

Masterthesis zur Erlangung des Hochschulgrades Master of Science (M.Sc.)
im Fach „Planung und Partizipation“ an der Universität Stuttgart

Der 8er-Rat – ein kommunalpolitisches Modell zur Stärkung der Jugendbeteiligung?

—

*Eine Analyse hinsichtlich der (nachhaltigen)
Mobilisierung zur aktiven Beteiligung von Jugendlichen
in Anbetracht differenzierender Bildungsniveaus*

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Angelika Vetter
Institut für Sozialwissenschaften
Abteilung für Politische Systeme und
Politische Soziologie

vorgelegt von:

Denis Schuster
Achalmstr. 13
70188 Stuttgart

Tel.: [REDACTED]

denis.schuster@t-online.de
Matrikelnummer: 2713447

Zweitgutachter:

Prof. Dr. André Bächtiger
Institut für Sozialwissenschaften
Abteilung für Politische Theorie und
Empirische Demokratieforschung

Abgabedatum: 6. November 2019

*“Ziel einer demokratischen Gesellschaft muss es sein,
Kinder und Jugendliche
an allen wesentlichen Entscheidungen in ihrer Lebenswelt
direkt zu beteiligen.“*
(Gürlevik et al. 2016: 14)

*„Wo Kinder- [sic!] und Jugendliche demokratisches Miteinander
lernen und praktizieren und somit ein positives Gefühl
zu ihrem Wohnort entwickeln können,
profitiert auch die Kommune als lebenswerter Ort.*

*Menschen, die in ihrer Kindheit und Jugend erfahren,
dass ihre Stimme Wirkung erzielen kann,
dass sie gestalten und mitbestimmen können,
sind auch später eher bereit,
sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen.“*
(Servicestelle Jugendbeteiligung e.V. 2016: 4)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
Verzeichnis der Anlagen	6
1. Einleitung	7
2. Gegenwärtige Sachlage zur Jugendbeteiligung	10
2.1. Begriffsdefinitionen von „Jugendlichen“ und von „Beteiligung“	11
2.2. Rechtliche Grundlagen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen	23
2.3. § 41a Abs. 1 Gemeindeordnung für Baden-Württemberg	25
2.4. Berechtigung der Jugendbeteiligung	27
2.5. Befunde zur Beteiligung und den Einstellungen von Jugendlichen – Stand der Forschung	37
2.6. Konklusion: Was begünstigt die Partizipation Jugendlicher?	55
3. Was ist der 8er-Rat?	61
4. Theoretische Grundlagen	70
4.1. Politische Partizipationsforschung	71
4.2. Das Civic Voluntarism Model	73
4.3. ... und dessen Adaption auf die Jugendlichen	78
5. Spezifikation des Forschungsdesigns	82
5.1. Begründung des Vorgehens	83
5.2. Das Prozedere im Vorfeld und die Kontaktaufnahme	85
5.3. Erhebungsinstrument – Standardisierte Befragung	86
5.3.1. Fragebogenerstellung	87
5.3.2. Befragungsdurchführung	91
5.4. Ziel der Untersuchung	92
6. Methodisches Vorgehen	97
7. Ergebnisdarstellung und Interpretation der Daten	104
7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	139
8. Fazit, Diskussion und Ausblick	143
Literaturverzeichnis	149
Anhang	161

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Modifiziertes Civic Voluntarism Model, eigene Darstellung.	82
Abbildung 2: Visualisierung der drei forschungsleitenden Fragen, eigene Darstellung.	93
Abbildung 3: Exemplifizierendes Forschungsmodell, eigene Darstellung.	94
Abbildung 4: Visualisierung der aufgeschlüsselten Erklärungsvariablen für das Partizi- pationsverhalten, eigene Darstellung.	95
Abbildung 5: Visualisierter Moderationseffekt, eigene Darstellung.	97
<hr/>	
Tabelle 1: Entscheidungsgrund für gewähltes Thema (Mehrfachnennung möglich). ..	106
Tabelle 2: Mittelwerte von ausgeübten Engagements in Abhängigkeit von der Teilnah- me am 8er-Rat.	107
Tabelle 3: Mittelwerte von ausgeübten Engagements in Abhängigkeit des Bildungsni- veaus.	108
Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung ausgeübter Engagements nach Bildungsniveau in %.	109
Tabelle 5: Motive für ein Engagement (Mehrfachnennung möglich).	110
Tabelle 6: Mittelwerte der Bewertung des 8er-Rates in Abhängigkeit des Bildungsni- veaus.	111
Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung der Güte der Bewertung des 8er-Rates nach Bildungs- niveau in %.	111
Tabelle 8: Erklärungsmodell für die Güte der Bewertung.	112
Tabelle 9: Erklärungsmodell für die Güte der Bewertung mit höherem Detaillierungs- grad.	113
Tabelle 10: Mittelwerte der Aktivität im 8er-Rat in Abhängigkeit des Bildungsniveaus.	113
Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung des Grades der Aktivität im 8er-Rat nach Bildungsni- veau in %.	114
Tabelle 12: Erklärungsmodell für den Aktivitätsgrad im Modell.	115
Tabelle 13: Erklärungsmodell für den Aktivitätsgrad im Modell mit höherem Detaillie- rungsgrad.	116
Tabelle 14: Mittelwerte der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der Teil- nehmerInnen des 8er-Rates in Abhängigkeit des Bildungsniveaus.	117

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates nach Bildungsniveau in %.	117
Tabelle 16: Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates.	118
Tabelle 17: Erweitertes Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates.	119
Tabelle 18: Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates mit höherem Detaillierungsgrad.	120
Tabelle 19: Erweitertes Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates mit höherem Detaillierungsgrad.	121
Tabelle 20: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit von der Teilnahme am 8er-Rat.	121
Tabelle 21: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit des Bildungsniveaus.	122
Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung nach Bildungsniveau in %.	123
Tabelle 23: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit der Ressourcenausstattung.	124
Tabelle 24: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit der Motivationsdispositionen.	125
Tabelle 25: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit der Netzwerkaktivität.	126
Tabelle 26: Erklärungsmodell für die Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung beider Gruppen.	128
Tabelle 27: Erklärungsmodell für die Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung beider Gruppen mit höherem Detaillierungsgrad.	131
Tabelle 28: Erklärungsmodell für die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung in der Gegenüberstellung.	135
Tabelle 29: Korrelationen zwischen dem Bildungsniveau / der Ressourcenausstattung / den Motivationsdispositionen / der Netzwerkaktivität und der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung.	138
Tabelle 30: Moderationseffekt der Teilnahme am 8er-Rat auf den Einfluss der Bildung bezüglich einer nachhaltigen Beteiligung.	139

Verzeichnis der Anlagen

1. Operationalisierung
2. Fragebogen 8er-Rat
3. Fragebogen Kontrollgruppe
4. Anschreiben (kombiniert) BürgermeisterInnen bzw. Verantwortliche in der Jugendarbeit
5. Anschreiben (kombiniert) Schulleitung und Lehrende
6. Anschreiben (spezifisch 8er-Rat) Schulleitung und Lehrende
7. Anschreiben (spezifisch Kontrollgruppe) Schulleitung und Lehrende
8. Motivationsschreiben für die Schülerinnen und Schüler 8er-Rat
9. Informationsschreiben für die Eltern 8er-Rat
10. Motivationsschreiben für die Schülerinnen und Schüler Kontrollgruppe
11. Informationsschreiben für die Eltern Kontrollgruppe
12. Datenschutzbestimmungen
13. Phasenplan des Modells 8er-Rat

1. Einleitung

„Democracy is the government of the people, by the people, and for the people“ stellte Abraham Lincoln bereits 1863 klar. Er wollte damit zum Ausdruck bringen, dass in Demokratien nicht nur alle Herrschaft¹ vom Volke ausgeht, sondern dass das Volk die Herrschaft auch ausüben soll und Entscheidungen im Sinne und zum Wohle des Volkes getroffen werden sollen. Da also in der Regierungsform der Demokratie alle Macht vom Volke ausgeht nimmt dieses zwangsläufig eine wesentliche und mitbestimmende Funktion ein, die aber angenommen und ausgefüllt werden muss. Je mehr sich das Volk dabei in die Entscheidungsfindung einmischen kann und einmischt, desto größer ist der Wert der Demokratie. „Where few take part in decisions there is little democracy; the more participation there is in decisions, the more democracy there is“ (Verba/Nie 1972: 1). Somit sollte es ein Anliegen sein möglichst viele Bürgerinnen und Bürger² zu beteiligen, unabhängig von Herkunft bzw. kulturellen Hintergrund, sozialer Stellung, Alter oder sonstigen charakterisierenden Merkmalen. Denn zu der Bevölkerung gehören, neben den Wahlberechtigten, ebenso Kinder und Jugendliche. Und diese wollen sich beteiligen, wie sich in Zeiten von Jugendprotesten gegen die Urheberrechtsreform (Artikel 13³, Uploadfilter) und den Demonstrationen der „Fridays-for-Future“-Bewegung eindrücklich zeigt.

Bei politischen Entscheidungsprozessen werden die Meinungen und Wünsche von Kindern und Jugendlichen oftmals nicht berücksichtigt. Zum Teil liegt das daran, dass manchmal schlichtweg kein Angebot für sie zur Äußerung ihrer Gedanken besteht, das von ihnen angenommen werden könnte. Oft erfahren Kinder (bzw. deren Eltern) und Jugendliche aufgrund schlechter oder mangelnder Kommunikation aber auch gar nicht erst, dass sie sich hätten einbringen können. Und manchmal haben sie auch einfach keine Lust sich zu engagieren oder trauen es sich nicht zu. Diejenigen, die es sich zutrauen und Lust haben sich einzubringen, gehören überwiegend zu den besser gebildeten bzw. sozial besser gestellten Jugendlichen (vgl. BW Stiftung 2015: 29, vgl. Ebner et al. 2010: 242). „[D]ie Beteiligungschancen junger Menschen [sind] sozial ungleich verteilt und stark abhängig vom Bildungsstand der Eltern und ihrem sozialen Hintergrund“

¹ In Artikel 20 (2) des Grundgesetzes als „Staatsgewalt“ bezeichnet: Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nicht durchgängig eine geschlechterneutrale Sprache verwendet. Mit Begriffen und Bezeichnungen des generischen Maskulinums wie „Bürger“ sind selbstverständlich immer auch Frauen und anderweitige Geschlechteridentitäten gemeint. Um der Gendersensibilität dienlich zu sein, aber Störungen im Lesefluß dennoch zu vermeiden, wurde, wenn nicht ohnehin beide Formen separat aufgeführt wurden, in den meisten Fällen zumindest die kombinierte Form „BürgerInnen“ gewählt. Es ist keineswegs irgendeine Form der Diskriminierung intendiert.

³ In der endgültigen Fassung als „Artikel 17“ bezeichnet.

(BMFSFJ 2015: 31). Hierdurch entsteht eine Verzerrung zwischen den geäußerten und den tatsächlichen Anliegen der Jugendlichen. Nicht selten sind die sich beteiligenden Jugendlichen Mitglieder des Jugendgemeinderates. Durch die permanenten Personalwechsel innerhalb der Jugendgemeinderäte kann, entgegen dem Anschein, nur gelegentlich von einem stetigen Gremium ausgegangen werden, wenn sich der Jugendgemeinderat aufgrund mangelnden Interesses nicht sogar völlig auflöst. Insgesamt ist „der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die von Beteiligungsangeboten tatsächlich erreicht werden, gering“ (ebd.).

Um die Probleme bezüglich der Jugendbeteiligung in den Griff zu bekommen und um für ein breiteres Angebot zu sorgen sind zum 01.12.2015 weitreichende Änderungen der Gemeindeordnung von Baden-Württemberg in Kraft getreten. Der § 41a GemO BW widmet sich der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. „(1) Die Gemeinde soll Kinder und muss Jugendliche bei Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, in angemessener Weise beteiligen. Dafür sind von der Gemeinde geeignete Beteiligungsverfahren zu entwickeln. [...]“ Das Problem hierbei sind die unbestimmten Rechtsbegriffe wie „Interessen berühren“, „in angemessener Weise“ und „geeignete Beteiligungsverfahren“, die Interpretationsfreiraum lassen und somit zu einer Ermessensentscheidung werden. Der zweite Teil des ersten Absatzes liest sich wie folgt: „[...] Insbesondere kann die Gemeinde einen Jugendgemeinderat oder eine andere Jugendvertretung einrichten. Die Mitglieder der Jugendvertretung sind ehrenamtlich tätig.“ Hierbei sticht das Wort „kann“ heraus. Ein Teil der Arbeit muss sich demnach kritisch mit diesem Paragraphen, seinem Wortlaut, seiner tatsächlichen Bedeutung und seinen realen Auswirkungen auseinandersetzen. Bevor allerdings detailliert auf den § 41a GemO BW eingegangen wird, werden die rechtlichen Grundlagen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf sämtlichen juristischen Ebenen (international, europäisch, national, kommunal) dargestellt.

Durch die Einführung des § 41a GemO BW beschäftigen sich immer mehr Kommunen damit, wie sie Kinder und Jugendliche adäquat und auch nicht akut-projektbezogen an Entscheidungen innerhalb der Gemeinde beteiligen können. Ein neuartiges Modell zur partizipativen Einbeziehung von Jugendlichen aller Bildungsschichten ist der innerhalb des Unterrichts verankerte 8er-Rat⁴. Der 8er-Rat ist ein kommunalpolitisches Jugendbeteiligungsmodell, bei dem, je nach Größe der Kommunen bzw. Anzahl der vorhandenen Schulen, die Schülerinnen und Schüler einiger oder aller achten Klassen der Kommune schulartübergreifend zusammen an selbsterwählten Themen, die ihre Kommune betref-

⁴ Das ist die offizielle Schreibweise und wird deswegen in dieser Arbeit durchgängig verwendet.

fen, arbeiten können. Das Modell erscheint besonders interessant, da es darauf ausgelegt ist auch bildungsschwächere Jugendliche zur Mitarbeit zu bewegen, was bisher keinem anderen Format zur Genüge gelungen ist (so zumindest der aktuelle Stand der Forschung).

Diese explanative Forschungsarbeit verfolgt einen theoriegeleiteten, empirisch-quantitativen Ansatz und beschäftigt sich damit, das Modell des 8er-Rates bei Jugendlichen **unterschiedlicher Bildungsniveaus** vergleichend zu untersuchen im Hinblick auf

- a) ihre **Bewertung** des Modells „8er-Rat“
- b) ihre **aktive Beteiligung** innerhalb des 8er-Rates
- c) ihre über das Modell hinausgehende **Motivation für eine nachhaltige Beteiligung** (in Form von politischer Partizipation oder sozialem Engagement).

Von Bedeutung wären diese Ergebnisse, um die Wirksamkeit des 8er-Ratmodells in Bezug auf die Mobilisierung von (insbesondere bildungsschwächeren) Jugendlichen zur Partizipation mittels Zahlen und Fakten einordnen zu können. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass der 8er-Rat in Kommunen, in denen er bereits zur Anwendung kommt, strukturell gefestigt wird und dass noch mehr Kommunen von der Einführung des Modells überzeugt werden könnten. Beides würde in einer Steigerung der Jugendbeteiligung, und langfristig gesehen vielleicht sogar in einer Stärkung der Partizipationslandschaft allgemein, resultieren. Was schlussendlich uns allen, der gesamten Gesellschaft, als Gewinn zugutekommt.

Die explanativ angelegte Forschungsarbeit unterliegt einer zweigliedrigen Strukturierung. Begonnen wird mit einer theoretischen Komponente auf deren Grundlage die Ergebnisse des folgenden empirisch-quantitativen Teils erhoben, ausgewertet und interpretiert werden konnten.

Da zunächst das Erkenntnisinteresse präzisiert wurde (Kap. 1), wird die faktische Forschungsarbeit mit einem Kapitel begonnen, das einen Überblick über die Beteiligung und die Einstellungen von Jugendlichen gewährt und die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zusammenfasst (Kap. 2). Das inkludiert auch wichtige Begriffsdefinitionen und die rechtlichen Rahmenbedingungen. Außerdem werden Berechtigungsgründe für die Beteiligung von Jugendlichen erörtert und damit ihre Bedeutung herausgestellt.

Im Anschluss daran wird das Format „der 8er-Rat“ im Detail vorgestellt und der Jugendgemeinderat als etabliertes, aber, überspitzt ausgedrückt, gescheitertes Jugendbeteiligungsformat skizziert (Kap. 3).

Darauf folgt ein kurzgehaltener Einblick in die Partizipationsforschung, der u.a. auch das theoretische Fundament dieser Forschungsarbeit vorstellt (Kap. 4.1 und Kap. 4.2).

Dabei handelt es sich um das Civic Voluntarism Model (CVM) nach Verba et al. (1995), das aber auf die Zielgruppe der Jugendlichen angepasst werden muss. Diese Adaption knüpft direkt an und es werden die vorgenommenen Änderungen aufgezeigt und begründet (Kap. 4.3). Das ursprüngliche Modell arbeitet mit drei Erklärungsfaktoren für politische Partizipation, die sich als „Ressourcen“, „Motive“ und „Netzwerke“ darstellen. Diese drei Erklärungsfaktoren setzen sich aus mehreren Subfaktoren zusammen. Im Zuge der Adaption wird mit der „Bildung (als Ressource)“ ein vierter Erklärungsfaktor in das Modell aufgenommen, weitere Modifikationen werden bei den Subfaktoren vorgenommen.

Es folgt eine detaillierte Darlegung des Forschungsdesigns (Kap. 5), das vorsieht, dass die Schülerinnen und Schüler per Fragebogen befragt werden. So wird sichergestellt, dass eine größtmögliche Anzahl der Jugendlichen die Möglichkeit hat, dass ihre Meinung wahrgenommen wird und dass die höchstmögliche Repräsentativität (innerhalb der Menge der TeilnehmerInnen des Modells) gewährleistet wird. Um mögliche Effekte tatsächlich dem Modell des 8er-Rates zuordnen zu können, wird es eine Vergleichsgruppe aus Schülerinnen und Schülern achter Klassen geben, die nicht am 8er-Rat teilgenommen haben. Zudem werden am Ende des Kapitels die, aus den logischen Erkenntnissen der bis dorthin getätigten Forschungsarbeit abgeleiteten, postulierten Gruppenunterschiede und generierten Zusammenhangshypothesen präsentiert.

Das nächste Kapitel erklärt das methodische Vorgehen und die vorgenommenen Operationalisierungen (Kap. 6). Die anschließende Auswertung erfolgt in SPSS. Methodisch wird es sich dabei um verschiedene deskriptive und inferenzstatistische Analyseverfahren handeln. Zuletzt folgt die Darstellung der Ergebnisse und die Interpretation der Daten (Kap. 7). Die Forschungsarbeit endet mit einem abschließenden Fazit (Kap. 8).

2. Gegenwärtige Sachlage zur Jugendbeteiligung

In diesem Kapitel werden zunächst bedeutsame Begriffsdefinitionen exponiert und die rechtlichen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendbeteiligung geklärt. Daran anschließend werden Gründe aufgeführt, wieso die Beteiligung von Jugendlichen berechtigt und wichtig ist. Gefolgt wird mit einem Forschungskonzept, der die Erkenntnisse der einschlägigen Literatur referiert und geschlossen wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung über die Einflussfaktoren und Motive, aus denen heraus Jugendliche partizipieren.

2.1. Begriffsdefinitionen von „Jugendlichen“ und von „Beteiligung“

Jugendliche

Zunächst müsste der Begriff des „Jugendlichen“ definiert und theoretisch konzeptualisiert werden, dieser wird allerdings durch verschiedene Fachrichtungen und Studien unterschiedlich ausgelegt, sodass es keine einheitliche Definition eines „Jugendlichen“ gibt. Die Altersabgrenzungen variieren stark, wobei der gesellschaftliche Kontext und individuelle Faktoren ohnehin definatorisch aussagekräftiger sind als absolvierte Lebensjahre.

Rechtswissenschaftlich werden Personen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren als Jugendlicher definiert.⁵ Dies geht aus dem § 7 Begriffsbestimmungen des Sozialgesetzbuch VIII und aus dem § 1 Begriffsbestimmungen des Jugendschutzgesetzes hervor. Folglich werden Personen bis zum Erreichen des 14. Lebensjahres als Kinder angesehen. Die Volljährigkeit, so im Bürgerlichen Gesetzbuch § 2 geregelt, tritt mit der Vollendung des 18. Lebensjahres ein. Eine weitere Unterscheidung nimmt der Gesetzgeber bis zum 21. Lebensjahr vor, denn bis dahin zählen Jugendliche als Heranwachsende und können strafrechtlich nach dem Jugendstrafrecht behandelt werden.

Die UN-Generalversammlung bezeichnet Personen zwischen 13 und 24 Jahren als Jugendliche, unterscheidet diese jedoch aufgrund soziologischer und psychologischer Aspekte in zwei Kategorien: Teenager (13-19 Jahre) und junge Heranwachsende (20-24 Jahre). Ebenfalls werden Jugendliche als ökonomisch abhängig, nicht erziehungsbedürftig und nicht über die gleichen Rechte wie Erwachsene verfügend beschrieben (vgl. Moser 2010: 34, vgl. Scherr 2009: 27).

Ein Definitionsansatz ist die Unterteilung in Lebensphasen, die sich aber im Laufe der Zeit verändert haben und deren Altersgrenzen, je nach Literatur, etwas variieren. So wurde die Lebensphase der Jugend in den 50er-Jahren auf die Altersspanne zwischen 15 und 20 beschränkt, wohingegen sie heute dreimal so lange andauert, nämlich von einem Alter von zehn bis 25 Jahren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 17). Diese kontinuierliche zeitliche Ausdehnung des Abschnitts der Jugend resultiert aus einer Vorverschiebung der Pubertät, deren Beginn mit dem Anfang der Jugendphase gleichgesetzt wird, einem nach hinten verschobenem Eintritt ins Erwachsenenalter, der das Ende der Jugendphase deklariert, und aus einem angewachsenen Stellenwert dieser Lebensphase (vgl. ebd.: 19). Der obere Abschnitt dieser Phase kann auch als Stadium der Postadoleszenz gekennzeichnet werden, in dem „dem reifenden Individuum die Harmonisierung

⁵ Das 18. Lebensjahr ausgeschlossen.

und Integrierung der Bestandteile seiner Persönlichkeit abverlangt“ (Spektrum 2019a: o.S.) wird. Die Ausdehnung der Altersgrenzen sind den veränderten Bedingungen und neuen Individualisierungsmöglichkeiten in der Lebensgestaltung der Jugendlichen zuzuschreiben, die sich durch ein angewachsenes Ausmaß der Selbstbestimmung in einer zunehmenden Breite von Verhaltensweisen und Mustern als Pluralisierung abzeichnen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 17 f.). Folglich ergeben sich in der Definition und Gestaltung der Lebensphasen hohe Freiheitsgrade, deren bewusste Ausgestaltung und inhaltliche Sinnggebung hohe Ansprüche an die Eigenleistung eines jeden Menschen erfordert (vgl. ebd.: 18 f.). Die Verlängerung der Jugendphase ist demnach ein Resultat der individueller gestaltbaren Lebensentfaltung und sollte keinesfalls als Desinteresse an Autonomie missverstanden werden (vgl. BMFSFJ 2013: 45).

Die Lebensphase der Jugend kann nochmals in drei Abschnitte untergliedert werden: die frühe Jugendphase (12 bis 17 Jahre), die mittlere Jugendphase (18 bis 21 Jahre) und die späte Jugendphase (22 bis 27 Jahre) und außerdem gilt sie nicht mehr als „Durchgangsphase“, sondern ist mit expliziten Bewältigungsaufgaben verbunden und erhält daher eine eigenständige Bedeutung (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 18 ff.).

An diesen Ansatz der Jugendsozialisationsforschung⁶ schließt das in diesem Forschungsfeld prominente Konzept der Entwicklungsaufgaben an. Auch dieses entwicklungs- und identitätspsychologische Konzept arbeitet mit Lebensphasen, aber auf eine andere Art und Weise. Je nach Lebensphase werden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben an das Individuum gestellt. „Entwicklungsaufgaben beschreiben im Einzelnen, welche Form die für verschiedene Altersabschnitte typischen körperlichen und psychischen aber auch kulturellen und sozialen Anforderungen und Erwartungen haben“ (ebd.: 24). Insgesamt werden drei Lebensphasen ausdifferenziert, beginnend mit dem Kindesalter, dann das Jugendalter und schließlich das Erwachsenenalter. Es ist kein Zeitpunkt (z.B. das Erreichen eines bestimmten Lebensjahres) festgelegt, an dem eine Phase in die nachfolgende übergeht. Jede Lebensphase inkludiert definierte Aufgaben, die das Individuum absolvieren muss. Wenn diese lebensphasenbezogenen Aufgaben erfolgreich abgeschlossen wurden gilt die Lebensphase als bewältigt und es erfolgt ein Transfer in

⁶ Sozialisation kann als Prozess bezeichnet werden, bei dem Personen durch das Erlernen gesellschaftlicher Normen und das Imitieren akzeptierter Handlungsmuster in eine Gesellschaft integriert werden. „Die Sozialisationstheorie versteht die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als eine intensive Auseinandersetzung mit den angeborenen körperlichen und psychischen Merkmalen auf der einen und den Anforderungen der sozialen und physischen Umwelt auf der anderen Seite“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 24). Der Sozialisationsprozess ist also in der Regel eine lebenslange Entwicklung und besteht aus zwischenmenschlichen Interaktionen, die in einem wechselseitigen Verhältnis zur Umwelt stehen, die daraus aktiv mitgestaltet wird (= interaktionistische Sozialisation). Diese Abhängigkeitsbeziehung zwischen der Herausbildung der Persönlichkeit und der Entwicklung der Gesellschaft ermöglicht die Genese und Entfaltung handlungsfähiger Subjekte.

die konsekutive Phase. Dieser Übergang wird als Statuspassage bezeichnet. Dabei beschreiben die Entwicklungsaufgaben „die für die verschiedenen Altersphasen **typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen**, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben. Die Entwicklungsaufgaben müssen von den Individuen erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden“ (ebd., Hervorhebung im Orig.). Um dies zu bewerkstelligen müssen die Jugendlichen divergente Kompetenzen und abweichende Rollen entwickeln und annehmen. „Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Dimension dient der **persönlichen Individuation**, also dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und dem subjektiven Erleben als unverwechselbares Individuum. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der gesellschaftlichen Dimension ermöglicht die **soziale Integration**, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen und die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen“ (ebd.: 25 f., Hervorhebungen im Orig.). Während zunehmender Entstrukturierung tragen diese Prozesse maßgeblich zur konsolidierenden Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung bei. Beide Dimensionen ergänzen, bedingen und benötigen einander (vgl. ebd.: 28).

Der Eintritt ins Erwachsenenalter wird durch das Erfüllen mehrerer Entwicklungsaufgaben vollzogen. Als wichtige Merkmale können die „Aufnahme einer selbständigen Erwerbstätigkeit bzw. die Fähigkeit, wirtschaftlich und finanziell unabhängig vom Elternhaus sein Leben zu gestalten“ (Vetter 2006a: 28) und die „Ablösung von der eigenen Herkunftsfamilie durch Gründung einer eigenen Familie mit Kindern“ (ebd.: 29) angesehen werden. Ersteres manifestiert häufig den Eintritt ins Erwachsenenalter, obgleich der Berufseinstieg heutzutage das Ende der Jugendphase nicht mehr so eindeutig indiziert wie früher, und auch letzteres lässt den Zeitpunkt des Statusüberganges, aufgrund gewandelter Lebensmodelle und aufgelöster normativer Schranken, nicht mehr eindeutig bestimmen (vgl. ebd.: 28 ff.). Zusätzlich erschwert wird eine eindeutige Bestimmbarkeit des Passagenwechsels dadurch, „dass es keine allgemein gültige Abfolge der einzelnen Verselbständigungsschritte mehr gibt“ (ebd.: 33), keine traditionelle Sequenz, in der einzelne Statuspassagen erlebt werden, sondern durch einen Strukturwandel initiierte vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Lebensweges, bei dem

manche Statuspassagen in der jeweiligen Biographie gar nicht mehr auftauchen, was eine wesentlich angestiegene Inhomogenität impliziert (vgl. ebd.: 33 ff.).

Der Lebensabschnitt der Jugend lässt sich nur unscharf von der Kindheit und dem Erwachsenenleben trennen und grenzt sich am ehesten durch besondere Verhaltensmuster und Eigenschaften ab (vgl. Scherr 2009: 17), die Übergänge sind gewissermaßen fließend (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 18).

„Der entwicklungspsychologische Diskurs geht [...] davon aus, dass sich wichtige politische Prägephasen in der Biografie junger Menschen in frühere Jahre vorverlagert haben“ (Hermann 2016: 345). Als Gründe für diese Vorverlagerung werden die zunehmende Komplexität der Lebenswelt Jugendlicher, der massenmediale Einfluss und auch biologische Reifungsprozesse angeführt (vgl. ebd.). Im Bezug auf die politische Sensibilisierung kann die Lebensphase der Jugend als elementar angesehen werden, da sich hier staatsbürgerliche Gewohnheiten ausbilden und sich die individuelle politische Weltanschauung entwickelt (vgl. Delli Carpini 2000: 345). Moralische Normen bilden sich besonders in der (frühen) Jugendphase aus (vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 49). Im Kontext der Beteiligung ist noch zu erwähnen, dass „Kinder ab etwa zehn Jahren eine konventionelle Vorstellung von Moral ausbilden, mit deren Hilfe sie allgemeine gesellschaftliche Regeln und Normen verstehen, entwickeln und begründen können. Ab diesem Alter können sie sowohl vom eigenen Standpunkt als auch vom Standpunkt anderer Personen aus argumentieren“ (Tremmel 2016: 228).

Jugendliche befinden sich bei ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit „auf dem Niveau des formal-logischen Denkens und damit [...] auf dem höchstmöglichen Denkniveau“ (Oerter 2016: 71), jedoch „ist formal-logisches Denken nicht [...] eine generelle Struktur logischer Operationen, die für alle Bereiche gilt, sondern scheint eher domänenspezifisch nachweisbar zu sein“ (ebd.). Als „Grundlage für die domänenspezifische Applikation im Jugendalter“ (Reinders 2016: 97) werden basale Kompetenzen genutzt, die sich bereits in der Kindheit ausgebildet haben (vgl. ebd.). Ob dieses Niveau von allen Jugendlichen bzw. Erwachsenen überhaupt erreicht wird ist nicht gesichert (Oerter 2016: 71). Politisches Denken ist eine „typische Form des komplexen Denkens“ (ebd.) und damit sehr anspruchsvoll, da „eine nicht mehr überschaubare Anzahl an Bedingungen berücksichtigt werden muss“ (ebd.: 71 f.) und „eine Vielfalt von Elementen zugleich in den Urteilsprozess“ (ebd.: 71) miteinbezogen werden. Es kann angenommen werden, dass „Jugendliche weniger zu komplexen Problemlöseleistungen fähig sind als Ältere“ (ebd.: 72). Eine besondere Form ist das dialektische Denken, das sich durch die Bearbeitung logisch nicht aufhebbarer bestehender Widersprüche auszeichnet, die vor allem

im gesellschaftlich-politischen Bereich vorkommen (vgl. ebd.: 72). Untersuchungen zeigen, dass dieses dialektische Denken im Jugendalter noch kaum auftritt, sondern erst mit zunehmendem Alter beobachtet wird (vgl. ebd.: 72). „Kognitive Entwicklung vollzieht sich im Gesamtzusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung und speziell im Jugendalter im Rahmen der Identitätsbildung“ (ebd.: 75). „Die kognitionspsychologische Forschung zu Heranwachsenden hat [...] deutlich gemacht, dass mit zunehmendem Wissen und Abstraktionsvermögen das Verständnis für Sachverhalte der politischen Ordnung zunimmt und das Jugendalter die entscheidenden Jahre für das Entstehen politischen Denkens darstellt“ (Reinders 2016: 87). Ab der mittleren Adoleszenz sind Jugendliche grundsätzlich dazu fähig abstrakt und hypothetisch zu Denken und „beginnen, sich selbst als ein aktiver Bestandteil ‚ihrer‘ Gesellschaft zu begreifen“ (ebd.: 94, Hervorhebung im Orig.).

Als problematisch bei der Definition des Jugendbegriffes erweisen sich Homogenitätsunterstellungen. So werden Meinungen, Einstellungen und Handlungen von sozialen Strukturmerkmalen präformiert, jedoch existieren keine spezifischen altershomogenen Erfahrungswelten, die für ganze Kohorten oder gar Generationen gelten (vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 46 f.). Die Bestimmung von Jugend und ihrer Merkmale über eine symptomatische Altersspanne, die mit „besonderen generationsbezogenen Erfahrungen verbunden [sein soll,] ist von dem Trend unterminiert, diese Altersspanne über einen sehr langen Zeitraum zu bestimmen“ (ebd.: 47), wodurch vielfältigste Lebensläufe und sehr unterschiedliche Altersklassen einer gemeinsamen Gruppe zugeordnet werden, bei der es ernsthaft fraglich ist, inwieweit die inkludierten Personen mit multiplen bis komplementären Lebenswelten „eine einzige generationsspezifische Erfahrung teilen“ (ebd.).

Anzumerken ist, dass sich nicht alle Jugendliche in gleichem Maße entwickeln. Die Gründe hierfür sind neben naturgegebenen Veranlagungen auch unterschiedliche sozialstrukturelle und milieuspezifische Lebensbedingungen wie beispielsweise die soziale Position ihrer Herkunftsfamilie und die Unterschiede in der Entwicklung der Geschlechter (vgl. Scherr 2009: 18). Angesichts dieses Faktums und vor dem Hintergrund des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben, diverser Lebensformen und pluraler biographischen Verläufe der Jugendphase kann eine Operationalisierung der Jugend nur pragmatisch über das Lebensalter gerechtfertigt werden; zu eklatant ist die Status-Inhomogenität.

In dieser Forschungsarbeit wird die Gruppe der Jugendlichen als Untersuchungsobjekt durch die Rahmenbedingungen des 8er-Rates und der damit einhergehenden festgeleg-

ten Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler vom Eintritt in die achte bis zum Beginn der neunten Klassenstufe determiniert.

Beteiligung

Der zweite, noch unklare Begriff, der einer Definition bedarf, ist der der „Beteiligung“ oder auch „Partizipation“. Beteiligung basiert in Demokratien auf Freiwilligkeit (was schließlich auch die Freiheit gewährt, sich nicht zu beteiligen), ist eine bewusste Handlung⁷ und ein intentionaler Akt. Beteiligung kann in verschiedenen Bereichen stattfinden. Handelt es sich um eine Tätigkeit im thematischen Umfeld der Politik oder mit verwaltungsrechtlichem Einfluss ist von politischer Beteiligung oder politischer Partizipation die Rede. Betrifft die Aktivität eher zivilgesellschaftliche Themenfelder spricht man von sozialer Partizipation oder auch von bürgerschaftlichem bzw. gesellschaftlichem oder auch ehrenamtlichem Engagement. Dieses ehrenamtliche Engagement besteht aus freiwilligen und unentgeltlichen Tätigkeiten der Zivilgesellschaft, die über das eigene Lebensumfeld hinausgehen und einen sozialen Bezug oder Charakteristika einer gemeinwohlorientierten Selbsthilfe aufweisen. Das bürgerschaftliche Engagement hat bei der Konstituierung sozialen Kapitals eine wichtige Rolle inne (vgl. Kersting 2016: 255). Die soziale Partizipation „stimuliert nicht allein politische Partizipation, sondern sie trägt darüber hinaus zur Integration moderner Gesellschaften, zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft und zur Verbesserung der Qualität der Demokratie bei“ (Gabriel/Völkl 2005: 527).

Darüber, was politische Partizipation letztlich ist, gibt es keine einheitliche Meinung. Zu Beginn wurde mit einem engen Politikbegriff operiert, d.h. (demokratische) Politik wird als Prozess angesehen, „bei dem partikulare Forderungen *aus* der Gesellschaft in allgemeine Verbindlichkeiten *für* die Gesellschaft transformiert werden, ([...] wobei dieser Transformationsprozess demokratischen Grundsätzen entspricht)“ (Partetzke/Klee 2016: 29, Hervorhebungen im Orig.). Bezugnehmend auf die politische Partizipation war darunter der turnusmäßige Wahlgang oder die Mitgliedschaft in einer Partei zu verstehen (vgl. Geißel/Penrose 2003: 3 f.). Wahlen sollten nach Schumpeter die einzige Beteiligungsmöglichkeit sein und nur dem Zweck dienen, die bestmöglichen Kandidaten für die Regierungsämter auszuwählen und diese durch die Wahlen einer regelmäßigen Kontrolle zu unterwerfen (vgl. Schumpeter 1942: o.S.). Andere Möglichkeiten zur Beteiligung werden nicht in Betracht gezogen, da die gewählten Fachleute, seiner Ansicht nach, die besten Entscheidungen für die Gesellschaft treffen (vgl. ebd.).

⁷ Im Gegensatz zu einer unbeabsichtigten politischen Einflussnahme.

Anders sieht das Robert A. Dahl, der eine Beteiligung der BürgerInnen für eine Demokratie als wesentlich hält und diese erst dann als stabil und qualitativ gut erachtet, wenn alle BürgerInnen die gleichen Chancen haben sich zu beteiligen (vgl. Dahl 1967: 953 ff.). Die Regierungen sollen sich bei ihren Entscheidungen am Willen der BürgerInnen orientieren, was voraussetzt, dass diese eigene Interessen entwickeln und auch äußern, damit die Politik darauf reagieren kann (vgl. ebd.). Indessen konstatierte Dahl einen „Widerspruch zwischen der auf politischer Gleichheit beruhenden Legitimation der Demokratie und der systematischen Erzeugung politischer Ungleichheit durch ungleiche soziale Ressourcenverteilung“ (Krell et al. 2012: 20), der die Frage aufwirft, ob „die Existenz eines bloßen demokratischen Institutionensystems ohne eine annähernde Gleichverteilung der politischen Ressourcen der Bürgerinnen und Bürger überhaupt als eine konsolidierte Demokratie verstanden werden kann oder als eine defekte Demokratie anzusehen ist“ (ebd.).

Unterdessen hat sich die Auffassung dahingehend gewandelt, dass heute ein weit(er)es Politikverständnis angewandt wird und somit alle Aktivitäten, die politische Entscheidungen aus der Bürgerschaft heraus beeinflussen, unter politische Partizipation fallen. Das entspricht einem erweiterten Begriffsverständnis der politischen Einflussnahme. So definieren Huntington/Nelson „by political participation we mean activity by private citizens designed to influence government decision-making“ (Huntington/Nelson 1976: 3) und Verba/Schlozman/Brady ergänzen “[b]y *political* participation we refer simply to activity that has the intent or effect of influencing government action – either directly by affecting the making or implementation of public policy or indirectly by influencing the selection of people who make those policies” (Verba et al. 1995: 38, Hervorhebung im Orig.). Der Aspekt der Freiwilligkeit wird in der Definition von Kaase hervorgehoben, der unter politischer Partizipation „alle Tätigkeiten [...], die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des Politischen Systems zu beeinflussen“ (Kaase 1995: 521) und „auf kollektive Ziele hin orientiertes soziales Verhalten, das in einem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppenbindung und individuellen Merkmalen zustande kommt“ (ebd.: 525) versteht. Diese Definition entspricht einem instrumentellen Partizipationsbegriff (vgl. van Deth 2009: 143) und ist durch die Enumeration wesentlicher charakteristischer Elemente definitorisch dabei behilflich den Begriff von anderen Aktivitäten abzugrenzen (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 247, vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 50 f.). „Gegenüber sozialer Beteiligung betont sie den Politikbezug, gegenüber Einstellungen oder Bereitschaften den Handlungsbezug, gegenüber pro-

fessionellen, mit Politik befassten Personen den Verweis auf Personen als Bürgerinnen und Bürger und gegenüber Aktivitäten, die vornehmlich durch Diskussionen und Kommunikationen gekennzeichnet sind, die Absicht der Einflussnahme“ (Gaiser/de Rijke 2016a: 247). Innerhalb dieses instrumentellen Verständnisses von Partizipation umfasst diese „diejenigen Handlungen von nicht durch Wahl legitimierten Akteuren, die bewusst auf das Erreichen eines bestimmten politischen Ziels ausgerichtet sind“ (Nanz/Fritsche 2012: 126). Dabei entspringt es „einem liberalen Demokratiemodell, in dem das repräsentativ-demokratische System und dessen Wahlakte als wesentlicher politischer Interaktionsmodus angesehen werden“ (ebd.). In diesem Kontext wird Partizipation als „universelles (Grund-)Recht verstanden. Dem demokratischen Subjekt wird eine aktive Rolle im politischen Raum zuerkannt“ (Bischoff et al. 2016b: 54, Hervorhebung im Orig.), in dem es seine Bedürfnisse und Interessen artikulieren und aushandeln (können) soll (vgl. ebd.). Damit einher geht auch das Recht, sich nicht zu beteiligen und der Gebrauch dieses Rechtes gefährdet die Demokratie nicht (vgl. Verba et al. 1995: 26 f.). Allerdings muss diese Entscheidung freiwillig und bewusst getroffen werden und darf nicht auf eine strukturelle Ungleichheit, also auf einen unterschiedlichen Zugang zu Beteiligungsmöglichkeiten aufgrund der sozialstrukturellen Position oder der Ressourcenausstattung, zurückgehen (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 284). „Strukturell daran ist, dass es nicht die Persönlichkeitsfaktoren und nicht die politische Einstellungen sind, von denen die Ungleichheit ausgeht. [...] Wenn soziale Hintergrundfaktoren zu ungleicher Partizipation führen, handelt es sich nicht um eine freie Entscheidung des Einzelnen, sondern ist den sozialen Umständen geschuldet“ (ebd.: 284 f.).

Verschiedene Formen der politischen Aktivität sind unterschiedlich effektiv (vgl. Verba et al. 1995: 37), lassen sich kategorial gegeneinander abgrenzen und verlangen nach variierend ausgeprägtem Engagementsinsatz. Zur Kategorisierung politischer Partizipationsformen gilt es zunächst zu unterscheiden, ob es sich um verfasste Formen (verfassungsmäßig verankert und institutionalisiert, z.B. Wahlen) oder um nicht-verfasste Formen (z.B. Bürgerinitiativen) handelt (vgl. Partetzke/Klee 2016: 29 f.). Weiterhin lassen sich letztere in konventionelle Formen (z.B. Mitgliedschaft in einer Partei) und unkonventionelle Formen (z.B. Teilnahme an einer genehmigten Demonstration) unterscheiden (vgl. ebd.: 30). Überdies kann noch nach Legalität differenziert werden, wobei illegale Formen zusätzlich in gewaltfreie (z.B. Hausbesetzungen) und gewaltsame Formen (Sach- und Personenbeschädigungen) unterschieden werden können (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist eine Unterscheidung in direkte (z.B. Plebiszit) und indirekte Formen (z.B. Wahlen) möglich (vgl. ebd.). „Auch wenn in seiner Qualität von den anderen

Merkmale verschieden, wird schließlich [...] zwischen von der Mehrheit *akzeptierten* und von ihr *weniger* bzw. *nicht akzeptierten* Formen politischer Partizipation unterschieden, wobei für die Akzeptanz oder Ablehnung in der Regel die Legalität bzw. Illegalität einer konkreten Partizipationsform ausschlaggebend ist“ (ebd., Hervorhebungen im Orig.). Eine zentrale Differenzierung in konventionelle und unkonventionelle Partizipation wurde bereits früh getroffen, seit sich diese Ende der 1970er-Jahre durch die Political Action-Studie als empirisch brauchbar erwies (vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 51). Van Deth griff dieses erweiterte Verständnis des Partizipationsbegriffes auf und hat die Konzeption systematisch, effizient und konsistent ausgedehnt, indem er neben der konventionellen und unkonventionellen Partizipation zusätzlich die Aktivitätsformen der sozialen Partizipation und des politischen Konsums als expressive Komponente via Boykott einführt und per definitionem voneinander abgrenzt (vgl. van Deth 2014: 349 ff.). „Together, the four variants of political participation cover the whole range of political participation systematically without excluding any mode of political participation unknown yet. At the same time, the endless expansion of the modes of political participation in modern democracies does not result in an endless conceptual expansion“ (ebd.). Angelehnt an diese Konzeptualisierung nimmt Grohe (2016) eine Zuteilung in Partizipationstypen vor. Sie unterscheidet dabei drei Typen: institutionell/konventionell, nicht-institutionell/nicht-konventionell und sozial/expressiv (vgl. Grohe 2016: 77). Die partizipatorischen Tätigkeiten können dabei in zwei Dimensionen getrennt werden, die grundlegend disparat sind. „While minimalist participation [offizielle Aktivitäten, z.B. Wahlakte, Anmerkung des Verf.] is characterized by the existence of strong power imbalances between the actors [...], maximalist participation [individuelle, von BürgerInnen initiierte Aktionen, Anmerkung des Verf.] is characterized by the equalization of power relations“ (Carpentier 2011: 32). An diese Systematik anschließend kann Beteiligung zwei Wirkungsrichtungen verfolgen. Von den Regierenden ausgehend auf die Bevölkerung als top-down und von den Bürgern angestoßen als bottom-up.

Zusätzlich existieren im theoretischen Feld diskutabile Unterscheidungen in inkrementelle Stufen, je nach Ausprägung des Commitments⁸ (vgl. Soßdorf 2016: 257 f.). Die schwächste Stufe entspricht einem informierenden und konsumierenden Modus, der bereits bei der bloßen Informationsaufnahme oder politisch motivierten Konsum beginnt (vgl. ebd.: 258). Die mittlere Stufe ist erreicht, sobald eine Interaktion mit anderen, eine Positionierung oder eine Teilnahme an Aktionen erfolgt (vgl. ebd.). Die prä-

⁸ Weitere Optionen die Stufenabfolge zu ordnen wären ebenfalls denkbar, indem andere Unterscheidungskriterien herangezogen werden, wie beispielsweise „der Grad der Komplexität einer Handlung oder der Grad des geforderten Einsatzes“ (Soßdorf 2016: 257).

nanteste Stufe wird durch die eigenständige Initiierung von Aktionen, der Produktion von Inhalten oder durch die Einflussaufnahme auf andere eingeleitet (vgl. ebd.). Prinzipiell können in der heutigen Zeit ebenso Offline- und Onlineformen von Partizipationsaktivitäten ausdifferenziert und gesondert, aber auch in Konnexion zueinander betrachtet werden.

Partizipation ist eng mit der Demokratie verbunden und in der Partizipationsforschung existiert die Idee, dass sie eine „wichtige Bedingung für demokratische Entscheidungsprozesse darstellt“ (van Deth 2009: 142), weswegen jede Konzeptualisierung des Begriffes nur in Abhängigkeit des angewendeten Demokratieverständnisses erfolgen kann (vgl. ebd.: 143). Aus normativer Sichtweise eines partizipatorischen Demokratieideals ist Beteiligung selbst ein demokratischer Wert und erst die Möglichkeit, sich beteiligen zu können, sorgt für einen Qualitätsgewinn hin zu einer „besseren“ Demokratie (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 3, vgl. Nanz/Fritsche 2012: 125). Im Konzept des normativen Partizipationsverständnisses ist die Demokratie „etwas Transitives, an dessen Vollendung stets gearbeitet werden muss“ (Nanz/Fritsche 2012: 126) und der Fokus liegt „nicht auf Funktionsbedingungen von Institutionen, sondern auf der möglichst authentischen Beteiligung möglichst vieler Personen an der Erörterung öffentlicher Angelegenheiten und der daraus folgenden Entscheidung“ (ebd.).

„Politische Aktivitäten können einerseits auf Basis ihrer intrinsischen Werte und der Notwendigkeit für das mentale Wohlbefinden der Menschen begründet werden; andererseits aber auch aufgrund der Voraussetzung, Interessen und Ansichten in einem Entscheidungsprozess zu artikulieren und zu verteidigen“ (van Deth 2009: 143). Zudem bieten sie persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und sind durch einen selbstverwirklichenden Charakter gekennzeichnet, wodurch „politische Beteiligung nicht als eine spezifische Aktivität betrachtet, sondern als ein integraler Bestandteil des sozialen Lebens“ (ebd.) angesehen wird. Dabei ist Beteiligung von institutionellen Rahmenbedingungen, Gruppeneinbindungen, situativen Elementen und kontextuellen Faktoren abhängig und wird je nach Partizipationsform unterschiedlich determiniert (vgl. ebd.: 152).

Der Terminus der politischen Partizipation kann mannigfaltig verstanden und konzeptualisiert werden und hat sich im Laufe der Zeit verändert und erweitert.

„Etymologisch leitet sich [das Wort] ‚Partizipation‘ aus dem lateinischen ‚partem capere‘ ab, was wörtlich bedeutet: ‚einen Teil (weg-)nehmen‘.⁹ Im Kontext der Kinder- und Jugendpartizipation heißt das: einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene

⁹ Die gängige deutsche Übersetzung von „Partizipation“ entspricht nicht der des ursprünglichen lateinischen Wortsinnes, sondern wird am ehesten mit dem Substantiv „Teilhabe“ gleichgesetzt. Das Verb „participare“ wird mit „teilnehmen lassen“, „teilen“, „teilhaben“ übersetzt.

Lebensgestaltung an sich nehmen“ (Bertelsmann Stiftung o.J.: 7, Hervorhebungen im Orig.). „Das deutet bereits auf die zwei Seiten von Beteiligung hin: aktiv als ‚Teilnahme‘ und passiv als ‚Teilhabe‘“ (Jugend BeWegt BW 2019: o.S., Hervorhebungen im Orig.). Eine Teilnahme wird erst durch eine gewährte Teilhabe ermöglicht (vgl. ebd.). Von Partizipation im eigentlichen Sinne kann erst gesprochen werden, „wenn Kinder und Jugendliche an Entscheidungen mitwirken, die sie betreffen, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten“ (Fatke et al. 2006: 26). Dabei ist Partizipation kein eindimensionales Konstrukt, sondern findet in diversen sozialen Räumen, in vielfältigen Formen und in variierender Intensität, die hauptsächlich von den strukturellen Bedingungen des jeweiligen Kontextes abhängt, statt (vgl. Bertelsmann Stiftung o.J.: 9).

Dem systemtheoretischen Ansatz folgend stellt sich die Frage, wie viel Wirksamkeit von Partizipation überhaupt funktional ist bzw. ab wann sie in eine Dysfunktionalität umschlägt. Systemtheoretisch betrachtet kann das politische System als tendenziell überfordert gelten und sich aber durch die Beteiligung Betroffener entlasten, wodurch Beteiligung als ein Versuch der Komplexitätsreduktion einzustufen ist (vgl. Hermann 2016: 344). „Wird allerdings die dadurch stattfindende Irritation zu groß und die Entlastung dadurch zu klein, tendiert das System dazu, Partizipation zu inszenieren“ (ebd.), was sich in Alibiveranstaltungen äußert, die diese Gefahr illustrieren (vgl. ebd.). Als Folge verbleibt Beteiligung wirkungslos oder schadet dem System sogar, in dem sie es belastet anstatt es zu entlasten. In eine ähnliche Richtung gehen Überlegungen von Bächtiger/Beste (2017), die anstatt der pauschalen Behauptung mehr Deliberation wäre immer besser für einen funktionalen Zugang zu deliberativen Verfahren plädieren, der kontextspezifisch und situationsbedingt abwägen soll, wann und wo „citizens and the political workings of democracy most need high quality deliberation and when they need it less“ (Bächtiger/Beste 2017: 106) und die Form des Verfahrens von dieser Abwägung und von den Zielen abhängig macht (vgl. ebd.: 107).

„Was politische Bildung unter Partizipation versteht, ist höchst voraussetzungsreich. Sie erwartet, dass Jugendliche ihre Wünsche und Interessen artikulieren können. Und zwar so, dass sie methodisch-didaktisch geclustert und in Forderungen übersetzt werden können“ (Barth 2016: 322). Zudem ist erforderlich, dass Konflikte diskursiv bearbeitet werden können und dies von den Akteuren auch gewollt ist und dass die Interessen anderer, vor allem durchsetzungsschwacher Gruppen, berücksichtigt werden sowie Dissens ausgehalten werden kann (vgl. Bischoff et al. 2016a: 293 f.). Hierfür müssen „Erprobungsräume für Partizipation“ (Bischoff et al. 2016b: 50) bereitgestellt werden, denn

in modernen komplexen Gesellschaften erfordert die (politische) Partizipation Kompetenzen und Kenntnisse, „die nicht a priori bei jedem Individuum in gleicher Weise [...] vorhanden“ (ebd.: 54) sind. Dadurch erfüllt sie eine emanzipatorische und eine zentrale kompensatorische Funktion, indem sie darauf abzielt Chancengerechtigkeit herzustellen und eine gesellschaftliche „Spaltung in artikulations- und durchsetzungsstarke sowie -schwache Gruppen entgegenzuwirken“ (ebd.: 53).

Die politische Bildung kann als „absichtsvolle pädagogische Einwirkung“ (Sander 2005: 9) in der Einfassung in „formaler schulischer Bildung oder in dem vergleichsweise jungen und disparaten pädagogischen Feld der nonformalen außerschulischen Bildung mit einer (auch weltanschaulich) pluralen Trägerstruktur“ (Bischoff et al. 2016b: 51, Hervorhebung im Orig.), die sich historisch „im Spannungsfeld unterschiedlicher Vorstellungen von Aufgaben und Funktionen [...] zwischen konkurrierenden demokratietheoretischen oder professionellen Leitbildern entwickelt und ausdifferenziert“ (ebd.) hat, definiert werden. Wie jede andere Form der Bildung auch ist sie durch „aktive Aneignungs- und Teilhabeprozesse gekennzeichnet [und damit ...] schon ihrem Wesen nach partizipativ. [...] Politische Partizipation definiert als Selbstbestimmung, Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die Fähigkeit zum Leben in Gemeinschaft entwickelt sich sukzessive im Rahmen individueller (politischer) Sozialisation“ (Bischoff et al. 2016a: 293, Hervorhebung im Orig.). Diese politische Sozialisation¹⁰ kann auf zwei Arten geschehen: latent und manifest. Als latent werden „erlernte Verhaltensweisen des sozialen Umfeldes ohne einen direkten politischen Hintergrund“ (Kamenik et al. 2016: 302) verstanden, während mit manifest die explizite Vermittlung politischer Inhalte gemeint ist (vgl. ebd.). Partizipation „schließt an jene Leitidee politischer Bildung an, die *Mündigkeit* sowie *Emanzipation* und damit politische und gesellschaftliche Teilhabe als einen konstitutiven Eigenwert“ (Bischoff et al. 2016b: 52, Hervorhebungen im Orig.) fördert.

„Im Mittelpunkt steht der Austausch von Argumenten mit dem Ziel einer gemeinschaftlichen Willensbildung und idealerweise einer anschließenden konsensualen Entschei-

¹⁰ Unter politischer Sozialisation wird ein Entwicklungsprozess verstanden, „in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene politische Orientierungen, Normen und Handlungsweisen in der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt erwerben“ (Sewöster 2007: 7, zitiert nach Kamenik et al. 2016: 302). Die soziale Umwelt ist ein Gefüge aus Makro-, Meso- und Mikroebene. „Die Makroebene wirkt durch die gesellschaftliche Rahmenordnung, durch ökonomische Bedingungen und soziale sowie kulturelle Gegebenheiten auf die politische Sozialisation des Individuums ein. Auf der Mesoebene sind mediale Einflüsse und Strukturen des näheren Umfeldes (z.B. Wohnort, Schule oder Familie) zu verorten. Persönliche Interaktionen oder biografische Ereignisse prägen auf der Mikroebene die politische Sozialisation des und der Einzelnen“ (Kamenik et al. 2016: 302, Hervorhebung im Orig.). Vertiefend zur politischen Sozialisation, insbesondere zu den Entwicklungsprozessen und Handlungsfeldern sei auf Reinders (2016) verwiesen.

dungsfindung“ (Nanz/Fritsche 2012: 11), trotz oder gerade wegen meistens vorliegender divergierender Interessen.

Aus der Kombination beider Begrifflichkeiten, Jugend und Beteiligung, entsteht der Terminus Jugendbeteiligung, der als „solche gemeinschaftlichen Aktivitäten [...], durch die junge Menschen [...] versuchen, kollektiv verbindliche und die eigene Lebenswelt berührende Entscheidungen in ihrem Sinne zu beeinflussen“ (Müller/Unkauf 2016: 318) definiert werden kann.

Im Folgenden werden die Begriffe „Beteiligung“ und „Partizipation“ synonym verstanden und verwendet.

2.2. Rechtliche Grundlagen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Nachfolgende rechtliche Bestimmungen können als Grundlage für mehr Beteiligung von Kindern und Jugendlichen identifiziert werden. Auf der internationalen Ebene ist das die Deklaration über das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, kurz UN-Kinderrechtskonvention, von 1989 – drei Jahre später von Deutschland ratifiziert – mit den Artikeln 12 (1): Berücksichtigung des Kinderwillens; 13 (1): Meinungs- und Informationsfreiheit; 14 (1): Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; 15 (1): Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit; 27 (1): Angemessene Lebensbedingungen; 31 (1): Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben (vgl. LpB BW 2013: 16). Artikel 12. Abs. 1 der Konvention über die Rechte des Kindes besagt im Wortlaut folgendes zur Berücksichtigung des Kinderwillens: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UNICEF 1989: 17). Auf der europäischen Ebene wurde die Europäische Charta der Rechte des Kindes verfasst, die sich rechtlich an der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen orientiert. Die Rahmenbedingungen auf Bundesebene werden zum einen durch allgemeingültige Regelungen wie das Grundgesetz (GG)¹¹ und das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) gebildet und zum anderen spezifiziert durch das achte Sozialge-

¹¹ Anzumerken ist, dass Kinderrechte bis heute in Deutschland keinen Verfassungsrang innehaben. Zuletzt forderte 2017 das Aktionsbündnis Kinderrechte die Verankerung im Grundgesetz. Der aktuelle Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD sieht die Schaffung von Kindergrundrechten vor und derzeit berät eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe über die Ausgestaltung einer entsprechenden Grundgesetzänderung. Ein Vorschlag soll spätestens bis Ende 2019 ausgearbeitet sein.

setzungsbuch (SGB VIII), das das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) normiert (vgl. LpB BW 2013: 17). In Deutschland wurde die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen erstmals in dem SGB VIII von 1989 festgeschrieben (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S.). Während § 1 des SGB VIII jedem jungen Menschen ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zusichert, werden die Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen durch folgende Paragraphen des SGB VIII gewährleistet: § 1 (3) Nr. 4: Aufgabe der Jugendhilfe¹², positive Lebensbedingungen für junge Menschen und Familien zu schaffen; § 5 (1): Wunsch- und Wahlrecht; § 8: Beteiligungsparagraph; § 11 (1): Jugendarbeit¹³, Beteiligung der Jugendlichen; § 36 (2): Beteiligung beim Hilfeplan; § 80 (1) Nr. 2: Bedarfsermittlung der Jugendhilfe-Planung unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und Personensorgeberechtigten (vgl. LpB BW 2013: 17). Die Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach § 1 Abs. 1 SGB VIII insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII). Laut § 8 Abs. 1 SGB VIII sind Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen, nach § 9 Abs. 2 SGB VIII sind dabei die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln zu berücksichtigen. Die politische Partizipation wird vom Gesetzgeber dabei ganz bewusst „in einen direkten Zusammenhang zur praktischen Mitbestimmung in der Jugendarbeit gestellt“ (Kamenik et al. 2016: 301). Diese soll „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ und die Jugendlichen „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen“, wie § 11 des SGB VIII zu entnehmen ist. Die Mitbestimmung ist insbesondere in den Jugendverbänden ein wichtiger Grundsatz und in § 12 Abs. 2 SGB VIII verankert (vgl. ebd.). Dort ist festgeschrieben, dass die Jugendarbeit in Jugendverbänden „von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“ wird. Die Landkreisordnungen (LKrO) unterscheiden sich in Bezug auf die Institutionalisierung der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen je nach Bundesland. Auf der kommunalen Ebene

¹² Unter Jugendhilfe (auch: Kinder- und Jugendhilfe) werden in Deutschland alle Leistungen und Aufgaben öffentlicher und freier Träger zugunsten junger Menschen und deren Familien zusammengefasst.

¹³ Die Jugendarbeit (auch: Kinder- und Jugendarbeit) ist ein klassisches Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit und ein unentbehrlicher Bestandteil der sozialen Infrastruktur.

schlussendlich greifen die Gemeindeordnungen der jeweiligen Länder bzw. die Kommunalverfassungen. „Einige Rechte der Kommunalverfassungen, wie z.B. das Fragerecht im Gemeinderat oder auch die Möglichkeit, Anregungen und Vorschläge in einer Sache zu unterbreiten, stehen allen Einwohnerinnen und Einwohnern, somit auch jungen Menschen, zu“ (BMFSFJ 2015: 30). Rücken explizite Regelungen zu den Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen in den Fokus der Betrachtung, ist der Verbindlichkeitsgrad der Normen unterschiedlich stark ausgeprägt. Für die folgenden Bundesländer lassen sich keine entsprechenden Bestimmungen bezüglich der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in den Gemeindeordnungen bzw. Kommunalverfassungen vorfinden: Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. „Kann“-Bestimmungen gibt es in Bremen, Nordrhein-Westfalen und Saarland. „Soll“-Bestimmungen sind geregelt in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. Und „Muss“-Bestimmungen existieren in Hamburg und Schleswig-Holstein (vgl. Hofmann 2019: 1 f.).¹⁴

2.3. § 41a Abs. 1 Gemeindeordnung für Baden-Württemberg

Der § 41a der Gemeindeordnung für Baden-Württemberg (GemO BW) wurde im Zuge der Novellierung am 1.12.2015¹⁵ zu einer rechtlichen Grundlage für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die zuvor in dieser Ausprägung nicht existent war. Die Vorschrift war zuvor nur in einer „kann“-Regelung ausgestaltet und wurde in eine, zumindest mehr oder weniger, verbindliche Vorschrift umgewandelt.

§ 41a (1) GemO BW: Die Gemeinde soll Kinder und muss Jugendliche bei Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, in angemessener Weise beteiligen. Dafür sind von der Gemeinde geeignete Beteiligungsverfahren zu entwickeln. Insbesondere kann die Gemeinde einen Jugendgemeinderat oder eine andere Jugendvertretung einrichten. Die Mitglieder der Jugendvertretung sind ehrenamtlich tätig.

In diesem Kapitel soll der Fokus auf den Sätzen eins und zwei liegen, auf den dritten Satz (und auch auf die weiteren Absätze) wird am Schluss von Kapitel 3 „Was ist der

¹⁴ Sehr viel exakter, wesentlich umfangreicher und aus juristischer Betrachtungsweise zu den verfassungsrechtlichen Aspekten (insbesondere den Voraussetzungen und Grenzen der politischen Beteiligung junger Menschen) bei Richter (2016).

¹⁵ Weitere Änderungen der Reform gab es vor allem in den Bereichen Bürgerbegehren und Bürgerentscheide, Einwohneranträge und Einwohnerversammlungen sowie in der Stärkung der Rechte von Gemeinderäten, Kreisräten und der Bürgerschaft.

8er-Rat?“ in einem Exkurs zu den Jugendgemeinderäten noch genauer eingegangen werden.

Die gesetzlichen Definitionen sind im Kinder- und Jugendhilferecht und im Strafrecht zu finden, demnach Kinder noch nicht 14 Jahre alt und Jugendliche mindestens 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind (§ 7 Abs. 1 Nr. 1 und 2 des Sozialgesetzbuchs – Achtes Buch, § 19 des Strafgesetzbuchs, § 1 Abs. 2 des Jugendgerichtsgesetzes).

Inzwischen müssen Jugendliche also in angemessener Weise beteiligt werden, wenn ihre Interessen berührt sind. Bei Kindern sieht das anders aus, hier soll bei Interessenberührung lediglich eine angemessene Beteiligung erfolgen. Als Begründung hierfür führt der Gesetzgeber an, dass Fallkonstellationen denkbar sind, in denen, insbesondere aufgrund des Alters, eine sachgerechte Beteiligung nicht möglich ist.

Wie eingangs schon erwähnt besteht das Problem hierbei in den unbestimmten Rechtsbegriffen¹⁶ wie „Interessen berühren“, „in angemessener Weise“ und „geeignete Beteiligungsverfahren“. Wer bestimmt was die Interessen von Kindern und Jugendlichen sind? Und wann diese berührt werden? Was ist unter angemessen zu verstehen? Wie wird das festgelegt und von wem? Und welche Beteiligungsverfahren werden als geeignet angesehen? Wer definiert das und nach welchen Maßstäben? Dieser interpretative Ermessensfreiraum, bedingt durch das vom Gesetzgeber vorgesehene juristische Werkzeug der „Auslegung“ kann in manchen Fällen notwendig sein, muss aber stets kritisch hinterfragt werden.

Aus dem Gesetzestext geht klar hervor, dass die Ausgestaltung der Abläufe und des Verfahrens der Eigenverantwortlichkeit der Gemeinde obliegen. Die Intention dahinter ist, dass damit örtliche Gegebenheiten und Verhältnisse berücksichtigt werden können.

Es kann zu dem Schluss gekommen werden, dass der § 41a Abs. 1 GemO BW die Funktion eines zur Beteiligung aktivierenden Steuerungsinstrumentes einnimmt. Die Kinder- und Jugendbeteiligung wird vom Gesetzgeber zwar als wichtig angesehen, sonst wäre die Gesetzesnorm nicht in dieser juristischen Stärke verfasst und beschlossen worden, aber aufgrund der unbestimmten Rechtsbegriffe obliegt die Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen und ihren Interessen sowie die Intensität der Beschäftigung mit passenden Verfahren und deren Umsetzung letztlich der Einstellung und dem Willen des zuständigen Verwaltungspersonals.

¹⁶ Ein unbestimmter Rechtsbegriff bezeichnet einen Terminus, der vom Gesetzgeber bewusst nicht abschließend definiert wird, da nicht jeder regelungsbedürftige Sachverhalt vorhergesehen und bestimmt werden kann. Um Klarheit bezüglich der entsprechenden Merkmale einer Norm oder eines Gesetzes zu schaffen und den rechtlich maßgeblichen Inhalt zu ermitteln bedarf es der Auslegung, bei der unterschiedliche Umstände zu bewerten sind.

