Universität Bern
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Institut für Politikwissenschaft

Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz

Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz

Inauguraldissertation zur Erlangung der Würde eines *Doctor rerum socialum* der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern

vorgelegt von

Daniela Koller
von Muolen, St. Gallen

2017

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern

Dieses Werk ist unter einem

Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/ oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

source: https://doi.org/10.24442/boristheses.845 | downloaded: 3.7.2025

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/

Sie dürfen:

dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:

Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).

Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de

Die Fakultät hat diese Arbeit am 06.04.2017 auf Antrag der beiden Gutachter Prof. Dr. Isabelle Stadelmann-Steffen (Universität Bern) und Prof. Dr. Georg Lutz (Universität Lausanne) als Dissertation angenommen, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Auffassungen Stellung nehmen zu wollen.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis *v*
Abbildungsverzeichnis *vi*
Abkürzungsverzeichnis *ix*
Vorwort *xi*

1 Einleitung **1**
1.1 Überblick über den bisherigen Stand der Forschung 4
1.2 Politische Beteiligung junger Erwachsener sowie politische Bildung als Politikum 6
1.3 Ziel und Relevanz der Studie 7
1.4 Aufbau der Studie 10

2 Konzept der politischen Partizipation und Forschungsstand **13**
2.1 Politische Partizipation 13
2.2 Politische Beteiligung von jungen Bürgerinnen und Bürgern 16
2.3 Die politische Bildung als partizipationsrelevanter Kontext 17

3 Forschungsansätze zur Erklärung politischer Partizipation **22**
3.1 Erklärungsansätze auf der Individualebene 25
3.1.1 Der Ressourcenbegriff 26
3.1.2 Ressourcen im engeren Sinn 27
3.1.3 Politisches Engagement 33
3.1.4 Politische Rekrutierung und Umfeld 39
3.1.5 Wertvorstellungen 42
3.1.6 Soziodemografische Einflussfaktoren 46
3.2 Erklärungsansätze auf der kontextuellen Ebene 50
3.2.1 Bildungsinstitutioneller Ansatz: Politische Bildung 50
3.2.2 Politisch-institutionelle und kulturell-historische Ansätze 60

4 Fallauswahl, Datenerhebung und Operationalisierung **64**
4.1 Individualebene: Schülerinnen und Schüler 65
4.1.1 Fallauswahl 65
4.1.2 Rekrutierung von Schulen und Klassen 66
4.1.3 Auswahl des Erhebungsinstruments 68
4.1.4 Datenerhebung 69
4.1.5 Operationalisierung 74

4.2 Kontextebene: Lehrpersonen 92
4.2.1 Datenerhebung 92
4.2.2 Operationalisierung 92
4.3 Kontextebene: Lehrpläne 97
4.3.1 Datenerhebung 97
4.3.2 Operationalisierung 102
4.4 Kontextebene: Kanton 109
4.4.1 Daten 109
4.4.2 Operationalisierung 109

5 Methodisches Vorgehen 113
5.1 Deskriptive Analyse 113
5.2 Regressionsanalysen 116
5.2.1 Aufbau von Multilevel-Modellen 118
5.2.2 Crosslevel-Interaktionen 121
5.3 Umgang mit Missings 123

6 Deskriptive Analyse: Politisches Engagement und politische Bildung 125
6.1 Individualebene: Politisches Engagement der jungen Erwachsenen 125
6.1.1 Soziodemografische Zusammensetzung des Samples 126
6.1.2 Politische Einstellungen, Engagement und Partizipation 128
6.2 Kontextebene: Verankerung politischer Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II 134
6.2.1 Formale Dimensionen 135
6.2.2 Inhaltliche Dimensionen 156
6.2.3 Vergleich der inhaltlichen Dimensionen über die Sprachregionen, Schultypen und Kantone hinweg 159
6.2.4 Diskussion 170
6.3 Einordnung der politischen Bildung durch die Lehrpersonen 172
6.3.1 Bedeutung politischer Bildung 173
6.3.2 Vorbereitung und Durchführung des politischen Unterrichts 176
6.3.3 Verbesserungswürdige Aspekte hinsichtlich der politischen Bildung 177
6.3.4 Diskussion 178

7 Mehrebenenanalysen: Untersuchung des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener 180
7.1 Der Einfluss individueller Ressourcen auf die politische Bildung 182
7.1.1 Sozioökonomischer Status 183
7.1.2 Humankapital 191
7.1.3 Sozial- und politisches Kapital 202

7.1.4 Politisches Engagement 206
7.1.5 Politische Rekrutierung und soziales Umfeld 213
7.1.6 Werthaltungen 225
7.1.7 Soziodemografischer Hintergrund 231
7.2 Der Einfluss des schulischen und kantonalen Kontexts auf die politische Beteiligung 238
7.2.1 Einfluss politischer Bildung und der kantonalen Bedingungen 239
7.2.2 Einfluss der Lehrpersonen 257
7.3 Der Einfluss individueller und kontextueller Voraussetzungen kombiniert 258
7.4 Crosslevel-Interaktionen 291
7.4.1 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und soziodemografischen Indikatoren 292
7.4.2 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und dem sozioökonomischen Hintergrund 293
7.4.3 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und politischem Wissen resp. Interesse 294
7.4.4 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und den Schultypen 296
7.4.5 Diskussion 297
7.5 Random Effects 298
7.6 Diskussion 299

8 Schlussbetrachtungen und Ausblick 302
8.1 Deskriptive Analyse – Politisches Engagement und die Verankerung politischer Bildung 304
8.2 Erklärung des partizipativen Verhaltens junger Erwachsener über individuelle Ressourcen und kontextuelle Voraussetzungen 307
8.3 Forschungstheoretische Implikationen und Ausblick 311
8.4 Handlungspraktische Implikationen 314

Bibliografie 317

Anhang 338

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1:	Fragen zum politischen Wissen	71
Tabelle 4.2:	Aufbau des Fragebogens	73
Tabelle 4.3:	Kriterien und Indikatoren für die Lehrplananalyse	99
Tabelle 4.4:	Analyseraster – Formale und strukturelle Dimensionen	104
Tabelle 4.5:	Deskriptive Statistiken der gebildeten Hauptindikatoren	106
Tabelle 4.6:	Inhaltliche und thematische Kriterien	107
Tabelle 4.7:	Kantonale Einflussfaktoren	110
Tabelle 6.1:	Verweis auf die Rahmenlehrpläne nach Schultyp	144
Tabelle 7.1:	Einfluss des sozioökonomischen Status auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener	189
Tabelle 7.2:	Einfluss des Humankapitals auf das politische Partizipations-Verhalten junger Erwachsener	196
Tabelle 7.3:	Einfluss des sozialen und politischen Kapitals auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener	198
Tabelle 7.4:	Einfluss des politischen Engagements auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener	200
Tabelle 7.5:	Einfluss der politischen Rekrutierung durch das soziale Umfeld auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener	218
Tabelle 7.6:	Einfluss von Werthaltungen auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener	221
Tabelle 7.7:	Einfluss des soziodemografischen Hintergrunds auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener	233
Tabelle 7.8:	Modelle zu Einfluss politischer Bildung auf die unterschiedlichen Partizipationsformen	247
Tabelle 7.9:	Modelle zu Einfluss politischer Bildung auf die unterschiedlichen Partizipationsformen unter Kontrolle kantonaler Determinanten	249
Tabelle 7.10:	Einfluss individueller und kontextueller Ressourcen auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener (Subdimensionen politischer Bildung)	284

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1:	Verteilung der Lernenden, 2012/2013	67
Abbildung 6.1:	Verteilung nach Alter und Geschlecht	127
Abbildung 6.2:	Verteilung nach Migrationshintergrund und Nationalität	127
Abbildung 6.3:	Verteilung nach Schultyp und Sprachregion	128
Abbildung 6.4:	Politisches Interesse insgesamt und nach Politikbereich	129
Abbildung 6.5:	Verteilung der Einordnung auf der Links-Rechts-Achse	130
Abbildung 6.6:	Vertrauen in politische und Ordnungsinstitutionen	130
Abbildung 6.7:	Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie	131
Abbildung 6.8:	Ergebnisse des Tests zum politischen Wissen insgesamt	132
Abbildung 6.9:	Mittelwerte der Ergebnisse des Wissenstests nach Geschlecht und Schultyp	132
Abbildung 6.10:	Politische Beteiligung	133
Abbildung 6.11 :	Herausgeber der Lehrpläne (in Prozent)	136
Abbildung 6.12:	Herausgeber der Lehrpläne nach Sprachregion (in Prozent)	136
Abbildung 6.13:	Bezeichnung des Fachs, in dem politische Bildung primär verankert ist (in Prozent)	139
Abbildung 6.14:	Erwähnung eines zentralen Ziels nach Schultyp (in Prozent)	141
Abbildung 6.15:	Erwähnung eines zentralen Ziels nach Sprachregion (in Prozent)	141
Abbildung 6.16:	Erwähnung von Bildungszielen für die politische Bildung nach Schultyp (in Prozent)	143
Abbildung 6.17:	Erwähnung von Richtzielen für die politische Bildung nach Schultyp (in Prozent)	143
Abbildung 6.18:	Anzahl behandelter Themen	146
Abbildung 6.19:	Anzahl behandelter Themen nach Sprachregion und Schultyp	146
Abbildung 6.20:	Anzahl behandelter Themen nach Kanton	148
Abbildung 6.21:	Struktur der Lehrpläne (in Prozent)	148
Abbildung 6.22:	Struktur der Lehrpläne nach Schultyp (in Prozent)	149
Abbildung 6.23:	Struktur der Lehrpläne nach Sprachregion (in Prozent)	149
Abbildung 6.24:	Art der Nennung politischer Themen in den Lehrplänen insgesamt (in Prozent)	153
Abbildung 6.25:	Art der Nennung politischer Themen nach Schultyp (in Prozent)	153
Abbildung 6.26:	Präzision der Nennung politischer Themen in den Lehrplänen insgesamt (in Prozent)	155
Abbildung 6.27:	Präzision der Nennung politischer Themen nach Schultyp (in Prozent)	155

Abbildung 6.28: Verteilung der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* insgesamt 157

Abbildung 6.29: Verteilung der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Sprachregion 160

Abbildung 6.30: Verteilung der Indikatoren im Bereiche *Kenntnisse* nach Sprachregion 160

Abbildung 6.31: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten* nach Sprachregion 161

Abbildung 6.32: Verteilung der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Schultyp 165

Abbildung 6.33: Verteilung der Indikatoren im Bereiche *Kenntnisse* nach Schultyp 165

Abbildung 6.34: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten* nach Schultyp 166

Abbildung 6.35: Verteilung der inhaltlichen Dimensionen nach Kanton 170

Abbildung 6.36: Besuch von Weiterbildungen im Bereich der politischen Bildung 174

Abbildung 6.37: Zustimmung zu Aussagen zum politischen Unterricht 175

Abbildung 6.38: Schwerpunkte politischer Bildung 176

Abbildung 6.39: Quellen für den politischen Unterricht 177

Abbildung 6.40: Verbesserungspunkte bezüglich politischer Bildung 178

Abbildung 7.1: Bildungsgrad des Vaters nach Schultyp 195

Abbildung 7.2: Bildungsgrad der Mutter nach Schultyp 195

Abbildung 7.3: Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und dem politischen Wissen im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen 208

Abbildung 7.4: Interaktionseffekt zwischen dem Migrationshintergrund und politischer Rekrutierung für die Online-Partizipation 237

Abbildung 7.5: Interaktionen zwischen den Schultypen und inhaltlichen Lehrplan-Dimensionen 243

Abbildung 7.6: Interaktionseffekte zwischen der italienischsprachigen Schweiz und dem Grad an direkter Demokratie auf die Beteiligung an politischen Online-Aktivitäten 252

Abbildung 7.7: Ausgewählte Interaktionseffekte zwischen dem Schultyp und dem kantonalen Kontext auf die Online-Beteiligung 252

Abbildung 7.8: Interaktionseffekte zwischen Bürgerpflichtgefühl und politischem Interesse 262

Abbildung 7.9: Interaktionseffekt zwischen schulischer und Vereinsaktivität und Geschlecht 266

Abbildung 7.10: Interaktionseffekt zwischen dem schulischen Engagement und dem sozialen Umfeld 272

Abbildung 7.11: Interaktionseffekte zwischen schulischer Aktivität und dem politischen Vertrauen 281

Abbildung 7.12: Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen politischer Bildung und dem Migrationshintergrund 293

Abbildung 7.13: Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen politischer Bildung und dem SES 294

Abbildung 7.14: Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen politischer Bildung und dem politischen Interesse 295

Abbildung 7.15: Interaktionseffekte zwischen der Dimension *Interesse wecken* und den Schultypen 296

Abbildung 7.16: Random-Effects-Plots der Varying-Intercept-Modelle 299

Abkürzungsverzeichnis

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BDP	Bürgerlich-Demokratische Partei
BfS	Bundesamt für Statistik
BFS	Berufsfachschule
BM	Berufsmaturität
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
CIVED	Civic Education Study
CVP	Christlichdemokratische Volkspartei
D	Deutschsprachige Schweiz
DD	Direkte Demokratie
DH	Detailhandel
d.h.	das heisst
DIC	Deviance Information Criterion
DSJ	Dachverband Schweizer Jugendparlamente
ebd.	ebenda
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
et al.	et alii
etc.	et cetera
EVP	Evangelische Volkspartei
F	Französischsprachige Schweiz
FDP	Freisinnig-Demokratische Partei
FORS	Schweizer Kompetenzzentrum für die Sozialwissenschaften
GLP	Grünliberale Partei
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GPS	Grüne Partei Schweiz
I	Italienischsprachige Schweiz
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
KLP	Kantonaler Lehrplan
KV	Kaufmännische Grundbildung
LP	Lehrplan
N	Number
NCCR	National Centre of Competence in Research
NHG	Neue Helvetische Gesellschaft
NZZ	Neue Zürcher Zeitung
PIDOP	Processes Influencing Democratic Ownership and Participation
RLP	Rahmenlehrplan
resp.	respektive
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
Selects	Swiss Election Studies
SES	socio-economic status
SLP	Schullehrplan
SNF	Swiss National Science Fundation

SP	Sozialdemokratische Partei
SuS	Schülerinnen und Schüler
SVP	Schweizerische Volkspartei
u.a.	unter anderem
UNO	United Nations
USA	United States of America
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche

Vorwort

Die Frage, ob und vor allem warum sich gewisse Jugendliche auf verschiedene Art und Weise am politischen Prozess aktiv beteiligen resp. dies trotz der vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten in der Schweiz nicht tun, steht nicht nur im Mittelpunkt meiner bisherigen Forschungstätigkeit. Vielmehr entwickelte sich das Interesse an dieser Frage während meiner Tätigkeit im Vorstand des Jugendparlaments St. Gallen. Nachdem ich bereits meiner Lizenziatsarbeit dem Forschungsgegenstand der politischen Partizipation Jugendlicher gewidmet habe, ermöglichte mir die Arbeit an der vorliegenden Dissertation, diese Thematik detaillierter sowie unter Einbezug einer Analyse der politischen Bildung zu untersuchen. Dank der Unterstützung meiner Doktormutter Isabelle Stadelmann- Steffen konnte im Rahmen des Projekts „Jugend und Gesellschaft" zudem eine umfassende Befragung von Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, was mir die Untersuchung des Partizipationsverhalten junger Menschen erst ermöglichte. Entsprechend gilt ihr ein besonderer Dank, vor allem auch für die weitere Unterstützung im Hinblick auf methodische und forschungstechnische Fragen sowie die gemeinsame Arbeit an Artikeln, Konferenzbeiträgen und einem Expertenbericht zuhanden des Bundesrates. Weiteren Dank möchte ich auch meinem Zweitgutachter Georg Lutz für seine Bereitschaft und Kommentare aussprechen sowie Silja Häusermann, die mir während eines Jahres als Mentorin zu Seite stand, aber auch anschliessend immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Weiter möchte ich auch dem erweiterten Lehrstuhlteam um Isabelle Stadelmann-Steffen danken, welches mich nicht nur bei der Durchführung der Befragungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen unterstützte, sondern auch bei der Vorbereitung und Nachbereitung der Umfrage wie auch im Hinblick auf theoretische und methodische Fragen in der weiteren Ausarbeitung meiner Dissertation. Besonderen Dank gilt dabei Clau Dermont, Dominique Oehrli, Claudia Alpiger, Laura Salamin, Aaron Venetz, Sean Müller sowie Marco Battaglia.

In guter Erinnerung bleiben auch die Erfahrungen und Inputs, welche ich im Rahmen der Teilnahme an verschiedenen Konferenzen habe sammeln können. Mehrfach war es mir dadurch möglich, Teile meiner Doktorarbeit einem Fachpublikum im Bereich der Jugendpartizipation und der politischen Bildung zu präsentieren und zu diskutieren, aber auch Kontakte zu Forscherinnen und Forschern zu knüpfen, welche sich mit ähnlichen Fragen beschäftigen wie ich. Nebst den internationalen Konferenzen bot mir auch der Austausch am Institut für Politikwissenschaft während verschiedener Kolloquien wie auch in informelleren Diskussionen die Gelegenheit, meine Arbeit kritisch zu hinterfragen und Kommentare und Hinweise von Institutskolleginnen und -kollegen entgegenzunehmen. Besonderen Dank gebührt dabei Marc Bühlmann sowie Klaus Armingeon für ihre Hinweise und Vorschläge. Schliesslich konnte ich über eine SNF-Stipendium ein halbes Jahr an der University of Newcastle (UK) forschen, was mir einen konstruktiven und horizonterweiternden Austausch mit den dortigen Forschern erlaubt, insbesondere mit William Maloney sowie Emily Rainsford, denen ich ebenfalls danken möchte.

Ganz besonders bedanken möchte ich meiner Familie, Margrit, Josef und Rafael Koller sowie meinem Partner Markus Romer und Freundeskreis, die mich nicht nur durch ihre Mithilfe bei der Überarbeitung und Korrektur tatkräftig unterstützen, sondern mir über die ganze Zeit hinweg mit Tat und Rat zur Seite standen.

1 Einleitung

Im Vorfeld wie auch im Rückblick auf eidgenössische, kantonale oder lokale Wahlen und Abstimmungen wurde in den letzten Jahren wiederholt die angebliche Politikmüdigkeit oder gar Politikverdrossenheit thematisiert. Vor allem die jüngste Generation wird dabei oft als besonders desinteressiert an der Politik im Allgemeinen und einem politischen Engagement im Speziellen charakterisiert (Longchamp 2010, 2011; Affolter 2007: 16). Ein besonders grosser Aufschrei ging kurz nach der Abstimmung über die Masseneinwanderungsinitiative der SVP vom 9. Februar 2014 durchs Land, als die Vox-Analyse veröffentlicht wurde. Die Auswertung der Nachbefragung zeigte ein düsteres Bild, wenn man die Stimmbeteiligung der 18- bis 29-Jährigen betrachtet: Nur gerade 17 Prozent der jüngsten Stimmbürgerinnen und -bürger sollen sich gemäss der von der Universität Genf und gfs-Bern an der Abstimmung beteiligt haben (Städler 2014), im Gegensatz zu einer durchschnittlichen Beteiligung von 56.6 Prozent der Gesamtbevölkerung[1]. Diese tiefe Zahl ging durch die Medien und Politiker – so in der NZZ zu lesen – „schlugen Alarm [und] (...) forderten mehr politische Bildung, E-Voting oder gar einen Stimmzwang – zur Rettung der Demokratie" (Bühler 2014). Diese besorgniserregenden 17 Prozent wurden im Folgenden allerdings relativiert, insbesondere aufgrund verschiedener mit Befragungen einhergehenden Problemen und dem Vergleich mit „echten Daten" aus den Kantonen Genf oder der Stadt St. Gallen[2] (siehe Sciarini et al. 2014). Trotz dieser Relativierung wurde das Thema der Jugendpartizipation, die tiefe Beteiligung am politischen Leben sowie das geringe politische Interesse der jüngsten Stimmbürgerinnen und -bürger sowohl in den Medien als auch seitens verschiedener Politikerinnen und Politiker mehrfach aufgegriffen und nach den Gründen – unter anderem auf für den beachtlichen Generationenunterschied – gefragt (vgl. Nie et al. 1974; Zukin et al. 2006).[3] Ein Thema, das im Rahmen dieser Diskussion, aber auch vorher und nachher regelmässig angesprochen wurde, betrifft die politische Bildung während der obligatorischen Schulzeit. Unter anderem wurde dabei auf die Ergebnisse der 2009 durchgeführten Studie „International Civic and Citizenship Education Study" (ICCS)[4] verwiesen, in welcher Schweizer Schülerinnen und Schüler in Bezug auf deren politisches Wissen und vor allem auch deren Vertrauen in die eigenen politischen Fähigkeiten vergleichsweise unterdurchschnittlich abschnitten. Gleichzeitigt nutzten verschiedene Seiten die Debatte zum Anlass, abermals Kritik am Lehrplan 21 auszuüben, in welchem politischer Bildung – trotz des Einbezugs von Experten in der Ausarbeitungsphase – weiterhin untergeordnete Priorität beigemessen werde, insbe-

[1] Quelle: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html [letzter Zugriff:

[2] Im Kanton Genf werden Daten zur Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen seit 1995 über die Stimmausweise erhoben. Diese beinhalten Informationen zum Geschlecht, Alter und Zivilstand (Sciarini et al. 2001). Ähnlich werden auch in der Stadt St. Gallen seit 2010 Daten zur Stimmbeteiligung erhoben, ergänzt um Angaben zum Alter, Geschlecht, Zivilstand, Konfession, Geburtsland und Zu- wie Wegzugdatum (Dermont/Stadelmann-Steffen 2014: 3).

[3] Dass es sich dabei nicht nur um ein Schweiz-spezifisches Phänomen handelt, zeigt ein Blick über die Grenzen, wo Studien ähnliche Tendenzen festgestellt haben (vgl. bspw. Grossegger 2014) und vergleichbare Feststellungen bezüglich des niedrigen politischen Interesses und der tiefen politischen Beteiligung in den jeweiligen Medien auftauchen (vgl. Haltiner 2007).

[4] Diese von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführte Studie untersuchte Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren aus weltweit 38 Ländern hinsichtlich ihres politischen Wissens und Verständnisses, aber auch bezüglich des schulischen Kontexts, in welchem politische Bildung jeweils unterrichtet wird (http://www.iea.nl/iccs_2009.html [letzter Zugriff: 10.10.2016]).

sondere da diesem (wichtigen) Lernaspekt keine fixen Lektionen eingeräumt wurden (u.a. Ziegler 2010). Als Reaktion auf diese Stimmen veröffentlichte beispielweise die Neue Helvetische Gesellschaft (NHG) einen 100-Punkte-Plan, mittels dessen die Etablierung eines nationalen Kompetenzzentrums für politische Bildung angestrebt wird. Auch andere Player nahmen die politische Bildung resp. deren Förderung in ihre Agenda auf. Unter anderem lancierte der Schweizer Dachverband der Jugendparlamente (DSJ) im Rahmen von easyvote[5] ein Projekt zur Förderung politischer Bildung auf verschiedenen Schulstufen.[6] Ebenso reagierte der Bundesrat, indem er als Antwort auf ein Postulat von Josiane Aubert einen Expertenbericht zur Bilanzierung des Staatskundeunterrichts auf Sekundarstufe II in Auftrag gab, der im Juli dieses Jahres publiziert wurde (vgl. Stadelmann-Steffen et al. 2015)[7].

Im Hinblick auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener illustrieren sowohl die Schweizer Wahlstudien (z.B. Lutz 2008: 8) wie auch das Wahlbarometer 2011 für die eidgenössischen Wahlen im Oktober 2011, dass sich die jüngste Gruppe der Wahlberechtigten unterdurchschnittlich an den Wahlen auf nationaler Ebene beteiligte. Ein ähnliches Muster ergibt sich auch aus früheren Vox-Trend-Analysen (Longchamp/Golder 2008) in puncto Volksabstimmungen. Was die Situation gemäss Medien besonders brisant macht, sei die Tatsache, dass die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung in der Schweiz sowohl auf gesamtschweizerischer wie auch kantonaler und lokaler Ebene insgesamt sehr tief ist. Dieser Umstand ist denn auch einer der Hauptgründe, warum die Schweiz im zuletzt erhobenen Demokratiebarometer „nur" „einen Platz im Mittelfeld erreichte" (NZZ 2011). Aus demokratietheoretischer Sicht ist ein niedriges Beteiligungsniveau im Allgemeinen, eine Unterrepräsentation bestimmter Gesellschaftsgruppen im Besonderen problematisch. Bereits Montesquieu (1994 [1748]) betonte die Bedeutung der Gleichheit und der gleichen Vertretung der verschiedenen Bürger für die demokratische Staatsform, wenn auch noch mit Einschränkungen dahingehend, wer zur Bürgerschaft gezählt werden kann. Gemeinhin werden die Prinzipien ‚Freiheit' und ‚Gleichheit' als zentrale Voraussetzungen einer funktionierenden und lebendigen Demokratie erachtet. Unter Freiheit wird einmal die Gewährleistung von individuellen und kollektiven Rechten wie die „Integrität von Leib und Gut" (Bühl-

[5] Bei easyvote handelt es sich um ein Projekt, welches aus den Vorgängerprojekten Easy-Abstimmungsbüchlein und easyvote.ch hervorging, mit dem Ziel, Jugendliche neutral und in verständlichen Worten über anstehenden Abstimmungen zu informieren sowie diese im Hinblick auf die eidgenössischen Wahlen zur Beteiligung zu motivieren. Mittlerweile umfasst das Projekt easyvote eine ganze Reihe an unterschiedlichen Angeboten, um das politische Interesse und die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener zu fördern (vgl. https://www.easyvote.ch/de/home/ [letzter Zugriff: 16.10.2016].

[6] Weitere nennenswerte Projekte zur Förderung des politischen Interesses, Engagements und der politischen Bildung sind die Projekte „Schulen nach Bern" (http://www.schulen-nach-bern.ch/projekt.html [letzer Zugriff: 20.04.2015] sowie „Jugend debattiert" der Stiftung Dialog (http://www.jugenddebattiert.ch/de [letzer Zugriff: 20.04.2015] sowie verschiedene Internetplattformen der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie des NCCR Democracy und des Zentrums für Demokratie in Aarau, die sich entweder direkt an die Schülerinnen und Schüler (http://politikzyklus.ch [letzter Zugriff: 16.10.2016] wie auch http://www.politiklernen.ch [letzter Zugriff: 20.04.2015])oder an Fach- und Lehrpersonen richten (www.politischebildung.ch [letzer Zugriff: 20.04.2015]). Schliesslich sei auch auf die Tätigkeiten der Eidgenössischen Jugendsession sowie der verschiedenen kantonalen und regionalen Jugendparlamente verwiesen (vgl. auch http://www.jugendsession.ch/de/ [letzter Zugriff: 16.10.2016] sowie für einen Überblick über die Jugendparlament: http://www.jugendparlamente.ch/aktuelle-jupas [letzter Zugriff: 16.10.2016]).

[7] Vgl. auch https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/themen/berufsbildung/evaluationen-studien/uebersicht-studien.html [letzter Zugriff: 18.10.2016].

mann et al. 2012: 5), Religions-, Meinungs-, Versammlungs- oder Vereinigungsfreiheit verstanden (vgl. Merkel et al. 2003), die ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen vor Übergriffen dritter, insbesondere des Staates, schützen. Gleichzeitig wird dadurch aber auch die Möglichkeit zur Beteiligung am öffentlichen Leben garantiert, was mittlerweile als minimale Voraussetzung einer Demokratie gilt (Beetham 2004: 62). Darüber hinaus werden politische, dem Gleichheitsgebot unterworfene (Rawls 1971) sowie soziale ressourcenabhängige Beteiligungsrechte unterschieden. So argumentiert beispielsweise Habermas (1992), dass bürgerliche Freiheitsrechte nur dort hinlänglich garantiert werden können, wo alle Bürger über politische Teilhaberechte verfügen (vgl. auch Meyer 2005). Unauflösbar damit verbunden ist das Prinzip der Gleichheit, das mindestens aus zwei Gründen ebenfalls fundamental für ein demokratisches System ist (Dahl 1998, 2006): einerseits aus normativ-moralischer Perspektive dahingehend, dass es keine objektive Grundlage dafür gebe, inwiefern unterschiedliche Lebensvorstellungen verschiedener Individuen vergleichsweise besser oder schlechter sind, andererseits rechtfertige die Qualifikation keiner Person die alleinige Herrschaft über die Regierung eines Staates. Zum einen sollten alle Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft über gleiche Rechte hinsichtlich der Beeinflussung demokratischer Entscheidungen verfügen (Dahl 1976), zum anderen sollte der Zugang zu politischer Macht allen gleichermassen offenstehen (vgl. Bühlmann et al. 2012). Entsprechend der Annahme von Bühlmann et al. (2012: 6f.), dass politische Gleichheit dann besonders wirksam ist, wenn „eine gleichberechtigte Einbindung und Berücksichtigung möglichst aller individuellen Präferenzen gesichert wird“ (ebd.), ist das Prinzip der Gleichheit verbunden mit der Forderung nach einem möglichst breiten Miteinbezug aller Bürgerinnen und Bürger, und zwar anhand einer möglichst umfassenden politischen Teilnahme. Gemäss dieser Argumentationslinie sind nicht nur freie, faire und auf Wettbewerb ausgerichtete Wahlen von zentraler Bedeutung für eine funktionstüchtige Demokratie, sondern erst eine breite Teilhabe an diesen und anderen Partizipationsmöglichkeiten gewährleistet, dass tatsächlich die Präferenzen und Interessen aller Mitglieder der Gemeinschaft im politischen Entscheidungsprozess vertreten werden. Insbesondere Vertreterinnen und Vertreter eines partizipatorischen Demokratieansatzes zählen nebst der Gleichverteilung von Partizipationsrechten und -möglichkeiten auch deren umfassende und gleichmässige Nutzung als zentrale Voraussetzung für eine funktionstüchtige Demokratie (vgl. Pateman 1970; Barber 1984; Teorell 2006).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Prinzipien birgt eine niedrige und speziell eine ungleiche politische Beteiligung die Gefahr, dass die Interessen eines Teils der Bevölkerung in den politischen Entscheidungen kaum oder gar nicht vertreten werden. Entsprechend wird insbesondere das Gleichheitsprinzip in Frage gestellt, wenn bestimmte Bevölkerungsgruppen – wie etwa die Jungen – systematisch häufiger abstinent sind (vgl. Verba et al. 1995; Dahl 1976; Franklin 2004; Lijphart 1997; Verba 1996).[8] Eine Untervertretung der jungen Generation ist deshalb substantiell, besonders weil damit

[8] Es muss erwähnt werden, dass nicht alle Autoren eine geringe(Wahl-)Beteiligung als problematisch erachten (z.B. Reichenbach 2000; Rosema 2007), und die Folgen geringer Beteiligung auf das Wahl- oder Abstimmungsergebnis bisheriger Untersuchungen zufolge nicht eindeutig sind (Teixeira 1992; Wolfinger/Rosenstone 1980; Rosema 2007; Lutz 2007).

gerade jene Interessen nur ungenügend in die politischen Entscheidungen miteinbezogen werden, auf deren Schultern die Konsequenzen dieser Beschlüsse schliesslich lasten werden.

1.1 Überblick über den bisherigen Stand der Forschung

Im Forschungskontext der politischen Partizipation in der Schweiz wurde der unterdurchschnittlichen Jugendbeteiligung bisher wenig Beachtung geschenkt. Die bisherigen Studien sind vor allem erziehungswissenschaftlichen Hintergrunds (Fatke/Niklowitz 2003; Oser/Reichenbach 2000; Oser/Biedermann 2003, Quesel 2005), betrachten das Phänomen der politischen Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener[9] eher deskriptiv (Bertossa et al. 2008; Rothenbühler et al. 2012) oder konzentrieren sich auf einen bestimmten Aspekt wie beispielsweise die Online-Partizipation (Kunz 2011) oder einen bestimmten geografischen Raum (Villiger 2008). Insbesondere Studien mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund konzentrieren sich hauptsächlich auf die politische Partizipation innerhalb des schulischen und persönlichen Umfeldes, wobei die Beteiligung an institutionalisierten Partizipationsformen wie die Wahl- oder Abstimmungsteilnahme oder die Unterzeichnung von Referenden und Initiativen entweder nicht erhoben oder nur hypothetisch erfragt wurde (Oser/Reichenbach 2000; Oser/Biedermann 2003; Fatke/Niklowitz 2003). Ausserdem fehlt es an Studien, die nebst individuellen Faktoren auch die kontextuelle Ebene miteinbeziehen. In den letzten Jahren setzten sich verschiedene Arbeiten zwar vermehrt direkt oder indirekt mit dem Aspekt der unterdurchschnittlich tiefen Wahl- und Stimmbeteiligung in der Schweiz, einem Land mit vergleichsweise vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten, auseinander und bezogen dabei nicht nur individuelle, sondern vor allem kontextuelle Erklärungsfaktoren mit ein (Freitag 2005; Bühlmann/Freitag 2006; Kriesi 1995, 2004, 2005; Kriesi/Wisler 1996; Vatter 1998, 2002, 2011; Lutz 2007). Die niedrige Partizipationsrate der jüngsten Stimmberechtigten einerseits und die Wirkung dieser Kontexte auf weitere Formen der politischen Mitsprache ausserhalb des institutionalisierten Rahmens andererseits wurden dabei aber kaum thematisiert. Schliesslich konzentriert sich der Grossteil der Untersuchungen entweder darauf, die Bereitschaft von Individuen, an einer bestimmten politischen Aktivität wie beispielweise an Wahlen, Abstimmungen, politischen Kampagnen oder sonstigen nicht-institutionalisierten Partizipationsformen teilzunehmen, zu untersuchen, wobei eine Reihe möglicher Indikatoren herangezogen werden, oder

[9] In der sozialwissenschaftlichen Literatur finden sich verschiedene Definitionen des Jugendbegriffs. Meist bezieht sich der Begriff auf Personen, welche sich noch in der Ausbildung befinden oder diese erst vor kurzem abgeschlossen haben, also junge Bürgerinnen und Bürger im Alter zwischen 15 und 30 Jahren, wobei diese Spanne je nach Studie variieren kann (vgl. Gaiser/de Rijke 2008/Golder et al. 2016). Demgegenüber argumentieren andere Autoren wie zum Beispiel Bell (2005) oder Jones und Wallace (1992), dass die Bezeichnung Jugend sich weniger auf eine bestimmte Altersspanne konzentrieren sollte, sondern in Beziehung zu den momentanen Lebensumständen und Beziehungen zum sozialen Umfeld (vgl. Bell 2005: 6-7). Da für die folgenden Studie Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe II befragt wurden, die grösstenteils zwischen 17 und 20 Jahre alt sind, können diese sowohl in Anlehnung an altersbezogene Definitionen wie auch an situationsbedingte Auslegungen als Jugendliche bezeichnet werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Befragten gleichzeitig durch ihren (baldigen) Einstieg ins berufliche Leben resp. der Erlangung politischer Mündigkeit an der Schwelle zum „Erwachsenwerden“ stehen, wird der Terminus „junge Erwachsene“ synonym zum Jugend-Begriff verwendet.

aber der Fokus richtet sich auf einen bestimmten Prädiktor und dessen Einfluss auf die Beteiligung an verschiedenen Formen politischen Handelns (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 3).

Nebst mangelndem Interesse der politikwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz, ob und warum sich junge Erwachsene aktiv in den politischen Prozess einbringen oder eben nicht, ist des Weiteren ein damit verbundenes Forschungsfeld bisher stiefmütterlich behandelt worden, nämlich dasjenige der politischen Bildung, insbesondere in Bezug auf deren möglichen Einfluss auf das politische Partizipationsverhalten. Während das Thema in den Erziehungswissenschaften und damit in erster Linie aus pädagogisch-didaktischer Sicht verschiedentlich, wenn auch nicht häufig, Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten war (Allenspach 2010; Biedermann 2006; Oser/Biedermann 2003; Quesel/Allenspach 2007), wird der Aspekt der politischen Bildung in der Politikwissenschaft grösstenteils nur am Rande diskutiert, mit einigen Ausnahmen (beispielsweise Klöti/Risi 1991). Dies ist umso erstaunlicher, als die Schule von vielen Autoren als wesentlicher Sozialisierungsagent der politischen Partizipation gesehen wird (Almond/Verba 1963; Beck 1977; Dewey 1913; Hahn 1998; Hess/Torney 1967).

Anhand dieses kurzen Abrisses zum Stand der Forschung[10] kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sowohl in der Forschung wie auch in der öffentlichen Diskussion primär das Partizipationsverhalten der jüngsten Bürgerinnen und Bürger[11] per se im Vordergrund stand, wobei der Begriff der politischen Partizipation meist ausschliesslich auf die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen Bezug nimmt. Die Frage hingegen, weshalb sich ein Grossteil der Jugendlichen zumindest an Wahlen und Abstimmungen nur gelegentlich oder gar nie beteiligt, wird dabei nur am Rande diskutiert resp. kaum empirisch untersucht. Zwar wurden in den letzten Jahren insbesondere unmittelbar nach den eidgenössischen Wahlen oder Abstimmungen Stimmen laut, die die tiefe Beteiligung unter Jugendlichen mit ungenügender politischer Bildung im Rahmen der schulischen Ausbildung in Verbindung brachten, untersucht wurde dieser Zusammenhang aber nur ansatzweise (vgl. Kapitel 2.3). Auch seitens der Politik wurde diesem Ruf nach mehr Bildung und der Förderung der politischen Beteiligung der jüngsten Generation nur teilweise Folge geleistet, wie der folgende Abschnitt illustriert.

[10] Eine ausführliche Diskussion des aktuellen Forschungsstandes findet sich im nachfolgenden Kapitel 2.

[11] Der Begriff des Bürgers resp. der Bürgerin wird im Folgenden als Synonym für in der Schweiz wohnhafter Personen verwendet, unabhängig von deren Herkunft oder Nationalität. Richtet sich der Fokus nur auf stimm- und wahlberechtigte Personen, werden diese explizit als Stimmbürger/innen bezeichnet.

1.2 Politische Beteiligung junger Erwachsener sowie politische Bildung als Politikum

Die Mitwirkung der Bürgerinnen und Bürger[12] am politischen Prozess soll gemäss demokratischem Prinzip garantieren, dass möglichst viele und verschiedene Interessen der Gesellschaft im politischen Entscheidungsprozess berücksichtigt werden. Die Wahrnehmung und Nutzung dieser Möglichkeiten, am politischen Geschehen teilhaben zu können, setzt aber gleichzeitig ein gewisses Mass an Wissen und Kompetenzen voraus, welche unter anderem im Rahmen politischer Bildung erworben werden. Entsprechend sind Fragen nach der politischen Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener wie auch der politischen Bildung und deren Wirkungsweise nicht nur von politikwissenschaftlicher Bedeutung, sondern auch von praktisch-politischer Relevanz.

Auf Bundesebene ist es in der Diskussion um die Förderung der politischen Partizipation bei Kindern und Jugendlichen seit der Publikation des Expertenberichts „Schweizerische Kinder- und Jugendpolitik: Ausgestaltung, Probleme und Lösungsansätze“[13] im April 2008 relativ ruhig geblieben. Bis auf die vom Staatssekretariat für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene und von der *Swiss Foundation for Research in Social Science* FORS durchgeführte Studie „CH@YOUPART. Politische Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz“, die deskriptiv aufzeigt, wie sich junge Schweizerinnen und Schweizer im Alter von 18 bis 25 Jahren politisch beteiligen, gab es keine weiteren Bestrebungen oder Vorstösse[14] im Bereich der Jugendpartizipation. Hier könnten die Forschungsergebnisse im Rahmen der Dissertation in Form von Empfehlungen einen Beitrag zur weiteren Konkretisierung der bereits eingereichten Anstösse bei der Förderung politischer Partizipation leisten. Im Hinblick auf die politische Bildung wurden zwar mit grosser Regelmässigkeit auf eidgenössischer wie kantonaler Ebene Vorstösse eingereicht, die auf eine Untersuchung resp. Förderung dieser abzielten. Mit wenigen Ausnahmen fielen diese Anliegen aber nicht auf fruchtbaren Boden. Vielmehr verwies der Bundesrat meist auf die Zuständigkeit der Kantone, was Bildungsfragen anbelangt. Zu den Ausnahmen zählen der 2000 veröffentlichter Expertenbericht zur politischen Bildung in der Schweiz zuhanden EDK (vgl. Oser/Reichenbach 2000) sowie der bereits angesprochene bundesrätliche Bericht zur Bilanzierung des Staatskundeunterrichts auf Sekundarstufe II, welcher nicht nur einen Überblick über die momentane Situation präsentiert, sondern auch Massnahmen formuliert, welche in den nächsten Monaten seitens des SBFI und der EDK umgesetzt werden sollen.

---

[12] Falls nicht ausformuliert, bezieht sich im Folgenden die männliche Form auch auf Frauen, ausser es wird explizit erwähnt.

[13] Der Bericht wurde vom Bundesrat in Erfüllung des Postulats von Ständerat Claude Janiak vom 27. September 2000 in Auftrag gegeben und vom Bundesamt für Sozialversicherung BSV publiziert.

[14] Auf parlamentarischer Ebene wurden bezugnehmend auf die politische Bildung in den letzten Jahren folgende Vorstösse eingereicht: 00.3400 – Motion: Bessere politische Bildung von Jugendlichen, eingereicht von Wyss, 23. Juni 2000; 00.3469 – Motion: Rahmengesetz für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik, eingereicht von Janiak, 27. September 2000; 07.3636 – Interpellation: Politische Bildung, Nachhaltige Förderung, eingereicht von Bruderer Wyss, 4. Oktober 2007; 13.3072 – Interpellation: Bildungsverordnung 2012. Kein Staatskundeunterricht mehr für Lehrlinge und Gymnasiasten?, eigereicht von Aubert, 3. März 2013; 13.3751 – Motion: Staatskundeunterricht auf der Sekundarstufe II. Eine Bilanz, eingereicht von Josiane Aubert, 06. 11 2013.

1.3 Ziel und Relevanz der Studie

Im Rahmen der Dissertation soll einerseits versucht werden, oben aufgezeigte Lücken zu schliessen und anhand von im Rahmen der Forschungsarbeit erhobenen Daten die Zusammenhänge zwischen individuellen sowie kontextuellen Faktoren und dem politischen Partizipationsverhalten junger Schweizerinnen und Schweizer zu untersuchen. Ziel der Arbeit ist es denn auch ein möglichst umfassendes Bild zu präsentieren, inwiefern sowohl individuelle Ressourcen und Voraussetzungen wie auch die schulische politische Bildung und der kantonale Kontext das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener beeinflussen. Da sich Bürgerinnen und Bürger nicht nur über die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen, sondern gerade in der Schweiz viel mannigfaltiger in den politischen Prozess einbringen können, werden diese Faktoren nicht nur in Bezug auf die konventionelle institutionalisierte Partizipation auf ihre Erklärungskraft überprüft. Vielmehr soll der Einbezug verschiedener politischer Aktivitäten, die unter anderem gemäss der Literatur gerade für Jugendliche und junge Erwachsene vergleichsweise attraktiv sind[15], einen Vergleich dahingehend erlauben, ob die Erklärungsmuster sich je nach politischer Handlungsform unterscheiden oder ob eine Reihe von Prädiktoren ausgemacht werden kann, die die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener über alle Mitsprachemöglichkeiten hinweg beeinflussen. Im Vordergrund steht entsprechend weniger die Frage, welche Partizipationsformen von jungen Menschen in der Schweiz besonders häufig ausgeübt werden. Vielmehr handelt es sich um ein x-zentriertes Vorgehen, sprich das Hauptinteresse liegt auf dem *Explanans* und nicht auf dem *Explanandum,* wobei „Richtung, Stärke und Robustheit der kausalen Wirkung einer oder [mehrerer] unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable“ (Gschwend/Schimmelfenning 2007: 21) bestimmt werden sollen. Die Begründung für dieses Vorgehen soll im Folgenden dargelegt werden:

Erstens haben verschiedene Untersuchungen wie beispielsweise CH@YOUPART-Studie oder eine von gfs.bern durchgeführte Studie bereits aufzeigen können, wie sich junge Erwachsene in der Schweiz beteiligen. Rothenbühler et al. (2012) identifizieren denn auch sechs Partizipationstypen[16], denen sie unterschiedliche Partizipationsmuster zuordnen. Demgegenüber besteht – wie in Kapitel 1.1 und 2.2 dargelegt – eine Forschungslücke, was eine umfassende Analyse derjenigen Faktoren betrifft, welche die Partizipationsbereitschaft gemäss bisheriger Erkenntnisse und theoretischer Überlegungen beeinflussen, insbesondere im Schweizer Kontext. Nicht nur im Rahmen der Schweizer Partizipationsforschung, sondern auch im internationalen Vergleich finden sich kaum Studien, die gleichzeitig eine Reihe möglicher Faktoren auf individueller wie kontextueller Ebene auf ihre Erklärungskraft des Par-

[15] Darunter fallen beispielsweise verschiedene Formen der Online-Beteiligung oder des politischen Konsums.

[16] Es werden dabei folgende sechs Typen unterschieden: Passive, die sich vergleichsweise am geringsten politisch engagieren, und zwar unabhängig von der Art der Beteiligung; die Minimalisten, welche sich ebenfalls eher selten politisch einbringen, und wenn, dann im Rahmen institutionalisierter Formen; die themenspezifisch Engagierten, die nur dann partizipieren, wenn das jeweilige Anliegen sie persönlich betrifft oder speziell interessiert; die konventionell Engagierten, die – wie der Name schon andeutet – regelmässig an Wahlen oder Abstimmungen teilnehmen; die Demonstranten, unter welchen die Autoren Jugendliche zusammenfassen, die bereits an illegalen politischen Aktivitäten teilgenommen haben; sowie die Aktivisten, zu den Jugendliche gezählt werden, die sich regelmässig auf verschiedenste Art und Weise politisch einbringen (vgl. Rothenbühler et al. 2012: 21-34).

tizipationsverhaltens junger Erwachsener überprüfen (vgl. auch Kapitel 2.2). Im Rahmen dieser Arbeit soll versucht werden, diese Lücke zu schliessen, indem auf der Grundlage des *Civic Voluntarism Model* von Verba et al. (2001) sowie unter Zuhilfenahme weiterer theoretischer Ansätze aus der Partizipationsliteratur sieben Bündel an möglichen Prädiktoren – im Folgenden als Ressourcen bezeichnet – identifiziert und auf ihre Erklärungskraft überprüft werden, ergänzt um Indikatoren zum politischen Unterricht und dem kantonalen politischen und historisch-kulturellen Kontext. Da sich sowohl der Ansatz der Autoren Verba, Brady und Schlozman (1995, 2001) wie auch die meisten anderen theoretischen Annahmen auf die politische Beteiligung Erwachsener beziehen, und der Frage, ob diese in Bezug auf Jugendliche gleichermassen gelten, kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde, werden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zwar Thesen formuliert, diese aber recht allgemein gehalten.

Zweitens werden verschiedene Partizipationsformen in die Untersuchung einbezogen, da sich ein Individuum nicht nur über den Gang zur Urne politisch einbringen kann, sondern es viele weitere Möglichkeiten gibt, die eigenen politischen Überzeugungen und Interessen zu äussern. Lange Zeit konzentrierte sich die Partizipationsforschung allerdings fast ausschliesslich darauf, Erklärungen dafür zu finden, warum sich ein Bürger oder eine Bürgerin an Wahlen beteiligt und welche politischen Orientierungen und individuellen Voraussetzungen die Wahlentscheidung beeinflussen. Erst im Anschluss an die von Barnes und Kaase 1979 herausgegebene Political Action-Studie, in welcher verschiedene Formen politischer Aktivität ausserhalb des institutionalisierten Rahmens ländervergleichend untersucht wurden, richtet sich das Augenmerk der Forschung vermehrt auch auf andere Formen politischer Handlungen. Obwohl immer mehr Studien den Blick weg von konventionellen Beteiligungsformen hin zu Partizipationsformen ausserhalb des institutionalisierten Rahmens richten, steht die Wahlbeteiligung weiterhin in vielen Untersuchungen im Mittelpunkt des Interesses, was sicher auch mit der Datenverfügbarkeit und vergleichsweise einfachen Messung zusammenhängt. Demgegenüber erlaubt der der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Datensatz eine umfassende Berücksichtigung verschiedener möglicher politischer Aktivitäten, wobei nicht die Frage im Zentrum steht, ob und wie stark sich junge Erwachsene in der Schweiz mittels dieser verschiedenen Handlungsformen politisch einbringen. Vielmehr soll ein Vergleich angestellt werden, ob dieselben Ressourcen die Partizipationsbereitschaft an allen Formen politischer Mitwirkung gleichermassen beeinflussen oder ob sich je nach Art der Beteiligung unterschiedliche Prädiktoren als relevant erweisen.

Drittens soll in der nachfolgenden Untersuchung empirisch überprüft werden, ob die im Rahmen der beruflichen und gymnasialen Ausbildung erteilte politische Bildung das tatsächliche Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Immer wieder wurde bemängelt, dass der politischen Bildung im schulischen Kontext kaum Bedeutung geschenkt werde. Dies wurde vor allem damit begründet, dass die politische Bildung in der Schweiz – anders als in anderen Ländern wie Deutschland oder den USA – nicht in einem eigenen Fach unterrichtet wird, sondern in verschiedene Fächer wie Geschichte, Wirtschaft und Recht oder den sprachlichen Grundlagefächern integriert ist. Angesichts dieser scheinbar unzureichenden Beachtung politischer Bildung widmeten sich denn auch meh-

rere Artikel der Frage, wie eine „gute“ effektive politische Bildung auszusehen hätte (Oser/Reichenbach 2000; Quesel/Allenspach 2007; Reichenbach 2007; Ziegler 2010). Hingegen wurde bisher kaum untersucht, ob die politische Bildung einerseits tatsächlich eine so marginale Stellung im Gesamtunterricht einnimmt und andererseits der politische Unterricht – wenn er denn stattfindet – die Bereitschaft, sich am politischen Prozess zu beteiligen, in der Tat erhöht. Um diese Fragen mindestens ansatzweise beantworten zu können, wurden die Lehrpläne derjenigen Klassen, die im Rahmen des Projekts „Jugend und Gesellschaft“ befragt wurden[17], analysiert[18]. Die Befunde, inwiefern verschiedene Indikatoren politischer Bildung in diesen Dokumenten berücksichtigt wurden, sollen in einem ersten Schritt grafisch präsentiert werden. So wird veranschaulicht, in welchem Umfang und Form für den politischen Unterricht relevante Themen und Fertigkeiten einbezogen werden und ob sich dabei Unterschiede nach Schultyp und Sprachregion feststellen lassen. In einem zweiten Schritt werden die so eruierten Indikatoren in die Mehrebenenanalysen aufgenommen und auf ihre Wirkung auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener überprüft. Zusätzlich wird für die Bestimmung, wie politische Bildung an den Schulen verankert ist, auch die Perspektive der Lehrpersonen berücksichtigt, sprich deren Einstellung gegenüber dem politischen Unterricht im Allgemeinen und an der jeweiligen Schule im Besonderen. Der Fokus richtet sich dabei weniger auf den Einfluss, welchen die Lehrpersonen auf das Partizipationsverhalten der Jugendlichen haben, sondern vor allem darauf, welche Bedeutung die Lehrpersonen dem politischen Unterricht zumessen und welche Aspekte politischer Bildung sie als besonders wichtig erachten. Die Ergebnisse sollen ebenfalls in grafischer Form präsentiert und diskutiert werden.

Ziel der Arbeit ist folglich die Präsentation eines umfassenden Bildes davon, wie und aufgrund welcher Voraussetzungen sich junge Bürgerinnen und Bürger politisch engagieren sowie welche Rolle der politische Unterricht dabei spielt, um damit einige Lücken der bisherigen Forschung zu schliessen. Der Anspruch der Arbeit ist somit nicht ausschliesslich deduktiver Natur, indem das Augenmerk hauptsächlich auf die Überprüfung theoretischer Annahmen gerichtet ist[19], sondern will auch insofern einen Beitrag zur Partizipationsforschung leisten, als eine neue Perspektive auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener in der Schweiz präsentiert werden soll. Diese bezieht – wie bereits angeführt – gleichzeitig individuelle wie kontextuelle Erklärungsfaktoren wie auch verschiedene Formen der politischen Beteiligung mit ein und soll eine Grundlage für weitere Untersuchungen zum politischen Verhalten junger Erwachsener bieten.

---

[17] Vgl. dazu Kapitel 4.1.

[18] Die Analyse konzentriert sich dabei auf zwei Faktoren: die formal-strukturelle sowie die inhaltliche Dimension. Erstere umfasst nebst dem jeweiligen Herausgeber die Einbettung des politischen Unterrichts in den Gesamtunterricht, des Umfangs jener Abschnitte, welche sich mit politischen Themen auseinandersetzen sowie der Präzision, mit welcher politische Aspekte in den Lehrplänen behandelt werden. Die inhaltliche Dimension wird über die drei Aspekte *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und das *Wecken politischen Interesses* untersucht, welche ihrerseits auch in die Regressionsanalysen zur Erklärung der politischen Aktivität junger Erwachsener einfliessen (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.2.1 und 4.3).

[19] Es werden im Nachfolgenden zwar Thesen aus den theoretischen Annahmen abgeleitet, die aber für die anschliessende Untersuchung eher richtungsweisender denn streng forschungsleitender Natur sind. Entsprechend sind diese Thesen auch sehr allgemein gehalten.

Im Zentrum der Arbeit stehen dabei drei Fragen. Einerseits sollen die Befunde Aufschluss darüber geben, welche Ressourcen individueller und kontextueller Art die Bereitschaft junger Erwachsener, sich über verschiedene Formen politischer Aktivitäten in und ausserhalb des institutionalisierten Rahmens am politischen Prozess zu beteiligen, erhöhen. Dabei interessiert vor allem auch, ob sich der politische Unterricht auf die Partizipationswahrscheinlichkeit auswirkt. Entsprechend soll andererseits untersucht werden, inwiefern politische Bildung überhaupt Bestandteil des Unterrichts auf Sekundarstufe II ist und ob die Berücksichtigung politischer Themen und Fertigkeiten in den Lehrplänen das tatsächliche politische Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Schliesslich soll aufgezeigt werden, welche Rolle die Lehrpersonen spielen, insbesondere was deren Einstellung gegenüber dem politischen Unterricht betrifft.

Entsprechend stehen folgende Forschungsfragen im Zentrum der vorliegenden Studie:

1. Welche Faktoren auf der individuellen wie auch auf der kontextuellen Ebene beeinflussen das politische Engagement junger Erwachsener?

2. Welchen Stellenwert wird der politischen Bildung in den Lehrplänen auf Sekundarstufe II beigemessen? Inwiefern variieren die Art und Weise des politischen Unterrichts auf Sekundarstufe II zwischen Sprachregionen, Schultypen und Kantone? Welche inhaltlichen Dimensionen und Themenbereiche werden besonders stark resp. unterdurchschnittlich einbezogen?

3. Welche Rolle spielen die Lehrpersonen in der Vermittlung politischer Bildung? Inwiefern beeinflussen die Lehrkräfte das Partizipationsverhalten junger Erwachsener? Welche Bedeutung sprechen die Lehrpersonen dem politischen Unterricht zu?

Zusätzlich erlaubt die Mehrebenenstruktur der Daten eine Überprüfung, ob sich in Bezug auf die politische Beteiligung Unterschiede zwischen den Klassen resp. Kantonen finden lassen.

1.4 Aufbau der Studie

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Beantwortung der Frage, inwiefern insbesondere die individuelle Ressourcenausstattung sowie die Vermittlung politischer Bildung im Rahmen der Ausbildung auf Sekundarstufe II das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener in der Schweiz beeinflussen. Aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse über die Bedeutung, welcher der politischen Bildung auf dieser Stufe gezollt wird, sollen zusätzlich die Befunde einer inhaltlichen Analyse von über 140 Lehrplänen, ob und in welcher Art politische Themen und Fertigkeiten in die entsprechenden Dokumente Einlass finden, grafisch präsentiert werden.

Die vorliegende Studie ist wie folgt aufgebaut: Das folgende Kapitel richtet den Fokus als erstes auf das Partizipationskonzept, welches im Rahmen dieser Studie eine zentrale Stellung einnimmt. Anschliessend wird der Stand der internationalen wie nationalen Forschung im Hinblick auf die politi-

sche Beteiligung junger Erwachsener (Kapitel 2.2) einerseits und der politischen Bildung (Kapitel 2.3) andererseits nochmals detailliert diskutiert, gefolgt von einem kurzen Exkurs zur Bedeutung der politischen Bildung im Unterricht und in den Lehrplänen (Abschnitt 2.4). Das dritte Kapitel widmet sich den theoretischen Ansätzen, mittels welcher das politische Verhalten in der Literatur erklärt wird. In Kapitel 3.1 werden – entlang des in Kapitel 3.1.1 dargelegten Ressourcenansatzes von Verba et al. (1995, 2001) – die theoretischen Grundlagen präsentiert, anhand welcher die herangezogenen individuellen Erklärungsfaktoren ausgewählt werden, präsentiert. Im Vordergrund stehen dabei verschiedene Gruppen von Ressourcen im engeren und weiteren Sinn, die gemäss Literatur erklären können, warum sich gewisse Bürgerinnen und Bürger politisch engagieren resp. nicht engagieren. Zum einen handelt es sich um konkrete Ressourcen, die sich aus den sozioökonomischen Voraussetzungen ergeben, aber auch dem so genannten Humankapital oder Civic Skills sowie dem sozialen und politischen Kapital, also Ressourcen, die in der Schule, am Arbeitsplatz oder in Vereinen und Organisationen erworben und weiterentwickelt werden (Kapitel 3.1.2). Zum anderen handelt es sich um Ressourcen, die Verba et al. insbesondere in ihrem erweiterten Ressourcenmodell, dem *Civic Voluntarism Model*, einbeziehen und als politisches Engagement bezeichnen, welchen sich Kapitel 3.1.3 widmet. Dazu zählen unter anderem politisches Interesse, politisches Wirksamkeitsempfinden oder die Identifikation mit einer politischen Partei. Diese Faktoren beeinflussen die Motivation einer Person, sich politisch einzubringen, wobei ein diesbezüglicher Mangel dazu beiträgt, dass sich Individuen nicht beteiligen wollen (Verba et al. 1995: 271). Schliesslich spielt auch eine Rolle, so Verba et al. (1995, 2001), inwiefern Bürgerinnen und Bürger in soziale Netzwerke eingebunden sind, welche eine Rekrutierungsfunktion oder mindestens eine mobilisierende Wirkung haben können (Kapitel 3.1.5). Die Herausbildung resp. das Ausmass erworbener Ressourcen wird darüber hinaus auch von weiteren persönlichen Voraussetzungen wie Werthaltungen oder soziodemografischen Voraussetzungen beeinflusst, welche unter anderem einen Einfluss darauf haben können, ob und wie Ressourcen angeeignet und ausgebaut werden (vgl. u.a. ebd.; Bühlmann/Freitag 2006; Spannring et al. 2008; Verba et al. 1993). Diesen beiden Bündeln, die als Ressourcen im weiteren Sinn bezeichnet werden können, widmen sich die Abschnitte 3.1.5 und 3.1.6. Nach der ausführlichen Diskussion der individuellen Ressourcen verschiebt sich das Augenmerk in Kapitel 3.2 auf die Kontextebene. Die Analyse schliesst hier zwei Ebenen mit ein, die Klassenebene, wo sich der Fokus auf den Stellenwert politischer Bildung im Unterricht richtet, wie er einerseits gemäss Lehrplänen unterrichtet werden soll (Kapitel 3.2.1), sowie die Kantonsebene, wo – im Sinne von Kontrollvariablen – insbesondere politisch-institutionelle Determinanten (vgl. Freitag 2005) einbezogen werden (Abschnitt 3.2.2). Anschliessend an die theoretischen Überlegungen wird in Kapitel 4 das Forschungsdesign erläutert (Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3), gefolgt vom methodischen Vorgehen (Kapitel 5). Die beiden anschliessenden Kapitel widmen sich den empirischen Befunden, wobei als erstes einige deskriptive Ergebnisse grafisch präsentiert und diskutiert werden, beginnend mit der Illustration des politischen Verhaltens der befragten Schülerinnen und Schüler sowie der Zusammensetzung des Samples (Abschnitt 6.1), gefolgt von einer ausführlichen Darstellung, welchen Stellenwert der politischer Bildung in den analysierten Lehrplänen beigemessen wird (Abschnitt 6.2). Als Drittes richtet sich das Augenmerk in Kapitel 6.3 auf die Lehrpersonen und deren Bedeutung,

welche sie der politischen Bildung wie auch den diesbezüglichen Vorgaben schenken (Abschnitt 6.3). In Kapitel 7 werden schliesslich die Befunde der Regressionsanalysen diskutiert, wobei in einem ersten Schritt einzeln auf die Wirkungsweise der verschiedenen Ressourcenbündel und der Kontextfaktoren eingegangen wird (Kapitel 7.1 und 7.2), welche dann unter 7.3 zusammengeführt und die entsprechenden Resultate erläutert werden. In den vorletzten beiden Kapiteln 7.4 und 7.5 richtet sich der Fokus schliesslich auf mögliche kontextübergreifende Effekte sowie die kontextuelle Varianz (*Random Effects*), gefolgt von einer Zusammenfassung der zentralen Befunde der einzelnen Analysen in Kapitel 7.6. Abschliessend präsentiert Kapitel 8 eine Zusammenfassung der Arbeit und nimmt gleichzeitig eine Bewertung der Befunde sowie eine Einordung dieser in den grösseren Forschungszusammenhang vor, ergänzt um einige Vorschläge und Massnahmen im Hinblick auf die Förderung der politischen Beteiligung junger Erwachsener und den Stellenwert, welcher die politische Bildung darin einnehmen kann.

2 Konzept der politischen Partizipation und Forschungsstand

In den folgenden Abschnitten soll ein ausführlicher Überblick über den Forschungsstand hinsichtlich der politischen Partizipation sowie des Einfluss politischer Bildung auf die Beteiligung an verschiedenen Aktionsformen präsentiert werden. Der Fokus liegt dabei vor allem auf bisherigen Studien und Untersuchungen zum politischen Verhalten Jugendlicher und junger Erwachsener. Ziel dieser Übersicht ist, diejenigen Forschungslücken hervorzuheben, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit geschlossen werden sollen. Bevor sich der Blick auf bisherige Studien zur Erklärung des politischen Engagements Jugendlicher (Abschnitt 2.2) richtet sowie auf die Rolle, welche die politische Bildung dabei spielt (Abschnitt 2.3), soll das zentrale Konzept der politischen Partizipation genauer erläutert und definiert werden (2.1).

2.1 Politische Partizipation

Mit den Worten „During the last few years (…) the word ‚participation' became part of the popular political vocabulary" begann Pateman 1970 ihre Darlegungen zu verschiedenen Theorien von Demokratie. Mittlerweile hat sich der Begriff der Partizipation, insbesondere der politischen Partizipation, zu einem Allerweltswort entwickelt. Ursprünglich aus dem Lateinischen stammend, setzt er sich zusammen aus *pars* (dt. Teil) und *capere* (dt. nehmen, fassen, fangen) und bedeutet so viel wie „teilnehmen" oder „sich engagieren" (Spannring/Gaiser 2008: 11). Bereits in der Antike spielte der Begriff der politischen Teilhabe in Bezug auf die Entscheidungsfindung in einem Staatswesen eine zentrale Rolle. Die Grundidee der antiken Polis steckt bereits in der Bezeichnung des damaligen politischen Systems: *demokratia*, wobei *demos* so viel heisst wie Volk, Volksmasse oder Vollbürgerschaft und *kratos* herrschen oder Macht ausüben meint (vgl. Biedermann 2006: 43f.). Auch in den späteren Staatskonzeptionen von Hobbes, über Locke und Rousseau bis Mill und Tocqueville fand die Idee der Beteiligung des Volks Einlass, jedoch in unterschiedlichem Ausmass und Verständnis. Mit dem Aufkommen der Politikwissenschaft im heutigen Sinn begannen sich Forscher nicht nur für den demokratietheoretischen Begriff der Partizipation, sondern für empirische Analysen des Ausmasses und der Qualität der Partizipation sowie der Faktoren, die die Partizipation beeinflussen, zu interessieren. Bis in die 1960er und 1970er Jahre beschränkte sich das Verständnis von politischer Beteiligung vor allem auf den Akt des Wählens und die Beteiligung in Parteien sowie deren Kampagnen (vgl. u.a. Almond/Verba 1963; Berelson et al. 1954; Gosnell 1930; Lipset 1960). Insbesondere mit dem Aufkommen neuer sozialer Bewegungen haben sich das Feld der Partizipationsforschung und damit das Partizipationsverständnis kontinuierlich erweitert. Einen Grundstein dafür legten Barnes und Kaase 1979 mit der Publikation des Sammelbandes *Political Action*, in welchem sie politische Beteiligung[20] folgendermassen definieren: „Political participation generally refers to activities by citizens in which the latter engage voluntarily, either alone or jointly with others, to influence political decisions" (Kaase/Marsh 1979: 42), eine

[20] Die Autoren bevorzugen den Begriff „Political Action" gegenüber „Participation", „because it aligns far more closely with [their] theoretical concerns" (Kaase/Marsh 1979: 27).

Definition, welche bis heute oft zitiert wird. Eine weitere Definition, auf welche häufig Bezug genommen wird, stammt von Verba et al. (1995)[21], die sich an die Definition von Kaase und Marsh anlehnt, aber den Begriff der Freiwilligkeit nicht ausdrücklich miteinschliesst. In Abgrenzung dazu steht die sogenannte *civic participation* (dt. zivilgesellschaftliche Beteiligung), in Anlehnung an Zukin et al. (2006) „voluntary activity focused on helping others, achieving a public good or solving a community problem, including work undertaken either alone or in cooperation with others in order to effect change" (zit. nach Barrett 2011: 5), welche die politische Partizipation ergänzen und positiv beeinflussen kann (van Deth 2001). Schliesslich werden je nach dem Begriffe wie Partizipation, Beteiligung und Engagement entweder synonym oder distinkt voneinander verwendet. Eine mögliche Differenzierung zwischen Partizipation und Engagement präsentieren die Verfasser der Studie „Processes Influencing Democratic Ownership and Participation", kurz PIDOP[22], wobei Partizipation als Aktivität verstanden wird, die auf die Beeinflussung einer politischen Institution zielt oder eine gesellschaftliche Veränderung anstrebt. Demgegenüber bezieht sich politisches Engagement auf das Interesse, Wissen oder die Meinung gegenüber politischen oder zivilgesellschaftlichen Belangen, ist also primär psychologischer Natur (vgl. Barrett 2011: 6).

Dieser kurze Überblick zeigt, wie unterschiedlich und in verschiedenen Kontexten der Partizipationsbegriff verwendet und verstanden wird. Umso wichtiger ist es, hier kurz darzulegen, was im Folgenden unter politischer Partizipation verstanden wird und was nicht. In Anlehnung an Marsh und Kaases Definition von 1979 soll der Partizipationsbegriff im weiteren Verlauf der Dissertation breit aufgefasst werden. Zum einen haben die Political-Action- und ihre Folgestudien gezeigt, dass es nebst der elektoralen Beteiligung und der Mitarbeit in Parteien noch viele weitere Möglichkeiten der politischen Mitsprache gibt, die eher unkonventioneller und informeller Natur sind wie beispielsweise die Beteiligung an Demonstrationen oder Streiks oder die Unterzeichnung von Petitionen oder Initiativen. Neuere Studien haben dieses Repertoire um weitere Partizipationsformen wie den sogenannten *political consumerism*[23] ergänzt (vgl. u.a. Stolle et al. 2005; Shah et al. 2007). Zudem hat die Verbreitung des Internets, insbesondere der virtuellen sozialen Netzwerke, auch im Bereich der Politik die Möglichkeiten zur Beteiligung und Einflussnahme erweitert (Norris 2002; Kim 2006; Dalton 2011; Kunz 2011, etc.). Zum anderen haben Politikwissenschaftler in verschiedenen Untersuchungen erkannt, dass „[…] simple claims that today's youth …[sic!] are apathetic and disengaged from civic life are simply wrong" (Zukin et al. 2006: 189). In der Partizipationsforschung herrscht zwar seit Milbrath und Goel's

[21] Verba et al. (1995) definieren politische Partizipation als „Activity that has the intent or effect of influencing either regional, national or supranational governance, either directly by affecting the making or implementation of public policy, or indirectly by influencing the selection of individuals who make that policy" (zit. nach Barrett 2011: 4).

[22] Die PIDOP-Studie ist eine vergleichende Untersuchung politischer Partizipation und politischen Engagements von Frauen, Jugendlichen, Migranten/-innen und ethnischen Minderheiten, durchgeführt von neuen Partnerinstitutionen aus neun verschiedenen Staaten (England, Nordirland, Belgien, Tschechien, Deutschland, Italien, Portugal, Schweden, Türkei), wobei Erklärungsfaktoren auf drei Ebenen miteinbezogen werden, nämlich kontextuelle Faktoren auf der Makro-Ebene, so genannt proximale soziale Faktoren und schliesslich psychologische Faktoren auf der Individualebene (Barrett 2011).

[23] Darunter wird der Boykott oder Kauf von Konsumgütern aus politischen oder ethischen Gründen verstanden (Stolle et al. 2005).

(1977: 114) Befund[24] ein Konsens darüber, dass die Wahlbeteiligung in einem engen Zusammenhang mit dem Alter steht und bis zu einem gewissen Zeitpunkt mit zunehmender Anzahl an Lebensjahren ansteigt. Dies kann zwar eine vergleichsweise tiefere Beteiligung der jüngeren Generationen an Wahlen erklären, attestiert aber nicht, dass junge Bürgerinnen und Bürger generell weniger politisch aktiv sind als ältere Generationen. Vielmehr haben neuere Studien darauf hingewiesen, dass Jugendliche und junge Erwachsene andere Formen des politischen Ausdrucks nutzen würden, um ihre Meinungen und Einstellungen kundzutun. Zur Zeit der 1968er-Bewegungen war dies insbesondere die Beteiligung an neuen sozialen Bewegungen und deren Aktionen, heute rücken vermehrt die Vernetzung über das Internet und die Mitgliedschaft in virtuellen sozialen Netzwerken in den Vordergrund (Spannring/Gaiser 2008: 13f.; Dalton 2011: 112ff.; Norris 2002; Kunz 2011; Rothenbühler et al. 2012). Schliesslich spricht auch der Schweizer Kontext, in welchem vorliegende Untersuchung durchgeführt wird, für eine breite Auffassung, insbesondere auch hinsichtlich der institutionalisierten Formen. Aufgrund des halbdirekten Demokratiesystems der Schweiz können nicht nur die Wahlbeteiligung, sondern vielmehr auch die Beteiligung an Abstimmungen, Gemeindeversammlungen sowie die Unterzeichnung von Initiativen oder Referenden zu den konventionellen Partizipationsformen hinzugerechnet werden.

Entsprechend wird der Begriff der politischen Partizipation oder Beteiligung im Folgenden so verstanden, dass er all jene Aktivitäten und Handlungen umfasst, welche eine Person dahingehend unternimmt, dem Staat oder anderen Gesellschaftsmitgliedern gegenüber eine politische Botschaft zu äussern, mit dem Ziel entweder den Status quo zu festigen oder eine Veränderung herbeizuführen. Demgegenüber werden generelle soziale Aktivitäten ohne klare politische Absicht vom Begriff der politischen Partizipation ausgeschlossen. Der Begriff des politischen Engagements soll demgegenüber als Oberbegriff für alle politischen Tätigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen dienen, beinhaltet also nebst der politischen Teilhabe auch das politische Interesse oder Wissen, allerdings ohne jene klare Abgrenzung, wie sie in der PIDOP-Studie definiert wird.

In Anlehnung an die Unterscheidung von Barnes und Kaase (1979) zwischen konventioneller und unkonventioneller Partizipation sollen die verschiedenen Beteiligungsformen auch hier in verschiedene Gruppen aufgeteilt werden, wobei grundsätzlich zwischen institutionalisierten und informellen Partizipationsformen unterschieden wird. Wobei erstere Aktivitäten wie Wählen, Abstimmen, Unterzeichnung von Initiativen oder Referenden, Beteiligung in Parteien und Parteiaktivitäten sowie an Gemeindeversammlungen beinhalten, zweitere sich auf alle anderen Formen politischer Beteiligung beziehen wie zum Beispiel die Mitwirkung in neuen sozialen Bewegungen, die Teilnahme an Demonstrationen, Boykott oder Konsum bestimmter Produkte oder politische Online-Aktivitäten.

[24] Gemäss Milbrath und Goel (1977: 114) verhält es sich so, dass „participation increases steadily with age until it reaches a peak in the middle ages, and then gradually declines with old age".

2.2 Politische Beteiligung von jungen Bürgerinnen und Bürgern

Erste Studien zum politischen Engagement von Kindern und Jugendlichen stammen vor allem aus dem US-amerikanischen Kontext[25]. Im Vordergrund steht dabei meist die Untersuchung des Einflusses verschiedener Sozialisationsagenten, insbesondere der Familie und der Schule, auf die Ausformung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen sowie der Parteienpräferenz von Kindern und Jugendlichen (Hess/Torney 1967; Easton/Dennis 1967; Easton/Hess 1962; Hyman 1959). Argumentiert wird dabei, dass die Kindheit und Jugend eine wichtige Zeit ist, da währenddessen Einstellungen und Werte ausgebildet und entwickelt werden, welche später das politische Verhalten beeinflussen (Hess/Torney 1967: 7). Besonderes Augenmerk wurde dabei auch auf die Übertragung politischer Präferenzen von den Eltern auf die Kinder gerichtet (Jennings/Niemi 1968, 1974; Dalton 1980). Allerdings bestätigten die Ergebnisse die Annahmen der Autoren nur in geringem Ausmass, was zur Folge hatte, dass dem Thema der Jugendpartizipation in der politikwissenschaftlichen Forschung in der Zwischenzeit weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Erst Mitte der 1990er Jahre wurde dieser Aspekt wieder aufgenommen (u.a. Niemi/Hepburn 1995) und bildet seither einen zentralen Bestandteil von Studien zur Jugendpartizipation (u.a. Stolle/Hooghe 2005; Torney-Purta 2002). Diese Studien mit sozialisationstheoretischem Hintergrund wurden in den letzten Jahren einerseits durch verschiedene kleinere Studien zu einzelnen Aspekten aus der allgemeinen Partizipationsforschung ergänzt, zum Beispiel eine Untersuchung von Da Rin und Künzli (2006) zum Thema „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule“, andererseits durch internationale Studien über den US- und deutschen Kontext hinaus. Vergleichbare Studien zum Partizipationsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz fehlen allerdings, auch wenn das Thema an sich bereits aus verschiedenen Perspektiven behandelt wurde, was im Folgenden aufgezeigt werden soll.

In den Erziehungswissenschaften gehört das Partizipationsverhalten von Jungen in der Schweiz zu einem gut verankerten Forschungsfeld. Die existierenden Studien lassen sich grob in zwei Kategorien einteilen: In einer ersten Gruppe von Studien stehen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren im Zentrum. Entsprechend richtet sich das Forschungsinteresse entweder auf ein indirekt politisches Engagement im Rahmen von Jugend- oder Schulparlamenten sowie in Vereinen und freiwilligen Organisationen (siehe Fatke/Niklowitz 2003), oder es wird das beabsichtigte künftige, also ein hypothetisches politisches Verhalten untersucht (z.B. Kunz 2011; Schulz et al. 2010). So verfahren wurde in zwei Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)[26], die auf das Engagement in schulischen und ausserschulischen Kontexten sowie auf politische Kompetenzen

[25] Dieser Umstand hängt einerseits damit zusammen, dass das Fach der Politikwissenschaft in den USA schnell Fuss fasste und das Untersuchungsfeld bereits früh ausdehnte. Andererseits wurden in den USA bereits in den 1970er Jahren verschiedene grossangelegte Studien durchgeführt, unter anderem der National Longitudinal Survey of Youth. In Europa übernahm Deutschland mit der Shell-Jugendstudie die Vorreiterrolle. Bereits 1953 beauftragte der Ölkonzern Forschungsinstitute zur Durchführung unabhängiger Studien, welche in regelmässigen Zeitabständen die Einstellungen, Überzeugungen und Aktivitäten von Jugendlichen im Alter ca. 12 bis 25 Jahren untersuchen sollen (Shell 2013). Mittlerweile werden auch in anderen europäischen Ländern ähnliche Studien durchgeführt.

[26] Dabei handelt es sich um die Civic Education Studie (CIVED) von 1999 und die International Civic and Citizenship Education Studie ICCS von 2009, die vergleichend in 29 resp. 38 Ländern durchgeführt worden sind.

und Haltungen Jugendlicher fokussierten unter der Annahme, dass diese Prädispositionen und Erfahrungen eine zukünftige politische Partizipation begünstigen (Schulz et al. 2010: 51f.). Analog dazu konzentriert sich das laufende Forschungsvorhaben „Mediatization of political attitudes", ein Teilprojekt des NCCR Democracy, auf den Einfluss der Medien auf Offline- und Online-Partizipation von 13- bis 18-jährigen Schweizerinnen und Schweizer im Vergleich mit gleichaltrigen Jugendlichen aus den Niederlanden (Kunz 2011). Insgesamt bieten diese Untersuchungen wichtige Kenntnisse über politische Sozialisationsprozesse im Jugendalter, können aber keine Antwort auf die Frage geben, ob diese Einstellungen und Aktivitäten später zu politischer Beteiligung im (jungen) Erwachsenenalter führen. Diesem Nachteil wirkt die zweite Gruppe erziehungswissenschaftlicher Studien entgegen, die sich mit dem tatsächlichen politischen Verhalten stimmberechtigter Jugendlicher und junger Erwachsener beschäftigen. Allerdings beschränken sich diese Arbeiten typischerweise auf einen engen geografischen Perimeter wie die von der Stadt Zürich in Auftrag gegebene Studie „Die Qual der Wahl" (Villiger 2008) oder das Projekt „Jugend und Politik" in den Kantonsschulen in Zug (Allenspach 2010). Ebenfalls mit der Absicht eine Lücke hinsichtlich Studien zur Partizipation der jüngsten stimmberechtigten Generation zu schliessen, hat das Staatssekretariat für Bildung eine Studie in Auftrag gegeben, die 2012 unter dem Titel „CH@YOUPART. Politische Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz" veröffentlicht wurde[27]. Ziel der Studie war es primär, aufzuzeigen wie junge Erwachsene sich politisch beteiligen. Dabei werden sechs Partizipationstypen identifiziert: Passive, Minimalisten, themenspezifisch Engagierte, konventionell Engagierte, Demonstranten und Aktivisten (Rothenbühler et al. 2012: 19). Die Analyse von Zusammenhängen zur Erklärung des Partizipationsverhaltens der untersuchten jungen Bürger/-innen stand dabei eher im Hintergrund und es wurde nur eine vergleichsweise kleine Anzahl von erklärenden Faktoren aus der Partizipationsforschung miteinbezogen. Oser et al. (2001) stellen das politische Verhalten ebenfalls in den Mittelpunkt, jedoch hauptsächlich als erklärende Variable hinsichtlich der Entwicklung sozialer und politischer Identität und Kompetenzen.

2.3 Die politische Bildung als partizipationsrelevanter Kontext

Anschliessend an obige Diskussion kann die politische Bildung, sprich die Art und Weise wie junge Erwachsene auf eine spätere politische Beteiligung vorbereitet werden, als zentraler partizipationsrelevanter Kontext betrachtet werden. Zwei Elemente politischer Bildung in der Schule stehen im Vordergrund. Zum einen kommt dem formalen politischen Unterricht ein wichtiger Stellenwert zu. Dieser hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern direkt politisches Wissen zu vermitteln; ein Aspekt, der gerade in einem komplexen politischen System wie der Schweiz nicht unterschätzt werden kann. Zum anderen dürften auch aktive Lernstrategien von Bedeutung sein (Quintelier 2010: 140), welche sich über eine partizipative Schulkultur (Torney-Puerta 2002) oder über realitätsnahe Erfahrungen und

[27] Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurde die Studie an der Universität Lausanne von der Abteilung „Swiss Foundation for Research in Social Sciences" FORS durchgeführt und von der Autorenschaft Rothenbühler et al. (2012) verfasst.

Reflektionen vermitteln lassen (Gibson/Levine 2003: 21; Galston 2004) und die Schüler mit Normen bürgerschaftlicher Pflichten ausstatten (Kahne et al. 2006: 402). Der Begriff der politischen Bildung wird denn auch uneinheitlich verwendet. So unterscheidet Detjen (2007: 3-4) beispielsweise zwischen staatsbürgerlicher Erziehung (*civic education*) und politischer Bildung (*citizenship education*), wobei sich erstere eher auf politisches Verhalten, letztere primär auf die Ausformung des Denkens bezieht. Während eine trennscharfe Abgrenzung der beiden Begriffe nicht möglich bzw. sinnvoll erscheint, wird im Rahmen des geplanten Projekts mit politischer Bildung primär eine das politische Verhalten beeinflussende Erziehung verstanden.[28] In Anlehnung an die IEA-Studie ICCS kann politische Bildung somit als politisches Wissen einerseits, als Verstehen politischer und sozialer Zusammenhänge andererseits verstanden werden (Biedermann et al. 2010). Aus pädagogischer Perspektive sollen im politischen Unterricht

> „so vielfältige Aspekte wie beispielsweise das politisch dynamische Leben, der Kampf um bessere Argumente und Anerkennung, aber auch der gewaltfreie Umgang mit Dissens und Niederlage, die Anerkennung harter politischer Entscheidungen repräsentativer Machttragender, das Lobbying der Parteien und das politische Stimmungsbarometer [Berücksichtigung finden] (…) Aber auch stabile politische Gegebenheiten wie beispielsweise die politischen Rechte und Freiheiten, das politische Regierungs- und Parteiensystem, die gesellschaftstragende Funktion der Judikative, die Funktion des Sozial-, Gesundheits- und Erziehungswesens, die Rolle des Steuerwesens und des Militärs sowie das Verhältnis von Wirtschaft und Staat müssen angesprochen und zielrelevant dargelegt werden“ (Biedermann et al. 2010: 7).

Biedermann et al. (ebd.) machen zudem darauf aufmerksam, dass in der heutigen Berufswelt zwar beispielweise ein gewisses Mass an mathematischem Wissen vorausgesetzt wird, aber für das Eintreten in den demokratischen Mitentscheidungsprozess kein analoges politisches und gesellschaftliches Vorwissen zwingend notwendig ist, man also mit Erlangen der politischen Mündigkeit auch die Befähigung, sich politisch engagieren zu können, quasi automatisch mitbringt.

Bereits Tocqueville (1969: 304f.) verwies auf die Bedeutung der staatsbürgerlichen Erziehung als Vorbereitung junger Menschen auf ihr künftiges politisches Engagement. Dewey (1930) nahm dies auf und forderte, dass Demokratie und Erziehung unweigerlich miteinander verwoben sein müsse, weshalb er für demokratisches, auf Erfahrung beruhendes Lernen plädierte. Dass staatsbürgerliche Erziehung das Partizipationsverhalten in erwünschter Weise beeinflusse, stellten Langton und Jennings (1968) jedoch in Frage[29]. Ihre Befunde deuten darauf hin, dass kein Zusammenhang zwischen

[28] Die Begriffe „politische Bildung“ und politischer Unterricht werden einfachheitshalber synonym zur sogenannten *civic education* verwendet, da das Konzept der politischen Bildung im Rahmen dieser Untersuchung hauptsächlich im schulischen Kontext verortet wird, auch wenn davon auszugehen ist, dass diese nicht nur im Unterricht, sondern in anderen Kontexten stattfindet. Diesen wird insofern Rechnung getragen, als das Engagement in sozialen Netzwerken oder der Einfluss des näheren Umfelds wie auch Nachrichtenkonsum – also jene Kontexte, die in Bezug auf den Erwerb politischen Wissens und Skills ebenfalls eine Rolle spielen – in die Analyse einbezogen werden.

[29] Die beiden Autoren verwendeten für ihre Untersuchung Daten, welche im Rahmen einer Studie zur Langzeitwirkung staatsbürgerlicher Erziehung (*civic education*) in den USA erhoben wurden (vgl. Langtons/Jennings 1968).

dem politischen Unterricht einerseits und verschiedenen Indikatoren politischen Engagements wie dem individuellen politischen Wissen, der Einschätzung der Wirksamkeit politischen Handelns oder des politischen Interesses andererseits besteht. Diese Ergebnisse prägten die folgenden Jahrzehnte, begleitet von der Feststellung, dass sich junge Bürgerinnen und Bürger trotz Bildungsexpansion immer weniger politisch engagieren. Erst als Niemi und Junn (1998) aufzeigen konnte, dass die politische Bildung sich durchaus signifikant auf das politische Wissen und auf das Bewusstsein um die Möglichkeiten politischer Partizipation bei High-School-Schülern auswirkt, erwachte das Interesse am Forschungsfeld wieder (vgl. Denver/Hands 1990; Galston 2001, 2004; Niemi et al. 2000). Dazu beigetragen hat nicht zuletzt die Entwicklung fortgeschrittener statistischer Techniken, welche zur Erkenntnis beitragen konnten, dass der politische Unterricht die Partizipationsbereitschaft Jugendlicher möglicherweise nicht prinzipiell erhöht, jedoch bestimmte Gruppen, welche beispielsweise aufgrund ihrer Sozialisierung oder den Verhältnissen im Elternhaus über vergleichsweise weniger für politische Handlungen benötigte Ressourcen verfügen, verstärkt mobilisieren und damit egalisierend wirken kann (Niemi/Junn 1998; Quintelier 2010).

Im US-Kontext dokumentieren eine Reihe von Untersuchungen zur *civic education* auf High Schools-Stufe die Steigerung des politischen Engagements der an politischen Kursen teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (z.B. Feldmann et al. 2007; National Commission on Civic Renewal 1998). Zudem zeugen verschiedene Studien von einer positiven Wirkung des politischen Interesses (Campbell 2005; Niemi/Junn 1998; Torney-Purta 2002). Ausserhalb der USA ist diese Art der Forschung erst in den letzten Jahren auf Nachahmung gestossen. Ein Beispiel bilden die bereits erwähnten Studien der IEA, welche die Auswirkungen politischen Unterrichts auf 14- bis 15-Jährige im internationalen Vergleich untersuchten. Dazu wurden einerseits Schülerinnen und Schüler, andererseits die Lehrpersonen befragt und Ausmass und Stellung der politischen Bildung in den Lehrplänen ermittelt (zur Schweiz siehe Oser/Biedermann 2003; Biedermann 2006). Biedermann et al. (2010) zeigen in einem ersten Bericht, dass Schweizer Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich generell gut informiert sind bei allerdings grossen individuellen Unterschieden[30]. Hinsichtlich des politischen und sozialen Engagements in- und ausserhalb des Schulalltags schneiden die Jugendlichen in der Schweiz insgesamt durchwegs unterdurchschnittlich ab. So nehmen sie deutlich weniger an schulischen Aktivitäten teil als der internationale Durchschnitt und sind auch weniger bereit, sich in Zukunft an Wahlen oder anderen politischen Handlungen zu beteiligen. Als interessante Erkenntnis heben die Autoren des Berichts hervor, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem politischen Wissen und Verstehen und der künftigen Bereitschaft, wählen zu gehen, besteht; ein Zusammenhang, der auch für die Schweiz

[30] In der Studie werden drei Leistungsniveaus bezüglich politischer Bildung unterschieden, wobei sich das erste Niveau „durch primär sozial-moralisches Denken" auszeichnet (Biedermann et al. 2010: 38). Auf Leistungsniveau 2 wird diese Art von Denken durch Fähigkeiten ergänzt, „Grundzüge von politischen Institutionen, Systemen und Konzepten dar[zu]legen" (ebd.) sowie „einfach politische Verfahren und Praktiken zu bewerten" (ebd.). Erst mit Erreichen des dritten Niveaus sind die Schüler/-innen in der Lage, „politische Prinzipien und deren Umsetzungen in der alltäglichen Lebenswelt nachzuvollziehen" (ebd.). Bedenkenswert, so die Autoren, ist, dass rund ein Viertel der Schweizer Schülerinnen und Schüler nur das erste Niveau überschreiten, also Defizite hinsichtlich politischen Denkens und dessen Verständnis aufweisen (ebd.).

festgestellt werden kann, allerdings weniger deutlich als dies international der Fall ist (ebd.: 77). Ob diese Zusammenhänge auch in Bezug auf tatsächliche politische Handlungen junger Bürgerinnen und Bürger in der Schweiz festgestellt werden können, wurde bis anhin nicht untersucht.

Sieht man von den IEA-Studien und einigen kleineren Untersuchungen (z.B. Allenspach 2010) ab, gehen die meisten Forschungsvorhaben das Thema der politischen Bildung aus einer vorwiegend didaktisch-theoretischen Perspektive an. Entweder wird die Frage nach dem Nutzen politischen Unterrichts kontemplativ diskutiert (vgl. u.a. Reichenbach 1999, 2000) oder die aktuelle Situation analytisch-deskriptiv dargestellt (Oser/Reichenbach 2000; Moser-Léchot 2000). Schliesslich wurden in mehreren Projekten Vorschläge zur Verbesserung des politischen Unterrichts erarbeitet, ohne aber Ausmass und Auswirkungen der aktuellen oder der erstrebten Art und Weise politischer Bildung empirisch zu untersuchen (vgl. Quesel/Allenspach 2007; Ziegler 2011; Allenspach/Ziegler 2009). Dies hat zur Folge, dass weder Informationen zum Ausmass und der Form der Berücksichtigung politischer Aspekte im politischen Unterricht noch zur Wirkung der politischen Bildung auf das tatsächliche partizipative Verhalten Jugendlicher vorliegen.

Dieser kurze Abriss der existierenden Forschung macht deutlich, dass es aus der politikwissenschaftlichen Perspektive, wonach die politische Bildung ein partizipatorischer Handlungsrahmen bildet, eine frappante Forschungslücke gibt. Anders als etwa in den USA ist der Schweizer Forschungsstand zur politischen Bildung stark von einer pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Perspektive geprägt, während sich die Politikwissenschaft praktisch gar nicht mit dem Thema (im Sinne einer *civic education*) auseinandergesetzt hat. Dies ist einerseits erstaunlich, als gerade angesichts des komplexen Demokratiemodells der Schweiz die Vermittlung politischen Wissens und das Verständnis der Zusammenhänge und der Funktionsweisen für die Integration junger Bürgerinnen und Bürger in den politischen Prozess besonders wichtig erscheint (Lutz/Selb 2006: 480; Moser-Léchot 1996: 10ff.; Reichenbach 1999). Die bisherige Unterbeleuchtung der politischen Bildung aus politikwissenschaftlicher Sicht ist vor diesem Hintergrund andererseits umso bedeutsamer, als die bestehenden erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse auf Grund unterschiedlicher Forschungsinteressen kaum direkt politikwissenschaftlich nutzbar gemacht werden können. Insbesondere weichen die existierenden Studien betreffend Studieninhalt (Erfassung des tatsächlichen politischen Verhaltens statt partizipationsrelevante Absichten und Einstellungen) und Studiendesign (junge Erwachsene, die bereits im Wahlrechtsalter sind) in zentralen Aspekten von politikwissenschaftlichen Bedürfnissen ab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar viel über politische Bildung diskutiert wird, diese aber bisher nur unzureichend untersucht wurde. Auf der Hand liegt, dass sich eine genaue Analyse davon, wie politische Themen und Fertigkeiten im Unterricht tatsächlich unterrichtet werden, schwierig gestaltet. So spielen dabei nicht nur die offiziellen Vorgaben seitens der Lehrpläne, sondern auch die Lehrpersonen und die Lernenden, aber auch weitere schwer messbare Faktoren wie das Klassenraumklima, die Zusammensetzung der Klasse, die Beziehung zwischen den Schülern einerseits sowie der Lehrperson und den Schülern andererseits, das aktuelle politische Geschehen, auf das Bezug ge-

nommen werden kann, eine Rolle (vgl. u.a. Langton 1969; Quintelier 2010). Einige dieser Faktoren lassen sich wohl über Befragungen ermitteln, wobei auch diese aufgrund sozial erwünschten Antwortverhaltens oder der retrospektiven Natur solcher Befragungen nur eine annähernde Beurteilung des faktischen Unterrichts zulassen. Entsprechend wird mittels systematischer Aufarbeitung der Lehrpläne auf Sekundarstufe II versucht, ein möglichst umfassendes Bild davon zu präsentieren, welche Inhalte und Fertigkeiten im politischen Unterricht berücksichtigt werden (sollten). Dabei schliessen diese Befunde gleich zwei Lücken: Einerseits erlauben sie eine Beurteilung, ob die politische Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts in der Tat eine so stiefmütterliche Position einnimmt, wie dies oftmals verlautbart wird. Andererseits können die Erkenntnisse in die Analysen zur politischen Partizipation aufgenommen werden, um deren Wirkung auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener zu überprüfen. Diese wiederum können dazu dienen, Empfehlungen für die Gestaltung des politischen Unterrichts in dessen Funktion als Ort, wo Jugendliche auf ihre Rolle als (politisch) aktive Bürgerinnen und Bürger vorbereitet werden sollen, ausgesprochen werden.

3 Forschungsansätze zur Erklärung politischer Partizipation

Anschliessend an obigen Überblick über den bisherigen Forschungsstand zum politischen Partizipationsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener sowie der politischen Bildung, soll im Folgenden auf die verschiedenen theoretischen Ansätze aus der Partizipationsforschung eingegangen und grundlegende Annahme formuliert werden.

In *seiner Economic Theory of Political Action in Democracy* erklärt Downs (1957) die Beteiligung an Wahlen oder Abstimmungen mittels eines *Rational Choice* Ansatzes. Ausgehend von der Annahme rational handelnder Bürger argumentiert er, dass Individuen aufgrund von Kosten-Nutzen-Erwägungen entscheiden würden, ob sie an die Urne gehen oder nicht: Je höher dementsprechend ein Bürger den Nutzen, der sich aus der Teilnahme ergibt, einschätzt, ergo je knapper die Entscheidung, desto eher wird er partizipieren. Allerdings kann dieser Ansatz nicht erklären, warum sich ein grosser Teil der „rationalen" Bürgerinnen und Bürger trotz des geringen Nutzens in den meisten Ländern an Wahlen und Abstimmungen beteiligen, dem sogenannten „Paradox des Nicht-Wählens". Folglich wurden verschiedene Erklärungsansätze entwickelt, die erklären sollten, warum und wie sich eine Person trotz geringen direkten Nutzens politisch engagiert. Je nach Perspektive wurden dem sozioökonomischen Status[31] (Bildungsgrad, berufliche Stellung und Einkommen), soziodemografischen Aspekten (Alter, Geschlecht), dem Sozialisationskontext oder dem sogenannten sozialen resp. politischen Kapital Erklärungspotenzial zugeschrieben. Darüber hinaus wurde auch Einstellungen wie dem politischen Interesse, der politischen Wirksamkeit oder dem politischen Vertrauen oder Wertvorstellungen die Eigenschaft zugeschrieben, einen Einfluss darauf zu haben, ob und wie sich eine Person am politischen Prozess beteiligt. Dabei stand meist einer dieser Aspekte im Vordergrund, andere Erklärungsvariablen wurden allenfalls als Kontrollvariablen oder alternative Erklärungen miteinbezogen. In jüngster Zeit versuchten verschiedene Forscher vermehrt, diese unterschiedlichen Ansätze zu kombinieren, um das Partizipationsverhalten in umfassenderer Weise als bisher zu erklären. So entwickelten beispielsweise Verba et al. (1995) das Ressourcenmodell, im Bestreben, die politische Partizipation in Form von Wahlbeteiligung, Spenden, und dem Engagement in politischen Kampagnen nicht nur mittels der SES-Variablen zu erklären. Vielmehr sollte eine Reihe von Ressourcen ausschlaggebend sein, wie stark sich eine Person politisch engagiert. Grosser Vorteil des Modells, so argumentieren die Autoren, liege vor allem in der vergleichsweise einfachen Messung der einzelnen Modellbestandteile. Dazu zählen nebst Geld und Zeit insbesondere sogenannte civic skills, „those communications and organizational capacities that are essential to political activity" (ebd.: 271). Ausgehend von empirischen Untersuchungen haben Verba et al. (2001) in *Voice and Equality* ihr Konzept zum *Civic Voluntarism Model* erweitert, indem sie dem Ressourcenmodell eine weitere Komponente hinzugefügt haben, nämlich das politische Engagement, zusammengesetzt aus politischem Interesse, politischer Wirksamkeit, politischer Information und Parteiverbundenheit. Im Unterschied zu diesem Modell, das sich auf die Untersuchung von individuellen, die politische Partizipation beeinflussenden Faktoren

[31] Im Folgenden wird der Einfachheit halber die Abkürzung SES (socioeconomic status) verwendet.

beschränkt, beziehen Bühlmann und Freitag (2006) in einem Artikel zur elektoralen Partizipation in der Schweiz nicht nur verschiedene Ansätze auf einer Ebene mit ein, sondern kombinieren vielmehr individuelle mit kontextuellen Faktoren, wobei diese weiter unterteilt werden. Auf der Mikroebene unterscheiden sie zwischen SES-Faktoren, politischen Fertigkeiten, politischen Haltungen, sozialer Integration und der Bewertung des politischen Systems, ergänzt durch die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und konfessionelle Zugehörigkeit (ebd.: 16-18). Für die Makroebene greifen sie auf den Ansatz von Freitag (2005: 672-678) zurück, welcher die Wahlbeteiligung auf der Aggregatsebene in Form eines Kantonsvergleichs untersucht. Dabei unterscheidet er drei Kategorien von Einflussfaktoren auf der Makroeben: politisch-institutionelle Faktoren, sozio-politische und politisch-kulturelle Erklärungen sowie sozioökonomische und soziodemografische Determinanten. Erstere beziehen Merkmale des Wahl-, Parteien- und Regierungssystems sowie der Staatsform und der Wahlorganisation mit ein (ebd.). Zweite Determinanten umfassen zum einen die Integration in Organisationen und Vereinen wie Gewerkschaften, Parteien oder andere Freiwilligenorganisationen, zum anderen das politische Interesse und die konfessionelle Zugehörigkeit (ebd.). Die dritte Kategorie von Erklärungsfaktoren unterteilt Freitag schliesslich in sozioökonomische Ressourcen, unter welche kognitive und materielle Ressourcen sowie die Bevölkerungsdichte fallen, und in soziodemografische Determinanten wie das Alter (ebd.). Diese Kombination einzelner Ansätze auf verschiedenen Ebenen erlaubt es, diejenigen Lücken zu schliessen, welche auf bestimmte Aspekte fokussierte Herangehensweisen vernachlässigen und erscheint daher als der Königsweg in der Beantwortung der Frage nach den Gründen dafür, warum Personen politisch aktiv werden. Entsprechend wird in Anlehnung an Verba et al. (1995, 2001), Bühlmann und Freitag (2006) und Freitag (2005) für den Dissertationsvorschlag eine ähnliche Herangehensweise gewählt, indem theoretische Annahmen auf verschiedenen Ebenen kombiniert werden. Der Grossteil der miteinbezogenen Ansätze entstammt zwar der allgemeinen Partizipationsforschung, versucht also das Partizipationsverhalten der Gesamtbevölkerung und nicht einer speziellen Altersgruppe zu erklären. Ausgehend von der Annahme, dass diese Argumentationen auch für das Partizipationsverhalten von jungen Erwachsenen Erklärungspotential bieten, sollen sie übernommen und, falls vorhanden, um jugendspezifische Erkenntnisse und Thesen ergänzt werden.

Auf der individuellen Ebene sollen dabei in Anlehnung an Verba et al. (2001) drei Gruppen von Ressourcen einbezogen werden, die auf die Frage, warum sich eine Person politisch beteiligt resp. nicht beteiligt, Antwort geben sollen. Verba et al. (1995: 271) stellen auf letztere Fragestellung folgende Antworten bereit:

> „(...) because they can't, because they don't want to, or because nobody asked. ‚They can't' suggests a paucity of necessary resources: time to take part in political activity, money to make contributions, and civic skills (i.e. communications and organizational skills that facilitate effective participation). ‚They don't want to' focuses on the absence of psychological engagement with politics – a lack of interest in politics, minimal concern with public issues, a sense that activity makes no difference, and no consciousness of membership in a group with shared political interest. ‚Nobody asked' implies isolation from the recruitment networks through which citizens are mobilized to politics." (Verba et al. 1995: 271)

Gestützt auf obige Ausführung werden im Rahmen der vorliegenden Dissertation die zur Untersuchung des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener berücksichtigten individuellen Faktoren jenen drei Kategorien von Ressourcen – (1) Ressourcen im engeren Sinn, die eine Partizipation erst ermöglichen, (2) politisches Engagement und (3) politische Rekrutierung[32] –zugeordnet und auf ihre Einflussstärke analysiert.

Nebst den individuellen Faktoren, auf deren Einfluss das Hauptaugenmerk der bisherigen Forschung lag, wird hier kontextuellen Einflüssen ebenfalls grosse Bedeutung zugeschrieben. Dabei sollen drei verschiedene Bündel an Erklärungsansätzen berücksichtigt werden, um den Einfluss von Makrofaktoren auf das politische Beteiligung junger Erwachsener zu analysieren, nämlich politisch-, kulturell- sowie bildungsinstitutionelle Ansätze, wobei letzter Ansatz im Vordergrund steht. Hierbei geht es vor allem um den Einfluss politischer Bildung im Unterricht, genauer deren Verankerung in den Lehrplänen.

Wie bereits weiter oben erwähnt, widmet sich ein Grossteil der Partizipationsstudien der Erklärung des Partizipationsverhaltens von Individuen insgesamt, ohne spezifischen Fokus auf eine bestimmte Altersgruppe. Im Zuge der von Niemi und Hepburn (1995) als „rebirth of political socialization" bezeichneten Entwicklung in diesem Bereich richten immer mehr Studien ihren Fokus auf die jüngsten Bürgerinnen und Bürger. Trotzdem finden in diesen Kinder- und Jugendstudien vor allem allgemeinere Erklärungsansätze Anwendung, um die politische Partizipation der jüngsten Generation zu erklären, meist mit einem speziellen Augenmerk auf den Einfluss sogenannter Sozialisationsagenten wie die Herkunftsfamilie und die Schule.[33] Entsprechend wird auch im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojekts versucht, die allgemeinen Erklärungsansätze aus der Partizipationsforschung um diese jugendspezifischen Faktoren zu ergänzen, um das Partizipationsverhalten junger Schweizerinnen und Schweizer zu untersuchen und erklären zu können.

[32] Der Einfachheit halber werden folgende Bezeichnungen für die drei Typen an Ressourcen verwendet: Ressourcen im engeren Sinne beziehen sich auf jene Bedingungen, welche ein politisches Engagement und die Partizipation an politischen Aktivitäten erst ermöglichen und deren Fehlen sich auf Verba et al.'s Erklärung „because they can't" bezieht. Politisches Engagement bezieht demgegenüber alle (psychologische und kognitive) Voraussetzungen mit ein wie politisches Interesse, politische Wirksamkeit, Bürgerpflicht, Informiertheit oder Parteiverbundenheit, ohne welche – gemäss Verba et al. (1995) – „they [Bürger/innen] don't want to [participate]". Der dritte Ressourcentyp spielt auf die letzte Antwort von Verba et al. an, warum Individuen sich politisch nicht beteiligen, nämlich „because nobody asked" (ebd.: 271), und verweist auf die Bedeutung von sozialen Netzwerken und Organisationen als Orte der „Rekrutierung".

[33] Aufgrund der enormen Veränderungen im Bereich der Kommunikationstechnologien gibt es laufend neue Studien, welche den Einfluss der verschiedenen älteren und vor allem neuen Medien und sozialen Netzwerken auf das politische Verhalten junger Menschen untersuchen (Benkler/Shaw 2010; Caspi et al. 2008; Hooghe et al. 2010; Kim 2006; Oser et al. 2005; Zuniga et al. 2012, u.a.). Unter anderem dank der Studien des Forscherteams um Erik Amna und deren Projekt „Youth and Society YES" (siehe u.a. Dahl/van Zalk 2013; Ekström/Östman 2013) wird auch dem Einfluss der Peers immer grössere Aufmerksamkeit geschenkt.

3.1 Erklärungsansätze auf der Individualebene

Wie bereits weiter oben dargelegt, basiert das von Verba et al. (1995) entwickelte Ressourcenmodell auf der Frage, warum Individuen sich am politischen Leben beteiligen resp. warum sie dies nicht tun. Der erste Faktor, den die Autoren als Antwort auf diese Frage identifizieren, sind Ressourcen (im engeren Sinn). Im Gegensatz zu vielen bis anhin durchgeführten Studien beziehen sie über den sozioökonomischen Status (SES) hinausreichende Komponenten mit in ihr Modell ein, nämlich Zeit, Geld und sogenannten Civic Skills, welche ihrerseits allerdings mit dem SES in einer Beziehung stehen können. Letztere Form von Ressourcen wird in der Literatur auch als Humankapital bezeichnet (vgl. u.a. Becker 1962; Coleman 1988; La Due Lake/Huckfeldt 1998; Putnam 1995), welches in Abgrenzung zum physischen Kapital – bei Verba et al. (1995) entspräche das insbesondere der Ressource Geld – sowie dem sogenannten Sozialkapital Handlungsweisen von Individuen beeinflussen (Coleman 1988: S100). Anders als die beiden erst genannten Kapitalformen entsteht Sozialkapital[34] nicht durch die Veränderung des Individuums oder dessen Besitz per se, sondern erst durch soziale Interaktionen, also Beziehungen zu anderen Individuen und Gruppen von Individuen. Da es aber gemäss Coleman (1988: 101) „[j]ust as physical and human capital facilitate productive activity" (u.a. politische Aktivität), wird es im Folgenden den Ressourcen im engeren Sinn zugerechnet. Nicht nur das Sozialkapital, sondern auch die übrigen jener Ressourcen im eigentlichen Sinn haben ihren Ursprung im sozialen Umfeld, in dem ein Individuum sich bewegt. Dazu werden nebst der Familie die Schule, der Arbeitsplatz, Freiwilligenorganisationen oder auch religiöse Organisationen gezählt werden. Je nach Bedeutung dieser Institutionen verfügen Individuen über verschiedenen Arten von sowie über ein unterschiedliches Ausmass an Ressourcen. Dabei kann aufgrund ihrer nicht direkt politischen Literatur zumindest zu einem gewissen Masse – insbesondere im Vergleich zu den Komponenten politischen Engagements – davon ausgegangen werden, dass sie politischen Aktivitäten kausal vorangehen resp. sie politisches Verhalten beeinflussen und nicht umgekehrt (Verba et al. 1995: 271). Auf diese Form von Ressourcen im engeren Sinn wird das folgende Unterkapitel näher eingehen. Das zweite Bündel an „Ressourcen" nennen Verba et al. politisches Engagement. Der zentrale Unterschied zwischen den beiden Ressourcenformen besteht gemäss den Autoren vor allem darin, dass erstere dem Akt der Partizipation vorausgehen, d.h. eine Bedingung stellen, die eine Beteiligung an politischen Aktivitäten erst ermöglicht, wohingegen letztere zeitgleich oder auch erst durch die Partizipation und nicht unbedingt im Voraus (weiter-)entwickelt werden können (ebd. 1995: 271f.). Diesem Ressourcentyp widmet sich Kapitel 3.1.2. Abschliessend richtet sich das Augenmerk auf die dritte Form von „Ressourcen", die gemäss Verba et al. zwar nicht eine Notwendigkeit im Hinblick auf die politische Beteiligung, allerdings ebenfalls eine wichtige Quelle an Mobilisierungspotential darstellt. So sinken denn die Chancen, politisch aktiv zu werden, wenn sich im Umfeld einer Person ebenfalls niemand politisch engagiert. Bewegt sich ein Individuum allerdings in sozialen Netzwerken mit direktem oder indirek-

[34] Eine spezielle Art von Sozialkapital stellt das politische Kapital dar, von welchem immer dann gesprochen wird, wenn sich die Interaktionen zwischen Individuen politischer Art und Weise sind (Both/Bayer Richard 1998).

tem politischem Interesse, steigt die „Rekrutierungswahrscheinlichkeit“. Diese Art der Mobilisierung wird in Kapitel 3.1.3 weiter erläutert.

Da sich die vorliegende Untersuchung auf die Darstellung und Erklärung des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener konzentriert, sollen die von Verba et al. vorgeschlagenen Ressourcenformen angepasst und ergänzt werden. So werden einerseits weitere, für Jugendliche relevante Ressourcen und deren soziales Umfeld einbezogen, andererseits aber auch Elemente aus weiteren Ressourcenmodellen entlehnt wie beispielweise dem Ansatz von Bühlmann und Freitag (2006), die auf der Individualebene fünf Ressourcenbündel unterscheiden.

3.1.1 Der Ressourcenbegriff

Bevor die drei Formen möglicher, für die politische Beteiligung relevanter Ressourcen genauer erläutert und daraus entsprechende Thesen formuliert werden, soll im Folgenden der Ressourcenbegriff genauer beleuchtet und definiert werden.

Der Begriff „Ressource“ ist ein Lehnwort aus dem Französischen und beruht auf dem altfranzösischen Ausdruck *resourdre*, welcher wiederum vom lateinischen *resurgere* (dt. wiedererstehen) abgeleitet wurde. Gemäss Duden[35] können heute folgende zwei Bedeutungen unterschieden werden: „1. Natürlich vorhandener Bestand an etwas, was für einen bestimmten Zweck, besonders zur Ernährung der Menschen und zur wirtschaftlichen Produktion, [ständig] benötigt wird. 2. Bestand an Geldmitteln, Geldquellen, auf die jemand zurückgreifen kann“. Aus politisch-ökonomischer Sicht steht der Begriff „für die (materiellen, finanziellen und personellen) Mittel, die eingesetzt werden können (oder müssen), um gesetzliche (politische etc.) Ziele zu erreichen“ (Bundeszentrale für politische Bildung bpb 2016[36], in Anlehnung an: Schubert/Klein 2016), wohingegen Hobfoll (2002: 307) Ressourcen aus der Perspektive der Verhaltenswissenschaften als „those entities that either are centrally valued in their own right (e.g., self-esteem, close attachments, health, and inner peace) or act as means to obtain centrally valued ends (e.g., money, social support, and credit)”. Aus diesen Definitionen geht hervor, dass Ressourcen erstens sowohl von materieller wie auch von immaterieller Natur sein können, die zweitens als eine Art Hilfsmittel herangezogen werden, um drittens die eigenen (individuellen oder kollektiven) Ziele und Interessen zu erreichen. Schliesslich weisen vor allem die letzteren beiden Begriffsbestimmungen darauf hin, dass die Auslegung, welche Arten von Ressourcen unterschieden werden können, je nach Betrachtungswinkel unterschiedlich sein können. Wo ökonomisch ausgerichtete Deutungen Ressourcen vorwiegend als Hilfsmittel zur einfacheren und effektiveren Herstellung von Gütern begreifen, wird das Konzept in anderen Wissenschaften wie den Sozialwissenschaften breiter aufgefasst, indem auch Fähigkeiten, Charaktereigenschaften oder Normen wie auch Bildung, Status oder körperliche Verfassung dazugezählt werden. Zudem dienen Ressourcen gemäss dieser Auffas-

[35] http://www.duden.de/rechtschreibung/Ressource [letzter Zugriff: 14.10.2016].
[36] http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18144/ressource.

sung nicht nur der wirtschaftlichen Produktion von (materiellen) Gütern, sondern auch zur Erreichung persönlicher und gesellschaftlicher Ziele ohne direkten ökonomischen Nutzen (Hobfoll 2002; Lin et al. 1981). So wurde die Bedeutung verschiedener materieller wie auch immaterieller Ressourcen in Bezug auf das politische Engagement und die politische Partizipation auch in der Politikwissenschaft immer wieder hervorgehoben. Einer der bekanntesten Ansätze, der seinen Fokus insbesondere auf den positiven Effekt verschiedener Ressourcen wie Zeit, Geld oder sogenannten Civic Skills richtet, stellt sicherlich das von den Autoren Verba, Brady und Schlozman entworfene Ressourcenmodell dar (1995, 2001). Allerdings wurde die partizipationsfördernde Wirkung verschiedener unter dem Begriff Ressourcen vereinter Faktoren, insbesondere Bildung, Einkommen oder der berufliche Status nicht bereits früher betont (u.a. Verba/Nie 1972; Verba et al. 1978). Zudem fand der auf Ressourcenunterschieden basierende Erklärungsansatz auch in verschiedenen Untergruppen der Partizipationsforschung Beachtung, vor allem in Bezug auf die Erklärung von Unterschieden im politischen Partizipationsverhalten zwischen den Geschlechtern, verschiedenen sozialen Schichten oder Alterskategorien (vgl. u.a. Engeli et al. 2006; Jennings 1983; Schlozman et al. 1994; Verba et al. 1997; Verba et al. 1978). Nachstehend soll nun dieser Herangehensweise folgend auf verschiedene für das politische Verhalten junger Erwachsener als relevant erachteter Ressourcen eingegangen werden, angefangen mit den als Ressourcen im engeren Sinne bezeichneten Einflussfaktoren.

3.1.2 Ressourcen im engeren Sinn

Wie bereits weiter oben erläutert, setzen sich die als Ressourcen im engeren oder eigentlichen Sinn bezeichneten Faktoren wie folgt zusammen: dem sozioökonomischen Status, den drei das Ressourcenmodell nach Verba et al. (1995, 2001) konstituierenden Faktoren Zeit, Geld und Civic Skills (oder Humankapital) sowie dem Sozialkapital (inkl. politisches Kapital). Diese einzelnen Ressourcen sowie die Art und Weise, wie sie das politische Partizipationsverhalten insbesondere junger Bürgerinnen und Bürger beeinflussen können, sollen nachfolgend beschrieben werden.

Sozioökonomischer Status

Im Zentrum vieler Partizipationsansätze stehen sozioökonomische und soziodemografische Faktoren. Dabei wird angenommen, dass ein niedrigerer sozioökonomischer Status, massgeblich bestimmt durch Einkommen, berufliche Position und Bildungsabschluss (Lazarsfeld et al. 1949), die Wahrscheinlichkeit der politischen Beteiligung verringert (Olson 1972; Verba/Nie 1972). Diese Faktoren können sich einerseits direkt auf das Beteiligungspotential auswirken, indem ein höherer SES unter anderem die zeitliche Verfügbarkeit und die finanziellen Möglichkeiten steigern (Kleinhenz 1995). Andererseits kann die politische Partizipation gemäss dem sozioökonomischen Standardmodell auch mittelbar vom SES beeinflusst werden. So würde ein höherer SES zu grösserem politischen Interesse führen (ebd.) wie auch zu einer besseren sozialen Integration, die wiederum die politische Aktivität positiv beein-

flusst (Sciarini et al. 2001: 82). Vor allem der Bildung wird beinahe durchwegs eine positive Wirkung nachgesagt. Besser ausgebildete Personen haben einen „einfacheren Zugang zur Politik“ (Krimmel 2000: 628), indem ihnen aufgrund ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten Informationsverarbeitung und der Umgang mit Problemstellungen leichter fallen, was ihre Teilhabe- wie auch Gestaltungsmöglichkeiten verbessert (Baumert 1991: 347). Des Weiteren verfügen besser Gebildete über eine höhere Kompetenzwahrnehmung, was zu einer Steigerung der politischen Selbstkompetenz führen kann (Becker 2004; Dalton 1984; Inglehart 1989), wie auch über die Fähigkeit rationalere und demokratischere Wahlentscheide zu treffen (Lipset 1959: 79). Verba et al. (1995, 2001) gehen dabei einen Schritt weiter und beziehen in ihr Ressourcenmodell explizit drei Ressourcen – Zeit, Geld und sog. Civic Skills – ein, die die politische Partizipationsbereitschaft direkt beeinflussen. Gemäss Verba et al. (1995, 2001) sind „money and time (...) [those] resources expended most directly in political activity (ebd. 2001: 289). So sind die meisten Formen politischer Partizipation entsprechend ohne ein gewisses Mass an verfügbarer Zeit oder finanziellen Mitteln überhaupt nicht möglich, wobei erstere Ressource gleichmässiger verteilt ist – jeder Tag hat 24 Stunden, und zwar für alle Individuen gleichermassen –, jedoch gleichzeitig nicht wie andere Ressourcen kumulierbar. Die empirische Überprüfung des Einflusses dieser beiden Ressourcen auf die Partizipationswahrscheinlichkeit[37] eines Individuums zeigt einerseits, dass diese beiden Ressourcen nicht unmittelbar miteinander korreliert sind. Andererseits wird deutlich, dass finanzielle Ressourcen nur auf eine der untersuchten Partizipationsformen einen direkten Einfluss ausüben, nämlich auf die Spendenbereitschaft. Allerdings kann angenommen werden, dass das Vorhandensein der Ressource Geld sehr stark mit dem sozioökonomischen Status zusammenhängt, sich also insbesondere über den Faktor Bildung auf das politische Verhalten auswirkt.

Da die in die Untersuchung einbezogenen jungen Erwachsenen grösstenteils ihre erste Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben[38], kann angenommen werden, dass sie einerseits noch über kein resp. nur ein geringes Einkommen verfügen und ihr höchster Bildungsabschluss derjenige der Sekundarstufe I ist. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen resp. jungen Erwachsenen insbesondere bezüglich der ihrer monetären Ressourcen noch zum grössten Teil von ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten abhängig sind, sprich sie vom sozioökonomischen Status ihrer Eltern in ihrer Entwicklung für die politische Partizipation relevanter Voraussetzungen beeinflusst werden.

Daher wird – in Anlehnung an Bernstein (1971) – angenommen, dass Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischem Hintergrund gegenüber den Gleichalterigen aus sozioökonomisch tieferen Schichten im Vorteil sind. Entsprechend werden folgende Thesen aufgestellt:

These 1: Je höher der sozioökonomische Status der Eltern ist, desto eher werden sich junge Erwachsene politisch engagieren.

[37] Verba et al. (1995) beziehen vier Formen politischer Aktivität in ihre Untersuchung mit ein, nämlich die Wahlbeteiligung, die Kontaktierung von Behörden oder Politikern, Kampagneaktivitäten resp. politisch motivierte Spenden.

[38] In den Berufsfachschulklassen gibt es einige Schülerinnen und Schüler, welche eine Zweitausbildung absolvieren, d.h. davor bereits im Arbeitsprozess involviert waren. Aufgrund deren geringeren Anzahl wird aber nicht weiter darauf eingegangen.

Im Hinblick auf die Ressource Zeit hingegen, ist anzunehmen, dass sich junge Erwachsene, die ihre primäre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben, sich bezüglich der verfügbaren Freizeit nicht sehr stark unterscheiden. Folglich wird der Faktor Zeit in der Untersuchung nicht weiter berücksichtigt.

Civic Skills (oder Humankapital)

Der positive Einfluss von Bildung auf die Partizipationswahrscheinlichkeit wurde bereits mehrfach angesprochen. Allerdings wirkt sich diese Variable nicht nur direkt, sondern vielmehr auch indirekt auf das politische Verhalten einer Person aus, unter anderem über die im Rahmen der Ausbildung erlernten und weiterentwickelten Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. u.a. Becker 1962; Coleman 1988; La Due Lake/Huckfeldt 1998; Putnam 1995). Diese Fähigkeiten finden unter der Bezeichnung Civic Skills Eingang ins Ressourcenmodell von Verba et al. (1995). Der Erwerb verschiedener Fertigkeiten, die nicht nur für eine Beteiligung am politischen Leben, sondern ganz allgemein für die Bewältigung des Alltags und den sozialen Umgang von zentraler Bedeutung sind, beginnt bereits im frühen Kindesalter und setzt sich während des gesamten Lebens fort. Anfangs spielen dabei insbesondere die Kernfamilie, in der eine Person aufwächst, sowie das schulische Umfeld eine wichtige Rolle in der Entwicklung und Entfaltung dieser Fähigkeiten. Später übernehmen hauptsächlich der Arbeitsplatz sowie freiwillige Organisationen diese Funktion. Als konkrete Fertigkeiten, welche hinsichtlich der Beteiligung an politischen Aktivitäten relevant sind, heben Verba et al. (1995: 273f.) Kommunikations- sowie Organisationskompetenzen hervor. Da es sich hierbei allerdings um latente Konzepte handelt, greifen sie auf verschiedene Indikatoren zurück, die direkt erfragt oder beobachtet werden können. Dazu zählen unter anderem der Bildungsabschluss, schulpolitische Aktivität im Rahmen von Schulparlamenten oder -räten, die Sprachfertigkeit – gemessen mittels eines entsprechenden Verständnis- und Vokabulartests oder die Ausbildungsdauer, aber auch Indikatoren zum Engagement im Rahmen von Vereinen, Organisationen oder der Kirche. Dabei zeigt sich, dass das Ausmass an vorhandenen Ressourcen stark zwischen den verschiedenen sozioökonomischen Gruppen variiert, wobei – wie zu erwarten – sozioökonomisch besser gestellte Individuen tendenziell über ein grösseres Repertoire an Civic Skills verfügen (ebd.: 275f.). Da sich junge Erwachsene, die sich noch in Ausbildung befinden, in Bezug auf die ihren persönlichen sozioökonomischen Status im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung in viel geringerem Masse unterscheiden, sich aber gleichzeitig ein grosser Teil ihres Lebens in der Schule abspielt(e), wird der Fokus vor allem auf Civic Skills gerichtet, die während der Kindheit und Jugend im schulischen Kontext erworben wurden. Quintelier (2010: 140) hebt in ihrem Artikel zum Einfluss der Schule auf die politische Partizipation hervor, dass insbesondere so genannte aktive Lernstrategien wie die Organisation von Projekten, der Besuch öffentlicher Institutionen oder die Mitwirkung in einem Schülerrat den Erwerb von für die politische Partizipation notwendiger Fertigkeiten besonders fördern (vgl. auch Campbell 2006; Gibson/Levine 2003; Torney-Purta et al. 2001).

Die Resultate der IEA-Studie[39] weisen denn auch darauf hin, dass Jugendliche, die bereits positive Partizipationserfahrungen haben sammeln können (u.a. im schulischen Rahmen), grössere Bereitschaft zur tatsächlichen Beteiligung am politischen Leben signalisierten (Torney-Purta 2007: 189ff.).

Wie weiter oben bereits angesprochen, herrscht in der Literatur ein Konsens über den positiven Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad und dem Erwerb von Civic Skills (u.a. Galston 2001, 2004; Verba et al. 1995, 2001). Einerseits wird davon ausgegangen, dass besser gebildete Bürgerinnen und Bürger sich tendenziell eher in verschiedenen Organisationen und Vereinen engagieren und so ihre Skills erwerben und weiterentwickeln. Andererseits ist ein gewisses Mass an Wissen notwendig, um sich weitere Kompetenzen aneignen und ausbauen zu können (vgl. Galston 2011, 2004; Verba et al. 1995, 2001). Entsprechend liegt die Vermutung nahe, dass junge Erwachsene, die in der Schule besser abschneiden[40] oder einen anspruchsvolleren Ausbildungsweg gewählt haben, im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über einen Vorteil in Bezug auf den Erwerb von Civic Skills verfügen und entsprechend deren Wahrscheinlichkeit, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen, höher ist.

Die Hypothesen zum Einfluss von Civic Skills auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener lauten folglich:

These 2.1: Die Wahrscheinlichkeit, sich politisch zu beteiligen, steigt mit zunehmender Anzahl an Civic Skills, welche insbesondere im Rahmen schulischer Aktivitäten erworben werden.

These 2.2: Je nach Schultyp beteiligen sich junge Erwachsene unterschiedlich stark, wobei die höchste Beteiligung unter denjenigen Schülerinnen und Schülern zu erwarten ist, die eine allgemeinbildende Schule besuchen.

Soziales und politisches Kapital

Eine weitere, der Sozialisationsthese nahe Herangehensweise versucht die Partizipationsgründe unter dem Begriff des Sozialkapitals über die gesellschaftliche Integration zu erfassen. Der Ausdruck entstammt der Soziologie und umfasst alle Faktoren, die die Teilhabe an sozialen Netzwerken ermöglichen oder erleichtern können (Bourdieu 1983). Die Idee selber, nämlich dass aktive Teilnahme an der Gesellschaft und das dadurch entstehende Vertrauen eine wichtige Rolle für das demokratische Zusammenleben und die politische Aktivität spielen, geht allerdings zurück bis auf Locke oder Tocqueville (Newton 2001: 201). Coleman (1988) und Putnam (1993, 1995,2000) entwickelten das Konzept in den 1980er und 1990er Jahren weiter. Mit Hilfe von sogenanntem Sozialkapital können entspre-

[39] Vgl. dazu Kapitel 2.2.

[40] In der Umfrage wird bezüglich der Einschätzung der Schulleistungen weder nach Durchschnittsnoten noch ähnlichen objektiven Bewertungskriterien gefragt, sondern danach, wie die Lernenden ihre Leistungen im Vergleich zu den Mitschüler/innen einschätzen. Mangels Alternativen wird deshalb diese Beurteilung als Indikator des Bildungsstandes – im Sinne schulischen Abscheidens – herangezogen.

chend Beziehungen sowohl innerhalb einer Gemeinschaft wie auch zwischen Individuen und Institutionen vereinfacht, Kosten für die Beschaffung von Informationen gesenkt und folglich individuelle Ziele besser erreicht werden (Coleman 1988: S98; Claibourn/Martin 2000: 268; Putnam 1993, 1995). Putnam versteht den Begriff denn auch als Sammelbezeichnung für „features of social organizations such as networks, norms and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit" (Putnam 1995: 67). So werden durch regelmässige soziale Interaktionen für die politische Partizipation notwendige Fähigkeiten, Wissen und Erfahrungen entfaltet sowie soziales Vertrauen gefördert, was sich wiederum positiv auf die Bereitschaft, sich an anderen politischen Aktivitäten zu beteiligen, auswirkt. Das soziale (resp. politische) Kapital und die einzelnen Bestandteile – Mitgliedschaft in Freiwilligenorganisationen und Vereinen, soziales Vertrauen und soziale Normen – sowie deren wechselseitige Beziehungen wurden häufig kritisch beleuchtet und dessen postulierter Nutzen analysiert (vgl. bspw. Claibourn/Martin 2000; Newton 2001; Leighly 1996), unter anderem auch in Bezug auf das partizipative Verhalten von Jugendlichen (Smith 1999: 555f.; Joye/Laurent 1997: 176ff.; McFarland/Thomas 2006). Gemäss einer Untersuchung von La Due Lake und Huckfeldt (1998: 571-573) beeinflussen im Zusammenhang mit der Mitgliedschaft in sozialen Netzwerken vor allem folgende drei Faktoren die Erzeugung von sozialem Kapital: die Netzwerkgrösse, die Interaktionshäufigkeit sowie die darin gemachten Erfahrungen. Zu den relevanten Netzwerken zählen primär soziale und politische Organisationen und Vereinigungen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das soziale Kapital nebst weiteren individuellen Merkmalen als Einflussfaktor auf das Engagement von Individuen nicht ignoriert werden kann; gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass es sich dabei um eine vorwiegend indirekte Beziehung handelt. In einem Artikel zum sozialen Kapital von Jugendlichen zeigt Smith (1999: 555f.), dass eine positive Beziehung zwischen ausserschulischem Engagement in freiwilligen Organisationen und der späteren sozialen wie auch politischen Partizipation im Erwachsenenalter besteht, und verweist auf frühere Artikel mit ähnlichen Aussagen. Auch Joye und Laurent (1997: 176ff.) kommen zum Schluss, dass in der Schweiz ein Zusammenhang zwischen assoziativem Engagement und politischer Beteiligung besteht.

In den meisten Ansätzen wird nebst der Einbindung in soziale Netzwerke und Organisationen das Vertrauen als zentraler Bestandteil des Sozialkapitals genannt (vgl. u.a. Coleman 1988; Putnam 1995, 2000; Fukuyama 1995; Newton 2001). Eine allgemeine Definition, was genau darunter verstanden werden kann, existiert hingegen nicht. In einer Annäherung umfasst Newton (2001: 202-205) den Begriff als „the actor's belief that, at worst, others will not knowingly or willingly do him harm, and at best, that they will act in his interests" (ebd.: 202) und verweist weiter auf einige der Eigenschaften, die dem Vertrauen zugeschrieben werden. So ermögliche Vertrauen erst, dass friedliche und stabile Beziehungen zwischen Individuen erhalten werden können. Zudem sei es fundamental für Kooperationen und Interaktionen innerhalb einer Gesellschaft. Es konnten, so Newton weiter, in verschiedenen Studien zwar keine starken Korrelationen zwischen dem Vertrauen und den üblicherweise genannten

sozioökonomischen, soziodemografischen und politischen Variablen[41] festgestellt werden. Allerdings gebe es Tendenzen dafür, dass sogenannte „Gewinner“, also insbesondere Männer mittleren Alters mit hohem sozioökonomischem Status, die einerseits mit ihrer Arbeitssituation zufrieden sind und sich andererseits als stolze Bürger ihres Staates bezeichnen, über höheres soziales Vertrauen verfügen als ihr Pendant, die „Verlierer“.

Verschiedene Autoren wie beispielsweise Booth und Bayer Richard (1998) gehen noch einen Schritt weiter und differenzieren – analog zur obigen Unterscheidung von sozialem und politischem Vertrauen – zwischen dem sozialen und dem politischen Kapital. Gemäss Booth und Bayer Richard (1998: 781f.) wird das politische Kapital massgeblich von Vereinsaktivitäten beeinflusst, die jene Einstellungen und Verhaltensweisen fördern, welche effektiv Veränderungen im politischen System bewirken. Entsprechend setzt es sich aus demokratischen Normen und dem politischen Engagement zusammen (ebd.: 782). Auch in diesem Konzept spielt das Vertrauen eine Rolle. So hat das politische Vertrauen, also die Einstellung gegenüber politischen Autoritäten und den damit verbundenen Institutionen, denn auch „the same theoretical relationship to political capital, as social trust has to social capital” (Newton 2001: 205). Gemäss Millers *Political Theory of Political Trust* ergibt sich politisches Vertrauen kumulativ aus Interaktionen zwischen den politischen Autoritäten und den Bürgern, gleichzeitig aber beeinflusst durch den sozialen Hintergrund und persönliche Einstellungen (Miller 1974). Newton (2001: 205) hingegen argumentiert, dass das politische Vertrauen nicht mit denselben Faktoren korreliere wie das soziale Vertrauen, sondern vielmehr mit verschiedenen politischen Merkmalen wie dem politischen Interesse, der Einstellung gegenüber dem politischen System und gegenüber einer offenen, reaktionsfähigen Regierung sowie der politischen Links-Rechts-Verortung.[42]

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern das soziale und politische Kapital das politische Partizipationsverhalten beeinflusst. Zum einen wird angenommen, dass – wie oben bereits angetönt – soziale Netzwerke über ein gewisses indirektes Mobilisierungspotenzial verfügen, indem eine aktive Mitgliedschaft verschiedene für die politische Partizipation relevante kommunikative und organisatorische Fertigkeiten fördert und damit die Teilnahme an politischen Aktivitäten erleichtert. Des Weiteren stellen Organisationen und Vereine eine Plattform für Diskussionen zu aktuellen Themen bereit, in welchen das politische Wissen und Interesse der Mitglieder erweitert oder aber auch politische Botschaften oder Problemstellungen übermittelt werden (vgl. Claibourn/Martin 2000; Newton 2001; Leighly 1996; La Due Lake/Huckfeldt 1998). Damit können soziale Netzwerke auch unmittelbar als Ort politischer Rekrutierung eingesetzt werden (vgl. u.a. Verba et al. 2001: 309f.). Gleichzeitig brachten verschiedene Autoren im Zuge einer Diskussion um das schwindende Vertrauen der US-Bevölkerung in die Regierungsbehörden während der 1960er und 1970er Jahre ein, dass das Misstrauen insbesondere die Art der politischen Partizipation beeinflusse. Befragungen von Teilnehmern verschiedener Unru-

[41] Dazu können Variablen wie Einkommen, Bildung, soziale Klasse, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter oder Links-Rechts-Einstellung gezählt werden (Newton 2001: 204).
[42] Entsprechend verwendet Newton (2001: 205) das Vertrauen ins nationale Parlament als „Proxi“ für das politische Vertrauen und als Indikator für das politische Kapital.

hen in US-amerikanischen Städten ergaben, dass deren Misstrauen und Unzufriedenheit mit den entsprechenden Behörden mit der tatsächlichen Teilnahme an den Protesten korreliert (Muller 1972; Schwartz 1973; Paige 1968; Sears/Maconahay 1973; Citrin et al. 1975). Citrin at al. relativieren diese Erkenntnisse allerdings in einem späteren Artikel, in welchem er zugleich aufzeigte, dass dem politischen System gegenüber misstrauisch Eingestellte trotz ihres Misstrauens nicht weniger oft von konventionellen Partizipationsmöglichkeiten Gebrauch machen würden als Zufriedene.

Trotz der teilweise diskrepanten Aussagen wird in Anlehnung an die gängige Annahme davon ausgegangen, dass sich ein Mehr an sozialem und politischem Kapital positiv auf die Beteiligungsbereitschaft an politischen Aktivitäten auswirkt (vgl. u.a. Brady et al. 1999; Joy/Laurent 1997; Kunz/Gabriel 2000).

These 3: Je grösser das soziale und politische Kapital von jungen Erwachsenen ist, desto stärker werden sie politisch partizipieren.[43]

3.1.3 Politisches Engagement

Ein zweites Bündel an Ressourcen wird von Verba et al. unter dem Begriff des politischen Engagements zusammengefasst und beinhaltet vier verschiedene Einflussfaktoren, welche aufgrund der bereits politischen Orientierung nicht – wie im Falle der oben beschriebenen Ressourcen im engen Sinne – eindeutig als der politischen Beteiligung vorgelagerte Faktoren identifiziert werden können, über deren Bedeutung im Hinblick auf das politische Partizipationsverhalten in der Literatur weitgehend Konsens herrscht (vgl. Galston 2001; Langton/Jennings 1968; Verba et al. 1997). Es handelt sich dabei um kognitive respektive psychologische Konzepte wie das politische Interesse, die wahrgenommene (Selbst-)Wirksamkeit, politische Information und politisches Wissen sowie die Parteiidentifikation.

Politisches Interesse

In der Partizipationsliteratur wird einem Aspekt als „Vorstufe politischen Engagements“ (Hadjar/Becker 2006: 180) einen hohen Stellenwert eingeräumt, nämlich dem politischen Interesse. Viele Studien eruierten einen positiven Zusammenhang zwischen Interesse und Partizipationsbereitschaft fest (u.a Freitag 1996; Inglehart 1998; Van Deth 2001; Verba et al. 1995, 2001). So wird denn auch die tiefe Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen oftmals mit einem Mangel an politischem Interesse erklärt (Kleinhenz 1995; Lazarsfeld et al. 1948; Lutz/Marsh 2007; Bühlmann et al. 2003). Was sich

[43] Die zusätzliche Unterteilung in soziales und politisches Kapital ist nicht unumstritten, gerade weil die Beziehung von sozialem und politischem Kapital bis anhin nicht abschliessend geklärt werden konnte. Aus diesem Grund wird aus obigen Erkenntnissen nur eine allgemeine Hypothese formuliert, die das soziale und politische Kapital gemeinsam miteinschliesst.

aber hinter dem Konzept verbirgt resp. wie genau Interesse und die Partizipation an politischen Aktivitäten zusammenhängen, wird vielfach nur am Rande diskutiert. Es stellt sich daher die Frage, was unter Interesse überhaupt zu verstehen ist. Gemäss Grotlüschen (2010: 21) ist Interesse ein gegenstandbezogenes Konzept und nicht eine einer Person per se innewohnende Angelegenheit, etwas was zwischen einer Person und einem Gegenstand steht, was schon das Wort selber – *inter esse* (lat. zwischen etw. sein) suggeriert.[44] Van Deth (1990) definiert politisches Interesse denn auch als Grad, mit dem „politics arouses citizen's curiosity" (ebd.: 278) definiert werden, wobei sich „politics" auf Gegenstände, Personen, Prozesse und Vorgänge in der politischen Sphäre beziehen (vgl. Hadjar/Becker 2006: 180). Lupia und Philpot (2005) ergänzen diese Definition um einen weiteren Aspekt, nämlich die Bereitschaft, sich etwa auf Kosten anderer Themenbereiche zuzuwenden (ebd.: 1122). Dalton (1996) rechnet politisches Interesse im Sinne einer Haltung gegenüber dem politischen System zur so genannten kognitiven politischen Mobilisierung (zit. nach Torney-Purta et al. 2001: 115). Im Hinblick auf die Entwicklung von politischem Interesse spiele die Bildung eine wichtige Rolle, argumentieren Hadjar und Becker (2006) aufgrund der Feststellung, dass Interesse in hohem Masse vom Bildungsstand abhänge, sprich Personen mit höherer Bildung tendenziell auch interessierter an politischen Themen und Prozessen seien (vgl. auch Dalton 1996; Nie et al. 1996). Gabriel und van Deth (1995) wie auch Inglehart (1997) sehen zudem in postmaterialistischen Werteinstellungen eine Quelle gesteigerten politischen Interesses. Gemäss Priors Ansatz ist politisches Interesse Teil der politischen Identität einer Person, welche sich vor allem im Laufe der Adoleszenz herausbildet (Prior 2010: 748f.), das mit zunehmendem Alter ansteigt (Biedermann et al. 2007; Dalton 1996). Verschiedene Studien haben zudem genderabhängige Differenzen im politischen Interesse festgestellt, wobei sich Männer tendenziell stärker für Politik interessieren als Frauen. Allerdings habe sich dieser Gap in den letzten Jahren verringert (Hahn 1998; Kaase 1989). Schliesslich wird auch Medien eine das politische Interesse stimulierende Wirkung nachgesagt, wobei die kausale Richtung oftmals schwer zu eruieren ist (Boulianne 2011). Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass es sich beim politischen Interesse um ein Konzept handelt, das während der Kindheit, aber vor allem der Adoleszenz durch Erfahrungen, Bildung, Medien etc. erworben wird, sich auf politische Gegenstände richtet und positiv mit der Bereitschaft, politisch aktiv zu sein, in Verbindung steht. Entsprechend kann Folgendes angenommen werden:

These 4.1: Je stärker sich junge Erwachsene für Politik interessieren, desto eher sind sie politisch aktiv.

