch "Wählen mit 16" 156

Abbildung 18: Begrüßen die Möglichkeit von "Wählen mit 16" auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene; aktuelle Einschätzung 157
Abbildung 19: Beibehaltung des aktiven Wahlrechts für 16-17-Jährige bei Gemeinderatswahlen 158
Abbildung 20: Beibehaltung des aktiven Wahlrects für 16-17-Jährige bei Landtagswahlen 158
Abbildung 21: Beibehaltung des aktiven Wahlrechts für 16-17-Jährige bei Nationalratswahlen 159
Abbildung 22: Herabsetzung des Alters bei passivem Wahlrecht 160
Abbildung 23: Mittelwerte - Interesse der Jugendlichen für politische Themen (0=gar nicht; 2=inhohem Maß) 162
Abbildung 24: Einschätzung in Prozent, woran sich Jugendliche bei der Stimmabgabe orientieren 164
Abbildung 25: Bringen die 16-17-Jährigen die politische Reife mit, um bei politischen Entscheidungen mitzuwirken? 165
Abbildung 26: Politische Bildung wird im Schulsystem genug Bedeutung zugemessen 166
Abbildung 27: Politische Bildung als eigenes Pflichtfach für alle über 10-Jährige 168
Abbildung 28: Einführung von "Wählen mit 16" hat einen Beitrag zur Bildung intelligenter StaatsbürgerInnen geleistet 169
Abbildung 30: Weitere Maßnahmen und Initiativen im Rahmen einer umfassenden Jugendbeteiligung wären sinnvoll 171

13.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Korrelationen (Spearman); Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit dem Alter der Lehrkräfte 172
Tabelle 2: Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell, getrennt nach Geschlecht 173
Tabelle 3: Korrelationen (Spearman) Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit Einschätzung der Partizipationssteigerung 173
Tabelle 4: Korrelationen (Spearman) Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit Einschätzung der politischen Reife der Jugendlichen 174
Tabelle 5: Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung „Wählen mit 16“ und aktuell, getrennt Politischer Bildung als Pflichtfach 174
Tabelle 6: Bewertung der politischen Reife der Jugendlichen, getrennt politischer Bildung als Pflichtfach 175
Tabelle 7: Korrelationen (Spearman); Begrüßung des Wahlrechts bei Einführung und aktuell mit Eintreten für weitere Maßnahmen zur politischen Partizipationen von Jugendlichen 175

13.3 Abstract zur Dissertation

Wählen mit 16 im Burgenland – Eine Analyse der politischen Intention, Rezeption in einem partizipativen Kontext und Perzeption ausgehend von den Landtagswahlen 2005

Am 5. Juni 2007 wurde im Nationalrat eine Reform des Wahlrechts auf Bundesebene beschlossen. Ein Eckpfeiler der Wahlrechtsreform war die Senkung des aktiven Wahlalters von 18 auf 16 Jahre. Mit diesem Jugendwahlrecht nimmt Österreich eine internationale Vorreiterrolle ein. "Wählen mit 16" zählt als Beteiligungspraxis zur wichtigsten und gleichzeitig auch zur sozial egalitärsten politischen Partizipationsform (vgl. Rosenberger/ Seeber 2008, 7). In diesem Kontext wurde auch die Hauptthesen der Dissertation formuliert, die als Basis für das gesamte Forschungsprojekt fungiert haben:

1. *Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre (aktives Wahlrecht) als verbindlichste Form der demokratischen Einbindung bringt eine neue Dynamik in das weite Feld der Jugendpartizipation, führt aber nicht automatisch zu einem höheren Politikinteresse und Mitgestaltungswillen bei Jugendlichen bzw. würde weitere (aktivierende) Maßnahmen erfordern.*
2. *Das Thema „Wählen mit 16“ wird von den verschiedenen AkteurInnen und Strukturen (verantwortliche PolitikerInnen, 16 und 17-jährige ErstwählerInnen, Politische BildnerInnen im Burgenland) in ihrer jeweiligen sozialen Wirklichkeit unterschiedlich konstruiert.*