2.4. Berechtigung der Jugendbeteiligung

„Alle Entscheidungen und Handlungen des Staates müssen auf den Willen ‚des Volkes‘ zurückgeführt werden können. Doch ‚das Volk‘ besteht aus vielen unterschiedlichen Gruppen, Interessen und Meinungen. Durch die Einbeziehung der Jugend in Entscheidungsprozesse können tragfähige Entscheidungen getroffen und nachhaltige Entwicklungen angegangen werden“ (BW Stiftung 2015: 9, Hervorhebungen im Orig.). Das ist vor allem daher zu prononcieren, da in unserer Gesellschaft „die Pluralität von Lebensformen zunimmt, zugleich die Vielgestaltigkeit von Wert- und Normorientierungen wächst, und [...] die Freiheitsgrade für die Gestaltung des eigenen Lebens sehr hoch sind“ (Gürlevik et al. 2016: 17), was die Gefahr beherbergt, dass die Interessen von Kindern und Jugendlichen minder- oder unberücksichtigt bleiben (vgl. ebd.).

Um die Anforderungen, Belange und Wünsche von Kindern und Jugendlichen nicht aus dem Blick zu verlieren – oder besser noch in den Fokus von Politik und Gesellschaft zu rücken – sollten also entsprechende Möglichkeiten zur Äußerung und Beteiligung angeboten werden. Denn „[n]ur wenn die Angehörigen aller gesellschaftlichen Gruppen in gleichem Maße von ihren Chancen zur Mitgestaltung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse Gebrauch machen (können), entsteht der für das Funktionieren der Demokratie notwendige Wettbewerb von Interessen, Ideen und Wertvorstellungen“ (Gabriel/Völkl 2005: 526). Wenn Kinder und Jugendliche durch Beteiligungsverfahren eingebunden werden entstehen dadurch eine „Vielzahl von Vorteilen für Politik und Gesellschaft“ (Krumbein et al. 2016: 390, vgl. Bundesjugendkuratorium 2009). Dabei müssen sich die jugendpolitischen Angebote zur Mitwirkung und Mitgestaltung stets an die sich laufend wandelnden Lebensbedingungen der Jugendlichen anpassen, denn wenn diese stagnieren, d.h. ein starrer Status quo entsteht, oder noch schlimmer, „ein möglicher schleichender Prozess [des] Auseinanderklaffens“ (Gürlevik et al. 2016: 3) im Verhältnis zwischen Jugend und Politik, können gerade aus gesellschaftlicher Perspektive unerwünschte politische Folgen auftreten, mitsamt „daraus resultierenden nicht revidierbaren Herausforderungen für die Gesellschaft und die Demokratie“ (ebd.).

Dass Kinder und Jugendliche mitreden, mitgestalten und mitbestimmen dürfen erscheint umso wichtiger in Anbetracht des demografischen Wandels. Das Statistische Bundesamt schätzt, dass im Jahre 2050 jede Dritte in Deutschland lebende Person 60 Jahre und älter sein wird. Von 630 Abgeordneten des 18. Deutschen Bundestages waren gerade einmal drei jünger als dreißig, was weniger als 0,5 Prozent entspricht – dabei beträgt der Anteil der 18- bis 29-Jährigen in etwa 14 Prozent an der Gesamtbevölkerung (vgl. Süd-

deutsche Zeitung 2019: o.S.). Ähnlich wie im Parlament dürfte es auch in den kommunalen Gremien und Räten aussehen. In den legitimierten Volksvertretungen ist die junge Generation faktisch nicht mehr repräsentiert. Ohne Gelegenheiten zur Partizipation wird es für sie schwierig politisch „gehört“ zu werden. Aber nicht nur eine immer älter werdende Gesellschaft, sondern auch die anhaltende Tendenz des Abwanderns aus ländlichen Gegenden und damit dem Bevölkerungszug in die Ballungsräume wird in gesellschaftsstrukturellen Veränderungen resultieren, die die Jugend als verantwortliche Generation von morgen vor neue Herausforderungen stellen. Eine weitere Herausforderung für die junge Generation stellt die zunehmende Heterogenisierung unserer Gesellschaft dar, bei der sich zwei Ebenen unterscheiden lassen: „die strukturelle Dimension der sozioökonomischen Heterogenität, die auf interessenbasierten Verteilungskonflikten beruht, und die kulturelle Dimension der ethnischen oder religiösen Heterogenität, die sich auf identitätsbezogene Fragen der Anerkennung bezieht“ (Brugger 2009: 329). Die Jugendlichen sollten also in ihrem Engagement gefördert und unterstützt sowie dazu befähigt werden selbstbewusst zu agieren.

In Kinder- und Jugendbeteiligungsprozessen sollen Kinder und Jugendliche bereits früh die Formen der demokratischen Beteiligung kennenlernen, stark gemacht werden sich für ihre eigenen Belange einzusetzen, Verantwortungsbewusstsein entwickeln und politisches Engagement erlernen (vgl. BW Stiftung 2015: 9). Gleichzeitig soll es für sie zu einer Selbstverständlichkeit werden, sich politisch einzumischen, womit „Politikverdrossenheit vorgebeugt und die Distanz zwischen Politik und der ‚jungen Bevölkerung‘ verkürzt werden“ (ebd., Hervorhebung im Orig.) kann (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S.). „Angesichts der zunehmenden Entfremdung [...] zur etablierten Politik ist diese Aufgabe wichtiger denn je“ (BMFSFJ 2015: 28). „Jugendbeteiligung [wirkt sich] im Einzelnen nicht nur positiv auf die jeweils Beteiligten aus, sondern auch auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung“ (BW Stiftung 2015: 9) und stärkt gleichzeitig „die Demokratieorientierung der jungen Generation“ (BMFSFJ 2015: 28). Diese Demokratisierung stellt sich freilich nur ein, wenn Strukturen, Prozesse und Inhalte „bestimmte Qualitäten aufweisen“ (Scherr/Sachs 2016: 324) und „die formalen, non-formalen und informellen Kontexte“ (Gaiser et al. 2016b: 33) Berücksichtigung finden.

Durch die frühe Stärkung des politischen Interesses, Selbstbewusstseins und Engagements und eine frühzeitige Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen Themen wird sich die junge Generation auch als Erwachsene besser bei gesellschaftlichen sowie politischen Themen einbringen können. „Die Genese politischen Interesses und politischen Kompetenzgefühls stellen wesentliche Faktoren der staatsbürgerlichen Entwicklung

dar“ (Westle 2006: 236) und die Rolle als mündiger Bürger kann nur dann effektiv übernommen und ausgefüllt werden, wenn über „hinreichendes politisches Wissen und Verständnis politischer Vorgänge“ (ebd.) verfügt werden kann. Durch entsprechende Erfahrungen in Lern- und Lebenssituationen sowie in Meinungsbildungsprozessen können die Jugendlichen demokratische Kompetenzen erwerben (vgl. Kenner/Lange 2018: 12 ff.), die sie verinnerlichen und für das Gemeinwohl einsetzen können. Aus diesem demokratieförderlichen Einsatz kann sich eine Progression der gesellschaftlichen Kohäsion ergeben. Zudem eröffnen sich durch diese Erfahrungen vielfältige Handlungs- und Lernfelder, die zum einen das persönliche Handlungsrepertoire der Heranwachsenden erweitern und zum anderen aus denen heraus sich nach kognitiven Ausbildungsprozessen diverse Kompetenzen ergeben (vgl. BMFSFJ 2015: 7). „Partizipation ist damit ein Schlüssel für gelingende Aneignungs- und Bildungsprozesse“ (ebd.). Das Interesse an Politik „bildet eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb subjektiver politischer Kompetenz und objektiver Kenntnisse über politische Phänomene und Prozesse und stellt eine wichtige Determinante von Handlungsbereitschaften sowie kompetentem Handeln in der Politik dar“ (Westle 2006: 208). Eine frühzeitige Förderung des Politikinteresses bzw. die zielgerichtete Unterstützung politikaffiner Kinder und Jugendlicher bei kognitiven Mechanismen der politischen Bildung trägt also zu politisch selbstwussten, bewanderten und möglicherweise handlungswilligen Heranwachsenden bei.

Eine frühe Beteiligung an den sie betreffenden Fragestellungen prägt „spätere politische Weltbilder und die Bereitschaft zu solidarischem Engagement stark“ (Hermann 2016: 345). Um dies zu realisieren müssen Kinder und Jugendliche „für die demokratischen Errungenschaften unseres Gemeinwesens aktiviert und begeistert werden. Hierzu müssen Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, ihre Lebensumwelt aktiv mitgestalten zu können“ (Haller 2016: 342). Das kann gar nicht früh genug geschehen, denn psychologischen Studien zu Folge fördert eine möglichst frühe Beteiligung positive Selbstwirksamkeitserfahrungen, stärkt damit das Vertrauen in sich selbst und erhöht das Selbstwertgefühl (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S.).

„Die Bedürfnisse, Meinungen, Ideen und Ansichten der Jugendlichen werden bisher nicht im erforderlichen Ausmaß berücksichtigt. Es werden Entscheidungen **für** die junge Generation getroffen, allerdings selten **mit** derselben“ (BW Stiftung 2015: 9, Hervorhebung im Orig.). Dabei kann doch die Zielgruppe selbst am besten einschätzen und artikulieren, was sie gerne hätte oder benötigt. Kinder und Jugendliche können und sollten von den Kommunen als „Expertinnen und Experten in eigener Sache“ (BMFSFJ 2015: 28) eingebunden und ernst genommen werden (vgl. Jugend BeWegt BW 2019:

o.S., vgl. Krumbein et al. 2016: 390 f., vgl. Nanz/Fritsche 2012: 12). Aber auch bei Themen, die zunächst keine offensichtliche Relevanz für Jugendliche zu haben scheinen, kann ein Einbezug sinnvoll sein, da deren Betroffenheit oft erst auf den zweiten Blick ersichtlich wird und durch den gemeinsamen Prozess aller Zielgruppen konkurrierende und sich scheinbar widersprechende Anliegen kooperativ und für alle gerecht befriedigt werden können. Dieser Einbezug in den Entscheidungsfindungsprozess stärkt die Zufriedenheit und ist dabei behilflich sich mit eben diesem und dem politischen System zu identifizieren. „Die Identifizierung der jungen Generation mit dem politischen System und die Zufriedenheit mit den Entscheidungen, die in diesem getroffen werden, sind eine elementare Voraussetzung für die Stabilität einer Demokratie“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 210).

Essenziell ist es alle Bevölkerungsgruppen und -schichten gleichermaßen in Beteiligungsprozesse einzubeziehen. Das ist der Anspruch der sogenannten Differenzgerechtigkeit. Beteiligung muss daher niederschwellig sein und jeder und jedem Zugang gewähren können (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S.). Eine ungleiche Beteiligung bedingt eine ungleichmäßige Artikulation von Interessen und inäquale Einwirkungsmöglichkeiten und führt somit zu einer systematischen Verzerrung, die das demokratische Grundprinzip der staatsbürgerlichen Chancengleichheit gefährdet und damit ein grundlegendes Legitimationsdefizit hervorruft. Damit indiziert ist eine „hohe Wahrscheinlichkeit der systematischen Reproduktion der ungleichen politischen Teilhabe in den Politikresultaten“ (Krell et al. 2012: 21). Wenn die der Beteiligung fernbleibenden Bevölkerungsgruppen nicht zur Teilnahme motiviert werden können, resultiert das in einer anhaltenden oder gar zunehmenden sozialen Selektivität, die neben Akzeptanz- und Repräsentationsproblemen dem Ansehen, der Glaubwürdigkeit und der Legitimität der Demokratie schadet (vgl. Glaab 2016: 6, vgl. Haller 2016: 337, vgl. Köbler/Schellhammer 2016: 344 ff., vgl. Matheis 2016: 353, vgl. Embacher 2012: 90, vgl. Krell et al. 2012: 20 f., vgl. Nanz/Fritsche 2012: 9 ff.). Diese politische Ungleichheit im Partizipationsverhalten kann durch das Institutionensystem ausgeglichen werden (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 79). Es sind „angemessene institutionelle Arrangements, welche die Mobilisierung ressourcenschwacher Bevölkerungssegmente gewährleisten“ (Ghaderi 2014: 40) vonnöten, um diese Divergenz zu kompensieren und die Beteiligungsraten zu egalisieren. „Demokratische Gesellschaft benötigt das Interesse und das Engagement aller Bevölkerungsgruppen, besonders auch das der jungen, um legitime Entscheidungen zu treffen“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 219). Daher gilt es als zentrales Ziel der Politik, in Anbetracht der Generationengerechtigkeit, Kinder und Ju-

gendliche in politische (Entscheidungs-)Prozesse miteinzubeziehen (vgl. Krumbein et al. 2016: 391). Sie sind nur unterdurchschnittlich in Beteiligungsverfahren vertreten, obwohl gerade sie am längsten mit den Veränderungen und Entscheidungen leben müssen. Dem muss versucht werden, durch attraktive Angebote, von denen die Jugendlichen auch rechtzeitig erfahren, entgegenzuwirken. Möglichst sollten projektorientierte und daher nur temporäre Verfahren zu konkreten Themen und Vorhaben nicht die einzige Beteiligungsform darstellen, sondern es sollten dauerhafte Formate fest installiert und strukturell verankert werden, um eine nachhaltige Beteiligung gewährleisten zu können.

Existenziell sind ebenso Aspekte, die die Jugendlichen selbst und ihre Persönlichkeitsentwicklung betreffen. Jugendbeteiligung kann als politische Bildung begriffen werden, wenn sie Kenntnisse in deren drei Grundzielen ausbildet: Wissensvermittlung, Befähigung zur Urteilsbildung und Förderung von Handlungskompetenz (vgl. Barth 2016: 319). So stellt sich die Jugendbeteiligung in vielerlei Hinsicht als eine Art Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeit von personalen und sachbezogenen Kompetenzen dar. Die Jugendlichen werden sich ihrer eigenen Interessen bewusst und gegenüber den Interessen anderer sensibilisiert. Das stärkt die Verständigungsbereitschaft und fördert die Kompromissfähigkeit. Sie müssen abstrakt denken, zukünftige Entwicklungen abschätzen und die Konsequenzen möglicher Entscheidungen abwägen. Sie können üben wie eine sachgerechte Argumentation verläuft, wie sie diese logisch-stringent aufbauen und wie man sich produktiv mit anderen auseinandersetzt, wobei die Sprach- und Artikulationskompetenz trainiert und das Diskussionsvermögen und die Diskurskompetenz geschult werden. Um eine zufriedenstellende Lösung zu erarbeiten und Konsens zu finden ist ein kooperatives Verhalten obligat, das durch wechselseitige Aushandlungsprozesse ein Zugewinn seiner Ausprägung erfährt. Ohne solch eine Kollaboration erscheint eine ergebnisorientierte Debatte wenig zielführend. Sie lernen selbstsicher für ihren Standpunkt einzustehen, diesen prägnant und verständlich zu präsentieren und wie sie sich für etwas intensiv einsetzen können, während sie ihre Meinung konstruktiv vertreten. Hierzu gehört auch das Gewinnen von Verbündeten, um gemeinsam für die eigene Sache einzustehen. Sie erlernen eine strukturierte und eigenverantwortliche Arbeitsweise, strategisches Zeitmanagement und erweitern ihre organisatorischen Fähigkeiten. Außerdem können sie Kenntnisse zur Konfliktbewältigung und -lösung, Dissenskompetenz und teilweise sogar Führungsfähigkeiten erwerben und ausbauen. Auch ihre Belastbarkeit und Frustrationstoleranz wird wahrscheinlich strapaziert und somit ausgedehnt werden,

was sie resistenter gegenüber Stress und souveräner im Umgang mit Herausforderungen und in unklaren Situationen werden lässt. Ihr Durchhaltevermögen wächst an. Ebenso müssen sie die Fähigkeit ausbilden, Neuem und anderen Perspektiven gegenüber aufgeschlossen zu sein sowie ein achtsames und respektvolles Miteinander zu pflegen (= soziale Kompetenzen). Durch die Schulung dieser sogenannten Soft Skills weisen die Jugendbeteiligungsmöglichkeiten eine enorme Relevanz für die politische Bildung von Jugendlichen auf (vgl. BMFSFJ 2015: 28, vgl. BW Stiftung 2015: 10). Gelingt die Umsetzung eines Vorhabens und haben die Jugendlichen ihren Teil dazu beigetragen, steigert das ihr Selbstwertgefühl, lässt sie ihre Selbstwirksamkeit spüren (vgl. BW Stiftung 2015: 10) und schafft ein „Bewusstsein der eigenen Handlungschancen“ (Gaiser/de Rijke 2016a: 251, Gaiser/de Rijke 2016b: 58). Sowohl dem politischen Selbstbewusstsein als auch dem politischen Interesse kann „eine Motivatorfunktion für den Wissenserwerb zugeschrieben werden“ (Westle 2006: 237). Des Weiteren können sie sich besser mit dem von ihnen mitgestalteten Umfeld identifizieren, was ihr Wohlbefinden in der Gemeinde erhöht und sie stärker in die dortigen Abläufe einbindet (vgl. BW Stiftung 2015: 10). Zudem interessieren sie sich auch zukünftig für das, was um sie herum passiert und sie werden sich weiterhin einbringen (vgl. ebd.). Auch treffen in Beteiligungsformaten Kinder und Jugendliche zusammen, die eine gänzlich andere Herkunft vorzuweisen haben. Hier bietet sich die Chance für die einen, „Anknüpfungspunkte an die Gesellschaft zu finden und sich in diese zu integrieren“ (ebd.) und für die anderen die Gelegenheit ihre interkulturellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. „Kommunale Jugendbeteiligung ist eine unschätzbare Chance, zu erfahren, was es heißt, für seine eigenen Interessen einzutreten, Kompromisse mit anderen zu finden, Gegeninteressen auszuhalten, sich von guten Argumenten überzeugen zu lassen oder andere zu überzeugen. Und am Ende zu erleben, dass sich Engagement lohnt oder auch ein Scheitern eine wichtige Erfahrung sein kann“ (Barth 2016: 321).

Schlussendlich profitieren auch die Administrative in Verkörperung von Kommune und Verwaltung. Partizipation gilt als „weicher Standortfaktor“ im interkommunalen Wettbewerb und kann daher als „Schlüsselfaktor zur Abmilderung der Folgen des demografischen Wandels“ (BW Stiftung 2015: 11) und zur Abschwächung der Tendenzen der Abwanderung (vgl. ebd.) gewertet werden. „Jugendbeteiligung wirkt identitätsstiftend und verbindet mit dem, was wir emotional ‚Heimat‘ nennen“ (Ertelt 2016: 290, Hervor-

hebung im Orig.)¹⁷. Somit kann das Angebot zur Beteiligung dabei behilflich sein, das Fortbestehen von Infrastruktur in den Gemeinden zu sichern. Die Bedürfnisse der jungen Generation in den Mittelpunkt zu rücken bedeutet letztendlich ein Investment in die Lebensqualität eben dieser und künftiger Generationen (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S., vgl. BW Stiftung 2015: 11). Werden alle Sichtweisen, Vorstellungen und Wünsche schon frühzeitig bei Planungsvorhaben berücksichtigt, so lange noch Gestaltungsspielraum besteht, können Probleme und Fehlplanungen bereits im Vorfeld verhindert werden, anstatt sie im Nachhinein kostspielig beheben zu müssen (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S., vgl. BW Stiftung 2015: 11). Das spart Zeit und finanzielle Mittel. Gelingt es Kinder und Jugendliche zur Interessenartikulation in ihrem Sozialraum¹⁸ zu qualifizieren, eröffnet das monetäre Optimierungschancen, aber auch das Potenzial den „sozialen Raum in materieller und immaterieller Hinsicht zu verbessern“ (BMNT 2019: o.S.). Eine qualitativ abgesicherte Partizipation eröffnet wertvolle Erkenntnisse und wichtige Einsichten, wodurch „Planungen und Entscheidungen passgenauer werden“ (BMFSFJ 2015: 7). Zusätzlich kann dieses Vorgehen zu Zeitersparnissen führen und gleichzeitig die Akzeptanz oder sogar die Zufriedenheit der Bürgerschaft mit dem Planungsprozess und dem Ergebnis erhöhen. Ebenfalls kann dadurch das Vertrauen der Bürgerschaft in Beteiligungsverfahren und Entscheidungsprozesse gestärkt und somit partizipative Strukturen gefestigt werden. Durch mehr Bürgerbeteiligung kann die Legitimation der Politik gefestigt werden und die BürgerInnen erkennen, dass sie und ihre Anliegen ernst genommen werden. Administrativer Nutzen entsteht also durch bürgerschaftliches Know-how zur Informationsgenerierung, Verfahrensbeschleunigung, höhere Passgenauigkeit, Qualitätsverbesserung, gestärkte Legitimität und die generelle Erweiterung von Steuerungsressourcen (vgl. Nanz/Fritsche 2012: 124 f.). Probleme werden unvoreingenommen beurteilt und die unkonventionelle Betrachtungs- und Herangehensweise von Kindern und Jugendlichen liefert kreative Beiträge und ermöglicht es, „neue Wege zu finden und bisher nicht beachtete Perspektiven eines Anliegens miteinbeziehen zu können“ (BW Stiftung 2015: 11, vgl. Oerter 2016: 75). Zudem kann ein stärkerer sozialer

¹⁷ Dies erscheint von umso größerer Bedeutung, da sich das konzentrische Weltbild (der Bezugspunkt beginnt bei der innersten Sphäre und breitet sich nach außen hin aus, d.h. in diesem Kontext das Interesse bezieht sich zunächst auf die Heimatgemeinde, dann auf das Umland und anschließend auf Land, Bund, Europa und zuletzt auf die gesamte Welt) (vgl. Hermann 2016: 339) durch die mittlerweile erreichte massenmediale Omnipräsenz als labil oder gar fragil erweisen dürfte. Die konzentrische Erweiterung des Interesses darf nun aber nicht mit der des politischen Verständnisses verwechselt werden, denn diese „Hypothese vom linearen Wachstum kindlichen Wissens wurde [... bereits] in Studien von Easton (1967) stark relativiert“ (Reinders 2016: 86, Hervorhebung im Orig.).

¹⁸ Es ist nicht nur ein sozialgeografisch begrenzter Raum gemeint, sondern ein sozial konstruierter Raum, der sich durch „einen Lebensraum und sozialen Mikrokosmos, in dem sich gesellschaftliche Entwicklungsprozesse manifestieren“ (BMNT 2019: o.S.) definiert.

Zusammenhalt erwachsen und es können „Synergieeffekte entstehen, indem ein Austausch zwischen Personen, Gruppen, Institutionen, Verwaltungseinheiten sowie deren Zusammenspiel forciert wird“ (BW Stiftung 2015: 11).

Aus Sicht von Verwaltungs- und Politikwissenschaft generiert die Beteiligung Jugendlicher wichtige Erkenntnisse für das Entscheidungshandeln und den politischen Diskurs (vgl. Hermann 2016: 344). „Diese Informations- und Steuerungsressource ist inzwischen weitgehend anerkannt worden. Sie wird aufgrund des demografischen Wandels zur Durchsetzung von Langfristorientierungen und Nachhaltigkeit für wichtig gehalten“ (ebd.). Pädagogisch, psychologisch und politikwissenschaftlich wird die Partizipation junger Menschen als sinnvoll klassifiziert und Jugendliche „sind im Allgemeinen besser in der Lage, über Fragen, die sie unmittelbar betreffen, zu diskutieren und gute Problemlösungen zu finden, als dies allgemein angenommen wird. Sie verfügen über die notwendige fluide Intelligenz, über zwar weniger, aber ausreichend viel kristalline Intelligenz¹⁹, wenn es um das Lösen von politischen bzw. gesellschaftlichen Problemen geht. Demnach können sie als Expertinnen und Experten in eigenen Angelegenheiten verstanden werden und damit wichtige Erkenntnisse zu anstehenden politischen Entscheidungen liefern“ (ebd.: 345). Ist das Problem verständlich und die zu berücksichtigenden Elemente überschaubar, liegt die Entscheidungsfähigkeit von Jugendlichen nicht unter dem Niveau von Erwachsenen (vgl. Oerter 2016: 74). Existiert Offenheit gegenüber den Partizipationsinhalten der Jugendlichen und werden „diese als eine zusätzliche komplementäre (Experten-)Perspektive auf den Problem- oder Entscheidungskontext [angesehen], können diese zusätzliche Hilfe-, Problemlösungs- sowie Synergiepotenziale generieren“ (Gille et al. 2016: 189). Werden die Jugendlichen in dieser Weise ernstgenommen und als kompetente Mitentscheidende anerkannt, kann es gelingen eine existierende Partizipationsferne zu überbrücken und auch benachteiligte und politisch eher distanzierte Individuen zu mündigen, aktiven Akteuren im politischen System werden zu lassen. Solcherart positive Partizipationserfahrungen, insbesondere in Kombination mit aufrichtig entgegengebrachter Wertschätzung, dürften sich nachhaltig auswirken.

Wichtig und unbedingt zu beachten bei Beteiligungsprozessen allgemein, aber ganz besonders bei denen mit Kindern und Jugendlichen ist die, bereits von Beginn an, klar

¹⁹ Die fluide Intelligenz (Mechanics/schlussfolgernde Urteilsfähigkeit) erfasst wissensunabhängige Leistungen der Informationsverarbeitung, während die kristalline Intelligenz (Pragmatics/wissensbasierte Urteilsfähigkeit) das übernommene Wissen repräsentiert (vgl. Oerter 2016: 73, 81). Vertiefend hierzu, zu weiteren denk-operationalen Konzepten und zur kognitiven Entwicklung siehe Oerter (2016).

definierte Rollenzuweisung und die damit einhergehenden Einflussmöglichkeiten unmissverständlich zu erläutern (vgl. BMFSFJ 2015: 7). Eine alters- und zielgruppengerechte Ausgestaltung des Verfahrens ist unabdingbar (vgl. ebd.: 43) und es sollte „flexibel und nicht dogmatisch auf Bedarfe und Bedürfnisse“ (Ertelt 2016: 287) eingegangen werden. Kommunikations- und Handlungsformen sind zu simplifizieren und die formellen und informellen Mitwirkungshindernisse zu minimieren (vgl. Scherr/Sachs 2016: 324). Darüber hinaus gilt es für die Initiatoren gegebene Qualitätskriterien einzuhalten. Diese müssen nicht von Anfang an bereits alle vollständig erfüllt sein, bevor eine Partizipation starten kann, denn die Umsetzung wird als kontinuierlicher Prozess angesehen und bereits die „Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität von Partizipationsprozessen stellt [...] ein grundlegendes Qualitätskriterium dar“ (BMFSFJ 2015: 8). Die Qualität von Beteiligungsverfahren kann unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet werden: „Sie richtet sich auf Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien (Konzeptqualität), auf die Gestaltung der Interaktion zwischen den Beteiligten (Prozessqualität), die Rahmenbedingungen (Strukturqualität) sowie den Umgang mit den Ergebnissen (Ergebnisqualität) und die Ermöglichung von persönlichem Zugewinn (Zugewinnqualität), der sich auf die Erfahrungen der Subjekte bezieht“ (ebd.: 8 f.). Eine „differenzierte Auseinandersetzung mit den Interessen und Bedarfen [...], die aus den sozioökonomischen und soziokulturellen Merkmalen heterogener Herkunftsmilieus [...] resultieren“ (Scherr/Sachs 2016: 325) ist für eine Qualitätsverbesserung förderlich.

Die Faktoren für erfolgreiche Jugendbeteiligung sind vielfältig. Die Beteiligungsverfahren müssen in jeder Phase transparent gestaltet sein, sie selbst und die Ergebnisse müssen ernst genommen und anerkannt werden, es müssen die benötigten Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich) zur Verfügung gestellt werden und es muss seitens der politisch Verantwortlichen der Wille, die Jugendlichen an relevanten Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen und ihnen Mitwirkung einzuräumen, und die Bereitschaft zur Veränderung (= Ergebnisoffenheit) vorausgesetzt sein (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S., vgl. Böhm/Sell-Greiser 2017: 265 ff., vgl. Gille et al. 2016: 189). Dieser Handlungsspielraum darf nicht zu eng gesteckt sein, allseitige Satisfaktion kann nur bei entsprechend gegebener Offenheit erreicht werden. Des Weiteren müssen das Ziel und die Grenzen der Mitwirkung klar definiert, eine geeignete Partizipationsmethode gewählt, der Informationszugang gewährleistet sein und Entscheidungen begründet werden (vgl. Nanz/Fritsche 2012: 130). Ein weiterer Erfolgsfaktor ist ein „gut funktionierendes soziales Gefüge“ (Krumbein et al. 2016: 407) bzw. eine „positive Stimmung innerhalb der Gruppe der Beteiligten“ (ebd.). Zudem sollten die Prozesse möglichst früh greifen und

die Formate sollten dynamisch angelegt und anpassbar sein, um angebrachte, zielführende Veränderungen vornehmen oder auf nötig gewordene Erfordernisse reagieren zu können. Das ist der Fall wenn sich die Rahmenbedingungen aufgrund aktueller Umstände oder gesellschaftlicher bzw. politischer Entwicklungen ändern und erst recht wenn diese neuen Rahmenbedingungen zu einer situativen Modulation der Jugendlichen selbst führen. Selbstredend ist die Verbindlichkeit von Entscheidungen von enormer Importanz. Trotz Anwendung dieser „Gelingensfaktoren“ muss das noch nicht per se ein Garant dafür sein, dass die Partizipation auch erfolgreich ist, denn sie hängt zudem von örtlichen Gegebenheiten und den Vorerfahrungen der Akteure ab, auch die politische Agenda kann eine Rolle spielen und hinzu kommen noch zahlreiche kulturelle Faktoren, die einen Einfluss haben können.

„Jugendbeteiligung ist für den Erhalt und die Stabilität unserer Demokratie absolut notwendig, denn Mitreden bedeutet auch Mitentscheiden und damit Mitgestalten des eigenen Lebensumfelds – was den Wesenskern unserer Demokratie ausmacht“ (BW Stiftung 2015: 9). Zudem kann „[d]ie Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern [...] eine (Re-)Legitimierung des politischen Systems sowie Revitalisierung demokratischer Prozesse“ (Nanz/Fritsche 2012: 125) nach sich ziehen. Eine Stärkung der Jugendbeteiligung kann demnach nicht nur einen positiven Einfluss auf die Jugendlichen selbst haben, sondern auch auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und demokratischen Strukturen. Allerdings müssen die Angebote „mit aus Sicht der Kinder und Jugendlichen relevanten Themen, der Bereitschaft, Macht und Entscheidung zu teilen, und einer starken Umsetzungsorientierung [ausgestaltet sein, damit] sich der erwünschte politische Sozialisationseffekt einstellen“ (Ballhausen/Lange 2016: 383 f.) wird, der elementar für eine entsprechende Internalisierung ist. Die „Internalisierung gesellschaftlich relevanter Inhalte der politischen Kultur“ (Roller et al. 2006: 7) ist für den Zustand einer Demokratie von unmittelbarer Bedeutung (vgl. ebd.). Der Erfolg der politischen Sozialisation lässt sich an den „politischen Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen“ (vgl. ebd.) ablesen und diese dienen zugleich als „Gradmesser für die zukünftige Entwicklung einer Demokratie“ (ebd.).

2.5. Befunde zur Beteiligung und den Einstellungen von Jugendlichen – Stand der Forschung

Bezogen auf das Modell des 8er-Rates existieren bislang keine wissenschaftlichen Beiträge, die zu einer Bestandsaufnahme herangezogen werden könnten. Demnach wird mit dieser Forschungsarbeit gewissermaßen Pionierarbeit geleistet. Der Konspekt zum Forschungsstand bezieht sich auf die Beteiligung von Jugendlichen allgemein, auf ihre motivationalen Beweggründe für ein Engagement, auf (extrinsisch vorgegebene) Hemmnisse und auf ihre intrinsischen Einstellungen gegenüber der Politik und PolitikerInnen. Zusätzlich wird sich mit dem vergleichsweise neuen Themenfeld der digitalen Partizipation bzw. der politischen Beteiligung im Netz auseinandergesetzt.

In einer repräsentativen Studie der Bertelsmann Stiftung wurden 564 zufällig ausgewählte Städte und Gemeinden auf die Beteiligung von Jugendlichen hin untersucht. Knapp 80 Prozent davon haben Angebote zu aktiven Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen für Jugendliche geschaffen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010: 2). Weiter konnte herausgefunden werden, dass knapp zwei Drittel der befragten Kommunen vor allem auf projektbezogene Beteiligungsformate setzen und knapp die Hälfte der Kommunen angab, einen hauptamtlich für Kinder und Jugendliche zuständigen Beauftragten zu haben (ebd.).

2012 hat die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg eine Erhebung in allen 1101 Städten und Gemeinden des Landes durchgeführt, um eine Übersicht über die angewandten Beteiligungsformen herzustellen (vgl. LpB BW 2015: 2). Um die Ergebnisse aus dem Jahre 2012 zu evaluieren und zu ergänzen, führte die LpB BW 2015 erneut eine Studie durch. Die Studie konzentrierte sich auf die kommunalen Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen in Baden-Württemberg und konnte nachweisen, dass „Kinder- und Jugendbeteiligung in Baden-Württemberg an vielen Stellen noch Entwicklungspotential hat und verbessert werden kann“ (ebd.). Auch das Bundesjugendkuratorium konstatierte, dass noch immer „eine enorme Kluft zwischen Anspruch bzw. politischen Absichtserklärungen und der Partizipationswirklichkeit“ (Bundesjugendkuratorium 2009: 4) festzustellen sei. Diesem Tenor schließt sich auch das BMFSFJ an, das befindet, dass „[e]ine nachhaltige und strategische Verankerung im Rahmen von politisch übergeordneten Stadtentwicklungsprozessen und die Vernetzung der handelnden Akteure“ (BMFSFJ 2015: 30) weiterhin ausstehen, „verlässliche Strukturen und ein belastbares politisches Mandat fehlen“ (ebd.) und somit „die Beteiligung

von jungen Menschen bislang viel zu oft in das Belieben von Erwachsenen gestellt [ist]. Partizipation wird von ihnen häufig nicht als Recht angesehen, sondern als Gunst gewährt“ (ebd.).

Innerhalb der Beteiligungsverfahren müssen einige Aspekte zwingend beachtet werden. So muss die Begleitung eines Projektes verbindlich und altersgerecht erfolgen (vgl. BW Stiftung: 2015: 28) und sozial benachteiligte Jugendliche müssen unbedingt miteinbezogen werden (vgl. ebd.: 29, vgl. Bundesjugendkuratorium 2009: 24), um Repräsentativität und demokratische Legitimation zu gewährleisten und „das Defizit an lebensweltlicher Diversität zu beheben“ (Krumbein et al. 2016: 405). Zahlreiche Studien über Jugendliche²⁰ liefern die Begründung: die Beteiligungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen hängt stark von sozialstrukturellen Faktoren wie Bildung, sozialer Schicht, Altersstufe, Herkunft bzw. Ethnie und Geschlecht ab (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a/b: 251/59 ff., vgl. Gaiser et al. 2016a: 10, vgl. Gille et al. 2016: 176 f., vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 198, vgl. LpB BW 2016: 223, vgl. Maier 2016: 42, vgl. Oerter 2016: 80, vgl. Scherr/Sachs 2016: 324 f., vgl. BMFSFJ 2015: 31, vgl. Gille 2014: 14, vgl. Merkel/Petring 2012: 112 f., vgl. Picot 2012: 75 f., vgl. Wagner 2014, vgl. Spaiser 2013, vgl. Gille et al. 2011, vgl. Banaji/Buckingham 2010).

Aktuell gibt es in Deutschland zwei²¹ große, repräsentative Studien zu Jugendlichen, eine davon replikativ angelegt: die Shell Jugendstudien (in der derzeitigen 17. Auflage

²⁰ Bei empirischen Untersuchungen zu Jugendlichen, bei denen die Operationalisierung und Messung via Lebensalter geschieht, ist stets zur Wachsamkeit zu mahnen, denn häufig basieren diese „auf einer unzureichenden theoretischen Fundierung der vermuteten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge. Nicht selten wird unterstellt, allein der Status ‚jugendlich‘ habe Auswirkungen auf bestimmte politische Einstellungen oder Verhaltensweisen. Aber welche Besonderheiten dieses Status‘ es genau sind, die zu spezifischen Einstellungen und Verhaltensweisen führen, wird nicht expliziert“ (Vetter 2006a: 41, Hervorhebung im Orig.). Somit „sollte man sich der möglichen theoretischen Unzulänglichkeit und der damit verbundenen Validitätsproblematik der Operationalisierung bei der Interpretation der Befunde bewusst sein“ (Vetter 2006b: 245).

²¹ Eine dritte, wenn die des DJI-FES (Friedrich-Ebert-Stiftung)-infas-Forschungskonsortiums addiert wird, dessen Fragestellungen allerdings in die laufende Befragungswelle des letzten AID:A-Panels integriert wurden.

2015) und die DJI-Jugendsurveys mit den Replikationen „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) I und II.²²

Beide attestieren, dass immer mehr junge Menschen dazu bereit sind Verantwortung zu übernehmen, sich politisch einzumischen und bei wichtigen Entscheidungen mitzubestimmen (vgl. Shell Holding 2015a: o.S., vgl. Gaiser/Gille 2012: 136 ff.). Das Interesse und die Bereitschaft sich politisch oder sozial zu engagieren ist in den letzten Jahren (teils deutlich) angestiegen (vgl. Gensicke 2016: 175 ff.). Allerdings wirkt sich das in der Realität nicht in gleichem Maße auf das tatsächliche regelmäßige persönliche Engagement aus, das nach einem Anstieg im Jahre 2010, damals betrug es 39 Prozent, 2015 auf 34 Prozent rückläufig war (vgl. Scherr/Sachs 2016: 323 f., vgl. Schneekloth 2015: 193). „Mit Blick auf konventionelle politische Teilnehmungsformen treten Unterschiede zwischen genereller Bereitschaft und tatsächlicher Umsetzung stärker in den Vordergrund“ (Steinwede et al. 2016: 25). Das ist wenig überraschend, denn die Angaben zu Bereitschaften dürften „eher als Einstellungen und Bewertungen potenzieller Handlungen zu verstehen sein“ (Gaiser/de Rijke 2016a: 249). Die Diskrepanz zwischen tatsächlichem Handeln und Handlungsbereitschaften lassen sich „aber wohl auch auf fehlende Gelegenheitsstrukturen für ein konkretes politisches Handeln zurückführen“ (Gaiser et al. 2016b: 21). Trotzdem hat die Beteiligung an diversen Partizipationsformen in den vergangenen zwei Jahrzehnten eher zugenommen (vgl. Gaiser/Gille 2012: 136 ff.) und es zeigt sich „eine offene Haltung gegenüber mannigfaltigen Handlungsformen“ (Steinwede et al. 2016: 25). Europaweit gesehen liegt „für einen deutlichen Anstieg der Beteiligung“ (Gille et al. 2016: 189) keine Evidenz vor. In Baden-Württemberg befindet sich die Beteiligung von Jugendlichen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt „auf ei-

²² Die Gegenüberstellung beider Studien zeigt, dass diese teilweise zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Kritisch zu sehen ist, dass nur ein einziger oder nur eine begrenzte Anzahl an Messzeitpunkten vorliegt und Längsschnittanalysen „entweder gar nicht oder nur für eine begrenzte Periode möglich sind“ (Roller et al. 2006: 9) und somit „nicht selten längsschnittliche Datenreihen und darauf basierende Trendaussagen lediglich konstruiert“ (ebd.) werden. Ein weiteres, grundlegendes Problem ist die Fokussierung auf eine Altersgruppe, die nicht selten zur Folge hat, „dass Differenzen zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Kohorten als Generationen- bzw. Kohorteneffekte interpretiert werden. Das heißt, es wird nicht nur unterstellt, dass sich die neuen Gruppen von Jugendlichen systematisch von den vorangegangenen unterscheiden, sondern dass die bei den Jugendlichen ermittelten Einstellungen und Verhaltensweisen im Lebensverlauf weitgehend stabil bleiben. [...] Grundsätzlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei den ermittelten Differenzen um Alters- bzw. Lebenszykluseffekte oder um Periodeneffekte handelt“ (ebd.). In beiden Fällen wird bei der Dateninterpretation häufig ein „wirklichkeitsfremde[s] Idealbild einer demokratischen Persönlichkeit“ (Hoffmann-Lange 2006: 60) zugrunde gelegt und/oder auf (vermeintlich) allgemeines Wissen verwiesen, mit dem die ermittelten Resultate verglichen und Gemeinsamkeiten oder Unterschiede lediglich konstruiert werden (vgl. Roller et al. 2006: 9 f.). Die „Jugendforscher [leiten] aus ihren Ergebnissen [...] häufig ungerechtfertigte Schlüsse ab, die weit über die tatsächliche Aussagekraft ihrer Daten hinausgehen. [...] Dabei erliegen sie leicht der Gefahr von Fehlschlüssen“ (Hoffmann-Lange 2006: 57) wie z.B. „überpointierte[n] Generalisierungen auf der Basis weniger Indikatoren“ (ebd.: 59). Die Kritikpunkte gelten hauptsächlich für die Shell-Jugendstudien, die deshalb für Sekundäranalysen nur eingeschränkt geeignet sind, wohingegen die DJI-Jugendsurveys durchaus wissenschaftlichen Anforderungen genügen (vgl. ebd.: 56). Vertiefend hierzu: Hoffmann-Lange (2006: 54 ff.).

nem hohen Niveau“ (LpB BW 2016: 223, vgl. Scherr/Sachs 2016: 323 f.). Wobei angemerkt werden muss, dass das Engagement allgemein weniger zeitintensiv geworden ist, was auf die größere Zeitknappheit aufgrund der verdichteten Bildungsgänge (G8, Bachelorstudiengänge) und die Zunahme durch einen flächendeckenden Ausbau bzw. die gesteigerten Besuchszahlen von Ganztageschulen zurückzuführen ist (vgl. Gürlevik et al. 2016: 3, vgl. Gille 2014: 13, vgl. Picot 2012: 70 f.). Dennoch: Ab einem Alter von 15 Jahren steigt das gesellschaftliche und politische Engagement an (vgl. Schneekloth 2015: 195), was damit zu tun haben könnte, dass im Alter zwischen zwölf und 16 Jahren „die Kohärenz politischer Einstellungen [...] systematisch und signifikant“ (Reinders 2016: 94) zunimmt. Belegt ist häufigere politische Aktivität und häufigeres soziales Engagement als Erwachsener, wenn im Jugendalter eine gemeinnützige Tätigkeit ausgeübt wurde (vgl. ebd.: 95).

Die eingenommene Haltung der Jugendlichen zu Engagement wird „lebensweltabhängig definiert und ausgestaltet [...]: Je gebildeter und privilegierter die Jugendlichen sind, desto eher bringen sie das nötige Selbstbewusstsein, einen ausreichend strukturierten Alltag und die entsprechenden Wertorientierungen²³ mit“ (Uhlmann/Thomas 2014: 17). Aber auch „bildungsfernere“ und „schwer erreichbare“ Jugendliche können und wollen sich engagieren, wenn Themen in ihrem Interesse liegen und für sie lebensweltliche Relevanz aufweisen (vgl. ebd., vgl. Scherr/Sachs 2016: 325, vgl. Calmbach/Borgstedt 2012: 65). Unabhängig vom Grad des Engagements lässt sich ein Wandel in den Motiven hin zu einer anwachsenden Nutzenorientierung ausmachen (vgl. Gille 2014: 12 f.). Engagement wird zunehmend als Qualifikationschance und Erweiterung des Erfahrungswissens angesehen, die währenddessen erworbenen Kompetenzen sollen sich in der Zukunft als nützlich erweisen (vgl. ebd., vgl. BMFSFJ 2013: 189). Bringt das Engagement einen persönlichen Nutzen für den weiteren Werdegang ein, steigt die Motivation zur Beteiligung (Krumbein et al. 2016: 404 ff., vgl. Reinders 2016: 90). Das kann sogar „ein entscheidendes Kriterium für ihr Engagement oder Nicht-Engagement“ (Krumbein et al. 2016: 407) sein. „Dies bedeutet allerdings nicht, dass junge Menschen sich ausschließlich aus Eigennutz gesellschaftlich engagieren. Nach wie vor sind der Spaß an der Tätigkeit sowie das gesellige Zusammensein die wichtigsten Beweggründe“ (Gille 2014: 12, vgl. Reinders 2016: 89 f.). Aber auch eine Orientierung am und ein Engagement für das Gemeinwohl gewinnt an Bedeutung (vgl. Gille 2014: 12). Eine

²³ Wertorientierungen sind Vorstellungen, die Menschen „von den Perspektiven des eigenen Lebens und den anzustrebenden Zielen haben [...]. [Sie] haben den Charakter von Zielen, verkörpern Kriterien zur Beurteilung von Handlungen, funktionieren als Orientierungsstandards und kanalisieren das Verhalten“ (Maier 2016: 37).

positive Selbstwirksamkeitserfahrung, etwas zu bewirken und etwas verändern zu können, ist den Jugendlichen bei ihrem Engagement sehr wichtig (vgl. ebd., vgl. BMFSFJ 2015: 39). „Gerade weil politische Interessen und Engagement unmittelbar vom Selbstbild, vom Lebensstil, von den Lebenserfahrungen und dem Alltag beeinflusst werden, ist die jugendliche politische Beteiligung geleitet von einem persönlich bereicherndem, sinnstiftendem Eigeninteresse, mit dem Ziel der Selbstentfaltung, welches aber durchaus im Sinne des Gemeinwesens liegen kann“ (Maier 2016: 40). Die Jugendlichen streben danach ihre kommunalen Gegebenheiten und ihren Lebensraum zu verbessern (vgl. Spaiser 2013: 320 ff.). Eine Teilhabe bei gemeinschaftlichen Aktivitäten und im freiwilligen Engagement ist stärker ausgeprägt als die politische Partizipation (vgl. LpB BW 2016: 223, vgl. Scherr/Sachs 2016: 323 f.). In puncto ausgeübten Tätigkeitsfeldern existieren geschlechtsspezifische Präferenzen. So sind männliche Jugendliche eher bei der „Freiwilligen Feuerwehr und Rettungsdiensten, im Sport und im politischen Bereich dominant [...], während weibliche Jugendliche] eher im kirchlichen und sozialen Bereich“ (Gille 2014: 14) „sowie im Tier- und Umweltschutz“ (Scherr/Sachs 2016: 325) aktiv sind. Neben den zeitlichen Restriktionen sind vor allem Mechanismen der schichtspezifischen Selektion Hinderungsgründe eines Engagements. So stellt Picot (2012) fest, dass bei einer Differenzierung nach Bildungsniveau von niedrigen, über mittlere bis hin zu hohen Abschlüssen die Beteiligungsquote (19 %, 29 %, 44 %) ansteigt (vgl. Picot 2012: 75 f.). Dieser bildungsspezifische Einfluss hat zur Konsequenz, dass gerade jene Jugendlichen „nicht von einem Kompetenzerwerb im Rahmen von Engagement profitieren, für die es besonders wichtig wäre“ (Gille 2014: 14). Dabei könnte gerade die Schule „einen kompensatorischen Beitrag für die Engagementförderung junger Menschen leisten“ (ebd.), da sie „eine wichtige Anregungsfunktion für den Einstieg ins freiwillige Engagement hat“ (ebd.: 14 f.) und sich als „wichtiger Lernort für Partizipation“ (Gaiser/de Rijke 2016a: 252) entpuppt. Die „Bedeutung von Schulen bei der politischen Sozialisation [...] wurde bereits in vielen Studien belegt“ (Grohe 2016: 85), daher gelten sie als „entscheidende Sozialisationsinstanzen“ (Gürlevik et al. 2016: 4). Durch gesellschaftliche Veränderungen zeichnet sich ein gradueller Wandel ab, ausgelöst „durch eine Abkehr von gruppenbezogenen hin zu individuellen Orientierungen wie Selbstverwirklichung und Pluralität von Lebensstilen“ (Kroh 2006: 186), der sich in Individualisierungsprozessen äußert, die zu einem abnehmenden „Einfluss sozialer Gruppenzugehörigkeiten auf die politische Sozialisation von Jugendlichen“ (ebd.) führen. Dennoch zeigt sich, dass bei einem Drittel der Schülerinnen und Schüler der Anstoß für ihr Engagement von der Schule ausging, wobei die Haupt- und Realschüler

hierbei stärker profitieren als die Gymnasiasten (vgl. Gille 2014: 15, vgl. Picot 2012: 167). Der Grundstein für einen Einstieg in ein Engagement kann jedoch noch früher gelegt werden, so erfolgt dieser oft schon im Kindesalter (vgl. Gille 2014: 14). Daher auch die Empfehlung, demokratische Werte bereits in den Kindertagesstätten zu vermitteln (vgl. Thurn 2016: 353). Kinder aus mittleren oder oberen sozialen Schichten sind „häufiger in Vereinen oder in einer festen Gruppe eingebunden als Kinder aus der unteren Schicht“ (Gille 2014: 14) und auch wenn man sie nach „ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten in Elternhaus und Schule befragt, geben sie an, mehr Gestaltungsspielräume zu haben als Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern“ (ebd.). „Politische Sozialisation im Umfeld der eigenen Familie ist ein konstanter Prädiktor für politisches Engagement unter jungen Menschen“ (Grohe 2016: 83). Das Interesse für Politik, politische Einstellungen und Wertorientierungen werden maßgeblich im familiären Kontext (und im näheren sozialen Umfeld) sozialisiert (vgl. Gaiser et al. 2016b: 18, vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 197, vgl. Krell/Dresse 2016: 165, vgl. Jennings et al. 2009: 786 f., vgl. Kroh 2006: 201), wobei insbesondere prosoziale und postmaterialistische Wertemuster ein politisches Engagement positiv beeinflussen (vgl. Krell/Dresse 2016: 166, vgl. Gille et al. 2011: 572 f., vgl. Maßlo 2010: 68 f.). „Junge Menschen agieren wertbewusst und oftmals auch wertgebunden“ (Molthagen 2016: 192). Bei der jungen Generation herrscht eine „stark ausgeprägte Kultur des pragmatischen Individualismus“ (Hurrelmann et al. 2016: 40 ff.) vor. Vor dem Hintergrund „zunehmend diskontinuierlicher Arbeits- und Sozialverhältnisse und zunehmendem Wettbewerb“ (Gerdes/Bittlingmayer 2016: 62) vollzog sich ein gesellschaftsübergreifender Paradigmenwechsel, der zu einem fundamentalen, mentalitätsprägenden Wandel geführt hat und die „entschieden auf individuelle Selbstbehauptung und Selbstmanagement ausgerichtete pragmatische Orientierung“ (ebd.) begründet (vgl. ebd.: 62 f.). Sie betrachten die gegenwärtige politische und wirtschaftliche Situation als kritisch, zugleich vertrauen sie aber darauf die „unberechenbare ökonomische Opportunitätsstruktur“ (Hurrelmann et al. 2016: 41) auf „volatilen Arbeitsmärkten“ (Gerdes/Bittlingmayer 2016: 49) und andere objektive Herausforderungen²⁴ durch individuelle Anstrengungen zu meistern (vgl. Hurrelmann et al. 2016: 43). Dies zeichnet sich ab in einem gesteigerten Bewusstsein der Bedeutung höherer schulischer Qualifikation gekoppelt an die angestiegene Bereitschaft zu verstärkten Bildungsinvestitionen, bei denen junge Frauen und die Angehörigen der gehobenen sozioökonomischen Schichten eindeutig erfolgreicher sind als die

²⁴ Subjektiv und nicht jugendspezifisch, sondern gesellschaftlich weit verbreitet, insbesondere in der Mittelschicht, ist dagegen die „Angst vor Deklassierung im Kontext prekärer Arbeitsverhältnisse und deregulierter Sozialsysteme“ (Gerdes/Bittlingmayer 2016: 49).

jungen Männer und die Angehörigen der unteren Schichten (vgl. ebd.: 41, vgl. Gürlevik et al. 2016: 3). Allerdings geht der wachsende Stellenwert der Bildungsqualifikation mittlerweile mit „weniger werdenden zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten“ (Gürlevik et al. 2016: 4) für die Freizeitgestaltung einher. Dadurch entsteht ein Wertekanon, in dem „neue“ Werte rund um die Selbstverwirklichung mit „alten“ Werten (wie harter Arbeit, Ehrgeiz, Disziplin) verschmelzen und materialistische Orientierungen der Absicherung mit post-materialistischen Orientierungen der Lebensqualität synthetisieren (vgl. Hurrelmann et al. 2016: 43).

Jugendliche partizipieren politisch, wenn die Themen jugendaffin bzw. für sie relevant sind, wobei ihnen die politische Dimension oftmals nicht bewusst ist oder sie deklarieren ihr Handeln als nicht-politisch und zudem sind sie sich teilweise über ihre Handlungsintention nicht im Klaren (vgl. Hafeneger 2013: 110, vgl. Maßlo 2010: 38 ff., vgl. Livingstone 2009: 125, vgl. Banaji/Buckingham 2010, vgl. van Deth 2009).

Zum Vorschein kommt „eine starke Favorisierung von dialogischen und diskursiven Partizipationsinstrumenten“ (Kersting 2016: 260). Bei solchen Instrumenten, die ein Mitdiskutieren ermöglichen, liegt die Akzeptanz am höchsten (vgl. ebd.: 262). Danach folgen „deliberative und direktdemokratische Beteiligungsformen“ (ebd.: 261), denen sie eine erhöhte Akzeptanz gegenüber bloßen Ratsentscheidungen konstatieren und ihnen damit einen höheren Stellenwert einräumen (vgl. ebd.).

Jugendliche haben Interesse und wollen vielfältig für ihre Anliegen eintreten, allerdings sind sie seltener in traditionellen Formen organisiert und wollen sich nicht verbindlich engagieren, sondern eher an wenig aufwendigen, kurzen bzw. anlassbezogenen und niederschweligen Aktionen teilnehmen und vertrauen eher zivilgesellschaftlichen Akteuren (vgl. Gohl 2016: 243, vgl. Schneekloth 2015: 193 ff., vgl. Shell Holding 2015a: o.S., vgl. Shell Holding 2015b: 26, vgl. Gille 2014: 13, vgl. Gaiser/Gille 2012: 136 ff.). Darüber hinaus engagieren sie sich „in vielen unterschiedlichen Bereichen mit politischer Relevanz [...], wie etwa in zivilgesellschaftlichen Einrichtungen, Wohlfahrtsverbänden oder auch in NGOs“ (Gürlevik et al. 2016: 10, vgl. Shell Holding 2015b: 20). Die Jugendlichen stehen politischen Themen aufgeschlossen gegenüber (vgl. Gille 2014: 13).

Grundsätzlich wollen die Jugendlichen über die Intention der Initiatoren und den Zweck der Beteiligung klar und offen informiert werden (= Transparenz), geschieht dies nicht liegt ein kommunikatives Defizit vor (vgl. Livingstone 2009: 119 ff.). Zudem möchten die Jugendlichen Anerkennung für ihr Engagement, sie wollen gleichberechtigt berück-

sichtigt und wertgeschätzt werden (vgl. Burdewick 2006: 13 ff., vgl. Burdewick 2003: 279 ff.). Nutzen und Auswirkungen von Partizipation scheinen die Jugendlichen ambivalent zu bewerten. Einerseits positiv, durch bessere Informationsgenerierung und die breitere Artikulation von Interessen und Ideen, aber andererseits sind sie im Vergleich zu der Gesamtbevölkerung skeptischer, „wenn es um Fragen des Abbaus von Politikverdrossenheit, der Vermeidung von Fehlplanungen und dem Abbau von Widerständen geht“ (Kersting 2016: 262). Auch sehen sie zum Teil möglicherweise auftretende negative Folgen, die beispielsweise darin liegen können, „dass übertriebene Erwartungen geweckt werden, Verzögerungen entstehen, ein unangemessener Aufwand betrieben wird oder lediglich symbolische Beteiligung existiert“ (ebd.). Den neuen, digitalen politischen Beteiligungsinstrumenten stehen sie dagegen deutlich aufgeschlossener gegenüber als dies bei der Gesamtbevölkerung der Fall ist (vgl. ebd.: 264).

„West- und ostdeutsche junge Menschen [...] unterscheiden sich hinsichtlich ihres Partizipationsprofils kaum“ (Gaiser et al. 2016: 21).

Keinen eigenständigen Einflussfaktor stellt der Migrationshintergrund dar, weder beim Engagement noch beim Grad politischer Interessiertheit (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 252, vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 62, vgl. Gille 2016: 37, vgl. Scherr/Sachs 2016: 325). Qua statistischer Definition hätten 37 Prozent aller Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg einen Migrationshintergrund, was zum Ausdruck bringt, dass höchst unterschiedliche Teilgruppen kategorisch inkludiert sind (vgl. Scherr/Sachs 2016: 325).

„Vorhandene oder nicht vorhandene eigene Migrationserfahrung, die gesellschaftliche Position der Herkunftsfamilie in Deutschland sowie die Bedeutung oder Bedeutungslosigkeit ethnischer, nationaler oder religiöser Identitäten“ (ebd.) werden nicht berücksichtigt. „Substanzielle, empirisch nachweisbare Unterschiede zu einheimischen Kindern und Jugendlichen bestehen, bei Kontrolle intervenierender Variablen (insbesondere des sozialen Status und des Bildungsniveaus), nur zwischen Jugendlichen mit und ohne eigener Migrationserfahrung“ (ebd., Hervorhebung im Orig). Ansonsten zeigt eine Differenzierung nach dem Migrationshintergrund „keine signifikanten Effekte, insbesondere keine hinsichtlich einer partizipatorischen Benachteiligung“ (Gaiser/de Rijke 2016a: 252, Gaiser/de Rijke 2016b: 62).

Die subjektive politische Kompetenz gilt als wichtiger Prädiktor für politische Partizipation (vgl. Roller et al. 2006: 17) und als „wesentliche Determinante politischer Aktivität“ (Vetter 2006b: 262). Sie ist seit den 1970er Jahren „bis zum Beginn der 1990er Jahre deutlich gestiegen, stagniert seither aber“ (Westle 2006: 221). Das Konzept kann „nicht nur die Bereitschaft zu politischer Beteiligung“ (Reinders 2016: 95) präzisieren,

sondern besitzt „zudem auch einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit gemeinnütziger Tätigkeiten im Erwachsenenalter“ (ebd.).

Das Effektivitätsgefühl hängt stark von dem Lebensalter ab, bedingt durch einen längeren Sozialisationsprozess (vgl. Vetter 2006b: 246). Tendenziell steigt das subjektive Kompetenzbewusstsein mit dem Alter an, allerdings nicht kontinuierlich, und höher gebildete erachten sich als besonders kompetent und haben ein höheres Vertrauen in die politischen Einflussmöglichkeiten (vgl. Gille 2016: 39, vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 209). „Das jeweilige Bildungsniveau ist die mit Abstand wichtigste Ursache für das subjektive Kompetenzgefühl der Befragten“ (Vetter 2006b: 248), da durch Bildung komplizierte Sachverhalte besser verstanden, einfacher verarbeitet und „die Orientierung in einer relativ komplexen politischen Umwelt“ (ebd.: 248 f.) erleichtert wird (vgl. ebd.). Lebenszyklische Entwicklungen haben eine Auswirkung auf das politische Kompetenzerleben und verändern dieses im Laufe des Lebens durch die Übernahme von Verantwortungsrollen, ihrer Bewältigung und den damit verbundenen Erfahrungen, jedoch fallen diese Effekte bei weniger Gebildeten stärker aus, was die Existenz einer abmildernden Wirkung der Bildung beweist (vgl. ebd.: 252 ff.). Das Kompetenzerleben beruht auf kognitiven Bewertungen und „ist relativ eng mit der Beurteilung der eigenen Handlungsfähigkeit verknüpft“ (Gille 2016: 39 f.). Dieses inhärente Vertrauen darauf, selbst etwas bewegen zu können, auch als Selbstwirksamkeit bezeichnet, ist bei Frauen, die ihre politischen Fähigkeiten öfter unterschätzen, weniger stark ausgeprägt als bei Männern, die „sich kompetitiven Situationen und Umgebungen“ (Grohe 2016: 87) eher aussetzen (vgl. ebd. 86 f., vgl. Westle 2006: 221 f.). Trotz identischem Faktenwissen artikulieren die männlichen Jugendlichen ein größeres politisches Selbstbewusstsein als die weiblichen (vgl. Westle 2006: 231). Die geringere subjektive politische Kompetenz der weiblichen gegenüber den männlichen Jugendlichen hat aber nichts mit ihrem allgemeinen Selbstwertgefühl zu tun, denn dieses ist nur geringfügig schwächer ausgeprägt (vgl. ebd.: 223 f.). Die Empfindung über den Besitz eines ausgeprägten Verständnisses für politische Fragen weist nur ein geringer Anteil auf (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 204). Hegen die Jugendlichen Zweifel an ihrer Selbstwirksamkeit auf der politischen Ebene führt dies dazu, dass die Motivation, sich aktiv an politischen Arbeits- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen, verringert wird (vgl. Krumbein et al. 2016: 402 f.). Die Deutschen verfügen im europäischen Vergleich über überdurchschnittlich hohe subjektive politische Kompetenz (vgl. Vetter 2006b: 263) und eine „dramatische Entfremdung der Jugend von der Politik in Form eines gesunkenen politischen Kompetenzgefühls lässt sich [...] nicht konstatieren“ (ebd.: 262).

In ihrer qualitativen Studie fand Moser (2010) heraus, dass Jugendliche sich nur beteiligen, wenn sie das Gefühl haben, dass sie etwas bewirken können und wenn sie merken, dass ihre Meinung wichtig ist und im Entscheidungsprozess berücksichtigt wird. Sind sie dagegen machtlos und dürfen nicht mitentscheiden, werden in bestehende Strukturen gesteckt und müssen sich anpassen, dann sind sie enttäuscht, entmutigt und könnten sich sogar ganz vom Engagement abwenden (vgl. Moser 2010: 87 ff., vgl. Nanz/Fritsche 2012: 12). Als Folge einer wirkungslosen Partizipation kommt ein Gefühl der Machtlosigkeit auf, welches in Resignation münden kann (vgl. Banaji/Buckingham 2010: 17 ff.). Zu diesem Schluss kommt auch Livingstone (2009). Machen Jugendliche die Erfahrung, dass politisches Engagement nichts bringt, sind sie ernüchtert oder gar demotiviert (vgl. Livingstone 2009: 120 ff.). Auch Delli Carpini (2000) begründet damit das verhaltene politische Engagement Jugendlicher. Seiner Ansicht nach resultiert das mangelnde Vertrauen in die Wirksamkeit der Öffentlichkeitsbeteiligung aus einer systematischen Abwertung des öffentlichen Sektors über die letzten Jahrzehnte; die Jugendlichen seien von Institutionen und Prozessen des Gemeindelebens entfremdet und es fehle ihnen an Motivation, Möglichkeiten und Fähigkeiten, um diese Entfremdung zu überwinden (vgl. Delli Carpini 2000: 344 f.). Diese negativ behaftete Wirkungskette lässt sich aber nicht in Gänze, ausgehend von der Gefühlsebene und der Denkweise der Jugendlichen, herleiten. Vielmehr wurzelt sie, zumindest partiell, in einer Fremdbestimmung, da die Jugendlichen, und insbesondere solche, die als „benachteiligt“ angesehen werden, häufig „mit Defizitunterstellungen, Respektlosigkeit oder Ignoranz gegenüber ihren Bedürfnissen und Vorstellungen“ (BMFSFJ 2015: 40) konfrontiert sind. Weitere Ursachen ausbleibender Partizipation sind „uninteressante Themen und fehlendes Vertrauen zur Politik“ (ebd.: 31). Eine generelle Politikverdrossenheit ist nicht festzustellen, aber von einem Vertrauensverlust gegenüber Parteien und Regierungsaktivitäten kann ausgegangen werden (vgl. Hoffmann 2012: 92 f., vgl. Nanz/Fritsche 2012: 10, vgl. Vetter 2006b: 242). Die intrinsische Haltung gegenüber der Politik und explizit das Vertrauen in politische Institutionen haben einen Einfluss auf politisches Engagement (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 253). „Mangelndes Vertrauen in die Responsivität des politischen Systems [...], also darin] in welchem Maße [die Jugendlichen] davon ausgehen, dass ihre Belange in politischen Willensbildungsprozessen Berücksichtigung finden“ (Gille 2016: 43), die sogenannte externe politische Effektivität, erhöht sich „mit steigendem Lebensalter und zunehmenden Erfahrungen auch hinsichtlich des politischen Geschehens“ (ebd.: 44). Die Wahrnehmung, inwiefern das politische System auf die Bürgerinnen und Bürger reagiert und eingeht ist ein „wichtiger Faktor für die Bereit-

schaft sich politisch zu involvieren“ (Grohe 2016: 87). Junge Frauen sind davon etwas mehr überzeugt als junge Männer, allerdings ist der Unterschied statistisch nicht signifikant, und beide Geschlechter bringen politischen Institutionen (Parteien, Bundesregierung, Bundestag) durchschnittlich ein mittleres Vertrauen entgegen, womit die Haltung ihnen gegenüber als eher kritisch eingestuft werden kann (vgl. ebd.: 87 ff.). Bei dem Vertrauen in politische Institutionen ist ein Rückgang zu verzeichnen, der aber nicht nur die Jugendlichen, sondern auch ältere BürgerInnen betrifft (vgl. Vetter 2006b: 242). Den Parteien entgegen die Jugendlichen mit geringem Vertrauen, noch schwächer ist das Vertrauen in PolitikerInnen, beides wiederum nahezu unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss und politischem Interesse (vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 51 f., vgl. Gille et al. 2016: 170 f., vgl. Hurrelmann et al. 2016: 44, vgl. Molthagen 2016: 186, vgl. Shell Holding 2015b: 26). Diese distanzierte Haltung ist in den letzten Jahren stabil geblieben (vgl. Gürlevik et al. 2016: 6), hat im Verlauf der letzten Jahrzehnte aber zugenommen (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 202). Auch die Erwartung an die Wirksamkeit einer Mitarbeit in Parteien und die Einschätzung, ob eine direkte Kontaktaufnahme mit einer Politikerin bzw. einem Politiker etwas bewirkt ist schwach ausgeprägt, wobei letzteres erneut noch niedriger ausfällt (vgl. Molthagen 2016: 184). Der direkte Kontakt mit einem Lokalpolitiker fällt in der Bewertung der Jugendlichen deutlich hinter die der Gesamtbevölkerung zurück (vgl. Kersting 2016: 266). Nur eine Wahlteilnahme²⁵ wird als einigermaßen wirkungsvoll und sinnvoll erachtet, dennoch sinkt die Wahlbeteiligung in der jüngeren Generation (die zudem stets geringer ausfällt als die der Gesamtwählerschaft²⁶), und die Idee der Demokratie erfährt hohe und wachsende Zustimmung, wobei durchaus anerkannt wird, dass Parteien hierzu konstitutiv hinzugehören (vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 53, vgl. Gille et al. 2016: 172, vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 221, vgl. Kersting 2016: 254 ff., vgl. Krell/Dresse 2016: 165 f., vgl. Molthagen 2016: 184 ff., vgl. Shell Holding 2015b: 22). Dieses Meinungsbild spiegelt sich auch gewissermaßen bei der Identifikation mit den Parteien²⁷ wider, denn „junge Erwachsene charakterisieren ihre Parteineigung seltener als affektive oder habituelle und häufiger als situative Bindung an eine politische Partei als ältere Perso-

²⁵ Bezüglich des allgemeinen Wahlverhaltens ist Bildung eine prägende Einflussvariable, insbesondere in Deutschland. So besteht hierzulande zwischen Nichtwahl und Bildungsferne ein besonders stark ausgeprägter Zusammenhang (vgl. Merkel/Petring 2012: 102).