[44] Zur Erklärung, wie sich Interesse generiert, gibt es verschiedene Ansätze beispielsweise von Bourdieu, Dewey oder die Münchner Interessetheorie, auf welche einzugehen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Verwiesen sei auf die Ausführungen von Grotlüschen (2010), welche die verschiedenen Ansätze diskutiert und einander gegenüberstellt. Fazit ihrer Analysen ist, dass „Interesse (…) selbst bestimmt [entsteht] – aber nicht von selbst" (Grotlüschen 2010: 293).

Politische (Selbst-)Wirksamkeit

Auf der Grundlage der *Social Cognitive Theory* von Albert Bandura (1986), gemäss welcher das Konzept der Selbstwirksamkeit den Grundstein der menschlichen Fähigkeit darstellt, Kontrolle über ihr eigenes Leben auszuüben, beschäftigt sich ein weiteres breites Forschungsfeld mit dem Einfluss der (Selbst-)Wirksamkeit auf verschiedene Lebensbereiche. Bandura geht davon aus, dass Personen mit einem ausgeprägten Selbstwirksamkeitsempfinden weniger vor Herausforderungen zurückschrecken, Ziele fokussierter angehen und Niederlagen besser verkraften. Ausgehend von diesen Annahmen wird erwartet, dass Gefühle der Wirksamkeit sich auch positiv auf die politische Aktivität auswirken (u.a. Craig et al. 1990; Salisbury 1975; Richardson 2003). Dabei kann zwischen interner und externer politischer Wirksamkeit unterschieden werden. Erstere bezieht sich auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich effizienter politischer Partizipation, letztere auf die Wahrnehmung hinsichtlich der Responsivität seitens von Politikern, Beamten sowie der Regierung auf die Forderungen der Bürgerinnen und Bürger (Craig et al. 1990: 290). Solche Wirksamkeitsempfindungen werden bereits früh in der Kindheit entwickelt und als wichtiger Faktor angesehen, der das spätere politische Engagement beeinflusst (vgl. Easton/Dennis 1967; Hess/Torney 1967). Insbesondere das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, politische Entscheidungsprozesse wirksam beeinflussen zu können (interne Wirksamkeit), wird oft mit dem tatsächlichen Partizipationsverhalten in Verbindung gebracht (vgl. Pasek et al. 2008; Almond/Verba 1963; Campbell et al. 1960, 1954; Finkel 1985, 1987; Niemi et al. 1991; Verba/Nie 1972; Verba et al. 1995).

These 4.2: Je stärker junge Erwachsene überzeugt sind, dass ihre politischen Aktivitäten etwas bewirken und von den angesprochenen politischen Autoritäten und Institutionen wahrgenommen werden, desto eher beteiligen sie sich am politischen Prozess.

Politisches Wissen

Ein weiterer Aspekt, den Verba et al. (2001) unter dem Oberbegriff des politischen Engagements in ihr *Civic Voluntarism*-Modell einbeziehen, ist der politische Informationsstand, welcher sich aus verschiedenartigen Informationen zusammensetzt: von aktuellen politischen Tagesthemen bis zum Wissen um die Funktionsweise politischer Systeme oder konstitutioneller Prinzipien (ebd.: 335ff.). Im Folgenden richtet sich das Augenmerk vor allem auf den Einfluss politischen Wissens auf das Partizipationsverhalten, wobei in Anlehnung an Grönlund und Milner (2006) politisches Wissen von politischer Information insofern unterschieden wird, als Wissen im Gegensatz zu Information eine kognitive Dimension enthält.

Von Alexis de Tocqueville über John Stuart Mill bis Robert Dahl wurde im Rahmen politischer Theorie im Allgemeinen und der Partizipationsforschung im Speziellen die Bedeutung des politischen Wissens immer wieder hervorgehoben, nicht nur was das politische Verhalten von Bürgerinnen und Bür-

gern betrifft, sondern auch in Bezug auf den demokratischen Prozess und die damit verbundene Entscheidungsfindung (vgl. Grönlund/Milner 2006: 386). Oder in den Worten von Delli Carpini und Keeter (1996: 8): „Political knowledge is to democratic politics what money is to economics: it is the currency of citizenship." Entsprechend setzt eine lebendige und funktionierende Demokratie nicht nur die Garantie eines allgemeinen und gleichen Wahlrechts voraus, sondern auch einen bestimmten Grad an politischem Wissen, der es den Bürgern erlaubt, aufgeklärt am politischen Geschehen teilzunehmen (Dahl 1998: 37f.). Dies gilt insbesondere in jenen politischen Systemen, welche über ausgebaute Bürgerbeteiligungsmöglichkeiten wie beispielsweise direktdemokratische Instrumente in Form von Volksinitiativen oder Referenden verfügen (vgl. u.a. Nolte 2011). So haben beispielsweise Bühlmann et al. (2003) für die Schweiz – als Beispiel eines Systems mit stark ausgebauten direktdemokratischen Möglichkeiten – aufgezeigt, dass ein relativ schwach ausgeprägtes politisches Grundlagewissen eine der Gemeinsamkeiten der Schweizer Nichtwähler darstellt. Jüngere Studien haben denn auch mannigfaltige Hinweise auf den Einfluss politischen Wissens auf das politische Engagement gefunden, wodurch in der Literatur weitgehend Konsens herrscht, dass „[a]ll other things being equal, the more knowledge people have, the more likely they are to participate in civic and political affairs" (Galston 2004: 264). Dabei wird dem politischen Wissen sowohl indirekte wie auch direkte Bedeutung attestiert, auf welche nach einem allgemeineren Überblick über den Wissensbegriff eingegangen wird.

In seinem Hauptwerk „The Concept of Mind" unterscheidet Ryle (1949) drei Wissenstypen: *knowing that*, *knowing how* und *knowing why*, eine Typologisierung, die von der kognitiven Psychologie weiterentwickelt wurde. Anderson (1982) beispielsweise unterteilt Wissen in folgende auf Ryles Kategorisierung basierende Gruppen: deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen. Erste Wissensart bezieht sich auf die Wahrnehmung oder das Erkennen, also die Kenntnisse und Informationen darüber, wie etwas funktioniert. Der zweite Wissenstyp, das sogenannte prozedurale Wissen, umfasst die Fähigkeiten, um die erworbenen Kenntnisse anwenden zu können (Escher/Messner 2009: 153). Letzte Form des Wissens verweist schliesslich auf die Selbstbeurteilung hinsichtlich des verfügbaren Wissens (Weinert 1984). In Bezug auf politisches Wissen klassifiziert Oberle (2011: 20f.) den deklarativen und prozeduralen Typ als objektives, letztgenannte Kategorie als subjektives Wissen.[45] Ganz ähnlich stellt Richardson (2003) drei Konzeptualisierungen von Wissen einander gegenüber: „knowledg as statistic possession of information", „knowledge (...) as a process embedded in context" und „existing and new knowledge (...) used and constructed by observations of environment to help people make judgements about their abilities" (ebd.: 12).

[45] In den Erziehungswissenschaften und der Psychologie besteht eine enge Verbindung zwischen den Konzepten Wissen und Kompetenzen, wobei angenommen wird, dass Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung menschlichen Handelns darstellt. Gemäss Weinert sind Kompetenzen dabei „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten unbestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001: 27f.). Entsprechend ist Wissen eine der Komponenten, welche erfolgreiche und kompetente Handlungen ermöglicht (Rychen/ Salganik 2003: 2).

Auf dieser Grundlage wird – mit Bezugnahme auf Delli Carpini und Keeters Definition – das Konzept des Wissens in seiner politischen Ausprägung im weiteren Verlauf der Untersuchung als „range of facutal information about politics that is stored in the long-term memory“ (Delli Carpini/Keeter 1996: 10f.) verstanden. Einerseits erlaubt der Informationsaspekt eine Abgrenzung gegenüber anderen politisch relevanten Konzepten wie Haltungen, Werte, Überzeugungen oder Meinungen (ebd.), geht andererseits aber über ausschliessliche Information hinaus. Entsprechend kann Information erst dann als Wissen bezeichnet werden, wenn „a person is able to process it, to distinguish correct from incorrect information“ (Grönlund/Milner 2006: 389) und der Prozess dieser Weiterverarbeitung („processing“) die Fähigkeit eines Bürgers „to use and retain relevant information when making political choices“ (Stewart et al. 2008: 404) darstellt.

In der Literatur zu politischem Wissen wird der Fokus oftmals eher auf die adäquateste Art der Messung (u.a. Luskin/Bullock 2004) oder auf die Quellen politischen Wissens (u.a. Anderson 1982) gerichtet, wobei zwar auf den Effekt dieses Wissens auf das politische Partizipationsverhalten verwiesen wird, allerdings ohne genauere Beschreibung des Mechanismus. Nichtsdestotrotz argumentieren unter anderem Delli Carpini und Keeter (1996) oder Galston (2001, 2004), dass von einem direkten wie auch einem indirekten Wirkungsmechanismus ausgegangen werden kann. Einerseits fühlen sich Bürgerinnen und Bürger kompetenter wie auch motivierter, sich politisch einzubringen und zu beteiligen, je mehr sie über den politischen Prozess, die darin involvierten Institutionen und damit verbundenen aktuellen Entwicklungen wie auch über die politischen Akteure und Parteien wissen (Gelman/King 1993; Lau/Redlawsk 2006). Insbesondere im Hinblick auf die Wahlbeteiligung betonen verschiedene Autoren den positiven Effekt politischen Wissens, welches den Bürgerinnen und Bürgern hilft, ihre eigenen Präferenzen mit denjenigen der Kandidaten zu verknüpfen (zit. nach Wolak/McDevitt 2011: 505). Andererseits wirkt sich politisches Wissen indirekt auf die Partizipationswahrscheinlichkeit aus, unter anderem über weitere Bestandteile des in diesem Kapital erläuterten politischen Engagements (vgl. dazu Delli Carpini/Keeter 1996: 238ff.; Galston 2001: 223ff.; Nie et al. 1996; Popkin/Dimock 1999). Je mehr jemand weiss, desto besser versteht er oder sie die verfügbaren Möglichkeiten, um politische Prozesse beeinflussen zu können. Gleichzeitig übt politisches Wissen eine sensibilisierende Wirkung in Bezug auf die Wahrnehmung und Interpretation der eigenen wie auch gesellschaftlichen Interessen aus und lässt Personen nicht nur erkennen, wie sie diese Interessen erreichen können, sondern animiert sie auch diesbezüglich. Darüber hinaus hilft politisches Wissen, das politische Geschehen besser nachvollziehen zu können und mit neuen Informationen umzugehen, und damit verbunden, eigene Interessen und Haltungen tatsächlich politisch umsetzen zu können. Schliesslich unterstützen Personen mit zunehmendem politischem Wissen demokratische Prinzipien wie auch die damit verbundene staatsbürgerliche Pflicht, die demokratisch verankerten Partizipationsrechte zu nutzen und an politischen Entscheidungen teilzuhaben. Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass politisches Wissen die Partizipationswahrscheinlich insbesondere über die steigernde Wirkung auf das Interesse in politische Prozesse (Campbell et al. 1960; Verba et al. 2001; Pasek et al. 2008) oder die politische Selbstwirksamkeit (Dalton 2006; Finkel 1985) positiv beeinflusst.

Dementsprechend können folgende Zusammenhänge abgeleitet werden:

These 4.3: Mit zunehmendem politischem Wissen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein/e junge/r Erwachsene/r politisch beteiligt.

Im Zuge von Diskussionen zum politischen Wissen wird regelmässig auf Geschlechterunterschiede hingewiesen, wobei verschiedene Studien feststellen, dass Männer in Tests über Politik besser abschneiden als Frauen (Delli Carpini/Keeter 1996; Verba et al. 1997; Westholm et al. 1990). Gemäss Wolak und McDevitt (2011: 507f.) gibt es dafür verschiedene mögliche Erklärungen: Erstens scheinen sich Frauen grundsätzlich weniger um Politik zu kümmern (vgl. auch Bennett/Bennett 1989; Verba et al. 1997). Zweitens unterscheiden sich die Bilder, die Frauen und Männer von der politischen Welt haben, aufgrund geschlechterspezifischer Sozialisationsbedingungen während der Kindheit und Adoleszenz. Dies führt vor allem dazu, dass sich Frauen einerseits im Hinblick auf tatsächliche politische Handlungen weniger kompetent, fähig und informiert fühlen, es ihnen anderseits auch an Selbstvertrauen gegenüber politischen Themen und Aktivitäten mangelt[46]. Entsprechend würden sie in der Politik eine vorwiegend männliche Domäne sehen (Atkenson/Rapoport 2003; Banwart 2007; Gidengil et al. 2008; Jennings 1983; Mondak/Anderson 2004). Drittens wird argumentiert, dass durch der Verteilung sozioökonomischer Ressourcen wie Bildung und Einkommen wie auch der sozialen Rollenverteilung[47] Männer in Bezug auf die Aneignung und Erweiterung politischen Wissens bevorzugt werden (Bennett and Bennett 1989; Burns et al. 2001; Delli Carpini/Keeter 2000; Gidengil et al. 2008). Schliesslich und in Verbindung mit dem dritten Punkt haben Frauen aufgrund der Doppelbelastung Arbeit und Haushalt/Kindererziehung weniger Zeit und Möglichkeiten, sich in Vereinen und Organisationen zu engagieren, um sich in diesem Rahmen so genannte Civic Skills anzueignen resp. diese zu erweitern, welche wiederum zum Erwerb politischen Wissens beitragen können (Wolak und McDevitt 2011). Obwohl die beiden letzten Punkte für die in die Studie einbezogenen Schülerinnen und Schüler noch kaum von Bedeutung sein sollten, können unterschiedliche Sozialisationsbedingungen bereits einen Einfluss auf das politische Wissen und dessen Einfluss auf das Partizipationsverhalten haben. Entsprechend wird folgende Hypothese aufgestellt:

These 4.4: Je nach Geschlecht wirkt sich politisches Wissen unterschiedlich auf das politische Partizipationsverhalten Jugendlicher aus.

[46] Dieser Mangel an Selbstvertrauen und die Unsicherheit gegenüber politischen Themen kann aber dazu führen, dass Frauen in Wissenstests eher die Antwortkategorie „weiss nicht“ wählen als Männer (Mondak/Anderson 2004).

[47] Frauen sind noch immer grösstenteils für Haushalt und Kindererziehung verantwortlich (Hakim 1996, 2003).

Parteiidentifikation

Die vierte, von Verba et al. (1995, 2001) zum politischen Engagement einbezogenen Komponente ist die Stärke der Identifikation mit einer politischen Partei. Dabei kann angenommen werden, dass dieser Verbundenheit ein gewisses politisches Interesse wie auch die Auseinandersetzung mit politischen Themen und Ansichten vorausgehen, eine Involvierung in den politischen Prozess also auf die eine oder andere Art bereits stattgefunden haben muss. Daraus lässt sich ableiten, dass junge Erwachsene, die sich bereits mit einer Partei identifizieren oder dieser nahestehen, auch mit einer grösseren Wahrscheinlichkeit politisch aktiv sind. Und da Parteien Teil des institutionellen politischen Systems sind, kann zusätzlich vermutet werden, dass insbesondere konventionelle Formen wie die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen oder aber weitere Formen wie die Kontaktierung von Politikern oder die Teilnahme an politischen Veranstaltungen für ein politisches Engagement ergriffen werden. Entsprechend lässt sich folgende These formulieren:

These 4.5: Je näher ein/e junge/r Erwachsene/r einer politischen Partei steht resp. sich mit ihr identifiziert, desto eher wird er oder sie politisch partizipieren, insbesondere im Hinblick auf institutionalisierte Formen wie die Beteiligung an Wahlen oder Abstimmungen.

Wie bereits angetönt kann vor dem Hintergrund oben aufgeführter Erklärungsansätze davon ausgegangen werden, dass diese kognitiven Faktoren im Allgemeinen und nicht nur politisches Wissen die politische Partizipationsbereitschaft sowohl direkt beeinflussen wie auch untereinander korreliert sind und sich so mittelbar auf das politische Beteiligungsverhalten auswirken. Dieser Umstand soll mittels so genannter Interaktionsanalysen, welche die gemeinsame Wirkung zweier Indikatoren auf den zu erklärenden Gegenstand überprüfen, untersucht werden.

3.1.4 Politische Rekrutierung und Umfeld

Auf die Frage, warum Bürgerinnen und Bürger trotz vorhandener Möglichkeiten politisch nicht aktiv sind, geben Verba et al. (1995) drei Antworten (vgl. S. 18), unter anderem „because nobody asked“ (ebd.: 271), sprich es fehlt an einem sozialen Umfeld, das die betreffende Person motiviert, sich für das politische Geschehen zu interessieren oder am politischen Leben teilzunehmen. Diesem sozialen Umfeld, welches Heranwachsende für das Leben in einer Gesellschaft befähigen soll (vgl. Liegle/Lüscher 2008: 145), widmet sich die Sozialisationsforschung, im Rahmen welcher untersucht wird, welche Faktoren oder Sozialisationsagenten eine Rolle für die Entwicklung eines Individuums spielen. Im Zentrum der Definitionen des Sozialisationsbegriffs steht der Prozess der Entwicklung sozial relevanter Verhaltensweisen und Erfahrungen, die eine Beteiligung am gesellschaftlichen Leben erlauben (vgl. u.a. Brim 1966; Ward 1974: 2; Zigler/Child 1969: 474). So definieren Geulen und Hurrelmann (1980) den Terminus als „als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (ebd.:

51). In diesem Prozess spielt das Umfeld, genauer die so genannten Sozialisationsagenten, eine wichtige Rolle. Dazu zählen primär die Eltern, mit zunehmendem Alter aber immer mehr auch der Freundeskreis, soziale Netzwerke wie Vereine oder Organisationen, die Schule, der Arbeitsplatz oder die Medien (vgl. Hurrelmann 2001). Im Folgenden richtet sich das Augenmerk auf die politische Sozialisation, also jenen spezifischen Prozess, der Individuen für die Beteiligung am politischen Leben „fit" machen soll.

Politische Sozialisation

Den Grundstein dieses Zweiges der Sozialisationsforschung legte Hyman (1959), der die bisherigen zu diesem Thema veröffentlichen Konzepte unter dem Begriff der politischen Sozialisation zusammenfasste. Weitere Studien entwickelten darauf aufbauend die Disziplin weiter (u.a. Easton/Dennis 1967; Greenstein 1965; Hess/Torney 1967). Diese Vertreter der Sozialisationshypothese gehen davon aus, dass die Kindheit und Adoleszenz eine sehr prägende Phase darstellen, während der grundlegende Verhaltensmuster und Normen geformt und entwickelt werden. Diese würden – so die Annahme der so genannten Kristallisierungshypothese – für den weiteren Lebensverlauf relativ stabil bleiben (vgl. Easton/Dennis 1967: 31f.). In der Folge untersuchten verschiedene Studien den Einfluss der Eltern und der Schule auf die politische Ausrichtung und Verhalten von Kindern. Jennings und Niemi (1968, 1974) zeigten im Rahmen ihrer Studien einen positiven Zusammenhang zwischen der Parteienaffinität von Eltern und deren Kindern auf. Dalton (1980) konnte nachweisen, dass Eltern ihre Kinder auch in Bezug auf deren Wertehaltung beeinflussten. Im Rahmen der EUYOUPART-Studie wurde ein Zusammenhang zwischen dem Wahlverhalten der Eltern, insbesondere der Mutter, und dem Partizipationspotential des Kindes festgestellt (Westphal et al. 2008: 88f.). Ähnliche Spillover-Effekte haben sie auch zwischen Freunden aufzeigen können (ebd.). Hess und Torney (1967) argumentieren, dass der Ursprung politischen Engagements in den Erfahrungen liegt, die während der Kindheit wiederholt gemacht werden, bemerken aber, dass der Einfluss der Eltern auf die politische Haltungen der Kinder überschätzt werde. Eine viel wichtigere Rolle würden diesbezüglich die Schule wie auch Kollegen und Freunde spielen. Entsprechend haben weitere Studien ihren Fokus auf diese sekundären Sozialisationsagenten gerichtet und nebst dem Einfluss des schulischen Umfelds (u.a. Merelman 1972; Niemi/ Hepburn 1995; Patrick 1977) und Peers (Silbiger 1977; Hess/Torney 1967; Richardson 2003) auch die Wirkung von Organisationen wie Freiwilligenvereine (Hanks 1981; Leighley 1996; Lim 2008), religiöse Gruppierungen (Campbell 2004, Jones-Correa und Leal 2001) oder Parteien (Lazarsfeld et al. 1944; Campbell et al. 1954; Hyman 1959), dem Arbeitsplatz (Pateman 1970) oder den Medien (Atkin/Gantz 1978) auf die politische Einstellung und das politische Verhalten von Kindern und Jugendliche wie auch Erwachsenen untersucht. Die Schule nimmt insofern einen speziellen Stellenwert ein, da sie einerseits als obligatorisch zu besuchende Institution allen gleichermassen ein Ort darstellt, in welchem die Kinder und Jugendlichen geprägt werden, unabhängig ihres sozialen Hintergrunds (Beck 1977: 127; Osterwalder 2000: 61). Andererseits ist das Klassenzimmer immer auch ein Raum, in dem

Interaktionen mit anderen Individuen stattfinden, die häufig andere Meinungen und Ansichten vertreten oder einem anderen sozialen Umfeld entstammen (Pasek et al. 2008; Quintelier 2010). Entsprechend soll eines der Ziele der öffentlichen Erziehung darin liegen, die Schüler und Schülerinnen auf ihre spätere Rolle als „gute" Bürgerinnen und Bürger, welche am gesellschaftlichen wie politischen Leben teilnehmen, vorzubereiten (Pasek et al. 2008; Tocqueville 1969: 304f.). Abgesehen von der direkten Vermittlung politischer Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. Kapitel 3.2.1) kann die Schule auch eine mittelbare mobilisierende Wirkung auf das politische Engagement der Lernenden haben, beispielsweise durch ein offenes Klassenraumklima[48] und damit verbundene Diskussionen, die Thematisierung des Bürgerpflichtkonzepts oder die Behandlung unterschiedlicher politischer Ansichten und Perspektiven Diskussionen (vgl. Campbell 2005, Niemi/ Junn 1998, Richardson 2003; Torney-Purta 2002).

Die Thesen dazu lauten:

These 5.1: Je politisch aktiver und interessierter die Eltern sind, desto stärker werden auch die jungen Erwachsenen an politischen Aktivitäten teilnehmen.

These 5.2: Je politisch aktiver und interessierter das kollegiale Umfeld ist, desto stärker werden auch die jungen Erwachsenen an politischen Aktivitäten teilnehmen.

These 5.3: Je stärker in der Schule auf offenen, verschiedene Perspektiven miteinbeziehenden Unterricht Wert gelegt wird, desto eher werden sich junge Erwachsene politisch beteiligen.

Spezielle Aufmerksamkeit wurde dabei dem Diskussionsklima im familiären wie schulischen Umfeld gezollt. Dabei wird betont, dass häufige Diskussionen zu politischen Themen im familiären Umfeld oder im Freundeskreis sowohl das politische Interesse wecken wie auch das politische Wissen, die Aufmerksamkeit gegenüber politisch relevanten Problemstellungen sowie ein Gefühl politischer Wirksamkeit steigern würden (Richardson 2003; Valentino/Sears 1998; Keeter et al. 2002; Conover/Searing 2000). Entsprechend werden folgende Thesen aufgestellt:

These 5.4: Eine lebhafte Diskussionskultur zu politischen Themen im familiären und kollegialen Umfeld beeinflusst die politische Partizipation positiv.

Schliesslich wurde – insbesondere im Zuge der technologischen Revolution und der sich stetig erweiternden Kommunikationsmöglichkeiten – auch den Medien als Mediatoren und Sozialisationsagenten einen hohen Stellenwert eingeräumt (vgl. Delli Carpini 2004: 395; Lukesch 2008). Gerade für junge Menschen seien die Medien oftmals derjenige Ort, wo sie mit der Politik in Berührung kommen. Bereits mit dem Aufkommen des Fernsehens wurden die Massenmedien als wichtige Quellen von Informationen über politische Ereignisse und Kampagnen, aber auch Institutionen identifiziert (vgl. u.a.

[48] Ein Klassenraumklima wird dann als offen bezeichnet, wenn die Schülerinnen und Schüler aus eigenem Antrieb oder durch Ermutigung seitens der Lehrperson Anliegen, persönliche Meinungen und Fragen ohne Einschränkungen einbringen können (vgl. Keeter et al. 2002).

Atkin/Gantz 1978; Chaffee et al. 1970). Wie auch die anderen Agenten wirken Massenmedien direkt oder indirekt auf das Partizipationsverhalten. Zum einen können sie mobilisierend wirken, zum anderen der politischen Beteiligung förderliche Faktoren wie das politische Interesse und Wissen, Werte oder Haltungen beeinflussen (Kunz 2011: 10f.). Folgendermassen wird angenommen:

These 5.5: Der Konsum von Massenmedien mit politischem Inhalt erhöht das Partizipationspotential von jungen Erwachsenen direkt und indirekt.

3.1.5 Wertvorstellungen

Wie bereits erwähnt werden Wertvorstellungen in der Partizipationsforschung insofern als relevant erachtet, als dass sie eine Erklärung liefern können, weshalb sich Individuen politisch engagieren (Sotirovic/McLeod 2010: 274). Ganz allgemein kann davon ausgegangen werden, dass die Werte einer Person ihr Verhalten bestimmen, wobei jede Person ihr eigenes Wertsystem entwickelt, „which is growing from his[or her] experience in satisfying his [or her] needs" (Meek 1965: 224). Die Aneignung von Werten beginnt im Kindesalter, wobei sich diese im Laufe des Lebens infolge von persönlichen Erfahrungen, Lebenssituationen oder dem kulturellen und gesellschaftlichen Kontext verändern resp. alte durch neue Werte ersetzt werden können (ebd.: 224f.).

Da in Bezug auf politische Einstellungen und Verhaltensweisen vielfach auf den Einfluss von gesellschaftlich-kulturellen Wertecleavages, der Verortung auf der Links-Rechts-Achse sowie religiöser Haltungen verwiesen wird, werden diese drei Konzepte in die vorliegende Arbeit einbezogen.

Gesellschaftlich-kulturelle Wertecleavages

Verschiedene Autoren haben in ihren Untersuchungen auf die Bedeutung von Werten hinsichtlich des politischen Verhaltens von Bürgerinnen und Bürgern hingewiesen. Einer der bekanntesten und viel diskutierten Ansätze ist die Theorie des Wertewandels von Ronald Inglehart (1977, 1979). Im Zentrum steht dabei die Annahme, dass seit dem Zweiten Weltkrieg in den westlichen Demokratien ein Wertewandel stattgefunden hat.[49] Unter anderem beeinflusst diese Veränderung in der Wertorientierung auf der Makroebene auch das individuelle politische Verhalten. Postmaterialisten, so Inglehart, würden sich stärker und kritischer politisch engagieren. Abnehmende Stimm- und Wahlbeteiligung

[49] Einerseits beruht seine These auf der Bedürfnispyramide von Maslow. Gemäss diesem Modell sind die menschlichen Bedürfnisse hierarchisch angeordnet, von essentiellen Bedürfnissen zuunterst bis zur Selbstverwirklichung an der Spitze der Pyramide. Inglehart folgert daraus, dass aufgrund des zunehmenden Wohlstandes in Folge der ökonomischen Entwicklung und den technologischen Fortschritten die Grundbedürfnisse wie physische und materielle Sicherheit immer stärker befriedigt werden und sich die Menschen neuen Bedürfnissen immaterieller Art widmen können. Als Folge gewinnen sogenannte postmaterielle Werte an Bedeutung. Auf der anderen Seite basiert der Ansatz auf der bereits erörterten Sozialisationshypothese. Dieses zweite wichtige Konzept geht davon aus, dass die grundlegenden Werte einer Person während deren Jugendjahre ausgebildet werden und anschliessend relativ stabil bleiben (Inglehart 1977: 23).

unter den jüngeren Bürgerinnen und Bürgern sprechen gegen Ingleharts These. Entweder ist die von ihm vermutete Ausbreitung postmaterieller Werte zum Stillstand gekommen beziehungsweise gar rückläufig geworden oder die Annahme, Postmaterialisten würden stärker politisch partizipieren, hat sich als nicht richtig herausgestellt. Ersteres vermuten Fuchs und Klingemann (1995: 438-442). Den beiden Autoren zufolge stagniert diese Entwicklung beziehungsweise verlieren postmaterielle Werte an Bedeutung, wenn die ökonomischen und physischen Bedingungen für einen Teil der Bevölkerung westlicher Demokratien durch kontextuelle Veränderungen unsicherer werden und die Befriedigung primärer materieller Bedürfnisse wieder eine grössere Rolle spielt. Entwicklungen wie die Globalisierung oder die Internationalisierung könnten also den Ausschlag geben, dass sich Individuen, die die damit verbundenen negativen Auswirkungen zu spüren bekommen, wieder vermehrt materialistischen Werten zuwenden und damit postmaterialistische Einstellungen an Bedeutung verloren haben. Als Antwort auf die voranschreitende Globalisierung haben sich verschiedene Autoren vom Cleavage Materialismus-Postmaterialismus abgewendet und ihren Fokus auf ein neues Cleavage gerichtet, welches zwischen „Öffnung“ und „Tradition“ unterscheidet (Brunner/Sciarini 2002). Die Autoren versuchen diesen Gegensatz anhand von vier Aspekten zu messen: Öffnung gegenüber dem Ausland versus Verteidigung der Traditionen, Gleichstellung von Schweizern und Ausländern versus keine Gleichstellung, keine Armee versus eine starke Armee, Gleichgewicht unter den Sprachregionen versus mehr Gewicht für die Deutschschweiz. Anhand dieser werden Personen in fünf Kategorien eingeteilt (von sehr offen bis sehr traditionell). Andere Autoren wie Kitschelt (1994)[50] oder Flanagan und Lee (2003)[51] unterscheiden hingegen zwischen libertärer und autoritärer Einstellung. Meist werden diese unterschiedlichen Werteinstellungen nicht direkt mit dem Partizipationsverhalten in Verbindung gebracht, sondern vielmehr mit der politischen Einstellung und Verortung im Parteienspektrum, wobei sich autoritär oder traditionell eingestellte Bürgerinnen und Bürger eher mit den Parteien des rechten Flügels und libertäre resp. offene Personen eher mit linken Parteien identifizieren. Gleichzeitig argumentieren aber insbesondere Flanagan und Lee, dass gerade eine libertäre Weltanschauung die Wahrscheinlichkeit erhöht, sich im Rahmen sozialer Bewegungen zu engagieren oder an Protestaktivitäten zu beteiligen. Und gemäss Brunner und Sciarini (2002) würden sich gerade unter den offeneren Bürger/innen vermehrt junge Personen finden. Entsprechend lautet die Hypothese:

[50] Kitschelt verwendet dabei Indikatoren aus den Bereichen Religiosität, Einstellung zu ethnischer Zugehörigkeit und kulturellem Pluralismus, Bereitschaft an der Beteiligung an sozialen Bewegungen, Einstellung zu Genderfragen sowie sozioökonomische und soziodemografische Faktoren wie Arbeit, Alter und Geschlecht. Seine Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen verweisen dabei auf eine Verschiebung von einer einfachen sozialistisch-kapitalistischer Dimension hin zu einer komplexeren links-libertären und rechts-autoritären Dimension (Kitschelt 1994).

[51] Flanagan und Lee messen den Gegensatz zwischen libertären und autoritären Werthaltungen anhand von Indikatoren zur Religiosität, Fragen der sozialen Erwünschtheit, Fragen zur Kindererziehung, Fragen zur Sexualität, Arbeit, Beziehung zu Vorgesetzten, Eltern und Veränderungen resp. Neuerungen. Gemäss ihrer Untersuchungen ist ein Wandel hin zu libertären Werten im Gange, welche unter anderem zu einem erhöhten Protestpotential führen, u.a. durch die Unzufriedenheit libertär eingestellter Personen mit eher autoritär geprägten Regierungen (Flanagan/Lee 2003).

These 6.1: Offenere libertär eingestellte junge Erwachsene beteiligen sich stärker an unkonventionellen Partizipationsformen als jene, welche über eine eher autoritäre traditionelle Weltanschauung verfügen.

Links-Rechts-Verortung

Verschiedene Autoren haben auf den Einfluss der politischen Einstellung hingewiesen. Vor allem im Zusammenhang mit dem Aufkommen neuer sozialer Bewegungen wird argumentiert, dass sich Mitglieder der so genannten neuen Linken[52] stärker jenseits der formalen und institutionalisierten Beteiligungsmöglichkeiten politisch engagieren (vgl. Norris 2002; Gundelach 1995).

Seitens dieser neuen linken Kreise, die mit den Jugend- und Studentenbewegungen Ende der 1960er Jahre ihren Anfang nahmen, wurden – nebst den Protesten gegen die Kriegs- und Wirtschaftspolitik der westlichen Demokratien – Forderungen nach „echter partizipativer Politik" (ebd.: 2) laut. Im Folgenden entwickelte sich innerhalb der neuen sozialen Bewegungen die Idee der Bürgerinitiativen als Form direkter bürgernaher Partizipation (ebd.:3).

Eine ähnliche Bewegung formierte sich am anderen Ende des politischen Spektrums. Zwar hatte sie etwas verzögert Fuss fassen können, nämlich erst während der 1980er Jahre, auch wenn sich im Zuge der ersten Immigrationswellen in den 1960er und 1970er Jahren bereits vereinzelte rechtsextreme Gruppierungen bildeten. Ähnlich wie die ersten Bewegungen der neuen Linken griffen diese rechten Bewegungen ebenfalls auf radikalere Protestformen zurück (ebd.: 16).

Betrachtet man auf der anderen Seite die Beteiligung an konventionellen Partizipationsformen, fällt auf, dass während der letzten Jahre Abstimmungen und Wahlen tendenziell eher zugunsten der SVP ausgefallen sind. Verschiedene Erklärungen können dafür in Betracht gezogen werden: Entweder weisen diese Resultate auf eine allgemeine Verschiebung in der politischen Einstellung der Bevölkerung nach rechts, auf eine stärkere Beteiligung der Rechten an konventionellen Partizipationsformen oder auf eine erfolgreiche Mobilisierung seitens des rechten Parteienflügels hin. Diese Verschiebung bekamen vor allem die Mitteparteien zu spüren, aber auch sozialdemokratische und grüne Parteien verloren an Wählern. Was bedeutet diese nun in Bezug auf die Beteiligung und die politische Verortung junger Erwachsener?

Untersuchungen im Rahmen der EUYOUPART-Studie weisen auf eine „Entideologisierung" hin. Auf die Frage nach ihrer politischen Ideologie stellten Spannring et al. (2008) fest, dass die Haltung der befragten Jugendlichen am treffendsten als „generalised doubt" (Spannring 2008: 50) umschrieben werden könne. Insgesamt werde abgelehnt, sich einer Idee oder Ideologie zu verschreiben. So verortet

[52] Die neue Linke formierte sich im Zusammenhang mit den Protestbewegungen der 1968er Generation. Ende der 1970er Jahre flaute diese Protestwelle allmählich ab, übrig blieben die so genannten neuen sozialen Bewegungen, die vor allem in Form von Antiatom-, Friedens-, Solidaritäts- oder Schwulenbewegungen bis heute weiterbestehen (Gundelach 1995: 2).

sich der Grossteil der Befragten in der Mitte des Links-Rechts-Spektrums oder verzichtetet ganz auf eine Stellungnahme (ebd.: 49-51).

Es stellt sich nun die Frage, wie sich diese Befunde auf das Partizipationsverhalten Jugendlicher in der Schweiz übertragen lassen. In Kombination mit der sinkenden Wahlbeteiligung der jüngsten Stimmberechtigten (Longchamp 2010) kann vermutet werden, dass junge Erwachsene, die sich in der Mitte des politischen Spektrums einordnen oder gar keine Position diesbezüglich beziehen, tendenziell weniger an konventionellen wie auch informellen Partizipationsformen teilnehmen werden als Jugendliche mit einer klaren Position in Richtung eines der beiden Pole. Entsprechend lautet die erste Hypothese:

These 6.2: Je näher sich junge Erwachsene in der Mitte des politischen Spektrums verorten beziehungsweise gar keiner Position zuordnen, desto tiefer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie politisch partizipieren.

Auf der anderen Seite wurde – wie oben bereits angetönt - festgestellt, dass Gruppierungen an den Polen, sowohl links wie rechts, verstärkt zu informellen Partizipationsformen greifen, um auf ihre Anliegen aufmerksam zu machen. Deshalb lautet die zweite Hypothese:

These 6.3: Je extremer die Position junger Erwachsener auf der Links-Rechts-Achse ist, desto eher werden sie informell politisch partizipieren.

Religiöse Haltung

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls dem Begriff der Werteinstellungen zugeordnet werden kann, stellt die eigene religiöse Haltung dar. Dabei wird davon ausgegangen, dass religiöse Menschen ihren Glauben in entsprechenden Gemeinschaften ausleben würden und die Interaktionen – ähnlich wie die Mitwirkung in nicht-religiösen Netzwerken – einen positiven Einfluss auf den Aufbau von Sozialkapital haben (Campbell 2004; Verba et al. 2001; Crystal/De Bell 2002; Djupe/Grant 2001). Gleichzeitig sind Kirchen und kirchliche Organisationen als Rekrutierungsstätten prädestiniert, weil sich dort Menschen mit ähnlichen Einstellungen und Werthaltungen versammeln (Campbell 2004; Verba et al. 2001). In Bezug auf die Schweiz nimmt insbesondere der Katholizismus eine besondere Stellung als die Partizipation beeinflussender Faktor ein. Dies geht auf die Auseinandersetzung zwischen den katholisch-konservativ und den protestantisch-liberal geprägten Kantonen zurück, die im Sonderbundskrieg von 1847 ihren Höhepunkt fanden. Seit jener Zeit, so wird argumentiert, versuchten mit der katholischen Kirche verbundene Politiker und Parteien im Vorfeld von Wahlen mit vergleichsweise grossem Effort, ihre potentiellen Wähler zu mobilisieren, um sowohl den Katholizismus als auch die damit verbundenen christlichen Werte zu verteidigen (Altermatt 1989, Linder 2005, Stadelmann-Steffen/Freitag 2009; Wernli 1998). Im Zuge der zunehmenden Säkularisierung der schweizerischen Gesellschaft wäre zu erwarten, dass dieser Faktor an Bedeutung verloren hat. Demgegenüber haben unter anderem Studien von Freitag (2005) und Freitag und Stadelmann (2009) ergeben, dass der kantonale Katholikenanteil

zumindest auf Aggregatsebene wider die Säkularisierungsthese die Wahlbeteiligung positiv beeinflusst, wenn auch nur in geringem Masse. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als dass Katholiken auf individueller Ebene vergleichsweise eine tiefere Bereitschaft zur Beteiligung an Wahlen signalisieren (Bühlmann/Freitag 2006). Aus diesen Erkenntnissen wird folgende These abgeleitet:

These 6.4: Junge Erwachsene katholischer Konfessionszugehörigkeit beteiligen sich vergleichsweise eher etwas weniger stark an konventionellen politischen Aktivitäten.

Was den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die übrigen Partizipationsformen anbelangt, werden aufgrund fehlender theoretischer Grundlagen oder empirischer Erkenntnisse keine Thesen formuliert, da sich der Fokus bisher hauptsächlich darauf richtete, ob das religiöse Engagement wie die Mitwirkung in entsprechenden Organisationen wie der Kirche oder ähnlichen Vereinigungen sowie der regelmässige Kirchengang die politische Aktivität eines Individuums beeinflusst und weniger auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Konfessionen resp. Religionen.

Welche Wirkung die persönliche Religiosität oder auch Spiritualität auf das Partizipationsverhalten hat, war bisher kaum Gegenstand in Studien zur politischen Beteiligung. So existieren lediglich einige Studien, die den Zusammenhang zwischen Religiosität und politischem Engagement spezifischer Gruppierungen untersuchen wie beispielsweise afro-amerikanische Gemeinschaften (Harris 1994; Robnett/Bany 2011). Oder aber Religiosität wird lediglich als Kontrollvariable miteinbezogen, ohne weiter auf mögliche theoretische Erklärungen deren Wirkungsweise einzugehen. Ein Beispiel dafür die Studie von Schyns und Koop (2010) zum Zusammenhang zwischen politischem Misstrauen und dem Sozialkapital in Europa und den USA, wobei sich Religiosität tatsächlich in zwei der untersuchten Ländern als signifikanter Prädiktor der Beteiligung an politischen Aktivitäten erweist, einmal mit positivem und einmal mit negativem Effekt (ebd.: 159). Ähnlich integrieren auch Jones-Correa und Leal (2001) Religiosität in ihre Modelle zum Einfluss der Religionszugehörigkeit auf das elektorale Partizipationsverhalten in Amerika, können allerdings keine signifikanten Zusammenhänge feststellen. Entsprechend besteht hier eine Forschungslücke und es ist schwierig, Vermutungen zu formulieren, ob die Religiosität unter jungen Erwachsenen in Bezug auf deren politische Aktivität überhaupt eine Rolle spielt, und falls ja, ob die Effekte positiv oder negativ ausfallen.

3.1.6 Soziodemografische Einflussfaktoren

Nebst den oben beschriebenen Ressourcen werden in der Partizipationsforschung noch weiteren individuellen Voraussetzungen Beachtung geschenkt. Dazu zählen allen voran soziodemografische Voraussetzungen sowie die persönlichen Werteinstellungen einer Person. Zu ersteren zählen Faktoren wie das Alter oder das Geschlecht, aber auch der Zivilstand oder die Gemeindegrösse. Obwohl diese Aspekte in vielen Studien – nur – als so genannte Kontrollvariablen einbezogen werden, soll in diesem Kapitel etwas genauer auf deren Einfluss eingegangen werden. Unter anderem wird nämlich insbeson-

dere dem Geschlecht gerade in der Untersuchung des partizipatorischen Verhaltens Jugendlicher und junger Erwachsener grosse Bedeutung gezollt.

Alter und Zivilstand

Bezüglich des Alters wird zwischen Lebenszyklus- und Generationeneffekten unterschieden, wobei gemäss ersterem Ansatz die politische Partizipation mit zunehmendem Alter steigt und erst nach der Pensionierung wieder abnimmt (Milbrath 1965; Topf 1995a). Letzterem Ansatz zufolge wird das politische Verhalten von bestimmten Erfahrungen während der Jugend geprägt, so dass sich dieses von Generation zu Generation unterscheidet (Blais et al. 2004; Franklin 2004; Putnam 2000). Schliesslich können so genannte periodische Effekte sich unabhängig des Alters auf die Bevölkerung eines Gebietes insgesamt auswirken und deren Beteiligungsverhalten verändern (Toivonen 2004; Glenn 2005). Schliesslich gibt es einige Hinweise darauf, dass sich Verheiratete sich insbesondere an Wahlen stärker beteiligen als Ledige, Geschiedene oder Verwitwete (Sciarini et al. 2001). Da sich die untersuchten jungen Erwachsenen bezüglich Alter und Zivilstand nicht gross unterscheiden, wird der Einfluss dieser beiden Faktoren nicht speziell getestet. Das Alter wird in den Analysen insofern berücksichtig, als einerseits verschiedene Studien Unterschiede im Partizipationsverhalten zwischen Erstwählern und etwas älteren jungen Erwachsenen festgestellt haben[53] (vgl. Bhatti/Hansen 2012; Highton/ Wolfinger 2001) und andererseits ein Teil der berücksichtigten Partizipationsformen das Stimmrechtsalter von 18 Jahren voraussetzen.

Geschlecht

Schliesslich wird auch das Geschlecht als einer der zentralen Faktoren hinsichtlich des politischen Aktivismus und des politischen Interesses angeführt. Auch wenn die Unterschiede seit den 1960er Jahren abnehmen (Topf 1995b), kann festgestellt werden, dass sich Frauen im Vergleich zu Männern weniger an konventionellen Partizipationsformen beteiligen, sondern sich tendenziell stärker mittels informeller Aktivitäten engagieren. Gleichzeitig würden sie aber auch insgesamt weniger Interesse am politischen Gesehen bekunden. In der Schweiz lässt sich – stärker als in anderen etablierten Demokratien – weiterhin ein Unterschied in der Wahlbeteiligung zwischen den Geschlechtern feststellen, auch wenn dieser über die letzten Jahre kontinuierlich abgenommen hat (Sciarini et al. 2001; Seitz 2004, 2008; Senti/Lutz 2008; Engeli et al. 2006). Anhand von Umfragedaten zu den eidgenössischen Wahlen 2007 hat Longchamp (2011) zudem festgestellt, dass insbesondere junge Frauen im Vergleich zu ihren männlichen Altersgenossen weniger oft daran teilgenommen haben. Wie bereits diskutiert, sind

[53] Die Befunde dieser Studien weisen darauf hin, dass die jüngste wahlberechtigte Kohorte – die 18 bis 20 Jährigen – sich eher stärker konventionell beteiligen als die nächst ältere Kohorte der 20- bis 25-jährigen jungen Erwachsenen. Bhatti und Hansen (2012: 396) erklären diese Diskrepanz vor allem damit, dass Erstwählerinnen und -wähler grösstenteils noch zu Hause wohnen und entsprechend von der mobilisierenden Wirkung der Eltern profitieren, wohingegen dieser Effekt für die etwas älteren Gruppe junger Erwachsener wegfällt.

auch in Bezug auf andere Partizipationsformen Geschlechterunterschiede festzustellen (vgl. Hooghe/Stolle 2004). Junge Frauen beteiligen sich eher in Form informeller Aktivitäten wie dem freiwilligen Engagement oder der Arbeit für Interessengruppen, wohingegen junge Männer ihre politischen Interessen eher im Rahmen einer Parteimitgliedschaft, der Kandidatur für ein politisches Amt oder durch Protestaktivitäten einbringen. Darüber hinaus verweist beispielweise Richardson (2003) darauf, dass Frauen und Männer sich für unterschiedliche Politikbereiche interessieren würden. So begeistern sich junge Männer sich eher für Themenbereiche wie Wirtschaft, Aussenpolitik oder Parteipolitik. Im Gegensatz dazu beschäftigten sich junge Frauen vermehrt mit gesellschaftlichen, ökologischen oder friedenspolitischen Aspekten. Schliesslich stellen verschiedene Studien fest, dass Männer tendenziell besser in politischen Wissenstests abschneiden als Frauen (Delli Carpini/Keeter 1996; Westholm et al. 1990; Verba et al. 1997).

Es stellt sich nun die Frage, warum Genderdifferenzen im politischen Verhalten und bezüglich politischen Wissens betreffend die Partizipation am politischen Leben überhaupt relevant sind. Ähnlich wie im Hinblick auf die Beteiligung junger Menschen an politischen Prozessen kann aus demokratietheoretischer Perspektive argumentiert werden, dass die unterdurchschnittliche Repräsentation bestimmter Teile einer Gesellschaft problematische Konsequenzen haben kann (vgl. Barber 1984; Dahl 1998; Pateman 1970; Teorell 2006), und Frauen stellen immerhin gut die Hälfte der Bevölkerung dar. So führen insbesondere Anhänger partizipativer Demokratietheorien an, dass eine gesunde Demokratie nur garantiert werden kann, wenn Interessen und Präferenzen so vieler Gesellschaftsmitglieder wie möglich integriert werden können. Darüber hinaus wird der Einbezug der Anliegen, Überzeugungen und Interessen von Frauen in den politischen Entscheidungsprozess als wichtige Bedingung zur Verhinderung von Instabilität und Konflikten gesehen.

Erklärungen für diesen Gender Gap sind vielfältig. Dem Grossteil liegt die Vermutung zugrunde, dass sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren die Partizipation indirekt über das Geschlecht beeinflussen. So würden Frauen zum einen aufgrund von Benachteiligungen auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt tendenziell über weniger materielle und statusbezogene Ressourcen verfügen, welche für die Partizipation am politischen Leben erforderlich sind (Ballmer-Cao 1978; Welch 1977; Randall 1987; Schlozman et al. 1994). Zum anderen würden unterschiedliche Geschlechterrollen und Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern die soziale Integration von Frauen in für die Politik relevanten Bereichen erschweren (Campbell et al. 1960; Sapiro 1983; Welch 1977) und zu einem geringeren Mobilisierungspotenzial hinsichtlich aktiver und passiver politischer Beteiligung führen (Inglehart/Norris 2003; Verba et al. 1995; Pattie et al. 2003). Allerdings würden bereits die unterschiedlichen Sozialisationsvoraussetzungen und Erfahrungen während der Kindheit und Adoleszenz zu Geschlechterunterschieden führen, wobei diese Bedingungen oft darin resultieren, dass sich Frauen weniger kompetent, fähig und informiert in Bezug auf politisches Engagement fühlen. Dies wiederum kann zu mangelndem Selbstvertrauen gegenüber politischen Themen und Aktivitäten führen sowie dazu, dass die Politik als vorwiegend männliche Domäne wahrgenommen wird (Atkenson/Rapoport 2003; Banwart 2007; Gidengil et al. 2008; Jennings 1983; Mondak/Anderson 2004). Aufgrund dieser

Unterschiede infolge genderspezifischer Sozialisation und sozialen Umfelds wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass sich das Geschlecht nicht nur direkt, sondern vor allem in Form eines moderierenden Effekts auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener wirkt[54].Entsprechend werden folgende Annahmen getroffen:

These 7.1: Das Geschlecht einer Person beeinflusst das politische Verhalten, wobei junge Frauen sich insbesondere an konventionellen Aktivitäten weniger stark beteiligen als junge Männer.

These 7.2: Das Geschlecht wirkt sich moderierend auf politische Partizipation junger Erwachsener aus.

Gemeindetyp resp. -grösse

Als letzter Aspekt des soziografischen Hintergrunds wird die Art der Wohngemeinde der jungen Erwachsenen einbezogen. Verschiedene Autoren haben auf den Einfluss der Gemeindegrösse auf das Partizipationsverhalten der Bürgerinnen und Bürger verwiesen (Ladner 2002; Oliver 2000; Rose 2002; Verba/Nie 1972), wobei sich meist zwei Ansätze gegenüberstehen. Dahl und Tufte (1973) zufolge besteht ein kurvilinearer Zusammenhang: Einerseits sei das Mobilisierungspotential in kleinen Gemeinde aufgrund der weniger komplexen Struktur des politischen Systems und der sozialen Netzwerke höher als in grösseren Gemeinden. Andererseits seien aber Entscheidungen in kleineren Gemeinden oftmals weniger relevant als in grösseren Einheiten, wo die Kombination von hoher Komplexität und Entscheidungsrelevanz die Beteiligung durch einen höheren Grad an Wettbewerb stimuliere. Entsprechend bieten Klein- und Mittelstädte optimale Voraussetzungen (vgl. auch Ladner 2002; Oliver 2000; Rose 2002). Verba und Nie (1972: 270f.) hingegen schlagen folgende zwei Modelle vor: Das so genannte Mobilisierungsmodell postuliert höhere politische Aktivität in grösseren, urbanen Einheiten, da in diesen Settings die „grössere Zahl politischer Gruppierungen für die Politisierung der Auseinandersetzungen und für die Mobilisierung der Bürger sorgt“ (Zingg/Benz 2003: 70). Demgegenüber geht das „Decline-of-Community“-Modell davon aus, dass das politische Interesse aufgrund sozialer Entfremdung in grösseren Städten geringer sei, was wiederum zu einer tieferen Partizipation führe. Oliver (2000: 363) schliesst daraus, dass die Partizipation mit der Bevölkerungsgrösse ansteigen sollte, wenn grössere Orte das politische Interesse stimulieren und die Vielfältigkeit subkultureller und sozialer Netzwerke fördern. Demgegenüber sinke die Partizipation mit zunehmender Gemeindegrösse, falls grössere Orte die Entfremdung und soziale Separation fördern und die Kosten des Engagements an politischen Aktivitäten durch die Komplexität steigen. Entsprechend werden in Bezug auf den Einfluss der Gemeindegrösse zwei Hypothesen formuliert:

[54] Solche moderierende Effekte von Geschlecht finden in anderen Wissenschaftsbereichen mehr Beachtung als in der Politikwissenschaft, bspw. hinsichtlich des Karriereerfolgs von Männern und Frauen (vgl. Melamed 1995) oder in der Gesundheitsforschung (vgl. u.a. Denton et al. 2004; Koopmans/Lamers 2007).

These 7.3: Junge Erwachsene aus grösseren Gemeinden engagieren sich stärker politisch als Jugendliche aus kleineren Gemeinden.

These 7.4: Junge Erwachsene aus grösseren Gemeinden engagieren sich politisch weniger stark als Jugendliche aus kleineren Gemeinden.

3.2 Erklärungsansätze auf der kontextuellen Ebene

In den folgenden beiden Abschnitten werden jene Ansätze diskutiert, die das politische Verhalten von Individuen über kontextuelle Faktoren erklären. Dabei richtet der Fokus vor allem auf den Einfluss des schulischen Kontexts, genauer der politischen Bildung (Abschnitt 3.2.1). Nebst dem politischen Unterricht, wie er gemäss den Lehrplänen erteilt wird resp. werden sollte, werden Ansätze berücksichtigt, welche die Bereitschaft zur politischen Partizipation über den politischen Kontext sowie historisch-kulturelle Voraussetzungen erklären. Aufgrund des föderalistischen Systems der Schweiz obliegen die Entscheidungs- und Handlungskompetenzen für sehr viele Bereiche den Kantonen. So unterscheiden sich beispielweise die politischen Systeme und die Parteienkonstellationen von Kanton zu Kanton. Entsprechend werden diesbezügliche theoretische Ansätze zur Erklärung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener ebenfalls berücksichtigt (Kapitel 3.2.2).

3.2.1 Bildungsinstitutioneller Ansatz: Politische Bildung

Im internationalen Vergleich weist die Schweiz eines der dezentralsten Bildungssysteme überhaupt auf (Hega 2000: 1; Heidenheimer 1997), da die Zuständigkeit im Bereich Bildungspolitik fast ausschliesslich in den Händen der Kantone und Gemeinden liegt. Dieser hohe Grad an Dezentralisierung hat entsprechend zu einer beachtlichen Variation in den Bildungsstrukturen zwischen den Kantonen geführt, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I sowie den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II (Hega 2000: 2, 7). Dies zeigt sich vor allem auch im Hinblick auf die Lehrpläne für letztere Schulen. Zwar bestehen nationale Rahmenlehrpläne, welche das SBFI resp. die EDK herausgeben. Allerdings wird darin nur in groben Zügen festgelegt, welche Inhalte in die kantonalen und Schullehrpläne einfliessen und welche übergeordneten Ziele erreicht werden sollen. Im Gegensatz dazu verfügt der Bund über die Regelungskompetenz für die berufliche Grundbildung, indem er verbindliche Richtlinien im Rahmen von Rahmenlehrplänen und Bildungsverordnungen setzt. Aber auch hier wird den Kantonen viel Freiheit[55] in der Umsetzung der Vorgaben gewährt.

Dieser hohe Grad an Dezentralisierung und der Vollzugsföderalismus lassen sich auch durch einen kurzen Rückblick über die Entwicklung und Stellung der politischen Bildung in der Schweiz verdeut-

[55] Gemäss Vatter (2014: 451) lässt sich dieser nicht nur strukturell begründen, sondern ergibt sich auch daraus, „dass der Bund auf langfristige Kooperation mit den Kantonen angewiesen ist und von seinen (beschränkten) Möglichkeiten der Intervention daher selten Gebrauch macht“ (Stadelmann-Steffen et al. 2015: 44).

lichen. Eingeführt wurde der politische Unterricht anfangs des 19. Jahrhunderts, allerdings nicht als eigenständiges Fach, sondern im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung der Schüler zu mündigen und aktiven Staatsbürgern (Moser-Léchot 1996: 8, 2000: 237). Im Folgenden wurde die politische Bildung unter verschiedenen Bezeichnungen[56] in den Unterricht integriert, wobei die ursprüngliche, reine Institutionslehre durch die Vermittlung von für das politische Leben notwendigen Kompetenzen ergänzt wurde. Seit der Einführung bis in die 1930er Jahre richtete sich der Unterricht in der Westschweiz nach formal-deskriptiven Kriterien und einem deduktiven Grundgedanken, wohingegen in der Deutschschweiz eher induktive Ansätze verfolgt wurden. Einen starken Einfluss übte unter anderem die geistige Landesverteidigung vor und während des Zweiten Weltkriegs aus, wo die nationale Erziehung im Vordergrund stand. Wie im übrigen Europa legte man auch in der Schweiz nach Ende des Krieges im Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Regimes und der darauffolgenden antikommunistischen Gesinnung den Fokus auf die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu demokratischen Bürgerinnen und Bürgern (Moser-Léchot 2000: 239-241; Da Rin/Künzli 2006: 3). Vor allem in der Deutschschweiz wird politische Bildung bis heute nicht als eigenständiges Fach unterrichtet, sondern in anderen verwandten Fächern wie Geschichte, Geografie oder Lebenskunde integriert. Demgegenüber zeigte sich vor allem in der italienisch- und französischsprachigen Schweiz in den 1970er und 1980er Jahren ein starker Wille zur Aufwertung des Fachs. So nimmt denn die politische Bildung in den Kantonen Neuenburg, Tessin und Waadt politische Bildung bis heute eine bedeutende Stellung im Lehrplan ein (Moser-Léchot 2000).

Bisher existieren nur einige grobe Übersichten über den Inhalt wie auch die Umsetzung des politischen Unterrichts in den einzelnen Kantonen. Eine der wenigen Typisierungsversuche umfasst die Unterscheidung von vier Kategorien hinsichtlich der Form, in der die politische Bildung in den Unterricht einfliesst: entweder als Themenbereich eines umfassenden Fachs (meist Geschichte), als Teil des Fachs Geschichte ohne explizite Erwähnung im Lehrplan, im Rahmen eines Fachs mit Doppelbezeichnung (beispielweise „Geschichte und Politik“) oder als eigenständiges Fach (Moser-Léchot 2000; Quesel/Allenspach 2007). Dieser Mangel an Informationen, wie der politische Unterricht tatsächlich gehandhabt wird, weist unter anderem darauf hin, welch stiefmütterliche Position die politische Bildung insgesamt in den Lehrplänen und in den Köpfen der Bildungsverantwortlichen innehat – ungeachtet des schweizweit übergeordneten Bildungsziels, „an der Erziehung [der] Schülerinnen und Schüler zu aktiven, verantwortungsbewussten und urteilsfähigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern mitzuwirken“ (Moser-Léchot 1999: 124f.; siehe auch Quesel/Allenspach 2007). Trotzdem verdeutlicht obige Typologisierung die Unterschiede zwischen den Kantonen hinsichtlich des Stellenwertes politischer Bildung im Unterricht. Oser und Reichenbach sprechen ihrerseits von einem „Oberflächenkonsens“ (ebd. 2000: 8), der folgende Punkte beinhaltet: 1. die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, als aktive und mündige Staatsbürger zu agieren, 2. politische Bildung nicht nur als Fach, sondern als

[56] In der Deutschschweiz setzte sich anfangs die Bezeichnung „Staatskunde“ durch, später wurde die Disziplin in Bürgerkunde oder Gesellschafts- und Sozialkunde umbenannt. In der Romandie wurde politische Bildung zuerst als „instruction civique“, später unter dem Begriff der „éducation civique“ oder „éducation à la citoyenneté“ unterrichtet (Moser-Léchot 1996; Oser/Reichenbach 2000).

Unterrichtsprinzip zu behandeln, 3. Miteinbezug von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen nebst Inhalten, die den Staat und die Politik direkt betreffen; 4. im Zentrum soll nicht eine Wertneutralität stehen, sondern Debatten – allerdings ohne Indoktrination – geführt werden, auch zu strittigen Themen.

Wie weiter oben bereits ausgeführt wurde, spielt die Schule im Hinblick auf das spätere Verhalten eine wichtige Rolle. So wirken sich beispielsweise ein offenes und auf Partizipation ausgerichtetes Schulklima auf die Bereitschaft zur Beteiligung am politischen Leben positiv aus (vgl. u.a. Hahn 1996; Richardson 2003). Darüber hinaus gilt die Schule als einer jener Orte, der nicht für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle spielt, sondern auch für die Entwicklung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen. Die Ansicht, dass der Pädagogik bei der Erziehung von mündigen Staatsbürgern eine grosse Bedeutung zukommt, hat bereits Dewey (1930) in seiner Theorie der demokratischen Erziehung vertreten. Der Schule kann auch insofern eine Sonderrolle zugesprochen werden, als deren Besuch mehr oder weniger verpflichtend für alle Heranwachsenden ist und deshalb, anders als andere Sozialisationsagenten, als „Demokratieschule" für (mehr oder weniger) alle Kinder und Jugendlichen agieren kann. So stimmen Erziehungs- und Politikwissenschaftler grundsätzlich überein, dass eine arbeitsfähige Demokratie sowohl „well-designed institutions (…) [and] citizens with the appropriate knowledge, skills, and traits of character" (Galston 2001: 217) benötige. Verschiedene neuere Studien weisen denn auch auf einen positiven Zusammenhang zwischen politischer Bildung und der Wahrscheinlichkeit späteren politischen Engagements hin (Denver/Hands 1990; Westphal et al. 2008: 92f.)[57]. Der Grossteil der Untersuchungen richtet ihr Augenmerk allerdings vorwiegend auf den Einfluss politischen Wissens, dessen Bedeutung für den politischen Entscheidungsprozess nicht nur von zeitgenössischen, sondern auch früheren Demokratietheoretikern wie John Stuart Mill, Tocqueville oder Robert Dahl betont wurde (Grönund/Milner 2006: 386). Delli Carpini und Keeter (1996: 8) behaupten entsprechend: "Political knowledge is to democratic politics what money is to economics: it is the currency of citizenship." Dalton (zit. nach Oberle 2011: 16) zielt in eine ähnliche Richtung, indem er argumentiert, dass die notwendigen Bedingungen für eine vitale und gesunde Demokratie nicht nur die Zusicherung allgemeinen und gleichen Wahlrechts und die Möglichkeit der Bürger, ihre Interessen in den polit. Entscheidungsfindungsprozess einzubringen, sondern auch ein aufgeklärter Grad an polit. Wissen sind. Gerade in Demokratien mit ausgedehnten politischen Rechten, bspw. direktdemokratische Instrumente oder verschiedene Formen von Protest- oder andern sozialen Bewegungen (vgl. Nolte 2011), scheint ein gewisses Level an Wissen über politische Institutionen und Prozesse eine essentielle Voraussetzung, um am politischen Leben teilzunehmen (Oberle 2011: 16ff.). Wissen alleine ist aber noch kein Garant für die tatsächliche Beteiligung an Handlungen. Vielmehr sind weitere Voraussetzungen notwendig. In den Erziehungswissenschaften oder der Psychologie ist das Konzept von Wissen denn auch eng verwandt mit der Idee der Kompetenz als ebensolche

[57] Demgegenüber sprachen Autoren früherer Studien der politischen Bildung resp. den obligatorischen Schulcurricula wenig bis gar keinen Einfluss auf die politische Sozialisation zu. Langton und Jennings (1968) beispielsweise untersuchten den Effekt politischer Bildung allerdings nur über das Vorhandensein von Lektionen in politischer Bildung, ohne genauer auf die Inhalte der Unterrichtsstunden oder die Lehrpläne einzugehen.

notwendige Bedingung für das Handeln (Verba et al. 1995, 2001). Dabei kann Kompetenz als „the ability to successfully meet complex demands in a particular context [whereas] competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations" (Rychen/Salganik 2003: 2) definiert werden. In der vorliegenden Arbeit wird politische Bildung denn auch als mehrdimensionales Konzept verstanden, wobei die beiden angesprochenen Dimensionen *politisches Wissen* und *politische Kompetenzen* (oder *Skills*) um eine weitere Komponente, nämlich *Interesse wecken*, ergänzt wird. Diese Konzeptualisierung basiert hauptsächlich auf der deutschen und der Schweizer Literatur zur politischen Bildung (u.a. GPJE 2004; Krammer 2008; Reichenbach 1999), ergänzt durch Ansätze aus der Partizipationsforschung wie dem Ressourcenmodell von Verba et al. (1995, 2001). Reichenbach (1999) beispielsweise verweist in einem seiner Artikel auf die IEA-Studie CIVED, gemäss welcher die Aussagen von Experten zur politischen Bildung in zwei formale Gruppen eingeteilt werden können: „aims that refer to skills, and aims which are content oriented" (ebd.: 567). Erstere können als jene Skills interpretiert werden, die notwendig sind, um sich politisch zu engagieren als beispielsweise in der Lage zu sein, eine eigene Meinung zu formen und diese zu verteidigen oder Zusammenhänge zwischen Politik und Wirtschaft resp. gesellschaftlichen Themen zu analysieren. Letztere „aims" entsprechen dem auch als faktisches Wissen bezeichneten Konzept, also Wissen über politische Systeme und Institutionen wie auch spezifische politische Bereiche wie Innen- oder Aussenpolitik. Wie bereits ausgeführt, können diese beiden Dimensionen um eine dritte ergänzt werden, nämlich das Erwecken politischen Interesses, nicht zuletzt, da politisches Interesse eine Hauptrolle in der Erklärung politischer Partizipation spielt (vgl. Campbell et al. 1960; Galston 2001; Lazarsfeld et al. 1949; Van Deth 2001; Verba et al. 1995, 2001). In der Literatur wird allen voran dem politischen Wissen Bedeutung zugesprochen, wohingegen die beiden weiteren Dimensionen politischer Bildung weniger Beachtung erfahren, trotz der breiten Übereinstimmung, dass – wie bereits erwähnt – politischer Unterricht nicht nur Wissen über Politik und deren Funktion[58] vermitteln soll, sondern auch jene Skills, die zur Partizipation erforderlich sind (vgl. Galston 2004; Gibson/Levine 2003: 21; Kahne et al. 2006: 402; Quintelier 2010: 140; Torney-Puerta 2002). Auch Hart und Atkins (2011) argumentieren ähnlich: „[P]olitical skills facilitate political participation [as] knowing how to participate effectively in the political system may be just as important as in energizing voting (…) as possession of the facts about the political system" (ebd.: 204). Zur Gruppierung und Definition dieser Skills wird auf das Kompetenzmodell von Krammer (2008) zurückgegriffen, der zwischen drei Kompetenzen unterscheidet (ebd.: 7-11):

(1) *Urteilskompetenzen* beinhalten Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zur Beurteilung politischer Entscheidungen, Fragen und Kontroversen in einer unabhängigen, vernünftigen und themen- resp. werteorientierten Art.

[58] Für die direkte und indirekte Wirkung des politischen Wissens auf die politische Beteiligung sei an dieser Stelle auf die Ausführungen in Kapitel 3.1.3 verwiesen.

(2) *Handlungskompetenzen* umfassen Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zur Formulierung der eigenen Position, Erfassung der Positionen anderer und zur Beteiligung an der Lösung politischer, sozialer und wirtschaftlicher Fragen unter Berücksichtigung der eigenen und der Bedürfnisse anderer.

(3) *Sachkompetenzen* schliesslich involvieren Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zum Verständnis und der Entwicklung politischer Begriffe, Kategorien und Konzepte in einer kritischen Art und Weise.

Eine weitere Komponente, die gemäss der Literatur die Partizipationswahrscheinlichkeit erheblich beeinflusst, ist das politische Interesse einer Person (Campbell et al. 1976; Lazarsfeld et al. 1949; Oser/Reichenbach 2000; Van Deth 2001; Verba et al. 1995, 2001).[59] Gemäss Prior (2010: 748f.) stellen politische Interessen ein Teil der politischen Identität einer Person dar. Da sich diese Neigungen insbesondere während der Adoleszenz entwickeln, schlägt der Autor vor, das Augenmerk auf die jüngste Kohorte zu richten, wenn bestrebt wird, diese zu wecken. Nicht nur in Bezug auf das politische Interesse, sondern auch hinsichtlich des Erwerbs politischen Wissens und Skills macht es Sinn, den Fokus auf Jugendliche zu richten. Der Sozialisationsforschung zufolge ist nämlich eine gewisse Entwicklung notwendig, um überhaupt politische Zusammenhänge und Fakten zu verstehen und für die politische Partizipation erforderliche Skills zu entwickeln (Biedermann 2006: 148ff.). Dies ist meist im Alter zwischen 16 und 19 Jahren der Fall (Hart/Atkins 2011). Gleichzeitig dürfen sich junge Menschen zu diesem Zeitpunkt ein erstes Mal an Wahlen und Abstimmungen beteiligen. Und da gemäss dem *Habitual-Voter*-Ansatz diese Form der Partizipation zumindest zu einem gewissen Grad pfadabhängig erfolgt (Plutzer 2002: 42), spielen Sozialisationsbedingungen eine wichtige Rolle. Dazu zählt insbesondere auch die Schule sprich der Unterricht, wo die Jugendlichen mit den Dimensionen *Wissen* (oder *Kenntnisse*), *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* direkt konfrontiert werden. Folglich liegt die Annahme nahe, dass die politische Bildung eine stärkere Wirkung bei jungen Erwachsenen, die sich noch in der Ausbildung befinden, entfaltet als bei älteren Kohorten. Allerdings gestaltet sich die Ermittlung, was schlussendlich konkret im Unterricht an politischer Bildung an die Lernenden weitergegeben wird, als gar nicht so einfach. Ein Indikator für den Einbezug dieser Kompetenzen bieten die Lehrpläne, die für diese Untersuchung auf die drei Dimensionen hin analysiert wurden. Die Hypothese im Hinblick auf den Einfluss politischer Bildung lautet entsprechend:

These 8.1: Je höher der Stellenwert, welcher den Dimensionen politischer Bildung – Kenntnisse, Fertigkeiten und Interesse wecken -, wie sie in den Lehrplänen Eingang finden, eingeräumt wird, desto eher werden sich junge Erwachsene politisch beteiligen, wobei dieser Einfluss direkter oder auch indirekter Natur sein kann.

Aufgrund des zu Beginn des Kapitels beschriebenen Bildungsföderalismus lässt sich vermuten, dass auch die formalen Aspekte der Lehrpläne, welche den politischen Unterricht massgeblich bestimmen

[59] Vergleiche dazu auch Kapitel 3.1.3.

(sollten), wie auch der Kontext eine Rolle spielen könnten. Dazu zählen folgende Gesichtspunkte: Herausgeber/in des Lehrplans (v.a. Schule vs. Kanton), die Struktur des Lehrplans (inkl. Einleitung und allgemeine Hinweise oder nur Fachlehrpläne), Vorhandensein eines zentralen Ziels für den politischen Unterricht, Art und Präzision der Auflistung der Inhalte politischer Bildung[60] sowie der Verweis auf die Rahmenlehrpläne. Darüber hinaus wird vermutet, dass es einerseits sprachregionale Unterschiede geben könnte, andererseits aber auch der Schultyp, sprich ob es sich um eine allgemeinbildende oder eine Berufsfachschule handelt, einen Einfluss hat.

Formale Aspekte

Aufgrund fehlender theoretischer Grundlagen und bisherigen Studien, die diese Aspekte einbeziehen, ist es schwierig, Vermutungen anzustellen, ob und wie sich diese Punkte auf das Partizipationsverhalten auswirken. Allerdings ist davon auszugehen, dass ein umfassend und ausführlich gehaltener Lehrplan dazu führt, dass der politische Unterricht entsprechend detaillierter und gewissenhafter gestaltet sein und sich dadurch der positive Effekt auf die politische Verhaltensweise der Jugendlichen positiver auswirken sollte. In Bezug auf die Herausgeberschaft lassen sich hingegen zwei gegensätzliche Thesen formulieren. Je nach Kanton und Schultyp sind entweder die Schulen selber oder aber die kantonalen Bildungsämter für die Herausgabe der Lehrpläne verantwortlich. Aufgrund der Voraussetzungen und den Vorstellungen von Unterrichtszielen kann davon ausgegangen werden, dass sich Inhalte, der Umfang und die Präzision der Bildungsinhalte je nach Herausgeber unterscheiden. Unklar bleibt aber aus theoretischer Sicht, ob die Schulen selber oder vielmehr die kantonalen Bildungsverantwortlichen die Zielsetzungen aus den Rahmenlehrplänen umfassender in ihre Lehrpläne übernehmen. Einerseits liegt die Vermutung nahe, dass kantonale Lehrpläne – ähnlich wie die nationalen Rahmenlehrpläne – abstrakter formuliert sind und im Hinblick auf die konkrete Umsetzung der Inhalte mehr Handlungsspielraum lassen. Andererseits könnten bei der Erstellung der Lehrpläne seitens der Schulen schulspezifische oder individuelle Einflüsse eine Rolle spielen (Stadelmann-Steffen et al. 2015; Steindorf 2000: 99), wohingegen kantonal herausgegebene Lehrpläne der politischen Bildung im Kanton höhere Priorität und eine damit verbundene stärkere Harmonisierungsbestrebung der Unterrichtsgestaltung einräumen. Dies wiederum könnte für eine ausführlichere und breitere Darlegung politischer Unterrichtsinhalte sprechen. Es lassen sich entsprechend zwei Hypothesen formulieren:

These 8.2: Kantonal herausgebende Lehrpläne sind umfassender formuliert und beziehen die Leitlinien der Rahmenlehrpläne stärker mit ein, was den Einfluss politischer Bildung auf das Partizipationsverhalten positiv beeinflussen sollte.

[60] Die Art der Nennung gibt wieder, ob Inhalte nur in einzelnen Begriffen aufgelistet oder in Form von ganzen Sätzen beschrieben werden. Demgegenüber wird durch die Beurteilung der Präzision eruiert, ob nur indirekt auf gewisse Themenbereiche eingegangen oder ob direkt angeführt wird, was im Unterricht behandelt werden soll.

These 8.3: Von den Schulen herausgegebenen Lehrpläne sind konkreter und umfassender formuliert, was den Einfluss politischer Bildung auf das Partizipationsverhalten positiv beeinflussen sollte.

Sprachregionale Unterschiede

Wie bereits weiter oben beschrieben, liessen sich in Bezug auf den Stellenwert und die Art der Umsetzung politischer Bildung schon seit deren Einführung im 19. Jahrhundert je nach Sprachregion Unterschiede feststellen. Diese lassen sich unter anderem auf wesentliche Unterschiede in den traditionellen Bildungsmodellen der deutsch- und der lateinsprachigen Schweiz zurückführen. Bis heute geniesst denn auch das duale Bildungssystem in der deutschsprachigen Schweiz besonderen Rückhalt, wohingegen in der Romandie der akademischen Bildung höheren Stellenwert eingeräumt wird. Dies lässt sich unter anderem an den Abschlussquoten nach Bildungsgang ablesen wie auch an den Präferenzen für den Besuch einer berufsbildenden resp. allgemeinbildenden Schule.[61] Damit in Übereinstimmung folgert Moser-Léchot (2000) denn auch, dass der Rückhalt für die politische Bildung im Sinne eines allgemeinbildenden Unterrichts insbesondere in der Romandie und dem Tessin stärker ist als in der Deutschschweiz. Daraus wird folgende These abgeleitet:

These 8.4: Der politischen Bildung wird in der lateinischen Schweiz mehr Bedeutung zugesprochen, was zu einem stärkeren Einfluss dieser auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener führt.

Unterschiede in der Umsetzung je nach Bildungstyp

In Bezug auf die Ausbildungstypen lassen sich wesentliche Unterschiede feststellen, insbesondere auch was den zeitlichen Rahmen betrifft. So besuchen Schülerinnen und Schüler von Berufsfachschulen den Fachunterricht nur an ein bis zwei Tagen (je nachdem, ob die Fachschule mit oder ohne Berufsmaturitätsabschluss absolviert wird), wohingegen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an fünf (bis sechs) Tagen in der Woche unterrichtet werden. Gleichzeitig dauert die gymnasiale Ausbildung je nach Kanton bis zu zwei Jahre länger als eine durchschnittliche Lehre. Es ist entsprechend zu erwarten, dass sich Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen aufgrund des höheren zeitlichen Umfangs des Unterrichts ausführlicher mit politischen Themen und Fragen sowie der politischen Aktualität auseinandersetzten können (Hooghe/Dassonneville 2013). Zudem ist anzunehmen, dass die politische Bildung entsprechend umfassender in die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen integriert ist als in den Dokumenten für die Berufsfachschulen. Schliesslich kann die politische Bildung als Teil einer umfassenden Allgemeinbildung verstand werden, was dem Grundverständnis der gymnasialen Ausbildung besonders entspricht. Entsprechend wird folgende Hypothese formuliert:

[61] Siehe hierzu http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html, zuletzt zugegriffen am 09.07.2015.

These 8.5: Der politischen Bildung wird an allgemeinbildenden Schulen mehr Bedeutung zugesprochen, was zu einem stärkeren Einfluss dieser auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener, welche ein Gymnasium besuchen, führt.

Einfluss der Lehrpersonen

Ob und wie allerdings die Vorgaben der Lehrpläne zur politischen Bildung in den tatsächlichen Unterricht einfliessen und schliesslich auch bei den Adressaten, den Schülerinnen und Schülern, ankommen, hängt nicht zuletzt von weiteren Faktoren ab. Quintelier (2010) verweist dabei auf Langton (1969), gemäss welchem die Schulen die politische Partizipation nicht nur direkt durch Lehrpläne fördern, sondern auch indirekt über das Klima in der Klasse, die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Lehrpersonen. Weiter sind auch die Unterrichtsqualität, die Fähigkeiten der Lehrpersonen, deren politische Einstellungen, die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson sowie ein offenes und auf Partizipation ausgerichtetes Klassenraumklima von zentraler Bedeutung, inwiefern politische Inhalte vermittelt werden (Quintelier 2010: 139; Jaros 1973). Vor allem was die Bedeutung der Lehrpersonen im Hinblick auf die Weitergabe politischer Bildungsinhalte betrifft, herrscht in der Literatur ein breiter Konsens (Hahn 1999; Kahne et al. 2006; Massialas 1977; Oser/Reichenbach 2000; Quintelier 2010)[62]. Feldman et al. (2007: 79) heben mit Verweis auf Hess und Posselt (2002) denn auch hervor, dass „[t]hrough deliberative interactions with […] teachers, students are able to glean knowledge about the political process, engage in careful reasoning about policy issues, and practice skills in debate and argumentation“. Demgegenüber stellen sich Hepburn und Napier (1984) die Frage, ob ein stärkerer Fokus auf die politische Bildung im Rahmen der Lehrerausbildung und die damit verbundene Sensibilisierung einen Einfluss auf das politische Wissen und die Haltung der Schülerinnen und Schüler hat, wobei die Befunde zeigen, dass solche Kurse und Empfehlungen tatsächlich den beabsichtigten Effekt auf die Jugendlichen haben. Kahne et al. (2006) können zudem aufzeigen, dass nicht die Vorgaben zum politischen Unterricht per se von Bedeutung sind, sondern vielmehr die Art und Weise, wie die Lehrpersonen davon Gebrauch machen. Entsprechend wird angenommen, dass die Lehrpersonen – als primäre Adressaten der Lehrpläne – in Bezug auf die Art und Weise der Vermittlung der Vorgaben zur politischen Bildung eine zentrale Rolle spielen. So können sich Lehrpersonen und der von ihnen erteilte Unterricht direkt auf Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern auswirken, oder aber indirekt, indem sie den Effekt der Lehrpläne auf das Partizipationsverhalten moderieren:

These 8.6: Je mehr Bedeutung die Lehrperson politischer Bildung einräumt, desto eher wird sich der politische Unterricht positiv auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener auswirken.

[62] Viele Studien richten ihr Augenmerk allerdings weniger darauf, auf welche Art und Weise die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler durch den politischen Unterricht in ihren politischen Kenntnissen und Fertigkeiten beeinflussen, sondern vielmehr auf Unterrichtsmethoden, die für die politische Bildung zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die Ausbildung der Lehrpersonen resp. auf das Fehlen von speziellen Methoden, Ausbildungsgängen oder Ressourcen (Hahn 1999; Hepburn 1987; Hepburn/Napier 1984; Oberle 2011).

These 8.7: Je politisch engagierter die Lehrperson ist, desto eher wird sie dem politischen Unterricht mehr Bedeutung einräumen und entsprechend wird sich der politische Unterricht positiv auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener auswirken.

These 8.8: Je stärker eine Lehrperson den Fokus ihres Unterrichts auf die Vermittlung politischen Wissens und Verstehens richtet, desto eher werden sich junge Erwachsene der entsprechenden Klasse politisch beteiligen.

Exkurs: Funktion der Lehrpläne

Eines der Ziele vorliegender Arbeit ist die systematische Analyse der Lehrpläne im Hinblick auf den Einbezug von für den politischen Unterricht relevanten Inhalten. Auch wenn der Einbezug politischer Themen und Kompetenzen deren tatsächliche Behandlung nicht garantieren kann, handelt es sich bei den Lehrplänen doch um verbindliche Dokumente, die den Unterricht koordinieren. Entsprechend wird im Folgenden auf die Frage eingegangen, was Lehrpläne überhaupt sind resp. welche Funktion sie erfüllen sollen.[63] Gemäss Kiper und Mischke (2004) beinhalten Lehrpläne folgende Elemente:

> „Angabe[n] übergeordneter Ziele (z.B. Bildung, Qualifikation, Kompetenz), Auswahl, Festlegung und Anordnung von fächerübergreifenden und fachspezifischen Inhalten, Angabe des Niveaus, auf dem jeweils Wissen und Können gelehrt und gelernt werden soll, Festlegungen von Methoden und Medien und Wegen zur Überprüfung des Lern- und Unterrichtserfolges (Leistungskontrollen) resp. Evaluation des Unterrichts [und] in der Regel auch Bestimmungen über die Zahl und Verteilung der wöchentlichen Unterrichtsstunden (Stundentafel).“ (Kiper/Mischke 2004: 38)

Die Lehrpläne bilden in ihrer Funktion als Steuerungsinstrumente des Unterrichts ein Bindeglied zwischen dem Unterrichtsgegenstand, den Lernenden sowie gesellschaftlicher und weiterer Institutionen wie dem Staat, der Kirche, der Wissenschaft oder Wirtschaft (ebd.: 39), indem sie dasjenige Wissen wie diejenigen Kompetenzen zusammenfassen, welche die ältere der jüngeren Generation weitergeben möchte. Calderón-Grossenbacher (1998: 102f.) unterscheidet sechs Hauptfunktionen, welche ein solches Dokument zu erfüllen hat:

1. ***Planungsfunktion*** für den Unterricht per se wie auch die Organisation der schulischen Ausbildung, die für die Lehrpersonen wie auch Schulbehörden verbindlich gelten.

2. ***Legitimationsfunktion*** gegenüber der Öffentlichkeit im Hinblick auf die Auswahl von Inhalten und die Gestaltung des Unterrichts

[63] Auf eine ausführliche Diskussion verschiedener Curriculumtheorie sowie der historischen Entwicklung solcher Leitlinie wird an dieser Stelle verzichtet. Für eine detaillierte Darstellung dieser Aspekte sei aber Calderón-Grossenbacher (1998: 85-109) verwiesen.

3. ***Informationsfunktion*** über die Ausbildungsgestaltung

4. ***Koordinations- und Kooperationsfunktion*** auf vertikaler wie horizontaler Ebene, also zwischen den Schulstufen wie auch innerhalber einer Stufe zwischen den Lernenden, den Lehrpersonen, den Eltern sowie Bildungsbehörden

5. ***Verifikations- und Kontrollfunktion*** zur Überprüfung und Evaluation des Unterrichts im Hinblick auf die Lernergebnisse, die Gestaltung des Unterrichts sowie des Lehrerhandelns, aber auch bezüglicher der Lehrmittel

6. ***Innovations- und Stabilisierungsfunktion***, welche im Rahmen allgemeiner Leitideen der Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts und weiteren schulischen Aktivitäten dienen sollen

Ergänzend dazu verweisen Kiper und Mischke (2004: 39) zudem darauf, dass Lehrpläne insofern eine gewisse Bildungsgleichheit gewährleisten, indem sie einerseits für alle Lehrpersonen verbindliche Lehr- wie auch Lernziele festlegen und andererseits auf die Sicherstellung abzielen, dass alle Schülerinnen und Schüler ein vergleichbares Niveau an Wissen und Kompetenzen erreichen. Dabei kann grob zwischen zwei Formen von Lehrplänen unterschieden werden: Ein Minimallehrplan nimmt obige Funktionen wahr, gestattet den Lehrpersonen aber gleichzeitig hinsichtlich der Art der Umsetzung und den genauen Zielsetzungen einen gewissen Freiraum (vgl. Petterssen 1992: 221). Demgegenüber zeichnet sich ein Maximallehrplan durch einen umfassenden Einbezug von Bildungs- und Lernzielen wie inhaltlichen Vorgaben aus, wobei den Lehrpersonen die Aufgabe zufällt, eine adäquate Auswahl für den Unterricht zu treffen (Calderón-Grossenbacher 1998: 103). Die Ausarbeitung der Lehrpläne obliegt entweder den staatlichen Behörden – in der Schweiz aufgrund des Bildungsföderalismus entsprechend den kantonalen Bildungsverantwortlichen – oder kann von den Schulen selber wahrgenommen werden. Gemäss Möller (1969: 34) trägt erstere Zuständigkeit zur „Vereinheitlichung des Wissens und Könnens aller gleichaltrigen Schüler derselben Schultype [sic!] eines Staates“ bei. Letztere hingegen hat den Vorteil, dass die jeweilige Schule resp. das verantwortliche Lehrerteam in Eigenverantwortung unabhängiger und situationsspezifischer entscheiden kann, was in den Lehrplänen berücksichtigt werden soll und was nicht (Kiper/Mischke 2004: 40).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei Lehrplänen um „eine staatliche Willenserklärung hinsichtlich […] der prinzipiellen Aufgaben und Ziele des Unterrichts an öffentlichen Schulen“ (Calderón-Grossenbacher 1998: 107) handelt, die gleichermassen „a) fachspezifische Sachkenntnisse und Fertigkeiten, b) die Lernbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen [und] c) die sich ständig verändernden, gesellschaftlichen Gegebenheiten“ (ebd.) berücksichtigen sollen.

3.2.2 Politisch-Institutionelle und kulturell-historische Ansätze

Hinsichtlich des politischen Systems werden insbesondere die Ausbildung des Wahlsystems, das Parteiensystem, Form und Ausmass der direkten Demokratie oder die Konfession respektive der Katholizismus als einflussreiche Faktoren politischen Verhaltens genannt (Wolfinger/Rosenstone 1980; Jackman 1987; Powell 1986, Wernli 1998; Blais/Dobrzynska 1998; Stadelmann-Steffen/Freitag 2009). Da sich Studien in diesem Bereich fast ausschliesslich darauf beschränken, Zusammenhänge zwischen erwähnten Institutionen und der Beteiligung an Wahlen zu untersuchen, soll die vorliegende Arbeit auch hier einen Beitrag zur Partizipationsforschung leisten, indem deren Wirkung auf die Beteiligung an weiteren institutionellen wie informellen Aktivitäten untersucht wird.[64]

Ausprägung des Wahl- und Parteiensystems

Eine der Standardannahmen lautet, dass ein proportionales Wahlsystem zu einer vergleichsweise leicht höheren Beteiligung führt (Powell 1980; Jackman 1987; Blais/Carty 1991). Da die Bürgerinnen und Bürger diese Wahlverfahren als fairer empfinden, seien sie eher gewillt, an Wahlen teilzunehmen. Gleichzeitig würde ein Verfahren nach dem Prinzip des Proporzes die Anzahl der zur Wahl stehenden Parteien erhöhen, wodurch die Teilnahme für die Wahlbevölkerung aufgrund einer grösseren Auswahlmöglichkeit attraktiver werde. Schliesslich gestalten sich Wahlen in proportional geregelten Wahlkreisen wettbewerbsreicher, was den Anreiz der Parteien, Wähler zu mobilisieren verstärkt (Norris 1997). Ähnliche Ergebnisse präsentierte eine Studie des *International Instituts for Democracy and Electoral Assistance* IDEA von 1997, die den Einfluss des Wahlsystemtyps auf die Stimmbeteiligung in 81 Ländern untersuchte. Die Schlussfolgerung dieser Studie lautet, dass die Wahlbeteiligung in Systemen mit proportionalen Wahlverfahren die Beteiligung vergleichsweise höher ist. Nohlen (2009: 424) bemerkt dazu, dass dieser Zusammenhang allerdings auch durch den höheren Grad des Parteienwettbewerbs in Systemen, wo nach Proporz gewählt wird, beeinflusst sein kann. Auf die Bedeutung der Wettbewerbsfähigkeit und die damit verbundene stimulierende Wirkung verweisen andere Autoren gleichermassen (Wernli 1998; Blais/Dobrzynoska 1998; Powell 1986). Zwar gilt für die Nationalratswahlen in allen Kantonen dasselbe Wahlsystem, nämlich ein proportionales Verhältniswahlsystem, auch Proporz genannt (Bühlmann/Freitag 2006: 19). Faktisch werden aber die Nationalratssitze in denjenigen Kantonen, welche aufgrund verhältnismässig geringer Bevölkerungszahlen nur über einen Sitz in der Grossen Kammer verfügen, nach dem so genannten Majorz vergeben. Die Räte werden dann nicht via Listen gewählt, sondern es gewinnt diejenige kandidierende Person den Sitz, die über die Mehrheit der Stimmen verfügt. Entsprechend kann de facto zwischen Proporz und einem Quasi-

[64] Da sich der Fokus der Arbeit aber primär auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen individuellen Ressourcen und dem politischen Unterricht auf der einen und dem politischen Partizipationsverhalten junger Erwachsener auf der anderen Seite richtet, werden die kantonalen Indikatoren als Kontrollvariablen behandelt und entsprechend keine konkreten Thesen bezüglich deren Wirkung auf die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen formuliert.

Majorz unterschieden und gleichzeitig vermutet werden, dass dieser Unterschied sich auch auf die Wahlbeteiligung auswirken kann.

Eine weitere Ausprägung des Wahlsystems, das die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen erhöht, betrifft die Wahlpflicht. Lijphart (1997) zitiert in seinem Artikel *Unequal Participation: Democracy's Unresolved Dilemma* eine Reihe von Studien, in denen auf die beteiligungssteigernde Wirkung von obligatorischer Wahlbeteiligung hingewiesen wird (vgl. Gosnell 1930; Tingsten 1937; Powell 1980; Jackman 1987; Jackman/Miller 1995; Franklin 1996). Nicht nur die Androhung von nachträglichen Sanktionen bei Nicht-Beteiligung, sondern auch die Verinnerlichung bestimmter zur Partizipation notwendiger Fähigkeiten sowie das dadurch erwachsenes Interesse an der Politik führen gemäss Pateman (1970) zu einer höheren Beteiligung bei Wahlen und Abstimmungen. Stadelmann-Steffen und Freitag (2009: 164f.) zeigen beispielsweise auf, dass die Schaffhauser Bevölkerung[65] im Vergleich zu anderen Kantonen sich stärker für politische Themen interessiert und ein höheres Informationsniveau aufweist.

Klassisch werden Parteiensysteme anhand struktureller Merkmale wie der Anzahl Parteien, der Grösse, der ideologischen Entfernung zwischen den Parteien sowie deren Beziehung unter einander und zum politischen System insgesamt unterschieden (Nohlen 2009: 61f.).Wie bereits erwähnt wird insbesondere der Kompetitivität unter den Parteien einen Einfluss auf die Stimmbeteiligung zugeschrieben. Entscheidend dafür ist vor allem die Anzahl der vertretenen Parteien, die bei proportionalen Wahlsystemen unter anderem von der Wahlkreisgrösse abhängt, da Proporzeffekte zuungunsten kleiner Parteien bei kleinen Wahlkreisen abnimmt. Daraus folgt die Annahme, dass die Wahlbeteiligung mit dem Fragmentierungsgrad des Parteiensystems ansteigt (Blais/Dobrzynska 1998: 248; Bühlmann/Freitag 2006: 19). Ein letzter Faktor, auf welchen in der Literatur hingewiesen wird, ist das Ausmass der Polarisierung eines Parteiensystems. Diesbezüglich wird davon ausgegangen, dass das Vorhandensein von starken Parteien an den Polen eine positive Wirkung auf die Wahlbeteiligung habe (Crepaz 1990; Norris 2004; Bühlmann/Freitag 2006: 20).

Direkte Demokratie

Aufgrund der Bedeutung, die dem (halb-)direktdemokratischen politischen System der Schweiz zugeschrieben wird, haben sich einige Studien mit dem Einfluss des Ausmasses direkter Demokratie auf das individuelle Verhalten der Bürgerinnen und Bürger beschäftigt und dabei auch das politische Beteiligungsverhalten eingeschlossen. Kriesi und Wisler (1996) kommen zum Schluss, dass das Vorhandensein direktdemokratischer Institutionen das Repertoire sozialer Bewegungen beeinflusst, auch wenn bestimmte Bewegungen unterschiedlich davon profitieren können. So wird die Öffentlichkeit, und nicht nur die Politiker, im Rahmen von Unterschriftensammlungen oder einer Kampagne mit der

[65] Der Kanton Schaffhausen kennt als einziger Schweizer Kanton eine Wahlpflicht, die bei Nichtbeteiligung mit einer nachträglichen Geldbusse sanktioniert wird.

entsprechenden politischen Frage konfrontiert. Gleichzeitig werden die Kosten für andere radikale Formen kollektiver Handlungen vergleichsweise, was das Konfliktpotential verringern kann. Stutzer und Frey können in ihrer Studie nachweisen, dass Bürgerinnen und Bürger aus Kantonen mit stärker ausgeprägtem direktdemokratischem System insgesamt zufriedener mit ihrer Lebenssituation sind (Stutzer/Frey 2000). Sowohl Wernli (2001) wie auch Baglioni (2007) stellen einen positiven Einfluss direkter Demokratie auf das politische Engagement fest. Gemäss Baglioni (2007: 91f.) werden in politischen Systemen, in denen die Hürden hinsichtlich des Gebrauchs direktdemokratischer Systeme tief sind, Bürgerinnen und Bürger stärker ermutigt, diese auch zu nutzen. Gleichzeitig ist ein grösseres Interesse an der Politik und darin, sich in politischen Themen einzubringen, erkennbar. Wernli (2001: 115-120) untersucht, ob die Wahlbeteiligung in Kantonen mit „direkterer" Demokratie, namentlich in den Deutschschweizer Kantonen, gegenüber den Westschweizer Kantonen mit eher „repräsentativem" politischem System höher ist. Dabei beobachtet er einerseits eine tendenziell tiefere Beteiligung in den französischsprachigen Kantonen und andererseits, dass auch das Wahlsystem eine signifikante Rolle spielt: Nach dem Mehrheitsprinzip oder nach Proporz mit Quorum geregelte Wahlsysteme beeinflussen die Beteiligung an Wahlen negativ. Stadelmann-Steffen und Freitag (2009) vergleichen in einem Artikel die Trade-off-Hypothese von Linder (2005)[66] mit der jüngeren US-amerikanischen Forschung, die einen positiven wechselseitigen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen in einer Demokratie postuliert, und zwar durch den Lerneffekt im Rahmen der angewandten direkten Demokratie (vgl. Hajnal/Lewis 2003, Lacey 2005, Smith 2001, Tolbert et al. 2001). Die empirische Analyse von Daten aus verschiedenen Schweizer Kantonen stützen Linders These, wobei allerdings auch Form und Ausprägung der Bürgerbeteiligung eine Rolle spielen (Stadelmann-Steffen/Freitag 2009). In eine ähnliche Richtung zielen die Ergebnisse von Möckli (2007). Er stellt fest, dass die politische Beteiligung tendenziell in denjenigen Demokratien höher ist, in denen weniger Abstimmungen durchgeführt werden. Zudem weist er auf den negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl Abstimmungen und der Partizipation sowohl in Kalifornien wie auch in der Schweiz hin, was ihn zum Schluss bringt, dass die Möglichkeit zur Einflussnahme am politischen Prozess in plebiszitären direkten Demokratien zwar grösser ist als in weniger direktdemokratischen Systemen, allerdings auf Kosten einer hohen Wahl- und Abstimmungsbeteiligung.

Ob und wie sich der Grad direkter Demokratie auf die politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener auswirkt, wurde bisher jedoch nicht untersucht. In Anlehnung an die Trade-off-These von Linder (2005) und die Erkenntnisse von Wernli (2001) kann in Bezug auf junge Erwachsene angenommen werden, dass ein hoher Grad an Demokratie sowohl partizipationsfördernd wie auch hemmend wirken kann, insbesondere was die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen anbelangt.

[66] Gemäss dieser These wirkt sich das Vorhandensein und die Nutzung ausgeprägt direktdemokratischer Rechte sich negativ auf die Beteiligung an Wahlen. Zwar erlauben direktdemokratische Instrumente die direkte Mitsprache der Bürgerinnen und Bürgern im Hinblick auf politische Fragen und Entscheidungen. Gleichzeitig würden dadurch die Entscheidungsgewalt der gewählten exekutiven und legislativen Kräfte und damit auch der Akt der Wahl an Bedeutung verlieren (vgl. Linder 2005: 313ff.).

Kulturell-institutionelle Ansatz: Konfession bzw. Katholizismus

Wie bereits oben erwähnt, ist einer der häufig genannten Einflussfaktoren auf der institutionellen Ebene im Schweizer Kontext der Anteil von Katholiken in einem Kanton, zurückgehend auf die Auseinandersetzung zwischen den katholisch-konservativ und den protestantisch-liberal geprägten Kantonen während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Seit dieser Zeit wird in den Wahlen die Verteidigung des Katholizismus und der damit verbundenen christlichen Werte gesehen, was die Bevölkerung der katholischen Kantone zusätzlich mobilisieren und entsprechend die Wahlbeteiligung erhöhen soll (Freitag 2005; Altermatt 1989; Linder 2005). Diese positive Auswirkung des Katholikenanteils konnte denn auch in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden (Freitag 2005; Wernli 1998; Bühlmann/Freitag 2006; Stadelmann-Steffen/Freitag 2009).

4 Fallauswahl, Datenerhebung und Operationalisierung

Ziel der vorliegenden Doktorarbeit ist die Untersuchung individueller, aber auch kontextueller Einflüsse, insbesondere der politischen Bildung, auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener. Entsprechend müssen für die Analyse dieser Wirkungsweisen sowohl auf der Ebene der Individuen sprich jungen Erwachsenen wie auch kontextueller Ebene Daten vorliegen. Wie der Überblick in Kapitel 2.2 und 2.3 zeigt, ist die Datenlage diesbezüglich für den Schweizer Kontext sehr übersichtlich. Nur wenige Studien richteten ihr Augenmerk bisher auf das politische Engagement der jüngsten Generation, wobei die Zielgruppe dieser Untersuchungen meist unter 18-jährige Jugendliche bildeten. Dazu zählen die IEA-Studien, die die politische Bildung und das politische Engagement von 15- bis 16-jährigen Jugendlichen ländervergleichend betrachten (vgl. Biedermann et al. 2010; Torney-Purta 2002; Torney-Purta et al. 2001), oder die im Rahmen des NCCR Democracy durchgeführte Studie zum politischen Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen zwischen 13 und 17 Jahren (Kunz 2011). Die vorliegende Arbeit ihren richtet Fokus jedoch auf junge Erwachsene, die bereits das 18. Lebensjahr erreicht haben (oder kurz davor sind) und damit vom gesamten Angebot politischer Partizipationsformen, also auch der Wahl- und Stimmbeteiligung, Gebrauch machen können. Folglich kommen jene Datensätze, welche diesen Studien zugrundeliegen, für diese Untersuchung nicht in Frage. Es existieren zweifellos auch Untersuchungen, deren Zielgruppe junge Erwachsene darstellen. So werden jährlich alle Rekruten sowie in einer ergänzenden Studie weitere 2‘000 nicht wehrpflichtige Männer und Frauen in ihrem 20. Lebensjahr im Rahmen der so genannten ch-x-Studien zu verschiedenen Aspekten ihres schulischen, beruflichen und sozialen Umfelds sowie ihren Meinungen, Ansichten und Zukunftsperspektiven befragt. Allerdings spielt der Bereich Politik hierbei nur eine untergeordnete Rolle. Darüber hinaus hat das Schweizer Kompetenzzentrum für die Sozialwissenschaften FORS in Zusammenarbeit mit dem Staatsekretariat für Bildung und Forschung 2012 den Bericht CH@YOUPART zur politischen Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz herausgegeben (Rothenbühler et al. 2012), für welchen 1‘360 junge Schweizerinnen und Schweizer befragt wurden. Auch die beiden grossangelegten Studien Vox[67] und Selects[68] (Swiss Election Studies), die nach Abstimmungen resp. Wahlen durchgeführt werden, beziehen die jüngste Kohorte mit ein, wobei die Fallzahlen für die Altersgruppe durchwegs klein sind. Die Daten der ch-x-, der CH@YOUPART- sowie der Vox- resp. Selects-Studien kommen aus mehreren Gründen für vorliegende Untersuchung nicht in

[67] Die Vox-Analysen zielen darauf ab, Motive und Argumente der Stimmbevölkerung hinter deren Abstimmungsentscheiden sowie deren Kenntnisse und Einschätzungen zu den Vorlagen zu analysieren. Dafür werden im Anschluss an jede Abstimmung auf Bundesebene 1‘500 Stimmberechtigte befragt. Durchgeführt werden die Befragungen von gfs.bern, die Analyse erfolgt abwechslungsweise durch die Institute für Politikwissenschaften an den Universitäten Bern, Zürich und Genf. (Quelle: http://www.ipw.unibe.ch/forschung/vox_analysen/index_ger.html) [letzter Zugriff: 26.06.2016].

[68] Im Gegensatz zu den Vox-Analysen zielt Selects auf die Erhebung des Wahlverhaltens der Schweizer Bevölkerung an den alle vier Jahre stattfindenden nationalen Wahlen von National- und Ständerat. Das 1995 ins Leben gerufene Projekt wird von verschiedenen Schweizer Universitäten getragen und vom SNF unterstützt. Für die Untersuchung des Wahlverhaltens werden im Anschluss an die eidgenössischen Wahlen jeweils unter der Leitung des FORS telefonische und Online-Befragungen durchgeführt, wobei nebst Daten zum Wahlentscheid selber auch Daten zur Mobilisierung vor den Wahlen, zum politischen Interesse, zur Parteiennähe, zu politischen Kenntnissen und Einstellungen, zum sozialen Engagement sowie demografische Angaben erhoben werden. (Quelle: http://forscenter.ch/de/our-surveys/selects/project/) [letzter Zugriff: 26.06.2016].

Frage. Erstens wurden diese Studien zwar in wenigstens drei Landesteilen durchgeführt, enthalten aber für einige der Kantone zu kleine Samples, als dass sie ein wenigstens einigermassen repräsentatives Bild auf kantonaler Ebene wiedergeben. Zweitens integriert zumindest ein Teil der Studien weder detailliertere Fragen zum politischen Engagement der jungen Erwachsenen noch zum politischen Interesse und der politischen Aktivität des Umfelds. Letzterem Aspekt wird jedoch in der vorliegenden Arbeit ebenfalls grosse Bedeutung für das Partizipationsverhalten der Jugendlichen selber zugesprochen. Schliesslich lassen diese Daten keine Verknüpfung zum Kontext politischer Bildung, sprich zu den Klassen und Schulen zu, in welchen der politische Unterricht stattfindet, worin das Hauptargument für die Erhebung neuer Daten gesehen wird.

Im Hinblick auf die politische Bildung als Kontext liegen für die Schweiz mit Ausnahme einzelner Fallstudien keine Daten vor, die eine Überprüfung des Einflusses politischer Bildung, wie sie im Unterricht weitergegeben wird, erlauben würden. Weder wurden Lehrpläne systematisch auf den Stellenwert und den Umfang politischer Bildung hin untersucht, noch Lehrpersonen mit dem Ziel befragt, deren Antworten mit dem tatsächlichen politischen Verhalten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen. Entsprechend ist auch hier eine Lücke zu schliessen, indem eigene Daten erhoben werden. Auf kantonaler Ebene hingegen wird auf bereits bestehende Daten zurückgegriffen, da einerseits die benötigten Daten vorliegen und diese Ebene andererseits nur kontrollierenden Charakter einnimmt. Im Folgenden soll nun beschrieben werden, wie die der Dissertation zugrundliegenden Daten[69] erhoben wurden, beginnend mit der Fallauswahl und der Datenerhebung auf der individuellen Ebene, gefolgt von der Vorgehensweise zur Erhebung der Daten auf den Kontextebenen – Klassen und Kantone.

4.1 Individualebene: Schülerinnen und Schüler

4.1.1 Fallauswahl

Die Zielgruppe bilden 18-jährige oder ältere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Berufsschülerinnen und Berufsschüler im letzten Schul- beziehungsweise Ausbildungsjahr.[70] Die Untersuchung dieser jungen Erwachsenen bietet sich zur Schliessung der erläuterten Forschungslücken besonders an. Einerseits haben sie das 18. Lebensjahr bereits erreicht, sind also gemäss Verfassung politisch mündig und können vom gesamten Partizipationsspektrum Gebrauch machen. Das bringt den Vorteil mit sich, dass nicht auf Fragen zum hypothetischen, künftigen politischen Engagement zurückgegriffen werden muss. Gleichzeitig sind sie nach wie vor im Bildungsprozess und profitieren daher potentiell noch von

[69] Die Daten auf Individualebene sowie der Lehrpersonen wurden im Rahmen des Lehrstuhlprojekts „Jugend und Gesellschaft“ unter der Leitung von Prof. Dr. Isabelle Stadelmann-Steffen am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bern erhoben, wobei die Autorin der Doktorarbeit wesentlich an allen Schritten der Datensammlung, von der Rekrutierung, über die Durchführung der Interviews bis hin zur Bereinigung der Daten mitgearbeitet hat. Die Analyse der Lehrpläne erfolgte durch die Autorin in Eigenregie.

[70] Mit dieser Eingrenzung wird ein grosser Teil der 18-19-Jährigen in der Schweiz abgedeckt. Eine dritte (relativ kleine) Gruppe von Jugendlichen, die einen anderen Weg einschlagen (z.B. eine andere weiterführende Schule) wird damit jedoch nicht erreicht.

der Vermittlung politisch relevanter Themen im Schulunterricht (auf Sekundarstufe II). Auf Grund der Zeitnähe können sie ausserdem präziser über die konkrete Ausgestaltung des erteilten politischen Unterrichts Auskunft geben. Schliesslich stellt diese Phase auch aus sozialisationstheoretischer Sicht einen wichtigen Lebensabschnitt dar, da zu diesem Zeitpunkt die politische Sozialisation ihre stärkste Wirkung entfaltet. In diesem entwickeln die Jugendlichen ihre politischen Interessen, bilden sich politische Meinungen und sammeln die ersten Partizipationserfahrungen, welche ihr weiteres politisches Verhalten prägen.

Zudem bietet die Befragung von Schulklassen methodische Vorteile gegenüber telefonischen und anderen auf Stichproben junger Erwachsener beruhenden Befragungsmethoden. Zum einen dürfte die Rekrutierung dieser Alterskohorte über Schulen und Klassen am ehesten gelingen.[71] Zum anderen ist nur durch die Anbindung an Klassen die Möglichkeit gegeben, die Schülerinnen und Schüler mit Informationen über ihre Lehrperson zu verknüpfen.

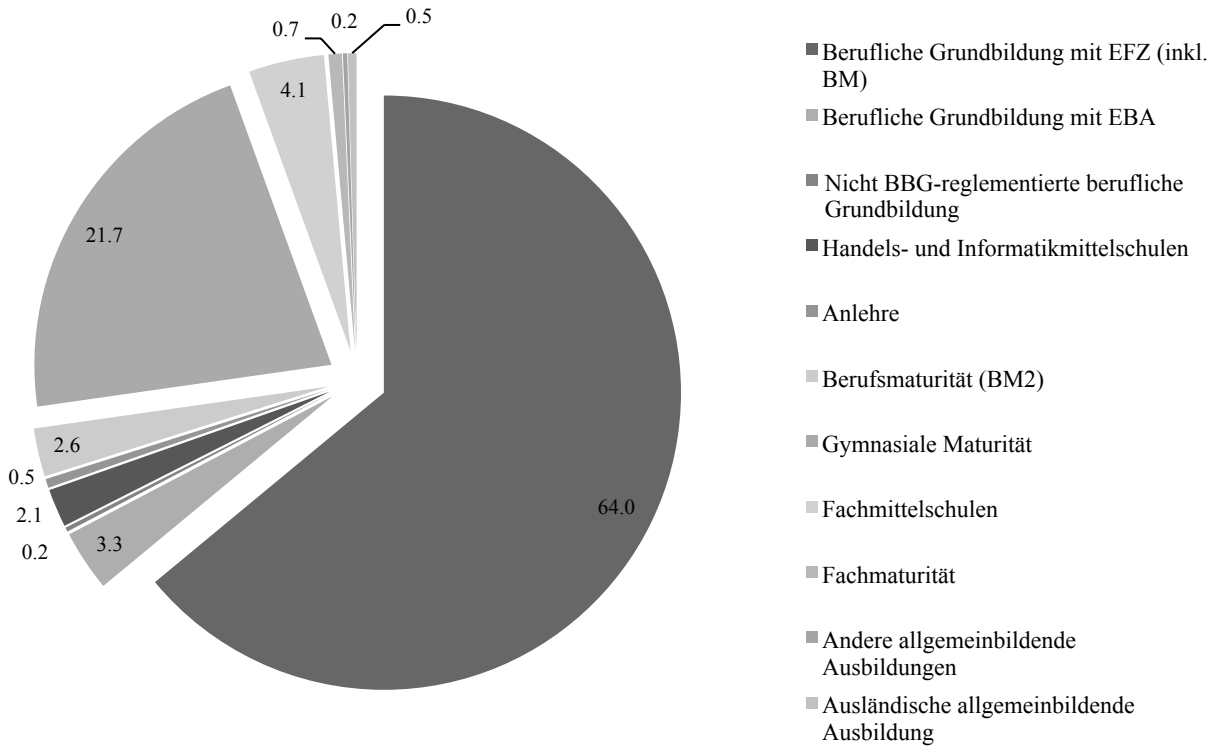
4.1.2 Rekrutierung von Schulen und Klassen

Die Rekrutierung der zu befragenden Schulklassen stellte eine zentrale Herausforderung des geplanten Projekts dar. Dabei standen – idealerweise – folgende Ziele im Zentrum:

- Es sollen Klassen in möglichst allen 26 Kantonen, mindestens aber in 20 Kantonen befragt werden.
- Das Sample soll eine vertiefte Analyse bzw. einen Vergleich der Deutschschweiz und der Romandie zulassen.
- Die ausgewählten Klassen sollen sich möglichst gleichmässig auf Gymnasien und Berufsschulen verteilen. Zwar bildet diese Vorgehensweise die tatsächliche Verteilung über die Schultypen auf Sekundarstufe II nicht direkt ab, da insgesamt nach wie vor die Mehrheit der Jugendlichen eine Berufslehre absolviert und entsprechend eine Berufsfachschule besucht (vgl. Abbildung 4.1). Der Vergleichbarkeit und Übersicht halber zielt das Projekt aber nicht auf den Einbezug aller möglichen Ausbildungsmöglichkeiten auf Sekundarstufe II ab, sondern richtet den Fokus auf die beiden am häufigsten gewählten Formen – gymnasiale Ausbildung und die Absolvierung einer Lehre. Dabei werden unterschiedliche Ausbildungsgänge für beide Schultypen abgedeckt und erfasst, jedoch kann angesichts der grossen Vielfalt (insb. im Bereich der Berufsbildung) kein repräsentatives Abbild der verschiedenen Ausbildungsschwerpunkte und Berufe angestrebt werden. Pro Kanton sollen im Minimum sechs Klassen befragt werden.

[71] Die Rekrutierung von jungen Befragten etwa in telefonischen Umfragen erweist sich als zunehmend problematisch. Gründe sind die schwierige Erreichbarkeit etwa auf Grund fehlender Festanschlüsse und Eintragungen ins Telefonbuch sowie eine unterdurchschnittliche Teilnahmebereitschaft.

Abbildung 4.1: Verteilung der Lernenden, 2012/2013



Bemerkung: Quelle: BfS 2014, www.bfs.admin.ch, zuletzt zugegriffen am 22.07.2014.

Wie in Umfrageprojekten üblich, musste damit gerechnet werden, dass zwischen der idealen Klassenstichprobe und dem tatsächlich realisierbaren Sample gewisse Abweichungen entstehen können. Es ist wichtig zu erwähnen, dass diese das Projekt nicht gefährden. Zwei Punkte sind hervorzuheben:

- Die *Repräsentativität* des Samples ist für das Gelingen des geplanten Projekts nicht von zentraler Bedeutung. Das primäre Ziel ist es, Zusammenhänge zwischen individuellen und kontextuellen Faktoren und dem jugendlichen Partizipationsverhalten aufzuzeigen. Demgegenüber geht es nicht darum, repräsentative Anteile jugendlicher Beteiligung für Kantone oder Schulen zu berechnen. Während für Letzteres ein repräsentatives Sample in Bezug auf Kantone und Schulen unabdingbar wäre, ist dies in Bezug auf die Analyse von Zusammenhängen weit weniger wichtig. Abweichungen vom geplanten Sample gefährden deshalb nicht das zentrale Vorhaben des Projekts, sondern hätten lediglich Einschränkungen in Bezug auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zur Folge.
- Eine genügend grosse Fallzahl auf Ebene der Kantone und Schulen ist eine wichtige Voraussetzung für die Anwendung statistischer Methoden. Allerdings lassen sich Anforderungen bezüglich Fallzahlen unter Anwendung von Mehrebenenmodellen relativieren (siehe Kapitel 5.2).

Für die Rekrutierung der Klassen wurde nach einer so genannten „Top-Down"-Strategie vorgegangen. Als erstes kontaktierte die Projektleitung die Bildungsverantwortlichen der Kantone, um sie über das geplante Projekt zu informieren. Mit Ausnahme des Kantons Thurgau erklärten sich alle Kantone bereit, an der Befragung teilzunehmen. In Zusammenarbeit mit den Bildungsverantwortlichen wurde das weitere Vorgehen geplant. Einige Kantone wie Bern oder Genf wählten in der Folge die Schulen, in welchen die Befragungen durchgeführt werden sollen, selber aus. Andere Kantone empfahlen den Rektoren die Teilnahme an der Umfrage. Einige der kleineren Kantone wie beispielsweise die Kantone Appenzell Inner- und Ausserrhoden, Uri oder Glarus verfügen hingegen lediglich über ein Gymnasium und/oder eine Berufsfachschule, wodurch sich eine Auswahl erübrigte. Insgesamt wurden schliesslich 279 Klassen in 85 Schulen befragt, was eine Stichprobe von 4'423 Schülerinnen und Schülern ergibt, wovon 2'223 ein Gymnasium und 2'200 eine Berufsfachschule besuchen.

4.1.3 Auswahl des Erhebungsinstruments

In der Sozialforschung stehen verschiedene Methoden zur Datenerhebung zur Verfügung. Unterschieden wird dabei primär zwischen Interviews, Beobachtungen, Inhaltsanalysen sowie „nicht-reaktiven" Messverfahren (vgl. Schnell et al. 1993: 123), wobei sich diese einerseits in den Reaktionen resp. Veränderungen, die die Instrumente bei den untersuchten Objekten (unwillentlich) hervorgerufen werden, anderseits im Grad der Standardisierung der Datenerhebungstechnik unterscheiden (ebd.: 325f.). Da die Untersuchung darauf abzielt, anhand von quantitativen Analysemethoden möglichst valide und verallgemeinerbare Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und dem politischen Partizipationsverhalten zu berechnen, wurde die Befragung als zielführendstes Erhebungsinstrument ausgewählt. Diese Methode erlaubt es nicht nur, eine grosse Anzahl an Beobachtungen einzubeziehen, sondern gestaltet sich sowohl in der Konstruktion des Messinstruments wie auch in der Auswertung und Bereinigung der Daten einfacher. Entsprechend gilt die Befragung denn auch „nach wie vor als das Standardinstrument empirischer Sozialforschung bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich" (ebd.: 328, vgl. auch Kaase et al. 1983: 17). Vielfach wird daher insbesondere das standardisierte Interview aufgrund der vergleichsweise einfachen Erstellung und Durchführung als „Königsweg der Sozialforschung" (Diekmann 2003: 371; Schnell et al. 1993: 327) bezeichnet, das aus heutigen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Analysen nicht wegzudenken ist. Befragungen können entweder mündlich oder schriftlich durchgeführt werden. Für die Erhebung der Daten für die vorliegende Untersuchung wurde eine schriftliche Gruppenbefragung unter Anwesenheit eines Instruktors gewählt. Diese Methode erlaubt einerseits die gleichzeitige Befragung mehrerer Personen – also ganzer Schulklassen –, eignet sich gemäss Diekmann (2003: 440) daher sehr gut für deren Durchführung in Institutionen wie Schulen. Andererseits ist sie mit geringerem Aufwand und Kosten verbunden als persönliche Interviews. Weitere Vorteile gegenüber mündlichen Befragungen sind gemäss Schnell, Hill und Esser (1993:

367f.), dass so Interviewerfehler vermieden werden können, die Antworten ehrlicher seien und die Anonymität besser gewährleistet wäre. Die Anwesenheit eines Untersuchungsleiters und die Durchführung der Befragung in den Klassenzimmern minimieren zudem häufig mit postalisch versandten, schriftlichen Befragungen in Verbindung gebrachte Probleme[72]. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, auf Verständnisfragen oder Unklarheiten zu reagieren.

4.1.4 Datenerhebung

Durchführung

Die Datenerhebung auf Individualebene erfolgte durch einen 20-seitigen Fragebogen[73], der entweder in ausgedruckter oder elektronischer Form[74] sowie in den drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch vorlag. Die Befragung selber erfolgte in den meisten Fällen in den Klassenzimmern, unter Anwesenheit einer Person des Projektteams[75], die einerseits mittels eines vorgegebenen Instruktionstextes den Ablauf erklärte, andererseits für allfällige Unklarheiten oder Fragen zur Verfügung stand. In einigen Fällen wurde die Umfrage jedoch auf ausdrücklichen Wunsch der Schule oder des Kantons[76] ohne Anwesenheit des Projektteams durchgeführt. Den Schülerinnen und Schülern stand für die Beantwortung der Fragen maximal eine Lektion von 45 Minuten zur Verfügung, wobei der Grossteil den Fragebogen in ungefähr 30 Minuten ausgefüllte.

Der Fragebogen

Der Fragebogen dient einerseits der Erfassung politischer Beteiligungsformen, andererseits sollen darin mögliche individuelle Erklärungsfaktoren dieses Partizipationsverhaltens erfragt werden[77]. Den Empfehlungen der Literatur (Moosbrugger et al. 2012: 68; Möhring/Schlütz 2010: 109) folgend beginnt die Umfrage mit zwei so genannten Eisbrecherfragen[78], einfachen Einstiegsfragen, die von allen

[72] Dazu zählen die fehlende Kontrolle darüber, in welcher Situation und von wem der Fragebogen schlussendlich ausgefühlt wird, die Gefahr der Selbstselektion oder eine hohe Ausfallquote (vgl. Diekmann 2003: 439ff.; Schnell et al. 1993: 367ff.).

[73] Bei dem im Anhang angefügten Fragebogen handelt es sich um die deutsche Version für die Befragung an Gymnasien. Der Fragebogen für die Berufsfachschüler/innen unterscheidet sich allerdings nur insofern, als die Frage zum Schwerpunktfach durch eine zum Berufszweig, in welchem sie die berufliche Grundbildung absolvieren, ersetzt wurde sowie zusätzlich gefragt wurde, ob die Lernenden parallel die Berufsmittelschule besuchen (vgl. Anhang 4).

[74] Die Auswahl, in welcher Form der Fragebogen ausgefüllt werden soll, oblag den Schulen resp. den Lehrpersonen. Es wurden 67.9 % in ausgedruckter Form und 32.1 % elektronisch ausgefüllt.

[75] Das Projektteam unter der Leitung von Prof. Dr. Stadelmann-Steffen setzte sich nebst der Autorin aus vier Hilfsassistentinnen und -assistenten sowie weiteren Assistierenden des Instituts für Politikwissenschaft zusammen, wobei letztere lediglich für einige Befragungen in der italienischsprachigen Schweiz eingesetzt wurden.

[76] Im Kanton Genf wie auch im Kanton Appenzell Ausserrhoden sowie an der Berufsfachschule Uri führten die Lehrpersonen die Befragung in Eigenregie durch, wobei die Umfrage jeweils elektronisch beantwortet wurde.

[77] Vgl. Fragebogen in Anhang 4.

[78] Die erste der beiden Eisbrecherfrage erkundigt sich danach, wie oft der oder die Befragte Freunde trifft, die zweite betrifft das allgemeine Vertrauen in die Mitmenschen (siehe auch Fragebogen im Anhang).

Befragten beantwortet werden können (sollten). Der zweite Frageblock bezieht sich auf das politische Interesse der jungen Erwachsenen, die Häufigkeit, mit welcher politische Themen mit dem sozialen Umfeld diskutiert werden sowie die Nutzung verschiedener Medien, um sich über das politische Geschehen zu informieren. Anschliessend folgen verschiedene Fragen zum politischen Partizipationsverhalten. Gestützt auf die Definition von Kaase und March (1979: 42), wonach politische Partizipation all jene freiwillige Aktivitäten von Bürgerinnen und Bürgern umfasst, welche auf eine Einflussnahme auf das politische Geschehen abzielen, wird ein breites Spektrum an politischen Aktivitäten miteinbezogen resp. erfragt. Dies erlaubt nicht zuletzt Rückschlüsse darüber, ob sich junge Erwachsene tatsächlich generell seltener am politischen Prozess beteiligen oder ob sie sich nicht vielmehr einfach anders, d.h. eher in unkonventioneller, nicht-institutionalisierter Art engagieren (Eden/Roker 2002; Quintelier 2010). Zudem können so auch Schülerinnen und Schüler ohne Schweizer Staatsbürgerschaft einbezogen werden sowie Jugendlicher, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. Diesen jungen Erwachsenen steht zwar nicht das ganze Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten, aber doch gerade die informelleren Beteiligungsarten zur Verfügung. In der Auswahl der im Fragebogen einbezogenen Formen politischer Beteiligung lehnt sich das Forschungsvorhaben einerseits an van Deth et al. (2007)[79], andererseits an Spannring et al. (2008)[80] an, ergänzt um spezifisch schweizerische direktdemokratische Partizipationsformen wie die Beteiligung an Abstimmungen, Referendums- und Initiativkampagnen. Insgesamt wurden die Schülerinnen und Schüler nach der Beteiligung an 17 Aktivitäten gefragt, wobei es sich bei vieren um konventionelle Formen handelt, welche nur volljährigen Schweizer Bürgerinnen und Bürgern offenstehen (Beteiligung an Wahlen, Abstimmungen resp. Gemeindeversammlungen sowie Unterschreiben von Initiativen und/oder Referenden). Die übrigen Beteiligungsmöglichkeiten reichen von der Kontaktierung einer Politikerin oder eines Politikers über das Sammeln von Unterschriften für eine Initiative oder ein Referendum, den Besuch öffentlicher Veranstaltungen zu einem politischen Thema, politisch motivierten Boy- resp. Buykotts bis hin zur Teilnahme an einer Demonstration sowie diversen Online-Formen politischer Aktivität. Der vierte Block beinhaltet Fragen zu politischen Überzeugungen und Einstellungen, u.a. die eigene Verortung auf der Links-Rechts-Achse, die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit oder das Vertrauen in und die Zufriedenheit mit politischen Institutionen. Darauf folgt eine Batterie an Fragen zur sozialen Aktivität, genauer ob und wie die Befragten sich in Vereinen und Organisationen engagieren. Der sechste Teil der Umfrage widmet sich dem politischen Wissen[81], bestehend aus einer Frage zur Selbsteinschätzung im Hinblick auf das politische Verständnis, gefolgt von sechs Wissensfragen (vgl. Tabelle 4.1).

---

[79] Die Studie *Citizenship, Involvement, Democracy* (CID) untersuchte eine Reihe von Partizipationsformen, die sowohl institutionalisierte wie auch nicht institutionalisierte Handlungen als auch darüber hinausgehende Beteiligungsformen wie politisch motiviertes Konsumverhalten oder die Beteiligung am Arbeitsplatz oder im Familienleben umfassten (van Deth et al. 2007).

[80] In der vergleichenden Jugendstudie EU@YOUPART wurde ebenfalls ein breites Spektrum von Partizipationsmöglichkeiten miteinbezogen, angefangen bei der Beteiligung oder bewussten Abstinenz von Wahlen auf verschiedenen Ebenen, über Protestaktionen bis zur Mitgliedschaft in einer Reihe von Organisationen (Spannring 2008: 55-57).

[81] Politische Bildung kann in eine Input- und Output-Dimension unterteilt werden, wobei das politische Wissen als sogenannter „Output“ durch Wissensfragen, der „Input“ durch Fragen zu den Erfahrungen im Unterricht und der Unterrichtsmethoden der Lehrperson erhoben werden soll. Dabei stützt sich das vorliegende Forschungsvor-

Tabelle 4.1: Fragen zum politischen Wissen

Frage	Antwortmöglichkeiten
Wer hatte für das Jahr 2013 das Amt des/r Bundespräsident/in inne?	(A) Doris Leuthard (B) Didier Burkhalter (C) Maya Graf (D) Ueli Maurer
Wie viele Unterschriften werden benötigt, damit eine Volksinitiative auf eidgenössischer Ebene zustande kommt?	(A) 10'000 Unterschriften (B) 50'000 Unterschriften (C) 100'000 Unterschriften (D) 500'000 Unterschriften
Welche Länder sind Mitglieder der Europäischen Union?	(A) Frankreich (B) Norwegen (C) Finnland (D) Irland (E) Fürstentum Liechtenstein (F) Grossbritannien
Wer war 2012 in den USA Präsidentschaftskandidat der Republikaner?	(A) Paul Ryan (B) John Kerry (C) Mitt Romney (D) John McCain
Ein Land hat eine sinkende Geburtenrate und eine steigende Lebenserwartung. Welches der folgenden Probleme muss in diesem Zusammenhang gelöst werden?	(A) Neubau von Schulen (B) Finanzierung von Renten (C) Bekämpfung von Kriminalität und Gewalt (D) Neubau von Sozialwohnungen
Die Regierung hat die Steuern auf Gewinne aus Finanzinvestitionen gesenkt und die Steuern auf Löhne erhöht. Eine grosse Gruppe protestiert mit Schildern vor den Regierungsgebäuden. Die Protestierenden sind wahrscheinlich …	(A) Leute mit grossen Sparkonten (B) Aktionäre (C) Arbeitslose, die Sozialleistungen beziehen (D) Fabrikarbeiter

Bemerkung: Bei den ersten vier Fragen handelt es sich um durch die Autorin formulierte Fragen, die beiden letzten Fragen entstammen dem Fragebogen des Projekts „IP 10 (Phase II): Mediatization of political attitudes: Becoming a democratic citizen in a multi-media environment“ im Rahmen des NCCR Democracy in Anlehnung an die IEA-Studie Civic Education von 1999.

Im darauffolgenden Abschnitt richtet sich der Fokus auf den schulischen Kontext. Nebst einigen Fragen zur momentanen Ausbildung wird erfasst, ob und wie sich die Schülerinnen und Schüler bereits auf schulischer Ebene politisch oder sozial engagiert haben, wie die Lehrpersonen den politischen Unterricht gestalten, welche politischen Themen behandelt und welche Fertigkeiten erlernt wurden. Der letzte Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit soziodemografischen Angaben – Jahrgang, Geschlecht, Migrationshintergrund der Befragten wie ihrer Eltern, Wohnsituation –, dem sozioökonomischen Hintergrund – zusammengesetzt aus dem Bildungsgrad und der Beschäftigungssituation der

haben auf die Vorgehensweise von Klöti und Risi (1991) einerseits und die Civic Education Studie (Oser/Biedermann 2003) andererseits.

Eltern sowie der finanziellen Situation während der Kindheit – wie auch Fragen zum sozialen Umfeld. Letztere beinhalten nebst dem Verhältnis zu den Eltern auch, ob und wie sich die Eltern und die engsten Freunde politisch engagieren und die Verortung des Vaters und der Mutter auf der Links-Rechts-Achse. Abschliessend erfolgen noch zwei Fragen zur Religiosität und eine Batterie von vier Fragen zur Kontrolle sozial erwünschten Antwortverhaltens.

Beim vorliegenden Fragebogen handelt es sich um ein standardisiertes Erhebungsinstrument, da er hauptsächlich aus geschlossenen Fragen besteht. Für diesen Typ von Fragen sind die Antwortkategorien vorgegeben, wobei sich die Befragten – hier die Schülerinnen und Schüler – jeweils für eine der Alternativen entscheiden müssen. Der Vorteil geschlossener Fragen besteht darin, dass für alle an der Umfrage teilnehmenden Personen die gleiche Interviewsituation gilt, was zu einer besseren Vergleichbarkeit der Daten führt (vgl. Schnell et al. 1993: 330). In einigen Fällen wie beispielweise bei der Frage nach der Beschäftigungssituation der Eltern oder der Nationalität der/s Befragten resp. der Eltern werden so genannte Hybrid- oder halboffene Fragen eingesetzt, was es den jungen Erwachsenen erlaubt, nicht in den aufgelisteten Alternativen enthaltene Antworten zu ergänzen. Zur Vermeidung von Missings, sprich nicht-beantworteten Fragen, wurde allen Fragen um ein „weiss nicht"-Kategorie ergänzt. Der Grossteil der Fragen verlangt nur nach einer Antwort, für einen geringen Teil besteht die Möglichkeit von Mehrfachantworten, auf welche im Fragebogen aber ausdrücklich hingewiesen wird.

Der Fragebogen lag für die Untersuchung in insgesamt acht Varianten vor. Da die Umfragebögen entweder von Hand oder am Computer ausgefüllt werden konnten, wurde der Fragebogen einerseits mittels der Erfassungssoftware TeleForm[82] für die ausgedruckten Versionen in den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch erstellt. Die Online-Fragebogen hingegen wurden nur in zwei Sprachen, Deutsch und Französisch, formuliert, und zwar mit Hilfe des für akademische Zwecke kostenlosen und einfach handzuhabenden Tools „Soscisurvey"[83], das zum einen über eine grosse Auswahl an möglichen Fragetypen verfügt und zum anderen die erhobenen Daten einfach und effizient in für die Datenanalyse geeignete Formate umwandelt. Aufgrund der Durchführung der Befragung an Gymnasien wie auch Berufsfachschulen, die sich in Bezug auf Fragen zur Ausbildung unterscheiden, wurde für alle beschriebenen Versionen jeweils eine Vorlage für beide Schultypen – Gymnasien und Berufsfachschulen – erstellt.

[82] Die Erfassungssoftware TeleForm ermöglicht die Erstellung von Fragebogen und Formularen, die anschliessend an die Beantwortung eingescannt werden können. Der Scanner erkennt dabei sowohl Ankreuzfelder wie auch manuelle Eingaben automatisch, die wiederum in beliebige Datenbankformate (u.a. XLS, SPSS, CSV) übertragen werden können (vgl. http://www.electricpaper.de/produkte/teleform.html) [letzter Zugriff: 26.06.2016].
[83] Siehe www.soscisurvey.de.

Tabelle 4.2: Aufbau des Fragebogens

Themenfelder	Schwerpunkte
Einstiegsfragen	Freunde treffen Vertrauen in Mitmenschen
Politisches Engagement	Politische Interesse Diskussionshäufigkeit politischer Themen Information über das politische Geschehen
Politische Aktivität	Beteiligung an Wahlen Nähe zu Parteien Beteiligung an Abstimmungen Partizipation an weiteren institutionalisierten Beteiligungsformen Unkonventionelle politische Partizipation
Politische Überzeugungen und Einstellungen	Verortung auf der Links-Rechts-Achse Einschätzung der eigenen politischen Wirksamkeit Bürgerpflicht Vertrauen in politische und Ordnungsinstitutionen Zufriedenheit mit der Schweizer Politik Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern Einstellungen gegenüber der Geschlechtergleichstellung
Soziales Engagement	Aktivität in verschiedenen Vereinen und Organisationen
Politisches Wissen	Selbsteinschätzung des politischen Verständnisses Politisches Wissen und Verständnis
Schulischer Kontext	Momentane Ausbildung Soziale und politische Aktivitäten im Rahmen der schulischen Ausbildung Gestaltung des politischen Unterrichts Behandlung verschiedener Themen im politischen Unterricht Erlernte Fertigkeiten im Rahmen politischen Unterrichts
Soziodemografie	Jahrgang Geschlecht Migrationshintergrund des/der Befragten Migrationshintergrund der Eltern Wohnsituation Angaben zur Wohngemeinde
Sozioökonomischer Hintergrund	Ausbildung der Eltern Beschäftigungssituation der Eltern Finanzielle Verhältnisse im Elternhaus
Soziales Umfeld	Verhältnis zu den Eltern Politisches Interesse und politische Aktivität der Eltern Politisches Interesse und politische Aktivität des Freundeskreises Verortung der Eltern auf der Links-Rechts-Achse
Weitere Fragen	Religionszugehörigkeit Religiosität Soziale Erwünschtheit[84]

[84] Am Schluss der Umfrage wurden vier Fragen gestellt, welche der Kontrolle sozialer Erwünschtheit dienen. Eine der Problematiken von Befragungen insbesondere in der psychologischen Forschung oder in den Sozialwissenschaften besteht denn auch, dass es aufgrund von so genannt sozial erwünschten Antwortverhaltens zu Verzerrungen kommen kann, die wiederum zu einer Abschwächung, Abwertung oder Moderation der geschätzten Zusammenhänge führen können (Kemper et al. 2012; Stocke/Hunkler 2004). Diese Fragen stammen aus einer von Winkler et al. (2006) entwickelten Skala, die den Grad sozial erwünschten Antwortens von Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern messen soll. Im Rahmen dieser Arbeit kann aus Gründen der Komplexität und des Umfangs der Studie das Konzept sozial erwünschten Antwortens aber nicht weiter berücksichtigt werden.