Als Forschungsfeld wurde das Burgenland ausgewählt, weil das Burgenland als erstes Bundesland „Wählen mit 16“ auf allen politischen Ebenen ermöglichte.
Zur Bearbeitung der relevanten forschungsleitenden Hypothesen wurde die sozialwissenschaftliche Methode der Triangulation gewählt. Bei der Triangulation wird die Betrachtung im Forschungsprozess von zwei und mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge

realisiert und ist auch für den konstruktivistischen Zugang dieser Forschungsarbeit relevant. Die politische Intention wurde durch sieben leitfadengestützte qualitative ExpertInneninterviews exploriert. In einem quantitativen Forschungsdesign wurde eine Fragebogenstudie - mit einem hohen Rücklauf von 75 % - mit Politischen BildnerInnen an burgenländischen Schulen durchgeführt, um deren Perzeption von „Wählen mit 16“ zu erforschen. Empirisch erforscht – mittels Onlinefokusgruppe - wurde letztlich die Rezeption in einem partizipativen Kontext von jungen BurgenländerInnen zum Thema „Wählen mit 16“.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch die Einführung von „Wählen mit 16“ auf allen politischen Ebenen eine Dynamik in den diversen Feldern der Jugendpartizipation entstanden ist. Zumindest die Erhöhung des Politikinteresses konnte aufgrund von „Wählen mit 16“ eindeutig wahrgenommen werden. „Wählen mit 16“ wird von den befragten DiskussionsteilnehmerInnen als selbstverständlich, als Recht und Pflicht konstruiert. Die befragten ExpertInnen konstruieren „Wählen mit 16“ vorwiegend als „institutionelle Möglichkeit“, Jugendliche und junge Erwachsene in „die Politik“ zu bekommen. Die PädagogInnen konstruieren mehrheitlich „Wählen mit 16“ als eine Maßnahme, die nicht unbedingt nötig wäre, weil zu wenig Interesse und mangelnde politische Reife konstatiert wird. Letztlich konnten noch verschiedene Ergebnisse gewonnen werden, die für das politikwissenschaftliche Erkenntnisinteress relevant sind, z.B.:

- Das Burgenland war für die flächendeckende Implementierung von „Wählen mit 16“ politisches Vorbild für andere Bundesländer und die Bundesparteien.
- Die hohe Ablehnung von „Wählen mit 16“ der politischen BildnerInnen an den burgenländischen Schulen, sowie die sich in der Studie offenbarende (negative) Haltung gegenüber den PolitikerInnen, welches das Dilemma (Filzmaier 2011, 3) „Politik ist schlecht, Politische Bildung ist gut“ manifestiert.

13.4 Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Familienname:	FÜRST
Vorname:	Roland
Geburtsdatum:	13.03.1969
Anschrift:	7202 Bad Sauerbrunn, Lindenweg 9
Telefonnummer:	0676/9307111
E-Mail:	fuerst.roland@aon.at

Ausbildung:

1975 – 1979	Volksschule in Berndorf
1979 – 1983	Hauptschule in Berndorf
1983 – 1984	Polytechnische Schule in Pottenstein
1984 – 1985	Lehre als Mechaniker
1985 – 1989	Lehre als Betriebsschlosser & Lehrabschluss-prüfung
1990 – 1994	Vorbereitungslehrgang und Bundesakademie für Sozialarbeit in Wien
2006	Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades für sozialwissenschaftliche Berufe an der Fachhochschule St. Pölten. Diplomarbeit: Der Kontrollaspekt in der Bewährungshilfe - das Verhältnis „Betreuung“ versus „Kontrolle“ in der Betreuung von dissozialen Sexualstraftätern (quantitative Forschung).

Beruf:

1994 – 1995	Zivildienst in der Agentur ”Südwind” (ÖIE)

1994/3 –2003/8	Diplomierter Sozialarbeiter bei der Bewährungshilfe in Wr.Neustadt (Neustart)
2003/5 – 2003/12	Hauptberuflicher Redakteur bei „KURIER“ Burgenland
2004/1 – 2004/6	Sozialarbeiter bei Verein „Interwork NÖ
2004/7 - 2005/9	Pressesprecher (Vertragsbediensteter, gehobener Verwaltungs- und Rechnungsdienst) bei der Burgenländischen Landesregierung, Büro Dr. Rezar.
Seit 2006/9	Hochschullehrer an der Fachhochschule Campus Wien, Departement Soziales, Lehre und Forschung.