²⁶ Jedoch zeigt sich bei der nach Altersgruppen differenzierten Betrachtung der Entwicklung der Wahlbeteiligung im Kurvenverlauf eine erstaunliche Parallelität, denn die „jeweilige Wahlbeteiligung der jüngeren Generationen spiegelt relativ exakt – wenn auch altersbedingt auf entsprechend niedrigerem Niveau – den Verlauf der Wahlbeteiligung der Gesamtbevölkerung wider“ (Gerdes/Bittlingmayer 2016: 53).

²⁷ Die Parteidentifikation wird als eine „langfristig stabile affektive Bindung an eine politische Partei, die innerhalb des individuellen Orientierungssystems eine zentrale Position einnimmt“ (Mößner 2006: 338) charakterisiert.

nen“ (Möbner 2006: 355). Nur für einen kleinen Teil würde eine aktive Mitarbeit in einer Partei in Frage kommen, wobei dieser in der erwachsenen Bevölkerung nicht stärker ausgeprägt ist (vgl. Gille et al. 2016: 175). Dies schlägt sich in verstetigt sinkenden Parteimitgliedschaften nieder, denn gerade einmal drei Prozent könnten sich eine Mitgliedschaft vorstellen (vgl. Gaiser et al. 2016a: 7), wobei der Rekrutierungsgrad der Jugendlichen „mit weniger als 0,75 % sehr gering und tendenziell rückläufig“ (Gürlevik et al. 2016: 7, vgl. Kersting 2016: 254 ff., vgl. Shell Holding 2015b: 26) und die Parteiarbeit nach wie vor „Männersache“ (Gaiser et al. 2016b: 21, vgl. Gille et al. 2016: 177) ist. Junge Menschen zu mobilisieren und dauerhaft zu binden ist für Parteien erheblich schwieriger geworden (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 196). Bereits 1993 hatte Ulrich Beck die „etablierten Institutionen der repräsentativ-parlamentarischen Demokratie“ (Gerdes/Bittlingmayer 2016: 55) unter Bedingungen „reflexiver Modernisierungsprozesse“ (ebd.), an Komplexität gewinnenden politischen Problemen und „zunehmender Individualisierung, Enttraditionalisierung und Pluralisierung“ (ebd.: 56) als anachronistisch und unzeitgemäß annonciert (vgl. ebd.: 55 f.). Die Zufriedenheit mit Parteien ist bei Jugendlichen mit hoher formaler Bildung am geringsten, jedoch sind die Einstellungen relativ konstant, wohingegen bei niedriger Gebildeten eine sinkende Parteilozufriedenheit zu beobachten ist, wodurch die bildungsspezifische Differenz im Zeitverlauf seit Ende der Siebzigerjahre zurückgegangen ist (vgl. Abold/Juhász 2006: 94 f.). Damit hat sich die Jugend „an die in der Gesamtbevölkerung vorherrschenden Beziehungsmuster zwischen Bildung und Parteilozufriedenheit angenähert“ (ebd.: 95). Auf einer Rangskala zur Einstufung von Institutionen und politischen Organisationen nach ihrer Glaubwürdigkeit rangieren Parteien und PolitikerInnen am unteren Ende und werden somit von einer großen Mehrheit als unglaubwürdig angesehen (vgl. Gürlevik et al. 2016: 7). Generell kann festgestellt werden, dass die Heranwachsenden von Politikern und politischen Eliten ernüchtert sind und Abstand nehmen. So verleihen sie Politikern in einer europäisch-vergleichenden Studie sogar das Prädikat „corrupt, boring, or hard to understand“ (Banaji/Buckingham 2010: 17). Während manche Studien eine zunehmende Entkopplung von traditioneller Politik diagnostizieren (vgl. ebd.) stellen andere fest „[t]here is no major disenchantment with politics on the part of young people, only a clear and growing disenchantment with politicians and political elites“ (Crowley/Moxon 2017: 16). Oft weisen die Jugendlichen ein moralisch-idealistisches Politikverständnis auf und beklagen daher verstärkt Unehrlichkeit und Opportunismus (vgl. Gürlevik et al. 2016: 14 f.). Sie bemängeln an Parteien und PolitikerInnen fehlende Verlässlichkeit, mangelnde Glaubwürdigkeit und „eine Orientierung primär an den ei-

genen Organisationsinteressen“ (Shell Holding 2015b: 23) oder an den eigenen persönlichen Interessen (vgl. Banaji/Buckingham 2010: 17). Eine „Parteien- oder Politikerermüdigkeit“ (Nanz/Fritsche 2012:10) also, aber keine generelle Politikverdrossenheit (vgl. Gille et al. 2016: 189, vgl. Gürlevik et al. 2016: 9 ff., vgl. Hurrelmann et al. 2016: 45). Wenig vertrauenerweckende Verhaltensmuster und Zweifel an der Problemlösungsfähigkeit politischer Akteure tragen zu einer zunehmenden „Distanzierung der Bevölkerung von der Politik bei“ (Vetter 2006b: 241). Dies zeigt sich bei Erwachsenen und Jugendlichen (vgl. ebd.). Junge Menschen sind besorgt darüber, dass die Parteien „nicht die vordringlichen Probleme bezüglich ihrer Zukunft in Angriff nehmen“ (Hurrelmann et al. 2016: 44), sie glauben nicht, dass die PolitikerInnen „sich ernsthaft für die Interessen der Bürgerinnen und Bürger einsetzen“ (Hoffmann-Lange/Gille 2016: 206), denn diese seien „far removed from everyday needs and realities of common citizens“ (Banaji/Buckingham 2010: 17) und sie haben den Eindruck, „dass sie keinen Einfluss auf die von Politikern getroffenen Entscheidungen haben“ (Hurrelmann et al. 2016: 44) was zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und einer Entfremdung vom politischen System führt (vgl. ebd.). Von der Parteien- und Politiklandschaft fühlt sich nur eine kleine Minderheit ausreichend vertreten (vgl. Gürlevik et al. 2016: 11). Zusammenfassend deutet dies auf ein verändertes Politikverständnis (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 195) mit postdemokratischen Tendenzen (vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 55) hin. Diese Wandlungsprozesse sind nicht jugendspezifisch, sondern betreffen die gesamte Gesellschaft, allerdings sind Jugendliche solchen Veränderungsprozessen verstärkt ausgesetzt (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 196). Empirisch nicht vollständig geklärt scheint zu sein, „ob politische Unzufriedenheit zwangsläufig demobilisierend wirkt“ (Kroh 2006: 186) oder ob auch das Gegenteil der Fall sein könnte (vgl. ebd.). Die „geduldige politische Kultur mit verzögerter Rückkopplung“ (Krumbein et al. 2016: 403) hemmt die Attraktivität politischer Beteiligung noch zusätzlich und führt zu einer Art „Lethargie“ (ebd.: 404) bei den Jugendlichen. Die Lebensphase der Jugend ist eine schnelllebige und dynamische, daher wünschen sich die Jugendlichen „eine schnelle, direkte Gremienkultur“ (ebd.) mit zeitnahen Handlungen und Ergebnissen. Hinzu kommt, „dass die politischen Prozesse von den Jugendlichen oftmals als intransparent empfunden werden, was deren Nachvollziehbarkeit umso schwieriger macht“ (ebd.: 403, vgl. Haan 2016: 296). Dennoch haben „die meisten Angehörigen der jungen Generation sich nicht von der Politik abgewendet“ (Hoffmann-Lange/Gille 2016: 221). Krüger (2011) vertritt ebenfalls die Auffassung, dass sich die Jugendlichen einbringen, wenn sie überzeugt sind, dass sie etwas bezwecken können. Zugleich bemerkt er aber,

dass die Jugendlichen in vielen Fällen erst erreicht werden müssen und dass sich die Mediennutzung der Jugendlichen stark verändert hat, von einer aktiv-suchenden Haltung hin zu einer passiv-empfangenen Haltung, bei der sich die Jugendlichen über personalisierte Neuigkeiten automatisch versorgen lassen (vgl. Krüger 2011: 140 ff.). Rückläufiges Interesse an den traditionellen Formen politischen Engagements ist nicht als allgemeines Desinteresse oder gar Apathie zu werten, sondern die Jugendlichen suchen sich neue Wege und Formen der Partizipation, um sich zu beteiligen (vgl. Wagner 2014: 179, vgl. Oser et al. 2013: 98, vgl. Collin 2009: 57, vgl. Reichert/Panek 2012). Viele Studien orientieren sich stark an traditionellen Beteiligungsaktivitäten, wodurch Bakker und de Vreese (2011) von einer Verzerrung in Richtung unterstellter geringerer Beteiligung von Jugendlichen ausgehen, als sie tatsächlich ist. Sie konnten eine positive Korrelation zwischen der Internetnutzung und politischer Partizipation, online wie offline, belegen (vgl. Bakker/de Vreese 2011: 452 ff.). Die Jugendlichen nutzen die klassischen Offlineformen und die neuen medialen Onlineformen ergänzend zueinander (vgl. Wagner 2014: 175 ff.), wobei das Internet eher dazu geeignet ist bereits bestehendes Engagement zu unterstützen, anstatt zu neuem Engagement zu mobilisieren (vgl. Collin 2009: 57 ff.). Die Nutzung geschieht interessengetrieben, sie möchten etwas bewegen, wenn sie einen Anlass dafür und die Zeit dazu haben (vgl. Ertelt 2012, vgl. Reichert/Panek 2012). Die Beteiligungsformen der Onlinepartizipation werden nach der Intensität des Commitments in aufeinander aufbauende Stufen eingeteilt, die, je nach Autor, anders benannt sind und in ihrer Ausgestaltung etwas variieren können (vgl. Jungnickel/Schweiger 2014, Hoffmann 2012, Wagner et al. 2011, Olsson 2007). Diese Medienhandlungsformen der mediatisierten Partizipation können prinzipiell „den vier Dimensionen partizipativen Medienhandelns (sich orientieren, sich positionieren, sich einbringen und andere aktivieren) zugeordnet werden“ (Wagner/Gebel 2014: 188).

Das Politikinteresse^{28,29,30} wächst insgesamt an³¹, allerdings äußerten Jugendliche aus sozial schwachen Schichten und Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau nur unter-

²⁸ Das Politikinteresse gilt „als wichtiger Indikator für die individuelle Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Belange und als ein zentraler Aspekt von politischer Involvierung“ (Gille et al. 2016: 164).

²⁹ Das politische Interesse dürfe nicht isoliert, „sondern müsse als Korrelat des erlebten Desinteresses der Politik an Jugend interpretiert werden“ (Reinders 2016: 94), denn empirisch zeigen sich zwischen diesen beiden Variablen Wechselwirkungen (vgl. ebd.). Zu beachten ist des Weiteren, dass es sich um „subjektive Einschätzungen handelt, die z.B. nach der Rekrutierungsstrategie von Zielpersonen, nach Art und Kontext der Fragestellung, nach jeweiligen Konjunkturen politischer Ereignisse zum Befragungszeitpunkt, nach unterschiedlichen subjektiven Interpretationen von Politik, und vor allem im Grad sozialer Erwünschtheit variieren“ (Gerdes/Bittingmayer 2016: 54 f.).

durchschnittlich Interesse an Politik, ebenso die jüngste Altersgruppe der 12- bis 14-Jährigen, woraus geschlussfolgert werden kann, dass vor allem Bildung und die Herkunft, Alterseffekte sowie wahrscheinlich die elterliche Vorbildrolle ausschlaggebende Faktoren sein dürften (vgl. Gaiser et al. 2016b: 17 f., vgl. Gensicke 2016: 175 ff., vgl. Gille et al. 2016: 165, vgl. Gille 2016: 35 ff., vgl. Gürlevik et al. 2016: 9, vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 198, vgl. Hurrelmann et al. 2016: 45, vgl. Schneekloth 2015: 160 f., vgl. Shell Holding 2015b: 20, vgl. vgl. BMFSFJ 2013: 228, Gaiser/Gille 2012: 136 ff., vgl. Kroh 2006: 200 f.). Das geringere politische Interesse jüngerer Altersgruppen kann auf die (zunehmende) Komplexität von Politik zurückgeführt werden, denn sie müssen sich zunächst Wissen aneignen und Verständnis entwickeln, was erst im Verlauf eines längeren Sozialisationsprozesses geschieht (vgl. Gaiser et al. 2016b: 16 f.). Mit wachsender Lebenserfahrung steigt das politische Interesse zunehmend (vgl. Gille et al. 2016: 165). Als Grund für die „Erhöhung des Niveaus an politischer Interessiertheit in der Bevölkerung“ (Gaiser et al. 2016b: 17) wird die Bildungsexpansion angeführt (vgl. ebd.), da der „Erwerb höherer Bildungsressourcen [...] die Interessiertheit der jungen Leute an politischen Belangen“ (Gille et al. 2016: 166) fördert. Dennoch ist das politische Interesse bei den Jugendlichen nicht wie gehofft angestiegen, was auf einem Nivellierungseffekt zurückzuführen ist, d.h., dass durch die Bildungsexpansion höhere Bildungsabschlüsse einer tendenziellen Entwertung unterlagen (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 199). Darüber hinaus haben junge Frauen überproportional von der Bildungsexpansion profitiert, diese haben aber nach wie vor ein geringeres Interesse an Politik als gleichaltrige Männer (vgl. ebd.). Diese Differenz wird „auch bei Höhergebildeten nicht verringert“ (Gille et al. 2016: 166).

Trotz Zunahme des Interesses ist „der Lebensbereich Politik nach ihrer subjektiven Einschätzung für junge Menschen eher peripher“ (Gille 2016: 35, vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 204), was aber kein jugendspezifisches Phänomen ist, sondern für Ältere ebenso gilt (vgl. Gille 2016: 35, vgl. Vetter 2006b: 242). Generell zeigt sich, dass das Ausmaß politischer Interessiertheit davon abhängig ist, mit welchem Alter das Interesse an der Politik aufgekommen ist; je niedriger dieses „Einstiegsalter“, also je früher sie begonnen haben sich für politische Themen zu interessieren, desto stärker ausge-

³⁰ Die Erfassung des politischen Interesses über ein einzelnes Item (wie bei den Shell-Jugendstudien) führt nachweislich zu Verzerrungen zwischen Mädchen und Jungen, da es semantisch für Jugendliche stark an konventionelle Politik geknüpft ist und somit die Zustimmung von Jungen bevorteilt, weil diese eher ein Interesse an konventioneller Politik aufweisen, während das Interesse der Mädchen eher im sozialen Engagement liegt (vgl. Reinders 2016: 94).

³¹ Auch wenn es, trotz Zuwachs, verglichen mit seinem Höhepunkt von 57 Prozent im Jahre 1991 noch im Minusbereich zu verzeichnen ist, entgegen seinem Tiefpunkt zum Jahre 2002 mit 34 Prozent politisch interessierter Jugendlicher, erholte sich der Wert und konnte eine gewisse Konsolidierung erreichen.

prägt ist das Interesse (vgl. Gille 2016: 37). Dabei ist eine Veränderung des Einflusses des Politikinteresses der Eltern auf ihre Kinder festzustellen. „Politische Apathie des Elternhauses überträgt sich in zunehmend geringerem Maße auf Jugendliche, während der positive Effekt politisch interessierter Eltern auf das politische Interesse Jugendlicher in konstanter Form bestehen bleibt“ (Kroh 2006: 203).

Jugendliche erweisen sich über vielfältige (internationale) politische und wirtschaftliche Themen und Rahmenbedingungen sowie künftige gesellschaftliche Probleme und Veränderungen als informiert und positionieren sich wieder stärker politisch (vgl. Shell Holding 2015b: 21 ff.).

Die Annahmen über eine geschlechtsspezifische Affinität für Politik differieren von einer vollständigen Angleichung der Frauen an die Männer, über die Aufrechterhaltung des gender gaps, bis hin zu einer anwachsenden Lücke (vgl. Westle 2006: 209 f.). Als Erklärungsversuche thematisiert werden die Vermittlung von abweichend politiknahen Rollenbildern bei der Sozialisation von Mädchen und Jungen, eine differierende Lebenssituation als Erwachsene, insbesondere in den für eine politische Involvierung relevanten Faktoren (Ressourcen und Einbindung in mobilisierende Netzwerke), und „eine spezifische Politikverdrossenheit von Frauen infolge wahrgenommener geschlechtsspezifischer Benachteiligung und Marginalisierung durch die Politik“ (ebd.: 210). Die Literatur weist hierzu jedoch uneinheitliche Positionen und Befunde auf (vgl. ebd.), aber tendenziell ist wesentlich öfter von stärker involvierten männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu lesen als von weiblichen. Jugendliche interessieren sich vor allem für die Politikbereiche Umweltschutz und Friedenssicherung; die weiblichen Jugendlichen mehr für „weiche“ Ressorts wie Soziales und die männlichen Jugendlichen mehr für die klassischen Politikfelder wie Wirtschaftspolitik (vgl. ebd.: 215). Detaillierter betrachtet stellen sich die geschlechtsspezifischen Schwerpunkte noch klarer heraus: Männliche Jugendliche artikulieren „ein größeres Interesse in den Bereichen Verteidigung und Außenbeziehungen [...] sowie Wirtschaft/Arbeitsmarkt, die weiblichen Befragten dagegen in den Bereichen Umwelt, Familie/Jugend, Ausländer sowie Gleichberechtigung“ (ebd.: 217). Dabei fallen sowohl alters- wie auch bildungsspezifische Unterschiede marginal aus (vgl. ebd.: 216 f.).

Der Begriff „Politik“ selbst und damit möglicherweise auch die politische Mitwirkung ist bei den Jugendlichen negativ konnotiert, sie verbinden damit negative Assoziationen sowie offizielle und parteipolitische Prozesse (vgl. Hoffmann 2012: 92, vgl. Livingstone 2009: 125). 40 Prozent der Jugendlichen bewerten politisches Engagement als unwich-

tig und mehr als je zuvor sind der Meinung, dass eine Einmischung in die Politik „out“ sei (vgl. Schneekloth 2010: 142 f.). Qualifizierte Bildungswege unterstützen die Aufgeschlossenheit gegenüber Politik (vgl. Gaiser et al. 2016b: 17). Hohe Sympathiewerte und ein positives Ansehen genießen dagegen informelle Gruppen, deren thematische Zielsetzung spezifische politische, soziale oder ökologische Probleme betreffen, die teilweise nur im weiteren Sinne im Umfeld der Politik verortet werden können (vgl. ebd.: 23, vgl. Gille et al. 2011: 565 f.). Bei diesen „Neuen Sozialen Bewegungen“ sind junge Frauen und Männer, egal ob mit Migrationshintergrund oder einheimisch, gleichermaßen engagiert, da diese wohl, vor allem für die weiblichen Jugendlichen, einfachere Zugangswege bereithalten (vgl. Gaiser et al. 2016b: 23).

Der Idee der Demokratie wird mit einer hohen und wachsenden Zustimmung begegnet (vgl. Gürlevik et al. 2016: 10, vgl. Molthagen 2016: 187, vgl. Shell Holding 2015b: 22), wobei die formale Bildung einen erheblichen Einfluss auf die Demokratiezufriedenheit ausübt (vgl. Abold/Juhász 2006: 94). Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen weisen die geringste Zufriedenheit mit der Demokratie auf, während Personen mit mittleren Bildungsabschlüssen die höchste Demokratiezufriedenheit aufweisen und Personen mit hohen Bildungsabschlüssen sortieren sich in der Mitte ein (vgl. ebd.: 87 ff.). Das Demokratieverständnis in seiner vorliegenden Ambiguität, welche sich durch inhaltliches Verständnis und Wissen darüber, was Demokratie bedeutet und über implizierte interpretative Momente, da „dieses Verständnis nicht immer einfach als falsch oder richtig zu werten“ (Westle 2006: 227) ist, äußert, steigt mit der formalen Bildung an und ist sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen adäquat ausgeprägt (vgl. ebd.: 227 ff.).

In den vergangenen Jahren gab es in Deutschland einige Beiträge und Studien zur Thematik der digitalen Partizipation bzw. der politischen Beteiligung im Netz, auch speziell hinsichtlich Jugendlicher. Einige exemplarisch aufgeführt: Spezifisch zur Darlegung des historischen bis aktuellen Verhältnisses zwischen Jugend und Medien (Groebel 2016), zum immanenten Risiko der Exklusion (Haan 2016), zum Spannungsfeld zwischen Anonymität, Manipulation und Repräsentativität (Eisel 2016), zur Frage, ob eine Zunahme in der Partizipation und der demokratischen Qualität entstehen kann (Kneuer 2014/2013), zu den Unterschieden im Nutzungsverhalten von Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (Spaiser 2013), zur Einschätzung der Jugendlichen zu dieser Thematik (Kersting 2016), zu Themen, Aktivitäten, Motiven und Hindernissen (Soßdorf 2016), zur politischen Information und zur Ergänzung der Partizipationsmöglichkeiten und den Chancen, Herausforderungen und Grenzen (Bastian et al. 2016, Ertelt 2016,

Kersting 2016, Lange et al. 2015, Jöckel et al. 2014, Schildhauer/Send 2014, Wagner 2014, Wagner/Gebel 2014, Oser et al. 2013, Ertelt 2012, Hoffmann 2012, Lutz et al. 2012, Reichert/Panek 2012, Wimmer 2012, Bakker/de Vreese 2011, Krüger 2011, Wagner et al. 2011, Banaji/Buckingham 2010, Collin 2009, Livingstone 2009, Olsson 2007).

Onlineformen der Beteiligung werden im Zuge der Mediatisierung und Digitalisierung in Zukunft immer wichtiger. Die Anforderungen und Bedürfnisse der Jugendlichen an diese Formate sollten bereits jetzt erforscht werden und die klassischen Bereiche der Partizipation sollten zukünftig durch digitale Verfahren ergänzt werden. Mediale Strukturen gehören allmählich zum Prozess der Partizipation dazu (vgl. Wagner/Gebel 2014: 188). Fast jede und jeder Jugendliche hat Zugang zum Internet, die Nutzung ist bei den meisten längst alltäglich geworden³² und eine Trennung zwischen der digitalen Onlinewelt und der außermedialen Offlinewelt wird kaum vollzogen und auch nicht für relevant befunden (vgl. Ertelt 2016: 286, vgl. Shell Holding 2015b: 18, vgl. BMFSFJ 2013: 43). Das Internet wird von einer großen Mehrheit der Jugendlichen als Nachrichtenquelle für gesellschaftliche und politische Informationen genutzt (vgl. Spaiser 2013: 182). Allerdings zeigt sich, dass das Internet für politische Aktivitäten nur „von etwa jedem zehnten Jugendlichen genutzt [wird], wobei hier wiederum Alter, Bildung und Geschlecht deutlich intervenieren“ (Gaiser et al. 2016b: 25). Für die politische Internetnutzung scheint die informelle Bildung eine größere Bedeutung zu haben als formale Bildungsabschlüsse (vgl. Spaiser 2013: 194). Die Nutzungsintention ist, unabhängig von der kulturellen Herkunft, der Glaube etwas erreichen zu können (vgl. ebd.: 321).

Empirisch kann nur eingeschränkt eine Wirkung im Sinne der Demokratisierung und Bildungsteilhabe bestätigt werden, denn die „realisierte Nutzung hängt vielfach vom kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital ab, das Jugendliche in ihren Elternhäusern und ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen vorfinden“ (BMFSFJ 2013: 43). Grundsätzlich werden online dieselben ungleichen Strukturen wie bei der Offline-Beteiligung reproduziert: Mit zunehmendem Alter steigt das politische Interesse und somit die politische Internetnutzung, städtische Jugendliche und solche mit erreichtem oder angestrebtem höherem Bildungsabschluss und diejenigen mit höherem sozialen Status, ebenso wie männliche Jugendliche sind stärker vertreten (vgl. Gaiser et al. 2016b: 25 f., vgl. Haan 2016: 311). Die zunehmende Internetnutzung und das Engagement im virtuellen Raum hemmt oder substituiert keineswegs die reale Engagementbereitschaft, sondern

³² Und das in einem enormen Ausmaß: Die tägliche Nutzungszeit im Internet bei den unter 30-Jährigen beträgt 353 Minuten, knapp sechs Stunden (vgl. ARD-ZDF-Onlinestudie 2019: 405).

unterstützt die Jugendlichen dabei ein soziales oder politisches Engagement auszuüben (vgl. Gaiser et al. 2016b: 25 f.). Die erweiterten Möglichkeiten können die politische Teilhabe verbessern und in einem „gewissen Umfang zur Revitalisierung der repräsentativen Demokratie beitragen“ (ebd.: 24)³³, aber „repräsentativ-demokratische Prozesse können dadurch [...] nicht ersetzt werden“ (ebd.). Der für demokratische Debatten „wichtige einheitliche Kommunikationsraum wird im Netz ebenso entgrenzt, wie er zugleich in fragmentierte Echogesellschaften zerfällt“ (Eisel 2016: 271). Das Optimum stellt eine Synthese aus analogen und digitalen Partizipationsinstrumenten dar. Diese ist erstrebenswert, denn die Vorteile der Onlinepartizipation liegen in ihrer hohen Effektivität bei der Vernetzung und Mobilisierung, während sie bei dialogischen Funktionen Schwächen zeigt, wohingegen das die Stärke der klassischen Beteiligungsformen darstellt, die der Qualität politischer Diskurse eher gerecht werden (vgl. Kersting 2016: 268). Die Jugendlichen votieren stark für partizipative Onlineinstrumente, da damit „ihrer Meinung nach in besonderem Maße neue Ideen generiert werden können und eine bessere Planung, d.h. eine bessere Politik realisiert werden kann“ (ebd.). Onlinebeteiligung ist eher als symbolisch-demonstrativ einzuordnen, zielt vermehrt auf die Konstruktion von Identität (wird deshalb stärker von Jugendlichen herangezogen) und ist deutlicher durch Expressivität gekennzeichnet (vgl. ebd.: 259). Offen bleibt die Frage, inwieweit die neuen digitalen Partizipationsverfahren unzufriedene und/oder beteiligungsferne Gruppen wieder reaktivieren und reintegrieren können und ob es ihnen gelingt „gleichzeitig den manifesten Protest über konstruktive Beteiligungsinstrumente zu kanalisieren“ (ebd.: 254).

2.6. Konklusion: Was begünstigt die Partizipation Jugendlicher?

Die Frage, welche Faktoren für eine gelingende Beteiligung Jugendlicher ausschlaggebend sind, ist schwierig zu beantworten, da in den allermeisten Fällen eine Kombination von Faktoren und personellen Eigenschaften sowie eine Kontextabhängigkeit vorliegen, sodass sich sogar die Handelnden selbst oftmals nicht eindeutig über ihre Intention bewusst sind (vgl. van Deth 2009).

Zentrale Befunde zahlreicher Studien belegen, dass die Ressourcenausstattung bzw. sozioökonomische Faktoren (vor allem die Höhe des eigenen Bildungsniveaus, aber

³³ Zusammenfassend und mit Literaturhinweisen hierzu siehe Kneuer (2014).

auch der elterliche Bildungshintergrund³⁴) und soziodemografische Faktoren (Alter, Geschlecht) stark mit der Engagementbereitschaft und tatsächlicher Partizipation zusammenhängen (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a/b: 251/59 ff., vgl. Gaiser et al. 2016a: 10, vgl. Gensicke 2016: 175 ff., vgl. Gille et al. 2016: 176 f., vgl. Gürlevik et al. 2016: 8, vgl. Maier 2016: 42, vgl. Oerter 2016: 80, vgl. BMFSFJ 2015: 31, vgl. Gille 2014: 14, vgl. BMFSFJ 2013: 227 f., vgl. Merkel/Petring 2012: 112 f., vgl. Wagner 2014, vgl. Spaiser 2013, vgl. Gille et al. 2011, vgl. Banaji/Buckingham 2010). Deutlich wird, dass die Bildung eine hervorgehobene Bedeutung für politisches Engagement einnimmt (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 254, vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 69). Als Einflussfaktoren auf die Partizipationsbereitschaft haben die drei Erklärungsbereiche Ressourcen, Sozialisation und politisches Vertrauen ihre Erklärungskraft in bestehenden Studien bestätigt (vgl. Grohe 2016: 79). Subjektive Dispositionen, die das Ausmaß der politischen Involvierung beschreiben, sind einerseits „die Wichtigkeit von Politik in Relation zu anderen Lebensbereichen“ (Gaiser et al. 2016b: 14) und andererseits das politische Interesse; beides (aber vor allem letzteres) sind wichtige Voraussetzungen für politisches Engagement (vgl. ebd.: 14 f.). Der Grad politischer Involviertheit steigt mit höherer Bildung an (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 209).

Eine politische Partizipation von Jugendlichen wird dann wahrscheinlicher, wenn die Themen jugendaffin bzw. für sie relevant sind, wobei die Aktivitäten von den Protagonisten selbst häufig nicht als politisch-motiviert eingestuft werden (vgl. Hafener 2013: 110, vgl. Maßlo 2010: 38 ff., vgl. Livingstone 2009: 125, vgl. Banaji/Buckingham 2010). Ein weiterer Multiplikator ist die persönliche Betroffenheit der eigenen Lebenswelt oder als ungerecht bzw. nicht mehr zeitgemäß empfundene Strukturen. Je größer die Identifikation mit dem Problem oder einem Wunsch nach Veränderung (= Betroffenheit) bzw. je stärker eine Struktur als ungerecht empfunden wird, desto höher die Motivation und desto häufiger und ausgeprägter ein Engagement und das Zutrauen, etwas bewegen zu können (vgl. Thurn 2016: 349, vgl. Spaiser 2013: 320 ff., vgl. Banaji/Buckingham 2010: 20, vgl. Ertelt 2012). Die persönliche Betroffenheit muss den Jugendlichen aber zunächst bewusst werden, denn erst wenn sie erkennen wie politische Entscheidungen mit ihrem eigenen Alltag zusammenhängen und welche konkreten Auswirkungen zu erwarten sind, „fühlen sie sich involviert und vom Thema betroffen“ (Krumbein et al. 2016: 405). Daraus kann die Motivation und der Wille entstehen, an dem unbefriedigenden Zustand etwas ändern und sich selbst aktiv einbringen zu

³⁴ Der schulische Erfolg hängt in Deutschland, im internationalen Vergleich, überdurchschnittlich stark vom sozioökonomischen Status der Eltern ab (vgl. OECD 2016, vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 123 ff.).

wollen, denn nur wenn Handlungsbedarf besteht und von ihnen registriert wird, wird Aktivität generiert (vgl. ebd.: 405 ff.).

Eminent scheint vor allem die Erfahrung zu sein ernst genommen zu werden und sich auch ernsthaft beteiligen zu können, dann nämlich sind die Jugendlichen bereit sich zu engagieren, „und dies unabhängig von Bildung, Status, Alter, Geschlecht oder Zugehörigkeit zu bestimmten Szenen und Kulturen“ (BMFSFJ 2015: 39, vgl. Livingstone 2009: 119 ff.). „Erleben sie [...], dass ihre Stimme zählt und ihre Meinung gehört wird, dann entwickelt sich hierüber eine Beteiligungskultur“ (Gürlevik et al. 2016: 14). Auch ist unter diesen Bedingungen der „stärkste positive Einfluss auf Lerneffekte und Akzeptanz [...] zu erkennen“ (Bischoff et al. 2016b: 58).

Je älter Jugendliche werden, desto häufiger beteiligen sie sich üblicherweise, wobei sich männliche Jugendliche vermehrt verbindlicher und ressourcenintensiver beteiligen und eher nach außen gerichtet agieren wohingegen weibliche Jugendliche sich vorwiegend in unkonventionellen und spontanen Formen beteiligen und introvertierter agieren (vgl. Grohe 2016: 72 ff., vgl. Maier 2016: 41, vgl. Gaiser/Gille 2012: 151, vgl. Schneekloth 2015).³⁵ Diese geschlechterspezifischen Unterschiede und „Präferenzen für bestimmte Formen politischer Partizipation“ (Grohe 2016: 79) stellen sich bereits im Jugendalter heraus (vgl. ebd.). Insgesamt ist aber auch bei den männlichen Jugendlichen ein Rückgang der konventionellen Beteiligungsformen und die Vermeidung von langfristigen Bindungen zu erkennen, während die Teilnahme an punktuellen, unverbindlichen, informellen Aktivitäten bei beiden Geschlechtern gestiegen ist (vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 59, vgl. Kersting 2016: 254 ff., vgl. Krell/Dresse 2016: 166, vgl. Maier 2016: 41, vgl. Molthagen 2016: 190, vgl. Steinwede et al. 2016: 23 ff., vgl. Schneekloth 2015: 193 ff., vgl. Gaiser/Gille 2012: 136 ff.). Veränderte Gelegenheitsstrukturen durch moderne Kommunikationsnetzwerke und die neuen Medien zählen zu den zentralen Erklärungsvariablen dieses Prozesses (vgl. Gille et al. 2016: 163), ebenso dürften das verlorene Vertrauen in die traditionelle Politik und der Wertewandel eine entscheidende Rolle spielen. Seit 2002 verlagert sich das ausgeführte Engagement „immer stärker von den jungen Männern zu den jungen Frauen“ (Gensicke 2016: 178), die aber im politischen Bereich, in der Mehrzahl der Studien, aktiver sind. Im Vergleich von unkonventionellen Beteiligungsformen und der Wahlbeteiligung als konventionelle Form der Partizipation, sind die Differenzen in den jeweiligen Beteiligungsraten von Personen mit höheren und niedrigeren Bildungsabschlüssen und Personen mit hohen und niedrigen Einkommen

³⁵ In anderen Studien wiederum lassen sich bei „verfassten und protestorientierten Aktivitätsformen [mit Ausnahme der Parteiarbeit und dem Vereinsengagement] keine oder nur geringfügige Unterschiede“ (Gille et al. 2016: 177) in den geschlechtsspezifischen Partizipationsprofilen finden.

bei den neuen Formen viel stärker ausgeprägt als bei den alten (vgl. Merkel/Petring 2012: 112 f.), wobei hier angemerkt werden muss, dass der Wahlgang nur relativ wenig Aufwand bedeutet und eine geringe Ressourcenausstattung erfordert. Beide Partizipationsformen, konventionell und unkonventionell, können die Bereitschaft zur Beteiligung an der jeweils anderen Form positiv beeinflussen, da sie Interdependenzen unterliegen (vgl. Gille et al. 2016: 188). Dieser Verstärkereffekt (auch: „Reinforcementhypothese“) ist bestätigt im Gegensatz zu der These vom Kompensationseffekt, bei der der Rückgang konventioneller Partizipationsaktivitäten durch eine erhöhte Inanspruchnahme unkonventioneller Beteiligungsformen kompensiert werden würde (vgl. ebd., vgl. Gerdes/Bittlingmayer 2016: 59 f.).

Mit höherem politischen Interesse wird häufiger partizipiert und es vergrößert sich das nutzbare Beteiligungsrepertoire und mit zunehmenden Bildungsressourcen³⁶ steigt „die Wahrscheinlichkeit, ein breites Spektrum von politischen Aktivitäten auszuüben“ (Gaiser et al. 2016b: 21, vgl. Gille et al. 2016: 177). Dabei hat sich die Bandbreite an Beteiligungsformen deutlich diversifiziert (vgl. Haan 2016: 309). Je weiter entfernt politische Aktivitäten von den traditionellen Formen politischen Engagements sind, desto höher ist die Bereitschaft aktiv zu werden (vgl. Hurrelmann et al. 2016: 46). Verglichen mit der Gesamtbevölkerung hat die demonstrative Beteiligung ein größeres Gewicht und Partizipationsinstrumente, die es den Jugendlichen erschweren oder unmöglich machen sich selbst zu beteiligen, werden generell schlechter bewertet (vgl. Kersting 2016: 266). Im Allgemeinen hängen die gewählten politischen Beteiligungsformen „sowohl vom Niveau der kognitiven Mobilisierung als auch von dem der externen politischen Effektivität ab“ (Hoffmann-Lange/Gille 2016: 216). Trifft niedrige kognitive politische Mobilisierung auf subjektive Distanz zur etablierten Politik bedeutet dies, dass „die Entstehung politischer Apathie begünstigt“ (ebd.: 218) wird. Jedoch wird das politische Beteiligungsverhalten erheblich stärker von der kognitiven Mobilisierung geprägt als von der externen politischen Effektivität (vgl. ebd.: 220). Dennoch haben Goldberg et al. (2019) in ihrer Studie herausgefunden, dass „citizens with low external efficacy and low satisfaction with democracy just want something else – or something more – from democracy, namely more involvement of any type“ (Goldberg et al. 2019: 18). Ebenfalls mehr politischen Einbezug wollten die Studienteilnehmer, wenn ein Thema als besonders bedeutsam wahrgenommen wurde (vgl. ebd.).

³⁶ „Die Abhängigkeit politischer Partizipation von Bildungsressourcen ist ein konstantes Ergebnis der Partizipationsforschung der letzten Jahrzehnte“ (Gille et al. 2016: 177).

Der „Kompetenzerwerb im Bildungssystem ist [...] bedeutsam für die Ausbildung demokratischer Orientierungen und partizipatorischer Handlungsbereitschaften“ (Gaiser et al. 2016b: 33). Zudem wird häufig der Besitz bzw. die Ausprägung gewisser Kompetenzen als notwendige Bedingung erachtet, wie kommunikative und organisatorische Fähigkeiten und bei Online-Beteiligungsformen zusätzlich mediale Handlungskompetenzen. Desöfteren ist auch die Rede von diskursiven Ressourcen, was intellektuelle, sprachliche und kulturelle Ressourcen bzw. Fähigkeiten bezeichnet. Eine Grundvoraussetzung ist das ausreichende Vorhandensein zeitlicher Ressourcen. Weitere wichtige Faktoren ergeben sich aus der politischen Sozialisation³⁷ in Form des politischen Interesses, des politischen Wissens und der politischen Erfahrungen (vgl. Olsson 2007: 201). Das politische Interesse nimmt dabei die Position einer „zentrale[n] Erklärungsvariable“ (Jöckel et al. 2014: 161, vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 252 ff., vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 69) ein. Eine generelle Handlungsintention, neben weiteren, vielseitigen möglichen Gründen, ist es ein positives Gefühl der Selbstwirksamkeit zu erfahren, was ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für ein Engagement darstellt. Besonders wenn diese Gefühlserfahrung schon früh gemacht wird und sich auch später weitere Möglichkeiten zur Beteiligung aufzeigen (Gille et al. 2011: 570 ff., vgl. Fatke/Schneider 2005: 45, vgl. Spaiser 2013). Diese empfundene politische Selbstwirksamkeit beruht auf einer beobachteten und selbst erlebten erfolgreichen politischen Teilhabe. Die entsprechenden Prägungen richten sich dabei zunächst am Elternhaus aus, später orientieren sich die Jugendlichen, auch hinsichtlich Interessen und Motiven, verstärkt an den Peers, sodass die Gleichaltrigen in bestimmten Themenbereichen sogar wichtiger als die ehemals zentrale Herkunftsfamilie werden (vgl. Reinders 2016: 87). Die Jugendlichen möchten etwas beitragen oder sie wollen etwas bewirken, nebenbei sammeln sie Erfahrungen und erwerben Kompetenzen und Fähigkeiten und erweitern so ihren Erfahrungshorizont (vgl. BMFSFJ 2013: 189, vgl. Vromen/Collin 2010: 105 f., vgl. Fatke/Schneider 2005: 45, vgl. Ertelt 2012). Kompetenzbildung und -steigerung, als Qualifikation für das weitere Leben, wird für die Jugendlichen zunehmend wichtiger (vgl. Gille 2014: 12 f.) und nicht einfach nur als Anreiz gesehen, sondern als nachhaltigen Mehrwert empfunden (vgl. Krumbein et al. 2016: 407).

Neben dem eigenen politischen Interesse ist auch das politische Interesse der Peers und des sozialen Umfeldes für die Engagementbereitschaft relevant; dieses sollte, zumindest partiell, politisch orientiert oder zumindest politisch motiviert sein (vgl. Gaiser et al.

³⁷ Sie basiert „maßgeblich auf der Bildung, der Herkunft und zusätzlich auf dem spezifischen Einfluss des Elternhauses“ (Gaiser et al. 2016b: 18).

2016b: 34, vgl. Spaiser 2013: 326). Ein häufig bedeutsamer Impulsgeber für eine Aktivierung zur politischen Partizipation sind soziale Beziehungen bzw. das soziale Umfeld (vgl. Spaiser 2013: 326, vgl. Banaji/Buckingham 2010: 17, vgl. Fatke/Schneider 2005: 45) durch davon ausgehende Übertragungseffekte (auch: „Spill-over-Effekt“) (vgl. Hermann 2016: 340). Eine soziale Vernetzung mit Peers, die die gleichen Interessen teilen, kann in einem gesteigerten Engagement resultieren oder sogar als relevante Voraussetzung für die Bereitschaft zum Engagement eingestuft werden (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 251 ff., vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 65 ff., vgl. Grohe 2016: 83, vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 197, vgl. Banaji/Buckingham 2010: 18, vgl. Spaiser 2013). „Den größten Einfluss auf die tatsächliche Teilnahme an Formen politischer Partizipation hat jedoch der beste Freund und die beste Freundin“ (Oerter 2016: 80). Die Einbindung in soziale Netze kann innerhalb unterschiedlichster soziokultureller Bereiche stattfinden.

Eine höhere Wahrscheinlichkeit politischer Partizipation ergibt sich aus der Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden oder in informellen Gruppierungen zum Zeitpunkt der Adoleszenz (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 253, vgl. Gaiser/de Rijke 2016b: 65 ff., vgl. BMFSFJ 2013: 229), allerdings wird die Mitgliedschaft in diesen durch Bildung begünstigt, wie viele Jugendstudien belegen (vgl. Kamenik et al. 2016: 304). Demzufolge lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob die Mitgliedschaft nur indirekt über die Bildung auf die politische Partizipation wirkt bzw. wie groß der unmittelbare Effekt tatsächlich ausfällt. Dennoch sind Vereine und Verbände ein „Lernort nonformaler Bildung“ (Gaiser et al. 2016b: 34) und in dieser Hinsicht gleich von zweifacher Bedeutung: erstens zur Erweiterung persönlicher Kompetenzen und zweitens „als intermediäre Struktur, die Handlungsoptionen erweitert“ (ebd.).

Auch moralische und idealistische Werte können sich begünstigend auf ein Engagement auswirken. Für ein längerfristiges und verbindliches Engagement haben sich das politische Interesse und eine generelle Bereitschaft sich zu engagieren als wichtige Faktoren herauskristallisiert (vgl. Hoffmann 2012: 99 f., vgl. Schneekloth 2015, vgl. Gille et al. 2011). Grundsätzlich unterscheiden sich die Motive und Einflussfaktoren je nach Form der Beteiligung und zudem können sie in ihrer Ausprägung variieren.

3. Was ist der 8er-Rat?

Dieses Kapitel soll das Modell des 8er-Rates³⁸ mit all seinen Facetten vorstellen. Anschließend daran erfolgt noch eine Gegenüberstellung mit dem Format Jugendgemeinderat.

Das Modell des 8er-Rates wurde dazu entwickelt, die Selektivität herkömmlicher Modelle zur politischen Bildung und Teilhabe von Jugendlichen zu durchbrechen und um mehr Jugendlichen, vor allem bildungsschwächeren, eine Möglichkeit zur Beteiligung aufzuzeigen, sie in politische Entscheidungsprozesse zu integrieren und ihnen politische Kompetenzen zu vermitteln, sie zum Mitmachen zu bewegen und ihr Interesse an Partizipation (möglichst auch über das Format hinaus) zu wecken (= langfristige/nachhaltige Aktivierung). Durch die Vernetzung mit politischen Akteuren soll es als „Instrument der Interessenäußerung von Jugendlichen an die Stadtverwaltung“ (KVJS 2019: 10) fungieren. Darüber hinaus haftet dem Modell eine gewisse Kontinuität an (vgl. ebd.: 4), da es immer Achtklässler geben wird, die die Arbeit ihrer Vorgänger fortführen oder sich neuen Projekten/Themenfeldern widmen können.

„Dadurch, dass die Institutionalisierung von Jugendbeteiligung bei diesem Format bereits bei den achten Klassen angesetzt wird, besitzt der 8erRat auch über die eigenen Grenzen hinaus eine langfristige Komponente, die die Schülerinnen und Schüler an grundlegende Prinzipien der demokratischen Beteiligung heranführen kann. Somit steht nicht nur die reine Ermöglichung der Jugendbeteiligung im Vordergrund, sondern auch eine demokratische Entwicklung der Jugendlichen“ (BW Stiftung 2015: 21). Für eine Demokratiestärkung ist es wichtig, dass sich nicht darauf beschränkt wird, nur das vermittelte demokratische Grundwissen zu verbreitern oder „lediglich Handlungsfähigkeit, -bereitschaft oder -kompetenz oder auch nur das politische Urteilsvermögen zu schärfen, sondern diese müssen in praktisches Handeln und praktische Erfahrungen eingebettet

³⁸ Der 8er-Rat wird gegenwärtig in neun Kommunen angewandt, die alle für die Datenerhebung herangezogen werden sollten. Sieben davon haben sich beteiligt: Sulzfeld (ca. 4.800 Einwohner) [Anm.: nur Gesamtschule]; Heubach (ca. 10.000 Einwohner) [Anm.: nur Realschule]; Bad Schönborn (ca. 13.000 Einwohner) [Anm.: kein Gymnasium]; Trossingen (ca. 16.700 Einwohner); Waldshut-Tiengen (ca. 23.500 Einwohner); Emmendingen (ca. 26.500 Einwohner); Stadtkreis Freiburg (ca. 227.400 Einwohner). Keine Reaktion erfolgte aus Schwetzingen (ca. 21.500 Einwohner) und Rheinfelden (ca. 33.000 Einwohner).

Der Vollständigkeit wegen sollte erwähnt werden, dass Gernsbach im Murgtal (LK Rastatt) eine abgewandelte, auf freiwilliger Basis ausgerichtete Form nutzt (Einführungsveranstaltung im Unterricht, der Rest selbstverantwortet in der Freizeit). Darüber hinaus hat Gaggenau eine Art „vereinfachte Variante“ im Einsatz. Außerdem gibt es in Langenau eine abgewandelte Form, die mit gewählten Stellvertretern umgesetzt wird. Aufgrund der modifizierten Verfahren kommen diese drei Kommunen für die Untersuchung nicht in Betracht.

tet werden“ (Gaiser et al. 2016b: 35). Diese erweiterte Partizipationspraxis versucht der 8er-Rat zu etablieren.

Angelegt ist das Modell innerhalb des Gemeinschaftskundeunterrichts (bzw. Politik oder EWG) der achten Klassen der teilnehmenden weiterführenden Schulen aller Schulformen einer Kommune. Es unterscheidet sich somit konzeptionell von bereits bestehenden dezidierten Partizipationsstrukturen wie der SMV (Schülermitverantwortung/Schülermitverwaltung), der SV (Schülervertretung) oder dem Klassenrat etc. Die Heranführung und Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler findet in dem jeweiligen Fachunterricht ihrer Schule statt. Die achte Klassenstufe wurde ausgewählt, da Kommunalpolitik dort ohnehin auf dem Lehrplan³⁹ steht und es ein gutes Alter sei, um die Jugendlichen für diese Themen zu interessieren (vgl. Flügge/Wenzl 2018: 1 f.). Durch den zeitlichen Rahmen über ein Schuljahr hinweg ist eine intensive Einarbeitung in die Themen möglich, zugleich geht das Modell aber auf die beschränkten zeitlichen Kapazitäten der Teilnehmenden ein (vgl. BW Stiftung 2015: 21). Zudem kann sich dieser begrenzte Zeitrahmen von einem Jahr und, durch die Einbettung in den Unterricht, ein kaum vorhandener zusätzlicher Zeitaufwand für die Motivation und das Durchhaltevermögen der Schülerinnen und Schüler als vorteilhaft erweisen.

Grundidee des 8er-Rates ist es eine politische Partizipationserfahrung⁴⁰ allen Jugendlichen einer Kommune zugänglich zu machen (vgl. ebd.), über Bildungsgrenzen und soziale Schichten hinweg. Von Beteiligungsangeboten nach dem Delegationsprinzip fühlen sich vorrangig junge Menschen angesprochen, die selbst bereits in Kontakt mit der Politik und Beteiligung gekommen sind oder dies im nahen Umfeld der Familie und/oder des Freundeskreises erlebt haben (vgl. KVJS 2019: 5). Meistens verfügen sie „über ein hohes Bildungsniveau und ein gut ausgebildetes Selbstwertgefühl“ (ebd.). Demgegenüber steht die Mehrheit der Jugendlichen, die noch über keine solchen Erfahrungen verfügen, „die sich eine Teilnahme an Projekten der politischen Beteiligung nicht zutrauen, sich dafür nicht ausreichend vorbereitet, gebildet oder geeignet fühlen oder sich in ihrer Freizeit anderen Beschäftigungen widmen“ (ebd.). Der 8er-Rat versucht diesem System entgegenzuwirken, da es durch die Vertretung aller Schularten und der Teilnahme im Klassenverbund keine StellvertreterInnen gibt und über die Verpflichtung im schulischen Kontext alle Schülerinnen und Schüler involviert sind, werden so-

³⁹ „Die baden-württembergischen Bildungspläne sehen für die 8. [sic!] Klassen aller Schularten Themen wie ‚Demokratie in der Gemeinde‘, ‚Mitbestimmung und Mitwirkung im Gemeinwesen‘, ‚Demokratische Möglichkeiten der Einflussnahme‘ und ‚Soziales Engagement‘ vor“ (KVJS 2019: 4, Hervorhebungen im Orig.). Die Bildungspläne sind auf vernetztes und nachhaltiges Lernen angelegt.

⁴⁰ „Partizipation fördert soziale und personale Fähigkeiten, die bundesweit in den Rahmenlehrplänen und Qualitätsrahmen der Länder immer wichtiger werden“ (BMFSFJ 2015: 22).

mit auch alle beteiligt und befähigt (sogar die, die dem Thema Politik mit Skepsis begegnen oder es gänzlich meiden) (vgl. ebd.: 5 f.). Es findet keine Wahl statt und da die achte Klassenstufe in allen Schulformen existiert, bekommt jeder Jugendliche während seiner schulischen Laufbahn die Möglichkeit sein kommunales Umfeld innerhalb bestehender Strukturen mitzugestalten (vgl. BW Stiftung 2015: 21) und Erfahrungen des Gehörtwerdens und der Selbstwirksamkeit zu machen (vgl. Flügge/Wenzl 2018: 1). Wird der 8er-Rat als kontinuierliche Beteiligungsform in einer Gemeinde etabliert, hat nach einigen Jahren ein beachtlicher Anteil der Heranwachsenden eine intensive Beteiligungserfahrung durchlebt (vgl. ebd.: 4). So zumindest das hypothetische Ziel des Konzeptes, von dem die Praxis allerdings abweichen kann. Hier gelten andere Maßstäbe und eine differenziertere Betrachtungsweise muss zum Einsatz kommen. Es zeigt sich, dass selbst kleine Gemeinden teilweise mehrere achte Klassen einer Schulform vorweisen können, von denen oftmals nur eine am 8er-Rat teilnimmt. In großen Städten wie Freiburg findet eine Auswahl bereits bei den teilnehmenden Schulen statt. Dass sich wirklich „jede und jeder einzelne junge Mensch“ (ebd.) einer Kommune beteiligen kann, auch wenn sie oder er sich in der achten Klassenstufe befindet, ist oftmals eher die Idealvorstellung denn Realität.

Der 8er-Rat versucht das komplexe Themenfeld der Politik auf ein lebensweltnahes Projekt zu vereinfachen, wodurch „bei vielen Teilnehmenden ein persönlicher Bezug und eine positive Erfahrung mit Demokratie in der Kommune“ (KVJS 2019: 6) entsteht. „Ziel des 8er-Rats ist es, dass sich diese Erfahrung verfestigt, die Kompetenzen in andere Situationen übertragen werden und das Erlebte zur Demokratiefähigkeit beiträgt“ (ebd.).

Das Prinzip der Freiwilligkeit wird bei diesem Modell bewusst ausgeklammert, denn nur so gelingt es auch denjenigen Jugendlichen, die sich niemals freiwillig zu einem Jugendforum angemeldet hätten, eine positive Beteiligungserfahrung zu bereiten und auch „Beteiligungsungeübte aus beteiligungsfernen Elternhäuser zu erreichen“ (Flügge/Wenzl 2018: 10). Trotz Anwesenheitspflicht (vgl. ebd.: 14) besteht keine Pflicht zur Mitarbeit, der Wille zur Beteiligung muss von den Jugendlichen selbst kommen (vgl. ebd.: 11 f.). Sie sollen sich von sich aus dafür entscheiden sich einzubringen, oder eben auch nicht, „[d]enn auch die aktive und bewusste Entscheidung gegen die Beteiligung ist eine demokratisch legitime Entscheidung. Deshalb lassen wir jede Form des Aussteigens aus der Beteiligung bei gleichzeitiger Verpflichtung zur Anwesenheit zu“ (ebd.: 14). Eine Verweigerung der Mitarbeit selbstbestimmter Jugendlicher wird demzufolge nicht sanktioniert. „Junge Menschen sollen mit den ihre Lebenswelt betreffenden

Themen konfrontiert und so zur politischen Partizipation motiviert werden“ (BW Stiftung 2015: 21).

Das Modell selbst besteht aus zwei Formaten. Zunächst aus Konferenzen in einem großen Forum, bei dem alle Achtklässler der teilnehmenden Schulen zusammenkommen und in dem eine Art Brainstorming zur Ideensammlung stattfindet. Hierbei müssen die Jugendlichen via Großgruppenpädagogik in Kontakt zueinander gebracht werden (vgl. Flüge/Wenzl 2018: 12), um eine neue „Identität als Großgruppe über die Klassenverbände hinaus“ (ebd.: 3) zu schaffen. Gemeinschafts- und identitätsstiftende Strukturen sind für jede gelingende Beteiligung essenziell (vgl. Krumbein et al. 2016: 406). Die Ergebnisse daraus werden geclustert und somit zu Themenfeldern. Danach werden themenspezifische Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit konkreten Problemen beschäftigen und Verbesserungsvorschläge erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich ihre Agenda selbst. Sie dürfen die Arbeitsgruppen eigenständig auswählen und sich dann mit den Problemen auseinandersetzen und dafür Lösungsvorschläge finden, die sie am meisten interessieren. Durch die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler und das zuvor aufgebaute Gemeinschaftsgefühl entstehen dabei schulartgemischte Kleingruppen. Diese schulübergreifenden Projektgruppen werden während ihres Erarbeitungsprozesses, spätestens bei der Abschlusspräsentation, von MitarbeiterInnen der Verwaltung und von Gemeinderatsmitgliedern aufgesucht, die in einen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern treten. Als passende Methode zur Umsetzung dieser Dialoge und Arbeitsstand- bzw. Endergebnispräsentation haben sich „Gallery Walks“ erwiesen, da auf diese Weise niederschwellig Gespräche ermöglicht werden, die durch die Kleingruppenatmosphäre intensiv verlaufen und durch den direkten Austausch eine Beziehung und Verbindlichkeit aufbauen, und eine Präsentation im Plenum umgangen wird (vgl. KVJS 2019: 9).

Einige Elemente des Modells sind als konstitutiv anzusehen. So ist eine Grundbedingung, dass mindestens drei Schulen mindestens eine komplette achte Klasse für das Projekt anmelden, damit sichergestellt ist, dass „eine Begegnung über Schicht- und Bildungshintergründe hinweg ermöglicht wird und die Perspektiven ganz unterschiedlicher Jugendlicher im 8er-Rat zur Sprache kommen“ (Flüge/Wenzl 2018: 5).

Für den 8er-Rat gibt es einen konzipierten und in Arbeitsphasen eingeteilten Plan⁴¹, der sich über ein Schuljahr hinweg erstreckt. Die Kommunen können dieses Grundkonzept anwenden oder als Ausgangslage nutzen und es auf ihre Anforderungen und Bedürfnisse hin anpassen. So hat beispielsweise Freiburg „die Phase der Themenfindung auf zwei

⁴¹ Im Anhang zu finden.

Treffen ausgeweitet und dadurch intensiviert“ (KVJS 2019: 11) und „drei zusätzliche Arbeitsgruppentreffen zwischen den Konferenzen sowie [...] eine[n] Schulbesuch zu Beginn des Jahres“ (ebd.) hinzugefügt.

Da der 8er-Rat ein umfangreiches und vielschichtiges Projekt ist, braucht es verbindliche Rahmenbedingungen und verpflichtende Absprachen zwischen Gemeinde, Politik, Schule und außerschulischer Jugendarbeit, die in festen Kooperationsvereinbarungen niedergeschrieben sind (vgl. Flügge/Wenzl 2018: 6 f.).

Eine intensive Betreuung durch eine ausreichende Anzahl an Begleitpersonen ist unabdingbar, da sich gezeigt hat, dass „die AchtklässlerInnen bei der Entwicklung des Modells teilweise überschätzt wurden und in der Realität eher unzureichend dazu in der Lage sind, ihr Projekt selbständig in kleine Schritte zu unterteilen und diese als Team zu erarbeiten. Gruppenarbeit, Projektmanagement und Arbeitsorganisation sind demnach zu Zielen des 8er-Rats geworden und werden in kleinen Schritten vermittelt und erlernt“ (KVJS 2019: 11). Methodisch muss berücksichtigt und darauf hingearbeitet werden, dass sich alle Teilnehmenden, trotz vorhandener Differenzen in den Charakteristika, „gleich-mächtig“ und „gleich-berechtigt“ in demokratische Entscheidungsprozesse einmischen können“ (BMFSFJ 2015: 24, Hervorhebungen im Orig.).

Durch den selektiven Charakter des 8er-Rates – eine feste Altersstufe innerhalb einer institutionalisierten Beteiligung – und sich mit der Zeit verändernden Interessen, findet keine umfassende Repräsentation der Belange aller Jugendlichen statt und somit kann das Modell den Anspruch eines allgemein umfassenden Formats nicht erfüllen (vgl. BW Stiftung 2015: 21). Dies soll das Modell keineswegs diskreditieren oder gar denunzieren. Nur vor dem Hintergrund, wenn der 8er-Rat in einer Kommune die einzige Beteiligungsmöglichkeit für Jugendliche darstellt und somit systematisch alle Jugendlichen ausgeschlossen sind, die sich nicht in einer der am Projekt teilnehmenden achten Klassen befinden, auch wenn sie sich gerne beteiligen würden, ist das kritisch zu sehen.

Exkurs: Der Jugendgemeinderat

Jugendgemeinderäte sind wohl das am längsten existierende und am stetigsten vertretene Modell zur politischen Beteiligung von Jugendlichen, aber auch eines der am voraussetzungsreichsten. Das Modell der Jugendgemeinderäte kann somit als Gegenbeispiel zu den zwar ebenfalls strukturierten und klar geregelten Verfahren des 8er-Rates angesehen werden, bei denen die Voraussetzungen zur Mitwirkung aber möglichst niederschwellig gehalten wurden.

„Ein Jugendgemeinderat ist ein verfasstes politisches Beteiligungsgremium, in dem sich minderjährige und volljährige Jugendliche ehrenamtlich engagieren, um in Politik und

Verwaltung Einfluss auf die Lebensbedingungen junger Menschen in einer Gemeinde zu nehmen“ (Krüger 2008: 305). Er bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen auf kommunaler Ebene „gegenüber dem Gemeinderat, der Stadtverwaltung oder dem Bürgermeister zu vertreten“ (Krumbein et al. 2016: 391). Jugendgemeinderäte werden direkt und demokratisch gewählt und sind an die Verwaltung der Kommune angebunden. Darum lastet dem Jugendgemeinderat der Charakter einer Institution der repräsentativen Demokratie an (vgl. Gohl 2016: 243), es ist eine „repräsentative und parlamentarische Beteiligungsform“ (Barth 2016: 320) oder gar ein „Prototyp institutionalisierter [...] geradezu idealtypische[r] [...] konventioneller politischer Beteiligung auf gemeindlicher Ebene“ (Hermann 2016: 338). Organisiert sind die Jugendgemeinderäte auf Landesebene unter einem Dachverband (Dachverband der Jugendgemeinderäte Baden-Württembergs), der bei Schwierigkeiten berät und unterstützt, die Möglichkeiten für einen überregionalen Erfahrungsaustausch bietet, für die landesweite Öffentlichkeitsarbeit sorgt und gemeinsame Projekte auf Landesebene initiiert (vgl. LpB 2019: o.S.). „Die Bezeichnung Jugendgemeinderat ist nicht geschützt und nicht zwingend. Es finden sich auch die Bezeichnungen Jugendrat, Jugendbeirat oder Jugendparlament mit den gleichen Strukturen und Rahmenbedingungen wie bei Jugendgemeinderäten“ (LpB BW 2013: 6).

Nachdem der erste Jugendgemeinderat Deutschlands 1985 in Weingarten (Württemberg) gegründet wurde kam es zu einer anfänglichen Gründungseuphorie, mittlerweile hat sich die Anzahl der Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg bei 80 bis 90, gemessen an den 1101 Kommunen entspricht das ca. acht Prozent, eingependelt (vgl. Barth 2016: 319). Diese Zahl fluktuiert ständig, da sich jedes Jahr ein paar Jugendgemeinderäte auflösen und in etwa ebenso viele neu hinzukommen (vgl. ebd.), das gehört „geradezu zu den konstitutiven Merkmalen dieser Form“ (Hermann 2016: 343). Als konkrete Form der Beteiligung wurde der Jugendgemeinderat 1998 in die Gemeindeordnung aufgenommen (vgl. Jugend BeWegt BW 2019: o.S.).

Prinzipiell existieren zwei Subtypen von Jugendgemeinderäten (vgl. Hermann 2016: 338). Bei dem ersten erfolgt die Realisierung in enger Kooperation mit den örtlichen Schulen und „anerkannte Grundsätze des Kommunalwahlrechts – wie zum Beispiel das Kriterium, Gemeindegewohner zu sein – [spielen] keine Rolle“ (ebd.). Hier ist die Wahlbeteiligung, durch die Wahl im Klassenverband, recht hoch (vgl. ebd.). Der zweite Subtyp orientiert sich konsequenter am Kommunalwahlrecht, setzt regelmäßig den Einwohnerstatus voraus und exerziert allgemeine Wahlen, wodurch die durchschnittliche Wahlbeteiligung viel niedriger ausfällt (vgl. ebd.).

Der Jugendgemeinderat fungiert als Interessenvertretung der Jugendlichen gegenüber den kommunalpolitisch Verantwortlichen bei allen Themen des kommunalen Lebens, die die jugendlichen Interessen berühren (vgl. LpB BW 2013: 64). Das Kernanliegen ist

es Anregungen, Verbesserungsvorschläge und Wünsche in die Politik zu befördern. Die Jugendlichen sollen im Umgang mit Kommunalpolitik und Verwaltung geschult und zum Mitwirken am Gemeinwesen befähigt werden. Der Jugendgemeinderat kann zu einem Lernort der Demokratie werden (vgl. Hafenecker/Niebling 2008: 125). „Damit wird bei Jugendlichen eine verlässliche Grundlage für den Aufbau demokratischer Orientierungen und Kompetenzen ausgebildet und sie lernen, verantwortungsbewusst zu handeln“ (Landtag von Baden-Württemberg 2010: 3).

Für die Gemeinden selbst erbringen Jugendgemeinderäte ebenfalls einen unmittelbaren Nutzen, von dem sie profitieren können. So sollen die Jugendlichen verstärkt zu einer aktiven Mitarbeit in der örtlichen Gemeinschaft bewegt und dazu motiviert werden politische Ehrenämter in der Kommune übernehmen zu wollen (vgl. Hermann 1996: 145). Der Jugendgemeinderat fungiert als Plattform, durch die die Meinungsartikulation an Qualität gewinnt, womit das politisch-administrative System einfacher in der Lage sein soll die jugendlichen Interessen im Entscheidungsprozess zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 145 f.), wodurch „Entscheidungen [...] eindeutig beeinflusst“ (ebd.: 145) werden. Zudem soll die „Mitarbeit im Jugendgemeinderat [...] politische Einstellungsfelder positiv verändern und die Kompetenz zu kommunalpolitischen Fragen verbessern“ (ebd.: 146). Der wissenschaftliche Diskurs geht von einer nachhaltigen politischen Mobilisierung der Jugendlichen in zweierlei Hinsichten aus. Erstens die Mitglieder selbst betreffend und zweitens „im Sinne von spill over-Effekten [sic!] auf die Peers der Mitglieder“ (Hermann 2016: 340). Zudem werden eine „Verbesserung zentraler politischer Einstellungsfelder und eine Artikulation jugendlicher Interessen gegenüber dem Gemeinwesen als Funktion angenommen“ ebd.). Als eine Art heimlicher Funktion wird außerdem die „Aktivierung von Legitimation Erwachsener für die kommunalen Repräsentantinnen und Repräsentanten“ (ebd.) angeführt.