4.1.5 Operationalisierung

Abhängige Variablen

Das zu erklärende Phänomen, das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener, umfasst wie im vorangegangenen Kapitel nicht nur die Beteiligung an Abstimmungen und Wahlen, sondern auch weitere institutionalisierte wie auch unkonventionelle Aktivitäten. Insgesamt wurde die Teilnahmehäufigkeit an 17 verschiedenen Partizipationsformen erhoben[85]. Es stellt sich daher die Frage, wie das Partizipationsverhalten untersucht werden soll. Nebst der Analyse von separaten Modellen für jede einzelne Form politischer Aktivität wäre auch die Zusammenfassung aller Ausprägungen in einer Variable, bspw. durch Aufaddierung oder die Bildung eines Mittelwerts, möglich. Erstere Option hat den Vorteil, dass Unterschiede in der Art und Weise der Partizipationsart berücksichtigt werden können. So unterscheidet sich beispielweise der politisch motivierte Boykott von der aktiven Beteiligung an einer politischen Kampagne stark in puncto zeitlichem Aufwand, wohingegen für eine Spende grössere finanzielle Mittel notwendig sind als für die Beteiligung an Wahlen oder Abstimmungen. Eine simple Aufaddierung aller Beteiligungsformen würde solche Unterschiede ignorieren. Gleichzeitig vernachlässigt ein additiver Index auch die Unterscheidung in konventionelle und unkonventionelle Partizipation, was dazu führt, dass Jugendliche unter 18 Jahren resp. ohne Schweizer Pass automatisch schlechter abschneiden. Die Untersuchung von 17 separaten Modellgruppen hingegen ist insbesondere aufgrund der grossen Anzahl an erklärenden Variablen auf drei Ebene mit grossem Aufwand verbunden und birgt die Gefahr der Unübersichtlichkeit. Entsprechend wird sowohl auf erstere wie auch letztere Methode verzichtet. Stattdessen werden mittels einer explorativen Faktorenanalyse[86] ähnliche Aktivitäten in so genannten Faktoren zusammengefasst. Eine solche Vorgehensweise erlaubt eine Variable, indem jene Aspekte, welche in ihren Merkmalen weitestgehend übereinstimmen, also auf denselben Faktor laden, zusammengefasst werden. Für die vorliegende Analyse wurde entsprechend eine solche Faktorenanalyse durchgeführt, aus welcher insgesamt acht Faktoren extrahiert wurden. Zwei der Faktoren konnten aufgrund der tiefen Ladungen aller Partizipationsformen ausgeschlossen werden. Die übrigen sechs Faktoren laden jeweils auf mindestens zwei politische Aktivitäten ausrei-

[85] Hierbei wurde die Parteiaktivität nicht miteinbezogen, da dieses Engagement stärker als Ressource oder Mobilisierungsort für weitere Partizipationsformen denn als politische Partizipation im engeren Sinn verstanden wird. Wie weitere Formen sozialen Engagements wird die parteipolitische Aktivität als im Sinne von sozialem resp. politischem Kapital als Ressource erachtet, die das weitere politische Engagement positiv beeinflusst.

[86] Die Faktorenanalyse ist ein methodisches Verfahren zur Reduktion von Variablen. Es wird dabei grundsätzlich zwischen zwei Verfahrensweisen unterschieden, der konfirmatorischen Analyse zur Überprüfung von Annahmen sowie der explorativen Analyse, welche auch als strukturentdeckende Methode bezeichnet wird (vgl. Hildebrandt 2015: 48). Im Vordergrund steht dabei, aus einer Korrelationsmatrix Faktoren und Beziehungen zwischen Variablen zu extrahieren. Für die vorliegende Untersuchung wird dabei auf eine so genannte polychoric-Korrelationsmatrix zurückgegriffen, die die Durchführung der Faktoranalyse für kategorial skalierte Variablen erlaubt (vgl. dazu Holgado et al. 2010). Zur besseren Interpretation der Faktoren, d.h. der klareren Unterscheidung der Faktorladungen werden die Ergebnisse der Analyse rotiert, ein orthogonales Rotationsverfahren zur Anwendung kommt, bei welchem die Faktoren unkorreliert bleiben. Zur zusätzlichen Verbesserung der Ergebnisse wird anschliessend eine Promax-Rotation durchgeführt, mit dem Ziel, „bei möglichst maximalen Hochladungen die Nebenladungen in die Nähe von Null zu bringen“ (Manhart/Hunger 2008: 13, Online unter: http://www.statistik.lmu.de/~helmut/seminar_0809/H2.pdf [letzter Zugriff: 17.10.2016]).

chend stark[87]. Diese sechs Partizipationsfaktoren wurden für die Zusammenhangsanalysen verwendet, wobei jeweils für jeden Faktor eigene Modelle berechnet wurden. Damit kann einerseits berücksichtigt werden, ob die Partizipationsformen alters- und nationalitätsunabhängig für alle jungen Erwachsenen zugänglich sind, andererseits ist der Einbezug von sechs unterschiedlichen Beteiligungstypen überschaubarer als die Durchführung von Analysen zu allen 17 politischen Aktivitäten, die im Fragebogen Beachtung finden. Im Folgenden sollen die Faktoren genauer beschrieben werden.[88]

Konventionelle Partizipation

Der erste Faktor wird als konventionelle Partizipation bezeichnet und umfasst die traditionellen und in der Literatur am häufigsten mit politischer Beteiligung in Verbindung gebrachten politischen Formen politischer Teilhabe, nämlich die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung. Konkret wurde die Beteiligung an den beiden Partizipationsformen mittels zweier Fragen erfasst:

„Wahlen finden je nach Ebene alle vier bis fünf Jahre statt. Haben Sie bereits an eidgenössischen, kantonalen oder lokalen Wahlen teilgenommen?“
„Haben Sie bereits an eidgenössischen, kantonalen oder lokalen Abstimmungen teilgenommen?“

Beantwortet werden konnten die beiden Fragen mittels vier Antwortmöglichkeiten[89]: (a) *ja*, (b) *nein*, (c) *bin nicht stimm- resp. wahlberechtigt* sowie (d) *weiss nicht*.

Wie bereits mehrfach erwähnt stehen diese beiden Partizipationstypen nur jenen jungen Erwachsenen offen, die sowohl bereits das 18. Lebensjahr erreicht haben wie auch über die Schweizer Staatsbürgerschaft verfügen. Entsprechend werden für die Modelle, die den Zusammenhang zwischen individueller

[87] Vgl. Anhang 1, Tabelle A.2.
[88] Für die Bezeichnung der ersten drei Partizipationsformen wird auf die Begriffe „konventionell“ und „unkonventionell“ zurückgegriffen, obwohl in der Literatur mehrfach darauf verwiesen wird, dass es sich dabei um überholte Bezeichnungen handelt, da sich vor allem die milderen Formen der Beteiligungsarten wie Initiativen oder Referenden unterschreiben oder Boykotte geringen Ausmasses eingebürgert haben und nicht als unkonventionell im ursprünglichen Sinn bezeichnet werden können (Gundelach 1995). Alternativ werden verschiedene Termini vorgeschlagen. Gundelach beispielweise greift auf den Begriff „Grass-Root-Activities“ zurück, unter welchem er all jene Partizipationsformen subsumiert, die nicht institutionell geregelt sind. Ekman und Amna (2012) schlagen hingegen eine Unterscheidung zwischen „parliamentary“ und „extra-parliamentary“ vor, wobei sich erstere vor allem auf die die Beteiligung an Wahlen bezieht. Demgegenüber unterteilt Norris die verschiedenen Aktivitäten nach deren Fokus in bürgerorientierte und ursachenorientierte Handlungen, wobei erstere vor allem parteipolitische Aktivitäten und die Teilnahme an Wahlen betreffen, letztere hingegen alle jene Partizipationsmöglichkeiten mit einbeziehen, welche mit Fokus auf spezifische Themen, Probleme oder Sachverhalte ergriffen werden. Da diese Vorschläge die verschiedenen Handlungsoptionen durchwegs in lediglich zwei Kategorien unterteilen, sich aus der Faktorenanalyse aber sechs Partizipationsformen extrahieren lassen, wird der Einfachheit halber einerseits auf die von Barnes und Kaase verwendeten Begrifflichkeiten „konventionell“ und „unkonventionell“ zurückgegriffen und andererseits auf Bezeichnungen, welche gemäss Literatur und eigener Einschätzungen die jeweilige Art der Beteiligung am besten umschreiben.
[89] Da die überwiegende Mehrheit der Befragten zum Befragungszeitpunkt nicht älter als 20 Jahre war, also das Stimmrechtsalter erst vor kurzem erreicht hat, wurde lediglich erhoben, ob der oder die Jugendliche bereits an einer Wahl oder Abstimmung auf lokaler, regionaler oder eidgenössischer Ebene teilgenommen habe und nicht ermittelt, wie oft dies bereits der Fall war, im Gegensatz zu den übrigen Fragen, wo zusätzlich zwischen einmaliger und mehrmaliger Beteiligung unterschieden wurde.

und kontextueller Voraussetzungen und der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen untersuchen, nur Schülerinnen und Schüler einbezogen, die politisch mündig, sprich 18 Jahre alt und Schweizer Bürgerinnen resp. Bürger, sind (N=3256).

Institutionell-konventionelle Partizipationsformen

Nebst Wahlen und Abstimmungen existieren in der Schweiz noch weitere institutionalisierte Formen politischer Partizipation, mittels welcher Bürgerinnen und Bürger mehr oder weniger direkt auf den politischen Prozess Einfluss nehmen können und für deren Ausübung politische Mündigkeit vorausgesetzt wird. Konkret handelt es sich dabei um die Teilnahme an Gemeindeversammlungen[90] und die Unterzeichnung von Volksinitiativen und Referenden. Zusammengefasst werden diese beiden Aktivitäten unter der Bezeichnung „institutionell-konventionelle Partizipation", da sie einerseits institutionell geregelt sind und dieselben Voraussetzungen wie für die klassische konventionelle Partizipation gelten (Unterzeichnung einer Initiative oder eines Referendums resp. die Sammlung von Unterschriften), andererseits einen ebenfalls stark institutionalisierten Politikbestandteil, nämlich politische Organisationen resp. Kampagnen, betreffen (Spende an politische Organisation oder Kampagne). Erfragt wurden diese beiden Formen mittels folgender Fragen:

„Ausser Wahlen und Abstimmungen gibt es noch andere Möglichkeiten sich politisch zu beteiligen. Wie oft haben Sie bereits ...

... eine Initiative oder ein Referendum unterschrieben?
... selber Unterschriften gesammelt?
... Geld an eine politische Organisation oder für eine politische Kampagne gespendet?"

Für die Beantwortung der Fragen standen jeweils fünf Antwortkategorien zur Auswahl: (a) *ja, mehrmals*, (b) *ja, einmal*, (c) *nie*, (d) *bin nicht stimmberechtigt* resp. (e) *weiss nicht*[91]. In den Modellen zu diesen Partizipationsmöglichkeiten wurde jeweils für die politische Mündigkeit – also die Erreichung des 18. Lebensjahres sowie die Schweizer Nationalität – kontrolliert, da mindestens eine Aktivität nicht von der politischen Mündigkeit abhängig ist (N=4421).

[90] Die Teilnahme per se setzt nicht voraus, dass der oder die Jugendliche bereits 18 Jahre alt ist und die Schweizer Nationalität besitzt, allerdings sind jüngere Personen und Teilnehmende ohne Schweizer Pass nicht stimmberechtigt, d.h. können am eigentlichen politischen Entscheidungsprozess nicht teilnehmen.
[91] Für die Frage zum Item „Unterzeichnung einer Initiative oder eines Referendums" stand eine zusätzliche Antwortkategorie zur Auswahl, nämlich „bin nicht stimmberechtigt", da nur Unterschriften von Personen gültig sind, die sowohl das Stimmrechtsalter erreicht haben und Schweizer Bürger/innen sind.

Unkonventionelle Partizipation

Der nächste Faktor lädt auf drei politische Aktivitäten besonders stark, die in der Literatur den klassischen unkonventionellen oder so genannten *Grass Roots Activities* zugeordnet werden (vgl. u.a. Barnes/Kaase 1979; Gundelach 1995): Teilnahme an Demonstrationen, Besuch öffentlicher Veranstaltungen zu einem politischen oder sozialen Thema sowie das Tragen politischer Botschaften. Da diese Beteiligungsformen allen jungen Erwachsenen unabhängig von Alter und Nationalität offen stehen, beschränken sich die Antwortmöglichkeiten für diesen Partizipationstypus wie auch für die folgenden drei Formen auf vier Kategorien: (a) *mehrmals*, (b) *einmal*, (c) *nie* resp. (d) *weiss nicht*.

Politikernahe Partizipation

Die vierte Untergruppe politischer Aktivitäten trägt – als bestmögliche Annäherung an die auf diesen Faktor ladenden Items – Bezeichnung „Politikernahe Partizipation", wobei darunter Beteiligungsformen fallen, welche einen mehr oder weniger direkten Kontakt zu einer Politikerin oder einem Politiker beinhalten. Dazu zählen nebst der Kontaktierung eines Politikers oder einer Politikerin der Besuch einer von einem Jugendparlament oder -rat organisierten Veranstaltung sowie der Besuch einer Gemeindeversammlung. Der Bezug oder die Nähe zur Politikerin resp. zum Politiker ist zwar nur für erstere Partizipationsform klar ersichtlich, allerdings kommt es auch im Rahmen der beiden anderen Beteiligungsarten zu einem direkten Kontakt zwischen Bürgern und Politikern. Veranstaltungen von Jugendparlamenten zielen denn auch grösstenteils auf einen Austausch zwischen Politikern und Jugendlichen zu politischen, insbesondere jugendrelevanten Themen ab. Demgegenüber werden an Gemeindeversammlungen politische Entscheidungen unter Anwesenheit der Gemeindepolitiker getroffen, wobei diesen oftmals Diskussion zwischen den Gemeindevertretern und der Bevölkerung vorausgehen.

Politischer Konsum

Der fünfte Faktor bezieht sich auf eine Partizipationsform, welche zwar nicht neu ist, aber in der politischen Forschung erst seit kurzem auch als politische Aktivität wahrgenommen wird (vgl. Stolle/Hooghe 2004). Das so genannte politische Konsumverhalten setzt sich primär aus politisch motiviertem Boy- resp. Buykott zusammen. Bei ersterer Form handelt es sich um den Verzicht auf den Kauf oder die Nutzung eines Artikels oder einer Dienstleistung, oftmals aus Protest gegen den Hersteller, bspw. aufgrund nicht vertretbarer Arbeits-, Herstellungs- oder Vertriebsbedingungen. Zweitere Form beschreibt das Gegenteil, nämlich den bewussten Kauf einer Ware oder die vorsätzliche Nutzung bestimmter Dienstleistungen, zum Beispiel der Kauf von Max-Havelar-Produkten.

Online-Partizipation

Jüngere Studien haben gezeigt, dass Jugendliche oftmals gar nicht so apolitisch sind wie vermutet, sondern ihre politische Bedürfnisse und Ansichten über andere Kanäle zum Ausdruck bringen als ältere Stimmbürgerinnen und -bürger. Dabei wird vorwiegend auf die Bedeutung sozialer Medien und des Internets im Allgemeinen verwiesen, welche gerade aus dem Alltag junger Erwachsener nicht mehr wegzudenken sind. Zudem begünstigen die sich stetig weiterentwickelnden Kommunikationstechnologien und -programme diese Formen politischer Aktivität und tragen dazu bei, dass sie vermehrt benutzt werden und deren Bedeutung wächst. Entsprechend wurden in der Befragung auch solche Aktivitäten einbezogen, die unter dem Begriff der Online-Partizipation zusammengefasst werden können. Konkret handelt es sich um folgende vier Fragen:

„Wie oft haben Sie bereits …

… einen Artikel mit politischem Inhalt geschrieben (z.B. Blogeintrag)?
… sich an einer politischen Diskussion im Internet beteiligt?
… einer Facebook-Gruppe aus politischen, ethischen oder Umweltgründen beigetreten?
… Emails oder Links mit politischem Inhalt weitergeleitet?“

Im nächsten Abschnitt richtet sich der Fokus auf die erklärenden individuellen Einflussgrössen, sprich es wird aufgezeigt, auf welche Art und Weise die latenten Ressourcen-Konzepte operationalisiert werden, beginnend mit den sozioökonomischen Ressourcen.

Erklärende Variablen

Da es sich bei den meisten Variablen sowohl auf individueller wie auch kontextueller Ebene um nominal skalierte Variablen[92] handelt, die aufgrund des nicht-metrischen Skalierungsgrades nicht direkt in die Regressionsmodelle einbezogen werden können, ist ein Zwischenschritt erforderlich, genauer die Recodierung der Variablen in binäre Dummy-Variablen. Erst diese Transformation erlaubt es, nominal resp. ordinal skalierte Variablen in die Regressionsmodelle aufzunehmen. Andernfalls lassen sich die Regressionskoeffizienten für diese erklärenden Variablen kaum interpretieren, da im Falle von nominal skalierten Prädiktoren weder die Abstände noch eine Reihenfolge der einzelnen Kategorien bestimmt werden kann, sondern nur ob Merkmale übereinstimmen oder nicht (Gehring/Weins 2004: 35). Merkmalsausprägungen ordinal skalierter Variablen liegen zwar in einer Reihenfolge vor, aber auch hier sind die Abstände nicht näher definierbar. Diese Voraussetzungen erschweren die Interpretation der Regressionskoeffizienten, da es sich bei den Werten, die den Ausprägungen zuordnet werden, um mehr oder weniger zufällige Kodierungen, also nicht um reelle Zahlen, handelt. Entsprechend die

[92] Aufgrund des Einschlusses von Missings (vgl. Kapitel 5.3) in je einer separaten Kategorie handelt es sich bei den erklärenden Variablen mit wenigen Ausnahmen um nominal skalierte Variablen, auch wenn die ursprüngliche Variable, also jene ohne die Kategorie für fehlende Werte, ordinal skalierter Natur war.

Effekte bei einem Anstieg einer erklärenden Variable um eine Einheit kaum beurteilt werden. Die Umwandlung von kategorialen Variablen in Dummy-Variablen umgeht dieses Problem, in dem für jede Kategorie ein Dummy gebildet wird, also ein dichotomer Prädiktor mit den Ausprägungen 0 und 1 (0 = *liegt nicht vor*, 1 = *liegt vor*). Diese Variablen können nun ohne weiteres ins Regressionsmodell integriert werden, wobei immer eine Merkmalsausprägung als Referenzkategorie weggelassen wird. Die Effekte der einzelnen Dummy-Variablen auf die zu erklärende Variable werden schliesslich im Vergleich zur Referenzkategorie interpretiert[93]. Wenn nicht anders erwähnt, fungiert jeweils die tiefste Kategorie als Referenz.

Sozioökonomische Ressourcen

Beim ersten Bündel handelt es sich um Ressourcen, die sich aus dem sozioökonomischen Status ergeben. Wie in Kapitel 3.2.1 erläutert, wird hierfür nicht der sozioökonomische Status (SES) der Befragten selber, sondern derjenige der Eltern erfasst, da die Schülerinnen und Schüler grösstenteils noch stark von ihrem Elternhaus abhängig sind resp. unterstützt werden. Klassischerweise setzt sich der SES aus drei Komponenten zusammen: dem Bildungsgrad, der beruflichen Stellung und der finanziellen Situation. Erster Bestandteil wurde direkt über die Frage nach dem höchsten schulischen Abschluss beider Eltern erhoben, wobei die ursprünglichen sieben Kategorien in je drei Kategorien zusammengefasst wurden: *tiefe Bildung* (keine Ausbildung, Primarschule, obligatorische Schule), *mittlere Bildung* (Berufslehre, Mittelschule, Lehrerseminar, höhere Berufsausbildung) sowie *hohe Bildung* (Fachhochschule, Universität). Als vierte Kategorie wurde eine „Missing"-Kategorie ergänzt, die alle fehlenden Werte und „weiss nicht"-Antworten beinhaltet (vgl. Kapitel 5.3 zum Umgang mit Missing). Die berufliche Stellung der Eltern wurde per se nicht erfragt, es wurde lediglich eine Frage zur Erwerbstätigkeit beider Elternteile gestellt, die zur Operationalisierung der beruflichen Stellung herangezogen wird. Die insgesamt zehn zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten wurden in einer Variablen zusammengefasst, wobei diese vier Kategorien[94] umfasst. Die letzte den sozioökonomischen Status umschreibende Variable berücksichtigt die finanzielle Situation. Klassischerweise wird diese Komponente über das Haushaltseinkommen erhoben. Erfahrungsgemäss wird die Frage nach dem Einkommen oftmals nicht beantwortet. Zudem ist davon auszugehen, dass mindestens ein Teil der Schülerinnen und Schüler nicht genau weiss, wie viel ihre Eltern verdienen. Entsprechend wird hier auf eine Frage des ch-x-Fragebogens (Bertossa et al. 2008) zurückgegriffen, die nach der finanziellen Situation während der Kindheit fragt. Dabei standen vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: sehr

[93] Vgl. https://www.uibk.ac.at/econometrics/einf/kap03_dummy.pdf [letzter Zugriff: 06.07.2016].
[94] Es handelt sich dabei um folgende Kategorien: Vollzeit/Teilzeit, zu Hause (arbeitslos, pensioniert, Hausfrau/-mann) sowie andere Situation (verstorben, Weiterbildung) integriert, sowie eine Missing-Kategorie.

bescheiden, bescheiden, gut und sehr gut. Ergänzt wurde die Variable für die vorliegende Arbeit wiederum um eine Missing-Kategorie[95].

Zusätzlich zur Operationalisierung aller Bestandteile des SES, wurde eine weitere Variable gebildet, die den sozioökonomischen Hintergrund widerspiegeln soll. Hierfür wurden allerdings nur die finanzielle Situation während der Kindheit sowie der Bildungsgrad der Eltern berücksichtigt, nicht aber die Erwerbstätigkeit der Eltern. Diese gibt lediglich wieder, ob jemand arbeitet, nicht aber in welcher Position, was eigentlich ausschlaggebend für die Ermittlung des SES ist. Zudem gibt die Variable auch keine Antwort darüber, ob und in welcher Position jemand während der Kindheit der befragten Schülerinnen und Schüler beruflich tätig war.[96] Entsprechend wird für die SES-Variable der Mittelwert aus der finanziellen Situation[97] und des Bildungsgrads des Vaters wie auch der Mutter berechnet.

Humankapital (Civic Skills)

Das so genannte Humankapital oder Civic Skills, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Zusammenhang mit staatsbürgerlichen Aufgaben benötigt, aber auch erworben werden, wurde anhand von drei Variablen im schulischen Kontext erhoben. Als erstes wurde die schulische Leistung erhoben. Anstelle einer Frage nach den Noten in bestimmten Fächern wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Leistungen im Vergleich mit der ganzen Klasse im Hinblick auf das letzte Schuljahr einzuschätzen. Die dafür verwendete Fragestellung entstammt der ch-x-Studie „Werte und Lebenschancen im Wandel“ (Bertossa et al. 2008) und unterscheidet folgende vier Antwortmöglichkeiten: Ich befand mich… (a) *im obersten Viertel*, (b) *im zweiten Viertel*, (c) *im dritten Viertel* sowie (d) *im untersten Viertel* (sowie zusätzlich noch eine Antwortkategorie „weiss nicht“). Für die Analysen wurde die Variable so recodiert, dass der tiefste Wert dem untersten Viertel und der höchste Wert dem obersten Viertel entspricht, sodass die Referenzkategorie in den Regressionsmodellen der tiefsten Einschätzung bezüglich der schulischen Leistung entspricht.

Der zweite Indikator für das Ausmass an verfügbarem Humankapital betrifft den Schultyp. In der Umfrage wurde primär erhoben, ob der oder die Jugendliche ein Gymnasium oder eine Berufsfachschule besucht, wobei bei letzterem Schultyp zusätzlich unterschieden werden kann, ob die Fachschule mit oder ohne Berufsmaturität absolviert wird. Aufgrund der Anzahl Schultage und der durchschnittlich längeren Ausbildungszeit[98] lässt sich vermuten, dass Gymnasiasten, gefolgt von Berufsmaturitätsschü-

[95] Wie erwähnt werden fehlende Werte insofern berücksichtigt, als sie in Form einer weiteren Kategorie jeder Variable hinzugefügt werden. Da dies – falls nicht explizit anders erwähnt – für alle Variablen der Fall ist, wird auf diese Vorgehensweise im Folgenden nicht mehr für jede Variable verwiesen.
[96] Beispielsweise wird durch die vorliegende Frage ausser Acht gelassen, in welcher Art und Weise eine mittlerweile pensionierte Person früher tätig war.
[97] Für die Berechnung des SES wurde die finanzielle Situation in drei Kategorien recodiert, sprich die Kategorien „bescheiden“ und „sehr bescheiden“ wurden zu einer zusammengefasst.
[98] Einerseits werden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an fünf (resp. sechs) Tagen unterrichtet, im Gegensatz zu Schülerinnen und Schüler, die eine Lehre absolvieren. Letztere besuchen nebst der praktischen Ausbildung im Lehrbetrieb eine entsprechende Berufsfachschule. Je nachdem, ob sie zusätzlich eine Berufsmaturität abschlies-

lerinnen und -schüler, im Vergleich zu Berufsfachschülerinnen und -schülern (ohne BM) im Rahmen der schulischen Bildung über mehr Möglichkeiten verfügen, Humankapital zu erwerben.

Der dritte für die Messung von Civic Skills berücksichtigte Faktor betrifft die bisherigen schulischen Aktivitäten. Darunter fallen die Mitgliedschaft in einer Schülerorganisation, die Funktion als Klassensprecherin oder -sprecher, die Teilnahme an Schülerversammlungen, die Einnahme einer aktiven Rolle an solchen Versammlungen, die Beteiligung an einer schulischen Protestbewegung, die Organisation von politischen Veranstaltungen an der Schule sowie der Besuch einer politischen Institution oder Veranstaltung im Klassenverband. Für jede Aktivität standen je drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, um die Häufigkeit der Ausübung dieser zu messen: (a) *ja, mehrmals*, (b) *ja, einmal* sowie (c) *nein*, *nie* (plus die Möglichkeit mit „weiss nicht" zu antworten). Aus dieser Fragebatterie wurden zwei neue Variablen gebildet: eine metrische und eine kategoriale Variable. Für den ersten Prädiktor wurden alle Antworten aufaddiert, wobei für die mehrmalige Beteiligung an einer Aktivität der Wert 2 und für die einmalige Beteiligung der Wert 1 vergeben wurde. Wer die entsprechende Handlung nie ausgeübt hat, erhielt den Wert 0. Dies führt zu einem Index von 0 bis 14. Da wie in Kapitel 5.3 beschrieben fehlende Werte resp. „weiss nicht"-Antworten über eine zusätzliche Missing-Kategorie berücksichtigt werden, wurde zudem eine kategoriale Variable gebildet, wobei die Häufigkeit der Ausübung schulischer Aktivitäten in drei Kategorien zusammengefasst wurde: (a) *selten bis nie*, (b) *ab und zu* sowie (c) *oft bis sehr oft*.

Soziales und politisches Kapital

Das nächste Ressourcenbündel, das Sozial- resp. politische Kapital, wird über drei Aspekte operationalisiert, die Aktivität in Vereinen und Organisationen, das Vertrauen in politische und Ordnungsinstitutionen sowie die Zufriedenheit mit dem Bundesrat und der Schweizer Demokratie. Zur Messung des Engagements in sozialen Netzwerken wurde den Schülerinnen und Schülern eine Auflistung verschiedener Vereine und Organisationen vorgelegt, für die sie jeweils angeben mussten, ob sie Mitglieder sind, an deren Veranstaltungen teilgenommen haben, darin aktiv tätig sind, etwas gespendet haben oder ob sie gar nichts davon gemacht haben. Insgesamt wurden folgende elf Organisationsarten in die Umfrage einbezogen, wobei im Hinblick auf deren Auswahl insbesondere für Jugendliche relevante Vereine berücksichtigt wurden[99]:

---

sen, beträgt die Unterrichtszeit ein bis zwei Tage. Andererseits dauert Ausbildung an Gymnasien tendenziell etwas länger. Mit einigen wenigen Ausnahmen werden die Jugendlichen während vier Jahren unterrichtet, wohingegen mindestens ein Teil der Lehren und entsprechend auch die schulische Grundbildung nur drei Jahre dauern. (Vgl. https://bildungssystem.educa.ch/de/berufliche-grundbildung-1 sowie https://bildungssystem.educa.ch/de/gymnasiale-maturitaetsschule-gymnasium [letzter Zugriff: 11.08.2016]

[99] Die Auswahl basiert auf zwei verschiedenen Umfragen, die eine ähnliche Fragestellung einbezogen haben, nämlich der Befragung im Rahmen des Freiwilligenmonitors (vgl. Stadelmann-Steffen et al. 2010) sowie der EUYOUPART-Studie (Deutsches Jugendinstitut 2004, http://www.dji.de/index.php?id=551 [letzter Zugriff: 14.10.2016]), sowie auf eigenen Ergänzungen.

(a) Sportclub, -verein
(b) Jugend- oder Schülerorganisation (z.B. USO, Austauschorganisation)
(c) Kirchliche oder kirchennahe Organisationen (z.B. Blauring, Cevi)
(d) Soziale, karikative resp. gemeinnützige Institutionen (z.B. Rotes Kreuz)
(e) Kultureller Verein (z.B. Theatergruppe, Fasnachtsverein)
(f) Interessenverband (z.B. Berufsverband, Gewerkschaft, TCS)
(g) Menschenrechtsorganisation (z.B. Amnesty International)
(h) Umweltorganisation (z.B. WWF, Pro Natura)
(i) Politische Partei, Jungpartei oder Jugendorganisation einer Partei
(j) Öffentlicher Dienst (z.B. Samariter, Verkehrskadetten)
(k) Spiel-, Hobby- oder Freizeitverein (z.B. Schachklub)

Aus diesen Angaben wurde für jede Art von Verein eine ordinale Variable mit je drei Ausprägungen – geringes Engagement, mittleres Engagement, starker Engagement – gebildet. Ein geringes Engagement wurde jenen Jugendlichen attestiert, die sich nur an einer der möglichen aufgelisteten oder an gar keiner Aktivität der jeweiligen Vereine oder Organisationen beteiligten. Demgegenüber widerspiegelt ein mittleres Engagement die Partizipation an mindestens zwei Aktivitätsformen. Ein starkes Engagement wird jenen jungen Erwachsenen attestiert, die angeben, an drei oder gar allen angeführten Aktivitäten teilgenommen zu haben. Die deskriptive Analyse zeigte allerdings, dass in den meisten Vereinen nur wenige Schülerinnen und Schüler gering resp. stark involviert sind. Daher wurde schliesslich je eine Dummy-Variable für jede Form von Netzwerk konstruiert, wobei der Wert 1 für „im Verein aktiv“ steht und der Wert 0 für „keine Aktivität“.

Die zweite Komponente sozialen Kapitals setzt sich zusammen aus dem Vertrauen in verschiedene öffentliche Institutionen. Für jede dieser Institutionen konnten die Befragten ihr Vertrauen auf einer Skala von 0 bis 10 aussprechen, wobei 0 für „überhaupt kein Vertrauen“ und 10 für „volles Vertrauen“ stehen.

Anhand einer explorativen Faktorenanalyse konnten diese insgesamt sieben Institutionen in zwei Gruppen eingeteilt werden. Der erste Faktor wird mit „politische Institutionen“ betitelt und setzt sich zusammen aus dem Vertrauen in den Bundesrat, das Parlament, politische Parteien sowie die kantonalen Behörden. Auf den zweiten Faktor laden drei Institutionen, nämlich die Justiz und Gerichte, die Armee sowie Polizei, die im Folgenden als Ordnungsinstitutionen bezeichnet werden. Für die Analysen wurden basierend auf den Ergebnissen der Faktorenanalyse zwei kategoriale Variablen gebildet. Erste Variable fasst das Vertrauen in die vier politischen Institutionen, letztere jenes in die drei Ordnungsinstitutionen zusammen. Dafür wurden in einem ersten Schritt die Mittelwerte der vier resp. drei Institutionen auf der ursprünglichen 11-Punkte-Skala berechnet, welche dann in einem zweiten Schritt auf folgende fünf Kategorien reduziert wurden: kein Vertrauen, wenig Vertrauen, weder wenig noch viel Vertrauen, etwas Vertrauen sowie viel Vertrauen.

Beim letzten Aspekt, mittels welchem das Sozial- resp. politische Kapital operationalisiert wird, handelt es sich um die Zufriedenheit mit der Schweizer Politik, genauer darum, wie zufrieden die jungen Erwachsenen einerseits mit der Arbeit des Bundesrats und andererseits mit der Art und Weise, wie die Demokratie in der Schweiz funktioniert, sind. Analog zur Wähler/innen-Befragung im Rahmen der Selects 2011 (FORS 2012[100]), auf welcher die Fragen basieren, standen vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: *überhaupt nicht zufrieden*, *nicht sehr zufrieden*, *ziemlich zufrieden* sowie *sehr zufr*ieden.

Politisches Engagement

Wie in Kapitel 3.1.3 geschildert, setzt sich das Ressourcenbündel „Politisches Engagement" aus dem politischen Interesse, dem politischen Wissen, dem eigenen Wirksamkeitsempfinden, dem Verständnis von Bürgerpflicht, dem Konsum politischer Nachrichten sowie der Nähe zu einer oder mehreren Parteien zusammen. Dem ersten Konzept, dem politischen Interesse, wird in der Partizipationsliteratur besonders viel Beachtung geschenkt. Meist wird aber dabei nur das allgemeine Interesse an politischen Ereignissen und Prozessen berücksichtigt. In der Befragung hingegen wurde zwar ebenfalls nach dem gesamthaften Interesse gefragt. Darüber hinaus wurden aber auch Fragen zum Interesse an verschiedenen Politikbereichen einbezogen: internationaler, Schweizer, kantonaler und lokaler Politik. Dies erlaubt einen tieferen Einblick in das politische Engagement junger Erwachsener und dessen Einfluss auf verschiedene Partizipationsarten, beispielsweise im Hinblick auf die Frage, ob jegliche Art von politischem Interesse denn auch zur Beteiligung an einer der untersuchten Partizipationsformen führt. Zur Beantwortung der Fragen nach dem Interesse an verschiedenen Arten von Politik standen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, von „überhaupt nicht interessiert" bis „sehr interessiert". Für die Zusammenhangsanalysen wurden die Mittelwerte der fünf Formen politischen Interesses berechnet und daraus eine neue Variable mit ebenfalls vier Merkmalsausprägungen gebildet.

Die zweite Komponente politischen Engagements stellt das politische Wissen, über das ein Schüler oder eine Schülerin verfügt. Dieses Konzept wurde zum einen über einen kurzen Wissenstest, zum anderen über die Frage, wie kompetent sich die Jugendlichen in politischen Belangen fühlen. Dabei konnten die Befragten angeben, wie oft ihnen das politische Geschehen zu kompliziert erscheint, um zu verstehen, was vor sich geht. Zur Auswahl standen dabei fünf Antwortkategorien: (a) *nie*, (b) *selten*, (c) *ab und zu*, (d) *oft* und (e) *sehr oft*. Der Wissenstest bestand aus insgesamt sechs Multiple-Choice-Fragen, zwei zur Schweizer Politik, zwei zum politischen Geschehen im Ausland sowie zwei Verständnisfragen (vgl. Tabelle 4.1). Bei fünf der Fragen mussten die Schülerinnen und Schüler die korrekte Lösung aus vier Antwortalternativen auswählen, die letzte Frage umfasste sechs Antwortmöglichkeiten, wobei drei der Antworten angekreuzt werden sollten. Pro richtige Antwort wurde jeweils ein Punkt vergeben, die anschliessend zu einem Index von 0 bis 7 aufaddiert wurden. Missings oder „weiss nicht"-Antworten wurden wie falsche Antworten behandelt, erhielten also den Wert 0.

[100] http://forscenter.ch/de/our-surveys/selects/1994-2/selects-2011-2/ [letzter Zugriff: 14.10.2016].

Der nächste Aspekt, mittels dessen das politische Engagement operationalisiert wird, ist die so genannte politische Effektivität. Dieses Konzept misst, wie wirksam junge Erwachsene ihre politischen Handlungen empfinden. Wie in Kapitel 3.1.3 erläutert kann die politische Wirksamkeit in externe und interne Effektivität unterteilt werden. Erstere beschreibt, inwiefern eine Person ihre eigenen Handlungen im Hinblick auf politische Entscheidungen und Prozesse als wirksam beurteilt. Diese Dimension wird über die Zustimmung (1 = *stimme gar nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) zu folgender Aussage gemessen: „Ich glaube, ein recht gutes Verständnis davon zu haben, was politisch für unser Land wichtig ist". Demgegenüber bezieht sich die externe Wirksamkeit auf die Wahrnehmung, ob resp. wie politische Akteure auf die eigenen politischen Aktivitäten reagieren. Dieses Teilkonzept wird über zwei Items erfasst, genauer über die Zustimmung zu nachstehenden Aussagen: (1) „Leute wie ich haben keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut" sowie (2) „Ich glaube nicht, dass Politiker/innen sich gross darum kümmern, was Leute wie ich denken". Die Antworten wurden über den Mittelwert zu einer Variable zusammengefasst, welche dann in die Modelle integriert werden soll.

Auch die nächste Komponente politischen Engagements – die so genannte *Civic Duty*, zu Deutsch Bürgerpflicht, also das Verständnis, inwiefern die Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen als eine für einen Staatsbürger oder eine Staatsbürgerin verpflichtende Handlung angesehen wird – wird über die Zustimmung auf einer Skala von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 5 (*stimme voll und ganz zu*) gemessen, und zwar mittels folgender Aussage: „Ein/e gute/r Bürger/in beteiligt sich regelmässig an politischen Aktivitäten wie Wählen und Abstimmungen." Für die Analyse wurden die Antwortoptionen in drei Kategorien zusammengefasst – *stimme (eher) nicht zu*, *weder noch* sowie *stimme (eher) zu*.

Der zweitletzte für die Operationalisierung politischen Engagements berücksichtigte Faktor betrifft die politische Information, welche über den durchschnittlichen Konsum von Nachrichten in unterschiedlichen Medien[101] gemessen wird. Diese Variable wird über den Mittelwert, wie oft politische Inhalte in verschiedenen Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Wochenzeitungen, Radio und TV sowie Internet) verfolgt werden, wobei die Antwortmöglichkeiten von 1 (*nie*) bis 6 (*täglich*) reichen.

Das letzte Konzept politischen Engagements erfasst, wie gross die Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit einschätzen, jemals eine bestimmte Schweizer Partei zu wählen[102]. Im Fragebogen konnten sie dafür auf einer Skala von 0 (*überhaupt nicht wahrscheinlich*) bis 10 (*sehr wahrscheinlich*) angeben,

[101] Da in den Medien auch ein wichtiger Sozialisationsagent gesehen wird, welcher in der politischen Mobilisierung eine bedeutende Rolle einnimmt (vgl. Kapitel 3.1.4), gleichzeitig die politische Information gemäss Verba et al. (2001) eine Komponente des Ressourcenbündels „Politisches Engagement" bildet, wird der Nachrichtenkonsum sowohl im Hinblick auf das politische Engagement wie auch die politische Rekrutierung für die Operationalisierung herangezogen, da es sich dabei um die bestmögliche, in diesem Rahmen zur Verfügung stehende Variable handelt. Es wird allerdings differenziert zwischen dem Nachrichtenkonsum insgesamt (für die Operationalisierung politischer Information) und dem Konsum von politischen Nachrichten mittels unterschiedlicher Medienformen (für die Operationalisierung der Medien als Sozialisationsagenten).

[102] Anstelle der so genannten bekannteren „Sonntagsfrage", also der Frage, welche Partei der oder die Befragte wählen würde, falls nächsten Sonntag Wahlen wären, wird die *Propensity-to-vote*-Frage gestellt. Einerseits aufgrund der Tatsache, dass ein Teil der befragten Jugendlichen aufgrund des Alters oder der Nationalität (noch) nicht über das Wahlrecht verfügt, also von der Sonntagsfrage eher abgeschreckt werden könnte, andererseits verlangt die *Propensity-to-vote*-Frage keine definitive Festlegung auf eine Partei, sondern es können mehrere Parteien präferiert werden (vgl. u.a. Franklin/De Sio 2012).

ob sie einer oder mehreren Parteien je ihre Stimme geben würden. Berücksichtigt wurden alle grossen, national agierenden Schweizer Parteien[103]:

- FDP. Die Liberalen (Freisinnig-Demokratische Partei)
- CVP (Christlichdemokratische Volkspartei)
- SP (Sozialdemokratische Partei)
- SVP (Schweizerische Volkspartei)
- BDP (Bürgerlich-Demokratische Partei)
- EVP (Evangelische Volkspartei)
- GLP (Grünliberale Partei)
- Grüne Partei

Aus den Beobachtungen wurde zunächst je eine kategoriale Variable pro Partei konstruiert, wobei die Skalenwerte von 0 bis 10 in fünf Kategorien zusammengefasst wurden: (a) *überhaupt nicht wahrscheinlich* (Werte 0 und 1), (b) *eher unwahrscheinlich* (Werte 2 und 3), (c) *weder unwahrscheinlich noch wahrscheinlich* (Werte 4 bis 6), (d) *eher wahrscheinlich* (Werte 7 und 8) sowie (e) *sehr wahrscheinlich* (Werte 9 und 10), ergänzt durch eine weitere Kategorie mit fehlenden Werten und „weiss nicht"-Antworten. Eine erste explorative Analyse weist zwar auf schwache Zusammenhänge zwischen der Wahrscheinlichkeit, bestimmte Parteien zu wählen, und der Beteiligung an konventionellen Partizipationsformen hin, allerdings sind diese nur selten signifikant. Entsprechend wurden – auch aus Gründen der übersichtlicheren Darstellung der ohnehin grossen Modelle – drei weitere zusammenfassende Variablen gebildet. Zum einen handelt es sich dabei um eine dichotome Variable, die abbildet, ob der oder die Befragte überhaupt einer Partei so nahe steht, dass er oder sie diese mit grösster Wahrscheinlichkeit wählen wird. Die Variable wurde so konstruiert, dass alle, die eine oder mehrere Parteien sehr wahrscheinlich wählen werden, den Wert 1 und die übrigen (inklusive Missings und „weiss nicht"-Antworten) den Wert 0 zugesprochen erhielten. Da hiermit nur die klare Nähe zu einer Partei – unabhängig von ihrer Ausrichtung – gemessen wird, wurden zusätzlich zwei weitere dichotome Variablen gebildet, die eine klare Nähe zu einer Mitte-Rechts-Partei resp. zu einer „linken" Partei widerspiegeln. Die Einteilung der Parteien in diese beiden Gruppen basiert auf Bochsler und Bousbah (2015), die die FDP, CVP, SVP, BDP und GLP als Mitte-Rechts bezeichnen und die SP, die Grüne Partei sowie die EVP den linken Parteien zuordnen.

[103] Die Auswahl basiert auf der Auflistung von Parteien, welche in den Selects-Befragungen (FORS 2012) berücksichtigt werden. Im Gegensatz zur Selects wurden allerdings nur die grossen Parteien, welche schweizweit agieren und gleichzeitig im Parlament vertreten sind, einbezogen (ersteres Kriterium führt u.a. zum Ausschluss der drei weiteren im Nationalrat vertretenen Parteien Lega, der Christlichsozialen Partei Obwalden (CSP OW) sowie des Mouvement citoyens genevois (MCG).

Politische Rekrutierung und Umfeld

Eine weitere so genannte wichtige Komponente im Ressourcen-Modell von Verba et al. (2001), welche im übertragenen Sinn ebenfalls als Ressource interpretiert werden kann, ist die Rekrutierung für politisches Engagement und Aktivitäten. Eine mögliche Antwort auf die Frage, warum jemand politisch nicht partizipiert, lautet gemäss den Autoren denn auch: „because nobody asked" (ebd. 1995: 271), sprich es fehlt ein soziales Umfeld, das die betreffende Person politisch motiviert resp. rekrutiert (vgl. Kapitel 3.1.4). Dies legt die Vermutung nahe, dass ein politisches engagiertes Milieu sich mobilisierend auf das politische Partizipationsverhalten auswirken kann. Wie bereits ausgeführt, spielen bei der Sozialisation einer Person so genannte Agenten eine zentrale Rolle. Über diese wird denn auch das Konzept der politischen Rekrutierung operationalisiert. Das Augenmerk richtet sich dabei auf folgende Sozialisationsagenten, die gemäss der Literatur für Heranwachsende von grosser Bedeutung sind: die Eltern, die Peers, die Schule, soziale Netzwerke sowie die Medien.

Um den möglichen Einfluss der Eltern im Hinblick auf die politische Mobilisierung der Jugendlichen zu messen, wurden letztere zum politischen Interesse und der politischen Aktivität der Eltern befragt. Darüber hinaus mussten sie angeben, wie oft sie mit den Eltern über politische Themen diskutieren und wo ungefähr sie diese auf der politischen Links-Rechts-Achse verorten, wobei bis auf die Frage zur Diskussionshäufigkeit die einzelnen Aspekte zum politischen Verhalten je separat für beide Elternteile erhoben wurden. In Bezug auf das Interesse am politischen Geschehen der Mutter wie des Vaters standen analog zur Frage nach dem persönlichen Interesse vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl – von *überhaupt nicht interessiert* bis *sehr interessiert*. Das politische Partizipationsverhalten konnte anhand von fünf Kategorien beurteilt werden: (a) *nie*, (b) *selten*, (c) *ab und zu*, (d) *oft* und (e) *sehr oft*. Für die Analysen wurden alle Items in kategoriale Variablen inklusive einer Kategorie zu den fehlenden Werten recodiert sowie eine zusätzliche Variable konstruiert, welche das Interesse und die Aktivität beider Elternteile zusammenfasst. Dazu wurden je die Mittelwerte berechnet. Die Diskussionshäufigkeit wurde als Bestandteil einer Batterie aus sechs Aussagen[104] zu den Verhaltensweisen der Eltern heute wie auch während der Kindheit erhoben. Dazu mussten die Schülerinnen und Schüler anhand von fünf Antwortmöglichkeiten (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*) angeben, wie stark diese im Hinblick auf die Eltern[105] zutreffen. Der letzte Faktor zur Beurteilung des Mobilisierungspotentials der Eltern betrifft die Links-Rechts-Verortung, wobei vermutet wird, dass sich eine Verortung an den extremen Polen entweder positiv oder – im Sinne einer Abschreckung – negativ auf das Partizipationsverhalten der Jugendlichen auswirken könnte. Die entsprechende Frage wurde aus dem Selects-Fragebogen (FORS 2012[106]) entnommen und ermöglicht die Einschätzung über die politi-

[104] Die übrigen fünf Aussagen betreffen den regelmässigen Konsum einer Tageszeitung, der Nachrichten im Fernsehen oder Radio, von Büchern wie auch dazu, ob die Eltern den Befragten als Kind oft aus Büchern vorgelesen haben oder mit ihnen Ausstellungen oder ein Museum besucht haben. Diese Items werden für die vorliegende Analyse aber nicht weiter berücksichtigt.

[105] Für Jugendliche, die nur bei einem Elternteil aufgewachsen sind, wurde die Frage um folgenden Hinweis ergänzt: Falls Sie nur bei einem Elternteil aufgewachsen sind, bewerten Sie die Aussagen bitte im Hinblick auf diesen Elternteil.

[106] http://forscenter.ch/en/our-surveys/selects/1993-2/ [letzter Zugriff: 14.10.2016].

sche Verortung anhand einer 11-Punkte-Skala, wobei 0 für „ganz links“ und 10 für „ganz rechts“ steht. Für die Analyse wurde je eine Variable mit allen Kategorien plus einer Kategorie für fehlende Werte sowie – der Übersichtlichkeit halber – eine Variable mit fünf Kategorien gebildet. Letztere fasst die Antworten in den Kategorien „ganz Links“ (Skalenpunkte 0 und 1), „eher Links“ (Skalenpunkte 2 und 3), „Mitte“ (Skalenpunkte 4, 5 und 6), „eher Rechts“ (Skalenpunkte 7 und 8) und „ganz Rechts“ (Skalenpunkte 9 und 10) zusammen.

Der Einfluss der Peers im Hinblick auf die politische Sozialisierung wurde über drei Fragen operationalisiert, und zwar über das politische Interesse, die politische Aktivität sowie die Häufigkeit, mit der im Freundeskreis über politische Themen diskutiert wird. Es handelt sich dabei mehr oder weniger um dieselben Fragen, die auch für die Erfassung politischen Mobilisierungspotentials seitens der Eltern eingesetzt wurden. Entsprechend wurde dieselbe Vorgehensweise bei der Konstruktion der in der Analyse integrierten Variablen angewendet (siehe oben).

Der dritte einbezogene Sozialisationsagent ist die Schule. In Kapitel 3.1.4 wurde bereits ausgeführt, inwiefern die Schule das politische Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann. In Anlehnung an die theoretische Auseinandersetzung wurde das Rekrutierungspotential des schulischen Kontexts über folgende Bereiche[107] operationalisiert: Umfang an politischen Themen, die im Rahmen politischer Bildung unterrichtet werden, ein offenes Klassenraumklima, das Erlernen einer Bürgerpflicht in Bezug auf die politische Beteiligung sowie die Behandlung verschiedener Perspektivem im politischen Unterricht. Dabei kann angenommen werden, dass das Mobilisierungspotential des schulischen Umfelds umso höher ist, je stärker politische Themen gewichtet, über kontroverse Perspektiven debattiert und die Schülerinnen und Schüler auf das politische Leben vorbereitet werden. Für die Bestimmung des ersten Punktes, der Häufigkeit, mit welcher politische Gegenstände behandelt werden, mussten die jungen Erwachsenen im Fragebogen angeben, wie oft sie im Unterricht über folgende Themen sprechen: Funktionsweise des Parlaments, die UNO, das föderalistische Prinzip, Wahlen, aktuelle Abstimmungen, das aktuelle politische Geschehen in der Schweiz wie auch im Ausland. Für jedes der sieben Items standen fünf mögliche Antworten zur Auswahl: (a) *nie*, (b) *selten*, (c) *ab und zu*, (d) *oft* und (e) *sehr oft*. Der daraus berechnete Mittelwert widerspiegelt – wenigstens annäherungsweise –, in welchem Umfang politische Ereignisse, Institutionen und Prozesse im Unterricht Eingang finden.

Die Offenheit des Klassenraumklimas wird über die Beurteilung, wie oft folgende Dinge im Unterricht passieren, ermittelt:

(a) Unsere Lehrer/innen ermutigen uns, unsere Meinung über politische und soziale Themen zu äussern.
(b) Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen.

[107] Dabei handelt es sich durchwegs um Angaben aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

(c) Wir Schüler/innen können selber eigene politische und soziale Themen einbringen, über die dann diskutiert wird.

Für jedes Item konnte auf einer fünfstufigen Skala (von 1 = nie bis 5 = sehr oft) angegeben werden, wie häufig diese Situationen im Unterricht vorkommen. Daraus wurde der Mittelwert berechnet.

Ein ähnliches Verfahren wurde auch für die Bestimmung der nächsten Variable gewählt. Diese gibt darüber Auskunft, welche Bedeutung dem Bürgerpflichtgedanken gezollt wird. Wiederum wurde der Mittelwert aus der Bewertung dreier Aussagen in Bezug auf die Vermittlung im Rahmen des politischen Unterrichts ermittelt:

(a) In der Schule habe ich gelernt, zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.
(b) In der Schule habe ich gelernt, nationalbewusst und ein/e gute/r Staatsbürger/in zu sein.
(c) In der Schule habe ich gelernt, dass es wichtig ist, an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen.

Auch hier standen den Befragten fünf Antworten zur Auswahl (von 1 = *nie* bis 5 = *sehr oft*).

Der letzte Aspekt, die Behandlung unterschiedlicher Perspektiven, wurde über die folgende Aussage operationalisiert: Unsere Lehrer/innen stellen jeweils unterschiedliche Sichtweisen vor, wenn sie uns ein Thema erklären. Auch hier konnten die Jugendlichen angeben, wie häufig dies der Fall ist. Für alle drei Variablen zur Beurteilung des politischen Unterrichts und des Klassenraumklimas wurden die Antwortoptionen zu drei Kategorien zusammengefasst: selten bis nie, gelegentlich sowie oft bis sehr oft.

Da im Fragebogen im Hinblick auf soziale Netzwerke lediglich die Frage nach der Art und Häufigkeit des Engagements in verschiedenen Vereinen oder Organisationen gestellt wurde, wurde diese Form von Rekrutierung über eine Variable operationalisiert, die die Vereinsaktivität insgesamt erfasst. Dafür wird zum einen eine Dummy-Variable gebildet, um aktive von nicht-aktiven jungen Erwachsenen zu unterscheiden. Zum anderen bildet eine zweite kategoriale Variable mit den drei Merkmalsausprägungen[108] „nicht aktiv“, „aktiv“ und „sehr aktiv“ wenigstens annäherungsweise die Stärke der Aktivität ab. Zudem wurde eine der zu erklärenden Variablen, die Partizipation in Facebook-Gruppen hier umfunktioniert und als Indikator für das Engagement in sozialen Netzwerken im Internet verwendet. Dazu wurde eine dichotome Variable erstellt, wobei jene, die bereits (politischen) Facebook-Gemeinschaften beigetreten sind, den Wert 1, alle anderen den Wert 0 erhielten.

Die Bedeutung, die Medien im politischen Sozialisationsprozess zukommt, wurde anhand der Häufigkeit, mit welcher die jungen Erwachsenen Medien als Informationsquellen im Hinblick auf das politische Geschehen nutzen, gemessen. Berücksichtigt wurden dabei folgende drei Medienformen: Tages-

[108] Wer einem Verein lediglich auf dem Papier angehört oder nur sporadisch an Veranstaltungen oder ähnlichem teilgenommen hat, dem wird zwar eine gewisse Aktivität zugesprochen (in Form der Kategorie „aktiv“). Als „sehr aktiv“ gilt hingegen jemand, der aktiv in Vereinen mitwirkt und/oder sich mittels mehrerer weiterer Aktivitätsformen engagiert.

zeitungen, Nachrichtensendungen im Radio oder Fernsehen sowie das Internet. Die Jugendlichen mussten jeweils auf einer Skala von 1 (*nie*) bis 6 (*täglich*) angeben, wie oft sie sich über die jeweiligen Medien über Politik informieren. Für die Regressionsanalysen wurden die Kategorien in drei Merkmalsausprägungen[109] zusammengefasst: (a) *nie*, (b) *ab und zu* und (c) *regelmässig*.

Werthaltungen

Der letzte Block, der die Ressourcen einer Person im Hinblick auf deren Partizipationswahrscheinlichkeit illustriert, nimmt Bezug auf verschiedene politische und soziale Werthaltungen, welche gemäss Literatur (vgl. Kapitel 3.15) einen Einfluss auf das politische Verhalten von Individuen haben. In der Befragungen wurde einerseits nach der Einstellung gegenüber der Geschlechtergleichstellung wie auch gegenüber Ausländerinnen und Ausländern resp. dem Fremden per se gefragt, andererseits wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre eigene ideologische Anschauung auf der Links-Rechts-Achse zu verorten. Darüber hinaus wird die eigene Religiosität sowie Religionszugehörigkeit[110] ebenfalls als Indiz für bestimmte Werthaltungen interpretiert.

Die Einstellung gegenüber der Geschlechtergleichstellung resp. Migranten oder dem Fremden wird über die Zustimmung zu je zwei Aussagen operationalisiert. Erstere Werthaltung wird über folgende Aussagen gemessen:

(a) Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf Arbeit als Frauen.
(b) Männer sind besser zu politischer Führung geeignet als Frauen.
(c) Beide, Mann und Frau, sollten zum Haushaltseinkommen beitragen.

[109] Die Kategorie „nie“ entspricht dem ursprünglichen Wert 1 (nie), die Ausprägung „ab und zu“ setzt sich aus den Werten 2 (seltener), 3 (ein paar Mal pro Monat) und 4 (einmal pro Woche) zusammen, wohingegen „regelmässig“ die Werte 5 (mehrmals pro Woche) sowie 6 (täglich) abbildet.

[110] Die Religiosität und Religionszugehörigkeit könnte auch den Sozialisationsfaktoren zugeordnet werden, da Kirchen ebenfalls als soziale Netzwerke agieren, wo für die Partizipation notwendige Skills entwickelt und erweitert werden können (Jones-Correa/Leal 2001). Demgegenüber stellen Verba et al. (1995) fest, dass die relativ tiefe politische Aktivität von Lateinamerikanern durch deren katholische Religionszugehörigkeit erklärt werden können, was gegen die Hypothese der Kirchen als politische Sozialisationsagenten spräche. Die Ergebnisse von Jones-Correa und Leal (2001) weisen darauf hin, dass weniger die Religiosität als vielmehr die ethnische Zugehörigkeit in Bezug auf das Partizipationsverhalten in den USA eine Rolle spielt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Kirche als Ort, wo staatsbürgerliche und soziale Fertigkeiten eingeübt werden können, insbesondere für Minderheiten tieferer sozialer Schichten fungiert. Schliesslich stellen sie fest, dass der Katholizismus das politische Leben stärker beeinflusst als die protestantische Konfessionszugehörigkeit, sprich dass einige Kirchen ihre Mitglieder scheinbar stärker mobilisieren als andere (ebd.). Ähnliches wurde auch für den Schweizer Kontext festgestellt (vgl. Kapitel 3.2.2), wo aber weniger die Bedeutung der Kirche als Sozialisationsagent hervorgehoben wird, sondern viel stärker historische Argumente herangezogen werden (vgl. Altermatt 1989, Linder 2005, Stadelmann-Steffen/Freitag 2009; Wernli 1998). Zudem geben die beiden Variablen keine Auskunft darüber, inwiefern die oder die Jugendliche auch tatsächlich in die entsprechende Kirche eingebunden ist, sprich die Kirche überhaupt eine sozialisierende Rolle einnehmen kann. In Anlehnung an diese Argumentationsweise wird die Religiosität resp. Religionszugehörigkeit in der vorliegenden Arbeit den Wertehaltungen zugeordnet.

Die Operationalisierung der Einstellung gegenüber Ausländern und Fremden erfolgt anhand dieser beiden Aussagen:

(a) Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, sollten die Arbeitergeber Schweizer/innen gegenüber Ausländer/innen vorziehen.
(b) Wir sollten verhindern, dass Aussenseiter die Traditionen und Kultur der Schweiz beeinflussen.

Dabei wurden die Antworten – wenn notwendig – so recodiert, dass höhere Werte für die Zustimmung zu mehr Gleichheit zwischen Mann und Frau resp. einer offeneren Gesinnung gegenüber Migranten resp. dem Fremden stehen. Anschliessend wurden je die Mittelwerte aus den Antworten auf die drei resp. zwei Antworten gebildet. Wiederum wurden diese so zusammengefasst, dass die entsprechenden Indikatoren drei Ausprägungen (*stimme (eher) nicht zu*, *weder noch*, *stimme (eher) zu*) aufweisen.

Für die Ermittlung der ideologischen Positionierung auf der Links-Rechts-Achse wurden zwei Variablen gebildet, eine mit allen 11-Skalen-Punkten und eine, die die insgesamt elf Punkte auf der Skala von 0 (*ganz links*) bis 10 (*ganz rechts*) in fünf Kategorien zusammenfasst[111].

Die beiden Komponenten zur religiösen Haltung, der Religiosität sowie der Religionszugehörigkeit, wurden je über eine Frage gemessen. Zum einen mussten die jungen Erwachsenen angeben, wie religiös sie sich – unabhängig von der Religionszugehörigkeit – bezeichnen würden, wobei vier Antwortalternativen von „gar nicht religiös“ bis „sehr religiös“ zur Verfügung standen. Die Variable wird so für die Analyse übernommen. Zum anderen stand den Schülerinnen und Schülern für die Bestimmung der Religionszugehörigkeit eine Liste mit neun Konfessionen resp. Religionen zur Auswahl:

(a) Römisch-katholisch
(b) Evangelisch-reformiert (protestantisch)
(c) Christlich-orthodox
(d) Jüdisch
(e) Muslimisch
(f) Buddhistisch
(g) Hinduistisch
(h) Andere Kirche oder Religionsgemeinschaft
(i) Keine

Die Variable wurde einmal, ergänzt um eine Kategorie mit fehlenden Werten, direkt übernommen. Der Übersichtlichkeit halber wurde aber ein weiterer Prädiktor konstruiert, für welchen die neun Kategorien in fünf Ausprägungen zusammengefasst wurden. Die beiden in der Schweiz am stärksten verbreiteten Konfessionen „römisch-katholisch“ und „evangelisch-reformiert“ wurden als separate Kate-

[111] Die fünf Kategorien setzen sich zusammen aus: „ganz Links“ (Skalenpunkte 0 und 1), „eher Links“ (Skalenpunkte 2 und 3), „Mitte“ (Skalenpunkte 4, 5 und 6), „eher Rechts“ (Skalenpunkte 7 und 8) und „ganz Rechts“ (Skalenpunkte 9 und 10).

gorien belassen. Alle weiteren christlichen Konfessionen sowie alle übrigen Religionen hingegen wurden je in eine Kategorie integriert. Schliesslich wurde die Antwort „keine“ angesichts der zunehmenden Anzahl von Personen, die keiner Religionsgemeinschaft (mehr) angehören, ebenfalls als eigene Kategorie beibehalten. Den theoretischen und empirischen Erkenntnissen folgend, welche der Zugehörigkeit zur katholischen Konfession eine vergleichsweise hohe Bedeutung zusprechen, wurde zusätzlich eine dichotome Variable gebildet, wobei alle römisch-katholischen Jugendlichen den Wert 1 und alle übrigen den Wert 0 erhielten.

Soziodemografie

Die berücksichtigten soziodemografischen Merkmale umfassen einerseits das Geschlecht, das Alter sowie den Migrationshintergrund, andererseits in welcher Art Gemeinde, ländlich oder urban, die Jugendlichen wohnen. Die Variable Geschlecht besteht aus drei Ausprägungen: *männlich*, *weiblich* sowie einer Kategorie für die fehlenden Werte. Das Alter wird nicht direkt in Jahren, also als metrische Variable einbezogen, sondern in drei Kategorien zusammengefasst (1 = *unter 18 Jahre*, 2 = *18* resp. *19 Jahre*, 3 = *über 19 Jahre*). Da die jungen Erwachsenen mehr oder weniger alle im selben Alter sind, steht hierbei vor allem der Vergleich zwischen den Jugendlichen unter und über 18 Jahre im Zentrum.

Zur Beschreibung des Migrationshintergrundes wurden einerseits die Angaben zur Nationalität und zum Geburtsort der Schülerin oder des Schülers wie auch der Eltern je in Variablen mit drei Kategorien zusammengefasst, wobei als Referenzkategorie jeweils die Schweizer Staatsbürgerschaft resp. das Geburtsland Schweiz gewählt wurden. Darüber hinaus wurde dem Beispiel von Strijbis (2014) folgend anhand der Informationen zum Geburtsort der befragten Person sowie deren Eltern eine zusätzliche Variable zum Migrationshintergrund erstellt. Über einen Migrationshintergrund verfügen dementsprechend alle Personen, die selber und/oder deren Eltern nicht in der Schweiz auf die Welt gekommen sind.

Für die Operationalisierung des Gemeindetyps wurde auf eine der räumlichen Einteilungen des Bundesamts für Statistik (BfS) zurückgegriffen, die vier Typen unterscheidet[112]: Kernst*adt einer Agglomeration*, *Agglomerationsgemeinde*, *ländliche Gemeinde* und *isolierte Stadt*. Die in der Umfrage erhobenen Postleitzahlen der Wohngemeinden wurden den einzelnen Typen über die des BfS zugeordnet, wobei die erste und letzte Kategorie, also Kernstadt und isolierte Stadt, zu einer Kategorie zusammengefasst wurden.

[112] Die Einteilung zur Unterscheidung urbaner und ländlicher Wohnräume stammt aus dem statistischen Atlas des Bundesamtes für Statistik, welche die Gemeinden anhand der im Rahmen der Volkszählung vom 5.12.2000 erhobenen Daten in vier Kategorien unterteilt (http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/ thematische_karten/02.html) [letzter Zugriff: 05.07.2016].

4.2 Kontextebene: Lehrpersonen

4.2.1 Datenerhebung

Die Befragung der Klassen als Ganzes erlaubte zusätzlich, auch die für die politische Bildung zuständigen Lehrpersonen zu befragen, wobei die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruhte[113]. Die gleichzeitige Befragung der Lehrpersonen der befragten Berufsschul- und Gymnasialklassen ermöglicht es, einem der zentralen Kritikpunkte an bisherigen Forschungsbestrebungen entgegenzutreten. Wie bereits in Kapitel 3.2.1 angesprochen, weisen bisherige Befunde in der Tat darauf hin, dass Schul- und Lehrpläne zwar Rahmenbedingungen der politischen Schulbildung vorgeben, die Umsetzung dieser Vorgaben jedoch ganz wesentlich von der jeweiligen Lehrperson abhängt (vgl. u.a. Galston 2004; Jaros 1973; Oser/Biedermann 2000; Quintelier 2010). Die zentrale Bedeutung, welche also die Lehrpersonen für die potentielle Wirksamkeit politischer Bildung hat, kann durch eine Befragung derjenigen Lehrpersonen berücksichtigt werden, die das primär für die Vermittlung politischer Bildung zuständige Fach[114] unterrichten. Damit sollen zweierlei Informationen erhoben werden: Einerseits werden die Lehrpersonen zu ihren Lehrinhalten und didaktischen Praktiken befragt, um den Umfang und die Art und Weise zu erfassen, die für die Vermittlung politisch relevanter Themen verwendet wird. Darüber hinaus sollen Fragen zur Bedeutung politischer Bildung an der jeweiligen Schule sowie der Nutzung verschiedener Quellen, u.a. auch der Lehrpläne, für den politischen Unterricht, weitere Auskünfte über den tatsächlichen Stellenwert politischer Bildung geben. Zudem können Fragen zur individuellen politischen Beteiligung, dem politischen Interessen und Wissen Hinweise dafür liefern, ob Charakteristiken der Lehrpersonen auch indirekt bzw. unbewusst die Einstellungs- und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler zu prägen vermögen. Ergänzend wurden Angaben zur allgemeinen Lehrtätigkeit wie der Art der Ausbildung oder der Dauer der eigenen Tätigkeit als Lehrperson sowie zur Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung erfasst.

4.2.2 Operationalisierung

Um zu überprüfen, welchen Einfluss die Lehrpersonen auf das Partizipationsverhalten deren Schülerinnen und Schüler haben, werden ihre Vorstellungen vom politischen Unterricht, ihre soziodemografischen Voraussetzungen sowie ihr persönliches politisches Engagement einbezogen. Der folgende Abschnitt präsentiert entsprechend die Operationalisierung dieser Indikatoren[115], welche zu einem grossen Teil der im Rahmen der IEA-Studie Civic Education durchgeführten Lehrerbefragung ent-

[113] Mit einigen wenigen Ausnahmen haben sich die Lehrpersonen aller befragten Klasse an der Umfrage beteiligt.

[114] Auf Gymnasialstufe standen dabei in erster Linie die Geschichtslehrpersonen im Zentrum des Interesses, an den Berufsfachschulen Lehrkräfte der Allgemeinbildung resp. der Geschichte und Staatskunde im Falle der Berufsfachschulklassen mit Berufsmaturität.

[115] Auch hier wurde – wie bei der Operationalisierung auf Schüler/innen-Ebene – aus methodischen Gründen – für die kategorialen Variablen jeweils ein Dummy pro Kategorie gebildet, auf diese Transformation wird aber im Folgenden nicht mehr verwiesen, da sie durchwegs vollzogen wird.

stammen. Diese gross angelegte Untersuchung wurde von Experten der insgesamt 29 teilnehmenden Länder initiiert und durchgeführt, als entsprechend zuverlässig und valide können deren Items betrachtet werden. Für die vorliegende Befragung wurden allerdings einige der Indikatoren wie beispielsweise die Fragen zur Aus- und Weiterbildung oder die Behandlung von politischen Themen an den Schweizer Kontext angepasst.

Soziodemografie

Im Hinblick auf den soziodemografischen Hintergrund wurden einerseits das Geschlecht und das Alter berücksichtigt, andererseits deren Nationalität und Geburtsort resp. deren möglicher Migrationshintergrund. Das Geschlecht wurde wie für die Schülerinnen und Schüler als kategoriale Variable mit drei Ausprägungen – *männlich*, *weiblich* sowie eine Kategorie für fehlende Werte – erhoben. Das Alter wurde im Fragebogen durch Angabe des Jahrgangs ermittelt, für die Regressionsanalysen wurden diese Angaben allerdings in vier Alterskategorien[116] zusammengefasst und durch eine Missing-Kategorie ergänzt. Auch die Operationalisierung von Nationalität und Geburtsort erfolgten analog zum Vorgehen auf Individualebene, sprich es wurden Dummies gebildet, wobei der Wert 1 für die Schweizer Staatsangehörigkeit resp. den Geburtsort Schweiz stehen. Diese beiden Variablen wurden wiederum durch eine Kategorie für fehlende Werte ergänzt und somit als nominale Variable für die Regressionsanalysen aufbereitet.

Aus- und Weiterbildung

Der zweite Aspekt, der mit Aus- und Weiterbildung betitelt werden kann, wird über drei Fragen operationalisiert. Zum einen wurden die Lehrpersonen gebeten, anzugeben, wie lange sie insgesamt bereits unterrichten. Diese Angaben wurden ebenfalls in Gruppen zusammengefasst, wobei die erste Kategorie eine Unterrichtsdauer von 0 bis 5 Jahren umfasst, die übrigen – wie die Alterskategorien – jeweils zehn Jahre zusammenfassen. Als zweites wurden die Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Lehrerausbildung gefragt, wobei folgende Möglichkeiten zur Auswahl standen: (1) *Universität*, (2) *Fachhochschule* resp. *pädagogische Hochschule*, (3) *Lehrerausbildung für Personen mit Berufsbildung*, (4) *Lehrerseminar* sowie (5) *andere Ausbildung*. Für jede Ausbildungsart wurde eine nominale Variable gebildet (0 = *nein*, 1 = *ja*, 2 = *keine Antwort*). Darüber hinaus wurde für jene Lehrpersonen mit Universitätsdiplom erfasst, ob sie ihren Abschluss in einem für die politische Bildung besonders relevanten Fach wie Politikwissenschaft oder Geschichte gemacht haben. Schliesslich mussten die Lehrpersonen angeben, ob sie bereits eine oder mehrere Weiterbildungskurse, die Aspekte politischer Bildung thematisierten, besucht haben.

[116] Die Kategorien wurden in Anlehnung an die Einteilung im Rahmen der Selects-Befragungen so eingeteilt, dass eine Kategorie jeweils zehn Jahre umfasst, was folgende Kategorien ergibt: *25-34*, *35-44*, *45-54*, *55-64*.

Politischer Unterricht

Nebst Informationen zur Person sowie zur Ausbildung wurde eine Anzahl an Fragen zum politischen Unterricht gestellt. Für die Regressionsanalysen wurde allerdings nur eine Frage berücksichtigt, nämlich die Anzahl im Unterricht behandelter politischer Themen. Dazu stand eine 20 Themen[117] umfassende Liste zur Auswahl, die sich grösstenteils mit den inhaltlichen Kriterien der Lehrplananalyse decken. Für jedes Thema mussten die Lehrpersonen angeben, ob sie diese während der letzten drei Jahre behandelt haben oder nicht. Die Ergebnisse wurden in einem additiven Index. Um wiederum die „weiss-nicht" resp. fehlenden Antworten einbeziehen zu können, wurden aus den Werten des Index folgende sechs Gruppen gebildet: (a) *kaum Themen behandelt* (0-3), (b) *wenig Themen behandelt* (4-7), (c) *einige Themen behandelt* (8-12), (d) *viele Themen behandelt* (13-17), (e) *sehr viele Themen behandelt* (18-20).

Weitere Fragen zum politischen Unterricht

Im Rahmen der deskriptiven Analyse sollen die Ergebnisse derjenigen Fragen präsentiert werden, welche den Lehrerinnen und Lehrern zu deren Verständnis und Einstellung von resp. gegenüber politischer Bildung gestellt wurden. Auf deren Operationalisierung wird in diesem Abschnitt eingegangen.

Den Befragten wurden als erstes drei Aussagen zum Unterricht in politischer Bildung vorgelegt (siehe unten). Die Zustimmung zu diesen Behauptungen soll einen ersten Eindruck geben, welchen Stellenwert die Lehrpersonen der politischen Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts überhaupt zusprechen.

> „Der Unterricht in politischer Bildung beeinflusst die politische und staatsbürgerliche Entwicklung der Schüler/innen"
> „Die Schule ist für die Entwicklung von Einstellungen und Meinungen der Schüler/innen zu staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten irrelevant."
> „Die für Bildung zuständigen Behörden zeigen wenig Interesse an politischer Bildung."

Die Bewertung erfolgt über eine 5-Punkte-Likert-Skala (*stimme gar nicht* bis *stimme voll und ganz zu*).

[117] Die Liste setzt sich aus folgenden 20 Themen zusammen: (a) Bundesverfassung und politische Institutionen, (b) Rechte und Pflichten der Bürger/innen, (c) unterschiedliche Demokratievorstellungen, (d) verschiedene politische Systeme, (e) Wahlen und Wahlsysteme, (f) das Rechtssystem, (g) Menschen- und Bürgerrechte, (h) wichtige Ereignisse in der Geschichte der Nation, (i) internationale Organisationen, (j) internationale Probleme und Beziehungen, (k) Migration, (l) wirtschaftliche Fragen, (m) soziale Absicherung, (n) Gewerkschaften, (o) Chancengleichheit für Männer und Frauen, (p) kulturelle Unterschiede und Minderheiten, (q) Umweltthemen, (r) politische Tugenden, (s) Gefahren von Propaganda und Manipulation sowie (t) Medien.

Als nächstes wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, welche Schwerpunkte im Hinblick auf die politische Bildung an ihrer Schule gesetzt werden resp. gesetzt werden sollten. Analog zur Lehrerbefragung im Rahmen der Civic-Education-Studie wurden folgende vier Punkte in den Fragebogen einbezogen:

(a) Wissen über die Gesellschaft
(b) Unabhängiges und kritisches Denken der Schüler/innen
(c) Aktive Teilnahme der Schüler/innen an sozialen und politischen Aktivitäten
(d) Entwicklung von Werten

Diese vier Punkte mussten nun dahingehend beurteilt werden, ob sie bereits betont werden oder ob die Schule diesbezüglich einen stärkeren Akzent setzen sollte.

Als nächstes sollten die Lehrpersonen angeben, als wie wichtig sie eine Auswahl an möglichen „Quellen" für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in politischer Bildung erachten. Wiederum stand ihnen dazu eine Likert-Skala mit vier Bewertungspunkten zur Verfügung – von *nicht wichtig* bis *sehr wichtig*. Bei diesen „Quellen" handelt es sich einerseits um die offiziellen Vorgaben wie die Lehrpläne oder Richtlinien, offizielle Lehrmittel, tatsächliche Quellen wie Verfassungen oder die Menschenrechtserklärung , verschiedene Medien oder von Firmen oder öffentlichen Institutionen herausgegebene Materialen, andererseits aber auch um eigene Vorstellungen davon, was für die Vermittlung politischer Bildung wichtig ist sowie selbst erstellte Materialien.

Die letzte Frage richtete sich auf mögliche Verbesserungspunkte, was den politischen Unterricht an ihrer Schule betrifft. Dabei standen folgende zehn Faktoren zu Auswahl, wobei die Lehrpersonen insgesamt drei ankreuzen konnten, welche ihnen als die wichtigsten oder dringendsten erscheinen:

(a) Mehr Materialien und Lehrbücher
(b) Bessere Materialien und Lehrbücher
(c) Fortbildung in Unterrichtsmethoden
(d) Fortbildung in Fachwissen
(e) Mehr Kooperation mit Lehrkräften anderer Fächer
(f) Mehr Unterrichtszeit für politische Bildung
(g) Mehr Kooperation mit externen Expert/innen
(h) Mehr Möglichkeiten für spezielle Projekte
(i) Mehr Mittel für zusätzliche Projekte
(j) Mehr Autonomie für schulinterne Entscheidungen

Diese zusätzlich integrierten Fragen zur Bedeutung politischer Bildung allgemein und an der jeweiligen Schule im Besonderen sollen einen Eindruck vermitteln, wie zentral der politische Unterricht den zuständigen Lehrpersonen tatsächlich erscheint. Dies kann zusätzlich als Indiz dahingehend gewertet werden, wie konkret und umfassend die in den Lehrplänen angeführten Themen im Bereich Politik im Unterricht faktisch umgesetzt werden.

Politisches Engagement

Zur Messung des politischen Engagements der Lehrpersonen wurden vier Aspekte in den Fragebogen einbezogen: das politische Interesse, die Häufigkeiten, mit welcher sie politische Themen ausserhalb der Schule diskutieren, die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen sowie die Partizipation an weiteren politischen Aktivitäten. Der erste Faktor, das Interesse an politischen Geschehnissen und Ereignissen wurde auf dieselbe Art gemessen wie das Interesse der Schülerinnen und Schüler, d.h. über das allgemeine politische Interesse wie auch über das Interesse an nationaler, internationaler, kantonaler und regionaler Politik, deren Mittelwerte in einer Variable zusammengefasst wurden.

Die Frage, wie oft die Lehrpersonen im privaten Rahmen über politische Themen und Ereignisse diskutieren – *nie* bis *mehrmals pro Woche* – wurde über eine kategoriale Variable operationalisiert.

Anders als im Schülerfragebogen standen den Lehrpersonen für die Beantwortung der Frage nach der Häufigkeit, mit der sie sich an Abstimmungen und Wahlen beteiligen, fünf Antwortkategorien zur Auswahl: (a) *nie*, (b) *selten*, (c) *ab und zu*, (d) *meistens* und (e) *immer*. Angesichts der Tatsache, dass nicht alle Unterrichtenden über einen Schweizer Pass verfügen, wurden diese um die zusätzliche Option bin *nicht wahl-/stimmberechtigt* ergänzt. Für die weiteren Analysen wurden diese beiden Partizipationsvariablen als kategoriale Variablen operationalisiert.

Nebst der Beteiligung an den beiden geläufigsten Formen politischer Partizipation wurde die weitere politische Aktivität der Lehrpersonen erfragt. Insgesamt wurden dabei folgende neun Partizipationsformen berücksichtigt:

- Teilnahme an einer Gemeindeversammlung
- Kontaktierung eines Politikers/einer Politikerin
- Spende an politische Organisation oder Kampagne
- Unterschreiben einer Initiative oder eines Referendums
- Sammeln von Unterschriften
- Besuch einer öffentlichen Veranstaltung zu einem politischen oder sozialen Thema
- Politisch motivierter Boykott
- Politisch motivierter Buykott
- Tragen einer politischen Botschaft

Für jede Aktivität mussten die Befragten angeben, ob sie diese *mehrmals*, *einmal* oder noch *nie* ausgeübt haben. Aus diesen Antworten wurde anschliessend der Durchschnitt berechnet und so gerundet, dass sich daraus eine kategoriale Variable mit denselben Merkmalsausprägungen ergibt.

4.3 Kontextebene: Lehrpläne

4.3.1 Datenerhebung

Die Ausführungen zur politischen Bildung in der Schweiz in Kapitel 2.3 und 3.2.1 haben gezeigt, dass es grosse kantonale Unterschiede gibt, was deren Integration in den Unterricht und deren Stellenwert in den Lehrplänen betrifft (vgl. u.a. Moser-Léchot 1996, 2000; Klöti/Risi 1991). Wie genau sich diese Unterschiede aber in den Lehrplänen selbst manifestieren lassen, wurde bisher nicht genauer untersucht. So existieren denn auch nur einige grobe Übersichten über den Inhalt wie auch die Umsetzung des politischen Unterrichts in den einzelnen Kantonen. Um die Bedeutung des politischen Unterrichts während der obligatorischen Schulzeit genauer beurteilen zu können – und sie in einem zweiten Schritt in die Analyse zum Partizipationsverhalten junger Erwachsener einzubeziehen –, ist zunächst eine detaillierte Analyse der Lehrpläne erforderlich. Dazu sollen die Lehrpläne der Sekundarstufe II, also derjenigen Stufe, welche die jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt der Befragung besuchten, systematisch aufgearbeitet werden. Die Fallauswahl ergibt sich aus der Auswahl der untersuchten Klassen, sprich es wurden all jene Lehrpläne analysiert, welche den Unterricht der in die Umfrage einbezogenen Schulklassen im Wesentlichen definieren. Da politikrelevante Inhalte fächerübergreifend vermittelt werden und die nationalen Rahmenlehrpläne lediglich grob vorgeben, wo und wie politische Bildung in die Lehrpläne integriert wird, wurden für die Inhaltsanalyse jeweils für jeden Bildungsgang jene Fächer identifiziert, in welchen Themen der politischen Bildung (gemäss Literatur) in erster Linie thematisiert werden. Diese wurden entsprechend für die Analyse berücksichtigt.[118] Konkret wurden für die Lehrpläne der Gymnasien und Fachmittelschulen jeweils die Fächer Geschichte, Geografie und Wirtschaft und Recht (Einführung) analysiert. Für die Berufsfachschulen mit BM sind es Geschichte und Staatskunde resp. Politik sowie Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft und Recht resp. Wirtschaft und Recht (Bezeichnungen variieren) und für die Berufsschulklassen ohne BM der Aspekt Gesellschaft des allgemeinbildenden Unterrichts, kurz ABU, resp. Wirtschaft und Gesellschaft (für die Grundbildungen der Kaufleute und im Bereich Detailhandel).

Der Grossteil der Lehrpläne liegt in elektronischer Form vor und kann – je nach Herausgeber – von den Internetseiten der kantonalen Bildungsämter oder der Schulen heruntergeladen werden. In einigen Fällen sind die entsprechenden Dokumente allerdings nicht öffentlich zugänglich, könnten aber bei den entsprechenden Schulen in ausgedruckter Form angefordert werden.

Für die Analyse der Lehrpläne wurden diese anhand eines Kriterienrasters kodiert, um anschliessend in die quantitativ-vergleichende Analyse miteinbezogen werden zu können. Dieses soll im Folgenden beschrieben werden.

Wie bereits mehrfach erwähnt, gibt es kaum systematische Untersuchungen, in welcher Form und welchem Umfang politische Bildung in den Lehrplänen behandelt wird. Dies gilt insbesondere für die

[118] Damit kann nicht ausgeschlossen werden, dass in kantonalen und Schullehrplänen nicht auch in anderen bzw. weiteren Fächern politikrelevante Inhalte verankert sein könnten.

Schweiz. Aber auch für Länder wie Deutschland oder den USA, welche dem politischen Unterricht grösseren Stellenwert einräumen, finden sich kaum solche Studien. Entsprechend kann für die Analyse der Lehrpläne nur bedingt auf bisherige Kriterien diesbezüglich zurückgegriffen werden. Um trotzdem möglichst aussagekräftige und umfassende Resultate erzielen zu können, wurde auf verschiedene Studien zurückgegriffen, die entweder theoretisch aufzeigen, welche Inhalte einen „guten", zweckgerichteten politischen Unterricht garantieren (u.a. Calderón-Grossenbacher 1998; GPJE 2004; Moser-Léchot 2000), oder aber ihren Fokus auf die Lehrpersonen und deren Verständnis von „guter" politischer Bildung richten (u.a. Larcher/Zandonella 2014). Ergänzend wurden insbesondere für die formale Beurteilung der Lehrpläne eigene Kriterien definiert. Tabelle 4.4 gibt einen Überblick über die einzelnen Abschnitte des Analyserasters inklusive der groben Indikatoren.

Wie der Tabelle entnommen werden kann, setzt sich das Kriterienraster aus formalen resp. strukturellen sowie inhaltlichen Dimensionen zusammen. Erstere erfassen einerseits allgemeine Angaben zum Kontext, sprich für welche Klassen[119], welchen Kanton resp. welche Schule und welchen Schultyp der jeweilige Lehrplan gilt. Andererseits wurde erhoben, wann und von wem der Lehrplan publiziert wurde, wie das Dokument aufgebaut ist und ob es spezifische Zielvorgaben im Hinblick auf den politischen Unterricht enthält. Der zweite Teil der Kriterien richtet das Augenmerk auf politische Inhalte, beginnend mit einigen allgemeinen Aspekten, welche in der Literatur oft als zentrale Bestandteile der politischen Bildung genannt werden (vgl. u.a. Dewey 1930; Hahn 1999; Moser-Léchot 2000; Oser/Reichenbach 2000; Quesel/Allenspach 2007 u.a.). Dazu zählen das so genannte Demokratielernen[120], die Bezugnahme auf (politische) Alltagssituationen, der Einbezug aktueller politischer Ereignisse, der Erwerb demokratischer Diskurstugenden[121], die Unterscheidung der verschiedenen Dimensionen von politischer Bildung[122] sowie das Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten an der Schule. Dabei wurde unterschieden, ob diese Aspekte in der Einleitung, in den Fachlehrplänen oder in beiden Abschnitten behandelt werden. Für die anschliessenden Kriterien wurden hauptsächlich die Fachlehrpläne auf deren Behandlung analysiert. Als Erstes dienen die Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE (2004) zur Erfassung von

[119] Diese Information ist insofern von Bedeutung, als sie eine Zusammenführung von Individual- und Lehrplandaten erlaubt, damit diese via Multilevel-Modellierung in denselben Modellen auf ihren Einfluss auf das Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen untersucht werden können.

[120] Gemäss Reinhardt (2004: 3) handelt es sich beim Demokratielernen um ein „umfassendes Konzept, das die Systemsicht (Welche Qualifikationen des Bürgers benötigt das demokratische politische System für seinen Bestand und seine Weiterentwicklung?) und die Bürgersicht (Welche Art der Demokratie wollen die Bürger, und welche Entwicklungsschritte kennzeichnen das Lernen bzw. die Bildung für Demokratie?) zu vereinen sucht" (ebd.).

[121] Darunter fallen unter anderem die Bereitschaft zu einem Dialog, der Ethos des Streitens, Toleranz oder der Mut, die eigene Meinung gegen Widerstände zu verteidigen.

[122] Diese beziehen sich primär auf die Unterscheidung von politischem Wissen versus intellektuelle Fähigkeiten versus Partizipationsfertigkeiten versus polit. Haltungen.

Tabelle 4.3: Kriterien und Indikatoren für die Lehrplananalyse[123]

Analysekriterium	Indikatoren
Allgemeine Angaben	Klassen-ID Kanton Schultyp Gemeinde
Formale Kriterien	Publikationsdatum Herausgeber Aufbau Verweis auf den Rahmenlehrplan Struktur des Lehrplans Art des Lehrplans Vorhandensein von Bildungs- und Richtzielen
Allgemeine inhaltliche Kriterien	Demokratielernen Alltagsbezug Einbezug aktueller politischer Ereignisse Erwerb demokratischer Diskurstugenden Unterscheidung verschiedener Dimensionen politischer Bildung Schulische Partizipationsmöglichkeiten
Bildungsstandards nach GPJE (2004)	Zentrales Ziel (bspw. in der Erlangung politischer Mündigkeit) Kompetenzbereich: Politische Urteilsfähigkeiten Kompetenzbereich: Politische Handlungsfähigkeiten Kompetenzbereich: Methodische Fähigkeiten
SORA-Items[124] zur politischen Bildung	Verortung politischer Bildung Verständnis politischer Bildung
Abstraktere inhaltliche Kriterien	Politik im engeren Sinn - Allgemeines Wirtschaftliche Fragen und Probleme Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens Rechtliche Fragen und Probleme
Konkrete inhaltliche Kriterien (Fussnote)	Politik: rechtlich-institutionelle Aspekte Politik: prozedural-ethische Aspekte Wirtschaftliche Fragen und Probleme Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens Rechtliche Fragen und Probleme
Weitere Kriterien	Hinweis auf das Ziel, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu „erziehen“ Einbezug aktueller Ereignisse, bspw. Wahlen oder Abstimmungen, Diskussionen etc.

[123] Vgl. auch Tabelle 4.6.

[124] Beurteilungskriterien aus der Studie „Politische Bildnerinnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Wien“ durchgeführt vom SORA – Institute for Social Research und Consulting (Larcher/Zandonella 2014).

Kompetenzen, welche im Rahmen politischen Unterrichts erlernt werden sollen. Diese lassen sich in drei Bereiche[125] unterscheiden:

(1) ***Politische Urteilsfähigkeiten*** umfassen die Analyse von politischen Entscheidungsprozessen, Zusammenhängen zwischen wirtschaftlichen Sachverhalten und politischer Entscheidungen, ausgewählter Politikbereiche im Hinblick auf Handlungsalternativen sowie der Logik und Mechanismen hinter der Inszenierung politischer Ereignisse in den Medien, die Identifizierung von politisch-philosophischen Grundhaltungen hinter kontroversen politischen Positionen, die Bewusstmachung, inwiefern politische Einstellungen und Werte das eigene politische Urteil beeinflussen sowie das Verständnis und die Beurteilung sozialwissenschaftlicher Argumentationen (GPJE 2004: 25).

(2) ***Politische Handlungsfähigkeiten*** beziehen sich auf zwei Kriterien, nämlich politische Entscheidungen bedacht zu fällen und zu begründen sowie die Empfehlung und Beurteilung verschiedener Partizipationsformen für spezifische politische Situationen (GPJE 2004: 25f.).

(3) ***Methodische Fähigkeiten*** schliesslich beinhalten allgemeinere Fertigkeiten im Umgang mit Informationen sowie der Verarbeitung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten. Dazu zählen die selbstständige Planung und die Realisierung von Projekten (politischen Inhalts) inklusive Recherche, die Nutzung unterschiedlicher Techniken zur Präsentation und Veranschaulichung von Informationen, die Durchführung von Referaten, der sichere Umgang mit politischen und sozialwissenschaftlichen Texten, die begründete Auswahl methodischer Ansätze für ein bestimmtes Vorhaben, die Arbeit an einer begrenzten (politischen) Fragestellung sowie das Verfassen einer Facharbeit (GPJE 2004: 26).

Der nächste Abschnitt des Kriterienrasters beinhaltet einige Items[126], die im Rahmen der Studie zur politischen Bildung an Wiener Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I Lehrpersonen zur Beurteilung vorgelegt wurden (Lacher/Zandonella 2014). Dabei wurden die politische Bildung unter anderem in zwei Bereiche unterteilt: die Verortung sowie das Verständnis politischer Bildung. Ersterem werden insgesamt zehn Kriterien zugeordnet (ebd.: 14):

- Akzeptanz und Hinterfragung anderer Meinungen
- Wissen über politische Institutionen
- Eigene Meinung vertreten und zu argumentieren
- Kritischer Umgang mit politischen Analysen
- Wissen über die Positionen politischer Parteien
- Wissen über die Möglichkeiten politischer Partizipation

[125] Die GPJE (2004) führt die Bildungsstandards separat für verschiedene Schulstufen an. Für das Kriterienraster wurden dabei diejenigen Standards, welche sie für die gymnasiale Oberstufe empfehlen, übernommen.
[126] Die Items werden im Raster als SORA-Items bezeichnet, da die Studie vom SORA – Institute for Social Research and Consulting durchgeführt wurde.

- Beurteilung von politischen Entscheidungen und Problemen
- Interesse an politischen Prozessen wecken
- Erfahrungen im Bereich der politischen Teilhabe sammeln
- Herausbildung einer Werteorientierung

Der zweite Block umfasst elf Kriterien, die in der Studie als Aspekte zur Vermittlung und Förderung politischer Bildung im Unterricht eingesetzt werden können (oder sollen) (ebd.: 18):

- Konfliktlösungskompetenzen
- Kritisches und unabhängiges Denken
- Eigene Meinung vertreten und verteidigen können
- Erwerb von Haltungen, die mit einer offenen und demokratischen Gesellschaft übereinstimmen
- Wissen über Bürgerrechte und -pflichten
- Analyse und Reflexion von gesellschaftlichen Zusammenhängen
- Interesse am politischen Leben erwecken
- Vorbereitung auf künftige politische Partizipation
- Fähigkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen
- Wissen über soziale und politische Institutionen
- Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in der Schule

Die übrigen Abschnitte des Rasters beruhen auf den Unterteilungen politischer Bildung, wie sie in der Schweizer Literatur von Calderón-Grossenbacher (1998) sowie Moser-Léchot (2000) vorgenommen wurden, ergänzt durch eigene (Teil-)Kriterien. Dabei wurde zwischen abstrakteren und konkreten inhaltlichen Kriterien unterschieden, welche wiederum in vier respektive sechs Abschnitte unterteilt sind. Der erste Teil der abstrakteren Inhalte nimmt Bezug auf die Politik im engeren Sinn, wobei folgende Items berücksichtigt werden: das Verständnis von Politik im Sinne eines kollektiven, konfliktthaften und demokratischen Prozesses, um verbindliche Entscheidungen treffen zu können; die Unterscheidung verschiedener Politikaspekte; das Verständnis der Funktionslogik demokratischer Systeme; die Verknüpfung historischer Bedingungen mit der aktuellen Politik; sowie die Bedeutung von politischen Entscheidungen für verschiedene Gruppen wie Individuen. Im zweiten Abschnitt wird der Fokus auf wirtschaftliche Aspekte gerichtet, genauer auf die Bedeutung wirtschaftlicher Prozesse und Strukturen sowohl als Rahmenbedingung gesellschaftlicher Entwicklungen wie auch als Voraussetzungen politischer Handlungsspielräume, ergänzt um ein Item zur Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik. Die dritte Kategorie abstrakter inhaltlicher Kriterien widmet sich dem Zusammenspiel von Politik und Gesellschaft sowie daraus entstehender Spannungsfelder. Als letztes folgen drei Kriterien zu rechtlichen Fragen und Problemen: das Recht und die Gesetze als Ergebnisse politischer Willensbildung und Entscheidungsprozesse; die Bedeutung, die einmal geschaffenes Recht für das weitere politische Handeln einnimmt; sowie der Einfluss rechtlich festgelegter Regelungen für den Alltag.

Der letzte Block schliesslich bezieht sich primär auf die Vermittlung von (Fakten-)Wissen in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht. In Bezug auf politische Aspekte werden – basierend auf der Unterteilung von Oser und Reichbach (2000) – rechtlich-institutionelle von prozedural-ethischen Kriterien unterschieden. Anschliessend werden Themen erfasst, die dem Bereich Wirtschaft zugeordnet werden können. Die Themenbereiche Medien, Bildung, Umweltschutz sowie humanitäre Hilfe bilden zusammen die Unterkategorie „Fragen und Probleme gesellschaftlichen Zusammenlebens". Den Abschluss bilden zwei Kriterien zu rechtlichen Fragen und Probleme. Teilweise überschneiden sich die inhaltlichen Kriterien partiell, zur besseren Erfassung aller möglichen Facetten politischer Bildung wurde diese teils ähnlichen Beurteilungskriterien aber alle im Raster belassen. Die einzelnen Themen, anhand welcher die zu vermittelnden Kenntnisse erfasst werden, sind in Tabelle A.X in Anhang 1 zusammengefasst.

Zur Vervollständigung des Rasters wurden zusätzlich einige Kriterien zur Beurteilung der Stellung der Lehrperson, der didaktischen Methoden sowie der vorgeschlagenen Unterrichtsmittel in den Lehrplänen einbezogen, wobei diese Kriterien für die Analyse in der vorliegenden Arbeit nur am Rande von Bedeutung sind. Diejenigen Aspekte, welche für die Überprüfung ihres Zusammenhangs mit dem politischen Partizipationsverhalten primär berücksichtigt wurden, sollen im folgenden Kapitel zur Operationalisierung der Lehrplandaten beleuchtet werden.

4.3.2 Operationalisierung

Nebst den im Folgenden beschriebenen formalen und inhaltlichen Kriterien der Lehrplananalyse wurde erhoben, für welchen Schultyp und welche Sprachregion die jeweiligen Dokumente gelten. Wie bereits ausgeführt, wurde im Hinblick auf ersteren Indikator primär zwischen allgemeinbildenden und Berufsfachschulen unterschieden, wobei für erstgenannte nur Gymnasialklassen resp. -lehrpläne untersucht wurden, zweitere hingegen in zwei resp. drei Unterkategorien unterteilt wurden: Berufsfachschulen mit Berufsmaturität versus Berufsfachschulen ohne Berufsmaturität – wobei hier noch zusätzlich berücksichtigt wurde, ob eine allgemeine Berufslehre oder eine Lehre im Bereich Kaufmännische Grundbildung resp. Detailhandel absolviert wird. [127] Da – mit Ausnahme von Rätoromanisch – alle Sprachregionen der Schweiz in die Untersuchung einbezogen wurden, wird im Folgenden auch zwischen diesen drei Regionen unterschieden. Hierbei spielt primär die Sprache, in welcher unterrichtet wird resp. die Lehrpläne verfasst sind, eine Rolle und nicht die kantonale Zugehörigkeit. So werden beispielsweise die französischsprachigen Lehrpläne des Kantons Bern der Romandie oder die deutschsprachigen Klassen im Kanton Wallis der Deutschschweiz zugeordnet.

[127] Der Grund für diese weitere Unterteilung besteht vor allem darin, dass sich die Lehrpläne der beiden Ausbildungstypen recht stark unterscheiden. Wo der Grossteil der eine Lehre ohne BM absolvierenden Lernenden nebst branchenspezifischen Fächern den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) besucht, lehnt sich der Unterricht für die Ausbildung in den Bereichen Kaufmännisches und Detailhandel an die Maturitätsschulen an, sprich es werden zusätzlich zu den branchenrelevanten Fächern mindestens zwei Sprachen sowie die Fächer Wirtschaft und Gesellschaft unterrichtet.

Formale und strukturelle Analysekriterien

Für die Beurteilung der formalen und strukturellen Aspekte der untersuchten Lehrpläne werden vier Bereiche berücksichtigt (vgl. Tabelle 4.5), beginnend mit dem Herausgeber des Lehrplans. Hierbei wird in erster Linie unterschieden, ob der Lehrplan von der Schule selber verfasst wurde oder die Zuständigkeit der Publikation des jeweiligen Lehrplans bei der für die Sekundarstufe II verantwortlichen Amtsstelle liegt. Darüber hinaus wird dafür kontrolliert, ob im Dokument auf den entsprechenden Rahmenlehrplan verwiesen wird. Der zweite Indikator betrifft die Einbettung der politischen Bildung in den Unterricht, sprich ob politische Bildung als separates Fach unterrichtet wird oder in einem anderen Fach integriert ist. Da ersteres in den untersuchten Klassen nicht der Fall ist[128], wird diese Dimension mit Hilfe eines weiteren Indikators, nämlich ob im Namen des Fachs auf den politischen Unterricht verwiesen wird oder nicht, operationalisiert. Zusätzlich kann auch das Vorhandensein eines zentralen Ziels[129] resp. von Bildungs- oder Richtzielen[130] (0=nicht vorhanden, 1=vorhanden) hinsichtlich der politischen Bildung Aufschluss über den Stellenwert der politischen Bildung für den Unterricht geben.

Der dritte Indikator bildet den Umfang der Abschnitte zur politischen Bildung in den Lehrplänen ab. Ein direkter Vergleich des Umfangs in Form von Seitenzahlen gestaltet sich angesichts unterschiedlicher Formatierungen und Strukturierungen schwierig sprich gibt nur unzureichend Auskunft über den tatsächlichen Umfang. Der Grossteil der Lehrpläne liegt zwar als PDF oder Word-Dokument vor[131], wobei die tatsächliche formale Gestaltung sehr stark variiert.[132] Die Differenzen sind in Bezug auf die Berufsfachschullehrpläne weniger gross, allerdings lassen sich auch hier sehr unterschiedliche Herangehensweisen bei der Lehrplangestaltung feststellen. Entsprechend wird auf einen Vergleich basierend auf Seitenzahlen verzichtet. Wichtiger und informativer sind hierbei die Anzahl behandelter Themen, die Struktur des Lehrplans und die Präzision, mit der Aspekte des politischen Unterrichts wiedergege-

[128] Es liegen zwar für einzelne Schulen separate Lehrpläne für politische Bildung vor sowie Verweise auf Sondertage oder -wochen zum Thema Politik, als eigenes Fach wird politische Bildung aber weder an Gymnasien noch an Berufsfachschulen unterrichtet.

[129] Mittels des Kriteriums des zentralen Ziels wird insbesondere untersucht, ob im Lehrplan explizit erwähnt wird, worauf der politische Unterricht letztendlich abzielen soll. Gemäss der Literatur (vgl. Calderón-Grossenbacher 1998: 15f.; Detjen 2007: 5; Oser/Reichenbach 2000: 9) betrifft dies vor allem die politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Basierend auf der Definition der GPJE (2004) wird dieses Konzept politischer Reife insbesondere als Befähigung zur Teilnahme am öffentlichen Leben verstanden, aber auch die angemessene Orientierung in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft, die kompetente Beurteilung politischer Fragen und Probleme auf einer demokratischen Grundlage sowie das Engagement in öffentlichen Angelegenheiten.

[130] Bildungsziele betreffen gemäss EDK (2015) die zu erreichenden Grundkompetenzen, sprich die „grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegendes Wissen“ (ebd.: 1), und bilden damit den „‚Kern‘ schulischer Bildung“ (ebd.). Richtziele hingegen gehen noch einen Schritt weiter und beziehen sich auf die konkreten, im Unterricht zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen.

[131] Einige Lehrpläne sind so alt, dass sie entweder mit ganz alten Word-Versionen verfasst wurden, oder gar mit der Schreibmaschine. Zudem liegen einige Lehrpläne ausschliesslich als Excel-Tabellen resp. in tabellarischer Form vor.

[132] Als Beispiele für diese Unterschiede können die Fachlehrpläne für das Grundlagefach Geschichte an der Kantonalen Mittelschule Uri auf der einen und der Kantonsschule Alpenquai in Luzern auf der anderen Seite angeführt werden. Erstere besteht aus drei Mindmaps mit je sechs bis acht Themenbereichen, ergänzt durch einige Schlüsselbegriffe. Letzterer enthält nebst einem fünfseitigen Dokument mit Bildungs- und Richtzielen eine umfassende Tabelle mit den konkreten Grobzielen und Lerninhalten inklusive möglicher Querverweise.

ben werden. Die Anzahl der Themen ergibt sich aus der Summe der Themen, welche für die Analysen zur inhaltlichen und thematischen Ausrichtung mit einbezogen werden (siehe Tabelle 4.6). Dabei erhält eine Beobachtung den Wert 1, wenn das Thema im Lehrplan eindeutig behandelt wird, den Wert 0.5, wenn der Themenbereich zwar angesprochen, aber nicht genauer definiert wird, und den Wert 0, falls der Themenbereich im Lehrplan nicht berücksichtigt wird. Für den zweiten Indikator, die Lehrplanstruktur, wurde ermittelt, ob der entsprechende Lehrplan als Gesamtdokument inklusive Einleitung, pädagogisch-didaktische Hinweise usw. oder nur in Form von Fachlehrplänen vorliegt.

Die Präzision schliesslich gibt darüber Auskunft, wie die im jeweiligen Lehrplan integrierten Aspekte politischer Bildung angeführt werden. Gemessen wird diese Dimension durch zwei Indikatoren: Einerseits wird die Art der Nennung erfasst, wobei der Themenbereich kann entweder nur in Form eines einzelnen Begriffs angesprochen oder in einem resp. mehreren Sätzen erläutert werden. Andererseits wird kodiert, wie exakt auf das Thema verwiesen wird. Hierzu werden die Kategorien „implizit“ (nur implizit enthalten), „sinngemäss“ (andere Worte, aber explizit enthalten) und „im Wortlaut“ (explizit genannt) herangezogen.

Tabelle 4.4: Analyseraster – Formale und strukturelle Dimensionen

Formales und Struktur	
Dimensionen	***Beschreibung***
Herausgeber	Kanton oder Schule
Einbettung der politischen Bildung	Eigenes [Teil-]Fach oder Integration in eines oder mehrere Fächer, zentrales Ziel im Hinblick auf die polit. Bildung vorhanden, Vorhandensein von Bildungs- und Richtzielen für den politischen Unterricht
Umfang des Lehrplans bzw. des Teils betreffend politischer Bildung	Anzahl behandelter Themen, Struktur des Lehrplans (bspw. nur separate Fachlehrpläne oder Dokument mit pädagogisch-didaktischen Hinweisen)
Präzision	Wird spezifiziert, was politische Bildung oder einzelne Unterthemen genau umfassen oder bleibt es bei einer allgemeinen Nennung der Begriffe?

Inhaltliche Dimensionen

Formale und strukturelle Aspekte geben durchaus wichtige Hinweise in Bezug auf die Vermittlung politischer Bildung im Rahmen des Unterrichts, im Zentrum der Lehrplananalyse stand aber die Untersuchung der vermittelten Inhalte. Dabei soll aufgezeigt werden, welche Aspekte im Bereich der politischen Bildung auf Sekundarstufe II unterrichtet werden resp. wie viel Aufmerksamkeit den einzelnen Themenbereichen geschenkt wird. In Anlehnung an die Literatur und Untersuchungen zur politischen Bildung im Rahmen des Schulunterrichts werden hierbei primär zwei Dimensionen unterschieden, nämlich *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* (sog. Skills). Ergänzend wird im vorliegenden Bericht ein dritter Faktor – *Interesse wecken* – in die Analyse einbezogen.

In wenigen Studien, die sich den konkreten Inhalten des Staatskundeunterrichts gewidmet haben, werden die zu vermittelnden Kenntnisse sehr unterschiedlich definiert und konzeptualisiert. Moser-Léchot (2000) unterscheidet in seinem Artikel zur politischen Bildung und deren Stellung im Fächerkanon drei Kategorien: Aussenpolitik, Innenpolitik und Wirtschaft. Die GPJE (2004) fasst erstere beide Kategorien unter „Politik im engeren Sinn" zusammen, ergänzt die Zusammenstellung aber um die beiden Aspekte Gesellschaft und Recht. Calderón-Grossenbacher (1998) schliesslich gliedert die Themen politischer Bildung noch stärker auf und erhält dadurch insgesamt neun Kategorien[133]. Basierend auf diesen Kategorisierungsversuchen werden für die vorliegende Untersuchung sechs Subdimensionen unterschieden, wobei sich die ersten drei – *politische Institutionen und Systeme*, *Schweizer Politik* sowie *internationale Politik* – direkt auf die politische Sphäre beziehen. Die letzteren drei Kategorien – *wirtschaftliche*, *gesellschaftliche* und *rechtliche Aspekte* – betreffen eher die Vermittlung von Grundlagewissen, die im Zusammenhang mit explizit Politischem stehen bzw. für das Verständnis des Politischen im „engeren Sinn" relevant sind.

Die Dimension *Fertigkeiten* setzt sich basierend auf dem Ansatz von Krammer (2008: 7-11)[134] aus drei verschiedenen Subdimensionen sprich Kompetenzen zusammen: *Urteilskompetenzen*, *Handlungskompetenzen* sowie *Sachkompetenzen* (vgl. Kapitel 4.3.1). Die *politische Urteilskompetenz* bezieht sich auf Fertigkeiten zur Beurteilung politischer Entscheide, Prozesse und Interessenkonflikte (ibid.: 7). Die *politische Handlungskompetenz* richtet ihren Fokus auf Fähigkeiten, welche für die Formulierung der eigenen Interessen sowie dem Verständnis der politischen Positionen anderer, wohingegen die *politische Sachkompetenz* Skills beinhaltet, die für das Verständnis und die Weiterentwicklung politischer Konzepte notwendig sind.

---

[133] Diese Kategorisierung beinhaltet folgende neuen Aspekte: Demokratie als dynamische Staatsform, Menschenrechte, Friede und Sicherheit, Solidarität, Umgang mit natürlichen, technologischen und finanziellen Ressourcen, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse sowie Gegenwartsprobleme, Schweizer Identität und fächerübergreifender Unterricht (Calderón-Grossenbacher 1998: 32ff.).

[134] Krammer (2008) seinerseits unterscheidet insgesamt vier Kompetenzbereiche, wobei hier die Methodenkompetenz weggelassen wird. Grund dafür ist, dass methodische Fertigkeiten hauptsächlich für den gesamten Lehrplan oder für ein bestimmtes Fach wie Geschichte, Allgemeinbildung usw., also nicht speziell für Aspekte politischer Bildung formuliert sind, was die Beurteilung, ob die Kompetenzen auch im Bereich der des politischen Unterrichts eingeübt werden, grösstenteils verunmöglicht.

Schliesslich setzt sich die letzte Dimension *Interesse wecken* aus den beiden Indikatoren „Interesse an politischen Prozessen wecken“ und „Interesse am politischen Leben wecken“ zusammen.

Tabelle 4.6 bietet einen Überblick über alle Dimensionen, Subdimensionen sowie die zur Messung verwendeten Kriterien. Letztere wurde mittels eines zweistufigen Verfahrens durchgeführt. In einem ersten Schritt wurde erfasst, ob das jeweilige Kriterium in einem Lehrplan vollumfänglich behandelt, nur zum Teil behandelt oder gar nicht behandelt wurde. Falls das Kriterium mindestens teilweise behandelt wird, wurde in einem zweiten Schritt die Art und Weise der Behandlung mittels dreier Messkategorien analysiert:

(1) ***Art der Nennung***: Dieses Kriterium erfasst, ob das Thema nur einem Begriff erwähnt oder in ein oder mehreren Sätzen erläutert wird.
(2) ***Häufigkeit der Nennung***: Mit Hilfe des zweiten Kriteriums wird berücksichtigt, wie oft das Thema im Lehrplan Erwähnung findet (einmal, zweimal oder mehrmals).
(3) ***Präzision***: Das dritte Kriterium bildet ab, inwiefern der Themenbereich beschrieben wird, sprich ob er nur implizit oder explizit resp. sinngemäss Erwähnung findet.

Diese drei Indikatoren wurden pro Item zu einem Index aufaddiert, unter der Begründung, dass höhere Werte in einer Messkategorie tiefere Werte in einer anderen kompensieren können. Beispielsweise kann die mehrfache, aber nur indirekte Nennung ähnlich gewertet werden wie die einfache, aber präzise Nennung desselben Items. Diese additiven Indizes, die Werte zwischen 0 (Item wird nicht genannt) und 9 (Item wird mehrfach und präzise in mehreren Sätzen genannt) annehmen können, geben entsprechend wieder, wie prominent die Stellung eines Items im Lehrplan ist. Anschliessend wird durch Aufaddieren der einzelnen Indikatoren ein additiver Index für jede Subdimension und Dimension gebildet. Der Vergleichbarkeit halber wurden diese z-standardisiert. *Ein Wert von Null bedeutet dabei, dass der Lehrplan in der jeweiligen Dimension eine mittlere Ausprägung aufweist. Je stärker positiv der Wert, desto ausgeprägter und häufiger finden Aspekte der politischen Bildung im jeweiligen Lehrplan Einlass. Negative Werte schliesslich stehen für eine unterdurchschnittliche Berücksichtigung des jeweiligen Aspektes in den Lehrplänen.*

Tabelle 4.5: Deskriptive Statistiken der gebildeten Hauptindikatoren

Dimensionen	N	Mittelwert	SD	Min.	Max.
Kenntnisse	122	0	1	-1.78	2.29
Fertigkeiten	122	0	1	-2.72	2.18
Interesse wecken	122	0	1	-0.57	3.28

Bemerkung: Basierend auf den z-standardisierten Werten der Indikatoren.

Tabelle 4.6: Inhaltliche und thematische Kriterien

Dimension Kenntnisse		
Subdimensionen	***Beschreibung***	***Untersuchte Kriterien***
Politische Institutionen und Systeme	Wissen über politische Institutionen und politische Systeme und deren Funktion(slogik)	Wissen über polit. Institutionen; Verständnis von Funktionsbedingungen und der Funktionslogik demokratischer Systeme; Wissen über polit. Parteien; Wissen über die Möglichkeit polit. Teilhabe; Wissen über polit. Rechte und Pflichten; Herrschaftsformen; Wahlsysteme; Gewaltenteilung; Grund-/Bürgerrechte
Schweizer Politik	Schweiz-spezifische politische Aspekte inkl. aussenpolitische Beziehungen	Schweizer Aussenpolitik; Schweizer Sicherheitspolitik; Beziehung Schweiz-EU; Föderalismus; Neutralität; Beziehungen der Sprachgemeinschaften resp. nationaler Zusammenhalt; wichtige Ereignisse der Schweizer Geschichte; Energie-/Umweltpolitik
Internationale Politik	Verschiedene Aspekte internationaler Politik, Beziehungen und Institutionen	Migration(spolitik); internationale Organisationen, EU und ihre Institutionen; internationale Beziehungen und Probleme; Nord-Süd-Gefälle
Wirtschaftliche Aspekte	Aspekte des Wirtschaft und die Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik	Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik; Arbeit und Gewerkschaften; Unternehmen; Wirtschaftssysteme; Konsumverhalten und Konsumentenorganisationen; Wirtschaftsordnung und -kreislauf
Gesellschaftliche Aspekte	Gesellschaftliche Aspekte und die Interdependenz zwischen Gesellschaft und Politik	Menschenrechte; Minderheiten; Geschlechtergleichberechtigung; Soziale Gerechtigkeit; Sozialpartner und -versicherungen; Medien und deren Einfluss
Rechtliche Aspekte	Rechtliche Aspekte wie das (Schweizer) Rechtssystem oder Gesetze und ihre Anwendung	Rechtssystem (bes. Schweizer Recht); Gesetze und deren Durchsetzung
Dimension Fertigkeiten (Skills)		
Subdimensionen	***Beschreibung***	***Untersuchte Kriterien***
Urteilskompetenzen	„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung polit. Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ (Krammer 2008: 7)	Akzeptanz und Hinterfragung anderer Meinungen; polit. Entscheidungen und Probleme beurteilen

Fortsetzung Tabelle 4.6

Handlungskompetenzen	„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken (…) [inkl.] Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz“ (Krammer 2008: 9)	Eigene Meinung vertreten und verteidigen/argumentieren; Erfahrungen im Bereich der polit. Teilhabe sammeln; Haltungen, die mit einer offenen, demokratischen Gesellschaft übereinstimmen; Vorbereitung auf künftige polit. Teilhabe; Diskussion und Deliberation; Wahl- und Abstimmungsverfahren; Initiativ- und Referendumsrecht; Pluralismus und Toleranz; Beteiligung in der Schule; Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern
Sachkompetenzen	„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die notwendig sind, um die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (Krammer 2008: 11)	Analyse polit. Entscheidungsprozesse; Analyse von Zusammenhängen zw. wirtschaftlichen Sachverhalten und polit. Entscheidungen; Analyse ausgewählter Politikfelder auf polit. Handlungsprobleme; Konfliktlösungskompetenzen; Analyse und Reflexion von gesellschaftlichen Zusammenhängen; Fähigkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen; wirtschaftliche Strukturen als Voraussetzungen für polit. Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten; Verschiedene Spannungsfelder zw. Gesellschaft und Individuen; Recht als Ergebnis polit. Willensbildung und Entscheidungsprozesse; Alltagshandlungen bestimmt durch rechtliche Regelungen; Einfluss historischer Bedingungen/Ereignisse auf heutige polit. Gegebenheiten; Gefahren von Propaganda und Manipulation; Einbezug aktueller polit. Ereignisse
Dimension Interesse wecken		
Subdimensionen	***Beschreibung***	
Interesse wecken	Interesse an politischen Prozessen und am politischen Leben allgemein wecken	Interesse an polit. Prozessen wecken; Interesse am polit. Leben wecken

4.4 Kontextebene: Kanton

4.4.1 Daten

Auf der Ebene der Kantone soll der Einfluss einiger in der Literatur häufig zitierter Variablen auf die individuelle politische Partizipation untersucht werden. Bezugnehmend auf die Partizipationsforschung zur Schweiz (Bühlmann/Freitag 2006; Freitag 1996, 2005; Freitag/Stadelmann-Steffen 2009 u.a.) richtet sich der Fokus dabei einerseits auf politisch-institutionelle Aspekte, andererseits auf einen kulturell-institutionellen Indikator (vgl. Kapitel 3.2). Faktisch wird überprüft, ob und wie kantonale politische Institutionen – genauer das Wahlsystem für die Nationalratswahlen, Existenz einer Wahlpflicht sowie die Fragmentierung des Parteiensystems, der Wettbewerb unter den Parteien und deren Polarisierung –, der Grad an direkter Demokratie sowie der Katholikenanteil das Partizipationsverhalten junger Erwachsener beeinflussen. Bei den für diesen Teil der Untersuchung herangezogenen Daten handelt es sich im Gegensatz zu den übrigen Messungen um sekundäre Daten, welche zum einen Teil vom Bundesamt für Statistik, kurz BfS, erhoben wurden und zum anderen Teil aus anderen Studien stammen. Tabelle 4.8 gibt einen Überblick über die einzelnen Indikatoren auf kantonaler Ebene sowie deren Quellen. Anschliessend wird im nächsten Unterkapitel die konkrete Operationalisierung der einzelnen Indikatoren auf kantonaler Ebene beschrieben.

4.4.2 Operationalisierung

Wie bereits erwähnt wurden die kantonalen Indikatoren basierend auf bisherigen Studien zur politischen Partizipation in der Schweiz ausgewählt. Analog wird auch für die Operationalisierung der meisten Variablen auf diese Studien Bezug genommen; insbesondere auf den Artikel von Bühlmann und Freitag (2006), zumal deren Vorgehen einerseits methodisch und inhaltlich überzeugt und andererseits einfach umsetzbar ist.

Politisches System

Beim ersten in Tabelle 4.8 angeführten Indikator der kantonalen politischen Systeme handelt es sich um die Existenz einer Wahlpflicht. Dieser wird mittels einer Dummy-Variable operationalisiert, wobei der Wert 1 für das Vorhandensein einer Wahlpflicht steht. Da aber nur im Kanton Schaffhausen eine solche Pflicht besteht, erhalten alle übrigen Kantone den Wert 0. Im Kapitel 3.2.2 wurde bereits darauf verwiesen, dass der Nationalrat in allen Kantonen mittels Proporz gewählt wird, faktisch aber für diejenigen Kantone mit den geringsten Bevölkerungsanteilen (Appenzell Innerrhoden, Glarus, Obwalden

Tabelle 4.7: Kantonale Einflussfaktoren

Indikator	Beschreibung	Datenquelle
Wahlpflicht	Vorhandensein einer Wahlpflicht auf kantonaler Ebene	Freitag 2005
Wahlsystem	Wahlsystem, welches für die Nationalratswahlen gilt[135]	Bühlmann/Freitag 2006
Wettbewerb unter den Parteien	Stärke der einzelnen Parteien auf kantonaler Ebene	Bundesamt für Statistik
Fragmentierung des Parteiensystems	Anzahl Parteien als Mass für die Fragmentierung eines Parteiensystems	Bundesamt für Statistik Kantonale Homepages[136]
Parteienpolarisierung	Verortung der Parteien auf der Links-Rechts-Achse	Selects-Kandidierendenbefragung 2011[137]
Direkte Demokratie	Grad an direkter Demokratie in den Kantonen	SNF-Projekt "Demokratiequalität in den Schweizer Kantonen" unter Leitung von Marc Bühlmann und Adrian Vatter (Projekt-Nr. 100012–117661)[138]
Katholikenanteil	Anteil Katholikinnen und Katholiken in den Kantonen	Bundesamt für Statistik

[135] Grundsätzlich gilt für die Nationalratswahlen in allen Kantonen dasselbe Wahlsystem, nämlich das Verhältniswahlsystem, auch Proporz genannt. Da einige der kleinen Kantone aufgrund ihrer geringen Bevölkerung nur durch einen Nationalrat oder eine Nationalrätin repräsentiert werden, gilt in diesen Kantonen faktisch ein Mehrheitswahlsystem, kurz Majorz (vgl. Bühlmann/Freitag 2006: 19). Für die Untersuchung wird entsprechend zwischen einem proportionalen Wahlsystem für Kantone mit mehr als einem Nationalratssitz und einem Quasi-Majorz für Kantone mit einem Nationalratssitz unterschieden. Bei letzteren handelt es sich um die Kantone Appenzell Innerrhoden, Glarus, Obwalden und Uri.

[136] Da der Fragmentierungsgrad kantonaler Parteiensysteme mittels der Anzahl Listen für die Nationalratswahlen ermittelt wird, wurden für jene Kantone, die nur über einen Nationalratssitz verfügen und die Wahl des oder der Kandidatin oder Kandidaten nicht via Listen, sondern direkt über die Mehrheit an Stimmen erfolgt, die Anzahl an für eine Partei kandidierenden Politikerinnen und Politiker als Indikatoren herbeigezogen. Diese Angaben finden sich auf den
jeweiligen Internetseiten der Kantone: Appenzell Innerrhoden (http://www.ai.ch/de/politik/abstimmungsresultate/?action=showobject&object_id=3058) [letzter Zugriff: 08.07.2016], Glarus (http://www.gl.ch/xml_1/internet/de/application/d1256/d41/d335/d2008/f2011.cfm), Obwalden (http://www.ow.ch/dl.php/de/0di96-ozgnt1/Ergebnis_Wahlen_und_Abstimmung_vom_23.10.2011.pdf) [letzter Zugriff: 08.07.2016], Uri (http://www.ur.ch/dl.php/de/4fdf491ac765b/tabelleNR2011.pdf) [letzter Zugriff: 08.07.2016].

[137] Die im Auftrag von Selects von polittools.net durchgeführte Befragung richtete sich an alle Kandidaten und Kandidatinnen für den National- und Ständerat, wobei gut 45 Prozent an der Studie teilgenommen haben (Lutz 2016: 3). Diese Befragungen werden seit 2007 im Rahmen des multinationalen *Comparative Candidate Survey* (CCS) Projekts (für weitere Informationen zum Projekt siehe http://www.comparativecandidates.org/) [letzter Zugriff: 08.07.2016], nach den nationalen Wahlen durchgeführt. Dabei werden Daten zum biografischen Hintergrund, den Kampagneaktivitäten und der politischen Positionierung erhoben.

[138] Beim Index direkter Demokratie handelt es sich um eine Zusammenstellung von Kennzahlen, die den Grad an direkter Demokratie für alle Kantone abbilden sollen. Entwickelt wurde der Index ursprünglich von Stutzer (1999), bei den für die Arbeit verwendeten Daten handelt es sich aber um eine im Rahmen des SNF-Projekts "Demokratiequalität in den Schweizer Kantonen" von Dlabac und Schaub (2010) überarbeitete Version des Indices von Stutzer.

und Uri) ein Mehrheitswahlsystem gilt, praktisch also zwei Wahlsysteme unterschieden werden können. Wie für die Wahlpflicht wird auch hierfür eine Dummy-Variable konstruiert. Dabei erhalten Quasi-Majorz-Kantone den Wert 0 und Proporz-Kantone den Wert 1. Die Operationalisierung der Indikatoren, welche die kantonalen Parteisysteme genauer beschreiben sollen, erfolgt hingegen über die Normalisierung der BfS-Daten über folgende Formel[139]:

$$z_i = \frac{x_i - \min(x)}{\max(x) - \min(x)}$$

wobei z_i für den normalisierten Wert einer Beobachtung i steht, x_i für den ursprünglichen Wert der Beobachtung i und $\min(x)$ resp. $\max(x)$ für den kleinsten resp. grössten Wert aller Beobachtungen. Der Vorteil dieser Transformation liegt in der besseren und einfacheren Vergleichbarkeit der normalisierten Daten.

Grundlage für die Operationalisierung des Wettbewerbs unter den Parteien bilden die vom Bundesamt für Statistik erhobenen Daten zur Parteienstärke aller kantonalen Parteien bei den nationalen Wahlen von 2011. In einem ersten Schritt wurde dem Vorgehen von Bühlmann und Freitag (2006: 39) folgend die Differenz zwischen den Stimmenanzahlen der beiden stärksten Parteien ermittelt, welche im zweiten Schritt mittels obiger Formel auf einer Skala von 0 bis 1 neu skaliert wurde. Der zweite Indikator, die Fragmentierung des Parteiensystems, wurde über die Anzahl Listen für die eidgenössischen Wahlen von 2011 eruiert. Für jene Kantone, in welchen die Nationalratssitze nicht mittels Listen, sondern direkt an jenen Kandidaten oder jene Kandidatin mit dem höchsten Stimmenanteil vergeben werden, fungiert die Anzahl Parteien, die einen Kandidaten oder eine Kandidatin stellten, als Masszahl. Wiederum wurden der Vergleichbarkeit halber die Anzahl Listen resp. kandidierenden Parteivertreter resp. -vertreterinnen auf Werte zwischen 0 und 1 reskaliert. Die Polarisierung der Parteien berechnet sich schliesslich über die Positionierung der kantonalen Parteien auf der Links-Rechts-Achse. Da solche Daten nicht direkt vorliegen, wurde – als bestmöglicher Annäherungswert – die durchschnittliche Links-Rechts-Verortung mittels der Angaben von für den Nationalrat kandidierenden Parteimitgliedern, welche im Anschluss an die eidgenössischen Wahlen von 2011 an der Kandidaten-Befragung von Selects teilgenommen haben, ermittelt.

Demokratie-Index

Für die Erfassung des Grades an direkter Demokratie in den einzelnen Kantonen wird ein von Dlabac und Schaub (2010) überarbeiteten Index verwendet, der von Stutzer (1999) entwickelt und von Fischer (2009) im Rahmen einer Untersuchung zur Entwicklung der direkten Demokratie in den Schweizer Kantonen zwischen 1997 und 2003[140] überarbeitet wurde. Stutzer (1999) berechnet den Demokratiein-

[139] Vgl. http://stats.stackexchange.com/questions/70801/how-to-normalize-data-to-0-1-range.

[140] Für die vorliegende Untersuchung werden nur die zuletzt für das Jahr 2003 ermittelten Berechnungen berücksichtigt. Zwar handelt es sich bei den dem Index zugrundeliegenden Daten nicht um ganz aktuelle Angaben, nichtsdestotrotz wird aufgrund des Fehlens neuerer Berechnungen in der Zusammenstellung ein guter Indikator gesehen, der den Grad direkter Demokratie in den Kantonen widerspiegelt.

dex mittels der Beurteilung von vier direktdemokratischen Instrumenten – dem Verfassungsinitiativrecht, dem Gesetzesinitiativrecht, dem Gesetzesreferendumsrecht sowie dem Finanzreferendumsrecht. Der Einsatz von Initiativen ermöglicht der Stimmbevölkerung Einfluss auf den politischen Prozess zu nehmen, wohingegen im Referendumsrecht eine Art Vetorecht des Volkes bei der Gesetzgebung resp. der Finanzpolitik gesehen wird. Insgesamt widerspiegelt der Index – so Stutzer (1999: 3) – die direktdemokratischen Rechte in den jeweiligen Kantonen.

Der Index wird über die Hürden ermittelt, die mit der Ergreifung des jeweiligen Instrumentes einhergehen (Stutzer 1999). Dabei werden je nach Höhe dieser Hürden Indexpunkte vergeben. Für das Verfassungs- und Gesetzesinitiativrecht, welche der Bevölkerung ermöglichen, neue Vorschläge auf die politische Agenda zu setzen, werden einerseits für die Anzahl an Unterschriften, die für das Zustandekommen einer Initiative notwendig sind, Punkte verteilt. Andererseits fliesst die Dauer der Frist, während welcher Unterschriften gesammelt werden können, in die Berechnung der Indizes zum Initiativrecht ein. Der Gesamtindex berechnet sich schliesslich aus dem arithmetischen Mittel der vier Initiativ- resp. Referendumsrechtsindizes (ebd.).[141]

Anteil Katholiken

Der letzte Indikator auf kantonaler Ebene, der Anteil Katholiken, bezieht sich nicht auf das politische System, sondern soll mindestens ansatzweise den kulturell-institutionellen Kontext widerspiegeln. Für die Operationalisierung wurden die von BfS nach Kantonen erhobenen Anteile der Bevölkerung, die der römisch-katholischen Konfession angehören, ebenfalls mittels obiger Formel normalisiert und auf einer Skala von 0 bis 1 reskaliert.

[141] Eine ausführlichere Beschreibung zur Berechnung des Demokratie-Index findet sich in Anhang 2.

5 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll kurz erläutert werden, mittels welcher statistischen Methoden die Analysen zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den in Kapitel 3 aufgeführten Prädiktoren und dem politischen Partizipationsverhalten junger Erwachsener durchgeführt werden. In einem ersten Schritt werden einzelne Variablen und Zusammenhänge deskriptiv dargestellt. Im Vordergrund stehen dabei die Präsentation der formalen und inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung, wie sie in den Lehrplänen verankert sind, sowie die Illustration der Unterschiede dieser Dimensionen nach Sprachregion, Schultyp und Kanton. Diese erste beschreibende Analyse soll aber auch einen Überblick über das politische Partizipationsverhalten und Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie über die Einstellung der Lehrpersonen im Hinblick auf den politischen Unterricht geben. Der zweite Teil der Analyse widmet sich der Wirkung individueller wie auch kontextueller Voraussetzungen auf die Partizipationswahrscheinlichkeit junger Erwachsener, untersucht also, ob und wie persönliche Ressourcen, der politische Unterricht, wie er in den Lehrplänen geregelt ist resp. wie dieser von Lehrpersonen erteilt wird, sowie kantonal-institutionelle Bedingungen die Beteiligung junger Erwachsener beeinflusst. Je nach Art der Analyse wird auf unterschiedliche statistische Verfahren zurückgegriffen, welche im Folgenden beschrieben werden.

5.1 Deskriptive Analyse

Anhand deskriptiver Analysemethoden soll – wie bereits beschrieben – ein Eindruck über die Zusammensetzung des Schüler- wie Lehrersamples, die Verteilung der untersuchten Variablen über verschiedenen Gruppen wie die Sprachregion, der Schultyp oder die Kantone hinweg sowie über die Bedeutung, welche die Lehrpersonen der politischen Bildung beimessen, vermittelt werden. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stehen dabei die Lehrpläne resp. der Einbezug formal-struktureller wie auch inhaltlicher Dimensionen politischer Bildung in diesen Lehrplänen. Einerseits sollen die entsprechenden Darstellungen einen Überblick über die Gestaltung der Lehrpläne im Hinblick auf den politischen Unterricht per se verschaffen. Andererseits soll untersucht werden, ob sich diese Kriterien nach Sprachregion, Schultyp wie auch Kanton unterscheiden. Zum einen werden dazu verschiedene grafische Illustrationen eingesetzt und zum anderen anhand so genannter Zusammenhangsmasse und Varianzanalysen überprüft, ob die grafisch ermittelten Zusammenhänge auch tatsächlich gemessen werden können, sprich statistische Signifikanz[142] aufweisen. Je nach Skalierungsniveau der zu untersuchenden Variablen wird dafür auf die im Folgenden kurz beschriebenen Testverfahren zurückgegriffen (Geh-

[142] In den Sozialwissenschaften ist es üblich, Ergebnisse, deren α-Fehler einen Wert von 0.05 resp. 5 Prozent nicht übersteigt, als statisch signifikant zu bezeichnen. Dabei wird angenommen, dass die Nullhypothese, also die Annahme, dass kein Zusammenhang besteht, mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit verworfen werden kann. Beim so genannten α-Fehler handelt es sich um einen Fehler 1. Art, sprich der fälschlichen Annahme, dass ein Zusammenhang – aufgrund der Feststellung eines Zusammenhangs in der Stichprobe – auch für die Grundgesamtheit gilt (vgl. Gehring/Weins 2004: 225-230).

ring/Weins 2004: 177ff.; Rasch et al. 2014a: 123ff.; Universität Zürich 2016[143]). Für die Untersuchung der Unterschiede zwischen zwei kategorialen Variablen sowie deren Signifikanz wird einerseits ***Pearsons Chi-Quadrat-Test***, andererseits Cramers *V* berechnet. Das so genannte Chi-Quadrat ist ein Mass, mittels dessen festgestellt werden kann, ob die beobachteten von den erwarteten Häufigkeiten abweichen, sprich ob tatsächlich ein Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen besteht oder ob die Verteilung der Häufigkeiten rein zufällig ist. Voraussetzungen für diesen auch als Kontingenzanalyse bezeichneten Test sind: (a) nominal- resp. ordinalskalierte Variablen, (b) eine Fallzahl von über 50 Beobachtungen, (c) erwartete Zellhäufigkeiten von über 5 sowie (d) mehr als ein Freiheitsgrad. Wie bereits erwähnt stehen die empirischen sowie die unter der Annahme vollständiger Unabhängigkeit der beiden Variablen erwarteten Häufigkeiten im Zentrum dieses Tests. Bei ersteren Häufigkeiten handelt es sich um die Verteilung der Beobachtungen aus der Stichprobe über die einzelnen Merkmalsausprägungen der beiden Variablen. Die erwarteten Häufigkeiten lassen sich aus der Multiplikation der Zeilensumme mit der Spaltensumme und der anschliessenden Division durch die gesamte Fallzahl ermitteln. Je grösser nun die Abweichung zwischen den empirischen und erwarteten Häufigkeiten, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Das Chi-Quadrat ist das entsprechende Mass für diesen Zusammenhang sowie dessen Signifikanz und errechnet sich aus der Summe der quadrierten und an den erwarteten Häufigkeiten relativierten Abweichungen aller Zellen:

$$X^2 = \sum_{i=1}^{I} \sum_{j=1}^{J} \frac{(f_{b(ij)} - f_{e(ij)})^2}{f_{e(ij)}}$$

Dabei steht $f_{b(ij)}$ für die beobachteten Häufigkeiten zweier Merkmale i und j und $f_{e(ij)}$ für die erwarteten Häufigkeiten der Merkmale i und j. Chi-Quadrat kann dabei einen Wert zwischen 0 und +∞ annehmen, wobei ein Wert von 0 dafür steht, dass die beiden Variablen unabhängig voneinander sind, wohingegen Werte über 0 signalisieren, dass ein Zusammenhang besteht. Die Signifikanz der Abweichungen zwischen den beiden Häufigkeiten wird mit dem über die Freiheitsgrade berechneten so genannten kritischen Wert Chi-Quadrat-Wert verglichen. Ist der Chi-Quadrat-Wert grösser als der kritische Wert, so kann von einem signifikanten Zusammenhang ausgegangen werden. Allerdings hängt das Chi-Quadrat von der Fallanzahl ab, sprich eine Verdoppelung dieser führt automatisch zu einem höheren Chi-Quadrat-Wert. Diesem Problem wirken weitere auf dem Chi-Quadrat basierende Zusammenhangsmasse wie zum Beispiel Cramers V entgegen, das weder von der Fallzahl noch von der Anzahl Merkmalsausprägungen abhängt. Cramers *V* berechnet sich aus der Wurzel des Divisors von Chi-Quadrat und der Fallzahl, multipliziert mit der kleinsten Anzahl von Spalten resp. Zeilen minus 1:

$$Cramers\ V = \sqrt{\frac{X^2}{n \cdot \min(I-1,\ J-1)}}$$

[143] http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse.html [letzter Zugriff: 14.10.2016].

In den Sozialwissenschaften wird ein Wert für Cramers *V* von über 0.30 bereits als starker Zusammenhang interpretiert.

Ist eine der untersuchten Variablen intervallskaliert und die andere Variable kategorialer Natur, bietet sich die so genannte Varianzanalyse als Testverfahren zur Überprüfung, ob eine Variable je nach Gruppenzugehörigkeit systematisch Unterschiede aufweist, an (Rasch et al. 2014b: 1ff.; Universität Zürich 2016[144]). Mittels einer ***„Analysis of Variance"***, kurz ANOVA, werden entsprechend Mittelwerte über Gruppen hinweg miteinander verglichen, wobei im Gegensatz zu anderen Tests wie dem *t*-Test mehr als zwei Gruppen in die Analyse einbezogen werden können[145]. So kann beispielsweise festgestellt werden, ob sich die inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung in den Lehrplänen je nach Sprachregion unterscheiden. Das Prinzip hinter der ANOVA liegt darin, dass die Varianz der zentralen Variable, z.B. der Dimension *Kenntnisse*, zerlegt wird, und zwar in je eine Varianz innerhalb und zwischen den Gruppen, welche dann miteinander verglichen werden. Dieser Vergleich erfolgt in einem ersten Schritt über die Quadrierung und Aufsummierung der Abweichung zwischen den Gruppenmittelwerten und dem Gesamtmittelwert (Quadratsumme zwischen den Gruppen) einerseits und der Differenz vom entsprechenden Gruppenmittelwert (Quadratsumme innerhalb der Gruppen) andererseits. Im zweiten Schritt werden diese beiden Quadratsummen addiert. Die geschätzte Varianz errechnet sich schliesslich als Quotient der Quadratsummen und der Freiheitsgrade der Verteilung je für die Abweichungen zwischen und innerhalb der Gruppen. Aus der Division dieser beiden so genannten mittleren Quadratsummen ergibt sich schlussendlich die Teststatistik *F*, wobei der *F*-Wert umso höher ist, je grösser die Unterschiede zwischen den Gruppen sind. Wiederum wird zur Ermittlung der Signifikanz des Tests der resultierende *F*-Wert mit einem kritischen Wert[146] verglichen. Der Test wird dabei als signifikant erachtet, wenn der errechnete *F*-Wert den kritischen Wert übersteigt. Im Anschluss an die Berechnung der ANOVA kann mittels des so genannten Tukey-Post-Hoc-Tests überprüft werden, ob und wie stark die Mittelwerte je zweier Gruppen voneinander abweichen und ob dieser Unterschied auch signifikant ist.[147]

Entsprechend obiger Darstellung werden Pearsons Chi-Quadrat-Test sowie Cramers *V* dann verwendet, wenn Unterschiede in der Verteilung zweier kategorialer Variablen über deren Merkmalsausprägungen auf ihre Stärke und Signifikanz überprüft werden sollen, also ob beispielsweise die Struktur der Lehrpläne systematisch nach Sprachregion oder Schultyp variiert. Zusammenhänge bzw. Differenzen in den inhaltlichen Dimensionen über Gruppen hinweg werden aufgrund der metrischen Skalie-

[144] http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse.html [letzter Zugriff: 14.10.2016].
[145] Da in der deskriptiven Untersuchung Unterschiede einzelner intervallskalierter Lehrplankriterien hauptsächlich über mehr als zwei Gruppen hinweg überprüft werden, werden der Einfachheit halber alle Vergleiche mittels ANOVA durchgeführt, unter anderem auch aus dem Grund, dass *t*-Tests und Varianzanalysen beim Vergleich zweier Gruppen zu denselben Ergebnissen führen (vgl. Rasch et al. 2014b).
[146] Dieser kritische Wert basiert auf den Freiheitsgraden zwischen und innerhalb der Gruppen.
[147] Siehe dazu https://statistics.laerd.com/stata-tutorials/one-way-anova-using-stata.php [letzter Zugriff: 27.07.2016].

rung mittels der zweiten vorgestellten Methode, der Varianzanalyse, untersucht. Im Vordergrund steht hier die Überprüfung, ob die Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* resp. *Interesse wecken* sich je nach Sprachregion, Schultyp oder Kanton unterscheiden. Gleichzeitig erlaubt dieses Testverfahren auch eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den formalen und inhaltlichen Kriterien, sprich es kann untersucht werden, inwiefern formale Aspekte wie die Fächerbezeichnung oder die Herausgeberschaft in einer Beziehung mit den inhaltlichen Dimensionen stehen.

Ähnlich wird auch bezüglich der deskriptiven Darstellung des politischen Partizipationsverhaltens und des Engagements der Schülerinnen und Schüler sowie der Einstellung der Lehrpersonen gegenüber dem politischen Unterricht und deren politischen Engagements verfahren. Auch hier werden primär grafische Abbildungen zur Veranschaulichung eingesetzt, ergänzt durch die Berechnung entsprechender Zusammenhangsmasse, wenn Unterschiede zwischen Variablen bzw. Gruppen präsentiert werden.

Im Folgenden wird nun das methodische Vorgehen zur Untersuchung des Einflusses einzelner Variablen auf die politische Beteiligung junger Erwachsener erläutert.

5.2 Regressionsanalysen

Aufgrund der hierarchischen Struktur der Daten werden zur Analyse der Einflüsse auf das Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen Mehrebenenanalysen[148] durchgeführt. Wie der Name bereits besagt, handelt es sich dabei um die Analyse von Modellen, bei denen Beobachtungen einer Ebene in Gruppen einer höheren Ebene gebündelt werden können. Meist handelt es sich dabei einerseits um Beobachtungen auf der Individualebene und andererseits um Messungen auf einer so genannten Gruppenebene, die den Kontext abbilden, bspw. Schüler in Klassen oder Schulen, Wähler in verschiedenen Ländern oder Arbeiter in verschiedenen Arbeitsgruppen einer Firma (vgl. Snijders/Bosker 1999). Entsprechend wird im Verlauf dieser Arbeit von der Individualebene, der ersten Ebene (resp. Level 1) oder auch der Mikro-Ebene gesprochen, wenn es sich um Beobachtungen auf der tiefsten Ebene handelt (hier: junge Erwachsene). Die nächst höhere Ebene wird als Gruppenebene, zweite Ebene (resp. Level 2) oder Makro-Ebene bezeichnet (hier: Klassen).[149]

Gelman und Hill (2007: 7f.) verweisen in Bezug auf die Intention, Prädiktoren auf verschiedenen Ebene einzubeziehen, auf mehrere klassische Ansätze zur Analyse von hierarchisch strukturierten Daten: (a) klassische Regression mit Indikatoren auf allen Ebenen, wobei die Schätzung hier nicht für Differenzen zwischen den Gruppen korrigiert, welche nicht direkt in den Prädiktoren abgebildet sind; (b) Einbezug von Dummy-Variablen für die Gruppen, wobei aufgrund von möglicher Multikollinearität

[148] Im Folgenden werden die Begriffe hierarchische, Multilevel- und Mehrebenenmodelle für die Modelle von Mehrebenenanalysen synonym verwendet.
[149] Die Daten der vorliegenden Untersuchung enthalten nebst der Individual- und der Gruppenebene noch eine weitere Ebene, nämlich die Kantone, die nachfolgend als Kontextebene oder dritte Ebene (resp. Level 3) bezeichnet wird.

der gleichzeitige Einbezug von Prädiktoren auf beiden Ebenen nicht möglich ist; (c) Modellanalyse in zwei Schritten, wobei im ersten Modell lediglich Gruppenindikatoren einbezogen werden und erst in einem zweiten Modell auch Gruppenprädiktoren geschätzt werden. Problem hier ist eine gewisse Limitierung, da sich diese Vorgehensweise nur dann eignet, wenn keine der Gruppen nur sehr wenige Beobachtungen enthält; (d) Anpassung von separaten Modellen für jede Gruppe, wobei auch diese Option nur eingesetzt werden kann, wenn das N aller Gruppen genügend gross ist. Demgegenüber können in Mehrebenenmodellen – anders als in klassischen Modellen – erstens Unterschiede zwischen Gruppen modelliert werden (Gelman/Hill 2007: 1), wobei Variabilität auf allen einbezogenen Ebenen gleichzeitig berücksichtigt wird. Zweitens erlaubt das Multilevel-Modeling auch die Ableitung von Inferenzen für Gruppen mit kleiner Fallzahl, weil hier Gruppendurchschnitte wie auch Effekte auf der Gruppenebene einbezogen werden können, als Kompromiss zwischen den sehr „verrauschten" (*noisy*) Schätzungen innerhalb einer Gruppe und der allzu vereinfachten Schätzung, die Gruppenindikatoren ignoriert (ebd.: 6). Drittens und der statischen Theorie folgend können in Mehrebenenmodellen alle bei der Datensammlung berücksichtigten Faktoren einbezogen werden, ohne die Problematik des so genannten *Overfittings*. Snijders und Bosker (1999: 1) argumentieren denn auch, dass die Vernachlässigung einer Ebene zu falschen Schlüssen führen kann.

Schliesslich ermöglichen Multilevelmodelle eine effizientere Inferenz für die einzelnen Regressionsparameter im Gegensatz zu den traditionellen Alternativen (ebd.: 7): (a) das *complete pooling*, bei dem ein Gesamtmodell über alle Gruppen hinweg geschätzt wird. Es können dabei zwar Gruppenebene-Indikatoren in die Modelle einbezogen werden, allerdings werden gruppenspezifische Unterschiede nicht beachtet; (b) das *no pooling*, in dessen Modellen Daten von verschiedenen Gruppen separat analysiert werden. Diese Verfahrensweise hat zur Folge, dass die Varianz zwar über die Gruppen hinweg geschätzt werden kann, allerdings sind diese Schätzungen mit höherer Unsicherheit behaftet und Unterschiede auf der Individualebene unterdrückt. Multilevelmodelle hingegen stellen als so genannte *partial pooling* Modelle dank eines Gewichtungsfaktors (shrinkage factor[150]) den „goldenen" Mittelweg dar.

Entsprechend eignen sich Multilevel-Schätzungen für die vorliegende Arbeit, denn die der Untersuchung zugrunde liegenden Daten sind hierarchischer Natur. Im Gegensatz zu den klassischen Regressionsmodellen erlauben Multilevel-Modelle, durch die Schätzung von Gruppenebenen-Koeffizienten alle Ebenen in einem Modell einzubeziehen und diese durch Interaktionsterme in Beziehung zu setzen. In den anschliessenden Kapiteln werden Multilevel-Modelle nun genauer beschrieben und erklärt.

[150] Im Multilevel-Modell werden die Gruppenebenen-Parameter gegen deren Mittelwert konzentriert, wobei diese Konzentrierung bei einer kleinen Standardabweichung auf der Makroebene stärker resp. bei kleinem N geringer ausfällt (Gelman/Hill 2007: 258).

5.2.1 Aufbau von Multilevel-Modellen

Grundsätzlich sind Mehrebenenmodelle nichts anderes als Regressionsmodelle, bei denen die Koeffizienten über die Gruppen variieren. Das Interesse ist dabei auf den Effekt von Individual- und Gruppenindikatoren auf ein Phänomen auf der Individualebene gerichtet (bspw. hier der Effekt von individuellen Voraussetzungen und der Einfluss des Kontexts, der Klasse auf die individuelle politische Partizipation junger Erwachsener). Die Schlüsselkomponenten sind dabei Gelman und Hill (2007: 1) zufolge die nach Gruppen variierenden Koeffizienten, für die selbst ein Modell geschätzt wird – je nach dem mit oder ohne Prädiktoren auf der Gruppenebene. Dabei können grundsätzlich drei Modellformen unterschieden werden: *varying intercept* Modelle, *varying slope* Modelle und *varying intercept, varying slope* Modelle. Auf erstere und letztere Modelle wird in den folgenden beiden Unterkapiteln genauer eingegangen.

Grundsätzlich können Multilevel-Modellierungen auf zwei äquivalente Arten verstanden werden (vgl. Gelman/Hill 2007: 251): entweder als Verallgemeinerung von der klassischen linearen Regression, bei welchen Intercept und Slope variieren können, oder als Regression, die eine Indexvariable – hier als j bezeichnet[151] – für die Gruppenzugehörigkeit beinhaltet. Unabhängig davon wird die Modellierung eines eignen Modells für die Gruppenvariable j als zentraler Schritt erachtet (ebd.).

Varying Intercept Modelle

Wie bereits erwähnt, liegt die grundlegende Idee von Mehrebenenmodellen darin, ein Phänomen Y durch individuelle wie auch Gruppenaspekte zu erklären, wobei individuelle Variablen X auch gruppenabhängig sein können, bspw. indem sich die Mittelwerte einer bestimmten individuellen Variable x von Gruppe zu Gruppe unterscheiden (Snijders/Bosker 1999: 38f.). Als einfachstes Multilevel-Modell identifizieren Snijders und Bosker (1999) jenes ohne zufällige (Random[152]) Effekte, bestehend aus Summe eines systematischen Teils – der linearen Kombination erklärender Variablen auf Mikro- sowie Makro-Ebene – und eines zufälligen Fehlerterms oder Residuums (ebd. 39):

[151] Der Einfachheit halber werden im Folgenden arabische sowie griechische Buchstaben zur Bezeichnung der verschiedenen Elemente von Mehrebenenmodelle verwendet, wie sie in der Literatur gebräuchlich sind. Die zu erklärende Variable – hier das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener –, sowohl von der Mikro- wie auch der Makro-Ebene beeinflusst, wird durch den Buchstaben Y_{ij} gekennzeichnet. Die Indexvariablen $j[i]$ verweisen dabei auf die Gruppenzugehörigkeit. Die kleinsten Einheiten, hier jene auf der Individualebene, werden mit einem $i = 1, \dots, n$ bezeichnet, für die Gruppen auf der zweiten Ebene steht der Buchstabe $j = 1, \dots, J$ und für jene auf der dritten Ebene der Buchstabe $k = 1, \dots, K$. Für die Konstante (Intercept) sowie die Regressionskoeffizienten wird der griechische Buchstabe β, für die Prädiktoren auf der Individualebene der Buchstabe x resp. für die Gesamtheit dieser individuellen Prädiktoren der Grossbuchstabe X und für die Prädiktoren der nächsthöheren Ebene der Buchstabe z resp. Z. Die Fehler- resp. Residualterme werden als R_{ij} für die Residuen der Mikro-Einheiten innerhalb der Makro-Einheiten resp. als U_j für die unerklärte Varianz der Gruppenebene bezeichnet.

[152] Im Folgenden werden die englischen Terme *random (effects) und fixed (effects)* verwendet, da es sich dabei um die auch in der deutschen Literatur zu statischen Modellen gebräuchlichen Begriffe handelt, wobei *random* für zufällig variierend steht und *fixed* für jene Effekte, welche durch die Prädiktoren erklärt werden können (vgl. Snijders/Bosker 1999).

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + \beta_2 z_j + R_{ij} \tag{5.1}$$

Dabei bezeichnen β_0 die Regressionskonstante oder Intercept, also jene Werte, welche sich ergäben, wären die erklärenden individuellen wie auch Gruppenvariablen auf den Wert 0 gesetzt, β_1 die Koeffizienten für die individuellen Variablen X, β_2 die Koeffizienten für die Gruppenvariablen Z und R_{ij} die Residuen. Bezüglich des residualen Parts gelten ferner folgende Grundannahmen: die gegenseitige Unabhängigkeit der Residuen sowie ein Mittelwert von 0. Darüber hinaus wird angenommen, dass die Residuen normalverteilt und über alle Gruppen hinweg konstant sind. Die Varianz von R_{ij} schliesslich wird als σ^2 bezeichnet (ebd.: 45f.).

Erweitert man die Gleichung 5.1 um eine Crosslevel-Interaktion, resultiert folgende Formel:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + \beta_2 z_j + \beta_3 z_j x_{ij} + R_{ij} \tag{5.2}$$

Diese beiden Modelle unterscheiden sich allerdings von klassischen, nicht-hierarchischen Modellen nur durch den Fakt, dass sie über erklärende Variablen auf der Individual- wie Gruppenebene verfügen. Damit tatsächlich von Modellen hierarchischer Natur gesprochen werden kann, muss mindestens die Intercept nach Gruppe variieren können, was durch β_{0j} gekennzeichnet wird, wobei – wie bereits ausgeführt – der Index j für die Gruppenabhängigkeit steht:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 x_{ij} + R_{ij} \tag{5.3}$$

Gelman und Hill zufolge ist einer der wichtigsten Aspekte von Mehrebenenmodellen nun die Zuschreibung eines eigenen Modells für die nach Gruppen variierenden Komponenten des Modells. So kann die Intercept in eine durchschnittliche Konstante und eine gruppenabhängige Abweichung unterteilt werden:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j} \tag{5.4}$$

Dabei stellt U_{0j} den *Random Part* der Gleichung für die Gruppenebene – die so genannten Residuen auf Gruppenebene, welche nicht durch die „unabhängigen" Variablen erklärt werden – dar. Hierfür gelten dieselben Grundannahmen wie für R_{ij}: gegenseitige Unabhängigkeit, ein Mittelwert von 0 sowie einer a priori unbekannten Varianz. Die Varianz von U_{0j} wird als τ_0^2 bezeichnet. Substituiert man Gleichung 5.4 mit obigem Modell für die Konstante erhält man folgendes Modell:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} x_{ij} + U_{0j} + R_{ij} \tag{5.5}$$

Aufgrund des Random Parts werden diese Modelle auch Random-Intercept-Modelle genannt. Diese werden herangezogen, wenn der Fokus auf den Einfluss von individuellen und gruppenspezifischen Effekten auf das zu erklärende Phänomen gerichtet ist, wobei angenommen werden kann, dass nicht nur die Beobachtungen auf der Mikro-Ebene, sondern auch die Gruppen aus einer grösseren Population von Gruppen mehr oder weniger zufällig ausgewählt wurden. Zudem eignet sich das Modell sehr

gut, wenn einige der Gruppen nur wenige Beobachtungen enthalten. (Snjiders/Bosker 1999: 43f.) Alle Punkte treffen auf die vorliegende Untersuchung zu. Zum einen richtet sich das Forschungsinteresse auf Unterschiede zwischen den Klassen resp. Kantonen, was das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener betrifft. Weiter wurden diese Klassen so weit als möglich zufällig aus einer grösseren Grundgesamtheit von Klassen ausgewählt[153]. Entsprechend wird diese Art von Modellen für die Analyse der Hypothesen von zentraler Bedeutung sein, wobei im ersten Kapitel einfache Random-Intercept-Modelle eingesetzt werden, welche ausschliesslich erklärende Variablen der Individualebene einbeziehen (Kapitel 7.1). In den folgenden Kapiteln zum Einfluss der Lehrpläne und Lehrpersonen, also Variablen auf der Klassenebene, sowie der Wirkung von Indikatoren auf der kantonalen Ebene werden die Modelle sukzessive erweitert (Kapitel 7.2 und Kapitel 7.3). Der Kongruenz sowie Übersichtlichkeit halber wird der Aufbau dieser erweiterten Modelle bereits hier besprochen.

Analog zur multiplen Regressionsanalyse können auch mittels Random-Intercept-Modellen Effekte mehrerer Variablen auf der individuellen wie der Gruppenebene gleichzeitig untersucht werden, was zu folgender Formel[154] führt:

$$\mathrm{Y_{ij}} = \gamma_{00} + \gamma_{10}\mathrm{x_{ij}} + \dots + \gamma_{p0}\mathrm{x_{pij}} + \gamma_{01}\mathrm{z_{1j}} + \dots + \gamma_{0q}\mathrm{z_{qj}} + \mathrm{U_{0j}} + \mathrm{R_{ij}} \qquad (5.6)$$

Wie in den weiter oben beschriebenen Modellen stellt der erste Teil der Gleichung $\mathrm{Y_{ij}} = \gamma_{00} + \gamma_{10}\mathrm{x_{ij}} + \dots + \gamma_{p0}\mathrm{x_{pij}} + \gamma_{01}\mathrm{z_{1j}} + \dots + \gamma_{0q}\mathrm{z_{qj}}$ den *fixed part* und der zweite Teil $\mathrm{U_{0j}} + \mathrm{R_{ij}}$ den *random part* dar, wobei für die residualen Bestandteile wiederum die Grundannahmen gegenseitiger Unabhängigkeit, eines Mittelwerts von 0 und der Normalverteilung gelten. Im Hinblick auf die Interpretation der Regressionsparameter wird gleich wie in multiplen Regressionsanalysen vorgegangen. Das heisst, ein Anstieg im Wert von X_h $(h = 1, \dots, p)$ resp. Z_h $(h = 1, \dots, q)$ wird assoziiert mit einem Anstieg in Y. Auch hier ist es möglich, bestimmte Variablen auf Individual- oder Gruppenebene interagieren zu lassen, je nach theoretischer Annahme.

Natürlich können zweistufige Modelle auch um weitere Ebenen ergänzt werden, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist: Individuen sind gruppiert in Klassen und diese wiederum in Subgruppen in Kantonen. Entsprechend wird die Grundgleichung um ein drittes Level k erweitert. (Snijders/Bosker 1999: 63ff.) Das Regressionsmodell mit lediglich einer erklärenden Variable sieht nun folgendermassen aus:

$$Y_{ijk} = \beta_{0jk} + \beta_1 x_{ijk} + R_{ijk} \qquad (5.7)$$

[153] In einigen Fällen war keine zufällige Auswahl von Schulen, aus welchen die Klassen als Gruppeneinheiten ausgewählt wurden, möglich, da kleinere Kantone nur über eine Berufsfachschule resp. Kantonsschule verfügen. In einem spezifischen Fall (Gymnasium des Kantons Appenzell Innerrhoden) werden zudem nur drei Klassen pro Jahrgang geführt, was zu einer Totalerhebung dieses Schultyps für diesen Kanton führte. Es handelt sich dabei allerdings um eine Ausnahme, in allen anderen Kantonen resp. Schulen wurden die Klassen per Zufallsprinzip ausgewählt.

[154] Wie bereits erwähnt werden die Variablen der Individualebene mit $X_1, \dots, X_p$ und jene auf Gruppenebene mit $Z_1, \dots, Z_q$ gekennzeichnet.

β_{0jk} steht nun für die Intercept in der Gruppeneinheit j innerhalb der Einheit auf der dritten Ebene k, welche selber als zweistufige Gleichung modelliert werden kann:

$$\beta_{0jk} = \delta_{00k} + U_{0jk} \tag{5.8}$$

Wobei δ_{00k} nun die durchschnittliche Intercept für die Gruppeneinheit auf der dritten Ebene k darstellt und wiederum ein eigenes Modell erhält:

$$\delta_{00k} = \gamma_{000} + V_{00k} \tag{5.9}$$

In dieser Gleichung werden die Residuen der dritten Ebene als V_{00k} bezeichnet, für welche dieselben Grundannahmen gelten wie für die übrigen Residuen der anderen beiden Ebenen und deren Varianz als φ^2 dargestellt wird. Substituiert man die Gleichung 5.9 um die beiden folgenden Formeln, erhält man schliesslich das folgende Modell, welches nun wiederum um erklärende Variablen auf allen drei Ebenen erweitert werden kann:

$$Y_{ijk} = \gamma_{000} + \gamma_{100}x_{ijk} + V_{00k} + U_{0jk} + R_{ijk} \tag{5.10}$$

Die bisher erläuterten Random-Intercept-Modelle unterscheiden sich lediglich durch einen einzigen zufälligen Gruppeneffekt über die Random Intercept. Allerdings können die Beziehungen zwischen erklärenden Variablen und dem zu erklärenden Phänomen noch weiter zwischen den Gruppen variieren (Snijders/Bosker 1999: 67ff.). So kann es sein, dass sich nicht nur die Variablen auf der Gruppenebene je nach Gruppe voneinander unterscheiden, sondern auch Merkmale auf der Individualebene je nach Gruppe unterschiedlich sind. Um zusätzlich solche Unterschiede zu modellieren, werden so genannte varying intercept, varying slopes Modelle eingesetzt. Wie bereits angesprochen konzentrieren sich die Analysen der vorliegenden Untersuchung vor allem auf Random-Intercept-Modelle, da die theoretischen Überlegungen nicht speziell für den Einbezug von Random Slopes sprechen. Trotzdem wird für einige Einflussfaktoren auf der Individualebene überprüft, ob diese zusätzlich nach Gruppe variieren. Ansonsten werden ausschliesslich Interaktionen innerhalb und zwischen den Individual- und Gruppenindikatoren eingesetzt, um die Hypothesen zu überprüfen.

5.2.2 Crosslevel-Interaktionen

Da Ziel einer jeden Regressionsanalyse ist, so viel Varianz wie möglich zu erklären, liegt es nahe, die Möglichkeiten von Mehrebenenstrukturen zu nutzen und weitere erklärende Variablen auf der Gruppenebene zur Minimierung unerklärter Varianz einzubeziehen, indem die Gleichungen 5.8 und 5.9 um Gruppenlevel-Indikatoren Z oder die Gesamtgleichung 5.10 zusätzlich um ein Interaktionsterm zwischen beiden Ebenen, eine so genannte Cross-Level-Interaktion, erweitert werden:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + U_{0j} \tag{5.11}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}z_j + U_{1j} \tag{5.12}$$

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + \gamma_{10}x_{ij} + \gamma_{11}x_{ij}z_j + U_{0j} + U_{1j}x_{ij} + R_{ij} \quad (5.13)$$

Solche Cross-Level-Interaktionen können entweder induktiv eingesetzt werden, sprich zur Überprüfung, ob die Makro-Ebene die Effekte von Individualvariablen auf die Outcome-Variable erklären können, oder der Basis theoretischer Annahmen, die dann mittels der Daten überprüft werden sollen. (Snijders/Bosker 1999: 72ff.)

Unabhängig davon, ob es sich um Modelle mit einem oder mehreren Random Parts handelt, definieren sich diese über ihre statistischen Parameter, genauer die Regressionsparameter γ sowie die Varianzkomponenten σ^2 und τ_0^2 der residualen Variablen U_{0j} und R_{ij}[155]. Der Literatur zufolge eignen sich insbesondere zwei Methoden zur Schätzung dieser Parameter unter der Annahme, dass U_{0j} und R_{ij} normal verteilt sind, nämlich Maximum-Likelihood (ML) und residuale (oder begrenzte) Maximum-Likelihood (REML) Schätzungen. Letztere bieten den Vorteil, dass sie die Varianzkomponenten schätzen, während gleichzeitig der Verlust von Freiheitsgraden berücksichtigt wird, ohne dabei Verzerrungen nach unten aufzuweisen. Snijders und Bosker leiten daraus ab, REML gegenüber ML im Hinblick auf Schätzungen von Varianzparametern zu bevorzugen. Aus diesem Grund und aufgrund der Tatsache, dass die Analysen der Regressionsmodelle in dieser Dissertation mit Hilfe des Statistikprogramms R[156], genauer dessen lmer()-Funktion[157], durchgeführt werden, wird zur Schätzung der Parameter auf die RELM-Methode zurückgegriffen. Die Grundidee von Maximum Likelihood ist, jene Parameterwerte anzunehmen, welche anhand der Daten die wahrscheinlichsten sind (Oehlert 2011). Diese werden mittels so genannter *least squares*-Schätzungen ermittelt, wobei das Ziel dieser Schätzungen ist, einen Schätzer zu wählen, der die Summe der Quadrate der Residuen minimiert, und zwar unter der Annahme, dass das Modell linear ist sowie die Fehler unabhängig voneinander sind (vgl. Gelman/Hill 2007: 387). Da diese Schätzung direkt in den Statistikprogrammen ermittelt werden können, wird hier nicht genauer auf die Berechnung eingegangen[158]. Wird zusätzlich davon ausgegangen, dass die Residuen normal verteilt sind, entspricht die *least squares*-Schätzung einer Maximum-Likelihood-Schätzung. Die Likelihood eines Regressionsmodells wiederum ist definiert als die Wahrscheinlichkeit der Daten, gegeben der Parameter und Inputs (zit. nach Gelman und Hill 2007: 388)[159]. Die *Restricted Maximum Likelihood* Schätzung, kurz REML, beginnt damit, die Regressionsresiduen durch die fixierten Effekte (fixed effects) des Modells zu ermitteln, ohne dabei auf die Varianzkomponenten einzugehen (Oehlert 2011: 4). Der zweite Schritt führt zur Frage nach dem statistischen Modell

[155] Bei U_{0j} und R_{ij} handelt es sich nicht direkt um Regressionskoeffizienten, sondern um latente Variablen, die über deren Varianzen geschätzt werden (Snijders/Bosker 1999: 56).
[156] Bei R handelt es sich um eine frei zugängliche Software für statistische Berechnungen und grafische Gestaltung (vgl. https://www.r-project.org/ [letzter Zugriff: 05.10.2016].
[157] Die *lmer*-Funktion ist Bestandteil des Packages lme4, mittels dessen lineare, generalisierte lineare wie auch nicht-lineare *Mixed-Effects*-Modelle angepasst werden können (Bates et al. 2014: 1), wobei der Term *Mixed-Effects* darauf verweist, dass das entsprechende Modell sowohl fixe (*fixed*) wie auch zufällige (*random*) Effekte enthält (ebd.). Die *lmer*-Funktion ermöglicht die Berechnung erst genannter Modelle, also lineare *Mixed-Effects*-Modelle, mittels REML. Vorteil dieser Funktion ist deren einfache Anwendung sowie der damit verbundenen Möglichkeiten der Darstellung der Outputs in R.
[158] Für weitere Erläuterungen zu den Berechnungen siehe bspw. Gelman und Hill (2007: 283f.) oder Snjiders und Bosker 1999.
[159] Vergleiche für die Berechnung ebenfalls Gelman und Hill (2007: 283f.) oder Snjiders und Bosker 1999.

für die Residuen. Übrig bleiben einige unerklärte Teile des zufälligen Parts der Gleichung sowie des Fehlerterms der Gleichung, da die fixen Elemente durch die bereits durchgeführte „Herausnahme“ der Residuen entfernt wurden. Erst wenn ein Modell für diese restlichen residualen Anteile vorliegt, wird die ML-Schätzung für die Residuen durchgeführt, um die Varianzkomponenten zu schätzen. Diese unverzerrte Schätzung der Fehlervarianz zeichnet REML denn auch aus (ebd.). Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass diese Schätzung direkt in R, dem hier verwendeten Statistikprogramm, vorgenommen werden können.

5.3 Umgang mit Missings

Wie das oft bei schriftlichen Befragungen der Fall ist, wurde auch in der vorliegenden Datenerhebung ein Teil der Fragen nicht von allen Schülerinnen und Schülern beantwortet. Dies kann zu Verzerrungen in den Ergebnissen führen oder aber die Effektivität von statistischen Schätzverfahren verringern (Lüdtke et al. 2007). Es liegen verschiedene Möglichkeiten vor, wie mit so genannten Missings umgegangen werden kann (vgl. u.a. Baur/Blasius 2014; Lüdtke et al. 2007). Lüdtke et al. (2007: 104) unterscheiden drei Verfahrenstypen: klassische Verfahren, imputationsbasierte Verfahren sowie modellbasierte Verfahren. Bei klassischen Verfahren wird das „Problem“ von Missings insofern gelöst, als die ausgeschlossen werden (vgl. Baur/Blasius 2014: 343f.; Lüdtke et al. 2007: 106). Der Vorteil dieser Verfahrensweisen liegt vor allem in der einfachen Umsetzung. Eine Option besteht darin, das Problem fehlender Werte einfach zu ignorieren. In diesem Fall schätzen die jeweiligen Statistikprogramme die Modelle nur mit den vorhandenen Daten, sprich Beobachtungen, für die keine Daten für die jeweiligen ins Modell einbezogenen Variablen vorliegen, werden ausgeschlossen. Diese Vorgehensweise mag für einen ersten Überblick genügen. Bei einer grösseren Anzahl fehlender Werte führt sie einerseits zu einem erheblichen Ausschluss an Beobachtungen. Andererseits lassen sich Modelle mit unterschiedlichen Fallzahlen nur begrenzt miteinander vergleichen. Die zweite Möglichkeit im Umgang mit Missings ist der Ausschluss aller Fälle, für die fehlende Werte vorliegen. Dies „löst“ zwar das Problem unterschiedlicher Fallzahlen für einzelne Modelle, kann aber zu einem erheblichen Verlust an Datenpunkten führen, insbesondere dann, wenn ein Grossteil der Befragten mindestens eine Frage nicht beantwortet hat. Um einen allzu grossen Verlust an Beobachtungen zu vermeiden, können Missings aber auch mittels imputationsbasierter Verfahren ersetzt werden. Dazu stehen verschiedene Techniken zur Auswahl (Baur/Blasius 2014: 344ff.; Lüdtke et al. 2007: 106). Fehlende Werte können ganz einfach durch den Mittelwert, der sich aus den vorliegenden Beobachtungen ergibt, ersetzt werden. Unter der Annahme einer Normalverteilung kann dies zwar zu annähernd plausiblen Ergebnissen führen. Da man aber nie ganz sicher weiss, ob sich unter den fehlenden Beobachtungen nicht etwa statistisch relevante Ausreisser befinden, birgt die Ersetzung durch Mittelwerte die Gefahr, die „Streuung der Häufigkeitsverteilung künstlich“ (Baur/Blasius 2014: 344) zu reduzieren. Die zweite Imputationstechnik, die Ersetzung von Missings mittels Regression, wirkt dieser Unsicherheit mindestens teilweise entgegen, indem fehlende Werte mittels Regressionsanalysen geschätzt werden. Allerdings kann auch diese

Methode zu verzerrten Schätzungen führen, da es oftmals zu Überschätzungen von Korrelationen zwischen den Variablen ohne und jenen mit Missings kommen kann (vgl. Lüdtke et al. 2007: 108). Eine weitere Option ist der Einsatz so genannter *Hot-Deck*-Verfahren, die im Vergleich zu regressionsbasierten Methoden nicht auf Modellannahmen beruht, sondern nach ähnlichen Fällen sucht und dann Missings durch die Beobachtungen dieser vergleichbaren Personen ersetzt (ebd.). Grosser Nachteil dieser Praxis liegt darin, dass sie mit erheblichem zeitlichem Aufwand verbunden ist. Empfohlen werden daher so genannte multiple Imputationsverfahren, die Missings nicht durch einen einzigen Wert, sondern mehrere Werte ersetzen. Konkret werden mehrere Datensätze erstellt, die dann für die statistische Analyse wieder zu einem einzigen Datensatz zusammengesetzt werden (Baur/Blasius 2014: 346; vgl. zur konkreten Durchführung auch Lüdtke et al. 2007: 110). Wie beim *Hot-Deck*-Verfahren handelt es sich auch bei der multiplen Imputation um eine sehr aufwändige Technik (Lüdtke et al. 2007: 106). Handelt es sich bei den Analysen um deskriptive Berechnungen oder Strukturgleichungsmodelle wird zusätzlich der Einsatz modellbasierter Verfahren vorgeschlagen, in welchen die Behandlung von Missings mit der eigentlichen statistischen Analyse zusammenfällt (vgl. dazu Lüdtke et al. 2007: 111f.). Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung weder um deskriptive Analysen noch um Strukturgleichungsmodelle handelt, wird diese Option hier nicht weiter erörtert.

Es stellt sich nun die Frage, welche Vorgehensweise sich für den Umgang mit fehlenden Werten für diese Arbeit am besten eignet. Aufgrund der beschriebenen Nachteile eines fall- oder paarweisen Ausschlusses von Beobachtungen wird von diesen Verfahren abgesehen. Auch die Ersetzung von Missings durch Mittelwerte oder Regression verspricht gemäss den zitierten Autoren keine optimale Lösung. Die übrigen Verfahren führen zwar zu vergleichsweise validen Ergebnissen, sind aber – wie erwähnt – mit grossem Aufwand verbunden, weswegen von dieser Möglichkeit ebenfalls abgesehen wird. Stattdessen wird eine einfache Alternative, auf welche in der Literatur kaum verwiesen wird, angewendet. Da es sich bei der überwiegenden Mehrheit aller Prädiktoren um kategoriale Variablen handelt, wird jeweils die Kategorie „Missings“ erstellt, in welcher nebst fehlenden Beobachtungen auch die Antwortkategorie „weiss nicht“ zusammengefasst wird. Einerseits wird so das Problem des Ausschlusses einer Grosszahl an Fällen oder Beobachtungen umgangen, andererseits kann festgestellt werden, ob sich diejenigen Fälle, die Missings aufweisen oder wo mit „weiss nicht“ geantwortet wurde, statistisch signifikant von den weiteren Kategorien unterscheiden.

6 Deskriptive Analyse: Politisches Engagement und politische Bildung

Dieses Kapitel soll einen Überblick über einzelne Indikatoren, Unterschiede über einzelne Gruppen wie den Sprachregionen, Schultypen oder auch den beiden Geschlechtern sowie einzelne erste Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen geben. Einerseits werden die soziodemografische Zusammensetzung des Sample sowie das politische Engagement und Partizipationsverhalten der befragten Schülerinnen und Schüler präsentiert (6.1). Andererseits sollen die verschiedenen formalen und inhaltlichen Dimensionen der Lehrplananalyse (6.2) und deren Ausprägungen über die Schultypen und Sprachregionen grafisch dargestellt werden. Schliesslich richtet sich das Augenmerk auf die Lehrpersonen, insbesondere auf deren Angaben zur Bedeutung und Gestaltung des politischen Unterrichts (6.3), wobei der Fokus auf Kapitel 6.2 liegt. Wie in Kapitel 1.3 und 2.3 dargelegt, existieren bisher keine systematischen Analysen zur politischen Bildung, die Aufschluss darüber geben können, ob, in welchem Ausmass und in welcher Form der politische Unterricht stattfindet. Vielmehr konzentrierten sich wissenschaftliche Publikationen zu diesem Thema auf eine Darstellung der Geschichte des Staatskundeunterrichts seit der Gründung des schweizerischen Bundesstaates (Moser-Léchot 2000; Oser/Reichbach 2000). Diese enden meist mit der Feststellung, dass dieser Bereich seitens der Bildungsverantwortlichen vernachlässigt wurde, oder aber in einer Diskussion darüber, wie der ideale politische Unterricht auszusehen hätte (Oser/Reichenbach 2000; Reichenbach 1999, 2000). Bevor also überhaupt den Forderungen nach mehr politischer Bildung Folge geleistet werden kann, ist es erforderlich, erstens die Frage nach dem Ist-Zustande beantworten zu können und zweitens die entsprechenden Erkenntnisse in Relation zum tatsächlichen partizipativen Verhalten zu setzen. Entsprechend wurden für die Arbeit Lehrpläne verschiedener Schultypen auf Sekundarstufe II einer systematischen Analyse unterzogen, welche im Anschluss an einen kurzen Überblick über die Datenstruktur auf individueller Ebene präsentiert werden und gleichzeitig die Grundlage für die Untersuchung der Wirkung der politischen Bildung auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener bilden.

6.1 Individualebene: Politisches Engagement der jungen Erwachsenen

Wie Kapitel 4.1 dargelegt, wurden im Rahmen des Projekts „Jugend und Gesellschaft“, welches die Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen bildet, Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe II zu ihren bisherigen politischen Partizipationserfahrungen, dem gesellschaftlichen Engagement und ihrer Wahrnehmung des politischen Unterrichts, aber auch zu deren Einstellungen gegenüber gesellschaftlichen und politischen Fragen, ihrem persönlichen Umfeld und ihrem soziodemografischen Hintergrund befragt. Bevor sich der Fokus auf die Analyse der Zusammenhänge zwischen den persönlichen Voraussetzungen und dem tatsächlichen politischen Handeln gerichtet wird, soll dieses Kapitel einerseits einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples sowie deren politische und gesellschaftliche Beteiligung und Einstellungen geben (Kapitel 6.1.1) und andererseits das partizipative Verhalten der Jugendlichen sowie deren politische Einstellungen und Haltungen im Allgemeinen und gegenüber politischen Institutionen im Besondern beschrieben und grafisch illustriert werden (Kapitel

6.1.2). Die so präsentierten Erkenntnisse sollen denn auch einen Eindruck zum politischen Engagement der Schweizer Jugend vermitteln und erste Schlüsse darüber zulassen, ob junge Erwachsene tatsächlich so apolitisch sind, wie dies oftmals in öffentlichen Debatten beanstandet wird (vgl. Ausführungen in Kapitel 1) oder ob sie sich viel stärker über weniger institutionalisierte informelle Partizipationsformen in den politischen Prozess einbringen.

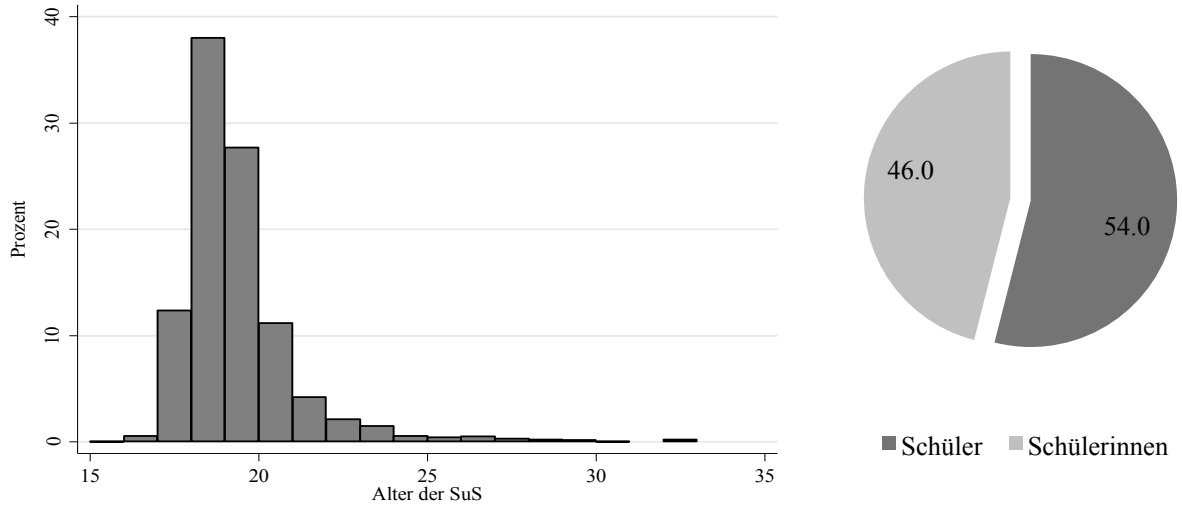
6.1.1 Soziodemografische Zusammensetzung des Samples

Die folgenden Grafiken sollen einen Überblick über die soziodemografische Zusammensetzung des Samples bieten. Wie in Kapitel 4 erläutert, wurden im Rahmen des Projekts „Jugend und Gesellschaft" insgesamt 4'423 Schülerinnen und Schüler in insgesamt 279 Klassen befragt, die sich im letzten Jahr ihrer Ausbildung auf Sekundarstufe II befinden. Aufgrund der „Top-Down"-ausgerichteten Vorgehensweise bei der Rekrutierung von Schulen und Klassen sowie Partizipationsbereitschaft seitens der angefragten Schulen handelt es sich dabei in Bezug auf die soziodemografische Verteilung nicht um ein wahrheitsgetreues Abbild der Schülerschaft auf dieser Stufe. Trotzdem erlauben die relativ hohe Fallzahl sowie die Berücksichtigung der prozentual am häufigsten absolvierten Ausbildungstypen Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation junger Erwachsener in Bezug auf deren politisches Verhalten. Abbildung 6.1 illustriert die Verteilung nach Alter und Geschlecht. Abgesehen von einigen Ausreissern sind die meisten Jugendlichen zwischen 17 und 21 Jahre alt, wobei der Mittelwert bei 18.9 liegt. Die zweite Grafik zeigt, dass etwas mehr junge Männer (54 Prozent) als junge Frauen (46 Prozent) befragt wurden, was daran liegen mag, dass vergleichsweise viele Berufsfachschulklassen mit technischer Ausrichtung befragt wurden, wo der Frauenanteil tendenziell tief ist.

Von den 4'423 befragten Jugendlichen weisen fast ein Fünftel einen Migrationshintergrund auf, sprich sie selber oder ihre Eltern sind nicht in der Schweiz geboren, wovon ein Teil bereits die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzt, wie aus Abbildung 6.2 ersichtlich ist. Entsprechend ist der Ausländer- wie auch der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Sample geringer als in der Gesamtbevölkerung, wo gemäss BFS 2014 über ein Drittel aller Einwohnerinnen und Einwohner der Schweiz aus dem Ausland stammt[160].

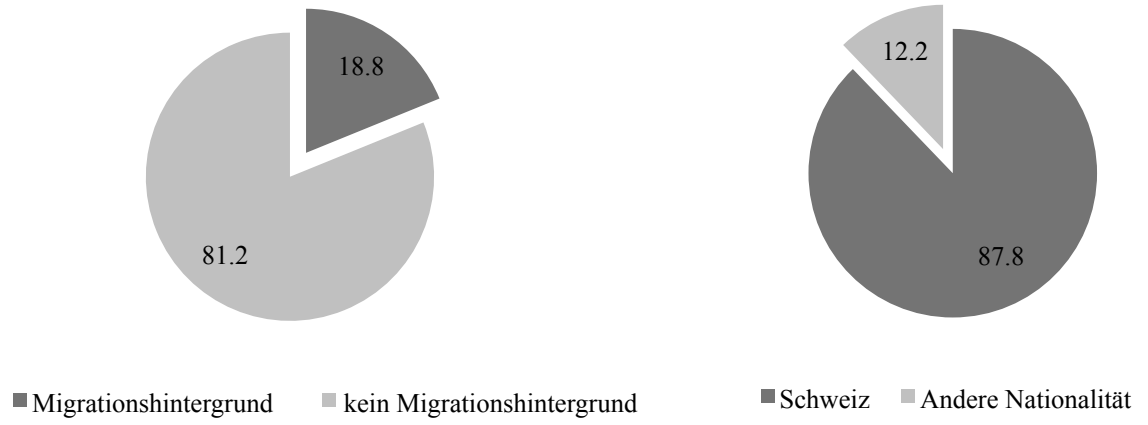
[160] Vgl. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html [Letzter Zugriff: 06.10. 2016].

Abbildung 6.1: Verteilung nach Alter und Geschlecht (in Prozent)



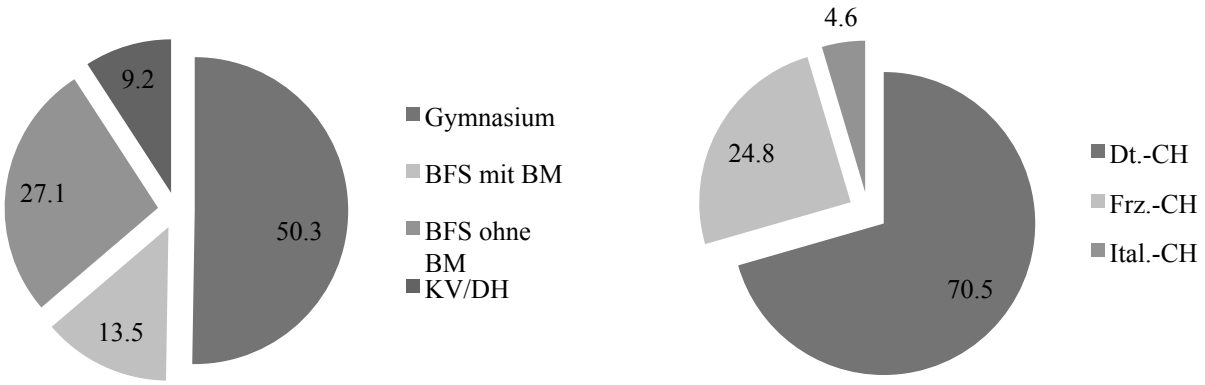
Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach Alter (N=3654) sowie nach Geschlecht (N=4250), in Prozent.

Abbildung 6.2: Verteilung nach Migrationshintergrund und Nationalität (in Prozent)



Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund (N=4170) sowie nach Nationalität (N=4329), in Prozent.

Abbildung 6.3: Verteilung nach Schultyp und Sprachregion (in Prozent)



Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp (N=4423) sowie nach Sprachregion (N=4423), in Prozent.

Schliesslich veranschaulichen die Grafiken in Abbildung 6.3 die Verteilung nach Schultyp und Sprachregion. Wie in Kapitel 4.1.2 bereits diskutiert, ist der Anteil an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten deutlich höher als in der Realität, wo lediglich etwas mehr als 20 Prozent eine gymnasiale Maturität absolvieren.[161] Demgegenüber wurde bereits im Rahmen der Rekrutierung versucht, die Sprachregionen möglichst realitätsnah abzubilden, was mehr oder weniger gelungen ist, wie Abbildung 6.3 zu entnehmen ist.[162]

6.1.2 Politische Einstellungen, Engagement und Partizipation

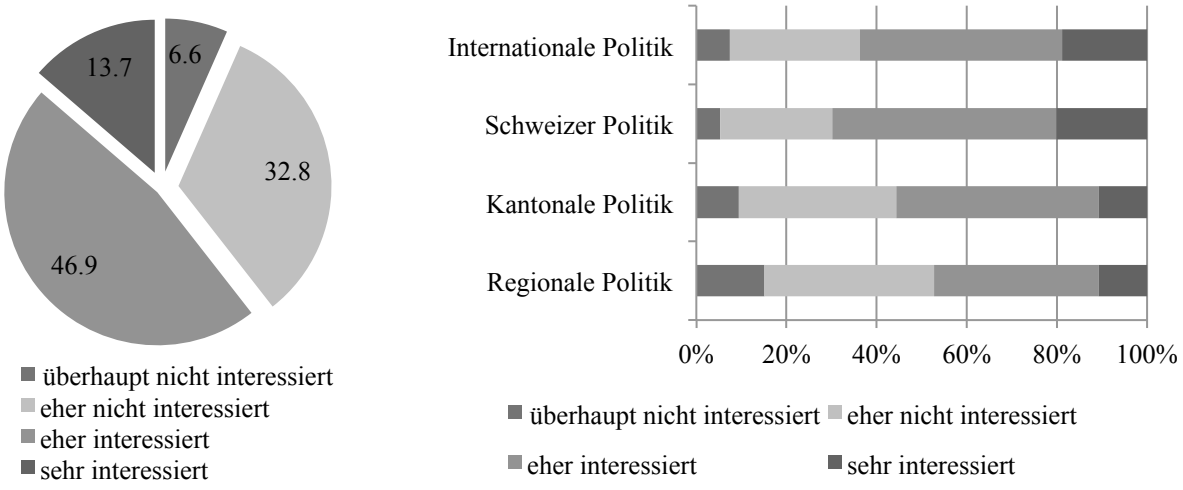
Der zweite Teil der deskriptiven Analyse zum Schüler-Sample widmet sich der Frage, ob sich die heutige Jugend tatsächlich so wenig für politische Belange interessiert, wie angesichts der vergleichsweise tiefen Wahl- und Abstimmungsbeteiligung gemutmasst wird. Oder ob junge Frauen und Männer vielmehr je nach Politik- und Themenbereich grösseres resp. weniger grosses Interesse zeigen und entsprechend situations- und themenspezifisch entscheiden, ob und wie sie ihre politischen Überzeugungen äussern, wie dies jüngste Studien andeuten. Dermont und Stadelmann-Steffen (2014) konnten in ihrer Analyse zur politischen Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz anhand von Stimmregisterdaten aus der Stadt St. Gallen aufzeigen, dass die Stimmbeteiligung unter den jüngsten Bürgerinnen und Bürgern pro Abstimmung zwar deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Wird allerdings

[161] Vgl. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/uebersicht.html [Letzter Zugriff: 06.10.2016].

[162] Gemäss BFS verteilt sich die Bevölkerung 2014 wie folgt: 63.3 Prozent der Schweizerinnen und Schweizer bezeichnen Deutsch als ihre Hauptsprache, demgegenüber sprechen 22.7 Prozent hauptsächlich Französisch und 8.1 Prozent Italienisch. Schliesslich beträgt der Anteil der Rätoromanen 0.5 Prozent. (vgl. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html [Letzter Zugriff: 06.10.2016].

nicht die Stimmbeteiligung eines Zeitpunktes betrachtet, sondern der Frage nachgegangen, wie hoch der Anteil Jugendlicher ist, die über eine Zeitspanne von vier Jahren mindestens einmal ihre Stimmzettel in die Urne gelegt haben, ergibt sich ein anderes Bild. So haben fast 80 Prozent der jungen Erwachsenen[163] wenigstens einmal an einer der 18 untersuchten Abstimmungen teilgenommen (im Vergleich dazu liegt der Anteil der Gesamtbevölkerung bei 82 Prozent, ebd.: 5). Dies zeigt, dass sich Jugendliche vielmehr je nach Thema und ihren eigenen Interessen politisch engagieren und nicht primär in Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflicht, gewissenhaft an allen Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen. Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass das Partizipationsspektrum junger Erwachsener relativ breit ist und ihre politischen Interessen ebenfalls themenabhängig sind, durchaus aber nicht desinteressiert, was die Grafiken in Abbildung 6.4 denn auch illustrieren.

Abbildung 6.4: Politisches Interesse insgesamt und nach Politikbereich (N=4340)

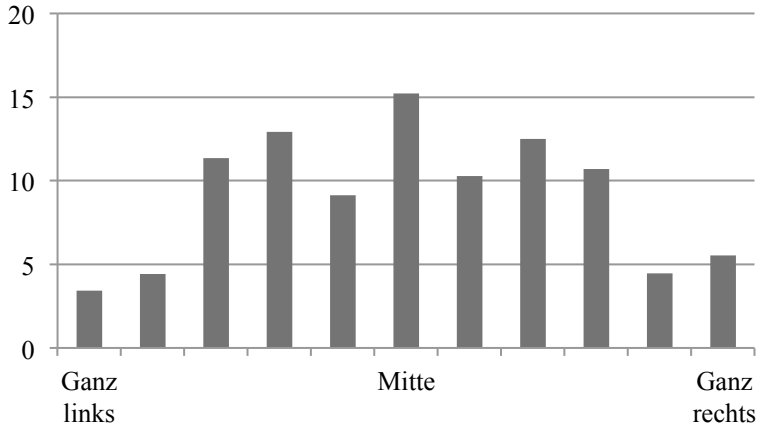


Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach politischen Interesse insgesamt (N=4340) sowie nach Interesse an unterschiedlichen Politikbereichen wie der internationalen Politik (N=4332), der Schweizer Politik (N=4337), der kantonalen Politik (N=4333) und der regionalen Politik (N=4343), in Prozent.

Nur gerade etwas mehr als ein Fünftel der Befragten interessiert sich kaum oder gar nicht für Politik im Allgemeinen. Betrachtet man die einzelnen Politikbereiche, zeigt sich, dass sich die Jugendlichen stärker für die internationale und gesamtschweizerische Politik interessieren als dafür, was auf kantonaler oder lokaler Ebene passiert. Die weiteren Grafiken präsentieren einen Überblick über die politische Verortung und die Einstellungen gegenüber den politischen Akteuren. Zum einen lässt sich aus Abbildung 6.5 ablesen, dass ein Grossteil der jungen Erwachsenen relativ moderat eingestellt ist. Allerding ist der Anteil derjenigen Befragten, die sich (eher) rechts auf der Links-Rechts-Achse einordnen, mit 33.2 Prozent ganz leicht höher als der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ihre Ideologie

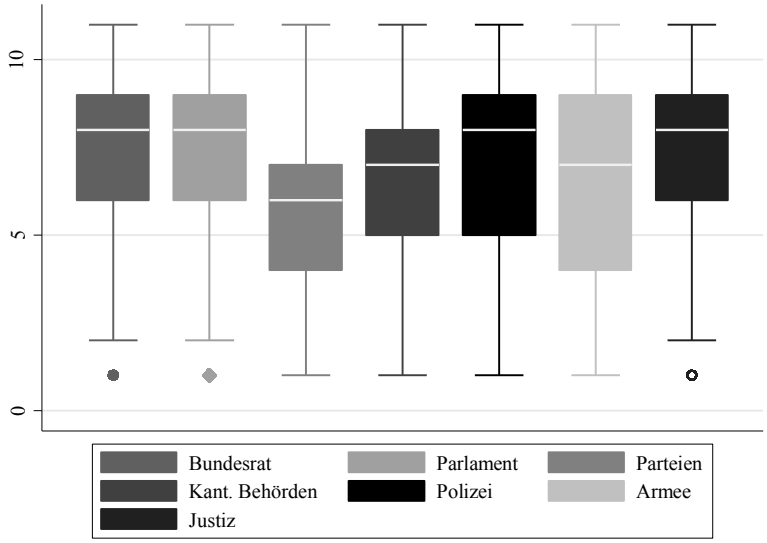
[163] Serdült (2013) spricht dabei von kumulativer Stimmbeteiligung (in: Good/Auer 2013: Direkte Demokratie: Herausforderungen zwischen Politik und Recht : Festschrift für Andreas Auer zum 65. Geburtstag

Abbildung 6.5: Verteilung der Einordnung auf der Links-Rechts-Achse (in Prozent)



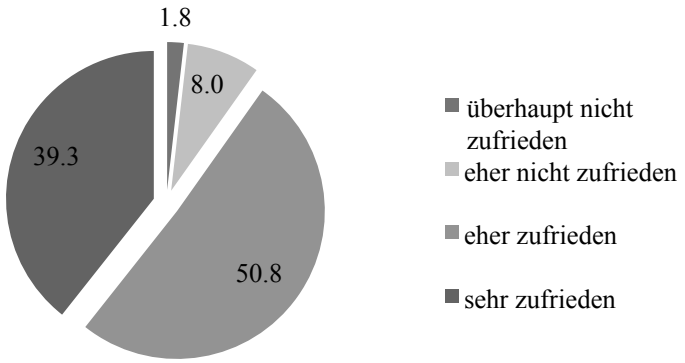
Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Links-Rechts-Achse (N=3811), in Prozent.

Abbildung 6.6: Vertrauen in politische und Ordnungsinstitutionen



Bemerkung: Mittelwerte des Vertrauens der Schülerinnen und Schüler in verschiedene politische und Ordnungsinstitutionen auf eine Skala von 0 (gar kein Vertrauen) bis 10 (sehr viel Vertrauen), in Prozent: Bundesrat (N=3927), Parlament (N=3795), politische Parteien (N=3871), kantonale Behörden (N=4061), Polizei (N=4188), Armee (N=4005) sowie Justiz (N=4061).

Abbildung 6.7: Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie (in Prozent)



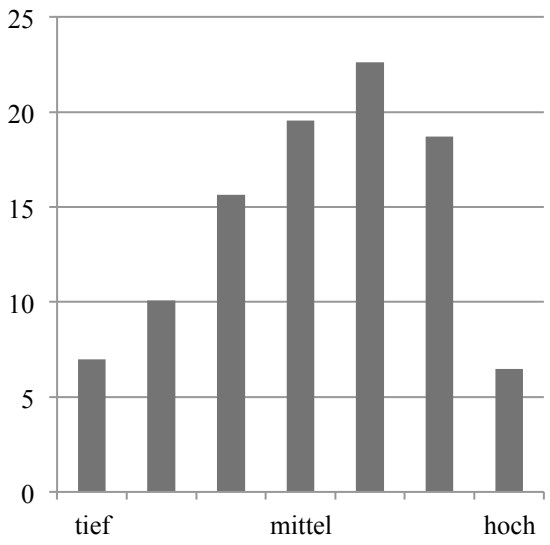
Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie (N=4077), in Prozent.

als (eher) links bezeichnen (32.2 Prozent). Die folgende Abbildung 6.6) gibt Aufschluss über das Vertrauen in verschiedene politische Akteure und Ordnungsinstitutionen. Abgesehen von politischen Parteien ist das Vertrauen durchwegs hoch, insbesondere in die eidgenössischen Räte und den Bundesrat wie auch in die Polizei und die Justiz. Dies deutet an, dass die Jugendlichen einerseits zufrieden mit der Arbeit sind, die in Bern geleistet wird (vgl. Abbildung 6.7), und sich andererseits insofern sicher fühlen, als sie in der Polizei und den Gerichten funktionierende Ordnungsinstitutionen sehen.

Im Rahmen der Umfrage wurde mittels eines kurzen Wissens- und Verständnistests (vgl. Kapitel 4.1.4) ermittelt, wie gut die jungen Erwachsenen über das politische System und das aktuelle Geschehen informiert sind und aus bestimmten Sachlagen Schlüsse ziehen können. Abbildung 6.8 präsentiert die Ergebnisse dieses Tests, ergänzt durch einen Vergleich der Mittelwerte nach Geschlecht und Schultyp (Abbildung 6.9). Aus der ersten Grafik geht hervor, dass gut ein Drittel der Jugendlichen über ein (sehr) geringes politisches Wissen verfügen, immerhin aber fast die Hälfte mindestens drei der sechs Fragen richtig beantworten konnte.

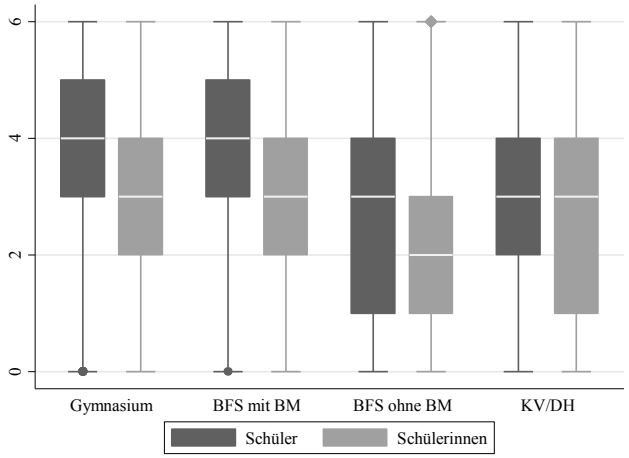
Vergleicht man die Mittelwerte nach Schultyp und Geschlecht, zeigen sich durchaus Unterschiede. Mit Ausnahme des Ausbildungstyps KV/DH schneiden Schülerinnen durchwegs deutlich schlechter ab als ihre männlichen Mitschüler, was bisherige Erkenntnisse aus der Literatur bestätigt (vgl. Delli Carpini/Keeter 1996; Verba et al. 1997; Westholm et al. 1990). Gleichzeitig ist das Wissensniveau unter weniger auf einen stärkeren Fokus der Lehrpläne auf die Vermittlung politischer Kenntnisse, wie die im folgenden Kapitel dargestellten Erkenntnisse der Lehrplananalyse zeigen.

Abbildung 6.8: Ergebnisse des Tests zum politischen Wissen insgesamt (in Prozent)



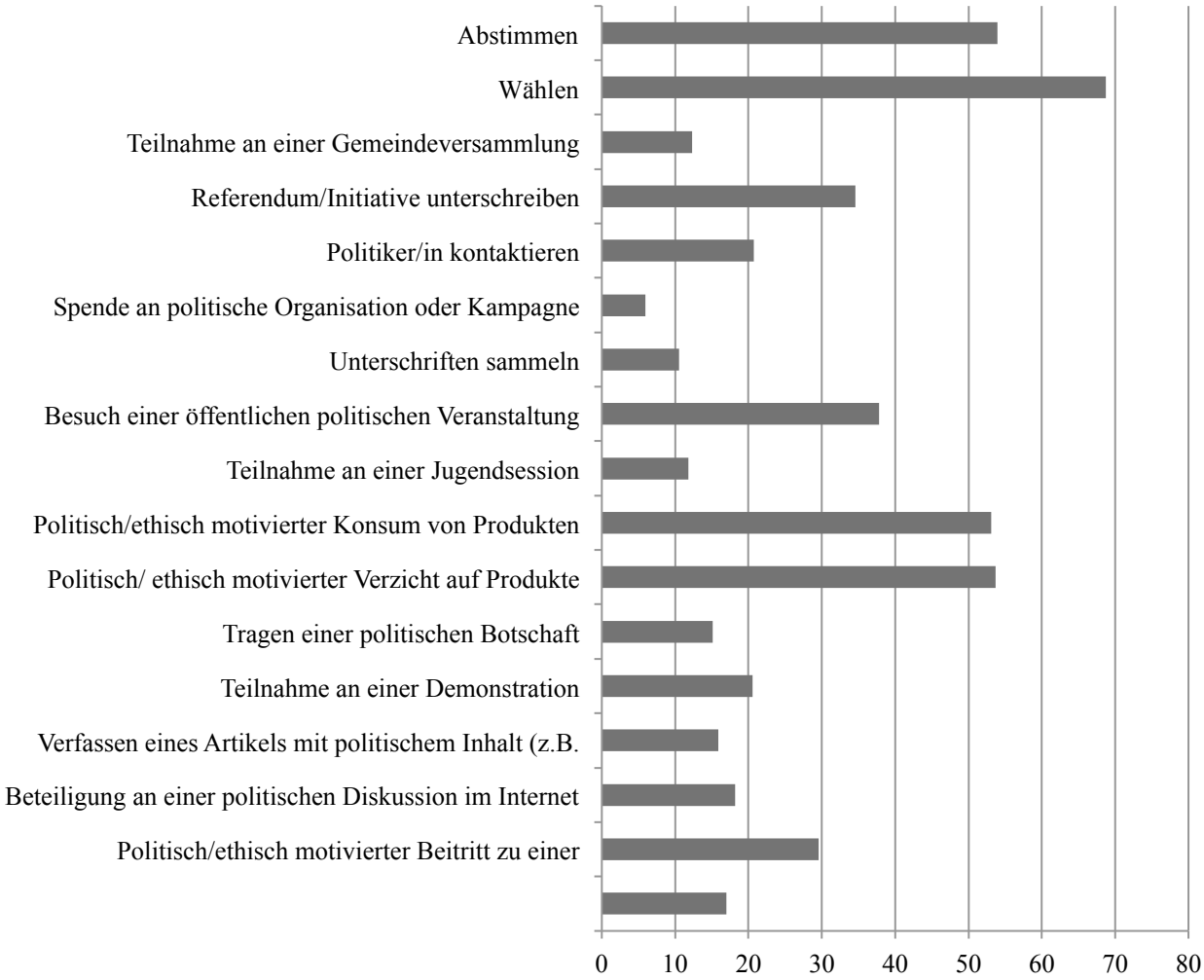
Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach erreichter Punktezahl im Test zum politischen Wissen (N=4423), in Prozent,

Abbildung 6.9: Mittelwerte der Ergebnisse des Wissenstests nach Geschlecht und Schultyp



Bemerkung: Mittelwerte zum politischen Wissen der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp und Geschlecht (N=4250).

Abbildung 6.10: Politische Beteiligung (in Prozent)



Bemerkung: Prozentale Anteile derjenigen jungen Erwachsenen, welche die jeweiligen Partizipationsform mindestens einmal ausgeübt haben, für die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung wurden dabei nur die wahl- und stimmberechtigten Schülerinnen und Schüler beachtet (N=3256), in Prozent.

Gymnasiasten und Berufsfachschülern, die eine Berufsmaturität absolvieren, sichtbar höher. Dies mag vor allem darauf zurückzuführen sein, als es sich bei diesen Schultypen um tendenziell anspruchsvollere Ausbildungsformen handelt, die ein insgesamt höheres Niveau voraussetzen. Angesichts dieser Erkenntnis besteht durchaus Aufholbedarf, wird im Wissen über die Funktionsweise der Politik und aktuelle Themen eine wichtige Vorbedingung politischen Engagements gesehen (vgl. u.a. Delli Carpini/Keeter 1996; Galston 2001, 2004).[164] Dabei sollte der Fokus insbesondere auf junge Frauen sowie Berufsfachschüler ohne BM gerichtet werden, indem die Wissensvermittlung deren Bedürfnisse und Interessen entsprechend angepasst wird.

[164] Allerdings sind die Ergebnisse insofern mit Vorsicht zu beurteilen, als der Wissenstest nur sechs Fragen umfasste.

Die letzte Illustration des vorliegenden Kapitels stellt schliesslich das tatsächliche politische Partizipationsverhalten der befragten Jugendlichen ins Zentrum (Abbildung 6.10). Es zeigt sich, dass die Schweizer Jugend sehr wohl politisch aktiv ist, wenn auch ein Grossteil der aufgelisteten Partizipationsformen nur von einem kleinen Teil der Befragten ausgeübt wird. So haben nur gerade sechs Prozent der Jugendlichen etwas für eine politische Organisation oder Kampagne gespendet, wohingegen gut die Hälfte bereits an einer Abstimmung oder Wahl teilgenommen hat resp. Produkte oder Dienstleistungen aus politischen oder ethischen Motiven boykottiert oder bewusst erworben. Ähnlich wie bei der Kumulationsthese bezüglich des Abstimmungsverhaltens kann auch für das breitere Spektrum politischer Handlungen angenommen werden, dass die kumulierten Anteile (noch) höher ausfallen würden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die jungen Erwachsenen in der Schweiz weder apolitisch noch politisch inaktiv sind, sondern sich vielmehr je nach Themengebiet, der persönlichen Betroffenheit und den Interessen politisch engagiert und dabei auf eine breite Palette an verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten zurückgreift. Weiter zeigt sich, dass die Jugendlichen mehrheitlich zufrieden sind, wie das politische System in der Schweiz funktioniert, und Vertrauen in die Arbeit der Politikerinnen und Politiker in Bern wie auch in die Ordnungsinstitutionen der Schweiz haben. Demgegenüber schneidet ein beachtlicher Teil der Schüler, insbesondere der Schülerinnen im Wissenstest eher schlecht ab. Dies deutet an, dass hier –wie bereits angetönt – durchaus Handlungspotential besteht, da im politischen Wissen eine wichtige Vorbedingung gesehen wird, damit ein Bürger oder eine Bürgerin einerseits das politische Geschehen wie auch die eigenen Bedürfnisse und Interessen beurteilen, um dann in einem zweiten Schritt aktiv am politischen Prozess mitwirken zu können (und zu wollen).

6.2 Kontextebene: Verankerung politischer Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II

Für die Analyse der Verankerung politischer Bildung in den Lehrplänen wurden die Kriterien in formal-strukturelle Kriterien und inhaltliche Dimensionen unterteilt (vgl. Kapitel 4.3.2). Erstere setzen sich zusammen aus folgenden vier Aspekten: Herausgeber, Einbettung der politischen Bildung in den Lehrplan, Umfang der Lehrpläne im Hinblick auf die politische Bildung sowie die Präzision, mit welcher Themen politischer Bildung in den Lehrplänen angeführt sind. Letztere inhaltliche Kriterien umfassen die drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken*. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Lehrplananalyse entlang dieser formalen und inhaltlichen Dimensionen illustriert werden und mögliche Unterschiede dieser Kriterien hinsichtlich Sprachregion und Schultyp präsentiert werden. Auf den möglichen Zusammenhang zwischen Bildungsinhalten und deren Umsetzung je nach Sprachregion oder Schultyp wurde bereits in Kapitel 3.2.1 verwiesen, wobei angenommen wird, dass die politische Bildung einerseits in der Romandie und im Tessin mehr Bedeutung geschenkt wird als in der Deutschschweiz und andererseits allgemeinbildende Schulen den politischen Unterricht stärker

verankern als Berufsfachschulen. Diese Hypothesen sollen anhand grafischer Darstellung sowie statistischer Analyse der Zusammenhänge überprüft werden.

6.2.1 Formale Dimensionen

Als erstes werden die Ergebnisse für die formalen und strukturellen Kriterien präsentiert, beginnend mit einer Darstellung der unterschiedlichen Herausgeber der untersuchten Lehrpläne.

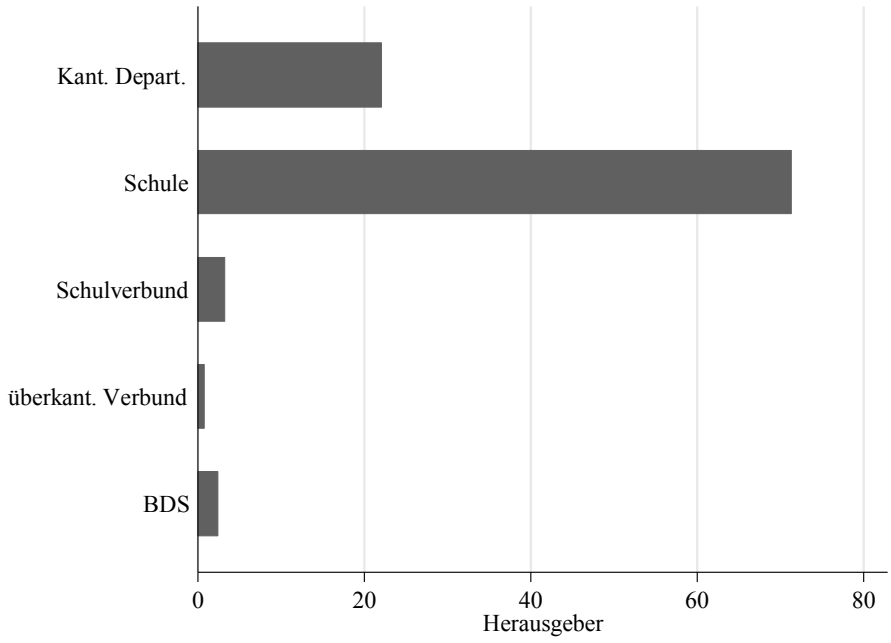
Herausgeber

Die Herausgeberschaft, sprich wer für die Ausarbeitung der Lehrpläne verantwortlich ist, widerspiegelt, wie stark das Bildungswesen auf kantonaler Ebene harmonisiert ist, also ob die Unterrichtsgestaltung den jeweiligen Bildungsämtern obliegt oder ob primär die Schulen selber für die Struktur und die Inhalte zuständig sind. In kleineren Kantonen, welche auf Sekundarstufe II jeweils pro Schultyp nur eine Schule aufweisen, kann logischerweise kaum von kantonalen Lehrplänen gesprochen werden. Allerdings ist auch hier für die Bestimmung des Herausgebers entscheidend, wer primär an der Ausarbeitung dieser Dokumente beteiligt war, die Schule selber oder aber die kantonalen Behörden. Generell ist aber nicht die Grösse der Kantone ausschlaggebend, ob ein kantonaler Lehrplan besteht. So verfügen beispielsweise die Kantone Bern, Luzern und St. Gallen über kantonale Lehrpläne, erstere beide Kantone für die allgemeinbildenden Schulen resp. Berufsfachschulen mit Berufsmaturität, letzterer für alle Schultypen auf Sekundarstufe II. Im Kanton Zürich hingegen sind die Schulen und nicht die kantonalen Bildungsämter für die Herausgabe der Lehrpläne verantwortlich. Abbildung 6.11 präsentiert die verschiedenen Herausgeber der untersuchten Lehrpläne. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Lehrpläne von den Schulen selber ausgearbeitet wurde, wohingegen nur in etwas mehr als 20 Prozent der Fälle die kantonalen Bildungsbehörden für die Lehrpläne zuständig sind. Ein Blick auf die Abbildung zeigt darüber hinaus, dass sich ein kleiner Anteil von Schulen auf Lehrpläne stützt, die entweder von mehreren Schulen innerhalb des Kantons resp. über die Kantonsgrenzen hinaus oder aber von einer branchenspezifischen Stelle erstellt wurden.

Ein Beispiel für einen überkantonalen Schulverbund in Funktion des Herausgebers ist der Lehrplan der Ecole d'agriculture in Colombier, welche sich auf einen Lehrplan beruft, der für alle landwirtschaftlichen Berufsfachschulen in der Schweiz gilt und entsprechend von diesen Schulen zusammen erarbeitet wurde.

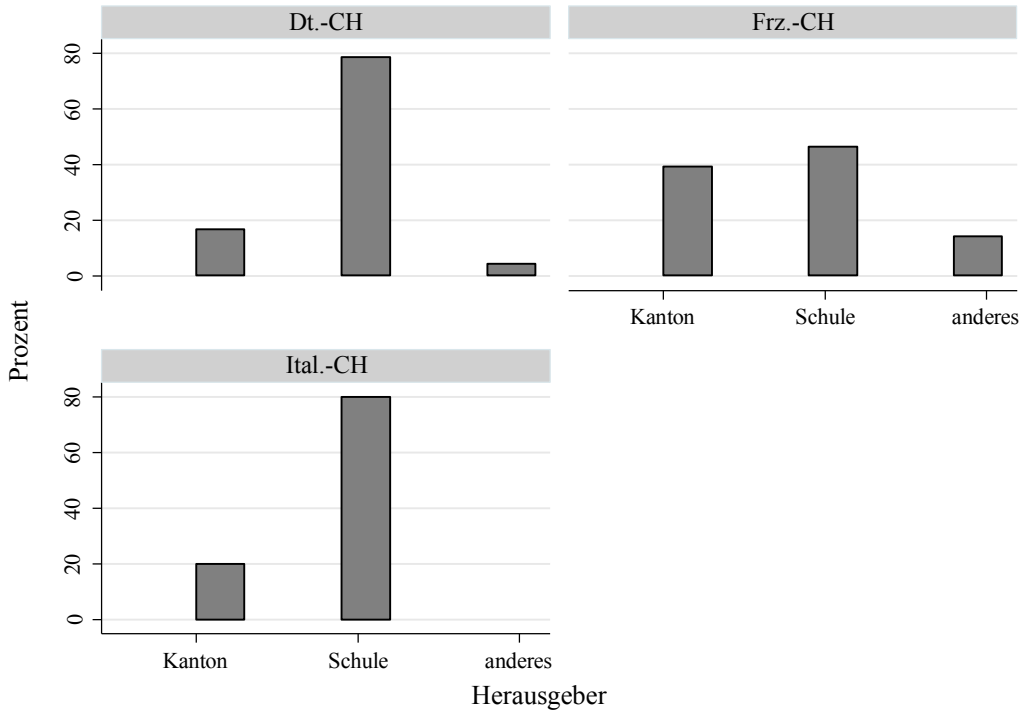
Eine weitere kleine Gruppe von Schulen beruft sich schliesslich weder auf einen kantonalen noch schulinternen Lehrplan, sondern auf die vom Branchenverbund herausgegebenen Dokumente. Dabei handelt es sich ausschliesslich um Fachlehrpläne des BDS, Bildung Detailhandel Schweiz, welche für

Abbildung 6.11 : Herausgeber der Lehrpläne (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne nach Herausgeber, in Prozent.

Abbildung 6.12: Herausgeber der Lehrpläne nach Sprachregion (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne nach Herausgeber und Sprachregion, in Prozent.

die Grundbildung im Bereich Detailhandel gelten. Was die Unterschiede in der Herausgeberschaft nach Sprachregion anbelangt, zeigt einzig für die Romandie eine Abweichung, indem etwa gleich viele der untersuchten Lehrpläne von den kantonalen Behörden resp. den Schulen herausgegeben wurden. Dies könnte als Indiz dahingehend interpretiert werden, dass die Harmonisierung im Bildungsbereich in der französischsprachigen Schweiz weiter fortgeschritten ist als in den übrigen Landesteilen (vgl. Abbildung 6.12). Allerdings erweist sich dieser Zusammenhang als nicht signifikant. Obwohl bezüglich der grafisch dargestellten Verteilung der Herausgeber über die Schultypen hinweg nicht allzu grosse Unterschiede ersichtlich sind[165], ist das Chi-Quadrat mit einem $p = 0.003$ klar signifikant, wobei dieser Zusammenhang nicht extrem stark ist (Cramers $V = 0.2862$).

Schliesslich unterschieden sich die Kantone signifikant und deutlich in Bezug auf die Herausgeberschaft der Lehrpläne. Dies überrascht kaum, da wie bereits ausgeführt, die Lehrpläne für alle oder mindestens einen Teil der Schultypen in einigen Kanton von den jeweiligen Bildungsämtern herausgegeben werden, wohingegen in anderen Kantonen durchwegs die Schulen selber für die Lehrpläne verantwortlich sind.

Im Hinblick auf die Frage, ob die Herausgeberschaft einen Einfluss darauf hat, wie umfassend formuliert die Lehrpläne ganz allgemein und bezüglich des politischen Unterrichts im Speziellen sind, lässt sich primär feststellen, dass grosse Unterschiede je nach Kanton wie auch Schultyp bestehen. Die Analyse zeigt jedoch, dass gerade die kantonalen Lehrpläne grösserer Kantone generell ausführlich und detailliert gestaltet sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Bildungsämter grösserer Kantone im Hinblick auf die Ausarbeitung von Unterrichtsrichtlinien über mehr Ressourcen verfügen als beispielsweise kleinere Kantone oder Schulen. Allerdings muss eine umfassendere Gestaltung nicht unbedingt mit einer stärkeren Einbindung politischer Themen einhergehen. Entsprechende Zusammenhangsanalysen zeigen denn auch, dass weder in Bezug auf die Anzahl behandelter Themen oder die Präzision, mit welcher diese in den Lehrplänen angeführt sind, noch hinsichtlich der inhaltlichen Dimensionen signifikante Unterschiede zwischen von Kantonen, Schulen und weiteren Instanzen herausgegebenen Lehrplänen festzustellen sind. Damit muss sowohl die erste wie auch die Gegenthese verworfen werden.

Einbettung der politischen Bildung

Das zweite formale Kriterium betrifft die Einbettung politischer Bildung in den Gesamtunterricht. Wie bereits in Kapitel 3.2.2 ausgeführt, ist die politische Bildung in der Schweiz in mehrere Fächer integriert und wird nicht wie beispielweise in Deutschland oder den USA als eigenes Fach unterrichtet, wobei politische Themen auf Sekundarstufe II vorwiegend in die Fächer Geschichte, Wirtschaft und Recht resp. im allgemeinbildenden Unterricht eingebunden sind. Einerseits entspricht diese Handhabung der Forderung nach einer fächerübergreifenden Behandlung politischer Aspekte, wie dies bereits

[165] Vgl. Anhang 2, Abbildung A.4.

von Pädagogen wie Dewey (1930) gefordert wurde. Andererseits birgt der Einbezug politischer Bildung im Sinne eines in mehreren Fächern verorteter Bildungsaspekts laut Moser-Léchot (2000: 242) aber auch die Gefahr einer „Ausfaserung", wenn zwar verschiedene Lehrpersonen für die Vermittlung politischer Bildung zuständig sein sollten, sich dann aber keine so richtig verantwortlich dafür fühlt.

Um einen ungefähren Eindruck zu erhalten, wie politische Bildung in den verschiedenen untersuchten Lehrplänen verankert ist, wurden die Bezeichnungen desjenigen Faches, in welchem der politische Unterricht – zumindest angesichts des Lehrplans – am stärksten zu verorten ist, in Abbildung 6.13 dargestellt. In der beruflichen Grundbildung ohne Berufsmaturität findet der politische Unterricht hauptsächlich im Teilfach Gesellschaft des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU)[166] statt. Dieser ist einerseits je nach Dauer der Lehre und Lehrplan in circa neun bis 15 Themenbereiche[167] unterteilt, wobei sich meist ein bis zwei solcher Themenblöcke ausschliesslich Aspekten politischer Bildung widmen. Andererseits sollen in mindestens einem Themenblock die folgenden acht Aspekte erarbeitet werden: Ethik, Identität, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technologie und Wirtschaft. Darüber hinaus müssen auch drei so genannte transversale Überthemen berücksichtigt werden, nämlich Geschichte, Gender und Nachhaltigkeit.[168] Mit Ausnahme der Berufsbereiche Detailhandel und kaufmännische Ausbildung sowie der Ausbildung mit Berufsmaturität besuchen alle Lernenden, welche eine berufliche Grundbildung absolvieren, den allgemeinbildenden Unterricht. Angehende Detailhandelsfachleute resp. kaufmännische Angestellte werden ebenfalls im Fach Gesellschaft unterrichtet, allerdings ist die Fächerauswahl[169] stärker an den Aufbau des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen angelehnt als an der beruflichen Grundbildung (allgemeinbildender Unterricht). Politische Themen sind hierbei den Fächern Wirtschaft und Gesellschaft zu verorten, wobei der „klassische" politische Unterricht vor allem in letzterem stattfindet. An Gymnasien wie auch Berufsfachschulen

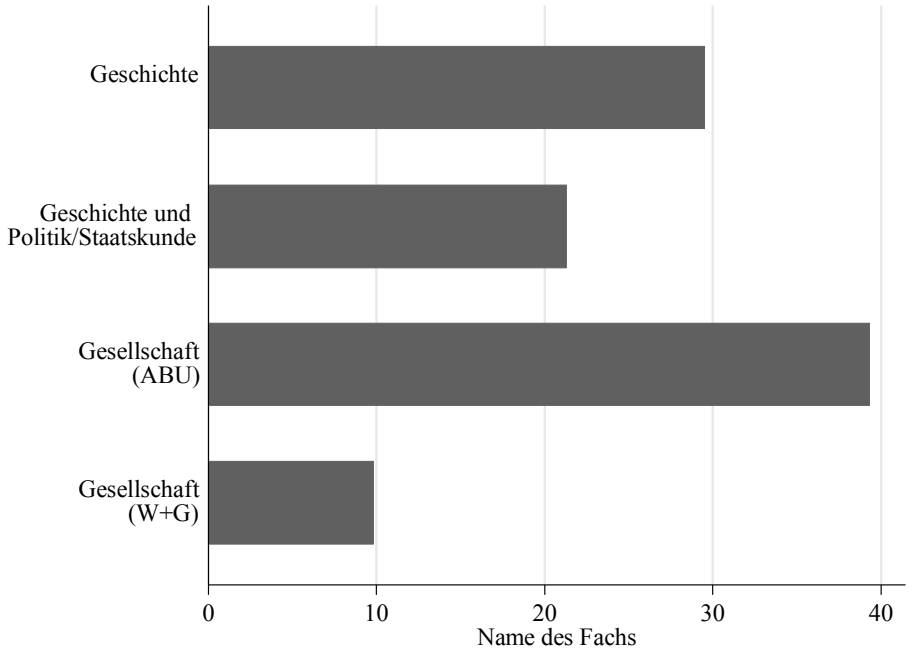
[166] Die berufliche Grundbildung setzt sich hauptsächlich aus berufsspezifischen resp. berufspraktischen Fächern sowie dem allgemeinbildenden Unterricht zusammen, wobei sich letzterer aus den beiden Teilbereichen Gesellschaft und Sprache und Kommunikation zusammensetzen. Anders als an allgemeinbildenden Schulen steht hierbei nicht eine breite Ausbildung in möglichst vielen Fächern im Vordergrund, sondern vielmehr die Vorbereitung der Lernenden auf den beruflichen und gesellschaftlichen Alltag.

[167] Der ABU und insbesondere das Teilfach Gesellschaft dienen insbesondere der Vorbereitung der Lernenden auf den beruflichen und gesellschaftlichen Alltag während und nach der Lehre. Auf der Homepage der gewerblich-industriellen Berufsschule Bern heisst es beispielsweise, dass der ABU die Lernenden in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördern soll und deren „Bildung zu einem verantwortungsbewussten Mitglied einer demokratischen Gesellschaft" unterstützen soll (vgl. https://www.gibb.ch/Berufslehre/ AllgemeinbildenderUnterricht/Seiten/default.aspx). Entsprechend werden Themen wie Rechte und Pflichten der Lernenden am Arbeitsplatz, der Umgang mit Geld, der Abschluss von Verträgen, das Versicherungswesen der Schweiz oder Weiterbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die Lehre oder – im Bereich Politik – verschieden politische Systeme wie auch politische Mitgestaltungsmöglichkeiten, usw. stärker einbezogen.

[168] Vgl. auch https://www.gibb.ch/Berufslehre/AllgemeinbildenderUnterricht/Documents/Was_ist_ABU_ Kurzbeschrieb.pdf oder https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/sek2/abu_brosch.pdf.

[169] Nebst den beiden berufsspezifischen Fächern Detailhandelskenntnisse und allgemeine Branchenkunde wird die Landessprache sowie eine zusätzliche Sprache unterrichtet, ergänzt durch die Fächer Wirtschaft und Gesellschaft.

Abbildung 6.13: Bezeichnung des Fachs, in dem politische Bildung primär verankert ist (in Prozent)



Bemerkung: Fächerbezeichnung, in Prozent. Es wurden für die Analyse nur jene Fächer berücksichtigt, in welchen die politische Bildung unterrichtet wird.

mit Berufsmaturität wird politische Bildung primär im Fach Geschichte resp. Geschichte und Politik[170] unterrichtet. Vielfach beinhalten Fachlehrpläne mit einer Doppelbezeichnung denn auch einen separaten Abschnitt zu den im politischen Unterricht zu behandelnden Themen. Allerdings finden sich auch in Lehrplänen ohne Verweis auf den politischen Aspekt in der Fächerbezeichnung separate Abschnitte zur politischen Dimension des Fachs wie beispielsweise im Fachlehrplan Geschichte der Kantonsschule Alpenquai (LU), wo die Richtziele im Bereich Staatskunde gesondert angeführt sind. Entsprechend kann die Fächerbezeichnung wie bereits erwähnt nur einen groben Hinweis auf die tatsächlichen Inhalte zur politischen Bildung liefern.

Um die Einbettung der politischen Bildung genauer bestimmen zu können, wurde zusätzlich untersucht, ob der Lehrplan erstens ein zentrales Ziel für den politischen Unterricht anführt und dies zweitens in Form von Bildungs- und Richtzielen genauer ausformuliert wird. Ein Blick auf die Abbildungen 6.14 und 6.15 zeigt, dass in der Mehrheit der Lehrpläne unabhängig vom Schultyp resp. der Sprachregion ein zentrales Ziel im Sinne einer Erläuterung, auf was der politische Unterricht letztlich

[170] Je nach Schule oder Kanton finden sich verschiedene Doppelbezeichnungen. Die Fächerbezeichnung Geschichte und Politik wird vor allem in gymnasialen Lehrplänen der Deutschschweiz verwendet, wohingegen der Begriff der Staatskunde insbesondere in Fachlehrpläne für Berufsfachschulen mit BM gebräuchlich ist. In der Romandie sind Doppelbezeichnung erstaunlicherweise weniger häufig verbreitet, als die Literatur, welche der so genannten „Education à la citoyenneté“ grosse Bedeutung zuspricht, vermutet. Nur die Lehrpläne der Berufsmaturitätsklassen im Kanton Genf und Fribourg verwenden eine Doppelbezeichnung, nämlich „Histoire et institutions politiques“.

abzielen soll (bspw. politische Mündigkeit), genannt wird. Beispiele für solche Zielformulierungen sind unter anderem:

> "Die politische Bildung als Teil des Geschichtsunterrichts vermittelt politisches Grundwissen und fördert dadurch das Interesse an politischen Fragen sowie die Fähigkeit zur Meinungsbildung und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an politischen Vorgängen in der Gegenwart." (Kantonaler Lehrplan Bern für den gymnasialen Bildungsgang)

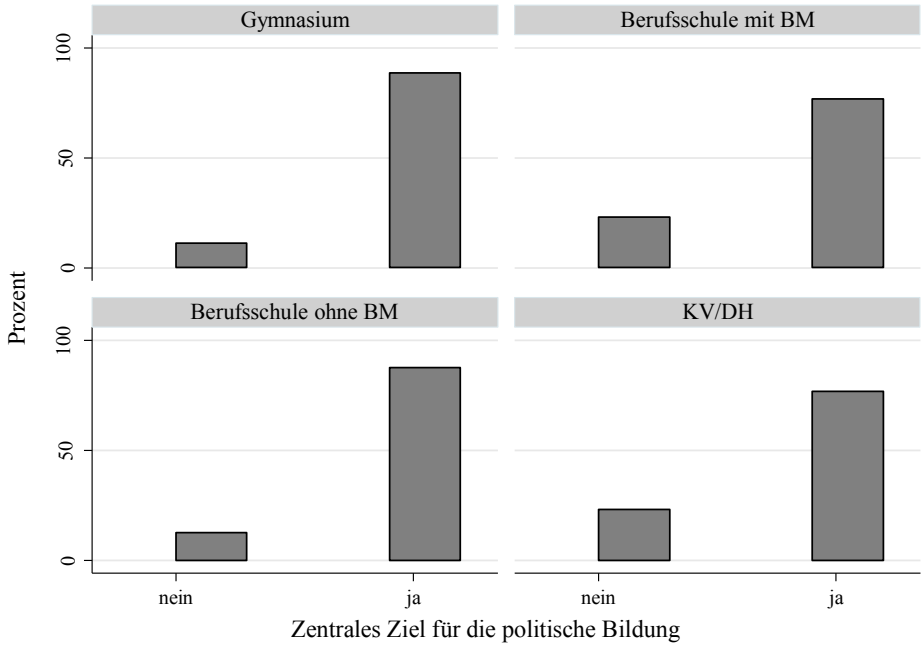
> "Vermittelt wird weiter das Grundwissen, um politische Prozesse zu verstehen. Die Lernenden werden über die wesentlichen Strukturen und Funktionsweisen des Staates sowie über ihre staatspolitischen Rechte und Pflichten informiert. Sie erkennen überdies, dass Politik und Medien in Wechselbeziehungen zueinander stehen und durch Interessenvertretungen beeinflusst werden. Auf dieser Basis bilden sich die jungen Menschen in politischen Fragen eine fundierte Meinung und tragen später als aufgeklärte Persönlichkeiten eine demokratische Kultur und pluralistische Gesellschaft mit." (Lehrplan des Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee für die kaufmännische Berufsmaturität)

> "L'apprenti appréhende le fait qu'il vit dans un monde global, mondialisé, qui engendre des problèmes migratoires, des comportements racistes, de l'intolérance. Dans ce contexte, l'apprenti doit apprendre à identifier les règles et le fonctionnement de la société en regard de ses droits et de ses devoirs pour agir en tant que citoyen critique, responsable et respectueux des autres et de son environnement familial, institutionnel et naturel." (Lehrplan des *Centre de formation professionelle Berne francophone* für die 3-jährige berufliche Grundbildung)

> „Das Verstehen wichtiger Institutionen in Gesellschaft und Staat ist in der Demokratie eine wichtige Voraussetzung für deren Funktionsfähigkeit und Weiterentwicklung wie auch für das Verständnis des Detailhandels.“ (Lehrplan des *Centre de formation professionelle Sion* für berufliche Grundbildung im Bereich Detailhandel)

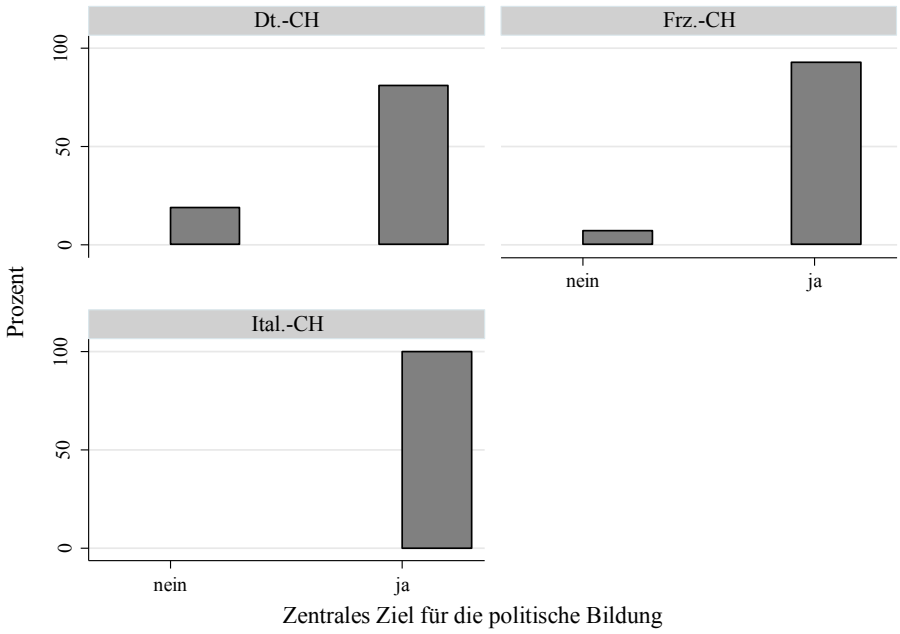
Wie bereits die Verteilungen in den Abbildungen 6.14 und 6.15 andeuten, zeigt die zusätzliche Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Erwähnung eines solchen Hauptziels und der Sprachregion resp. des Schultyps mittels Pearsons Chi-Quadrat-Tests, dass diese in beiden Fällen nicht signifikant sind, sprich das Vorhandsein eines zentralen Ziels weder vom Schultyp noch von der Sprachregion systematisch abhängig ist.

Abbildung 6.14: Erwähnung eines zentralen Ziels nach Schultyp (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen ein zentrales Ziel für den politischen Unterricht genannt wird, nach Schultyp, in Prozent.

Abbildung 6.15: Erwähnung eines zentralen Ziels nach Sprachregion (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen ein zentrales Ziel für den politischen Unterricht genannt wird, nach Sprachregion, in Prozent.

Im Gegensatz zur Erwähnung eines zentralen Ziels finden sich indes in vergleichsweise wenigen Lehrplänen konkreter formulierte Ziele (vgl. Abbildung 6.16 und 6.17). Dies gilt insbesondere für die so genannten Richtziele, mittels derer erläutert wird, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen im Rahmen des politischen Unterrichts vermittelt werden sollen. Mit Ausnahme der Lehrpläne für den Detailhandel und die kaufmännische Ausbildung verfügt jeweils nur eine geringe Anzahl der untersuchten Lehrpläne über solche Richtziele (vgl. Abbildung 6.16), wobei dieser Zusammenhang signifikant und mit einem Cramers *V* von 0.3525 sogar recht stark ausfällt. Im Hinblick auf die Sprachregionen lässt sich hingegen keinen Zusammenhang feststellen. In allen Landesteilen ist der Anteil derjenigen Lehrpläne, die Richtziele integrieren, sehr gering[171]. Demgegenüber werden immerhin in der Mehrzahl der Lehrpläne für die berufliche Grundbildung ohne BM Bildungsziele für den Bereich Politik angeführt. In den untersuchten Lehrplänen der Gymnasien wie auch Berufsfachschulen mit BM finden sich nur in knapp 20 Prozent der Fälle Bildungsziele. Diese Unterschiede nach Schultyp sind denn auch statistisch signifikant und mit einem Cramers $V = 0.492$ auch recht stark. Anders als bezüglich der Richtziele zeigt sich in der grafischen Darstellung nach Sprachregion, dass 80 Prozent der italienischsprachigen Lehrpläne - im Gegensatz zu denjenigen der Deutschschweiz und der Romandie, wo nur ungefähr zwei Fünftel der Lehrpläne Bildungsziele enthalten – über Bildungsziele verfügen. Allerdings sind diese Unterschiede – anders als jene für die verschiedenen Schultypen – nicht signifikant. Darüber hinaus kann auch ein signifikanter und starker Zusammenhang zwischen der Erwähnung von Bildungszielen und den Kantonen festgestellt werden (Cramers $V = 0.6427$).

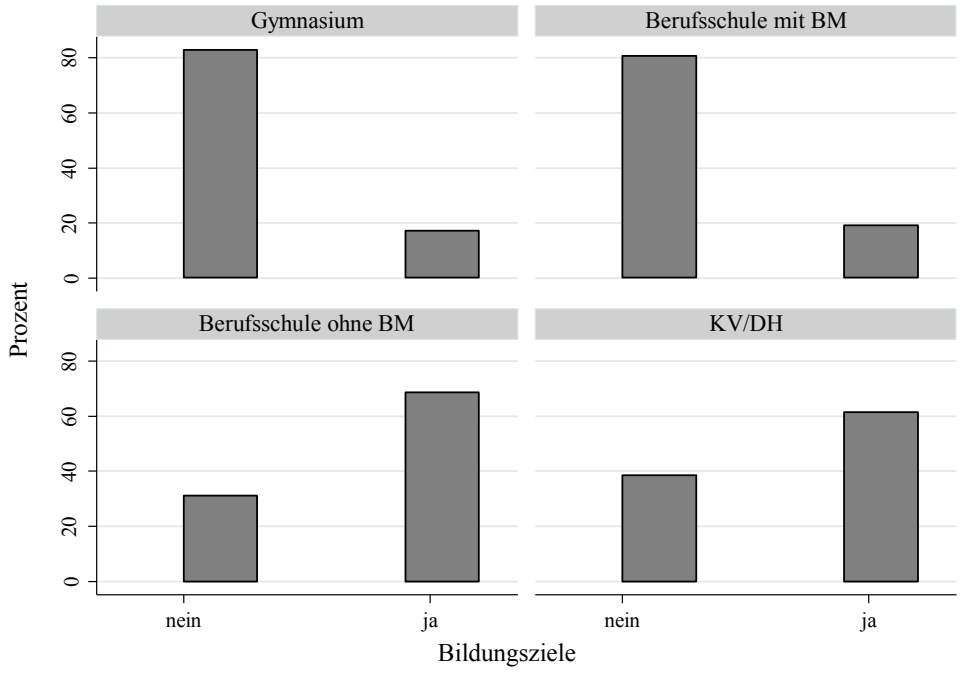
Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass politische Bildung zwar in den untersuchten Fächern Erwähnung findet und auch als Ziel des Unterrichts angegeben wird. Allerdings bleiben genauere Angaben dazu, in welcher Art und Weise dies umgesetzt werden soll, gerade an allgemeinbildenden und Berufsfachschulen mit BM sowie in der Deutschschweiz und der Romandie grossenteils unkonkret.

Zusätzlich zu den grafischen Analysen wurde untersucht, ob Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Dimensionen je nach Fächerbezeichnung resp. Erwähnung von zentralen, Bildungs- und Richtzielen aufzuweisen sind. Anhand von einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) wurde entsprechend überprüft, ob die Einbettung und die konkreten Inhalte politischer Bildung[172] – Anzahl Themen, Präzision sowie die inhaltlichen Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* – miteinander in Beziehung stehen. Im Hinblick auf die Fächerbezeichnung können signifikante Unterschiede bezüglich der Präzision der Nennung ($F = 4.18$, $p = 0.0075$), der Kenntnisdimension ($F = 6.81$, $p = 0.0003$) sowie des Kriteriums *Interesse wecken* ($F = 4.31$, $p = 0.0064$) festgestellt werden. Die dazugehörigen Tukey-Post-Hoc-Tests zeigen, dass sich diese

[171] Vgl. Anhang 2, Abbildung A.5 und A.6.

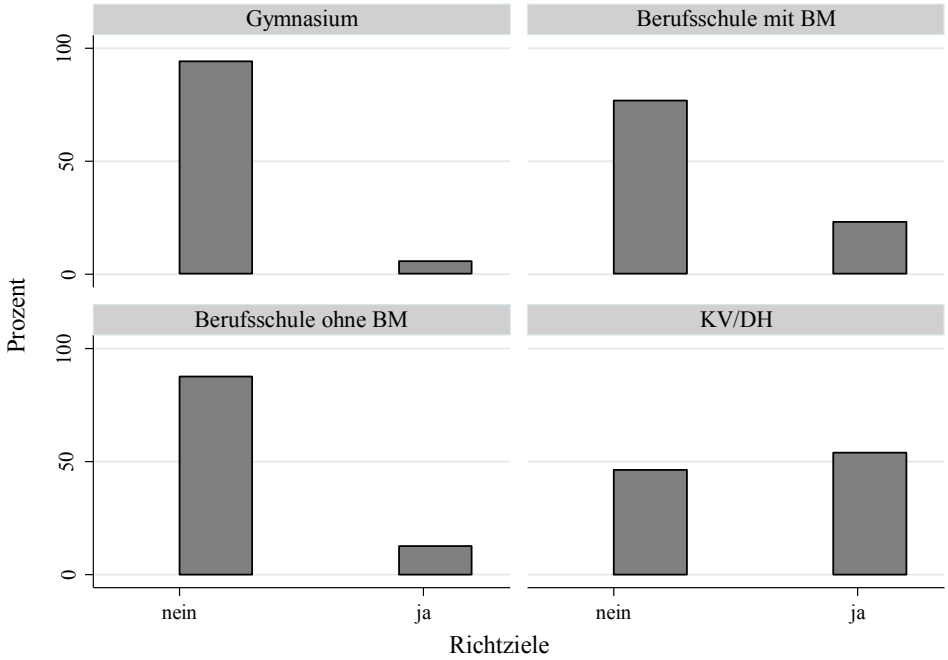
[172] Nebst den im Kriterienraster unter inhaltlichen Dimensionen angeführten Aspekten wie *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* werden auch zwei formale Kriterien, Anzahl der Themen politischer Bildung sowie die Präzision, mit welcher politische Themen in den Lehrplänen behandelt werden, in die Zusammenhangsanalysen einbezogen, um zu überprüfen, ob diese sich allenfalls je nach Herausgeber, Fächerbezeichnung, Erwähnung von Zielen für den politischen Unterricht bzw. der Struktur der Lehrpläne unterscheiden.

Abbildung 6.16: Erwähnung von Bildungszielen für die politische Bildung nach Schultyp (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen konkrete Bildungsziele für politischen Unterricht formuliert werden, nach Schultyp, in Prozent.

Abbildung 6.17: Erwähnung von Richtzielen für die politische Bildung nach Schultyp (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen konkrete Richtziele für politischen Unterricht formuliert werden, nach Schultyp, in Prozent.

signifikanten Unterschiede vor allem zwischen den vom Schultyp abhängigen Fächerbezeichnungen finden, sprich sie viel stärker vom Schultyp als von den Fächerbezeichnungen per se abhängig sind.

Die Unterschiede zwischen dem Fach Geschichte und demjenigen mit einer Doppelbezeichnung Geschichte und Politik resp. Geschichte und Staatskunde fallen hingegen durchwegs nicht signifikant aus. Ob ein Lehrplan ein zentrales Ziel enthält oder nicht, wirkt sich ebenfalls auf einen Teil der inhaltlichen Dimensionen aus. Wird ein zentrales Ziel erwähnt, sind die Mittelwerte für folgende formale und inhaltliche Kriterien signifikant höher als bei Nichterwähnung: Anzahl Themen ($F = 4.98$, $p = 0.0276$), Art der Nennung ($F = 18.34$, $p = 0.0000$), Präzision der Nennung ($F = 5.49$, $p = 0.0208$) sowie die Dimension *Fertigkeiten* ($F = 14.27$, $p = 0.0000$). Ob Bildungsziele vorhanden sind, steht ebenfalls in einem signifikanten Zusammenhang zu einigen der weiteren formalen und inhaltlichen Dimensionen. Einerseits lässt sich feststellen, dass die Mittelwerte der Art wie auch Präzision, mit welcher politische Inhalte dargestellt werden[173], höher sind, wenn Bildungsziele erwähnt werden ($F = 6.07$, $p = 0.0152$ resp. $F = 8.17$, $p = 0.0050$). Andererseits ist der durchschnittliche Einbezug im Bereich *Kenntnisse* in Lehrplänen mit Bildungszielen ebenfalls höher, als wenn diese fehlen ($F = 7.83$, $p = 0.0060$). Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass die Formulierung allgemeiner wie auch spezifischerer Ziele bezüglich des politischen Unterrichts durchaus eine wichtige Rolle spielen kann, was weitere formale und inhaltliche Ausführungen – insbesondere die Präzision, mit der politische Aspekte angeführt sind – betrifft. Allerdings zeigt die Analyse weiter, dass im Hinblick auf die Richtziele keine signifikanten Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Dimensionen bestehen.

Tabelle 6.1: Verweis auf die Rahmenlehrpläne nach Schultyp

	Gymnasium	Berufsschule mit BM	Berufsschule ohne BM	KV/DH	Total
Verweis auf RLP	9	2	5	10	26
Kein Verweis auf RLP	26	24	43	3	96
	35	26	48	13	122

Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen auf den jeweiligen Rahmenlehrplan oder die Berufsbildungsverordnung (KV/DH) verwiesen wird, nach Schultyp, in absoluten Zahlen.

Zusätzlich wurde untersucht, ob sich ein Verweis auf die von EDK und SBFI herausgegebenen Rahmenlehrpläne (RLP) signifikant nach Schultyp und Sprachregion wie auch im Hinblick auf weitere formale und inhaltliche Aspekte unterscheidet. Insgesamt finden sich in fast 80 Prozent aller Lehrpläne Verweise auf Rahmenlehrpläne. Systematische Unterschiede zwischen den Sprachregionen lassen

[173] Die beiden Variablen „Art der Nennung“ und „Präzision der Nennung“ beschreiben, wie präzise politische Themen in den Lehrplänen beschrieben werden, sprich ob diese nur mittels einzelner Begriffe genannt werden oder in ganzen Sätzen erläutert wird, was im jeweiligen Themenbereich unterrichtet werden soll beziehungsweise ob nur indirekt auf die Behandlung eines bestimmten politischen Aspekts oder ganz präzise auf das entsprechende Thema verwiesen wird (vgl. Kapitel 4.3.2).

sich nicht feststellen, wohingegen ein Zusammenhang zwischen dem Schultyp und einem Verweis auf den jeweiligen Rahmenlehrplan besteht (Chi-Quadrat = 30.6523, p = 0.000).

Wie aus Tabelle 6.1 zu entnehmen ist, gründet dieser Unterschied vor allem darauf, dass in Berufsschullehrplänen für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel nur in drei von 13 Fällen auf einen Rahmenlehrplan[174] verwiesen wird. Ob nun auf einen Rahmenlehrplan verwiesen wird oder nicht, hat hingegen keinen Einfluss auf die weiteren, oben beschriebenen formalen und inhaltlichen Dimensionen, wie entsprechende, hier nicht angeführte Varianzanalysen zeigen.

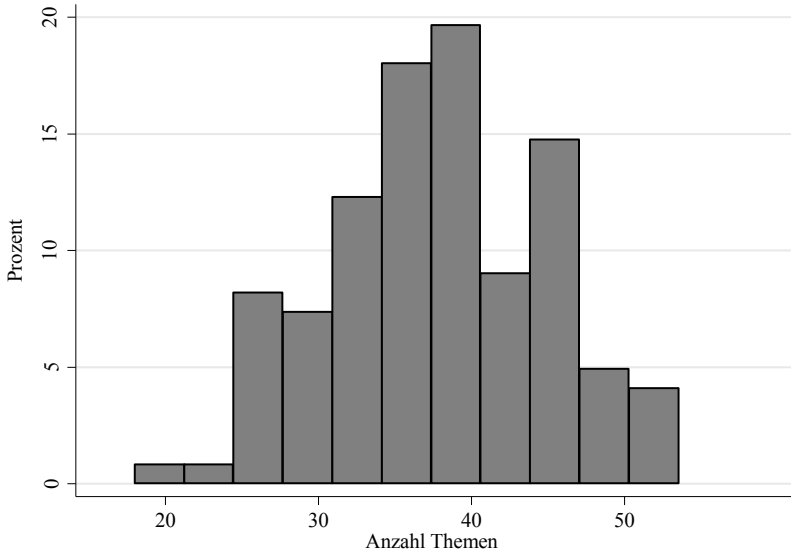
Umfang der Lehrpläne hinsichtlich politischer Bildung

In Kapitel 4.3.1 wurde bereits auf die Problematik im Hinblick auf die Bestimmung des Umfangs politischer Bildungsinhalte verwiesen. Der Grund dafür liegt zum einen in der uneinheitlichen formalen Ausgestaltung der Lehrpläne, zum anderen im fächerübergreifenden Einbezug politischer Themen. Entsprechend wurde versucht, dieses Kriterium anhand der Anzahl behandelter politischer Themen sowie der Struktur des Lehrplans zu messen. Letzteres Kriterium betrifft den Aufbau des Lehrplans, sprich ob es sich dabei um ein Dokument mit einleitenden Erläuterungen, pädagogisch-didaktischen Hinweisen sowie den einzelnen Fachlehrplänen handelt oder ob der Lehrplan nur aus Fachlehrplänen besteht. Unter der dritten Kategorie „anderes“ wurden jene Lehrpläne zusammengefasst, wo nebst den einzelnen Fachlehrplänen ein Leitbild vorhanden ist, welches auf die Durchführung des Unterrichts Bezug nimmt.

Wie die folgenden Grafiken illustrieren, unterscheiden sich die Lehrpläne im Hinblick auf die Anzahl der einbezogenen politischen Themen sehr stark. Über alle untersuchten Dokumente hinweg beziehen diese von knapp 20 bis 55 Aspekte politischer Bildung mit ein (vgl. Abbildung 6.18). Diese breite Streuung zeigt sich auch, wenn nach Sprachregion und Schultyp unterschieden wird. Trotz dieser Varianz lässt sich aus Abbildung 6.19 herauslesen, dass die Anzahl behandelter Themen an Berufsfachschulen mit BM vergleichsweise etwas höher ist als der Durchschnitt, wohingegen an Berufsfachschulen für künftige kaufmännische Angestellte und Detailhandelsfachleute gemäss Lehrplänen tendenziell weniger Themen politischer Bildung unterrichtet werden. Hinsichtlich der Sprachregionen zeigt sich, dass die Lehrpläne der allgemeinbildenden und Berufsfachschulen mit BM in der Romandie im Vergleich zur Deutschschweiz eher weniger Themen einbeziehen. Diese Tendenzen widerspiegeln sich auch in den zusätzlichen Zusammenhangsanalysen, die bestätigen, dass insbesondere zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz ein signifikanter Unterschied bezüglich der Anzahl in den Lehrplänen erwähnter Themen politischer Bildung besteht: Durchschnittlich werden in den Lehrplänen der Deutschschweiz 4.54 Themen mehr berücksichtigt als in der Romandie (p = 0.008). Der Vergleich der Schultypen in Bezug auf die Anzahl Themen erweist sich zwar

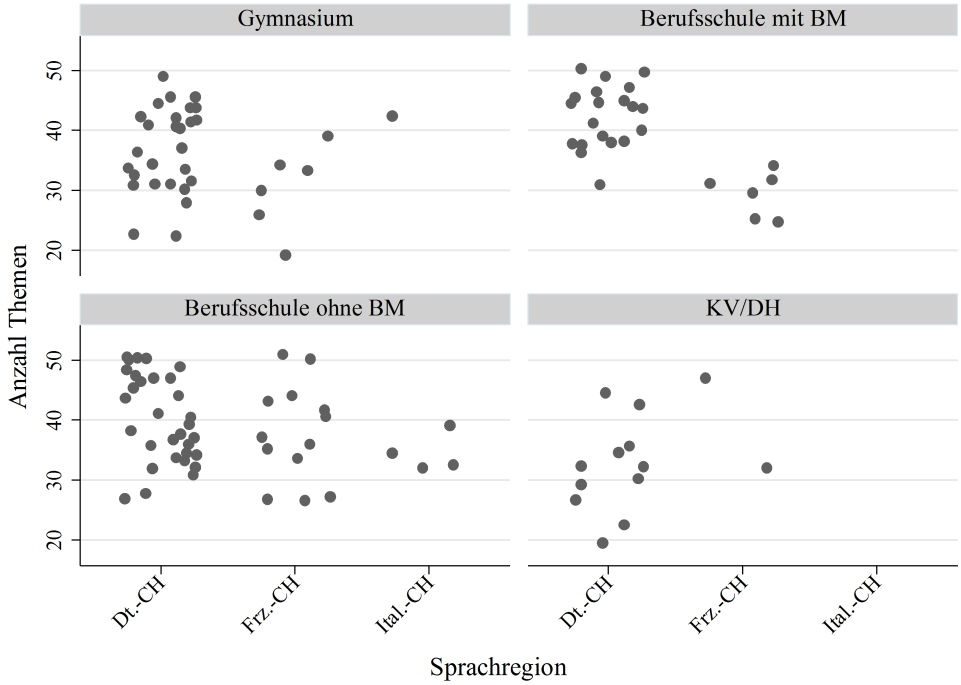
[174] Da für die Ausbildung im Bereich KV und DH kein Rahmenlehrplan vom SBFI herausgegeben wurde, wurde als vergleichbares Dokument die Verordnung des Bundes für die Ausbildungstypen herangezogen.

Abbildung 6.18: Anzahl behandelter Themen



Bemerkung: Anzahl Themen politischer Bildung, welche in den Lehrplänen erwähnt werden, wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist.

Abbildung 6.19: Anzahl behandelter Themen nach Sprachregion und Schultyp

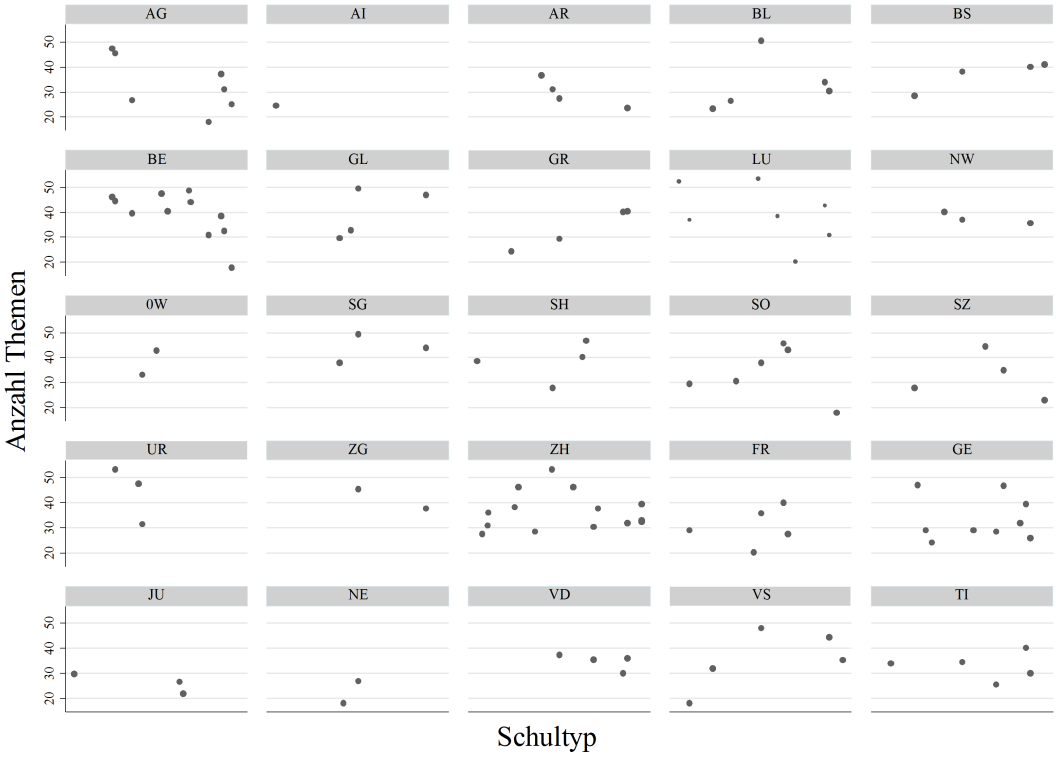


Bemerkung: Anzahl Themen politischer Bildung, welche in den Lehrplänen erwähnt werden, wobei die Verteilung der Lehrpläne über die y-Achse zufällig ist, nach Schultyp und Sprachregion.

auch als knapp signifikant (F = 3.62, p = 0.0152), der direkte Vergleich der einzelnen Bildungsgänge erweist sich allerdings nur in einem Fall – KV/DH gegenüber Berufsfachschule mit BM – als knapp signifikant (p = 0.035). Die Ergebnisse weisen zwar auf Unterschiede zwischen den Sprach- und Ausbildungsgruppen hin, fallen allerdings angesichts des knappen Signifikanzniveaus nicht allzu stark ins Gewicht. Aufgrund der kleinen Fallzahlen für die italienische Schweiz wie auch für den Schultyp KV/DH ist allerdings schwierig abzuschätzen, wie robust die Resultate tatsächlich sind. Dies gilt auch für die letzte Analyse zum ersten Kriterium des Umfangs. Hierbei wurde untersucht, ob die Streuung in allen Kantonen breit ist resp. ob sich einige Kantone durch eine besonders hohe bzw. tiefe Anzahl behandelter Themen von den anderen abheben. Der Blick auf Abbildung 6.20 zeigt, dass die Streuung gerade in grösseren Kantonen ähnlich breit ist wie gesamtschweizerisch. Allerdings wurden in diesen Kantonen auch mehr Schulen untersucht. Demgegenüber bekräftigen die Ergebnisse für Jura, Neuenburg und Fribourg, was bereits obige Analysen gezeigt haben, nämlich dass in den Lehrplänen der Romandie tendenziell weniger Themen politischer Bildung Einlass finden als in denjenigen der Deutschschweiz. Dies widerspiegelt auch die entsprechende Analyse, die zwar knapp signifikant ausfällt (p = 0.0154), allerdings einen tiefen *F*-Wert aufweist (F = 1.90), sprich die Unterschiede nicht sehr gross sind.

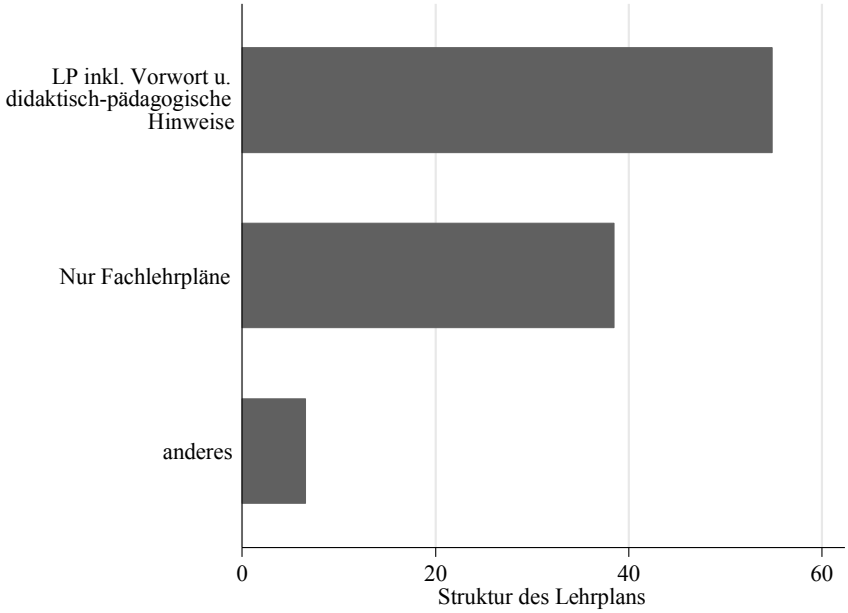
Das zweite Kriterium, mittels dessen der Umfang der Lehrpläne annäherungsweise bestimmt werden soll, ist deren Struktur. Wie bereits beschrieben, werden dabei drei Ausprägungen unterschieden: (1) ein oder mehrere Dokumente bestehend aus einleitenden Erklärungen, pädagogisch-didaktischen Erläuterungen sowie den einzelnen Fachlehrplänen, (2) ein oder mehrere Dokumente, die aber nur Fachlehrpläne beinhalten sowie (3) ein oder mehrere Dokumente, die sich aus einem auf den Unterricht bezogenen Leitbild sowie den Fachlehrplänen zusammensetzen. Zwar beziehen sich einleitende Vorworte sowie didaktisch-pädagogische Hinweise meist nicht direkt auf Aspekte politischer Bildung, beinhalten aber oft Erläuterungen zur Unterrichtsgestaltung wie auch zu zentralen Prinzipien, die bei der Umsetzung der Lehrpläne beachtet werden sollen. Beispiele für solche didaktisch-pädagogischen Hinweise sind eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung, die Bedeutung von diskursiven Unterrichtsformen oder die Relevanz demokratischer Werte wie Offenheit, Toleranz, Bildung und Vertretung der eigenen Meinung sowie Akzeptanz, aber auch Hinterfragen anderer Positionen. All diese Aspekte können gerade für die politische Bildung als wichtig erachtet werden. Solche indirekten Hinweise auf die Umsetzung und die Bedeutung der politischen Bildung fehlen entsprechend, wenn nur die einzelnen Fachlehrpläne vorliegen.

Abbildung 6.20: Anzahl behandelter Themen nach Kanton



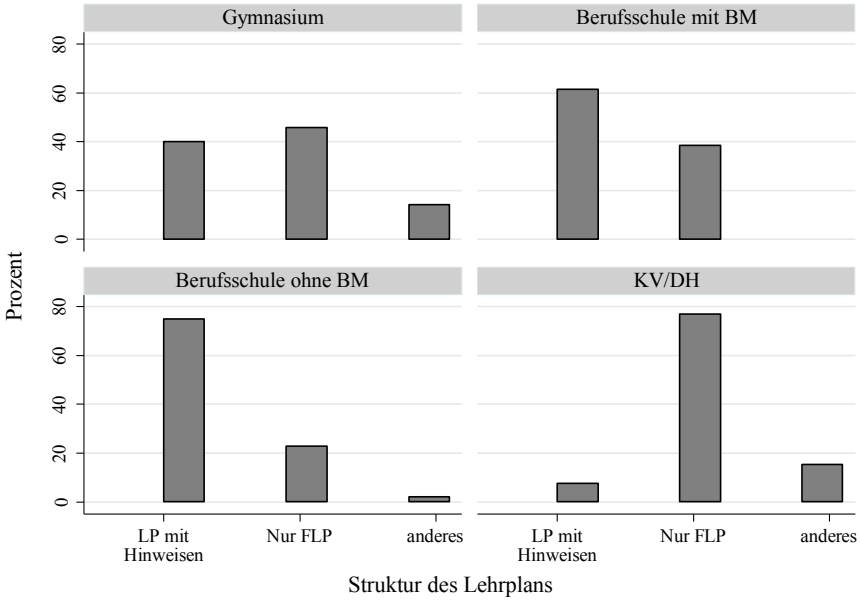
Bemerkung: Anzahl Themen politischer Bildung, welche in den Lehrplänen erwähnt werden, wobei die Verteilung der Lehrpläne über die y-Achse zufällig ist, nach Kanton.

Abbildung 6.21: Struktur der Lehrpläne (in Prozent)



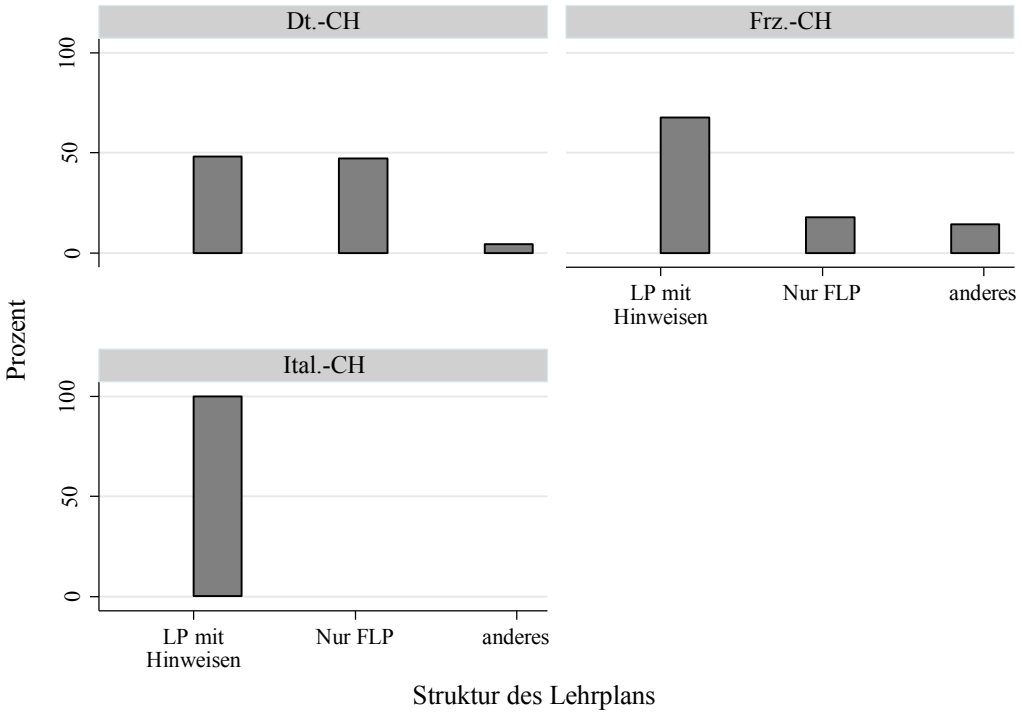
Bemerkung: Anteil der Lehrpläne nach struktureller Gestaltung, in Prozent.

Abbildung 6.22: Struktur der Lehrpläne nach Schultyp (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne nach struktureller Gestaltung und Schultyp, in Prozent.

Abbildung 6.23: Struktur der Lehrpläne nach Sprachregion (in Prozent)



Bemerkung: Anteil der Lehrpläne nach struktureller Gestaltung und Sprachregion, in Prozent.

Abbildung 6.21 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten. Bei etwas mehr als der Hälfte aller Lehrpläne handelt es sich um umfassende Dokumente, die nebst den Fachlehrplänen ein Vorwort sowie didaktisch-pädagogischen Hinweisen umfassen. Demgegenüber beinhalten mit immerhin fast 40 Prozent der Lehrpläne eine beachtliche Zahl lediglich Fachlehrpläne, sprich es fehlen auch für den politischen Unterricht wichtige Hinweise in Bezug auf die didaktisch-pädagogische Umsetzung der Lehrplaninhalte im Unterricht. Schliesslich werden die untersuchten Unterrichtsvorlagen in knapp sieben Prozent der Fälle um ein Leitbild ergänzt, welches sich auch auf die Gestaltung des Unterrichts richtet.

Wird die Struktur über die Sprachregionen verglichen, zeigen sich klare Unterschiede. Wie Abbildung 6.23 grafisch veranschaulicht, ist der Anteil an lediglich aus Fachlehrplänen bestehenden Dokumenten in der Deutschschweiz klar höher als in den anderen beiden Landesteilen. Wo in der Romandie eine klare Mehrheit und im Tessin sogar alle untersuchten Lehrpläne umfassend gehalten sind, also sowohl ein einleitendes Vorwort wie auch didaktisch-pädagogische Erläuterungen enthalten, halten sich in der deutschsprachigen Schweiz Lehrpläne mit und ohne weitere Verweise die Waage. Dieser Zusammenhang erweist sich denn auch als statistisch signifikant, wenn auch nicht als extrem stark (Cramers V = 0.2364). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den Lehrplänen der lateinischen Schweiz weniger der Umfang in Form einer hohen Anzahl an Themen, sondern vielmehr Hinweise auf die Art und Weise, wie der Unterricht umgesetzt werden soll, im Vordergrund stehen.

Auch in Bezug auf die Schultypen lassen sich Unterschiede feststellen, die statistisch ebenfalls signifikant ($p = 0.0000$) wie auch mit Wert von 0.3315 für Cramers *V* relativ stark ausfallen. Die in Abbildung 6.22 dargestellte Verteilung über die vier Ausbildungsarten zeigt, dass vor allem gymnasiale Lehrpläne sowie Dokumente für die Bereiche KV und Detailhandel nur aus Fachlehrplänen bestehen. Trotz der geringen Fallzahl fällt das Ergebnisse insbesondere für letzteren Ausbildungstyp ziemlich klar aus. Demgegenüber sind allen voran die Lehrpläne der Berufsfachschulen ohne BM vergleichsweise umfassend gehalten, hier enthält fast jeder vierte von fünf Lehrplänen weitere Erläuterungen und Hinweise für die didaktisch-pädagogische Gestaltung des Unterrichts. Im Falle der KV- und DH-Lehrpläne könnte die Erklärung für die hohe Anzahl an Lehrplänen ohne weitere Hinweise unter anderem im Fehlen eines Rahmenlehrplans liegen, der nebst fächerbezogenen Vorgaben auch Hinweise hinsichtlich der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten sowie der dafür einsetzbaren Unterrichtsmethoden und Prinzipien einbezieht. Für alle anderen Schultypen liegen hingegen eidgenössische Rahmenlehrpläne vor, die einleitende Hinweise enthalten.

Abschliessend wurde auch für die beiden Kriterien zur Bestimmung des Umfangs untersucht, ob die Anzahl der Themen bzw. die Struktur der Lehrpläne in Beziehung mit der Präzision resp. den inhaltlichen Dimensionen stehen. Ob die Lehrpläne umfassend strukturiert sind oder lediglich aus Fachlehrplänen bestehen, wirkt sich einzig auf die Dimension *Interesse wecken* aus ($F = 6.61$, $p = 0.0019$). Der signifikante Effekt bezieht sich jedoch auf den Vergleich der Kategorie „anderes“ gegenüber den beiden anderen Kategorien. Das heisst, Lehrpläne, die durch ein Leitbild ergänzt werden, schneiden signi-

fikant besser ab, was die Dimension *Interesse wecken* betrifft. Aufgrund der geringen Anzahl an Fällen, die in diese Kategorie fallen, sollte dieser Zusammenhang mit Vorsicht behandelt werden.

Für die Überprüfung der Beziehung zwischen der Anzahl Themen und der Präzision resp. den inhaltlichen Dimensionen wurde aufgrund der metrischen Skalierung aller Variablen ein weiteres Zusammenhangsmass, Pearsons Korrelationskoeffizient r, herangezogen. Dieser Koeffizient misst den Zusammenhang und die Stärke zwischen zwei metrischen Variablen, indem Kovarianz – die gemeinsame Streuung beider Merkmale – durch das Produkt deren Standardabweichungen geteilt wird (Gehring/Weins 2004: 134ff.). Pearsons r kann dabei Werte zwischen -1 und 1 annehmen, wobei -1 für einen perfekt negativen, 1 für einen perfekt positiven und 0 für keinen Zusammenhang stehen.[175] Die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse weisen darauf hin, dass die Anzahl Themen sowohl mit der Präzision, mit welcher politische Themen in den Lehrplänen angeführt sind, wie auch mit den inhaltlichen Dimensionen in positiver und signifikanter Relation steht. Einzig ein Wert fällt vergleichsweise niedrig und nur knapp signifikant aus, nämlich jener, der die Beziehung zwischen der Anzahl Themen und *Interesse wecken* misst (r = 0.2301, p = 0.0108). Dies deutet darauf hin, dass die Zahl der in den Lehrplänen erwähnten politischen Aspekte nur einen mässigen Einfluss darauf hat, ob diese Dimension im politischen Unterricht berücksichtigt werden soll. Demgegenüber spielt gemäss Analyse die Anzahl Themen durchaus eine wichtige Rolle im Hinblick auf die übrigen beiden Dimensionen, sprich je mehr Bereiche politischer Bildung in einem Lehrplan angesprochen werden, desto stärker werden *Kenntnisse* (r = 0.8563, p = 0.000) und *Fertigkeiten* (r = 0.6532, p = 0.000) gewichtet. Dies mag wenig überraschen, da die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Inhalte unterrichtet werden, logischerweise mit der Anzahl einbezogener Aspekte aus diesen inhaltlichen Bereichen steigt. Allerdings sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Anzahl Themen für die Bildung der Werte der inhaltlichen Dimensionen nur insofern berücksichtig wurde, als die Werte bezüglich Art, Präzision und Häufigkeit der Nennung der lediglich teilweise behandelten Themen jeweils nur zur Hälfte in die Berechnung einflossen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Präzision

Das letzte Kriterium, mittels welchem die formale Gestaltung der Lehrpläne untersucht wurde, betrifft die Präzision, sprich auf welche Art und Weise politische Aspekte angeführt sind. Dies betrifft zum einen die Art der Nennung, also ob lediglich einzelne Begriffe wie zum Beispiel Demokratie, politische Institutionen oder Menschenrechte aufgelistet sind oder ob in ein oder mehreren Sätzen erläutert wird, was unterrichtet wird – beispielsweise: „Der Schüler oder die Schülerin soll sich für die Verwirklichung von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte einsetzen“ (Lehrplan für die technische BM der gewerblich-industriellen Berufsschule Bern) oder „Sie verstehen die Gewaltentrennung als wichtigen Grundsatz einer Demokratie und kennen die wichtigen Grundsätze der schwei-

[175] Vgl. auch https://statistics.laerd.com/stata-tutorials/pearsons-correlation-using-stata.php [letzter Zugriff: 29.07.2016].

zerischen Demokratie“ (kantonaler ABU-Lehrplan für die vierjährige Lehre im Kanton St. Gallen). Zum anderen wurde untersucht, wie präzise auf einen Themenbereich verwiesen wird, sprich ob ein Aspekt politischer Bildung nur indirekt angesprochen wird oder ob ein Kriterium explizit Erwähnung findet. Ein Beispiel für ersteres wäre, dass im Hinblick auf das Kriterium „Wissen über Positionen politischer Parteien“ – wie im Falle des Lehrplans der Kantonsschule Trogen – nur im Fach Wirtschaft und Recht in Klammern auf politische Akteure wie Parteien verwiesen wird. Zwar wird auf die Behandlung von politischen Parteien verwiesen, es bleibt aber unklar, inwiefern deren Positionen im Unterricht diskutiert werden. Demgegenüber fällt die Formulierung unter anderem im Lehrplan der Berufsfachschule KV Lenzburg Reinach für die kaufmännische Berufsmaturität um einiges präziser aus, wenn als Lernziel „die hauptsächlichen politischen Kräfte (Parteien, Verbände) kennen und ihre Ziele nennen“ genannt wird.

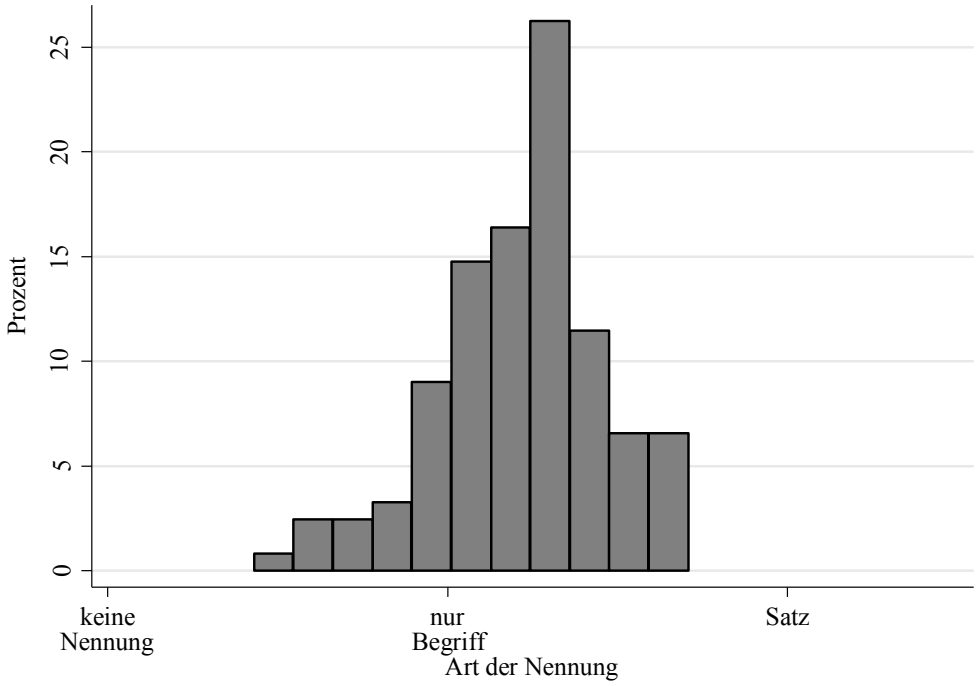
Im Folgenden werden nun diese beiden Aspekte der Lehrplangestaltung grafisch präsentiert, wobei zuerst auf die Art und Präzision der Nennung politischer Themen insgesamt eingegangen und anschliessend verglichen wird, ob politische Themen je nach Dimension unterschiedlich präzise angeführt werden. Auf die Analyse der Zusammenhänge zwischen Präzision und inhaltlichen Aspekten wird jedoch verzichtet, da diese beiden Kriterien für die Ermittlung der inhaltlichen Dimensionen einbezogen wurden.

Art der Nennung

Abbildung 6.24 illustriert die durchschnittliche Art und Weise, wie politische Themen über alle Dimensionen hinweg in den Lehrplänen Erwähnung finden. Es zeigt sich, dass ein Grossteil der Lehrpläne Themen politischer Bildung mehrheitlich in Form einzelner Begriffe anführt. In immerhin fast 60 Prozent der analysierten Dokumente wird jedoch mindestens ein Teil politischer Aspekte ausformuliert.