Die rechtlichen Grundlagen gehen auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zurück, die auf allen juristischen Ebenen (international, europäisch, national, kommunal) gesetzlich fest verankert sind und auf die bereits im vorangegangenen Kapitel 2.1. ausführlich eingegangen worden ist. Nach § 41a Abs.1 der Gemeindeordnung für Baden-Württemberg (GemO BW) kann die Gemeinde einen Jugendgemeinderat oder eine andere Jugendvertretung einrichten.

Sollte die Gemeinde von sich aus keine Jugendvertretung einrichten steht den Jugendlichen nach § 41a Abs. 2 GemO BW das Recht zu die Einrichtung einer Jugendvertretung zu beantragen, wenn ein bestimmtes Quorum⁴² erreicht wurde. In einem solchen Fall hat der Gemeinderat innerhalb von drei Monaten nach Eingang des Antrages über die Einrichtung der Jugendvertretung zu entscheiden und er hat hierbei Vertreter der Jugendli-

⁴² Anzahl der benötigten Unterschriften von den in der Gemeinde wohnenden Jugendlichen in Abhängigkeit zur Einwohnerzahl.

chen zu hören (dies entspricht der Regelung für die Behandlung von Einwohneranträgen im Gemeinderat (§ 20 b Abs. 3 S. 2 GemO)). Das Unterschriftenquorum soll bezwecken, dass eine gewisse Anzahl von Jugendlichen hinter dem Antragsbegehren steht und somit nicht ernsthaft gemeinte Anträge vermieden werden. Die Anzahl der erforderlichen Unterzeichnungen orientiert sich dabei an den Unterstützungsunterschriften für Bewerbungen zur Bürgermeisterwahl (§ 10 Abs. 3 KomWG).

Zurück zu Abs. 1, bei dem die Akzentuierung auf dem Wort „kann“ liegen muss. Hier ließe sich aus dem Blickwinkel der Kinder- und Jugendbeteiligung durchaus hinterfragen, ob der Gesetzestext nicht konsequent genug ist. Sofern der Gemeinderat keinen Jugendgemeinderat bzw. keine Jugendvertretung einrichten sollte und die benötigten Unterzeichnungen für die Antragstellung nicht zusammenkommen, gibt es in der betreffenden Gemeinde kein offizielles Gremium, das die Interessen der Kinder und Jugendlichen vertritt. Diskutierungswürdig wäre, ob die „kann“-Vorschrift in eine „soll“⁴³ oder gar „muss“-Anordnung geändert werden sollte, sobald die Jugendlichen den Bedarf an einer Vertretung zum Ausdruck bringen und im Gegenzug dann auch das Quorum entfallen würde. Die Vor- und Nachteile beider Formulierungen auszuargumentieren würde an dieser Stelle den Rahmen dieser Forschungsarbeit sprengen.

§ 41a Abs. 3 GemO BW besagt, dass die Beteiligung (und wie diese stattfinden soll) von Mitgliedern der Jugendvertretung an den Sitzungen des Gemeinderates in Jugendangelegenheiten in der Geschäftsordnung des Gemeinderats (§ 36 Abs. 2 GemO) obligatorisch zu regeln ist und insbesondere ein Rederecht, ein Anhörungsrecht und ein Antragsrecht vorzusehen sind (diese drei Rechte gelten als Mindeststandard). Die Beteiligung umfasst auch die Teilnahme an Sitzungen der Ausschüsse, allerdings darf mit den Beteiligungsrechten nicht in die Zuständigkeiten des Gemeinderates und des Bürgermeisters eingegriffen werden. Das entspricht für beide Seiten verbindlichen Verfahrensregelungen.

Die Zurverfügungstellung von angemessenen finanziellen Mitteln an die Jugendvertretung wurde in § 41a Abs. 4 GemO BW verankert. Dieser legt außerdem fest, dass über den Umfang der Gemeinderat im Rahmen des Haushaltsplans entscheidet und über die Verwendung der Mittel ein Nachweis (über die bestimmungsgemäße Verwendung bei Selbstbewirtschaftung durch die Jugendvertretung) in einfacher Form zu führen ist. Die Eigenverantwortung der Mitglieder der Jugendvertretung wird gefördert, da die finanziellen Mittel selbst verwaltet werden dürfen (wenn diese für Aufgaben der Jugendvertretung eingesetzt werden). Zudem kann die Gewährung von Mitteln auf bestimmte Zwecke beschränkt werden. Sollte es durch besondere Umstände gerechtfertigt sein, ist eine Bewirtschaftung der Mittel durch die Gemeindeverwaltung möglich. Die Haushaltsmit-

⁴³ Juristisch gesehen sehr ähnlich dem „muss“, nur triftige Gründe würden eine Ablehnung rechtfertigen.

telverwendung unterliegt nach §§ 110 und 114 GemO der örtlichen und überörtlichen Prüfung.

§ 41a Abs. 1 GemO BW verweist zudem darauf, dass die Mitglieder der Jugendvertretung ehrenamtlich tätig sind.

Eine Problematik sieht Hermann in den rechtlichen Restriktionen und der strukturellen Ankopplung, da „[d]ie Anschlussfähigkeit der Prozesse in Jugendgemeinderäten an die gesetzlich normierten Strukturen und Prozesse der Herstellung von politischen Entscheidungen [...] nach wie vor ungeklärt“ (ebd.: 344) sei, denn „[a]uch die Normierung der Beteiligungsrechte in der Gemeindeordnung hat hier zu keiner weitergehenden Klärung geführt“ (ebd.).

Eine generelle Schwierigkeit von Jugendgemeinderäten ist die Abstraktheit. Für die Jugendlichen ist es leichter sich zu engagieren, wenn ein konkretes Anliegen besteht, wenn ein Ziel benannt ist (vgl. Barth 2016: 322). „Bei einem Jugendgemeinderat bleibt es immer eine Herausforderung, die Motivation dauerhaft zu erhalten, da die Jugendlichen sich zunächst für eine Struktur begeistern sollen, die sie erst noch mit Inhalt füllen müssen“ (ebd.).

Ein strukturelles Problem von Jugendgemeinderäten sind die formalen Hürden und die Differenz in der lebensweltlichen Kommunikation von Jugendlichen und Politikern. Die Jugendlichen kostet es für gewöhnlich viel Mühe und Überwindung sich mit Anträgen und Sachverhalten auseinanderzusetzen, während die Politiker davon ausgehen, dass sich die Jugendlichen schon von selbst melden, wenn sie ein Anliegen haben oder bei einer Entscheidung beteiligt werden wollen (vgl. ebd.: 320).

Als problematisch anzusehen ist die soziale Selektion der Jugendgemeinderäte, da sich die Mitglieder „hinsichtlich der Variablen Geschlecht, soziale Position und formale[m] Bildungsniveau“ (Hermann 2016: 340) und auch bei „einschlägigen politischen Attitüden“ (ebd.) signifikant von ihren Alterskollegen unterscheiden (vgl. ebd.). Die Mitglieder sind politisch interessierter, besser informiert, in stärkerem Maße politisch und ehrenamtlich aktiv und stehen „einem solchen Engagement auch in prospektiver Hinsicht positiver gegenüber“ (ebd.). Allerdings konnte durch empirische Analysen nicht nachgewiesen werden, „dass die positiveren Einstellungen, der höhere Grad an Mobilisierung und Mobilisierbarkeit der Mitglieder auf deren Partizipationserfahrungen im Jugendgemeinderat zurückzuführen waren. Tatsächlich spricht mehr dafür, dass die Mitglieder bereits mit diesen vergleichsweise positiven Attitüden in die Jugendgemeinderäte eintreten“ (ebd.).

Grundsätzlich spricht das Modell des Jugendgemeinderates nicht alle Schichten und Milieus gleichermaßen an und aufgrund der starren Strukturen⁴⁴ kann das Gremium auch

⁴⁴ U.a. festgelegte Legislaturperiode, begrenzte Zahl an Sitzen, konsultative Vorgehensweise, institutionalisierte Arbeitsweise, Selektion der Beteiligung der Jugendlichen.

eine negative Wirkung auf die Bereitschaft der Jugendlichen, sich zu beteiligen, entfalten. Viele Jugendgemeinderäte sind aufgrund mangelnden Interesses gescheitert, teilweise noch bevor sie sich überhaupt etablieren konnten.

Jugendgemeinderäte sind hervorragend geeignet, um sich mit den Prozessen und Strukturen der politischen Kultur der Erwachsenen vertraut zu machen, aber sie ignorieren viele jugendliche Lebenswelten (vgl. Barth 2016: 322), „[d]eswegen braucht es für Jugendliche viel mehr Möglichkeiten als nur diese eine, um Interessen ausdrücken und das eigene Lebensumfeld mitgestalten zu können“ (ebd.).

Resümierend kann festgehalten werden, dass Jugendgemeinderäte nicht besser, sondern eher etwas schlechter als projektbezogene oder offene Modelle abschneiden (vgl. Hermann 2016: 341) und Institutionalisierung alleine kein Kriterium für die Stabilität oder Nachhaltigkeit politischer Beteiligung darstellt (vgl. ebd.: 344). Sogar das Gegenteil kann der Fall sein, wenn konzeptionell nicht optimal ausgestaltete Formen deswegen starr und unflexibel sind (vgl. ebd.). Offene und projektbezogene Formen sind oftmals geeigneter und „bieten insgesamt bessere Chancen, ungefiltert jugendliche Interessen zu präsentieren, sind aber bei der Umsetzung dieser Interessen in politische Entscheidungen in noch stärkerem Maße auf das Wohlwollen erwachsener Akteure und der politischen Öffentlichkeit angewiesen als die Jugendgemeinderäte“ (ebd.: 341).

Es fehlt an längsschnittlich ausgerichteten empirischen Untersuchungen der Mitgliedschaft in Jugendgemeinderäten bezüglich ihrer Auswirkungen auf die politische Sozialisation und ihrer Wirksamkeit auf das politische Entscheidungshandeln (vgl. ebd.: 346). „Es wurden zwar [...] eine Reihe spezieller Fragestellungen untersucht, es mangelt aber an systemisch angelegten Studien“ (ebd.). Interessant für diese Forschungsarbeit wäre ein Einblick in das formale Bildungsniveau innerhalb der Jugendgemeinderäte gewesen, allerdings gibt es keine belastbaren empirischen Studien oder verwertbare Daten zur Quotierung nach Schulart. So kann die perpetuierte Mutmaßung, dass bildungsschwächere Jugendliche eine Aversion gegen die Mitwirkung in den Jugendgemeinderäten hegen, aufgrund Ermangelung an wissenschaftlicher Evidenz weder gestützt noch widerlegt werden. Auch an qualitativ erarbeiteten Einblicken in die Motivlage und zu den Hintergründen, wieso sich Jugendliche für den Jugendgemeinderat aufstellen und sich in diesen wählen lassen, mangelt es. Derartige qualitative Untersuchungen und eine solche quantitative Erhebung bleiben wichtige Desiderate.

4. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird ein kurzgehaltener Einblick in die Partizipationsforschung gewährt und das Civic Voluntarism Model (CVM) nach Verba et al. (1995) als theoretische

ches Fundament dieser Forschungsarbeit vorgestellt und erläutert. Daran anknüpfend erfolgt die Anpassung des CVM an die Zielgruppe der Jugendlichen und deren, von der der Erwachsenen abweichenden, Lebenswirklichkeit. Die vorgenommenen Änderungen bei den Erklärungsfaktoren in Form von ergänzenden Erweiterungen und selektiver Reduktion werden präsentiert und deskribiert. Die finalisierte, adaptive Modifikation des CVM stellt die theoretische Konzeptualisierung dar, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt.

4.1. Politische Partizipationsforschung

„Citizen participation is at the heart of democracy. Indeed, democracy is unthinkable without the ability of citizens to participate freely in the governing process” (Verba et al. 1995: 1).

Aber warum beteiligen sich Bürgerinnen und Bürger? Zur Beantwortung dieser Frage existieren in der empirischen Partizipationsforschung zahlreiche Theorien unterschiedlicher Reichweite und Analyseebenen. Anhand verschiedener Merkmale und Faktoren versuchen diese, die Partizipationsmuster und -niveaus zu erklären (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 64).

Grundlegende Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger dem politischen System gegenüber sowie zu seinen Teilen und zu der Rolle, die sie in diesem System einnehmen, sind maßgeblich für eine Partizipationsbereitschaft. Diese aggregierten Haltungen können „als kollektives Merkmal einer Gesellschaft angesehen“ (Abold/Juhász 2006: 78) werden und werden als politische Kultur bezeichnet (vgl. Gille et al. 2016: 167, vgl. Abold/Juhász 2006: 78). „Aus der Sicht des Konzepts der politischen Kultur ist die subjektive Orientierung der Bürger gegenüber der Politik eine der wesentlichen Determinanten der Stabilität (Almond/Verba 1963) und der Funktionsfähigkeit (Putnam 1993) einer Demokratie“ (Roller et al. 2006: 7, Hervorhebungen im Orig.). Zur Bestimmung des Verhältnisses der BürgerInnen zum politischen System gelten in der Forschungspraxis einige Orientierungen als zentral (vgl. Abold/Juhász 2006: 78). „In Anlehnung an das Eastonische Modell politischer Unterstützung (Easton 1979) werden vorrangig die Objekte ‚politische Gemeinschaft‘, ‚politische Ordnung‘ und ‚politische Herrschaftsträger‘ genannt“ (ebd., Hervorhebungen im Orig.)⁴⁵. Unterschieden wird zwischen spezifischer Unterstützung (= eher leistungsbezogene Outputbewertung) und diffuser Unter-

⁴⁵ Gille et al. (2016) nennen zusätzlich Institutionen als politisches Objekt (vgl. Gille et al. 2016: 167).

stützung (= eher affektive Einstellung) (vgl. ebd.: 78 f.).⁴⁶ „Damit ein politisches System persistent sein kann, muss die diffuse Unterstützung per Definition grundlegender, stärker ausgeprägt und langfristig stabiler sein als die leistungsabhängige spezifische Unterstützung“ (Thaidigsmann 2009: 228).

Höhere Bildung und der Wertewandel bedingen eine „stärkere subjektive Hinwendung von Bürgern zur Politik, in Form von Interessiertheit, Kommunikation und damit differenzierterem Verständnis, was zu einer größeren Offenheit gegenüber neuen Formen politischer Partizipation führen kann“ (Gaiser et al. 2016b: 19). Zurück geht dies auf den Begriff der kognitiven Mobilisierung, der in der Theorie des Postmaterialismus von Ronald Inglehart eingeführt und von Russel J. Dalton weiterentwickelt wurde (vgl. ebd.: 18 f.). Vor diesem Hintergrund war die Bildungsexpansion der wichtigste Aspekt des gesellschaftlichen Wandels, da die Autoren einen direkten Einfluss zwischen Bildung und dem Erwerb fundierten politischen Wissens unterstellen, dieser jedoch nicht besonders ausgeprägt ist (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016: 198). Vielmehr besteht ein indirekter Einfluss, da sich die Bildung auf das politische Interesse auswirkt und dieses wirkt wiederum auf das politische Wissen ein (vgl. ebd.: 199). „Der soziale Wandel hat zu einer Erosion der traditionellen soziopolitischen Milieus beigetragen. [...] Diese haben eine säkulare Abnahme der Parteibindungen in den etablierten Demokratien mit sich gebracht, sodass junge Menschen heute weit seltener in parteipolitisch vorgeprägte Milieus hineinwachsen als früher“ (ebd.: 196 f.).

Eine Theorie der Mikroebene ist das sozioökonomische Standardmodell. Individuelle sozioökonomische Merkmale wie Bildung, Einkommen und Berufsstatus bilden im sozioökonomischen Standardmodell über einen formativen Index die Variable sozioökonomischer Status (kurz SES⁴⁷), der die Begründung für politische Einstellungen, politisches Verhalten und politische Partizipation liefert (vgl. Verba/Nie 1972: 125 f., vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 75 f.). Die zentrale Annahme des Modells besagt, dass je stärker die genannten Merkmale, oder auch Ressourcen, bei einer Person ausgeprägt sind, desto wahrscheinlicher ist diese Person politisch aktiv. Für konventionelle politische Partizipation wurde dies mehrfach nachgewiesen (vgl. van Deth 2009: 153, vgl. Dalton 2002, vgl. Verba et al. 1995, vgl. Verba/Nie 1972) und auch für unkonventionelle Beteiligungsformen wurde dies immer wieder bestätigt (vgl. van Deth 2009: 153, vgl. Lippert 2002, vgl. Norris 2002, vgl. van Deth 1997, vgl. Kaase 1981). Im Allgemeinen nimmt die politische Involvierung und Beteiligung mit steigendem sozioökonomischem

⁴⁶ Gille et al. (2016) benennen als weitere Art noch allgemeine Unterstützung (vgl. Gille et al. 2016: 167).

⁴⁷ Abkürzung aus dem Englischen für „socioeconomic status“.

Status zu, wie mehrere Studien belegen (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 76). Es ist empirisch für alle Formen der politischen Partizipation nachgewiesen, dass „eine *selective Rekrutierung* der ressourcenstarken Teile der Bevölkerung erfolgt“ (van Deth 2009: 154, Hervorhebung im Orig.). Grundsätzlich gilt: je aufwendiger eine Partizipationsform ist, desto mehr Ressourcen sind dafür nötig (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 76). Der sozioökonomische Status ist aber nicht nur ein Indikator der Ressourcen bzw. kausaler Mechanismen (vgl. ebd.: 77), sondern er steht auch stellvertretend „für geteilte Gruppenzugehörigkeiten und damit sozial geteilte Präferenzen“ (ebd.: 76).

Ein weiterer theoretischer Ansatz ist die Rational-Choice-Theory (RC). Hier wird zugrunde gelegt, dass sich ein handelnder Akteur immer rational entscheidet. Das bedeutet im Sinne der Theorie, dass er immer die Handlungsoption auswählen wird, die den maximalen Nutzen bei den geringsten Kosten für ihn erbringen wird. Die Entscheidung wird dabei anhand der persönlichen Präferenzen und der Wahrscheinlichkeit des Eintritts der erwarteten Handlungsfolgen abgewogen. Dabei wurde der handelnde Akteur zunächst als ökonomischer Egoist verstanden, später wurde das Modell erweitert und um Aspekte wie situative Bedingungen ergänzt (vgl. Coleman 1991, vgl. Esser 1991).

4.2. Das Civic Voluntarism Model ...

Aus Sicht von Verba/Schlozmann/Brady waren beide Theorien unzureichend. Die RC-Theorie wird zwar als theoriestark eingestuft, verfügt aber über keine ausreichende Legitimation, da keine empirische Bestätigung erfolgen konnte. Bei dem SES-Modell verhält es sich diametral. Die Erklärungskraft konnte empirisch belegt werden, wodurch das Modell als legitimiert gilt, allerdings wird es nur als theorieschwach klassifiziert (vgl. Dalton 2000, vgl. Olson 1998). „Rational choice theory rests on the cost-benefit calculations made by a potential activist. Its strength is its deductive elegance. Its weaknesses are empirical and political. It predicts that few people will be active when, in fact, many are. [...] The SES model, in turn, makes empirical predictions of unambiguous power and political relevance; nevertheless, its theoretical underpinnings are weak“ (Verba et al. 1995: 524 f.).

1995 wurde das sozioökonomische Standardmodell von Verba, Schlozmann und Brady durch die Erklärungsfaktoren Motive (Einstellungen und Wertorientierungen = „civic

orientations“⁴⁸) und Netzwerke (Einbindung der BürgerInnen in soziale Gruppen⁴⁸) erweitert (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 82), die ursprüngliche Variable des sozioökonomischen Status „durch die eigentlichen Mechanismen der Erklärung ersetzt und unter dem Erklärungsblock Ressourcen zusammengefasst“ (ebd.) und durch Elemente der Theorie des rationalen Handelns angereichert (vgl. Ghaderi 2014: 40), wodurch das Civic Voluntarism Model (CVM) entstanden ist. „Die empirischen Studien [...] belegen die Überlegenheit des neuen Modells eindeutig“ (van Deth 2009: 153). Als Weiterentwicklung des sozioökonomischen Standardmodells integriert das CVM dabei frühere Befunde und bestehende individualistische Partizipationstheorien in einem umfassenden Ansatz (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 82, 86). Die drei Erklärungsfaktoren konnten durch die invertierte Frage „Warum partizipieren die Menschen nicht?“ identifiziert werden (vgl. Verba et al. 1995: 15, 269) und gehen auf die Gründe „because they can’t; because they don’t want to; or because nobody asked“ (ebd.: 15, 269) zurück. Verba et al. stellen fest, dass „people may be inactive because they lack *resources*, because they lack psychological *engagement* with politics, or because they are outside of the *recruitment* networks that bring people into politics“ (ebd.: 269, Hervorhebungen im Orig.). Das bedeutet also im Umkehrschluss, dass sich die BürgerInnen beteiligen können müssen, dass sie sich beteiligen wollen müssen und dass sie gefragt bzw. zur Beteiligung angeregt werden müssen. Aus diesen drei Schlussfolgerungen gingen die drei weiter oben bereits erwähnten Erklärungsfaktoren hervor.

Um sich beteiligen zu können, müssen dafür notwendige Ressourcen vorhanden sein. Diese stellen sich als Zeit, Geld und Fähigkeiten („civic skills“) dar (vgl. ebd.: 16, vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 82, 86). Unter dem Oberbegriff Fähigkeiten lassen sich dabei kommunikative, organisatorische und soziale Fähigkeiten subsumieren (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 83). „Zwischen den Ressourcen Zeit, Geld und Civic Skills besteht ein starker Zusammenhang. Sie treten häufig gemeinsam auf und stehen in einem engen Zusammenhang mit formaler Bildung“ (ebd.: 84). Diese Ressourcenabhängigkeit hat zur Folge, dass es „zu einer sozialen Verzerrung bei der Häufigkeit und Intensität politischer Partizipation und zu Ungleichheit im politischen Einfluss, den die jeweiligen sozialen Schichten oder Milieus ausüben können“ (ebd.), kommt.

Damit sich BürgerInnen beteiligen wollen braucht es „Interesse und politisches Einflussbewusstsein (Efficacy), aber auch Wertorientierungen sind zentrale Motive für Be-

⁴⁸ Zuvor bereits durch Verba/Nie/Kim (1978) im Ressourcen-Institutionen-Modell eingeführt, bei dem sie, vereinfacht ausgedrückt, Bindungen an mobilisierende Institutionen einen Effekt auf die Ressourcenausstattung attestieren (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 78 f.). Nun aber als eigenständiger Erklärungsfaktor und nicht nur moderierend.

teiligung“ (ebd.: 86). Hinzu kommen noch politisches Wissen und politische Identifikation. Bei Inexistenz dieser Merkmale findet auch kein politisches Engagement statt (vgl. Verba et al. 1995: 16). Die individuellen Motive, aus denen heraus BürgerInnen partizipieren wollen, werden von Verba et al. als „psychological predispositions“ bezeichnet (vgl. ebd.: 270, vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 84). Der Erwerb und die Ausprägung werden oftmals stark durch die Primär- und Sekundärsozialisation⁴⁹ als junger Mensch beeinflusst (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 84). „Zentral bei diesem Ansatz sind partizipationsrelevante Orientierungen wie das politische Interesse und das subjektive Gefühl der Bürgerinnen und Bürger, politische Entscheidungen beeinflussen zu können (subjektives Kompetenzgefühl; Internal Efficacy)“ (ebd.: 84 f.), aber auch Einstellungen (internalisierte Partizipationsnormen) und Wertvorstellungen haben einen Einfluss auf die Beteiligung (vgl. ebd.: 85). Die politische Selbstwirksamkeit kann als zweidimensionales Konzept angesehen werden. Dabei beschreibt die external efficacy die wahrgenommene Responsivität, also wie intensiv die Reaktion eines politischen Akteurs bzw. des politischen Systems auf ein politisch motiviertes Anliegen eingeschätzt wird. Die internal efficacy umfasst dagegen das eigene Wirksamkeitsgefühl, also wie stark der Einfluss eingeschätzt wird, den jemand auf politische Prozesse bzw. das politische System einnehmen kann. Dieses subjektive Kompetenzgefühl, etwas auf der politischen Ebene erreichen zu können, äußert sich in einem politischen Selbstvertrauen. „Dieses politische Selbstvertrauen hat Einfluss auf die geschätzte eigene Wirksamkeit und den Einfluss der Aktivitäten auf politische Prozesse“ (Ghaderi 2014: 40 f.) Je mehr politisches Selbstvertrauen, desto höher werden die eigenen Einflussmöglichkeiten eingeschätzt und desto zugänglicher wird das politische System für die eigenen Aktivitäten betrachtet (vgl. van Deth 2009: 153 f.). „Bürger mit einem hohen Niveau politischen Selbstvertrauens beteiligen sich eher als Bürger mit einem niedrigen Niveau“ (ebd.: 154). Ergänzend kommen Erklärungsgrößen wie die Parteiidentifikation oder die Einstellung zu konkreten Policies (Politikfeldern) hinzu (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 85). Damit Motive (angeborene psychophysische Dispositionen) sich konkret auf das Handeln auswirken, muss aus ihnen ein Zustand der Motivation hervorgehen, dies geschieht durch situative kontextuelle Anreize und die Aktivierung kognitiver Prozesse (vgl. Stangl 2019: o.S.).

⁴⁹ Die primäre Sozialisation erfolgt dominant in der Familie (primacy model), die sekundäre Sozialisation über die Schule und Peer-Groups (intermediate model) und in der tertiären Sozialisation werden berufliche und organisatorische Einflüsse wirksam (recency model) (vgl. Reinders 2016: 87, vgl. Spektrum 2019b: o.S.).

Letztlich müssen die BürgerInnen zur Beteiligung animiert und mobilisiert werden, was durch die Einbindung in soziale Gruppen oder durch intermediäre Organisationen geschieht (vgl. Verba et al. 1995: 16, vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 86). Dieser soziale Kontext schafft oftmals erst die Gelegenheit zur Partizipation. Die Netzwerke fungieren als potentielle Multiplikatoren. Zur Erklärung der Bedeutung von den sozialen Netzwerken kann die Sozialkapital-Theorie (vgl. Putnam et al. 1993) herangezogen werden. Diese besagt, dass soziale Beziehungen (z.B. über Gewerkschaften, Kirchen, Nachbarschaften, Parteien, Vereine, Verbände u.a.) einen positiven Einfluss darauf haben, ob sich ein Mensch politisch oder zivilgesellschaftlich engagiert. Zusätzlich kann angenommen werden, dass soziale Netzwerke ein Engagement verstärken oder dauerhafter machen können (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 251). Des Weiteren benennt die Sozialkapital-Theorie Vertrauen sowie geteilte Werte und Normen als Grundlage gemeinschaftsorientierten Handelns und „eng verknüpft mit der Frage nach der künftigen Qualität demokratischer Regierungsweise“ (Ghaderi 2014: 41). Ein zentrales Theorem ist zudem, dass soziale Bindungen demokratische Gesinnungen bestärken (vgl. Gaiser/de Rijke 2016a: 253). Auch muss an dieser Stelle auf die Cleavage-Theorie von Lipset und Rokkan (1967) verwiesen werden, die die Bedeutung intermediärer Organisationen herausstellt, denen das CVM eine besondere Rekrutierungsfunktion für das Beteiligungsverhalten attestiert (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 85). Diese soziale Gruppenzugehörigkeit gewinnt zudem an Bedeutung, wenn berücksichtigt wird, dass Verba et al. religiösen Institutionen einen besonderen Stellenwert zugewiesen haben. So bescheinigen sie ihnen, dass durch Engagement und Sozialisation in Kirchen und Gemeinden für politische Aktivitäten wichtige Kompetenzen vermittelt werden, wodurch sie ein geringeres Bildungsniveau und einen niedrigeren sozioökonomischen Status ausgleichen können (vgl. Verba et al. 1995: 518 ff.). Der Bildung⁵⁰ selbst unterstellen sie einen signifikanten Einfluss. Gelingt es Bildung zu erlangen, hat das Auswirkungen auf fast jeden anderen partizipativen Faktor (vgl. ebd.: 514). Sie schlussfolgern: „Educational attainment has implications not only for the kinds of resources individuals accumulate but also for the kinds of citizens they become“ (ebd.).

In der Gesamtbetrachtung erscheinen zwar alle drei Komponenten des Modells von Bedeutung, der Schwerpunkt wird aber eher auf die Ressourcen, die Partizipation erleichtern oder gar erst ermöglichen, und auf die vielfältigen psychologischen Prädispositionen gegenüber der Politik gelegt, als auf die politische Rekrutierung (vgl. ebd.: 270).

⁵⁰ Im CVM zählt die Bildung nicht als Ressource, auch wenn sie als solche angesehen werden kann oder sogar angesehen werden sollte. Wie das nächste Zitat verdeutlicht sehen Verba et al. die Bildung eher als einen wichtigen Faktor an, um Ressourcen anzuhäufen.

Das Anwerben zur politischen Aktivität nimmt zwar eine wichtige Rolle ein, aber Partizipation kann und findet auch ohne statt, wohingegen eine Aktivität, im Kontrast dazu, ohne ein Minimum an Ressourcen und etwas politischem Engagement nur schwer vorstellbar ist (vgl. ebd.).

Als Kritik an dem Modell muss angeführt werden, dass die Wirkungsrichtung der Kausalzusammenhänge nicht eindeutig bestimmt werden kann. So ist denkbar, dass politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit politische Aktivitäten positiv beeinflussen, aber es ist auch vorstellbar, dass die Ausführung politischer Aktivitäten einen positiven Einfluss auf das politische Interesse und die politische Selbstwirksamkeit ausübt (vgl. Brady et al. 1995: 271). Dieses Gedankenexperiment ist auch auf die politische Information, die politische Identifikation und in ähnlicher Weise ebenfalls auf die Civic Skills übertragbar. Die Kausalität zwischen den Faktoren des Modells und den erwarteten Zusammenhängen mit politischer Aktivität kann nicht abschließend geklärt werden. Wie sichtbar wurde verfolgt das CVM einen integralen Ansatz. Innerhalb des CVM spiegeln die Ressourcen den mikrosoziologischen Erklärungsansatz wider (vgl. Vetter/Remer-Bollow 2017: 82), die Motive nehmen Bezug auf sozialpsychologische Ansätze der Einstellungs- und Verhaltensforschung (vgl. ebd. 84) und die Netzwerke integrieren gleich zwei Theorien in das Gesamtmodell: die soziale Einbindung spiegelt die Sozialkapitel-Theorie wider und die Bindungen zu intermediären gesellschaftlichen Organisationen verweisen auf die makrosoziologische Cleavage-Theorie (vgl. ebd. 85). Auch Jacquet (2017) hat sich der Frage gewidmet, welche Gründe es für ein Ausbleiben von Partizipation gibt und versucht diese zu erklären. Dabei hat er „six explanatory logics of non-participation“ (Jacquet 2017: 640) induktiv herausgearbeitet und stellt fest, dass die Abneigung zur Teilnahme an Partizipationsverfahren darauf zurückzuführen ist, wie Individuen ihre eigene Rolle, ihre Fähigkeiten und ihre Kapazitäten in der öffentlichen Sphäre und im politischen System konzipieren (vgl. ebd.: 640 ff.). Das führt dazu, dass vorwiegend besser gebildete, politisch aktive Individuen partizipieren, die meistens Männer und älter als die durchschnittliche Bevölkerung sind, wodurch diese Gruppe überrepräsentiert ist, wobei eine gesteigerte Heterogenität unter den Partizipanten die epistemische Qualität verbessern würde (vgl. ebd.: 641 f.). Die identifizierten Logiken schließen sich nicht gegenseitig aus, sodass auch mehrere gleichzeitig wirken und das Fernbleiben von einer Beteiligung erklären können, wobei jede Logik für sich schon suffiziente Erklärungskraft besitzt (vgl. ebd.: 647). Die erste Logik ist die Konzentration auf die private Sphäre, die sich oftmals durch ungenügend verfügbare freie Zeit oder einen nicht ausreichend großen Willen andere Aktivitäten ausfallen zu lassen

auszeichnet (vgl. ebd.: 647 f.). Die zweite Logik entspricht der internen Selbstunwirksamkeit, die mit einem Gefühl der Unfähigkeit, des Unvermögens, fehlender Berechtigung und mangelnder Kompetenz verbunden ist (vgl. ebd.: 649). Hinzu kann die Meinung kommen, über nicht ausreichendes Wissen zur Beteiligung zu verfügen und die Scheu davor, etwas zu verbindlichen Entscheidungen beizutragen (vgl. ebd.: 643). Die dritte Logik beschreibt die Vermeidung öffentlicher Zusammenkünfte, die häufig auf die Angst zurückzuführen ist, vor anderen (vielen, fremden) Menschen zu sprechen und von ihnen beurteilt zu werden (vgl. ebd.: 649 f.). Vielen geht es auch darum Auseinandersetzungen zu vermeiden (vgl. ebd.: 643). Die vierte Logik benennt Konflikte im Zeitplan als Hinderungsgrund. Es ist wichtig die Unterschiede zur Konzentration auf die private Sphäre klarzustellen. Im Gegensatz zu dieser ersten Logik verweist die vierte Logik darauf, dass die Leute sehr interessiert sind und sich gerne beteiligen würden, aber aufgrund anderer Verpflichtungen nicht können (vgl. ebd.: 650). Die fünfte Logik spricht von einer politischen Distanzierung oder Entfremdung, hervorgerufen durch eine Abneigung gegen Politik, weil Politiker unempfänglich gegenüber den Bedenken und Sorgen des Volkes sind und in „ihrer eigenen Welt“ leben würden (vgl. ebd.: 651). Bürgern mit dieser Logik ist die Vorstellung von Bürgerbeteiligung suspekt und sie sehen sie als nutzlos an, da die Politiker, ihrer Meinung nach, die Äußerungen zu ihrem eigenen Vorteil verdrehen und manipulierend einwirken (vgl. ebd.: 651 ff.). Die letzte Logik beruht auf der Annahme des Fehlens einer potenziellen Wirkung der Verfahren (vgl. ebd.).

Festzuhalten ist, dass politisches Handeln auf bestimmte motivationale und sozialstrukturelle Einflussfaktoren zurückgeführt werden kann, die gegenseitigen Wechselwirkungen unterliegen. Als weitere wichtige Einflussgrößen auf die Partizipationsbereitschaft können Alter, Geschlecht und institutionelle Gegebenheiten angesehen werden (vgl. Ghaderi 2014: 42). Zusammengefasst lauten die Determinanten für politische Partizipation: „Die Kumulation von Können (Ressourcen), Zulassen (Opportunitäten) und Wollen (Motivationen) erhöht die Wahrscheinlichkeit für politisches Handeln“ (ebd.).

4.3. ... und dessen Adaption auf die Jugendlichen

Das theoretische Fundament dieser Arbeit bildet das Civic Voluntarism Model (CVM) nach Verba et al. (1995), das aber auf die Zielgruppe der Jugendlichen angepasst und durch zusätzliche Aspekte erweitert wird. Diese Adaption ist unerlässlich, da sich die

Lebenswelt Jugendlicher in einigen Punkten doch stark von der eines Erwachsenen unterscheidet.

Das Modell arbeitet mit drei Erklärungsfaktoren für politische Partizipation, die sich als „Ressourcen“, „Motive“ und „Netzwerke“ darstellen. Diese drei Erklärungsfaktoren setzen sich aus mehreren Subfaktoren zusammen.

Bei dem Erklärungsfaktor „Ressourcen“ wären das die *Civic Skills* (eine Addition von kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten), *Geld* und die *Zeit*. Hier erfolgt die erste Anpassung aus methodischen Gründen. Es ist nicht möglich bei der Untersuchungsgruppe den Subfaktor „Geld“ zu erheben. Da davon auszugehen ist, dass die Befragten nicht genau genug über die Einkommenssumme ihrer Eltern Bescheid wissen und dies ohnehin eine heikle Frage ist, wurde sich seitens des Autors dafür entschieden anstatt nach dem Geld bzw. dem Einkommen zu fragen, aus mehreren Variablen eine Art „sozioökonomischer Status light“⁵¹ zu bilden.

Die zweite Anpassung wird aufgrund der in dieser Forschungsarbeit unterstellten zentralen Bedeutung von *Bildung* notwendig. Diese macht es erforderlich, dass Bildung in das Modell inkludiert wird. Aufgrund der intendierten Erklärungskraft wird sie nicht zu dem Erklärungsfaktor „Ressourcen“ subsumiert, sondern separiert aufgenommen und erhält damit den Status eines eigenständigen Erklärungsfaktors innerhalb des theoretischen Modells. Da Bildung theoretisch-korrekt aber dennoch eine konkrete Ressource darstellt, erhält sie einen explizierenden Zusatz und wird als *Bildung (als Ressource)* aufgeführt. Anknüpfend daran müssen die Ressourcen in ihrer Definition präzisiert werden, sie werden fortan als *andere Ressourcen* deklariert. Jedoch werden diese theoretischen Explikationen vorwiegend in den theoretischen Modellen verwendet, im Fließtext und den Tabellen der Rechnungen wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit zuweilen darauf verzichtet. Die Bildung ist kein kausaler Indikator für Beteiligung, denn schließlich bilden sich die Menschen nicht mit dem Ziel beteiligte Bürgerinnen und Bürger sein zu wollen. Bildung ist in erster Linie unabhängig von Beteiligung. In zweiter Instanz ist es nicht ausgeschlossen, dass durch Bildung Zusammenhänge besser verstanden werden und die Wichtigkeit von Themen verstärkt erkannt wird und dadurch die Intention zur Beteiligung entsteht (transitive Kausalordnung). Sicherlich gibt es auch einige Personen, die eine gezielte Bildung mit der Absicht vollziehen, sich im Anschluss besser beteiligen zu können, da spezifisches Wissen und Kompetenzen derartige Prozesse erleichtern. Dies ist aber nicht das Kennzeichnende des Konstruktes Bildung.

⁵¹ Die exakte Operationalisierungsweise ist im Anhang vorzufinden.

Deshalb sind direkte Effekte nicht zu erwarten, wohl aber indirekte Effekte durch iterative Entwicklungsprozesse, die sich ebenso auf eine Beteiligung auswirken können.

Bei dem Erklärungsfaktor „Motive“ sind die einzelnen Subfaktoren *politisches Interesse*, *externe* sowie *interne politische Selbstwirksamkeit*, *politische Informiertheit* und *politische Identifikation*. Hier muss die erste Anpassung an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen stattfinden, denn es hat sich in den Pretests des Fragebogens ergeben, dass die allermeisten in der betreffenden Altersstufe noch keine oder eine nur minimal ausgeprägte politische Identifikation vorzuweisen haben. Daher wurde die politische Identifikation aus dem Modell entfernt. Das Politikinteresse zielt auf eine motivationale Einstellungskomponente ab, während die Informiertheit ein Indikator für die Wichtigkeit, also für „das Verständnis für die Bedeutsamkeit von Politik“ (Westle 2006: 214), darstellt und somit auf eine kognitive Komponente verweist (vgl. ebd.). Die interne politische Selbstwirksamkeit, auch interne politische Effektivität, „gilt als psychologische Voraussetzung für politische Beteiligung des Individuums“ (ebd.: 221). Des Weiteren wurde der Subfaktor *Spaßbefriedigung* hinzugefügt. Spaßempfindung gilt in der Psychologie als ein zu befriedigendes affektives Bedürfnis und das Empfinden von Spaß während einer Tätigkeit kann durchaus animierend wirken. Daher ist dies als ein Motivationsgrund anzusehen. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass der Wunsch nach „Spaß haben“ in dem entsprechenden Alter, durch einen allgemein und vermutlich besonders in dem Kontext der politischen Beteiligung gänzlich anderen Stellenwert als bei Erwachsenen, wahrscheinlich eine wichtige Rolle bei der Motivation einnehmen dürfte und demzufolge eine der entscheidenden Komponenten zur Klärung der forschungsleitenden Fragen sein könnte. In der Literatur lassen sich Hinweise zur Bestätigung dieser These finden. Gille führt „Spaß an der Tätigkeit“ als einen der beiden wichtigsten Beweggründe für ein Engagement auf (vgl. Gille 2014: 12) und auch Reinders bezeichnet den Spaß als eines der „primären Motive“ (Reinders 2016: 89). Zudem wurde nach den Pretests der Subfaktor *Wissensaneignung* ergänzend aufgenommen. Er soll stellvertretend für den Wunsch etwas zu lernen, das Erweitern der eigenen Kenntnisse, das Ausbauen der eigenen Kompetenzen und das Verbessern der eigenen Fähigkeiten stehen. Der Subfaktor Wissensaneignung kann als kognitive Motivation deklariert werden. Als weiterer Subfaktor wurde ein *Gestaltungsbedürfnis* durch die Pretests identifiziert und zusätzlich, wie bereits in der Wiedergabe des Forschungsstandes dargelegt, durch die Literatur mehrfach verifiziert. Im Kontrast zur politischen Selbstwirksamkeit, die beschreibt wie intensiv das Gefühl, etwas in der politischen Sphäre verändern zu können, empfunden wird, repräsentiert das Konstrukt des Gestal-

tungsbedürfnisses den motivationalen Willen etwas verändern zu wollen. Zusätzlich haben theoretische Überlegungen ergeben, dass extensivierend noch der Subfaktor des *sozialen Einbezugs* eingeführt werden sollte, weil angenommen werden kann, dass sich Jugendliche lieber regelmäßig beteiligen, wenn sie im entsprechenden Umfeld eine Bezugsperson vorfinden. Im Unterschied zu den Netzwerken, die eine Rekrutierungsfunktion erfüllen und Akteure an partizipative Aktivitäten heranzuführen sollen, soll der soziale Einbezug als Indikator einer dauerhaften Motivation, durch soziale Bindungen und dem daraus entstehendem Wohlbefinden im Kollektiv, verstanden werden. Gestützt werden kann diese Überlegung durch eine Aussage, die Verba et al. im Zusammenhang mit der Partizipationsfunktion von Netzwerken/Institutionen getätigt haben: „Not only are these institutions the training ground for civic skills, but they also function as a site for political recruitment and nurture political engagement“ (Verba et al. 1995: 369). In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass das „gesellige Zusammensein“ der zweite der beiden wichtigsten Beweggründe für ein Engagement darstellt (vgl. Gille 2014: 12) und die „Geselligkeit mit Freunden“ (Reinders 2016: 89 f.) eines der primären Motive der Jugendlichen ist (vgl. ebd.).

Schließlich muss noch bedacht werden, dass die Jugendlichen gänzlich andere Motivationsgründe aufweisen könnten. Somit wird versucht die jugendspezifischen Gründe für die individuelle Motivation durch offene Fragestellungen in der Umfrage herauszufinden. Denkbare Beispiele könnten moralische Motive sein, die sich in einem gewissen Pflichtgefühl äußern, etwas für andere tun zu wollen. Oder auch ein Motiv der Wertschätzung, um Anerkennung zu erhalten und ernstgenommen zu werden. Zusätzlich sind auch Identitätsmotive denkbar, die durch neue Eindrücke und Erfahrungen identitätsstiftend wirken und einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben.

Der letzte Erklärungsfaktor sind die „Netzwerke“, die sich aus *Familie, Freundeskreis, Schule, Vereinen, Kirche* und *Internet* zusammensetzen. Auch hier wurden Anpassungen vorgenommen, in dem soziale Umfeld der Jugendlichen ergänzt und der im ursprünglichen Modell vorkommende Arbeitsplatz entfernt wurde. Der 8er-Rat selbst wurde natürlich über die Schulen initiiert, aber die Frage, die sich hier stellt, ist, durch welche äußeren sozialen Einflüsse wurden die Jugendlichen zu früherem bzw. weiterem gesellschaftlichen Engagement inspiriert.

Das finalisierte Erklärungsmodell beruht weiterhin auf den drei ursprünglichen Erklärungsfaktoren der Ressourcen, Motive und Netzwerke, jedoch wurde zusätzlich noch die Bildung (als Ressource) als eigenständiger Erklärungsfaktor hinzugefügt, da dieser die Annahme einer besonderen Erklärungskraft zugrunde liegt und sie somit einen zent-

ralen Stellenwert in dieser Forschungsarbeit einnimmt. Zudem wurden bei den Subfaktoren einige Modifikationen vorgenommen, um das Modell auf die Jugendlichen und diese Forschungsarbeit hin anzupassen. Einige dieser Subfaktoren wurden als wesentlich erachtet und daher in das Modell eingebunden, während andere als nicht relevant eingestuft und deswegen nicht weiter implementiert wurden. Die stärkste Fokussierung bei der Adaption lag im Erklärungsfaktor der Motive bzw. dessen Subfaktoren. Das erarbeitete theoretische Konstrukt illustriert sich grafisch-unifiziert wie folgt:

<u>Erklärungsfaktoren des modifizierten CVM</u>			
Bildung (als Ressource)	Andere Ressourcen	Motive	Netzwerke
	<ul style="list-style-type: none"> • Civic Skills • „SöS-light“ • Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Politisches Interesse • Politische Selbstwirksamkeit • Politische Information • Spaßbefriedigung • Wissensaneignung • Gestaltungsbedürfnis • Sozialer Einbezug 	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Freundeskreis • Schule • Verein • Kirche • Internet

Abbildung 1: Modifiziertes Civic Voluntarism Model, eigene Darstellung.

5. Spezifikation des Forschungsdesigns

In diesem Kapitel werden zunächst die angewandten Methoden und die Vorgehensweise begründet. Anschließend wird der Modus Operandi dargelegt und das Erhebungsinstrument vorgestellt. Es wird erläutert wie der standardisierte Fragebogen erstellt und wie die Befragung durchgeführt wurde. Zum Schluss des Kapitels werden die Ziele der Untersuchung anhand postulierter Gruppenunterschiede und generierter Zusammenhangshypothesen dargestellt, die auf den bisherigen Erkenntnissen dieser explanativen Forschungsarbeit beruhen und durch Logik abgeleitet wurden.

5.1. Begründung des Vorgehens

Die Untersuchung ist als nicht-experimentelle querschnittliche Feldstudie angelegt. Das bedeutet, Einstellungen und Verhaltensweisen wurden nicht experimentell in ihrer Variation manipuliert⁵² und auch nicht über einen längeren Zeitraum beobachtet, sondern zu einem einzigen Messzeitpunkt (pro Untersuchungsobjekt) im natürlichen Umfeld abgefragt.

Angewandt wurde die deduktive Forschungslogik, die mit präzisen theoretischen Vorannahmen operiert, streng genommen einen „deterministischen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung“ (Chevron et al. 2019: o.S.) unterstellt, der sich in den Sozialwissenschaften aber als Wahrscheinlichkeit des Eintretens der zu erwartenden Konsequenz äußert (= probabilistische Erklärung)⁵³, und das empirisch generierte Datenmaterial auf Übereinstimmungen mit den Annahmen hin überprüft (vgl. ebd.). Diese Vorgehensweise der Überprüfung auf theoriegestützte hypothesenkonforme Effekte mit überzufälligem (d.h. statistisch signifikantem) Ergebnis in einer Population, also keine Zufallsprodukte einer besonderen Zusammensetzung der betrachteten Untersuchungstichprobe, wird als explanativ bezeichnet (vgl. Döring/Bortz 2016: 614). Um einen systematischen Effekt nachzuweisen werden dabei verschiedene Populationsparameter mit unterschiedlichen Analyseverfahren untersucht (vgl. ebd.). Zum Einsatz kommen auf der Konzeptspezifikation beruhende, etablierte und eigens entwickelte, standardisierte, sowohl reflektive Messmodelle, bei denen „das **theoretische Konstrukt als Ursache** und die **Indikatoren [...] als Wirkungen** betrachtet“ (ebd.: 229, Hervorhebungen im Orig.) werden, als auch formative Messmodelle, bei denen „die **Indikatoren als Ursachen** bzw. Determinanten des [...] theoretischen Konstruktes“ (ebd.: 230, Hervorhebung im Orig.) betrachtet und die „Ausprägung des **Konstruktes [...] eine Wirkung** der Indikatoren“ (ebd., Hervorhebung im Orig.) ist.

Damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler befragt werden konnten und so dem Erkenntnisinteresse gerecht geworden werden kann, wurde sich als methodischer Zu-

⁵² Es muss der Hinweis erfolgen, dass durch die nicht stattgefundene „experimentelle Manipulation der unabhängigen Variablen bzw. des Ursachenfaktors“ (Döring/Bortz 2016: 203) bei einem Vergleich beider Untersuchungsgruppen „von einer **Konfundierung der unabhängigen Variablen mit anderen Merkmalen (Störvariablen)** auszugehen“ (ebd., Hervorhebung im Orig.) ist, wenn „sich die verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen bereits in der Vergangenheit entwickelt haben“ (ebd.).

⁵³ Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeitsaussagen „sich durch konträre Einzelfälle prinzipiell nicht widerlegen (falsifizieren) lassen. Sozialwissenschaftliche Hypothesen machen zudem verallgemeinernde Aussagen über Populationen, die in der Regel nicht vollständig, sondern nur ausschnitthaft (anhand von Stichproben) untersucht werden können, so dass auch eine Verifikation der Hypothese nicht möglich ist“ (Döring/Bortz 2016: 52). Daher das Prüfkriterium der statistischen Signifikanz, die Hypothesen bzw. Theorien vorläufig bestätigen kann.

gang für eine quantitative Erhebungsmethode – der standardisierte Fragebogen – entschieden. Damit sollte sichergestellt werden, dass eine größtmögliche Anzahl der Jugendlichen die Möglichkeit hat ihre Meinungen kundzutun, damit eine höchstmögliche Repräsentativität (innerhalb der Menge der TeilnehmerInnen des Modells) gewährleistet wird. Durch quantitative Methoden werden die Aussagen vieler erfasst und eine Vergleichbarkeit hergestellt. Zudem werden Zusammenhänge bestimmbar und Verhaltensweisen erklärbar.

Die aus der sozialwissenschaftlichen Methodologie stammenden und in der Sozialforschung etablierten Gütekriterien des empirischen quantitativen Paradigmas wurden bei der Datenerhebung bestmöglich berücksichtigt. Sie werden als Validität, Reliabilität und Objektivität beschrieben.⁵⁴ Die Gütekriterien bauen dabei aufeinander auf: „ohne Objektivität keine Reliabilität, ohne Reliabilität keine Validität“ (Chevron et al. 2019: o.S.). „Die Validität ist das wichtigste psychometrische Hauptgütekriterium“ (Döring/Bortz 2016: 448), wobei eine „hohe Objektivität und eine hohe Reliabilität [...] notwendige – aber nicht hinreichende – Voraussetzungen für hohe Validität“ (ebd.: 469) sind.

Eine kombinierte Herangehensweise im Methodenmix als zweistufige Erhebung mit qualitativen Methoden wäre wünschenswert gewesen, damit auch tiefergehende Details offengelegt und versteckte Zusammenhänge nachvollzogen hätten werden können. Eine Verknüpfung beider methodischer Vorgehensweisen ist im Rahmen dieser Forschungsarbeit aus forschungsökonomischen Gründen jedoch nicht leistbar gewesen.

Für eine sinnvolle Auswertung, bei der man mögliche Effekte auch wirklich auf den 8er-Rat zurückführen kann (Kausalschluss), muss es eine Kontrollgruppe geben (wie z.B. bei Medikamententests). Diese darf dem auf die Experimentalgruppe (8er-Räte)

⁵⁴ Validität (= Gültigkeit) beschreibt die Genauigkeit, mit der dasjenige Merkmal erfasst wird, das erfasst werden soll und kann daher auch als inhaltliche Übereinstimmung einer empirischen Messung mit einem logischen Messkonzept bezeichnet werden (vgl. Chevron et al. 2019: o.S.). Eine Messung kann dann als valide angesehen werden, wenn die Ergebnisse geeignet sind die zu untersuchende Fragestellung aufschlussreich zu ergründen. Reliabilität (= Zuverlässigkeit) ist ein Maß für die Verlässlichkeit einer empirischen Messung. Das bedeutet, dass eine Messung dann als reliabel bezeichnet werden kann, wenn bei einer Wiederholung der Messung unter gleichen Bedingungen das gleiche (oder mindestens ein sehr ähnliches) Ergebnis repliziert, also eine Reproduzierbarkeit ermöglicht wird (vgl. ebd.). Erklärt werden kann sie durch den Anteil an der Varianz (= Maß das angibt, wie stark ein Sachverhalt streut), der den tatsächlichen Unterschieden im zu messenden Merkmal entspricht (und nicht etwa auf Mess- oder Zufallsfehler zurückzuführen ist). Objektivität ist die Prämisse, dass die erlangten Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar, neutral und wertfrei sind (vgl. ebd.). Dem stehen einige Beschränkungen entgegen, da viele Arbeitsschritte im Verlauf einer Forschungsarbeit „durch implizierte Wertvorstellungen der beteiligten WissenschaftlerInnen sowie durch die Zeit- und Standortgebundenheit ihres Denkens [...] aber auch [durch] gesellschaftliche und institutionelle Kontexte [...] de[n] Forschungsgegenstand selbst [...] und die ausgewählten Forschungsmethoden“ (ebd.) beeinflusst werden. Auch besteht bei der Auswertung der getätigten Äußerungen die Restgefahr von Fehlinterpretationen durch persönliche Deutungsmuster oder von Missverständnissen.

einwirkenden Treatment (Teilnahme am Modell) logischerweise nicht ausgesetzt gewesen sein. Die Kontrollgruppe besteht ebenfalls aus Schülerinnen und Schülern achter Klassen⁵⁵, die folglich nicht am 8er-Rat teilgenommen haben. Für eine größtmögliche Vergleichbarkeit wurde der Versuch unternommen die sozialstrukturellen Merkmale (z.B. Zusammensetzung von Bildungswegen, gleiche Gemeinde oder zumindest ähnliche Gemeindegröße und ähnlicher Wohlstand der Gemeinde, regionalen Zugehörigkeiten) der 8er-Räte bei der Akquise der Kontrollgruppe bestmöglich zu berücksichtigen. Dadurch wurde sichergestellt, dass die kommunalen Gegebenheiten und soziokulturellen sowie sozioökonomischen Eigenschaften möglichst identisch sind. Durch dieses Vorgehen und durch eine ausreichend große Fallzahl sollten sich Merkmale wie die Geschlechterverteilung, der Anteil mit Migrationshintergrund, die Klassengrößen, die Grade des politischen Involvements und engagementelle Tendenzen beider Gruppierungen ausgleichen. Auch intrinsische Motivationsgründe und Intentionen sollten sich somit angleichen.

Als Methode des Feldzuganges wurden kommunale Ansprechpartner aus der Jugendarbeit, Schulleitungen und Lehrende sowie Bürgermeisterinnen und Bürgermeister mit der Bitte zur Teilnahme an der Umfrage kontaktiert, um möglichst viele Beantwortungen akquirieren zu können.

5.2. Das Prozedere im Vorfeld und die Kontaktaufnahme

Bevor eine Kontaktaufnahme mit den Schulen bzw. der Schulleitung und den Lehrenden stattgefunden hat, wurde mit den Gemeindeverwaltungen bzw. BürgermeisterInnen und/oder den Verantwortlichen in der kommunalen Jugendarbeit in Kontakt getreten. Oftmals haben diese sich direkt an die entsprechenden Ansprechpartner der Schulen gewandt, manchmal die Kontaktdaten an den Autor weitergeleitet oder eine Kommunikation hergestellt. Bei der ersten Kontaktaufnahme wurde das Forschungsvorhaben ausführlich dargelegt. Hierzu gab es mehrere Versionen des Anschreibens. Eines ist an die BürgermeisterInnen bzw. Verantwortlichen in der Jugendarbeit gerichtet und thematisiert sowohl die Umfrage zum 8er-Rat, als auch die der Vergleichsgruppe. Eine zweite Variante thematisiert ebenfalls beide Umfragen und ist an die Schulleitung und Lehrende gerichtet. Ein drittes Anschreiben ist nur auf die Umfrage zum 8er-Rat hin ausgerich-

⁵⁵ Damit weitestgehend eine Altersgleichheit sowie Kongruenz mit dem aus dem Lehrplan vermittelten politischen Grundwissens besteht.

tet, für den Kontakt mit Lehrenden aus 8er-Rats-Klassen oder wenn die Kommune so klein ist, dass alle achten Klassen im 8er-Rat vertreten sind und es somit in dieser Kommune gar keine Vergleichsgruppe geben kann. Und für die Vergleichsgruppe existiert ebenfalls ein eigenes Anschreiben, für Schulleitung und Lehrende, die nichts mit dem 8er-Rat zu tun haben. Die Lehrenden haben ein Motivationsschreiben für die Schülerinnen und Schüler, ein Informationsschreiben für die Eltern und die Datenschutzbestimmungen zur Weiterleitung erhalten. Motivationsschreiben und Informationsschreiben wurden ebenfalls in zwei Ausführungen (8er-Rat und Vergleichsgruppe) angefertigt.⁵⁶ Bei allen Dokumenten und den Fragebögen wurde stets darauf geachtet durchgängig das Wort „Umfrage“ anstatt dem Wort „Befragung“ zu verwenden, da letzteres oftmals negativ behaftet ist.

5.3. Erhebungsinstrument – Standardisierte Befragung

Der Fragebogen war in zwei Varianten verfügbar, sowohl in einer digitalen Version⁵⁷ via Onlineumfrage als auch in einer klassischen Paper-Pencil-Ausführung, die für den Druck optimiert wurde⁵⁸. Ersteres hielt die Hürden für eine Teilnahme möglichst gering und sollte die Schülerinnen und Schüler zusätzlich motivieren, letzteres diente zur Sicherheit, falls eine Schule keinen geeigneten Computerraum besitzen würde. Welche der beiden Optionen die Lehrenden anwenden möchten wurde schlussendlich ihrer freien Entscheidung überlassen, wobei in den Anschreiben eindeutig auf die Vorteile der Onlinebefragung⁵⁹ hingewiesen wurde. Die Onlinevariante wurde im sogenannten „Responsive Design“ programmiert, bei dem „der grafische Aufbau der Fragemasken auf dem Bildschirm in Abhängigkeit vom Gerät, mit dem der Aufruf erfolgt“ (Steinwede et al. 2016: 17), geschieht und somit auf jede Bildschirmgröße und auch auf Smartphones oder Tablets „reagiert“ und die Darstellung automatisch anpasst. Diese automatisierte Optimierung sorgt für eine hohe Benutzerfreundlichkeit. Grundsätzlich wurde bei der Gestaltung der Fragebögen Wert darauf gelegt, dass das Design möglichst ansprechend aussieht und somit Interesse weckt. Die Frageformulierungen wurden möglichst einfach und gut verständlich gestaltet.

⁵⁶ Alle diese Dokumente sind im Anhang zu finden.

⁵⁷ Im Anhang zu finden.

⁵⁸ In schwarz-weiß, Grafiken und Seitenumbrüche wurden entfernt.

⁵⁹ Schnelleres Ausfüllen sowie die Empfindung als spannender und abwechslungsreicher.

Beide Fragebögen beginnen mit einem kurzen Einleitungstext. In diesem wurde nochmals auf die Anonymität der Umfrage und auf den ausschließlich wissenschaftlichen Verwendungszweck der Daten hingewiesen. Dies ist erstmals durch die, bereits im Vorfeld ausgehändigten, Datenschutzbestimmungen geschehen. Auch wurde ausdrücklich klargestellt, dass die individuelle Meinung geäußert werden sollte und es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gäbe. Schließlich folgte noch eine Danksagung für die Unterstützung. Die zweite Seite beinhaltet Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens.

Der Fragebogen zum 8er-Rat besteht dabei aus insgesamt 63 Fragen bzw. Frageblöcken (inklusive Filterfragen), die sowohl allgemein gehalten die Erklärungsfaktoren des theoretischen Modells abfragen als auch spezifisch zum 8er-Rat gestellt sind, um eine subjektive Bewertung der Schülerinnen und Schüler über das Verfahren zu erlangen. Im Fragebogen der Vergleichsgruppe wurden die spezifischen Fragen zum 8er-Rat (Fragen 20-51) entfernt, somit besteht dieser noch aus den 31 allgemeinen Fragen bzw. Frageblöcken (inklusive Filterfragen). Diese wurden, wenn es die Frageformulierung notwendig gemacht hat, weil der 8er-Rat textuell erwähnt wurde, neutral umformuliert.

In den Onlinevarianten besteht die letzte Seite aus einer separaten Danksagung, in den gedruckten Fragebögen wurde sich mit der Danksagung am Ende des Einleitungstextes begnügt und diese extra Seite weggelassen.

Die Beantwortungszeit des regulären Fragebogens betrug in etwa 20-30 Minuten, die des Fragebogens der Vergleichsgruppe ungefähr zehn bis 15 Minuten.

5.3.1. Fragebogenerstellung

Die Konzeption des Fragebogens unterlag den Empfehlungen der Umfragengestaltung nach Döring/Bortz (2016) und Diekmann (2007). Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde sich an dem zuvor erarbeiteten, erweiterten Civic Voluntarism Model orientiert. Zunächst wurden alle Fragen gesammelt, die dem Autor mit dem Ziel der Evaluation und einer nachfolgenden Untersuchung der Erklärungsfaktoren in den Sinn gekommen sind. Im nächsten Schritt wurde die Menge der Fragen reduziert, indem repetitive Fragen aussortiert wurden. Einhergehend damit wurden manche Fragestellungen umformuliert oder zwei Fragen zu einer fusioniert. Dieses Vorgehen sorgte für eine weitere fundierte Reduktion der Anzahl an Fragen, bei simultan bestehenbleibender theoretischer

Sättigung. Anschließend wurden die verbleibenden Fragen thematisch und nach Sinnhaftigkeit sortiert. Dadurch entstanden kohärente Themenblöcke.

Bevor die finalisierten Fragebögen den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurden, wurden diese einem zweistufigen Pretest unterzogen. Zunächst durch eine Gruppe Studierender innerhalb eines Kolloquiums und anschließend von zwölf Personen, von denen sich acht im Alter der Zielgruppe befanden. Die Fragebögen wurden auf Aspekte der Verständlichkeit und Formulierung, der Formatierung, der Benutzerfreundlichkeit, des Layouts und der benötigten Beantwortungszeit hin überprüft. Zur Orientierung wurden den Testerinnen und Testern folgende Fragen vorgelegt:

War etwas unverständlich oder unpräzise formuliert?

War etwas unübersichtlich oder verwirrend gestaltet?

Gab es irgendwelche Schwierigkeiten mit der Usability oder Probleme mit Weiterleitungen?

Wie würdest du das Layout des Fragebogens bewerten?

Empfundest du die Länge als angenehm oder unangenehm?

Wie würdest du den Detailierungsgrad des Fragebogens bewerten? War er zu oberflächlich oder zu ausführlich?

Wie würdest du den Informationsgehalt des Fragebogens bewerten?

War der Fragebogen für dich interessant oder uninteressant?

Hat dich die Thematik des Fragebogens angesprochen oder konntest du damit nichts anfangen?

Der Fragebogen wurde daraufhin modifiziert, indem sämtliche unterbreiteten Optimierungsvorschläge sorgfältig geprüft, bewertet und gegebenenfalls eingepflegt wurden.

Ursprünglich sollten diese Orientierungsfragen in ähnlicher Form auch in den finalisierten Fragebogen aufgenommen werden, um den Fragebogen an sich bewerten zu lassen und dadurch weitere Rückschlüsse auf die Validität der Aussagen zu erhalten. Aus zeitlichen Gründen und um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern bzw. überzustrapazieren wurde sich dagegen entschieden.

In Folge des Feedbacks aus dem zweiten Pretest wurden die bei der Modellvorstellung bereits angeführten inhaltlichen Änderungen am theoretischen Modell vorgenommen.

Die spezifischen Fragen zur Evaluation des 8er-Rates nehmen einen Themenblock in der Mitte des Fragebogens ein. Für den Fragebogen der Vergleichsgruppe wurde dieser Block entfernt. Der konstruierte Aufbau erwies sich nach einer Eruiierung auch dann noch als stringent.

Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert. Dabei wird mit einfacheren Fragen begonnen, um den Jugendlichen einen einfachen Zugang zu schaffen und sie an das Untersuchungsmedium heranzuführen, und die Komplexität nimmt im Verlauf zu.

Teil eins dient dazu die „persönlichen“ Daten der Jugendlichen zu erfassen, um soziodemografische und sozioökonomische Einflussfaktoren analysieren und den „SöS-light“ bilden zu können. Es folgt je eine Frage zur Aktivität der Eltern und des engeren Umfeldes. Anschließend folgen Fragen zur Bestimmung der Civic Skills. Daraufhin schließt sich eine Einschätzung zur Politik, Bürgerbeteiligung, Jugendbeteiligung und zur Wirksamkeit von Beteiligungsprozessen an.

Teil zwei subsumiert alle Fragen zum 8er-Rat. Dieser gesamte Abschnitt ist im Fragebogen der Vergleichsgruppe nicht enthalten. Einige Fragen in diesem Block beruhen nicht völlig auf der theoretischen Grundlage, sondern sind dem Erkenntnisinteresse der Kooperationspartner an der Gesamtevaluation des Modells des 8er-Rates geschuldet. So wird zunächst nach dem Gesamteindruck, nach dem Subfaktor „Spaß“ und nach der Güte der Vorbereitung auf das Projekt gefragt. Daran anknüpfend folgen weitere Fragen zu den Civic Skills und zur eigenen Aktivität während des Projektes, außerdem Fragestellungen zu den Gründen der Arbeitsgruppenauswahl, dem Wohlfühlfaktor, dem sozialen Gefüge und dem Engagement für den 8er-Rat außerhalb der verpflichtenden Termine. Anschließend daran folgen weitere Fragestellungen, um das Modell evaluieren zu können und die Frage, ob das Modell zu einem möglichen zukünftigen Engagement geführt hat bzw. führen könnte.

Teil drei besteht aus einer Abfrage zur subjektiven Selbstwirksamkeit, dem eigenen Engagement, dem Politikinteresse und der politischen Informiertheit, der verfügbaren Zeit, der Einstellung bzw. Bereitschaft zu einem Engagement, den Motiven und Zielen eines Engagements und über das Ausmaß des Einbezugs in bedeutsame Familienentscheidungen als Ausdruck gelebter Mitsprache und eines erlebten Wirksamkeitsempfinden.