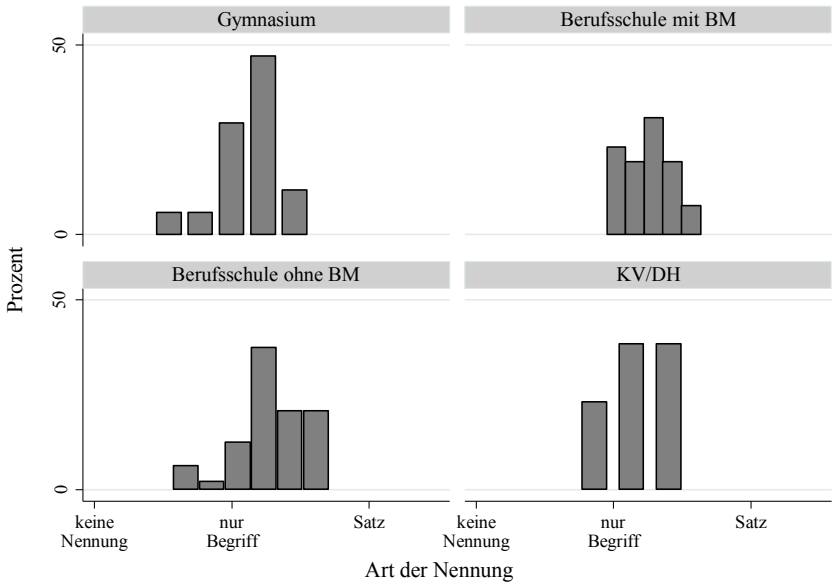
Vergleicht man die verschiedenen Sprachregionen im Hinblick darauf, in welcher Form politische Themen in den Lehrplänen erwähnt sind, lässt sich feststellen, dass in allen Sprachregionen die Mehrheit der Lehrpläne Themen eher nur anhand einzelner Begriffe als in ganzen Sätzen anführen, somit keine grossen Unterschiede bestehen. Dies wird durch die Ergebnisse der Varianzanalyse bestätigt ($F = 0.91$, $p = 0.4047$). Demgegenüber erweisen sich die Unterschiede zwischen den Schultypen als signifikant ($F = 4.02$, $p = 0.0092$). Aus den Resultaten des Tukey-Tests lässt sich lesen, dass die Werte der ABU-Lehrpläne signifikant höher sind als jene der gymnasialen Lehrpläne. Allerdings sind diese Unterschiede nicht sehr gross, wie Abbildung 6.25 verbildlicht. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Verteilung für alle inhaltlichen Dimensionen dieselbe ist oder ob sich diese unterscheiden.

Abbildung 6.24: Art der Nennung politischer Themen in den Lehrplänen insgesamt (Mittelwerte)



Bemerkung: Mittelwert der Art, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „nur Begriff/Stichwort genannt“ (1), „ein oder mehrere Sätze zum Thema“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist.

Abbildung 6.25: Art der Nennung politischer Themen nach Schultyp (in Prozent)



Bemerkung: Mittelwert der Art, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „nur ein Begriff/Stichwort zum Thema“ (1) und „ein oder mehrere Sätze“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist, nach Schultyp.

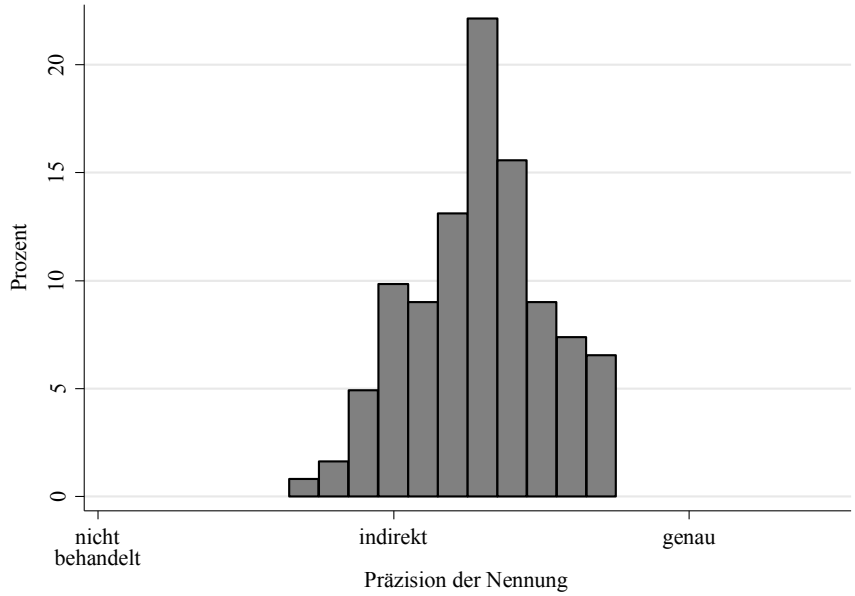
Daher wurde zusätzlich überprüft, ob für alle inhaltlichen Kriterienbereiche politische Themen vor allem mittels einzelner Begriffe aufgeführt werden[176]. Tatsächlich lassen sich Unterschiede feststellen. So ist die Streuung für die Kenntnisdimension sehr gross, wobei die Hinweise für den politischen Unterricht mehrheitlich in Form einzelner Begriffe erfolgen. Im Vergleich dazu werden einzelne Bestandteile der Dimension *Fertigkeiten* genauer umschrieben. In Bezug auf die letzte Dimension – *Interesse wecken* – fällt schliesslich der grosse Anteil von Lehrplänen ins Auge, in welchen dieser Aspekt überhaupt keine Erwähnung findet. Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Wissensaspekte seitens der Lehrplangestalter in knapperer Form abgehandelt werden als jene Bestandteile politischer Bildung, welche die Entwicklung politischer Skills ansprechen. Dies würde bedeuten, dass – entgegen der häufigen Vermutung seitens der Literatur, dass der politische Unterricht in der Schweiz oftmals nur aus „trockener" Vermittlung von Fakten im Sinne von Staatskundeunterricht bestehe – der politischen Bildung im umfassenden Sinne, wie sie weiter oben beschrieben wurde mehr Beachtung geschenkt wird als angenommen. Gleichzeitig wird der Bestrebung, mittels des politischen Unterrichts das Interesse am politischen Leben zu wecken, nach wie vor vergleichsweise selten einbezogen.

Präzision der Nennung

Die letzte Messgrösse zur Einschätzung des Umfangs politischer Bildung in den analysierten Lehrplänen ist die Präzision, mit welcher politische Themen erwähnt werden, sprich ob auf diese eher indirekt verwiesen wird oder ob sie genau umschrieben werden. Wie Abbildung 6.28 zu entnehmen ist, bewegt sich die Genauigkeit der Nennung in den meisten Lehrplänen zwischen indirektem und genauem Einbezug von für den politischen Unterricht relevanten Themen. Zugleich zeigt sich, dass keiner der Lehrpläne die für die Untersuchung berücksichtigten Kriterien durchwegs präzise behandelt, hingegen etwa ein Viertel der Dokumente indirekt auf politische Aspekte verweist. Die weitere Grafik[177] und dritte Grafik (Abbildung 6.27) veranschaulicht die Verteilung über die Sprachregionen sowie die Schultypen. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Abbildung 6.28, d.h. die meisten Lehrpläne erwähnen politische Themen teils indirekt, teils präzise[178]. Im Gegensatz zu den Unterschieden nach Sprachregion erweisen sich zweitere als signifikant ($F = 4.69$, $p = 0.0039$), wobei insbesondere Lehrpläne der Berufsfachschulen ohne BM gegenüber denjenigen der Gymnasien wie auch der kaufmännischen Grundausbildung und des Detailhandels auf signifikantem Niveau leicht präziser formuliert sind. Die letzte Grafik veranschaulicht, wie präzise Themenbereiche nach inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung in den Lehrplänen behandelt werden[179]. Auch hier lassen die Ergebnisse auf eine breite Streuung schliessen, insbesondere im Hinblick auf die zu vermittelnden *Kenntnisse*

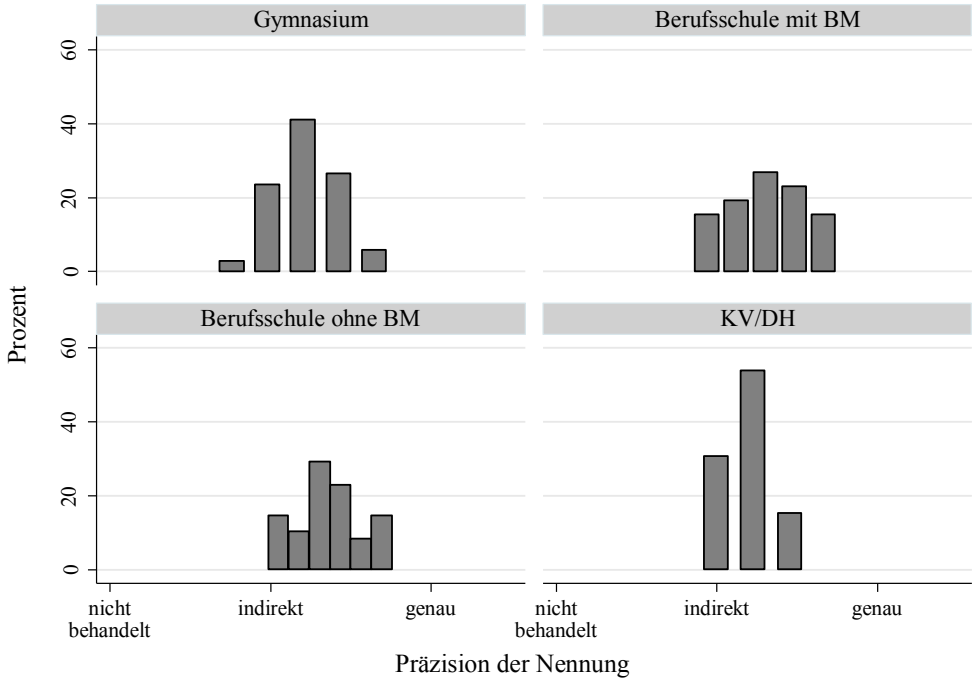
[176] Vgl. Anhang 2, Abbildung A.7.
[177] Vgl. Anhang 2, Abbildung A.8.
[178] Aufgrund der kleinen Fallzahl für die italienischsprachige Schweiz sowie den Schultyp KV/DH fallen die Streuungen jeweils weniger breit aus.
[179] Vgl. Anhang 2, Abbildung A.9.

Abbildung 6.26: Präzision der Nennung politischer Themen in den Lehrplänen insgesamt (in Prozent)



Bemerkung: Mittelwert der Präzision, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „indirekte Erwähnung“ (1) und „präzise Formulierung“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist

Abbildung 6.27: Präzision der Nennung politischer Themen nach Schultyp (in Prozent)



Bemerkung: Mittelwert der Präzision, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „indirekte Erwähnung“ (1) und „präzise Formulierung“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist, nach Schultyp.

und *Fertigkeiten*[180], wobei Aspekte der *Skills*-Dimension tendenziell leicht präziser formuliert sind als jene im Bereich *Kenntnisse*. Die ergänzende Zusammenhangsanalyse zeigt allerdings, dass der Zusammenhang zwischen der Präzision und der Kenntnisdimension im Vergleich zu den *Fertigkeiten* etwas stärker ist (Pearsons r = 0.8484, p = 0.0000 resp. Pearsons r = 0.6659, p = 0.0000). Demgegenüber erweist sich der Zusammenhang zwischen Präzision und *Interesse wecken* als nicht signifikant.

6.2.2 Inhaltliche Dimensionen

Nach der Präsentation der formal-strukturellen Kriterien, mittels welcher die Lehrpläne analysiert werden, soll das Augenmerk nun auf die inhaltlichen Dimensionen gerichtet werden. Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, stehen dabei die aus der Literatur und bisherigen Untersuchungen abgeleiteten Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* im Zentrum des Interesses. Erster Aspekt bezieht sich dabei insbesondere auf die zu vermittelnden Wissensaspekte, die für das Verständnis und die Erklärung politischer Funktionsweisen und Entscheidungen notwendig sind. Dabei wurden einerseits drei Subdimensionen zur Politik im engeren Sinn sowie drei Bereiche, die im Zusammenhang mit der politischen Sphäre ebenfalls relevant sind, unterschieden. Zu ersteren Kriterien zählen *Kenntnisse* über *politische Institutionen*, die *Schweizer* wie auch *internationale Politik*, letztere lassen sich in *wirtschaftliche, gesellschaftliche* und *rechtliche Aspekte* unterteilen. Die zweite Dimension bezieht sich auf die *Fertigkeiten*, welche für das politische Engagement notwendig sind, unter anderem auch im Hinblick auf die Umsetzung politischer Kenntnisse in politische Aktivität resp. für die Beurteilung politischer Prozesse und Entscheidungen. Diese Dimension misst, auf welche Art und Weise diese so genannten Skills gemäss Lehrplänen im politischen Unterricht vermittelt werden sollen, wobei die Skills in drei Kompetenzbereiche unterteilt werden: *Urteilskompetenzen*, *Handlungskompetenzen* und *Sachkompetenzen*. Die dritte Dimension nimmt Bezug auf die Bestrebungen der Lehrpläne, im politischen Unterricht nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler an politischen Prozessen und dem politischen Leben zu wecken (vgl. Kapitel 4.3).

Im Folgenden wird anhand von Grafiken und entsprechenden Analysen zur Signifikanz und Stärke der Unterschiede dargestellt, wie diese Dimensionen in die untersuchten Lehrpläne integriert wurden und wie sich die drei Dimensionen sowie die dazugehörigen Subdimensionen nach Sprachregion und Schultyp unterscheiden. Wie bereits im Abschnitt zur Operationalisierung (vgl. Kapitel 4.3.2) ausgeführt, wurden für die Ermittlung der inhaltlichen Dimensionen aus den jeweils relevanten Indikatoren additive Indizes gebildet, die anschliessend der Vergleichbarkeit halber z-standardisiert wurden. Entsprechend steht ein Wert von Null für eine mittlere Ausprägung, wohingegen positive Werte auf eine

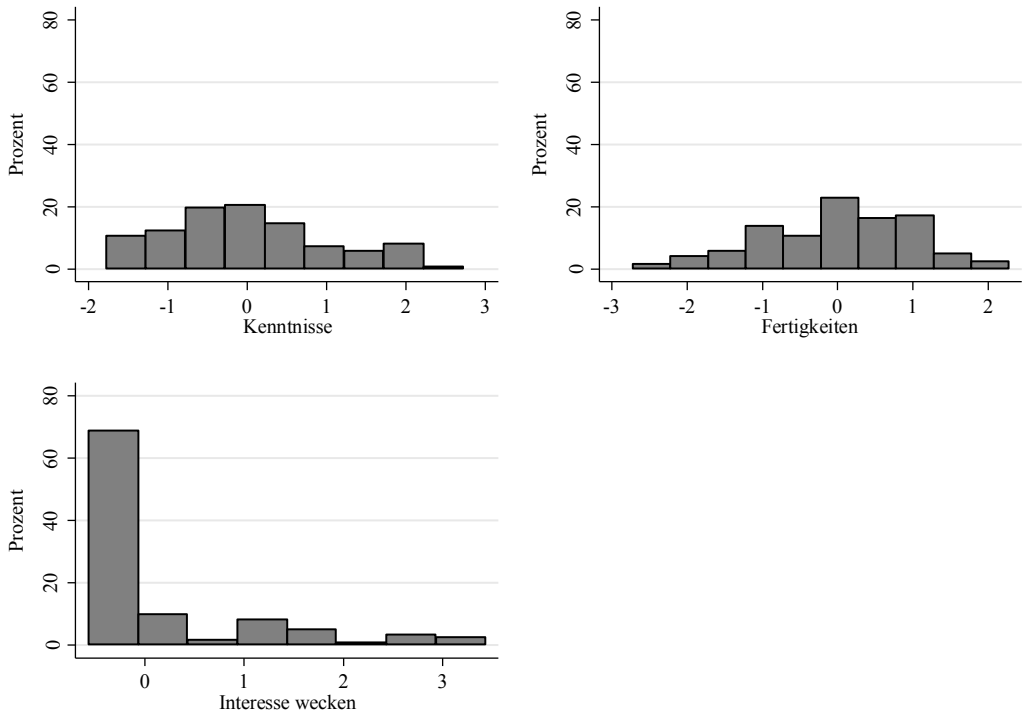
[180] Da sich die Dimension Interesse wecken nur aus zwei Variablen zusammensetzt, fällt die Verteilung weniger breit aus als für die beiden anderen Dimensionen, allerdings zeigt sich auch hier, dass – wenn die Dimension im Lehrplan überhaupt Erwähnung findet – diese zu fast gleichen Teilen direkter resp. indirekter Natur sind.

überdurchschnittliche Erwähnung der jeweiligen Dimension hinweisen. Negative Werte schliesslich stehen für den unterdurchschnittlichen Einbezug des fraglichen Kriteriums.

Vergleich der drei Dimensionen

Abbildung 6.28 illustriert die Verteilung der behandelten politischen Inhalte über die drei primär unterschiedenen Dimensionen. Ins Auge fällt dabei insbesondere, dass in über 60 Prozent der Lehrpläne kaum Bestrebungen zu finden sind, das politische Interesse der Schülerinnen und Schülern zu wecken, also eine der zentralen Voraussetzungen politischen Engagements und Aktivität grösstenteils äusserst stiefmütterlich behandelt wird. Demgegenüber ist die Verteilung über die weiteren Dimensionen breiter, sprich es bestehen recht grosse Unterschiede bezüglich der Behandlung der einzelnen Themenbereiche der Dimensionen *Kenntnisse* und *Fertigkeiten*. Im Hinblick auf die zu vermittelnden Kenntnisse lässt sich aus der Grafik schliessen, dass es einige Lehrpläne gibt, welche diesen Aspekt sehr ausführlich einbeziehen, wohingegen eine grössere Anzahl an Dokumenten so genannten Skills mittlere oder leicht überdurchschnittliche Beachtung schenkt. Gleichzeitig weisen die

Abbildung 6.28: Verteilung der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* insgesamt



Bemerkung: Histogramme[181] der z-standardisierte Werte nach den inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* über alle Lehrpläne.

[181] Zu beachten ist, dass die x-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

Befunde darauf hin, dass dieser Dimension in einigen Lehrplänen nur eine sehr geringe Bedeutung zugeschrieben wird.

Ein Blick auf die Verteilung der Indikatoren der jeweiligen Subdimensionen[182] veranschaulicht, dass sich auch hier grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrplänen feststellen lassen, was den Einbezug der einzelnen Kenntnisdimensionen und Kompetenzen betrifft. Hinsichtlich ersterer fällt insbesondere die schiefwinklige Verteilung der Subdimension *Recht* ins Auge, welche anzeigt, dass dieser Bereich nur in sehr wenigen Lehrplänen nicht oder nur am Rande behandelt wird. Nicht ganz so extrem, aber ähnlich erweist sich die Verteilung in Bezug auf die Behandlung *politischer Institutionen* und *wirtschaftlicher Aspekte*. Hier zeigt sich ebenfalls, dass ein Grossteil der Lehrpläne diese Bereiche berücksichtigt. Ebenfalls leicht schiefwinklig verteilt, allerdings nach links, erweisen sich die Lehrpläne bezüglich der die *Schweizer Politik* betreffenden Themen, was darauf verweist, dass diese Subdimension teilweise doch unterdurchschnittlich stark behandelt wird. Die Verteilung der Aspekte, welche die Politik über die Landesgrenzen hinaus betreffen, ist demgegenüber recht ausgeglichen, sprich bewegt sich grösstenteils um den Mittelwert. Dies kann so interpretiert werden, dass dieser Subdimension zuzuordnende Themen weder ausgesprochen häufig noch sehr selten einbezogen werden.

Vergleichbar erweisen sich die Verteilungen der Kompetenzbereiche, in welche die Dimension *Fertigkeiten* unterteilt werden kann. Insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung von *Sachkompetenzen* verteilen sich die Lehrpläne recht gleichmässig um den Null-Punkt, sprich diese Skills werden weder übermässig oft noch selten berücksichtigt. Die Verteilung der die *Handlungskompetenzen* betreffenden Themenbereiche fällt ähnlich aus, allerdings mit leicht rechts-schiefwinklige Tendenz, d.h. knapp 30 Prozent der Lehrpläne integrieren handlungsorientierte Kompetenzen leicht überdurchschnittlich. In Bezug auf die *Urteilskompetenzen* lässt sich feststellen, dass die Verteilung von nicht sehr oft erwähnt bis recht oft erwähnt relativ gleichmässig verläuft, wobei ein leichter Anstieg zwischen 0.5 und 1 zu verzeichnen ist.

Insgesamt illustrieren diese ersten Analysen vor allem, dass die Streuung sehr breit ist, sprich die inhaltlichen Dimensionen sehr unterschiedlich in den Lehrplänen verankert sind. Dies gilt insbesondere für den Einbezug von Wissensaspekten wie auch die Vermittlung so genannter Skills. In Bezug auf die dritte Dimension – *Interesse wecken* – lässt sich feststellen, dass ein Grossteil der Lehrpläne diese kaum oder gar nicht berücksichtigt. Gleichzeitig ist die Streuung unter denjenigen Lehrplänen, die diese Dimension einbeziehen, aber wiederum sehr breit. Diese breit gefächerten Unterschiede zeigen sich ebenfalls fast durchwegs, wenn nur die Subdimensionen betrachtet werden, auch wenn sich in den meisten Kategorien die Mehrheit der Lehrpläne um die Mittelkategorie bewegt. Obwohl im Hinblick auf die zu vermittelnden *Kenntnisse* die Bereiche *Politische Institutionen* und *wirtschaftliche Aspekte* beziehungsweise *Handlungskompetenzen* (Dimension Fertigkeiten) etwas häufiger überdurchschnittlich stark einbezogen werden als die anderen Subdimensionen, veranschaulichen die Grafiken, dass keine der Subdimensionen im Vergleich deutlich stärker resp. weniger stark behandelt wird als die

[182] Siehe Anhang 2, Abbildung A.4 und A.5.

übrigen – wie dies beispielsweise für die Dimension *Interesse wecken* der Fall ist. Schliesslich lassen sich für einige der Kategorien der Dimensionen *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* Ausreisser feststellen – insbesondere für die Aspekte *Gesellschaft* und *Recht*. Dies lässt den Schluss zu, dass diese Bereiche in einigen Lehrplänen vergleichsweise sehr genau bzw. gar nicht behandelt werden. Dies wie auch die breite Streuung sprächen für die Einführung verbindlicher Mindeststandards auf Sekundarstufe II, um zu erreichen, dass alle Schülerinnen und Schüler dieser Stufe ein Minimum an politischer Bildung erhalten.

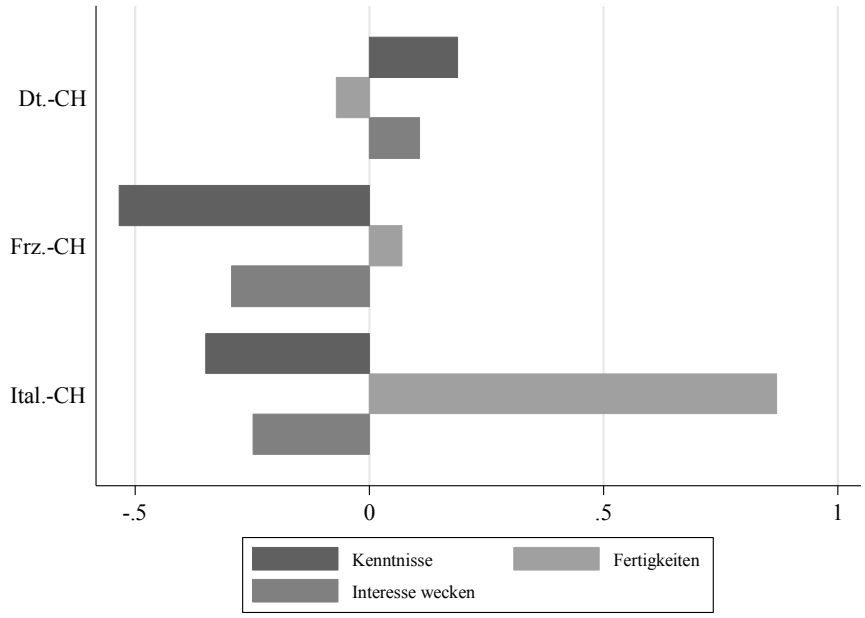
6.2.3 Vergleich der inhaltlichen Dimensionen über die Sprachregionen, Schultypen und Kantone hinweg

Nach einem ersten Überblick über die Behandlung der drei in der Analyse berücksichtigen Dimensionen politischer Bildung – *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wec*ken –, richten die folgenden Abschnitte ihr Augenmerk darauf, ob und inwiefern sich die Lehrpläne je nach den Sprachregionen, Schultypen und Kantonen systematisch in der Berücksichtigung der drei Dimensionen sowie der entsprechenden Subdimensionen unterscheiden. Als erstes werden dafür die drei Hauptdimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* wie auch die Subdimensionen erster beider Aspekte über die Sprachregionen hinweg miteinander verglichen, anschliessend werden die Analysen der Unterschiede zwischen den Schultypen und Kantonen präsentiert.

Vergleich der Dimensionen nach Sprachregion

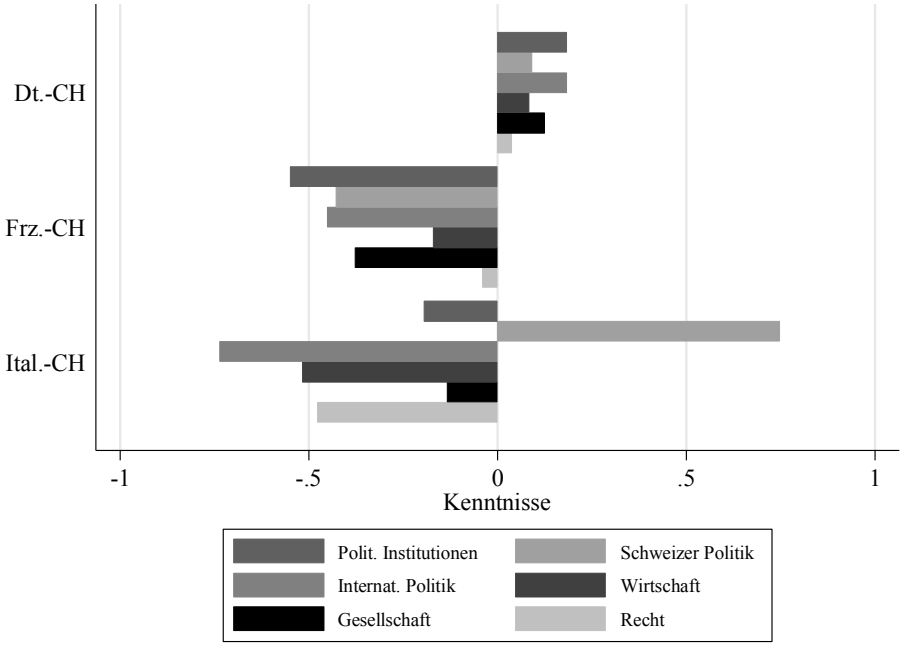
Die erste Grafik (Abbildung 6.29) illustriert die Verteilung der drei Dimensionen nach Sprachregion. Ins Auge fällt primär, dass sich die Deutschschweizer Lehrpläne in allen Bereichen von denjenigen der lateinischen Schweiz unterscheiden. Wo in der deutschsprachigen Schweiz den Kenntnissen und dem Wecken politischen Interesses vergleichsweise grössere Bedeutung zugesprochen wird, berücksichtigen die Lehrpläne der Romandie und des Tessins die so genannten Skills stärker. Es stellt sich nun die Frage, ob sich diese Unterschiede über alle Subdimensionen hinweg feststellen lassen. Abbildung 6.30 präsentiert die Verteilung der Kategorien im Bereich *Kenntnisse* nach Sprachregion. Mit Ausnahme der Subdimension Schweizer Politik, welche in den Tessiner Lehrplänen vergleichsweise klar stärker berücksichtigt wird, bestätigen die Resultate die Erkenntnisse aus Abbildung 6.29. Es zeigt sich allerdings auch, dass Wissensaspekte zwar in der Deutschschweiz umfassender behandelt werden, allerdings mit Werte zwischen 0.04 und 0.18 ebenfalls nicht übermässig stark einbezogen werden. Demgegenüber findet sich ein Grossteil der zu vermittelnden *Kenntnisse* in der lateinischen Schweiz klar unterdurchschnittlich häufig in den entsprechenden

Abbildung 6.29: Verteilung der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Sprachregion



Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Sprachregion. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

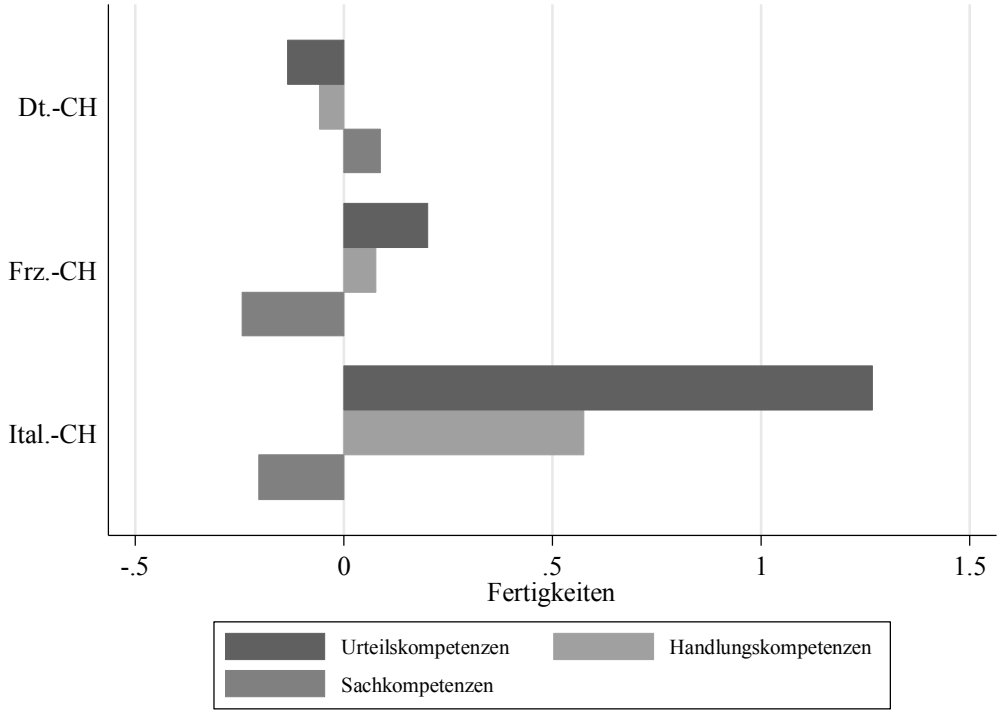
Abbildung 6.30: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Kenntnisse* nach Sprachregion



Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimension *Kenntnisse* nach Sprachregion. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

Lehrplänen, wobei auch hier zwischen der französisch- und italienischsprachigen Schweiz Unterschiede ersichtlich sind. Wo im Tessin Themen zur *internationalen Politik*, *wirtschaftlichen* und *rechtlichen Aspekten* am wenigsten berücksichtig werden, behandeln Westschweizer Lehrpläne insbesondere *politische Institutionen*, *Schweizer* und *internationale Politik* wie auch gesellschaftliche Themen vergleichsweise nur am Rande. Ein interessantes Ergebnis ist sicherlich auch das gute Abschneiden der italienischsprachigen Lehrpläne hinsichtlich des Einbezugs von Themen rund um die nationale Politik.[183] Angesichts der relativ komplexen Natur der halbdirekten Demokratie in der Schweiz erscheint diese Dimension im Hinblick auf die politische Partizipation, welche überwiegend im nationalen Rahmen stattfindet, zentral. Entsprechend wäre zu erwarten, dass diese Tatsache die Wahrscheinlichkeit der politischen Beteiligung unter den Tessiner Jugendlichen erhöhen dürfte. Allerdings wurde im Kapitel zur Bedeutung politischer Bildung bereits erläutert, dass deren Einfluss auf das tatsächliche Verhalten ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren ist, sprich nicht nur reines Faktenwissen,

Abbildung 6.31: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten* nach Sprachregion



Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimension *Fertigkeiten* nach Sprachregion. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

[183] Allerdings ist wiederum anzumerken, dass die Fallzahl im Vergleich zu den beiden anderen Sprachregionen klein ist.

sondern eben auch der Erwerb von für die Partizipation notwendiger Kompetenzen sowie das grundlegende Interesse am Politischen eine Rolle spielt. Folglich lohnt sich ein Blick auf die Unterschiede der Kategorien im Bereich *Fertigkeiten* (Abbildung 6.31). Wie bereits aufgrund der Ergebnisse aus dem Vergleich der Hauptdimensionen (vgl. Abbildung 6.29) zu erwarten, zeigt sich hier ein umgekehrtes Bild wie für die Wissensaspekte, d.h. die Lehrpläne der Romandie und des Tessins berücksichtigen Skills stärker als jene der Deutschschweiz. Allerdings gilt dies nicht für alle Kompetenzbereiche in gleichem Masse. Wo zur Beurteilung politischer Vorgänge und Diskussionen sowie zur tatsächlichen Umsetzung in bestimmte politischen Handlungen benötigte Fertigkeiten in der italienischen Schweiz und – wenn auch in geringerem Masse – der Romandie stärkeren Einlass finden, berücksichtigen Deutschschweizer Lehrpläne *Sachkompetenzen* vergleichsweise überdurchschnittlich. Dies mag insofern nicht allzu sehr zu überraschen, als diese Kompetenzform[184] einige Überschneidungen mit der Dimension *Kenntnisse* aufweist. Anschliessend an die erste grafische Betrachtung der Unterschiede zwischen den Sprachregionen wurden diese zusätzlich auf deren faktische Signifikanz überprüft. Die entsprechende Varianzanalyse zur Überprüfung der Aussagekraft der grafisch dargestellten Resultate erweist sich nur zum Teil als signifikant. Wo die Unterschiede im Hinblick auf die *Fertigkeiten* zwar augenscheinlich erkennbar sind, bestätigt die weitere Analyse die Bedeutung dieses Zusammenhangs nicht, d.h. die Unterschiede erreichen keine statistische Signifikant ($F = 2.23$, $p = 0.1120$). Dasselbe gilt für die Varianz bezüglich der Dimension *Interesse wecken*. Auch wenn die Deutschschweiz eindeutig höhere Werte als die beiden anderen Regionen aufweist, sind diese statistisch nicht signifikant ($F = 1.90$, $p = 0.1547$). Demgegenüber fallen die Ergebnisse im Hinblick auf die sprachregionalen Unterschiede für die Kenntnis-Dimension klar signifikant aus ($F = 6.40$, $p = 0.0023$). Im dazugehörigen Tukey-Post-Hoc-Test zeigt sich allerdings, dass sich die Signifikanz insbesondere auf den Vergleich zwischen der Deutschschweiz und der Romandie bezieht, wobei erstere klar besser abschneidet, was den Einbezug von Wissensaspekten anbelangt (Kontrast: 0.7225, $p = 0.002$). Die Tessiner Lehrpläne sprechen der Vermittlung von Kenntnissen zwar ebenfalls weniger Bedeutung zu als die deutschsprachigen, wobei der Unterschied im Vergleich zur Romandie geringer ausfällt. Allerdings erweisen sich diese Differenzen als nicht signifikant.

Wo die Ergebnisse für die Dimension *Kenntnisse* insgesamt signifikant sind, trifft dies nur auf die Hälfte der Subdimensionen zu. So zeigt sich, dass die Varianz zwischen den Sprachregionen für jene Kategorien, welche der Politik im engeren Sinn zuzuordnen sind, klar signifikant ist[185], wohingegen die sekundären Bereiche – *Wirtschaft*, *Gesellschaft* und *Recht* – keine statische Signifikanz aufweisen. Im Hinblick auf die Behandlung *politischer Institutionen* bestätigen sich vor allem die signifikant tieferen Werte für die Romandie im Vergleich zur Deutschschweiz (Kontrast = -0.7314, $p = 0.002$). Auch in der zweiten Kategorie, *Schweizer Politik*, schneiden die Westschweizer Lehrpläne signifikant

[184] *Sachkompetenzen* involvieren gemäss der Definition von Krammer (2008: 11) denn auch Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zum Verständnis und der Entwicklung politischer Begriffe, Kategorien und Konzepte in einer kritischen Art und Weise (vgl. Kapitel 3.2.1).

[185] *Politische Institutionen*: $F = 6.30$, $p = 0.0025$; *Schweizer Politik*: $F = 4.60$, $p = 0.0119$; *Internationale Politik*: $F = 6.17$, $p = 0.0028$.

schlechter ab als diejenigen der übrigen Sprachregionen[186]. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die Behandlung *internationaler Politik*, wo wiederum ein signifikanter Unterschied zwischen der Romandie und der Deutschschweiz festzustellen ist (Kontrast = -0.6332, p = 0.008). Demgegenüber erweist sich eine der Subdimensionen im Bereich *Fertigkeiten – Urteilskompetenzen* – trotz der nicht-signifikanten Resultate für die Gesamtdimension als statistisch relevant (F = 5.83, p = 0.0038), wobei die Werte für die italienischsprachige Schweiz signifikant höher sind als jene der Deutschschweiz (Kontrast = 1.4018, p = 0.005). Zwar schneiden auch die Lehrpläne der Romandie klar besser ab als die deutschsprachigen, allerdings ist dieser Unterschied knapp nicht signifikant.

Sieht man von der Signifikanz letzterer Ergebnisse ab, unterstreichen diese die Annahme in der Literatur, dass der politische Unterricht in den lateinischen Regionen stärker auf die Vermittlung von *Fertigkeiten* gerichtet ist als primär auf die Weitergabe politischer Wissensaspekte im Sinne klassischen Staatskundeunterrichts. Insofern mag das Resultat für die dritte Dimension, *Interesse wecken*, ein wenig überraschen, würde man diese doch intuitiv eher mit der Einübung von politischen Skills in Verbindung bringen als mit der Vermittlung politischen Wissens. Es zeigt sich also, dass in der bisherigen Literatur die Bedeutung die Bedeutung politischer Bildung in der Deutschschweiz in der Tendenz eher unterschätzt wurde.

Angesichts der Ergebnisse stellt sich zudem die Frage, wie sich die unterschiedlich gesetzten Schwerpunkte der Lehrpläne der Deutschschweiz resp. der Romandie und des Tessins auf das politische Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Angesichts bisheriger empirischer Befunde stellt vielmehr das Zusammenspiel der drei Aspekte politischer Bildung – *Kenntnisse*, *Fertigkeit* und *Interesse* – die Voraussetzung für das tatsächliche politische Handeln dar. Es fragt sich daher, ob die verstärkte Behandlung einer Dimension und der gleichzeitig unterdurchschnittliche Einbezug der anderen Dimension(en) allenfalls einen neutralisierenden Effekt haben könnten. Oder ob die überdurchschnittliche Berücksichtigung einer Dimension die Vernachlässigung der anderen kompensieren kann. Um dies zu überprüfen, wird im anschliessenden Kapitel anhand von Regressionsanalysen unter anderem ermittelt, wie sich die einzelnen Dimensionen politischer Bildung auf die tatsächliche Beteiligung der jungen Erwachsenen an politischen Aktivitäten auswirken (siehe Kapitel 7.2 und 7.3).

Vergleich der Dimensionen nach Schultyp

Nach dem Vergleich der Bedeutung, welcher den drei inhaltlichen Dimensionen in den Lehrplänen der verschiedenen Sprachregionen beigemessen wird, richtet sich der Fokus nun auf die Unterschiede zwischen den Schultypen. Wie bereits ausgeführt, liegt die Vermutung nahe, dass die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen politische Themen stärker berücksichtigten als Lehrpläne der Berufsfachschulen, und zwar aufgrund der höheren Anzahl Lektionen, welche ihnen für die verschiedenen Fach-

[186] Romandie vs. Deutschschweiz: Kontrast = -0.5210, p = 0.039; Romandie vs. Tessin: Kontrast = -1.1745, p = 0.037.

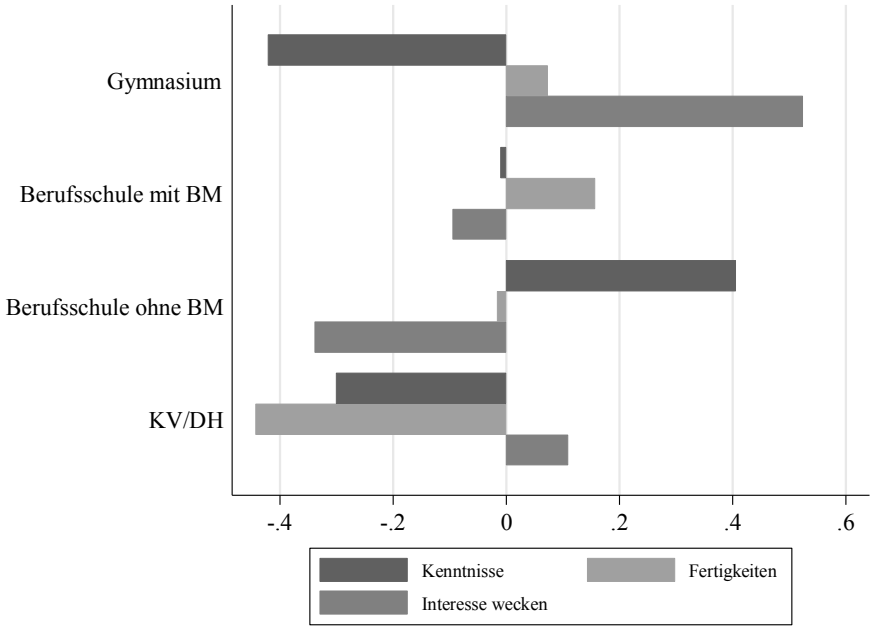
bereiche insgesamt sowie folglich auch für jene Fächer, welche die politische Bildung integrieren, zur Verfügung stehen[187]. Die folgenden Grafiken sollen nun Aufschluss darüber geben, ob dies auch tatsächlich der Fall ist, oder ob Gymnasien allenfalls aufgrund deren Auftrags, ein möglichst breites Wissen in vielen verschiedenen Bereichen zu vermitteln, der politischen Bildung nicht übermässig grosse Bedeutung zuspricht.

Ein erster Blick auf Abbildung 6.32, die die Verteilung der drei Dimensionen insgesamt darstellt, zeigt, dass keiner der Schultypen alle Bereiche vergleichsweise sehr stark oder kaum berücksichtigt. Vielmehr variiert der Einbezug der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* über die Schultypen sowie innerhalb eines Schultyps stark. Einzig die Ausbildung im Bereich Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel scheint insgesamt schlechter abzuschneiden als die übrigen Ausbildungsformen. Die Thesen, dass besonders allgemeinbildende Schule politische Aspekte überdurchschnittlich stark oder nur am Rande behandeln, kann angesichts der Ergebnisse bereits verworfen werden.

Als erstes soll nun die *Kenntnis*-Dimension genauer in Augenschein genommen werden. Wie Abbildung 6.32 zu entnehmen ist, wird dieser Bereich vor allem an Gymnasien, aber auch im Rahmen der kaufmännischen Ausbildung und des Detailhandels vergleichsweise wenig berücksichtigt, wohingegen Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht diesen Aspekt besonders stark einbeziehen. Es stellt sich nun die Frage, ob die einzelnen Subdimensionen diese Verteilung ebenfalls widerspiegeln. Die zweite Grafik in Abbildung 6.33 gibt darüber Auskunft. Als erstes bestätigt sich, dass Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen ohne BM alle Wissensaspekte überdurchschnittlich stark integrieren. Dies gilt insbesondere für die Bereiche *Politische Institutionen* und *Gesellschaft*. Darüber hinaus lassen sich allerdings Unterschiede über die einzelnen Kategorien hinweg feststellen, die von den durchschnittlichen Werten für die *Kenntnis*-Dimension abweichen. Erstens deuten die Befunde an, dass die gymnasialen Lehrpläne doch zwei Drittel der Wissensbereiche vergleichsweise stark vernachlässigen, sie aber in Bezug auf die politischen Grundlagen und Ereignisse in der Schweiz wie auch international leicht überdurchschnittliche Werte erreichen. Demgegenüber werden an Berufsfachschulen mit BM vor allem *wirtschaftlichen* Aspekten durchaus grosse Bedeutung zugeschrieben. Dies gilt auch für die Lehrgänge KV und Detailhandel, in welchen darüber hinaus auch die *politischen Institutionen* sowie *rechtliche* Aspekte umfassend behandelt werden. Im Gegensatz dazu wird insbesondere den Dimensionen *Internationale Politik*, aber auch Themen zur nationalen Politik und gesellschaftlichen Aspekten nur in geringem Masse Beachtung geschenkt. Im Hinblick auf die Berufsfachschulen mit BM erweisen sich die Ergebnisse als relativ durchschnittlich, sprich sie bewegen sich nahe um die Mittelkategorien, wobei die Subdimensionen *Politische Institutionen* und *Schweizer Politik* einerseits leicht unterdurchschnittlich, die *wirtschaftlichen* und *rechtlichen*

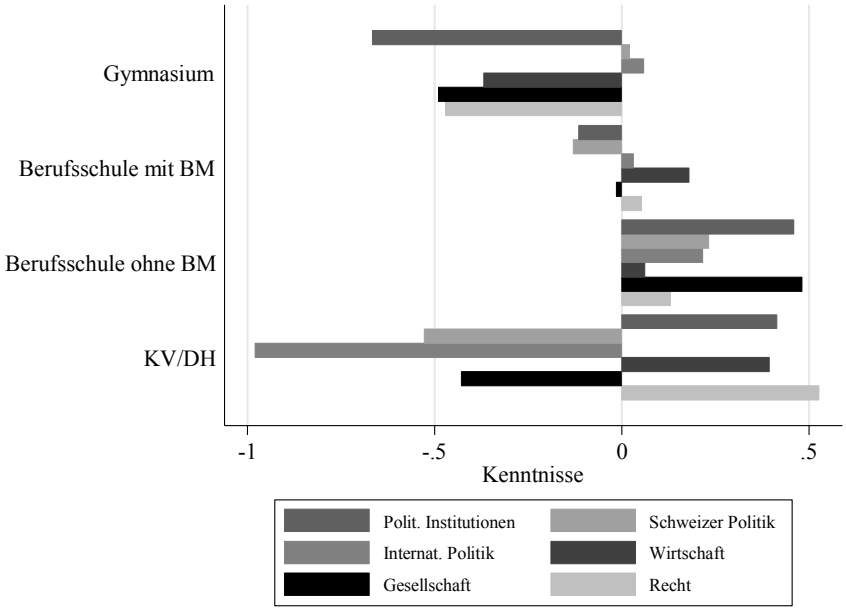
[187] Vgl. dazu Kapitel 3.2.1 wie auch Kapitel 4.1.5, S. 81.

Abbildung 6.32: Verteilung der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Schultyp



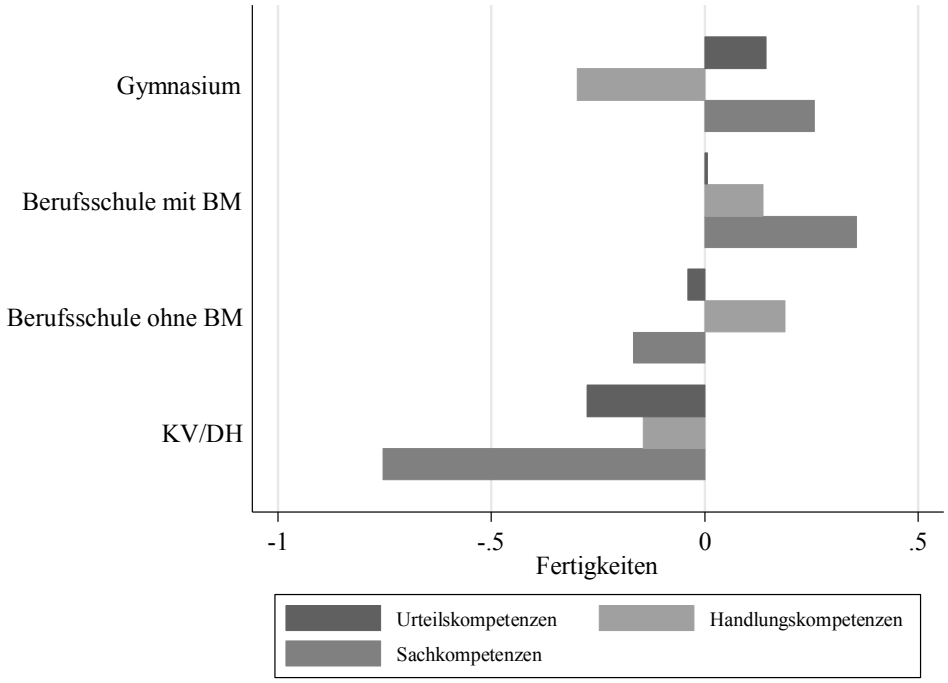
Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimensionen *Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

Abbildung 6.33: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Kenntnisse* nach Schultyp



Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimension *Kenntnisse* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

Abbildung 6.34: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten* nach Schultyp



Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimension *Fertigkeiten* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

Aspekte andererseits etwas häufiger als im Durchschnitt behandelt werden. Es zeigt, dass – obwohl vor allem die gymnasialen Lehrpläne und teilweise auch diejenigen für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel vergleichsweise schlecht abschneiden – keiner der Schultypen die Wissensdimension durchwegs selten oder gar nicht mit einbezieht. Das heisst, es werden zwar unterschiedliche Akzente gesetzt, die Vermittlung politischen Faktenwissens auf Sekundarstufe II grundsätzlich aber in Bezug auf den Ausbildungstyp keinem Muster folgt.

Die zweite Dimension umfasst Kompetenzen, welche im Hinblick auf die Beurteilung politischer Entscheidungen und Prozesse einerseits und dem politischen Engagement andererseits als notwendig erachtet werden. Diese Skills werden vor allem in den Lehrplänen der Berufsfachschulen mit Berufsmaturität insgesamt am stärksten berücksichtigt. Auch im Rahmen der gymnasialen Ausbildung spielt die Vermittlung von *Fertigkeiten* eine vergleichsweise grosse Rolle, wie der Abbildung 6.34 zu entnehmen ist. Demgegenüber messen die Lehrpläne der kaufmännischen Grundbildung und des Detailhandels diesen kaum Bedeutung zu. Insgesamt zeigt sich, dass gerade dort, wo Wissensaspekte unterdurchschnittlich stark einbezogen werden, *Fertigkeiten* vermehrt behandelt werden. Eine Ausnahme bildet diesbezüglich der Schultyp KV/DH, dessen Lehrpläne beide Dimensionen kaum berücksichtigen. Wird der Blick auf die Subdimensionen gerichtet, bestätigt sich einerseits, dass sich in den Lehrplänen der Berufsfachschulen mit BM alle Kompetenzen überdurchschnittlich oft finden, in denjenigen für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel hingegen kaum. Für die beiden übri-

gen Schultypen lässt sich hingegen feststellen, dass nicht allen Kompetenzbereichen dieselbe Bedeutung beigemessen wird. Wo *Urteilskompetenzen* und *Sachkompetenzen* in gymnasialen Lehrplänen überdurchschnittlich stark integriert sind, zeigt sich für die Berufsfachschulen ohne BM genau das umkehrte Bild. Hier werden – über alle Schultypen hinweg – *Handlungskompetenzen*, also Skills, welche zur Formulierung und Erfassung politischer Positionen wie auch zur Lösung verschiedener politischer Fragen benötigt werden, überdurchschnittlich häufig erwähnt. Zusammenfassend zeigt sich angesichts der Analysen, dass die Vermittlung politischer Fertigkeiten mit einer Ausnahme im Rahmen aller Ausbildungsformen eine Rolle spielt, wenn auch unterschiedlich stark. Ob und wie stark diese Unterschiede das tatsächliche politische Partizipationsverhalten beeinflussen, wird im nächsten Kapitel untersucht.

Was schliesslich die dritte Dimension – *Interesse wecken* – betrifft, zeigt sich anhand der Ergebnisse in Abbildung 6.36, dass diesem Aspekt politischer Bildung insbesondere an Gymnasien grosse Bedeutung zugeschrieben wird, gefolgt vom Ausbildungsgang KV und Detailhandel, wohingegen die Lehrpläne der Berufsfachschulen mit wie auch ohne BM dem Wecken politischen Interesses wenig bis kaum Bedeutung beimessen. Welcher Erklärung diesen Unterschieden zugrunde liegt, lässt sich allerdings nicht direkt erschliessen. Die Vermutung, dass dort, wo den ersten beiden Dimensionen politischer Bildung besonders grosse Beachtung geschenkt wird, auch der dritte Bereich überdurchschnittlich stark in den Lehrplänen Einlass findet, kann angesichts der Tatsache, dass der Fokus in allen Schultypen entweder verstärkt auf der Vermittlung von Kenntnissen oder auf dem Erwerb für die politische Partizipation benötigter Fertigkeiten, oder im Falle der KV- und Detailhandelslehrpläne auf keinem der beiden Aspekte liegt, nicht bestätigt werden. Auch der Versuch, die Unterschiede über die jeweiligen Rahmenlehrpläne zu erklären, scheitert insofern, als dass für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel erstens keine eidgenössischen Rahmenlehrpläne gibt und sich zweitens in den am ehesten als solche Vorgaben zu betrachtenden Dokumenten[188] keine Hinweise auf den Einbezug der Dimension *Interesse wecken* finden lassen. Auch im Rahmenlehrplan der EDK von 1994 wird nicht direkt auf die Bedeutung dieses Aspekts politischer Bildung verwiesen. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der Einbezug der Dimension individuell von den jeweiligen Herausgebern abhängig ist. Angesichts der grossen Bedeutung, welche dem politischen Interesse im Hinblick auf das Partizipationsverhalten zugesprochen wird sowie der Tatsache, dass der Grossteil der Lehrpläne diesen Aspekt unterdurchschnittlich stark berücksichtigt, lohnt es sich sicherlich, dieser Frage noch detaillierter nachzugehen.

Wiederum wurden die grafisch dargestellten Unterschiede zwischen den Schultypen anhand von Varianzanalysen auf ihre statistische Signifikanz überprüft, beginnend mit den drei primären Dimensionen. Die Ergebnisse der ANOVA ergeben, dass die Varianz zwischen den Ausbildungstypen nur in einem Fall statistisch signifikant ist. So unterscheiden sich die Lehrpläne der vier einbezogenen Schultypen weder im Bereich *Fertigkeiten* noch hinsichtlich des Weckens politischen Interesses signifikant vonei-

[188] Es handelt sich dabei um die eidgenössische Verordnung über die berufliche Grundbildung Kauffrau/ Kaufmann sowie die Unterlagen des BDS (Bildung Detailhandel Schweiz).

nander. Demgegenüber erweisen sich die Resultate für die dritte Dimension *Kenntnisse* als statistisch relevant (F = 5.61, p = 0.0013), wobei dieser Effekt im Vergleich von ABU- und gymnasialen Lehrplänen besonders stark ausfällt (Kontrast = 0.8263, p = 0.001). Allerdings manifestieren sich diese Signifikanzen nicht für alle Subdimensionen im Bereich *Kenntnisse* gleichermassen, sprich die Ergebnisse der Varianzanalyse liegen für drei Wissensaspekte – *Schweizer Politik, wirtschaftliche* sowie *rechtliche Aspekte* –über dem Signifikanzlevel von 0.05. Im Gegensatz dazu erweisen sich die übrigen drei Kenntnis-Dimensionen als eindeutig signifikant[189]. Ein Blick auf die Ergebnisse des Tukey-Post-Hoc-Tests bezüglich der Behandlung *politischer Institutionen* zeigt darüber hinaus, dass Berufsfachschulen ohne BM (inkl. KV/DH) klar besser abschneiden als Gymnasien und Berufsfachschulen mit BM, wobei der Kontrast zwischen ersteren beiden besonders deutlich ausfällt (Kontrast = 1.1263, p = 0.000). Im Hinblick auf die Subdimension *Internationale Politik* fällt insbesondere das durchwegs signifikant schlechtere Abschneiden der Lehrpläne für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel gegenüber allen anderen Schultypen auf.[190] Was die gesellschaftlichen Aspekte anbelangt, erlangen vor allem die Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht signifikant höhere Werte als jene der Gymnasien und der kaufmännischen Ausbildung resp. des Detailhandels.[191] Wie schon in der Überprüfung der Signifikanzen für die Unterschiede nach Sprachregion, zeigt sich auch hier, dass sich trotz der nicht-signifikanten Ergebnisse für die Gesamtdimension *Fertigkeiten* eine der Subdimensionen – *Sachkompetenzen* – als statistisch relevant erweist (F = 5.23, p = 0.0020). Anhand des anschliessend an die ANOVA durchgeführten Tukey-Tests lässt sich weiter feststellen, dass wiederum die Lehrpläne für den Ausbildungsgang im Bereich Kaufmännisches und Detailhandel signifikant schlechter abschneiden, insbesondere gegenüber Berufsfachschulen mit BM (Kontrast = -1.1103, p = 0.005) und Gymnasien (Kontrast = -1.0126, p = 0.008). Die Varianzanalysen bestätigen somit vor allem die Unterschiede im Bereich *Kenntnisse* sowie die Erkenntnis, dass die Schultypen in einigen Aspekten vergleichsweise schlecht abschneiden, in anderen hingegen überdurchschnittlich. Dies gilt insbesondere für die Lehrpläne KV und DH. Weiter zeigt sich, dass sich die Ausbildungsgänge im Hinblick auf die Vermittlung von *Fertigkeiten* zwar durchaus unterscheiden, diese Unterschiede allerdings aufgrund der grösstenteils fehlenden statistischen Signifikanz mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten sind. Gleiches gilt auch für die dritte Dimension, dem Wecken politischen Interesses in den Schülerinnen und Schülern. Auch wenn die grafisch präsentierten Unterschiede ins Auge fallen, erweisen sie sich als nicht signifikant. Dies bedeutet zwar nicht, dass keine Differenzen bestehen, aber wiederum sollten sie kritisch zur Kenntnis genommen werden.

Insgesamt bestätigen die Analysen einmal mehr, dass sich die einzelnen Ausbildungstypen in der Schweiz stark voneinander unterscheiden, sei es in Bezug auf die Hauptdimensionen oder die entspre-

[189] *Politische Institutionen*: F = 12.08, p = 0.000, *Internationale Politik*: F = 5.50, p = 0.0014, *Gesellschaftliche Aspekte*: F = 8.55, p = 0.000.

[190] Unterschiede in der Subdimension *Internationale Politik*: Kontrast zwischen KV/DH und Gymnasien: Kontrast = -1.0384, p = 0.006, Kontrast zwischen KV/DH und Berufsfachschulen mit BM: Kontrast = -1.0126, p = 0.012, Kontrast zwischen KV/DH und Berufsfachschulen ohne BM: Kontrast = -1.1979, p = 0.001.

[191] Unterschiede in der Subdimension *Gesellschaft*: Kontrast zwischen Berufsfachschulen und Gymnasien: Kontrast = 0.9716, p = 0.000, Kontrast zwischen Berufsfachschulen und KV/DH: Kontrast = -0.9113, p = 0.010.

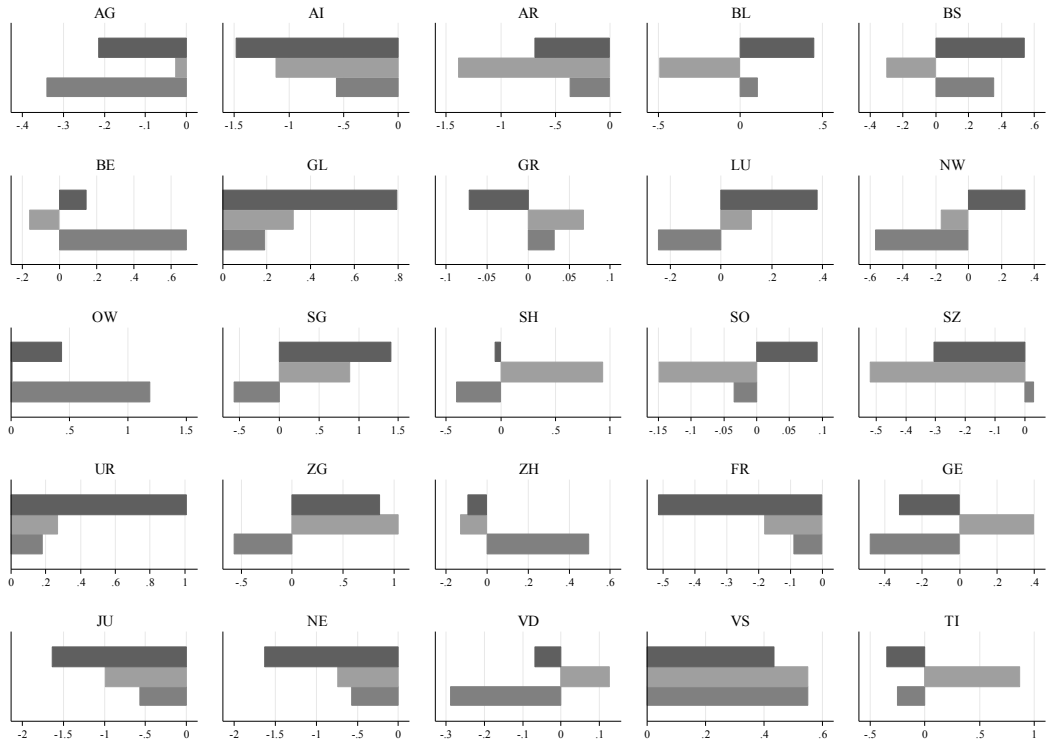
chenden Subdimensionen. Dies lässt sich unter anderem sicherlich auch auf die Tatsache zurückführen, dass die Schweiz eines der vergleichsweise dezentralsten Bildungssysteme aufweist, sprich unterschiedliche Behörden für die Regelung von Bildungsinhalten und Unterrichtsaufbau zuständig sind (vgl. Hega 2000: 1; Heidenheimer 1997). Gleichzeitig illustrieren die grafischen Darstellungen aber auch, dass keiner der Schultypen durchwegs alle Bereiche politischen Unterrichts stiefmütterlich behandelt. Wiederum stellt sich jedoch die Frage, ob die überdurchschnittliche Behandlung bestimmter Themen die Vernachlässigung anderer Bereiche kompensieren kann, oder ob zur Förderung politischen Engagements der Einbezug aller Dimensionen gemeinsam notwendig ist.

Vergleich der Dimensionen nach Kanton

In einem letzten Schritt soll das Augenmerk auf mögliche kantonale Unterschiede gerichtet werden, wobei sich die Analyse auf den Vergleich der drei übergeordneten inhaltlichen Dimensionen beschränkt. Dies aufgrund der im vorhergehenden Abschnitt in Erfahrung gebrachten Tatsache, dass sich die Schultypen kantonsübergreifend recht stark unterscheiden, was den Einbezug der verschiedenen Themenbereiche politischer Bildung betrifft. Abbildung 6.35 präsentiert die Unterschiede in der Behandlung von *Kenntnissen*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Kanton. Es lässt sich erkennen, dass einige Kantone im Vergleich klar schlechter abschneiden, und zwar über alle Dimensionen hinweg[192]. Dies gilt insbesondere für die Lehrpläne der Kantone Aargau, Appenzell Innerrhoden und Ausserrhoden sowie Freiburg, Jura und Neuenburg. Demgegenüber beziehen die Glarner, Urner und Walliser Lehrpläne alle Dimensionen überdurchschnittlich stark mit ein. Es zeigt sich dabei aber kein auffälliges Muster im Sinne davon, dass vor allem kleine resp. grosse Kantone oder Kantone einer Sprachregion bestimmte Dimensionen systematisch stärker oder geringer berücksichtigen. Auch die Vermutung, dass jene Kantone, wo die Lehrpläne von den kantonalen Bildungsämtern herausgegeben werden, besser abschneiden, lässt sich nicht bestätigen. Es stellt sich lediglich einmal mehr heraus, dass zwischen den Kantonen grosse Varianz besteht, nicht nur was die Zuständigkeit hinsichtlich der Ausarbeitung der Lehrpläne oder die Fächerbezeichnung anbelangt, sondern auch im Hinblick auf die Behandlung der verschiedenen inhaltlichen Dimensionen. Im folgenden Kapitel soll folglich auch überprüft werden, ob sich kantonale Unterschiede im Partizipationsverhalten junger Erwachsener finden.

[192] Anzumerken ist, dass sich die Unterschiede nur für eine Dimension – Kenntnisse – als signifikant erweisen ($F = 1.95$, $p = 0.0122$).

Abbildung 6.35: Verteilung der inhaltlichen Dimensionen nach Kanton



Bemerkung: z-standardisierte Werte der Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittliche Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen. Zu beachten ist, dass die x-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

6.2.4 Diskussion

Lehrpläne – als verbindliche Instrumente zur Regelung und Koordination des Unterrichts – dienen den Lehrpersonen der Planung des fachspezifischen Unterrichts. Dies geschieht einerseits sowohl durch die Vorgabe von Zielsetzungen, welche die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Stufe erreichen müssen, als auch mittels mehr oder weniger verbindlicher Reglementierung von Methoden zur Überprüfung der Lernerfolge. Andererseits legen diese Dokumente zudem die fächerübergreifenden und fachspezifischen Unterrichtsinhalte fest (vgl. Calderón-Grossenbacher 1998: 104; Kiper et al. 2004: 38f.). Auch wenn die Umsetzung dieser Vorgaben stark von den Lehrpersonen abhängt, geben die Lehrpläne Auskunft darüber, welchen Stellenwert bestimmten Inhalten im Unterricht beigemessen werden sollte. Dieses Kapitel verfolgte das Ziel, einen Überblick über die Verankerung politischer Bildung zu geben. Einerseits wurde überprüft, inwiefern die untersuchten Lehrpläne auf Sekundarstufe II sich in formalen und strukturellen Kriterien unterscheiden. Andererseits sollte anhand von drei inhaltlichen Dimensionen – *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* – aufgezeigt werden, ob und in welchem Umfang für die politische Bildung relevante Themen und Kompetenzen in die Lehrpläne

einbezogen werden sowie ob sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schultypen wie auch den Sprachregionen feststellen lassen.

Die Befunde weisen in erster Linie auf grosse Unterschiede sowohl hinsichtlich der formalen und strukturellen Gestaltung wie auch der inhaltlichen Dimensionen hin. Obwohl die Mehrheit der Lehrpläne ein zentrales Ziel politischer Bildung anführt, zeigen sich bereits in der spezifischeren Ausformulierung von Bildungs- resp. Richtzielen insofern Unterschiede, als gymnasiale wie auch Lehrpläne der beruflichen Grundbildung mit Berufsmaturität (BM) solche kaum integrieren, wohingegen sich solche Formulierungen in ca. zwei Drittel aller Berufsfachschullehrpläne ohne BM finden. Auch in Bezug auf den Umfang – gemessen an der Anzahl behandelter Themen –, die Präzision, mit welcher die politischen Inhalt angeführt werden, sowie die strukturelle Gliederung lässt sich eine breite Streuung feststellen, sowohl innerhalb der Sprachregionen und Schultyp wie auch über alle Lehrpläne hinweg. Zusätzlich zu den erwähnten Kriterien wurde auch untersucht, wer für die Ausarbeitung der jeweiligen Lehrpläne verantwortlich ist und ob sich je nach Herausgeberschaft Unterschiede hinsichtlich des Einbezugs politischer Bildung ausmachen lassen. Es zeigt sich, dass über 70 Prozent der analysierten Dokumente von den Schulen herausgegeben werden. In etwas mehr als einem Fünftel der Fälle handelt es sich um kantonale Lehrpläne. Die restlichen sieben Prozent werden entweder von Berufsverbänden, überkantonalen oder Schulverbunden verfasst. Gleichzeitig lässt sich aber kein Zusammenhang zwischen der Herausgeberschaft und der Einbindung politischer Inhalte feststellen. Zwar sind die kantonalen Lehrpläne grösserer Kantone generell ausführlich und detailliert gestaltet, was damit erklärt werden kann, dass die Bildungsämter grösserer Kantone im Hinblick auf die Ausarbeitung von Unterrichtsrichtlinien über mehr Ressourcen verfügen als beispielsweise kleiner Kantone oder Schulen. Allerdings muss – so die Erkenntnis der Analyse – eine umfassendere Gestaltung nicht unbedingt mit einer stärkeren Einbindung politischer Themen einhergehen. In Bezug auf die inhaltlichen Dimensionen fällt besonders ins Auge, dass zwei Drittel der Lehrpläne der dritten Dimension *Interesse wecken* kaum Beachtung schenken, obwohl im politischen Interesse eine der zentralen Voraussetzungen politischen Engagements und Aktivität gesehen wird. Was die beiden anderen Dimensionen – *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* – anbelangt, zeigt sich ein ähnliches Bild wie für die formalen Kriterien, nämlich eine breite Streuung und teilweise grosse Unterschiede zwischen den Schultypen und den Sprachregionen. Wo die Lehrpläne der Deutschschweiz die Vermittlung von Fachwissen sowie die Bestrebung, das politische Interesse der Lernenden zu wecken, vergleichsweise höher gewichten, wird in der Romandie und im Tessin der Schwerpunkt eher auf die Entwicklung von Skills gelegt. Im Hinblick auf die Schultypen lässt sich primär festhalten, dass keiner der Schultypen alle Bereiche vergleichsweise sehr stark oder kaum berücksichtigt, sondern der Einbezug von *Kenntnisse*, *Fertigkeiten und Interesse wecken* über die Schultypen sowie innerhalb eines Schultyps stark variiert. Einzig die Ausbildung im Bereich Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel scheint insgesamt schlechter abzuschneiden als die übrigen Ausbildungsformen. Die Thesen, dass besonders allgemeinbildende Schulen politische Aspekte überdurchschnittlich stark oder nur am Rande behandeln, bestätigt sich also nicht. Eine naheliegende Erklärung für diese beachtlichen Unterschiede zwischen den einzelnen

Lehrplänen, die sich nicht nur im Vergleich der Schultypen resp. Sprachregionen, sondern ganz allgemein zeigen, findet sich sicherlich in der Tatsache, dass das Schweizer Bildungssystem sehr dezentral strukturiert ist. Zum einen obliegt die Bildungshoheit den Kantonen und ist nicht gesamtschweizerisch geregelt. Zum anderen sind die Zuständigkeiten je nach Kanton unterschiedlich verteilt. Wo insbesondere grössere Kantone die Ressourcen und Möglichkeiten haben, kantonale Vorgaben für den Unterricht herauszugeben, sind in weiteren (kleineren) Kantonen vor allem die Schulen selber für die Aufgabe verantwortlich. Wie bereits erwähnt sprächen diese Unterschiede und die breite Streuung bezüglich des Einbezugs der unterschiedlichen Dimension für die Festlegung von Mindeststandards, die garantieren würden, dass den Lernenden unabhängig von ihrer Ausbildung und der Sprachregion ein Minimum an politischer Bildung vermittelt wird. Schliesslich stellte sich einleitend die Frage, inwiefern auf Sekundarstufe II ein politischer Unterricht überhaupt stattfindet. Abgesehen von der breiten Streuung lässt sich diesbezüglich feststellen, dass keiner der untersuchten Lehrpläne die politische Bildung mehr oder weniger ganz vernachlässigt, wenn auch verschiedene Themenbereiche sehr unterschiedlich gewichtet werden. Wo Lehrpläne für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel beispielweise die Subdimensionen *Wirtschaft* und *Recht* verhältnismässig stark einbeziehen, richtet sich der Fokus an Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen eher auf die Vermittlung von *Sachkompetenzen*. Die Befunde bestätigen die in der letzten Zeit vermehrt geäusserten „Befürchtungen", dass politische Bildung an den Schulen nur sehr stiefmütterlich behandelt wird, definitiv nicht. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine überdurchschnittliche Behandlung bestimmter Themen die Vernachlässigung anderer Bereiche kompensieren kann. Besteht das Ziel politischer Bildung darin, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, die in der Lage sind, politische Zusammenhänge und Situationen zu verstehen und kritisch zu beurteilen sowie aktiv am politischen Leben mitzuwirken, muss die Frage aus politikwissenschaftlicher Sicht klar mit „nein" beantwortet werden. Denn ein politisches Engagement setzt voraus, dass sowohl Kenntnisse über die Funktionsweise des politischen Systems und die beteiligten Akteure wie auch Fertigkeiten zur Beurteilung dieser sowie der Mitwirkung am politischen Leben vorhanden sind. Dies würde einmal mehr für die Festlegung von Mindeststandards sprechen, die einerseits garantieren, dass die verschiedenen Dimensionen in den Lehrplänen gleichermassen berücksichtigt werden, anderseits aber eine sensibilisierende Wirkung auf die Lehrpersonen haben, damit die Inhalte auch tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden.

6.3 Einordnung der politischen Bildung durch die Lehrpersonen

Nach einem Überblick über die soziodemografische Zusammensetzung des Schülersamples sowie deren politisches Engagement und Einstellungen sowie einer ausführlichen Darstellung der Art und Weise, wie Lehrpläne auf Sekundarstufe II einerseits formal und strukturell gestaltet sind und wie sie andererseits politische Bildung einbeziehen, richtet sich der Fokus auf die Lehrpersonen. Diese spielen in mehrfacher Hinsicht eine Rolle. Erstens haben mehrere Studien zeigen können, dass Fachwissen

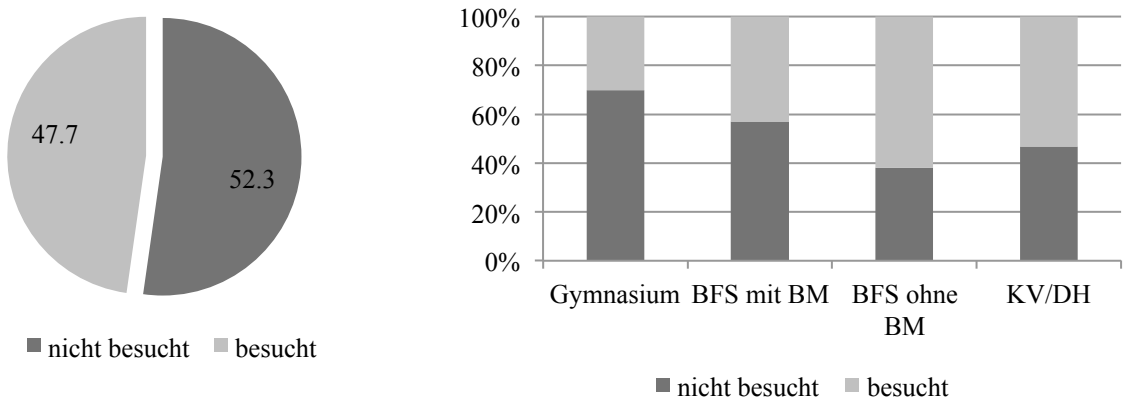
über den Unterrichtsgegenstand, aber auch Unterrichtserfahrungen und Selbstvertrauen in die eigene Lehrtätigkeit, den Unterricht, die dabei verwendeten Methoden und Einstellungen gegenüber der Bedeutung politischer Bildung beeinflussen (vgl. Hahn 1999; Torney-Purta et al. 2005). Zweitens nehmen die Lehrpersonen als primäre Adressaten der Lehrpläne eine zentrale Funktion ein, indem es in ihren Händen liegt, inwiefern die Vorgaben der Lehrpläne im Unterricht vermittelt werden (vgl. Kahne et al. 2006). Oser und Reichenbach (2000) weisen in ihrem Bericht zur politischen Bildung in der Schweiz darauf hin, dass in diesem Bereich die Unterschiede zwischen Lehrplaninhalten und dem tatsächlichen Unterrichtsstoff noch grösser sind als für andere Fächer, wobei sie diese Aussage primär auf im Rahmen der Oberstufe erteilten politischen Unterricht beziehen (vgl. auch Stadelmann-Steffen et al. 2015). Auch weitere Studien konnten aufzeigen, dass drittens nicht nur die Übertragung der Lehrplanvorgaben in den Unterricht, sondern auch die Lehrqualitäten, Unterrichtsmethoden, die seitens der Lehrperson ausgedrückten Meinungen im Klassenraum oder die Identifikation der Lernenden mit der Lehrperson einen Einfluss auf die Wirkung des Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Feldman et al. 2007; Massialas 1977; Quintelier 2010; Richardson 2003). Der Frage, ob und in welchem Ausmass die Lehrpersonen, die politische Bildung – mindestens gemäss der Lehrpläne – unterrichten (sollten), das tatsächliche Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen direkt oder indirekt beeinflussen, widmet sich Kapitel 7.2.2. Der folgende Abschnitt richtet den Fokus hingegen darauf, welche Bedeutung die Lehrpersonen der politischen Bildung zumessen, wie sie sich auf die Vermittlung politischer Inhalte vorbereiten und wo sie Verbesserungspunkte in diesem Bereich sehen.

6.3.1 Bedeutung politischer Bildung

Die Lehrpersonen wurden unter anderem dazu befragt, ob sie bereits Weiterbildungen zur politischen Bildung besucht haben. Wie den Grafiken in Abbildung 6.36 zu entnehmen ist, haben knapp die Hälfte aller befragten Lehrpersonen bereits einen oder mehrere solcher Kurse besucht. Gleichzeitig illustriert die rechte Grafik aber, dass durchaus Unterschiede bestehen, was den Schultyp betrifft. So ist der Anteil unter den Lehrerinnen und Lehrer, die Berufsfachschülerinnen und -schüler im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts unterrichten, deutlich am höchsten. Demgegenüber geben von den Gymnasiallehrern nur knapp ein Drittel an, bereits an einer solchen Weiterbildung teilgenommen zu haben. Eine mögliche Erklärung dieser Unterschiede könnte sein, dass der Besuch von Weiterbildungen stark mit dem politischen Interesse zusammenhängt. Es zeigt sich nämlich, dass der Anteil an Lehrpersonen, die bereits einen Kurs besucht haben, mit zunehmendem Interesse ansteigt. Setzt man diese Erkenntnisse in Relation zum politischen Interesse der Lehrkräfte verschiedener Schultypen, findet sich allerdings kein Zusammenhang, da sich Gymnasiallehrkräfte eher stärker politisch interessieren als ihre Kollegen an Berufsfachschulen. Die Befunde könnten aber auch damit zu erklären sein, dass sich einerseits die Angebote hinsichtlich Weiterbildungskursen, die den politischen Unterricht betreffen, ebenfalls nach Schultyp unterscheiden, sprich das Angebot an solchen Kursen für Lehrkräfte an Be-

rufsfachschulen vergleichsweise breiter ist, oder andererseits die Weiterbildung unterschiedlich geregelt und finanziert ist. Eine Umfrage der EDK zeigt auf, dass ein Teil der Kantone eine gesetzlich geregelte Weiterbildungspflicht vorsieht und diese, wenn vorhanden, nur in wenigen Fällen gleichzeitig eine Mindestdauer festlegen.[193] Allerdings lässt sich anhand dieser Darstellungen erkennen, dass die Weiterbildung für Lehrpersonen der Berufsbildung etwas stärker geregelt ist als für gymnasiale Lehrkräfte, was den in Abbildung 6.36 illustrierten Unterschied mindestens teilweise erklären könnten. Aufgrund fehlender Informationen zum Umfang der Weiterbildungsangebote lässt sich erste These nur schwer überprüfen. Angesichts der tendenziell genaueren Regelung im Bereich der beruflichen Grundbildung, ob und wie viele Weiterbildungen besucht werden müssen, liegt die Vermutung nahe, dass das Angebot entsprechend auch breitet sein müsste.

Abbildung 6.36: Besuch von Weiterbildungen im Bereich der politischen Bildung (in Prozent)



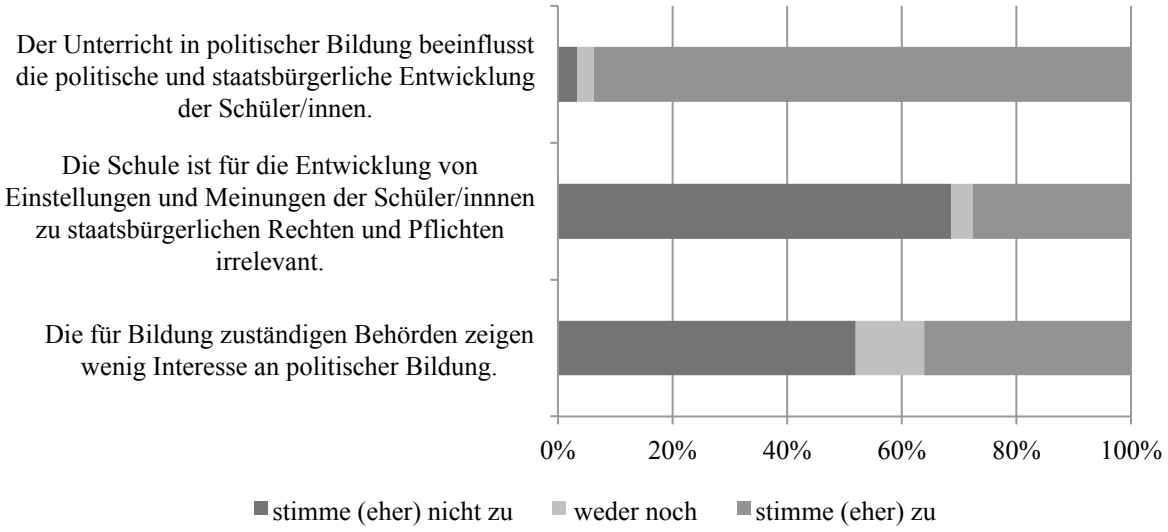
Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Lehrpersonen nach Besuch mindestens einer Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung insgesamt und nach Schultyp, in Prozent (N=222).

Weiter wurden die Lehrpersonen aufgefordert zu drei Aussagen zur Bedeutung politischer Bildung Stellung zu nehmen. Einerseits sollten sie beurteilen, ob der politische Unterricht die Entwicklung der Lernenden im Hinblick auf deren Funktion als mündige und aktive Bürgerinnen und Bürger beeinflusst sowie ob die bildungsverantwortlichen Behörden der politischen Bildung einen zu geringen Stellenwert einräumen. Die in Abbildung 6.37 dargestellten Häufigkeitsverteilungen ergeben, dass mehr oder weniger Konsens über den Beitrag des politischen Unterrichts zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu politisch versierten Bürgerinnen und Bürgern herrscht. Demgegenüber erachten immerhin fast 30 Prozent der befragten Lehrkräfte den schulischen Kontext als unbedeutend, was die Herausbildung von politischen Einstellungen und Meinungen betrifft. Zusammenfassend wird die Schule fast durchwegs als ein Ort erachtet, wo junge Menschen Kenntnisse wie auch Fertigkeiten er-

[193] Siehe http://www.edk.ch/dyn/29229.php [Letzter Zugriff: 08.10.2016].

lernen, die für das künftige politische Engagement notwendig sind. Demgegenüber ist ein Drittel der Befragten der Meinung, dass sich die Schule hauptsächlich auf diese Aufgabe konzentrieren soll und weniger auf die Entwicklung politischer Positionen und Ideologien. Schliesslich sind die Ansichten darüber, ob die Bildungsverantwortlichen der politischen Bildung zu wenig Aufmerksamkeit schenken, gespalten. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen ist der Überzeugung, dass dieser Aspekt seitens der Behörden vernachlässigt wird, wohingegen die andere Hälfte entweder keine Meinung dazu hat oder die momentane Situation durchaus als zufriedenstellend empfindet, sprich diesbezüglich keinen Handlungsbedarf sieht.

Abbildung 6.37: Zustimmung zu Aussagen zum politischen Unterricht (in Prozent)



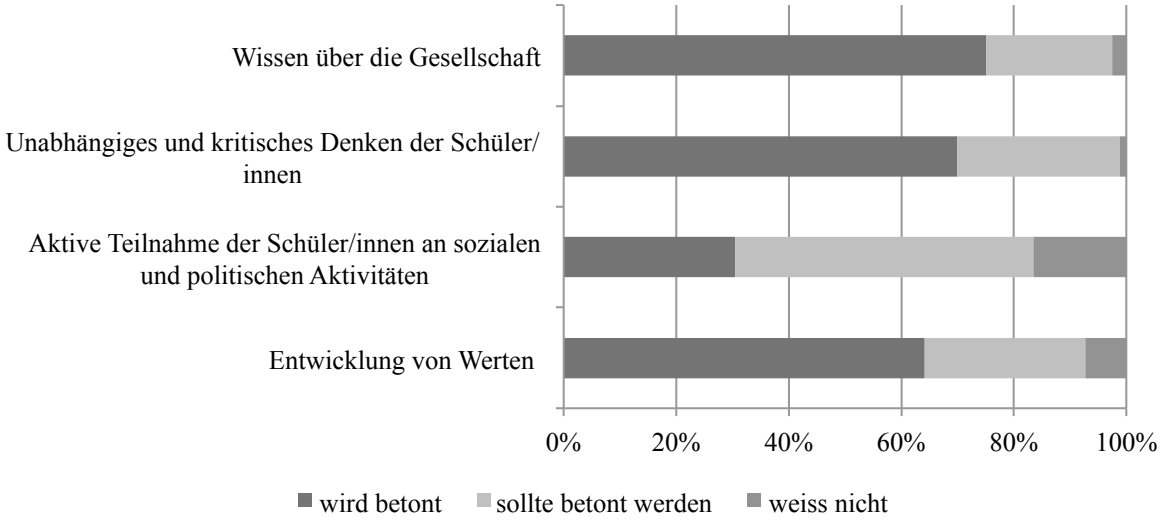
Bemerkung: Zustimmung der Lehrpersonen zu verschiedenen Aussagen zur politischen Bildung, in Prozent (N=222).

Darüber, welche Schwerpunkte im Rahmen des politischen Unterrichts inhaltlich gesetzt werden (sollten), gibt die nächste Abbildung (6.38) Auskunft. Analog zum Fragebogen der IEA-Studie „Civic Education“[194] wurden den Lehrpersonen vier als wichtig erachtete Ziele politischer Bildung vorgelegt, die sie dahingehend beurteilen mussten, ob sie an ihrer Schule bereits betont werden resp. betont werden sollten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass drei der Aspekte bereits mehrheitlich als wichtige Zielsetzungen des politischen Unterrichts berücksichtigt werden, nämlich die Vermittlung von Kenntnissen über soziale Belange, die Förderung unabhängigen und kritischen Denkens sowie die Entwicklung von Wertvorstellungen. Was hingegen den Lehrkräften zufolge wenig Beachtung findet, aber stärker betont werden sollte, ist die bewusste Vorbereitung der Lernenden auf eine aktive Teilnahme am politischen wie gesellschaftlichen Leben. Insbesondere letzte Erkenntnis widerspiegelt die Befunde der Lehrplananalyse, wo sich zeigt, dass das Kriterium „Erfahrungen im Bereich der politischen Teilhabe sammeln“ nur in etwas mehr als einem Viertel der untersuchten Lehrpläne bedacht wird,

[194] Vgl. Kapitel 2.2.

wohingegen nur gerade fast 90 resp. 95 Prozent der Dokumente auf die Förderung kritischen und unabhängigen Denkens resp. auf die Herausbildung einer Wertorientierung verweisen.

Abbildung 6.38: Schwerpunkte politischer Bildung (in Prozent)



Bemerkung: Angaben der Lehrpersonen zur Bedeutung verschiedener Schwerpunkt im Bereich der politischen Bildung an ihrer Schule, in Prozent (N=222).

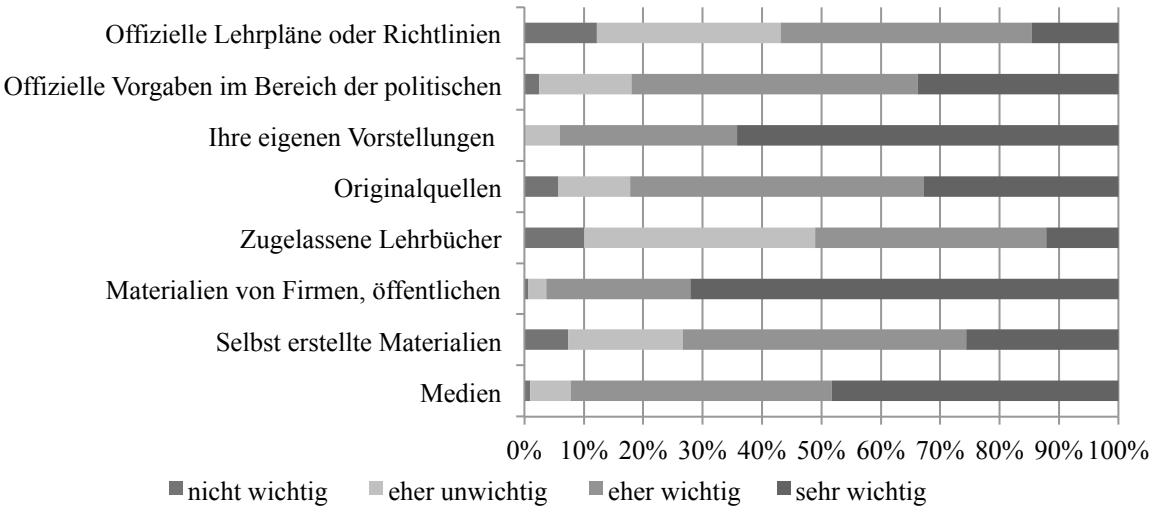
6.3.2 Vorbereitung und Durchführung des politischen Unterrichts

Der nächste Abschnitt widmet sich der Vorbereitung und Durchführung des politischen Unterrichts. Einerseits wurden die Lehrpersonen gefragt, auf welche Quellen und Vorgaben sie für die Planung des Unterrichts zurückgreifen, und andererseits welche Themen sie dabei berücksichtigen. Abbildung 6.39 präsentiert, als wie wichtig die Lehrkräfte verschiedene Informationsquellen und Richtlinien erachten. Es zeigt sich, dass insbesondere Materialen, die von Firmen, öffentlichen Institutionen oder privaten Stiftungen herausgegeben werden[195], sowie die eigenen Vorstellung davon, was für die politische Bildung relevant ist, für die Unterrichtsgestaltung von zentraler Bedeutung sind. Im Gegensatz zieht nur etwas mehr als die Hälfte die Lehrpläne als Grundlage für die Vorbereitung heran, obwohl diese verbindlich festlegen, was an Inhalten in den Unterricht einfliessen sollte. Was die weiteren möglichen Informationsquellen betrifft, werden – mit Ausnahme von offiziellen Lehrmitteln[196] –sowohl verschiedene Medienformen, selbst erstellte Materialien wie auch Originalquellen mehrheitlich in die Gestaltung des politischen Unterrichts einbezogen.

[195] Der hohe Stellenwert, welcher dieser Quelle zugesprochen wird, lässt sich vor allem damit erklären, dass viele Lehrpersonen die von der Schweizerischen Bundeskanzlei herausgegebene Broschüre „Der Bund kurz erklärt“ in den Unterricht einbeziehen, die auf 84 Seiten einen Überblick über das Funktionieren der Politik, Verwaltung und Justiz in der Schweiz bietet (siehe dazu https://www.bk.admin.ch/dokumentation/02070/index.html?lang=de [Letzter Zugriff: 08.10.2016]).

[196] Dies mag daran liegen, dass zwar viele Lehrmittel für den Geschichts- oder den allgemeinbildenden Unterricht Themen politischer Bildung behandelt, es aber für den Unterricht auf Sekundarstufe II kaum Lehrbücher gibt, welche sich ausschliesslich auf die Vermittlung politischer Bildungsinhalte konzentrieren.

Abbildung 6.39: Quellen für den politischen Unterricht (in Prozent)



Bemerkung: Bedeutung verschiedener Quellen zur Vorbereitung des politischen Unterrichts, in Prozent (N=222).

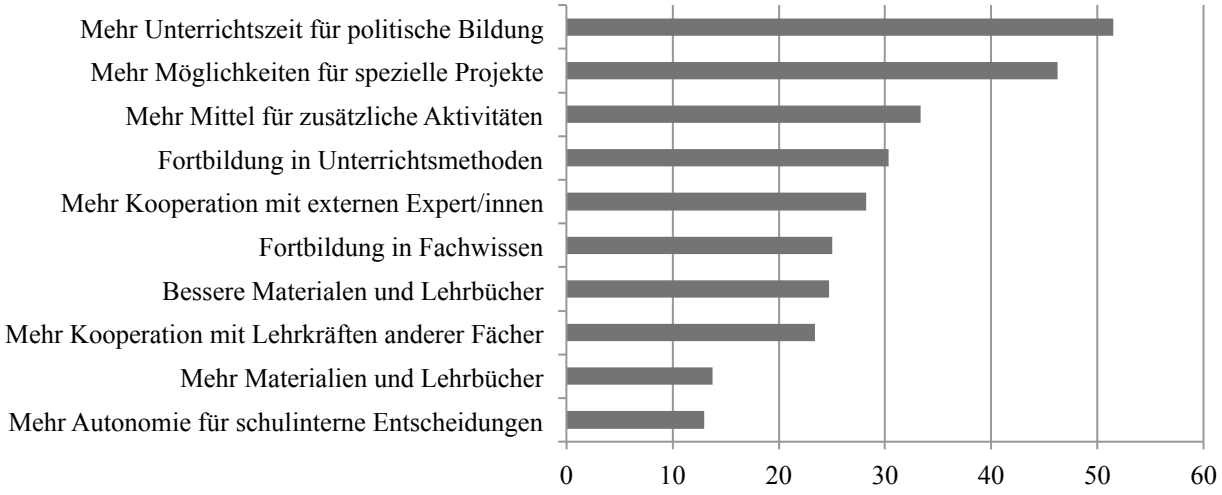
Nebst der Frage nach den verwendeten Quellen wurden die Lehrpersonen auch nach den konkreten Inhalten befragt. Von den 20 aufgelisteten Themen beziehen die Befragten durchschnittlich 14 Aspekte in ihren Unterricht mit ein, wobei Lehrerinnen und Lehrer, die sich sehr stark für Politik interessieren und engagieren und/oder bereits Weiterbildungen im Bereich politischer Bildung besucht haben, insgesamt mehr Themen berücksichtigen als weniger interessierte und engagierte Lehrpersonen, die keine zusätzlichen Kurse besucht haben[197].

6.3.3 Verbesserungswürdige Aspekte hinsichtlich der politischen Bildung

Schliesslich konnten die Lehrpersonen aus einer Liste von insgesamt zehn möglichen Punkten ein bis drei Punkte auswählen, welche an ihrer Schule in der politischen Bildung verbessert werden müssen. Wie Abbildung 6.40 zu entnehmen ist, führt der Wunsch nach mehr Zeit für den politischen Unterricht die Liste der möglichen Verbesserungspunkte an, gefolgt von mehr Möglichkeiten für spezielle Projekte. Zwischen 20 und 30 Prozent der Lehrpersonen sind zudem der Meinung, dass es ein grösseres Angebot an Fortbildungen zu Unterrichtsmethoden wie inhaltlichen Aspekten, mehr Kooperation innerhalb des Lehrerteams, aber auch mit externen Fachkräften geben sollte sowie eine Verbesserung der Qualität der Materialen zum politischen Unterricht. Am wenigsten Handlungsbedarf sehen die Lehrpersonen hingegen im Hinblick auf den Umfang zur Verfügung stehender Materialien sowie punkto Entscheidungsautonomie.

[197] Vgl. Anhang 2, Abbildungen A.12 bis A.14.

Abbildung 6.40: Verbesserungspunkte bezüglich politischer Bildung (in Prozent)



Bemerkung: Mögliche Verbesserungspunkt im Bereich der politischen Bildung, in Prozent.

6.3.4 Diskussion

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der Lehrerbefragung darauf hin, dass die Lehrpersonen den politischen Unterricht durchaus als wichtig erachten. Im Vordergrund steht dabei vor allem die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf deren aktive Beteiligung am sozialen und politischen Leben und weniger die Herausbildung von Meinungen und politischen Tugenden[198]. Weiter zeigt sich, dass vor allem Berufsschullehrerinnen und -lehrer von Fortbildungsangeboten zur politischen Bildung Gebrauch gemacht haben. Im Vergleich dazu ist der Anteil bei Gymnasiallehrkräften, die bereits eine Weiterbildung besucht haben, deutlich geringer – sei es aufgrund einer weniger breiten Angebotspalette oder der Tatsache, dass die Weiterbildung für Mittelschullehrkräfte weniger stark geregelt ist resp. überprüft wird. Anders als zu erwarten spielen die Lehrpläne in der Unterrichtsvorbereitung bei fast der Hälfte der befragten Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle. Dies kann insofern problematisch sein, als der Einbezug von für die politische Bildung relevanter Inhalte in den Lehrplänen erst dann eine Wirkung erzielen kann, wenn diese auch für den tatsächlichen Unterricht genutzt werden. Zusätzliche Analysen weisen gleichzeitig darauf hin, dass jene Lehrpersonen, welche die Lehrpläne für ihre Unterrichtsplanung heranziehen, vermehrt der Auffassung sind, dass die Bildungsverantwortlichen der politischen Bildung zu wenig Bedeutung beimessen. Zusammengenommen sprechen diese Erkenntnisse dafür, dass die Lehrpläne keinen sehr starken Rückhalt bei den Lehrpersonen geniessen. Auf die Frage, woran dies primär liegt, kann im Rahmen dieser Studie mangels entsprechender Informationen allerdings keine Antwort gegeben werden. Gerade im Hinblick auf Bestrebungen der stärkeren Einbindung politischer Bildung im schulischen Kontext, wäre es sinnvoll, dieser Frage weiter nachzugehen. Dass Handlungsbedarf besteht, lässt sich den weiteren Befunden entnehmen. So ist etwa die Hälf-

[198] Vgl. Anhang 2, Abbildung A.15.

te der befragten Lehrpersonen der Ansicht, die zuständigen Behörden würden dem politischen Unterricht zu wenig Beachtung schenken. Weiter zeigt sich in Abbildung 6.38, dass zwar drei der vier seitens der Literatur als wichtig erachtete Aspekte an den Schulen mehrheitlich Beachtung finden. Trotzdem wünscht zwischen 15 und 20 Prozent der Lehrkräfte, dass diese Bereiche an ihrer Schule stärker betont werden. Schliesslich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass über die Hälfte der Lehrpersonen gerne mehr Zeit und Handlungsspielraum für den politischen Unterricht im Allgemeinen und für spezifische Projekte im Besonderen zur Verfügung hätte. Auch was die Fortbildungsmöglichkeiten, die Zusammenarbeit innerhalb der Schule wie auch mit externen Experten und die Qualität der Lehrmittel anbelangt, besteht durchaus Verbesserungspotential. Angesichts der zentralen Bedeutung der Lehrpersonen in Bezug auf die Gestaltung und die Inhalte des (politischen) Unterrichts, wäre es wichtig, die Wünsche und Ansichten der Lehrpersonen einzubeziehen. Vor allem wenn es darum gehen soll, der politischen Bildung ein stärkeres Gewicht im Rahmen der schulischen Ausbildung einzuräumen, denn Vorgaben in Lehrplänen oder von offizieller Seite allein garantieren deren Umsetzung in den tatsächlichen Unterricht nicht, wie den Befunden ebenfalls zu entnehmen ist.

7 Mehrebenenanalysen: Untersuchung des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener

Die ersten deskriptiven Analysen weisen darauf hin, dass sich junge Erwachsene durchaus am politischen Leben beteiligen. So gibt beispielsweise fast zwei Drittel der stimmberechtigten Schülerinnen und Schüler an, bereits an einer Abstimmung teilgenommen zu haben. Auch andere Arten politischer Partizipation sind den jungen Erwachsenen nicht fremd, wenn auch die Beteiligung an Formen ausserhalb des klassischen konventionellen Partizipationsspektrums insgesamt um einiges geringer ausfällt – eine Erkenntnis, die aber nicht nur für junge Schweizerinnen und Schweizer, sondern für die gesamte Bevölkerung zutrifft (vgl. Selects 2011). Es stellt sich nun die Frage, welche Mechanismen das Partizipationsverhalten erklären können, sprich welche Faktoren ausschlaggebend sind, ob und wie sich eine junge Person politisch engagiert. Einerseits fragt sich, welche Voraussetzungen die Bereitschaft zur politischen Partizipation insgesamt fördern, und andererseits, ob dieselben Faktoren für alle Partizipationsformen im gleichen Masse eine Rolle spielen oder ob hier frappierende Unterschiede bestehen. Wie bereits mehrfach ausgeführt, mangelt es in der Partizipationsforschung an Studien, welche zum einen verschiedene mögliche Einflussgrössen in die Untersuchung einbeziehen, warum gewisse Personen politisch aktiv sind und andere nicht, insbesondere im Hinblick auf die jüngeren Kohorten. Zum anderen beschränken sich diejenigen Studien, welche versuchen, möglichst viele Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Bühlmann/Freitag 2006; Verba et al. 1995), meist auf eine oder wenige Formen politischer Teilhabe. Entsprechend lässt sich nur annähernd aus der bisherigen Forschung ableiten, wie die hier berücksichtigten Ressourcenbündel im Hinblick auf die politische Beteiligung zusammenspielen resp. interagieren. In Kapitel 3 wurden die herangezogenen theoretischen Ansätze zu den unterschiedlichen Ressourcen vorgestellt und grundlegende Thesen[199] formuliert, wobei Ressourcen resp. Einflussgrössen auf drei Ebenen mit einbezogen wurden. Wie bisherige Studien zeigten (u.a. Claibourn/Martin 2000; Newton 2001; Quintelier 2010; Verba et al. 1995, 2001), kann davon ausgegangen werden, dass auf individueller Ebene zur Verfügung stehende „Mittel", das soziale Umfeld und damit der sozioökomische wie –demografische Hintergrund die Verhaltensweisen von Personen, hier jungen Erwachsenen, ganz zentral beeinflussen. Der so genannten Sozialisationstheorie zufolge prägen vor allem die sozialen Strukturen und primären Bezugspersonen eines Individuums dessen Entwicklung von Persönlichkeit, Präferenzen und Wertvorstellungen, wobei hier das Umfeld während der Kindheit und Adoleszenz von zentraler Bedeutung sind (Jennings/Niemi 1968; Merelman 1972; Renshon 1977; Torney 1971). Folglich wurden diese Faktoren basierend auf dem Ressourcenansatz von Verba et al. (1995, 2001) in Gruppen – oder Bündeln – zusammengefasst, um deren tatsächliche Wirkung auf das Partizipationsverhalten zu untersuchen. Ergänzt wurden diese individuellen Ressourcen um Einflussgrössen auf zwei weiteren Ebenen, die Ebene der Klassen und der Kantone, wobei erstere im Vordergrund steht, zweitere eher einen kontrollierenden Charakter einnimmt. Auf Klassenebene werden zwei Aspekte einbezogen, die Bedeutung, welche die politische Bildung gemäss

[199] Wie bereits erwähnt handelt es sich hierbei mehr um richtungsweisende Annahmen, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass wer über mehr Ressourcen verfügt – seien dies auf individueller Ebene oder im Sinne der politischen Bildung – auch wahrscheinlicher politisch aktiv wird.

den Lehrplänen auf Sekundarstufe II einnimmt, sowie die Lehrpersonen, genauer deren soziodemografischer Hintergrund, Ausbildung und politisches Engagement sowie der Stellenwert, welchen sie dem politischen Unterricht zuschreiben. Demgegenüber kontrollieren die Indikatoren auf der nächsthöheren Ebene, den Kantonen, den möglichen Einfluss politisch-institutioneller Voraussetzungen in den einzelnen Kantonen auf das Partizipationsverhalten der jungen Bürgerinnen und Bürger. Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse der Analysen dargestellt, welche die Wirkung dieser Einflussgrössen auf drei Ebenen auf die sechs berücksichtigten Partizipationsformen testen. Ziel ist es, ein möglichst umfassendes Bild über die Mechanismen hinter dem partizipativen Verhalten junger Schweizerinnen und Schweizer präsentieren zu können, sowohl was individuelle Voraussetzungen als auch die Rolle der politischen Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts betrifft. Wie in Kapitel 5.2 ausgeführt, werden dazu Mehrebenenmodelle berücksichtigt, in welche schrittweise die erklärenden Variablen der drei Ebenen mit einbezogen werden. Für die Überprüfung der Einflusskraft der einzelnen Ressourcen oder Indikatoren werden zum einen die Regressionskoeffizienten analysiert, die angeben, wie stark und in welche Richtung sie die jeweilige Form politischer Partizipation beeinflussen und ob dieser Effekt statistisch signifikant ist. Zum anderen werden die einzelnen Modelle mittels so genanntem *deviance information criterion*, kurz DIC hinsichtlich ihrer Erklärungskraft verglichen. Das auf gut Deutsch als Abweichungsinformationskriterium zu bezeichnende DIC setzt sich aus zwei Komponenten zusammen, der so genannten *goodness of fit*, also der Güte der Schätzung, sowie einer Korrektur für die wachsende Modellkomplexität via der Anzahl einbezogener Parameter (Zhu/Carlin 2000: 2265f.). Allerdings weisen Gelman und Hill (2007: 525f.) darauf hin, dass dieses Mass eher als instabil zu betrachten ist. Zwar nimmt der Wert des Kriteriums mit steigender Modellkomplexität ab, was für einen besseren „Modell-Fit“ spricht, wird aber gleichzeitig ebenfalls durch die effektive Anzahl Parameter beeinflusst. Das heisst, eine grössere Anzahl an Indikatoren lässt den Wert wiederum ansteigen. Mangels besserer Vergleichsmasse wird das Kriterium im Folgenden verwendet, um die „Fits“ der verschiedenen Modelle miteinander zu vergleichen.

Wie im Kapitel zur Operationalisierung ausgeführt, wurde für alle kategorialen Variablen jeweils eine Kategorie für die Missings ergänzt, welche sich teilweise auch als signifikant erweisen. Diese Effekte werden aber mit einigen Ausnahmen nicht weiter diskutiert, da die fehlenden Werte vielfach darauf zurückzuführen sind, dass die Umfrage von einigen Schülerinnen und Schülern nicht sehr ernst genommen wurde, vielleicht auch deshalb, weil sie mit dem Thema Politik nicht sehr viel anfangen können und aufgrund dieses Mangels an Interesse so oder so eine geringe Partizipationsbereitschaft zeigen. Andererseits können die signifikanten Effekte auch mit den oftmals geringen N-Zahlen der Missing-Kategorien erklärt werden, diese Zusammenhänge aufgrund der geringen Beobachtungen entsprechend mit Vorsicht zu geniessen resp. vergleichsweise weniger verlässlich sind.

Im ersten Unterkapitel (7.1) richtet sich der Fokus auf den Einfluss der individuellen Ressourcen, wobei die einzelnen Bündel zuerst separat, anschliessend in einem Gesamtmodell[200] zusammen auf ihre

[200] Für die Gesamtmodelle werden jene Variablen berücksichtigt, welche sich in den separaten Ressourcenmodellen auf dem 5%-Niveau als statisch signifikant erwiesen haben.

Wirkung untersucht werden. Nebst den Effekten der einzelnen Variablen sollen hier so genannte Interaktionseffekte getestet werden, um zu überprüfen, ob sich einzelne Faktoren erst im Zusammenspiel mit weiteren Ressourcen signifikant auf die Beteiligung an der jeweiligen politischen Aktivität auswirken. Der erste Abschnitt des zweiten Unterkapitels (7.2.1) setzt sich mit dem Einfluss der politischen Bildung, wie sie gemäss Lehrplänen und Lehrpersonen in den untersuchten Klassen unterrichtet wird, auseinander. Hier wird überprüft, ob und in welcher Art und Weise formelle und inhaltliche Dimensionen politischer Bildung das Partizipationsverhalten junger Erwachsener beeinflussen. In einem ersten Schritt werden die einzelnen Komponenten politischer Bildung separat auf ihre Wirkung getestet und das Modell dann – in einem zweiten Schritt – um weitere Kontextfaktoren zu den kantonalen politischen Systemen, Institutionen und dem kulturell-historischen Hintergrund erweitert. Der letzte Teil dieses Kapitels (7.2.2) überprüft schliesslich, ob die Lehrpersonen in ihrer vermittelnden Funktion die Partizipationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ebenfalls beeinflussen. Daran anschliessend werden im Kapitel 7.3 alle Effektgrössen, welche sich in den vorhergehenden Analysen als relevant herausgestellt haben, zusammen in den sechs partizipationsformenspezifischen finalen Modellen auf ihren Einfluss überprüft und die Ergebnisse diskutiert. Zur weiteren Überprüfung allfälliger Interaktionseffekte zwischen den individuellen Voraussetzungen und den inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung wurden zusätzlich Crosslevel-Interaktions-Analysen durchgeführt, welche in Kapitel 7.4 präsentiert und besprochen werden. Abschliessend folgt eine kurze Erörterung der Varianz zwischen den untersuchten Klassen im Hinblick auf die Partizipationsniveaus (7.5) sowie eine Zusammenfassung der Befunde (7.6).

7.1 Der Einfluss individueller Ressourcen auf die politische Beteiligung

Im ersten Kapitel wird der Einfluss der einzelnen Ressourcenbündel im Hinblick auf die politische Partizipation junger Erwachsener präsentiert, in der Reihenfolge wie sie auch im Kapitel zu den zugrundeliegenden theoretischen Ansätzen vorgestellt wurden. Ziel dieser Analysen ist einerseits die Überprüfung, ob die verschiedenen einbezogenen Ressourcen das politische Partizipationsverhalten der jungen Schweizerinnen und Schweizer überhaupt beeinflussen, und andererseits welche Partizipationsformen durch die einzelnen Ressourcen besonders gut oder schlecht erklärt werden. Abschliessend werden alle Variablen zusammen in je zwei Modellen pro Beteiligungsform getestet, wobei das erste Modell nur jene Variablen berücksichtigt, welche sich in den einzelnen Regressionen als signifikant erwiesen haben, wohingegen das zweite Modell alle berücksichtigten Ressourcenformen einbezieht. Gleichzeitig soll auch überprüft werden, inwiefern sich die Effekte je nach Klasse resp. Kanton unterscheiden, genauer ob eine Varianz zwischen den Klassen und Kantonen festgestellt werden kann, was die Beteiligung an den sechs politischen Aktivitätsarten betrifft. Als erstes werden im Folgenden die Modelle zum sozioökonomischen Status präsentiert, gefolgt von den weiteren Ressourcenbündeln Humankapital, Sozial- und politisches Kapital, politisches Engagement, Rekrutierung bzw. politisches

Umfeld sowie den Wertvorstellungen und dem soziodemografischen Hintergrund[201], bevor die Gesamtmodelle der Einflussfaktoren auf der Individualebene besprochen werden.

7.1.1 Sozioökonomischer Status

Das erste Ressourcenbündel umfasst Indikatoren zum sozioökonomischen Status, der sich klassischerweise aus drei Komponenten zusammensetzt, dem Bildungsgrad – üblicherweise gemessen über die höchste abgeschlossene Ausbildung –, der beruflichen Position, über die eine Person verfügt[202] sowie die finanzielle Situation. Wie bereits in Kapitel 3.1.2 dargelegt, kann erwartet werden, dass sich die befragten Schülerinnen und Schüler hierbei kaum wesentlich unterscheiden. Alle befinden sich noch in der Ausbildung, verfügen also lediglich über einen Oberstufenabschluss, nehmen entweder keine berufliche Position oder diejenige eines Lehrlings ein und verfügen vermutlich über keine grossen finanziellen Mittel[203]. Entsprechend wird für die Eruierung des sozioökonomischen Hintergrunds das Elternhaus, genauer der Bildungsgrad von Mutter und Vater, die Beschäftigungssituation der beiden Elternteile sowie die finanzielle Situation während der Kindheit[204], einbezogen. Für die Analyse der Effekte des sozioökonomischen Umfelds, in welchem die jungen Erwachsenen herangewachsen sind, wurde einmal ein Modell mit separaten Indikatoren für die drei berücksichtigten Komponenten – Bildungsgrad sowie Beschäftigungssituation des Vaters resp. der Mutter sowie finanzielle Situation – gerechnet sowie ein Modell, in welchem die Bestandteile des sozioökonomischen Status in einer Variable zusammengefasst sind (vgl. Kapitel 4.1.5 bezüglich Operationalisierung).[205] Im Hinblick auf die Erklärungskraft der beiden Modelle kann anhand des *deviance information criterion* DIC festgestellt werden, ob sich diese je nach Partizipationsform von kaum bis merklich voneinander unterscheiden. Es lohnt sich also der Blick auf die Ergebnisse nach Beteiligungsart, beginnend mit jener Form, wel-

[201] Ein Teil der Variablen aus dem Bündel zum soziodemografischen Hintergrund wird in allen Modellen als Kontrollvariablen einbezogen. Dabei handelt es sich primär um das Geschlecht, den Migrationshintergrund und – je nach Partizipationsform – um eine Variable zum Alter (in den Modellen zur konventionellen politischen Beteiligung werden nur die politisch mündigen, sprich die bereits 18-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Schweizer Pass berücksichtigt, daher wird nicht die für die anderen Modelle verwendete Variable „Alterskategorien", sondern ein Dummy dafür, ob die Person 20 Jahre oder älter ist, in die Berechnungen aufgenommen. Dies aufgrund der in der Literatur mehrfach beschriebenen Beobachtung, dass junge Erwachsene bei Erreichung der politischen Mündigkeit ihre Pflichten als Bürgerinnen und Bürger im Sinne der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen stärker wahrnehmen, als in den darauffolgenden Jahren, wobei die Beteiligung dann ca. ab dem 30. Lebensjahr stetig ansteigt und erst im hohen Alter wieder sinkt (vgl. u.a. Bhatti/Hansen 2012; Highton/ Wolfinger 2001). Da diesem Bündel von (eher indirekten) Ressourcen noch einige weitere zugeordnet werden können, wurde trotzdem noch je ein Modell pro Partizipationsform gerechnet.

[202] Dabei wird insbesondere unterschieden, ob eine Person als Angestellte ohne leitende Funktion arbeitet oder eine mittlere oder hohe Führungsposition einnimmt.

[203] Lehrlinge verdienen zwar bereits, aber diese Löhne sind meist so gering, dass die Auszubildenden weiterhin auf die Unterstützung, meist durch die Eltern, angewiesen sind.

[204] Angaben zur beruflichen Position, welche die Eltern bekleiden, fehlen. Hingegen existieren Informationen zur Arbeitssituation, welche als Annäherung an den eigentlichen Indikator berücksichtigt wurden. Hierbei wurde primär unterschieden, ob der Vater resp. die Mutter Voll- oder Teilzeit arbeiten oder sich in einer anderen Beschäftigungssituation befinden, bspw. arbeitslos, in Ausbildung oder pensioniert sind.

[205] Letztere Ergebnisse sind in Tabelle 7.1 dargestellt, die Ergebnisse zu ersteren Modellen finden sich im Anhang (Anhang 3, Tabelle A.3).

che klassischerweise mit politischer Partizipation in Verbindung gebracht wird, der so genannten konventionellen Partizipation, zusammengesetzt aus der Wahl- und der Abstimmungsbeteiligung.

Konventionelle Partizipation

Ein Blick auf die Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung des sozioökonomischen Status (SES) auf die Beteiligung an Wahlen oder Abstimmungen zeigt, dass die einzelnen Erklärungsgrössen das Partizipationsverhalten kaum beeinflussen. Lediglich der hohe Bildungsgrad sowohl der Mutter wie auch des Vaters wirken sich positiv aus, wenn auch in sehr geringem Masse. Alle weiteren Indikatoren zum sozioökonomischen Hintergrund erweisen sich hingegen als nicht signifikant. Im Vergleich dazu fällt das Ergebnis für das zweite Modell überraschend klar aus. Sowohl ein mittlerer wie auch ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern beeinflussen die Beteiligung an konventionellen Formen der Partizipation positiv, wobei beide Koeffizienten signifikant sind, letzterer sogar auf einem Niveau von 0.1 Prozent. Ausbildung und die finanzielle Situation im Elternhaus spielen demgemäss durchaus eine Rolle, wie das in vielen Partizipationstheorien vermutet wird. Es fragt sich allerdings, ob diese Effekte auch unter Hinzunahme weiterer möglicher Einflussgrössen bestehen bleiben. Nebst dem sozioökonomischen Status erweisen sich auch die Kontrollvariablen als statistisch von Bedeutung. Wo sich über 19 Jährige klar stärker an Wahlen und Abstimmungen beteiligen als die 18- und 19-jährigen Schülerinnen und Schüler, fällt die Beziehung zwischen Migrationshintergrund und Partizipation negativ aus. Da in diese Analyse der Zusammenhänge zwischen Ressourcen und konventioneller Beteiligung nur jene Schülerinnen und Schüler einbezogen wurden, die politisch mündig, sprich über 18 Jahre alt und in Besitz eines Schweizer Passes sind, weist dieses Ergebnis darauf hin, dass die Herkunft durchaus auch nach Einbürgerung eine Rolle spielt und junge Erwachsene, deren Eltern aus dem Ausland stammen, sich leicht weniger in Form von Abstimmungen und Wahlen am politischen Leben beteiligen als jene, welche keinen Migrationshintergrund aufweisen. Dies entspricht den Erwartungen gemäss Partizipationsliteratur, wo grösstenteils von einem negativen Effekt eines Migrationshintergrunds auf die politische Beteiligung ausgegangen wird, einerseits aufgrund des durchschnittlich tieferen Ausmasses an Ressourcen, andererseits infolge weniger starker Verbundenheit und Vertrautheit mit dem politischen System (vgl. u.a. Fieldhouse et al. 2007; Wagner et al. 2012). Demgegenüber bestätigt die signifikant positive Wirkung des „Alters-Dummys“ die Ergebnisse aus Studien wie denjenigen von Bhatti und Hansen (2012) oder Highton und Wolfinger (2001), die darauf hinwiesen, dass die jüngste wahlberechtigte Kohorte – die 18 bis 20 Jährigen – sich eher stärker konventionell beteiligen als die nächst ältere Kohorte der 20- bis 25-jährigen jungen Erwachsenen, nicht. Schliesslich besteht kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und konventioneller Beteiligung, was darauf verweist, dass der noch im geringen Masse vorhandenen Genderbias in der Gesamtbevölkerung, insbesondere was die Wahlbeteiligung betrifft, unter der jüngsten Kohorte nicht mehr sichtbar ist, sprich junge Männer und Frauen sich ähnlich stark an Wahlen und Abstimmungen beteiligen.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Im Gegensatz zu ersterer untersuchter Partizipationsform erweisen sich die einzelnen Indikatoren des sozioökonomischen Status der Eltern als mehrheitlich signifikant. So beteiligen sich Jugendliche, deren Eltern über eine höhere Bildung verfügen, durchschnittlich wahrscheinlicher an unter dem Begriff „institutionell-konventionell“ zusammengefassten Partizipationsformen wie der Unterzeichnung von Initiativen oder Referenden, dem Sammeln von Unterschriften oder Spenden an politische Organisationen oder Kampagnen als Kinder von Müttern und Vätern mit einem tiefen Bildungsgrad. Ein stark positiver Effekt zeigt sich auch für die Kategorie „andere Beschäftigungssituation“ der Mutter, sprich junge Erwachsene, deren Mutter keiner geregelten Arbeit nachgeht, engagieren sich mit grösserer Wahrscheinlichkeit institutionell-konventionell, als jene, deren Mütter Vollzeit erwerbstätig sind. Allerdings handelt es sich hierbei um lediglich 31 Fälle, sprich der Zusammenhang ist aufgrund der kleinen Fallzahl mit Vorsicht zu interpretieren. Auch die finanzielle Situation während der Kindheit wirkt sich signifikant auf die Beteiligungswahrscheinlichkeit aus, allerdings mit negativem Vorzeichen. Im Vergleich zu Jugendlichen, die in bescheidenen finanziellen Verhältnissen aufwuchsen, beteiligen sich junge Erwachsene aus finanziell besser gestellten Elternhäusern zunehmend weniger wahrscheinlich an dieser Form politischer Beteiligung. Diese Ergebnisse deuten an, dass für die Beteiligung an so genannt institutionell-konventionellen Aktivitäten finanzielle Ressourcen nicht förderlich, sondern im Gegenteil eher leicht hinderlich sind, diese Beteiligungsform also gerade von Jugendlichen aus bescheideneren Verhältnissen vergleichsweise wahrscheinlicher ausgeübt werden. Was die Kontrollvariablen betrifft, zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Bezug auf die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung. Auch hier steigt die Partizipationswahrscheinlichkeit mit zunehmendem Alter, wohingegen Personen mit Migrationshintergrund vergleichsweise weniger häufig politisch auf diese Art und Weise aktiv sind. Diese Zusammenhänge widerspiegeln sich auch im Modell, in welchem die Komponenten des sozioökonomischen Hintergrunds zusammengefasst sind. Angesichts der Signifikanz der einzelnen SES-Bestandteile erstaunt es nicht, dass die SES-Indikatoren sich ebenfalls als positiv und signifikant erweist. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über einen hohen SES verfügen, beteiligen sich wahrscheinlicher als ihre Altersgenossen aus sozioökonomisch weniger gut gestellten Elternhäusern. Dieser positive Zusammenhang deutet darauf hin, dass der Bildungsgrad der Eltern stärker ins Gewicht schlägt als die finanzielle Situation. Final lässt sich auch hier keine Beziehung zwischen dem Geschlecht und dem politischen Verhalten feststellen, sprich weder männliche noch weibliche Jugendliche beteiligen sich vergleichsweise häufiger an institutionell-politischen Beteiligungsformen.

Unkonventionelle Partizipation

Die dritte Partizipationsform, die im Hinblick auf mögliche Effekte des sozioökonomischen Hintergrunds in Augenschein genommen wird, umfasst Beteiligungsformen, die in der Partizipationsliteratur klassischerweise als unkonventionelle oder „Grass-roots“-Aktivitäten bezeichnet werden: Beteiligung an Demonstrationen, Tragen politischer Botschaften oder der Besuch politischer Veranstaltungen. Wie

bezüglich der institutionell-konventionellen Beteiligungsformen erweist sich ein hoher Bildungsgrad des Vaters wie auch der Mutter als förderlich, wobei der Effekt für die Mutter stärker und signifikanter ausfällt als für den Vater, was andeutet, dass die Mutter für diese Form politischer Beteiligung eine etwas stärkere Rolle spielt als der Vater. Wiederum ist die Kategorie „andere Beschäftigungsart" der Mutter signifikant, wenn auch nur auf dem 5-Prozent-Niveau. Ebenfalls wie für institutionell-konventionelle Aktivitäten sinkt die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung mit zunehmend besseren finanziellen Verhältnissen, wobei die Zusammenhänge im Modell zur unkonventionellen Beteiligung stärker ausfallen als im Modell zur institutionell-konventionellen Partizipation. Es scheint, dass auch hier Jugendliche aus finanziell sehr bescheidenen Verhältnissen diese Form der Partizipation eher auswählen, um ihre Anliegen einzubringen, oder anders formuliert, dass die Ressource Geld weder für institutionell-konventionelle noch unkonventionelle politische Aktivitäten eine Voraussetzung darstellt. Ein Blick auf das zweite Modell, in welchem die sozioökonomischen Faktoren in einem Prädiktor zusammengefasst sind, zeigt, dass dieser signifikant bleibt. Insbesondere die Kategorie „hoher SES" erhöht die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung klar. Auch hier scheint der positive Einfluss des Ausbildungsgrades der Eltern den negativen Effekt der finanziellen Situation zu absorbieren. Anders als im Hinblick auf die vorhergehenden beiden Partizipationsformen scheint hier allerdings das Alter keine so zentrale Rolle zu spielen. Zwar ist die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung bei über 19-Jährigen signifikant höher als für politisch noch nicht mündige Schülerinnen und Schüler, allerdings ist der Effekt nicht sehr stark. Ähnlich erweist sich auch die Tatsache, ob jemand einen Migrationshintergrund hat oder nicht, als irrelevant. Da sowohl das Alter wie auch die Staatsangehörigkeit für diese Form des politischen Engagements keine Voraussetzung bilden, überraschen diese Ergebnisse weniger. Gerade was letzteren Prädiktor betrifft, hätte sich allerdings auch vermuten lassen, dass dieser einen positiven Effekt auf die Partizipation haben könnte. Da Personen, die selber – oder deren Eltern – nicht in der Schweiz geboren sind und/oder keinen Schweizer Pass besitzen, nur jene Formen der Partizipation zur Verfügung stehen, welche unabhängig von Nationalität und Alter ausgeübt werden können, hätte vermutet werden können, dass diese eher auf jene Formen der Beteiligung zurückgreifen, um sich politisches Gehör zu verschaffen. Dies scheint hier nicht der Fall zu sein.

Politikernahe Partizipation

Die nächste Partizipationsform integriert solche Aktivitäten, bei denen eine gewisse Nähe zu Amtspersonen oder Politikern angenommen werden kann wie die Teilnahme an Gemeindeversammlungen, die direkte Kontaktierung von Politikern und Politikerinnen sowie der Besuch einer von politischen Jugendorganisationen durchgeführten Veranstaltung wie etwa einer Jugendsession. Obwohl das DIC der SES-Modelle dieser Partizipationsform ähnlich oder gar geringer ausfällt als für die weiteren Beteiligungsarten, was für einen vergleichsweise guten „Fit" des Modells spricht, zeigt ein Blick auf die beiden Modelle, dass der sozioökonomische Status der Eltern die Beteiligungswahrscheinlichkeit der Schülerinnen und Schüler kaum beeinflusst. Es besteht lediglich ein geringer positiver Zusammenhang

zwischen einem hohen SES und der politikernahen Partizipation, wenn auch nur auf dem 5-Prozent-Signifikanz-Level. Demgegenüber zeigt sich ein signifikant negativer Effekt des Geschlechts, also die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen diese Form politischer Aktivität nutzen, ist leicht geringer als für ihre männlichen Mitschüler. Dies könnte damit zusammenhängen, dass wie dies in der Literatur mehrfach besprochen wurde, Frauen sich in politischen Angelegenheiten weniger zutrauen und daher den direkten Kontakt zum „Politischen" eher meiden, sich dafür sozial und humanitär stärker engagieren (vgl. u.a. Masters/de Waal 1989; Norris et al. 2004). Alter und Migrationshintergrund bleiben auch hier ohne signifikante Wirkung.

Politischer Konsum

Beim politischen Konsum handelt es sich um eine in der Politikwissenschaft noch wenig untersuchte Form der politischen Beteiligung. Gemäss Stolle und Hooghe (2005) liegt im Hinblick auf den politisch motivierten Konsum in Form eines Boykotts – also dem bewusstem „Nicht-Erwerb" oder der „Nicht-Nutzung" – oder Buykotts – dem bewusstem Kauf oder Gebrauch – die Vermutung nahe, dass diese Form stärker von wohlsituierteren Bürgerinnen und Bürgern ausgeübt wird. Dies betrifft insbesondere zweitere Ausprägung, den so genannten Buykott, da sie sich diese Fair-Traid- oder ähnliche Produkte eher leisten könnten als weniger vermögende Leute (ebd.: 252). Es liesse sich also vermuten, dass der sozioökonomische Hintergrund für diese Form der Partizipation von Bedeutung sein sollte. Ein Blick auf die beiden Modelle zeigt, dass der Bildungsgrad der Eltern zwar eine durchaus wichtige Rolle spielt, vor allem derjenige der Mutter, was sich auch im signifikanten Effekt der zusammengefassten SES-Variable widerspiegelt. Demgegenüber scheint die finanzielle Situation im Elternhaus der jungen Erwachsenen unbedeutend zu sein, was den politischen Konsum betrifft. Zwar bestätigen die Ergebnisse den von Stolle und Hooghe in ihrer Studie zum politischen Konsum unter Jugendlichen in Belgien, Kanada und Schweden gefunden negativen Zusammenhang zwischen der finanziellen Situation der Eltern und der Ausübung von Boy- und Buykotts, allerdings sind die Effekte hier nicht signifikant. Zugleich weisen die Resultate darauf hin, dass sich junge Frauen eindeutig stärker mittels dieser Beteiligungsform politisch engagieren. Einen ähnlichen Zusammenhang finden auch Stolle und Hooghe, den sich damit erklären, dass sich Frauen eher um den Einkauf kümmern und sich daher verstärkt um die Art und Herstellung der Produkte Gedanken machen würden. Eine andere Erklärung wäre, dass Frauen sich tendenziell eher für ethische, soziale und Umweltthemen interessieren und daher diese Form der Partizipation verstärkt ausüben, da diese mit eben diesen Themen stark in Verbindung stehen (vgl. Norris et al. 2004). Das Alter scheint auch hier keine Rolle zu spielen, wohingegen Jugendliche ohne Migrationshintergrund mit grösserer Wahrscheinlichkeit politisch konsumieren als junge Erwachsene, deren Wurzeln nicht in der Schweiz liegen.

Online-Partizipation

Bei der letzten Form politischer Aktivität, die in die Untersuchung miteinbezogen wird, handelt es sich ebenfalls um eine vergleichsweise wenig untersuchte, da neuere Art der politischen Artikulierung, nämlich jene Formen, die mittels Internet ausgeübt werden. Dazu zählen nebst politischen Diskussionen in Foren und Chats sowie die Weiterleitung von Nachrichten mit politischem Inhalt, das Verfassen von Artikeln beispielsweise für Blogs oder ähnliche Formen von Online-Kommentaren sowie der Beitritt zu politisch motivierten Gruppen sozialer Netzwerke (Facebook etc.). Da junge Erwachsene einer Generation angehören, welche mit diesen technologischen Formen der Kommunikation und Information aufgewachsen ist, ist anzunehmen, dass sie diese mit erhöhter Wahrscheinlichkeit nutzen, einerseits aufgrund der einfachen und vertrauten Handhabung, andererseits durch die häufige Nutzung des Internets. Da anders als noch vor einigen Jahren in der Schweiz fast alle Haushaltungen über einen Internetzugang und fast alle Jugendlichen über entsprechendes Equipment wie Laptops oder Smartphones verfügen, liegt die Vermutung nahe, dass der sozioökonomische Status der Eltern hierbei kaum mehr eine Rolle spielt, insbesondere die finanziellen Verhältnisse. Die Ergebnisse widerlegen diese Vermutung. Je besser die finanzielle Situation während der Kindheit war, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, sich online politisch zu engagieren. Gleichzeitig wirkt sich ein hoher Bildungsgrad der Eltern wiederum signifikant und positiv auf die Partizipationswahrscheinlichkeit aus. Wie schon im Falle der unkonventionellen Beteiligung und des politischen Konsums ist der Effekt für die Mutter stärker als für den Vater. Dies deutet darauf hin, dass die Bedingungen der primären Bezugsperson, welche meist die Mutter ist, eine besonders starke Rolle spielt, auch was die politische Beteiligung betrifft. Zusammenfassend kann also schlussgefolgert werden, dass Kinder aus bildungsnahen, aber finanziell nicht sehr gut gestellten Elternhäusern sich am ehesten in dieser Art und Weise am politischen Leben beteiligen. Wiederum signifikant ist das Geschlecht, wobei männliche Jugendliche eher online partizipieren als weibliche. Dies scheint intuitiv wenig zu überraschen, als man Computertechniken etc. tendenziell eher mit männlichen als weiblichen Jugendlichen in Verbindung bringt. Verschiedene Studien zu geschlechterspezifischen Unterschieden bei Online-Aktivitäten kommen allerdings zu unterschiedlichen Ergebnissen. Wo einige Studien zeigen, dass sich männliche Jugendliche online stärker beteiligen (vgl. u.a. Gibson et al. 2005), finden andere Studien gar keine Gender-Differenzen (Oser et al. 2005) oder kommen im Gegenteil zum Schluss, dass sich Frauen beispielsweise eher online an Diskussionen beteiligen als Männer (Caspi et al. 2008). Schliesslich beeinflussen weder Alter noch Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung via Internet.

Tabelle 7.1: Einfluss des sozioökonomischen Status auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 1.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 1.2: Inst.-konventionelle Partizipation**	**Modell 1.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 1.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 1.5: Politischer Konsum**	**Modell 1.6: Online-Partizipation**
	Koeffizienten (Standardfehler)					
Fixed Effects						
Konstante	0.39 (0.03)	0.07 (0.04)	0.36 (0.03)	0.13 (0.03)	0.65 (0.06)	0.37 (0.04)
Sozioökonomischer Hintergrund (tief)						
Mittel	0.07 (0.03)**	0.06 (0.02)*	0.08 (0.03)**	0.01 (0.02)	0.15 (0.04)**	0.04 (0.03)
Hoch	0.10 (0.03)***	0.11 (0.02)***	0.15 (0.03***	0.05 (0.02)*	0.27 (0.05)***	0.12 (0.03)***
Fehlende Werte	0.01 (0.08)	0.05 (0.05)	0.06 (0.06)	0.02 (0.05)	-0.02 (0.09)	-0.01 (0.06)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.02 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.05 (0.02)	-0.09 (0.01)***	0.12 (0.03)***	-0.11 (0.02)***
Fehlende Werte	-0.13 (0.09)	-0.09 (0.05)	-0.16 (0.06)**	-0.08 (0.05)	-0.02 (0.09)	-0.20 (0.06)***
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.00 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.06 (0.04)	0.00 (0.02)
Über 19 Jahre		0.26 (0.02)***	0.07 (0.03)*	0.03 (0.02)	0.00 (0.05)	0.05 (0.03)
Fehlende Werte		0.28 (0.03)***	0.06 (0.03)	0.01 (0.03)	0.04 (0.06)	0.05 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.22 (0.02)***					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.09 (0.03)***	-0.07 (0.02)**	-0.03 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.09 (0.03)**	0.02 (0.02)
Fehlende Werte	-0.19 (0.05)***	-0.07 (0.04)	-0.05 (0.04)	0.00 (0.04)	-0.11 (0.07)	0.00 (0.04)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.14 (0.02)***				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.02 (0.13)	0.00 (0.05)	0.01 (0.07)	0.00 (0.05)
Klasse	0.02 (0.15)	0.01 (0.11)	0.00 (0.00)	0.01 (0.07)	0.09 (0.29)	0.01 (0.10)
Residuen	0.17 (0.41)	0.14 (0.37)	0.20 (0.45)	0.14 (0.37)	0.52 (0.72)	0.21 (0.46)
DIC	3607.8	3957.3	5589.2	3833	9937.3	5763.8
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Diskussion

Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, dass der sozioökonomische Hintergrund tatsächlich eine Rolle zu spielen scheint, wenn auch nicht für alle Partizipationsformen in gleichem Masse. Insbesondere der Bildungsgrad der Eltern wirkt sich in fast allen Fällen positiv auf das politische Partizipationsverhalten der Jugendlichen aus. Dies bestätigt die Annahmen der Partizipations- und Sozialisationsliteratur hinsichtlich der Bedeutung eines bildungsnahen Elternhauses für das spätere soziale und politische Engagement der Kinder, wobei nicht primär die Ausbildung, sondern vielmehr die damit verbundenen Gewohnheiten wie Diskussionen am Esstisch, Besuch von kulturellen und sozialen, allenfalls auch politischen Veranstaltungen, die Lektüre von Sachliteratur etc. als relevant erachtet werden (vgl. Westphal et al. 2008: 89f.). Die Beschäftigungssituation der Eltern hingegen beeinflusst das Partizipationsverhalten kaum. Zwar wirkt sich die Kategorie „andere Beschäftigungsart" der Mutter in zwei Fällen signifikant positiv auf die Beteiligungswahrscheinlichkeit aus, allerdings kann dieser Effekt aufgrund der geringen Fallzahl weitestgehend vernachlässigt werden. Hinsichtlich der finanziellen Verhältnisse zeigt sich, dass auch diese durchaus eine Rolle spielen, allerdings nicht wie erwartet in dem Sinne, dass finanzielle Ressourcen die Partizipationswahrscheinlichkeit erhöhen. Im Gegenteil scheinen sich finanziell gute Verhältnisse während der Kindheit für vier der sechs untersuchten Beteiligungsformen signifikant negativ auf die spätere Beteiligung auszuwirken. Fasst man die einzelnen Komponenten des SES der Eltern zusammen, verschwinden diese Effekte allerdings, sprich der positive Einfluss des Bildungsgrades der Eltern absorbiert augenscheinlich die negative Wirkung der finanziellen Situation. Für die folgenden Modelle wird aus diesem Grund und der Übersicht halber verzichtet, die einzelnen SES-Prädiktoren separat aufzunehmen, sprich der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds wird mittels des zusammengefassten Indikators gemessen[206].

Schliesslich lohnt sich auch ein Blick auf die DIC-Werte im Hinblick darauf, welche Partizipationsformen denn durch den sozioökonomischen Hintergrund vergleichsweise besser oder schlechter erklärt werden können. Unabhängig vom Einbezug des SES in separaten oder einer Variable lässt sich feststellen, dass drei der politischen Aktivitäten vergleichsweise gut erklärt werden, nämlich die konventionelle, unkonventionelle und politikernahe Partizipation, wohingegen besonders der politische Konsum einen sehr hohen DIC-Wert aufweist. Demzufolge wird diese Form gemessen an den anderen Modellen nur zu einem sehr geringen Mass durch den sozioökonomischen Status der Eltern erklärt.

[206] Die DIC-Werte unterscheiden sich zwischen den beiden Modellen für alle Partizipationsformen denn auch nicht sehr stark. Entsprechend wird im Weiteren auf die zusammengefasste SES-Variable zurückgegriffen.

7.1.2 Humankapital

Das zweite Ressourcenbündel auf der Individualebene wird als Humankapital bezeichnet und subsummiert verschiedene Fertigkeiten oder Fähigkeiten, welche die Beteiligung am politischen Leben erleichtern oder erst ermöglichen. Verba et al. (1995, 2001) bezeichnen diese als so genannte Civic Skills, also staatsbürgerliche Fertigkeiten. Aufgrund der latenten Natur dieser Ressourcenform werden – in Anlehnung an Verba et al. (1995, 2001) verschiedene messbare Indikatoren herangezogen. Da die schulische Ausbildung im Leben der in die Untersuchung einbezogenen jungen Erwachsenen eine zentrale Rolle spielt, werden diese Indikatoren dem schulischen Kontext entnommen. Dabei wird einerseits die Beteiligung an schulischen Aktivitäten, andererseits die schulische Leistung sowie der Schultyp berücksichtigt[207]. Es lässt sich vermuten, dass Jugendliche, welche im Rahmen schulischer Aktivitäten bereits für das politische Engagement notwendige Skills erworben haben, mit grösserer Wahrscheinlichkeit tatsächlich auch politisch partizipieren. Aufgrund der Tatsache, dass sich alle Befragten noch in Ausbildung befinden, wird anstelle des höchsten Bildungsabschlusses, welchen Verba et al. (ebd.) in ihre Untersuchung einbeziehen, die schulische Leistung herangezogen, wobei höhere Leistungen tendenziell mit höherer Bildung verbunden wird, was sich wiederum auf die politische Aktivität auswirkt (ebd.). Wie die Analyse der Lehrpläne gezeigt hat, werden für politische Aktivitäten benötigte Fertigkeiten wie *Urteils-*, *Handlungs-* oder *Sachkompetenzen* besonders an Gymnasien und Berufsfachschulen mit Berufsmaturität in den entsprechenden Lehrplänen vergleichsweise stark berücksichtigt. Dies legt die Vermutung nahe, dass Schülerinnen und Schüler, welche jene Schultypen besuchen, insgesamt besser mit solchen Fertigkeiten ausgestattet und folglich eher politisch aktiv sein sollten als Jugendliche, die die berufliche Grundbildung ohne Berufsmatur absolvieren. Nebst der Frage, ob diese Faktoren das Partizipationsverhalten junger Erwachsener im Schweizer Kontext ähnlich beeinflussen, wie dies im Ressourcenmodell von Verba et al. (1995) vermutet wird, interessiert nun, ob allfällige Effekte für alle Partizipationsformen in ähnlichem Masse ausfallen oder ob sich Unterschiede finden lassen.

Konventionelle Partizipation

Modell 2.1 in Tabelle 7.2 präsentiert die Koeffizienten für die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen. Es zeigt sich dabei, dass die schulische Leistung keinen Einfluss darauf zu haben scheint, ob ein Jugendlicher konventionell partizipiert. Dies widerspiegelt die Ergebnisse zum sozioökonomischen Status insofern, als der Bildungsgrad der Eltern sich ebenfalls nur minim auf die Partizipationswahrscheinlichkeit auswirkt. Allerdings ist der Indikator selber nur ein annäherndes Mass des tatsächlichen Bildungsgrades. So werden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Umfrage gebeten, sich im Klassenvergleich bezüglich ihrer eigenen schulischen Leistung in das oberste, zweite, dritte oder unterste Viertel einzuordnen, wobei Selbsteinschätzungen immer mit einer gewissen Vorsicht zu genies-

[207] Vgl. Kapitel 3.1.2 und bezüglich der genauen Operationalisierung Kapitel 4.1.5.

sen sind. Da allerdings keine weiteren Indikatoren vorliegen, die auf den Grad der Bildung verweisen, handelt es sich hierbei um die bestmögliche Annäherung. Weiter deuten die Ergebnisse an, dass tatsächlich ein minimer Unterschied zwischen den Schultypen besteht. So sind junge Erwachsene, welche eine Ausbildung im Bereich KV und Detailhandel absolvieren, mit geringerer Wahrscheinlichkeit konventionell aktiv als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Demgegenüber wirken sich die Erfahrungen, welche im Rahmen schulischer Aktivitäten gesammelt werden konnten, positiv auf die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung aus. Wie schon im Modell zum sozioökonomischen Hintergrund erweisen sich zudem der Altersdummy wie auch ein Migrationshintergrund als klar signifikant, wobei über 19-jährige junge Erwachsene mit grösserer, Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen mit geringer Wahrscheinlichkeit an die Urne gehen[208].

Institutionell-konventionelle Partizipation

Wie schon zuvor scheint die schulische Leistung auch die Beteiligung an institutionell-konventionellen Formen politischer Partizipation nicht zu beeinflussen, wohingegen klare Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der vier Schultypen ersichtlich sind (vgl. Tabelle 7.2). Das negative Vorzeichen weist darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung unter den Berufsfachschülerinnen und -schülern durchwegs geringer ist als unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Wo der Effekt für jene Jugendliche, die eine Berufsfachschule mit BM besuchen, noch sehr gering ausfällt und nur auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant ist, sind die negativen Zusammenhänge für die anderen beiden Berufsschultypen klar signifikant und auch höher. Ebenfalls eindeutig signifikant und stark wirkt sich die schulische Aktivität auf die Partizipationswahrscheinlichkeit aus. Wer im Rahmen der Ausbildung regelmässig schulisch aktiv war, beispielsweise im Rahmen der Funktion des Klassensprechers, der Mitgliedschaft in einer Schülerorganisation oder der Organisation von Veranstaltungen an der Schule, beteiligt sich sehr viel wahrscheinlicher an institutionell-konventionellen Beteiligungsformen. Es zeigt sich, dass der Erwerb von Civic Skills eine sehr wichtige Rolle spielt, ob sich ein junger Mensch auch tatsächlich politisch beteiligt.

Unkonventionelle Partizipation

Ein Blick auf Modell 2.3 zeigt ein ähnliches Bild. Wenig erstaunlich bleibt auch im Hinblick auf die Beteiligung an unkonventionellen Formen ein Effekt schulischer Leistung aus. Wiederum erweist sich hingegen das Engagement an schulischen Aktivitäten als wichtiger Prädiktor politischer Aktivität, wobei der Zusammenhang noch einmal stärker ausfällt. Hat sich ein Schüler oder eine Schülerin nur unregelmässig im schulischen Rahmen engagiert, steigt die Partizipationswahrscheinlichkeit um fast 30 Prozent, bei regelmässigem Engagement sogar um das Doppelte. Auch die Unterschiede in Bezug

[208] Fallen die Kontrollvariablen im Vergleich zum vorangegangen Modell nur unwesentlich, werden die Effekte nicht mehr separat besprochen, sondern erst wieder im Gesamtmodell der jeweiligen Partizipationsform.

auf die Schultypen fallen für die Former der Partizipation signifikant und vergleichsweise stark aus. So partizipieren Auszubildende in den Bereichen KV und Detailhandel um klar weniger wahrscheinlich, als junge Erwachsene, die ein Gymnasium besuchen. Auch im Vergleich mit den Berufsfachschülerinnen und -schülern mit und ohne BM schneiden die Gymnasiasten besser ab. Anders als noch im Modell zum SES, zeigt sich in den Berechnungen zum Einfluss des Humankapitals ein leicht negativer Effekt des Geschlechts, sprich männliche Jugendliche beteiligen sich um geringes wahrscheinlicher an institutionell-konventionellen Beteiligungsformen als junge Frauen.

Politikernahe Partizipation

Ähnlich wie für die beiden vorhergehend untersuchten Partizipationsformen erweist sich das Engagement an schulischen Aktivitäten als starker Prädiktor hinsichtlich der Beteiligung an Aktivitäten, welche hier als politikernahe Partizipationsformen bezeichnet werden. Anders als zuvor deuten die Ergebnisse aber darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit der Partizipation nicht unter Gymnasiasten, sondern unter den KV- und Detailhandelsschülerinnen und -schülern am höchsten ist. Auch Berufsschülerinnen und Berufsschüler ohne BM beteiligen sich eher an politikernahen Aktivitäten, wenn auch nur geringfügig. Es scheint, dass Absolvierende einer beruflichen Grundbildung den Kontakt zu Politikerinnen und Politikern, sei es direkt oder im Rahmen von Gemeindeversammlungen und politischen Veranstaltungen, eher suchen als jene Jugendliche, die eine allgemeinbildende Schule besuchen. Ein Grund dafür könnte sein, dass junge Erwachsene während der beruflichen Ausbildung vermehrt lernen, ihre Interessen direkt in den Alltag einzubringen, wohingegen an Gymnasien die Vermittlung von theoretischem Wissen und Skills im Vordergrund steht.

Politischer Konsum

Als nächstes richtet sich das Augenmerk auf die Schätzungen zum Einfluss des Humankapitals auf den politisch motivierten Konsum. Es zeigt sich, dass – anders als für alle anderen Partizipationsformen – die schulische Leistung als Stellvertreterin für den Bildungsgrad tatsächlich eine Rolle zu spielen scheint, sprich Jugendliche, welche ihre Leistungen im Vergleich zum Rest der Klasse höher einstufen, eher gewillt sind, Produkte aus politischen Motiven zu boykottieren oder bewusst zu erwerben oder zu nutzen. Starke Unterschiede sind zudem im Hinblick auf die Schultypen festzustellen. Gemäss den Schätzungen sinkt die Wahrscheinlichkeit des politischen Konsums unter Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu Jugendlichen an Gymnasien klar, unter den Berufsfachschülerinnen und -schülern ohne BM sogar fast um die Hälfte. Es scheint sich bei dieser Form der Beteiligung vorwiegend um eine Aktivität zu handeln, welche unter Gymnasiasten besonders verbreitet ist, die tendenziell immer noch aus bildungsnäheren und finanziell besser gestellten Elternhäusern kommen. Zur Überprüfung dieser These wurden zusätzlich Interaktionsterme zwischen dem sozioökonomischen Status und den Schultypen ins Modell zum politischen Konsum integriert, allerdings erweisen sich

diese als nicht signifikant, können die Erklärung entsprechend nicht bekräftigen. Auch in Bezug auf die Form erweist sich die schulische Aktivität als starker Prädiktor, was insofern ein wenig überraschen mag, als der politische Konsum als Form der Partizipation interpretiert werden kann, für welche so genannte Civic Skills eher eine untergeordnete Rolle spielen mögen. Zusätzlich erweist sich auch der Migrationshintergrund wiederum als signifikant und negativ, wobei der Effekt stärker ausfällt als im Modell zum SES.

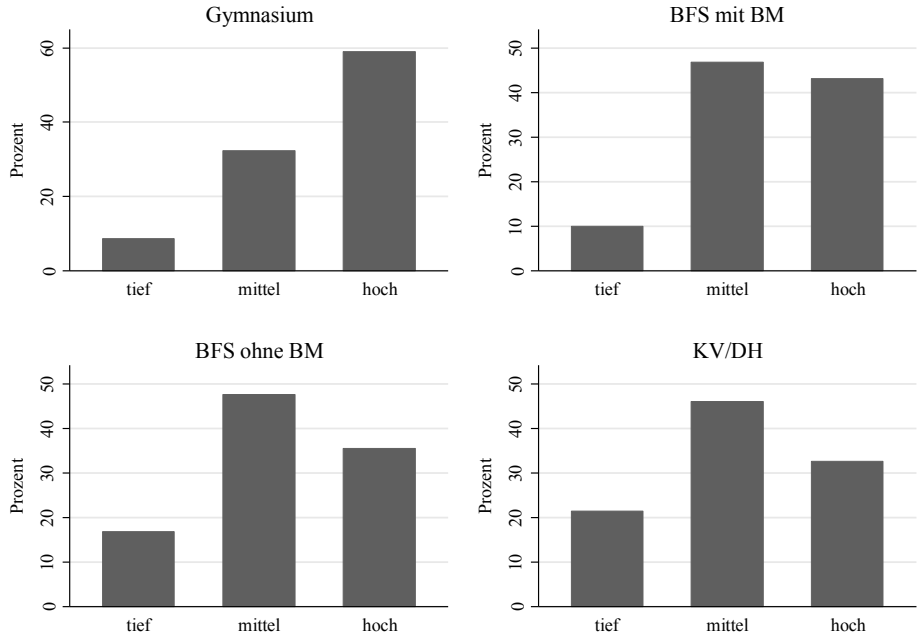
Online-Partizipation

Was die Beteiligung via Internet betrifft, fällt der Effekt häufiger schulischer Aktivität besonders stark aus. Junge Erwachsene, die sich regelmässig schulisch engagieren, beteiligen sich fast doppelt so wahrscheinlich an verschiedenen Formen der Online-Partizipation als jene, die sich im Rahmen der Ausbildung kaum aktiv zeigen. Wiederum zeigen sich zudem Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Schultypen, wobei sich Berufsfachschüler ohne BM einmal mehr mit geringer Wahrscheinlichkeit politisch beteiligen. Dieser Zusammenhang erweist sich besonders für die Berufsfachschulen ohne KV und Detailhandel als besonders signifikant.

Diskussion

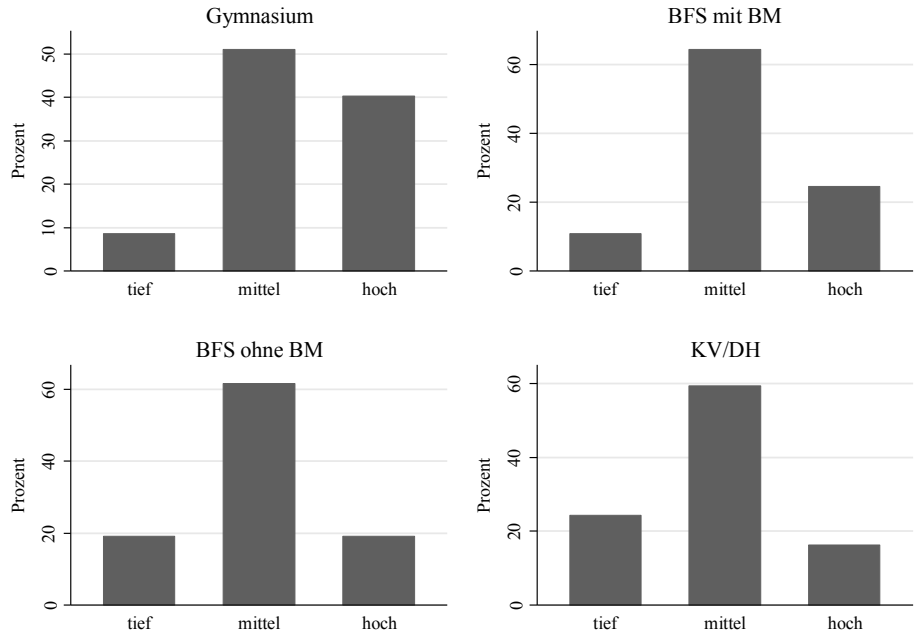
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Beteiligung an schulischen Aktivitäten wie der Organisation von Veranstaltungen an der Schule, die Ausübung der Klassensprecherfunktion oder die Mitwirkung an Schülerversammlungen als sehr starker Prädiktor für alle Partizipationsformen erweist. Ein regelmässiges schulisches Engagement kann die Beteiligungswahrscheinlichkeit um 60 bis über 90 Prozent erhöhen. Einzige Ausnahme bildet die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung, wo der Zusammenhang um einiges geringer und auf höherem Signifikanzniveau ausfällt. Erweist sich die Wirkung schulischer Aktivität auch in den Modellen, die die verschiedenen Ressourcenbündel gemeinsam schätzen, als relevant, läge hier sicherlich ein Ansatzpunkt für die Förderung der politischen Beteiligung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Weiter verweisen die Ergebnisse auf teilweise relativ starke Unterschiede zwischen den Schultypen, was die Beteiligung an den verschiedenen politischen Aktivitäten anbelangt. Mit einer Ausnahme scheinen sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten insgesamt eher politisch zu beteiligen als Jugendliche, die eine berufliche Grundbildung absolvieren. Einzig im Hinblick auf die politikernahen Partizipationsformen lässt sich ein umgekehrter Zusammenhang feststellen, wobei insbesondere Auszubildende in den Bereichen kaufmännische Grundbildung und Detailhandel sich signifikant wahrscheinlicher auf diese Art und Weise engagieren als junge Erwachsene, die eine gymnasiale Maturität absolvieren. Mögliche Gründe für die Be-

Abbildung 7.1: Bildungsgrad des Vaters nach Schultyp



Bemerkung: Verteilung des Bildungsgrads des Vater nach Schultyp, in Prozent (N=3850).

Abbildung 7.2: Bildungsgrad der Mutter nach Schultyp



Bemerkung: Verteilung des Bildungsgrads der Mutter nach Schultyp, in Prozent (N=3850).

Tabelle 7.2: Einfluss des Humankapitals auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 2.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 2.2: Inst.-konventionelle Partizipation**	**Modell 2.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 2.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 2.5: Politischer Konsum**	**Modell 2.6: Online-Partizipation**
Fixed Effects	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.46 (0.04)	0.15 (0.04)	0.47 (0.04)	0.08 (0.03)	0.96 (0.06)	0.42 (0.04)
Schulische Leistung (im untersten Viertel)						
Im dritten Viertel	0.02 (0.03)	0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	-0.03 (0.05)	-0.02 (0.03)
Im zweiten Viertel	0.00 (0.03)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	0.08 (0.05)	-0.02 (0.03)
Im obersten Viertel	0.03 (0.03)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.00 (0.02)	0.15 (0.05)**	0.02 (0.03)
Fehlende Werte	-0.01 (0.04)	-0.03 (0.03)	-0.07 (0.03)	-0.02 (0.03)	-0.09 (0.06)	-0.08 (0.04)*
Schultyp (Gymnasium)						
Berufsfachschule mit Berufsmaturität	0.02 (0.04)	-0.06 (0.02)*	-0.09 (0.03)**	0.04 (0.02)	-0.23 (0.05)***	-0.03 (0.03)
Berufsfachschule ohne Berufsmaturität	-0.04 (0.03)	-0.10 (0.02)***	-0.16 (0.02)***	0.05 (0.02)*	-0.57 (0.04)***	-0.14 (0.02)***
Kaufmännische Grundbildung/Detailhandel	-0.11 (0.04)*	-0.15 (0.03)***	-0.20 (0.03)***	0.11 (0.03)***	-0.55 (0.06)***	-0.08 (0.03)*
Schulische Aktivität (keine)						
Aktiv	0.05 (0.02)**	0.19 (0.01)***	0.27 (0.02)***	0.17 (0.01)***	0.23 (0.03)	0.27 (0.02)***
Sehr aktiv	0.17 (0.08)*	0.62 (0.05)***	0.83 (0.06)***	0.63 (0.05)***	0.74 (0.11)	0.94 (0.07)***
Fehlende Werte	-0.22 (0.10)*	-0.06 (0.04)	-0.08 (0.05)	0.00 (0.04)	-0.24 (0.09)**	-0.05 (0.05)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.02 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.05 (0.01)**	-0.09 (0.01)***	0.11 (0.02)***	-0.12 (0.01)***
Fehlende Werte	-0.12 (0.09)	0.00 (0.05)	-0.03 (0.06)	-0.02 (0.05)	0.17 (0.09)	-0.10 (0.06)
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.04 (0.04)	0.01 (0.02)
Über 19 Jahre		0.28 (0.02)***	0.10 (0.03)**	0.02 (0.02)	0.06 (0.05)	0.08 (0.03)**
Fehlende Werte		0.25 (0.03)***	0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	-0.08 (0.05)	0.02 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.22 (0.02)					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.10 (0.03)***	-0.09 (0.02)***	-0.05 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.14 (0.03)***	0.00 (0.02)
Fehlende Werte	-0.19 (0.05)***	-0.06 (0.03)	-0.03 (0.04)	-0.01 (0.03)	-0.06 (0.07)	0.02 (0.04)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.14 (0.02)				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.04 (0.19)	0.00 (0.00)

Fortsetzung der Tabelle 7.2

Klasse	0.02 (0.14)	0.01 (0.09)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)
Residuen	0.17 (0.41)	0.12 (0.36)	0.18 (0.43)	0.13 (0.36)	0.50 (0.71)	0.19 (0.44)
DIC	3615.9	3567.9	5081.6	3519.2	9581.9	5238.1
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Tabelle 7.3: Einfluss des sozialen und politischen Kapitals auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 3.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 3.2: Inst.-konventionelle Partizipation**	**Modell 3.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 3.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 3.5: Politischer Konsum**	**Modell 3.6: Online-Partizipation**
Fixed Effects	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.36 (0.07)	0.18 (0.05)	0.49 (0.06)	0.22 (0.05)	0.63 (0.10)	0.51 (0.06)
Vereinsaktivität (keine Aktivität)						
Sportverein	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.03 (0.01)*	-0.02 (0.02)	0.00 (0.01)
Kirchliche Organisation	0.01 (0.02)	-0.03 (0.01)*	-0.03 (0.02)	0.01 (0.01)	-0.02 (0.03)	-0.04 (0.02)*
Soziale Organisation	0.05 (0.02)*	0.09 (0.01)***	0.10 (0.02)	0.01 (0.01)	0.17 (0.03)***	-0.11 (0.02)
Kultureller Verein	0.01 (0.02)	0.06 (0.01)***	0.10 (0.01)***	0.05 (0.01)***	0.09 (0.03)***	0.06 (0.02)***
Interessenverband	0.07 (0.02)***	0.06 (0.02)***	0.02 (0.02)	0.07 (0.02)***	0.01 (0.03)	0.06 (0.02)***
Menschenrechtsorganisation	0.02 (0.02)	0.08 (0.02)***	0.09 (0.02)***	-0.02 (0.02)	0.06 (0.03)	0.05 (0.02)*
Umweltorganisation	0.00 (0.02)	0.08 (0.01)***	0.12 (0.02)***	0.00 (0.01)	0.24 (0.03)***	0.10 (0.02)
Politische Partei	0.09 (0.03)**	0.29 (0.07)***	0.41 (0.03)***	0.37 (0.02)***	0.11 (0.04)*	0.40 (0.03)***
Öffentlicher Dienst	-0.02 (0.10)	-0.05 (0.07)	-0.15 (0.08)	-0.10 (0.07)	0.14 (0.14)	-0.08 (0.08)
Vertrauen in politische Institutionen (kein Vertrauen)						
Wenig Vertrauen	0.01 (0.05)	0.12 (0.04)***	0.13 (0.04)**	0.02 (0.04)	0.19 (0.07)**	0.14 (0.04)**
Weder noch	0.11 (0.05)*	0.17 (0.03)***	0.19 (0.04)***	0.06 (0.03)	0.27 (0.07)***	0.19 (0.04)***
Viel Vertrauen	0.14 (0.05)**	0.22 (0.04)***	0.25 (0.04)***	0.07 (0.04)*	0.35 (0.07)***	0.23 (0.04)***
Sehr viel Vertrauen	0.13 (0.06)*	0.22 (0.04)***	0.25 (0.05)***	0.09 (0.04)*	0.29 (0.09)***	0.22 (0.05)***
Fehlende Werte	0.04 (0.06)	0.11 (0.04)**	0.13 (0.05)**	-0.01 (0.04)	0.22 (0.08)**	0.14 (0.05)**
Vertrauen in Ordnungsinstitutionen (kein Vertrauen)						
Wenig Vertrauen	-0.05 (0.04)	-0.07 (0.03)*	-0.07 (0.04)	-0.06 (0.03)	-0.06 (0.06)	0.00 (0.04)
Weder noch	-0.05 (0.04)	-0.13 (0.03)***	-0.21 (0.04)***	-0.06 (0.03)*	-0.17 (0.06)**	-0.07 (0.04)
Viel Vertrauen	-0.04 (0.04)	-0.15 (0.03)***	-0.24 (0.04)***	-0.07 (0.03)*	-0.23 (0.06)***	-0.10 (0.04)**
Sehr viel Vertrauen	-0.04 (0.05)	-0.15 (0.03)***	-0.28 (0.04)***	-0.05 (0.03)	-0.30 (0.07)***	-0.11 (0.04)
Fehlende Werte	-0.08 (0.07)	-0.19 (0.05)***	-0.30 (0.05)***	-0.03 (0.05)	-0.52 (0.09)***	-0.15 (0.06)
Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie (überhaupt nicht zufrieden)						
Eher unzufrieden	0.06 (0.08)	0.01 (0.05)	-0.05 (0.06)	-0.11 (0.05)*	0.00 (0.11)	-0.19 (0.07)**
Eher zufrieden	0.10 (0.08)	-0.01 (0.05)	-0.07 (0.06)	-0.11 (0.05)*	-0.01 (0.11)	-0.19 (0.06)**

Fortsetzung der Tabelle 7.3

Sehr zufrieden	0.13 (0.08)	0.01 (0.05)	-0.06 (0.06)	-0.12 (0.05)*	0.05 (0.11)	-0.17 (0.07)**
Fehlende Werte	-0.02 (0.08)	-0.14 (0.06)*	-0.23 (0.07)**	-0.14 (0.06)*	-0.24 (0.11)*	-0.34 (0.07)***
Zufriedenheit mit dem Bundesrat (überhaupt nicht zufrieden)						
Eher unzufrieden	0.00 (0.07)	-0.04 (0.06)	0.01 (0.06)	0.03 (0.05)	-0.02 (0.10)	-0.03 (0.06)
Eher zufrieden	-0.09 (0.07)	-0.14 (0.05)**	-0.09 (0.06)	-0.02 (0.05)	-0.02 (0.10)	-0.13 (0.06)
Sehr zufrieden	-0.08 (0.07)	-0.16 (0.05)**	-0.10 (0.06)	-0.05 (0.05)	-0.01 (0.10)	-0.12 (0.06)
Fehlende Werte	-0.15 (0.07)*	-0.14 (0.05)**	-0.09 (0.06)	-0.06 (0.05)	-0.03 (0.10)	-0.12 (0.06)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.01)	-0.03 (0.01)	-0.06 (0.01)***	0.11 (0.03)***	-0.09 (0.01)***
Fehlende Werte	-0.15 (0.08)	-0.13 (0.04)**	-0.23 (0.05)***	-0.15 (0.04)***	-0.02 (0.08)	-0.29 (0.05)***
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.01 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.06 (0.04)	0.00 (0.02)
Über 19 Jahre		0.22 (0.02)***	0.03 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.06 (0.05)	0.01 (0.03)
Fehlende Werte		0.26 (0.03)***	0.07 (0.03)*	0.01 (0.03)	0.07 (0.06)	0.05 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.20 (0.02)					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.09 (0.02)***	-0.07 (0.02)***	-0.02 (0.02)	0.03 (0.01)*	-0.09 (0.03)**	0.03 (0.02)
Fehlende Werte	-0.15 (0.05)**	-0.07 (0.03)*	-0.06 (0.04)	-0.02 (0.03)	-0.08 (0.07)	-0.02 (0.04)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.11 (0.02)				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.11)	0.01 (0.08)	0.02 (0.15)	0.00 (0.00)
Klasse	0.02 (0.14)	0.01 (0.09)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.05 (0.21)	0.01 (0.08)
Residuen	0.17 (0.41)	0.12 (0.34)	0.16 (0.40)	0.12 (0.35)	0.48 (0.69)	0.18 (0.43)
DIC	3393.1	2973.2	4485.3	3188.4	9408	4910.4
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Tabelle 7.4: Einfluss des politischen Engagements auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 4.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 4.2: Inst.-konventio-nelle Partizipation**	**Modell 4.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 4.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 4.5: Politischer Konsum**	**Modell 4.6: Online-Partizipation**
Fixed Effects	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.05 (0.06)	-0.12 (0.05)	0.14 (0.06)	0.05 (0.05)	0.12 (0.09)	0.07 (0.06)
Externe Wirksamkeit (tief)						
Mittel	0.07 (0.02)**	-0.01 (0.01)	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.01)	0.01 (0.03)	-0.02 (0.02)
Hoch	0.05 (0.02)*	0.02 (0.01)	0.00 (0.02)	0.00 (0.01)	0.08 (0.03)**	-0.01 (0.02)
Fehlende Werte	0.06 (0.05)	-0.02 (0.04)	-0.08 (0.05)	-0.02 (0.04)	-0.12 (0.08)	-0.09 (0.05)
Interne Wirksamkeit (tief)						
Mittel	0.02 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.02 (0.02)	-0.08 (0.03)**	-0.05 (0.02)**
Hoch	0.02 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.02 (0.02)	0.01 (0.01)	-0.05 (0.03)*	0.02 (0.02)
Fehlende Werte	-0.10 (0.04)*	-0.09 (0.03)**	-0.09 (0.03)**	-0.04 (0.03)	-0.13 (0.05)*	-0.06 (0.03)
Bürgerpflicht (tief)						
Mittel	0.07 (0.03)*	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.02 (0.04)	0.00 (0.02)
Hoch	0.12 (0.02)***	0.04 (0.02)	0.03 (0.02)	0.01 (0.02)	0.06 (0.03)	0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.05 (0.04)	-0.03 (0.03)	-0.05 (0.04)	0.02 (0.03)	-0.12 (0.06)	-0.02 (0.04)
Politisches Interesse (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	0.11 (0.04)**	0.03 (0.03)	0.04 (0.03)	-0.03 (0.03)	0.16 (0.06)**	0.03 (0.04)
Eher interessiert	0.22 (0.04)***	0.16 (0.03)***	0.20 (0.04)***	0.04 (0.03)	0.34 (0.06)***	0.19 (0.04)***
Sehr interessiert	0.27 (0.05)***	0.34 (0.04)***	0.43 (0.04)***	0.24 (0.04)	0.42 (0.07)***	0.44 (0.04)***
Fehlende Werte	0.17 (0.06)**	0.13 (0.04)**	0.16 (0.05)**	0.02 (0.04)	0.25 (0.08)**	0.09 (0.05)
Konsum politischer Nachrichten (nie)						
Seltener	-0.04 (0.05)	0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.00 (0.04)	0.04 (0.07)	0.01 (0.04)
Ein paar Mal pro Monat	0.01 (0.05)	0.05 (0.04)	0.04 (0.04)	0.02 (0.04)	0.12 (0.07)	0.06 (0.04)
Einmal pro Woche	-0.02 (0.05)	0.06 (0.04)	0.07 (0.04)	0.05 (0.04)	0.13 (0.07)	0.09 (0.04)*
Mehrmals pro Woche	0.01 (0.05)	0.11 (0.04)**	0.14 (0.04)**	0.12 (0.04)**	0.16 (0.07)*	0.19 (0.04)***
Täglich	0.02 (0.06)	0.19 (0.05)***	0.22 (0.05)***	0.28 (0.05)***	0.19 (0.09)*	0.21 (0.06)***
Fehlende Werte	-0.30 (0.12)*	-0.01 (0.06)	-0.01 (0.07)	0.01 (0.06)	-0.06 (0.12)	0.14 (0.08)*
Politisches Wissen	0.01 (0.01)	0.00 (0.00)	0.01 (0.00)	-0.01 (0.00)	0.06 (0.01)	0.02 (0.00)
Selbsteinschätzung politischer Kompetenz (weder noch)						

Fortsetzung der Tabelle 7.4

Überhaupt nicht kompetent	0.00 (0.03)	0.00 (0.02)	0.00 (0.03)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.04)	-0.04 (0.03)
Wenig kompetent	0.03 (0.03)	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)	0.02 (0.02)	0.03 (0.04)	-0.02 (0.02)
Eher kompetent	0.04 (0.03)	0.08 (0.02)***	0.11 (0.03)***	0.04 (0.02)	0.13 (0.05)**	0.09 (0.13)
Sehr kompetent	0.05 (0.05)	0.09 (0.04)**	0.14 (0.04)**	0.10 (0.04)**	0.12 (0.07)	0.14 (0.04)**
Fehlende Werte	-0.07 (0.06)	0.00 (0.04)	0.03 (0.04)	0.03 (0.04)	-0.05 (0.07)	-0.03 (0.04)
Parteinähe zu linken Parteien	0.04 (0.02)	0.18 (0.01)	0.26 (0.02)	0.02 (0.01)	0.38 (0.03)	0.20 (0.02)
Parteinähe zu rechten Parteien	0.09 (0.02)	0.01 (0.01)	-0.04 (0.02)	0.04 (0.01)	-0.09 (0.03)	0.02 (0.02)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	0.01 (0.02)	0.02 (0.01)	0.01 (0.01)	-0.05 (0.01)***	0.20 (0.03)***	-0.03 (0.01)*
Fehlende Werte	-0.16 (0.08)*	-0.02 (0.04)	-0.07 (0.05)	-0.05 (0.04)	0.18 (0.08)**	-0.13 (0.05)**
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.15 (0.02)***	-0.01 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.08 (0.04)*	-0.01 (0.02)
Über 19 Jahre		0.25 (0.02)***	0.06 (0.03)*	0.02 (0.02)	-0.03 (0.04)	0.04 (0.03)
Fehlende Werte		0.24 (0.03)***	0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.05)	0.00 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.22 (0.02)					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.06 (0.02)*	-0.06 (0.02)***	-0.02 (0.02)	0.03 (0.01)*	-0.08 (0.03)**	0.05 (0.02)
Fehlende Werte	-0.12 (0.05)*	0.00 (0.03)	0.03 (0.04)	0.03 (0.03)	0.06 (0.06)	0.09 (0.04)*
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.13 (0.02)				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.10)	0.01 (0.09)	0.00 (0.00)	0.00 (0.06)
Klasse	0.02 (0.14)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.05 (0.22)	0.00 (0.00)
Residuen	0.16 (0.39)	0.12 (0.34)	0.17 (0.41)	0.12 (0.35)	0.47 (0.68)	0.18 (0.42)
DIC	3210.3	3071.2	4576.6	3256.5	9233	4710.6
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

funde wurden teilweise schon angesprochen. Einerseits ist es nach wie vor so, dass Jugendliche, welche ein Gymnasium besuchen tendenziell aus bildungsnäheren Elternhäusern kommen als jene, welche eine berufliche Grundbildung absolvieren. Wie die beiden Grafiken in Abbildung 7.1 und 7.2 zeigen, ist dies auch im vorliegenden Sample der Fall. Da der Bildung als Prädiktor politischer Partizipation in der Literatur eine grosse Bedeutung zugesprochen wird, kann vermutet werden, dass das Elternhaus – genauer der Bildungsgrad der Eltern – durchaus eine Rolle spielt, was die Wahrscheinlichkeit betrifft, ob sich das Kind politisch engagiert oder nicht. Da aber nicht nur die Ausbildung per se, sondern viel mehr die damit in Verbindung gebrachten Fertigkeiten und Verhaltensweisen schlussendlich darüber entscheiden, ob jemand aktiv wird oder nicht, wird sich anhand der Ergebnisse zum Ressourcenbündel „Rekrutierung und soziales Umfeld" zeigen, inwiefern die Eltern das politische Verhalten der Jugendlichen beeinflussen (siehe Kapitel 3.1.4). Andererseits könnte der Unterschied auch darin liegen, dass Lehrlinge, die Schule und berufliche Ausbildung unter einen Hut bringen müssen, schlicht weniger Zeit und Energie für politische Aktivitäten haben als Gymnasiasten. Dies würde auch die geringe Differenz im Hinblick auf die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung erklären, die vergleichsweise weniger zeitintensiv ist als andere Partizipationsformen. Da aber keine Frage nach dem Ausmass an Freizeit, welche den jungen Erwachsenen nebst den mit der Ausbildung in Verbindung stehenden Aufgaben gestellt wurde, lässt sich diese These nicht weiter überprüfen.

7.1.3 Sozial- und politisches Kapital

Im nächsten Abschnitt richtet sich der Fokus auf Ressourcen, welche in der Literatur häufig als Sozial- oder politisches Kapitel bezeichnet werden. Es handelt sich dabei um das Engagement in verschiedenen gesellschaftlichen Netzwerken wie auch um soziale Normen und das Vertrauen, Faktoren, welche sich gemäss verschiedenen Autoren schliesslich auch positiv auf die Bereitschaft der Beteiligung an politischen Aktivitäten auswirken (Coleman 1988: S98; Claibourn/Martin 2000: 268; Putnam 1993, 1995) (vgl. Kapitel 3.1.2). Für die vorliegende Studie werden einerseits die Einbindung in verschiedene Vereine und Organisationen, andererseits das Vertrauen und die Zufriedenheit mit politischen Institutionen einbezogen resp. auf ihre Wirkungskraft in Bezug auf das politische Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen getestet.

Konventionelle Partizipation

Ein erster Blick auf Tabelle 7.3, welche die Ergebnisse für das Ressourcenbündel „Soziales und politisches Kapital" zusammenfassen, lässt erkennen, dass dieses die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung augenscheinlich nur in geringem Masse beeinflusst. Von den berücksichtigten Indikatoren zur Vereinsaktivität wirkt sich lediglich das Engagement in sozialen Organisationen, Interessenverbänden und politischen Parteien signifikant auf die Bereitschaft der Partizipation aus. Am meisten überraschen mag der geringe Effekt der Aktivität in einer politischen Organisation. Zwar ist zu berücksichtigen,

dass von den über 4'000 untersuchten Jugendlichen nur ein geringer Teil in einer Partei aktiv ist, trotzdem ist anzunehmen, dass gerade jene jungen Erwachsenen sich konventionell stark engagieren. Was hingegen wenig überrascht, ist die positive Wirkung des Vertrauens in politische Institutionen. Wer diesen Vertrauen schenkt, wird sich konsequenterweise auch eher mittels dieser Möglichkeiten ins politische Geschehen einbringen als Personen, welche dem politischen System der Schweiz skeptisch gegenüber stehen.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Im Gegensatz zur konventionellen Partizipation hat das Engagement in sozialen Organisationen insgesamt, mehr oder weniger unabhängig von der Art der Vereinigung, einen stark signifikanten und – mit einer Ausnahme[209] – positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, sich institutionell-konventionell zu beteiligen. Lediglich das Engagement in Sportvereinen sowie im Öffentlichen Dienst erweist sich als irrelevant. Ruft man sich ins Gedächtnis, welche Formen der Partizipation unter dem Begriff Institutionell-konventionell subsumiert werden, liegt die Erklärung der fast durchwegs stark positiven Wirkung sozialen Engagements nahe. So werden politische Kampagnen wie Initiativen oder Referenden oftmals von sozialen Organisation und/oder politischen Parteien initiiert oder zumindest mitgetragen, sprich Mitglieder dieser Vereinigungen werden sich mutmasslich verstärkt daran beteiligen. Ähnlich wie bei der konventionellen Partizipation handelt es sich auch hierbei um stark institutionalisierte Formen der Partizipation, wie der Name schon sagt. Entsprechend lässt sich erklären, dass es sich beim Vertrauen in politische Institutionen wiederum um einen starken Prädiktor handelt. Wer über viel resp. sehr viel Vertrauen verfügt, beteiligt sich denn auch mit klar höherer Wahrscheinlichkeit als Jugendliche, die dem politischen System misstrauen. Gleichzeitig wirkt sich das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen, also in die Armee, Polizei oder Justiz, auf hohem Signifikanzniveau negativ aus. Das heisst, wer der Exekutive wie auch Legislative sein Vertrauen ausspricht, hingegen den die Judikative repräsentierenden Institutionen skeptisch gegenübersteht, beteiligt sich mit grosser Wahrscheinlichkeit auf institutionell-konventionelle Art und Weise. Interessant ist nun aber der gleichzeitig negative Effekt der Zufriedenheit mit dem Bundesrat. Junge Erwachsene beteiligen sich nämlich gemäss der Ergebnisse weniger häufig anhand dieser Partizipationsform, wenn sie den politischen Institutionen zwar Vertrauen entgegenbringen, sich aber gleichzeitig mit der Arbeit des Bundesrates unzufrieden zeigen und entsprechend via Unterstützung politischer Kampagnen am politischen Entscheidungsprozess mitwirken möchten. Daraus folgt, dass Unzufriedenheit und Vertrauen sich im Hinblick auf diese Form der Partizipation nicht unbedingt widersprechen müssen.

[209] Der Effekt des Engagements in kirchlichen Organisationen ist negativ und nur auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant, allerdings mit einem Koeffizienten von -0.03 auch nur sehr gering.

Unkonventionelle Partizipation

Was die Beteiligung an unkonventionellen Beteiligungsformen betrifft, zeigt sich in Bezug auf den Einfluss der Vereinsaktivität wie auch des Vertrauens in politische und Ordnungsinstitutionen ein ähnliches Bild. Zwar erweist sich das soziale Engagement lediglich in der Hälfte der einbezogenen Organisationen als signifikant, dafür weisen die Koeffizienten insbesondere für die Mitwirkung in politischen Parteien auf einen starken und hoch signifikanten Zusammenhang hin. Wie schon zuvor wirkt sich das Vertrauen in politische Institutionen auch auf unkonventionelle Aktivitäten positiv aus, wohingegen der Effekt in Bezug auf das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen wiederum negativ ausfällt. Wer Polizei, Armee und Justiz viel Vertrauen schenkt, beteiligt sich mit klar höherer Wahrscheinlichkeit auf diese Art und Weise. Denkt man an die Bilder aus Ägypten, der Ukraine oder Russland, welche in der jüngeren Vergangenheit über die Medien verbreitet wurden, werden Protestaktionen wie die Teilnahme an Demonstrationen oder das Tragen politischer Botschaften oftmals fast automatisch mit Unzufriedenheit oder Misstrauen gegenüber dem politischen System oder den machthabenden Politikern in Verbindung gebracht. Dass dies in etablierten Demokratien längst nicht mehr der Fall ist, wurde in der Literatur vielfach besprochen (vgl. bspw. Norris 2004 oder Norris et al. 2006). Die Ergebnisse widerspiegeln dies denn auch. Nebst der bereits beschriebenen positiven Wirkung des Vertrauens in politische Institutionen zeigt sich das Fehlen eines solchen Zusammenhangs denn auch im ausbleibenden Effekt der Indikatoren zur Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie und dem Bundesrat. In Anlehnung an die Untersuchung von Rothenbühler et al. (2012) kann daher vielmehr angenommen werden, dass unkonventionelle Beteiligungsformen das Repertoire an Möglichkeiten, die eigenen politischen Überzeugungen anzubringen, erweitern und tendenziell von insgesamt bereits politisch interessierteren und aktiveren Jugendlichen ausgeübt werden.

Politikernahe Partizipation

Auch im Hinblick auf die politikernahe Partizipation ist das Engagement in sozialen Netzwerken durchaus von Bedeutung. Sogar die Mitwirkung in einem Sportklub erweist sich als partizipationsfördernd, wenn auch der Effekt gering ist. Demgegenüber ist die Wirkung parteipolitischer Aktivitäten um ein Vielfaches höher. Dieses Ergebnis mag weniger überraschen, insofern als junge Erwachsenen, welche entweder einer Partei angehören oder regelmässig deren Veranstaltungen besuchen, regelmässig mit Politikerinnen und Politikern in Kontakt kommen, ihnen diese Form der Beteiligung also vertrauter ist. Im Vergleich dazu spielt das Vertrauen sowohl in politische wie auch Ordnungsinstitutionen eine eher untergeordnete Rolle, wenn es um die Erklärung geht, warum sich Jugendliche auf diese Art und Weise politisch engagieren. Zwar deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich grosses Vertrauen in die Schweizer Institutionen positiv auf die Beteiligungswahrscheinlichkeit auswirkt, allerdings sind die Zusammenhänge um einiges geringer und weniger signifikant als für die anderen Partizipationsformen. Gleiches gilt auch für das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen. Wiederum ist die Beziehung zwischen Vertrauen und Partizipation negativer Natur, allerdings nur im Hinblick auf die Kate-

gorien „weder viel noch wenig Vertrauen“ und „viel Vertrauen“ leicht signifikant. Das überraschendste Ergebnis dieses Modells ist vielleicht der negative Effekt des Indikators zur Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie, auch wenn die Koeffizienten nur schwach signifikant sind. Dementsprechend beteiligen sich junge Erwachsene, die sich von der Schweizer Demokratie ernüchtert zeigen, wahrscheinlicher an politikernahen Formen politischer Aktivität als Zufriedene.

Politischer Konsum

In Bezug auf den fünften Partizipationstyp, den politischen Konsum, lässt sich aufgrund der Natur der Beteiligungsform erwarten, dass das zivilgesellschaftliche Engagement in sozialen Netzwerken durchaus eine grosse Rolle spielen kann, da sich diese oftmals stark für ethische wie auch umweltbezogene Anliegen einsetzen. Dies wird durch die Ergebnisse mindestens teilweise bestätigt. So erweist sich die Aktivität in sozialen und Umweltorganisationen als starker Prädiktor, wohingegen parteipolitisches Engagement vergleichsweise von geringer Bedeutung ist. Auch das Vertrauen in politische wie auch Ordnungsinstitutionen scheint für die Form der Beteiligung von grosser Wichtigkeit. Wer politischen Institutionen viel Vertrauen schenkt, übt deutlich eher einen Boy- oder Buykott aus als ein junger Erwachsener ohne Vertrauen. Genau umgekehrt ist der Zusammenhang in Bezug auf das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen. Hier liegt die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung um einen Drittel tiefer, wenn Ordnungsinstitutionen grosses Vertrauen entgegengebracht wird, als wenn kein Vertrauen vorhanden ist.

Online-Partizipation

Als letztes richtet sich das Augenmerk auf den Einfluss sozialen und politischen Kapitals bezüglich politischen Engagements via Internet. Auch hier erhöht soziales Engagement die Partizipationswahrscheinlichkeit, wobei wiederum parteipolitische Aktivität der stärkste Prädiktor ist. Wie auch für die anderen Partizipationsformen beobachtbar, fördert das Vertrauen in politische Institutionen die Partizipationswahrscheinlichkeit, wohingegen Vertrauen in Ordnungsinstitutionen den gegenteiligen Effekt ausübt. Schliesslich wirkt sich die Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie ähnlich wie in Bezug auf die politikernahe Beteiligung negativ auf die Online-Partizipation aus, wobei der Zusammenhang in diesem Fall leicht stärker und auf dem 1-Prozent-Niveau signifikant ist.

Diskussion

Die Modellschätzungen in Bezug auf den Einfluss sozialen und politischen Kapitals auf die verschiedenen Partizipationsformen ergeben, dass Vertrauen in verschiedene Institutionen fast durchwegs die Partizipationswahrscheinlichkeit beeinflusst. Dabei übt das Vertrauen in die politischen Vertreter auf

nationaler wie kantonaler Ebene eine partizipationsfördernde Wirkung aus, wohingegen junge Menschen, die den Ordnungsinstitutionen grosses Vertrauen entgegenbringen, sich mit geringer Wahrscheinlichkeit an den meisten einbezogenen Partizipationsformen beteiligen. Dies legt einerseits die Vermutung nahe, dass junge Erwachsene mit grossem Vertrauen in die politischen Institutionen eher politisch aktiv sind, in der Hoffnung, dass ihre so eingebrachten Anliegen von den Entscheidungsträgern auch gehört und aufgenommen werden. Andererseits scheint Vertrauen in Institutionen, welche für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Recht zuständig sind, die Notwendigkeit der eigenen Beteiligung am politischen Prozess zu verringern. Einzig die beiden Partizipationsformen, welche eigentlichen am ehesten mit den untersuchten politischen Institutionen in Verbindung gebracht werden, nämlich die Abstimmungs- und Wahlbeteiligung sowie politikernahe Aktivitäten, scheinen um einiges weniger vom Vertrauen in Parlament, Bundesrat und Parteien beeinflusst zu werden. Ähnliches lässt sich auch in puncto Vertrauen in Ordnungsinstitutionen feststellen. Wo junge Erwachsene, die Polizei, Armee und Justiz grosses Vertrauen entgegenbringen, signifikant weniger wahrscheinlich an vier der sechs Beteiligungsarten partizipieren, fallen die Effekte für das Engagement im konventionellen resp. politikernahen Rahmen zwar ebenfalls negativ aus. In ersterem Fall bleiben diese aber über dem 5-Prozent-Signifikanz-Niveau, in letzterem erweisen sich lediglich die Kategorien „weder noch“ sowie „viel Vertrauen“ als relevant. Daraus lässt sich schliessen, dass Vertrauen – gerade was die elektorale Beteiligung betrifft – lediglich eine untergeordnete Rolle spielt und viel eher aus Bürgerpflichtgefühlen oder anderen Motiven der Gang an die Urne angetreten wird. Ob und wie stark solche Überlegungen zutreffen, wird sich in den folgenden Modellen zeigen.

Ein letzter Blick auf die Ergebnisse in Tabelle 7.4 zeigt, dass das Ressourcenbündel „Sozial- und politisches Kapital“ gemäss der DIC-Werte die institutionell-konventionelle Beteiligung im Vergleich zu den übrigen Partizipationsformen wie auch zum Einfluss der übrigen Ressourcenformen auf diese Form der politischen Beteiligung recht gut erklärt. Gegenüber den vorangegangenen Modellen bieten die Indikatoren sozialen und politischen Kapitals aber auch im Hinblick auf die übrigen Aktivitäten grössere Erklärungskraft.

7.1.4 Politisches Engagement

Unter dem Stichwort „Politisches Engagement“ finden sich einige in der Literatur immer wieder hervorgehobene Prädiktoren politischer Mitwirkung. Insbesondere dem politischen Interesse wird dabei grosse Bedeutung zu gesprochen, wenn es darum geht, das politische Verhalten von Individuen zu erklären (u.a. Kaase/Marsh 1979: 30; Kriesi 2005; Quintelier 2010: 145; Freitag 1996; Inglehart 1998; Van Deth 2001; Verba et al. 1995, 2001). Zu den hierunter berücksichtigten kognitiven Konzepte, welchen eine positive Wirkung auf die Partizipationsbereitschaft zugesprochen wird, zählen folgende Faktoren: die persönliche Wahrnehmung, wie effektiv die eigene politische Handlung auch tatsächlich ist; ein gewisses Gefühl, dass die Beteiligung am politischen Prozess eine Bürgerpflicht darstellt; das Ausmass an politischen Informationen, gemessen über den Konsum politischer Nachrichten; das Wis-

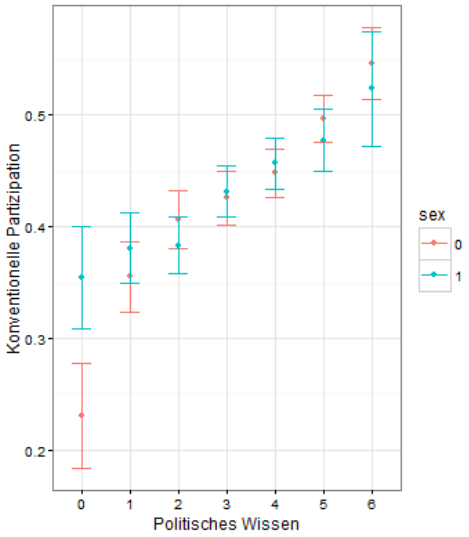
sen über politische Fakten und Zusammenhänge; sowie die Identifikation mit einer oder mehreren politischen Parteien, wobei für letzteren Prädiktor zwischen der Nähe zu linken und zu rechten Parteien unterschieden wird.

Konventionelle Partizipation

Wie das Modell 4.1 in Tabelle 7.4 illustriert, beeinflussen fünf der beschriebenen Indikatoren politischen Engagements die Wahl- resp. Abstimmungsbeteiligung positiv. Erstens handelt es sich dabei um die so genannte externe Wirksamkeit, also die Empfindung, inwiefern die durch die politische Bildung eingebrachten Anliegen seitens der gewählten Politiker oder auch der Verwaltung wahrgenommen und auch berücksichtigt werden. Wer also annimmt, dass die eigene Stimme auch tatsächlich einen Einfluss auf den politischen Prozess hat, wird eher an die Urne gehen, als wenn diese Überzeugung nicht vorhanden ist. Allerdings ist der Effekt eher gering und für jene, welche über ein starkes Wirksamkeitsempfinden verfügen, nur auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant. Weiter oben wurde bereits vermutet, dass das als Bürgerpflicht bezeichnete Gefühl, also die Annahme, dass die Teilhabe am politischen Entscheidungsprozess einen „guten" Bürger ausmacht, insbesondere die Beteiligung an so genannt konventionellen Formen politischer Partizipation positiv beeinflusst. Die Ergebnisse bekräftigen diese Vermutung denn auch. Wer über ein starkes Bürgerpflichtgefühl verfügt, beteiligt sich um einiges wahrscheinlicher als jene jungen Erwachsenen, welche die politische Partizipation nicht als Pflicht eines gewissenhaften Bürgers betrachten. Ebenfalls wie erwartet verhält es sich mit dem Effekt politischen Interesses auf die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung. Mit zunehmendem Interesse am „Politischen" steigt die Wahrscheinlichkeit, den Gang an die Urne anzutreten, wobei sehr interessierte Schülerinnen und Schüler fast dreimal wahrscheinlicher an Wahlen und Abstimmungen teilnehmen als ihre wenig bis gar nicht interessierten Kolleginnen und Kollegen. Angesichts der Tatsache, dass Parteien bei dieser Art der Partizipation eine wichtige Rolle spielen – einerseits kandidieren hauptsächlich Parteimitglieder für die verschiedenen politischen Gremien, andererseits werden politische Initiativen und Referenden häufig seitens politischer Organisationen initiiert resp. ergriffen – überrascht es nicht, dass die Nähe zu einer Partei das Wahl- und Abstimmungsverhalten ebenfalls positiv beeinflussen. Allerdings deuten die geschätzten Koeffizienten darauf hin, dass Jugendliche, welche sich rechtsgerichteten Parteien nahefühlen, mit grösserer Wahrscheinlichkeit wählen und abstimmen als jene, die linken Parteien nahestehen. Zwar sind die Effekte in beiden Fällen nicht überaus stark, aber nur im Falle der Identifikation mit rechten Parteien auf hohem Niveau signifikant. Es scheint, dass rechte Parteien Jugendliche besser mobilisieren können, was diese Form politischer Aktivität betrifft. Als irrelevant erweisen sich demgegenüber der Konsum politischer Nachrichten über verschiedene Medienformen wie auch das politische Wissen und die Einschätzung davon, wie kompetent sich junge Erwachsene in Bezug auf das politische Geschehen fühlen. Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass weder umfassende Kenntnisse über das politische System noch politische Informationen eine Voraussetzung für die elektorale Beteiligung sind, und stellen damit die vielfach geäusserten Forderungen nach mehr politi-

scher Bildung zur Erhöhung der Wahl- und Stimmbeteiligung in Frage. Immerhin deuten die Ergebnisse einer zusätzlichen Interaktionsanalyse darauf hin, dass das politische Wissen die Partizipationsbereitschaft wenigstens indirekt beeinflusst. Es zeigt sich nämlich, dass sich das politische Wissen auf die Partizipationsbereitschaft junger Männer stärker positiv auswirkt, als dies für junge Frauen der Fall ist. Beteiligen sich letztere bei tiefen Wissensstand noch mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit als ihre männlichen Mitschüler, dreht sich dieser Effekt mit zunehmendem Wissen um (vgl. Abbildung 7.3). Dieser Befund bekräftigt denn auch die in These 4.3 aufgestellte Vermutung.[210]

Abbildung 7.3: Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und dem politischen Wissen im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem politischen Wissen (0=keine Antwort im Wissenstest korrekt beantwortet, 6=alle Fragen im Wissenstest korrekt beantwortet) und dem Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich) im Hinblick auf die konventionelle Partizipation.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Die Resultate des Regressionsmodells zur institutionell-konventionellen Partizipation veranschaulichen, dass auch hier das politische Interesse ein starker Prädiktor darstellt, wobei ein sehr hohes Interesse die Beteiligungswahrscheinlichkeit – im Vergleich zu sehr tiefem politischen Interesse – um einen Drittel erhöht. Ebenfalls positiv wirkt sich der häufige Konsum politischer Nachrichten aus. Insbesondere wer sich täglich in Zeitungen, Radio, Fernsehen oder im Internet über das politische Geschehen im In- und Ausland informiert, unterschreibt eher Initiativen und Referenden resp. sammelt selber Unterschriften oder spendet für politische Kampagnen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die in

[210] Dieselben Interaktionsanalysen wurden auch für die weiteren fünf Partizipationsformen durchgeführt, wobei sich meist ein ähnliches Bild ergibt. Allerdings erweisen sich die Effekte durchwegs sowohl als sehr gering und als statistisch irrelevant.

den Medien verbreiteten Informationen zu eben solchen Aktionen und Kampagnen Jugendliche dazu bewegen können, sich ebenfalls daran zu beteiligen. Darüber hinaus scheint für die Entscheidung, auf diese Art und Weise politisch aktiv zu werden, auch die persönliche Einschätzung der für politisches Engagement notwendigen Kompetenzen eine Rolle zu spielen. Wer sich eher oder sehr kompetent fühlt beteiligt sich nämlich mit signifikant grösserer Wahrscheinlichkeit, wenn auch die Stärke des Zusammenhangs im Vergleich zu beispielsweise dem Effekt politischen Wissens eher gering ausfällt. Als ebenfalls auf hohem Niveau signifikant erweist sich die Wirkung der Identifikation mit linken Parteien. Da von jungen Erwachsenen initiierte politische Aktionen in der Schweiz vermehrt mit dem linken Parteispektrum, allen voran den Jungsozialisten (JUSO), in Verbindung gebracht werden, überrascht dieser Zusammenhang nicht allzu sehr (vgl. Freitag et al. 2003; Wagschal/Obinger 2000). Alle weiteren dem politischen Engagement zugeordneten Ressourcen erweisen sich als insignifikant, haben augenscheinlich keinen Einfluss auf die Beteiligung an institutionell-konventionellen Aktivitäten.

Unkonventionelle Partizipation

Im Hinblick auf die dritte einbezogene Form politischer Beteiligung zeigt sich ein ähnliches Bild. Wiederum stellt das politische Interesse ein starker Prädiktor dar. Wer politisch eher oder sehr interessiert ist, engagiert sich deutlich wahrscheinlicher im Rahmen so genannt unkonventioneller Aktivitäten. Auch der häufige Konsum von Nachrichten steht in einem positiven Zusammenhang mit der Beteiligung an Demonstrationen oder politischen Veranstaltungen resp. dem Tragen politischer Botschaften. Gleiches gilt für die Selbsteinschätzung der politischen Kompetenz, wobei sich jene jungen Erwachsenen, die sich als eher resp. sehr kompetent erachten, was das politische Geschehen betrifft, beteiligen sich vermehrt auf diese Art und Weise als Jugendliche, die sich in der politischen Welt eher auf verlorenem Posten sehen. Wer zudem politisch linken Parteien nahesteht, engagiert sich viel eher auf unkonventionelle Art und Weise. Die bekräftigt die klassische Annahme der Literatur zu sozialen Bewegungen und Protesten, nämlich dass politische Formen der Beteiligung ausserhalb des institutionalisierten Rahmens verstärkt von ideologisch links eingestellten Personen ausgeübt werden (Gundelach 1995). Die Identifikation mit rechten Parteien wirkt sich hingegen, wenn auch nur gering, negativ auf die Partizipationswahrscheinlichkeit aus. Ebenfalls einen geringen und statistisch nur schwach signifikanten Effekt lässt sich in Bezug auf die so genannte interne politische Efficacy feststellen. Jugendliche, welche ihre eigenen Kompetenzen in Bezug auf eine wirksame politische Partizipation weder als besonders gering noch besonders hoch einschätzen, beteiligen sich leicht weniger wahrscheinlich als junge Erwachsene, die ihre politische Effektivität als sehr gering erachten.

Politikernahe Partizipation

Im Gegensatz zu allen anderen Partizipationsformen wirkt sich nur sehr hohes politisches Interesse signifikant auf die Wahrscheinlichkeit, sich politikernah zu beteiligen, aus. Dieses Ergebnis legt nahe,

dass diese Beteiligungsarten mehr als nur eine gewisse Präferenz für politische Themen, Ereignisse etc. voraussetzt. Es scheint also, dass besonders jene Jugendliche, die sich in ihrem Alltag stark mit der Politik auseinandersetzen, mit grösserer Wahrscheinlichkeit Gemeindeversammlungen oder Jugendsessionen besuchen oder Politiker direkt kontaktieren, als junge Erwachsene, die sich nur gelegentlich in der politischen Sphäre bewegen. Ein Blick auf die Häufigkeitsverteilungen der einzelnen politikernahen Partizipationsformen bestätigt diese These allerdings nicht. Prozentual gesehen ist die Beteiligung an diesen Aktivitäten unter denjenigen Jugendlichen am höchsten, die an Politik interessiert sind. Einen positiven Effekt hat wiederum der regelmässige Konsum politischer Nachrichten. Wer sich via Medien täglich über das politische Geschehen informiert, beteiligt sich um fast dreimal eher als junge Erwachsene, die keine Nachrichten lesen, hören oder sehen. Schliesslich wirkt sich auch ein hohes Selbstkompetenzgefühl gegenüber politischen Themen partizipationsfördernd aus, zwar etwas geringer, aber immerhin auf dem 1-Prozent-Signifkanz-Niveau. Wo sich vor allem Jugendliche, die sich linken Parteien verbunden fühlen, an den beiden zuvor besprochenen Partizipationsformen beteiligen, scheint hier die Nähe zu rechten Parteien von grösserer Bedeutung zu sein. Folglich präferieren ideologisch eher rechts eingestellte junge Erwachsene jene Partizipationsformen, bei welchen sie stärker mit Politikern in Kontakt treten können. Allerdings ist der Effekt weniger stark als noch zuvor für den Prädiktor politischer Nähe zu linken Parteien. Die weiteren Indikatoren erweisen sich hingegen als nicht signifikant.

Politischer Konsum

Die Entscheidung, bestimmte Waren oder Handlungsweisen bewusst zu meiden resp. zu unterstützen, scheint einmal mehr massgeblich vom politischen Interesse beeinflusst zu werden. Sogar bei geringem politischem Interesse steigt die Partizipationswahrscheinlichkeit leicht an. Ähnlich wie zuvor erhöht sich diese auch dann, wenn Nachrichten in den Medien regelmässig verfolgt werden. Allerdings sind die Effekte weniger signifikant als noch zuvor im Hinblick auf die übrigen politischen Aktivitäten – mit Ausnahme der Wahl- und Abstimmungsbeteiligung. Da der politische Konsum – wie frühere Beispiele wie der Shell-Boykott von 1995 oder der Boykott gegen Nokia im Jahre 2008 zeigen[211] – regelmässig aus aktuellem Anlass ins Leben gerufen wird, unter anderem infolge von Berichten in den Medien, hätte ein stärkerer Zusammenhang vermutet werden können. Schliesslich erweisen sich auch die Einschätzung, recht kompetent im Hinblick auf politische Themen zu sein, sowie die Nähe zu linken wie auch zu rechten Parteien als relevante Prädiktoren politischen Konsums. Besonders stark fällt dabei der Effekt für die Nähe zu linken Parteien aus. Folglich üben Sympathisanten und Sympathisantinnen von Parteien im linken Spektrum diese Art der politischen Aktivität viel eher aus als Jugendli-

[211] Beim Shell-Boykott verweigerten vor allem Konsumenten aus Deutschland und Holland die Benutzung von Shell-Tankstellen aufgrund der geplanten Versenkung der Ölplattform Brent Spar ins Meer (http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9198944.html). Im Falle der finnischen Firma Nokia wurde insbesondere in Deutschland zum Boykott aufgerufen, als Pläne des Unternehmens bekannt wurden, eine ihrer Produktionsanlagen in Deutschland zu schliessen und nach Osteuropa auszulagern (http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/nokia-boykott-der-populisten-1516310.html).

che, die der Mitte oder gar keiner Partei nahestehen. Demgegenüber ist der Zusammenhang zwischen der Nähe zu rechten Parteien und der Wahrscheinlichkeit politischen Konsums negativ. Es scheint, dass diese Partizipationsform insbesondere zum Repertoire linker Parteien gezählt werden kann, eine Erkenntnis, zu welcher bereits frühere Studien wie beispielsweise eine Untersuchung zum politischen Konsumverhalten in Schweden gekommen sind (vgl. u.a. Micheletti/Stolle 2004: 145ff.; Stolle/Micheletti 2005). Anders als im Hinblick auf die meisten hier untersuchten Partizipationsformen[212] spielt die Überzeugung, dass die eigenen politischen Handlungen auch Gehör finden resp. man sich als ausreichend kompetent hinsichtlich politischer Handlungen fühlt, eine Rolle, wenn auch die Zusammenhänge relativ gering ausfallen. Dabei hat ein so genanntes externes Wirksamkeitsempfinden einen positiven, die interne Efficacy hingegen einen negativen Effekt. Ersteres Resultat kann insofern relativ einfach erklärt werden, als Personen, welche von der Wirksamkeit des Boy- oder Buykotts überzeugt sind, mit grösserer Wahrscheinlichkeit ethisch oder politisch motiviert konsumieren. In Bezug auf die negative Wirkung interner Efficacy könnte vermutet werden, dass diese Form politischer Mitsprache gerade aufgrund der relativ einfachen Durchführung eher junge Erwachsene anspricht, die sich im Hinblick auf das persönliche Handeln als wenig kompetent einschätzen. Schliesslich erweist sich das politische Wissen, über das die Schülerinnen und Schüler gemäss dem in der Umfrage durchgeführten Wissenstest verfügen, erstmals als signifikant. Die Stärke des Zusammenhangs ist zwar nicht sehr hoch, aber auf dem 0.1-Prozent-Niveau signifikant. Dies legt die Vermutung nahe, dass der politische Konsum nicht nur eine einfache – und entsprechend vergleichsweise häufig ausgeübte – Art und Weise ist, die eigenen politischen Präferenzen einzubringen, sondern vielmehr auch das Wissen über politische Abläufe, Aktualitäten und Zusammenhänge eine Rolle spielt. Es könnte also sein, dass der Nachrichtenkonsum alleine nicht ausreicht, sondern auch ein gewisser Grad an Wissen über die politische Sphäre notwendig ist, um schliesslich bewusst Produkte zu kaufen oder zu meiden. Allerdings ergibt eine zusätzliche Interaktionsanalyse, dass sich der Effekt, der sich aus dem Konsum politischer Nachrichten ergibt, auch mit steigendem politischem Wissen nicht verändert.

Online-Partizipation

Wenig überraschend steigt die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung über die virtuellen Netzwerke oder andere Möglichkeiten, welche das Internet im Hinblick auf die Einbringung politischer Überzeugungen mit sich bringt, wiederum mit zunehmendem politischem Interesse. Nebst diesem erwarteten Zusammenhang erweist sich die Häufigkeit, mit der ein junger Mensch die Nachrichten verfolgt, ebenso als starker Prädiktor. Angesichts der Art der Beteiligung, die einen Internetzugang und entsprechendes technisches Equipment voraussetzt, kann vermutet werden, dass dabei das Internet eine besonders wichtige Informationsquelle darstellt. Diese Annahme wird denn auch anhand der Ergebnisse zum Einfluss des Ressourcenbündels Rekrutierung und Umfeld, welches im folgenden Unterkapitel behandelt wird, bekräftigt. Darüber hinaus lässt sich mutmassen, dass bei häufiger Konsultierung von Onli-

[212] Vgl. Tabelle 7.4 zu den Modellschätzungen der anderen Partizipationsformen.

ne-Medien und einer gewissen Affinität gegenüber dem World Wide Web die von den Medien zur Verfügung gestellte Möglichkeiten[213] eher ergriffen werden, als wenn das Internet kaum oder hauptsächlich zu Vergnügungszwecken genutzt wird. Nebst diesen beiden Indikatoren kann wiederum ein starker Zusammenhang zwischen der Nähe zu linken Parteien und der webbasierten Partizipation festgestellt werden. Dies widerspiegelt Erkenntnisse weiterer Studien zur unterschiedlichen Nutzung des Internets je nach politisch-ideologischer Einstellung. Benkler und Shaw (2010) konnten in ihrer Untersuchung zum Verhalten in Blogs beispielsweise zeigen, dass links-ausgerichtete Blogs stärker auf die Users und deren Mitsprachemöglichkeiten ausgerichtet sind, deren Artikel oftmals länger sind und öfter kommentiert sowie Blogs stärker zu Mobilisierungs- und Diskussionszwecken genutzt werden. Auch eine Studie zur Online-Beteiligung in Italien kommt zum Schluss, dass sich Personen, welche sich ideologisch links verorten, vermehrt via Internet am politischen Leben partizipieren (Vaccari 2012: 152f.). Wie im Falle des politischen Konsums deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche, die die eigenen politischen Aktivitäten als weder sehr effektiv noch gänzlich unwirksam einschätzen, sich leicht weniger wahrscheinlich übers Internet beteiligen als Personen ohne jegliches Wirksamkeitsempfinden. Der positive, wenn auch nicht signifikante Effekt hoher interner Efficacy spricht jedoch gegen die bereits für den politischen Konsum formulierte These, dass gerade jene Jugendlichen, welche der Effektivität ihrer eigenen Handlungen skeptisch gegenüber stehen, vermehrt online partizipieren. Schliesslich erweist sich das Wissen über Politik ebenfalls als signifikant, wenn auch zusätzliche politische Kenntnisse die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung lediglich geringfügig erhöhen.

Diskussion

Über alle Partizipationsformen hinweg kann zusammenfassend festgestellt werden, dass das politische Interesse, wie dies in bisherigen Studien immer wieder aufgezeigt worden ist, alle Formen politischer Beteiligung positiv beeinflusst. Auch der häufige Nachrichtenkonsum sowie ein gewisses Gefühl der Kompetenz im Hinblick auf politische Zusammenhänge und Ereignisse wirken sich mit einer Ausnahme partizipationsfördernd aus. Demgegenüber weisen die Resultate darauf hin, dass sich das Gefühl, politische Beteiligung gehöre zu den Pflichten eines „guten“ Bürgers oder einer „guten“ Bürgerin, sich lediglich auf die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen auswirkt. Hier läge allenfalls Potential zur Förderung politischer Partizipation junger Erwachsener, wenn in einem ersten Schritt der Partizipationsbegriff im Sinne partizipatorischer oder deliberativer Partizipationsansätze erweitert wird, gemäss welchen eben nicht nur die Beteiligung an den institutionalisierten Formen, sondern vielmehr auch der Austausch über politische Themen im Rahmen von Veranstaltungen oder ganz allgemein im Alltag einen „guten“ Bürger ausmachen (vgl. Teorell 2006). Und dann im zweiten Schritt

[213] Darunter fallen unter anderem Kommentarfunktionen oder die Verlinkung von Artikeln via Facebook oder ähnlichen Netzwerken.

sowohl im Rahmen der politischen Bildung wie auch des politischen Sozialisationsprozesses der Vermittlung eines solchen Gefühls mehr Beachtung geschenkt würde.

Weiter verweisen die Schätzungen darauf, dass ein Gefühl politischer Wirksamkeit nicht per se partizipationsfördernd wirkt. Es zeigt sich, dass die politische Efficacy grossenteils keinen oder gar einen negativen Einfluss auf die Partizipationswahrscheinlichkeit hat. Lediglich in zwei Fällen erhöht die Überzeugung, dass eigene politische Handlungen von den zuständigen politischen Akteuren auch gehört und aufgenommen werden, die Partizipationswahrscheinlichkeit denn auch statistisch signifikant. Schliesslich scheint das politische Wissen gerade für die stärker institutionalisierten Formen der Partizipation, wo in einem gewissen Grad an Kenntnissen über politische Institutionen und Zusammenhänge eine Voraussetzung aktiver Beteiligung gesehen werden könnte, keine Rolle zu spielen. Dies würde gegen alle jene Stimmen sprechen, die sich in einem umfassenderen Staatskundeunterricht eine höhere Wahl- und Abstimmungsbeteiligung unter den jungen Erwachsenen erhoffen. Wie bereits erwähnt, muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Eruierung politischen Wissens über lediglich sechs Fragen die tatsächlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Erfassung politischer Zusammenhänge nur annäherungsweise erfasst. Aus Gründen der Durchführbarkeit war eine umfangreichere Erfassung des politischen Wissens allerdings nicht möglich. Hier läge indessen sicherlich Potential für weitere Untersuchungen.

7.1.5 Politische Rekrutierung und soziales Umfeld

Nachdem sich die bisher thematisierten Ressourcenbündel primär auf jene Voraussetzungen konzentrierten, die Personen im Rahmen ihrer Erfahrungen und sozialen Aktivitäten während der Kindheit und im Jugendalter erworben haben, richtet sich nun der Fokus auf das breitere soziale Umfeld und Orte politischer Mobilisierung oder – im Wortlaut von Verba et al. (2001: 369) – Rekrutierung. Im Rahmen des Sozialisierungsansatzes werden die „Institutionen“ als Sozialisierungsagenten bezeichnet, unter welche im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft primär die Eltern, der Freundeskreis, aber auch soziale Netzwerke und die Schule oder die Medien fallen. Diesen Agenten wird eine spezielle Bedeutung zugeschrieben, nicht nur was die Entwicklung eines Individuums hinsichtlich seiner späteren politischen Verhaltensweisen, sondern ganz allgemein was dessen Persönlichkeit und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit anbelangt. So werden in der vorliegenden Studie denn auch eben genannte Sozialisations- oder Rekrutierungsagenten berücksichtigt. Im Hinblick auf den Einfluss der Eltern und Freunde wird das Augenmerk darauf gerichtet, inwiefern deren politisches Engagement im Sinne von Interesse und Beteiligung sowie die Häufigkeit, mit welcher politische Themen diskutiert werden, das Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen beeinflussen. Dabei ist anzunehmen, dass insbesondere ein politisch engagierter Freundeskreis wie auch häufige politische Diskussionen, sei es in der Familie oder unter Freunden, in einem positiven Zusammenhang mit der Beteiligungswahrscheinlichkeit der Befragten stehen. Um zu überprüfen, ob und wie stark die Schule die Jugendlichen politisch mobilisieren kann, werden vier verschiedene Indikatoren einbezogen, die gemäss Literatur partizipations-

fördernd wirken sollen: die Häufigkeit, mit der im Unterricht politische Themen behandelt werden; das Klima im Klassenverband, unter anderem in Bezug auf die Möglichkeiten, viele verschiedene Themen und Ansichten in den Unterricht einzubeziehen; sowie die Behandlung verschiedener Perspektiven seitens der Lehrperson sowie die Bedeutung, welcher der Entwicklung eines Bürgerpflichtgefühls geschenkt wird (vgl. dazu auch Kapitel 4.1.5 bzgl. Operationalisierung). Da schulische Aktivitäten bereits als Teil des Humankapitals in die Untersuchung einbezogen wurden, werden diese hier nicht ein zweites Mal berücksichtigt. Ebenfalls bereits in die Untersuchung integriert wurde der Einfluss sozialer Netzwerke, zwar weniger in ihrer möglichen Mobilisierungsfunktion, sondern als Orte zur Einübung und Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche für politische Handlungen eine zentrale Rolle spielen. Entsprechend wurde in die vorliegenden Modelle lediglich eine Dummy-Variable für das Engagement in sozialen Netzwerken aufgenommen. Schliesslich kommt es auch in puncto Medien, in welchen ebenfalls wichtige politische Sozialisationsagenten gesehen werden, insofern zu einer Überschneidung, als der Medienkonsum bereits als Teil des politischen Engagements im vorhergehenden Kapitel auf dessen Wirkungskraft untersucht wurde. Da aber in der Literatur oftmals darauf verwiesen wird, dass nicht alle Medienformen das politische Verhalten gleichermassen beeinflussen, wird hier nun überprüft, ob verschiedene Medienarten junge Erwachsene in der Schweiz einerseits unterschiedlich mobilisieren können und ob andererseits Differenzen in der Wirkung des Nachrichtenkonsums via Zeitungen, Fernsehen resp. Radio und Internet auf die unterschiedlichen Partizipationsformen bestehen.

Konventionelle Partizipation

Ein erster Blick auf die in Tabelle 7.5 dargestellten Modelle zeigt, dass weder das politische Interesse noch die politische Aktivität der Eltern einen massgeblichen Einfluss auf die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen haben, wobei dies nicht nur für die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung gilt, sondern für alle Partizipationsformen gleichermassen. Dass das Elternhaus aber in Bezug auf das politische Verhalten der jungen Erwachsenen nicht irrelevant ist – vor allem was die konventionelle Beteiligung betrifft -, deuten die Ergebnisse zur Häufigkeit, mit der im familiären Rahmen über politische Themen diskutiert wird, an. Je häufiger sich Eltern mit ihren Kindern über politische Ereignisse, Zusammenhänge etc. unterhalten, desto mehr steigt die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Abstimmungen und Wahlen. Dies legt nahe, dass im Rahmen solcher Diskussionen mit grosser Wahrscheinlichkeit auch über aktuelle Abstimmungen oder bevorstehende Wahlen gesprochen wird. Im Hinblick auf die Bedeutung des Freundeskreises als so genannten Mobilisierungsagenten scheint nur die Aktivität der Freunde einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen zu haben. Sind die Freunde politisch aktiv resp. sehr aktiv, steigt diese um knapp einen Viertel an, als wenn sich im Freundeskreis kaum jemand politisch engagiert. Dies deutet darauf hin, dass je nachdem Handlungen mehr als Worte erreichen können. Wie schon zuvor erweist sich das Engagement in sozialen Netzwerken als schlechter Indikator konventioneller Beteiligung. Nur die Nutzung von virtuel-

len Netzwerken wie Facebook zu politischen Zwecken hat auch im Hinblick auf den Gang zur Urne einen geringen, aber stark signifikanten Einfluss, was darauf hindeutet, dass diese Netzwerke nicht nur dem Austausch von Fotos oder alltäglichen Informationen dienen, sondern vielmehr auch mobilisierend wirken können. Wie zu erwarten, wirkt es sich positiv auf die Partizipationsbereitschaft aus, wenn im Unterricht die Entwicklung eines Bürgerpflichtgefühls zur Sprache kommt. Allerdings ist der Effekt gering und lediglich auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant. Demgegenüber wirkt sich die gelegentliche Thematisierung verschiedener Perspektiven leicht negativ auf die Partizipationswahrscheinlichkeit aus. Was das Mobilisierungspotential der Medien anbelangt, erweist sich nur der Konsum politischer Nachrichten über das Fernsehen oder Radio als relevant, allerdings in negativer Richtung. Wer gelegentlich über diese Medienkanäle die Nachrichten verfolgt, beteiligt sich leicht weniger wahrscheinlich auf konventionelle Art und Weise als Personen, die Radio und Fernsehen – wenn überhaupt – für anderes nutzen denn als Quelle politischer Informationen.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Wie erwähnt haben politisches Interesse und Aktivität der Eltern, wie sie hier untersucht wurden, keinen Einfluss auf die Beteiligung an institutionell-konventionellen Partizipationsformen. Wiederum wirkt sich aber die Debatte über politische Themen im Elternhaus positiv aus, auch wenn die Stärke des Zusammenhangs etwas geringer ist als noch im Hinblick auf die Wahl- und Abstimmungsteilnahme. Im Gegensatz zur konventionellen Beteiligung spielt der Freundeskreis resp. dessen politisches Engagement im Hinblick auf institutionell-konventionelle Partizipationsformen eine recht wichtige Rolle. Sowohl ein sehr hohes politisches Interesse der Freunde wie auch deren regelmässige Ausübung politischer Aktivitäten und häufiges Debattieren politischer Themen im Freundeskreis erhöhen die Partizipationsbereitschaft der Befragten signifikant. Der zusätzlich stark positive Effekt des Engagements in sozialen Organisationen und Online-Netzwerken legt die Vermutung nahe, dass sich Jugendliche nicht nur in der Schule, sondern auch in sozialen Netzwerken treffen und anfreunden. Und sich die Organisationen dabei einerseits als Orte der Rekrutierung erweisen, sich die Jugendlichen andererseits aber auch gegenseitig mobilisieren können. Demgegenüber scheint die Schule keine rekrutierende Funktion einzunehmen. Wer sich hingegen regelmässig in Zeitungen über das aktuelle politische Geschehen informiert, beteiligt sich mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit institutionell-konventionell, wohingegen gelegentliches Verfolgen der Nachrichten im TV und Radio einen negativen, wenn auch nur geringen und schwach signifikanten Effekt auf die Partizipationsbereitschaft hat. Auch wenn gerade in Radio und Fernsehen oftmals über die Hintergründe und Begehren von Volksinitiativen oder Referenden berichtet wird, man erinnere sich beispielsweise an die Arena, scheint dieser Informationskanal für junge Erwachsene – wenn überhaupt – eine partizipationshemmende Wirkung zu erzielen.

Unkonventionelle Partizipation

Was die unkonventionelle Partizipation betrifft, nehmen die Eltern als Rekrutierung- oder Mobilisierungsagenten eine noch weniger bedeutende Rolle ein als für die meisten anderen Partizipationsformen. Lediglich häufiges Diskutieren über politische Themen erweist sich als starker Prädiktor des tatsächlichen unkonventionellen Engagements. Politische Diskussionen mit Freunden beeinflussen indessen die Teilnahme an Demonstrationen oder von Jugendorganisationen ins Leben gerufenen Events viel stärker. Ebenfalls positiv, wenn auch etwas weniger stark wirkt sich die Partizipationshäufigkeit der Freunde aus. Bereits gelegentliche Beteiligung an politischen Aktivitäten erhöht die Wahrscheinlichkeit unkonventioneller Partizipation signifikant. Ob sich der Bekanntenkreis politisch interessiert scheint hingegen keine Rolle dahingehend zu spielen, ob sich junge Erwachsene auf diese Art und Weise am politischen Leben beteiligen. Als starker Prädiktor erweist sich zudem die Mitwirkung in sozialen Online- wie Offline-Netzwerken, was deren Bedeutung als Rekrutierungs- resp. Mobilisierungsagenten einmal mehr untermauert. Vor allem virtuelle Netzwerke scheinen Jugendliche zur Partizipation an „Protest"-Aktivitäten zu animieren. In den letzten Jahren wurde die Rolle des Internets resp. sozialer Medien wie Facebook oder Twitter angesichts des arabischen Frühlings, aber auch verschiedener Protest-Aktionen in Westeuropa denn auch – vor allem in den Medien – regelmässig thematisiert. Es wurde vermutet, dass das Internet aufgrund dessen vielfältiger Möglichkeiten und des einfachen Zugangs Bürgerinnen und Bürger um einiges stärker mobilisieren kann als traditionelle Netzwerke und Medien. Dieser mögliche Zusammenhang wurde darauf in verschiedenen wissenschaftlichen Studien untersucht, wobei mehrfach festgestellt wurde, dass sich Online-Netzwerke in punkto Mobilisierungspotential gar nicht so sehr von traditionellen Vereinigungen unterscheiden (vgl. González-Bailón et al. 2011: 1), sprich das Mobilisierungspotential nicht grösser ist, auch wenn die Nutzung digitaler Medien unter Jugendlichen sehr verbreitet ist (vgl. u.a. Owen 2006; Park et al. 2009). Andere Studien haben hingegen herausgefunden, dass durchaus ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Medien oder Netzwerke und dem Protestverhalten in der „realen" Welt besteht, allerdings nur dann, wenn diese zu politischen Zwecken genutzt werden (Valenzuela et al. 2012). Diese Erkenntnisse werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bekräftigt. Anders als hätte erwartet werden können, spielt der Konsum von Nachrichten im Internet keine Rolle, ob sich jemand unkonventionell beteiligt oder nicht. Lediglich das gelegentliche wie auch regelmässige Verfolgen der aktuellen politischen Geschehnisse in Zeitungen wirkt sich signifikant positiv auf die Partizipationsbereitschaft aus. Wie schon zuvor scheint die Schule auch in Bezug auf die Teilnahme an verschiedenen Formen politischen Protests keine Rekrutierungsfunktion einzunehmen. Der Grossteil der Indikatoren erweist sich überdies als negativ, aber insignifikant.

Politikernahe Partizipation

Was die politikernahe Beteiligung anbelangt, scheinen die Eltern eine noch geringere Rolle zu spielen als bezüglich der übrigen Aktivitäten. Nur wer sehr häufig mit den Eltern über politische Inhalte diskutiert, übt diese Art der Partizipation mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit aus als junge Erwachsene, deren Unterhaltungen mit den Eltern rein unpolitischer Natur sind. Auch der Freundeskreis scheint von geringer Bedeutung zu sein, wobei der Effekt eines mässig interessierten Freundeskreises ist – im Vergleich mit der Referenzkategorie – sogar negativer Natur ist. Trotzdem nehmen die befreundeten Peers eine gewisse Mobilisierungsfunktion ein, nämlich dann wenn sie politisch aktiv sind oder sie untereinander sehr häufig über politische Themen sprechen. Wiederum spielt die Schule als politischer Sozialisationsagent eine untergeordnete Rolle, wobei immerhin ein Indikator – der Einbezug verschiedener Perspektiven durch die Lehrperson – auf einen gering signifikanten, allerdings negativen Effekt auf die Partizipationswahrscheinlichkeit hat. Schliesslich zeigt der Blick auf Modell 5.4, dass der letzte einbezogene Sozialisationsagent, die Medien, das politische Verhalten ebenfalls leicht beeinflussen. Junge Erwachsene, die die Nachrichten in Zeitungen oder im Internet mit grosser Regelmässigkeit verfolgen, nehmen signifikant wahrscheinlicher an Gemeindeversammlungen oder Veranstaltungen von politischen Jugendorganisationen teil beziehungsweise leiten ihre Anliegen Politikerinnen und Politikern im direkten Kontakt weiter. Der Effekt ist allerdings vergleichsweise gering.

Politischer Konsum

Als nächstes richtet sich der Fokus auf die Bedeutung der verschiedenen Sozialisationsagenten hinsichtlich des politischen Konsumverhaltens. Einmal mehr scheinen die Eltern nur insofern eine mobilisierende Wirkung auf ihre Kinder zu haben, wenn sie häufig mit ihnen über politische Themen diskutieren. Ein noch stärkerer Zusammenhang besteht allerdings zwischen der Regelmässigkeit politischer Debatten unter Freunden und der Wahrscheinlichkeit sich mittels bewusstem Kauf oder Nicht-Kauf politisch zu engagieren. Da die Entscheidung, sich einem solchen Boy- oder Buykott anzuschliessen, anlässlich aktueller Ereignisse getroffen wird, erscheint diese Verbindung naheliegend. Denn in politischen Diskussionen kommen sehr oft Tagesaktualitäten oder zurzeit in den Medien thematisierte Geschehnisse zur Sprache, eine Annahme, welche angesichts des positiven Effekts des Konsums von Zeitungsnachrichten untermauert wird. Demgegenüber erweist sich das sonstige politische Engagement im Freundeskreis als wenig relevant, was die Erklärung politischen Konsums betrifft. Sowohl grosses Interesse an der Politik sowie die häufige Beteiligung an politischen Aktivitäten erweisen sich als signifikante Indikatoren, allerdings lediglich auf dem 5-Prozent-Niveau. Darüber hinaus ist der Effekt politischer Aktivität der Freunde negativ, wirkt entsprechend eher abschreckend als mobilisierend. Auch das schulische Umfeld scheint wiederum keinen Einfluss auf die Beteiligungswahrscheinlichkeit zu haben, trotz der Vermutung, dass Lehrpersonen, die politische Aspekte regelmässig

Tabelle 7.5: Einfluss der politischen Rekrutierung durch das soziale Umfeld auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 5.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 5.2: Inst.-konventio-nelle Partizipation**	**Modell 5.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 5.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 5.5: Politischer Konsum**	**Modell 5.6: Online-Partizipation**
Fixed Effects	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.24 (0.07)	-0.10 (0.05)	0.11 (0.06)	-0.01 (0.05)	0.14 (0.11)	0.07 (0.05)
Politisches Interesse Eltern (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	-0.05 (0.06)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.00 (0.04)	0.03 (0.08)	0.01 (0.04)
Eher interessiert	-0.03 (0.06)	-0.02 (0.04)	-0.05 (0.04)	-0.01 (0.04)	0.00 (0.08)	-0.02 (0.04)
Sehr interessiert	-0.02 (0.06)	-0.02 (0.04)	-0.05 (0.05)	0.01 (0.04)	0.00 (0.08)	-0.01 (0.04)
Fehlende Werte	0.01 (0.07)	-0.02 (0.05)	-0.04 (0.06)	0.01 (0.05)	0.04 (0.10)	-0.02 (0.05)
Politische Aktivität Eltern (nie)						
Selten	-0.04 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.05 (0.04)	0.02 (0.02)
Ab und zu	-0.01 (0.03)	0.00 (0.02)	0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.08 (0.04)	0.00 (0.02)
Oft	-0.02 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.03)	0.00 (0.02)	0.01 (0.05)	-0.02 (0.02)
Sehr oft	-0.07 (0.04)	0.00 (0.03)	0.03 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.06 (0.05)	-0.04 (0.02)
Fehlende Werte	-0.11 (0.05)*	0.04 (0.04)	0.07 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.03 (0.07)	0.00 (0.04)
Politische Diskussionen mit Eltern (nie)						
Selten	0.06 (0.03)*	0.02 (0.02)	0.00 (0.03)	0.01 (0.02)	0.09 (0.05)	0.01 (0.02)
Ab und zu	0.15 (0.03)***	0.06 (0.02)*	0.02 (0.03)	0.04 (0.03)	0.04 (0.05)	0.01 (0.02)
Oft	0.21 (0.03)***	0.08 (0.02)***	0.06 (0.03)*	0.04 (0.02)	0.18 (0.05)***	0.07 (0.02)**
Sehr oft	0.25 (0.04)***	0.16 (0.03)***	0.13 (0.03)***	0.10 (0.03)***	0.25 (0.05)***	0.16 (0.03)***
Fehlende Werte	0.17 (0.05)**	0.06 (0.04)	0.01 (0.04)	0.02 (0.04)	0.03 (0.07)	0.00 (0.04)
Politisches Interesse Freunde (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.05 (0.02)*	0.02 (0.04)	-0.03 (0.02)
Eher interessiert	0.02 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.05 (0.03)*	0.06 (0.05)	-0.04 (0.02)
Sehr interessiert	0.01 (0.05)	0.07 (0.03)*	0.07 (0.04)	0.00 (0.04)	0.14 (0.07)*	0.06 (0.04)
Fehlende Werte	-0.05 (0.04)	-0.01 (0.03)	0.00 (0.04)	-0.03 (0.03)	0.05 (0.06)	-0.02 (0.03)
Politische Aktivität Freunde (nie)						
Selten	0.01 (0.03)	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)	0.05 (0.02)*	0.02 (0.04)	0.02 (0.02)
Ab und zu	0.08 (0.03)**	0.05 (0.02)*	0.07 (0.02)**	0.05 (0.02)*	0.02 (0.04)	0.05 (0.02)
Oft	0.19 (0.03)***	0.09 (0.02)***	0.08 (0.03)**	0.09 (0.03)***	0.01 (0.05)	0.07 (0.02)*

Fortsetzung der Tabelle 7.5

Sehr oft	0.26 (0.05)***	0.12 (0.04)**	0.12 (0.04)**	0.14 (0.04)***	-0.14 (0.07)*	0.10 (0.04)**
Fehlende Werte	0.06 (0.04)	0.03 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.03)	-0.04 (0.05)	0.01 (0.03)
Politische Diskussionen mit Freunden (nie)						
Selten	0.04 (0.02)	0.02 (0.02)	0.03 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.14 (0.04)***	0.02 (0.02)
Ab und zu	0.05 (0.03)	0.08 (0.02)***	0.12 (0.02)***	-0.03 (0.02)	0.29 (0.04)***	0.09 (0.02)***
Oft	0.02 (0.03)	0.14 (0.02)***	0.19 (0.03)***	0.03 (0.02)	0.38 (0.05)***	0.19 (0.02)***
Sehr oft	-0.06 (0.04)	0.24 (0.03)***	0.37 (0.03)***	0.12 (0.03)***	0.54 (0.06)***	0.35 (0.03)***
Fehlende Werte	0.15 (0.07)*	0.12 (0.04)**	0.16 (0.05)**	0.05 (0.05)	0.20 (0.09)*	0.13 (0.04)**
Behandlung politischer Themen im Unterricht (nie)						
Selten	-0.03 (0.04)	0.00 (0.03)	0.00 (0.03)	0.02 (0.03)	0.01 (0.06)	0.02 (0.03)
Ab und zu	-0.03 (0.04)	0.01 (0.03)	0.02 (0.03)	0.01 (0.03)	0.04 (0.06)	0.03 (0.03)
Oft	-0.01 (0.04)	0.00 (0.03)	0.01 (0.04)	0.04 (0.03)	0.06 (0.06)	0.04 (0.03)
Sehr oft	-0.03 (0.12)	0.09 (0.07)	0.07 (0.08)	0.02 (0.03)	-0.04 (0.06)	0.03 (0.07)
Fehlende Werte	-0.02 (0.07)	0.02 (0.05)	0.09 (0.05)	-0.03 (0.05)	0.10 (0.10)	0.01 (0.05)
Offenes Klassenraumklima (selten bis nie)						
Ab und zu	0.02 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.03)	-0.02 (0.02)
Oft bis sehr oft	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.05 (0.04)	-0.01 (0.02)
Fehlende Werte	-0.01 (0.07)	-0.05 (0.04)	-0.08 (0.05)	-0.03 (0.05)	-0.01 (0.09)	-0.04 (0.05)
Entwicklung von Bürgerpflicht (selten bis nie)						
Ab und zu	0.02 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.04 (0.03)	-0.02 (0.02)
Oft bis sehr oft	0.05 (0.02)*	-0.01 (0.02)	-0.05 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.05 (0.03)	-0.03 (0.02)*
Fehlende Werte	-0.03 (0.02)	-0.06 (0.04)	-0.13 (0.04)	0.02 (0.04)	-0.15 (0.07)	-0.06 (0.04)
Behandlung verschiedener Perspektiven (selten bis nie)						
Ab und zu	-0.05 (0.02)*	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.04 (0.02)*	0.05 (0.03)	-0.03 (0.02)*
Oft bis sehr oft	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.03 (0.03)	-0.03 (0.02)
Fehlende Werte	-0.03 (0.04)	-0.04 (0.03)	-0.06 (0.03)	-0.03 (0.03)	-0.14 (0.06)	-0.07 (0.03)
Aktivität in sozialen Organisationen	0.01 (0.02)	0.13 (0.01)***	0.15 (0.01)***	0.12 (0.01)***	0.18 (0.03)***	0.10 (0.01)***
Nutzung von Facebook für politische Themen	0.06 (0.02)	0.15 (0.01)	0.29 (0.01)	0.03 (0.01)	0.21 (0.02)	0.50 (0.01)
Medienkonsum zu politischen Themen: Zeitungen (nie)						

Fortsetzung der Tabelle 7.5

Ab und zu	0.04 (0.03)	0.06 (0.02)**	0.08 (0.02)**	0.02 (0.02)	0.12 (0.04)**	0.03 (0.02)
Oft	0.05 (0.03)	0.07 (0.02)**	0.09 (0.02)**	0.07 (0.02)**	0.10 (0.04)*	0.04 (0.02)
Fehlende Werte	-0.18 (0.09)*	-0.09 (0.06)	-0.08 (0.07)	-0.03 (0.06)	-0.03 (0.12)	-0.16 (0.06)**
Medienkonsum zu politischen Themen: Radio und Fernsehen (nie)						
Ab und zu	-0.07 (0.03)*	-0.06 (0.02)*	-0.06 (0.03)	0.01 (0.03)	-0.03 (0.05)	-0.02 (0.02)
Oft	-0.05 (0.04)	-0.04 (0.02)	-0.04 (0.03)	0.02 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.03 (0.02)
Fehlende Werte	-0.11 (0.08)	-0.05 (0.06)	-0.09 (0.06)	0.05 (0.06)	-0.21 (0.11)	-0.04 (0.06)
Medienkonsum zu politischen Themen: Internet (nie)						
Ab und zu	0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.04)	0.00 (0.02)
Oft	0.02 (0.03)	0.02 (0.02)	0.04 (0.02)	0.06 (0.02)**	-0.01 (0.04)	0.08 (0.02)***
Fehlende Werte	0.03 (0.08)	-0.04 (0.05)	-0.05 (0.06)	0.01 (0.05)	-0.22 (0.11)*	-0.07 (0.05)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.02 (0.02)	0.04 (0.01)	0.03 (0.01)	-0.06 (0.01)***	0.22 (0.02)***	-0.02 (0.01)*
Fehlende Werte	-0.12 (0.08)	-0.03 (0.04)	-0.06 (0.05)	-0.04 (0.04)	0.13 (0.09)	-0.09 (0.04)
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.15 (0.02)***	-0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.09 (0.04)*	0.00 (0.02)
Über 19 Jahre		0.26 (0.02)***	0.07 (0.02)**	0.04 (0.02)	-0.04 (0.04)	0.05 (0.02)*
Fehlende Werte		0.23 (0.02)***	0.03 (0.03)	0.00 (0.03)	0.01 (0.05)	0.03 (0.02)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.23 (0.02)***					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.06 (0.02)**	-0.05 (0.02)**	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)*	-0.06 (0.03)	0.04 (0.01)**
Fehlende Werte	-0.14 (0.05)**	-0.03 (0.03)	0.00 (0.04)	0.03 (0.03)	0.00 (0.07)	0.03 (0.03)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.11 (0.02)***				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)	0.01 (0.09)	0.00 (0.00)	0.00 (0.04)
Klasse	0.02 (0.14)	0.01 (0.08)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.05 (0.22)	0.00 (0.00)
Residuen	0.16 (0.39)	0.11 (0.34)	0.15 (0.38)	0.12 (0.35)	0.46 (0.68)	0.19 (0.35)
DIC	3026.9	2652.9	3816.2	3078.7	9043.1	2757.6
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Tabelle 7.6: Einfluss von Werthaltungen auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie) **Fixed Effects**	**Modell 6.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 6.2: Inst.-konventionelle Partizipation**	**Modell 6.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 6.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 6.5: Politischer Konsum**	**Modell 6.6: Online-Partizipation**
	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.47 (0.05)	0.38 (0.05)	0.76 (0.05)	0.19 (0.04)	1.03 (0.08)	0.63 (0.05)
Einstellung zur Geschlechtergleichstellung (stimme nicht zu)						
Weder noch	0.03 (0.04)	0.00 (0.03)	0.03 (0.03)	0.00 (0.03)	0.08 (0.05)	0.01 (0.03)
Stimme zu	0.04 (0.03)	0.03 (0.03)	0.06 (0.03)	0.00 (0.03)	0.17 (0.05)***	0.05 (0.03)
Fehlende Werte	0.00 (0.09)	-0.04 (0.07)	0.00 (0.08)	-0.03 (0.07)	-0.01 (0.13)	-0.01 (0.08)
Einstellung zu Ausländer/innen (stimme nicht zu)						
Weder noch	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	0.06 (0.03)*	0.03 (0.02)
Stimme zu	-0.02 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.11 (0.02)***	0.03 (0.02)*	0.16 (0.03)***	0.13 (0.02)***
Fehlende Werte	-0.18 (0.08)*	-0.03 (0.06)	-0.02 (0.07)	0.03 (0.06)	-0.04 (0.11)	0.02 (0.07)
Links-Rechts-Verortung (ganz links)						
Eher links	-0.02 (0.03)	-0.18 (0.02)***	-0.25 (0.03)***	-0.08 (0.02)***	-0.11 (0.05)*	-0.20 (0.03)***
Mitte	-0.04 (0.03)	-0.26 (0.02)***	-0.36 (0.03)***	-0.07 (0.02)**	0.30 (0.05)***	-0.28 (0.03)***
Eher rechts	0.02 (0.04)	-0.24 (0.03)***	-0.36 (0.03)***	-0.02 (0.03)	-0.37 (0.05)***	-0.23 (0.03)***
Sehr rechts	0.08 (0.04)	-0.18 (0.03)***	-0.27 (0.04)***	0.08 (0.03)**	-0.42 (0.06)***	-0.10 (0.04)*
Fehlende Werte	-0.18 (0.04)***	-0.36 (0.03)***	-0.49 (0.03)***	-0.12 (0.03)***	-0.57 (0.05)***	-0.41 (0.03)***
Religiosität (gar nicht religiös)						
Wenig religiös	0.00 (0.02)	-0.01 (0.01)	-0.06 (0.02)**	0.01 (0.02)	-0.06 (0.03)*	-0.03 (0.02)
Etwas religiös	-0.03 (0.02)	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.05 (0.02)**	0.03 (0.03)	0.00 (0.02)
Sehr religiös	0.01 (0.03)	0.06 (0.02)**	0.05 (0.03)*	0.07 (0.02)**	0.04 (0.04)	0.00 (0.03)
Fehlende Werte	-0.02 (0.05)	-0.01 (0.03)	-0.09 (0.04)*	-0.03 (0.03)	-0.09 (0.06)	-0.04 (0.04)
Römisch-katholische Religionszugehörigkeit	0.00 (0.02)	-0.06 (0.01)	-0.09 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.12 (0.02)	-0.06 (0.02)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.06 (0.01)***	-0.08 (0.01)***	0.09 (0.03)***	-0.11 (0.02)***
Fehlende Werte	-0.13 (0.08)	-0.03 (0.05)	-0.08 (0.05)	-0.03 (0.05)	0.04 (0.09)	-0.16 (0.06)*
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.01 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.06 (0.04)	0.00 (0.02)

Fortsetzung der Tabelle 7.6

Über 19 Jahre		0.24 (0.02)***	0.04 (0.03)	0.02 (0.02)	-0.06 (0.05)	0.03 (0.03)
Fehlende Werte		0.27 (0.03)***	0.05 (0.03)	0.01 (0.03)	0.02 (0.06)	0.03 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.21 (0.02)					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.07 (0.03)*	-0.11 (0.02)***	-0.10 (0.02)***	0.00 (0.02)	-0.22 (0.03)***	-0.03 (0.02)
Fehlende Werte	-0.15 (0.05)**	-0.05 (0.03)	-0.03 (0.04)	0.02 (0.04)	-0.10 (0.07)	0.02 (0.04)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.14 (0.02)				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Klasse	0.02 (0.15)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)	0.06 (0.26)	0.01 (0.09)
Residuen	0.17 (0.41)	0.13 (0.36)	0.18 (0.43)	0.13 (0.37)	0.49 (0.70)	0.20 (0.45)
DIC	3508.8	3342.5	5054.4	3661	9526.2	5369.5
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

im Unterricht thematisieren, auch Tagesaktualitäten miteinbeziehen, welche wiederum Jugendliche zu eben dieser Art der Beteiligung motivieren könnten. Augenscheinlich ist dies aber nicht der Fall. Im Gegensatz dazu nehmen traditionelle wie auch virtuelle soziale Netzwerke einmal mehr eine rekrutierende Funktion ein. Es ist hierbei wieder anzunehmen, dass in solchen Netzwerken einerseits über politische Themen diskutiert wird und andererseits eine gewisse Dynamik oder ein Gruppendruck herrscht, wobei bereits engagierte Mitglieder andere überzeugen (wollen), ebenfalls aktiv zu werden (vgl. u.a. Park et al. 2009).

Online-Partizipation

Auch in Bezug auf die Beteiligung an verschiedenen politischen Aktivitäten im Internet wirken die bereits als mobilisierend identifizierten Sozialisationsagenten partizipationsfördernd. Besondere Bedeutung nimmt dabei wiederum die Diskussionshäufigkeit politischer Inhalte im Freundeskreis ein. Auch die Mitwirkung in sozialen Netzwerken ist ein starker Prädiktor. Nicht überraschend angesichts der Art der politischen Beteiligung – oder fast schon als tautologisch – erweist sich die Aktivität in virtuellen sozialen Medien. Ebenso wenig mag der positive Zusammenhang zwischen dem Verfolgen der aktuellen Geschehnisse via Internet und der Wahrscheinlichkeit, online zu partizipieren, verwundern. Etwas unerwarteter hingegen ist der negative Einfluss zweier Indikatoren zum schulischen Umfeld. So scheinen die gelegentliche Behandlung verschiedener Perspektiven sowie die oftmalige Thematisierung politischer Partizipation als Bürgerpflicht die Partizipationswahrscheinlichkeit der jungen Erwachsenen zu senken. Allerdings sind die Effekte sehr gering und lediglich knapp signifikant, werden daher auch nicht genauer ausgeführt.

Diskussion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwei der einbezogenen Sozialisationsagenten, der Freundeskreis sowie soziale On- wie Offline-Netzwerke, junge Erwachsene in ihrem politischen Partizipationsverhalten massgeblich beeinflussen. Demgegenüber nehmen die Eltern und die Medien eine sekundäre Rolle ein. Die Schule erweist sich schliesslich als Ort der Rekrutierung oder Mobilisierung fast als gänzlich unwichtig. Im Gegenteil wirkt sich dieser Sozialisationsagent eher partizipationshemmend denn mobilisierend, wenn auch nur in sehr geringem und statistisch nur knapp signifikanten Masse. Auch wenn separate Modelle für die verschiedenen Schultypen geschätzt werden, lassen sich diesbezüglich keine Unterschiede feststellen. Wie erwähnt beeinflussen weder das politische Interesse noch die politische Aktivität der Eltern das Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen in relevantem Ausmass. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schliessen, dass es – anders als dies vielfach angenommen wird –keine grosse Rolle spielt, ob und wie stark die Eltern selber politisch engagiert sind. So kann ein junger Erwachsener, der mit Politik nicht viel anfangen kann, ebenso einem politisch sehr aktiven und interessierten Elternhaus entstammen, wie ein Sohn oder eine Tochter von politisch desin-

teressierten und inaktiven Eltern sich politisch sehr aktiv zeigen kann. Demgegenüber erweist sich die Diskussionshäufigkeit im familiären Rahmen als durchaus starker Prädiktor politischer Aktivität. In fast allen Fällen erhöht sich die Beteiligungswahrscheinlichkeit signifikant, wenn im Elternhaus regelmässig über politische Themen gesprochen wird. Diese Erkenntnisse schwächt die zuvor formulierte Annahme, dass das politische Engagement der Eltern scheinbar keinen Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen hat. Vielmehr scheint es so, dass mögliche Effekte ersterer beider „Eltern-Variablen" vom starken Einfluss der Diskussionshäufigkeit absorbiert werden. Denn es ist nicht anzunehmen, dass politisch weder interessierte noch aktive Eltern regelmässig mit ihren Kindern über politische Gegenstände diskutieren. Angesichts der besonders starken Relationen zwischen häufigen politischen Debatten mit den Eltern und der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen einerseits und an politisch motivierten Boy- oder Buykotts andererseits kann vermutet werden, dass bei solchen Gesprächen häufig aktuelle Themen angesprochen werden wie beispielsweise Abstimmungsvorlagen oder Ereignisse, die sich auf das Konsumverhalten auswirken können. Eine wichtigere Rolle nehmen die Freunde ein, wenn es darum geht, die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener zu erklären. Diese Erkenntnis bekräftigt die Annahme von Vertretern des Sozialisationsansatzes, wonach die Familie im Hinblick auf das soziale und politische Engagement mit steigendem Alter an Bedeutung verliert, andere Sozialisationsagenten hingegen an Bedeutung gewinnen (vgl. Hirsch 1971: 72-77). Dazu zählen während der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter nebst dem schulischen Umfeld, sozialen Netzwerken oder den Medien allen voran die Peers, deren Einfluss gemäss Buhrmester und Furman (1987) „an important process behind the adoption of thoughts and behaviors among peers" darstellt (zit. nach Dahl/Van Zalk 2013: 2). Eine funktionierende Übertragung politischer Verhaltensweise unter Freunden setzt Dahl und Van Zalk zufolge unter anderem voraus, dass ein regelmässiger Austausch über politische Inhalte stattfindet (ebd.: 2, vgl. auch Ekström/Östman 2013). Dies mag den starken Zusammenhang zwischen häufigen Diskussionen unter Freunden und der Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen, erklären. Als ebenfalls starker Prädiktor stellt sich die Aktivität in sozialen On- und Offline-Netzwerken heraus. Bereits im Modell zum Einfluss des sozialen und politischen Kapitals haben die Ergebnisse auf die Bedeutung verschiedener Vereinigungen und Organisation angedeutet, einerseits als Ort, wo für die Partizipation notwendige Fertigkeiten eingeübt und weiterentwickelt werden können, andererseits auf deren rekrutierende und mobilisierende Funktion. Diese These wird durch die im Rahmen der Modellberechnungen zum Ressourcenbündel „Rekrutierung und soziales Umfeld" ermittelten Ergebnisse bekräftigt, wobei das Engagement in digitalen Netzwerken insbesondere die Wahrscheinlichkeit, sich an Protestaktionen inklusive politischen Konsums zu beteiligen, signifikant und stark erhöht. Schliesslich scheint der regelmässige Konsum von Nachrichten die Partizipationsbereitschaft zu beeinflussen, wobei sich Unterschiede im Hinblick auf verschiedene Medientypen feststellen lassen. Wo sich regelmässiges Verfolgen von Zeitungsnachrichten auf einen Grossteil der Partizipationsformen positiv auswirkt, beeinflusst gelegentliches Verfolgen aktueller Geschehnisse in Fernsehen und Radio die Partizipationsbereitschaft eher negativ. Allerdings sind diese Zusammenhänge schwach und nur in zwei Fällen knapp signifikant. Das Internet als Nachrichtenmedium nimmt eine Mittelposition ein. Jugendliche, die sich regelmässig online über aktuelle Ereignisse in Politik, Wirt-

schaft und Gesellschaft informieren, nehmen zwar eher an politikernahen Formen der Partizipation sowie an politischen Aktivitäten im Internet teil, für die anderen Partizipationsformen scheint dieses Medium aber keine mobilisierende Wirkung zu haben. Diese Ergebnisse widerspiegeln bisherige Erkenntnisse zum Einfluss verschiedener Medienformen auf das Partizipationsverhalten insbesondere junger Menschen. Autoren wie McLeod et al. (1999) oder Norris (2006) konnten in ihren Studien zeigen, dass der Konsum von Nachrichten in Zeitungen die Wahrscheinlichkeit, lokal oder an Wahlen zu partizipieren positiv beeinflusst Demgegenüber konnte ein solcher Effekt im Hinblick auf TV-Nachrichten nicht nachgewiesen werden. Was das dritte Nachrichtenmedium, das Internet betrifft, divergieren die Ansichten. Putnam (2000, 2001) verwies in seinen Untersuchungen auf einen negativen Zusammenhang, sprich er fand heraus, dass „online news consumers volunteered, trusted, and spent time with friends at lower rates than other Americans" (zit. nach McDonald 2008: 50), woraus er schliesst, dass diese Formen der Kommunikation politisches Engagement eher hemmen statt fördern. Andere Autoren kommen hingegen zum Schluss, dass sich der Konsum von Online-Nachrichten nicht wesentlich von Nachrichten in anderen Medien wie dem Fernsehen unterscheidet (Shah et al. 2009), wohingegen beispielsweise McDonalds Ergebnisse (2008) zum Nutzen der digitalen Gesellschaft darauf hindeuten, dass das Verfolgen von Online-Nachrichten sich durchaus positiv nicht nur auf die Bereitschaft zivilgesellschaftlicher und politischer Beteiligung, sondern auch auf das politische Wissen auswirkt. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist die Wirkung des Internets als Nachrichtenmedium je nach Partizipationsform unterschiedlich. Zwar erweist sich der regelmässige Konsum von Online-News für die Mehrheit der einbezogenen Partizipationsformen, unter anderem die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung, als irrelevant, hat aber eine fördernde Wirkung, was die politikernahe sowie die Online-Partizipation betrifft. Entsprechend untermauern die vorliegenden Ergebnisse die Erkenntnisse bisheriger Studien weitestgehend. Weitere Untersuchungen könnten sicherlich mehr Aufschluss über die Bedeutung dieses Mediums geben.

7.1.6 Werthaltungen

Das nächste Ressourcenbündel umfasst verschiedene Werte und Werteinstellungen politischer, aber auch gesellschaftlicher Natur, wobei zwei gesellschaftsbezogene, eine politische und zwei persönliche Einstellungen berücksichtigt werden. So wird einerseits überprüft, ob die Haltung gegenüber der Geschlechtergleichstellung wie auch Ausländerinnen und Ausländern eine Rolle spielen könnte, ob und wie eine junge Person am politischen Prozess teilnimmt. Andererseits wird – anschliessend an die Analyse der Effekte der Parteinähe in Kapitel 7.1.4 – die Verortung auf dem Links-Rechts-Spektrum einbezogen. Angesichts der Ergebnisse zur Parteinähe liegt die Vermutung nahe, dass sich vor allem eine sehr linke resp. rechte Einstellung signifikant auf das Partizipationsverhalten auswirken könnte. Schliesslich werden die persönliche Religiosität sowie die Religionszugehörigkeit auf ihre Bedeutung für das politische Verhalten überprüft, wobei im Hinblick auf letzteren Indikator – in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 3.1.5 – vor allem untersucht wird, ob sich Angehörige der römisch-

katholischen Konfession in ihrer Partizipationsbereitschaft von den übrigen Konfessionen resp. Religionen sowie konfessionslosen Jugendlichen unterscheiden.

Konventionelle Partizipation

Was die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen betrifft, scheinen Wertvorstellungen keine Rolle zu spielen. So unterscheiden sich die Jugendlichen in ihrer Partizipationsbereitschaft nicht einmal je nach politisch-ideologischer Ausrichtung. Zwar verweist das negative Vorzeichen für die Kategorien „eher links“ und „Mitte“ darauf, dass junge Erwachsene, die mitte-links eingestellt sind, weniger wahrscheinlich an die Urne gehen als Jugendliche am linken Rand. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine Verortung am rechten Rande des Spektrums eher zu einer höheren Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an konventionellen Aktivitäten führt. Allerdings sind die Effekte in beiden Fällen nur sehr gering und statistisch nicht signifikant, sprich die ideologische Ausrichtung spielt in Bezug auf die konventionellen Formen der Beteiligung nur eine sehr untergeordnete Rolle. Interessant ist allerdings, dass sich Jugendliche, welche sich auf der Links-Rechts-Achse nicht verorten können[214], vergleichsweise um einiges weniger wahrscheinlich an Wahlen und Abstimmungen beteiligen. Das bedeutet, dass eine gewisse ideologische Haltung gegenüber politischen Themen und Ausrichtungen als Voraussetzung für den Gang an die Urne angesehen werden kann. Demgegenüber erweisen sich die übrigen Indikatoren zur Wertorientierung der jungen Erwachsenen als irrelevant für diese Form der Partizipation. Insbesondere die These zur tieferen Beteiligung römisch-katholischer Jugendlicher kann damit verworfen werden. Interessant wäre allerdings die Überprüfung, ob sowohl die politisch-ideologische Ausrichtung wie auch die Einstellung gegenüber der Gleichstellung von Mann und Frau wie auch Ausländern und Schweizern je nach Thema der Abstimmungsvorlage die Teilnahme an der jeweiligen Abstimmung beeinflussen. Da aber lediglich erhoben wurde, ob die Jugendlichen abgestimmt haben, nicht aber an welchen Vorlagen sie sich beteiligten, lässt sich dies im Rahmen dieser Studie nicht überprüfen.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Ein Blick auf Modell 6.2 in Tabelle 7.6 zeigt, dass Werte für die Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen, durchaus eine Rolle spielen. So nehmen junge Erwachsene, die die Gleichstellung von ausländischen und Schweizer Bürgern befürworten, etwas eher an institutionell-konventionellen Aktivitäten teil als dieser Art von Gleichstellung sehr skeptisch gegenüberstehende Jugendliche. Als weit stärkerer Prädiktor erweist sich die Links-Rechts-Verortung. Die negativen Vorzeichen verweisen darauf, dass sich ganz links eingestellte Jugendlichen im Vergleich zu den übrigen Gleichaltrigen wahrscheinlicher

[214] Im Vergleich zum Grossteil der übrigen Kategorien, die die fehlenden Werte integrieren, handelt es sich hier nicht um einige wenige Fälle, sondern mit einem N von 612 um doch fast einen Siebtel des Samples. Entsprechend ist der negative und signifikante Effekt der fehlenden Werte durchaus von Bedeutung.

an dieser Form beteiligen, diese Aktivitäten also vor allem dem „linken“ Handlungsrepertoire zugeordnet werden können. Wiederum erweist sich auch die Missing-Kategorie als statistisch signifikant. Das heisst, dass sich diejenigen Jugendlichen, die über keine bestimmte politische Ideologie verfügen, vergleichsweise noch weniger wahrscheinlich im Rahmen institutionell-konventioneller Partizipationsformen engagieren. Was angesichts der eben beschriebenen Zusammenhänge etwas überraschen mag, ist der positive Effekt einer sehr religiösen Haltung, obwohl Religiosität und eine linke Ideologie intuitiv nicht unbedingt miteinander in Verbindung gebracht werden. Angesichts der geringen Stärke des Zusammenhangs soll aber nicht allzu viel in dieses Ergebnis hineininterpretiert werden. Wo ein negativer Einfluss der römisch-katholischen Konfessionszugehörigkeit im Falle konventioneller Beteiligung erwartet wurde, aber ausblieb, unterstützen katholische Jugendliche politische Kampagnen augenscheinlich mit geringerer Wahrscheinlichkeit als junge Erwachsene, die einer anderen Konfession bzw. Religion oder gar keiner religiösen Gemeinschaft angehören. Wiederum ist der Effekt aber nur gering, allerdings auf dem 0.1-Prozent-Niveau signifikant.

Unkonventionelle Partizipation

Ähnlich wie für die institutionell-konventionellen Partizipationsformen erweisen sich fast alle berücksichtigten Wertvorstellungen mindestens als teilweise relevant, wenn es um die Erklärung unkonventioneller Beteiligung junger Erwachsener geht. Stärkster Prädiktor ist die Selbsteinschätzung auf der Links-Rechts-Skala. Wie zuvor sind die Effekte aller Kategorien im Vergleich zu sehr links eingestellten Jugendlichen negativ, was darauf hindeutet, dass auch diese Form politischer Aktivität am ehesten von jungen Erwachsenen ausgeübt wird, die sich ideologisch am linken Pol verorten. Diese Befunde unterstützen die weitverbreitete Vorstellung, dass vor allem Bürgerinnen und Bürger, die linken sozialen und politischen Bewegungen angehören oder nahe stehen, an Protestaktionen teilnehmen, seien dies Umwelt-, Menschenrechtsaktivistinnen und -aktivisten, Feministinnen oder Gewerkschafter. Diese Annahme, dass insbesondere Mitglieder oder Sympathisanten neuer linker Bewegungen sich ausserhalb des institutionalisierten Rahmens politisch engagieren, wurde in verschiedenen wissenschaftlichen Artikeln denn auch nachgewiesen (vgl. bspw. Norris 2002, 2004; Gundelach 1995). Ähnlich argumentieren weitere Autoren wie Inglehart (u.a. 1977, 1979) oder Flanagan und Lee (2003: 238), wobei sie aufgrund des von ihnen beschriebenen Wertewandels nicht mehr von einem Links-Rechts-Cleavage sprechen, sondern von Postmaterialismus versus Materialismus resp. *libertarians* versus *authoritarians*, wobei ersteren jeweils Werte und Einstellungen zugeschrieben werden, die eher am linken denn am rechten Rand des politischen Spektrums einzuordnen sind. Entsprechend bekräftigen die vorliegenden Resultate die Erkenntnisse aus der Literatur auch im Hinblick auf junge Erwachsene im Schweizer Kontext. Da die Unterstützung für die Gleichstellung von Ausländern und „Inländern“ und linken Parteien um ein Vielfaches höher ist als unter Parteien der Mitte und des rechten Flügels (vgl. Lüdemann 2000: 384; Hirter/Vatter 2010), mag es nicht verwundern, dass eine positivere Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an unkonven-

tionellen Partizipationsformen signifikant erhöht. Weiter erweisen sich auch die beiden Variablen zur Religiosität resp. Religion als statistisch signifikant. Dabei beteiligen sich wenig religiöse Jugendliche im Vergleich zur Referenzkategorie eher weniger, sehr religiöse junge Erwachsene hingegen etwas wahrscheinlicher an Protestaktione. Die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Konfession hingegen hat wiederum eine partizipationssenkende Wirkung, wobei die Stärke des Zusammenhangs leicht höher ist als noch zuvor für die institutionell-konventionelle Beteiligung.

Politikernahe Partizipation

Die Bereitschaft der Beteiligung an politischen Aktivitäten, bei welchen die Jugendlichen im direkten Austausch mit Politikerinnen und Politikern stehen, wird vor allem durch die ideologische Verortung erklärt. Die Religiosität und die Einstellung gegenüber Ausländern spielt zwar ebenfalls eine Rolle, allerdings fallen die Effekte eher gering aus, insbesondere was zweitere Wertehaltung betrifft. Demgegenüber erhöht eine religiöse resp. sehr religiöse Einstellung die Beteiligungswahrscheinlichkeit zwar nur leicht, der Zusammenhang ist allerdings auf dem 1-Prozent-Niveau signifikant. Im Gegensatz zu den zuvor behandelten beiden Partizipationsformen erweist sich die Links-Rechts-Einschätzung als schwächerer Prädiktor. Wiederum beteiligen sich ganz links eingestellte Jugendliche im Vergleich zu jenen, die sich eher links oder in der Mitte verorten, mit grösserer Wahrscheinlichkeit. Anders als zuvor ist die Bereitschaft der Beteiligung an dieser Partizipationsform aber unter sehr rechts eingestellten Jugendlichen am höchsten. Es kann vermutet werden, dass Jugendliche, die sich den extremen Rechten nahefühlen, eher den Kontakt zu ähnlich eingestellten Amtsträgern suchen, um ihre politischen Interessen zu äussern, und weniger mittels „Strassenaktivitäten“ wie der Teilnahme an einer Demonstration – trotz immer häufigeren Protestmärschen rechtsextremer Organisationen (vgl. bspw. Udris 2011:132) – oder die Beteiligung über institutionell-konventionelle Partizipationsformen politischen Einfluss nehmen wollen.

Politischer Konsum

Im Gegensatz zu den übrigen Modellen zum Einfluss von Werthaltungen erweist sich die Unterstützung der Geschlechtergleichstellung als relevanter und starker Prädiktor. Wer der Gleichstellung von Frau und Mann im beruflichen wie auch häuslichen Alltag positiv gegenübersteht, wird politische Präferenzen mit vergleichsweise grösserer Wahrscheinlichkeit über einen politisch oder ethisch motivierten Konsum einbringen. Eine naheliegende Erklärung für diesen Zusammenhang wäre, dass Frauen sich einerseits eher für die Gleichstellung beider Geschlechter einsetzen (Eagly et al. 2004: 809) und gleichzeitig der politische Konsum unter weiblichen Bürgern weiterverbreitet ist als unter männlichen (vgl. u.a. Micheletti 2006). Ähnlich positiv wirkt sich auch die Einstellung gegenüber Ausländern auf die Partizipationsbereitschaft aus, wobei insbesondere die starke Unterstützung der Gleichstellung zwischen Schweizern und Ausländern die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an einem Boy-

oder Buykott signifikant erhöht. Einmal mehr deuten die Ergebnisse auf einen starken Zusammenhang zwischen politisch-ideologischer Einstellung und politischer Aktivität hin, wobei mit zunehmend rechter Einstellung weniger wahrscheinlich politisch konsumiert wird. Wer sich eher rechts verortet, beteiligt sich denn auch deutlich weniger wahrscheinlich als sehr links eingestellte junge Erwachsene. Bezüglich der Religion resp. Religiosität verweisen die Ergebnisse erneut darauf hin, dass die katholische Konfessionszugehörigkeit sich negativ auf die Partizipationsbereitschaft auswirkt. Ebenfalls als partizipationshemmend, wenn auch nur in geringem und knapp signifikanten Ausmass, erweist sich die Kategorie „kaum religiös".

Online-Partizipation

Auch im Hinblick auf die Beteiligung an politischen Aktivitäten übers World Wide Web zeigt sich in puncto Wirkung der Indikatoren zur Gleichstellung von Ausländern, der ideologischen Verortung wie der Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Kirche ein ähnliches Bild wie für die Beteiligung an den übrigen Partizipationsformen (mit Ausnahme der Wahl- und Abstimmungsbeteiligung). Einzige Abweichung des bekannten Musters findet sich hinsichtlich der Effektstärke der Selbsteinschätzung auf der Links-Rechts-Achse bei der Kategorie „sehr rechts". Hier weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Unterschied in der Beteiligungswahrscheinlichkeit zwischen ganz links und ganz rechts eingestellten Jugendlichen gar nicht so gross ist. Letztere nehmen zwar weniger wahrscheinlich an Online-Aktivitäten teil als erstere, allerdings ist der Effekt gering und nur knapp signifikant. Demgegenüber ist die Bereitschaft, im Internet politisch aktiv zu werden, unter eher gemässigt eingestellten jungen Erwachsenen um einiges geringer und von grösserer statistischer Signifikanz. Dies legt die Vermutung nahe, dass vor allem Jugendliche mit einer extremeren Anschauung in virtuellen Netzwerken, Blogs etc. aktiv sind und so ihre Meinungen und Überzeugungen kundtun.

Diskussion

Alles in allem lässt sich feststellen, dass sich – mit Ausnahme der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen – die ideologische Orientierung als stärkster Prädiktor des Ressourcenbündels „Werthaltungen" herausstellt, wobei Jugendliche am linken Rand des politischen Spektrums im Falle von vier der übrigen fünf Formen politischer Beteiligung die höchste Partizipationsbereitschaft aufweisen. Nur im Hinblick auf politikernahe Aktivitäten wie die Kontaktierung von Politikerinnen und Politikern, die Teilnahme an Gemeindeversammlungen sowie an von politischen Jugendorganisationen ausgerichteten Veranstaltungen beteiligen sich junge Erwachsene, die sich rechts aussen verorten, noch wahrscheinlicher, wenn auch hier die Stärke des Zusammenhangs etwas geringer ist. Was die Online-Partizipation betrifft, sind die Unterschiede im politischen Verhalten von Jugendlichen am linken wie rechten Pol nicht so gross wie zwischen ideologisch eher extrem eingestellten und gemässigten jungen Erwachsenen. Was zudem ins Auge sticht, wenn auch nicht allzu sehr überraschen mag, sind die signi-

fikanten und starken Effekte der Missing-Kategorie, welche in allen Modellen zu beobachten sind. Diese Ergebnisse deuten – wie bereits angesprochen – darauf hin, dass jene Schülerinnen und Schüler, die sich keiner politischen Ideologie nahefühlen oder mit Politik „nichts am Hut haben", sich viel weniger wahrscheinlich politisch beteiligen als die übrigen Jugendlichen. Daraus lässt sich schliessen, dass das Vorhandensein gewisser politisch-ideologischer Überzeugungen und Einstellungen eine Voraussetzung für tatsächliche politische Handlungen darstellt. Der mögliche Grund dafür, dass besonders links eingestellte Jugendliche sich an einem Grossteil der berücksichtigen Partizipationsformen eher beteiligen als die übrigen befragten jungen Menschen, wurde weiter oben bereits diskutiert. Die logische Folgerung aus diesen Ausführungen ist, dass es sich sowohl bei institutionell-konventionellen und unkonventionellen Partizipationsformen, dem politischen Konsum und der Online-Beteiligung vorwiegend um Aktionsformen aus dem Repertoire sozialer Bewegungen, Parteien oder Gruppierungen handelt, die als klassischerweise links bezeichnete Ideologien vertreten. Sollten diese Vermutungen zutreffen, müssten sich die aktiven Mitgliedern sozialer Organisationen, Menschenrechts- oder Umweltorganisationen, also Vereinigungen, die in der Partizipationsliteratur mit linken Ansichten in Verbindung gebracht werden (siehe oben), auf der Links-Rechts-Achse tendenziell eher links der Mitte verorten. Die Analyse der Häufigkeitsverteilungen organisatorischer Aktivität nach Netzwerken und politischer Ideologie bestätigt diese Vermutung. In allen Organisationen engagieren sich (eher) links eingestellte Jugendliche vergleichsweise stärker.[215] In diesem Zusammenhang kann auch die positive Wirkung einer Befürwortung der Gleichstellung von Ausländern und Schweizern gesehen werden, die in fünf der sechs Modelle zu beobachten ist. Die Haltung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern steht denn auch in einem starken Zusammenhang zur politisch-ideologischen Orientierung, was sich unter anderem in den Parteiparolen, Wahlversprechungen oder den Stimm- und Wahlentscheidungen der Bürgerinnen und Bürger zeigt. Zusammengenommen ergibt sich daraus, dass Jugendliche, die Ausländern gegenüber positiv eingestellt sind, eher linke Ideologien vertreten und folglich verstärkt zu Aktivitäten aus dem mit linken Bewegungen in Verbindung gebrachten Handlungsrepertoire greifen. Schliesslich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Religionszugehörigkeit, aber auch die persönliche Religiosität, die mit einem Engagement in religiösen Gemeinschaften einhergehen kann, aber nicht muss, für die Erklärung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener durchaus eine Rolle spielen. Einerseits engagieren sich sehr religiöse Jugendliche mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit an institutionell-konventionellen, unkonventionellen und politikernahen Partizipationsformen. Andererseits wirkt sich – wie erwartet – die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Konfession grösstenteils negativ auf die Partizipationsbereitschaft aus. Gleichzeitig bleibt ein solcher Effekt für jene Formen politischer Beteiligung, wo dieser negative Zusammenhang aufgrund bisheriger Erkenntnisse erwartet wurde, allerdings aus. Ruft man sich den negativen Effekt des Engagements in kirchlichen Organisationen ins Gedächtnis und verbindet diesen mit der Tatsache, dass römisch-katholische Jugendliche die vergleichsweise grösste Gruppe an in kirchlichen Organisationen Engagierten ausmachen, liegt die

[215] Es sei allerdings darauf hinzuweisen, dass junge Erwachsene, die sich der politischen Mitte zuordnen, insgesamt die grösste Gruppe unter den sehr aktiven Mitgliedern dieser drei Organisationen bilden, was die These leicht abschwächt.

Vermutung nahe, dass das Engagement im Rahmen der katholischen Kirche die Partizipationsbereitschaft eher hemmt als fördert. Verba et al. (1995: 278) erklären diesen Zusammenhang damit, dass die Mitarbeit in katholischen Gemeinschaften aufgrund der hierarchischen Struktur die Entwicklung von für die politische Partizipation notwendigen Skills weniger stark unterstützt als die Mitwirkung in Organisationen anderer Konfessionen (vgl. auch Jones-Correa/Leal 2001: 753). Es scheint, dass diese für den amerikanischen Kontext formulierten Thesen auch für die Schweiz als Erklärung dienen können. Bekräftigt wird diese Annahme denn auch durch die Ergebnisse einer zusätzlichen Analyse, in welcher statt einer Dummy-Variable für die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche ein umfassenderer Indikator einbezogen wurde. So beteiligen sich evangelische Jugendliche denn auch mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit mittels institutionell-konventionellen Partizipationsformen, Online-Aktivitäten wie auch politischen Konsums am politischen Leben. Auch jene jungen Erwachsenen, die angeben, keiner Religion oder Konfession anzugehören, zeigen grössere Bereitschaft, politisch zu agieren als ihre katholischen Mitschülerinnen und -schüler, wobei dieser Zusammenhang für fast alle Partizipationsformen festgestellt werden kann. Nur im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen sowie an politikernahen Aktivitäten zeigen sich keine grösseren Unterschiede zwischen den Angehörigen verschiedener Konfessionen und Religionen.

7.1.7 Soziodemografischer Hintergrund

Als letztes richtet sich der Fokus auf den soziodemografischen Hintergrund, wobei ein Teil dieser Variablen – Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund – bereits in Form von Kontrollvariablen in alle vorangegangenen Modelle bereits einbezogen wurde. Der Vollständigkeit halber werden die weiteren soziodemografischen Indikatoren in Kombination mit den Kontrollvariablen nochmals in separaten Modellen auf ihren Einfluss überprüft[216]. Dies sind die Sprachregion, in welcher der oder die Befragte wohnt[217], sowie die Art der Wohngemeinde – Stadt, Agglomeration, ländliche Gemeinde oder isolierte Stadt. Hinsichtlich der Sprachregion lässt sich in Anlehnung an die Literatur vermuten, dass aufgrund des eher repräsentativ ausgerichteten politischen Systems der Westschweizer Kantone stärker institutionalisierte Formen der Partizipation mit grösserer Wahrscheinlichkeit ergriffen werden als in den übrigen Sprachregionen. Im Vergleich dazu sollte die Bereitschaft der Partizipation an direktdemokratische Formen in der Deutschschweiz höher sein (vgl. Baglioni 2007). In Bezug auf den Einfluss der Gemeindeform wurde bereits in Kapitel 3.1.6 ausgeführt, dass sich in der Literatur zwei An-

[216] Es wurde zusätzlich pro Beteiligungsform ein Modell geschätzt, in welchem der Migrationshintergrund nicht anhand des basierend auf der Operationalisierung von Strijbis (2014) erstellten Indikators erfasst wird, sondern separat über Nationalität und Geburtsort der befragten Personen sowie deren Eltern. Die Berechnungen zeigen, dass sich Personen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft leicht wahrscheinlicher institutionell-konventionell und unkonventionell beteiligen – was die obige Argumentation, dass eine fehlende Staatsbürgerschaft Personen eher zu Partizipationsformen greifen lässt, welche die Schweizer Nationalität nicht voraussetzen, bekräftigt. Andere signifikante Effekte finden sich jedoch nicht, so dass im Folgenden weiterhin auf die Migrationsvariable nach Strijbis zurückgegriffen wird.

[217] Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden nur die drei grösseren Sprachregionen Deutschschweiz, Romandie und Tessin einbezogen.

sätze gegenüberstehen, wobei die Mobilisierungsthese von einer stärkeren politischen Aktivität der Bürgerinnen und Bürger aus grösseren Gemeinden ausgeht. Demgegenüber vermutet der „Decline-of-community"-Ansatz, dass kleinere soziale Gemeinschaften, wie sie sich in kleineren Städten oder Dörfern finden, der Partizipation stärker förderlich sind als die Anonymität und soziale Entfremdung in grösseren Siedlungen. Die Ergebnisse zum soziodemografischen Umfeld sprechen eher für erstere These. So zeigt sich, dass sich Schülerinnen und Schüler aus Agglomerations- und ländlichen Gemeinden im Gegensatz zu Befragten aus grösseren Städten – wenn auch nur geringfügig – weniger wahrscheinlich beteiligen. Allerdings fallen die Ergebnisse nur im Hinblick auf die unkonventionelle Partizipation, den politischen Konsum und die Beteiligung über das Internet signifikant aus. Eine mögliche Erklärung für diese Zusammenhänge könnte darin liegen, dass das städtische Umfeld mehr Möglichkeiten bietet, um sich beispielsweise im Rahmen von Demonstrationen oder Veranstaltungen politisch zu engagieren oder bestimmte Produkte aus politischen oder ethischen Motiven zu umgehen, sprich zu boykottieren. Die Sprachregion auf der anderen Seite scheint kaum einen Einfluss zu haben, ob und wie sich die Jugendlichen beteiligen. Nur in zwei Fällen finden sich signifikante Zusammenhänge, nämlich für die politikernahe Partizipation und den politischen Konsum. In ersterem Fall scheinen junge Erwachsene aus der Romandie wie auch dem Tessin weniger wahrscheinlich zu partizipieren als Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer, in letzterem Fall trifft dies nur für die Tessiner Jugendlichen zu. Bei der politikernahen Partizipation handelt es sich zwar nicht unmittelbar um direktdemokratische Partizipationsformen, daher greift die oben formulierte These hier nicht wirklich. Allerdings könnte vermutet werden, dass aufgrund der stärker repräsentativ ausgerichteten Demokratie, deren Auslegung des Mitsprachrechts der Stimmbürgerinnen und -bürger sich hauptsächlich auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen beschränkt, eher Distanz zu den Politikerinnen und Politikern und damit zu politikernahen Partizipationsformen gewahrt wird als in der „direktdemokratischeren" Deutschschweiz, wo die Bevölkerung in stärkerem Ausmass in den politischen Entscheidungsprozess einbezogen wird – beispielsweise über deliberative Mitwirkungsmöglichkeiten im Rahmen von Gemeindeversammlungen oder tiefere Hürden für die Nutzung direktdemokratischer Instrumente.