Gerne hätte der Autor einige Items in einem anderen Wortlaut doppelt abgefragt, um die Kongruenz und Konsistenz der Antwortmuster zu überprüfen. Dadurch hätten Fragebogeneffekte, die durch kognitive Prozesse während des Beantwortungsverlaufes auftreten können, aufgedeckt werden können. Aufgrund der Anzahl der Fragen, dem damit verbundenen zeitlichen Bedarf und der Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen, wurde dies aber nicht für sinnvoll erachtet und daher unterlassen.

Bei der sprachlichen Gestaltung der verbalen Skalen wurde darauf geachtet, dass die verwendeten Begrifflichkeiten linguistisch möglichst äquidistante Ausprägungen des jeweiligen Merkmalskontinuums markieren.

Aus zwei Gründen wurde sich zudem stets für eine neutrale Mittelkategorie entschieden. Erstens, um den Druck für eine erzwungene Entscheidung hin zu einer Seite zu nehmen, da aufgrund der anzunehmenden altersbedingten geringeren Frustrationstoleranzgrenze der Schülerinnen und Schüler ansonsten höhere Abbruchraten befürchtet wurden, und zweitens, mit erstens in Verbindung stehend, um aus gleichen und zudem zeitökonomischen Gründen intensive und länger andauernde Überlegungsphasen zu vermindern, wenn sich jemand spontan der mittleren Antwortkategorie zugetan fühlt. Wohlwissend über eine mögliche Tendenz zur Mitte und die Ambivalenz-Indifferenz-Problematik⁶⁰ (die besagt, dass sowohl ambivalente als auch indifferente Meinungen die Wahl der mittleren Antwortkategorie befördern können), die in die Abwägung mit eingeflossen sind. Es wurde darauf vertraut, dass die meisten TeilnehmerInnen sich ihrer entsprechenden Merkmalsausprägung ausreichend bewusst sind und/oder sich genügend Gedanken über ihre Bewertung machen, um sich und ihre Ansichten realistisch-fundiert einzuordnen.

Seitens des Autors wurde sich bewusst dafür entschieden, bei möglicherweise schwierig zu beantwortenden Fragen und bei möglicherweise als sensibel empfundenen Fragen mindestens eine der Ausweichkategorien „weiß nicht“ (non-evaluation), „interessiert mich nicht“ (non-attitude) und „will ich nicht beantworten“ (non-response) mit aufzunehmen. Diese Entscheidung wurde für sinnvoll erachtet, da somit klar erkennbar ist, ob die Frage übersehen wurde oder ob sie aus anderen Ursachen (Nichtinformiertheit bzw. Unentschlossenheit, Meinungslosigkeit oder Verweigerung) nicht beantwortet wurde. Das ist zudem die pragmatische Lösung, um mit dem oben angeführten Ambivalenz-Indifferenz-Problem umzugehen. Außerdem wird somit keine „willkürliche“ Antwort erzwungen, die nicht valide wäre. Überspringt eine Person dennoch mehrere Fragen⁶¹ kann dies Rückschlüsse auf einen Mangel an Motivation und vorliegendes Desinteresse ermöglichen, daraufhin eine gesonderte Prüfung der Antworten initiieren und schließ-

⁶⁰ Ambivalenz bedeutet das Vorliegen einer zwiespältigen Einschätzung, wenn sich eine (eher) negative und eine (eher) positive Merkmalsausprägung ausgleichen. Indifferenz liegt vor, wenn keine dezidierte Meinung vorhanden ist, also Meinungslosigkeit vorliegt.

⁶¹ Bei der Onlinebefragung wäre es möglich gewesen einen Beantwortungszwang einzustellen, indem nicht beantwortete Fragen dem Teilnehmer erneut vorgelegt worden wären, bis sie beantwortet worden sind. Hiergegen wurde sich aus zwei Gründen entschieden. Erstens würde dies möglicherweise eine Frustration hervorrufen und der Teilnehmer bricht komplett ab. Zweitens wurde versucht die digitale und die analoge Variante der Umfrage so identisch wie möglich zu halten.

lich, nach Abwägung, zum Ausschluss führen. Folglich sollte sich dadurch die Qualität der Daten verbessern lassen.

5.3.2. Befragungsdurchführung

Die Anzahl der, bei der Stichprobenerhebung akquirierten, Befragten sollte innerhalb der TeilnehmerInnen des 8er-Rates möglichst hoch sein, eine Vollerhebung der interessierenden Grundgesamtheit wäre das optimalste zu erreichende Resultat gewesen. Bei der Kontrollgruppe wurde mit dem Sampling das Ziel verfolgt mindestens den erreichten Stichprobenumfang der 8er-Räte zu generieren, während zugleich angestrebt wurde, die bei den 8er-Räten vorliegende Bildungsverteilung in etwa nachzubilden.

Seitens des Autors wurde versucht frühzeitig Kontakt aufzunehmen, um den teilnehmenden Schulen eine möglichst große Zeitspanne für die Beantwortung zu ermöglichen. Die zugrundeliegende Intention war, dass die Bereitschaft zur Kooperation und eine generelle positive Haltung dem Projekt gegenüber größer sein würde, wenn die Schulleitungen und Lehrenden die Teilnahme an der Umfrage auf einen von ihnen präferierten Termin legen können und der in manchen Fällen, von der jeweils höheren Instanz ausgehende Impuls, nicht in einen empfundenen ausgeübten Druck umschlägt.

Die Befragung wurde per ausgedrucktem Fragebogen, die dem Autor ausgefüllt zugesandt wurden, oder in digitaler Form via dem Online-Umfragetool SurveyMonkey durchgeführt.

Um durch hohe Rücklaufquoten eine möglichst gute und stabile Datenbasis zu schaffen, wurden die Lehrenden gebeten die Fragebögen während der Unterrichtszeit beantworten zu lassen. Nur in Ausnahmefällen, wenn es nicht anders umzusetzen sei, sollte die Beantwortung als Hausaufgabe aufgegeben werden. Soweit dem Autor bekannt ist, wurde diese Instruktion erfüllt und alle Fragebögen im Klassenverband während der Schulzeit ausgefüllt.

Anzumerken ist noch, dass bei Onlinebefragungen negative Methodeneffekte auftreten können, die sich beispielweise durch geringere Aufmerksamkeit als bei klassischen Papierfragebögen nachteilig auf die Qualität der Daten auswirken könnten und zudem besteht die Tendenz, durch die empfundene Anonymität des Internets und die damit verbundene geringere Bindung an soziale Normen, dass Eigendarstellungen „eher einem idealen Selbstbild folgen und auf diese Weise unbewusst geschönt werden (Effekt der sozialen Entkontextualisierung)“ (Maier 2016: 141). Ähnlich ließe sich auch in die an-

dere Richtung argumentieren: durch die eventuell geringer empfundene Anonymität bei Paper-Pencil-Fragebögen, da hierbei unter gewissen Umständen theoretisch eine Zuordnung aufgrund der Wiedererkennung typografisch prägnanter Merkmale (z.B. Art und Weise der Ankreuzung, Schriftbild des Stiftes) möglich wäre, könnte eine Verzerrung im Sinne sozialer Erwünschtheit eintreten. Ein weiterer Urteilsfehler in diesem Kontext ist der Self-Serving-Bias, bei dem Selbstbeurteilungen „mit dem Selbstkonzept in Einklang gebracht [werden] und [daher] eher selbstwertstützend“ (Döring/Bortz 2016: 255) ausfallen.

Demgegenüber stehen die, bereits zuvor und in den Anschreiben angeführten, Vorteile der Onlinebefragung, die in der Regel, besonders von der Zielgruppe, als spannender und abwechslungsreicher empfunden wird, wodurch sich eine positive Haltung und eine gesteigerte Konzentration bei der Beantwortung einstellen sollte.

5.4. Ziel der Untersuchung

Die drei forschungsleitenden Fragen befassen sich damit, das Modell des 8er-Rates bei Jugendlichen **unterschiedlicher Bildungsniveaus**⁶² vergleichend zu untersuchen im Hinblick auf

- a) ihre **Bewertung** des Modells „8er-Rat“
- b) ihre **aktive Beteiligung** innerhalb des 8er-Rates
- c) ihre über das Modell hinausgehende **Motivation für eine nachhaltige Beteiligung** (in Form von politischer Partizipation oder sozialem Engagement).

⁶² Aus Gründen der zeitlichen Limitierung der Umfragen und um eine Überforderung zu vermeiden, konnte die Bildung nur mit dem Indikator „formale Bildung“ gemessen werden. Hierzu wurde das formale Bildungsniveau über die aktuell besuchte Schulform erhoben. Eine Erfassung der tatsächlich vorhandenen Bildung über eine testende Abfrage ist extrem zeitintensiv und daher nicht umsetzbar gewesen. Gegen eine Ermittlung der Bildungsaspiration wurde sich bewusst entschieden, da Bestrebungen im Alter der Zielgruppe sehr unbeständig und wechselhaft sein können. Im Folgenden ist stets das formale Bildungsniveau gemeint.

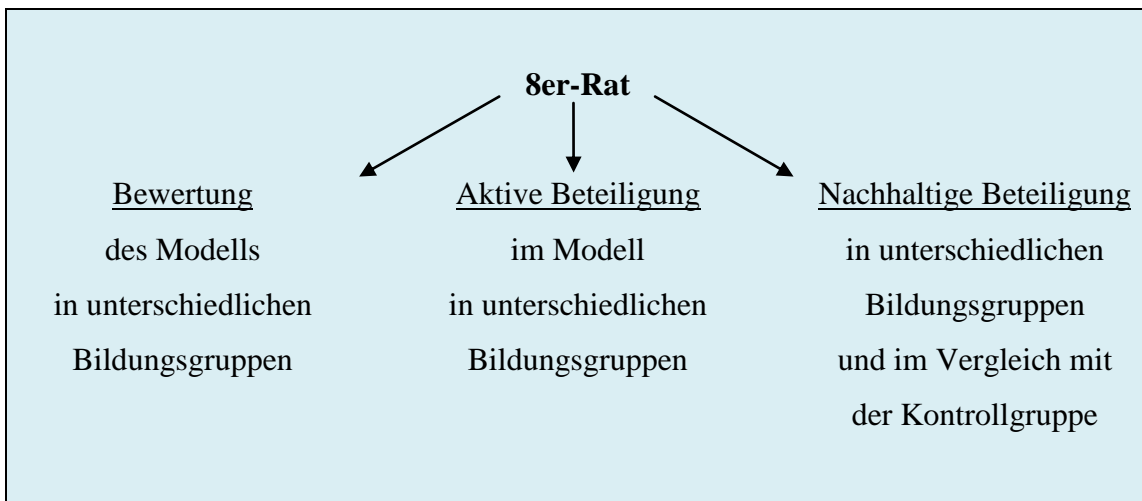


Abbildung 2: Visualisierung der drei forschungsleitenden Fragen, eigene Darstellung.

Dabei sind die drei forschungsleitenden Fragen auf zwei verschiedenen Ebenen mit unterschiedlicher Reichweite verortet. Die ersten beiden beziehen sich auf die Dimension innerhalb des Modells des Ser-Rates und die dritte geht darüber hinaus und schließt die Vergleichsgruppe mit ein.

Die postulierten Gruppenunterschiede und vermuteten Zusammenhänge sind eine logische Ableitung aus den bisherigen Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit und ihrer ausführlichen Reflexion.

Die politische Beteiligung von Menschen hängt von verschiedenen individuellen Voraussetzungen ab (Ressourcen, Motive, Netzwerke). Das ist ein wesentlicher Befund der bisherigen Beteiligungsforschung. Im Folgenden wird der Einfluss der drei genannten Faktorenbündel auf die drei abhängigen Variablen und bei der Interpretation ein besonderer Blick auf den Einfluss der Bildungsvariablen gelegt.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass

- *je höher das Bildungsniveau der Jugendlichen ist, desto positiver bewerten sie den Ser-Rat.*
- *je höher die Ressourcen / ausgeprägter die Motive / aktiver die Netzwerke der Jugendlichen sind, desto positiver bewerten sie den Ser-Rat.*

- *je höher das Bildungsniveau der Jugendlichen ist, desto intensiver bringen sie sich ein.*
- *je höher die Ressourcen / ausgeprägter die Motive / aktiver die Netzwerke der Jugendlichen sind, desto intensiver bringen sie sich ein.*

- *je höher das Bildungsniveau der Jugendlichen ist, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Beteiligung.*

- je höher die Ressourcen / ausgeprägter die Motive / aktiver die Netzwerke der Jugendlichen sind, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Beteiligung.
 - je positiver die Jugendlichen das Modell bewerten, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Beteiligung.
 - je aktiver sich die Jugendlichen in den 8er-Rat eingebracht haben, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Beteiligung.
-
- eine Teilnahme am 8er-Rat eine nachhaltige Beteiligung gegenüber der Vergleichsgruppe begünstigt.

In ein exemplifizierendes Modell umgesetzt demonstriert sich das wie folgt:

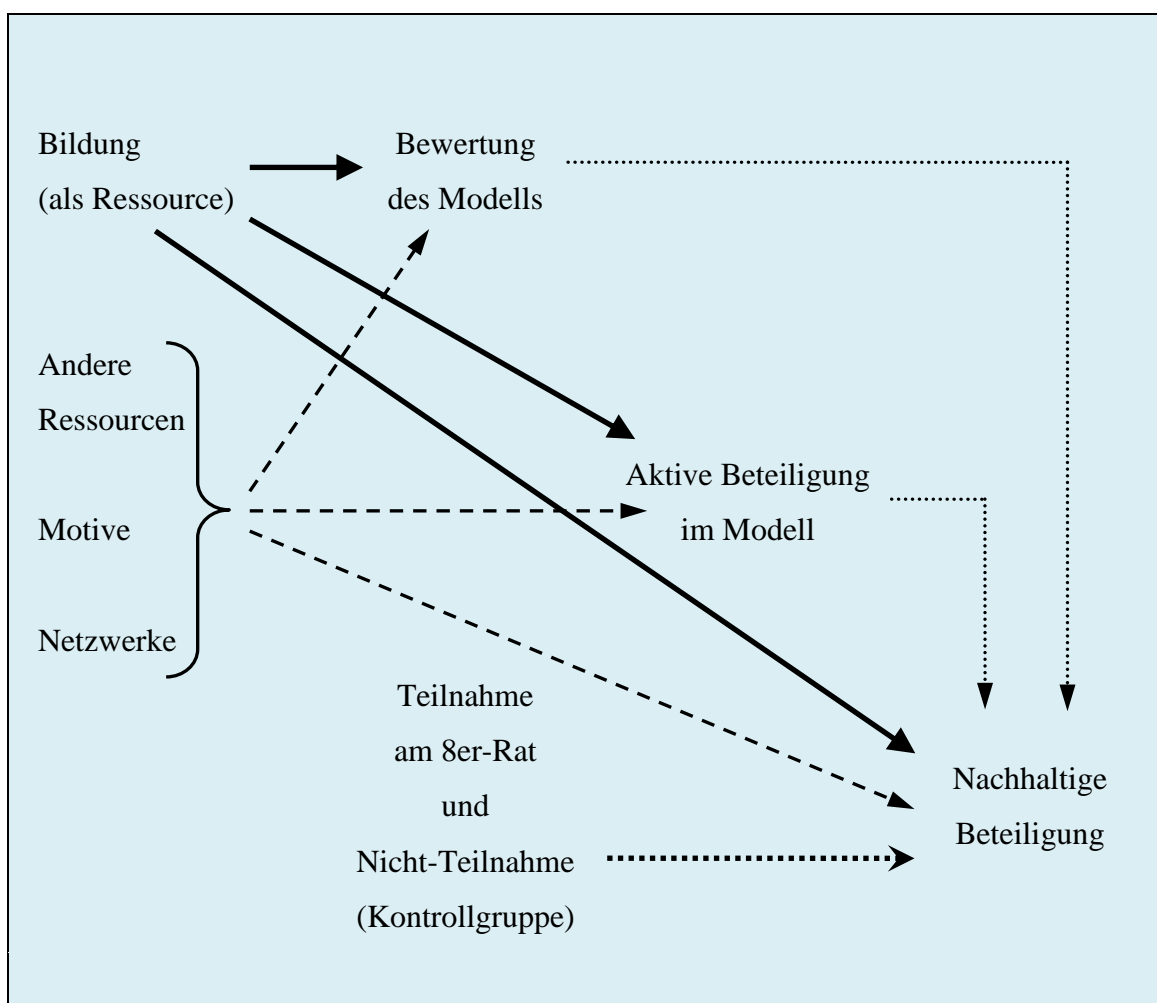


Abbildung 3: Exemplifizierendes Forschungsmodell, eigene Darstellung.

Eine aufgeschlüsselte Betrachtung der Einflussvariablen, die einen Effekt auf das Partizipationsverhalten ausüben können, ergibt folgendes:

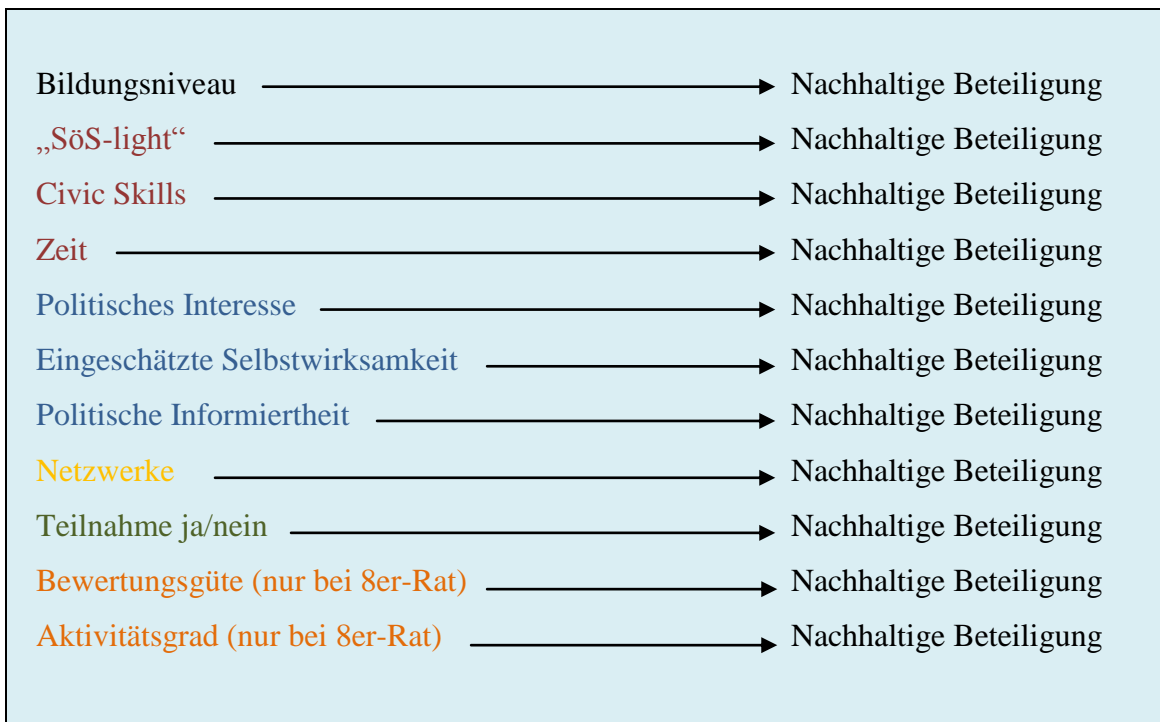


Abbildung 4: Visualisierung der aufgeschlüsselten Erklärungsvariablen für das Partizipationsverhalten, eigene Darstellung.

Für die Motive *Spaßbefriedigung*, *Wissensaneignung*, *Gestaltungsbedürfnis*, *Sozialer Einbezug* wurden keine separaten Zusammenhangshypothesen für einen Vergleich mit der Kontrollgruppe formuliert, die auf diesen Motivationsfaktoren basieren. Begründet wird diese Entscheidung damit, dass die Erhebung dieser Faktoren bei der Vergleichsgruppe nicht, im Gegensatz zu der Erhebung der anderen Faktoren, durch explizite und isolierte Fragen erfolgte. Die Vergleichsgruppe unterscheidet sich in diesem Aspekt von dem 8er-Rat, bei dem diese Fragen gezielt gestellt werden konnten. Vor dem Hintergrund eines durchlebten Beteiligungsverfahrens lassen sich dessen emotionale Erfahrungen, der Zugewinn an Wissen und Fähigkeiten, die (antizipierte) Wirksamkeit und die Güte sozialer Beziehungen in einfache Fragestellungen verpacken und von den TeilnehmerInnen abschätzen oder bewerten. Divergent dazu verhält es sich bei einer fehlenden Beteiligungserfahrung, wodurch sich die UmfrageteilnehmerInnen ohnehin bei manchen Fragestellungen auf einer abstrakten Gedankenebene befinden. Begründet durch diese Abstraktion und die damit in Verbindung stehenden eingeschränkten Möglichkeiten der Frageformulierungen, bestünde bei zielgerichteten Abfragen nach diesen Faktoren ein erhöhtes Risiko der Suggestivfrage bzw. verzerrten oder gar fiktiven Antworten. Diese Faktoren konnten also nur einseitig, bei den 8er-Räten, direkt erhoben werden und müssten für die Vergleichsgruppe aggregiert werden. Um eine nicht intendierte Beeinflussung oder Verzerrung zu vermeiden, wurden diese Faktoren bei der

Vergleichsgruppe stattdessen durch eine Kumulierung aus den Antwortkategorien zu einer Frage nach den Motiven eines (imaginären) Engagements und von den Antworten der offenen Fragen erfasst. Dadurch liegt ihnen eine andere Herangehensweise bei der Erfassung zugrunde, die einer weit größeren Variabilität durch die individuelleren Möglichkeiten bei der Beantwortung unterliegt. Durch diese Offenheit und die damit verbundene gesteigerte Spannweite an Antwortmöglichkeiten erfolgt die Abfrage dieser Motive nicht in gleichem Maße und gleicher Konstanz wie die der anderen Faktoren. Des Weiteren ist eine exakte Vergleichbarkeit auf derselben motivationalen Ebene nicht gegeben. Die Motive politisches Interesse, politische Selbstwirksamkeit und politische Information können als Attribute umschrieben werden, während die vier oben aufgeführten Motive eher als intrinsische Bedürfnisse angesehen werden sollten, die von den Individuen befriedigt werden wollen. Im Grunde sind es also zwei Motivgruppen, die in einer gänzlich anderen logischen Dimension und auf einer anderen psychologischen Ebene verortet sind. Aus diesen forschungspraktischen Gründen musste bei der Generierung von Hypothesen, die einen Vergleich beider Gruppierungen zum Ziel haben, bzw. bei den für die Testung dieser Hypothesen erforderlichen Indizes auf das ursprüngliche CVM zurückgegriffen und sich auf dessen Motive beschränkt werden. Für die 8er-Räte dagegen liegen entsprechende Daten sehr wohl vor und wurden in die Indexbildung miteinbezogen unter der Berücksichtigung, dass diese nur für Hypothesen benötigt und genutzt wurden, die sich ausschließlich auf die 8er-Räte beziehen.

Anzuraten ist eine weiterführende Untersuchung, die zielgerichtet eruieren sollte, wie gehaltvoll diese hinzugefügten Motive sind und ob sie als Bestandteil des Modells beibehalten oder mangels Substanz wieder verworfen werden sollten.

Zudem kann angenommen werden, dass sich durch die Teilnahme, präzisiert durch die damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen bzw. ihrer Bewältigung, spezifische Attribute und Fähigkeiten im Zuge eines Entwicklungsprozesses erhöhen sollten. Beweisen lässt sich diese These, aufgrund des in dieser Forschungsarbeit angewendeten Untersuchungsdesigns, jedoch nicht. Auf diese Problematik wird in der Auswertung noch genauer eingegangen werden.

Des Weiteren wird von der Annahme ausgegangen, dass die Bildung einen stärkeren Einfluss auf die nachhaltige Beteiligung ausübt als die anderen Ressourcen / die Motive / die Netzwerke.

Zusätzlich wird eine Moderation erwartet. D.h., dass der Effekt einer unabhängigen Variable (X, hier: Bildung) auf eine abhängige Variable (Y, hier: nachhaltige Beteili-

gung) von der Ausprägung einer weiteren Variable (Moderator, hier: Teilnahme) abhängt. Demzufolge wird angenommen, dass eine Teilnahme am Modell des 8er-Rates einen Einfluss (= Interaktionseffekt) auf den Bildungseffekt ausübt und ihn abschwächt. Das bedeutet, dass eine Teilnahme am Modell des 8er-Rates eine nachhaltige Beteiligung begünstigen und somit durch Bildung bedingte Beteiligungsdefizite kompensieren müsste.

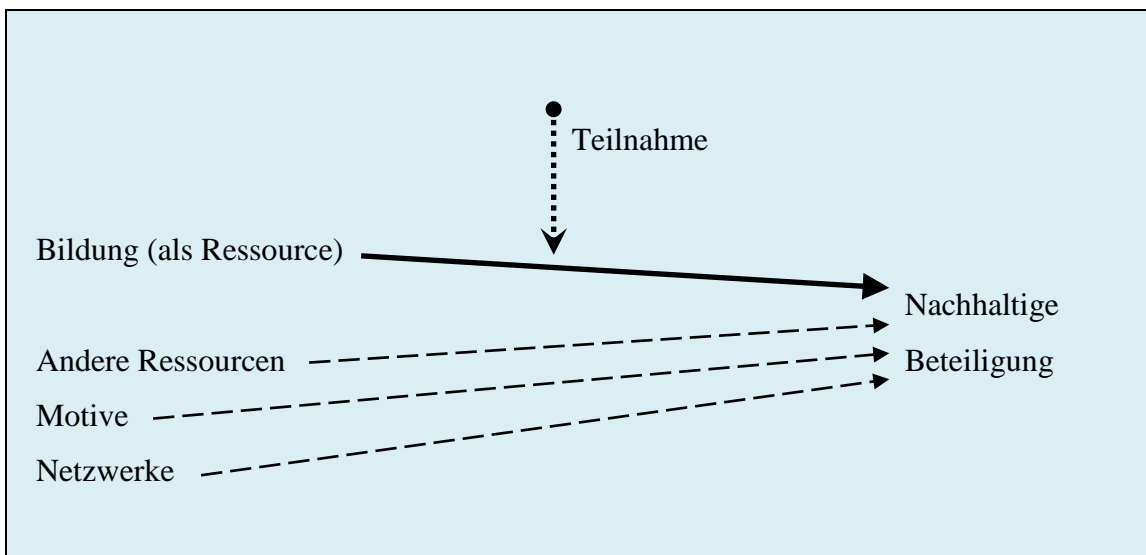


Abbildung 5: Visualisierter Moderationseffekt, eigene Darstellung.

Für die folgende Arbeit werden die Begrifflichkeiten der Ressourcen, der Motive und der Netzwerke präzisiert. Bei dem Begriff „Ressourcen“ ist die individuelle, personenbezogene Verfügbarkeit über die zuvor genannten Ressourcen gemeint, daher wird die Bezeichnung „Ressourcenausstattung“ als zutreffender empfunden. „Motive“ sind angeborene psychophysische Dispositionen, die erst durch eine intendierte Motivation in einem zielgerichteten Handeln resultieren (vgl. Stangl 2019: o.S.), daher werden sie zukünftig als „Motivationsdispositionen“ benannt. Die „Netzwerke“ umschreiben das Ausmaß der Aktivität (bezüglich eines oder mehrerer ausgeübter Engagements) der sozialen Bezugsnetze der Untersuchungsobjekte, daher wird „Netzwerkaktivität“ verwendet werden.

6. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel erfolgt eine Darlegung der methodischen Verfahrensweise bei der Ausarbeitung dieser Forschungsarbeit.

Sowohl die analoge als auch die digitale Form des Fragebogens wurden bei beiden Umfragen in etwa ausgeglichen, d.h. zu jeweils ungefähr gleich großen Teilen genutzt.

Die klassisch auf Papier ausgefüllten Fragebögen wurden von dem Autor in SurveyMonkey übertragen und somit digitalisiert, damit dort der vollständige Datensatz vorliegend ist. Anschließend wurde der komplette Datensatz heruntergeladen.

Zur Operationalisierung wurden die Items bzw. Itembatterien bezugnehmend auf die theoretische Fundierung konkret den jeweiligen Faktoren des theoretischen Modells zur Bildung von Indizes zugeordnet. Dabei wurden für jedes interessierende Konstrukt nach Möglichkeit mehrere beobachtende Variablen genutzt, wobei jede davon das entsprechende Konstrukt erfassen soll, aber auch Messfehleranteile enthält, die durch die Verwendung mehrerer kumulierter Variablen im jeweils finalen Index minimiert werden sollen. Das Ziel war es über multiple Indikatoren die theoretisch erarbeiteten Konzepte in einer höheren Präzision zu erfassen, „als dies mit einem Einzelindikator (Single-Item-Measure) möglich wäre“ (Döring/Bortz 2016: 267). Im Anschluss daran wurden die Antwortkategorien teilweise recodiert und eine Umpolung kontraintuitiver Skalen durchgeführt, um Einheitlichkeit herzustellen. Die Bildung der Indizes beruht auf einem systematischen Konstruktionsprozess, der theoretisch begründet und so weit möglich empirisch abgesichert ist. Dabei wurde sich am C-OAR-SE-Modell⁶³ orientiert, das auf formative und reflektive⁶⁴ Indikatoren anwendbar ist (vgl. ebd.: 278). Anzumerken ist, dass bei der Indexbildung „eine höhere Zahl von Variablen [in einem Index] die Stabilität der Ergebnisse erhöht“ (Hoffmann-Lange/Gille 2016: 207). In einigen Situationen hat dies allerdings auch dazu geführt, dass aufgrund der gegebenen Ausweichkategorien und fehlenden Angaben eine nennenswerte Anzahl an Fällen ausgeschlossen worden sind, da ursprünglich nur diejenigen Untersuchungseinheiten in die Generierung der Indizes einbezogen wurden, die alle im jeweiligen Index inkludierten Fragen statistisch verwertbar beantwortet hatten. Um einen Kompromiss zwischen nicht zu vielen wegfallenden Untersuchungseinheiten und einer noch vertretbaren Anzahl an Beantwortungen bzw. fehlenden oder ausweichkategorialen Antworten zu finden, wurde im Einzelfall pro Indexbildung entschieden wie viele Indikatoren mit einer verwertbaren Antwort

⁶³ „1.) Construct Definition, 2.) Object Classification, 3.) Attribute Classification (reflective, formative), 4.) Rater Identification, 5.) Scale Formation und 6.) Enumeration“ (Döring/Bortz 2016: 278).

⁶⁴ Formativ bedeutet, dass das latente Merkmal durch Effekte der Indikatoren (die einander auch sehr unähnlich sein können) erzeugt wird, während reflektiv bedeutet, dass das latente Merkmal als Ursache der Indikatoren (die sich in der Regel einander sehr ähnlich sind) gilt (vgl. Döring/Bortz 2016: 462 f.). „Formative Indikatoren sind inhaltlich oft sehr heterogen, so dass dann nicht unbedingt hohe Item-Korrelationen zu erwarten sind“ (ebd.: 463), und sie „müssen auch nicht miteinander korrelieren“ (ebd.: 230), dabei konstituieren sie das Konstrukt in spezifischer Weise (vgl. ebd.: 463).

gemessen an der Gesamtindikatorenanzahl des zu bildenden Index für notwendig erachtet wurden (Anmerkung: stets eine Mehrheit), um den Fall für die folgenden statistischen Untersuchungen zu erhalten.⁶⁵

Alle Indizes wurden einer Reliabilitätsschätzung der internen Konsistenz unter Berücksichtigung des Cronbachs Alpha unterzogen. Die α -Werte bei weniger homogenen Gruppen – wie sie in dieser Untersuchung vorliegend ist – dürfen durchaus geringer ausfallen, ohne dass direkt von einer mangelhaften Interitemkorrelation ausgegangen werden sollte und auch die α -Werte für Skalen, die eine breitere Charakteristik messen, dürfen geringer ausfallen⁶⁶ (vgl. Streiner 2003: 103). „In fact very high values of alpha could be an indication of lengthy scales, parallel items or a narrow coverage of the construct under consideration” (Panayides 2013: 687). Hinzu kommt der Aspekt der Dimensionalität der Konstrukte (sog. faktorielle Validität). Unterschiede gibt es hierbei, da die Konstrukte teilweise nicht nur breiter, aber dennoch eindimensional, angelegt sein können (globales Konstrukt), sondern zum Teil mehrdimensional konstruiert sind, also unterschiedliche Faktoren messen sollen (mehrere Teilkonstrukte) und deshalb schon nicht konsistent zusammen passen (können). „Enthalten Testverfahren bzw. Testskalen aus inhaltlichen Gründen heterogene Items, um ein heterogenes Merkmal in seinen verschiedenen Aspekten zu erfassen, wird durch Konsistenzanalysen (Cronbachs Alpha) die tatsächliche Reliabilität unterschätzt. Dennoch kann die Retest-Reliabilität hoch sein, wenn es sich um ein zeitlich stabiles Merkmal handelt“ (Döring/Bortz 2016: 444 f.). Darüber hinaus ist zu beachten, „dass sich Cronbachs Alpha nicht nur mit wachsenden Item-Interkorrelationen, sondern auch mit steigender Anzahl der Items erhöht“ (ebd.: 481), womit gilt „[h]igher values [über 0.90, Anmerkung des Verf.] may reflect unnecessary duplication of content across items and point more to redundancy than to homogeneity“ (Streiner 2003: 102). Da Alpha anfällig auf die Skalenlänge reagiert und es somit selbst bei Skalen, die aus zwei bis drei orthogonalen Dimensionen bestehen, zu als akzeptabel geltenden α -Werten kommen kann, ist es notwendig ebenfalls die Korrelationsmatrix der individuellen Items zu untersuchen und die Inter-Item-Korrelationen bzw. die Item-Total-Korrelationen zu prüfen (vgl. ebd.: 103). Empfohlen werden durchschnittliche Inter-Item-Korrelationen zwischen .15 und .20 bei breitem Umfang und

⁶⁵ Die Anwendung von Imputationsverfahren wurde in Erwägung gezogen, schlussendlich wurde sich jedoch, nach Gegenüberstellung der Pros und Contras, dagegen und für die oben erwähnte Methode entschieden.

⁶⁶ „Soll ein **breites Konstrukt** über viele Verhaltensausschnitte operationalisiert werden, so kann eine sehr hohe Trennschärfe sogar inhaltlich problematisch sein, wenn sie darauf hindeutet, dass es sich um ein redundantes Item handelt. Hier würde man geringere Trennschärfen erwarten und zulassen zugunsten einer größeren inhaltlichen Breite der Items“ (Döring/Bortz 2016: 478, Hervorhebung im Orig.).

eine Spannweite von .40 bis .50 bei engerem Ausmaß (vgl. ebd.). Die Berechnungen ergeben folgende α -Werte⁶⁷:

Aktivitätsgrad im Modell: $\alpha = .666$ (Inter-Item-Korrelation: .417)

Bewertung des Modells: $\alpha = .885$ (Inter-Item-Korrelation: .578)

Civic Skills: $\alpha = .566$ (Inter-Item-Korrelation: .208)

Eingeschätzte Selbstwirksamkeit: $\alpha = .138$ (Inter-Item-Korrelation: .074)

Engagements: $\alpha = .716$ (Inter-Item-Korrelation: .115)

Motivationsdisposition: $\alpha = .828$ (Inter-Item-Korrelation: .216)

Nachhaltige Beteiligung, Wahrscheinlichkeit 8er-Rat (Bildungsgruppen):

$\alpha = .467$ (Inter-Item-Korrelation: .305)

Netzwerkaktivität: $\alpha = .57$ (Inter-Item-Korrelation: .142)

Politische Informiertheit: $\alpha = .84$ (Inter-Item-Korrelation: .262)

Ressourcenausstattung: $\alpha = .623$ (Inter-Item-Korrelation: .14)

„SöS-light“: $\alpha = .643$ (Inter-Item-Korrelation: .305)

Diskussion kritischer Werte⁶⁸:

Kein Wert überschreitet die auf Redundanz von Items hindeutende Obergrenze von $\alpha = 0.90$. Der Index der Civic Skills (fünf Items) überwindet den geforderten Grenzwert ($< .59$) nicht ($\alpha = .566$) und müsste demnach als schlecht klassifiziert werden, wobei die Inter-Item-Korrelation (.208) in Ordnung wäre, wenn der Index als breit angelegt beurteilt wird. Der Index der eingeschätzten Selbstwirksamkeit ist wegen seines niedrigen α -Wertes (.138) und seiner geringen Inter-Item-Korrelation (.074) als kritisch anzusehen. Die Erklärung vermag darin liegen, dass dieser nur aus zwei Items besteht. Der Index der Engagements weist einen akzeptablen α -Wert (.716), aber nur eine geringe Inter-Item-Korrelation auf (.115), allerdings ist dies logisch begründbar, da die Anzahl der ausgeübten Engagements durch Faktoren wie z.B. die verfügbare Zeit und die eigenen Interessen eingeschränkt ist und somit nur wenige Antwortmöglichkeiten, also verschiedene zugleich ausgeübte Engagements, gleichzeitig zutreffen können. Der Index zu der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung unter den 8er-Räten erreicht nur einen α -Wert (.467), der nach der gängigen Interpretation als schlecht eingestuft werden würde ($< .59$), wobei die Erklärung hierfür darin bestehen könnte, dass dieser nur aus zwei Items besteht. Allerdings könnte er als „breit“ beurteilt werden und wäre folglich der Inter-Item-Korrelation in Ordnung (.305). Als schlecht beurteilt werden muss der

⁶⁷ Die entsprechenden Werte sind auch nochmals im Anhang bei den Operationalisierungen hinter der jeweiligen Indexbezeichnung vermerkt.

⁶⁸ Die Werte der weiteren Indizes, die im Folgenden nicht gesondert aufgeführt werden, befinden sich im oben angeführten Rahmen der statistischen Kennwerte und können somit als akzeptabel gelten.

Index der Netzwerkaktivität mit einem α von .57 und einer Inter-Item-Korrelation von .142, wobei hier das identische Argument anzuführen ist wie bei den Engagements: Die Anzahl der möglichen Aktivitäten im sozialen Umfeld ist durch mehrere Faktoren begrenzt und somit ist es wenig verwunderlich, dass nur eine verhältnismäßig kleine Anzahl an Antwortmöglichkeiten gleichzeitig zutreffend sind. Für den Index der Ressourcenausstattung gilt, dass dieser Mehrdimensionalität abbildet und damit die schlechten Inter-Item-Korrelationen erklärt werden können. In der präsentierten Form ist er dreidimensional angelegt (bei $\alpha = .623$ und einer Inter-Item-Korrelation von .14). Als hypothetisches, zweidimensionales Konstrukt würden bessere Werte innerhalb des empfohlenen Rahmens erreicht werden.

Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale lassen sich generell schwieriger und nicht so präzise erfassen als z.B. Leistungsvariablen, dennoch gilt „[s]ollten keine besser geeigneten Testverfahren vorhanden sein, kann der Einsatz von Instrumenten mit niedrigerer Reliabilität aufschlussreicher sein als ein völliger Verzicht“ (Döring/Bortz 2016: 444), wobei mangelnde Reliabilität in der Kollektivdiagnostik zwar störend ist, aber die relevanten Testergebnisse nicht maßgeblich beeinflusst (vgl. ebd.). Reliabilitätseinschränkungen müssen allein aufgrund der Datenerfassung schon hingenommen werden, da kürzere und ökonomischere Instrumente bevorzugt zum Einsatz kommen, die zwar mit relativ geringem Aufwand Ergebnisse liefern, aber nur eine grobe Einschätzung von Merkmalsausprägungen erlauben (vgl. ebd.).

Um Komplexität zu reduzieren und die Ergebnisdarstellung übersichtlicher zu präsentieren, wurden vor den Berechnungen, nach Abwägung, ausgewählte Variablen/Indizes kategorial-zusammenfassend recodiert. Daraus können jedoch schlechtere Verteilungsmuster und geminderte Effektstärken in manchen Ergebnissen resultieren.

Die formale Bildung betreffend wurden die Hauptschulen, Werkrealschulen und Gesamtschulen aggregiert (\rightarrow unteres Bildungsniveau). Dies geschah einerseits aus logischen Gründen, da die Bildungsniveaus sich einigermaßen ähneln⁶⁹, und andererseits aus statistischen Gründen, da die einzelnen Fallzahlen verglichen mit denen der Realschule (mittleres Bildungsniveau) und des Gymnasiums (hohes Bildungsniveau) deutlich in Unterzahl und zudem in beiden Umfragen relativ ungleich verteilt waren und somit eine gewisse Homogenität hergestellt und Vergleichbarkeit erreicht werden kann.

⁶⁹ Der Autor ist sich dessen bewusst, dass dies, insbesondere die Gesamtschule betreffend, durchaus anders beurteilt werden könnte und daraus folgend auch über die Eventualität, gerade wegen den TeilnehmerInnen von einer Gesamtschule, dass eine leichte Verzerrung in Richtung des nächsthöheren Bildungsniveaus nicht völlig ausgeschlossen werden kann.

te. Daraus ergeben sich insgesamt drei Ausprägungen bei der Bildung. Eine genaue Darstellung der einzelnen Operationalisierungen inklusive der entsprechenden Skizzierung des konzipierten Fragebogens ist im Anhang vorzufinden.

Das Rohdatenmaterial wurde bereinigt und diejenigen Fragebögen, die eine hohe Anzahl fehlender Angaben oder sich wiederholende Beantwortungsmuster aufwiesen, wurden von der statistischen Auswertung ausgeschlossen, da angenommen werden musste, dass diese insgesamt über keine ausreichende Validität verfügen. Zusammengekommen waren dies acht Fälle bei den 8er-Räten und sieben bei der Kontrollgruppe.

Die sich daraus ergebende Grundgesamtheit der Erhebung bildeten insgesamt 720 Untersuchungseinheiten, die sich zum einen aus 330 TeilnehmerInnen des 8er-Rates (mit Verteilung nach ansteigendem Bildungsniveau von 36,7 %, 45,2 %, 18,2 %, $M = 1.82$, $SD = .72$) und zum anderen aus 390 Schülerinnen und Schülern in der Vergleichsgruppe (mit Verteilung nach ansteigendem Bildungsniveau von 30,5 %, 39,5 %, 30,0 %, $M = 1.99$, $SD = .78$) zusammensetzen. Die Geschlechterverteilung ist über beide Gruppen hinweg relativ gleichmäßig mit 48,2 Prozent Mädchen und 51,3 Prozent Jungen in der Vergleichsgruppe und 46,1 Prozent Mädchen und 53,3 Prozent Jungen bei den 8er-Räten (mit jeweils zwei fehlenden Angaben).⁷⁰

Zudem wurden die erhobenen Daten kontrolliert und ggf. aufbereitet. Dies war beispielsweise der Fall, wenn kein vorgegebenes Engagement angekreuzt/angeklickt wurde, aber im Freitextfeld ein auf eine angegebene Kategorie zutreffendes Engagement eingetragen wurde.

Durch diese beiden qualitätssichernden Schritte ist eine solide Datenlage als Basis für die Evaluation geschaffen.

Die angewandte analytische Methodik entspricht mathematisch-statistischen Berechnungen. Die Auswertung des Datensatzes erfolgte mittels SPSS nach deskriptiven und inferenzstatistischen Auswertungsmethoden.

⁷⁰ Weitere Merkmalsausprägungen:

Ressourcenausstattung

Kontrollgruppe ($M = 3.32$, $SD = .68$, $N = 388$): gering (11,6 %), mittel (46,1 %), hoch (42,3 %).

8er-Räte ($M = 3.21$, $SD = .71$, $N = 328$): gering (14,3 %), mittel (49,4 %), hoch (36,3 %).

Motivationsdispositionen

Kontrollgruppe ($M = 3.01$, $SD = .71$, $N = 378$): gering (21,2 %), mittel (58,5 %), hoch (20,4 %).

8er-Räte ($M = 3.00$, $SD = .79$, $N = 291$): gering (26,1 %), mittel (50,5 %), hoch (23,4 %).

Aktivität der sozialen Netzwerke

Kontrollgruppe ($M = 1.09$, $SD = .69$, $N = 386$): kein Engagement (19,7 %), ein bis zwei Engagements (51,6 %) und drei und mehr Engagements (28,8 %).

8er-Räte ($M = 1.05$, $SD = .68$, $N = 318$): kein Engagement (20,8 %), ein bis zwei Engagements (53,1 %) und drei und mehr Engagements (26,1 %).

Zwecks der für Hypothesentests erforderlichen Voraussetzung einer Normalverteilung der Residuen sei an dieser Stelle auf das zentrale Grenzwerttheorem verwiesen (das „besagt, dass die Verteilung von Mittelwerten aus Stichproben des Umfanges n , die einer beliebig verteilten Grundgesamtheit entnommen werden, einer Normalverteilung entspricht – vorausgesetzt, n ist genügend groß (mindestens $n \geq 30$)“ (Döring/Bortz 2016: 641, Hervorhebungen im Orig.)) ergänzt durch den Hinweis, dass selbst bei Verletzungen der Normalverteilung keine negativen Auswirkungen auftreten.⁷¹

Das Signifikanzniveau wurde vor der Hypothesenprüfung (a priori) auf konventionelle $\alpha = 5\%$ fixiert, da ein Test auf besonders strengem Niveau ($\alpha = 1\%$ oder gar $\alpha = 0,1\%$) nicht erforderlich ist (wie „etwa wenn eine fälschlich positive Entscheidung für die H_1 sehr problematisch wäre“ (ebd.: 666, Hervorhebung im Orig.)) und auch keine gänzlich neuen Phänomene untersucht werden, was ein liberaleres Niveau (von $\alpha = 10\%$) gerechtfertigt hätte (vgl. ebd.). Da die aufgestellten Hypothesen die Richtungsweise der Wirkung der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable enthalten, also von gerichteten Zusammenhängen ausgegangen wird, wurde nach Möglichkeit, wenn es die angewandte Analyseverfahren erlaubt hat, auf einseitige Signifikanz geprüft.

Für die errechneten Regressionsmodelle gilt: Um die jeweilige Bedeutung der entsprechenden Erklärungsfaktoren bestimmen zu können, wurden multiple lineare Regressionen angewandt. Zur Offenlegung der Unterschiede zwischen den Gruppen mit verschiedenen stark ausdifferenzierten Attributen und zwischen den 8er-Räten und der Kontrollgruppe wurde auf die logistische ordinale Regression zurückgegriffen. Diese gilt ebenfalls als ein robustes multivariates Analyseverfahren, das „eine gute Interpretation der Einflüsse der unabhängigen auf die abhängigen Variablen“ (Albers et al. 2009: 282) ermöglicht und zugleich eindeutig die Werte entsprechend der Ausprägung des jeweiligen Merkmals aufzeigt. Alle berechneten Regressionen wurden auf Multikollinearität geprüft. Urban/Mayerl empfehlen als „Daumenregel“ für den VIF einen Grenzwert von 4,00, da darüber hinausgehende Werte „eine hohe Multikollinearität und damit eine schwerwiegende Instabilität des betroffenen Regressionskoeffizienten“ (Urban/Mayerl 2018: 238) indizieren. Die VIF-Werte werden im Folgenden nicht gesondert aufgeführt, da bei keinem Regressionsmodell ein Regressionskoeffizient annähernd diesen kriti-

⁷¹ "In der Praxis sind Daten aber äußerst selten multivariat normalverteilt und weichen oft bereits univariat deutlich von [einer] Normalverteilung ab (Micceri, 1989). Sozialwissenschaftliche Variablen, z. B. Antwortskalen in Fragebögen, sind außerdem oft relativ grobstufig und weichen damit schon grundsätzlich von einer kontinuierlichen Normalverteilung ab. Schließlich umfassen Stichproben z. B. in der Psychologie oftmals bestenfalls einige hundert Fälle, während die mathematische Ableitung der ML-Schätzung auf asymptotisch großen Stichproben (d. h. gegen unendlich gehendem Umfang) beruht" (Döring/Bortz 2016: 966).

schen Wert erreicht hat und somit Multikollinearität durchweg negiert werden kann. Auch mögliche Heteroskedastizität (Varianzungleichheit der Residuen) wurde überprüft und war nicht gegeben, da die Daten als homoskedastisch verteilt angesehen werden können.

Zu erwähnen ist, „dass konventionelle Referenzwerte zur Einstufung von Effektgrößen nur grobe Anhaltspunkte liefern“ (Döring/Bortz 2016: 821) und zur „Interpretation von empirischen Befunden [...] als Bezugsgrößen **die in früheren, inhaltlich vergleichbaren Studien aufgedeckten Effektgrößen** meist aussagekräftiger [sind]. Ihnen ist zu entnehmen, ob die eigene Studie frühere Untersuchungen hinsichtlich der Effektgröße bekräftigt (repliziert) oder auf kleinere bzw. größere Effekte hinweist“ (ebd., Hervorhebung im Orig.).

Dies soll als Anknüpfungspunkt verstanden werden, dass replikative Nachfolgerhebungen zu einem späteren Zeitpunkt für eine längsschnittliche Trendstudie in Relation zu dieser vorliegenden Untersuchung für die Erkenntnisgewinnung erstrebenswert sein dürfte.

Erwähnt werden soll zudem, dass die nachfolgenden Berechnungen im wissenschaftlichen Prozess zur Aggregation von Metaanalysen herangezogen werden könnten.

7. Ergebnisdarstellung und Interpretation der Daten

In diesem Kapitel werden die durchgeführten Berechnungen zu den aus der Theorie und mit Logik hergeleiteten Annahmen dargestellt und deren Ergebnisse⁷² interpretiert. Empfehlungen etablierter Literatur (Field 2018, Urban/Mayerl 2018, Döring/Bortz 2016, Albers et al. 2009) wurden dabei berücksichtigt. Die Interpretationen der errechneten Werte beziehen sich auf die gängigen Einstufungen im Forschungsfeld der sozialwissenschaftlichen Empirie und richten sich zumeist nach Cohen (1988). Alle statistischen Outputs basieren auf den Umfrageantworten der eigenen Primärerhebung.

⁷² Bei der Analyse und Auswertung nicht verwertete Fragen und deren Antworten wurden in einem separaten Ergebnisbericht aufbereitet und den kommunalen Ansprechpartnern zu Zwecken der Erkenntnisgewinnung zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich zumeist um die Fragen mit Freitextfeld. Insbesondere die so, durch die offenen Antwortmöglichkeiten, vermittelte Kritik und Verbesserungsvorschläge könnten zu einer realistischen, aus der Sichtweise der Jugendlichen vollzogenen Bestandsaufnahme beitragen und zu einer positiven Weiterentwicklung des Formats führen.

Insgesamt würden von den 330 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, wenn sie die Zeit zurückdrehen könnten und die freie Wahl hätten, 141 (47,2 %) nochmals bei dem 8er-Rat mitmachen. Wohingegen 80 SchülerInnen (26,8 %) sich unentschieden sind und 78 (26,1 %) nicht erneut teilnehmen würden. 31 Personen enthielten sich. Keine kollektiv affirmative Haltung also, aber doch eine relative Mehrheit.

Eine absolute Mehrheit gab an, durch die Arbeit im 8er-Rat wertvolle Erfahrungen gesammelt zu haben (76,9 %) und sich bedeutende Fähigkeiten angeeignet oder diese ausgebaut zu haben (64,6 %).

Bei der Auswertung der offenen Fragen zeigen sich neben Lob auch Kritik und Verbesserungsvorschläge.⁷³ Zentrale Anliegen der Schülerinnen und Schüler sind eine bessere Vorbereitung auf das Projekt, klare(re) und strukturierte(re) Arbeitsanweisungen und mehr pädagogische Unterstützung. Darüber hinaus hätten sie gerne ein organisatorisch kompakteres, aber terminlich erweitertes und zeitlich ausgedehnteres Format: mehr Termine mit kürzeren Abständen dazwischen und die einzelnen Treffen sollen länger dauern. Sie wünschen sich öfters Pausen, dafür sollen diese kürzer ausfallen. Nach Möglichkeit sollen die Arbeitsgruppen kleiner sein und sie würden, wegen der Lautstärke, mehrere Räume anstatt einer großen Halle bevorzugen. Zudem standen zu wenige Laptops und Arbeitsmaterialien zur Verfügung und es war nicht ausreichend genug Verpflegung für alle vorhanden. Teilweise wurden die Schülerinnen und Schüler „zwangsgeteilt“, was sich negativ auf die Motivation ausgewirkt hat und dem Ansatz des Modells widerspricht. Die Schülerinnen und Schüler würden die Entwicklung ihrer bearbeiteten Projekte gerne weiterverfolgen, wobei einige den Eindruck äußerten, dass bis zum Befragungszeitpunkt keiner ihrer Vorschläge umgesetzt wurde und sie zudem daran zweifeln, dass zukünftig etwas von dem, das sie erarbeitet haben, umgesetzt werden wird.

Die angeführten Kritikpunkte replizieren sich vermutlich gewissermaßen in den Antworten auf die Frage, ob das Modell des 8er-Rates ein gelungenes Konzept darstellt ($M = 3.45$, $SD = 1.43$, $N = 309$). 16,8 Prozent sehen den 8er-Rat als kein gelungenes Konzept an und 44 Prozent wählten „teils/teils“. Immerhin 39,2 Prozent finden, dass das Konzept ihrer Meinung nach gelungen sei.

⁷³ Dieser Absatz ist stark verallgemeinernd und schließt alle befragten Gemeinden mit ein. Es ist also durchaus im Bereich des Möglichen, dass einzelne oder alle Kritikpunkte für manche Kommunen nicht zutreffend sind.

Die Entscheidungsgrundlage für ihr jeweiliges Thema⁷⁴ war für die Schülerinnen und Schüler nach Nennungen das Interesse an dem Thema, der Wunsch etwas verändern zu wollen, die persönliche Tangierung, die Betroffenheit von Freunden oder Verwandten, weil Freunde in der entsprechenden Arbeitsgruppe waren und schließlich aus moralischen Gründen. 33 (10 %) Jugendliche wissen nicht (mehr) wieso sie sich für ihr Thema entschieden haben und 15 (4,5 %) wollten die Frage nicht beantworten.

Tabelle 1: Entscheidungsgrund für gewähltes Thema (Mehrfachnennung möglich)

	In Prozent	N
Interesse am Thema	39,7	131
Veränderung	28,2	93
Persönliche Tangierung	27,0	89
Betroffenheit Freunde/Verwandte	19,7	65
Freunde in Arbeitsgruppe	15,8	52
Moralische Gründe	2,1	7
Gesamt		437

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Ermittlung früherer und aktueller Engagements verlief nicht über eine Skala, sondern es wurden mehrere Tätigkeitsfelder angeführt, die in einem Index zusammengefasst und nach der Anzahl positiver Beantwortungen hin ausgezählt wurden. Angemerkt werden muss, dass ausgehend von der Fragestellung nicht darauf geschlossen werden kann, ob die Teilnahme am Modell des 8er-Rates den Einfluss der Bildung kompensiert und zu einem erhöhten Engagement führt, da sich diese Frage nicht nur auf eine aktuelle Ausübung (und schon gar nicht auf zukünftig geplante Engagements) bezieht, sondern auch Engagements, die bereits in der Vergangenheit schon einmal ausgeübt wurden, mit einschließt.

Die 8er-Räte ($M = 2.28$, $SD = 2.42$) liegen im Vergleich zu der Kontrollgruppe ($M = 2.11$, $SD = 2.09$) bei der Anzahl an gegenwärtig oder in der Vergangenheit ausgeübter Engagements leicht vorne.⁷⁵ Es gab vereinzelt Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern nach visueller Beurteilung der Histogramme links-steil, rechts-schief (überproportional viele mit keinem oder wenigen Engagements, Anzahl sinkend mit zunehmenden Engagements).

⁷⁴ Mehrfachnennungen waren möglich.

⁷⁵ Eine kategorial-kompaktere Aufschlüsselung (drei und mehr Aktivitäten gebündelt) ergibt folgendes:
 Kontrollgruppe ($M = 1.64$, $SD = 1.15$, $N = 354$): kein Engagement (20,6 %), ein Engagement (28 %), zwei Engagements (18,1 %), drei und mehr Engagements (33,3 %).
 8er-Räte ($M = 1.62$, $SD = 1.14$, $N = 254$): kein Engagement (18,9 %), ein Engagement (33,5 %), zwei Engagements (14,2 %), drei und mehr Engagements (33,5 %).

gements). Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test nicht gegeben ($p < .05$)⁷⁶. Der Mittelwertunterschied weist keine statistische Signifikanz (Welch-Test $F(1, 493.879) = .849, p > .05$) und keine Effektstärke ($d = .075$) auf und die Teilnahme am Modell korreliert nicht mit der Anzahl ausgeübter Engagements ($r = .038, p > .05$).

Tabelle 2: Mittelwerte von ausgeübten Engagements in Abhängigkeit von der Teilnahme am 8er-Rat

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Kontrollgruppe	2.11	2.09	354
8er-Rat	2.28	2.42	254
Gesamt	2.18	2.23	608

Anmerkungen:

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist **nicht** gegeben (Levene-Test: $F(1, 606) = 4.833, p = .028$).

Welch-ANOVA: $F(1, 493.879) = .849, p = .357$.

Cohen's $d = .075$, 95%-Konfidenzintervall: $-.084$ bis $.234$

Pearson's $r = .038, p = .346$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Der Mittelwertvergleich macht deutlich, dass die ausgeübten Engagements mit zunehmender Bildung ansteigen, wobei der Abstand zwischen dem unteren Bildungsniveau ($M = 1.75, SD = 2.07$) zum mittleren Bildungsniveau ($M = 2.32, SD = 2.06$) deutlich größer ausfällt als der Abstand von eben diesem bis zum hohen Bildungsniveau ($M = 2.46, SD = 2.57$), der kaum vorhanden ist. Es gab sporadisch Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern links-steil, rechts-schief, wobei die „Verteilungsspitze“ mit ansteigendem Bildungsniveau flacher und auch die restlichen Antwortkategorien ausgeglichener wurden. Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test nicht gegeben ($p < .05$)⁷⁷. Die Effektstärke ist klein ($\eta^2 = .017$) und statistisch signifikant (Welch-Test $F(2, 362.087) = 5.559, p < .01$), ebenso wie die Korrelation ($r = .123, p < .01$).

⁷⁶ Die Varianzen der ausgeübten Engagements von der Kontrollgruppe und den 8er-Räten unterscheiden sich signifikant ($p < .05$), somit kann **nicht** von homogenen Varianzen ausgegangen werden (d.h. Varianzheterogenität ist vorliegend). Daher wird zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte statt des t-Tests die Welch-ANOVA interpretiert, da der Welch-Test als Testverfahren robust gegenüber derartigen Verletzungen ist.

⁷⁷ Die Varianzen der ausgeübten Engagements unterscheiden sich nach Bildungsniveau signifikant ($p < .05$), somit kann **nicht** von homogenen Varianzen ausgegangen werden (d.h. Varianzheterogenität ist vorliegend). Daher wird zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte statt der einfaktoriellen ANOVA die Welch-ANOVA interpretiert, da der Welch-Test als Testverfahren robust gegenüber derartigen Verletzungen ist.

Tabelle 3: Mittelwerte von ausgeübten Engagements in Abhängigkeit des Bildungsniveaus

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Unteres Bildungsniveau	1.75	2.07	186
Mittleres Bildungsniveau	2.32	2.06	254
Hohes Bildungsniveau	2.46	2.57	168
Gesamt	2.18	2.23	608

Anmerkungen:

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist **nicht** gegeben (Levene-Test: $F(2, 605) = 3.658, p = .026$).

Welch-ANOVA: $F(2, 362.087) = 5.559, p = .004$.

$\eta = .132, \eta^2 = .017, R = .123, R^2 = .015$.

Pearson's $r = .123, p = .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Prozentual gesehen nehmen 79,4 Prozent der Kontrollgruppe und 81,1 Prozent der 8er-Räte die Ausübung mindestens eines Engagements wahr, die durch ein breites Handlungsspektrum in vielfältigen Bereichen gekennzeichnet ist.

Die differenzierte Betrachtung nach Bildungsniveaus offenbart, dass gar kein Engagement in beiden Gruppen am häufigsten bei dem unteren Bildungsniveau zu verzeichnen ist. Bei der Ausübung von einem Engagement liegt das mittlere Bildungsniveau in beiden Gruppen vor dem oberen Bildungsniveau und bei der Kontrollgruppe wird ein Engagement am häufigsten von dem unteren Bildungsniveau ausgeübt, während bei den 8er-Räten ein einziges Engagement am seltensten von dem hohen Bildungsniveau ausgeübt wird. Ein einzelnes ausgeübtes Engagement nimmt bei der Kontrollgruppe mit steigendem Bildungsniveau ab, bei den 8er-Räten liegt das mittlere Bildungsniveau an erster Stelle, jedoch nur mit einem geringfügigem Vorsprung gegenüber dem unteren Bildungsniveau. Bei zwei ausgeübten Engagements liegen in der Kontrollgruppe alle drei Bildungsniveaus relativ eng zusammen, während bei den 8er-Räten zwei ausgeübte Engagements mit sinkendem Bildungsniveau zunehmen. Ab drei und mehr Engagements lässt sich ein Trend erkennen, dass das untere Bildungsniveau im Vergleich zu den beiden anderen insgesamt deutlich zurückfällt. Ebenso, dass bei den 8er-Räten die Anzahl der Engagements mit zunehmendem Bildungsniveau anzusteigen scheint, was sich jedoch bei der Kontrollgruppe nicht widerspiegelt, da hier der Vorteil zwischen dem mittleren und dem hohen Bildungsniveau hin und her wechselt. Es zeigt sich, je höher das Bildungsniveau, desto eher nimmt die Anzahl ausgeübter Engagements zu. Die Effektstärke ist aufseiten der Kontrollgruppe als klein bis mittel (mit Tendenz zur höheren Einstufung) und seitens der 8er-Räte als klein einzuordnen und es liegt in beiden Fällen statistische Zusammenhangssignifikanz vor ($\eta^2 = .045, p < .01$ bei der Kontrollgruppe und $\eta^2 = .018, p < .05$ bei den 8er-Räten).

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung ausgeübter Engagements nach Bildungsniveau in %

	Anzahl ausgeübter Engagements					
	Keine Aktivität	Eine Aktivität	Zwei Aktivitäten	Drei Aktivitäten	Vier Aktivitäten	Fünf und mehr Aktivitäten
Kontrollgruppe						
Unteres Bildungsniveau	29,0	35,0	18,0	6,0	6,0	6,0
Mittleres Bildungsniveau	14,2	26,2	17,7	17,0	10,6	14,2
Hohes Bildungsniveau	21,2	23,9	18,6	12,4	12,4	11,5
Gesamt	20,6	28,0	18,1	12,4	9,9	11,0
8er-Rat						
Unteres Bildungsniveau	22,1	34,9	18,6	7,0	4,7	12,8
Mittleres Bildungsniveau	16,8	36,3	12,4	14,2	8,8	11,5
Hohes Bildungsniveau	18,2	25,5	10,9	12,7	10,9	21,8
Gesamt	18,9	33,5	14,2	11,4	7,9	14,2

Anmerkungen:

Kontrollgruppe

N = 354, $\eta^2 = .213$, $\eta^2 = .045$, $r = .143^{**}$ ($p = .003$).

8er-Rat

N = 254, $\eta^2 = .136$, $\eta^2 = .018$, $r = .133^*$ ($p = .017$).

Quelle: Eigene Berechnungen.

Als Motiv⁷⁸ für ein ausgeübtes Engagement oder zumindest für ein fiktives, angenommenes Engagement⁷⁹ wurde insgesamt (von beiden Gruppen zusammengenommen) der Wunsch etwas zu verändern am häufigsten angeführt, gefolgt von der Bedeutsamkeit eines Themas und dem Willen jemanden damit zu unterstützen. Die drei häufigsten Gründe haben allesamt den Fokus auf gemeinschaftlich-soziale Ziele gesetzt, nicht auf eine persönliche „Bereicherung“ oder egoistische Bedürfnisse. Erst an vierter Stelle folgt das Sammeln von Erfahrungen, um individuell von dem Engagement zu profitieren. Danach steht das Verlangen etwas zu schützen. Daraufhin schließt sich das kombinierte Motiv⁸⁰ aus dem menschlichen Grundbedürfnis nach sozialem Einbezug und dem zu befriedigenden affektiven Bedürfnis nach der Empfindung von „Spaß“ an, wobei hier schon ein ausgeprägter Rückgang an Stimmen wahrzunehmen ist. Wiederum deutlich weniger votieren für das egozentrische Motiv der Anerkennung.

51 (13,1 %) Jugendliche der Kontrollgruppe bzw. 50 (15,2 %) Jugendliche des 8er-Rates sind sich über ein mögliches Motiv im Unklaren und 18 (4,6 %) bzw. 30 (9,1 %) wollten die Frage nicht beantworten.

⁷⁸ Mehrfachnennungen waren möglich.

⁷⁹ Sollte eine Person kein Engagement ausüben, sollte sie/er sich vorstellen welcher Grund bzw. welches Motiv für sie/ihn am ehesten ausschlaggebend wäre, um ein Engagement auszuüben.

⁸⁰ Die beiden Motive haben sich erst in einer späteren Überarbeitung ausdifferenziert und nicht bereits in der Modellbildungsphase, daher waren sie im Fragebogen als ein einzelnes Motiv aufgeführt. Zum Zeitpunkt des Differenzierungsprozesses lagen jedoch bereits einige beantwortete Umfragen vor, sodass sich seitens des Autors dennoch für diese methodisch unsaubere, kombinierte Variante entschieden wurde, um keine Verluste bei der Fallzahl hinnehmen zu müssen. Eindeutige Aussagen über diese beiden Items, wie hoch die separierte Relevanz ausfällt, lassen sich folglich nicht treffen.

Es bestätigt sich, dass die in das theoretische Modell aufgenommenen Motive Relevanz besitzen. Das Motiv „Spaß gemeinsam mit anderen zu haben“ deckt die beiden hinzugefügten Motive Spaßbefriedigung und sozialer Einbezug ab. Das Motiv „Erfahrungen sammeln“ wird im modifizierten CVM als Wissensaneignung bezeichnet und „etwas verändern bzw. verbessern wollen“ ist als Gestaltungsbedürfnis deklariert (wobei hierzu, je nach Definition, „etwas schützen“ und „jemandem helfen“ durchaus ebenso hinzugezählt werden könnten).