Wie bereits erwähnt, wurden die übrigen soziodemografischen Indikatoren wie Geschlecht, Alter und der Migrationshintergrund im Sinne von Kontrollvariablen in alle Modelle einbezogen, deren Effekte aufgrund der relativen Konstanz pro Partizipationsform über die Schätzungen aller Ressourcenbündel hinweg, nur zu Beginn diskutiert. Da es sich der Partizipationsliteratur zufolge aber einerseits um wichtige Variablen zur Erklärung des politischen Verhaltens von Individuen, insbesondere jungen Erwachsenen, handelt (vgl. Kapitel 3.1.6) und sich andererseits trotz tendenzieller Beständigkeit der

Tabelle 7.7: Einfluss des soziodemografischen Hintergrunds auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 7.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 7.2: Inst.-konventionelle Partizipation**	**Modell 7.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 7.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 7.5: Politischer Konsum**	**Modell 7.6: Online-Partizipation**
Fixed Effects	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.48 (0.02)	0.18 (0.03)	0.53 (0.03)	0.19 (0.02)	0.95 (0.05)	0.49 (0.03)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.05 (0.02)***	-0.09 (0.01)***	0.12 (0.03)***	-0.11 (0.02)***
Fehlende Werte	-0.13 (0.09)	-0.10 (0.4)*	-0.18 (0.05)***	-0.10 (0.04)*	-0.12 (0.09)	-0.24 (0.05)***
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.15 (0.02)***	0.00 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.07 (0.04)	0.00 (0.02)
Über 19 Jahre		0.25 (0.02)***	0.05 (0.03)	0.03 (0.02)	-0.03 (0.05)	0.03 (0.03)
Fehlende Werte		0.28 (0.03)***	0.06 (0.03)	0.01 (0.03)	0.03 (0.06)	0.05 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.22 (0.02)					
Migrationshintergrund (nein)						
Migrationshintergrund	-0.10 (0.03)***	-0.08 (0.02)***	-0.05 (0.02)**	0.02 (0.2)	-0.13 (0.03)***	0.01 (0.02)
Fehlende Werte	-0.18 (0.05)***	-0.08 (0.04)	-0.07 (0.04)	0.00 (0.03)	-0.16 (0.07)*	-0.01 (0.04)
Gemeindetyp (Kernstadt einer Agglomeration)						
Agglomeration	-0.01 (0.03)	-0.03 (0.02)	-0.06 (0.02)**	-0.02 (0.02)	-0.09 (0.04)*	-0.05 (0.02)*
Ländliche Gemeinde	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.07 (0.02)**	0.02 (0.02)	-0.08 (0.04)*	-0.05 (0.02)*
Isolierte Stadt	-0.07 /(0.04)	-0.04 (0.03)	-0.08 (0.04)*	0.02 (0.03)	-0.13 (0.06)*	-0.07 (0.04)
Sprachregion (Deutschschweiz)						
Romandie	-0.01 (0.03)	0.00 (0.02)	0.01 (0.03)	-0.07 (0.02)***	-0.07 (0.05)	-0.02 (0.02)
Tessin	-0.01 (0.05)	0.00 (0.04)	-0.06 (0.05)	-0.09 (0.04)*	-0.24 (0.10)*	-0.06 (0.05)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.14 (0.02)				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.02 (0.13)	0.00 (0.00)	0.00 (0.05)	0.00 (0.00)
Klasse	0.02 (0.15)	0.01 (0.11)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)	0.10 (0.31)	0.01 (0.10)
Residuen	0.17 (0.41)	0.14 (0.37)	0.20 (0.45)	0.14 (0.37)	0.52 (0.72)	0.21 (0.46)
DIC	3669.2	3967.6	5598.1	3803	9961.5	5774.6
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Zusammenhangsstärke und Signifikanz Abweichungen vom „gewohnten“ Muster ergeben, soll das Augenmerk an dieser Stelle nochmals auf diese drei Variablen gerichtet werden, beginnend mit dem Einfluss des Geschlechts auf die sechs berücksichtigten Beteiligungsformen. Ein Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Modellschätzungen zeigt, dass sich junge Frauen und Männer im Hinblick auf die Bereitschaft, sich an konventionellen und/oder institutionell-konventionellen Handlungen zu beteiligen, unabhängig vom untersuchten Ressourcenbündel, nicht signifikant unterscheiden. Zwar sind die Effekte durchwegs negativ, sprich junge Männer ergreifen noch immer mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit diese Formen politischer Mitsprache, wie erwähnt sind die Zusammenhänge weder stark noch signifikant. Dies deutet darauf hin, dass der Gendergap, welcher insbesondere im Kontext der Beteiligung der Schweizerinnen und Schweizer an Wahlen und Abstimmungen in den letzten Jahren in verschiedenen Studien noch nachgewiesen werden konnte (vgl. Engeli et al. 2006; Longchamp 2011; Sciarini et al. 2001), sich in auf Bezug die Beteiligung junger Erwachsener an stärker institutionalisierten Formen geschlossen hat. Im Gegensatz dazu scheint das Geschlecht für andere politische Aktivitäten eine bedeutendere Rolle zu spielen. Die Resultate weisen darauf hin, dass politikernahe wie auch Online-Formen politischer Partizipation durchwegs eher von männlichen Jugendlichen als von weiblichen ausgeübt werden, wohingegen sich junge Frauen auf die Möglichkeit, sich über das Konsumverhalten politisch einzubringen, zurückgreifen. Besonders stark sind diese Effekte in den Modellen, die den Einfluss der Ressourcen politischen Engagements und politischer Mobilisierung untersuchen. Dies legt die Vermutung nahe, dass einerseits das Umfeld wie auch ein positives Gefühl gegenüber der eigenen Kompetenz und der Wirkung persönlicher Handlungen für Frauen im Hinblick auf die Bereitschaft zur Beteiligung an Boy- oder Buykotts von Bedeutung sind. Demgegenüber bringen junge Männer ihre politischen Anliegen und Überzeugungen viel eher im direkten Kontakt mit Politikern oder über das World Wide Web ein. Eine Erklärung für ersteren Zusammenhang könnte sein, dass sich junge Frauen weniger kompetent fühlen, ihre Anliegen direkt einzubringen, unter anderem auch aufgrund eines Mangels an Selbstbewusstsein (vgl. u.a. Bosak/Sczensy 2008; Huddy/ Terkildsen 1993).

Was Geschlechterdifferenzen in der Nutzung des Internets zu politischen Zwecken anbelangt, deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass sich junge Männer insgesamt mit einer leicht höheren Wahrscheinlichkeit online beteiligen als junge Frauen, wobei die Effekte nur in den Modellen zum Humankapital, den Werten und der Soziodemografie (geringfügig) signifikant. In zwei Fällen ist der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Online-Beteiligung sogar positiv, was auf eine leicht höhere Bereitschaft unter Frauen hinweist, allerdings sind die Effekte so gering und nicht signifikant, so dass sie nicht weiter besprochen werden. Bisherige Studien, die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern punkto Internetnutzung im Allgemeinen untersucht haben, sind zum Schluss gekommen, dass die Differenzen für verschiedene Online-Aktivitäten unterschiedlich ausfallen. In Bezug auf die Beteiligung an Online-Diskussionen bieten Caspi et al. (2008) einen Überblick über den bisherigen Forschungsstand, der aufzeigt, dass einige Studien keine Differenzen feststellen konnten (vgl. McLean/Morrison 2000), wohingegen weitere Untersuchungen zum Schluss kamen, dass junge Frauen tendenziell mehr Nachrichten posten und lesen. Correa (2010) verweist in ihrer Untersuchung

darauf, dass Teenagerinnen eher in Blogs aktiv sind (vgl. Correa 2010: 73; Lenhart et al. 2007), männliche Jugendliche hingegen eher Inhalte wie Videos hochladen und teilen (Hargittai/Walejko 2008), die Nutzung sozialer Netzwerke jedoch recht ausgeglichen sei. Ihre Studie bekräftigt diese Erkenntnis, wobei sie allerdings feststellt, dass diese Gender-Differenzen verschwinden, wenn für Interneterfahrung, Online-Skills, Selbsteinschätzung der Kompetenz und intrinsischer Motivationen (Correa 2010: 83) kontrolliert wird. Es könnte also vermutet werden, dass die vorliegenden Ergebnisse auf eine verstärkte Nutzung von politischen Online-Aktivitäten unter jungen Männern, auf deren grössere Computeraffinität und den sichereren Umgang mit diesen Technologien zurückgeführt werden könnte, wie dies verschiedene Autoren vermuten (vgl. u.a. Sherman et al. 2000; Weiser 2004). Da konkrete Informationen zum Umgang mit Internettechnologien und der Nutzung des Internets nicht nur zu politischen Zwecken, sondern ganz allgemein fehlen, kann diesen Vermutungen nicht weiter nachgegangen werden.

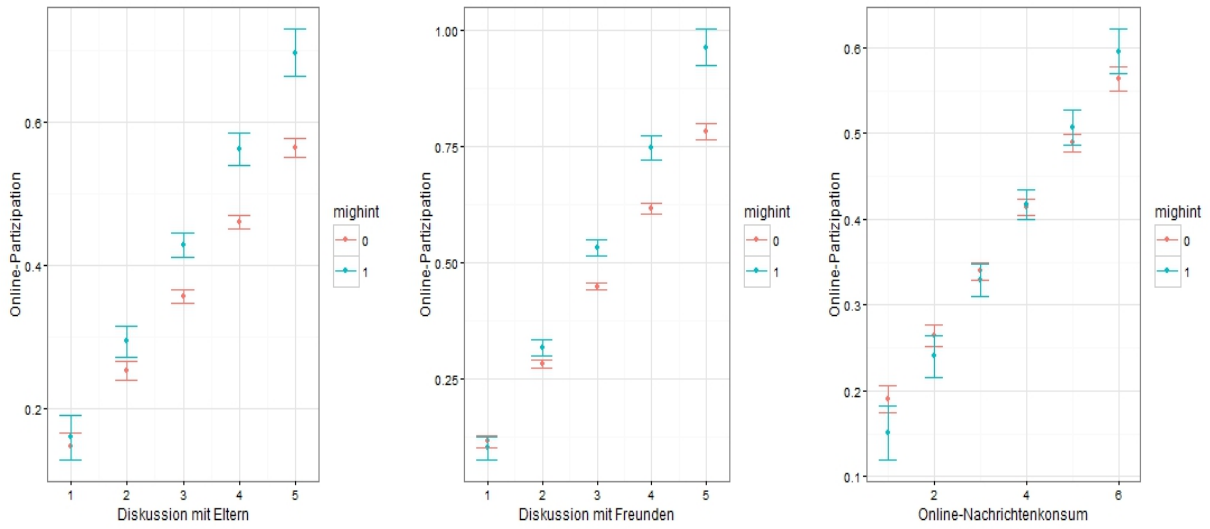
Im Hinblick auf die Beteiligung an Protestaktivitäten wirkt sich das Geschlecht nur in drei Modellen signifikant auf die Partizipationsbereitschaft aus, wobei männliche Jugendliche sich eher leicht stärker beteiligen. Einige zusätzliche Interaktionsanalysen weisen einerseits darauf hin, dass sich die schulische Aktivität auf das Protestverhalten von Frauen leicht negativer auswirkt als für Männer, was den Gendereffekt im Modell zum Humankapital erklären könnte. Andererseits lässt sich ebenfalls beobachten, dass eine positive Einstellung gegenüber der Gleichstellung von Ausländern und Schweizern die Partizipationsbereitschaft von Frauen eher senkt, sich bei männlichen Jugendlichen eher partizipationsfördernd auswirkt. Der Effekt der politisch-ideologischen Einstellung scheint sich nicht nach Geschlecht zu unterscheiden, gleiches gilt für die religiöse Haltung. Was die soziodemografischen Indikatoren betrifft, scheint der negative Effekt des Geschlechts resp. die leicht höhere Beteiligungswahrscheinlichkeit für junge Männer auf den unterschiedlichen Effekt der Gemeindetypen auf die beiden Geschlechter zurückführbar zu sein. So engagieren sich junge Frauen aus Agglomerations- wie auch ländlichen Gemeinden signifikant weniger wahrscheinlich auf unkonventionelle Art und Weise als junge Männer aus solchen Gemeinden.

Die zweite Kontrollvariable soll Aufschluss darüber geben, ob sich unter 18-Jährige in ihrem politischen Verhalten von den älteren Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Da das Erreichen des 18. Lebensjahres für die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung eine Voraussetzung bildet, wurden in den entsprechenden Modellen alle jungen Befragten, die diese Bedingung nicht erfüllen, ausgeschlossen. Allerdings wurde mittels einer Dummyvariable überprüft, ob sich junge Erwachsene, die erst kürzlich das Stimm- und Wahlrecht erhalten haben, von jenen unterscheiden, die bereits seit längerem an konventionellen Partizipationsformen teilnehmen können. Es stellt sich heraus, dass die Erkenntnis einiger Studien, die zeigten, dass die Wahlbeteiligung unter Erstwählern leicht höher ist als unter den 20 bis 24 Jährigen (Bhatti/Hansen 2012; Highton/Wolfinger 2001), nicht bestätigt werden können. Im Gegenteil ist die Wahrscheinlichkeit der Wahlteilnahme unter den über 20-jährigen Befragten klar höher als unter den Erstwählern. Da für einen Teil der institutionell-konventionellen Formen politischer Aktivität die Erreichung des Wahl- und Stimmrechtsalters 18 ebenfalls Voraussetzung ist, mag es nicht

überraschen, dass junge Erwachsene über 18 sich viel eher an diesen Partizipationsformen beteiligen. Im Hinblick auf die weiteren Partizipationsformen, die von Personen jeglichen Alters ausgeübt werden können, spielt das Alter hingegen keine grosse Rolle, sondern wirkt sich im Gegenteil teilweise eher negativ aus, wobei diese Effekte weder stark noch sehr signifikant sind.

Ob die Wurzeln einer jungen Person in der Schweiz liegen oder sie über einen so genannten Migrationshintergrund verfügt, d.h. ihre Eltern oder sie selber im Ausland geboren sind und zu einen späteren Zeitpunkt in die Schweiz einwanderten, scheint insbesondere die Beteiligung an stärker institutionalisierten Partizipationsformen zu beeinflussen. Die Ergebnisse aus den Modellschätzungen illustrieren den grösstenteils negativen Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund und der Bereitschaft politischen Engagements. Verschiedene Autoren erklären die tiefere Bereitschaft, sich aktiv in den politischen Prozess einzubringen, damit, dass Personen mit ausländischen Wurzeln weniger vertraut mit dem politischen System in ihrer neuen Heimat sind und entsprechend über geringeres politisches Wissen diesbezüglich (vgl. Bell/Tepperman 1979) oder ganz grundsätzlich über weniger Ressourcen wie Bildung oder soziales Kapital verfügen würden (vgl. Sinanoglu/Volkert 2011). Allerdings beschränken sich die Untersuchungen zu einem grossen Teil nur auf Personen, die selber immigriert sind, und weniger auf deren Kinder und Enkelkinder, welche im neuen Heimatland aufwuchsen und entsprechend mit dem politischen System vertrauter sein sollten als noch deren Eltern oder Grosseltern. Einige Untersuchungen deuten denn auch darauf hin, dass sich die Kinder von Eingewanderten sogar eher stärker politisch engagieren als Personen ohne Migrationshintergrund (Chui et al. 1991). Insgesamt beschäftigte sich die Partizipationsforschung aber eher am Rande mit dem Partizipationsverhalten von Eingebürgerten oder seit mehreren Generationen im neuen Heimatland wohnenden Personen, sondern richtet ihren Fokus stärker auf die Integration von Einwanderern (u.a. Cyrus/Vogel 2008; Dimitrov 2012; Glatzer 2004; Simpson/Bueker 2006) oder auf politische Einstellung und Präferenzen von Eingebürgerten und wie sich diese in ihren Wahlentscheidungen widerspiegeln (Strijbis 2014; Wüst 2003). Entsprechend liefern bisherige Studien kaum Erkenntnisse, die die hier gefunden negativen Effekte des Migrationshintergrunds erklären könnten. Einige zusätzliche deskriptive Analysen zeigen allerdings auf, dass die These von Bell und Teppermann (1979) im vorliegenden Kontext nicht ganz von der Hand zu weisen ist. So schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund beispielsweise im Kurztest zum politischen Wissen durchschnittlich leicht schlechter ab, beteiligen sich weniger stark in sozialen Netzwerken oder entstammen seltener einem Elternhaus mit einem hohen sozioökonomischen Status. Daraus lässt sich folgern, dass sie gegenüber jungen Erwachsenen mit Schweizer Wurzeln tendenziell in geringerem Masse mit jenen Ressourcen ausgestattet sind, die für die Beteiligung an politischen Aktivitäten benötigt werden. Allerdings lassen sich für zwei der sechs berücksichtigen Handlungstypen – der politikernahen sowie der Online-Partizipation –gegenteilige, also positive Effekte feststellen, wenn diese auch sehr gering und nur teilweise statistisch signifikant sind. Der stärkste Zusammenhang findet sich im Modell, welches den Einfluss des

Abbildung 7.4: Interaktionseffekt zwischen dem Migrationshintergrund und politischer Rekrutierung für die Online-Partizipation



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes (0=nicht vorhanden, 1=vorhanden) und der Diskussionshäufigkeit mit den Eltern und Freunden (1=nie bis 5=sehr oft) sowie dem Nachrichtenkonsum via Internet (0=nie bis 6=täglich) im Hinblick auf die Online-Partizipation. Zu beachten ist, dass die y-Skalen wie die x-Skalen unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

sozialen Umfelds und politischer Mobilisierung untersucht. Angesichts der Tatsache, dass sich der Migrationshintergrund nur in diesem Kontext signifikant auf die Onlinebeteiligung auswirkt, wirft die Frage nach einem möglichen Grund auf. Die plausibelste Erklärung findet sich im Mobilisierungspotential des sozialen Umfelds, das für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund stärker zu sein scheint als für jene ohne diesen Hintergrund. Einige zusätzliche Interaktionsanalysen zwischen Migrationshintergrund und den verschiedenen berücksichtigten Rekrutierungsagenten wie die Eltern, Freunde oder Medien bekräftigen diese Annahme (vgl. Abbildung 7.4). Sowohl häufige politische Diskussionen mit den Eltern oder im Freundeskreis wie auch der regelmässige Konsum politischer Nachrichten im Internet beeinflussen junge Erwachsene, die selber oder deren Eltern aus dem Ausland in die Schweiz eingewandert sind, in stärkerem Masse positiv als Jugendliche mit Schweizer Wurzeln. Zudem zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund eine grössere Bereitschaft, sich an jenen Partizipationsformen zu beteiligen, die sie in mehr oder weniger direkten Kontakt mit Politikerinnen und Politikern bringen, wenn auch die Effekte minim und nur teilweise – knapp – signifikant sind. Der knapp negative, wenn auch sehr geringe Effekt des politischen Wissens auf diese Form der Partizipation – in Verbindung mit den weiter oben präsentierten Ergebnissen zu den Unterschieden im politischen Wissen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund – könnte dafür sprechen, dass diese Ressource für die politikernahe Beteiligung kaum eine Rolle spielt und daher jene Jugendlichen, deren politisches Wissen vergleichsweise eher gering ist, diese Form der politischen Einbringung leicht stärker nutzen.

Modellvergleich

Abschliessend stellt sich die Frage, welche Ressourcen die Bereitschaft der Beteiligung an den verschiedenen Partizipationsformen am besten erklären. Der Vergleich der einzelnen Werte des *deviance information criterion* soll darüber Aufschluss geben. Insgesamt scheinen die Individualebenenmodelle – unabhängig vom Ressourcentyp – die konventionelle und die politikernahe Partizipation am besten zu beschreiben. Was die Erklärungskraft der einzelnen Ressourcenbündel anbelangt, weisen die DIC-Werte darauf hin, dass die Modelle zum Einfluss des sozialen Umfelds und der Mobilisierungskraft verschiedener Rekrutierungsagenten über alle Beteiligungsformen hinweg, das politische Verhalten junger Erwachsener am besten erklärt. Die übrigen Ressourcenformen erweisen sich hingegen als ähnlich stark, was deren Erklärungskraft anbelangt. Es lässt sich entsprechend für keine der Partizipationsformen ein Modell identifizieren, das sich im Hinblick auf die Erklärung der politischen Handlungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II als völlig unbedeutend herausstellt. Es stellt sich nun die Frage, ob und wie sich die Erklärungskraft der einzelnen Ressourcen verändert, wenn diese zusammen in einem Modell geschätzt werden. Eine Antwort auf diese Frage soll das nächste Kapitel liefern.

7.2 Der Einfluss des schulischen Kontexts auf die politische Beteiligung

Nachdem die Effekte verschiedenster individueller Ressourcen auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener geschätzt worden sind, richtet sich der Fokus nun auf mögliche Einflussfaktoren kontextueller Natur. Im Rahmen dieser Studie wurde dabei insbesondere der schulische Kontext berücksichtigt, wobei untersucht wurde, ob und inwiefern der politische Unterricht, wie er gemäss Lehrplänen erteilt werden sollte, das politische Engagement der Jugendlichen beeinflusst. Wie weiter oben ausgeführt, wurden für diesen Teil der Untersuchung die Lehrpläne analysiert, wobei zum einen formale und strukturelle Aspekte wie die Herausgeberschaft, der Aufbau der Lehrpläne oder die Präzision, mit welcher politische Themen in den Lehrplänen Erwähnung finden, berücksichtigt wurden. Zum anderen wurden die Dokumente auf den Einbezug dreier inhaltlicher Dimensionen – *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* – untersucht, die ihrerseits das aktive politische Handeln erleichtern oder erst ermöglichen. Nebst der politischen Bildung wurde auch überprüft, ob und wie die Lehrpersonen aufgrund ihres soziodemografischen Hintergrunds, ihrer Ausbildung, ihrer Einstellung gegenüber der politischen Bildung sowie ihres eigenen politischen Engagements die Partizipationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Schliesslich werden im Sinne von Kontrollvariablen einige Indikatoren auf kantonaler Ebene einbezogen, wobei vor allem interessiert, ob sich die kantonal variierenden politisch-institutionellen Voraussetzungen inklusive des Grades an direkter Demokratie auf die Bereitschaft junger Erwachsener, politisch aktiv zu werden, auswirken. Ebenfalls überprüft wird, ob die durchschnittliche konfessionelle Zugehörigkeit noch immer einen Einfluss auf das Partizipationsniveau hat. (vgl. Kapitel 3.2.2)

Dieses Kapitel ist wie folgt aufgebaut. Als ersteres werden die Ergebnisse aus den separaten Modellen zum Einfluss der politischen Bildung gemäss Lehrplänen auf die unterschiedlichen Partizipationsformen diskutiert. Anschliessend richtet sich das Augenmerk auf die Lehrpersonen. In einem letzten Schritt werden die Modelle zum schulischen Kontext um die Kontrollvariablen auf kantonaler Ebene ergänzt.

7.2.1 Einfluss politischer Bildung und der kantonalen Bedingungen

Im vorliegenden Abschnitt werden die Resultate aus den Modellschätzungen zum Einfluss der politischen Bildung gemäss Lehrplänen auf das politische Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen präsentiert. Gegenüber älteren Studien wie derjenigen von Langton und Jennings (1968), Niemi (1972) oder Merelman (1971), die im Rahmen ihrer Untersuchungen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem politischen Unterricht und der politischen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern feststellen konnten, kommen neuere Studien zum Schluss, dass die im schulischen Kontext vermittelten politischen Kenntnisse und Fertigkeiten das politische Verhalten der Jugendlichen durchaus beeinflusst (vgl. u.a. Denver/Hands 1990; Keeter et al. 2002; Niemi/Junn 1998; Quintelier 2010). Entsprechend wird angenommen, dass auch die politische Bildung im Schweizer Kontext einen positiven Effekt auf die Bereitschaft der aktiven politischen Partizipation hat. Es fehlen allerdings Vergleichsstudien, die das Ausmass politischer Bildung ebenfalls über eine detaillierte Analyse der Lehrpläne ermittelt haben. Meist wurde das Ausmass politischen Unterrichts über die Anzahl Lektionen im entsprechenden Fach[218] oder über die Häufigkeit, mit welcher politische Themen behandelt wurden, erhoben. Da die politische Bildung in der Schweiz jedoch nicht in einem eigenen Fach unterrichtet wird, lässt sich schwer feststellen, wie viel Zeit die Lehrpersonen in die Vermittlung politischer Inhalte investieren. Informationen zur Anzahl und Häufigkeit, mit der politische Themen diskutiert werden, beruhen hingegen meist auf der subjektiven Beurteilung der Unterrichteten. Entsprechend wird in der Analyse der Lehrpläne eine objektivere und verlässlichere Methode gesehen, um das Ausmass des politischen Unterrichts auf Sekundarstufe II zu messen. Es werden dabei einerseits formale und strukturelle Kriterien berücksichtig, die Aufschluss über die Urheberschaft, den Aufbau, die Präzision, mit welcher politische Themen angeführt sind, oder den Einbezug von auf die politische Bildung bezogenen Zielformulierungen geben. Andererseits sind die Inhalte der Lehrpläne untersucht worden, wobei die vermittelten politischen Inhalte drei Dimensionen zugeordnet wurden: politische *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* sowie *Interesse wecken*. Diese so erhobenen formalen und inhaltlichen Dimensionen wurden schliesslich, wie bereits zuvor die Indikatoren auf der Individualebene, je separat auf ihren Einfluss auf die sechs Partizipationsformen überprüft, wobei pro Beteiligungsart mehrere Modelle geschätzt wurden: In einem ersten Schritt wurden nur die inhaltlichen Hauptdimensionen einbezogen,

[218] Anders als in der Schweiz findet der politische Unterricht in Ländern wie Deutschland oder den USA in einem eigenen Fach statt.

je einmal ohne und mit den kontrollierenden Variablen auf Kantonsebene[219]. Anschliessend wurden dieselben Modelle noch einmal gerechnet, wobei im zweiten Schritt nicht die Haupt-, sondern die Subdimensionen[220] einbezogen wurden. Es zeigt sich allerdings, dass die inhaltlichen Dimensionen, wenn sie in den drei Hauptdimensionen zusammengefasst werden, das Partizipationsverhalten der Jugendlichen nur unwesentlich beeinflussen[221]. Aus diesem Grund wird im Folgenden lediglich auf jene Modelle eingegangen, welche die Effekte der nach Subbereichen unterteilten Dimensionen *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* testen[222], und die entsprechenden Ergebnisse diskutiert.

Konventionelle Partizipation

Ein erster Blick auf die in Tabelle 7.8 präsentierten Modelle zum Einfluss politischer Bildung auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener ohne Einbezug der kantonalen Kontrollvariablen deutet an, dass die Effekte weniger stark ausfallen als erwartet. Im Modell zur konventionellen Beteiligung erweist sich lediglich ein formales Kriterium als signifikanter und positiver Prädiktor, nämlich die Erwähnung konkreter Ziele für den politischen Unterricht. In Bezug auf die inhaltlichen Dimensionen hingegen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche in ihrer Bereitschaft, sich an Wahlen und Abstimmungen zu beteiligen, von vier der Subkategorien sowie die Dimension *Interesse wecken* beeinflusst werden. Allen voran scheint die ausführliche Behandlung politischer Institutionen die Partizipationsbereitschaft zu erhöhen. Dies mag insofern nicht allzu sehr überraschen, handelt es sich hierbei um institutionalisierte Formen der Beteiligung, für welche ein gewisses Wissen über diese Institutionen sicherlich als gute Voraussetzung für einen letztendlichen Urnengang angesehen werden kann. Darüber hinaus wirkt sich auch die Vermittlung von Urteils- und Sachkompetenzen als – leicht – partizipationsfördernd aus. Da die Fähigkeit der kritischen Beurteilung von Alternativen im Hinblick auf die Entscheidung, welche Politiker man wählen resp. ob man eine Initiative oder ein Referendum annehmen oder ablehnen soll, eine wichtige Rolle spielen, erscheinen diese Zusammenhänge ebenfalls als wenig überraschend. Demgegenüber scheint die Vermittlung rechtlicher Aspekte die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen negativ zu beeinflussen. Eine Erklärung für diese Effekte könnte sein, dass rechtlich besser informierte Jugendliche den institutionalisierten Formen der Beteiligung eher skeptisch gegenüberstehen resp. die persönliche Einflussnahme im Rahmen von Wahlen und Abstimmungen anzweifeln. Schliesslich beteiligen sich Schülerinnen und Schüler

[219] Die Determinanten auf kantonaler Ebene kontrollieren einerseits für die Unterschiede der politischen Systeme der Kantone und des Grades an direkter Demokratie, andererseits dafür, ob sich ein grosser Katholikenanteil nach wie vor auf das Partizipationsverhalten auswirkt.
[220] Wie bereits weiter oben ausgeführt, wurden zwei der drei Dimensionen – *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* – thematisch weiter unterteilt, wobei für erstere Dimension sechs Subdimensionen eruiert wurden – *politische Institutionen*, *Schweizer Politik*, *internationale Politik*, *wirtschaftliche*, *gesellschaftliche* sowie *rechtliche Aspekte* – und in Bezug auf die Skills-Dimension zwischen *Urteils-, Handlungs-* und *Sachkompetenzen* unterschieden wurde.
[221] Vgl. Anhang 3, Tabelle A.4.
[222] Da die dritte Dimension *Interesse wecken* nicht in Subdimensionen unterteilt wurde, wurde diese in allen Modellen in gleicher Form berücksichtigt.

eher, wenn der politische Unterricht ihr Interesse an der Politik wecken kann, ein Zusammenhang, der angesichts der Bedeutung, die dem politischen Interesse in der Partizipationsliteratur gezollt wird, ebenfalls erwartet werden konnte. In Bezug auf den Schultyp lassen sich hingegen ebenfalls keine Unterschiede feststellen. Wird nun für die Determinanten auf kantonaler Ebene kontrolliert, verlieren sowohl die Vermittlung von Kenntnissen über *rechtliche Aspekte* als auch von *Sachkompetenzen* an Erklärungskraft. Ein stärkerer Einbezug rechtlicher Themen in die Lehrpläne wirkt sich zwar nach wie vor negativ aus, ebenso wie die Berücksichtigung von Kompetenzen, welche das Verständnis und kritisches Hinterfragen politischer Begriffe, Zusammenhänge oder Konzepte fördern, weiterhin einen positiven Effekt auf die Partizipationswahrscheinlichkeit ausübt. Beide Werte bleiben aber über dem massgeblichen Signifikanzniveau von 5 Prozent. Die Veränderung des Einflusses der Dimension *Recht* lässt sich mindestens teilweise damit erklären, dass sich der negative Effekt des Einbezugs rechtlicher Aspekte verringert, wenn nach Proporz gewählt wird resp. das Parteiensystem stark polarisiert ist. Ein ähnlicher Zusammenhang zwischen der Subdimension Sachkenntnisse und den erklärenden Variablen auf kantonaler Ebene kann hingegen nicht festgestellt werden. Weiterhin partizipationsfördernd, wenn auch wie zuvor nur in geringem Masse, wirken die Entwicklung von Urteilskompetenzen wie auch das Bestreben, durch den politischen Unterricht das Interesse für die Politik in den Schülerinnen und Schülern zu wecken (vgl. Tabelle 7.9, Modell 9.1). An Erklärungskraft gewinnt hingegen der Verweis auf den jeweiligen Rahmenlehrplan, was die Frage aufwirft, ob ein Zusammenhang zwischen der Erwähnung des Rahmenlehrplans und den Effekten der inhaltlichen Dimensionen besteht. Mittels einiger Interaktionsanalysen lässt sich feststellen, dass die Partizipationswahrscheinlichkeit mit zunehmendem Einbezug der inhaltlichen Dimensionen steigt, wenn nicht auf den Rahmenlehrplan verwiesen wird, hingegen das Vorhandensein eines solchen die positive Wirkung politischer Bildung, insbesondere der Vermittlung von Faktenwissen, reduziert. Alle übrigen Indikatoren politischer Bildung bleiben weiterhin ohne Signifikanz, können also für die Erklärung des Abstimmungs- und Wahlverhaltens junger Erwachsener nicht herbeigezogen werden. Was die Determinanten auf kantonaler Ebene betrifft, wirkt sich das Vorhandensein einer Wahlpflicht – anders als gemäss der Partizipationsliteratur zu erwarten (vgl. u.a. Bühlmann/Freitag 2006; Lijphart 1997; Stadelmann-Steffen/Freitag 2009; Freitag 1996) – nicht wesentlich auf die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen aus. Das heisst, Jugendliche aus dem Kanton Schaffhausen, dem einzigen Kanton, der noch eine Wahlpflicht kennt, beteiligen sich nicht signifikant stärker als Gleichaltrige aus anderen Kantonen. Eine Erklärung könnte sein, dass die „Strafe“ bei Nicht-Beteiligung sehr gering ist[223] und diese darüber hinaus ohne grösseren Aufwand über die Steuerrechnung beglichen werden kann. Demgegenüber senkt – ebenfalls entgegen den Erwartungen – ein eindeutig proportionales Wahlverfahren die Beteiligungsbereitschaft, wobei der Effekt vergleichsweise stark ist, aufgrund der hohen Standardabweichung aber lediglich knapp signifikant. Dies deutet darauf hin, dass Jugendliche, wenn sie den Gang zur Urne antreten, eher Personen als Parteien wählen. Gründe dafür könnten sein, dass sie

[223] Zum Zeitpunkt der Befragung wurde bei Nicht-Beteiligung eine Busse von drei Franken erhoben, welche mittlerweile auf sechs Franken erhöht wurde (vgl. http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Unter-Strafandrohung-zur-Stimmurne/story/19756271).

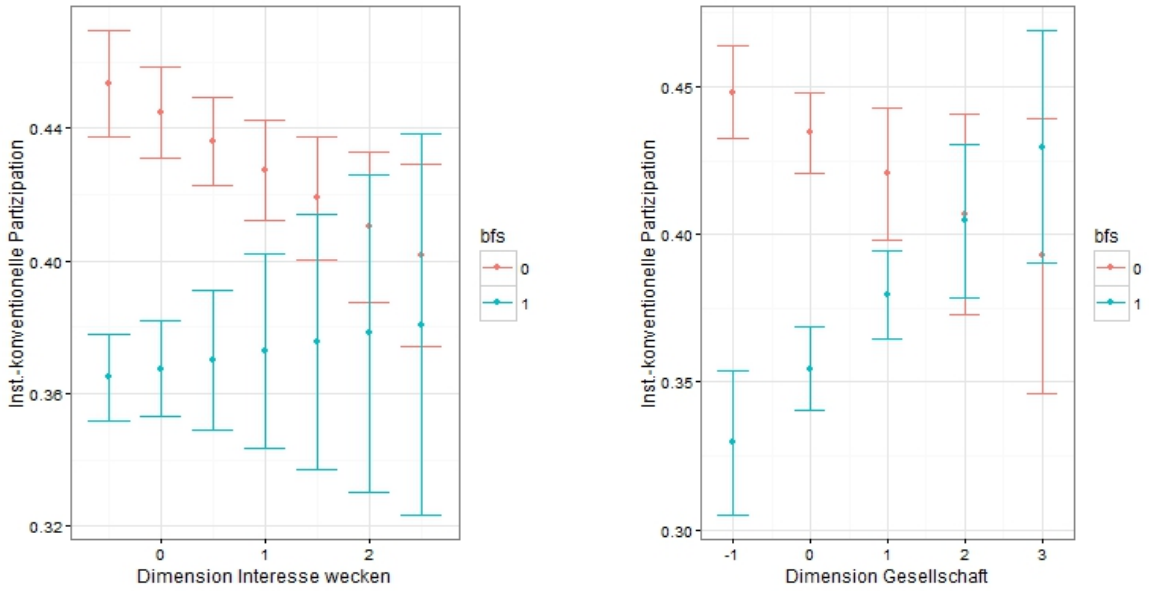
sich entweder mit einem Kandidaten eher identifizieren als mit einer Partei können oder aber von der Flut an Listen und damit verbundenen höheren Anzahl zu wählender Politikerinnen und Politiker überfordert sind. Ebenfalls als signifikanter Prädiktor erweist sich die Polarisierung des Parteiensystems, wobei mit zunehmender Polarisierung die Partizipationswahrscheinlichkeit leicht ansteigt. Diese würde die These bekräftigen, dass die Wahl- oder Abstimmungsbeteiligung dann höher ist, wenn sich die Parteien in ihren Ansichten stärker voneinander unterscheiden und ein Wahl- oder Abstimmungskampf entsprechend stärker von polarisierenden Meinungen seitens der politischen Parteien geprägt ist (vgl. Crepaz 1990; Norris 2004; Bühlmann/Freitag 2006: 20). Schliesslich stärken die Ergebnisse die Annahme, dass zumindest die konventionelle Beteiligung in der Schweiz noch immer vom Konfessions-Cleavage geprägt wird (vgl. Freitag 2005; Wernli 1998; Bühlmann/Freitag 2006; Stadelmann-Steffen/Freitag 2009). So partizipieren junge Erwachsene aus Kantonen mit hohem Katholikenanteil denn auch signifikant wahrscheinlicher als Jugendliche aus Kantonen mit protestantisch geprägtem kulturellem Hintergrund.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Die Ergebnisse der Modellschätzungen zur institutionell-konventionellen Partizipation erweisen sich als leicht ergiebiger. Von den formalen Indikatoren beeinflussen vier die Wahrscheinlichkeit politischer Beteiligung in statistisch signifikantem Ausmass. Wird im Lehrplan auf den Rahmenlehrplan verwiesen, erhöht sich die Partizipationsbereitschaft klar. Auch die Erwähnung von Richtzielen, welche im Hinblick auf die Vermittlung politischer Inhalte erreicht werden sollen, hat eine klar positive Wirkung. Im Vergleich dazu nimmt die Wahrscheinlichkeit politischer Aktivität mit zunehmender Anzahl behandelter Themen mit politischem Inhalt ab, wenn auch der Effekt sehr geringer Natur ist. Schliesslich zeigt sich ein wiederum positiver Zusammenhang zwischen der Präzision, mit welcher die Lerninhalte politischer Bildung in den Lehrplänen formuliert werden. Von den inhaltlichen Dimensionen erweisen sich lediglich zwei Kriterien als relevant. Anders als erwartet fallen die Effekte nicht positiv, sondern negativ aus. Sowohl die Behandlung von Themen aus den Bereichen *Schweizer Politik* wie auch *wirtschaftlicher Aspekte* wirkt sich entsprechend eher partizipationshemmend als -fördernd aus. Allerdings sind die Effekte sehr gering und statistisch nur knapp signifikant. Schliesslich lassen sich im Hinblick auf diese Partizipationsform Unterschiede zwischen den Schultypen feststellen, wobei die Effekte etwas schwächer ausfallen als im Individualmodell zum Einfluss des Humankapitals (vgl. Kapitel 7.1.2). Dies spricht dafür, dass die politische Bildung die Beteiligungswahrscheinlichkeit unter Berufsfachschülerinnen und -schülern im Vergleich zu Gymnasiasten etwas stärker erhöht. Um diese Vermutung zu überprüfen, wurden zusätzliche Interaktionsmodelle geschätzt. Diese sollen Aufschluss darüber geben, ob die einzelnen Lehrplanindikatoren die Partizipationsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern, die eine berufliche Grundbildung absolvieren, stärker beeinflussen als jene, die eine allgemeinbildende Schule besuchen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Wirkungsweisen politischer Bildung nach Schultyp unterscheiden, wobei sich ein stärkerer Einbezug

der jeweiligen Kriterien auf letztere grösstenteils positiver auswirkt als auf Berufsfachschülerinnen und -schüler. Einzige Ausnahmen bilden die Dimension *Interesse wecken* sowie die Subdimension *Gesellschaft* (vgl. Abbildung 7.5). Allerdings sind die Effekte für diese beiden Dimensionen sehr gering und durchwegs nicht signifikant, daher auch nicht sehr aussagekräftig.

Abbildung 7.5: Interaktionen zwischen den Schultypen und inhaltlichen Lehrplandimensionen



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem Schultyp (0=Gymnasium, 1=Berufsfachschule) und inhaltlichen Lehrplandimensionen *Interesse wecken* und *Gesellschaft* (z-standardisierte Werte, wobei 0 für einen mittlere Ausprägung steht, während positive Werte für eine überdurchschnittliche und negative Werte für eine unterdurchschnittliche Ausprägung stehen) im Hinblick auf die institutionell-konventionelle Partizipation.[224]

Wiederum verändern sich die Effekte etwas, wenn die Kontrollvariablen des kantonalen Kontexts ins Modell mit integriert werden. Die Erwähnung von Richtzielen für den politischen Unterricht scheint die Beteiligungswahrscheinlichkeit leicht weniger zu beeinflussen, gleiches gilt nun auch für die Anzahl behandelter Themen. Dies erstaunt insofern, als grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass die Themenanzahl als Indikator für den Stellenwert politischer Bildung im Lehrplan fungiert. Die Ergebnisse deuten jedoch in eine andere Richtung. Es lässt sich entsprechend vermuten, dass weniger das Ausmass, sondern vielmehr die Art und Weise der Behandlung politischer Aspekte eine Rolle spielt, was denn auch durch den starken Effekt der Präzisionsvariable bestätigt wird. Im Hinblick auf den Einfluss der inhaltlichen Dimensionen zeigt sich, dass einerseits Kenntnisse über die *Schweizer Politik* wie auch über *wirtschaftliche Aspekte* an Erklärungskraft verlieren, hingegen die Behandlung *politischer Institutionen* unter Kontrolle kantonaler Voraussetzungen die Partizipationsbereitschaft leicht erhöht. Gleichzeitig wirkt sich das Vorhandensein einer Wahlpflicht eher partizipationshemmend denn

[224] Zu beachten ist, dass die x-Skalen wie die y-Skalen unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

-fördernd aus. Dieser Befund spricht allerdings gegen jene Partizipationsansätze, welche in der Wahlpflicht nicht nur ein Mittel zur Erhöhung der Wahlbeteiligung sehen, sondern vielmehr das Potential für eine allgemein stärkere Auseinandersetzung mit politischen Themen und ein daraus folgendes stärkeres Interesse, das sich dann seinerseits in einem insgesamt höheren politischen Engagement widerspiegelt. Da sich dieser Indikator als einzige kantonale Determinante als erklärend erweist, wurde zusätzlich überprüft, ob dieser Effekt in einem Zusammenhang damit steht, dass sowohl die Subdimension *Schweizer Politik* wie *Wirtschaft* in diesem Modell an Signifikanz verlieren. Die Interaktionsmodelle ergeben, dass sich beide Aspekte politischer Bildung im Fall des Nichtvorhandenseins einer Wahlpflicht positiver auf die Beteiligung an institutionell-konventionellen Partizipationsformen auswirken. Es ist allerdings anzumerken, dass diese Effekte wiederum sehr gering und nicht signifikant ausfallen.

Unkonventionelle Partizipation

Als nächstes richtet sich das Augenmerk das Protestverhalten junger Erwachsener, genauer darauf, inwiefern der politische Unterricht und die kantonalen Voraussetzung diese erklären können. Ähnlich wie in den übrigen Modellen erweist sich die Erwähnung des jeweiligen Rahmenlehrplans als relevanter Prädiktor, wenn auch der Einfluss gering und nur auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant ist. Weiter findet sich ein ebenfalls positiver Effekt für die Präzisionsvariable. Wider Erwarten beeinflussen die inhaltlichen Dimensionen – wenn überhaupt – die Wahrscheinlichkeit unkonventioneller Beteiligung negativ. Lehrpläne, die im Hinblick auf den politischen Unterricht stärkere Betonung auf die Vermittlung wirtschaftlicher Kenntnisse oder den Erwerb von *Sachkompetenzen* legen, scheinen sich ebenso partizipationshemmend auszuwirken wie der Einbezug der Dimension *Interesse wecken*. Analog zum Modell, welches die Wirkungskraft des Humankapitals auf die unkonventionelle Beteiligung untersuchte, weisen die Ergebnisse dieses Modells darauf hin, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durchwegs eher an unkonventionellen Aktivitäten teilnehmen als Berufsfachschülerinnen und -schüler. Auch hier wurde zusätzlich überprüft, ob die negativen Effekte allenfalls auf Unterschiede in der Wirkungsweise politischer Bildung nach Schultyp zurückzuführen sind. Wie zuvor lässt sich anhand dieser Modelle feststellen, dass die Behandlung der einzelnen Themengebiete politischer Bildung sowie die Vermittlung von *Fertigkeiten* einen leicht stärkeren Effekt auf jene Jugendlichen haben, die ein Gymnasium besuchen. Allerdings sind diese Zusammenhänge so gering und in keinem der Fälle signifikant, sodass sie hier nicht weiter besprochen werden. Ein Vergleich der beiden Kontextmodelle zur Beteiligung an Protestaktivitäten zeigt, dass der Einschluss der Kontrollvariablen für den kantonalen Hintergrund die Effekte der Lehrplanvariablen beeinflusst, wobei die zuvor festgestellten signifikanten Zusammenhänge – mit einer Ausnahme – nicht verschwinden, sondern im Gegenteil an Stärke gewinnen. Das gilt sowohl für die formalen Kriterien wie auch die inhaltlichen Dimensionen. Besonders ins Auge sticht, dass sich nun einerseits die Anzahl Themen und andererseits die Art, mit welcher politische Themen in den Lehrplänen angeführt werden (in einem Satz oder lediglich stichwortartig), signi-

fikant auf die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen auswirken. Ähnlich wie in Bezug auf institutionell-konventionelle Aktivitäten sinkt die Beteiligungswahrscheinlichkeit mit steigender Anzahl einbezogener Themen in den Lehrplänen leicht, wohingegen die Art der Nennung einen positiven Einfluss hat. Dies spricht erneut dafür, dass nicht die Quantität, sondern vielmehr die Qualität von Bedeutung ist. Im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen den in den Lehrplänen berücksichtigten inhaltlichen Aspekte und der Partizipationswahrscheinlichkeit zeigt sich, dass sich die Behandlung *wirtschaftlicher Aspekte* weiterhin negativ, die Bestrebung, mittels politischer Bildung das Interesse der Jugendlichen an der Politik zu wecken, hingegen stärker positiv auswirkt. Nur die Skills-Dimension *Sachkompetenzen* büsst an Erklärungskraft ein, was sich wiederum über den Effekt der Wahlpflicht erklären lässt. Auch für die unkonventionelle Partizipation wirkt sich eine stärkere Berücksichtigung dieser Skills positiver aus, wenn keine Wahlpflicht besteht, allerdings erweist sich auch diese Interaktion nicht als signifikant.

Politikernahe Partizipation

Was die Beteiligung an so genannt politikernahen Partizipationsformen anbelangt, zeigt sich angesichts der Erwartung, dass die Berücksichtigung politischer Aspekte in den Lehrplänen mindestens einen Teil des politischen Partizipationsverhaltens erklären könnte, ein noch ernüchternderes Bild. Zwar erweisen sich drei der formalen Kriterien als statistisch signifikant, wobei sich die auf die Struktur bezogene Kategorie „Lehrplan ohne didaktische oder pädagogische Hinweise“ und ein Verweis auf den entsprechenden Rahmenlehrplan leicht positiv auf die Partizipationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auswirkt[225], der Einbezug von Bildungszielen hingegen eher einen hemmenden Effekt hat. Demgegenüber weisen die Resultate darauf hin, dass weder der Einbezug von *Kenntnissen*, *Fertigkeiten* noch das Bestreben, das politische *Interesse* der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts zu *wecken*, eine – wenn auch noch so geringe – Erklärung des politischen Verhaltens der Jugendlichen liefert. Gleichzeitig scheint die Art der Ausbildung für diese Partizipationsform ebenfalls von marginaler Bedeutung zu sein. Lediglich die Sprachregion scheint eine Rolle zu spielen, wobei sich sowohl junge Erwachsene aus der französisch- wie der italienischsprachigen Schweiz etwas weniger wahrscheinlich an politikernahen Aktivitäten beteiligen als Jugendliche aus der Deutschschweiz. Im Gegensatz zum Individualmodell zur Überprüfung des Einflusses soziodemografischer Indikatoren (vgl. Tabelle 7.7) fallen die Effekte geringer aus und erweisen sich nur im zweiten Fall, also für den Tessin, als signifikant. Das deutet an, dass der politische Unterricht allfällige Unterschiede zwischen

[225] Wie in Bezug auf konventionelle Partizipation wurde auch hier überprüft, ob das Vorhandensein eines Hinweises auf den Rahmenlehrplan die ausbleibende Wirkung der inhaltlichen Dimension mit erklären könnte. Die Ergebnisse der dazu durchgeführten Interaktionsanalysen deuten eher auf eine gegenseitig verstärkende Wirkungsweise hin, sprich ein Verweis auf den RLP verstärkt die Effekte der politischen Bildung zwar, allerdings sind die Unterschiede so gering und statistisch nicht signifikant, dass sie kaum einen Einfluss auf die Partizipationswahrscheinlichkeit haben. Lediglich hinsichtlich der dritten Dimension *Interesse wecken* kann ein Verweis den negativen Effekt dieses Aspekts politischer Bildung ins Positive kehren, gleichzeitigt bleibt der Effekt gering und statistisch nicht signifikant.

den Sprachregionen mindestens teilweise ausgleicht. Wird in zusätzlichen Analysen überprüft, ob sich die inhaltlichen Lehrplandimensionen auf das Partizipationsverhalten der Jugendlichen aus der lateinischsprachigen Schweiz anders auswirkt als auf Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler, zeigt sich, dass fast alle Aspekte politischer Bildung einen leicht stärkeren partizipationsfördernden Effekt auf junge Erwachsene aus dem Tessin und der Romandie haben. Diese Unterschiede sind allerdings minim und keiner der Interaktionseffekte statistisch signifikant. Wird nun für den kantonalen Hintergrund kontrolliert, erweisen sich lediglich zwei Variablen weiterhin als statistisch signifikante Prädiktoren politikernaher Partizipation, nämlich der Verweis auf einen Rahmenlehrplan sowie der Anteil an Katholiken im Wohnkanton der untersuchten Jugendlichen. Alle weiteren Indikatoren für die gemäss Lehrplänen erteilte politische Bildung sowie den kantonalen Kontext bleiben in diesem Modell ohne Erklärungskraft. Im Gegensatz zur konventionellen Beteiligung wirkt sich hier ein hoher Katholikenanteil jedoch negativ aus, sprich junge Erwachsene aus protestantisch geprägten Kantonen beteiligen sich eher an jenen Aktivitäten, die sie in direkten Kontakt zu Politikerinnen und Politikern bringen. Die Berücksichtigung der kantonalen Variablen reduziert die sprachregionalen Unterschiede, wobei sich junge Erwachsene aus der italienischsprachigen Schweiz zwar gemäss der Ergebnisse noch immer leicht weniger wahrscheinlich auf diese Art und Weise am politischen Prozess beteiligen, allerdings erweist sich der Effekt nun als nicht mehr statistisch signifikant.

Politischer Konsum

Angesichts der bisherigen Ergebnisse zum Einfluss politischer Bildung wenig überraschend, weisen nur drei der Lehrplanvariablen eine gewisse Erklärungskraft auf, was die Bereitschaft zum politisch motivierten Konsum betrifft. Einerseits wird die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Boy- oder Buykotts durch die Erwähnung von Bildungszielen in Bezug auf den politischen Unterricht[226] sowie durch eine präzise Umschreibung politischer Themen in den Lehrplänen positiv beeinflusst. Andererseits deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche, die gemäss Lehrplänen im politischen Unterricht politische *Handlungskompetenzen* erwerben sollten, sich mit etwas geringerer Wahrscheinlichkeit mittels ihres Konsumverhaltens politische Überzeugungen einbringen. Ähnlich wie im Modell zur Ressource Humankapital zeigt sich auch hier ein gewisser Graben zwischen Jugendlichen, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, und Berufsfachschülerinnen und -schülern, wobei die Unterschiede im vorliegenden Modell noch etwas stärker ausfallen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich der politische Unterricht trotz seines geringen Effekts auf Gymnasiastinnen und Gymnasiasten etwas stärker partizipationsfördernd auswirkt als auf Lehrlinge. Anders als in den vorhergehenden Modellen scheinen sich die Effekte in Bezug auf das politische Konsumverhalten durch den Einbezug von

[226] Allerdings verringert die positive Wirkung des Einbezugs von Zielformulierungen für den politischen Unterricht gleichzeitig den Effekt der Vermittlung von Fertigkeiten und der Bestrebung, durch den politischen Unterricht das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken zu können, verringert aber wiederum den negativen Effekt eines stärkeren Fokus auf die Behandlung von Faktenwissen – wie zusätzliche Interaktionsanalysen zeigen. Einmal erweisen sich diese Interaktionseffekte aber weder als stark genug, um die Partizipationswahrscheinlichkeit massgeblich zu beeinflussen, noch als statistisch signifikant.

Tabelle 7.8: Modelle zu Einfluss politischer Bildung auf die unterschiedlichen Partizipationsformen

Variablen (Referenzkategorie) **Fixed Effects**	**Modell 8.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 8.2: Inst.-konventio-nelle Partizipation**	**Modell 8.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 8.4: Politikernahe Partizi-pation**	**Modell 8.5: Politischer Konsum**	**Modell 8.6: Online-Partizipation**
	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	0.80 (0.40)	-0.10 (0.27)	-0.21 (0.29)	-0.08 (0.23)	0.75 (0.51)	0.18 (0.28)
Herausgeber (Kanton)						
Schule	0.06 (0.03)	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.02 (0.04)	-0.03 (0.02)
Anderer Herausgeber	-0.01 (0.08)	-0.03 (0.06)	-0.06 (0.07)	0.00 (0.05)	-0.15 (0.12)	-0.05 (0.06)
Struktur (LP inkl. didakt.-pädagogische Hinweise)						
LP ohne didakt.-pädagogische Hinweise	0.00 (0.04)	0.00 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.05 (0.02)*	-0.04 (0.05)	0.02 (0.03)
Andere Struktur	0.04 (0.06)	-0.02 (0.04)	0.00 (0.04)	-0.03 (0.03)	0.07 (0.08)	0.05 (0.04)
Verweis auf Rahmenlehrplan	0.07 (0.04)	0.08 (0.03)**	0.06 (0.03)*	0.06 (0.02)**	0.07 (0.05)	0.05 (0.03)*
Zentrales Ziel (nicht erwähnt)	-0.02 (0.04)	0.04 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.03)	-0.01 (0.06)	0.00 (0.03)
Bildungsziel (nicht erwähnt)	0.03 (0.03)	-0.01 (0.02)	0.02 (0.03)	-0.04 (0.02)*	0.14 (0.05)**	0.03 (0.02)
Richtziel (nicht erwähnt)	0.11 (0.04)**	0.07 (0.03)**	0.05 (0.03)	0.00 (0.02)	0.01 (0.05)	0.00 (0.03)
Anzahl Themen	-0.02 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.02 (0.01)	0.00 (0.01)
Art der Nennung	0.01 (0.18)	0.09 (0.12)	0.22 (0.13)	0.13 (0.10)	0.15 (0.23)	0.05 (0.12)
Präzision der Nennung	0.10 (0.19)	0.47 (0.13)***	0.57 (0.14)***	0.10 (0.11)	0.66 (0.24)**	0.25 (0.13)
Kenntnisse: Politische Institutionen	0.10 (0.03)**	0.02 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.02 (0.04)	0.01 (0.02)
Kenntnisse: Schweizer Politik	0.00 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.03 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.04 (0.03)	-0.01 (0.02)
Kenntnisse: Internationale Politik	0.02 (0.02)	0.02 (0.01)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.01)	0.01 (0.03)	0.01 (0.02)
Kenntnisse: Wirtschaft	0.00 (0.02)	-0.03 (0.01)*	-0.03 (0.01)*	-0.01 (0.01)	-0.04 (0.02)	-0.02 (0.01)
Kenntnisse: Gesellschaft	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.05 (0.04)	0.00 (0.02)
Kenntnisse: Recht	-0.04 (0.02)*	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.03 (0.02)	0.01 (0.01)
Fertigkeiten: Urteilskompetenzen	0.04 (0.02)*	0.00 (0.01)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.02 (0.02)	0.01 (0.01)
Fertigkeiten: Handlungskompetenzen	-0.04 (0.03)	-0.03 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.07 (0.03)*	-0.02 (0.02)
Fertigkeiten: Sachkompetenzen	0.05 (0.03)*	-0.02 (0.02)	-0.04 (0.02)*	0.00 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.02)

Fortsetzung der Tabelle 7.8

Interesse wecken	0.04 (0.02)*	-0.01 (0.01)	-0.03 (0.01)*	0.01 (0.01)	-0.02 (0.02)	0.00 (0.01)
Sprachregion (Deutschschweiz)						
Romandie	0.04 (0.04)	0.02 (0.03)	0.03 (0.03)	-0.04 (0.02)	0.00 (0.05)	0.01 (0.03)
Tessin	-0.10 (0.07)	-0.03 (0.05)	-0.11 (0.06)	-0.12 (0.05)*	-0.17 (0.10)	-0.02 (0.05)
Schultyp (Gymnasium)						
Berufsfachschule mit BM	0.08 (0.04)	-0.06 (0.03)	-0.14 (0.03)***	0.03 (0.03)	-0.28 (0.06)***	-0.05 (0.03)
Berufsfachschule ohne BM	0.05 (0.05)	-0.13 (0.04)***	-0.24 (0.04)***	0.04 (0.03)	-0.70 (0.07)***	-0.16 (0.04)***
Kaufmännische Grundbildung/Detailhandel	-0.03 (0.07)	-0.12 (0.05)*	-0.20 (0.05)***	0.08 (0.04)	-0.58 (0.09)***	-0.12 (0.05)*
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.00 (0.05)	0.00 (0.00)
Klasse	0.02 (0.14)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)	0.04 (0.19)	0.01 (0.08)
Residuen	0.18 (0.42)	0.15 (0.38)	0.20 (0.45)	0.14 (0.37)	0.52 (0.72)	0.22 (0.47)
DIC	3655.5	4039.3	5459.5	3757.8	9734.4	5713.3
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Tabelle 7.9: Modelle zu Einfluss politischer Bildung auf die unterschiedlichen Partizipationsformen unter Kontrolle kantonaler Determinanten

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 9.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 9.2: Inst.-konventionelle Partizipation**	**Modell 9.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 9.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 9.5: Politischer Konsum**	**Modell 9.6: Online-Partizipation**
	Koeffizienten (Standardfehler)					
Fixed Effects						
Konstante	0.06 (0.47)	0.28 (0.31)	0.30 (0.31)	0.06 (0.26)	1.05 (0.58)	0.53 (0.30)
Herausgeber (Kanton)						
Schule	0.06 (0.03)	0.02 (0.02)	0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)	0.06 (0.05)	-0.03 (0.02)
Anderer Herausgeber	0.01 (0.09)	-0.02 (0.07)	-0.03 (0.07)	0.00 (0.06)	-0.11 (0.12)	-0.07 (0.06)
Struktur (LP inkl. didakt.-pädagogische Hinweise)						
LP ohne didakt.-pädagogische Hinweise	0.02 (0.04)	0.02 (0.03)	0.02 (0.03)	0.04 (0.02)	0.01 (0.05)	0.07 (0.03)*
Andere Struktur	-0.05 (0.06)	0.01 (0.04)	0.06 (0.04)	-0.01 (0.04)	0.13 (0.08)	0.08 (0.04)*
Verweis auf Rahmenlehrplan	0.12 (0.04)**	0.08 (0.03)**	0.07 (0.03)**	0.05 (0.02)*	0.09 (0.05)	0.06 (0.03)*
Zentrales Ziel (nicht erwähnt)	0.00 (0.04)	0.04 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.05)	0.01 (0.03)
Bildungsziel (nicht erwähnt)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.01 (0.03)	-0.04 (0.02)	0.14 (0.05)**	0.02 (0.03)
Richtziel (nicht erwähnt)	0.10 (0.04)**	0.05 (0.03)*	0.03 (0.03)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.05)	-0.01 (0.03)
Anzahl Themen	0.00 (0.01)	-0.02 (0.01)	-0.02 (0.01)*	-0.01 (0.01)	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.01)
Art der Nennung	-0.11 (0.19)	0.16 (0.13)	0.32 (0.13)*	0.13 (0.11)	0.33 (0.24)	0.14 (0.13)
Präzision der Nennung	0.15 (0.20)	0.43 (0.13)**	0.49 (0.14)***	0.08 (0.12)	0.56 (0.25)*	0.23 (0.13)
Kenntnisse: Politische Institutionen	0.06 (0.03)	0.04 (0.02)	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)	0.05 (0.04)	0.04 (0.02)
Kenntnisse: Schweizer Politik	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.01)	-0.04 (0.03)	0.00 (0.02)
Kenntnisse: Internationale Politik	0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.01 (0.03)	0.00 (0.02)
Kenntnisse: Wirtschaft	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.03 (0.01)*	0.00 (0.01)	-0.04 (0.03)	-0.03 (0.01)*
Kenntnisse: Gesellschaft	-0.01 (0.03)	0.00 (0.02)	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.05 (0.04)	0.02 (0.02)
Kenntnisse: Recht	-0.03 (0.02)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.01 (0.02)	0.00 (0.01)
Fertigkeiten: Urteilskompetenzen	0.03 (0.02)*	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.02 (0.02)	0.02 (0.01)
Fertigkeiten: Handlungskompetenzen	-0.06 (0.03)	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.07 (0.03)*	-0.02 (0.02)
Fertigkeiten: Sachkompetenzen	0.04 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)
Interesse wecken	0.05 (0.02)*	-0.01 (0.01)	-0.03 (0.01)**	0.01 (0.01)	-0.03 (0.02)	-0.01 (0.01)

Fortsetzung der Tabelle 7.9

Wahlpflicht (keine)	0.11 (0.10)	-0.16 (0.07)*	-0.22 (0.08)**	-0.011 (0.06)	-0.22 (0.14)	-0.25 (0.07)***
Wahlsystem (quasi Majorz)	-0.37 (0.16)*	0.05 (0.11)	0.16 (0.12)	0.20 (0.10)*	-0.07 (0.21)	0.25 (0.11)*
Parteienwettbewerb	-0.18 (0.12)	-0.08 (0.09)	0.03 (0.09)	0.11 (0.08)	-0.04 (0.17)	0.00 (0.09)
Fragmentierung des Parteiensystems	0.16 (0.10)	0.01 (0.07)	0.00 (0.07)	-0.02 (0.06)	-0.15 (0.13)	0.04 (0.07)
Polarisierung der Parteien	0.05 (0.02)*	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.03 (0.01)	0.02 (0.03)	-0.05 (0.02)**
Direkte Demokratie	0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.04 (0.02)*	0.01 (0.01)	-0.07 (0.03)*	-0.04 (0.02)*
Katholikenanteil	0.19 (0.07)*	-0.07 (0.05)	-0.11 (0.05)*	-0.07 (0.04)	-0.09 (0.09)	0.03 (0.05)
Sprachregion (Deutschschweiz)						
Romandie	0.05 (0.05)	0.02 (0.03)	0.00 (0.04)	-0.01 (0.03)	-0.10 (0.07)	-0.04 (0.03)
Tessin	0.05 (0.11)	-0.05 (0.08)	-0.18 (0.08)*	-0.12 (0.07)	-0.27 (0.15)	-0.20 (0.08)*
Schultyp (Gymnasium)						
Berufsfachschule mit Berufsmaturität	0.08 (0.04)	-0.05 (0.03)	-0.14 (0.03)***	0.04 (0.03)	-0.29 (0.06)***	-0.03 (0.03)
Berufsfachschule ohne Berufsmaturität	0.09 (0.05)	-0.16 (0.04)***	-0.28 (0.04)***	0.03 (0.03)	-0.75 (0.07)***	-0.19 (0.04)***
Kaufmännische Grundbildung/Detailhandel	0.07 (0.08)	-0.16 (0.05)**	-0.29 (0.05)***	0.06 (0.04)	-0.65 (0.10)***	-0.18 (0.05)***
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.01 (0.09)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Klasse	0.02 (0.13)	0.0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.01 (0.08)	0.04 (0.19)	0.01 (0.07)
Residuen	0.18 (0.42)	0.15 (0.38)	0.20 (0.45)	0.14 (0.37)	0.52 (0.72)	0.22 (0.47)
DIC	3602	3989.5	5390.5	3708.6	9693.9	5649.2
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

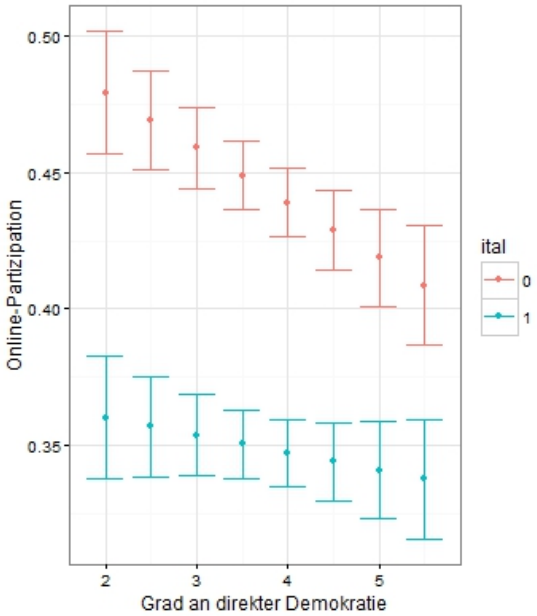
Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Kontrollvariablen auf kantonaler Ebene kaum zu verändern. Lediglich der Indikator für die Präzision, mit welcher politische Themen in den Lehrplänen angeführt werden, verliert etwas an Erklärungskraft, bleibt aber auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant. Was den Einfluss der kantonalen Determinanten betrifft, zeigt sich, dass ein stärkerer Grad an direkter Demokratie sich leicht partizipationshemmend auswirkt. Eine Erklärung für diesen Effekt, wird doch ein Mehr an direkter Demokratie mit stärkerer Beteiligung an Partizipationsformen auch ausserhalb des institutionalisierten Rahmens in Verbindung gebracht (vgl. Tolbert et al. 2003), könnte sein, dass, wenn die Hürde zur Ergreifung direktdemokratischer Instrumente höher ist, eher zu anderen, als einfach eingeschätzten Mitteln der Beteiligung gegriffen wird, wie eben dem politischen Konsum.

Online-Partizipation

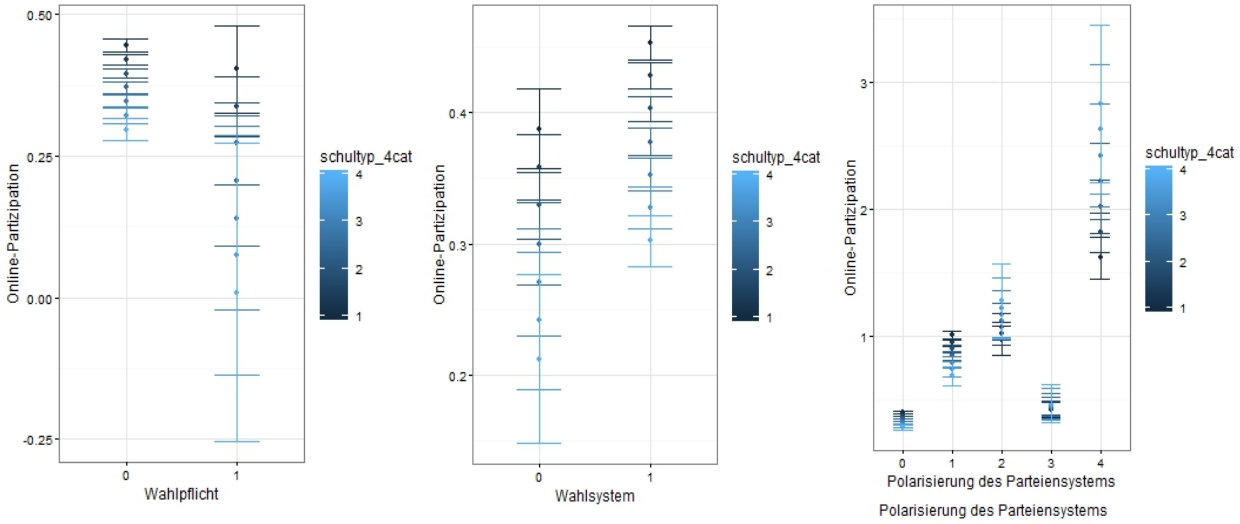
Als letztes richtet sich der Fokus auf die Partizipation mittels verschiedener Online-Aktivitäten. Der Blick auf das entsprechende Modell deutet darauf hin, dass die Schule resp. der politische Unterricht diese Form der politischen Beteiligung so gut wie nicht beeinflusst. Lediglich der Verweis auf den jeweiligen Rahmenlehrplan erweist sich geringfügig partizipationsfördernd, allerdings nur von knapper statistischer Signifikanz. Alle übrigen einbezogenen Indikatoren politischer Bildung bleiben ohne Wirkung. Es zeigt sich zwar wiederum, dass Jugendliche, die eine berufliche Grundbildung absolvieren, sich weniger wahrscheinlich via Internet einbringen. Allerdings sind die Effekte ähnlich stark (oder gering) wie im Modell zum Einfluss des Humankapitals, was darauf hindeutet, dass das Ausmass an politischer Bildung diesbezüglich keine Erklärungskraft bietet. Weiter verstärkt die Kontrolle auf kantonaler Ebene die Effekte politischen Unterrichts leicht. Wo sich im Modell 9.6 lediglich der Verweis auf den Rahmenlehrplan als leicht partizipationsfördernd erweist, wirken sich nun auch die Struktur des Lehrplans sowie die Behandlung *wirtschaftlicher Aspekte* auf die Beteiligungsbereitschaft junger Erwachsener aus, wobei die Effekte für erstere positiv, für letztere hingegen negativ ausfallen, aber in beiden Fällen von geringem Ausmass und lediglich auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant sind. Was den kantonalen Kontext betrifft, scheint sich dieser – im Vergleich zu den übrigen Partizipationsformen – stärker auf die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Online-Aktivitäten auszuwirken. Insbesondere die Abwesenheit einer Wahlpflicht erweist sich als starker positiver Prädiktor. Ebenfalls partizipationsfördernd wirkt sich ein eindeutig proportionales Wahlsystem aus. Demgegenüber scheinen ein stark polarisiertes Parteiensystems sowie einer höherer Grad an direkter Demokratie die Bereitschaft junger Erwachsener, sich online politisch zu beteiligen, zu senken. Schliesslich deuten die Ergebnisse signifikante sprachregionale Unterschiede an, was die Online-Partizipation betrifft, wobei die Partizipationsbereitschaft Jugendlicher aus dem Tessin im Vergleich zur Romandie und der Deutschschweiz tiefer ist. Zwar zeigt sich auch in den vorhergehenden Modellen, die für sprachregionale Unterschiede kontrollierten (vgl. Tabellen 7.1 und 7.8), dass die Wahrscheinlichkeit der Online-Beteiligung unter Jugendlichen aus dem Tessin etwas tiefer ist. Allerdings

Abbildung 7.6: Interaktionseffekte zwischen der italienischsprachigen Schweiz und dem Grad an direkter Demokratie auf die Beteiligung an politischen Online-Aktivitäten



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen der Sprachregion (0=nicht italienischsprachig, 1=italienischsprachig) und dem Grad an direkter Demokratie (0=tiefer Grad bis 6=hoher Grad) im Hinblick auf die Online-Partizipation.

Abbildung 7.7: Ausgewählte Interaktionseffekte zwischen dem Schultyp und dem kantonalen Kontext auf die Online-Beteiligung



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem Schultyp (1=Gymnasium, 2=BFS mit BM, 3=BFS ohne BM, 4=KV/DH) und dem Vorhandensein einer Wahlpflicht (0=nicht vorhanden, 1=vorhanden), dem Wahlsystem (0=Quasi-Majorz, 1=Proporz) sowie der Polarisierung des Parteiensystem (0=gar nicht polarisiert bis 10=sehr polarisiert) im Hinblick auf die Online-Partizipation. Zu beachten ist, dass die y-Skalen unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

sind jene Effekte viel geringer und statistisch irrelevant. Entsprechend liegt die Vermutung nahe, dass der kantonale Kontext eine Rolle spielen könnte. Wird diese These anhand von Interaktionsmodellen überprüft, ergibt sich, dass lediglich der Grad an direkter Demokratie als mögliche Erklärung dienen kann. Wie Abbildung 7.6 illustriert, wirkt sich einfacher Zugang zu direktdemokratischen Instrumenten für den Tessin stärker partizipationshemmend aus als in den übrigen Regionen, wenn auch nur in geringem Masse. Die weiteren Modelle zum Einfluss des kantonalen Kontexts im Zusammenspiel mit der sprachregionalen Zugehörigkeit erweisen sich im Hinblick auf die Erklärung der tieferen Online-Beteiligung italienischsprachiger Jugendlicher als irrelevant. Ähnlich wie im Modell ohne Kontrollvariablen und im Individualebenen-Modell, das den Einfluss humankapitaler Ressourcen überprüfte, zeigen sich auch hier je nach Schultyp Unterschiede in der Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen. Ein Vergleich der drei Modelle indiziert allerdings, dass die Effekte im vorliegenden Modell um einiges stärker ausfallen als zuvor, was einen Zusammenhang zwischen dem kantonalen Kontext und dem Schultyp in Bezug auf die Beteiligung an politischen Aktivitäten im Internet andeutet. Entsprechend wurde überprüft, ob die im Modell signifikanten kantonalen Determinanten die Jugendlichen je nach Schultyp, den sie besuchen, unterschiedlich in ihrer Partizipationsbereitschaft beeinflussen. Abbildung 7.9 präsentiert die Ergebnisse. Es zeigt sich, dass mit Ausnahme des Polarisierungsgrades der Parteien alle übrigen Indikatoren zum kantonalen politischen Kontext einen stärkeren Effekt auf die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben als auf die Berufsfachschülerinnen und -schüler. Die geringste Wirkung hat der kantonale Hintergrund auf die Auszubildenden in kaufmännischen Berufen und des Detailhandels. Einzig ein stark polarisiertes Parteiensystem scheint die Partizipationsbereitschaft unter Berufsschülern in den Bereichen Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel vergleichsweise stärker zu erhöhen. Die Interaktionsterme erweisen sich zwar als durchwegs nicht signifikant und die Effekte sind meist nur sehr gering, trotzdem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der kantonale Kontext durchaus eine Rolle spielt, was die politische Beteiligung junger Erwachsener anbelangt. Schliesslich erweisen sich nebst dem Verweis auf den Rahmenlehrplan auch zwei weitere Indikatoren politischer Bildung als erklärend, wenn für den kantonalen Kontext kontrolliert wird, nämlich die Struktur des Lehrplans sowie die Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte. Dabei senkt eine umfassendere Behandlung ökonomischer Konzepte, Zusammenhänge oder Aktualitäten die Partizipationsbereitschaft leicht, wohingegen sich ein Lehrplan, der sich vor allem auf die Inhalte und weniger auf didaktisch-pädagogische Ziele und die entsprechende Gestaltung des Unterrichts hinweist, eher partizipationsfördernd auswirkt.

Diskussion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Berücksichtigung von für die politische Bildung relevanten Aspekten in den jeweiligen Lehrplänen durchaus eine Rolle spielt, ob und wie sich junge Erwachsene aktiv in den politischen Prozess einbringen. Allerdings sind die Effekte der inhaltlichen Dimensionen entgegen allen Erwartungen negativ, sprich ein umfassenderer Einbezug von für die

politische Beteiligung wichtigen Kenntnissen oder Fertigkeiten wirkt sich eher partizipationshemmend denn -fördernd aus. Die Effekte erweisen sich jedoch fast durchwegs als schwach und lediglich knapp signifikant. Im Gegensatz dazu bieten drei der strukturellen Lehrplankriterien vergleichsweise hohe Erklärungskraft. Zum einen wirkt sich ein Verweis auf den jeweiligen Rahmenlehrplan fast durchwegs positiv auf die Partizipationsbereitschaft aus. Es stellt sich hier die Frage, welche Erklärung diesem positiven Zusammenhang zugrunde liegt. Es lässt sich beispielsweise vermuten, dass der Hinweis damit einhergeht, dass in den Rahmenlehrplänen angeführte Ziele und Richtlinien zum politischen Unterricht denn auch stärker in den Lehrplan integriert werden. Wäre dies der Fall, müssten jedoch die inhaltlichen Dimensionen ebenfalls stärkere positive Effekte aufweisen. Wird überprüft, ob die Erwähnung des Rahmenlehrplans einen direkten Einfluss auf die Wirkungsweise der inhaltlichen Dimensionen hat und je nach Stärke und Richtung eine Erklärung für die durchwegs ausbleibende resp. marginale Bedeutung des politischen Unterrichts auf das Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler liefern könnte, zeigt sich, dass sich der Verweis – je nach Beteiligungsform und Dimension – auf die Einflusskraft politischer Bildung sowohl positiv wie auch negativ auswirken kann. Allerdings sind die Effekte so gering und nicht signifikant, dass sie das tatsächliche partizipative Handeln der Jugendlichen nur minim beeinflussen. Es könnte also auch sein, dass Lehrpläne, die sich auf die Rahmenlehrpläne beziehen, weniger konkrete Inhalte anführen, sondern stärker auf die Bildungsziele und die Vermittlung von in den Rahmenlehrplänen angeführten Kompetenzen fokussieren. Und sich dieser Effekt so auf den politischen Unterricht auswirkt, dass die Jugendlichen auf diese Art und Weise stärker motiviert werden, sich aktiv am politischen Leben zu beteiligen, als wenn die im Lehrplan angeführten Themen lediglich „abgehandelt“ werden. Schliesslich liesse sich der positive Effekt des Verweises auf den Rahmenlehrplan auch damit erklären, dass die Tatsache, dass eben auf dieses von offizieller Stelle herausgegebene richtungsgebende Dokument verwiesen wird, die Bedeutung des Lehrplans und damit auch der darin verankerten politischen Bildung aufwertet, was sich wiederum positiv auf die Art und Umsetzung des politischen Unterrichts und schlussendlich der politischen Beteiligung auswirken könnte. Diese Vermutungen lassen sich allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter überprüfen. Es wäre aber durchaus interessant, diesem Zusammenhang detaillierter nachzugehen, gerade auch angesichts der bereits erfolgten oder geplanten Bestrebungen zur Überarbeitung der Rahmenlehrpläne[227], unter anderem auch im Hinblick auf den Einbezug der politischen Dimension.

Ob ein zentrales Ziel für den politischen Unterricht genannt wird, scheint hingegen unbedeutend zu sein. Eine konkretere Formulierung der Intentionen, was der politische Unterricht erreichen soll, kann gemäss den Resultaten die Partizipationswahrscheinlichkeit durchaus beeinflussen, wenn auch nicht für alle Beteiligungsformen in statistisch relevantem Ausmass. Im Hinblick auf den vergleichsweise starken Effekt der Erwähnung von Richtzielen auf die konventionelle Partizipation lässt sich vermuten, dass solche Zielformulierungen unter anderem das Erlangen politischer Mündigkeit thematisieren, und so indirekt die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen fördern. Der positive Zusammenhang

[227] Der Rahmenlehrplan für die Berufsfachschulen mit Berufsmaturität wurde unter der Leitung des SBFI bereits 2012 überarbeitet und gilt seit spätestens 2015 für alle Berufsmaturitätsklassen. Weiter gibt es in der EDK ebenfalls Bestrebungen, den Rahmenlehrplan für die gymnasiale Maturität von 1994 zu überarbeiten.

zwischen der Erwähnung von Bildungszielen und der Beteiligung an Boy- oder Buykotts könnte darauf zurückgeführt werden, dass das Vorhandensein von Bildungszielen bei jungen Frauen einen leicht partizipationsfördernderen Effekt hat als bei jungen Männern, wie dies eine zusätzliche Interaktionsanalyse andeutet. Die dritte strukturelle Lehrplandeterminante, welche im Hinblick auf das politische Verhalten der Jugendlichen eine Rolle zu spielen scheint, bezieht sich auf die Präzision, mit welcher politische Themen in den Lehrplänen angeführt werden. Eine detaillierte Formulierung der für den politischen Unterricht relevanten Aspekte beeinflusst die Partizipationswahrscheinlichkeit durchwegs positiv, wenn auch nur in drei Fällen in signifikanter Art und Weise. In Verbindung mit den negativen Zusammenhängen zwischen der Anzahl Themen und der Partizipationsbereitschaft deutet dies – wie bereits weiter oben diskutiert – darauf hin, dass Qualität stärker zu gewichten ist als Quantität. Das heisst, dass die politische Bildung dann einen stärkeren Einfluss auf das tatsächliche politische Engagement der Schülerinnen und Schüler haben sollte, wenn die zu behandelnden thematischen Aspekte und Fertigkeiten genauer umschrieben als nur stichwortartig aufgeführt sind. Wie ein Blick auf Tabelle 7.8 aufzeigt, bieten die einzelnen inhaltlichen Dimensionen, seien es Kenntnisse, Fertigkeiten und das Wecken politischen Interesses, nur vereinzelt Erklärungskraft. Besonders ins Auge stechen dabei die teilweise negativen Effekte, denn gemäss Theorie sollte ein Mehr an politischer Bildung eher zu einer höheren Wahrscheinlichkeit politischer Beteiligung führen und nicht umgekehrt. Insbesondere der negative Zusammenhang zwischen der Dimension *Interesse wecken* und der Bereitschaft, sich an Protestaktionen zu beteiligen, überrascht, wird im politischen Interesse doch in der Partizipationsliteratur einer der wichtigsten Faktoren gesehen, die das politische Verhalten, unabhängig von der Art der Aktivität, erklären. Da die negativen Effekte allerdings gering sind und meist nur knapp signifikant, wird hier auf eine weitere Diskussion verzichtet, allerdings darauf verwiesen, dass in der weiteren Untersuchung diese Zusammenhänge Potential für ein vertieftes Verständnis der Wirkungskraft politischer Bildung liegen könnte.

Des Weiteren bekräftigen die Resultate, was bereits im Rahmen der Modellschätzungen zum Einfluss des Humankapitals festgestellt werden konnte, nämlich die Unterschiede in der Partizipationsbereitschaft je nach Schultyp. Insgesamt scheinen sich Jugendliche, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, stärker an weniger institutionalisierten Formen zu beteiligen als Berufsfachschülerinnen und -schüler. Demgegenüber ist die Partizipationsbereitschaft unter letzteren dann höher ist, wenn es um Aktivitäten handelt, wo Parteien und Politiker eine grössere Rolle spielen – wie die konventionelle oder die politikernahe Partizipation. Insgesamt erweisen sich die Effekte in den Kontextmodellen noch etwas stärker, was dafür sprechen würde, dass der politische Unterricht und/oder der kantonale Kontext die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen „zu Ungunsten" der Berufsfachschülerinnen und -schüler eher verstärken als verringern.[228] [229] Der Vergleich der Effekte politischer Bildung nach Schultyp zeigt denn auch, dass sich die drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeit* und *Interesse wecken* je nach Art politischer Aktivität unterschiedlich stark auf die Partizipationsbereitschaft von

[228] Siehe auch Abschnitt im Kapitel 7.4 zu den Crosslevel-Interaktionen.
[229] Die Abbildungen zu den Interaktionseffekten zwischen den Schultypen und den inhaltlichen Lehrplandimensionen finden sich im Anhang (Abbildung A.10-A.15).

Gymnasiasten und Berufsschülern auswirken. Eine umfassendere Vermittlung von Faktenwissen wie Fertigkeiten sowie die Bestrebung, das politische Interesse der Jugendlichen an politischen Themen und Prozessen im Rahmen des Unterrichts zu wecken, beeinflusst die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Wahlen, Abstimmungen wie auch politikernahen Aktivitäten unter Berufsfachschülern durchwegs stärker als unter Gymnasiasten. Demgegenüber scheint eine stärkere Gewichtung der Behandlung von politischen Kenntnissen und der Entwicklung von Skills die Bereitschaft von Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen vergleichsweise intensiver zu fördern, was die Beteiligung an weniger institutionalisierten und politikerferneren Partizipationsformen anbelangt. Im Hinblick auf die Dimension *Interesse wecken* zeigt sich, dass eine Berücksichtigung dieses Aspekts politischer Bildung interessanterweise jene jungen Erwachsenen, die den allgemeinbildenden Unterricht besuchen, in ihrer Partizipationsentscheidung am positivsten beeinflusst[230]. Im Gegensatz zu den übrigen Zusammenhängen erweisen sich die Interaktionseffekte zwischen *Interesse wecken* und dem Schultyp für jene Berufsfachschüler, die das Fach ABU besuchen, als statistisch signifikant. Alle übrigen Interaktionsterme überschreiten das Signifikanz-Niveau von 5 Prozent hingegen klar. Zudem ist anzumerken, dass die beobachteten Effekte, unabhängig von ihrer statistischen Relevanz, recht gering ausfallen, sprich zwar Unterschiede vorhanden, diese aber teilweise zu klein sind, um ins Gewicht zu fallen.

Schliesslich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der kantonale Kontext ebenfalls von Bedeutung ist, wenn es darum geht, das politische Verhalten junger Erwachsener zu erklären (vgl. Tabelle 7.9). Allerdings fallen die Effekte in den meisten Fällen – anders als gemäss bisheriger Studien und theoretischer Ansätze erwartet – negativ aus. So beeinflusst beispielsweise das Vorhandensein einer Wahlpflicht die tatsächliche Wahlbeteiligung nicht, wirkt sich aber negativ auf die Bereitschaft der Jugendlichen aus, sich über die Unterstützung politischer Kampagnen, Protest- oder Onlineaktivitäten am politischen Prozess zu beteiligen. Der von einigen Autoren mit einer Wahlpflicht in Verbindung gebrachte allgemeine positive Effekt auf das politische Verhalten[231] findet sich hier nicht. Es scheint vielmehr, dass die gesetzliche Verpflichtung zum Gang an die Urne eher eine abschreckende als partizipationsfördernde Wirkung auf junge Bürgerinnen und Bürger hat. Ebenfalls entgegen den Erwartungen hebt ein eindeutig proportionales Wahlsystem im Gegensatz zum Quasi-Majorz kleinerer Kantone das Partizipationsniveau nicht. Wie bereits diskutiert, könnte dies mit der Komplexität des Wahlvorgangs zusammenhängen, welcher mit dem so genannten Proporz einhergeht. Demgegenüber scheint der negative Zusammenhang zwischen dem Grad an direkter Demokratie und der Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Protestaktivitäten, Boy- oder Buykotts damit erklärbar sein, dass dort, wo die Hürden besonders hoch sind, weniger wahrscheinlich zu direktdemokratischen Instrumenten gegriffen

[230] Eine Ausnahme bildet lediglich der politische Konsum, wo der Effekt der Dimension *Interesse wecken* für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am stärksten ist, gefolgt von den Berufsfachschülern, die eine Berufsmaturität absolvieren.

[231] Insbesondere Vertreter einer partizipativen Demokratietheorie gehen davon aus, dass eine Wahlpflicht sich nicht nur positiv auf die Wahlbeteiligung auswirkt, sondern insgesamt auf das politische Engagement einer Person, indem durch regelmässige Beteiligung infolge eben dieser Wahlpflicht die Entwicklung politischer Fertigkeiten, das politische Interesse und das Level an politischen Informationen ebenfalls positiv beeinflussen sollte (vgl. u.a. Pateman 1971).

wird, sondern die eigenen politischen Überzeugungen und Anliegen eher mittels Aktivitäten ausserhalb des institutionalisierten Rahmens eingebracht werden. Schliesslich wirken sich die kantonalen Determinanten in zwei Fällen doch gemäss den Erwartungen aus. Einerseits steigt die Bereitschaft, sich konventionell zu beteiligen, mit zunehmender Polarisierung des Parteiensystems (vgl. Crepaz 1990; Norris 2004; Bühlmann/Freitag 2006: 20). Andererseits deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein hoher Katholikenanteil auch unter den Jugendlichen noch immer einen partizipationsfördernden Effekt auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen hat (vgl. Freitag 2005; Altermatt 1989; Linder 2005), sprich christliche Werte vertretende und ursprünglich der katholischen Kirche nahestehende Parteien, Kandidierende und Kampagnen ihre katholische Wählerschaft – auch was die jüngsten Bürgerinnen und Bürger betrifft –noch immer mobilisieren können.

Abschliessend soll ein letzter Blick auf Abbildung 7.9 Aufschluss darüber geben, wie gut die Kontextmodelle die Beteiligung an den einzelnen Partizipationsformen insgesamt erklären können. Dafür werden wiederum die *deviance-information-criterion*-Werte miteinander verglichen. Diese deuten darauf hin, dass die Modelle zum Einfluss politischer Bildung unter Kontrolle kantonaler Determinanten die Beteiligung Jugendlicher an konventionellen, institutionell-konventionellen sowie politikernahen Partizipationsformen vergleichsweise am besten erklären. Besonders wenig Erklärungskraft bieten der schulische und kantonale Kontext hingegen in Bezug auf den politischen Konsum. Es scheint also, dass junge Erwachsene in ihrer Entscheidung, sich mittels stärker institutionalisierter Formen in den politischen Prozess einzubringen, nicht nur von individuellen Voraussetzungen, sondern massgeblich auch vom schulischen wie auch dem politischen und historisch-kulturellen Hintergrund beeinflusst werden. Dies überrascht insofern wenig, als diese Partizipationsformen im Gegensatz zu Protestaktivitäten, dem politisch motivierten Konsum oder der Beteiligung im World Wide Web viel stärker von institutionellen Grundlagen und Regelungen bestimmt sind.

7.2.2 Einfluss der Lehrpersonen

Wie in Kapitel 4.2 erläutert, wird eine ganze Reihe an Indikatoren zu den Lehrpersonen und deren Unterrichtsgestaltung auf deren Einfluss auf das partizipative Verhalten der Schülerinnen und Schüler überprüft. Nebst soziodemografischer Merkmale wie Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund wird auch die Art der Ausbildung berücksichtig, ergänzt um Indikatoren zum politischen Unterricht – welche Themen behandelt werden sowie der Besuch von Weiterbildungen im Bereich politischer Bildung – sowie zum politischen Engagement der Lehrpersonen. Der Einfluss dieser Variablen wurde für jede Partizipationsform separat geschätzt, wobei sich für alle sechs Modelle dasselbe Bild zeigt, nämlich dass die Lehrpersonen die Partizipationsbereitschaft ihrer Schülerinnen und Schüler nicht zu beeinflussen scheinen. Mehr oder weniger alle Indikatoren erweisen sich als statistisch nicht signifikant.[232][233] Da in der Partizipationsliteratur bisher nur am Rande darauf eingegangen wurde, inwiefern

[232] Im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmung erweist sich die Kategorie „einige Themen im politischen Unterricht behandelt“ als knapp signifikant mit positivem Vorzeichen, was bedeutet, dass ein eher

die Lehrpersonen und deren Unterrichtsgestaltung Einfluss auf das – politische – Verhalten Jugendlicher nehmen, gestaltet sich die Suche nach einer Erklärung für diese Ergebnisse als schwierig. Einerseits könnte vermutet werden, dass Schülerinnen und Schüler sich während ihrer Adoleszenz von Erwachsenen wie ihren Eltern oder aber auch den Lehrpersonen distanzieren wollen und diese entsprechend die Verhaltensweise der jungen Erwachsenen nur am Rande prägen. Einige Autoren fanden denn auch heraus, dass die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern auf High-School-ebene weniger distanziert und weniger positiv sind als noch zuvor in der Grundschule (vgl. Eccles et al. 1993). Diese „Distanzierungs-These" würde denn auch erklären, warum sich das politische Engagement der Eltern kaum in der Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen widerspiegelt. Andererseits könnte die Irrelevanz der Lehrer-Variablen auch mit der Datenerhebung zusammenhängen, sprich die „falschen" Fragen gestellt wurden, um den Einfluss der Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler zu messen. Was ebenfalls eine Rolle spielen könnte, ist die Tatsache, dass die Daten zu den Lehrpersonen sehr viele fehlende Werte aufweisen, was die Aussagekraft der Analyseergebnisse ebenfalls beeinflussen kann.

7.3 Der Einfluss individueller und kontextueller Voraussetzungen kombiniert

Nachdem in den vorangegangen Kapiteln verschiedene Arten individueller wie auch kontextueller „Ressourcen" auf ihre Erklärungskraft hinsichtlich des politischen Verhaltens junger Erwachsener separat überprüft worden sind, soll ein umfassendes Modell, das alle diese Faktoren integriert, Aufschluss darüber geben, ob und wie sich die zuvor diskutierten Effekte verändern, wenn die beiden Ebenen kombiniert werden. Wiederum wird je ein Modell pro Partizipationsform geschätzt, wobei jede dieser Analysen nicht nur jene Variablen einbezieht, welche sich in den separaten Modellen als signifikant erwiesen, sondern alle bisher berücksichtigten individuellen wie kontextuellen Variablen. Zwar resultieren aus dieser Vorgehensweise sechs enorm umfangreiche Modelle, gleichzeitig ist es nur so möglich, das angestrebte umfassende Bild davon zu erhalten, welche Faktoren nun tatsächlich das politische Partizipationsverhalten von Jugendlichen beeinflussen. Einerseits hat sich in Kapitel 7.2 bereits erwiesen, dass eine Erweiterung eines Modells – im obigen Fall um Kontrollvariablen auf kantonaler Ebene – durchaus zu Veränderungen in den Zusammenhängen von Explanans und Explanandum führen kann, beispielsweise infolge von Interaktionseffekten, die wegfallen könnten, wenn einzelne Variablen aus dem Modell entfernt werden. Andererseits liegt der Untersuchung die Bestrebung

---

geringer politischer Unterricht sich leicht positiver auf die Bereitschaft, sich konventionell zu beteiligen, auswirkt, als wenn gar keine politischen Themen diskutiert werden. Schliesslich wirken sich sowohl eine lange Lehrtätigkeit (36 bis 45 Jahre) wie auch der Besuch einer Weiterbildung zur politischen Bildung leicht partizipationshemmend aus. Da es sich bei diesen Ergebnissen allerdings um wenig schlüssige Erkenntnisse mit sehr geringer Effektstärke handelt, werden diese nicht weiter diskutiert.

[233] Dasselbe Bild zeigt sich auch, wenn in zusätzlichen Interaktionsanalysen überprüft wird, ob sich die Effekte der inhaltlichen Lehrplandimensionen auf die Partizipationsbereitschaft verändern, wenn die Lehrpersonen entweder politisch sehr interessiert resp. engagiert sind, viele politische Themen in Unterricht einbeziehen oder die politische Bildung als sehr wichtig erachten. Unabhängig von der Dimension politischer Bildung scheinen die Lehrpersonen keinen Einfluss auf deren Wirkung zu haben.

zugrunde, ein möglichst umfassendes, der Realität nahes Bild davon zu präsentieren, wie und warum sich junge Erwachsene in der Schweiz politisch engagieren. Wie in der realen Welt bestimmte Hintergrundfaktoren, Voraussetzungen oder kontextuelle Bedingungen nicht ausgeblendet werden können, sollen auch hier alle möglichen erklärenden Indikatoren[234] ins finale Modell integriert werden.

Ziel des Kapitels ist entsprechend, möglichst umfassend Aufschluss darüber geben zu geben, inwiefern die Partizipationsbereitschaft Jugendlicher von individuellen und kontextuellen Ressourcen und Voraussetzungen beeinflusst wird, wobei der Fokus primär darauf gerichtet werden soll, ob und inwiefern sich Veränderungen in den Effekten feststellen lassen, wenn alle Indikatoren gemeinsam auf ihre Wirkung überprüft werden. Da die Zusammenhänge, welche in den separaten Modellen festgestellt werden konnten, bereits ausführlich diskutiert wurden, wird hier auf eine abermalige Diskussion gleichbleibender Effekte verzichtet.

Konventionelle Partizipation

Wie zuvor richtet sich das Augenmerk als erstes auf dasjenige Modell, das den Einfluss der individuellen wie kontextuellen Indikatoren auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen analysiert. Werden alle Determinanten gemeinsam in einem Modell berücksichtigt, so verlieren einige der zuvor noch signifikanten Prädiktoren an Erklärungskraft. Diese Veränderungen sollen nun schrittweise diskutiert werden. Als erstes sticht ins Auge, dass der sozioökonomische Hintergrund keine Rolle mehr zu spielen scheint, was die Ergebnisse von Verba et al. (1995) widerspiegelt. Diese kommen nämlich zum Schluss, dass die Entscheidung, sich an Wahlen zu beteiligen, weder primär von finanziellen und Bildungsressourcen noch von der Verfügbarkeit politischer Fertigkeiten abhängt. Letzteres könnte denn auch erklären, warum unter Einbezug weiterer Faktoren die schulische Aktivität und die damit verbundenen Civic Skills an Relevanz verlieren. Vielmehr wird die Wahlbeteiligung gemäss den Autoren vom politischen Engagement und dem sozialen Umfeld beeinflusst. Es zeigt sich denn auch, dass Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit der eigenen Handlungen, ein Empfinden, dass die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen eine Bürgerpflicht darstellen, sowie das politische Interesse weiterhin relevant sind, was die Wahrscheinlichkeit der konventionellen Partizipation junger Erwachsener betrifft, auch wenn die Effekte teilweise etwas geringer ausfallen als noch in den separaten Modellen. Schliesslich steigt die Beteiligungswahrscheinlichkeit mit zunehmendem politischen Wissen – wenn auch nur geringfügig – an. Was das politische Umfeld betrifft, so bekräftigen die resultierenden Effekte die These von Verba et al. (1995) ebenfalls. So erweist sich ein Grossteil der so genannten Rekrutie-

[234] An dieser Stelle muss allerdings vermerkt werden, dass nicht ganz alle zuvor einbezogenen Variablen auch Eingang in die finalen Modelle finden. Einerseits wird die schulische Leistung nicht mehr einbezogen, da sich angesichts der Ergebnisse die Frage stellt, ob die subjektive Einordnung im Vergleich zum Rest der Klasse ein guter Indikator für die tatsächliche Leistung ist. Andererseits erwies sich das Engagement im öffentlichen Dienst als durchwegs irrelevant und wird, da bereits eine Reihe weiterer Organisationen berücksichtig werden, nicht weiter untersucht. Schliesslich wird punkto Nachrichtenkonsums nur eine der Variablen, nämlich der durchschnittliche Konsum unabhängig vom Medium, einbezogen.

rungsindikatoren als signifikante Prädiktoren. Wer regelmässig mit den Eltern über politische Themen diskutiert, sich in einem politisch aktiven Freundeskreis bewegt oder in sozialen Online-Netzwerken aktiv ist, nimmt mit grösserer Wahrscheinlichkeit an Wahlen und Abstimmungen teil als Gleichaltrige ohne diese Voraussetzungen. Demgegenüber wirken sich ein politisch aktives Elternhaus oder sehr häufige politische Debatten im Freundeskreis – entgegen den Erwartungen – zwar eher negativ, aber immerhin signifikant auf die Partizipationsbereitschaft aus. Es zeigt sich denn auch anhand einiger zusätzlicher Zusammenhangsanalysen, dass alle Interaktionseffekte zwischen den signifikanten Indikatoren zum politischen Engagement und der Rekrutierung auf der einen und der schulischen Aktivität auf der anderen Seite negativ ausfallen. Diese Befunde deuten an, dass sich ein höheres Ausmass an politischem Wissen oder häufigere Diskussionen mit den Eltern den Effekt schulischer Aktivitäten auf die Beteiligung an konventionellen Partizipationsformen verringern und nicht verstärken.

Weiter weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das Sozialkapital die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener im Gesamtmodell nur noch begrenzt beeinflusst. Zwar wirkt sich die Aktivität in einem Interessenverband noch immer leicht positiv aus, das Engagement im Rahmen von sozialen Organisationen oder politischen Parteien hingegen verliert an Erklärungskraft. Gleiches gilt auch für das Vertrauen in politische Institutionen. Wie zuvor spielt die eigene ideologische Einstellung keine Rolle für die Entscheidung zum Gang an die Urne. Gleiches gilt für das Geschlecht, was die bereits diskutierte Vermutung dahingehend, dass der bis vor kurzem noch beobachtbare Gendergap in der Wahl- und Abstimmungsbeteiligung zumindest unter den jüngsten Bürgerinnen und Bürgern endgültig verschwunden ist, bestätigt.

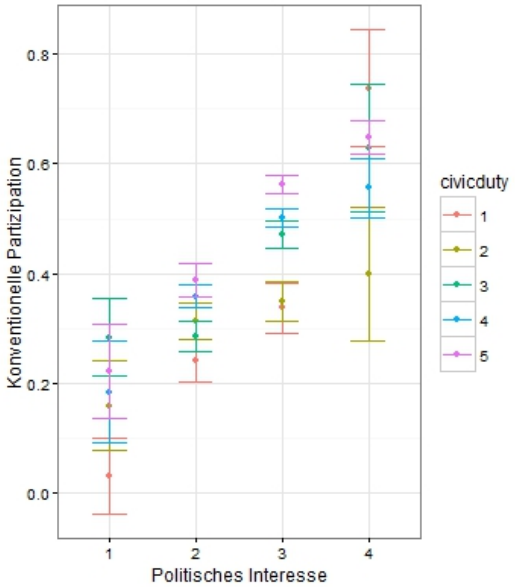
Im Hinblick auf die Erklärungskraft der Kontextfaktoren zeigt sich, dass die politische Bildung gemäss Lehrplänen weiterhin einen geringen Einfluss auf die konventionelle Beteiligung hat, sich die Effekte aber teilweise verschieben. Auf der einen Seite erweist sich der Verweis auf den Rahmenlehrplan nach wie vor als vergleichsweise starker Prädiktor und auch das Vorhandensein von Richtzielen hat weiterhin einen geringfügigen positiven Einfluss auf die Partizipationsbereitschaft. Demgegenüber scheinen sowohl die Vermittlung von Urteilskompetenz wie auch die Bestrebung, politisches Interesse im Rahmen des politischen Unterrichts in den Schülerinnen und Schülern zu wecken, unter Einbezug der individuellen Ressourcen an Einfluss einzubüssen, wohingegen ein verstärkter Einbezug von Themen zur Schweizer Politik sich als leicht signifikant erweist, allerdings mit negativem Effekt.

Demgegenüber scheint der kantonale Kontext auch im Gesamtmodell weiterhin einen Einfluss auf die konventionelle Partizipation zu haben. Wie im separaten Kontextmodell beteiligen sich Jugendliche aus Quasi-Majorz-Kantonen mit grösserer Wahrscheinlichkeit an Wahlen und Abstimmungen als Jugendliche aus Kantonen, in welchen nach Proporz gewählt wird. Weiterhin als signifikante Prädiktoren erweisen sich auch ein hoher Katholikenanteil und eine starke Polarisierung der Parteien, wobei die Effekte leicht höher ausfallen als im separaten Modell. Anders als zuvor wirken sich nun auch das Vorhandensein einer Wahlpflicht sowie ein hoher Grad an direkter Demokratie positiv und signifikant auf die Bereitschaft, die politischen Überzeugungen im Rahmen von konventionellen Parti-

zipationsformen einzubringen. Angesichts bisheriger Studien war ein partizipationsfördernder Effekt der Wahlpflicht zu erwarten, es stellt sich aber die Frage, warum der Effekt erst im Gesamtmodell signifikant ist. In einigen zusätzlichen Interaktionsanalysen findet sich lediglich eine Erklärung, nämlich dass sich eine solche gesetzlich festgelegte Verpflichtung besonders dann positiv auf die Partizipationsbereitschaft auswirkt, wenn eine junge Personen von ihrer politischen Wirksamkeit überzeugt ist. Weitere mögliche Einflussfaktoren wie das politische Engagement des Umfelds oder ein starkes Bürgerpflichtgefühl wirken sich hingegen eher gegenteilig auf den Effekt einer Wahlpflicht aus, können also wenig zur Erklärung beitragen. In Bezug auf die zweite kantonale Variable, die sich im Gesamtmodell als erklärend erweist, stellt sich dieselbe Frage. Entsprechende Interaktionsmodelle deuten an, dass der Effekt eines höheren Grades an direkter Demokratie dann stärker zum Tragen kommt, wenn Jugendliche häufig mit ihren Eltern über Politik debattieren und/oder über ein starkes externes Wirksamkeitsempfinden verfügen. Nebst diesen so genannten Crosslevel-Interaktionen wurde auch überprüft, ob zwischen den Effekten, die sich als besonders stark erweisen, und denjenigen, welche im Gesamtmodell an Erklärungskraft verloren haben, ein Zusammenhang besteht, welcher die Veränderung erklären kann. Zu ersteren zählen die Wirkung eines starken Bürgerpflichtgefühls, regelmässiger Diskussionen mit den Eltern sowie eines politisch aktiven kollegialen Umfelds, wohingegen letztere Faktoren wie das politische Interesse, die Links-Rechts-Verortung, der Migrationshintergrund, die schulische Aktivität sowie den Schultyp umfassen. Im Hinblick auf das Gefühl, die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen gehöre zu den Pflichten eines guten Bürgers, zeigt sich, dass ein solches Empfinden sowohl ganz links wie auch (eher) rechts eingestellte Jugendliche am stärksten in ihrer Partizipationsbereitschaft beeinflusst. Demgegenüber nimmt die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung bei Fehlen eines solchen Pflichtgefühls zu, je weiter rechts sich junge Erwachsene einordnen. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse an, dass ein starkes Bürgerpflichtempfinden kompensierend auf jene Jugendlichen wirkt, welche sich nicht für Politik interessieren, dieser Effekt aber bei sehr Interessierten nicht zu beobachten ist, sich diese jungen Erwachsenen viel eher aufgrund der Sache und ihres Interesses als auch aus einem gewissen Pflichtgefühl konventionell beteiligen (vgl. Abbildung 7.8). Schliesslich weisen die Befunde der Interaktionsmodelle darauf hin, dass sich ein starkes Bürgerpflichtempfinden vor allem auf Berufsfachschülerinnen und -schüler auswirkt, mit Ausnahme der Lernenden in den Bereichen kaufmännische Grundbildung und Detailhandel, die sich unabhängig eines Bürgerpflichtgefühls am wenigsten wahrscheinlich an Wahlen und Abstimmungen beteiligen.

Was den Einfluss des sozialen Umfelds betrifft, zeigt sich, dass regelmässige politische Diskussionen im Elternhaus wie auch ein aktiver Freundeskreis eine vergleichsweise stärkere positive Wirkung auf die Partizipationsbereitschaft eher rechts eingestellte Jugendlicher haben, wenn auch die Unterschiede eher gering sind. Weiter scheinen häufige politische Debatten mit den Eltern politisch vor allem kaum Interessierte besonders stark zu mobilisieren, wohingegen ein politisch engagierter Freundeskreis den positiven Effekt des politischen Interesses zusätzlich verstärkt. In Bezug auf den

Abbildung 7.8: Interaktionseffekte zwischen Bürgerpflichtgefühl und politischem Interesse



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen der Zustimmung zur Bürgerpflicht (1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme voll und ganz zu) und dem politischen Interesse (1=gar nicht interessiert bis 4=sehr interessiert) im Hinblick auf die konventionelle Partizipation.

Migrationshintergrund deuten die Ergebnisse an, dass weder ein starkes Bürgerpflichtgefühl, noch häufige Diskussionen mit den Eltern oder ein politisch aktives kollegiales Umfeld den negativen Effekt eines solchen Hintergrunds kompensieren können, sprich Jugendliche, die selber oder deren Eltern in die Schweiz einwanderten, beteiligen sich unabhängig von diesen Ressourcen mit geringerer Wahrscheinlichkeit an Wahlen und Abstimmungen. Schliesslich richtet sich der Blick punkto Einfluss des sozialen Umfelds nochmals auf die Unterschiede im Partizipationsverhalten je nach Schultyp. Dabei zeigt sich, dass ein aktiver Freundeskreis sich auf Berufsschüler, die ihre Lehre ohne BM in einem gewerblichen, technischen oder sozialen Berufsbereich absolvieren, stärker mobilisierend auswirkt als auf Lernende der übrigen drei Schultypen.

Aus diesen Analysen kann entsprechend schlussgefolgert werden, dass ein Grossteil der individuellen Ressourcen keine Erklärung liefern kann, warum eine junge Person den Gang zur Urne antritt. Dennoch als partizipationsfördernd erweisen sich ein gewisses Wirksamkeitsgefühl und politisches Interesse sowie ein Gefühl von Bürgerpflicht. Weiter scheint auch das Umfeld junge Erwachsene in ihrer Entscheidung bezüglich der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen zu beeinflussen, wobei insbesondere regelmässige bis häufige Diskussionen mit den Eltern wie auch ein politisch aktives Umfeld die Partizipationswahrscheinlichkeit erhöhen. Die Interaktionsmodelle deuten zudem darauf hin, dass lediglich in Bezug auf die Empfindung, wählen und abstimmen gehöre zu den Pflichten eines guten Bürgers, eine gewisse kompensierende Wirkung festzustellen ist, indem wenig oder gar nicht politisch interessierte Jugendliche von einem hohen Bürgerpflichtgefühl positiv beeinflusst werden. Gleichzeitig spielt diese Empfindung bei bereits stark an Politik interessierten jungen Erwachsenen kaum eine

Rolle. Ansonsten scheinen sich die Effekte einzelner Ressourcen eher zu verstärken als kompensierend oder gar hemmend zu wirken. Schliesslich verweisen die Ergebnisse des Gesamtmodells auf die Relevanz des kantonalen Kontexts, was diese Form der Beteiligung betrifft. Sowohl das Vorhandensein einer Wahlpflicht, ein Quasi-Majorz, ein stark polarisiertes Parteiensystem wie auch ein hoher Grad an direkter Demokratie und eine mehrheitlich katholische Bevölkerung erweisen sich als partizipationsfördernd.

Institutionell-konventionelle Partizipation

Richtet sich der Blick nun auf das zweite Modell zur institutionell-konventionellen Partizipation zeigt sich als erstes, dass auch hier unter Einbezug weiterer Ressourcen der sozioökonomische Hintergrund keine Erklärungskraft mehr aufweist. Ähnlich wie zuvor kann auch hier vermutet werden, dass finanzielle Voraussetzungen und der Bildungsgrad der Eltern vor dem Hintergrund weiterer Ressourcen wie politische Skills oder soziales Kapital eine untergeordnete Rolle spielen. So erweist sich denn auch die schulische Aktivität nach wie vor als sehr starker Prädiktor im Hinblick auf die Beteiligung an Kampagneaktivitäten. Gleichzeitig bieten fast alle Indikatoren der Ressource Sozialkapital hohe Erklärungskraft. Mit Ausnahme von Sportvereinen und kirchlichen Organisationen erhöht sich die Partizipationsbereitschaft, wenn sie in Vereinen und Organisationen aktiv tätig sind. Besonders stark fällt – wenn auch wenig überraschend – der Effekt für das Engagement in einer politischen Partei aus. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass – wie bereits weiter oben diskutiert – soziale Netzwerke einerseits den Erwerb von für die politische Partizipation notweniger Fertigkeiten und Fähigkeiten fördern und andererseits auch als Orte der Rekrutierung und Mobilisierung agieren können. Weiterhin als signifikante Prädiktoren erweisen sich das Vertrauen in politische Institutionen und Ordnungsinstitutionen, wobei erstes partizipationsfördernd wirkt, letzteres hingegen die Bereitschaft politischer Aktivität im Rahmen institutionell-konventioneller Möglichkeiten senkt. Schliesslich steigt die Wahrscheinlichkeit, sich an politischen Kampagnen mit der eigenen Unterschrift, über eine Spende oder mittels Sammeln von Unterschriften zu beteiligen, mit wachsender Unzufriedenheit gegenüber dem Bundesrat. Angesichts der Tatsache, dass das soziale Kapital auch unter Berücksichtigung weiterer individueller und kontextueller Indikatoren von so grosser Bedeutung ist, liegt die Vermutung nahe, dass diese Ressource für diese Form politischer Partizipation eine überaus wichtige Rolle spielt (vgl. Ausführungen in Kapitel 7.1.3). Diese These wird denn auch durch die weiteren Ergebnisse bekräftigt. So verliert die Mehrheit der Indikatoren, mittels welcher der Einfluss der weiteren Ressourcenbündel – politisches Engagement, Rekrutierung und soziales Umfeld sowie Werteinstellungen – gemessen wird, an Stärke und Signifikanz. Im Hinblick auf Ressourcen ersterer Form erweisen sich zwar das politische Interesse, ein täglicher Nachrichtenkonsum wie auch die Nähe zu linken Parteien weiterhin als aussagekräftige Prädiktoren, wobei deren Effekt auf die Partizipationswahrscheinlichkeit um einiges geringer ausfällt als im separaten Modell. Ein ähnliches Bild zeigt der Blick auf die Rekrutierungsdeterminanten. Das soziale Umfeld scheint weiterhin eine Rolle zu spielen, wenn auch im Vergleich zum sozialen und

politischen Kapital in geringerem Ausmass. So haben die Indikatoren zur Mobilisierungskraft des sozialen Umfelds nur noch dann eine Wirkung auf die Partizipationsbereitschaft, wenn sich dieses politisch sehr stark engagiert. Ebenso sinkt die Erklärungskraft verschiedener Werthaltungen – mit einer Ausnahme, nämlich der sehr religiösen Einstellung, deren Effekt nun etwas höher und stärker signifikant ist. Die Ergebnisse bestätigen zwar den zuvor eruierten Trend, dass die Wahrscheinlichkeit institutionell-konventioneller Aktivität abnimmt, je rechter sich die jungen Erwachsenen auf der Links-Rechts-Achse verorten, allerdings fallen die Unterschiede wie auch die Effekte insgesamt geringer aus. Ähnlich scheint weiterhin ein gewisser Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Konfession und der Beteiligung an Kampagne-Aktivitäten zu bestehen, wenn auch der Effekt etwas geringer ist als im separaten Modell. Als nicht mehr relevant erweist hingegen die Einstellung gegenüber Ausländern. Im Hinblick auf die soziodemografischen Kontrollvariablen gibt es kaum Veränderungen zu verzeichnen. Das Alter und das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds wirken sich weiterhin signifikant auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener aus. Einzig in Bezug auf das Geschlecht lässt sich eine Abweichung gegenüber dem separaten Modell zum soziodemografischen Hintergrund feststellen. Wo die Wahrscheinlichkeit junger Männer, sich auf diese Art und Weise politisch zu beteiligen, zuvor noch etwas höher war als für junge Frauen, kehrt sich dieser Effekt um. Allerdings ist dieser Effekt weiterhin minim und nur knapp signifikant, sprich es scheint kein frappanter Unterschied zwischen den Geschlechtern zu bestehen, was diese Partizipationsform betrifft.

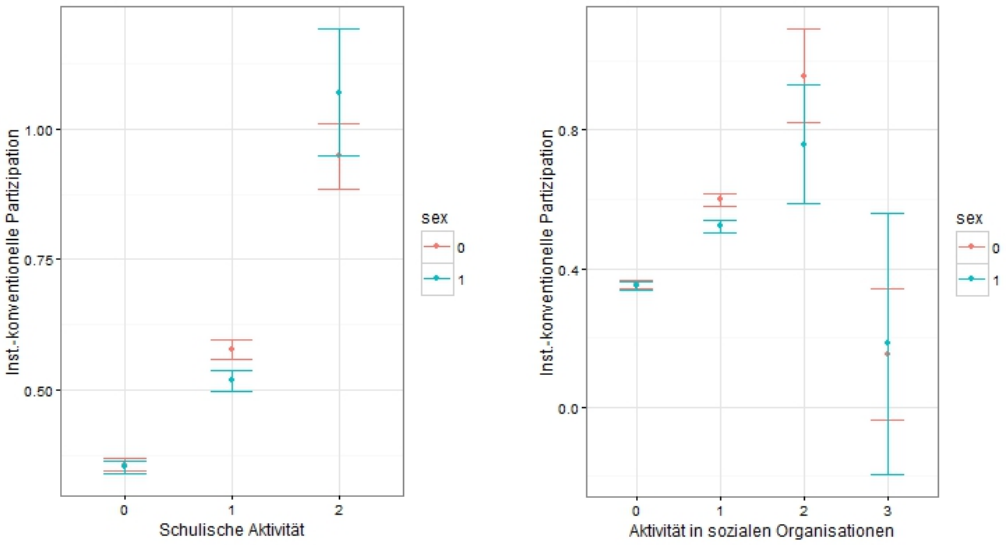
Ein Blick auf Tabelle 7.10 zeigt, dass die politische Bildung, wie sie gemäss Lehrplänen im Unterricht behandelt werden sollen, an Erklärungskraft verliert. Unter Einbezug der individuellen Ressourcen erweisen sich lediglich noch die Erwähnung von Richtzielen sowie die präzise Ausformulierung von für die politische Bildung relevanten Themen als knapp signifikante Prädiktoren. Gleichzeitig unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler verschiedener Schultypen in ihrer Partizipationsbereitschaft in geringerem Ausmasse als noch zuvor. Zwar scheinen sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten tatsächlich eher im Rahmen politischer Kampagnen zu beteiligen als Berufsschülerinnen und -schüler, allerdings sind die Unterschiede gering und nur noch für eine Kategorie, nämlich für jene Jugendlichen, die eine Berufslehre ohne Berufsmaturität absolvieren und daher den allgemeinbildenden Unterricht besuchen, statistisch (knapp) signifikant.

Weiterhin signifikant auf die Partizipationswahrscheinlichkeit wirkt sich lediglich noch ein hoher Katholikenanteil aus. Dieser Effekt erweist sich nach wie vor als negativ und gewinnt sogar an statistischer Erklärungskraft.

Angesichts des weiterhin starken Effekts des sozialen und politischen Kapitals stellt sich nun die Frage, inwiefern die Ressource den Einfluss weiterer individueller wie auch kontextueller Voraussetzungen reduziert. Dazu werden abermals zusätzliche Interaktionsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass durchaus Zusammenhänge bestehen, wobei diese nur teilweise eine Antwort auf obige Frage geben können. In einem ersten Schritt wurde überprüft, ob das schulische Engage-

ment, das sich gemäss der Ergebnisse im separaten wie auch im Gesamtmodell als sehr starker Prädiktor institutionell-konventioneller Beteiligung erweist, eine tiefere Ausstattung mit weiteren für die Partizipation relevanten Ressourcen kompensieren kann. In Bezug auf das politische Interesse scheint dies allerdings nicht der Fall zu sein. Es zeigt sich viel mehr, dass sich die Beteiligung an schulischen Aktivitäten vor allem dann positiv auswirkt, wenn ein gewisses Interesse bereits vorhanden ist. Eine ähnliche Wirkung schulischer Aktivität lässt sich auch im Hinblick auf das politische Engagement des sozialen Umfelds beobachten. Lediglich in einem Fall, nämlich dem Zusammenspiel zwischen der Beteiligung im schulischen Kontext und der Häufigkeit, mit welcher im Elternhaus über politische Themen und Aktualitäten diskutiert wird, zeigt sich ein kompensatorischer Effekt. So wirkt sich ein hohes Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten besonders auf jene Jugendlichen partizipationsfördernd aus, deren Eltern sich mit ihnen gar nicht oder sehr selten über Politik unterhalten. Schliesslich deuten die Ergebnisse an, dass sich junge Frauen und Männer, die sich am Schulleben nie aktiv beteiligt haben, in ihrem Partizipationsverhalten nicht unterscheiden. Bei geringem Engagement hingegen steigt die Partizipationswahrscheinlichkeit bei männlichen Jugendlicher, wobei sich dieser Gendereffekt dann aber umkehrt, wenn eine junge Person sich bereits sehr stark im Rahmen schulischer Aktivitäten eingebracht hat. Im Hinblick auf den Effekt der Mitwirkung in sozialen Organisationen und Vereinen kann einerseits angenommen werden, dass ein starkes Engagement die Entwicklung von für die politische Partizipation relevanter Skills besonders fördert und somit ein Mangel an weiteren wichtigen Ressourcen kompensieren kann. Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass Jugendliche, die stark in soziale Netzwerke eingebunden sind, weniger Zeit für andere Aktivitäten haben, die ebenfalls partizipationsfördernd wirken können. Die Ergebnisse des Interaktionseffekts zwischen organisationsbezogenem Engagement und dem politischen Interesse deutet eher auf erste Vermutung hin. So wirkt sich eine aktive Mitarbeit in sozialen Organisationen vor allem auf die Partizipationsbereitschaft politisch kaum interessierter junger Erwachsene besonders positiv aus. Demgegenüber scheinen sich die Mitwirkung in sozialen Netzwerken und das politische Engagement des sozialen Umfelds kaum gegenseitig zu beeinflussen. Schliesslich zeigt sich, dass ein geringes bis mittleres Engagement in einem Verein oder einer Organisation sich vergleichsweise positiver auf die Partizipationswahrscheinlichkeit junger Männer auswirkt. Gleichzeitig deuten die in Abbildung 7.9 präsentierten Interaktionseffekte an, dass auch die zweite These hinsichtlich des Effekts sozialen Engagements nicht ganz von der Hand zu weisen ist, verringert sich doch die Partizipationsbereitschaft junger Männer wie auch Frauen, wenn sie verhältnismässig stark in soziale Netzwerke involviert sind. Was die Wirkung des Vertrauens in Ordnungsinstitutionen auf den positiven Effekt des persönlichen politischen Interesses auf die Partizipationsbereitschaft anbelangt, erweisen sich die Zusammenhänge als kurvilinear. Das heisst, die Beteiligungswahrscheinlichkeit politisch sehr interessierter junger Erwachsener ist bei starkem Misstrauen in diese Institutionen am höchsten, nimmt dann mit wachsendem Vertrauen ab, und steigt jedoch wieder, wenn Polizei, Armee und Justiz sehr viel Vertrauen entgegengebracht wird.

Abbildung 7.9: Interaktionseffekt zwischen schulischer und Vereinsaktivität und Geschlecht



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich) und der schulischen Aktivität (0=nicht aktiv, 1=aktiv, 2=sehr aktiv) sowie der Aktivität in sozialen Organisationen (0=nicht aktiv bis 3=sehr aktiv) im Hinblick auf die institutionell-konventionelle Partizipation. Zu beachten ist, dass die y-Skalen unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

Ein ähnlich kurvilinearer Effekt des Vertrauens in Ordnungsinstanzen lässt sich für den Einfluss der Diskussionshäufigkeit im Elternhaus sowie der politischen Aktivität des Freundeskreises beobachten. Allerdings ist Zusammenhang genau umgekehrt, sprich ein mittleres Vertrauen in Ordnungsinstitutionen kann die fehlende mobilisierende Wirkung des sozialen Umfelds am ehesten kompensieren. Der positive Effekt von Diskussionen mit Freunden kehrt sich hingegen mit steigendem Vertrauen ins Negative um. Ähnlich wirkt sich das Vertrauen auch im Zusammenwirken mit der politischen Aktivität der Eltern aus.

Schliesslich richtet sich das Augenmerk auf die Wirkung der Links-Rechts-Verortung. Hier zeigt sich einerseits, dass ein hohes politisches Interesse besonders dann partizipationsfördernd wirkt, wenn sich ein Jugendlicher an einem der Pole des politischen Spektrums einordnet, wobei sich dieser Effekt am stärksten auf ganz links eingestellte junge Erwachsene auswirkt. Wie zu erwarten, erweist sich der Effekt des Vertrauens in Ordnungsinstitutionen am stärksten auf die Partizipationsbereitschaft jener Jugendlichen aus, deren politische Ideologie dem linken Pol zugeordnet werden kann, wobei die Wahrscheinlichkeit politischer Aktivität bei grossem Misstrauen gegenüber Polizei, Armee und den Gerichten am höchsten ist. Ähnliche Effekte lassen sich auch in Bezug auf den Einfluss des politischen Umfelds feststellen. Auch hier haben ein starkes politisches Engagement der Eltern und Freunde resp. häufige Debatten mit diesen dann den stärksten positiven Effekt, wenn sich der oder die Jugendliche politisch links verortet.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Beteiligung an institutionell-konventionellen Formen politischer Aktivität vor allem über das soziale und politische Kapital erklärt werden kann, weiter

aber auch das politische Interesse, die Nähe zu einer linken Partei resp. die Verortung am linken Ende des Links-Rechts-Spektrums, regelmässige politische Diskussionen im Freundeskreis sowie die Nutzung sozialer Online-Netzwerke Erklärungskraft besitzen. Darüber hinaus deuten die Befunde an, dass junge Erwachsene mit Schweizer Wurzeln, die über 19 Jahre alt sind und sich als sehr religiös bezeichnen, ebenfalls mit vergleichsweise höherer Wahrscheinlichkeit an politischen Kampagnen mitwirken. In Bezug auf die zusätzlich geschätzten Interaktionsmodelle lässt sich feststellen, dass sich die Effekte dieser erklärenden Ressourcen grösstenteils gegenseitig verstärken. Einzig das politische Vertrauen sowie die Aktivität in sozialen Organisationen scheint die positive Wirkung eines politisch engagierten Umfelds sowie des politischen Interesses zu reduzieren. Zudem zeigt sich, dass ein starkes Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten vor allem auf Frauen einen positiven Effekt hat. Die könnte den leicht positiven Effekt des Geschlechts im Gesamtmodell, der im Individualmodell noch klar negativ ausgefallen ist, erklären.

Unkonventionelle Partizipation

Im folgenden Abschnitt richtet sich der Fokus darauf, welche Wirkung die berücksichtigen Faktoren individueller und kontextueller Art auf die Bereitschaft haben, sich an Demonstrationen zu beteiligen, politische Botschaften zu tragen oder politische Veranstaltungen zu besuchen, also anhand von Formen mit Protestcharakter aktiv zu werden. Einmal mehr verliert der sozioökonomische Hintergrund unter Einbezug der weiteren Ressourcen an Erklärungskraft. Weiterhin eine partizipationsfördernde Wirkung hat hingegen das schulische Engagement, wobei angenommen werden kann, dass die Beteiligung an schulischen Aktivitäten die Entwicklung jener Skills besonders fördert, welche für diese Form der Partizipation benötigt werden, wie zum Beispiel rhetorische oder organisatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ähnlich wie die zuvor besprochenen Modelle verringert sich der Effekt des sozialen und politischen Kapitals zwar, wirkt sich aber weiterhin auf die Partizipationsbereitschaft aus. Einerseits erweist sich das Engagement insbesondere in kulturellen Vereinen, Umweltorganisationen oder einer politischen Partei trotz geringerer Einflussstärke als weiterhin starker Prädiktor, was darauf hindeutet, dass Organisationen und Vereine als ein Ort der Mobilisierung für Protestaktivitäten weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Andererseits lassen sich auch im Hinblick auf das Vertrauen in politische wie Ordnungsinstitutionen dieselben Zusammenhänge wie im separaten Modell feststellen, wobei grösseres Vertrauen in erstere Institutionen die Partizipationswahrscheinlichkeit erhöht, grösseres Vertrauen in letztere die Beteiligungsbereitschaft hingegen senken (vgl. dazu Kapitel 7.1.3). Ähnlich bieten auch die Indikatoren der unter dem Begriff des politischen Engagements zusammengefassten Ressourcenform weiterhin Erklärungskraft, was die Beteiligung junger Erwachsener an unkonventionellen Aktivitäten betrifft. Die Effekte sind allerdings fast durchwegs geringer und büssen teilweise auch an statistischer Signifikanz ein. So wird die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Protestaktivitäten unter Einbezug der weiteren Indikatoren vom politischen Interesse, dem regelmässigen Verfolgen der Nachrichten sowie von der Nähe zu einer Partei beeinflusst, wobei die Zusammenhänge mit

Ausnahme der Nähe zu einer Partei am rechten Ende des Spektrums positiv ausfallen. Einzig ein Faktor, nämlich ein starkes Gefühl von interner Wirksamkeit, gewinnt im Gesamtmodell an Erklärungskraft. Allerdings wirkt sich dieses Gefühl nicht – wie gemäss bisheriger Studien zu erwarten – partizipationsfördernd, sondern eher -hemmend. Dieses Ergebnis deutet an, dass bei Vorhandensein eines starken Kompetenzgefühls Jugendliche eher dazu neigen, entweder zu anderen Partizipationsformen zu greifen oder gar politisch inaktiv zu bleiben. Letzteres Annahme leitet sich aus der Erkenntnis ab, dass der Effekt interner Efficacy sich – wenn auch nicht immer auf statistisch signifikantem Niveau – nicht nur für dies, sondern auch für den Grossteil der übrigen Partizipationsformen als negativ erweist (vgl. Tabelle 7.10). Ein ähnliches Muster zeigt sich auch im Hinblick auf die Selbsteinschätzung darüber, wie kompetent sich die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit politischen Zusammenhängen und dem aktuellen Geschehen fühlen. Diese Befunde könnten so interpretiert werden, dass Jugendliche, die von ihrer eigenen politischen Fertigkeiten und Kenntnissen als hoch einschätzen, die Wirksamkeit ihrer Handlungen eher als gering beurteilen und daher nicht mit grösserer Wahrscheinlichkeit auch tatsächlich aktiv werden als Jugendliche mit geringem Wirksamkeitsgefühl. Gegen diese These sprechen allerdings die Ergebnisse zu den Effekten externer Wirksamkeit. Träfe die Annahme zu, müssten diese mit steigendem Wirksamkeitsempfinden zunehmend negativ ausfallen. Dies ist aber nicht der Fall.

In Bezug auf die Mobilisierungsagenten fällt vor allem eine Veränderung auf, nämlich dass die politische Aktivität der Eltern an Erklärungskraft gewinnt, hingegen regelmässige Diskussionen über politische Themen im Elternhaus wie auch die politische Aktivität letzterer keinen oder kaum noch einen Einfluss auf das Protestverhalten der Jugendlichen zu haben scheinen. Weiterhin signifikante, wenn auch geringere Effekte lassen sich demgegenüber für die weiteren Mobilisierungsfaktoren feststellen, welche sich bereits im separaten Ressourcenmodell als relevant herausstellten. Sowohl das häufige Debattieren im Freundeskreis wie auch die Aktivitäten in sozialen Off- und Online-Netzwerken wirken sich positiv auf die Partizipationsbereitschaft aus. Was den Effekt der Werteinstellungen betrifft, lassen sich mit einer Ausnahme keine grossen Veränderungen feststellen. Alle bereits in Kapitel 7.1.5 diskutierten Einflussfaktoren erweisen sich auch unter Einbezug der weiteren Ressourcen und der Kontextebene als relevant. Lediglich der positive Effekt der Zustimmung zur Gleichstellung von Ausländern und Schweizern verliert an Erklärungskraft.

Weiter scheint der Geschlechterunterschied durch weitere Ressourcen so kompensiert zu werden, dass im Gesamtmodell keine relevanten Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern mehr festgestellt werden kann. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die Unterschiede nach Gemeindetyp. Auch hier lassen sich im Gesamtmodell keine massgeblichen Effekte mehr eruieren. Schliesslich ist der Effekt eines Migrationshintergrundes ebenfalls um einiges geringer, bleibt aber negativer Natur. Die Ergebnisse deuten nämlich an, dass sich junge Erwachsene mit Schweizer Wurzeln auch unter Einbezug der weiteren Ressourcenformen noch immer leicht häufiger auf unkonventionelle Art und Weise beteiligen.

Einmal mehr zeigt sich auch im Modell zum Protestverhalten, dass die individuellen Voraussetzungen die Partizipationsbereitschaft stärker beeinflussen als der Kontext, sprich die politische Bildung. Unter Einbezug der Erklärungsfaktoren auf der Individualebene erweisen sich nur noch drei Indikatoren politischer Bildung, wie sie gemäss Lehrplänen vermitteltet werden sollten, als signifikante Prädiktoren: die Präzision, mit welcher politische Inhalte in den Lehrplänen formuliert sind, sowie die beiden inhaltlichen Dimensionen *Interesse wecken* und *Sachkompetenzen*. Allerdings wirkt sich ein stärkerer Fokus der Lehrpläne auf letztere beide Dimensionen nicht wie erwartet partizipationsfördernd aus, sondern senkt die Partizipationswahrscheinlichkeit, wenn auch in relativ geringem Ausmasse. Gleichzeitig lassen sich weiterhin klare Unterschiede im unkonventionellen Verhalten junger Erwachsener je nach Schultyp, den sie besuchen, feststellen. Einmal mehr zeigt sich dabei, dass Berufsfachschülerinnen und -schüler durchwegs mit geringerer Wahrscheinlichkeit partizipieren als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, auch was die Teilnahme an Demonstrationen, das Tragen politischer Botschaften oder den Besuch politischer Events anbelangt.

Schliesslich richtet sich der Blick auf den Einfluss des kantonalen Kontexts. Angesichts der Befunde lässt sich festhalten, dass Jugendliche aus einem Kanton ohne Wahlpflicht, einem höheren Grad an direkter Demokratie wie auch junge Erwachsene aus dem Tessin zwar mit geringerer Wahrscheinlichkeit im Rahmen dieser Beteiligungsformen aktiv werden. Allerdings sind diese Effekte unter Einbezug der weiteren Erklärungsfaktoren auf individueller Ebene nicht mehr signifikant. Aus statistischer Sicht relevant bleibt hingegen der negative Effekt eines hohen Katholikenteils, was darauf hindeutet, dass die religiöse und damit verbundene kulturelle Vergangenheit sich nach wie vor auf das Verhalten der Bürgerinnen und Bürger auswirkt.[235]

Nachdem nun diskutiert worden ist, wie und in welche Richtung sich die Zusammenhänge zwischen erklärenden Variablen und der Beteiligung an unkonventionellen Aktivitäten verändert haben, wenn alle Indikatoren gleichzeitig auf ihre Erklärungskraft überprüft wurden, stellt sich die Frage, inwiefern sich die unterschiedlichen Ressourcen gegenseitig in ihrer Wirkung beeinflussen. Wie zuvor wurden hierfür einige zusätzliche Interaktionsanalysen durchgeführt. Es zeigt sich dabei, dass eine starke Involvierung in schulische Aktivitäten wie auch ein regelmässiger Konsum von Nachrichten über verschiedene Medien die mobilisierende Wirkung eines politisch engagierten Freundeskreises verstärkt, wenngleich die Effekte meist nicht signifikant sind. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich hinsichtlich des politischen Interesses beobachten. Diese Ergebnisse widerspiegeln, was in bisheriger Studien bereits beobachtet werden konnte, nämlich dass sich die Effekte verschiedener Ressourcen im Zusammenspiel gegenseitig verstärken. So können beispielsweise Diskussionen über politische Themen das bereits vorhandene politische Interesse weiter verstärken (vgl. u.a. Richard 2003) oder die vorgängig erworbenen Fertigkeiten im Rahmen von Diskussionen oder dem Engagement in sozialen Netzwerken oder an der Schule weiterentwickelt werden (vgl. u.a. Ekström/Östman 2013; La Due Lake/Huckfeldt 1998; Torney-Purta 2002). Diese These scheint allerdings nicht durchwegs zuzutreffen,

[235] Vgl. dazu auch abschliessende Diskussion in Kapitel 8.2.

vor allem was den Einfluss der Eltern wie des Vertrauens in politische Institutionen betrifft. Wird zu Hause sehr oft über Politik gesprochen, verringert sich der positive Effekt des Interesses auf die Partizipationsbereitschaft. Einen ebenso hemmenden Einfluss häufiger politischer Debatten mit den Eltern lässt sich für Jugendliche feststellen, die sich entweder als sehr religiös bezeichnen, ihre politische Kompetenz als gering einschätzen und/oder im schulischen Kontext aktiv mitwirken. Eine ähnliche Wirkungsweise zeigt im Hinblick auf das Vertrauen in politische wie auch in Ordnungsinstitutionen. Als besonders stark erweist sich deren Effekt dann, wenn häufig mit Freunden gesprochen wird resp. diese politisch aktiv sind. Ebenso reduziert ein hohes Vertrauen die positive Wirkung eines guten Gesprächsklimas im Elternhaus, wohingegen dieses gleichzeitig die zuvor beobachtete positive Wirkung starken Misstrauens in Ordnungsinstitutionen leicht abschwächt. Es scheint, dass im Hinblick auf das Protestverhalten Jugendlicher teilweise ein gegenteiliger Mechanismus zu wirken scheint, als gemäss der Literatur zu vermuten wäre (vgl. u.a. Anderson 2010; Catterberg/Moreno 2005; Hooghe et al. 2012). So verstärkt ein hohes Vertrauen in politische Institutionen die positiven Effekte eines aktiven sozialen Umfelds nicht, sondern fördern diese im Gegenteil den mobilisierenden Einfluss eines starken Misstrauens gegenüber politischen und Ordnungsinstanzen. Das heisst, die Bereitschaft unkonventioneller Beteiligung ist dann am höchsten, wenn Freunde und Eltern politisch engagiert sind und die Jugendlichen selber politischen Institutionen skeptisch gegenüberstehen. Diesen Zusammenhang weiter zu untersuchen, würde allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, bietet aber Potential für künftige Studien.

Insgesamt deuten die Ergebnisse des Modells 10.3 an, dass – ähnlich wie für die institutionell-konventionelle Beteiligung – die unter dem Begriff Sozial- und politisches Kapital zusammengefassten Ressourcen eine wichtige Rolle dahingehend spielen, ob sich eine junge Person mittels unkonventioneller Formen am politischen Prozess beteiligt. Nebst diesen Faktoren erweisen sich auch das politische Interesse, das eigene Kompetenzempfinden gegenüber politischen Aktivitäten und dem Verständnis, was sich hinter dem Terminus Politik verbirgt, das politische Engagement des nächsten sozialen Umfelds sowie die Art der Ausbildung als relevante Prädiktoren, wohingegen die politische Bildung auch für diese Form der Partizipation augenscheinlich von untergeordneter Bedeutung ist. Was das Zusammenwirken verschiedener Ressourcen betrifft, deuten die Interaktionseffekte darauf hin, dass ein hohes politische Interesse, eine starke Beteiligung an schulischen Aktivitäten oder der regelmässige Nachrichtenkonsum die partizipationsfördernden Effekte der unter dem Begriff „Rekrutierung“ zusammengefassten Ressourcen verstärken, sich das Vertrauen in politische wie auch Ordnungsinstitutionen hingegen gegenteilig auswirkt, sprich den mobilisierenden Einfluss der Eltern und Freunde eher abschwächt. Anzumerken ist allerdings, dass die Interaktionen meist statistisch nicht signifikant sind, also mit Vorsicht beurteilt werden müssen.