Tabelle 5: Motive für ein Engagement (Mehrfachnennung möglich)

	Gesamt		Kontrollgruppe		8er-Rat	
	In Prozent	N	In Prozent	N	In Prozent	N
Veränderungswunsch	42,5	306	47,9	187	36,1	119
Wichtigkeit des Themas	37,6	271	41,5	162	33,0	109
Jemandem helfen	34,2	246	41,8	163	25,2	83
Erfahrungen sammeln	31,9	230	35,4	138	27,9	92
Etwas schützen	24,3	175	32,3	126	14,8	49
Gemeinsam Spaß haben	19,0	137	21,8	85	15,8	52
Anerkennung erhalten	6,1	44	4,4	17	8,2	27
Gesamt		1409		878		531

Quelle: Eigene Berechnungen.

Bezugnehmend auf die erste der drei forschungsleitenden Fragen ergibt sich für die Bewertung des 8er-Rates nach Bildungsniveaus im Mittelwertvergleich ein geringfügig positiverer Wert bei dem unteren Bildungsniveau ($M = 3.46$, $SD = .99$) gegenüber dem mittleren Bildungsniveau ($M = 3.39$, $SD = .92$). Das hohe Bildungsniveau ($M = 4.20$, $SD = .85$) weist einen deutlicheren Abstand zu den beiden anderen Gruppen auf, mit einem Wert der um mehr als 0,7 bzw. 0,8 Skalenpunkte höher liegt. In der Gesamtheit fällt auf, dass alle Mittelwerte oberhalb der Kategorienmitte von „3“ liegen und der 8er-Rat demzufolge insgesamt positiv bewertet wurde. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern links-schief, rechts-steil, aber Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test gegeben ($p > .05$). Die Effektstärke kann als mittel bis groß klassifiziert werden ($\eta^2 = .097$) und erweist sich als statistisch signifikant ($F(2, 310) = 16.738$, $p < .001$). Die Korrelation ist klein bis mittel ($r = .223$, $p < .001$).

Tabelle 6: Mittelwerte der Bewertung des 8er-Rates in Abhängigkeit des Bildungsniveaus

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Unteres Bildungsniveau	3.46	.99	112
Mittleres Bildungsniveau	3.39	.92	142
Hohes Bildungsniveau	4.20	.85	59
Gesamt	3.57	.98	313

Anmerkungen: 5-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist gegeben (Levene-Test: $F(2, 310) = 1.602, p = .203$).

ANOVA: $F(2, 310) = 16.738, p < .001$.

$\eta = .312, \eta^2 = .097, R = .223, R^2 = .050$.

Pearson's $r = .223, p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Insgesamt lässt sich eine größtenteils (sehr) positive Bewertung des Modells mit 58,5 Prozent prononcieren. Demgegenüber steht eine Minderheit von 15,6 Prozent, die das Modell (sehr) negativ bewerten und knapp über ein Viertel der TeilnehmerInnen (25,9 %) sind dem Modell gegenüber neutral eingestellt. Differenziert nach Bildungsniveaus zeigt sich, dass schlechte Bewertungen mit steigendem Bildungsniveau ab- und positive Bewertung zunehmen. So gibt es bei dem hohen Bildungsniveau keine einzige sehr negative Bewertung und nur 3,4 Prozent bewerteten negativ, wohingegen 18,8 Prozent des unteren und 18,3 Prozent des mittleren Bildungsniveaus das Modell negativ bzw. sehr negativ bewertet haben. Besonders deutlich werden die Unterschiede auch bei Betrachtung des hohen Bildungsniveaus, bei dem die beiden positiven Bewertungskategorien zusammengefasst annähernd vier Fünftel (79,7 %) der abgegebenen Stimmen ausmachen (zum Vergleich: 55,4 % bei dem unteren und 52,1 % bei dem mittleren Bildungsniveau). Zudem ist der höchste Einzelwert bei dem hohen Bildungsniveau bei den sehr positiven Bewertungen verzeichnet, während bei dem unteren und dem mittleren Bildungsniveau der höchste Einzelwert bei den einfach positiven Bewertungen verortet ist. Die Effektstärke zeigt einen mittleren bis großen Effekt an ($\eta^2 = .097$), der statistisch signifikant abgesichert ist ($p < .01$).

Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung der Güte der Bewertung des 8er-Rates nach Bildungsniveau in %

	Bewertungsgüte				
	Sehr negative Bewertung	Negative Bewertung	Neutrale Bewertung	Positive Bewertung	Sehr positive Bewertung
Bildungsniveau					
Unteres Bildungsniveau	2,7	16,1	25,9	42,9	12,5
Mittleres Bildungsniveau	2,1	16,2	29,6	44,4	7,7
Hohes Bildungsniveau	-	3,4	16,9	35,6	44,1
Gesamt	1,9	13,7	25,9	42,2	16,3

Anmerkungen: $N = 313, \eta = .312, \eta^2 = .097, R = .223^{***} (p < .001)$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die multiple lineare Regression legt nahe, dass durch das Modell mit Einbezug der Erklärungsfaktoren 14,5 Prozent der Varianz der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen erklärt werden können. Das Modell hat mit einem *korrigierten* $R^2 = .145$ eine moderate Anpassungsgüte und die ausgewählten Prädiktoren sagen signifikant das Kriterium (Bewertungsgüte) voraus ($F(4, 275) = 12.860, p < .001$). Die Motivationsdispositionen mit einer mittleren Effektstärke ($beta = .317$) gefolgt von dem Bildungsniveau mit einem kleinen bis mittleren Effekt ($beta = .198$) sind die entscheidenden Einflussfaktoren bei der Bewertung des Modells. Beide Koeffizienten sind auf dem 99,9%igen-Niveau signifikant geworden ($p < .001$).

Tabelle 8: Erklärungsmodell für die Güte der Bewertung

	b	beta
Konstante	1.899	
Bildung	.268	.198 ***
Ressourcenausstattung	-.030	-.022 n.s.
Motivationsdispositionen	.402	.317 ***
Netzwerkaktivität	.086	.059 n.s.
R^2 (korrigiert) = .145		
Standardfehler = .91547		
N = 275		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(4, 275) = 12.860, p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Das detailliertere Modell, das nicht die Erklärungsfaktoren, sondern deren Subfaktoren berücksichtigt, ermöglicht eine Varianzaufklärung von 14,9 Prozent und besitzt damit ebenfalls eine moderate Anpassungsgüte (*korrigiertes* $R^2 = .149$), wobei die ausgewählten Prädiktoren ebenfalls signifikant das Kriterium (Bewertungsgüte) voraussagen ($F(8, 205) = 5.655, p < .001$). Hierbei ist die eingeschätzte Selbstwirksamkeit der stärkste Prädiktor mit einem nahezu mittleren Effekt und mit der höchsten Signifikanz ($beta = .289, p < .001$), der nachfolgende Prädiktor Bildung fällt in beiden Eigenschaften schwächer aus ($beta = .182, p < .05$) und besitzt eine kleine bis mittlere Effektstärke.

Die Konstellation, Motivationsdispositionen (bzw. der Subfaktor eingeschätzte Selbstwirksamkeit) vor Bildung, stimmt in beiden Modellen überein und in beiden Modellen tragen die Motivationsdispositionen über eineinhalbmal mehr als die Bildung zur Vorhersage der Bewertungsgüte bei.

Tabelle 9: Erklärungsmodell für die Güte der Bewertung mit höherem Detaillierungsgrad

	b	beta
Konstante	1.889	
Bildung	.236	.182 *
Ressourcenausstattung		
SöS-light	-.028	-.029 n.s.
Civic Skills	-.069	-.046 n.s.
Zeit	.005	.008 n.s.
Motivationsdispositionen		
Politisches Interesse	.125	.148 n.s.
Eingeschätzte Selbstwirksamkeit	.327	.289 ***
Politische Informiertheit	.048	.038 n.s.
Netzwerkaktivität	.047	.033 n.s.

R² (korrigiert) = .149
Standardfehler = .89145
N = 205

Signifikanzniveau: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(8, 205) = 5.655$, $p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die zweite der drei forschungsleitenden Fragen zeigt für den Aktivitätsgrad im 8er-Rat nach Bildungsniveaus ein positiv zu beurteilendes Ergebnis auf. Die Mittelwerte liegen alle sehr eng beieinander, vor allem das untere ($M = 3.37$, $SD = .94$) und das mittlere Bildungsniveau ($M = 3.35$, $SD = .97$) unterscheiden sich kaum. Der Wert des hohen Bildungsniveaus ist etwas höher ($M = 3.51$, $SD = .92$). Dass die Mittelwerte des Aktivitätsgrades aller drei Bildungsniveaus derart eng beisammen sind bedeutet zum einen, dass es dem 8er-Rat gelingt alle gleichermaßen zu beteiligen und der Wert über der kategorialen Mitte von „3“ zeigt zugleich, dass eine Beteiligung durchaus stattfindet. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern links-schief, rechts-steil, aber Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test gegeben ($p > .05$). Eine Stärke des Effekts ist praktisch nicht vorhanden ($\eta^2 = .004$) und statistisch auch nicht signifikant ($F(2, 314) = .628$, $p > .05$).

Tabelle 10: Mittelwerte der Aktivität im 8er-Rat in Abhängigkeit des Bildungsniveaus

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Unteres Bildungsniveau	3.37	.94	114
Mittleres Bildungsniveau	3.35	.97	144
Hohes Bildungsniveau	3.51	.92	59
Gesamt	3.38	.95	317

Anmerkungen: 5-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist gegeben (Levene-Test: $F(2, 314) = .202$, $p = .817$).

ANOVA: $F(2, 314) = .628$, $p = .534$.

$\eta = .063$, $\eta^2 = .004$. $R = .042$, $R^2 = .002$.

Pearson's $r = .042$, $p = .226$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Betrachtung der gegebenen Antwortkategorien zeigt eine geringfügige Zunahme der Aktivität innerhalb des Modells mit ansteigendem Bildungsniveau. Eine Ausnahme stellt das untere Bildungsniveau bei der Antwortmöglichkeit „eher aktiv“ dar, die überproportional häufig gewählt worden ist. Dies führt dazu, dass selbst die kumulierten Werte des aktiven Verhaltens des unteren Bildungsniveaus leicht über denen des mittleren Bildungsniveaus liegen (50,9 % zu 48,6 %). Auch wenn insgesamt der Aktivitätsgrad mit zunehmendem Bildungsniveau leicht ansteigt existieren nahezu keine Unterschiede und dem Modell des 8er-Rates muss attestiert werden, dass ein Großteil des mittleren (82,6 %) und insbesondere des unteren (80,7 %) Bildungsniveaus sich selbst als mindestens mittelmäßig aktiv einschätzen – und das ist, vor allem in Relation zu anderen Jugendbeteiligungsformaten, ein positives Resultat, zeugt es doch davon, dass es dem 8er-Rat gelingt, die niedriger Gebildeten innerhalb des Modells zu aktivieren. Dass dieser Wert (mit 88,2 %) bei dem oberen Bildungsniveau noch einmal höher ausfällt bestätigt sich erwartungsgemäß und schmälert die Errungenschaften und das Potenzial des 8er-Rates in puncto Einbezug und Aktivierung beteiligungsferner(er) Gruppen in keinster Weise.

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung des Grades der Aktivität im 8er-Rat nach Bildungsniveau in %

Bildungsniveau	Grad der Aktivität				
	sehr passiv	eher passiv	mittelmäßig	eher aktiv	sehr aktiv
Unteres Bildungsniveau	2,6	16,7	29,8	43,0	7,9
Mittleres Bildungsniveau	4,9	12,5	34,0	40,3	8,3
Hohes Bildungsniveau	3,4	8,5	32,2	45,8	10,2
Gesamt	3,8	13,2	32,2	42,3	8,5

Anmerkungen: N = 317, $\eta = .063$, $\eta^2 = .004$, R = .042 n.s. (p = .226).

Quelle: Eigene Berechnungen.

Das Modell unter Einbezug der Erklärungsfaktoren kann 7,5 Prozent der Varianz der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen erklären. Das Modell hat mit einem *korrigierten* $R^2 = .075$ eine schwache bis moderate Anpassungsgüte und die ausgewählten Prädiktoren sagen signifikant das Kriterium (Aktivitätsgrad) voraus ($F(4, 274) = 6.599$, $p < .001$). Die Motivationsdispositionen ($beta = .254$) erzielen den größten Aktivierungseffekt zu einer Beteiligung innerhalb des Modells des 8er-Rates mit einer annähernd mittleren Stärke, dieser ist zudem signifikant ($p < .001$), gefolgt von der Ressourcenausstattung mit kleiner Effektstärke ($beta = .156$), die aber knapp am 95%-igen Signifikanzniveau scheitert ($p = .056$).

Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass die Aktivität in hohem Maße von Persönlichkeitsmerkmalen wie beispielsweise Schüchternheit bzw. Selbstbewusstsein und rhetorischen Kompetenzen beeinflusst wird. Die Erfassung dieser Eigenschaften wurde versucht über die Civic Skills, die sich in den Ressourcen wiederfinden, zu bewerkstelligen, allerdings konnte dies nur eingeschränkt geschehen (verglichen mit psychologischen Tests bzw. psychometrischen Messinstrumenten) und ist damit möglicherweise unzureichend erfolgt.

Tabelle 12: Erklärungsmodell für den Aktivitätsgrad im Modell

	b	beta
Konstante	2.088	
Bildung	-.024	-.019 n.s.
Ressourcenausstattung	.156	.120 n.s.
Motivationsdispositionen	.254	.216 ***
Netzwerkaktivität	.069	.051 n.s.
R² (korrigiert) = .075		
Standardfehler = .88585		
N = 274		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(4, 274) = 6.599$, $p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Das detailliertere Modell der Subfaktoren, ermöglicht eine Varianzaufklärung von 7,5 Prozent und besitzt damit ebenso eine schwache bis moderate Anpassungsgüte (*korrigiertes* $R^2 = .075$), wobei die ausgewählten Prädiktoren ebenfalls signifikant das Kriterium (Aktivitätsgrad) voraussagen ($F(8, 204) = 3.153$, $p < .01$). Die Civic Skills sind mit einem kleinen Effekt der stärkste Prädiktor und auch der einzige, der signifikant geworden ist ($beta = .143$, $p < .05$).

Während bei dem einfacheren Modell die Motivationsdispositionen den ausschlaggebenden Faktor darstellen, sind es bei dem komplexeren Modell die Civic Skills, die im direkten Vergleich aber geringere Werte aufweisen.

Tabelle 13: Erklärungsmodell für den Aktivitätsgrad im Modell mit höherem Detaillierungsgrad

	b	beta
Konstante	1.681	
Bildung	.000	.000 n.s.
Ressourcenausstattung		
SöS-light	.062	.073 n.s.
Civic Skills	.190	.143 *
Zeit	.036	.061 n.s.
Motivationsdispositionen		
Politisches Interesse	.082	.111 n.s.
Eingeschätzte Selbstwirksamkeit	.092	.093 n.s.
Politische Informiertheit	.091	.083 n.s.
Netzwerkaktivität	.008	.006 n.s.
R² (korrigiert) = .075		
Standardfehler = .81765		
N = 204		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(8, 204) = 3.153$, $p = .002$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die nachhaltige Beteiligung wird im Zuge der dritten forschungsleitenden Frage untersucht. Diese Analyse ist zweidimensional angelegt, innerhalb des Modells und vergleichend mit der Kontrollgruppe. Die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates ist bei dem oberen Bildungsniveau mit Abstand am höchsten ($M = 3.76$, $SD = .69$), gefolgt von dem unteren Bildungsniveau ($M = 3.19$, $SD = 1.00$) und wiederum dahinter, mit nur geringer Differenz, das mittlere Bildungsniveau ($M = 3.04$, $SD = .78$). Alle Mittelwerte befinden sich im zustimmenden Bereich der Skala, oberhalb der Mittelkategorie von „3“, und deuten somit auf eine positive Wahrscheinlichkeit zu einer nachhaltigen Beteiligung hin. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern mit ausgeprägter Tendenz zur Mitte bzw. den Antwortkategorien 3 und 4. Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test nicht gegeben ($p < .05$)⁸¹. Der Mittelwertunterschied erweist statistische Signifikanz (Welche-Test $F(2, 146.904) = 19.150$, $p < .001$) und die Effektstärke kann als mittel bis groß klassifiziert werden ($\eta^2 = .096$), bei kleiner bis mittlerer Korrelation ($r = .196$, $p < .001$).

⁸¹ Die Varianzen der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung von TeilnehmerInnen des 8er-Rates unterscheiden sich nach Bildungsniveau signifikant ($p < .05$), somit kann **nicht** von homogenen Varianzen ausgegangen werden (d.h. Varianzheterogenität ist vorliegend). Daher wird zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte statt der einfaktoriellen ANOVA die Welch-ANOVA interpretiert, da der Welch-Test als Testverfahren robust gegenüber derartigen Verletzungen ist.

Tabelle 14: Mittelwerte der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates in Abhängigkeit des Bildungsniveaus

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Unteres Bildungsniveau	3.19	1.00	90
Mittleres Bildungsniveau	3.04	.78	120
Hohes Bildungsniveau	3.76	.69	56
Gesamt	3.42	.92	266

Anmerkungen: 5-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist **nicht** gegeben (Levene-Test: $F(2, 263) = 4.650, p = .010$).

Welch-ANOVA: $F(2, 146.904) = 19.150, p < .001$.

$\eta = .310, \eta^2 = .096, R = .196, R^2 = .038$.

Pearson's $r = .196, p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Beide positiven Antwortkategorien zusammengenommen generieren einen Wert von 45,1 Prozent, demgegenüber die Addition beider negativen Antwortkategorien einen Wert von nur 13,6 Prozent produziert. Die detailliertere Auswertung zeigt deutlich, dass eine nachhaltige Beteiligung mit dem Besuch eines Gymnasiums, verglichen mit den anderen Schulformen, mehr als doppelt so wahrscheinlich wird und zu über dreiviertel (76,8 %) bejaht wird. Bei einer zustimmenden Antwort bezüglich einer nachhaltigen Beteiligung liegen das untere und das mittlere Bildungsniveau gleichauf (36,7 %), wohingegen bei dem unteren Bildungsniveau einige wenige mehr eine ablehnende Haltung einnehmen. Auffallend ist jedoch, dass bei einer wahrscheinlichen nachhaltigen Beteiligung bei dem unterem Bildungsniveau beide Antwortkategorien relativ ausgeglichen vergeben wurden, während bei dem mittleren Bildungsniveau eine große Mehrheit eine nachhaltige Beteiligung für „eher wahrscheinlich“ hält und nur wenige „sehr wahrscheinlich“ davon ausgehen. Die Effektstärke ist als mittlerer bis großer Effekt einzuordnen ($\eta^2 = .096$), der statistische Signifikanz aufweist ($p < .001$).

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates nach Bildungsniveau in %

	Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung				
	Sehr unwahrscheinlich	Eher unwahrscheinlich	Mittelmäßig wahrscheinlich	Eher wahrscheinlich	Sehr wahrscheinlich
Bildungsniveau					
Unteres Bildungsniveau	3,3	14,4	45,6	18,9	17,8
Mittleres Bildungsniveau	1,7	15,0	46,7	31,7	5,0
Hohes Bildungsniveau	-	-	23,2	57,1	19,6
Gesamt	1,9	11,7	41,4	32,7	12,4

Anmerkungen: $N = 266, \eta = .310, \eta^2 = .096, R = .216^{***} (p < .001)$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Das Modell unter Einbezug der Erklärungsfaktoren kann 26,0 Prozent der Varianz der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen erklären. Mit einem *korrigierten* $R^2 = .260$ wird eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung nur knapp verfehlt und die ausgewählten Prädiktoren sagen signifikant das Kriterium (Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung) voraus ($F(4, 236) = 22.063, p < .001$). Die Motivationsdispositionen besitzen mit einer mittleren Effektstärke die größte Erklärungskraft ($beta = .332$) und die höchste Signifikanz ($p < .001$) für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung. Daran schließt sich die Netzwerkaktivität ($beta = .175, p < .01$) an. Aber auch die Ressourcenausstattung ($beta = .155, p < .05$) besitzt noch signifikante Erklärungsanteile. Die Effektstärken beider zuletzt genannten Prädiktoren sind als klein zu interpretieren. Die Bildung weist als Prädiktor knapp keine Signifikanz auf ($p = .057$). Die Motivationsdispositionen tragen fast doppelt so viel wie die Netzwerkaktivität und mehr als doppelt so viel wie die Ressourcenausstattung zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung bei.

Tabelle 16: Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates

	b	beta
Konstante	1.014	
Bildung	.131	.111 n.s.
Ressourcenausstattung	.190	.155 *
Motivationsdispositionen	.380	.332 ***
Netzwerkaktivität	.230	.175 **
R² (korrigiert) = .260		
Standardfehler = .75921		
N = 236		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(4, 236) = 22.063, p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Wird das simple Modell um die Prädiktoren Bewertungsgüte und Aktivitätsgrad ergänzt, erhöht sich die Varianzaufklärung auf 49,5 Prozent (*korrigiertes* $R^2 = .495$) mit gegebener Vorhersagesignifikanz ($F(6, 232) = 39.835, p < .001$). Der mit deutlichem Abstand stärkste Prädiktor, zudem mit der größten Signifikanz, für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung ist die Bewertungsgüte ($beta = .459, p < .001$). Das entspricht der Interpretation einer mittleren, beinahe großen, Stärke des Effekts. Bis auf die Bildung wurden alle weiteren Prädiktoren auf dem 99%-Signifikanzniveau abgesichert ($p < .01$) und verfügen über eine kleine Effektstärke. Dabei erweisen sich die Ressourcenausstattung, der Aktivitätsgrad und die Motivationsdispositionen als nahezu identisch ($beta = .156, .155, .154$), nur die Netzwerkaktivität liegt leicht zurück ($beta =$

.146). Die Bewertungsgüte trägt grob dreimal mehr zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung bei als die restlichen Prädiktoren.

Tabelle 17: Erweitertes Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates

	b	beta
Konstante	-.153	
Bildung	.027	.023 n.s.
Ressourcenausstattung	.191	.156 **
Motivationsdispositionen	.175	.154 **
Netzwerkaktivität	.190	.146 **
Bewertungsgüte	.402	.459 ***
Aktivitätsgrad	.158	.155 **
R² (korrigiert) = .495		
Standardfehler = .62648		
N = 232		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(6, 232) = 39.835$, $p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Das detailliertere Erklärungsmodell der Subfaktoren ermöglicht eine Varianzaufklärung von 33,5 Prozent und besitzt damit starke Anpassungsgüte (*korrigiertes $R^2 = .335$*), wobei die ausgewählten Prädiktoren ebenfalls signifikant das Kriterium (Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung) voraussagen ($F(8, 188) = 13.366$, $p < .001$). Als stärkster Prädiktor mit der höchsten Signifikanz zeichnet sich die eingeschätzte Selbstwirksamkeit mit einer nahezu mittleren Effektstärke (*beta = .292*, $p < .001$) ab. Darauf folgend besitzt die Netzwerkaktivität den zweithöchsten Erklärungsanteil (*beta = .173*, $p < .01$) und dahinter befinden sich die Civic Skills (*beta = .139*, $p < .05$), beide mit kleinen Effekten. Die eingeschätzte Selbstwirksamkeit trägt über eineinhalbmal mehr als die Netzwerkaktivität und über das Doppelte wie die Civic Skills zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung bei.

Tabelle 18: Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates mit höherem Detaillierungsgrad

	b	beta
Konstante	.344	
Bildung	.081	.074 n.s.
Ressourcenausstattung		
SöS-light	.047	.058 n.s.
Civic Skills	.175	.139 *
Zeit	.025	.043 n.s.
Motivationsdispositionen		
Politisches Interesse	.095	.133 n.s.
Eingeschätzte Selbstwirksamkeit	.290	.292 ***
Politische Informiertheit	.168	.157 n.s.
Netzwerkaktivität	.216	.173 **
R² (korrigiert) = .335		
Standardfehler = .67291		
N = 188		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(8, 188) = 13.366$, $p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Wird das komplexere Erklärungsmodell um die Bewertungsgüte und den Aktivitätsgrad erweitert, erhöht sich die Varianzaufklärung auf 51,1 Prozent (*korrigiertes* $R^2 = .511$) mit gegebener Vorhersagesignifikanz ($F(10, 184) = 21.272$, $p < .001$). Der stärkste Prädiktor, zudem mit der höchsten Signifikanz, für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung ist erneut die Bewertungsgüte mit einem mittleren bis großen Effekt ($beta = .432$, $p < .001$). Die eingeschätzte Selbstwirksamkeit ist nur noch der schwächste signifikante Prädiktor ($beta = .130$, $p < .05$). Die Civic Skills ($beta = .175$, $p < .01$) und die Netzwerkaktivität ($beta = .159$, $p < .01$) liegen dazwischen und tauschen ihre Positionen. Alle drei Prädiktoren mit kleiner Effektstärke. Die Bewertungsgüte trägt fast zweieinhalbmals mehr zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung bei als die Civic Skills, 2.72 mal mehr als die Netzwerkaktivität und 3.32 mal mehr als die eingeschätzte Selbstwirksamkeit.

Tabelle 19: Erweitertes Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung der TeilnehmerInnen des 8er-Rates mit höherem Detaillierungsgrad

	b	beta
Konstante	-.485	
Bildung	-.004	-.003 n.s.
Ressourcenausstattung		
SöS-light	.058	.072 n.s.
Civic Skills	.221	.175 **
Zeit	.026	.044 n.s.
Motivationsdispositionen		
Politisches Interesse	.043	.060 n.s.
Eingeschätzte Selbstwirksamkeit	.128	.130 *
Politische Informiertheit	.116	.109 n.s.
Netzwerkaktivität	.198	.159 **
Bewertungsgüte	.362	.432 ***
Aktivitätsgrad	.089	.092 n.s.
R² (korrigiert) = .511		
Standardfehler = .57665		
N = 184		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(10, 184) = 21.272$, $p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Ein Vergleich der beiden Gruppen stellt sich wie folgt dar. Eine nachhaltige Beteiligung wird von der Kontrollgruppe ($M = 1.99$, $SD = .81$) minimal öfter in Betracht gezogen als von den 8er-Räten ($M = 1.97$, $SD = .82$), der Mittelwertunterschied weist jedoch weder eine nennenswerte Effektstärke ($d = -.025$) noch statistische Signifikanz auf ($t(634) = .389$, $p > .05$). Beide Mittelwerte befinden sich unterhalb der neutralen Kategorie („2“) und damit im negativen Bereich, somit wird die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung eher verneint – wobei die Abweichung nur sehr gering ist. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), alle Antwortkategorien wurden sehr ausgeglichen gewählt. Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test gegeben ($p > .05$). Die Teilnahme am Modell korreliert nicht mit der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung ($r = -.015$, $p > .05$).

Tabelle 20: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit von der Teilnahme am 8er-Rat

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Kontrollgruppe	1.99	.81	367
8er-Rat	1.97	.82	269
Gesamt	1.98	.81	636

Anmerkungen: 3-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist gegeben (Levene-Test: $F(1, 634) = .514$, $p = .474$).

ANOVA: $F(1, 634) = .151$, $p = .697$.

$t(634) = .389$, $p = .697$. 95%-Konfidenzintervall: $-.102$ bis $.153$.

Cohen's $d = -.025$, 95%-Konfidenzintervall $-.182$ bis $.133$.

Pearson's $r = -.015$, $p = .349$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Wird statt der Teilnahme am Modell das Bildungsniveau als Referenz herangezogen zeichnet sich folgendes Bild: Eine nachhaltige Beteiligung wird von dem unteren Bildungsniveau am geringfügigsten ($M = 1.88, SD = .82$), von dem hohen Bildungsniveau am stärksten ($M = 2.13, SD = .79$) in Betracht gezogen und das mittlere Bildungsniveau sortiert sich dazwischen ein ($M = 1.97, SD = .80$). Das untere und das mittlere Bildungsniveau befinden sich somit im ablehnenden Bereich der Skala unterhalb von „2“, das hohe Bildungsniveau befindet sich darüber und steht einer nachhaltigen Beteiligung offener gegenüber. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern alle Antwortkategorien stets einigermaßen ausgeglichen. Die visuelle Beurteilung der Histogramme zeigt für das untere Bildungsniveau von den ablehnenden, über die neutralen bis hin zu den zustimmenden Antworten eine leicht abfallende Tendenz, bei dem mittleren Bildungsniveau in etwa den Level haltend und bei dem hohen Bildungsniveau eine leicht ansteigende Bereitschaft. Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test gegeben ($p > .05$). Die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung unterscheidet sich statistisch signifikant für die verschiedenen Bildungsgruppen ($F(2, 633) = 4.28, p < .05$), allerdings nur mit kleinem Effekt ($\eta^2 = .013$). Die Korrelation zwischen der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung und der Bildung ist auf dem Niveau von .01 (1-seitig) signifikant ($p < .01$).

Tabelle 21: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit des Bildungsniveaus

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Unteres Bildungsniveau	1.88	.82	206
Mittleres Bildungsniveau	1.97	.80	265
Hohes Bildungsniveau	2.13	.79	165
Gesamt	1.98	.81	636

Anmerkungen: 3-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist gegeben (Levene-Test: $F(2, 633) = .710, p = .492$).

ANOVA: $F(2, 633) = 4.280, p = .014$.

$\eta = .116, \eta^2 = .013, R = .113, R^2 = .013$.

Pearson's $r = .113, p = .002$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Insgesamt betrachtet ist die geäußerte Bereitschaft zur Ausführung einer nachhaltigen Beteiligung bei der Kontrollgruppe minimal stärker ausgeprägt als bei den 8er-Räten (um 0,3 Prozentpunkte). Durch Addition der Mittelkategorie „vielleicht“ zu der positiven Antwortkategorie wird die Lücke ein wenig größer (67,3 % zu 65,1 %). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass im direkten Vergleich mit der Kontrollgruppe etwas mehr 8er-Räte (2,2 %) die Bereitschaft zu einer nachhaltigen Beteiligung kategorisch bzw.

definitiv verneinen. In beiden Gruppen steigt die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung mit ansteigendem Bildungsniveau. Über beide Gruppen hinweg wird eine ablehnende Haltung in der Mehrheit von dem unteren Bildungsniveau eingenommen, demgegenüber stellt das hohe Bildungsniveau die Mehrheit bei der zustimmenden Haltung. In beiden Gruppen ist die Effektstärke identisch und als unbedeutend einzustufen (jeweils $\eta^2 = .013$). Die Korrelationskoeffizienten unterscheiden sich nicht nennenswert und sind auf dem einseitigen Niveau von .05 signifikant ($r = .113$, $p < .05$ bei der Kontrollgruppe und $r = .112$, $p < .05$ bei den 8er-Räten).

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung nach Bildungsniveau in %

	Konsideration sich (mehr) zu engagieren		
	nein	vielleicht	ja
Kontrollgruppe			
Unteres Bildungsniveau	39,5	31,6	28,9
Mittleres Bildungsniveau	32,9	37,8	29,4
Hohes Bildungsniveau	25,5	36,4	38,2
Gesamt	32,7	35,4	31,9
8er-Rat			
Unteres Bildungsniveau	40,2	32,6	27,2
Mittleres Bildungsniveau	35,2	32,8	32,0
Hohes Bildungsniveau	25,5	36,4	38,2
Gesamt	34,9	33,5	31,6

Anmerkungen:

Kontrollgruppe

$N = 367$, $\eta = .116$, $\eta^2 = .013$, $r = .113$, $p = .015$

8er-Rat

$N = 269$, $\eta = .113$, $\eta^2 = .013$, $r = .112$, $p = .034$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Betrachtung der Überlegung zu einer nachhaltigen Beteiligung unter Berücksichtigung der Ressourcenausstattung ergibt, dass eine nachhaltige Beteiligung am geringfügigsten von der am schwächsten ausgestatteten Gruppe in Betracht gezogen wird ($M = 1.90$, $SD = .85$), nachfolgend mit geringem Abstand von der mittleren Gruppe ($M = 1.93$, $SD = .82$) und mit einem etwas größerem Abstand am häufigsten für die gut ausgestattete Gruppe eine Option darstellen könnte ($M = 2.07$, $SD = .78$). Die beiden schwächer ausgestatteten Gruppen liegen damit unterhalb der Mittelkategorie („2“), die stark ausgestattete Gruppe darüber. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), ohne erkennbares Muster, aber Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test gegeben ($p > .05$). Die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung unterscheidet sich nicht statistisch signifikant für die verschiedenartig verfügbaren Ressourcenausstattun-

gen ($F(2, 633) = 2.428, p > .05$) und die Grenze für eine kleine Effektstärke wird nicht erreicht ($\eta^2 = .008$). Die Korrelation zwischen der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung und der Verfügbarkeit an Ressourcen ist auf dem Niveau von .05 (1-seitig) signifikant ($p < .05$).

Tabelle 23: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit der Ressourcenausstattung

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Geringe Ressourcenausstattung	1.90	.85	81
Mittlere Ressourcenausstattung	1.93	.82	307
Hohe Ressourcenausstattung	2.07	.78	248
Gesamt	1.98	.81	636

Anmerkungen: 3-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist gegeben (Levene-Test: $F(2, 633) = 1.667, p = .190$).

ANOVA: $F(2, 633) = 2.428, p = .089$.

$\eta = .087, \eta^2 = .008, R = .082, R^2 = .007$.

Pearson's $r = .082, p = .020$.

Werte der nicht-kategorisierten Variable „Ressourcenausstattung“:

$\eta = .192, \eta^2 = .037, R = .113, R^2 = .013$.

Pearson's $r = .113, p = .002$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Erwägung einer nachhaltigen Beteiligung in Verbindung mit den Motivationsdispositionen offenbart, dass eine nachhaltige Beteiligung am seltensten für die Gruppe mit niedrigen Motivationsdispositionen von Interesse ist ($M = 1.59, SD = .82$), mit einem deutlichen Abstand folgt die Gruppe, die im mittleren Bereich anzusiedeln ist ($M = 1.96, SD = .78$) und mit einem abermals gesteigertem Abstand, der beinahe einen kompletten Skalenpunkt beträgt, die Gruppe mit hohen Motivationsdispositionen, die ein nachhaltiges Engagement am häufigsten erwägt ($M = 2.46, SD = .60$). Die beiden niedriger motivierten Gruppen liegen damit unterhalb der Mittelkategorie („2“), die hoch motivierte Gruppe darüber. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$). Die visuelle Beurteilung der Histogramme veranschaulicht die Mittelwertanalyse; bei niedriger Ausstattung an Motivationsdispositionen ist die Verteilung abfallend, bei mittelmäßigem Vorhandensein einigermaßen ausgeglichen mit leichter Tendenz zur Mitte, und mit Aufweisen von hohen Werten ansteigend. Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test nicht gegeben ($p < .001$)⁸². Die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung unterscheidet sich statistisch signifikant für die abweichend vorhandenen Motivations-

⁸² Die Varianzen der Konsideration über eine nachhaltigen Beteiligung unterscheiden sich bei den Gruppen mit unterschiedlich stark ausgeprägten Motivationsdispositionen signifikant ($p < .001$), somit kann **nicht** von homogenen Varianzen ausgegangen werden (d.h. Varianzheterogenität ist vorliegend). Daher wird zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte statt der einfaktoriellen ANOVA die Welch-ANOVA interpretiert, da der Welch-Test als Testverfahren robust gegenüber derartigen Verletzungen ist.

dispositionen (Welch-Test $F(2, 309.614) = 56.425, p < .001$) mit einer nahezu als groß einzuordnenden Effektstärke ($\eta^2 = .130$). Die Korrelation zwischen der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung und dem Ausmaß von Motivationsdispositionen ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 0,1 Prozent signifikant ($p < .001$).

Tabelle 24: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit der Motivationsdispositionen

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Niedrige Motivationsdispositionen	1.59	.82	145
Mittlere Motivationsdispositionen	1.96	.78	346
Hohe Motivationsdispositionen	2.46	.60	140
Gesamt	1.99	.81	631

Anmerkungen: 3-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist **nicht** gegeben (Levene-Test: $F(2, 628) = 7.246, p < .001$).

Welch-ANOVA: $F(2, 309.614) = 56.425, p < .001$.

$\eta = .361, \eta^2 = .130, R = .358, R^2 = .128$.

Pearson's $r = .358, p < .001$.

Werte der nicht-kategorisierten Variable „Motivationsdispositionen“:

$\eta = .374, \eta^2 = .140, R = .373, R^2 = .139$.

Pearson's $r = .373, p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Aktivität innerhalb der Netzwerke wirkt sich auf eine mögliche nachhaltige Beteiligung folgendermaßen aus: Je höher das Engagement der sozialen Bezugspersonen, desto höher auch die Konsideration bezüglich einer nachhaltigen Beteiligung. In der Gruppe mit inaktiven Netzwerken sind die Werte am niedrigsten ($M = 1.87, SD = .85$), sie steigen bei den etwas aktiven Netzwerken leicht an ($M = 1.90, SD = .80$) und erhöhen sich bei den überdurchschnittlich aktiven Netzwerken deutlich ($M = 2.22, SD = .75$). Die beiden Personengruppen mit weniger oder gar nicht aktiven Netzwerken liegen damit unterhalb der Mittelkategorie („2“), die Gruppe mit ausgeprägt aktiven Netzwerken darüber. Es gab keine Ausreißer (beurteilt mit dem Box-Plot). Die Daten waren für keine Gruppe normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$), sondern in Richtung positiver Antwort in den ersten beiden Gruppen abnehmend und bei der dritten Gruppe zunehmend. Varianzhomogenität war gemäß dem Levene-Test gegeben ($p > .05$). Die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung unterscheidet sich statistisch signifikant für die unterschiedlich aktiven Netzwerke ($F(2, 621) = 10.756, p < .001$), jedoch lediglich mit kleiner Effektstärke ($\eta^2 = .033$). Die Korrelation zwischen der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung und der engagementellen Aktivität der Bezugspersonen in den Netzwerken ist auf dem Niveau von .001 (1-seitig) signifikant ($p < .001$).

Tabelle 25: Mittelwerte von der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung in Abhängigkeit der Netzwerkaktivität

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Inaktive Netzwerke	1.87	.85	120
Kaum aktive Netzwerke	1.90	.80	326
Ausgeprägt aktive Netzwerke	2.22	.75	178
Gesamt	1.99	.81	624

Anmerkungen: 3-stufige Skala.

Varianzhomogenität/Homoskedastizität ist gegeben (Levene-Test: $F(2, 621) = 2.330, p = .098$).

ANOVA: $F(2, 621) = 10.756, p < .001$.

$\eta = .183, \eta^2 = .033, R = .161, R^2 = .026$.

Pearson's $r = .161, p < .001$.

Werte der nicht-kategorisierten Variable „Netzwerkaktivität“:

$\eta = .244, \eta^2 = .060, R = .201, R^2 = .040$.

Pearson's $r = .201, p < .001$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Ein mittelstarker Effekt ($\eta^2 = .064$) bei erreichter Signifikanz ($F(13, 562) = 2.941, p < .001, N = 576$) und gegebener Varianzhomogenität, bezogen auf die Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung, ist mit der Ausübung vergangener oder gegenwärtiger Engagements verbunden. Auf den ersten Blick könnte angenommen werden, und das wäre wenig überraschend, dass sich diejenigen, die sich bereits engagiert haben oder sich aktuell engagieren auch einem zukünftigen Engagement verhältnismäßig aufgeschlossen entgegenstehen. Bei Betrachtung der Mittelwerte fällt aber auf, dass sich erst diejenigen Befragten mit drei oder mehr Aktivitäten im affirmativen Bereich befinden ($M = 2.24, SD = .75, N = 187$). Für Personen mit ein oder zwei Aktivitäten ergibt sich ein Mittelwert unterhalb der Mittelkategoriegrenze ($M = 1.91, SD = .79, N = 273$) und der Wert bei gar keiner Aktivität liegt nochmals darunter ($M = 1.79, SD = .829, N = 116$).

Bei der logistischen ordinalen Regression bestimmt das Vorzeichen die Wirkungsrichtung der Einflussvariable auf die zu erklärende Variable (Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung) in Relation zu der Referenzgruppe (gekennzeichnet mit „0^{acc}“ und daher redundant), die der höchsten Ausprägung entspricht. Die Rangfolge der einzelnen Kategorien und die Höhe der (positiven oder negativen) Werte lassen Rückschlüsse auf die Einflussstärke zu und ermöglichen die Berechnung von quantifizierten Chancenverhältnissen.

Die Güte der Anpassung aller drei Modelle ist in Ordnung ($r = .135, .124$, im vergleichenden Modell $.427$ bei der Kontrollgruppe und $.074$ bei den 8er-Räten), aber die Beurteilung des Modelfits fällt in drei Fällen kritisch aus (*Nagelkerke* = $.163, .199, .136$) und kann nur innerhalb des vergleichenden Modells aufseiten der 8er-Räte als akzeptabel gelten (*Nagelkerke* = $.248$). Dies resultiert in einer eingeschränkten Vorhersagequa-

lität, die eher Trends/Tendenzen andeutet, denn statistisch abgesicherte Faktizitäten ausdrückt.

Gemäß den Erwartungen werden die Überlegungen zu einer nachhaltigen Beteiligung mit steigendem Bildungsniveau ernsthafter, d.h. öfter in Erwägung gezogen, wobei der Wert für das untere Bildungsniveau gerade noch den erforderlichen Signifikanzgrenzwert unterschreitet, der Wert des mittleren Bildungsniveaus jedoch nicht. Bei der Ressourcenausstattung sind die errechneten Werte gegenläufig zu den Erwartungen, da die Werte mit der abfallenden Verfügbarkeit an Ressourcen ansteigen. Dies bedeutet: Je geringer die Ressourcenverfügbarkeit, desto größer die Konsideration zu einer nachhaltigen Beteiligung. Allerdings erreichen diese Werte das erforderliche Signifikanzniveau nicht. Die Werte der Motivationsdispositionen verlaufen wieder erwartungsgemäß und sind signifikant. Je höher diese ausfallen, desto eher wird eine nachhaltige Beteiligung in Betracht gezogen. Ähnliches gilt für die Netzwerkaktivität, wobei die Schülerinnen und Schüler in inaktiven Netzwerken geringere negative Werte aufweisen als diejenigen in geringfügig aktiven Netzwerken, was bedeutet, dass diese noch eher zu einer nachhaltigen Beteiligung bereit wären als die mittlere Gruppierung, wobei für diese Signifikanz erlangt wurde, für die inaktiven Netzwerke jedoch nicht. Die Kontrollgruppe erwägt eher als die 8er-Räte sich nachhaltig zu beteiligen, aber auch hier liegt keine Signifikanz vor.

Die Motivationsdispositionen scheinen deutlich die größten Effekte hervorzubringen, mit Abstand gefolgt von der Bildung und der Netzwerkaktivität, die beide in etwa gleichauf liegen. Daran schließt sich die Ressourcenausstattung an und die Teilnahme scheint kaum einen Einfluss zu haben. Hierbei handelt es sich um eine Interpretation der Gewichtung der Parameter und nicht um eine Rangfolge.

Das quantifizierte Chancenverhältnis, dass sich eine Person aus der Kontrollgruppe eher nachhaltig beteiligen würde als eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer des 8er-Rates beträgt $1,055 : 1$, die Wahrscheinlich liegt also ohne die Teilnahme um 5,5 Prozent höher und verhält sich somit hypothesenkonträr. Ein Vergleich des hohen Bildungsniveaus mit dem unteren Bildungsniveau ergibt ein Verhältnis von $1 : 0,66$ (bedeutet eine 44 % geringere Wahrscheinlichkeit) und das Verhältnis im Vergleich mit dem mittleren Bildungsniveau entspricht $1 : 0,79$ (die Wahrscheinlichkeit ist um 21 % geringer). Die niedrige Ressourcenausstattung sorgt im Vergleich zur hohen zu einem Chancenverhältnis von $1,28 : 1$ für eine nachhaltige Beteiligung (28 % wahrscheinlicher) und verhält sich damit entgegen der Erwartung. So wie auch die mittlere Ressourcenausstat-

tung, die sich aber nur marginal absetzt (1,01 : 1 bzw. 1 %). Mit hohen Motivationsdispositionen wird eine nachhaltige Beteiligung um ein vielfaches wahrscheinlicher (um 87,4 % bzw. 66,2 %), denn das Chancenverhältnis im Vergleich zu den geringen Motivationsdispositionen beträgt lediglich 1 : 0,126 und im Vergleich zu den mittleren Motivationsdispositionen auch nur 1 : 0,338. Auch die Aktivität der Netzwerke ist für eine nachhaltige Beteiligung förderlich (wenn auch nicht linear, sondern mit vertauschten Chancenverhältnissen), so ergibt der Vergleich der ausgeprägt aktiven Netzwerke mit den geringfügig aktiven Netzwerken einen Wert von 1 : 0,647 (35,3 % erhöhte Wahrscheinlichkeit) und mit den inaktiven Netzwerken einen Wert von 1 : 0,713 (28,7 % größere Wahrscheinlichkeit).

Tabelle 26: Erklärungsmodell für die Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung beider Gruppen

		Schätzer	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
				Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	Nachhaltige Beteiligung nein	-2.268	.000	-2.791	-1.745
	Nachhaltige Beteiligung vielleicht	-.637	.011	-1.128	-.146
Lage	Bildung				
	Unteres Bildungsniveau	-.416	.049	-.832	-.001
	Mittleres Bildungsniveau	-.236	.218	-.612	.140
	Hohes Bildungsniveau	0 ^a	.	.	.
	Ressourcenausstattung				
	Niedrige Ressourcenausstattung	.247	.342	-.263	.757
	Mittlere Ressourcenausstattung	.010	.953	-.322	.342
	Hohe Ressourcenausstattung	0 ^a	.	.	.
	Motivationsdispositionen				
	Geringe Motivationsdispositionen	-2.073	.000	-2.566	-1.581
	Mittelmäßige Motivationsdispositionen	-1.086	.000	-1.478	-.695
	Hohe Motivationsdispositionen	0 ^a	.	.	.
	Netzwerkaktivität				
	Inaktive Netzwerke	-.338	.166	-.817	.140
	Geringfügig aktive Netzwerke	-.435	.020	-.804	-.067
	Ausgeprägt aktive Netzwerke	0 ^a	.	.	.
	Teilnahme am Modell				
Teilnahme nein	.054	.731	-.253	.360	
Teilnahme ja	0 ^a	.	.	.	

Anmerkungen: Verknüpfungsfunktion: Logit. Parameter mit a wurden wegen Redundanz auf Null gesetzt. N = 621.

Gütekriterien/Pseudo R-Quadrat: Cox und Snell (.145), Nagelkerke (.163), McFadden (.071).

Modellanpassung: Likelihood-Ratio 563.066, $\chi^2 = 97.450$, df(9), $p < .001$.

Anpassungsgüte: Pearson $\chi^2 = 269.534$, df(245), $p = .135$.

Abweichung $\chi^2 = 307.100$, df(245), $p = .004$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

In diesem detaillierteren Modell ist die Wirkungsrichtung der Bildung, im Gegensatz zum ersten Modell, nicht mehr eindeutig. Zwar sind die Werte für das untere Bildungsniveau erwartungsgemäß geringer als die der Referenzgruppe, dafür sind die Werte des mittleren Bildungsniveaus minimal höher, was eine größere Bereitschaft für eine nachhaltige Beteiligung im Vergleich zum hohen Bildungsniveau bedeutet, wenn auch nur sehr gering und ohne signifikant zu werden. Kein Wert der drei Subfaktoren der Ressourcenausstattung erreicht das erforderliche Signifikanzniveau. Die Tendenz der Auswirkung der Ressourcenausstattung, invers der Erwartung, wiederholt sich auch in die-

sem Modell für zwei von drei Subfaktoren. Nur bei dem SöS-light ist dies nicht der Fall. Zwar ist auch hier eine Anomalie vorliegend, indem die Gruppe mit mittlerem SöS-light etwas höhere Werte aufweist als die Referenzgruppe mit hohem SöS-light, jedoch hat die Gruppe mit niedrigem SöS-light deutlich kleinere Werte bzw. Werte im negativen Bereich vorzuweisen. Bei den Civic Skills weisen beide schwächere Gruppen höhere Werte auf als die Referenzgruppe mit stark ausgeprägten Civic Skills, wobei die Analyse keine Linearität aufzeigt. Die Werte für diejenigen mit mittelmäßig ausgeprägten Civic Skills sind höher als die bei der Gruppe mit schwach ausgeprägten Civic Skills, d.h. SchülerInnen mit der mittleren Ausprägung üben am ehesten eine nachhaltige Beteiligung aus oder würden am ehesten aktiv werden. Die Daten bezüglich der vorhandenen Zeit verraten, dass je knapper die verfügbare Zeit ist, die zur freien Verfügung steht, desto eher würde eine nachhaltige Beteiligung ausgeübt werden. Dieser Punkt ist besonders interessant, könnte er doch auf einen besonders starken Zusammenhang hindeuten im Sinne von einer hohen Engagementbereitschaft, die in mehr investierter Zeit für Engagements mündet, was wiederum in weniger frei verfügbarer Zeit endet. Eine Korrelationsanalyse zwischen der Anzahl an ausgeübten Engagements und der vorhandenen Freizeit ergibt jedoch nur eine kleine Effektstärke ($r = .126, p < .01, N = 592$). Allerdings wurde nur die Häufigkeit der Engagements erfasst und nicht die dafür aufgewendete Zeit, daher kann das Ergebnis dieser Berechnung auch trügen. Zurück zur Interpretation: Alle Subfaktoren der Motivationsdispositionen entsprechen den Erwartungen und bestätigen das Ergebnis aus dem vorherigen Modell. Je größer das politische Interesse (signifikant) respektive höher die eingeschätzte Selbstwirksamkeit (nicht signifikant) respektive besser die politische Informiertheit (relativ knapp nicht signifikant), desto eher wird eine nachhaltige Beteiligung in Betracht gezogen. Die Wirkung der Netzwerkaktivität verhält sich in gleichbleibender Weise wie bereits im vorausgegangenen Modell, erneut mit vorzufindender Signifikanz bei den geringfügig aktiven Netzwerken und einem nicht signifikanten Wert bei den inaktiven Netzwerken. Auch die größeren Werte und damit eine stärkere Konsideration zu einer nachhaltigen Beteiligung der Kontrollgruppe, im Vergleich zu den 8er-Räten, bestätigen sich in diesem Modell, wobei die Wertedifferenz angewachsen ist, jedoch erneut keine Signifikanz attestiert werden kann.

Nach der Stärke des Einflusseffektes scheinen sich die Faktoren folgendermaßen zu ordnen: Politisches Interesse, politische Informiertheit, Netzwerkaktivität, eingeschätzte Selbstwirksamkeit, SöS-light, Zeit, Bildung, Civic Skills und die Teilnahme. Hierbei

handelt es sich um eine Interpretation der Gewichtung der Parameter und nicht um eine Rangfolge.

In diesem Modell beträgt das quantifizierte Chancenverhältnis, dass sich eine Person aus der Kontrollgruppe eher nachhaltig beteiligen würde als eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer des 8er-Rates $1,099 : 1$, was einer um 9,9 Prozent erhöhten Wahrscheinlichkeit entspricht. Damit wiederholt sich das vorherige Ergebnis und die Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung zwischen den beiden Gruppen verhält sich erneut konträr der aufgestellten Annahmen, indem sie ohne die Teilnahme höher ausfällt. Die Wahrscheinlichkeit für eine nachhaltige Beteiligung ist bei dem mittleren Bildungsniveau wider den Erwartungen etwas höher als bei dem hohen Bildungsniveau, erwartungsgemäß ist die Wahrscheinlichkeit für das untere Bildungsniveau am geringsten. Ein Vergleich des hohen Bildungsniveaus mit dem unteren Bildungsniveau ergibt ein Verhältnis von $1 : 0,882$ (11,8 % weniger wahrscheinlich) und das Verhältnis im Vergleich mit dem mittleren Bildungsniveau entspricht $1 : 1,011$ (damit um 11 % wahrscheinlicher). Die größten Chancen weisen, widererwarten der Vorhersage, diejenigen mit einem mittleren SöS-light auf. Das Verhältnis beträgt im Vergleich zum hohen SöS-light $1,103 : 1$, also eine um 10,3 Prozent erhöhte Wahrscheinlichkeit zugunsten der mittleren Ausprägung. Das Verhältnis des hohen SöS-light mit dem niedrigen SöS-light beträgt $1 : 0,654$ und demnach eine 34,6 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit. Die Chancen für eine nachhaltige Beteiligung stehen mit schwach ausgeprägten Civic Skills bei $1,068 : 1$ (6,8 % höhere Wahrscheinlichkeit) und mit mittelmäßig ausgeprägten Civic Skills bei $1,099 : 1$ (9,9 % höhere Wahrscheinlichkeit) im Vergleich zu denjenigen mit stark ausgeprägten Civic Skills und stehen somit zumindest teilweise im Widerspruch zu den Erwartungen. Je weniger Zeit zur freien Verwendung verfügbar ist, desto höher das Chancenverhältnis für eine nachhaltige Beteiligung. Daher steigt es bei „genügend Zeit“ im Vergleich mit „etwas Zeit“ auf ein Verhältnis von $1 : 1,088$ (8,8 % wahrscheinlicher) und im Vergleich mit „keine Zeit“ sogar auf $1 : 1,391$ (39,1 % wahrscheinlicher) an. Eine mögliche Ursache hierfür wurde im vorangegangenen Absatz bereits angeführt. Der Einfluss der einzelnen Motivationsdispositionen verläuft entsprechend den Erwartungen. Es gilt für jeden Subfaktor, dass je höher die Ausprägung ausfällt, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Beteiligung. Personen mit mittlerem politischen Interesse kommen auf ein Verhältnis von $0,426 : 1$ und Personen mit einem geringen politischen Interesse sogar nur auf $0,186 : 1$ im Vergleich zu denjenigen, die politisch hoch interessiert sind (und damit auf eine um 57,4 % bzw. 81,4 % geringere Wahrscheinlichkeit). Für Personen mit einer als mittelmäßig eingeschätzten Selbstwirksamkeit gilt ein

Verhältnis von 0,813 : 1 und für diejenigen mit einer schwachen Einschätzung nur ein Verhältnis von 0,651 : 1 im Vergleich zur selbst attestierten hohen Selbstwirksamkeit (die Wahrscheinlichkeit fällt demzufolge um 18,7 % bzw. 34,9 % geringer aus). Eine mittelmäßig politische Informiertheit verringert die Chance um 38,7 Prozent (0,613 : 1) und eine schlechte politische Informiertheit gar um 43,4 Prozent (0,567 : 1) in Relation zu der Gruppe mit subjektiv guter politischer Informiertheit. Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit ausgeprägt aktiven Netzwerken weisen diejenigen mit inaktiven Netzwerken eine um 30,9 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit auf (1 : 0,691) und, entgegen der Erwartungen, dass mit steigender Aktivität in den Netzwerken die Beteiligungsbereitschaft zunimmt, verfügt die Gruppe mit geringfügig aktiven Netzwerken sogar über eine um 35,5 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit (1 : 0,645).

Tabelle 27: Erklärungsmodell für die Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung beider Gruppen mit höherem Detaillierungsgrad

		Schätzer	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
				Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	Nachhaltige Beteiligung nein	-2.655	.000	-3.338	-1.972
	Nachhaltige Beteiligung vielleicht	-.858	.009	-1.505	-.212
Lage	Bildung				
	Unteres Bildungsniveau	-.125	.629	-.634	.383
	Mittleres Bildungsniveau	.011	.958	-.410	.432
	Hohes Bildungsniveau	0 ^a	.	.	.
	Ressourcenausstattung im Detail				
	Niedriger SöS-light	-.425	.082	-.905	.055
	Mittlerer SöS-light	.098	.650	-.326	.523
	Hoher SöS-light	0 ^a	.	.	.
	Schwach ausgeprägte Civic Skills	.066	.920	-1.219	1.351
	Mittelmäßig ausgeprägte Civic Skills	.094	.614	-.271	.458
	Stark ausgeprägte Civic Skills	0 ^a	.	.	.
	Keine Zeit	.330	.192	-.166	.826
	Etwas Zeit	.085	.668	-.302	.471
	Genügend Zeit	0 ^a	.	.	.
	Motivationsdispositionen im Detail				
	Geringes politisches Interesse	-1.682	.000	-2.265	-1.099
	Mittleres politisches Interesse	-.853	.001	-1.362	-.343
	Hohes politisches Interesse	0 ^a	.	.	.
	Schwach eingeschätzte Selbstwirksamkeit	-.430	.211	-1.105	.244
	Mittelmäßig eingeschätzte Selbstwirksamkeit	-.207	.269	-.575	.161
	Stark eingeschätzte Selbstwirksamkeit	0 ^a	.	.	.
	Schlechte politische Informiertheit	-.568	.059	-1.157	.021
	Mittelmäßige politische Informiertheit	-.489	.064	-1.007	.029
	Gute politische Informiertheit	0 ^a	.	.	.
	Netzwerkaktivität				
	Inaktive Netzwerke	-.370	.183	-.914	.175
	Geringfügig aktive Netzwerke	-.438	.030	-.833	-.042
Ausgeprägt aktive Netzwerke	0 ^a	.	.	.	
Teilnahme am Modell					
Teilnahme nein	.094	.593	-.252	.441	
Teilnahme ja	0 ^a	.	.	.	

Anmerkungen: Verknüpfungsfunktion: Logit. Parameter mit a wurden wegen Redundanz auf Null gesetzt. N = 529.
 Gütekriterien/Pseudo R-Quadrat: Cox und Snell (.176), Nagelkerke (.199), McFadden (.089).
 Modellanpassung: Likelihood-Ratio 1003.545, $\chi^2 = 102.675$, df(17), p < .001.
 Anpassungsgüte: Pearson $\chi^2 = 935.791$, df(887), p = .124.
 Abweichung $\chi^2 = 957.842$, df(887), p = .049.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Der direkte Vergleich beider Gruppierungen zeigt auf, dass die invers den Erwartungen verlaufenden Werte bei der Ressourcenausstattung nur aus dem Antwortverhalten der Kontrollgruppe resultieren. Für die 8er-Räte gilt zumindest, dass die höchste Ausstattung an Ressourcen die größte Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung ausdrückt. Die beiden anderen Gruppen sind, an der Erwartung orientiert, vertauscht. In Relation zu der Referenzgruppe sind die Werte für die Gruppe mit niedriger Ressourcenverfügbarkeit weniger klein bzw. geringer negativ als die Werte für diejenigen mit einer mittleren Ressourcenausstattung. Das besagt, dass diese sich eher noch eine nachhaltige Beteiligung vorstellen könnten. Die Abweichung von der Erwartung bei der Netzwerkaktivität (in Form eines nicht-linearen Einflusses, also „vertauschten“ Werten) betrifft ebenfalls nur die Kontrollgruppe. Auch bei den 8er-Räten tritt eine Unregelmäßigkeit auf. Es zeigt sich, dass eine nachhaltige Beteiligung in dieser Gruppe am ehesten von dem mittleren Bildungsniveau konsideriert wird, gefolgt von dem hohen und am seltensten von dem niedrigen Bildungsniveau. Ausweislich wurde aber nur der Einfluss der Motivationsdispositionen für alle Gruppen in beiden Gruppierungen signifikant. Seitens der Kontrollgruppe war dies nur noch für die niedrige Ressourcenausstattung und die geringfügig aktiven Netzwerke der Fall (sowie für das untere Bildungsniveau knapp nicht gegeben). Bei den 8er-Räten kann sich sonst nur die mittlere Ressourcenverfügbarkeit mit Signifikanz ausweisen.

Für beide Gruppen scheinen die größten Effekte durch die Motivationsdispositionen hervorgerufen zu werden, die mit deutlichem Abstand vor der Ressourcenausstattung liegen. Danach differenzieren sich die beiden Gruppierungen. Bei der Kontrollgruppe scheint die Bildung einen größeren Einfluss auszuüben als die Netzwerkaktivität, bei den 8er-Räten ist dies vertauscht und die Bildung zeigt die geringsten Werte auf. Hierbei handelt es sich um eine Interpretation der Gewichtung der Parameter und nicht um eine Rangfolge.

Das vergleichende Modell beziffert das quantifizierte Chancenverhältnis für eine nachhaltige Beteiligung bei einem Vergleich von dem hohen Bildungsniveau mit dem mittleren Bildungsniveau auf 1 : 0,687 (31,3 % weniger wahrscheinlich) bei der Kontrollgruppe und auf 1 : 1,071 (7,1 % wahrscheinlicher) bei den 8er-Räten und bei einem Vergleich mit dem unteren Bildungsniveau auf 1 : 0,591 (40,9 % weniger wahrscheinlich) bei der Kontrollgruppe und auf 1 : 0,787 (21,3 % weniger wahrscheinlich) bei den 8er-Räten. Somit ist die Wahrscheinlichkeit für eine nachhaltige Beteiligung bei den 8er-Räten in beiden Fällen höher als bei der Kontrollgruppe und in einem Fall (mittleres Bildungsniveau) fällt sie sogar höher aus als die der Referenzgruppe.

Eine geringere Ausstattung an Ressourcen führt bei der Kontrollgruppe zu gesteigerten Chancenverhältnissen von 1 : 1,487 (und damit einer um 48,7 % erhöhten Wahrscheinlichkeit) für die mittlere Ressourcenausstattung und 1 : 2,208 (und damit einer um 120,8 % erhöhten Wahrscheinlichkeit) für die geringe Ressourcenausstattung in Bezug auf eine nachhaltige Beteiligung. Beide Werte verlaufen damit konträr der vermuteten Richtung. Vor allem letzterer Wert ist abnorm hoch und widerspricht den Annahmen komplett. Möglicherweise war der Faktor „Zeit“ hierbei eine intervenierende Variable oder Methodeneffekte spielen eine Rolle. Bei den 8er-Räten ergibt ein Vergleich mit der hohen Ressourcenausstattung, dass die mittlere Gruppe ein geringeres Chancenverhältnis bzw. eine niedrigere Wahrscheinlichkeit (1: 0,54 bzw. 46 % weniger wahrscheinlich) vorzuweisen hat als die niedrig ausgestattete Gruppe (1 : 0,618 bzw. 38,2 % weniger wahrscheinlich) und dieser Faktor somit nicht völlige Erwartungskonformität aufweist. Für eine nachhaltige Beteiligung gilt im Falle der Kontrollgruppe bei mittelmäßigen Motivationsdispositionen ein Verhältnis von 0,355 : 1 im Vergleich mit der Referenzgruppe der hohen Motivationsdispositionen, bei den 8er-Räten liegt es bei 0,353 : 1, also minimal geringer (64,5 % bzw. 64,7 % weniger wahrscheinlich). Größer wird der Abstand zwischen beiden Gruppierungen, wenn die geringen Motivationsdispositionen ins Verhältnis zu den hohen gesetzt werden. Dann betragen die Chancen bei der Kontrollgruppe 0,151 : 1 (84,9 % geringere Wahrscheinlichkeit) und bei den 8er-Räten 0,099 : 1 (90,1 % geringere Wahrscheinlichkeit). Der Verlauf einer sinkenden Wahrscheinlichkeit bei abnehmenden Motivationsdispositionen geht konform mit den Annahmen, allerdings steht die noch geringere Wahrscheinlichkeit seitens der 8er-Räte diesen entgegen.

Geringfügig aktive Netzwerke generieren im Vergleich zu den ausgeprägt aktiven Netzwerken bei der Kontrollgruppe ein Chancenverhältnis von 0,608 : 1 (und somit eine um 39,2 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit) und bei den 8er-Räten ein Chancenverhältnis von 0,59 : 1 (was einer 41 % niedrigeren Wahrscheinlichkeit entspricht) für eine nachhaltige Beteiligung. Die inaktiven Netzwerke produzieren Chancenverhältnisse von 0,736 : 1 bei der Kontrollgruppe und 0,589 : 1 bei den 8er-Räten (das bedeutet eine 26,4 % bzw. 41,1 % weniger wahrscheinliche nachhaltige Beteiligung). Die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung fällt bei der Kontrollgruppe in beiden Fällen höher aus. Bei den 8er-Räten existiert zwischen Personen mit weniger aktiven und gar nicht aktiven Netzwerken kaum ein Unterschied. Sowohl bei den 8er-Räten als auch bei der Kontrollgruppe ist die Wahrscheinlichkeit innerhalb der Personengruppe mit den aktivsten Netzwerken erwartungskonform am höchsten, wohingegen die Wahrschein-

lichkeit bei der Kontrollgruppe für die Personen in der Gruppe mit den inaktiven Netzwerken erwartungskonträr größer ist als für diejenigen mit geringfügig aktiven Netzwerken.

Ergo müssten bei erreichtem Signifikanzniveau der Parameter, das zumeist nicht gegeben ist, und besseren Modelfits einige Hypothesen vollständig oder zumindest teilweise negiert und somit als nicht zutreffend eingestuft werden. Aufgrund mangelnder Signifikanz und fragwürdiger bzw. als nicht ausreichend gut befundener Modelfits und damit einhergehender eingeschränkter Vorhersagequalität können sie jedoch nicht als sicher falsifiziert gelten. Ebenso wie, aus denselben Gründen, mit den Hypothesen übereinstimmende Ergebnisse nicht dafür geeignet sind, dass die aufgestellten Annahmen als vorübergehend bestätigt und die Erkenntnisse als vorerst verifiziert gelten können.

Tabelle 28: Erklärungsmodell für die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung in der Gegenüberstellung

		Kontrollgruppe				8er-Rat			
		Schätzer	Sig.	Konfidenzintervall 95%		Schätzer	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
				Untergrenze	Obergrenze			Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	Nachhaltige Beteiligung nein	-2.155	.000	-2.776	-1.534	-2.610	.000	-3.410	-1.809
	Nachhaltige Beteiligung vielleicht	-.492	.096	-1.071	.087	-.956	.011	-1.693	-.219
Lage	Bildung								
	Unteres Bildungsniveau	-.526	.051	-1.054	.002	-.239	.501	-.935	.457
	Mittleres Bildungsniveau	-.376	.119	-.848	.096	.068	.835	-.577	.713
	Hohes Bildungsniveau	0 ^a	.	.	.	0 ^a	.	.	.
	Ressourcenausstattung								
	Niedrige Ressourcenausstattung	.792	.030	.079	1.505	-.482	.209	-1.235	.270
	Mittlere Ressourcenausstattung	.397	.072	-.036	.830	-.616	.024	-1.150	-.082
	Hohe Ressourcenausstattung	0 ^a	.	.	.	0 ^a	.	.	.
	Motivationsdispositionen								
	Geringe Motivationsdispositionen	-1.891	.000	-2.544	-1.239	-2.317	.000	-3.084	-1.551
	Mittelmäßige Motivationsdispositionen	-1.037	.000	-1.554	-.519	-1.041	.001	-1.648	-.435
	Hohe Motivationsdispositionen	0 ^a	.	.	.	0 ^a	.	.	.
	Netzwerkaktivität								
	Inaktive Netzwerke	-.306	.333	-.925	.314	-.530	.177	-1.299	.239
Geringfügig aktive Netzwerke	-.497	.042	-.975	-.019	-.527	.083	-1.122	.068	
Ausgeprägt aktive Netzwerke	0 ^a	.	.	.	0 ^a	.	.	.	

Anmerkungen: Verknüpfungsfunktion: Logit. Parameter mit a wurden wegen Redundanz auf Null gesetzt.

Kontrollgruppe N = 363.....
 Gütekriterien/Pseudo R-Quadrat: Cox und Snell (.121), Nagelkerke (.136), McFadden (.059)
 Modellanpassung: Likelihood-Ratio 291.930, $\chi^2 = 46.915$, df(8), $p < .001$
 Anpassungsgüte: Pearson $\chi^2 = 120.156$, df(118), $p = .427$
 Abweichung $\chi^2 = 140.345$, df(118), $p = .079$

8er-Rat N = 258
 Gütekriterien: Cox und Snell (.220), Nagelkerke (.248), McFadden (.113)
 Modellanpassung: Likelihood-Ratio 256.586, $\chi^2 = 64.123$, df(8), $p < .001$.
 Anpassungsgüte: Pearson $\chi^2 = 140.891$, df(118), $p = .074$.
 Abweichung $\chi^2 = 152.207$, df(118), $p = .019$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Erlaubt sei ein abschließender Interpretationsversuch bezüglich der größeren Beteiligungsbereitschaft der Kontrollgruppe gegenüber den 8er-Räten. Dieser Deutungsversuch ist allerdings mit großer Vorsicht zu genießen. Möglicherweise könnten die höheren Werte bei der Kontrollgruppe dadurch zustande gekommen sein, dass diese selbst noch kein Beteiligungsverfahren durchlebt haben und es sich vermehrt vorstellen könnten, eben weil sie noch nicht so genau einschätzen können was verbunden damit auf sie zukommen würde. Im Gegensatz dazu die 8er-Räte, die das Projekt 8er-Rat am eigenen Leib erlebt haben und dadurch genau wissen was für einen Arbeitsaufwand, eine Einsatzbereitschaft und ggf. (sollte das Verfahren nicht innerhalb der Schulzeit angelegt sein) wie viel Zeit so eine Beteiligung erfordern kann und die sich daraus resultierend mit etwas mehr Zurückhaltung äußern. Dann wiederum müsste angemerkt werden, dass dadurch gar nicht so viele abgeschreckt zu sein scheinen. Was unter Betrachtung einzelner Fragestellungen zur Bewertung des Modells direkt weniger verwunderlich wird. Zwar beantworten die Frage, ob sie das Projekt gerne noch länger mitgemacht hätten ($M = 3.08$, $SD = 1.23$, $N = 303$), 27,8 Prozent damit, dass sie froh sind, dass es zu Ende ist. Aber 38,6 Prozent sind sich unschlussig bzw. wählten „teils/teils“ und 33,7 Prozent hätten ihre Teilnahme am Modell gerne noch fortgesetzt. Die Frage nach dem Eindruck zum 8er-Rat ($M = 3.67$, $SD = 1.04$, $N = 321$) offenbart zu 13,1 Prozent eine (sehr) schlechte, zu 26,5 Prozent eine teils/teils und zu 60,5 Prozent eine gute bzw. sehr gute Empfindung gegenüber dem Modell. Spaß ($M = 3.56$, $SD = 1.10$, $N = 319$) hatten 15,7 Prozent keinen, 29,2 Prozent teils/teils und 55,1 Prozent hatten Spaß oder sogar viel Spaß. Gerne oder sehr gerne zu dem 8er-Rat gegangen ($M = 3.53$, $SD = 1.10$, $N = 311$) sind 48,6 Prozent. Gespalten („teils/teils“) sind 37,3 Prozent und ungerne teilgenommen haben 14,1 Prozent.

Alles in allem betrachtet würden den 8er-Rat 11,8 Prozent als sehr schlecht oder eher schlecht bewerten. Mit 30,2 Prozent für „teils/teils“ ist fast ein Drittel noch nicht von dem Modell überzeugt, nimmt aber auch keine ablehnende Position ein. Für eher gut oder sehr gut empfinden 58,1 Prozent das Modell. Die Gesamtbewertung ($M = 3.66$, $SD = 1.07$, $N = 305$) fällt insgesamt also tendenziell positiv aus.

Aus der Überprüfung hinsichtlich der Zusammenhangsstärken⁸³ geht hervor, dass die höheren Werte der Korrelationskoeffizienten, bis auf eine einzige Ausnahme, stets bei den 8er-Räten zu verorten sind. Allein bei dem Bildungsniveau ist die stärkere Korre-

⁸³ Die Korrelationen machen keine Aussagen über die Wirkungsrichtung bzw. die Ursächlichkeit, die Kausalität, sie spiegeln lediglich den Zusammenhang zwischen Variablenpaaren wider. Demzufolge gehen größere Werte von X mit größeren Werten von Y einher und bedingen damit eine höhere Korrelation.

tion seitens der Kontrollgruppe vorzufinden, jedoch mit einer unbedeutend geringen Abweichung (von $r = .001$). Die Motivationsdispositionen weisen die größte Effektstärke auf, die als mittel bis groß klassifiziert werden kann. Danach folgt die Netzwerkaktivität mit einer als klein bis moderat einzuordnenden Stärke des Effekts. Dem Bildungsniveau kann ein geringer Effekt zugeschrieben werden. Die Effektstärke der Ressourcenausstattung differenziert sich als einzige stark zwischen beiden Gruppen. Während die Vergleichsgruppe davon gar nicht beeinflusst wird, kann seitens der 8er-Räte ein mittlerer Effekt verbucht werden. Die Analyse verläuft somit tendenziell affirmativ zu der Annahme, dass sich die Teilnahme am 8er-Rat positiv auf eine nachhaltige Beteiligung auswirkt und bestimmte Attribute der Jugendlichen fördern kann. Aus der Folge daraus sollten die Zusammenhänge zwischen der Ressourcenausstattung bzw. den Motivationsdispositionen und einer nachhaltigen Beteiligung bei den 8er-Räten stärker ausfallen. Netzwerkaktivität und Bildungsniveau sind von diesem Einfluss selbstverständlich entkoppelt, da diese unabhängig von der Teilnahme sind. Wobei die Unterschiede zwischen den beiden Gruppierungen bei diesen beiden Faktoren am geringsten bzw. kaum existent sind.

Die Ergebnisse lassen auf einen erwarteten Verstärkungseffekt, vermutlich in Form eines iterativen Entwicklungsprozesses bzw. einer transitiven Kausalordnung, schließen: Die Teilnahme am 8er-Rat stärkt die Ressourcenausstattung und erhöht die Motivationsdispositionen bzw. motiviert insbesondere diejenigen mit hohen Ausprägungen dieser beiden Attribute, dieser Anstieg wiederum führt zu einer anwachsenden Tendenz hin zu einer nachhaltigen Beteiligung und bedingt somit größere Korrelationen. Beweisen lässt sich diese These a posteriori nicht mehr, dazu hätte es zusätzliche Befragungen vor Beginn des Verfahrens geben müssen. Nur durch ein Paneldesign können zeitlich kausale Zuordnungen der Wirkungsweise von Effekten aufgedeckt werden, nicht aber durch eine querschnittlich angelegte Erhebung. So lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht abschließend klären, ob diesbezüglich eine erhöhte Prädisposition nicht bereits schon vor dem Modell vorhanden war. Dies verbleibt als weiterer Forschungsbedarf. Die Teilnahme selbst korreliert nicht mit der Konsideration zu einer nachhaltigen Beteiligung ($r = -.015, p = .349$).

Tabelle 29: Korrelationen zwischen dem Bildungsniveau / der Ressourcenausstattung / den Motivationsdispositionen / der Netzwerkaktivität und der Konsideration einer nachhaltigen Beteiligung

	Bildungs- niveau	N	Ressourcen- ausstattung	N	Motivations- dispositionen	N	Netzwerk- aktivität	N
Kontrollgruppe	.113*	367	.005	367	.317***	364	.177***	365
8er-Rat	.112*	269	.248***	269	.441***	267	.238***	259
Gesamt	.113**	636	.113**	636	.373***	631	.201***	624

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Test auf einseitige Signifikanz.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Zur Berechnung des Moderators wurden die beiden Ausgangsvariablen um den Mittelwert zentriert, denn ansonsten würden die *bs* den Effekt des Prädiktors abbilden, wenn der andere Prädiktor Null ist (vgl. Field 2018: 487). Durch die Zentrierung bilden die *bs* den Effekt des Prädiktors ab, wenn der andere Prädiktor gemittelt ist (vgl. ebd.). Das heißt, das *b* der Teilnahme würde die Beziehung zwischen der Teilnahme und einer nachhaltigen Beteiligung für jemanden mit durchschnittlicher Bildung repräsentieren. „Centring is important when your model contains an interaction term because it makes the *bs* for lower-order effects interpretable” (Field 2018: 487, Hervorhebung im Orig.)⁸⁴.

Die Berechnung des Moderationseffektes ($beta = .004$, $p > .05$) der Teilnahme am 8er-Rat auf die Bildung (Interaktion in Form einer Abschwächung des Einflusses) bezüglich einer nachhaltigen Beteiligung lässt den Rückschluss zu, dass die Teilnahme ($beta = -.006$, $p > .05$) am 8er-Rat die erwartete Wirkung einer analogen Mobilisation zu einem weiterführenden Engagement aller Bildungsschichten nicht erfüllt. Weder die Teilnahme an sich noch der Moderator weisen Effektstärke auf oder erlangen Signifikanz. Die Bildung kann immerhin einen kleinen, signifikanten Effekt ($beta = .113$, $p < .01$) vorweisen.

⁸⁴ „Order refers to how many variables are involved” (Field 2018: 487, Hervorhebung im Orig.). Die „Bildung x Teilnahme“-Interaktion hat eine höhere Ordnung (higher-order effect) als die Bildung alleine, weil sie zwei Variablen involviert anstatt nur eine (vgl. ebd.). Die Zentrierung hat dabei keinen Effekt auf die Interaktionen, aber auf die einzelnen Parameter (vgl. ebd.). Wenn die higher-order interaction signifikant ist, sind die lower-order effects irrelevant, da diese Effekte bereits in der Interaktion bzw. der höheren Ordnung beinhaltet sind (vgl. ebd.). Wird diese Interaktion jedoch nicht signifikant „centring makes interpreting the main effects easier. With centred variables the *bs* for individual predictors have two interpretations: (1) they are the effect of that predictor at the mean value of the sample; and (2) they are the average effect of the predictor across the range of scores for the other predictors” (ebd.: 487 f., Hervorhebungen im Orig.). Zur Veranschaulichung: Wir stellen uns ein lineares Modell zwischen der Teilnahme am 8er-Rat und einer nachhaltigen Beteiligung vor. Und zwar für jedes Bildungsniveau einzeln. Das wäre für jedes Bildungsniveau ein eigenes geschätztes Modell mit eigenem *b*. Jedes davon würde die Beziehung zwischen der Teilnahme und einer nachhaltigen Beteiligung repräsentieren. Nehmen wir den Durchschnitt dieser *bs* bekommen wir denselben Wert wie das *b* für die Teilnahme (centred), wenn wir es als Prädiktor mit der Bildung (centred) und deren Interaktion benutzen.

Tabelle 30: Moderationseffekt der Teilnahme am 8er-Rat auf den Einfluss der Bildung bezüglich einer nachhaltigen Beteiligung

	b	beta
Konstante	1.978	
Bildung (meancentered)	.120	.113**
Teilnahme (meancentered)	-.010	-.006 n.s.
Moderator	.009	.004 n.s.
R² (korrigiert) = .008		
Standardfehler = .806		
N = 632		

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n.s. nicht signifikant

Anmerkungen: $F(3, 632) = 2.737$, $p = .043$.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Schließend sei noch auf die methodische Diskussion verwiesen, dass die Konzepte, die zur Erfassung von Beteiligungsbereitschaften herangezogen werden, aus der Erwachsenensoziologie tradiert sind und lediglich auf die Jugendlichen attribuiert wurden; sie sind dementsprechend nicht speziell für die Jugendlichen entwickelt und auf diese zugeschnitten. Ob sich derartig komplexe theoretische Konzepte ohne Weiteres anpassungslos auf eine völlig divergente Zielgruppe übertragen lassen, auch wenn sie vordergründig Sinn ergeben zu scheinen, wird fortlaufend debattiert und darf legitim bezweifelt werden. In dieser Forschungsarbeit wurde versucht das theoretische Modell, das der Erkenntnisgewinnung zugrunde liegt, auf die Jugendlichen zu adaptieren – ob dies gelungen ist und inwieweit das Ausgangsmodell überhaupt geeignet ist bedürfe einer zielgerichteten Untersuchung. Es ist nicht abzuschätzen welche nicht intendierten Konsequenzen dadurch in den vorliegenden Daten und Ergebnissen entstanden sein könnten.

7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Konkludiert ergibt die Auswertung eine Zusammensetzung aus erwartungsgemäßen Ergebnissen ebenso wie hypothesenkonträren Daten.

Ein bereits vor oder während der Laufzeit des Modells ausgeübtes Engagement wird mit ansteigendem Bildungsniveau immer wahrscheinlicher und auch die Anzahl der engagementellen Tätigkeiten nimmt bei höherem Bildungsniveau zu. Insgesamt nahmen oder nehmen jeweils rund vier Fünftel der Jugendlichen ein Engagement innerhalb eines vielfältigen Handlungsspektrums wahr ($M = 2.18$, $SD = 2.23$, $N = 608$).

In welcher Güte der 8er-Rat von den Jugendlichen bewertet wird, hängt ebenfalls mit dem Bildungsniveau zusammen. Je höher, desto besser kommt das Modell bei ihnen an (zwischen den beiden niedrigeren Bildungsniveaus ist aber nur eine geringe Abwei-

chung vorzufinden), wobei die Bewertung für alle drei Bildungsniveaus im positiven Bereich zu verorten ist. Noch entscheidender sind diesbezüglich aber die Motivationsdispositionen und innerhalb derer ist insbesondere die empfundene Selbstwirksamkeit ausschlaggebend. Insgesamt wird das Modell von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern positiv bewertet ($M = 3.57$, $SD = .98$, $N = 313$).

Bei dem Aktivitätsgrad der Jugendlichen innerhalb des Modells liegen alle drei Bildungsniveaus eng zusammen (mit einem kleinen Vorteil bei der hohen Bildung und das untere Bildungsniveau ist sogar minimal vor dem mittleren), was darauf hindeutet, dass es dem 8er-Rat gelingt alle Jugendlichen gleichermaßen einzubeziehen. Im einfachen Regressionsmodell sind erneut die Motivationsdispositionen der bedeutendste Faktor, im detaillierten Regressionsmodell übernehmen die Civic Skills diese Position. Die Bildung spielt für die Aktivität laut beiden Regressionsmodellen keine Rolle. Es ist mehr aktive Teilhabe denn Passivität vorhanden ($M = 3.38$, $SD = .95$, $N = 317$).

Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Modells geäußerte Wahrscheinlichkeit sich, durch den 8er-Rat inspiriert, anderweitig engagieren zu wollen und damit nachhaltig zu beteiligen ist bei dem hohen Bildungsniveau mit Abstand am stärksten ausgeprägt, aber auch für die anderen beiden Bildungsniveaus mit einer deutlichen Tendenz hin zu einer positiven Beantwortung, wobei das untere Bildungsniveau sogar noch etwas vor dem mittleren Bildungsniveau liegt. In der Gesamtbetrachtung ($M = 3.42$, $SD = .92$, $N = 266$) fällt der kumulierte Prozentwert der beiden positiven Antwortkategorien mehr als dreimal höher aus als die Summe der beiden negativen Antwortkategorien. In den Regressionsmodellen ist die Bildung jedoch nicht von Relevanz. Hier kann davon ausgegangen werden, dass Personen mit einer höheren Bildung schlichtweg stärkere Ausprägungen der relevanten Attribute aufzuweisen haben. Auch Verba et al. haben schon auf diesen Akkumulationseffekt hingewiesen (vgl. Verba et al. 1995: 514). In diesem Fall könnte also eine Konfundierung existent sein. Durch die multiplen linearen Regressionen lassen sich des Weiteren folgende Erkenntnisse gewinnen. Im einfachen Regressionsmodell sind erneut die Motivationsdispositionen der stärkste Faktor, vor der partizipativen Aktivität der sozialen Netzwerke, wiederum gefolgt von der individuellen Disponibilität an Ressourcen. Wird das Regressionsmodell durch die Bewertungsgüte und den Aktivitätsgrad im 8er-Rat erweitert, wird die Bewertungsgüte eindeutig zum stärksten Faktor. Danach folgen Ressourcenverfügbarkeit, Aktivitätsgrad und Motivationsdispositionen, die alle drei nahezu gleichbedeutend sind, und zuletzt die Netzwerkaktivität. Im detaillierten Regressionsmodell ist die subjektive Selbstwirksamkeit am bedeutsamsten, danach folgen die Netzwerkaktivität und die Civic Skills. Wird dieses

Regressionsmodell ebenfalls um die Bewertungsgüte und den Aktivitätsgrad erweitert, nimmt erneut die Bewertungsgüte den Platz des stärksten Faktors ein, mit Abstand gefolgt von den Civic Skills. Dahinter befinden sich noch die Netzwerkaktivität und die Selbstwirksamkeit. Das bedeutet, wurde der 8er-Rat für gut befunden, ist dies ein starker Prädiktor für eine nachhaltige Beteiligung.

Die Kontrollgruppe erwägt geringfügig stärker als die 8er-Räte eine nachhaltige Beteiligung, wobei die Differenz so gut wie nicht vorhanden ist ($M = 1.99$ bzw. $M = 1.97$). Ein wenig größer wird der Abstand, wenn die Mittelkategorie „vielleicht“ noch hinzugezogen wird, aber auch dann bleibt der Unterschied klein. Ein Interpretationsversuch wurde zuvor bereits unternommen. Die Mittelwerte für beide Gruppen liegen minimal im ablehnenden Bereich der Skala. Des Weiteren steigt die Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung mit zunehmendem Bildungsniveau, erhöhter Ressourcenausstattung, stärkeren Motivationsdispositionen und aktiveren Netzwerken an. Für alle vier Faktoren gilt, dass die Werte der beiden unteren Kategorien jeweils im negativen Bereich liegen und die Werte der oberen Ausprägung jeweils im positiven Bereich anzusiedeln sind. Die logistischen ordinalen Regressionen offenbaren die Unterschiede zwischen den Gruppen mit verschieden ausgeprägten Attributen und zwischen den beiden protagonistischen Gruppierungen über die Quantifizierung unterschiedlicher Wahrscheinlichkeiten und differenzierter Chancenverhältnisse. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse der Modelle teilweise im Widerspruch zu den aus den Mittelwerten abgeleiteten Erkenntnissen stehen. Vereinzelt sind Gruppen bzw. deren Konsideration zu einer nachhaltigen Beteiligung, orientiert an den Erwartungen, vertauscht, d.h. die niedrigere der beiden verglichenen Gruppen weist eine höhere Bereitschaft auf. Im Großen und Ganzen gehen die Ergebnisse mit den vorherigen Erkenntnissen konform. In Extremfällen entwickelten sich die Werte sogar völlig entgegen der Annahmen. Beispielsweise kam seitens der Kontrollgruppe zum Vorschein, dass je geringer die individuelle Verfügbarkeit an Ressourcen einer Person ist, desto eher erwägt diese eine nachhaltige Beteiligung (die Betrachtung der 8er-Räte veranschaulichte jedoch den erwarteten Verlauf). Bezüglich derartiger Inversionen kann die Vermutung angestellt werden, dass in den multivariaten Analysen Kovarianzen oder (direkte bzw. indirekte) Pfadabhängigkeiten (Mischeffekte, latent class effects) in Erscheinung treten, die es in den bilateralen Analyseverfahren hingegen nicht geben kann. Diese statistischen Dissonanzen könnten ein Hinweis auf Methodeneffekte sein. Wobei auch erwähnt werden muss, dass die Anpassungsgüte zwar in Ordnung, aber die Modelfits nicht als passabel gelten können und somit die Vorhersagequalität eingeschränkt ist und zudem nur weni-

ge Werte das erforderliche Signifikanzniveau erreicht haben. Die Modelle liefern also weniger statistisch abgesicherte und zweifelsfrei interpretierbare Ergebnisse, sondern eher vorsichtig zu deutende Tendenzen. Ebenso wurde aufgezeigt, dass eine nachhaltige Beteiligung wahrscheinlicher wird, wenn die verfügbare Freizeit abnimmt. Ein Erklärungsversuch hierzu wurde an entsprechender Stelle bereits unternommen. Die Vermutung, je höher die Bildung, desto eher wird eine nachhaltige Beteiligung in Betracht gezogen, bestätigt sich, bis auf einen Ausreißer, auch in den Modellen. Salient ist, dass die berechnete Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Beteiligung für diesen Faktor bei den 8er-Räten durchweg höher ausfällt als bei der Kontrollgruppe, wodurch auf eine positive Wirkung des 8er-Rates auf eine nachhaltige Beteiligung geschlossen werden könnte, wobei das größere quantifizierte Chancenverhältnis bei der Gruppe mit „Teilnahme nein“, also bei der Kontrollgruppe, vorzufinden ist und dem somit entgegensteht. Angemerkt werden sollte aber auch, dass sich die Werte zwischen „Teilnahme nein“ und „Teilnahme ja“ nur wenig unterscheiden und die Ergebnisse der logistischen ordinalen Regressionen in Anbetracht der zweifelhaft ausgefallenen Qualitätskriterien der Modelle nicht mehr als Indizien/Trends darstellen können.

Die separierten bivariaten Korrelationen zwischen dem Bildungsniveau / der Ressourcenausstattung / den Motivationsdispositionen / der Netzwerkaktivität und der Konsideration über eine nachhaltige Beteiligung sind entweder nahezu identisch oder die höheren Korrelationskoeffizienten sind aufseiten der Kontrollgruppe aufzufinden. In der Gesamtbetrachtung für beide Gruppierungen zusammen besteht die stärkste Korrelation zwischen einer möglichen nachhaltigen Beteiligung und den Motivationsdispositionen, gefolgt von der Netzwerkaktivität. Die Bildung und die Ressourcenausstattung liegen dahinter und insgesamt gleichauf. Bei einem Blick auf die getrennten Werte kommt zum Vorschein, dass diese die Bildung betreffend sowohl für die 8er-Räte als auch für die Kontrollgruppe fast gleich ausfallen. Wohingegen die Ressourcenausstattung für die 8er-Räte an zweiter Stelle (nach den Motivationsdispositionen) noch vor der Netzwerkaktivität anzusiedeln ist, jedoch bei der Kontrollgruppe völlig ohne Zusammenhangsstärke und Signifikanz verbleibt. Hier bestätigt sich also die zuvor angeführte Anomalie der Ressourcenausstattung bei der Kontrollgruppe erneut, über dessen Ursachen nur spekuliert werden kann.

Ein Moderationseffekt (der über die Teilnahme den Einfluss der Bildung auf eine nachhaltige Beteiligung kompensiert) konnte nicht nachgewiesen werden. Weder für die Teilnahme selbst noch für den Moderator war ein Effekt feststellbar. Einzig die Bildung hat eine kleine und signifikante Effektstärke ergeben.

Es sei nochmals darauf verwiesen, dass die Ergebnisse keine vollumfängliche Evidenz aufweisen, sondern partiell eher Trends oder Tendenzen prognostizieren.

Auch wenn es dem 8er-Rat weder gelingt den Einflusseffekt der determinierten Erklärungsfaktoren des theoretischen Modells zu kompensieren noch eine nachhaltige Beteiligung essenziell zu fördern⁸⁵, so schafft er es dennoch, den durch die Bildung hervorgerufenen Bias einer verzerrten, ungleichen Beteiligung der Jugendlichen zumindest innerhalb des Projektes zum Teil zu durchbrechen und die Mobilisierungsgrade über die differenzierten Bildungsniveaus hinweg tendenziell anzugleichen. Dies kann das Modell des 8er-Rates zweifelsohne für sich proklamieren.

8. Fazit, Diskussion und Ausblick

In dieser theoriegeleiteten, explanativen, empirisch-quantitativen Forschungsarbeit wurde untersucht wie die Jugendlichen unterschiedlicher Bildungsniveaus das Modell des 8er-Rates bewerten, inwiefern ihre Beteiligungsaktivität voneinander abweicht und ob Übertragungseffekte eintreten, also ob die Jugendlichen durch ihre Erfahrungen im 8er-Rat dazu inspiriert werden, sich auch anderweitig politisch oder gesellschaftlich einzubringen. Dazu wurden einerseits die drei Bildungsniveaus untereinander und andererseits Teilnehmerinnen und Teilnehmer des 8er-Rates mit einer Kontrollgruppe, unter Berücksichtigung der Erklärungsfaktoren des theoretischen Modells mittels a priori aufgestellter Hypothesen, bezüglich ihres Partizipationsverhaltens untersucht.

Im Verlauf der Arbeit wurden bereits Forschungslücken bei der Empirie im Themenfeld der Jugendgemeinderäte angeführt. In Ermangelung einer fundierten qualitativen als auch quantitativen Studienlage lassen sich keine belastbaren Aussagen bezüglich der motivationalen Gründe für eine Mitwirkung sowie über einen anzunehmenden Bildungsbias treffen. Der häufig vorgetragenen These, dass bildungsschwächere Jugendliche eine Aversion gegen die Mitwirkung in einem Jugendgemeinderat hegen, kann nicht nachgegangen werden und somit lässt sich weder dafür noch dagegen empirische Evidenz erlangen.

⁸⁵ Durchweg für alle TeilnehmerInnen. Bei denjenigen, die das Modell des 8er-Rates positiv bewertet haben, gelingt dies durchaus.

Ungeklärt verbleibt auch die generelle Fragestellung des systemtheoretischen Ansatzes, innerhalb dessen sich der Wirkungsgrad von (Jugend-)Beteiligung als Funktionalitätsmaßstab identifiziert. Zu prüfen wäre, unter welchen Umständen sich funktionale Partizipation wandeln und sich als dysfunktional enthüllen könnte. Kohärent damit das Plädoyer für einen funktionalen Zugang zu deliberativen Verfahren, bei dem es darum geht kontextspezifisch, situationsbedingt und zielorientiert zu ermitteln „where deliberation is most needed and functional for a particular democratic system and where it is least needed and functional“ (Bächtiger/Beste 2017: 107), anstatt der pauschalen Behauptung nachzugehen, dass mehr Deliberation stets besser wäre.

Forschungsbedarf besteht zudem aufgrund methodologischer Defizite herbeigeführt durch die Tradierung der theoretischen Konzepte zur Erfassung von Beteiligungsbereitschaften aus der Erwachsenensoziologie auf das soziale Gefüge der Jugendlichen. Sie wurden nicht speziell für die Jugendlichen entwickelt und zumeist auch nicht auf sie adaptiert, was in dieser Forschungsarbeit zumindest versucht wurde, sondern lediglich attribuiert. Ob und inwieweit die vorliegende Adaption gelungen ist und inwiefern das Ausgangsmodell als konzeptionelle Basis generell als passabel taxiert werden kann, müsste weitergehend zielgerichtet untersucht werden.

Spezifischer zu den vorliegenden Daten könnte ein Forschungsansatz eine Betrachtung unter Berücksichtigung der Größe der Gemeinden sein. Welche Auswirkungen hat die Gemeindegröße, unmittelbar oder mittelbar durch die Stärke der Verbundenheit mit dem Heimatort oder bedingt durch eine tiefergehende soziale Vernetzung, auf eine Beteiligungsbereitschaft?

Eine zusätzliche Möglichkeit für weiterführende Erkenntnisse wäre eine Analyse hinsichtlich der mobilisierenden Sogwirkung sozialer Netze. Welcher Netzwerktypus hat die größte Anziehungskraft, d.h. generiert die höchste Mobilisierungswirkung? In diesem Kontext wären auch Unterschiede im Zeitverlauf, ausgelöst durch den persistenten Alterungs- und Reifungsprozess sowie einer damit verbundenen Importanzverschiebung, denkbar.

Die detaillierte Betrachtung der Faktoren für nachhaltige Beteiligung, separiert nach 8er-Räten und Vergleichsgruppe und zudem getrennt für beide Geschlechter, bei der die Unterschiede zielgerichtet aufgearbeitet und deutlich herausgestellt werden, könnte informativ sein und sich überdies für die Genderforschung als interessant erweisen. Gerade in diesem Zusammenhang könnte sich eine Untersuchung der favorisierten Aktivitätsfelder und der zugrundeliegenden Motive aufschlussreich zeigen. Welche Tätigkeitsbereiche haben bei den Jugendlichen Priorität und welche sind nur peripher vorzu-

finden und warum? Und inwieweit weichen die beiden Geschlechter dabei voneinander ab?

Zudem könnte sich gerade in den Antworten auf die offenen Fragestellungen einiges an Potenzial verbergen. Auch eine anknüpfende qualitative Studie dürfte aufschlussreich sein und zusätzlichen Erkenntnisgewinn garantieren. Durch den Einsatz qualitativer Methoden ließen sich weitere Einflussfaktoren und Motive, deren Hintergründe sowie verborgene Zusammenhänge aufdecken.

Da die Interpretation von Effektgrößen einer einzelnen Studie „an die Einordnung der Ergebnisse [...] in den entsprechenden Forschungsstand bzw. den Vergleich mit thematisch ähnlichen Studien und deren Effektgrößen“ (Döring/Bortz 2016: 809) gebunden ist, wäre eine Fortführung der Forschung in diese Richtung die konkludierte Konsequenz. Beide Umfragen könnten idealiter als eine Vorstufe für eine anschließende Studie mit einer größeren Stichprobe⁸⁶ dienen und zugleich, als replikativer Survey, Längsschnittdaten bzw. Trendstudien ermöglichen und im wissenschaftlichen Prozess zur Aggregation von Metaanalysen herangezogen werden. Sie wurden zwar nicht mit diesem Fokus konzipiert, sollten sich aber substantiell als geeignet erweisen.

Dies aufgreifend ist zur Klärung chronologisch kausaler Zuordnungen der Wirkungsweise von Effekten, beispielsweise ob erst die Teilnahme am 8er-Rat zu einer nachhaltigen Beteiligung motiviert oder ob bzw. inwieweit eine entsprechende Prädisposition bereits von vornherein vorhanden war und durch das Modell verstärkt wird, des Weiteren ein Paneldesign erforderlich. Aus den vorliegenden Daten kann nicht mit Sicherheit darauf geschlossen werden, ob sich durch die Teilnahme am 8er-Rat, genauer die damit inkludierten Aufgaben und Herausforderungen bzw. deren Bewältigung, im Laufe des Verfahrens gewisse Attribute der Jugendlichen erhöhen. Und sollte dies der Fall sein, wovon auszugehen ist, stellt sich hypothetisch die komplexe Folgefrage, welchen Anteil das Modell des 8er-Rates daran trägt und wie groß andere Einflüsse (z.B. Entwicklung, Sozialisation, äußere Umstände) ausfallen, die sich in ebenderselben Weise auf die charakterlichen Eigenschaften und Fähigkeiten der Jugendlichen auswirken können.

Ebenfalls für den Erkenntnisgewinn förderlich könnten sich auch Strukturgleichungsmodelle als „Kombinationen aus Faktorenanalysen und Regressions- bzw. Pfadanalysen“ (ebd.: 949) darstellen, um die Beziehungen zwischen den beobachteten Variablen und den Konstrukten und zwischen den Konstrukten untereinander zu ergründen. Streng genommen stellt die Bereitschaft zu einer nachhaltigen Beteiligung eher eine latente

⁸⁶ Wobei die Quantität der 8er-Räte konzeptuell einer relativ stark ausgeprägten Limitierung unterliegt.

Dimension dar, bei der sich ein Variablenbündel zu einem solchen latenten Faktor verdichtet, und bedarf folglich weiterer Ergründung.

Vor allem aber wäre eine Studie, die gezielt darauf ausgerichtet ist die additiven Motive des modifizierten, auf die Jugendlichen adaptierten Civic Voluntarism Models zu erfassen, zu untersuchen und zu explizieren von Interesse und Bedeutung. Eine derartige (theoretische) Explikation, inklusive statistischer Auswertung, hätte das Potenzial bisher nicht genügend beachtete Motivationsfaktoren für die Beteiligung von Jugendlichen offenlegen und somit den wissenschaftlichen Horizont der Jugendbeteiligungsforschung ausdehnen.

„Unsere Demokratie braucht Menschen, die Verantwortung übernehmen und sich einmischen. Demokratische Werthaltungen und Kompetenzen müssen früh gelernt werden“ (BMFSFJ 2015: 28). Die Verinnerlichung demokratischer Werte kann, wenn sie in einer adäquaten gesellschaftlichen Breite geschieht, de facto die gesellschaftliche Kohäsion vorantreiben. Durch eine Ausweitung der Jugendbeteiligung sowie die Förderung der jungen Heranwachsenden in ihrer Rolle als Demokraten könnte dies sogar auf eine progressive Art und Weise geschehen. Dabei gilt: „Je früher Angebote gemacht werden, desto wirkungsvoller sind sie“ (Hermann 2016: 345). Der 8er-Rat kann als ein frühzeitiges Angebot kategorisiert werden und erfüllt somit dieses wichtige Kriterium.

Um herauszufinden welche Wirkungen in welcher Stärke und Reichweite von dem Modell des 8er-Rates tatsächlich ausgehen, wurden alle Bildungsniveaus untereinander und beide Gruppen (Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modells sowie Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe) miteinander verglichen. Dabei wurden sie im Hinblick auf ihr Partizipationsverhalten, vor dem Hintergrund der Erklärungsfaktoren des theoretischen Modells, profund kontrastiert.

Die Ergebnisse nochmals simplifiziert und prägnant zusammengefasst: Der Aktivitätsgrad im 8er-Rat wird bestimmt durch die Motivationsdispositionen und die Civic Skills. Wie gut der 8er-Rat bei den Jugendlichen abschneidet (Bewertungsgüte) wird bestimmt durch die Motivationsdispositionen, innerhalb deren insbesondere durch die eingeschätzte Selbstwirksamkeit, und die Bildung. Eine nachhaltige Beteiligung wird hauptsächlich bestimmt durch die Motivationsdispositionen, danach durch die Netzwerkaktivität und die Ressourcenausstattung. Auch mit höherer Bildung steigt die nachhaltige Beteiligung, wobei das nicht an der Bildung selbst zu liegen scheint, sondern Personen mit höherer Bildung vermutlich schlichtweg stärkere Ausprägungen der zuvor genannten Attribute vorzuweisen haben, da die Bildung hilft diese zu akkumulieren. Die Teil-

nahme selbst verblieb ohne nennenswerten Einfluss und auch für den erwarteten Moderationseffekt gab es keine Affirmation. Als der stärkste Prädiktor für eine nachhaltige Beteiligung stellte sich die Bewertungsgüte dar (die maßgeblich durch die Motivationsdispositionen und die Bildung beeinflusst wird). Die Motivationsdispositionen kristallisierten sich als eine zentrale Steuerungsgröße heraus und erweisen gewissermaßen eine durchgehende Stringenz in ihrer hervorgehobenen Bedeutung und, salopp gesagt, wer den 8er-Rat gut fand würde sich auch hinterher eher noch engagieren.

Aufgezeigt wurde eindrücklich, dass der 8er-Rat den Aspekt einer aktiven Beteiligung von bildungsschwächeren Jugendlichen innerhalb des Modells leisten kann, indem es ihm gelingt auch diese zu integrieren und zu aktivieren, wenngleich weniger intensiv als die bildungsstarken Jugendlichen. Die Gründe der zurückhaltenderen Herangehensweise müssen nicht vollumfänglich in einer aversiven Mentalität dem Projekt gegenüber zu finden sein, sondern können partiell durch eine geringere Ressourcenausstattung, niedrigere Motivationsdispositionen und weniger aktive Netzwerke begründet werden. Trotz geringerer Intensität der Beteiligung bringen sich auch die bildungsschwächeren Jugendlichen bewusst in den Prozess ein, was nicht vielen Jugendbeteiligungsmodellen gelingt und somit positiv herausgestellt gehört. Jedoch muss festgehalten werden, dass eine von dem Modell ausgehende mobilisierende Wirkung, im Sinne einer nachhaltigen Beteiligung als freiwilliges Engagement, über den Zeitraum des Verfahrens hinweg nicht gegeben zu sein scheint.

Bilanzierend stellt sich dar, dass zum einen viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer wertvolle Erfahrungen gesammelt und eine charakterliche Weiterentwicklung vollzogen haben, sich bedeutsame Fähigkeiten aneignen oder diese ausbauen konnten und, trotz der obligatorischen Ausrichtung, Spaß hatten und das Modell als solches positiv bewerten sowie zum anderen, dass durch das Miteinander und den Austausch der Schülerinnen und Schüler differenzierender Bildungsniveaus eine Art Symbiose entstehen kann, bei der alle Gruppen über Synergieeffekte in wechselseitigem Verhältnis voneinander profitieren können. Diese Reziprozität ist besonders wertvoll, scheint sie doch ein gewisses Maß der problembehafteten „Bildungsbeteiligung“ überbrücken zu können und damit der, im Partizipationsbereich wohlbekannten, um nicht zu schreiben perpetuierten, Problematik von der Potenzierung sozialer Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Resümee: Der 8er-Rat kann als probates Mittel des gleichberechtigten Einbezugs bezeichnet werden, denn es gelingt ihm den oftmals vorherrschenden „Automatismus“ der sozialen Segregation bei Beteiligungsverfahren in mancher Hinsicht zu nivellieren. De-

zidiert ist darauf zu verweisen, dass der 8er-Rat als Jugendbeteiligungsmodell das erreicht, wofür er konzeptionell geschaffen worden ist: Den Einbezug bildungsschwächerer Jugendlicher in ein Beteiligungsverfahren und deren Mobilisierung zur aktiven Mitwirkung darin. Prospektiv scheint das Modell vielversprechend, allerdings ist vor dem Aspekt der Stetigkeit zu mahnen, denn die gesellschaftlichen und kontextuellen Rahmenbedingungen unterliegen ständigem Wandel und somit entwickelt sich auch die Partizipation weiter, weswegen deliberative, dialogorientierte Beteiligungsinstrumente hin und wieder einer Anpassung bedürfen. Um nicht systematisch Jugendliche auszugrenzen, die nicht teilnahmeberechtigt sind, und ihnen folglich eine Beteiligungsmöglichkeit vorzuenthalten, wird eindringlich die Ergänzung mit weiteren (fakultativen) Beteiligungsformaten empfohlen. Selbstredend muss die Arbeit der Jugendlichen ernst genommen werden und es muss Umsetzungsbereitschaft existieren. Sind diese Kriterien erfüllt, ist es evident, dass das Modell des 8er-Rates eine enorme Bereicherung für alle Seiten und alle Beteiligten darstellt – insbesondere für die Jugendlichen selbst.

„Schließlich ist der 8er-Rat mehr als nur eine Jugendbeteiligung – das Modell ist auch eine Jugendbegegnung zwischen sonst so stark getrennten Lebenswelten.“

(Flügge/Wenzl 2018: 14)

Literaturverzeichnis

- Abold, Roland/Juhász, Zoltán 2006: Rückkehr in den Mainstream? Einstellungswandel der Jugend zu Demokratie und Parteiensystem. In: Roller, Edelt-
raud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll
normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesba-
den: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 77-97.
- Albers, Sönke/Klapper, Daniel/Konradt, Udo/Walter, Achim/Wolf, Joachim 2009: Me-
thodik der empirischen Forschung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.
Wiesbaden: Gabler.
- ARD-ZDF-Onlinestudie 2019: ARD/ZDF-Onlinestudie 2018: Zuwachs bei medialer
Internetnutzung und Kommunikation – Korrigierte Fassung vom 29.01.2019.
Online: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2018/0918_Frees_Koch.pdf,
zugegriffen am 16.08.2019.
- Bächtiger, André/Beste, Simon 2017: Deliberative citizens, (non-)deliberative politi-
cians, and what that means for democracy. A rejoinder to false distinctions and
utdated assumptions in deliberative and democratic thinking. *Daedalus: Journal
of the American Academy of Arts & Science – The Prospects & Limits of De-
liberative Democracy*, Volume 146, Issue 3, pp 106-118. DOI:
10.1162/DAED_a_00450.
- Bakker, Tom P./Vreese, Claes H. de 2011: Good News for the Future? Young People,
Internet Use, and Political Participation. In: *Communication Research* 38 (4), pp
451-470.
- Ballhausen, Ulrich/Lange, Dirk 2016: Partizipationsformen für Kinder und Jugendliche.
In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian (Hrsg.): Jugend und
Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden:
Springer VS, S. 375-385.
- Banaji, Shakuntala/Buckingham, David 2010: Young people, the Internet and Civic
Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. In: *Inter-
national Journal of Learning and Media (IJLM)* 2 (1), pp 15-24.
- Barth, Angelika 2016: Warum ein Jugendgemeinderat (nicht) der richtige Weg zur Par-
tizipation ist. In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipation junger Menschen.
Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg, S. 319-322.
- Bastian, Jasmin/Burger, Timo/Harring, Marius 2016: Politische Online-Partizipation
von Kindern und Jugendlichen. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann,
Klaus/Palantien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und
Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-335.
- Bertelsmann Stiftung 2010: Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwick-
lungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung o.J.: Partizipation von Kinder und Jugendlichen in Deutschland –
Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger
Menschen in Familie, Schule und Kommune. Online: [https://www.bertelsmann-
stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen-
/GP_Partizipation_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen-/GP_Partizipation_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf), zuge-
griffen am 16.08.2019.
- Bischoff, Ursula/König, Frank/Zimmermann, Eva 2016a: Partizipationsförderung durch
die Stärkung von Dissenskompetenz. In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipa-
tion junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für
politische Bildung Baden-Württemberg, S. 293-300.
- Bischoff, Ursula/Johansson, Susanne/König, Frank/Leistner, Alexander/Schau, Kat-
ja/Zimmermann, Eva 2016b: Einmischen, mitmischen, aufmischen - Partizipati-

- on in und durch politische(r) Bildung. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-74.
- BMFSFJ 2015: Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. 3. Auflage. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ 2013: 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zugegriffen am 16.08.2019.
- BMNT 2019: Partizipation und nachhaltige Entwicklung – Sozialraum und Sozialraum-analyse. Partizipation & Nachhaltige Entwicklung in Europa. Informationsweb-site des Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus, Wien. Online: <https://www.partizipation.at/sozialraum.html>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Böhm, Birgit/Sell-Greiser, Christiane 2017: Jugendbeteiligung im ländlichen Raum muss neu gedacht werden. In: Sommer, Jörg (Hrsg.): Kursbuch Bürgerbeteiligung. Band 2. Berlin: Deutsche Umweltstiftung, S. 265-282.
- Brady, Henry E./Verba, Sidney/Schlozman, Kay Lehman 1995: Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. In: The American Political Science Review, Volume 89, Issue 2, pp 271-294.
- Brugger, Silvia, 2009: Bericht zur Tagung „Heterogeneity and Democracy“ des Arbeitskreises „Demokratieforschung“ der DVPW, des Committee on Concepts and Methods der International Political Science Association (IPSA) und des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft.
- Bundesjugendkuratorium 2009: Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Online: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press-/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Burdewick, Ingrid 2006: Soziale Anerkennung und politische Partizipation Jugendlicher. In: Sozial Extra 30 (2), S. 13-16.
- Burdewick, Ingrid 2003: Jugend – Politik – Anerkennung. Opladen, Hannover: Leske + Budrich.
- BW Stiftung 2015: Jugendbeteiligung in der Kommune. In Zukunft mit uns!. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke 2012: „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 43-80.
- Carpentier, Nico 2011: The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? In: Communication Management Quarterly 6 (21), pp 13-36.
- Chevron, Marie-France/Köpl, Regina/Payrhuber, Andrea/Reinprecht, Christoph 2019: Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie: Empirische Forschung in den Sozialwissenschaften. Online: <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/methodologiesowi/methodologiesowi-22.html>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Cohen, Jacob 1988: Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Coleman, James Samuel 1991: Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme. München: Oldenbourg (Scientia nova, 1).
- Collin, Philippa 2009: The Making of Good Citizens. Participation Policies, the Internet and Youth Political Identities in Australia and the United Kingdom. Dissertation, University of Sydney. Online: <https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/5399/1/pj-collin-2009-thesis.pdf>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Crowley, Anne/Moxon, Dan 2017: New and innovative forms of youth participation in decision-making processes. Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/new-and-innovative-forms-of-youth-participation-in-decision-making-pro/1680759e6a>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Dahl, Robert A. 1967: The City in the Future of Democracy. In: American Political Science Review, Vol. 61, pp 953-970.
- Dalton, Russell J. 2002: Citizen Politics: Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies. Third Edition. New York: Seven Bridges Press.
- Dalton, Russell J. 2000: Citizen Attitudes and Political Behavior. In: Comparative Political Studies 33 (6-7), pp 912-940.
- Delli Carpini, Michael X. 2000: Gen.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment. In: Political Communication 17 (4), pp 341-349.
- Diekmann, Andreas 2007: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen 2016: Forschungsmethoden und Evaluationen in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer VS.
- Ebner, Sandra/Wächter, Franziska/Zierold, Diana 2010: Das Aktionsprogramm für mehr Jugendbeteiligung – Ergebnisbericht der Evaluation. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Eisel, Stephan 2016: Technikfaszination braucht Demokratiekompetenz: Zur Jugendbeteiligung im Internet. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-294.
- Embacher, Serge 2012: Einstellungen zur Demokratie. In: Mörschel, Tobias/Krell, Christian (Hrsg.): Demokratie in Deutschland: Zustand - Herausforderungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-92.
- Ertelt, Jürgen 2016: Die Jugend digital beteiligen. In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 286-292.
- Ertelt, Jürgen 2012: Mehr Beteiligung realisieren durch digitale Medien und Internet. ePartizipation schafft gestaltende Zugänge für Jugendliche zur Demokratieentwicklung. In: Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: KoPäd (Schriften zur Medienpädagogik, 47), S. 81-90.
- Esser, Hartmut 1991: Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und "rational choice". Tübingen: Mohr (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, 73).
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut/Meinhold-Henschel, Sigrid/Biebricher, Martin 2006: Jugendbeteiligung – Chance für die Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2006 (12), S. 24-32.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut 2005: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Field, Andy 2018: Discovering Statistics Using IBM SPSS. 5th edition. London u.a.: Sage Publications Ltd.

- Flügge, Erik/Wenzl, Udo 2018: Der 8er-Rat: Ein barrierefreies Beteiligungsmodell für Jugendliche. Wiesbaden: Springer VS.
- Gabriel, Oscar W./Völkl, Kerstin 2005: Politische und soziale Partizipation. In: Gabriel, Oscar W./Holtmann, Everhard (Hrsg.): Handbuch politisches System der Bundesrepublik Deutschland. München: Oldenbourg, S. 523–573.
- Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann 2016a: Politische Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Vielfalt und Bedingungsfaktoren. In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 246-255.
- Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann 2016b: Jugend und politische Partizipation heute. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz. S. 50-71.
- Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin 2016a: Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und Partizipation junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz.
- Gaiser, Wolfgang/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann/Wächter, Franziska 2016b: Jugend und politische Partizipation in Deutschland und Europa. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-38.
- Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina 2012: Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A - der neue DJI-Survey. Weinheim: Beltz Juventa, S. 136-159.
- Geißel, Brigitte/Penrose, Virginia 2003: Dynamiken der politischen Partizipation und Partizipationsforschung. Berlin: Gender-politik-online.
- Gensicke, Thomas 2016: Jugend: Partizipation und Engagement im Wandel. In: LpB BW (Hrsg.): Soziale Milieus. Der Bürger im Staat 2/3-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 175-180.
- Gerdes, Jürgen/Bittlingmayer, Uwe H. 2016: Jugend und Politik. Soziologische Aspekte. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 44-67.
- Ghaderi, Cinur 2014: Politische Identität-Ethnizität-Geschlecht. Selbstverortungen politisch aktiver MigrantInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gille, Martina/Rijke, Johann de/Décieux, Jean Philippe/Willems, Helmut 2016: Politische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher in Deutschland und Europa. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-193.
- Gille, Martina 2016: Das Verhältnis junger Menschen zur Politik – Politisches Interesse und weitere Aspekte politischer Involvierung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und Partizipation junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz. S. 32-49.
- Gille, Martina 2014: Zwischen Spaß und Altruismus. Wie, wofür und warum engagieren sich Jugendliche in Deutschland? In: Beutel, Wolfgang/Gille, Martina/Seifert, Anne/Stecker, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Engagement und Partizipation. Seelze: Friedrich Verlag GmbH. S. 12-15.

- Gille, Martina/Rijke, Johann de/Gaiser, Wolfgang 2011: Zivilgesellschaftliche Beteiligung in der Altersspanne von 13 und 32 Jahren – Entwicklung, Bedingungsfaktoren, Kontexte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2011/14, S. 551-579.
- Glaab, Manuela 2016: Hohe Erwartungen, ambivalente Erfahrungen? Zur Debatte um „mehr Bürgerbeteiligung“ in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. In: Glaab, Manuela (Hrsg.): Politik mit Bürgern – Politik für Bürger: Praxis und Perspektiven einer neuen Beteiligungskultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-26.
- Gohl, Christopher 2016: Systematiken demokratischer Beteiligung. In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 234-245.
- Goldberg, Saskia/Wyss, Dominik/Bächtiger, André 2019: Deliberating or Thinking (Twice) About Democratic Preferences: What German Citizens Want From Democracy. Political Studies. doi: 10.1177/0032321719843967.
- Groebel, Jo 2016: Jugend, Medien, Politik. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentic, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-136.
- Grohe, Hannah 2016: Junge Frauen und die Politik – Erkenntnisse zur Geschlechter(un)gleichheit in politischer Partizipation. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und Partizipation junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz. S. 72-92.
- Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentic, Christian 2016: Jugend und Politik im Wandel? In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentic, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-24.
- Haan, Yannick 2016: Jugendliche, Politik und das Internet – Wie die Generation YouTube online partizipieren will. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 295-314.
- Hafeneger, Benno/Niebling, Torsten 2008: Kinder- und Jugendparlamente. In: Kersting, Norbert (Hrsg.): Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Wiesbaden: Springer VS.
- Haller, Martin 2016: Die Reform der Bürgerbeteiligung in Rheinland-Pfalz. In: Glaab, Manuela (Hrsg.): Politik mit Bürgern – Politik für Bürger: Praxis und Perspektiven einer neuen Beteiligungskultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 337-343.
- Hermann, Michael C. 2016: 30 Jahre Jugendgemeinderäte in Deutschland – Rückblick und Ausblick. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentic, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 337-348.
- Hermann, Michael C. 1996: Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg: Eine interdisziplinäre Evaluation. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Hoffmann, Dagmar 2012: What's up? Politische Partizipation und politisches Engagement in Zeiten der Digitalisierung von Medien. In: Gräßer, Lars/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung. Düsseldorf: kopäd (13), S. 89-104.
- Hoffmann-Lange, Ursula/Gille, Martina 2016: Jugend zwischen Politikdistanz und politischer Teilnahmereitschaft. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentic, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-225.
- Hoffmann-Lange, Ursula 2006: Was kann die Jugendforschung zur politischen Kulturforschung beitragen? In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan

- W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-74.
- Hofmann, Holger 2019: Öffentliches Expertengespräch „25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention“ am 12. November 2014 Online: https://www.bundestag.de/blob/339884/23c3e1e6f325f1525c99ab3f58e867bc-/stellungnahme_deutsches_kinderhilfs-werk-data.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Huntington, Samuel Phillips/Nelson, Joan M. 1976: No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun 2016: Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/Quenzel, Gudrun 2016: Wird es zu Jugendprotesten in Deutschland kommen? Eine Einschätzung auf Grundlage der Ergebnisse der Shell-Jugendstudien. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-47.
- Jacquet, Vincent 2017: Explaining non-participation in deliberative mini-publics. *European Journal of Political Research*, Volume 56, Issue 3, pp 640-659. doi: 10.1111/1475-6765.12195.
- Jennings, M. Kent/Stoker, Laura/Bowers, Jake 2009: Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. In: *The Journal of Politics*, Vol. 71, No. 3, pp 782-799.
- Jöckel, Sven/Kamps, Klaus/Potz, Annika 2014: Digitale Partizipation Jugendlicher. In: Einspänner-Pflock, Jessica/Dang-Anh, Mark/Thimm, Caja (Hrsg.): *Digitale Gesellschaft – Partizipationskulturen im Netz*. Berlin: LIT Verlag (4), S. 148-168.
- Jugend BeWegt BW 2019: Jugend BeWegt Baden-Württemberg. Online: <http://www.jugendbeteiligung-bw.de/index.php?id=1>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Jungnickel, Katrin/Schweiger, Wolfgang 2014: Publikumsaktivität im 21. Jahrhundert. Ein theoriegeleitetes Framework. In: Einspänner-Pflock, Jessica/Dang-Anh, Mark/Thimm, Caja (Hrsg.): *Digitale Gesellschaft - Partizipationskulturen im Netz*. Berlin: LIT Verl (4), S. 16-40.
- Kaase, Max 1995: Partizipation. In: Nohlen, Dieter (Hrsg.): *Wörterbuch Staat und Politik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 521-527.
- Kaase, Max 1981: *Partizipatorische Revolution - Ende der Parteien?*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kamenik, Anna Maria/Sieler, Roman/Welke, Nina 2016: Jugendverbände als partizipatorisches Lernfeld. In: LpB BW (Hrsg.): *Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016*. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 301-309.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk 2018: *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt: Wochenschauverlag.
- Kersting, Norbert 2016: Jugend und politische Partizipation: Online- oder Offline-Beteiligung? In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): *Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 253-270.
- Kneuer, Marianne 2014: Mehr oder weniger demokratische Qualität durch das Internet? In: *Der Bürger im Staat 4-2014*. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 196-205.

- Kneuer, Marianne 2013: Mehr Partizipation durch das Internet? Mainz: Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz. Online: https://www.politische-bildung-rlp.de/fileadmin/download_neu/Publikationen_2013/Zur_Sache_RLP_2013.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Köbler, Daniel/Schellhammer, Pia 2016: Raus aus den Hinterzimmern! Transparente und beteiligungsorientierte Politik für eine lebendige Demokratie. In: Glaab, Manuela (Hrsg.): Politik mit Bürgern – Politik für Bürger: Praxis und Perspektiven einer neuen Beteiligungskultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 344-347.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales 2019: Abschlussbericht. Der 8er-Rat Freiburg – Auswertung des dreijährigen Modellprojekts der kommunalen Jugendbeteiligung. Online: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Modellvorhaben/8er-Rat-Ein_neues_Modell_der_kommunalen_Jugendbeteiligung.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Krell, Christian/Dresse, Marcel 2016: Partei-Identifikation und politisches Engagement: Die Werte der Sozialen Demokratie bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und Partizipation junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz. S. 160-176.
- Krell, Christian/Meyer, Thomas/Mörschel, Tobias 2012: Demokratie in Deutschland. Wandel, aktuelle Herausforderungen, normative Grundlagen und Perspektiven. In: Mörschel, Tobias/Krell, Christian (Hrsg.): Demokratie in Deutschland: Zustand - Herausforderungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-30.
- Kroh, Martin 2006: Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel? In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 185-207.
- Krüger, Thomas 2011: Politische Bildung online – Wege zur Partizipation Jugendlicher? In: Theunert, Helga/Wagner, Ulrike (Hrsg.): Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten. München: KoPäd, S. 139-153.
- Krüger, Hans Peter 2008: Politische Partizipation Jugendlicher in der Gemeinde. Ein internationaler Vergleich: Leipzig-Lyon. Europäische Hochschulschriften, Reihe 31, Politikwissenschaft Bd. 565. Frankfurt: Peter Lang GmbH
- Krumbein, Lena/Maier-Sohn, Katrin/Ulmer, Frank 2016: Jugendbeiräte in der Nachhaltigkeitsstrategie des Landes Baden-Württemberg. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 389-411..
- Landtag von Baden-Württemberg 2010: Drucksache 14 / 6762. Konsequenzen Jugendlandtag 2010 – Jugendgemeinderäte stärken. Online: http://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/6000/14_6762_D.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Lange, Mirja/Sass Erich/Thuilot, Mareike 2015: Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 – Chancen, Grenzen, Herausforderungen. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Lippert, Susanne 2002: Politisches Engagement – noch immer eine Frage des Geschlechts? Geschlechtsspezifische Aspekte politischer Partizipation unter Berücksichtigung politischer Proteste. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Livingstone, Sonia M. 2009: Children and the Internet. Great expectations, challenging realities. Cambridge, Malden, MA: Polity.
- LpB BW 2019: Der Jugendgemeinderat. Online: https://www.landeskunde-baden-wuerttemberg.de/jugendgemeinderat_bw.html, zugegriffen am 16.08.2019.

- LpB BW 2016: Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- LpB BW 2015: Studie – Kommunale Jugendbeteiligung in Baden-Württemberg 2015. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- LpB BW 2013: Jugendgemeinde-WAS? Leitfaden Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Lutz, Klaus/Rösch, Eicke/Seitz, Daniel 2012: Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: kopaed.
- Maier, Sarah 2016: Analyse von Facebook-Kommentaren zu politischen Themen. Wie deutsche und französische Jugendliche und junge Erwachsene Nachrichten bewerten und kommentieren. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Maßlo, Jens 2010: Jugendliche in der Politik. Chancen und Probleme einer institutionalisierten Jugendbeteiligung am Beispiel des Kinder- und Jugendbeirates der Stadt Reinbek. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Matheis, Bernhard 2016: Mit mehr Partizipation zum besseren Stadt(Staats)bürger!? Ein kritischer Einwurf zur Diskussion um mehr gesetzlich verankerte Bürgerbeteiligung aus kommunaler Sicht. In: Glaab, Manuela (Hrsg.): Politik mit Bürgern – Politik für Bürger: Praxis und Perspektiven einer neuen Beteiligungskultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 353-357.
- Merkel, Wolfgang/Petring, Alexander 2012: Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Mörschel, Tobias/Krell, Christian (Hrsg.): Demokratie in Deutschland: Zustand - Herausforderungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 93-120.
- Molthagen, Dietmar 2016: Einstellungen zu und Engagement in Parteien. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und Partizipation junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz. S. 177-195.
- Moser, Sonja 2010: Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht der Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mößner, Alexandra 2006: Jung und ungebunden? Parteiidentifikation von jungen Erwachsenen. In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 337-359.
- Müller, Sebastian/Unkauf, Urs 2016: Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen: Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden: Springer VS, S. 317-340.
- Nanz, Patrizia/Fritsche, Miriam 2012: Handbuch Bürgerbeteiligung: Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Schriftenreihe Band 1200. Leck: CPI books GmbH.
- Norris, Pippa 2002: Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD 2016: Sozioökonomischer Status, Schülerleistungen und Einstellungen gegenüber Naturwissenschaften. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267879-10-de.pdf?expires=1551778183&id=id&acname=guest&checksum=1B47DFB20E D2E20CDF8084D47287E284>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Oerter, Rolf 2016: Psychologische Aspekte. Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian (Hrsg.): Ju-

- gend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden, Springer VS, S. 69-84.
- Olson, Mancur 1998: The logic of collective action. Public goods and the theory of groups. 17. Auflage. Cambridge, Mass: Harvard University Press (Harvard economic studies, 124).
- Olsson, Tobias 2007: An indispensable resource: The internet and young civic engagement. In: Dahlgren, Peter (Hrsg.): Young citizens and new media. Learning for democratic participation. New York: Routledge, pp 187-204.
- Oser, Jennifer/Hooghe, Marc/Marien, Sofie 2013: Is Online Participation Distinct from Offline Participation? A Latent Class Analysis of Participation Types and Their Stratification. In: Political Research Quarterly 66 (1), pp 91-101.
- Panayides, Panayiotis 2013: Coefficient Alpha – Interpret With Caution. In: Europe's Journal of Psychology, Vol. 9 (4), pp 687-696.
- Partetzke, Marc/Klee, Andreas 2016: Partizipieren können, wollen und dürfen! Politikwissenschaftliche Aspekte der politischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen am Beispiel Wahlrecht. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palenti, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-43.
- Picot, Sibylle 2012: Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Putman, Robert D./Leonardi, Robert/Nanetti, Raffaella Y. 1993: Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- Reichert, Daniel/Panek, Eva 2012: Liquid Democracy – modernes Beteiligungsmodell für Kinder und Jugendliche. In: Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: KoPäd (Schriften zur Medienpädagogik, 47), S. 143-150.
- Reinders, Heinz 2016: Politische Sozialisation Jugendlicher. Entwicklungsprozesse und Handlungsfelder. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palenti, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-101.
- Richter, Ingo 2016: Verfassungsrechtliche Aspekte. Voraussetzungen und Grenzen der politischen Beteiligung junger Menschen. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palenti, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden, Springer VS, S. 137-159.
- Roller, Edeltraud/Bretschneider, Frank/van Deth, Jan W. 2006: Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Wolfgang 2005: Zur Einführung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 3. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9-10.
- Scherr, Albert/Sachs, Lena 2016: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 323-330.
- Scherr, Albert 2009: Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schildhauer, Thomas/Send, Hendrik 2014: Online mitmachen und entscheiden – Partizipationsstudie 2014. Berlin: Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft.
- Schneekloth, Ulrich 2015: Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild

- und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 153-200.
- Schumpeter, Joseph Alois 1942: Capitalism, socialism and democracy. Harper: New York/London.
- Servicestelle Jugendbeteiligung e.V. 2016: Leitfaden Jugendbeteiligung in Kommunen. Grundlagen für den Aufbau von Jugendforen für Demokratie. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Berlin: Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa.
- Shell Holding 2015a: 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Flyer. Online: https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie-/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253-/expandablesection.stream/1456210165334-/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f-/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Shell Holding 2015b: Die Shell Jugendstudie 2015. Zusammenfassung. Online: https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253-/expandablesection_1535413918.stream-/1456210063290/d53d61c2745423456fc49b95e67d08cbd782c33a-/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Soßdorf, Anna 2016: „Wir suchen nicht nach Nachrichten, die Nachricht findet uns bei Facebook...“. Empirische Ergebnisse aus qualitativen Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zur politischen Offline- und Online-Partizipation. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christiane (Hrsg.): Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit 'ihrer' Jugend um? Weinheim und Basel: Juventa, S. 250-273.
- Spaiser, Viktoria 2013: Neue Partizipationsmöglichkeiten? Wie Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund das Internet politisch nutzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Spektrum 2019a: Lexikon der Psychologie. Online: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/postadoleszenz/11710>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Spektrum 2019b: Lexikon der Psychologie. Online: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/tertiare-sozialisation/15426>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Stangl, Werner 2019: Motive und Motivation – Alltäglicher vs fachpsychologischer Motivationsbegriff. Online: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Steinwede, Jacob/Sandbrink, Katharina/von der Burg, Julian 2016: Jung – politisch – aktiv?! Fragestellung, Methodik und Basisbefunde der empirischen Studie. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und Partizipation junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz. S. 15- 31.
- Streiner, David L. 2003: Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. In: Journal of Personality Assessment, 80 (1), pp 99-103. Online: <https://pdfs.semanticscholar.org/9816-/722b7355561a07200e5ceb8174c052b90515.pdf>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Süddeutsche Zeitung 2019: Aus diesen fünf Gründen sitzen im Bundestag kaum junge Politiker. Online: <http://www.jetzt.de/crowdspondent/warum-sitzen-so-wenig-junge-politiker-im-bundestag>, zugegriffen am 16.08.2019.
- Uhlmann, Christine/Thomas, Peter Martin 2014: Das Sein bestimmt das Dabeisein. Der Zusammenhang von Lebenswelten und Engagementformen. In: Beutel, Wolfgang/Gille, Martina/Seifert, Anne/Stecher, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen

- (Hrsg.): Engagement und Partizipation. Seelze: Friedrich Verlag GmbH. S. 16-17.
- Thaidigsmann, Isabell 2009: Aspekte politischer Kultur in Deutschland: Legitimitätsvorstellungen und Legitimitätsurteile: Hierarchien politischer Unterstützung. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar W. (Hrsg.): Politische Kultur. Eine Einführung. Baden-Baden: Nomos, S. 228-246.
- Thurn, Susanne 2016: Demokratie erlernen – Partizipation erfahren – Solidarität erleben. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-371.
- Tremmel, Jörg 2016: Kinder- und Jugendbeteiligung: Partizipation ohne Deliberation? In: LpB BW (Hrsg.): Politische Partizipation junger Menschen. Der Bürger im Staat 4-2016. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 224-233.
- UNICEF 1989: Konvention über die Rechte des Kindes.
- Urban, Dieter/Mayerl, Jochen 2018: Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis. 5., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- van Deth, Jan W., 2014: A conceptual map of political participation. In: Acta Politica (2014), Volume 49, Issue 3, pp 349-367.
- van Deth, Jan W., 2009: Politische Partizipation. In: Kainer, Viktoria/Römmele, Andrea (Hrsg.): Politische Soziologie: Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 141-161.
- van Deth, Jan W. 1997: Introduction: Social Involvement and Democratic Politics. In: van Deth, Jan W. (Hrsg.): Private Groups and Public Life. Social Participation, Voluntary Associations and Political Involvement in Representative Democracies. London: Routledge, pp 1-23.
- Verba, Sidney/Nie, Norman 1972: Participation in America. Political Democracy and Social Equality. New York: Harper & Row.
- Verba, Sidney/Schlozman, Kay Lehman/Brady, Henry E. 1995: Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vetter, Angelika/Remer-Bollow, Uwe 2017: Bürger und Beteiligung in der Demokratie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Vetter, Angelika 2006a: Jugend: Ein Konzept und seine Messung. In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-54.
- Vetter, Angelika 2006b: Jugend und ihre subjektive politische Kompetenz. In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-267.
- Vromen, Ariadne/Collin, Philippa 2010: Everyday youth participation? Contrasting views from Australian policymakers and young people. In: Young: Nordic Journal of Youth Research 18 (1), pp 97-112.
- Wagner, Ulrike/Brüggen Niels/Gerlicher, Peter 2011: Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. München: JFF-Institut für Medienpädagogik. Online: http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Partizipation%20im%20Social%20Web.pdf, zugegriffen am 16.08.2019.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa 2014: Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien. Wiesbaden: Springer VS.

- Wagner, Ulrike 2014: Jugend, Information und Partizipation online. Zur Differenzierung von Beteiligungsformen im Internet. In: Einspänner-Pflock, Jessica/Dang-Anh/Mark; Thimm, Caja (Hrsg.): Digitale Gesellschaft – Partizipationskulturen im Netz. Berlin: LIT Verl (4), S. 169-188.
- Westle, Bettina 2006: Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 208-240.
- Wimmer, Jeffrey 2012: E-Partizipation im Kontext der Mediatisierung von Demokratie und Gesellschaft. In: Gräber, Lars/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung. Düsseldorf: KoPäd Verlag (13), S. 23-37.

Anhang

Operationalisierung

Aktivitätsgrad im Modell ($\alpha = .666$ / Inter-Item-Korrelation: .417)

24. Hast du ein Thema für die Bearbeitung im 8er-Rat vorgeschlagen?

Skala: 1 = nein, wollte mir keine Gedanken dazu machen, 2 = hätte gerne, aber habe keine Idee gehabt, 3 = hätte gerne, aber habe mich nicht getraut, 4 = ja, eins, 5 = ja, mehrere, 7 = keine der Aussagen trifft zu.

25. Hast du in deiner Arbeitsgruppe zu eurem Problem Verbesserungsvorschläge gemacht oder Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt?

Skala: 1 = nein, nie, 2 = eher selten, 4 = ja, manchmal, 5 = ja, ständig, 97 = weiß nicht.

26. Hast du in deiner Arbeitsgruppe aktiv mitdiskutiert oder eher zugehört?

Skala: 1 = nur zugehört, 2 = eher zugehört, 3 = teils/teils, 4 = aktiv diskutiert, 5 = sehr aktiv diskutiert, 97 = weiß nicht.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr passiv, 2 = eher passiv, 3 = mittelmäßig aktiv, 4 = eher aktiv, 5 = sehr aktiv.

Bewertung des Modells ($\alpha = .885$ / Inter-Item-Korrelation: .578)

20. Wie ist denn insgesamt dein Eindruck vom 8er-Rat?

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht.

21. Hat dir die Arbeit im 8er-Rat Spaß gemacht?

Skala: 1 = nein, überhaupt nicht, 2 = nein, eher nicht, 3 = teils/teils, 4 = ja, etwas, 5 = ja, sehr sogar, 97 = weiß nicht.

29. Bist du gerne oder ungerne zu den Treffen des 8er-Rates gegangen?

Skala: 1 = sehr ungern, 2 = eher ungern, 3 = teils/teils, 4 = eher gerne, 5 = sehr gerne, 97 = weiß nicht.

42. Hättest du gerne gehabt, dass das Projekt 8er-Rat für dich noch weiter gegangen wäre oder bist du froh, dass es nach einem Jahr für dich zu Ende ist?

Skala: 1 = ich bin sehr froh, dass es vorbei ist, 2 = ich bin froh, dass es vorbei ist, 3 = teils/teils, 4 = ich hätte gerne noch weiter gemacht, 5 = ich hätte total gerne noch weiter gemacht, 97 = weiß nicht.

43. Würdest du sagen das Modell des 8er-Rates ist ein gelungenes Konzept?

Skala: 1 = nein, 2 = teils/teils, 3 = ja, 97 = weiß nicht.

48. Alles in allem betrachtet: wie würdest du den 8er-Rat bewerten?

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr negative Bewertung, 2 = negative Bewertung, 3 = neutrale Bewertung, 4 = positive Bewertung, 5 = sehr positive Bewertung.

Bildungsniveau

3. Auf welche Schulform gehst du momentan?

Skala: 1 = Hauptschule, 2 = Werkrealschule, 3 = Gesamtschule, 4 = Realschule 5 = Gymnasium.

Für die Analysen wurden die Antworten umcodiert und in drei Ausprägungen zusammengefasst: 1 = unteres Bildungsniveau (Hauptschule + Werkrealschule + Gesamtschule), 2 = mittleres Bildungsniveau (Realschule), 3 = hohes Bildungsniveau (Gymnasium).

Civic Skills ($\alpha = .566$ / Inter-Item-Korrelation: .208)

12. Bist du eher gut oder eher schlecht darin etwas zu planen? (Z.B. Alltag, Termine, Ausflüge, Partys etc.)

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

13. Bekommst du alle deine Verpflichtungen (z.B. Schule) und Freizeitaktivitäten (z.B. Hobbys, Freunde treffen) gut oder schlecht unter einen Hut?

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

14. Diskutierst du gerne mit anderen? (Egal ob persönlich oder über das Internet)

Skala: 1 = gar nicht gerne, 2 = nicht so gerne, 3 = teils/teils, 4 = eher gerne, 5 = sehr gerne, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

15. Denkst du, dass du eher gut oder eher schlecht im Argumentieren bist?

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

16. Fällt es dir leicht oder schwer deine Meinung vor anderen zu äußern?

Skala: 1 = sehr schwer, 2 = eher schwer, 3 = teils/teils, 4 = eher leicht, 5 = sehr leicht, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr niedrige Civic Skills, 2 = eher niedrige Civic Skills, 3 = mittlere Civic Skills, 4 = eher hohe Civic Skills, 5 = sehr hohe Civic Skills.

Eingeschätzte Selbstwirksamkeit ($\alpha = .138$ / Inter-Item-Korrelation: .074)

8er-Rat / Vergleichsgruppe

19. Denkst du, dass durch Beteiligung etwas zum Positiven hin verändert werden kann?

Skala: 1 = nein, 2 = teils/teils, 3 = ja, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten, 99 = interessiert mich nicht.

52. Unabhängig vom 8er-Rat, wie schätzt du deine Möglichkeiten ein etwas in der Welt oder hier in deiner Stadt verändern zu können? / **20.** Wie schätzt du deine Möglichkeiten ein etwas in der Welt oder hier in deiner Stadt verändern zu können?

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten, 99 = interessiert mich nicht.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr geringes Selbstwirksamkeitsgefühl, 2 = eher geringes Selbstwirksamkeitsgefühl, 3 = mittleres Selbstwirksamkeitsgefühl, 4 = eher hohes Selbstwirksamkeitsgefühl, 5 = sehr hohes Selbstwirksamkeitsgefühl.

Engagements ($\alpha = .716$ / Inter-Item-Korrelation: .115)

8er-Rat / Vergleichsgruppe

Die Matrix „**53.** Hast du dich schon mal irgendwo engagiert (außer im 8er-Rat) oder engagierst dich aktuell? (Mehrfachnennung möglich) / **21.** Hast du dich schon mal irgendwo engagiert oder engagierst dich aktuell? (Mehrfachnennung möglich)“ wurde zunächst nach der Anzahl ausgezählt und anschließend zusammenfassend recodiert: 0 = keine Aktivität, 1 = eine Aktivität, 2 = zwei Aktivitäten, 3 = drei Aktivitäten, 4 = vier Aktivitäten, 5 = fünf und mehr Aktivitäten.

Motivationsdisposition ($\alpha = .828$ / Inter-Item-Korrelation: .216)

Politisches Interesse + Eingeschätzte Selbstwirksamkeit + Politische Informiertheit.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr niedrige Motivationsdispositionen, 2 = eher niedrige Motivationsdispositionen, 3 = mittlere Motivationsdispositionen, 4 = eher hohe Motivationsdispositionen, 5 = sehr hohe Motivationsdispositionen.

Nachhaltige Beteiligung, Konsideration (Vergleich 8er-Rat und Kontrollgruppe)

8er-Rat / Vergleichsgruppe

59. Würdest du dich gerne politisch oder gesellschaftlich (mehr) engagieren? / **27.** Würdest du dich gerne politisch oder gesellschaftlich (mehr) engagieren?

Skala: 1 = nein, 2 = vielleicht, 3 = ja, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten, 99 = interessiert mich nicht.

Nachhaltige Beteiligung, Wahrscheinlichkeit 8er-Rat (Bildungsgruppen) ($\alpha = .467$ / Inter-Item-Korrelation: .305)

40. Wie findest du es durch deine Beteiligung etwas gestalten/verändern zu können?

Skala: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = teils/teils, 4 = eher gut, 5 = sehr gut, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

50. Hast du durch deine Erfahrungen im 8er-Rat Lust bekommen dich anderweitig zu engagieren?

Skala: 1 = nein, auf keinen Fall, 2 = nein, wahrscheinlich nicht, 3 = vielleicht, 4 = ja, wahrscheinlich, 5 = ja, auf jeden Fall, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten, 99 = interessiert mich nicht.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr unwahrscheinliche nachhaltige Beteiligung, 2 = eher unwahrscheinliche nachhaltige Beteiligung, 3 = mittelmäßig wahrscheinliche nachhaltige Beteiligung, 4 = eher wahrscheinliche nachhaltige Beteiligung, 5 = sehr wahrscheinliche nachhaltige Beteiligung.

Netzwerkaktivität ($\alpha = .57$ / Inter-Item-Korrelation: .142)

Aus „**10.** Sind deine Mutter und/oder dein Vater in irgendeiner Art und Weise aktiv? (Mehrfachantwort möglich)“ und „**11.** Kennst du jemanden in deinem engeren Umfeld, der ... (Mehrfachantwort möglich)“ wurde ein additiver Index gebildet und anschließend recodiert: 0 = kein Engagement; inaktive Netzwerke, 1 = ein bis zwei Engagements; kaum aktive Netzwerke, 2 = drei und mehr Engagements; ausgeprägt aktive Netzwerke.

Politische Informiertheit ($\alpha = .84$ / Inter-Item-Korrelation: .262)

8er-Rat / Vergleichsgruppe

Aus einer Kategorisierung der Matrizen „**56.** Welche der nachfolgenden Informationsquellen benutzt du wie häufig um dich über Politik zu informieren? / **24.** Welche der nachfolgenden Informationsquellen benutzt du wie häufig um dich über Politik zu informieren?“ und der subjektiven Einschätzung zur eigenen politischen Information „**57.** Würdest du dich selbst als politisch gut oder schlecht informiert einschätzen? / **25.** Würdest du dich selbst als politisch gut oder schlecht informiert einschätzen?“ wurde

ein Index gebildet: 1 = gar nicht informiert, 2 = kaum informiert, 3 = mittelmäßig informiert, 4 = gut informiert, 5 = hoch informiert.

Politisches Interesse

8er-Rat / Vergleichsgruppe

55. Hast du Interesse an politischen Themen? / **23.** Hast du Interesse an politischen Themen?

Skala: 1 = gar kein Interesse, 2 = kaum Interesse, 3 = teils/teils, 4 = großes Interesse, 5 = sehr großes Interesse, 98 = will ich nicht beantworten.

Ressourcenausstattung ($\alpha = .623$ / Inter-Item-Korrelation: .14)

Civic Skills + „SöS-light“ + Zeit.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr geringe Ressourcenausstattung, 2 = eher geringe Ressourcenausstattung, 3 = mittlere Ressourcenausstattung, 4 = eher hohe Ressourcenausstattung, 5 = sehr hohe Ressourcenausstattung.

„SöS-light“ ($\alpha = .643$ / Inter-Item-Korrelation: .305)

5. Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?

Skala: 1 = gar keinen, 2 = Hauptschulabschluss, 3 = Realschulabschluss, 4 = Abitur, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

6. Welchen Schulabschluss hat dein Vater?

Skala: 1 = gar keinen, 2 = Hauptschulabschluss, 3 = Realschulabschluss, 4 = Abitur, 97 = weiß nicht, 98 = will ich nicht beantworten.

7. Habt ihr Zuhause viele Bücher?

Skala: 1 = (fast) keine, 2 = eher wenige, 3 = einige, 4 = viele, 5 = sehr viele, 97 = weiß nicht.

8. Spielt bei dir Zuhause jemand regelmäßig ein Musikinstrument?

Skala: 1 = nein, 2 = gelegentlich, 3 = ja, regelmäßig.

9. Habt ihr eine Tageszeitung abonniert?

Skala: 1 = nein, 2 = wir kaufen manchmal eine am Kiosk/im Zeitschriftenhandel, 3 = ja, 97 = weiß nicht.

Für die Analysen wurde ein Index gebildet: 1 = sehr niedriger SöS-light, 2 = eher niedriger SöS-light, 3 = mittlerer SöS-light, 4 = eher hoher SöS-light, 5 = sehr hoher SöS-light.

Zeit

8er-Rat / Vergleichsgruppe

58. Hast du neben der Schule und anderen Interessen überhaupt Zeit dich zu engagieren? / **26.** Hast du neben der Schule und anderen Interessen überhaupt Zeit dich zu engagieren?

Skala: 1 = nein, 2 = ein bisschen, 3 = ja.

Einleitung



Liebe Schülerinnen und Schüler,

denkt daran: Eure Antworten werden selbstverständlich völlig anonymisiert, sodass keinerlei Rückschluss auf eure Person möglich ist, und sie werden ausschließlich für die wissenschaftliche Bearbeitung meiner Abschlussarbeit herangezogen.

Es geht bei der Umfrage wirklich um eure ehrliche Meinung und deswegen gibt es auch kein „Richtig“ oder „Falsch“. Antwortet einfach ganz spontan und hört auf euer Bauchgefühl, aber wenn ihr das Gefühl habt kurz überlegen zu müssen, dann macht das ruhig.

Für eure Unterstützung bedanke ich mich ganz herzlich.

Viele Grüße,

Denis

Und so geht es

Wie funktioniert die Beantwortung?

Es ist ganz leicht, du musst einfach nur bei der entsprechenden Antwort dein Häkchen setzen.
Sollte hinter einer Frage "(Mehrfachantwort möglich)" stehen, dann kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen.
Bei leeren Feldern darfst du selbst eine Antwort geben.

Und jetzt wünsche ich dir viel Spaß!



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

allgemeine Informationen

Bitte verrate mir ein paar allgemeine Dinge über dich.

1. Du bist ein ...

- Mädchen
- Junge

2. Deine Schule ist in ...

- Emmendingen
- Freiburg
- Heubach
- Waldshut-Tiengen
- Sulzfeld
- Rheinfelden
- Schwetzingen
- Trossingen
- Bad Schönborn

3. Auf welche Schulform gehst du momentan?

- Hauptschule
- Werkrealschule
- Realschule
- Gymnasium
- Gesamtschule



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

4. Wurden deine Eltern in Deutschland geboren?

- ja, beide
- nur meine Mutter
- nur mein Vater
- nein, keiner von beiden
- weiß nicht
- will ich nicht beantworten

5. Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> gar keinen | <input type="radio"/> Abitur |
| <input type="radio"/> Hauptschulabschluss | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> Realschulabschluss | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

6. Welchen Schulabschluss hat dein Vater?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> gar keinen | <input type="radio"/> Abitur |
| <input type="radio"/> Hauptschulabschluss | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> Realschulabschluss | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

7. Habt ihr Zuhause viele Bücher?

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> sehr viele | <input type="radio"/> eher wenige |
| <input type="radio"/> viele | <input type="radio"/> (fast) keine |
| <input type="radio"/> einige | <input type="radio"/> weiß nicht |

8. Spielt bei dir Zuhause jemand regelmäßig ein Musikinstrument?

- ja, regelmäßig
- gelegentlich
- nein

9. Habt ihr eine Tageszeitung abonniert?

- ja
- Wir kaufen manchmal eine am Kiosk/im Zeitschriftenhandel
- nein
- weiß nicht

10. Sind deine Mutter und/oder dein Vater in irgendeiner Art und Weise aktiv?

(Mehrfachantwort möglich)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> machen in ihrer Freizeit etwas, das mit Politik zu tun hat | <input type="checkbox"/> Meine Eltern sind nirgendwo aktiv |
| <input type="checkbox"/> engagieren sich in ihrer Freizeit für ein bestimmtes Thema (z.B. Flüchtlingshilfe, Umweltschutz etc.) | <input type="checkbox"/> weiß nicht |
| <input type="checkbox"/> sind in ihrer Freizeit in einem Verein (oder ähnlichem) tätig | <input type="checkbox"/> interessiert mich nicht |
| <input type="checkbox"/> bringen sich in ihrer Freizeit in der Kirche oder einer kirchlichen/religiösen Gruppe ein | <input type="checkbox"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="checkbox"/> Sind sie andersweitig aktiv? Teile mir hier mit wo bzw. wie. | |

11. Kennst du jemanden in deinem engeren Umfeld, der ...

(Mehrfachantwort möglich)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> politisch aktiv ist | <input type="checkbox"/> in der Kirche oder einer kirchlichen/religiösen Gruppe ist |
| <input type="checkbox"/> sich für ein Thema (z.B. Flüchtlingshilfe, Umweltschutz etc.) einsetzt | <input type="checkbox"/> Ich kenne niemanden in meinem engeren Umfeld, der sich irgendwo aktiv beteiligt |
| <input type="checkbox"/> sich in einem Verein (oder ähnlichem) engagiert | |
| <input type="checkbox"/> ... sich anderweitig aktiv einbringt? Teile mir hier mit wo bzw. wie. | |



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

12. Bist du eher gut oder eher schlecht darin etwas zu planen? (Z.B. Alltag, Termine, Ausflüge, Partys etc.)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht | |

13. Bekommst du alle deine Verpflichtungen (z.B. Schule) und Freizeitaktivitäten (z.B. Hobbys, Freunde treffen) gut oder schlecht unter einen Hut?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht | |

14. Diskutierst du gerne mit anderen? (*Egal ob persönlich oder über das Internet*)

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gerne | <input type="radio"/> gar nicht gerne |
| <input type="radio"/> eher gerne | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> nicht so gerne | |

15. Denkst du, dass du eher gut oder eher schlecht im Argumentieren bist?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht | |

16. Fällt es dir leicht oder schwer deine Meinung vor anderen zu äußern?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr leicht | <input type="radio"/> sehr schwer |
| <input type="radio"/> eher leicht | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schwer | |

17. Hast du die Befürchtung, dass deine Meinung anderen nicht gefallen könnte?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> trifft vollkommen zu | <input type="radio"/> trifft überhaupt nicht zu |
| <input type="radio"/> trifft eher zu | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> trifft eher nicht zu | |



18. Bitte teile mir deine Ansichten mit

	sehr wichtig	eher wichtig	teils/teils	eher unwichtig	sehr unwichtig	weiß nicht	interessiert mich nicht	will ich nicht beantworten
Ich denke Politik ist ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was hältst du im Allgemeinen von Bürgerbeteiligung? Bürgerbeteiligung finde ich ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie stehst du zur Jugendbeteiligung? Jugendbeteiligung halte ich für ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Denkst du, dass durch Beteiligung etwas zum Positiven hin verändert werden kann?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> interessiert mich nicht |
| <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

Nun kommen wir zum 8er-Rat

Letztes Schuljahr hast du mit deiner Klasse am 8er-Rat teilgenommen. Mich würde nun interessieren, wie du das Projekt gefunden hast.

20. Wie ist denn insgesamt dein Eindruck vom 8er-Rat?

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> eher schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

21. Hat dir die Arbeit im 8er-Rat Spaß gemacht?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> ja, sehr sogar | <input type="radio"/> nein, eher nicht |
| <input type="radio"/> ja, etwas | <input type="radio"/> nein, überhaupt nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

22. Wie wurdest du, deiner Meinung nach, auf die Arbeit im 8er-Rat vorbereitet? Wurde dir das Projekt gut erklärt?

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> eher schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

23. Was hätte besser sein können? Hat dir etwas gefehlt? (Stichwort genügt)
Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

24. Hast du ein Thema für die Bearbeitung im 8er-Rat vorgeschlagen?

- ja, mehrere hätte gerne, aber habe keine Idee gehabt
- ja, eins nein, wollte mir keine Gedanken dazu machen
- hätte gerne, aber habe mich nicht getraut
- Keine der obigen Aussagen trifft auf dich zu? Hier kannst du dich individuell äußern.

25. Hast du in deiner Arbeitsgruppe zu eurem Problem Verbesserungsvorschläge gemacht oder Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt?

- ja, ständig nein, nie
- ja, manchmal weiß nicht
- eher selten

26. Hast du in deiner Arbeitsgruppe aktiv mitdiskutiert oder eher zugehört?

- sehr aktiv diskutiert eher zugehört
- aktiv diskutiert nur zugehört
- teils/teils weiß nicht

27. Hast du deine Arbeitsgruppe nach Thema oder nach deinem Freundeskreis ausgewählt?

- Thema weiß nicht
- teils/teils will ich nicht beantworten
- Freunde

28. Warum hat dich das Thema interessiert? Warum wolltest du gerade dieses Thema bearbeiten?

(Mehrfachantwort möglich)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> weil es mich betrifft | <input type="checkbox"/> weil ich mich moralisch dazu verpflichtet fühle |
| <input type="checkbox"/> weil es Freunde oder Verwandte betrifft | <input type="checkbox"/> weil meine Freunde in der Arbeitsgruppe waren |
| <input type="checkbox"/> weil es mich interessiert | <input type="checkbox"/> weiß nicht |
| <input type="checkbox"/> weil ich etwas verändern/verbessern möchte | <input type="checkbox"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="checkbox"/> anderer Grund? Bitte teile ihn mir hier mit. | |



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

29. Bist du gerne oder ungerne zu den Treffen des 8er-Rates gegangen?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> sehr gerne | <input type="radio"/> eher ungerne |
| <input type="radio"/> eher gerne | <input type="radio"/> sehr ungerne |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

Wenn du magst, kannst du mir hier noch erzählen warum (Stichworte genügen), das wäre super!

30. Wie zufrieden warst du mit den gemeinsamen Treffen in der Großgruppe?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr zufrieden | <input type="radio"/> eher unzufrieden |
| <input type="radio"/> eher zufrieden | <input type="radio"/> sehr unzufrieden |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

31. Wie zufrieden warst du mit den Treffen in deiner Arbeitsgruppe?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr zufrieden | <input type="radio"/> eher unzufrieden |
| <input type="radio"/> eher zufrieden | <input type="radio"/> sehr unzufrieden |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

32. Hast du die anderen aus deiner Arbeitsgruppe bereits vorher gekannt?

- sehr gut gekannt eher schlecht gekannt
 eher gut gekannt sehr schlecht/gar nicht gekannt
 teilweise ja, teilweise nein

33. Wie hast du dich mit den anderen aus deiner Arbeitsgruppe verstanden?

- sehr gut eher schlecht
 eher gut sehr schlecht
 teils/teils weiß nicht

34. Hat das Verhältnis zu den anderen aus deiner Arbeitsgruppe dazu beigetragen, dass du dich gerne beteiligt hast?

- trifft vollkommen zu trifft eher nicht zu
 trifft eher zu trifft überhaupt nicht zu
 teils/teils weiß nicht

35. Habt ihr euch mit eurer Arbeitsgruppe auch in eurer Freizeit getroffen, um an eurem Thema zu arbeiten?

- ja, häufig
 ja, manchmal
 nur (ganz) selten
 nein, gar nicht

36. Hast du dich auch in deiner Freizeit mit dem 8er-Rat befasst und dir Gedanken zu deinem Thema gemacht?

- häufig in meiner Freizeit ausschließlich während der Pflichttermine
 manchmal in meiner Freizeit weiß nicht
 nur (ganz) selten in meiner Freizeit

37. Gab es Aufgaben außerhalb der Sitzungen zu erledigen wie z.B. Nachforschungen/Recherchen o.ä.?

- ja und ich habe welche davon ausgeführt
 ja, aber ich habe keine davon übernommen
 nein
 weiß nicht

38. Sollte etwas am 8er-Rat geändert werden? Wenn ja, was? (Stichwort genügt)

- ja (bitte im Kommentarfeld erläutern)
 weiß nicht
- nein

Kommentarfeld für deine Erläuterung (Stichworte genügen)

39. Würdest du sagen, dass du ...

	ja, sehr viele	ja, einige	nur wenige	gar keine	weiß nicht
durch die Arbeit im 8er-Rat für dich wertvolle Erfahrungen sammeln konntest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dir durch die Arbeit im 8er-Rat für dich wertvolle Fähigkeiten aneignen konntest? (Z.B. besseres argumentieren, Meinung sicherer äußern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Wie findest du es durch deine Beteiligung etwas gestalten/verändern zu können?

- sehr gut
 sehr schlecht
- eher gut
 weiß nicht
- teils/teils
 will ich nicht beantworten
- eher schlecht

41. Wie stehst du zu Folgendem

	ja	teilweise	bin mir nicht sicher	nein
Denkst du, dass eure Vorschläge umgesetzt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist von der Umsetzung eurer Vorschläge schon etwas erkennbar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fühlst du dich von den Politikern ernstgenommen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haben die Politiker eure Ideen und Vorschläge, deinem Gefühl nach, ernstgenommen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Hättest du gerne gehabt, dass das Projekt 8er-Rat für dich noch weiter gegangen wäre oder bist du froh, dass es nach einem Jahr für dich zu Ende ist?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> ich hätte total gerne noch weiter gemacht | <input type="radio"/> ich bin froh, dass es vorbei ist |
| <input type="radio"/> ich hätte gerne noch weiter gemacht | <input type="radio"/> ich bin sehr froh, dass es vorbei ist |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

Wenn du magst, kannst du mir hier noch erzählen warum (Stichworte genügen), das wäre super!



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

43. Würdest du sagen das Modell des 8er-Rates ist ein gelungenes Konzept?

- ja
- teils/teils
- nein
- weiß nicht

44. Was würdest du dir wünschen mit deiner Beteiligung im 8er-Rat zu erreichen? (Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

45. Was würdest du am 8er-Rat verbessern? (Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

46. Was hat dir am 8er-Rat besonders gut gefallen? (Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

47. Und was hat dir am 8er-Rat gar nicht gefallen? (Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

48. Alles in allem betrachtet: wie würdest du den 8er-Rat bewerten?

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> eher schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> weiß nicht |

49. Wenn du die Zeit zurückdrehen könntest und dich entscheiden dürftest: würdest du nochmal beim 8er-Rat mitmachen?

- | | |
|----------------------------|----------------------------------|
| <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> nein | |

Wenn du magst, kannst du mir hier noch erzählen warum (Stichworte genügen), das wäre super!

50. Hast du durch deine Erfahrungen im 8er-Rat Lust bekommen dich anderweitig zu engagieren?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> ja, auf jeden Fall | <input type="radio"/> nein, auf keinen Fall |
| <input type="radio"/> ja, wahrscheinlich | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> vielleicht | <input type="radio"/> interessiert mich nicht |
| <input type="radio"/> nein, wahrscheinlich nicht | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

51. Wenn ja oder vielleicht (Frage 50), in welchem Bereich bzw. wie? (Stichwort genügt)
Solltest du es noch nicht wissen, kannst du auch das schreiben oder das Feld einfach leer lassen.



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

Gleich geschafft

Zum Abschluss nochmal weg vom 8er-Rat. Erzähle mir bitte noch etwas über dich.

52. Unabhängig vom 8er-Rat, wie schätzt du deine Möglichkeiten ein etwas in der Welt oder hier in deiner Stadt verändern zu können?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> interessiert mich nicht |
| <input type="radio"/> eher schlecht | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

53. Hast du dich schon mal irgendwo engagiert (außer im 8er-Rat) oder engagierst dich aktuell?

(Mehrfachnennung möglich)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Beteiligungsverfahren/Dialogverfahren (ähnlich wie der 8er-Rat nur eher für Erwachsene) | <input type="checkbox"/> kultureller Verein (z.B. Musikverein, Karnevalsverein etc.) |
| <input type="checkbox"/> Kinder- und Jugendforen | <input type="checkbox"/> Sportverein oder sportliches Engagement |
| <input type="checkbox"/> Schul- und Klassenforen | <input type="checkbox"/> DLRG - Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft e.V. |
| <input type="checkbox"/> Klassen- oder Schülersprecher | <input type="checkbox"/> Umweltschutz |
| <input type="checkbox"/> SMV (Schülermitverantwortung) oder Schülerarbeitskreise | <input type="checkbox"/> Naturschutz |
| <input type="checkbox"/> Landesschülerbeirat | <input type="checkbox"/> Tierschutz |
| <input type="checkbox"/> in einer Gruppe, die sich mit einem politischen Thema auseinandersetzt | <input type="checkbox"/> Verband |
| <input type="checkbox"/> Kinder- und Jugendgemeinderat | <input type="checkbox"/> NGO (Nichtregierungsorganisation) |
| <input type="checkbox"/> Jugendorganisationen | <input type="checkbox"/> Kirche oder kirchliche/religiöse Gruppe |
| <input type="checkbox"/> politische Parteien | <input type="checkbox"/> politische Beteiligung via Internet (Blog oder Forum oder facebook/twitter) |
| <input type="checkbox"/> sozialer Verein (z.B. Deutsches Rotes Kreuz e.V., Jugendhilfe e.V., Sozialhelden e.V. etc.) | <input type="checkbox"/> (Online)Petition |
| <input type="checkbox"/> technischer Verein (z.B. Feuerwehr, THW etc.) | <input type="checkbox"/> bei keiner der aufgeführten und auch sonst nirgends |
| <input type="checkbox"/> andere Beteiligungsmöglichkeit, bei der du schon mitgemacht hast | |

54. Wenn ja (Frage 53), wie oder durch wen bist du auf die Möglichkeit des Engagements aufmerksam geworden? (Stichwort genügt)



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

55. Hast du Interesse an politischen Themen?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> sehr großes Interesse | <input type="radio"/> kaum Interesse |
| <input type="radio"/> großes Interesse | <input type="radio"/> gar kein Interesse |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

56. Welche der nachfolgenden Informationsquellen benutzt du wie häufig um dich über Politik zu informieren?

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Tageszeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wochenzeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachrichten im Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politische Diskussionen/Sendungen im Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Newsletter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediatheken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche über Politik mit Eltern oder Geschwistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche über Politik mit Freunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benutzt du noch eine oder mehrere andere Informationsquellen? Sag mir welche und wie oft du diese nutzt.

57. Würdest du dich selbst als politisch gut oder schlecht informiert einschätzen?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> sehr gut informiert | <input type="radio"/> sehr schlecht informiert |
| <input type="radio"/> eher gut informiert | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht informiert | |



Universität Stuttgart

Umfrage zum 8er-Rat

58. Hast du neben der Schule und anderen Interessen überhaupt Zeit dich zu engagieren?

- ja
- ein bisschen
- nein

59. Würdest du dich gerne politisch oder gesellschaftlich (mehr) engagieren?

- ja
- vielleicht
- nein
- weiß nicht
- interessiert mich nicht
- will ich nicht beantworten

60. Wenn ja oder vielleicht (Frage 59), für wen oder was würdest du dich gerne einsetzen?
(Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

61. Wenn du dich engagierst oder engagieren würdest, was würdest du dir wünschen mit deinem Engagement zu erreichen? (Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

62. Wenn du dich engagierst oder engagieren würdest, was sind/wären deine Motive warum du das machst? Was erwartest du dir von deinem Einsatz?

(Mehrfachnennung möglich)

- das Thema ist wichtig für mich
- ich möchte Erfahrungen sammeln
- ich möchte etwas ändern/verbessern
- ich möchte etwas schützen
- ich möchte jemandem helfen
- Hast du ein anderes Motiv? Sag mir welches.
- ich möchte Anerkennung
- es geht mir um den Spaß gemeinsam mit anderen
- weiß nicht
- will ich nicht beantworten

63. Wirst du innerhalb deiner Familie in wichtige Entscheidungen mit einbezogen?

	ja	nein	trifft nicht zu	weiß nicht	will ich nicht beantworten
Autokauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umzug	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Urlaubsplanung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung des Wochenendausflugs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wohnungsgestaltung und Einrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anschaffung eines Haustiers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Art des Internetzugangs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde dürfen bei dir übernachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du darfst bei Freunden übernachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Einleitung

Liebe Schülerinnen und Schüler,

eure Antworten werden selbstverständlich völlig anonymisiert, sodass keinerlei Rückschluss auf eure Person möglich ist, und sie werden ausschließlich für die wissenschaftliche Bearbeitung meiner Abschlussarbeit herangezogen.

Es geht bei der Umfrage wirklich um eure ehrliche Meinung und deswegen gibt es auch kein „Richtig“ oder „Falsch“. Antwortet einfach ganz spontan und hört auf euer Bauchgefühl, aber wenn ihr das Gefühl habt kurz überlegen zu müssen, dann macht das ruhig.

Für eure Unterstützung bedanke ich mich ganz herzlich.

Viele Grüße,

Denis



Und so geht es

Wie funktioniert die Beantwortung?

Es ist ganz leicht, du musst einfach nur bei der entsprechenden Antwort dein Häkchen setzen. Sollte hinter einer Frage "(Mehrfachantwort möglich)" stehen, dann kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen. Bei leeren Feldern darfst du selbst eine Antwort geben.

Und jetzt wünsche ich dir viel Spaß!



1. Du bist ein ...

- Mädchen
- Junge

2. Deine Schule ist in ...

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> Emmendingen | <input type="radio"/> Rheinfeldern |
| <input type="radio"/> Freiburg | <input type="radio"/> Schwetzingen |
| <input type="radio"/> Heubach | <input type="radio"/> Trossingen |
| <input type="radio"/> Waldshut-Tiengen | <input type="radio"/> Bad Schönborn |
| <input type="radio"/> Sulzfeld | <input type="radio"/> woanders |

3. Auf welche Schulform gehst du momentan?

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Hauptschule | <input type="radio"/> Gymnasium |
| <input type="radio"/> Werkrealschule | <input type="radio"/> Gesamtschule |
| <input type="radio"/> Realschule | |



Universität Stuttgart

Umfrage zur politischen Sozialisation und Beteiligung von Jugendlichen

4. Wurden deine Eltern in Deutschland geboren?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> ja, beide | <input type="radio"/> nein, keiner von beiden |
| <input type="radio"/> nur meine Mutter | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> nur mein Vater | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

5. Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> gar keinen | <input type="radio"/> Abitur |
| <input type="radio"/> Hauptschulabschluss | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> Realschulabschluss | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

6. Welchen Schulabschluss hat dein Vater?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> gar keinen | <input type="radio"/> Abitur |
| <input type="radio"/> Hauptschulabschluss | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> Realschulabschluss | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

7. Habt ihr Zuhause viele Bücher?

- sehr viele eher wenige
- viele (fast) keine
- einige weiß nicht

8. Spielt bei dir Zuhause jemand regelmäßig ein Musikinstrument?

- ja, regelmäßig
- gelegentlich
- nein

9. Habt ihr eine Tageszeitung abonniert?

- ja
- Wir kaufen manchmal eine am Kiosk/im Zeitschriftenhandel
- nein
- weiß nicht

10. Sind deine Mutter und/oder dein Vater in irgendeiner Art und Weise aktiv?

(Mehrfachantwort möglich)

- machen in ihrer Freizeit etwas, das mit Politik zu tun hat Meine Eltern sind nirgendwo aktiv
- engagieren sich in ihrer Freizeit für ein bestimmtes Thema (z.B. Flüchtlingshilfe, Umweltschutz etc.) weiß nicht
- sind in ihrer Freizeit in einem Verein (oder ähnlichem) tätig interessiert mich nicht
- bringen sich in ihrer Freizeit in der Kirche oder einer kirchlichen/religiösen Gruppe ein will ich nicht beantworten
- Sind sie andersweitig aktiv? Teile mir hier mit wo bzw. wie.

11. Kennst du jemanden in deinem engeren Umfeld, der ...

(Mehrfachantwort möglich)

- politisch aktiv ist in der Kirche oder einer kirchlichen/religiösen Gruppe ist
- sich für ein Thema (z.B. Flüchtlingshilfe, Umweltschutz etc.) einsetzt Ich kenne niemanden in meinem engeren Umfeld, der sich irgendwo aktiv beteiligt
- sich in einem Verein (oder ähnlichem) engagiert
- ... sich anderweitig aktiv einbringt? Teile mir hier mit wo bzw. wie.



12. Bist du eher gut oder eher schlecht darin etwas zu planen? (Z.B. Alltag, Termine, Ausflüge, Partys etc.)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht | |

13. Bekommst du alle deine Verpflichtungen (z.B. Schule) und Freizeitaktivitäten (z.B. Hobbys, Freunde treffen) gut oder schlecht unter einen Hut?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht | |

14. Diskutierst du gerne mit anderen? (Egal ob persönlich oder über das Internet)

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gerne | <input type="radio"/> gar nicht gerne |
| <input type="radio"/> eher gerne | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> nicht so gerne | |

15. Denkst du, dass du eher gut oder eher schlecht im Argumentieren bist?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht | |

16. Fällt es dir leicht oder schwer deine Meinung vor anderen zu äußern?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr leicht | <input type="radio"/> sehr schwer |
| <input type="radio"/> eher leicht | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schwer | |

17. Hast du die Befürchtung, dass deine Meinung anderen nicht gefallen könnte?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> trifft vollkommen zu | <input type="radio"/> trifft überhaupt nicht zu |
| <input type="radio"/> trifft eher zu | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> trifft eher nicht zu | |



Universität Stuttgart

Umfrage zur politischen Sozialisation und Beteiligung von Jugendlichen

18. Bitte teile mir deine Ansichten mit

	sehr wichtig	eher wichtig	teils/teils	eher unwichtig	sehr unwichtig	weiß nicht	interessiert mich nicht	will ich nicht beantworten
Ich denke Politik ist ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was hältst du im Allgemeinen von Bürgerbeteiligung? Bürgerbeteiligung finde ich ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie stehst du zur Jugendbeteiligung? Jugendbeteiligung halte ich für ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Denkst du, dass durch Beteiligung etwas zum Positiven hin verändert werden kann?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> interessiert mich nicht |
| <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |



Universität Stuttgart

Umfrage zur politischen Sozialisation und Beteiligung von Jugendlichen

20. Wie schätzt du deine Möglichkeiten ein etwas in der Welt oder hier in deiner Stadt verändern zu können?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> sehr gut | <input type="radio"/> sehr schlecht |
| <input type="radio"/> eher gut | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> interessiert mich nicht |
| <input type="radio"/> eher schlecht | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

21. Hast du dich schon mal irgendwo engagiert oder engagierst dich aktuell?

(Mehrfachnennung möglich)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Beteiligungsverfahren/Dialogverfahren (ähnlich wie der 8er-Rat nur eher für Erwachsene) | <input type="checkbox"/> kultureller Verein (z.B. Musikverein, Karnevalsverein etc.) |
| <input type="checkbox"/> Kinder- und Jugendforen | <input type="checkbox"/> Sportverein oder sportliches Engagement |
| <input type="checkbox"/> Schul- und Klassenforen | <input type="checkbox"/> DLRG - Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft e.V. |
| <input type="checkbox"/> Klassen- oder Schülersprecher | <input type="checkbox"/> Umweltschutz |
| <input type="checkbox"/> SMV (Schülermitverantwortung) oder Schülerarbeitskreise | <input type="checkbox"/> Naturschutz |
| <input type="checkbox"/> Landesschülerbeirat | <input type="checkbox"/> Tierschutz |
| <input type="checkbox"/> in einer Gruppe, die sich mit einem politischen Thema auseinandersetzt | <input type="checkbox"/> Verband |
| <input type="checkbox"/> Kinder- und Jugendgemeinderat | <input type="checkbox"/> NGO (Nichtregierungsorganisation) |
| <input type="checkbox"/> Jugendorganisationen | <input type="checkbox"/> Kirche oder kirchliche/religiöse Gruppe |
| <input type="checkbox"/> politische Parteien | <input type="checkbox"/> politische Beteiligung via Internet (Blog oder Forum oder facebook/twitter) |
| <input type="checkbox"/> sozialer Verein (z.B. Deutsches Rotes Kreuz e.V., Jugendhilfe e.V., Sozialhelden e.V. etc.) | <input type="checkbox"/> (Online)Petition |
| <input type="checkbox"/> technischer Verein (z.B. Feuerwehr, THW etc.) | <input type="checkbox"/> bei keiner der aufgeführten und auch sonst nirgends |
| <input type="checkbox"/> andere Beteiligungsmöglichkeit, bei der du schon mitgemacht hast | |

22. Wenn ja (Frage 21), wie oder durch wen bist du auf die Möglichkeit des Engagements aufmerksam geworden? (Stichwort genügt)



Universität Stuttgart

Umfrage zur politischen Sozialisation und Beteiligung von Jugendlichen

23. Hast du Interesse an politischen Themen?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> sehr großes Interesse | <input type="radio"/> kaum Interesse |
| <input type="radio"/> großes Interesse | <input type="radio"/> gar kein Interesse |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |

24. Welche der nachfolgenden Informationsquellen benutzt du wie häufig um dich über Politik zu informieren?

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Tageszeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wochenzeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachrichten im Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politische Diskussionen/Sendungen im Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Newsletter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediatheken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche über Politik mit Eltern oder Geschwistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche über Politik mit Freunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benutzt du noch eine oder mehrere andere Informationsquellen? Sag mir welche und wie oft du diese nutzt.

25. Würdest du dich selbst als politisch gut oder schlecht informiert einschätzen?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> sehr gut informiert | <input type="radio"/> sehr schlecht informiert |
| <input type="radio"/> eher gut informiert | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> teils/teils | <input type="radio"/> will ich nicht beantworten |
| <input type="radio"/> eher schlecht informiert | |



Universität Stuttgart

Umfrage zur politischen Sozialisation und Beteiligung von Jugendlichen

26. Hast du neben der Schule und anderen Interessen überhaupt Zeit dich zu engagieren?

- ja
- ein bisschen
- nein

27. Würdest du dich gerne politisch oder gesellschaftlich (mehr) engagieren?

- ja
- vielleicht
- nein
- weiß nicht
- interessiert mich nicht
- will ich nicht beantworten

28. Wenn ja oder vielleicht (Frage 27), für wen oder was würdest du dich gerne einsetzen?
(Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

29. Wenn du dich engagierst oder engagieren würdest, was würdest du dir wünschen mit deinem Engagement zu erreichen? (Stichwort genügt)

Sollte dir nichts einfallen, kannst du auch einfach zur nächsten Frage übergehen.

30. Wenn du dich engagierst oder engagieren würdest, was sind/wären deine Motive warum du das machst? Was erwartest du dir von deinem Einsatz?

(Mehrfachnennung möglich)

- das Thema ist wichtig für mich
- ich möchte Erfahrungen sammeln
- ich möchte etwas ändern/verbessern
- ich möchte etwas schützen
- ich möchte jemandem helfen
- Hast du ein anderes Motiv? Sag mir welches.
- ich möchte Anerkennung
- es geht mir um den Spaß gemeinsam mit anderen
- weiß nicht
- will ich nicht beantworten

31. Wirst du innerhalb deiner Familie in wichtige Entscheidungen mit einbezogen?

	ja	nein	trifft nicht zu	weiß nicht	will ich nicht beantworten
Autokauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umzug	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Urlaubsplanung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung des Wochenendausflugs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wohnungsgestaltung und Einrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anschaffung eines Haustiers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Art des Internetzugangs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde dürfen bei dir übernachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du darfst bei Freunden übernachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Universität Stuttgart

Denis Schuster
Achalmstr. 13
70188 Stuttgart

Sehr geehrte Bürgermeisterin,

mein Name ist Denis Schuster. Ich studiere Planung und Partizipation an der Universität Stuttgart und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit das Modell des Achterrats untersuchen.

Ziel ist es herauszufinden, ob es dem Achterrat gelingt bei den Jugendlichen die Lust auf politische Beteiligung zu wecken. Außerdem geht es um die Frage, ob Übertragungseffekte eintreten, also ob die Jugendlichen durch ihre Erfahrungen im Achterrat dazu inspiriert werden, sich auch anderweitig gesellschaftlich zu engagieren. Vor allem geht es dabei um einen Vergleich der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsweg, da es bisher keinem anderen Format so richtig gelungen ist, auch bildungsfernere Jugendliche zur Mitarbeit zu bewegen.

Geplant ist deshalb eine Befragung der Schülerinnen und Schüler, die aktuell im Achterrat sind oder die den Achterrat kürzlich abgeschlossen haben.

Zusätzlich sollen Jugendliche aus achten Klassen befragt werden, die nicht am Modell des Achterrats teilgenommen haben, um die wirklichen Effekte und Auswirkungen überprüfen zu können.

Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie mich bei der Erhebung der Daten für meine Masterarbeit unterstützen würden.

Es wäre schön, wenn Sie bei den am Modell teilnehmenden Schulen/Lehrenden anfragen könnten oder mir die entsprechenden Kontaktdaten zur Verfügung stellen könnten. Sollten die Ergebnisse auch in Ihrem Interesse sein, ja vielleicht sogar mit der Bitte Ihrerseits sich mit der Klasse an der Umfrage zu beteiligen.

Der zeitliche Aufwand zur Beantwortung des Fragebogens beträgt nach ersten Erfahrungen ungefähr 30 Minuten (bei der Vergleichsgruppe ca. die Hälfte).

Perfekt wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen während der Unterrichtszeit an einem Computer ausfüllen könnten. Die Beantwortung per PC geht schneller und wird von den Schülerinnen und Schülern als spannend und abwechslungsreich empfunden, außerdem ist die Rücklaufquote hoch.

Eine Beantwortung des Fragebogens in Papierform wäre auch möglich, würde aber durch den Ausdruck eine unnötige Belastung für die Umwelt bedeuten.

Die Ergebnisse der Arbeit würden dabei helfen den Erfolg des Achterrats, sofern dieser gegeben ist, mit Zahlen und Fakten zu untermauern. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass der Achterrat in Kommunen, in denen er bereits zur Anwendung kommt, strukturell gefestigt wird und dass noch mehr Kommunen von der Einführung des Modells überzeugt werden könnten, was beides in einer Stärkung der Jugendbeteiligung resultieren würde.

Desweiteren müsste es für eine sinnvolle Auswertung, bei der man die Effekte auch wirklich auf den Achterrat zurückführen kann, eine Kontrollgruppe geben (wie z.B. bei Medikamententests), die nicht am Achterrat teilgenommen hat.

Es wäre also toll, wenn Sie Kontakt zu Schulen/Lehrenden von achten Klassen hätten, die an einer zehn bis maximal 15 minütigen Umfrage für die Vergleichsgruppe teilnehmen würden.

Meine Arbeit wird vom Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart (Prof. Dr. Angelika Vetter – angelika.vetter@sowi.uni-stuttgart.de) betreut. Wenn Sie Rückfragen oder Anregungen haben, stehe ich gerne zur Verfügung, per Mail ([REDACTED]) oder auch telefonisch unter [REDACTED].

Lassen Sie es mich bitte wissen, sollten Sie Interesse haben mich bei meinem Vorhaben zu unterstützen. Ich würde dann umgehend ihre Gemeinde mit in die Umfrage aufnehmen und Ihnen die Links zur Online-Befragung, eine für den Druck angepasste Version als PDF und die Datenschutzbestimmungen zukommen lassen.

Für Ihre Mithilfe wäre ich Ihnen wirklich sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen,
Denis Schuster



Universität Stuttgart

Denis Schuster
Achalmstr. 13
70188 Stuttgart

Sehr geehrte Schulleitung, sehr geehrte Lehrende,

mein Name ist Denis Schuster. Ich studiere Planung und Partizipation an der Universität Stuttgart und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit das Modell des Achterrats untersuchen.

Ziel ist es herauszufinden, ob es dem Achterrat gelingt bei den Jugendlichen die Lust auf politische Beteiligung zu wecken. Außerdem geht es um die Frage, ob Übertragungseffekte eintreten, also ob die Jugendlichen durch ihre Erfahrungen im Achterrat dazu inspiriert werden, sich auch anderweitig gesellschaftlich zu engagieren. Vor allem geht es dabei um einen Vergleich der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsweg, da es bisher keinem anderen Format so richtig gelungen ist, auch bildungsfernere Jugendliche zur Mitarbeit zu bewegen.

Geplant ist deshalb eine Befragung der Schülerinnen und Schüler, die aktuell im Achterrat sind oder die den Achterrat kürzlich abgeschlossen haben.

Zusätzlich sollen Jugendliche aus achten Klassen befragt werden, die nicht am Modell des Achterrats teilgenommen haben, um die wirklichen Effekte und Auswirkungen überprüfen zu können.

Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie mich bei der Erhebung der Daten für meine Masterarbeit unterstützen würden.

Der zeitliche Aufwand zur Beantwortung des Fragebogens beträgt nach ersten Erfahrungen ungefähr 30 Minuten (bei der Vergleichsgruppe ca. die Hälfte).

Perfekt wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen während der Unterrichtszeit an einem Computer ausfüllen könnten. Die Beantwortung per PC geht schneller und wird von den Schülerinnen und Schülern als spannend und abwechslungsreich empfunden, außerdem ist die Rücklaufquote hoch.

Eine Beantwortung des Fragebogens in Papierform wäre auch möglich, würde aber durch den Ausdruck eine unnötige Belastung für die Umwelt bedeuten.

Die Ergebnisse der Arbeit würden dabei helfen den Erfolg des Achterrats, sofern dieser gegeben ist, mit Zahlen und Fakten zu untermauern. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass der Achterrat in Kommunen, in denen er bereits zur Anwendung kommt, strukturell gefestigt wird und dass noch mehr Kommunen von der Einführung des Modells überzeugt werden könnten, was beides in einer Stärkung der Jugendbeteiligung resultieren würde.

Der Link, über den Ihre Schülerinnen und Schüler zur Fragebogenmaske für die Umfrage zum **Achterrat** gelangen, lautet: <https://www.surveymonkey.de/r/8er-Rat>

Desweiteren müsste es für eine sinnvolle Auswertung, bei der man die Effekte auch wirklich auf den Achterrat zurückführen kann, eine Kontrollgruppe geben (wie z.B. bei Medikamententests), die nicht am Achterrat teilgenommen hat.

Es wäre also toll, wenn Sie Kontakt zu Schulen/Lehrenden von achten oder neunten Klassen hätten, die an einer ungefähr 15 minütigen Umfrage für die Vergleichsgruppe teilnehmen würden.

Der Link, über den Ihre Schülerinnen und Schüler zur Fragebogenmaske für die **Vergleichsgruppe** gelangen, lautet: <https://www.surveymonkey.de/r/Jugendumfrage>

Meine Arbeit wird vom Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart (Prof. Dr. Angelika Vetter – angelika.vetter@sowi.uni-stuttgart.de) betreut. Wenn Sie Rückfragen oder Anregungen haben, stehe ich gerne zur Verfügung, per Mail ([REDACTED]) oder auch telefonisch unter [REDACTED].

Für Ihre Mithilfe wäre ich Ihnen wirklich sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen,
Denis Schuster



Universität Stuttgart

Denis Schuster
Achalmstr. 13
70188 Stuttgart

Sehr geehrte Schulleitung, sehr geehrte Lehrende,

mein Name ist Denis Schuster. Ich studiere Planung und Partizipation an der Universität Stuttgart und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit das Modell des Achterrats untersuchen. Ziel ist es herauszufinden, ob es dem Achterrat gelingt bei den Jugendlichen die Lust auf politische Beteiligung zu wecken. Außerdem geht es um die Frage, ob Übertragungseffekte eintreten, also ob die Jugendlichen durch ihre Erfahrungen im Achterrat dazu inspiriert werden, sich auch anderweitig gesellschaftlich zu engagieren. Vor allem geht es dabei um einen Vergleich der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsweg, da es bisher keinem anderen Format so richtig gelungen ist, auch bildungsfernere Jugendliche zur Mitarbeit zu bewegen.

Geplant ist deshalb eine Befragung der Schülerinnen und Schüler, die aktuell im Achterrat sind oder die den Achterrat kürzlich abgeschlossen haben.

Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie mich bei der Erhebung der Daten für meine Masterarbeit unterstützen würden.

Der zeitliche Aufwand zur Beantwortung des Fragebogens beträgt nach ersten Erfahrungen ungefähr 30 Minuten.

Perfekt wäre es, wenn Ihre Schüler den Fragebogen während der Unterrichtszeit an einem Computer ausfüllen könnten. Die Beantwortung per PC geht schneller und wird von den Schülern als spannend und abwechslungsreich empfunden, außerdem ist die Rücklaufquote hoch.

Eine Beantwortung des Fragebogens in Papierform wäre auch möglich, würde aber durch den Ausdruck eine unnötige Belastung für die Umwelt bedeuten.

Die Ergebnisse der Arbeit würden dabei helfen den Erfolg des Achterrats, sofern dieser gegeben ist, mit Zahlen und Fakten zu untermauern. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass der Achterrat in Kommunen, in denen er bereits zur Anwendung kommt, strukturell gefestigt wird und dass noch mehr Kommunen von der Einführung des Modells überzeugt werden könnten, was beides in einer Stärkung der Jugendbeteiligung resultieren würde.

Es wäre nett, wenn Sie mir zeitnah eine Antwort zukommen lassen könnten, ob Sie sich zusammen mit Ihrer Klasse an der Umfrage beteiligen werden. Schön wäre es, wenn die Fragebögen zeitnah ausgefüllt werden könnten.

Der Link, über den Ihre Schülerinnen und Schüler zur Fragebogenmaske gelangen, lautet: **<https://www.surveymonkey.de/r/8er-Rat>**

Meine Arbeit wird vom Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart (Prof. Dr. Angelika Vetter – angelika.vetter@sowi.uni-stuttgart.de) betreut. Wenn Sie Rückfragen oder Anregungen haben, stehe ich gerne zur Verfügung, per Mail ([REDACTED]) oder auch telefonisch unter [REDACTED].

Für Ihre Mithilfe wäre ich Ihnen wirklich sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen,
Denis Schuster



Universität Stuttgart

Denis Schuster
Achalmstr. 13
70188 Stuttgart

Sehr geehrte Schulleitung, sehr geehrte Lehrende,

mein Name ist Denis Schuster. Ich studiere Planung und Partizipation an der Universität Stuttgart und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit untersuchen, wie es bei den Jugendlichen um die Lust an politischer Beteiligung und die Motivation zu sozialem Engagement bestellt ist. Diese Daten sollen zum einen für einen Vergleich der verschiedenen Bildungswege herangezogen werden, um herauszufinden, ob sich die häufig getätigte Behauptung, dass Bildung ein wesentlicher Faktor der Mobilisierung darstellt, bestätigen kann oder widerlegt wird oder ob ganz andere Faktoren dazu beitragen. Und zum anderen sollen diese Daten mit denen einer Erhebung verglichen werden, deren Schülerinnen und Schüler ein spezielles Modell zur Jugendbeteiligung durchlaufen haben, um die Wirksamkeit dieses Modells zu überprüfen. Das Modell verfolgt nämlich genau das Ziel die Jugendlichen zur politischen Beteiligung und zu sozialem Engagement zu motivieren.

Geplant ist deshalb eine Befragung der Schülerinnen und Schüler, die sich aktuell in der 8. Klasse befinden.

Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie mich bei der Erhebung der Daten für meine Masterarbeit unterstützen würden.

Der zeitliche Aufwand zur Beantwortung des Fragebogens beträgt nach ersten Erfahrungen ungefähr 15-20 Minuten.

Perfekt wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen während der Unterrichtszeit an einem Computer ausfüllen könnten. Die Beantwortung per PC geht schneller und wird von den Schülerinnen und Schülern als spannend und abwechslungsreich empfunden, außerdem ist die Rücklaufquote hoch. Eine Beantwortung des Fragebogens in Papierform wäre auch möglich, würde aber durch den Ausdruck eine unnötige Belastung für die Umwelt bedeuten.

Die Ergebnisse der Arbeit würden dabei helfen wissenschaftlich zu belegen wie die Einstellung der Jugendlichen zu politischer Beteiligung und zu sozialem Engagement ausfällt. Außerdem könnte die Wirksamkeit des Jugendbeteiligungsmodells nachgewiesen werden und, sofern diese positiv ist, dieses Modell und damit die Jugendbeteiligung stärken.

Der Link, über den Ihre Schülerinnen und Schüler zur Fragebogenmaske gelangen, lautet: **<https://www.surveymonkey.de/r/Jugendumfrage>**

Meine Arbeit wird vom Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart (Prof. Dr. Angelika Vetter – angelika.vetter@sowi.uni-stuttgart.de) betreut. Wenn Sie Rückfragen oder Anregungen haben, stehe ich gerne zur Verfügung, per Mail ([REDACTED]) oder auch telefonisch unter [REDACTED].

Für Ihre Mithilfe wäre ich Ihnen wirklich sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen,
Denis Schuster

Liebe Schülerinnen und Schüler,

meistens ist Beteiligung nur für Erwachsene gemacht und die Jugendlichen, die Erwachsenen von morgen, werden vernachlässigt oder ganz vergessen. Eure Klasse durfte an einem neuartigen Projekt teilnehmen, um die Jugendbeteiligung zu stärken – dem 8er-Rat.

Mein Name ist Denis Schuster und für meine Abschlussarbeit an der Universität Stuttgart möchte ich herausfinden, ob das Konzept des 8er-Rats gelungen ist und vor allem was ihr darüber denkt.

Wenn ihr den Fragebogen ausfüllt, tragt ihr dazu bei, dass das Verfahren für zukünftige Klassen, also für eure Nachfolger, verbessert werden kann. Falls ihr findet, dass es nichts zu verbessern gibt und ihr alle völlig begeistert seid, werden die Ergebnisse dabei helfen den 8er-Rat fest zu verankern. Außerdem wäre ich euch wirklich sehr dankbar, da ich für meine Abschlussarbeit auf eure Antworten angewiesen bin. Je mehr mitmachen, desto besser können die Ergebnisse werden.

Eure Antworten werden selbstverständlich völlig anonymisiert, sodass keinerlei Rückschluss auf eure Person möglich ist, und sie werden ausschließlich für die wissenschaftliche Bearbeitung meiner Abschlussarbeit herangezogen.

Der zeitliche Aufwand zur Beantwortung des Fragebogens beträgt nach ersten Erfahrungen ungefähr 30-40 Minuten.

Es geht bei der Umfrage wirklich um eure ehrliche Meinung und deswegen gibt es auch kein „Richtig“ oder „Falsch“. Antwortet einfach ganz spontan und hört auf euer Bauchgefühl, aber wenn ihr das Gefühl habt kurz überlegen zu müssen, dann macht das ruhig.

Für Fragen und Anregungen stehe ich euch natürlich gerne per Mail unter Umfrage.8er-Rat@web.de zur Verfügung.

Über eure Teilnahme würde ich mich sehr freuen, da eure Antworten enorm wichtig sind und ihr mir unglaublich helfen würdet.

Viele Grüße,
Denis

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Denis Schuster, ich studiere Planung und Partizipation an der Universität Stuttgart und möchte meine Masterarbeit über ein Modell zur kommunalen Jugendbeteiligung – dem Achterrat – schreiben, an dem Ihr Kind dieses oder letztes Schuljahr teilgenommen hat.

Dazu würde ich gerne allen Schülerinnen und Schülern aller Klassen, die an dem Projekt teilgenommen haben, einen von mir entworfenen Fragebogen vorlegen, den diese ausfüllen sollen. Das Ziel wird es sein herauszufinden, ob es dem Modell des Achterrats gelingt bei den Jugendlichen die Lust auf Beteiligung und Engagement zu wecken, also ob sie durch ihre Erfahrungen im Achterrat dazu inspiriert und motiviert wurden sich anderweitig einbringen zu wollen.

Hiermit informiere ich Sie über die anstehende Umfrage und würde Sie bitten mich bei meiner Abschlussarbeit zu unterstützen, indem Sie ihrem Kind die Teilnahme an der Umfrage gestatten.

Für Fragen und Anregungen stehe ich Ihnen natürlich gerne per Mail unter Umfrage.8er-Rat@web.de zur Verfügung.

Für Ihre Unterstützung bedanke ich mich ganz herzlich.
Mit freundlichen Grüßen,
Denis Schuster

Liebe Schülerinnen und Schüler,

mein Name ist Denis Schuster und für meine Abschlussarbeit an der Universität Stuttgart möchte ich herausfinden, wie es bei euch so mit der politischen Beteiligung und mit sozialem Engagement aussieht.

Ihr könnt vollkommen ehrlich sein und müsst keine Angst haben, dass jemand schlecht über euch denkt oder ähnliches, denn eure Antworten werden selbstverständlich völlig anonymisiert, sodass keinerlei Rückschluss auf eure Person möglich ist, und sie werden ausschließlich für die wissenschaftliche Bearbeitung meiner Abschlussarbeit herangezogen. Der zeitliche Aufwand zur Beantwortung des Fragebogens beträgt nach ersten Erfahrungen ungefähr 15-20 Minuten.

Es geht bei der Umfrage wirklich um eure ehrliche Meinung und deswegen gibt es auch kein „Richtig“ oder „Falsch“. Antwortet einfach ganz spontan und hört auf euer Bauchgefühl, aber wenn ihr das Gefühl habt kurz überlegen zu müssen, dann macht das ruhig.

Für Fragen und Anregungen stehe ich euch natürlich gerne per Mail unter Umfrage.8er-Rat@web.de zur Verfügung.

Ich wäre euch für eine Teilnahme wirklich sehr dankbar, da ich für meine Abschlussarbeit auf eure Antworten angewiesen bin und ihr mir daher sehr helfen würdet. Außerdem: Je mehr mitmachen, desto besser können die Ergebnisse werden.

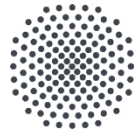
Viele Grüße,
Denis

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Denis Schuster. Ich studiere Planung und Partizipation an der Universität Stuttgart und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit untersuchen, wie es bei den Jugendlichen um die Lust an politischer Beteiligung und die Motivation zu sozialem Engagement bestellt ist. Mit diesen Daten soll zum einen untersucht werden, welche Faktoren maßgeblich für eine Mobilisierung zur aktiven Teilhabe verantwortlich sind. Und zum anderen sollen diese Daten mit denen einer Erhebung verglichen werden, deren Schülerinnen und Schüler ein spezielles Modell zur Jugendbeteiligung durchlaufen haben, das genau das Ziel verfolgt Jugendliche zur politischen Beteiligung und zu sozialem Engagement zu motivieren. Damit soll die Wirksamkeit dieses Modells überprüft werden.

Für Fragen und Anregungen stehe ich Ihnen natürlich gerne per Mail unter Umfrage.8er-Rat@web.de zur Verfügung.

Für Ihre Unterstützung bedanke ich mich ganz herzlich.
Mit freundlichen Grüßen,
Denis Schuster



Datenschutzerklärung

Alle Angaben werden anonym erhoben und vertraulich behandelt, nur zu wissenschaftlichen Zwecken ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Die Umfrage unterliegt den Bestimmungen des Datenschutzes, ist in Übereinstimmung mit dem Landespressegesetz Baden-Württemberg, erweist Konformität mit der DSGVO und geht über die gesetzlichen Bestimmungen sogar hinaus. Das bedeutet konkret:

- die Erhebung (Datenerfassung) erfolgt vollkommen anonym,
- es werden keine Zugangsdaten gesammelt,
- die Auswertung erfolgt in zusammenfassenden Tabellen, nicht nach einzelnen Fällen (d.h., dass alle Fragebögen bzw. Antworten gleichzeitig/zusammen betrachtet werden und nicht einzeln),
- die Teilnahme ist absolut freiwillig,
- eine Nichtteilnahme ist vollkommen legitim/moralisch vertretbar,
- die erfassten Daten werden ausschließlich zum Zweck der Abschlussarbeit verwendet,
- jede Frage, die man nicht ausfüllen möchte, kann übersprungen bzw. mit „keine Angabe“ beantwortet werden,
- eine Weitergabe der Daten an Dritte wird ausgeschlossen,
- nach der Auswertung werden die Daten gelöscht,
- die Eingabe ist verschlüsselt (WP2, SS2) und so vor externen Zugriffen geschützt.

Ich verpflichte mich ausdrücklich zur Einhaltung dieser Datenschutzauflagen.

Denis Schuster

Während der Laufzeit über ein gesamtes Schuljahr hinweg sieht der Phasenplan im Kern wie folgt aus: „

1. Vorbereitung der Jugendlichen in ihren jeweiligen Schulklassen durch die eigenen Fachlehrer/Innen.
2. Kennenlernen aller Jugendlichen untereinander am Anfang des Schuljahres beim ersten 8er-Rat-Forum moderiert von der außerschulischen Jugendarbeit. Zusätzlich bringen die Jugendlichen hier ihre Themen ein.
3. Nachbereitung des ersten Treffens in den jeweiligen Schulklassen durch die Fachlehrer/innen.
4. Ausarbeitung der eigenen Themen und Projekte sowie deren erste Präsentation gegenüber Expertinnen und Experten aus der Verwaltung und der Politik beim zweiten 8er-Rat-Forum moderiert von der außerschulischen Jugendarbeit. Im Anschluss Bildung von themenspezifischen, klassenübergreifenden Projektgruppen.
5. Arbeit in den Projektgruppen zur Lösung des jeweiligen spezifischen Themas über das Schuljahr hinweg.
6. Einspeisung der Themen der Jugendlichen in ein formales politisches Verfahren in der Gemeinde.
7. Begleitung der Aktivitäten der Jugendlichen im Rahmen des Politikunterrichts mit besonderem Augenmerk darauf, an welchen formalen Verfahren die Jugendlichen gerade teilnehmen und mit welchen Gremien sie in Kontakt sind durch die Fachlehrer/Innen.
8. Abschlussfeier und Präsentation der eigenen Erfolge untereinander und gegenüber Politik und Öffentlichkeit“ (Flügge/Wenzl 2018: 5 f.).

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre,

1. dass diese Arbeit selbständig verfasst wurde,
2. dass keine anderen als die angegeben Quellen benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommenen Aussagen als solche gekennzeichnet wurden,
3. dass die eingereichte Arbeit weder vollständig noch in wesentlichen Teilen Gegenstand eines anderen Prüfungsverfahrens gewesen ist,
4. dass die Arbeit weder vollständig noch in Teilen bereits veröffentlicht wurde und
5. dass – falls zutreffend - das elektronische Exemplar mit den gedruckten Exemplaren übereinstimmt.

Stuttgart, den