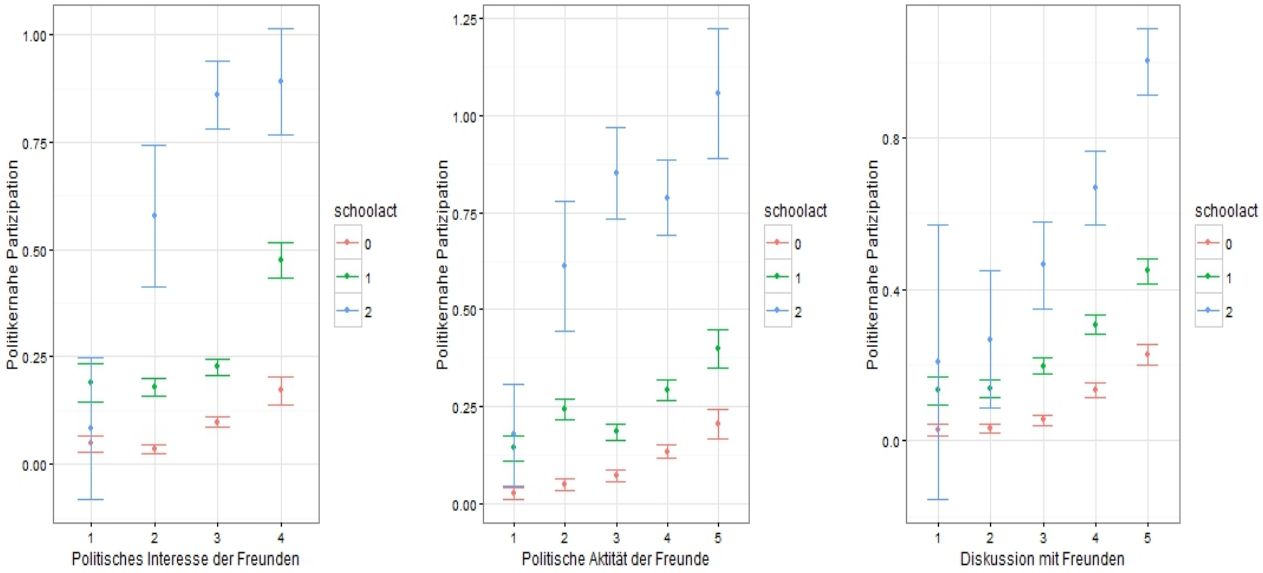
Politikernahe Partizipation

Angesichts der bereits diskutierten Ergebnisse wenig überraschend verliert der sozioökonomische Hintergrund auch in Bezug auf die Beteiligung an den so genannt politikernahen Formen der Beteiligung all seine Erklärungskraft, wenn weitere Ressourcen einbezogen werden. Demgegenüber erweist sich das Humankapital im Gesamtmodell weiterhin als starker Prädiktor (vgl. Kapitel 7.1.2), wohingegen das soziales und politische Kapital kaum noch eine Rolle zu spielen scheint, um die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener an dieser Art politischer Aktivität zu erklären. Einzig das Engagement im Rahmen einer politischen Partei wirkt sich weiterhin partizipationsfördernd aus, was wenig überrascht, als politische Parteien und deren Akteure – wie der Name schon andeutet – für politikernahe Aktivitäten von zentraler Bedeutung sind. Demgegenüber scheint sowohl das Vertrauen in politische wie Ordnungsinstitutionen die Partizipationsbereitschaft nur noch am Rande zu beeinflussen. Gleiches lässt sich auch bezüglich der Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie feststellen. Zwar sinkt die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung nach wie vor mit steigender Zufriedenheit, allerdings bleiben die Effekte – mit Ausnahme der Kategorie „sehr zufrieden“ – über dem Signifikanzniveau von 5 Prozent. Was die Ressourcen, welche unter dem Begriff Politisches Engagement zusammengefasst werden, anbelangt, erweisen sich das politische Interesse wie auch ein regelmässiger Nachrichtenkonsum auch im Gesamtmodell als starke Prädiktoren, wohingegen die Selbsteinschätzung als kompetenter Bürger ebenso wie die Identifikation mit einer rechtsgerichteten Partei mehr oder weniger die gesamte Erklärungskraft einbüssen. Von den positiven Zusammenhängen zwischen dem politischen Engagement des Umfelds und der Beteiligung an politikernahen Aktivitäten erweist sich nach Berücksichtigung aller individueller Ressourcen und kontextueller Bedingungen nur einer als statistisch relevant, nämlich die politische Aktivität der Freunde. Ob häufig mit den Eltern oder auch im Freundeskreis über politische Themen diskutiert wird oder ob sich das Umfeld für Politik interessiert, scheint hingegen keinen Einfluss mehr auf die Partizipationsbereitschaft zu haben. Gleiches gilt auch für die Nutzung sozialer Online-Netzwerke wie Facebook. Einen leichten Rekrutierungs- oder Mobilisierungseffekt scheint nur noch das Engagement in sozialen (Offline-)Organisationen zu haben, wobei dieser Effekt aller Wahrscheinlichkeit nach auf den positiven Effekt des Engagements in politischen Organisationen zurückzuführen ist, welche nebst der Entwicklung von Skills auch der Mobilisierung dienen können. Ebenso bieten auch Werteinstellungen vergleichsweise weniger Erklärungskraft. Im Hinblick auf die ideologische Einstellung scheinen im Vergleich zur Referenzkategorie nur sehr rechts eingestellte Jugendliche mit grösserer Wahrscheinlichkeit an politikernahen Beteiligungsformen teilzunehmen. Auch der Indikator zur Einstellung gegenüber Ausländern verliert all seine Erklärungskraft. Hingegen wirkt sich eine religiöse Haltung weiterhin – wenn auch in geringem Masse – partizipationsfördernd aus. Weiterhin lässt sich im Gesamtmodell eine Differenz zwischen den Geschlechtern feststellen, wenn auch der Unterschied nicht mehr so klar ausfällt wie noch im separaten Modell. Es scheint, dass unabhängig davon, welche Ressourcen weiter berücksichtig werden, junge Männer mit grösserer Wahrscheinlichkeit an Gemeindeversammlungen oder von politischen Jugendorganisationen initiierten Events teilnehmen resp. den direkten Kontakt zu Politikern suchen (vgl. dazu Diskus-

sion in Kapitel 7.1.7). Zudem deuten die Ergebnisse an, dass Erstwählerinnen und -wähler tendenziell weniger Bereitschaft zur Beteiligung an diesen Aktivitäten zeigen als ihre jüngeren wie älteren Mitschülerinnen und -schüler.

Im Hinblick auf den Einfluss der politischen Bildung lassen sich gegenüber dem separaten Modell kaum Veränderungen feststellen. Einziger signifikanter Indikator bleibt der Verweis auf den Rahmenlehrplan. Weiterhin als starker Prädiktor erweist sich hingegen der Schultyp KV/DH. Es zeigt sich nämlich, dass Auszubildende in den Bereichen Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel gegenüber Jugendlichen, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, eine signifikant höhere Bereitschaft zeigen, sich an politikernahen Aktivitäten zu beteiligen.

Abbildung 7.10: Interaktionseffekt zwischen dem schulischen Engagement und dem sozialen Umfeld



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen der schulischen Aktivität (0=nicht aktiv bis 2=sehr aktiv) und das politische Interesse der Freunde (1=gar nicht interessiert bis 4=sehr interessiert), die politische Aktivität der Freunde (1=gar nicht aktiv bis 5=sehr aktiv) sowie die Diskussionshäufigkeit mit Freunden (1=nie bis 5=sehr oft) im Hinblick auf die politikernahe Partizipation. Zu beachten ist, dass die y-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

Wo der kantonale Kontext schon zuvor kaum eine Auswirkung auf diese Form der Partizipation hatte, weist sich im Gesamtmodell nur noch der Katholikenanteil Erklärungskraft auf, wobei der Effekt negativ, aber nur knapp signifikant ausfällt.

Wiederum sollen zusätzliche Modelle Aufschluss darüber geben, ob insbesondere jene Effekte, die im Gegensatz zu den separaten Modellen deutlich geringer ausfallen oder gar ganz an Erklärungskraft verlieren, auf Interaktionseffekte zwischen den verschiedenen Ressourcenformen zurückzuführen sind. Der Fokus richtet sich dabei primär auf das Zusammenspiel zwischen dem Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten, dem politischen Interesse sowie dem Nachrichtenkonsum auf der einen Seite

und dem Einfluss des sozialen Umfelds sowie dem politischen Vertrauen auf der anderen Seite. Die Ergebnisse dieser Modelle weisen erstens darauf hin, dass ein starkes Engagement im schulischen Kontext die positive Wirkung eines politisch aktiven und interessierten Umfelds durchwegs verstärkt, wie die Grafiken in Abbildung 7.10 illustrieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass das Engagement im schulischen Kontext aber auch die Partizipationswahrscheinlichkeit jener jungen Erwachsenen leicht hebt, deren Eltern und Freunde nur mässiges Interesse an der Politik und an politischen Aktivitäten zeigen. Einen ähnlichen Effekt lässt sich auch im Hinblick auf den Nachrichtenkonsum und das politische Interesse feststellen. Wer sehr häufig mit den Eltern oder im Freundeskreis über Politik debattiert, wird eher politisch aktiv, wobei dieser Effekt – wenn auch nur gering und statistisch nicht signifikant – sowohl für Jugendliche ohne jegliches politisches Interesse wie auch für eher und sehr interessierte junge Erwachsene am stärksten zum Tragen kommt. Was das politische Interesse der Freunde sowie deren politische Aktivität betrifft, weisen die Interaktionseffekte darauf hin, dass ein hohes Engagement im kollegialen Umfeld insbesondere die Partizipationsbereitschaft politisch wenig interessierter Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen mag. Ebenso wirken auch die Effekte des Nachrichtenkonsums und der politischen Involvierung des sozialen Umfelds gegenseitig verstärkend, wobei dieser Zusammenhang dann besonders stark ist, wenn einerseits Eltern und vor allem Freunde politisch engagiert sind und der oder die Jugendliche sich andererseits regelmässig in verschiedenen Medien über das politische Geschehen informiert.

Im Hinblick auf die kombinierte Wirkungsweise des politischen Vertrauens und des schulischen wie auch sozialen Engagements einerseits und des politischen Interesses und Nachrichtenkonsums andererseits deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Vertrauen sowohl fördernd als auch hemmend wirken kann. So scheint das Vertrauen in politische Institutionen den Effekt schulischer Aktivität kaum zu beeinflussen. Demgegenüber nehmen Jugendliche, die schulisch aktiv sind, bei starkem Misstrauen gegenüber der Polizei, Armee und Justiz, eher an politikernahen Partizipationsformen teil als Gleichaltrige mit stärkerem Vertrauen in diese Ordnungsinstitutionen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch, wenn das politische Vertrauen und das Interesse gemeinsam auf ihre Erklärungskraft überprüft werden, wobei sich eine stark skeptische Haltung sowohl gegenüber politischen wie auch Ordnungsinstitutionen die Partizipationswahrscheinlichkeit politisch sehr interessierter junger Erwachsener klar erhöht. Im Gegensatz dazu sind die Effekte der Vertrauensindikatoren auch für wenig bis eher interessierte Jugendliche extrem gering. Was das Zusammenspiel von Vertrauen und sozialem Umfeld betrifft, deuten die Ergebnisse an, dass das Vertrauen in politische Behörden wie auch Ordnungsinstanzen vor allem die Partizipationsbereitschaft derjenigen Jugendlichen beeinflusst, die regelmässig mit ihren Eltern oder den Freunden über politische Themen diskutieren, deren Freundeskreis allgemein politisch engagiert und interessiert ist. Dabei zeigt sich, dass sowohl ein starkes Misstrauen wie ein hohes Vertrauen in politische Institutionen einen partizipationsfördernden Effekt hat, der allerdings in beiden Fällen statistisch nicht signifikant ausfällt. Indessen reduziert sich bei einer vertrauensvollen Haltung gegenüber Ordnungsinstitutionen der mobilisierende Effekt politischer Diskussionen wie auch des politischen Interesses der Befragten und der Freunde in statistisch relevantem Ausmass. Ins-

gesamt deuten die Ergebnisse der Interaktionsmodelle in Bezug auf die Frage, ob die Veränderungen der Effekte im Gesamtmodell gegenüber denjenigen in den separaten Modellen auf das Zusammenwirken verschiedener Formen von Ressourcen zurückzuführen sind, an, dass der Grossteil der Indikatoren die Effekte weiterer Ressourcen eher verstärkt als mindert. Einzig das politische Vertrauen resp. dessen negativer Einfluss auf die positive Wirkungsweise verschiedener Variablen wie das politische Engagement des Umfelds oder das persönliche Interesse an politischen Themen kann als Erklärung dienen, warum insbesondere letztere Faktoren im finalen Modell an Erklärungskraft verlieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die politikernahe Partizipation durch die berücksichtigten Faktoren nur mässig erklärt werden kann. Die Bereitschaft, sich auf diese Art und Weise politisch einzubringen, scheint am ehesten über ein hohes Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten oder/und in politischen Organisationen, über ein starkes Interesse an der Politik sowie über den regelmässigen Nachrichtenkonsum erklärbar zu sein. Im Vergleich dazu spielen das soziale Umfeld als mobilisierende Kraft und die politische Bildung, aber auch der kantonale Kontext eine untergeordnete Rolle. Was das Zusammenspiel der einzelnen Ressourcen betrifft, weisen die Ergebnisse der Interaktionsmodelle darauf hin, dass Jugendliche, die sich im schulischen Kontext aktiv einbringen und beteiligen, stärker vom mobilisierenden Effekt regelmässiger politischer Diskussionen mit den Eltern wie auch im Freundeskreis resp. deren politischen Engagements profitieren, als weniger involvierte Schülerinnen und Schüler. Ähnlich verstärkend wirkt sich sowohl der regelmässige Konsum von Nachrichten wie ein hohes Interesse an politischen Themen und Vorgängen aus, wohingegen eine starke Involvierung in Aktivitäten sozialer Organisationen und Vereine sowie ein hohes Vertrauen in Ordnungsinstitutionen die partizipationsfördernden Effekte des politischen Interesses oder des schulischen Engagements reduzieren.

Politischer Konsum

Das nächste Modell in Tabelle 7.10 untersucht den Einfluss der verschiedenen individuellen und kontextuellen Ressourcen und Bedingungen im Hinblick auf die Bereitschaft junger Erwachsener, sich mittels ihres Konsumverhaltens politisch einzubringen. Als erstes fällt auf, dass der sozioökonomische Hintergrund – im Gegensatz zu den übrigen fünf Modellen – auch unter Berücksichtigung der weiteren Ressourcenbündel die Beteiligung an politisch motivierten Boy- oder Boykotts weiterhin erklären kann. Dies bestätigt, was bisherige Studien bereits aufzeigen konnten, nämlich dass Personen mit einem höheren sozioökonomischen Status einerseits mit grösserer Wahrscheinlichkeit so partizipieren, „because ethical alternatives are often more highly priced or less accessible than other goods and services" (Neilson/Paxton 2010: 11) und andererseits eher Kenntnisse über und Zugang zu diesen Produkten haben (vgl. Stolle and Hooghe 2004; Ray et al. 2003). Ebenfalls weiterhin viel Erklärungskraft bietet das Engagement im schulischen Rahmen. Auch wenn in der Literatur, welche sich mit dieser Form politischer Beteiligung auseinandersetzt, kaum auf die Rolle von so genannten Civic Skills verwiesen, sondern die Partizipationsbereitschaft viel stärker mit einem hohen Bildungsgrad in Verbin-

dung gebracht wird (vgl. Stolle et al. 2005; Stolle/Micheletti 2005), beteiligen sich junge Erwachsene, die bereits Fertigkeiten durch ihre Aktivitäten während der Ausbildung erwerben konnten, vergleichsweise eher an Boy- oder Boykotts. Demgegenüber verlieren die Indikatoren zum Sozialkapital fast durchwegs an Bedeutung. Als Orte, wo wichtige Skills eingeübt und weiterentwickelt, Jugendliche aber politisch mobilisiert werden können, scheinen nur noch soziale und Umweltorganisationen eine Rolle zu spielen, wenn auch in beiden Fällen die Effekte geringer ausfallen. Zwar deuten die Ergebnisse auch im Gesamtmodell auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Vertrauen in politische Behörden und Parteien und der Partizipationsbereitschaft hin, allerdings ist nur noch der Effekt einer Kategorie – knapp – signifikant und um einiges geringer als noch im separaten Modell. Demgegenüber erweist sich das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen weiterhin als starker Prädiktor, wobei die Partizipationsbereitschaft mit zunehmendem Misstrauen steigt. Die unter dem Begriff „Politisches Engagement“ zusammengefassten Ressourcen verlieren hingegen einen Teil oder gar ihre gesamte Erklärungskraft. Weder das Gefühl externer Wirksamkeit, der regelmässige Konsum von Nachrichten, die Selbsteinschätzung des eigenen politischen Wissens noch die Nähe zu Parteien scheinen das Konsumverhalten Jugendlicher signifikant zu beeinflussen, werden alle Variablen gleichzeitig geschätzt. Weiterhin partizipationsfördernd wirken sich das politische Interesse, das politische Wissen wie auch die Identifikation mit einer Partei des linken Spektrums aus, wohingegen ein hohes internes Wirksamkeitsgefühl die Wahrscheinlichkeit, an Boy- oder Buykotts teilzunehmen, geringfügig, aber in statistisch signifikantem Masse senkt. Was das Mobilisierungspotential des sozialen Umfelds anbelangt, erweist sich insbesondere das regelmässige Debattieren im Freundeskreis als starker Prädiktor politischen Konsums. Auch wer sich häufig mit den Eltern über politische Themen und Aktualitäten unterhält, beteiligt sich eher an dieser Form politischer Aktivität, als wenn zu Hause kaum über Politik gesprochen wird. Wie in Kapitel 7.1.5 bereits dargelegt, könnte dieser starke Zusammenhang zwischen politischen Diskussionen und politisch motiviertem Konsum darauf zurückgeführt werden, dass die Entscheidung, sich an einem Boy- oder Buykott zu beteiligen, oft in Folge aktueller Ereignisse oder Erkenntnisse getroffen wird, welche wiederum häufig in politischen Diskussionen zur Sprache kommen. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass Gespräche erst auf die Notwendigkeit des eigenen Handelns aufmerksam machen und somit mobilisierender wirken, als wenn lediglich in den Medien über Themen und Ereignisse berichtet wird. Weiterhin einen – entgegen der Erwartungen – negativen Effekt auf die Partizipationsbereitschaft übt hingegen ein politisch sehr aktiver Freundeskreis aus. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass, wer sich in einem politisch sehr engagierten Umfeld bewegt, sich eher über andere Kanäle politisch einbringt als in Form politischen Konsums, es sich bei dieser Art der Beteiligung weniger um einen sozialen Akt, sondern vielmehr um eine persönliche Aktion handelt. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass die Mitarbeit in sozialen und Umweltorganisationen auch im Gesamtmodell eine stark partizipationsfördernde Wirkung auf das politische Konsumverhalten hat, überrascht der Befund, dass der Effekt des Indikators zum gesamthaften Engagement in sozialen Organisationen und Vereinen nicht mehr signifikant ist. Dies könnte aber auch ein Hinweis dafür sein, dass der direkte persönliche Austausch wiederum eher den Ausschlag gibt, ein Produkt zu boy- oder „buykottieren“, als ein öffentlicher Raum. Demgegenüber erweist sich die Nutzung sozialer

Online-Netzwerke auch unter Einbezug der weiteren Ressourcen als starker Prädiktor. Hinsichtlich der Effekte der einzelnen Werthaltungen lässt sich feststellen, dass die Einstellung gegenüber Ausländern sowie die Religiosität ihre gesamte Erklärungskraft verlieren. Im Vergleich dazu beeinflussen eine Zustimmung zur Gleichstellung der Geschlechter sowie die Verortung am linken Pol des politischen Spektrums die Bereitschaft der Beteiligung an Boy- oder Buykott weiterhin positiv. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse darauf hin, dass römisch-katholische junge Erwachsene viel weniger wahrscheinlich an diesen Formen politischer Aktivität teilnehmen, als Gleichaltrige, die einer anderen Konfession oder Religion oder gar keiner Kirche angehören. In der Literatur wird zwar mehrfach die negative Wirkung der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche auf die Beteiligung an Wahlen diskutiert, welche die Autoren insbesondere darauf zurückführen, dass aufgrund der nach wie vor strengen Hierarchie dieser Religionsgemeinschaft weniger Möglichkeiten bestehen, für die Partizipation notwendige Skills zu erwerben und weiterzuentwickeln (vgl. Jones-Correa/Leal 2001; Verba et al. 2001). In Bezug auf die Wirkung der Religionszugehörigkeit auf andere weniger institutionalisierte Beteiligungsformen schweigt sich die Partizipationsforschung mehr oder weniger aus. Da aus der Antwort der Schülerinnen und Schüler auf die Frage nach der Konfession oder Religion, welcher sie angehören, nicht hervorgeht, wie stark sie sich in der jeweiligen Gemeinschaft engagieren, oder ob sie dieser lediglich auf dem Papier angehören, gestaltet es sich schwierig, eine zufriedenstellende Begründung für den negativen Effekt der römisch-katholischen Konfessionszugehörigkeit zu finden. Zusammengenommen mit den teilweise – erstaunlich – starken Effekten der persönlichen religiösen Haltung sowie der Tatsache, dass ein hoher resp. tiefer Katholikenanteil sich nach wie vor auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener auswirkt, wäre es interessant, dem Zusammenhang zwischen Religion und politischer Partizipation im Schweizer Kontext in einer weiteren Studie umfassender und detaillierter nachzugehen.

Wie vermutet, bestätigen sich im Gesamtmodell die bisherigen Forschungserkenntnisse zum Einfluss des Geschlechts auf den politischen Konsum (vgl. Stolle et al. 2005; Stolle/Micheletti 2005) insofern, als sich auch im Schweizer Kontext junge Frauen mit grösserer Wahrscheinlichkeit über ihr Konsumverhalten politisch einbringen als junge Männer. Ebenfalls signifikant bleibt der Einfluss des Migrationshintergrunds, wobei sich dieser partizipationshemmend auswirkt. Demgegenüber scheinen der Gemeindetyp sowie die Sprachregion keinen Einfluss mehr auf das politische Konsumverhalten zu haben.

Schliesslich richtet sich das Augenmerk auf die Kontextfaktoren, wo sich einmal mehr zeigt, dass der politische Unterricht das Partizipationsverhalten junger Erwachsener nur sehr bedingt erklären kann. Im Hinblick auf die Beteiligung an Boy- und Buykotts erweist sich lediglich die Erwähnung von Bildungszielen als signifikant, wohingegen die Präzision, mit welcher für den politischen Unterricht relevante Themen in den Lehrplänen angeführt werden, sowie die Vermittlung von *Handlungskompetenzen* ihre gesamte Erklärungskraft einbüssen, wenn sie zusammen mit den individuellen Ressourcen geschätzt werden. Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse, dass junge Erwachsene, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, mit grösserer Wahrscheinlichkeit auf diese Art und Weise politisch aktiv

werden als Lehrlinge, wobei die Partizipationsbereitschaft unter den Berufsschülern, welche ihre berufliche Grundbildung ohne Berufsmaturität absolvieren, am geringsten ist. Auch der kantonale Kontext scheint das politische Konsumverhalten nur marginal zu beeinflussen. Einzig eine starke Polarisierung der Parteien wirkt sich leicht partizipationsfördernd aus.

Wie zuvor interessiert auch in Bezug auf den politischen Konsum, ob die Ressourcen, die in einem ersten Schritt in separaten Modellen auf ihre Erklärungskraft überprüft wurden, sich gegenseitig in ihrer partizipationsfördernden resp. -hemmenden Wirkung verstärken. Wiederum wurden zur Beantwortung dieser Frage zusätzlich entsprechende Interaktionsmodelle geschätzt. In einem ersten Schritt wurde überprüft, inwiefern sich die schulische Aktivität auf den Einfluss verschiedener unter dem Betriff „Politisches Engagement" zusammengefasster Ressourcen auswirkt. Vorneweg lässt sich feststellen, dass – ähnlich wie für die weiteren Partizipationsformen – diese Interaktionseffekte sehr gering ausfallen und sich nur in wenigen Fällen als statistisch signifikant erweisen. Es lässt sich aber feststellen, dass insbesondere ein starkes Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten sich auf die Effekte weiterer Ressourcen auswirkt. Im Hinblick auf die eigene Überzeugung effizienten politischen Handelns, scheint die Beteiligung im schulischen Kontext vor allem jene Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen, die ihre eigene Wirksamkeit als sehr gering einschätzen. Eine ähnlich partizipationsfördernde Wirkung scheint das schulische Engagement auch auf politisch wenig bis gar nicht interessierte Jugendliche sowie auf jene jungen Erwachsenen zu haben, die sich nur selten oder gar nie in den Medien über das politische Geschehen informieren. Schliesslich lässt sich mittels Interaktion feststellen, dass die aktive Beteiligung an Schulaktivitäten die Partizipationswahrscheinlichkeit dann eher erhöht, wenn ein Jugendlicher oder eine Jugendliche einer linken oder Mitte-Partei nahestehen, als wenn er oder sie sich mit einer rechts gerichteten Partei identifiziert. Im zweiten Schritt werden dieselben Interaktionsmodelle nochmals geschätzt, wobei die Schulaktivität durch den sozioökonomischen Status (SES) ersetzt wird. Dabei zeigt sich einerseits, dass der SES den Effekt des eigenen politischen Wirksamkeitsempfindens nicht massgeblich beeinflusst. Lediglich in Bezug auf die externe Wirksamkeit weisen die Ergebnisse darauf hin, dass mit steigendem SES deren positive Wirkung minim ansteigt. Ähnliches lässt sich auch für das Zusammenspiel von SES und politischem Interesse feststellen, wobei der positive Effekt eines hohen politischen Interesses für Jugendliche aus einem bildungsnahen, finanziell sehr gut gestellten Elternhaus sinkt und nun sogar leicht negativ ist. Weiter lässt sich eine gegenseitig verstärkende Wirkung zwischen dem Konsum von Nachrichten und dem SES beobachten, wobei dieser Effekt am stärksten ist, wenn beide Kategorien hohe Ausprägungen annehmen. Demgegenüber wirkt sich eine mittlere SES auf Jugendliche, die einer rechten Partei nahestehen, partizipationsfördernd, ein hoher SES gleichzeitig aber eher hemmend aus. Dieser Befund bekräftigt die These, dass vor allem jene jungen Erwachsenen vermehrt über ihr Konsumverhalten politisch aktiv sind, deren Eltern gut gebildet und finanziell besser gestellt sind, aber nur dann, wenn sie gleichzeitig eine eher politisch linke Haltungen und Ideologien vertreten. In einem letzten Interaktionsmodell soll schliesslich überprüft werden, ob die Unterschiede im politischen Konsumverhalten zwischen den einzelnen Schultypen unter anderem auf den jeweiligen sozioökonomischen Status zu-

rückzuführen sind. Die Analysen bestätigen einen solchen Zusammenhang jedoch nicht. Unabhängig vom SES beteiligen sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit vergleichsweise höherer Wahrscheinlichkeit als Berufsschülerinnen und -schüler. Einzig im Hinblick auf jene Jugendlichen, die eine KV- oder Detailhandelslehre absolvieren, scheint der SES insofern einen Einfluss zu haben, als dieser sich eher partizipationshemmend denn -fördernd auswirkt, wenn auch nur in sehr geringem Ausmass. Die Befunde der Interaktionen weisen entsprechend auf eine mehrheitlich verstärkende Wirkung der Effekte einzelner Ressourcen hin, wobei insbesondere ein starkes schulisches Engagement eine ansonsten vergleichsweise mangelhafte Ressourcenausstattung kompensieren kann.

Alles in allem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass insbesondere junge politisch interessierte und informierte, links eingestellte Gymnasiastinnen aus bildungsnahem, finanziell eher besser gestelltem Elternhaus, die sich im Rahmen schulischer Aktivitäten, sozialer und/oder Umweltorganisationen engagieren, häufig mit ihren Eltern oder im Freundeskreis über politische Themen diskutieren sowie soziale Online-Netzwerke politisch nutzen, eine sehr grosse Bereitschaft zeigen, sich über ihr Konsumverhalten politisch einbringen. Weiter verweisen die Ergebnisse der zusätzlichen Interaktionsanalysen auf eine kompensierende Wirkung schulischen Engagements. Es zeigt sich nämlich, dass eine starke Involvierung im Rahmen schulischer Aktivitäten besonders auf jene Jugendlichen partizipationsfördernd wirkt, die sich selten oder gar nicht in den Medien über das politische Geschehen informieren, die die Wirkung ihres politischen Handelns eher gering einschätzen und/oder sich kaum für politische Belange interessieren. Demgegenüber scheint ein hoher sozioökonomischer Status die Wahrscheinlichkeit politischen Konsums vor allem unter denjenigen jungen Erwachsenen zu erhöhen, die bereits über einen gewissen Grad an für das politische Handeln notwendigen Ressourcen verfügen. Ein etwas anderes Bild lässt sich im Hinblick auf die Art der Ausbildung beobachten. Dort wirkt sich ein hoher SES auf jene Schülerinnen und Schüler, die sich gemäss den Ergebnissen des Gesamtmodells mit geringer Wahrscheinlichkeit an Boy- oder Buykotts beteiligen, negativ aus, wohingegen die Partizipationsbereitschaft unter Gymnasiastinnen und Gymnasiasten – mehr oder weniger unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund – vergleichsweise stärker von deren politischen Überzeugungen beeinflusst wird.

Online-Partizipation

Das letzte der Gesamtmodelle in Tabelle 7.10 untersucht den Einfluss der unterschiedlichen individuellen und kontextuellen Ressourcen und Bedingungen auf die Beteiligung an politischen Aktivitäten im Internet. Wie zuvor wird im Folgenden diskutiert, inwiefern sich die in den separaten Modellen festgestellten Effekte unter Berücksichtigung aller Indikatoren in puncto Erklärungskraft verändern. Wie für den Grossteil der weiteren Partizipationsformen scheint der sozioökonomische Hintergrund irrelevant, wenn weitere Ressourcen ins Modell einbezogen werden, wohingegen die Beteiligung an schulischen Aktivitäten sich weiterhin als sehr starker Prädiktor erweist. Es scheint, dass die Schule insofern eine sehr wichtige Rolle für das spätere Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler

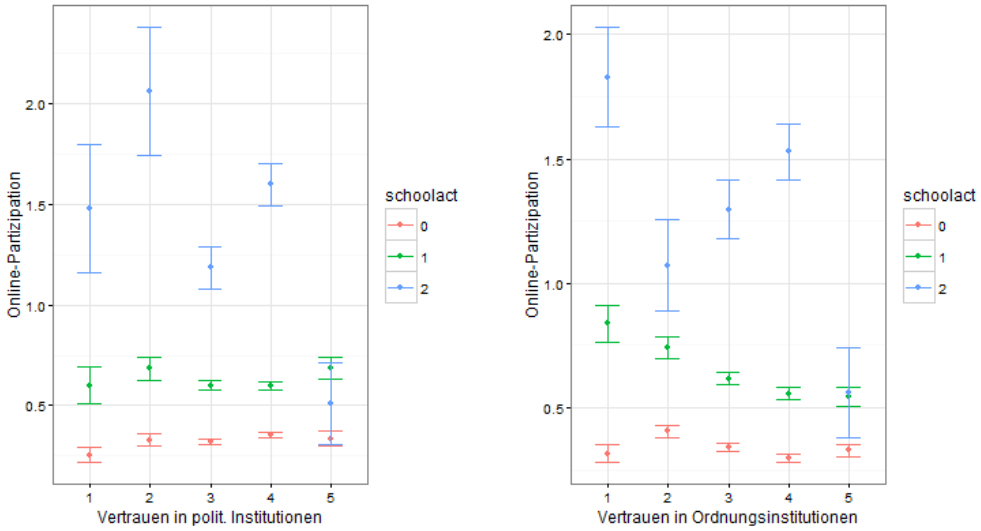
einnimmt, als im Rahmen schulischen Engagements relevante Voraussetzungen geschaffen resp. Fertigkeiten erworben werden, die die Beteiligung am politischen Prozess erleichtern oder gar erst ermöglichen. Nebst dem Humankapital beeinflusst auch das soziale resp. politische Kapital die Bereitschaft, sich via Internet politisch einzubringen, wenn auch in weniger starkem Masse. Im Gegensatz zum separaten Modell erweisen sich die Zusammenhänge nämlich als weniger stark oder verlieren ihre statistische Signifikanz fast vollkommen. Dies trifft vor allem auf den Einfluss des politischen Vertrauens und die Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie zu. Sind die Effekte des Vertrauens in politische Institutionen im separaten Modell zum Sozial- und politischen Kapital, noch durchwegs stark und signifikant, lassen sich im Gesamtmodell nur noch für zwei Kategorien – „weder viel noch wenig Vertrauen" sowie „viel Vertrauen" – statistisch relevante Zusammenhänge feststellen. Ähnliches lässt sich auch für das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen und die Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie beobachten. Beide Indikatoren beeinflussen die Partizipationsbereitschaft zwar nach wie vor negativ, allerdings sind die Effekte viel geringer und nur teilweise knapp signifikant. Weiterhin wirkt sich das Engagement in sozialen Netzwerken, Umweltorganisationen und insbesondere in einer politischen Partei partizipationsfördernd aus. Einzig im Hinblick auf die Mitwirkung in einer kirchlichen Organisation lässt sich ein gegenteiliger Effekt feststellen, der aber nur gering ausfällt. Wie zu erwarten beteiligen sich sehr interessierte Jugendliche eher an Online-Aktivitäten als Gleichaltrige, die sich kaum oder gar nicht für politische Themen interessieren. Wie im separaten Modell wird die Wahrscheinlichkeit der Online-Partizipation positiv vom politischen Wissen wie der Identifikation mit einer linksgerichteten Partei beeinflusst. Als nicht mehr relevant, was die Erklärung der politischen Beteiligung über das World Wide Web anbelangt, erweisen sich hingegen der Konsum von Nachrichten über verschiedene Medien sowie die Selbsteinschätzung bezüglich des Verständnisses politischer Zusammenhänge, Prozesse usw. Im Hinblick auf den Einfluss des sozialen Umfelds zeigt sich, dass sowohl die politische Aktivität der Freunde wie auch die Behandlung verschiedener Perspektiven oder das Bürgerpflichtgefühl das politische Online-Verhalten nicht mehr in statistisch signifikantem Ausmasse erklären können. Demgegenüber steigt die Partizipationswahrscheinlichkeit, wenn regelmässig über politische Themen und Aktualitäten diskutiert wird, sei es mit den Eltern oder im Freundeskreis. Ebenfalls partizipationsfördernd wirkt sich das Engagement in Offline- und – wenig überraschend – Online-Netzwerken aus. Lediglich etwas geringer, aber weiterhin signifikant sind die Effekte der bereits im separaten Modell als Prädiktoren eruierten Werteinstellungen. So beeinflusst eine positive Haltung gegenüber der Gleichstellung von Ausländern und Schweizern die Partizipationsbereitschaft ebenso positiv, wie sich die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Konfession negativ auswirkt. Wo die Wahrscheinlichkeit der Online-Beteiligung unter Jugendlichen, die sich auf dem politischen Spektrum ganz links einordnen, im Vergleich zu moderater eingestellten jungen Erwachsenen klar höher ist, scheint kein signifikanter Unterschied zwischen Befragten am linken und rechten Pol mehr festzustellbar zu sein. Das bedeutet, dass sowohl ganz links wie auch ganz rechts eingestellte junge Erwachsene diese Form der politischen Beteiligung vergleichsweise häufiger nutzen. Der Effekt des Geschlechts bleibt auch im Gesamtmodell negativ, allerdings in so geringem und nicht signifikantem Masse, dass dieser Zusammenhang vernachlässigt werden kann. Ähnlich verliert auch der Indika-

tor zu den unterschiedlichen Gemeindetypen an Relevanz, sprich es lassen sich keine Unterschiede zwischen jungen Erwachsenen aus städtischen und ländlichen Gebieten feststellen.

Die Berücksichtigung der individuellen Variablen lässt jegliche Effekte der Lehrpläne verschwinden. Weder die Struktur, noch der Verweis auf den Rahmenlehrplan oder eine der inhaltlichen Dimensionen scheinen folglich einen Einfluss darauf zu haben, ob sich eine junge Person im Internet politisch aktiv ist. Was den kantonalen Kontext betrifft, zeigt sich ein ähnliches Bild. Wiesen im separaten Modell noch eine Reihe von Indikatoren des politischen Systems – wenn auch geringe – Erklärungskraft auf, wirkt sich lediglich noch das Vorhandensein einer Wahlpflicht leicht partizipationshemmend aus.

Wie bereits erwähnt, hat die schulische Aktivität – im Gegensatz zum Grossteil der übrigen Ressourcen, welche sich in den separaten Modellen noch als starke Prädiktoren der Online-Beteiligung erwiesen, im Gesamtmodell aber an Einflusskraft verloren haben – weiterhin eine stark partizipationsfördernde Wirkung. Folglich wurde im Rahmen einiger zusätzlicher Interaktionsanalysen überprüft, ob das schulische Engagement die Effekte des politischen Engagements der Schüler wie auch des Umfelds verringert. Es zeigt sich allerdings, dass dies mehrheitlich nicht der Fall ist. Im Gegenteil ist die Wahrscheinlichkeit, sich im Internet politisch zu beteiligen, dann am höchsten, wenn ein schulisch aktiver Jugendlicher gleichzeitig über ein hohes Ausmass an weiteren Ressourcen wie politischem Interesse, politischer Information infolge regelmässigem Nachrichtenkonsums oder aber über ein stark mobilisierendes soziales Umfeld verfügt. Demgegenüber erweisen sich die Interaktionseffekte zwischen dem schulischen Engagement und dem politischen Vertrauen einerseits und der Häufigkeit, mit welcher Jugendliche mit ihren Eltern über politische Belange diskutieren, andererseits als negativ. Dieser Befund deutet an, dass sich der positive Effekt des Vertrauens in politische Institutionen sowie häufiger politischer Debatten im Elternhaus mit zunehmendem Engagement im Rahmen der Schule reduziert. Gleichzeitig mindert eine starke Involvierung im schulischen Kontext aber den partizipationshemmenden Einfluss eines hohen Vertrauens in Ordnungsinstitutionen. Ein Blick auf die in Abbildung 7.11 präsentierte Grafik zeigt allerdings, dass trotz des negativen Interaktionseffekts, die Wahrscheinlichkeit junger Erwachsener, sich über das Internet politisch einzubringen, dann am höchsten ist, wenn sie Polizei, Armee wie auch den Justizbehörden sehr skeptisch gegenüberstehen. Im Vergleich dazu bewegt sich die Partizipationswahrscheinlichkeit bei grossem Vertrauen in Ordnungsinstanzen fast auf ähnlich tiefem Niveau wie bei geringerem oder gar keinem Engagement im schulischen Rahmen. Auch in Bezug auf das Vertrauen in die politischen Behörden deuten die Ergebnisse in Abbildung 7.11 an, dass schulisch sehr engagierte Jugendliche, die diesen Institutionen gegenüber eher skeptisch eingestellt sind, mit grösserer Wahrscheinlichkeit an Online-Aktivitäten partizipieren als junge Erwachsene mit grossem Vertrauen.

Abbildung 7.11: Interaktionseffekte zwischen schulischer Aktivität und dem politischen Vertrauen



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen der schulischen Aktivität (0=nicht aktiv bis 2=sehr aktiv) und dem Vertrauen in politische und Ordnungsinstitutionen (1=gar keine Vertrauen bis 5=viel Vertrauen) im Hinblick auf die Online-Partizipation.

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass die Beteiligung an politischen Online-Aktivitäten fast ausschliesslich von den individuellen Voraussetzungen und Ressourcen erklärt wird, die politische Bildung oder der kantonale Kontext hingegen keine Rolle zu spielen scheinen. Als besonders starke Prädiktoren erweisen sich folgende individuelle Ressourcen: das Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten, einer politischen Partei, einer Umweltorganisation oder einem sozialen Online-Netzwerk; ein hohes politisches Interesse; fundiertes Wissen über politische Aspekte; die regelmässige Beteiligung an politischen Diskussionen; die politisch-ideologische Verortung auf der Links-Rechts-Achse; sowie die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Kirche. Letzterer Effekt fällt allerdings – im Gegensatz zu den übrigen Zusammenhängen – negativ aus. Weiter bestätigen die Ergebnisse der Interaktionsanalysen die positive Wirkung schulischer Aktivität, politischen Interesses, politischer Information sowie eines politisch aktiven Umfelds vielmehr, als sie die im Vergleich zu den separaten Modellen geringeren Effekte erklären können. Demgegenüber scheint ein starkes schulisches Engagement durchaus die geringeren Effekte der Indikatoren politischen Vertrauens sowie der Mobilisierungskraft eines diskursiven Klimas im Elternhaus mit erklären zu können.

Fazit

Über alle Modelle hinweg lässt sich schliessen, dass sich einige Ressourcen – unabhängig von der Art der Beteiligung – als durchwegs starke Prädiktoren erweisen, um das politische Verhalten junger Erwachsener zu erklären. Dazu zählen insbesondere das Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten, das politische Interesse, ein politisch aktiver Freundeskreis, in welchem regelmässig über Politik

diskutiert wird, aber auch die Links-Rechts-Verortung. Der sozioökonomische Hintergrund oder auch das Geschlecht spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Dies deutet darauf hin, dass einerseits Unterschiede aufgrund der finanziellen wie auch bildungsbedingten Voraussetzungen seitens des Elternhauses über den Erwerb persönlicher Ressourcen ausgeglichen werden können und sich andererseits junge Frauen und Männer insgesamt nur wenig in ihrem politischen Handeln unterscheiden. Je nach politischer Aktivität wirken sich weitere Ressourcen ebenfalls relevant auf die Partizipationsbereitschaft aus. In Bezug auf die institutionell-konventionelle wie auch unkonventionelle Partizipation weisen insbesondere das soziale und politische Kapital starke Erklärungskraft auf, wohingegen die Bereitschaft, an Wahlen oder Abstimmungen teilzunehmen, von der Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns, von einem gewissen Bürgerpflichtgefühl wie auch vom sozialen Umfeld und dessen politischem Engagement beeinflusst wird. Was hingegen die politikernahe Partizipation betrifft, erweisen sich vor allem die Nähe zu politischen Organisationen und Parteien als wichtige Prädiktoren und weniger das Ausmass sonstiger Ressourcen. Dies deutet an, dass Jugendliche, die bisher kaum direkt mit der politischen Welt in Berührung gekommen sind, tendenziell grössere Distanz gegenüber diesen Aktivitäten wahren. Demgegenüber scheint die Beteiligung am politischen Prozess über das Konsumverhalten vor allem für weibliche Jugendliche aus finanziell besser gestellten, bildungsnahen Verhältnissen attraktiv zu sein, die sowohl in sozialen Online- wie Offline-Netzwerken aktiv sind, über ein gewisses politisches Wissen verfügen und in ihrem Freundeskreis häufig über Politik diskutieren. Letzteres erweist sich auch als wichtiger Indikator, wenn es darum geht, das politische Online-Verhalten zu erklären. Bisher erst am Rande thematisiert wurden die Einflüsse der soziodemografischen Indikatoren, die im Gegensatz zu den Individualmodellen unter Berücksichtigung aller einbezogenen Ressourcen teilweise stark an Erklärungskraft verlieren. Dies scheint insbesondere im Hinblick auf die geschlechterbezogenen Unterschiede zuzutreffen. Wo in fast allen separaten Modellen auf der Individualebene ein mehr oder weniger starker Gender-Gap zu beobachten ist, zeigt sich ein solcher im Gesamtmodell nur noch in Bezug auf zwei Partizipationsformen, nämlich für institutionell-konventionelle Aktivitäten sowie den politischen Konsum. In beiden Fällen scheinen sich junge Frauen mit grösserer Wahrscheinlichkeit zu beteiligen. Demgegenüber bekräftigen die Ergebnisse der finalen Modelle zwar die Richtung der Gender-Differenzen, welche im Rahmen der nach Ressourcenbündel getrennt durchgeführten Regressionsanalysen eruiert wurden (vgl. Tabellen 7.1 bis 7.7), erweisen sich aber nun als extrem gering und statistisch nicht mehr signifikant (vgl. Tabelle 7.10). Dass jemand über einen Migrationshintergrund verfügt, beeinflusst die Partizipationsbereitschaft auch unter Einbezug aller Individual- und Kontextfaktoren tendenziell negativ, sprich Jugendliche mit Schweizer Wurzeln beteiligen an fast allen Formen politischer Aktivitäten mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit. Signifikant fallen diese Unterschiede jedoch nur in Bezug auf die Beteiligung an institutionell-konventionellen, unkonventionellen und politikernahen Partizipationsformen aus. Ein Vergleich mit den einzelnen Modellen auf Individualebene verdeutlicht, dass jene Ressourcen, welche dem politischen Engagement zugerechnet werden, sowie das soziale Umfeld die negativen Effekte eines Migrationshintergrunds mindestens teilweise ausgleichen können. Einige zusätzliche Interaktionsanalysen bekräftigen diese Vermutung denn auch. Gerade in Bezug auf die Beteiligung an Wahlen und Ab-

stimmungen, wo die Individualmodelle auch unter Ausschluss all derjenigen, die keinen Schweizer Pass besitzen, fast durchwegs auf einen signifikant negativen Effekts eines Migrationshintergrunds hinweisen, können ein hohes Ausmass an weiteren Ressourcen wie politisches Interesse und Information, aber auch ein politisch aktives Umfeld oder ein starkes Bürgerpflichtgefühl diese partizipationshemmende Wirkung reduzieren. Allerdings erweisen sich diese Interaktionseffekte aus statistischer Sicht über alle Indikatoren hinweg als nicht signifikant. Entsprechend lässt sich folgern, dass junge Erwachsene, deren Vorfahren mindestens seit einigen Generationen in der Schweiz leben, mit etwas grösserer Wahrscheinlichkeit konventionell partizipieren. Die Frage ist, ob allenfalls der politische Unterricht, wenn auch insgesamt nicht von grosser Bedeutung, auf Jugendliche mit Migrationshintergrund einen leicht stärkeren, partizipationsfördernden Effekt hat, welcher die Verringerung des negativen Einflusses mit erklären könnte. Inwiefern solche Zusammenhänge, auch in Bezug auf das Geschlecht, tatsächlich festzustellen sind, wird im folgenden Kapitel näher erörtert.

Wenig bis gar keine Erklärung, ob und wie sich junge Erwachsene am politischen Prozess beteiligen, liefern hingegen die Indikatoren zum politischen Unterricht. Daraus lässt sich schliessen, dass das politische Verhalten viel stärker von individuellen Ressourcen bestimmt wird als davon, was im Unterricht an politischer Bildung vermittelt wird. Allerdings liefern die Lehrpläne lediglich Hinweise, was unterrichtet werden sollte und nicht was auch tatsächlich an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben wird. Da sich aber die weiteren auf den Unterricht bezogenen Indikatoren wie die Behandlung politischer Themen und verschiedener Perspektiven sowie ein offenes Klassenzimmer ebenfalls als irrelevant erweisen, liegt die Vermutung nahe, dass das, was im Unterricht vermittelt wird, das tatsächliche politische Verhalten nur marginal oder indirekt beeinflusst. Ob die politische Bildung sich je nach Ressourcenausstattung anderes auswirkt, wird folgenden Abschnitt anhand von Befunden aus Crosslevel-Interaktionen diskutiert.

Bevor die Ergebnisse dieser Interaktionen zwischen den Ebenen präsentiert werden, stellt sich noch die Frage, welche Partizipationsform von den berücksichtigten Indikatoren vergleichsweise am besten erklärt wird. Dafür richtet sich der Blick nochmals auf Tabelle 7.10, genauer auf die DIC-Werte. Als erstes lässt sich feststellen, dass diese – wie zu erwarten – durchwegs geringer ausfallen als noch in den separaten Modellen. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die individuellen Ressourcen und kontextuellen Voraussetzungen die Beteiligung an institutionell-konventionellen Partizipationsformen sowie an politischen Aktivitäten im Internet vergleichsweise gut erklären, wohingegen der DIC-Wert im Modell zum politischen Konsum hoch ausfällt, sprich weitere hier nicht einbezogene Faktoren eine Rolle zu spielen scheinen, ob das Konsumverhalten von politischen Motiven beeinflusst wird.

Tabelle 7.10: Einfluss individueller und kontextueller Ressourcen auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener (Subdimensionen)

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell 10.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell 10.2: Inst.-konventio-nelle Partizipation**	**Modell 10.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell 10.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell 10.5: Politischer Konsum**	**Modell 10.6: Online-Partizipation**
Fixed Effects	Koeffizienten (Standardfehler)					
Konstante	-0.67 (0.44)	0.03 (0.24)	0.03 (0.24)	-0.11 (0.25)	0.01 (0.49)	0.14 (0.21)
Sozioökonomischer Hintergrund (tief)						
Mittel	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.07 (0.04)	0.00 (0.02)
Hoch	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)	0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.13 (0.04)**	0.00 (0.02)
Fehlende Werte	0.05 (0.08)	-0.01 (0.05)	0.02 (0.05)	0.01 (0.05)	-0.05 (0.10)	-0.04 (0.05)
Schultyp (Gymnasium)						
Berufsfachschule mit Berufsmaturität	0.03 (0.04)	-0.05 (0.03)	-0.07 (0.02)**	0.04 (0.03)	-0.19 (0.05)***	0.01 (0.02)
Berufsfachschule ohne Berufsmaturität	0.07 (0.05)	-0.07 (0.03)*	-0.09 (0.03)**	0.04 (0.03)	-0.32 (0.06)***	-0.01 (0.03)
Kaufmännische Grundbildung/Detailhandel	0.13 (0.07)	-0.07 (0.04)	-0.13 (0.04)**	0.13 (0.04)**	-0.38 (0.08)***	-0.02 (0.04)
Schulische Aktivität (keine)						
Aktiv	0.00 (0.02)	0.09 (0.01)***	0.13 (0.01)***	0.10 (0.01)***	0.09 (0.03)***	0.12 (0.01)***
Sehr aktiv	0.05 (0.08)	0.30 (0.05)***	0.42 (0.05)***	0.38 (0.05)***	0.39 (0.10)***	0.47 (0.05)***
Fehlende Werte	-0.14 (0.11)	-0.05 (0.05)	-0.06 (0.06)	-0.03 (0.06)	0.09 (0.11)	0.00 (0.05)
Vereinsaktivität (keine Aktivität)						
Sportverein	-0.05 (0.02)**	-0.03 (0.01)**	-0.02 (0.01)	0.01 (0.01)	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)
Kirchliche Organisation	0.02 (0.02)	-0.03 (0.01)*	-0.03 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.01 (0.03)	-0.03 (0.01)*
Soziale Organisation	0.03 (0.02)	0.05 (0.01)***	0.04 (0.01)*	-0.01 (0.01)	0.10 (0.03)***	0.03 (0.01)*
Kultureller Verein	-0.01 (0.02)	0.03 (0.01)*	0.05 (0.01)***	0.02 (0.01)	0.04 (0.02)	0.00 (0.01)
Interessenverband	0.05 (0.02)*	0.04 (0.01)**	0.00 (0.02)	0.03 (0.02)	0.02 (0.03)	0.02 (0.02)
Menschenrechtsorganisation	0.02 (0.02)	0.06 (0.02)***	0.04 (0.02)*	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)
Umweltorganisation	0.00 (0.02)	0.04 (0.01)***	0.06 (0.01)***	-0.01 (0.01)	0.17 (0.03)***	0.03 (0.01)**
Politische Partei	0.02 (0.03)	0.17 (0.02)***	0.23 (0.02)***	0.29 (0.02)***	-0.06 (0.04)	0.17 (0.02)***
Vertrauen in politische Institutionen (kein Vertrauen)						
Wenig Vertrauen	-0.03 (0.05)	0.08 (0.03)*	0.08 (0.04)*	0.00 (0.04)	0.12 (0.07)	0.06 (0.03)
Weder noch	0.01 (0.05)	0.09 (0.03)**	0.10 (0.04)**	0.02 (0.03)	0.13 (0.07)	0.07 (0.03)*
Viel Vertrauen	0.01 (0.05)	0.11 (0.03)**	0.13 (0.04)***	0.02 (0.04)	0.14 (0.07)*	0.08 (0.03)*
Sehr viel Vertrauen	-0.01 (0.06)	0.11 (0.04)**	0.12 (0.04)**	0.03 (0.04)	0.11 (0.08)	0.07 (0.04)
Fehlende Werte	-0.01 (0.06)	0.06 (0.04)	0.08 (0.04)	-0.03 (0.04)	0.17 (0.08)	0.05 (0.04)

Fortsetzung der Tabelle 7.10

Vertrauen in Ordnungsinstitutionen (kein Vertrauen)						
Wenig Vertrauen	-0.04 (0.04)	-0.07 (0.03)*	-0.07 (0.03)*	-0.06 (0.03)*	-0.06 (0.06)	-0.01 (0.03)
Weder noch	-0.05 (0.04)	-0.10 (0.03)***	-0.18 (0.03)***	-0.05 (0.03)	-0.15 (0.06)**	-0.04 (0.03)
Viel Vertrauen	-0.04 (0.04)	-0.11 (0.03)***	-0.19 (0.03)***	-0.07 (0.03)*	-0.18 (0.06)**	-0.05 (0.03)
Sehr viel Vertrauen	-0.04 (0.05)	-0.12 (0.03)***	-0.23 (0.04)***	-0.06 (0.03)	-0.23 (0.07)***	-0.07 (0.03)*
Fehlende Werte	-0.04 (0.07)	-0.12 (0.04)**	-0.21 (0.05)***	0.01 (0.05)	-0.39 (0.09)***	-0.07 (0.05)
Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie (überhaupt nicht zufrieden)						
Eher unzufrieden	0.09 (0.07)	0.06 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.09 (0.05)	0.03 (0.10)	-0.11 (0.05)*
Eher zufrieden	0.10 (0.07)	0.03 (0.05)	-0.01 (0.05)	-0.09 (0.05)	0.03 (0.10)	-0.10 (0.05)
Sehr zufrieden	0.11 (0.08)	0.03 (0.05)	-0.03 (0.05)	-0.11 (0.05)*	0.03 (0.10)	-0.11 (0.05)*
Fehlende Werte	0.05 (0.08)	-0.04 (0.05)	-0.08 (0.06)	-0.11 (0.06)	-0.02 (0.11)	-0.14 (0.05)**
Zufriedenheit mit dem Bundesrat (überhaupt nicht zufrieden)						
Eher unzufrieden	-0.02 (0.07)	-0.04 (0.04)	0.00 (0.05)	0.04 (0.05)	-0.05 (0.09)	-0.03 (0.04)
Eher zufrieden	-0.09 (0.07)	-0.12 (0.04)**	-0.07 (0.05)	0.02 (0.05)	-0.06 (0.09)	-0.07 (0.04)
Sehr zufrieden	-0.08 (0.07)	-0.13 (0.05)**	-0.08 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.05 (0.10)	-0.06 (0.05)
Fehlende Werte	-0.08 (0.07)	-0.08 (0.05)	-0.04 (0.05)	0.02 (0.05)	-0.02 (0.09)	-0.03 (0.05)
Externe Wirksamkeit (tief)						
Mittel	0.06 (0.02)***	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.01 (0.03)	0.00 (0.01)
Hoch	0.04 (0.02)*	0.02 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.05 (0.03)	0.00 (0.01)
Fehlende Werte	0.10 (0.06)	0.00 (0.04)	-0.05 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.10 (0.08)	-0.08 (0.04)*
Interne Wirksamkeit (tief)						
Mittel	0.01 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.04 (0.02)*	-0.01 (0.02)	-0.07 (0.03)*	-0.04 (0.01)*
Hoch	0.01 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.04 (0.01)**	0.00 (0.01)	-0.06 (0.03)*	0.00 (0.01)
Fehlende Werte	-0.08 (0.04)*	-0.07 (0.03)**	-0.07 (0.03)*	-0.03 (0.03)	-0.09 (0.05)	-0.04 (0.03)
Bürgerpflicht (tief)						
Mittel	0.06 (0.03)*	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.04)	0.00 (0.02)
Hoch	0.08 (0.02)***	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.03 (0.03)	0.01 (0.02)
Fehlende Werte	0.04 (0.04)	-0.03 (0.03)	-0.04 (0.03)	0.02 (0.03)	-0.11 (0.06)	-0.02 (0.03)
Politisches Interesse (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	0.08 (0.04)	0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.10 (0.06)	0.01 (0.03)
Eher interessiert	0.14 (0.04)**	0.07 (0.03)*	0.10 (0.03)**	0.02 (0.03)	0.16 (0.06)**	0.06 (0.03)
Sehr interessiert	0.17 (0.05)**	0.14 (0.04)***	0.17 (0.04)***	0.13 (0.04)***	0.17 (0.07)*	0.13 (0.04)***

Fortsetzung der Tabelle 7.10

Fehlende Werte	0.09 (0.06)	0.07 (0.04)	0.11 (0.04)*	0.02 (0.04)	0.15 (0.08)	0.02 (0.04)
Konsum politischer Nachrichten (nie)						
Seltener	-0.03 (0.05)	0.02 (0.03)	0.00 (0.04)	0.00 (0.04)	0.03 (0.07)	0.01 (0.04)
Ein paar Mal pro Monat	0.01 (0.05)	0.04 (0.03)	0.03 (0.04)	0.01 (0.04)	0.05 (0.07)	0.02 (0.04)
Einmal pro Woche	-0.03 (0.05)	0.04 (0.03)	0.05 (0.04)	0.04 (0.04)	0.03 (0.07)	0.02 (0.04)
Mehrmals pro Woche	0.00 (0.05)	0.06 (0.04)	0.07 (0.04)*	0.10 (0.04)**	0.01 (0.07)	0.06 (0.04)
Täglich	0.02 (0.07)	0.14 (0.04)**	0.15 (0.05)**	0.25 (0.05)***	0.01 (0.09)	0.08 (0.04)
Fehlende Werte	-0.32 (0.13)*	-0.07 (0.07)	-0.13 (0.07)	0.00 (0.07)	-0.15 (0.14)	-0.15 (0.07)*
Politisches Wissen	0.01 (0.01)*	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	-0.01 (0.00)	0.05 (0.01)***	0.01 (0.00)***
Selbsteinschätzung politischer Kompetenz (weder noch)						
Überhaupt nicht kompetent	0.00 (0.03)	0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.04)	-0.02 (0.02)
Wenig kompetent	-0.01 (0.03)	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.03 (0.02)	0.01 (0.04)	-0.01 (0.02)
Eher kompetent	0.00 (0.03)	0.04 (0.02)	0.06 (0.02)*	0.03 (0.02)	0.06 (0.04)	0.03 (0.02)
Sehr kompetent	0.02 (0.05)	0.03 (0.03)	0.07 (0.04)	0.06 (0.04)	0.05 (0.07)	0.06 (0.03)
Fehlende Werte	-0.08 (0.06)	-0.01 (0.04)	0.03 (0.04)	0.04 (0.04)	-0.05 (0.07)	-0.03 (0.04)
Parteinähe zu linken Parteien	0.04 (0.02)	0.06 (0.02)***	0.08 (0.02)***	0.01 (0.02)	0.14 (0.03)***	0.05 (0.02)**
Parteinähe zu rechten Parteien	0.05 (0.02)*	0.01 (0.01)	-0.04 (0.01)*	0.00 (0.01)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.01)
Politisches Interesse der Eltern (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	-0.09 (0.06)	0.00 (0.04)	0.01 (0.04)	0.02 (0.04)	0.05 (0.08)	0.03 (0.04)
Eher interessiert	-0.06 (0.06)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.01 (0.04)	-0.01 (0.08)	0.00 (0.04)
Sehr interessiert	-0.05 (0.06)	-0.03 (0.04)	-0.05 (0.04)	0.01 (0.04)	-0.04 (0.08)	-0.01 (0.04)
Fehlende Werte	-0.02 (0.07)	-0.02 (0.05)	-0.03 (0.05)	0.02 (0.05)	0.02 (0.10)	0.01 (0.05)
Politische Aktivität der Eltern (nie)						
Selten	-0.03 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)	0.00 (0.02)	0.04 (0.04)	0.02 (0.02)
Ab und zu	-0.01 (0.03)	0.02 (0.02)	0.05 (0.02)*	-0.01 (0.02)	0.08 (0.04)*	0.02 (0.02)
Oft	-0.02 (0.03)	0.03 (0.02)	0.06 (0.02)**	0.01 (0.02)	0.01 (0.04)	0.00 (0.02)
Sehr oft	-0.08 (0.04)*	0.02 (0.02)	0.06 (0.03)*	-0.01 (0.03)	0.07 (0.05)	-0.01 (0.02)
Fehlende Werte	-0.10 (0.05)*	0.05 (0.03)	0.09 (0.04)*	-0.02 (0.04)	0.07 (0.07)	0.01 (0.03)
Politische Diskussionen mit Eltern (nie)						
Selten	0.05 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	0.05 (0.05)	0.00 (0.02)
Ab und zu	0.13 (0.03)***	0.04 (0.02)	0.00 (0.03)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.05)	-0.01 (0.02)
Oft	0.17 (0.03)***	0.04 (0.02)	0.02 (0.03)	0.02 (0.02)	0.11 (0.05)*	0.04 (0.02)
Sehr oft	0.19 (0.04)***	0.07 (0.03)**	0.04 (0.03)	0.05 (0.03)	0.12 (0.05)*	0.09 (0.03)***
Fehlende Werte	0.18 (0.05)**	0.03 (0.04)	-0.03 (0.04)	0.01 (0.04)	-0.01 (0.07)	-0.02 (0.04)

Fortsetzung der Tabelle 7.10

Politisches Interesse der Freunde (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.01 (0.04)	-0.02 (0.02)
Eher interessiert	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.04 (0.02)	0.03 (0.05)	-0.04 (0.02)
Sehr interessiert	-0.03 (0.05)	0.03 (0.03)	0.02 (0.04)	-0.01 (0.04)	0.08 (0.07)	0.03 (0.03)
Fehlende Werte	-0.07 (0.04)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.02 (0.06)	-0.02 (0.03)
Politische Aktivität der Freunde (nie)						
Selten	0.01 (0.03)	0.02 (0.02)	0.03 (0.02)	0.05 (0.02)**	0.01 (0.04)	0.02 (0.02)
Ab und zu	0.07 (0.03)*	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.05 (0.02)*	-0.01 (0.04)	0.03 (0.02)
Oft	0.17 (0.03)***	0.04 (0.02)	0.03 (0.03)	0.06 (0.02)*	-0.02 (0.05)	0.03 (0.02)
Sehr oft	0.23 (0.05)***	0.07 (0.03)*	0.06 (0.04)	0.09 (0.04)*	-0.15 (0.07)*	0.04 (0.04)
Fehlende Werte	0.05 (0.04)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.03)	-0.07 (0.05)	0.00 (0.03)
Politische Diskussionen mit Freunden (nie)						
Selten	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.06 (0.03)	0.00 (0.02)
Ab und zu	-0.02 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)	-0.04 (0.02)	0.15 (0.04)***	0.04 (0.02)*
Oft	-0.05 (0.03)	0.05 (0.02)*	0.07 (0.03)**	-0.02 (0.02)	0.19 (0.05)***	0.11 (0.02)***
Sehr oft	-0.12 (0.04)**	0.11 (0.03)***	0.19 (0.03)***	0.05 (0.03)	0.29 (0.06)***	0.22 (0.03)***
Fehlende Werte	-0.11 (0.07)	0.13 (0.04)**	0.15 (0.05)**	0.05 (0.05)	0.13 (0.09)	0.11 (0.05)*
Behandlung politischer Themen im Unterricht (nie)						
Selten	-0.03 (0.04)	0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	0.01 (0.03)	0.05 (0.06)	0.03 (0.03)
Ab und zu	-0.04 (0.04)	0.02 (0.03)	0.04 (0.03)	0.01 (0.03)	0.05 (0.06)	0.04 (0.03)
Oft	-0.03 (0.04)	0.00 (0.03)	0.04 (0.03)	0.03 (0.03)	0.08 (0.06)	0.04 (0.03)
Sehr oft	-0.04 (0.12)	0.05 (0.07)	0.03 (0.07)	-0.07 (0.07)	-0.02 (0.14)	-0.03 (0.07)
Fehlende Werte	0.01 (0.07)	0.04 (0.04)	0.10 (0.05)*	-0.04 (0.05)	0.14 (0.09)	0.03 (0.05)
Offenes Klassenraumklima (selten bis nie)						
Ab und zu	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)
Oft bis sehr oft	0.03 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.03)	-0.01 (0.02)
Fehlende Werte	0.06 (0.07)	0.03 (0.05)	-0.01 (0.05)	-0.03 (0.05)	0.06 (0.09)	0.00 (0.05)
Entwicklung von Bürgerpflicht (selten bis nie)						
Ab und zu	0.00 (0.02)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.02)
Oft bis sehr oft	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.02 (0.03)	-0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.00 (0.06)	0.00 (0.03)	-0.04 (0.04)	0.03 (0.04)	0.03 (0.07)	0.00 (0.03)
Behandlung verschiedener Perspektiven (selten bis nie)						

Fortsetzung der Tabelle 7.10

Ab und zu	-0.04 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.04 (0.03)	-0.02 (0.02)
Oft bis sehr oft	-0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.03)	-0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.01 (0.04)	0.00 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.01 (0.03)	-0.08 (0.06)	-0.03 (0.03)
Aktivität in sozialen Organisationen	-0.01 (0.02)	0.04 (0.01)**	0.05 (0.02)**	0.05 (0.02)**	0.05 (0.03)	0.03 (0.01)*
Nutzung von Facebook für politische Themen	0.05 (0.02)**	0.11 (0.01)***	0.23 (0.01)***	-0.01 (0.01)	0.16 (0.02)***	0.46 (0.01)***
Einstellung zur Geschlechtergleichstellung (stimme nicht zu)						
Weder noch	0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.03)	0.00 (0.03)	0.05 (0.05)	0.00 (0.02)
Stimme zu	0.02 (0.03)	0.00 (0.02)	0.02 (0.03)	0.00 (0.02)	0.11 (0.05)*	0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.03 (0.09)	-0.03 (0.06)	0.00 (0.06)	-0.07 (0.06)	0.05 (0.12)	0.00 (0.06)
Einstellung zu Ausländer/innen (stimme nicht zu)						
Weder noch	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.01)*	0.00 (0.02)	0.00 (0.03)	0.03 (0.03)	0.01 (0.01)
Stimme zu	-0.04 (0.02)	-0.01 (0.01)	0.03 (0.02)	0.02 (0.02)	0.05 (0.03)	0.04 (0.01)**
Fehlende Werte	-0.14 (0.08)	-0.02 (0.05)	0.00 (0.06)	0.00 (0.05)	0.09 (0.11)	0.00 (0.05)
Links-Rechts-Verortung (ganz links)						
Eher links	0.04 (0.03)	-0.10 (0.02)***	-0.13 (0.02)***	-0.04 (0.02)	-0.03 (0.05)	-0.08 (0.02)***
Mitte	0.04 (0.04)	-0.11 (0.02)***	-0.16 (0.03)***	0.00 (0.02)	-0.10 (0.05)*	-0.08 (0.02)**
Eher rechts	0.05 (0.04)	-0.12 (0.03)***	-0.18 (0.03)***	0.03 (0.03)	-0.21 (0.05)***	-0.07 (0.03)**
Sehr rechts	0.08 (0.05)	-0.12 (0.03)***	-0.13 (0.03)***	0.09 (0.03)**	-0.23 (0.06)***	-0.01 (0.03)
Fehlende Werte	-0.02 (0.04)	-0.15 (0.03)***	-0.20 (0.03)***	-0.02 (0.03)	-0.21 (0.05)***	-0.13 (0.03)***
Religiosität (gar nicht religiös)						
Wenig religiös	-0.01 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.04 (0.01)*	0.01 (0.01)	-0.03 (0.03)	-0.01 (0.01)
Etwas religiös	-0.05 (0.02)*	0.00 (0.01)	0.01 (0.02)	0.02 (0.01)	0.04 (0.03)	0.01 (0.01)
Sehr religiös	-0.03 (0.03)	0.07 (0.02)***	0.08 (0.02)***	0.05 (0.02)*	0.07 (0.04)	0.04 (0.02)
Fehlende Werte	0.01 (0.05)	-0.01 (0.03)	-0.09 (0.03)**	-0.03 (0.03)	-0.04 (0.06)	-0.03 (0.03)
Römisch-katholische Religionszugehörigkeit	0.00 (0.02)	-0.04 (0.01)**	-0.06 (0.01)***	0.00 (0.01)	-0.09 (0.02)***	-0.04 (0.01)***
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.01 (0.02)	0.02 (0.01)*	0.02 (0.01)	-0.03 (0.01)*	0.15 (0.03)***	-0.02 (0.01)
Fehlende Werte	-0.18 (0.08)*	-0.03 (0.04)	-0.02 (0.05)	-0.06 (0.05)	0.19 (0.09)*	-0.05 (0.04)
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.02 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.03 (0.04)	0.01 (0.02)
Über 19 Jahre		0.24 (0.02)***	0.05 (0.02)*	0.02 (0.02)	0.00 (0.04)	0.03 (0.02)
Fehlende Werte		0.20 (0.03)***	-0.01 (0.03)	0.02 (0.03)	-0.07 (0.05)	0.00 (0.02)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.20 (0.02)***					

Fortsetzung der Tabelle 7.10

Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.02 (0.03)	-0.07 (0.02)***	-0.04 (0.02)*	0.03 (0.02)	-0.10 (0.03)**	0.02 (0.02)
Fehlende Werte	-0.09 (0.05)	-0.05 (0.03)	-0.03 (0.04)	0.00 (0.03)	0.04 (0.07)	0.01 (0.03)
Gemeindetyp (Kernstadt einer Agglomeration)						
Agglomeration	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.03)	0.00 (0.02)
Ländliche Gemeinde	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.03)	0.01 (0.02)
Isolierte Stadt	-0.04 (0.04)	0.02 (0.03)	0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.05)	0.04 (0.03)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.10 (0.02)***				
Herausgeber (Kanton)						
Schule	0.02 (0.03)	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.04 (0.04)	-0.02 (0.01)
Anderer Herausgeber	0.02 (0.08)	0.03 (0.05)	0.00 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.05 (0.10)	-0.03 (0.04)
Struktur (LP inkl. didakt.-pädagogische Hinweise)						
LP ohne didakt.-pädagogische Hinweise	0.01 (0.03)	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.02 (0.04)	0.02 (0.02)
Andere Struktur	-0.11 (0.06)	-0.05 (0.03)	0.00 (0.03)	-0.05 (0.03)	0.04 (0.06)	0.01 (0.03)
Verweis auf Rahmenlehrplan	0.11 (0.04)**	0.03 (0.02)	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.03 (0.04)	0.01 (0.02)
Bildungsziel (nicht erwähnt)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.04 (0.02)	0.09 (0.04)*	0.00 (0.02)
Richtziel (nicht erwähnt)	0.09 (0.04)*	0.04 (0.02)*	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.02)
Anzahl Themen	0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.00 (0.00)
Art der Nennung	-0.19 (0.17)	0.12 (0.10)	0.17 (0.09)	0.16 (0.10)	0.26 (0.19)	0.00 (0.08)
Präzision der Nennung	0.12 (0.18)	0.21 (0.10)*	0.21 (0.10)*	0.06 (0.10)	0.21 (0.20)	-0.02 (0.09)
Kenntnisse: Politische Institutionen	0.02 (0.03)	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.02)	0.00 (0.04)	0.02 (0.01)
Kenntnisse: Schweizer Politik	-0.05 (0.02)*	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	-0.03 (0.03)	-0.01 (0.01)
Kenntnisse: Internationale Politik	0.01 (0.02)	0.02 (0.01)	-0.02 (0.01)	0.00 (0.01)	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.01)
Kenntnisse: Wirtschaft	-0.02 (0.02)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.01 (0.01)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.01)
Kenntnisse: Gesellschaft	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.02)	0.02 (0.03)	0.00 (0.01)
Kenntnisse: Recht	-0.02 (0.02)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.02 (0.02)	0.01 (0.01)
Fertigkeiten: Urteilskompetenzen	0.03 (0.02)	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)	0.02 (0.02)	0.01 (0.01)
Fertigkeiten: Handlungskompetenzen	-0.04 (0.03)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.01 (0.01)	-0.03 (0.03)	-0.01 (0.01)
Fertigkeiten: Sachkompetenzen	0.01 (0.03)	-0.02 (0.01)	-0.03 (0.01)*	-0.01 (0.01)	-0.03 (0.03)	-0.02 (0.01)
Interesse wecken	0.02 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.02 (0.01)**	0.01 (0.01)	-0.03 (0.02)	0.00 (0.01)

Fortsetzung der Tabelle 7.10

Wahlpflicht (keine)	0.18 (0.09)*	-0.04 (0.05)	-0.10 (0.05)	-0.06 (0.05)	-0.01 (0.11)	-0.10 (0.05)*
Wahlsystem (quasi Majorz)	-0.40 (0.15)**	-0.03 (0.09)	0.03 (0.08)	0.12 (0.09)	-0.34 (0.18)	0.12 (0.07)
Parteienwettbewerb	-0.13 (0.11)	-0.04 (0.07)	0.04 (0.06)	0.13 (0.07)	-0.10 (0.13)	0.04 (0.06)
Fragmentierung des Parteiensystems	0.12 (0.09)	-0.05 (0.05)	-0.04 (0.05)	-0.09 (0.05)	-0.09 (0.11)	-0.01 (0.04)
Polarisierung der Parteien	0.06 (0.02)**	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.06 (0.03)*	-0.01 (0.01)
Direkte Demokratie	0.05 (0.02)**	0.00 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.02 (0.01)	-0.03 (0.03)	-0.02 (0.01)
Katholikenanteil	0.20 (0.07)**	-0.10 (0.04)**	-0.09 (0.04)*	-0.09 (0.04)*	-0.03 (0.08)	0.03 (0.03)
Sprachregion (Deutschschweiz)						
Romandie	0.06 (0.04)	0.01 (0.03)	0.00 (0.03)	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.05)	-0.02 (0.02)
Tessin	0.15 (0.10)	0.01 (0.06)	-0.10 (0.06)	-0.08 (0.07)	-0.07 (0.13)	-0.09 (0.05)
Random Effects						
Kanton:Klasse	-0.67 (0.00)	0.03 (0.00)	0.03 (0.00)	-0.11 (0.00)	0.01 (0.00)	0.14 (0.03)
Klasse	-0.67 (0.12)	0.03 (0.07)	0.03 (0.05)	-0.11 (0.07)	0.01 (0.13)	0.14 (0.00)
Residuen	(0.39)	(0.31)	(0.35)	(0.33)	(0.64)	(0.32)
DIC	2167.1	1177.5	2088.6	1749.9	7822.4	1395.3
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R unter Einbezug der Subdimensionen politischer Bildung..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

7.4 Crosslevel-Interaktionen

Anders als erwartet scheint der politische Unterricht keinen grossen Einfluss auf das Partizipationsverhalten junger Erwachsener zu haben. Wie bereits ausgeführt, könnte dies unter anderem auf die Operationalisierung politischer Bildung zurückzuführen sein, denn was in den Lehrplänen steht, führt nicht zwangsläufig dazu, dass diese Inhalte auch in den Unterricht einbezogen werden. Trotzdem sollten diese Dokumente mindestens einen Anhalt geben, welche *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* tatsächlich behandelt werden, da es sich um offizielle und verbindliche Vorgaben für den Unterricht handelt, die je nach dem aber auch grossen Spielraum in Bezug auf die Umsetzung dieser Richtlinien bieten. Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass der politische Unterricht sich sehr wohl auf die Verhaltensweise der Schülerinnen und Schüler auswirkt, allerdings nicht direkt, sondern vielmehr indirekt. Bisherige Erkenntnisse bekräftigen diese Vermutung. In ihrer oft zitierten Studie aus dem Jahr 1968 konnten die beiden Autoren Langton und Jennings denn auch keine unmittelbaren Zusammenhänge zwischen dem Besuch und der Gestaltung des Staatskundeunterrichts an High Schools und dem politischen Partizipationsverhalten eruieren. Die Ergebnisse einer zusätzlichen Analyse wiesen deuteten aber an, dass der politische Unterricht auf einen Teil der Schüler durchaus einen Einfluss hat, nämlich auf Jugendliche aus einem benachteiligten Umfeld. Weiter haben beispielweise Denver und Hands (1990) in ihrem Artikel aufzeigen können, dass sich die politische Bildung weniger auf das tatsächliche Verhalten, sondern viel mehr auf die Voraussetzungen für solche Handlungen auswirkt, sprich der Besuch des Fachs „Politik“ sowohl das politische Wissen wie auch das allgemeine politische Bewusstsein positiv beeinflussen. Zudem konnten jüngere Studien aufzeigen, dass Frauen durchschnittlich weniger über Politik wissen als Männer (vgl. bspw. Dow 2009; Mondak/Anderson 2004; Wolak/McDevitt 2011). Hier stellt sich die Frage, inwiefern der politische Unterricht hierbei eine Rolle spielt resp. ob ein stärkerer Einbezug politischer Themen allenfalls eine grössere Wirkung auf junge Frauen, die tendenziell weniger über Politik zu wissen scheinen, als auf junge Männer haben könnte. Wenig Aufmerksamkeit wurde in der Literatur möglichen Unterschieden zwischen verschiedenen Ausbildungstypen geschenkt. Dies mag unter anderem damit zusammenhängen, dass die meisten Länder über kein mit der Schweiz vergleichbares duales Bildungssystem verfügen, das den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich zwischen einer gymnasialen Ausbildung und einer beruflichen Grundbildung zu entscheiden. Aufgrund der teilweise klaren Unterschiede zwischen den Schultypen im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft, stellt sich für den Schweizer Kontext zusätzlich die Frage, ob der politische Unterricht je nach Art der Ausbildung unterschiedlich auf die Jugendlichen wirkt.

Angesichts der bisherigen Befunde aus der Literatur soll der folgende Abschnitt darüber Aufschluss gegeben, ob sich der politische Unterricht, wie er gemäss Lehrplänen stattfinden sollte, je nach Ressourcenausstattung sowie soziodemografischen und sozioökonomischen Voraussetzungen unterschiedlich auswirkt. Zu diesem Zweck wurden so genannte Crosslevel-Interaktionen zwischen den inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung und verschiedenen Indikatoren auf Individualebene wie dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund, dem sozioökonomischen Hintergrund, aber auch dem politi-

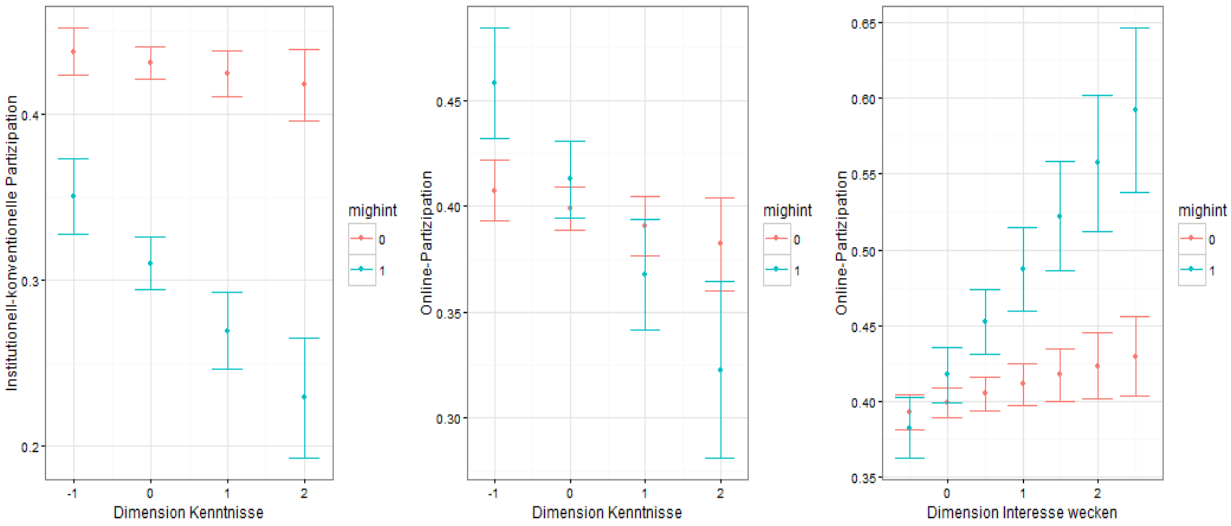
schen Wissen, dem politischen Interesse sowie dem Schultyp geschätzt[236], die im Folgenden präsentiert und diskutiert werden.

7.4.1 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und soziodemografischen Indikatoren

Als erstes wurde überprüft, ob und inwiefern sich die politische Bildung unterschiedlich auf die Partizipationsbereitschaft junger Frauen und Männer auswirkt. Der bisherigen Vorgehensweise folgend, sind die Analysen nacheinander für alle sechs Partizipationsformen durchgeführt worden. Die Befunde deuten darauf hin, dass sich der politische Unterricht fast durchwegs positiv auf die Partizipationsbereitschaft junger Frauen auswirkt, sprich sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit zunehmendem Einbezug politischer Bildung in die Lehrpläne verringern. Allerdings ist darauf zu verweisen, dass diese Effekte ausnahmslos nicht signifikant sind, die Effekte also nur mit gewisser Vorsicht interpretiert werden können. Demgegenüber scheint die politische Bildung einen statistisch relevanten Einfluss auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener mit Migrationshintergrund zu haben. Die Ergebnisse deuten allerdings in eine andere Richtung als erwartet, zumindest was die Vermittlung politischen Faktenwissens anbelangt. Sowohl in Bezug auf die institutionell-konventionelle wie der Online-Beteiligung verringert sich die Partizipationswahrscheinlichkeit bei Jugendliche mit Migrationshintergrund, je stärker der Fokus auf diesem Aspekt politischer Bildung liegt (vgl. Abbildung 7.12). Gleichzeitig lassen sich in Bezug auf die übrigen Partizipationsformen aber auch umgekehrte Wirkungsmechanismen feststellen, sich die weiteren Dimensionen also partizipationsfördernd auf junge Erwachsener mit Migrationshintergrund auswirken, allerdings mit einer Ausnahme in statistisch nicht signifikanter Art und Weise. So zeigt sich denn ein partizipationsfördernder Effekt der Dimension *Interesse wecken* auf die Beteiligung an Online-Aktivität bezieht (vgl. Abbildung 7.12).

[236] Aufgrund bisheriger empirischer Befunde sowie der Komplexität und des Umfangs der Arbeit konzentrieren sich die Analysen zu den Crosslevel-Interaktionen auf diese Zusammenhänge. Es wäre aber durchaus interessant, in weiteren Untersuchungen zu überprüfen, ob der Einfluss politischer Bildung sich je nach Ausstattung mit den weiteren, hier nicht berücksichtigten Ressourcen verändert.

Abbildung 7.12: Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen politischer Bildung und dem Migrationshintergrund

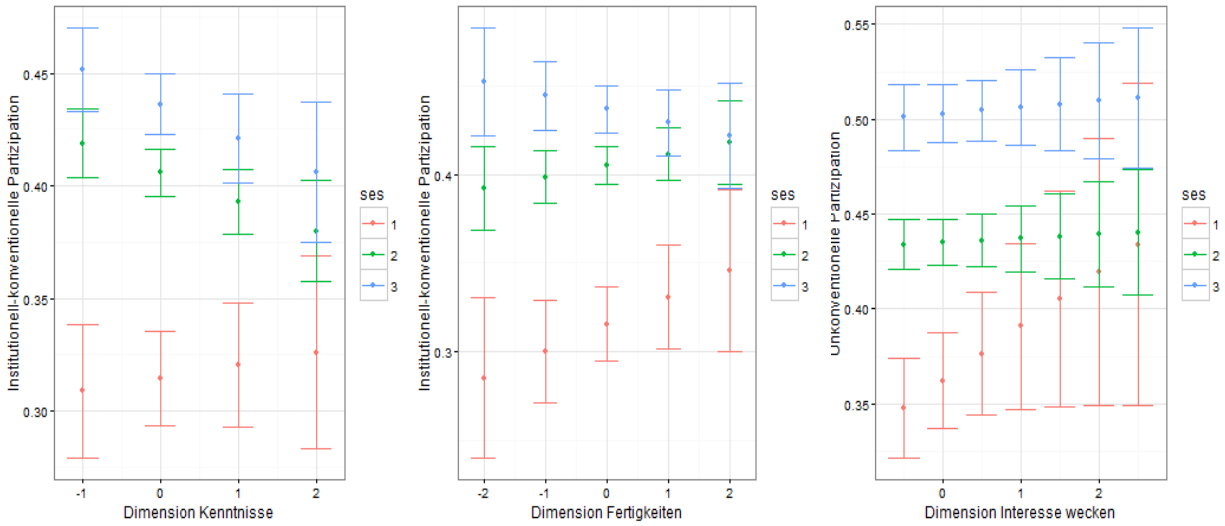


Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem Migrationshintergrund (0=nicht vorhanden, 1=vorhanden) und inhaltlichen Lehrplandimensionen *Kenntnisse* und *Interesse wecken* (z-standardisierte Werte, wobei 0 für einen mittlere Ausprägung steht, während positive Werte für eine überdurchschnittliche und negative Werte für eine unterdurchschnittliche Ausprägung stehen) im Hinblick auf die Online-Partizipation. Zu beachten ist, dass die x-Skalen und die y-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

7.4.2 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und dem sozioökonomischen Hintergrund

Wie bereits aufgezeigt, weisen empirische Befunde darauf hin, dass der politische Unterricht zwar das politische Verhalten junger Erwachsener insgesamt kaum beeinflusst, jedoch auf jene Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Herkunft und politischen Sozialisierung weniger für die politische Beteiligung notwendiger Ressourcen mitbringen, durchaus eine partizipationsfördernde Wirkung haben kann. In Anlehnung an die Erkenntnisse der Literatur wird daher überprüft, ob Jugendliche aus bildungsfernerem, finanziell weniger gut gestelltem Elternhaus stärker vom politischen Unterricht profitieren als Gleichaltrige mit höherem sozioökonomischem Hintergrund. Einmal mehr lässt sich vorweg feststellen, dass sämtliche Effekte gering und statistisch nicht relevant ausfallen. Trotzdem finden sich einige Hinweise, dass sich die Vermittlung politischer Inhalte gemäss den Lehrplänen auf „benachteiligte“ Jugendliche positiv auswirken kann. So zeigt sich beispielsweise, dass mit zunehmender Berücksichtigung der Dimensionen *Kenntnisse* wie auch *Fertigkeiten* die Bereitschaft institutionell-konventioneller Beteiligung unter Jugendlichen mit tiefem SES leicht ansteigt, sich jedoch auf Schülerinnen und Schüler, deren Eltern besser gebildet und/oder mehr verdienen, eher negativ auswirkt. Ähnlich partizipationsfördernd wirkt sich auch die Dimension *Interesse wecken* aus, wobei sich der Effekt auf Jugendliche mit tiefem sozioökonomischem Hintergrund beschränkt. Über alle SES-Kategorien hinweg erhöht demgegenüber die Vermittlung von Faktenwissen die Wahrscheinlichkeit, an politikernahe Aktivitäten teilzunehmen, reduziert aber gleichzeitig die Bereitschaft, über das Konsumverhalten eigene politische Überzeugungen auszudrücken.

Abbildung 7.13: Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen politischer Bildung und dem SES

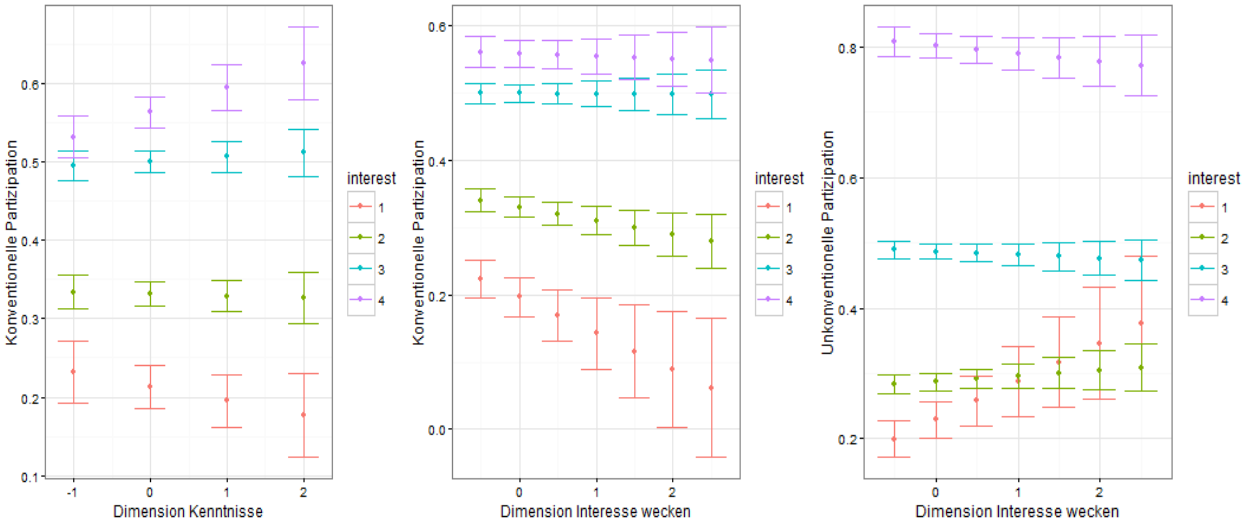


Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund (1=tief, 2=mittel, 3=hoch) und inhaltlichen Lehrplandimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* (z-standardisierte Werte, wobei 0 für einen mittlere Ausprägung steht, während positive Werte für eine überdurchschnittliche und negative Werte für eine unterdurchschnittliche Ausprägung stehen) im Hinblick auf die institutionell-konventionelle und unkonventionelle Partizipation. Zu beachten ist, dass die x-Skalen und y-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

7.4.3 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und politischem Wissen resp. Interesse

Im nächsten Abschnitt richtet sich das Augenmerk auf die Frage, ob sich der politische Unterricht auf jene Jugendliche, die über geringes politisches Wissen resp. Interesse verfügen, stärker partizipationsfördernd auswirkt als auf junge Erwachsene, die sehr an Politik interessiert sind und/oder mehr darüber wissen. Die Ergebnisse der entsprechenden Interaktionsmodelle ergeben erstens, dass die Effekte je nach Partizipationsform und inhaltlicher Dimension recht unterschiedlich, diese aber zweitens nur in einem Fall auch statistisch signifikant ausfallen. Im Modell, welches die gemeinsame Wirkungsweise des individuellen politischen Wissens und der Vermittlung der Dimension *Kenntnisse* im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen überprüft, erhöht sich die Partizipationswahrscheinlichkeit bei Jugendlichen mit mittlerem und eher hohem politischem Wissen mit zunehmender Vermittlung politischer Kenntnisse in signifikanter Art und Weise. Was die eingangs aufgeworfene Frage betrifft, deuten die Resultate an, dass der politische Unterricht tendenziell eine leicht positivere Wirkung auf Jugendliche hat, die gemäss Wissenstest über ein geringes bis mittleres Wissen über politische Themen und Zusammenhänge verfügen, wohingegen der Effekt bei sehr hohem politischen Wissen oftmals sogar leicht negativ ist.

Abbildung 7.14: Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen politischer Bildung und dem politischen Interesse



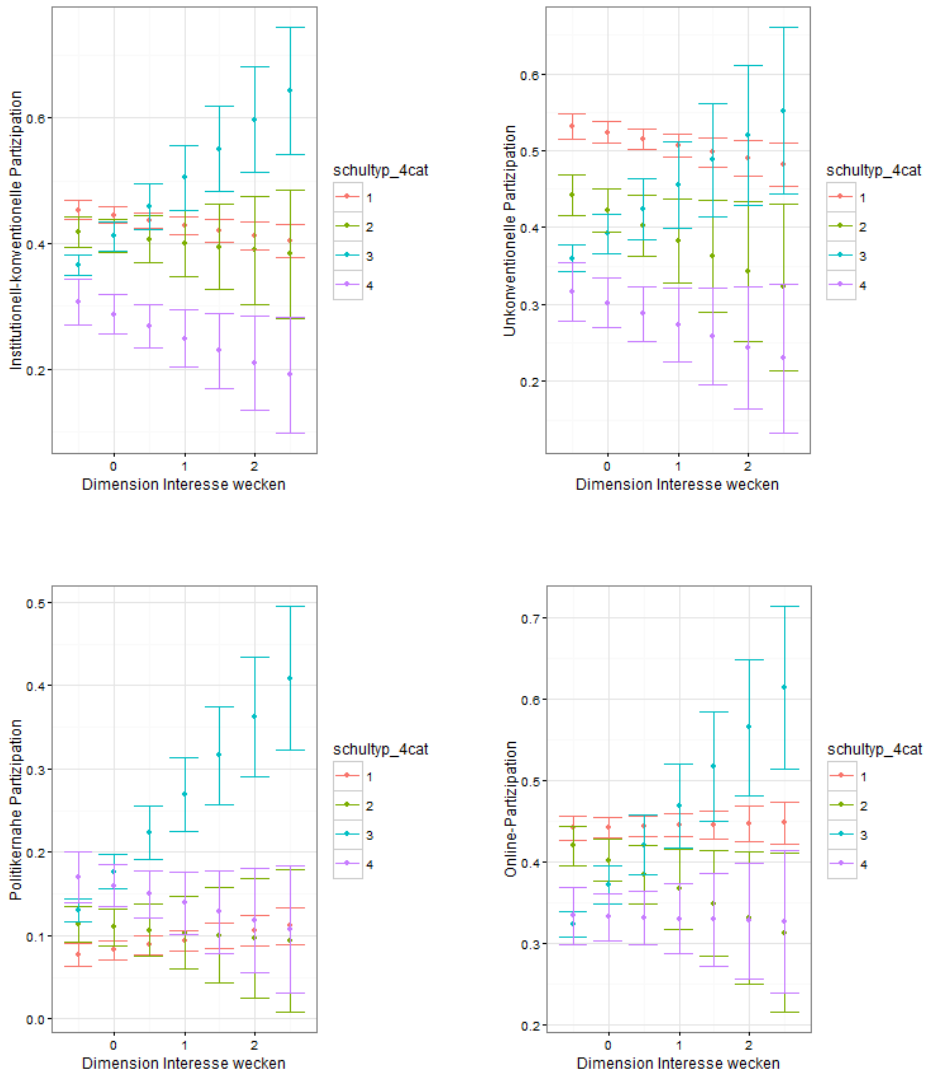
Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem politischen Interesse (1=gar nicht interessiert bis 4=sehr interessiert) und inhaltlichen Lehrplandimensionen *Kenntnisse* und *Interesse wecken* (z-standardisierte Werte, wobei 0 für einen mittlere Ausprägung steht, während positive Werte für eine überdurchschnittliche und negative Werte für eine unterdurchschnittliche Ausprägung stehen) im Hinblick auf die konventionelle und unkonventionelle Partizipation. Zu beachten ist, dass die x-Skalen und die y-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

Viel weniger einheitlich gestaltet sich das Bild im Hinblick auf die kombinierte Wirkungsweise von politischer Bildung und Interesse. Wo ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung von Faktenwissen und die Bestrebung, das politische Interesse zu wecken, die Wahrscheinlichkeit konventioneller Beteiligung insbesondere jener Jugendlicher erhöht, die bereits schon politisch engagiert sind, wirkt sich ein solcher eher partizipationshemmend auf Jugendliche ohne grosses politisches Interesse aus (vgl. Abbildung 7.14). Einen ähnlich negativen Effekt auf letztere scheint auch die Dimension *Interesse wecken* zu haben, sprich wenn über den Unterricht angestrebt wird, die Jugendlichen für politische Themen zu gewinnen, erzielt dies eher eine gegenteilige Wirkung, zumindest was den Gang zur Urne betrifft. Dass diese Bestrebung aber nicht nur auf Ablehnung bei wenig motivierten Jugendlichen stösst, illustriert die dritte Grafik in Abbildung 7.14. Dies deutet darauf hin, dass die Wirkung der politischen Bildung nicht für alle Partizipationsformen dieselbe ist, also je nach dem, welche Art der politischen Aktivität gefördert werden soll, der Fokus des politischen Unterrichts entsprechend ausgerichtet werden müsste.

7.4.4 Interaktionseffekte zwischen politischer Bildung und den Schultypen

Abschliessend sollen im vorliegenden Abschnitt die Ergebnisse der Interaktionen zwischen den drei Dimensionen politischer Bildung und den einzelnen Schultypen diskutiert werden. Wiederum erweisen sich auch diese Effekte als äusserst gering und grösstenteils nicht signifikant. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Bestrebungen, im Rahmen politischer Bildung das politische Interesse zu wecken, mindestens für einen Teil der Berufsfachschülerinnen und -schüler auf fruchtbaren Boden fallen. Gemäss den Ergebnissen erhöht sich die Bereitschaft der Beteiligung sowohl an institutionell-konventionellen

Abbildung 7.15: Interaktionseffekte zwischen der Dimension *Interesse wecken* und den Schultypen



Bemerkung: Interaktionseffekte zwischen dem Schultyp (1=Gymnasium, 2=BFS mit BM, 3=BFS ohne BM, 4=KV/DH) und der inhaltlichen Lehrplandimension *Interesse wecken* (z-standardisierte Werte, wobei 0 für einen mittlere Ausprägung steht, während positive Werte für eine überdurchschnittliche und negative Werte für eine unterdurchschnittliche Ausprägung stehen) im Hinblick auf die institutionell-konventionelle, die unkonventionelle, die politikernahe und die Online-Partizipation. Zu beachten ist, dass die x-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

wie auch unkonventionellen, politikernahen und Online-Formen politischer Partizipation unter Lehrlingen signifikant, wie die Grafiken in Abbildung 7.15 illustrieren. Demgegenüber wirken sich die einzelnen Dimensionen politischer Bildung kaum auf die Partizipationswahrscheinlichkeit jener Jugendlichen aus, die entweder eine allgemeinbildende Schule oder die Berufsfachschule mit Berufsmaturität besuchen. Im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft der KV- und Detailhandelsschülerinnen und -schüler bestätigen die Interaktionsanalysen deren vergleichsweise tiefes politisches Engagement, woran auch eine umfassende politische Bildung nur begrenzt etwas zu ändern scheint. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der stärkere Einbezug der inhaltlichen Dimensionen eher partizipationshemmend denn -fördernd wirkt. Einzig in Bezug auf politische Aktivitäten, die einen direkten Kontakt mit Politikerinnen und Politiker einschliessen, zeigt sich ein umgekehrtes Bild, wobei insbesondere der Erwerb politischer Fertigkeiten die bereits hohe Partizipationsbereitschaft, derjenigen jungen Erwachsenen, die eine Lehre in den Bereichen KV oder Detailhandel absolvieren, noch zusätzlich erhöhen. Allerdings sind die Effekte – wie bereits erwähnt – weder stark noch statistisch signifikant.

7.4.5 Diskussion

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der Crosslevel-Interaktion an, dass die politische Bildung durchaus je nach Ressourcenausstattung oder soziodemografischem und -ökonomischem Hintergrund unterschiedlich starke Wirkung entfalten kann, ob und wie sich eine junge Frau oder ein junger Mann in den politischen Prozess einbringt. Mit einigen wenigen Ausnahmen erweisen sich diese Zusammenhänge allerdings weder als besonders stark noch als statistisch relevant, können daher vielmehr als Hinweise für weitere Untersuchungen dienen denn als robuste Prädiktoren politischen Verhaltens junger Erwachsener. Gleichzeitig zeigt sich in den Analysen, dass die drei Dimensionen politischer Bildung *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* je nach Partizipationsform und individuellen Voraussetzungen, welche die Jugendlichen aufgrund ihrer Sozialisation und Erfahrungen mitbringen, unterschiedlich wirken. In Bezug auf die Frage, wie eine besonders effektive politische Bildung auszusehen hätte, müsste also gleichzeitig berücksichtigt werden, welche politischen Verhaltensweisen besonders gefördert werden sollen. Also ob das Augenmerk beispielsweise stärker auf der Erhöhung der Beteiligung der jüngsten Bürgerinnen und Bürger an Wahlen und Abstimmungen liegen sollte oder ganz allgemein auf der Förderung eines politischen Bewusstsein und der Entwicklung der Voraussetzungen wie einem gewissen politischen Wissen und Interesse oder verschiedener Fertigkeiten, welche benötigt werden, um aktiv am politischen Entscheidungsprozess teilzuhaben.

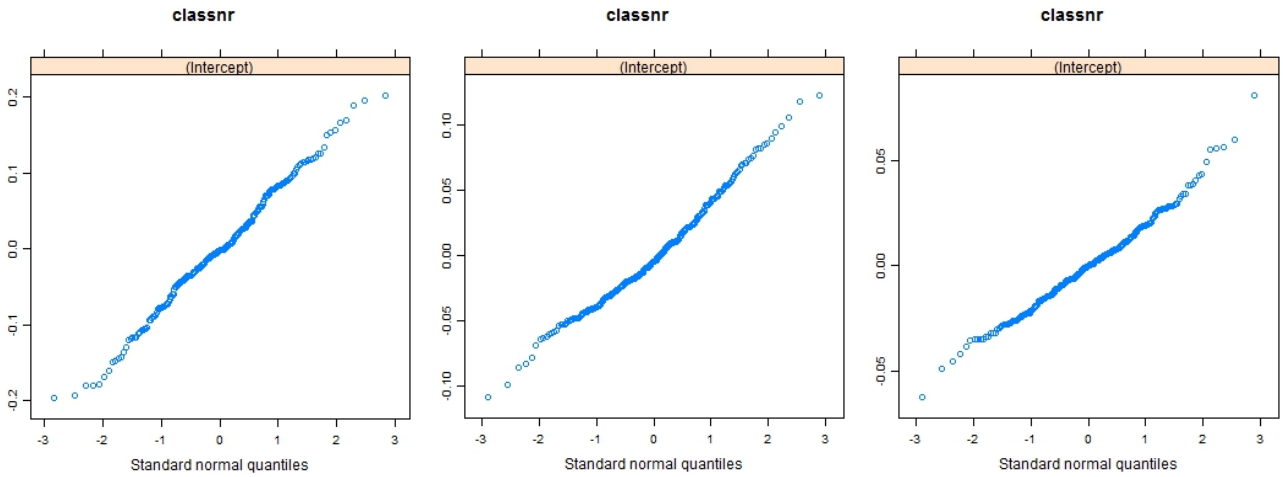
7.5 Random Effects

Wie bereits mehrfach erwähnt, wurden zur Überprüfung der Erklärungskraft verschiedener Ressourcen und Voraussetzungen Mehrebenenmodelle geschätzt, welche einerseits den gleichzeitigen Einbezug individueller wie kontextueller Erklärungsfaktoren erlauben und andererseits auch die Überprüfung, ob sich in Bezug auf den Einfluss dieser Indikatoren Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen lassen. In diesem Abschnitt wird das Augenmerk nun auf diese *Random Effects* gerichtet, die Aufschluss darüber geben sollen, inwiefern klassenbezogene Unterschiede im Hinblick auf das Partizipationsverhalten festzustellen sind. Die bisher präsentierten Modelle kontrollieren allerdings nur für Varianzen hinsichtlich der Konstanten (Intercept), also ob das Partizipationsniveau unabhängig vom Effekt der erklärenden Variablen zwischen den Gruppen – hier Klassen in Kantonen – variiert. Auf die Überprüfung, inwiefern die Effekte nicht nur zwischen den Individuen, sondern auch auf Klassenebene variieren, wird hier aber verzichtet, einerseits aufgrund fehlender Hinweise seitens der Literatur, andererseits um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen (vgl. auch Kapitel 5.2).

Die Resultate der in Abbildung 7.16 für jedes Modell präsentierten *Random Effects* deuten an, dass die Varianz im Hinblick auf die Partizipationsniveaus zwischen den Klassen und Kantonen sehr gering ist. Vergleicht man die Effekte mit den Ergebnissen der getrennt geschätzten Individual- und Kontextmodelle, zeigt sich, dass die Varianz unter Einbezug aller berücksichtigter möglicher Prädiktoren unabhängig von der Partizipationsform noch geringer ausfallen, gleichzeitig aber auch die unerklärte Varianz der Residuen sinkt. Das spricht einerseits dafür, dass die Gesamtmodelle einen grösseren Teil der Unterschiede zwischen den jungen Erwachsenen in Bezug auf deren Partizipationsbereitschaft, erklären, sich diese Varianz aber stärker über die individuellen Voraussetzungen begründen lässt als über klassenbezogene Voraussetzungen. Wenn die Unterschiede auch gering sind, verweisen die Grafiken in Abbildung 7.16 sowie einige zusätzliche Varianzanalysen darauf, dass die Partizipationswahrscheinlichkeit nicht nur von persönlichen und kontextuellen Ressourcen abhängt, sondern auch davon, welche Klasse man besucht. Demgegenüber scheint es keine Rolle zu spielen, in welchem Kanton eine junge Person wohnt. Die Ergebnisse der ANOVA-Modelle erweisen sich im Hinblick auf die Unterschiede im Partizipationsniveau je nach Kanton denn auch durchwegs als gering und statistisch nicht relevant, wohingegen die F-Werte für die Varianz zwischen den Klassen zwar ebenfalls nicht sehr hoch, aber ausnahmslos auf einem Niveau von 0.1 Prozent signifikant sind. Lediglich was die Beteiligung an politischen Online-Aktivitäten betrifft, scheint das schulklassenbezogene Umfeld keine Bedeutung darauf zu haben, ob ein Jugendlicher auf diese Weise am politischen Prozess teilnimmt oder nicht.

Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass ob wohl Unterschiede zwischen Klassen ausgemacht werden können, diese sehr gering ausfallen. Viel stärker ins Gewicht zu fallen scheint hingegen, welchen Schultyp die Jugendlichen besuchen. Entsprechend wird auf weitere Analysen der Random Effects verzichtet.

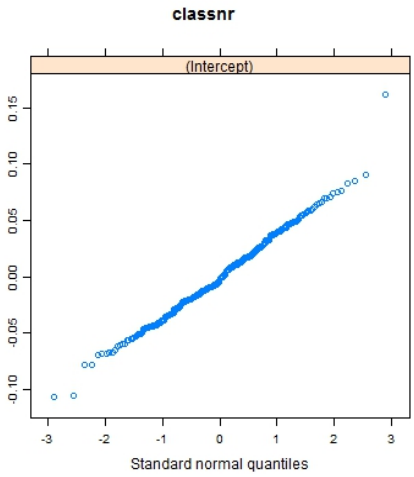
Abbildung 7.16: Random-Effects-Plots der Varying-Intercept-Modelle



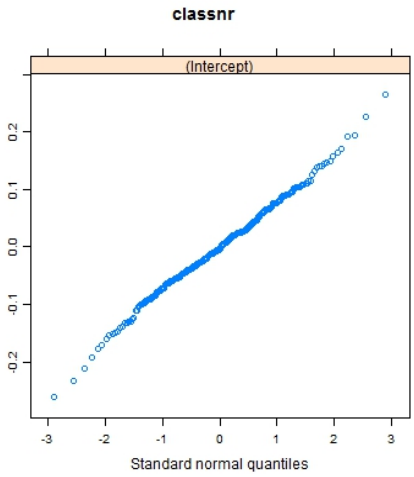
Konventionelle Partizipation

Institutionell-konventionelle Partizipation

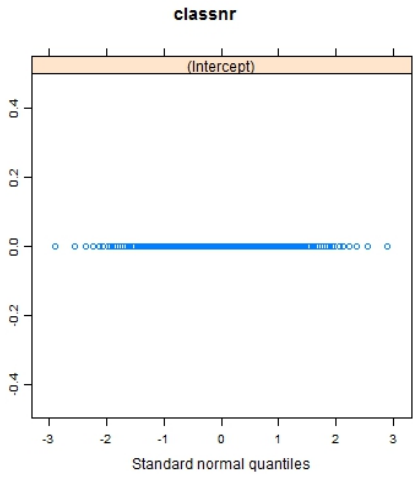
Unkonventionelle Partizipation



Politikernahe Partizipation



Politischer Konsum



Online-Partizipation

Bemerkung: Random-Effects-Plots zu den Varianzen im Partizipationsniveau nach Schulklassen und Partizipationsform. Zu beachten ist, dass die y-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

7.6 Diskussion

Der erste Teil des analytischen Kapitels richtet das Augenmerk auf die Frage, inwiefern die in Anlehnung an Verba et al.'s *Civic Voluntarism*-Modell zu sieben Gruppen zusammenfassten individuellen Ressourcen das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener in der Schweiz beeinflussen. Im zweiten Abschnitt des Kapitels verschiebt sich der Fokus von den individuellen auf die kontextuellen Indikatoren, genauer auf die Wirkung der im Rahmen des schulischen Unterrichts erteilten politischen Bildung auf Sekundarstufe II. Gleichzeitig wurde für allfällige Einflüsse kantonaler Bedingungen wie das politische System, die Ausprägungen des Parteiensystems, der Grad an direkter Demokratie oder

der Katholikenanteil kontrolliert. Anschliessend an die separate Untersuchung der Zusammenhänge zwischen individuellen wie kontextuellen Merkmalen und der Bereitschaft der Jugendlichen, sich aktiv am politischen Prozess zu beteiligen, wurden alle berücksichtigten Prädiktoren aller Ebenen in je ein Modell pro Partizipationsform integriert und gemeinsam auf ihre Wirkung überprüft. Um das Bild zu vervollständigen, wurden ergänzend Crosslevel-Interaktionen zwischen den inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung und einigen ausgewählten individuellen Indikatoren durchgeführt. Diese sollen Aufschluss darüber geben, ob der politische Unterricht je nach Voraussetzungen, welche die Jugendlichen aufgrund ihrer Sozialisation und den Verhältnissen im Elternhaus mitbringen, unterschiedliche Wirkung auf deren politisches Handeln ausübt. Insgesamt zielten die Analysen im vorliegenden Kapitel darauf, ein möglichst umfassendes Bild davon zu geben, welche Faktoren dahingehend eine Rolle spielen, ob und wie junge Erwachsene politisch aktiv sind. Entsprechend fokussierte die Untersuchung nicht auf die detaillierte Überprüfung der Wirkungsweise einiger ausgewählter Ressourcen, sondern bezog eine ganze Reihe von möglichen erklärenden Variablen sowohl auf individueller wie auch kontextueller Ebene mit ein. Entsprechend würde es den Rahmen der Arbeit sprengen, alle eruierten Effekte eingehend zu diskutieren und auf mögliche Erklärungen zu überprüfen. Vielmehr sollen sie erstens einen Überblick geben und Hinweise für weitere Studien zum politischen Verhalten Adoleszenter liefern. Und zweitens aufzeigen, ob – einerseits – allen Partizipationsformen ein ähnliches Erklärungsmuster zugrunde liegt oder ob einige Ressourcen für eine der Formen ein grosse Rolle spielen, hingegen für andere kaum von Bedeutung ist. Andererseits soll die Frage beantwortet werden, inwiefern die Schule als einer der wichtigen Sozialisationsagenten während der Adoleszenz, genauer der politische Unterricht, die Jugendlichen in ihren partizipativen Verhalten beeinflusst. Die Befunde der einzelnen Modelle wurden jeweils am Ende jedes Abschnitts diskutiert. Entsprechend werden hier lediglich die zentralen Befunde an dieser Stelle kurz zusammengefasst:

1. Sowohl die Befunde der nach Ressourcen getrennt geschätzten Modelle wie auch der Gesamtmodelle zeigen, dass nicht alle Formen politischer Aktivität von denselben Ressourcen gleichermassen beeinflusst werden. Wo beispielsweise ein Gefühl von Bürgerpflicht die Bereitschaft, an Wahlen oder Abstimmungen teilzunehmen, erhöht, erweist sich das soziale und politische Kapital als weit stärkerer Prädiktor der Beteiligung an Aktivitäten im Rahmen politischer Kampagnen oder Protestaktionen. Fast durchwegs partizipationsfördernd wirken sich einerseits ein hohes Interesse an der Politik sowie ein aktives Mitwirken im schulischen Kontext. Im Hinblick auf mögliche Geschlechterunterschiede, welche in der Literatur immer wieder thematisiert und analysiert werden, lässt sich feststellen, dass nur für drei der einbezogenen Partizipationsformen ein solcher Gap besteht, nämlich für die institutionell-konventionelle Aktivitäten, für politikernahe Beteiligungsformen wie für den politische Konsum. An ersterer Partizipationsform beteiligen sich junge Frauen mit geringfügig, an letzterer mit klar höherer Wahrscheinlichkeit, wohingegen junge Männer mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit über politikernahe Formen politisch aktiv sind.

2. Was die politische Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts betrifft, bestätigen die Ergebnisse bisherige empirische Befunde weitestgehend, als kaum ein direkter Zusammenhang zwischen der Berücksichtigung verschiedener formaler und inhaltlicher Aspekte in den Lehrplänen auf der einen und dem Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite eruiert werden kann. Insbesondere ein stärkerer Fokus auf die inhaltlichen Dimensionen, zusammengefasst zu den drei Kategorien *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken*, scheint – wenn überhaupt – eher partizipationshemmend denn -fördernd zu wirken. Um zu überprüfen, inwiefern die politische Bildung vielmehr auf Jugendliche, die aufgrund ihres sozialen und sozioökonomischen Hintergrund als benachteiligt bezeichnet werden können, eine stärkere resp. kompensierende Wirkung haben könnte, wurden zusätzlich so genannte Crosslevel-Interaktionen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen deuten zwar an, dass die politische Bildung durchaus je nach Ressourcenausstattung das Partizipationsverhalten unterschiedlich beeinflusst, allerdings erweisen sich diese Effekte grösstenteils weder als stark noch statistisch relevant.

3. Nebst der politischen Bildung wurde auch untersucht, ob die Lehrpersonen resp. deren politisches Engagement und Einstellung gegenüber dem politischen Unterricht, die Jugendlichen in ihrer Partizipationsbereitschaft beeinflussen. Die Befunde dieser Modelle deuten darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer trotz ihrer Funktion als wichtige Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler – zumindest auf Sekundarstufe II – keinen Einfluss darauf haben, ob und wie sich diese politisch engagieren.

4. Schliesslich ermöglicht die Multilevel-Struktur der Modelle eine Überprüfung, ob sich das Partizipationsniveau je nach Klassen und Kantonszugehörigkeit unterscheidet. Es lässt sich zwar eine gewisse Varianz zwischen den Klassen ausmachen, die auch statistisch signifikant ist. Allerdings handelt es sich dabei um sehr geringe Differenzen, die darüber hinaus mit zunehmender Komplexität der Modelle abnimmt. Varianzen auf kantonaler Ebene scheinen hingegen den Ergebnissen zufolge nicht vorzuliegen.

8 Schlussbetrachtungen und Ausblick

In den letzten Jahren wurde insbesondere im Nachgang eidgenössischer Wahlen und Abstimmungen die vergleichsweise tiefe Stimmbeteiligung der jüngsten Bürgerinnen und Bürger thematisiert. Begründet wurde die geringe Partizipation damit, dass junge Erwachsene im Vergleich zur restlichen Bevölkerung politisch besonders desinteressiert sind oder aber mit einer unzureichenden Vermittlung politischer Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts. Im Hinblick auf letzteren Diskussionspunkt wurden denn auch verschiedene Seiten aktiv. So veröffentlichte beispielweise die Neue Helvetische Gesellschaft einen 100-Punkte-Plan zur Verbesserung der politischen Bildung oder initiierte der Dachverband der Schweizer Jugendparlamente ein Projekt zur Förderung politischen Unterrichts. Zudem forderten mehrere Nationalrätinnen und -räte durch die Einreichung von Postulaten und Interpellationen vom Bundesrat, dass dieser die momentane Situation überprüfe und gegebenenfalls Massnahme ergreife. Demgegenüber widmete sich die wissenschaftliche Forschung sowohl der – angeblich – geringen Bereitschaft junger Erwachsener, sich am politischen Entscheidungsprozess zu beteiligen, als auch der Rolle, welche die politische Bildung dabei spielt, nur am Rande. Zwar nehmen sich einige Untersuchung wie die vom Staatssekretariat für Bildung und Forschung (heute SBFI) in Auftrag gegebene Studie „CH@YOUPART“ oder die länderübergreifenden Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) dem Thema an. Der Fokus liegt dabei aber entweder auf einer vorwiegend deskriptiven Beschreibung des politischen Engagements junger Erwachsener oder aber auf der Erklärung politischer Einstellungen und Handlungen von Kindern und Jugendlichen, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben (vgl. auch Fatke/Niklo-witz 2003 oder Kunz 2011). Gleichzeitig wird der Bedeutung politischer Bildung im Allgemeinen sowie in Bezug auf das politische Verhalten – wenn überhaupt – nur wenig Beachtung geschenkt. Weder existieren systematische Analysen, in welcher Art und Weise resp. in welchem Umfang politische Bildung unterrichtet wird, noch Untersuchungen dazu, inwiefern sich diese auf das tatsächliche politische Partizipationsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener auswirkt. Entsprechend wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit versucht, diese Forschungslücken zu schliessen. Im Vordergrund standen folgende forschungsleitende Fragestellungen:

1. Welche Faktoren auf der individuellen wie auch auf der kontextuellen Ebene beeinflussen das politische Engagement junger Erwachsener?

2. Welcher Stellenwert wird der politischen Bildung in den Lehrplänen auf Sekundarstufe II beigemessen? Inwiefern variieren die Art und Weise des politischen Unterrichts auf Sekundarstufe II zwischen Sprachregionen, Schultypen und Kantonen? Welche inhaltlichen Dimensionen und Themenbereiche werden besonders stark resp. unterdurchschnittlich einbezogen?

3. Welche Rolle spielen die Lehrpersonen in der Vermittlung politischer Bildung? Inwiefern beeinflussen die Lehrkräfte das Partizipationsverhalten junger Erwachsener? Welche Bedeutung sprechen die Lehrpersonen dem politischen Unterricht zu?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden einerseits Lehrpläne auf Sekundarstufe II anhand formaler wie auch inhaltlicher Kriterien analysiert und die Befunde der Analyse auf ihre Wirkung hinsichtlich der Bereitschaft junger Erwachsener, sich über verschiedene Partizipationsformen am politischen Prozess zu beteiligen, überprüft. Andererseits wurden entlang des *Civic-Voluntarism*-Modells von Verba et al. (1995, 2001) verschiedene Ressourcen im engeren und weiteren Sinn eruiert, welche gemäss Partizipationsforschung die politische Partizipation massgeblich beeinflussen. Dazu zählen nebst dem sozioökonomischen Hintergrund, dem verfügbaren Human- und Sozialkapital, auch von Verba et al. (2001) als „politisches Engagement" zusammengefasste Voraussetzungen wie das politische Wissen, Interesse oder Wirksamkeitsgefühl oder das soziale Umfeld in seiner Funktion als Ort der Rekrutierung und Mobilisierung. Ergänzt wurden diese Faktoren um soziodemografische Messgrössen wie das Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund. Zusätzlich wurde – dem neo-institutionalistischen Ansatz (vgl. Hall/Taylor 1996) folgend – für den kantonalen politischen und historisch-kulturellen Kontext kontrolliert, wobei verschiedene Indikatoren des politischen Systems, der Grad an direkter Demokratie sowie der Katholikenanteil berücksichtigt werden, welche gemäss verschiedenen Studien die politische Partizipation beeinflussen (vgl. Wolfinger/Rosenstone 1980; Jackman 1987; Powell 1986, Wernli 1998; Blais/Dobrzynska 1998; Stadelmann-Steffen/Freitag 2009). Da das Spektrum an politischen Aktivitäten nicht nur die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen umfasst, sondern viel breiter gefächert ist, wurden mittels Faktorenanalyse sechs verschiedene Formen politischer Beteiligung identifiziert. Um ein möglichst umfassendes Bild davon zu erhalten, wie und vor allem warum junge Erwachsene politisch aktiv werden, wurde die Wirkungskraft der einzelnen Ressourcen für jede Partizipationsform separat überprüft. Diese Vorgehensweise erlaubt ein viel umfassenderes Bild des politischen Verhaltens der jüngsten Bürgerinnen und Bürger. Einerseits kann angenommen werden, dass insbesondere die jüngere Generation vermehrt ausserhalb des institutionellen Rahmens aktiv ist. Allerdings existieren kaum Studien, die mögliche Erklärungsmuster je nach Art der Beteiligung miteinander vergleichen, sprich untersuchen, ob bestimmte Ressourcen das Partizipationsverhalten insgesamt erklären können oder ob je nach Art der politischen Handlungen unterschiedliche Voraussetzungen eine Rolle spielen. Andererseits lässt sich so nicht nur das politische Engagement stimmberechtigter junger Erwachsener analysieren, sondern es können auch jene Jugendlichen berücksichtigt werden, die entweder erst kurz vor ihrem 18. Lebensjahr stehen oder über keinen Schweizer Pass verfügen.

Die folgenden Abschnitte des abschliessenden Kapitels sollen erstens die zentralen Befunde der Arbeit zusammenfassend diskutieren (Kapitel 8.1 und 8.2) und zweitens daraus abzuleitende forschungstheoretische und praktische Implikationen hinsichtlich der weiteren Untersuchung wie auch möglicher handlungspolitischer Massnahmen insbesondere in Bezug auf die Förderung des politischen Unterrichts präsentieren (Kapitel 8.3 und 8.4).

8.1 Deskriptive Analyse – Politisches Engagement und die Verankerung politischer Bildung

In einem ersten Schritt wurde ein kurzer Überblick über die soziodemografische Zusammensetzung des Samples sowie das politische Engagement der untersuchten Schülerinnen und Schüler präsentiert. Die Ergebnisse dieser ersten Bestandsaufnahme des politischen Verhaltens junger Erwachsener zeigen, dass diese weder als desinteressiert noch politisch inaktiv bezeichnet werden können. Vielmehr scheinen sich Jugendliche je nach Themengebiet, persönlicher Betroffenheit und spezifischen Interessen am politischen Prozess zu beteiligen und greifen dabei nicht nur auf institutionalisierte, sondern auf eine breitere Palette an informellen Handlungsmöglichkeiten zurück. Was die Einstellungen zum politischen System und den Institutionen betrifft, so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit mit der Funktionsweise der Schweizer Demokratie zufrieden ist und den politischen Behörden und Ordnungsinstitutionen grosses Vertrauen schenkt. Demgegenüber schneiden insbesondere junge Frauen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihr politisches Wissen eher schlecht ab. Dies ist insofern problematisch, als in der Partizipationsforschung ein breiter Konsens bezüglich der Bedeutung dieser Komponente für das politische Engagement herrscht resp. in einem bestimmten Mass an Kenntnissen über die Funktionsweise und Prozesse des politischen Systems eine – notwendige – Bedingung gesehen wird, um am politischen Geschehen überhaupt teilnehmen zu können (vgl. u.a. Delli Carpini/Keeter 1996; Grönlund/Milner 2006: 386). Entsprechend müsste es eine der zentralen Aufgaben des politischen Unterrichts sein, solche Unterschiede auszugleichen.

Als zweites richtete sich der Fokus auf die Frage, welchen Stellenwert der politischen Bildung in den Lehrplänen auf Sekundarstufe II beigemessen wird und ob sich dabei Unterschiede nach Schultyp oder Sprachregion feststellen lassen. Die Beantwortung dieser Frage ist vor allem aus zwei Gründen relevant. Einerseits existieren bisher keine systematischen Untersuchungen[237], inwiefern politische Bildung überhaupt in die Lehrpläne einbezogen wird. Andererseits setzt die Überprüfung, ob der politische Unterricht Auswirkungen auf das politische Verhalten junger Erwachsener hat, Informationen über dessen Umfang und Gestaltung voraus. Die Lehrpläne als verbindliche Instrumente zur Planung und Gestaltung des Unterrichts sowohl in Bezug auf die zu berücksichtigenden Inhalte wie auch das methodische Vorgehen und die Leistungskontrolle sollten entsprechend Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung der politischen Bildung an der jeweiligen Schule oder im jeweiligen Kanton zugesprochen wird. Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit die Lehrpläne jener Klassen analysiert, welche am Projekt „Jugend und Gesellschaft“ teilgenommen haben. Dies erlaubte, das Ausmass politischen Unterrichts in direkte Relation zum tatsächlichen politischen Partizipationsverhalten zu setzen.

Als zentraler Befund der Lehrplananalyse kann festgehalten werden, dass sowohl innerhalb eines Schultyps oder einer Sprachregion wie auch über diese hinweg grosse Unterschiede in der formalen Gestaltung und in Bezug auf die Inhalte bestehen. Eine der Ursachen dürfte in der Dezentralität des

[237] Eine Ausnahme bildet dabei der Expertenbericht von Stadelmann-Steffen et al. (2015), der unter Mitarbeit der Autorin ausgearbeitet wurde. Die in diesem Bericht präsentierten Befunde basieren auf den von der Autorin durchgeführten Lehrplananalysen, welche primär für die vorliegende Arbeit realisiert wurden.

Schweizer Bildungssystems zu finden sein, in welchem die Verantwortung für bildungspolitische Entscheidungen primär in den Händen der Kantone und Gemeinden liegen, wobei auch die einzelnen Schulen je nach Kanton grossen Freiraum eingeräumt wird, was die Unterrichtsgestaltung betrifft. Dies wird in der Analyse insofern bestätigt, als es sich bei über 70 Prozent der untersuchten Dokumente um Schullehrpläne handelt, hingegen nur gerade ein Fünftel von den kantonalen Bildungsdepartementen ausgearbeitet wurden. Allerdings lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Herausgeberschaft und dem Ausmass an politischer Bildung feststellen. Kantonale Lehrpläne sind zwar insgesamt ausführlicher und detaillierter gestaltet, ohne aber grundsätzlich mehr politische Themen einzubinden. Positiv herauszustreichen ist einerseits, dass die meisten Lehrpläne explizit formulieren, was im Rahmen politischer Bildung erreicht werden soll, wobei sich diese Ziele – mindestens indirekt – meist auf die Erziehung der Lernenden zu mündigen Bürgerinnen und -bürgern beziehen. Es wird in diesem Punkt also den Erkenntnissen aus der Literatur insofern Folge geleistet, als in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu handlungsfähigen, kritischen und interessierten Mitglieder einer Gesellschaft Sinn und Zweck politischer Bildung gesehen wird (vgl. u.a. Calderón-Grossenbacher 1998: 15). Andererseits verweisen mehr oder weniger alle Lehrpläne auf den Einbezug aktueller politischer und gesellschaftlicher Ereignisse im In- und Ausland hin, was unter anderem auch die Thematisierung kommender Wahlen oder Abstimmungen mit einschliesst. Demgegenüber geht aus der Überprüfung hervor, dass verschiedene Aspekte politischer Bildung vernachlässigt werden, die gemäss der Partizipationsliteratur für das (spätere) politische Engagement und die aktive Beteiligung am politischen Leben als zentral erachtet werden. Dies betrifft insbesondere die dritte der drei untersuchten inhaltlichen Dimensionen, nämlich die Bestrebung, durch den politischen Unterricht das politische *Interesse* der Lernenden zu *wecken*. Gleichzeitig wird aber auch weiteren wichtigen Fertigkeiten nur wenig Beachtung geschenkt. Dazu zählen unter anderem das Einüben demokratisch-partizipativer Praktiken, Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Kontext, konkrete politische Partizipationserfahrungen, die kritische Bewertung, wie politische Geschehnisse medial inszeniert werden, oder aber auch die Erfassung davon, welche Auswirkungen verschiedene politische Entscheidungen auf die Gesellschaft haben. Insgesamt lässt sich aus der Analyse ableiten, dass die politische Bildung nicht so stiefmütterlich behandelt wird, wie oftmals angenommen (oder befürchtet). Die Tatsache, dass durchschnittlich nur etwas mehr als die Hälfte der insgesamt 65 für die Untersuchung herangezogenen Themen und Kompetenzen in den Lehrplänen berücksichtigt werden, lässt aber gleichzeitig darauf schliessen, dass dem politischen Unterricht nicht übermässig viel Beachtung geschenkt wird. Nebst einer allgemeinen Bestandsaufnahme wurde überprüft, ob sich sprachregionale resp. schultypenspezifische Unterschiede feststellen lassen. Angesichts bisheriger Befunde aus der Literatur kann vermutet werden, dass der politischen Bildung in den gymnasialen Lehrplänen einerseits und der Romandie andererseits einen vergleichsweise höheren Stellenwert beigemessen wird. Primär lässt sich festhalten, dass – wie bereits erwähnt – die Streuung innerhalb und vor allem auch zwischen den Schultypen sehr breit ist. Gleichzeitig bezieht keiner der Schultypen alle drei inhaltlichen Dimensionen gleichzeitig über- resp. unterdurchschnittlich mit ein. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Einbezug der einzelnen Dimensionen und Subdimensionen je nach Schultyp unterschiedlich ausfällt. Wo gymnasiale Lehrplä-

ne die Dimension *Interesse wecken* sehr stark gewichten, richtet sich der Fokus der politischen Bildung im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts vor allem auf die Vermittlung von Faktenwissen. Demgegenüber steht an Berufsfachschulen mit Berufsmaturität vornehmlich der Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund, die für das politische Engagement notwendig sind. Schliesslich schneiden die Lehrpläne für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel verhältnismässig am schlechtesten ab, wobei auch hier gewisse Themenbereiche wie *wirtschaftliche* und *rechtliche Aspekte* überdurchschnittlich behandelt werden. Gemäss Literatur bildet nicht eine Komponente alleine die Voraussetzung für eine aktive Beteiligung am politischen Leben. Vielmehr werden sowohl Kenntnisse über das politische System und die damit verbundenen Prozesse und Akteure wie auch bestimmte *Handlungs*- und *Urteilskompetenzen* und ein gewisses Interesse am politischen Leben benötigt. Um das übergeordnete Ziel politischer Bildung zu erreichen, nämlich die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern, wäre es entsprechend von grosser Relevanz, dass die Lehrpläne aller Schultypen die drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* gleichermassen berücksichtigen.

Was die sprachregionalen Unterschiede betrifft, bestätigt sich die Vermutung bezüglich einer stärkeren Gewichtung politischer Bildung in den Lehrplänen der Romandie nicht. Entgegen den Erwartungen schneiden die Deutschschweizer Lehrpläne insgesamt besser ab, wobei der Tessin eine Art Mittelposition einnimmt. Erstere beziehen vor allem die beiden Dimensionen *Kenntnisse* und *Interesse wecken* vergleichsweise überdurchschnittlich mit ein, wohingegen die Vermittlung von *Fertigkeiten* insbesondere in den italienischsprachigen Lehrplänen sehr stark gewichtet wird. Dies mag insofern überraschen, als aufgrund der stärker ausgeprägten direktdemokratischen Deutschschweizer Kultur sowie des stärker repräsentativ ausgerichteten politischen Systems der Westschweizer Kantone und des Tessins eher eine umgekehrte Gewichtung hätte erwartet werden können (vgl. Wernli 2001), also eine stärkere Betonung von Kompetenzen in den deutschsprachigen Lehrplänen sowie ein umfassenderer Einbezug der Kenntnisdimension in der lateinischen Schweiz.

Schliesslich wurde im Rahmen der deskriptiven Analyse untersucht, welchen Stellenwert die Lehrpersonen der politischen Bildung zuschreiben und wo sie diesbezüglich Verbesserungspotential sehen. Zentraler Befund ist dabei, dass die Lehrpersonen den politischen Unterricht als wichtig erachten, wobei dieser primär der Wissen- und Kompetenzvermittlung dienen soll und weniger der Herausbildung politischer Meinungen und Tugenden. Weiter zeigt sich, dass für die Vorbereitung des Unterrichts vor allem auf die eigenen Vorstellungen von politischer Bildung sowie auf Materialien von Firmen, politischen Institutionen und Stiftungen zurückgegriffen wird. Fast die Hälfte der Lehrpersonen bezieht die Lehrpläne kaum oder gar nicht in die Planung des Unterrichts mit ein. Leider erlauben die vorhandenen Daten keine Antwort auf die Frage, warum dies der Fall ist, sprich Lehrpersonen die Vorgaben hinsichtlich der politischen Bildung als unzureichend erachten oder mit den Zielsetzungen oder der Auswahl an einzubeziehenden politischen Themen unzufrieden sind. Dieser Frage müsste im Zuge geplanter Lehrplanüberarbeitungen vorgängig nachgegangen werden, setzt eine effektive und

zielführende Nutzung dieser Dokumente doch voraus, dass diese von Lehrpersonen auch umgesetzt werden.

8.2 Erklärung des partizipativen Verhaltens junger Erwachsener über individuelle Ressourcen und kontextuelle Voraussetzungen

Zur Untersuchung der Frage, welche Faktoren das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener beeinflussen, wurden entlang des *Civic-Voluntarism*-Modells der Autoren Verba, Brady und Schlozman (1995, 2001) diejenigen Ressourcen eruiert, welche gemäss der Partizipationsliteratur mit erklären, warum sich eine Person politisch beteiligt. In Anlehnung an die Argumentation, warum sich Individuen gemäss Verba et al. (1995) politisch nicht beteiligen – „(...) because they can't, because they don't want to, or because nobody asked" (ebd.: 271) – wurden verschiedene Ressourcenbündel identifiziert, die erstens Personen zur Partizipation befähigen, zweitens ihr Interesse am aktiven Mitwirken fördern sowie drittens mobilisierend wirken sollen. Nebst den individuellen Voraussetzungen, welche Jugendliche aufgrund ihrer Sozialisation mit sich bringen, wurden auch kontextuelle Bedingungen auf ihre Wirkungskraft hinsichtlich der Partizipationsbereitschaft überprüft. Dazu zählen insbesondere die politische Bildung, welche im Rahmen des Unterrichts vermittelt wird, sowie der kantonale politisch-kulturelle Kontext. In einem ersten Schritt wurden die individuellen wie kontextuellen Ressourcen in separaten Modellen auf ihre Erklärungskraft untersucht, wobei pro Ressourcenbündel je ein Modell für jede der sechs Partizipationsformen geschätzt wurde. Diese wurden in einem zweiten Schritt zusammengefasst und gemeinsam auf ihren Einfluss getestet. Zusätzlich erlaubte die Mehrebenenstruktur der Daten einerseits eine Überprüfung, ob das Partizipationsniveau über die Klassen und Kantone hinweg variiert, und andererseits den Einbezug so genannter Crosslevel-Interaktionen, die Aufschluss darüber geben, ob sich individuelle und Kontextfaktoren gegenseitig in ihrem Effekt auf das Partizipationsverhalten beeinflussen. Die Befunde können wie folgt zusammengefasst werden:

Erstens lassen sich sowohl in den nach Ressourcen getrennt geschätzten wie auch den Gesamtmodellen je nach Partizipationsform unterschiedliche Erklärungsmuster feststellen. Dies deutet darauf hin, dass Ressourcenformen unterschiedliche Effekte auf die verschiedenen politischen Aktivitäten haben. Zwar erweisen sich einige Indikatoren fast durchwegs als starke Prädiktoren des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener. Dazu zählen nebst dem politischen Interesse die im Rahmen schulischer Aktivitäten gesammelten Erfahrungen und Skills oder die Mitwirkung in Vereinen und Organisationen. Auch politische Interaktionen mit dem sozialen Umfeld haben fast durchwegs einen partizipationsfördernden Effekt. Aus diesen Befunden lässt sich schliessen, dass – wie Verba et al. (1995: 271) aufzeigen –, drei Komponenten eine Rolle spielen, damit jemand politisch aktiv wird. Erstens wird ein gewisses Mass an Fertigkeiten vorausgesetzt, welche unter anderem durch schulische und ausserschulische soziale Aktivitäten erworben werden, damit sie partizipieren können. Zweitens muss auch ein gewisses Interesse an der Sache selbst vorhanden sind, um sich überhaupt am politischen Prozess beteiligen zu wollen. Drittens spielt das Umfeld zur Mobilisierung und Rekrutierung

eine Rolle, um dem „nobody asked“ (ebd.) entgegenzuwirken. Schliesslich deuten die Ergebnisse an, dass die Partizipationsbereitschaft unter politisch sehr links eingestellten Jugendlichen für vier der sechs Beteiligungsformen – Ausnahmen bilden die konventionelle und die politikernahe Partizipation – vergleichsweise höher ist. Erstere Befunde überraschen wenig, entsprechen sie doch den theoretischen Erwartungen. Letztere Erkenntnis hingegen wirft die Frage auf, warum die Partizipationswahrscheinlichkeit unter jungen Erwachsenen mit eher moderater oder rechts gerichteter politischer Ideologie im Hinblick auf die Beteiligung an informelleren Aktivitäten signifikant tiefer ist. Eine mögliche Erklärung für diesen Zusammenhang könnte sein, dass es sich bei diesen vier Partizipationsformen um Aktionsformen handelt, die in der Literatur oftmals dem Handlungsrepertoire neuer sozialer Bewegungen, Parteien oder Organisationen zugeordnet werden, welche tendenziell eher linke politische Ideologien vertreten (vgl. Norris 2002; Gundelach 1995). Diese These wird bekräftigt durch die Tatsache, dass sich ein Grossteil der in sozialen Netzwerken und Organisationen aktiven Jugendlichen gleichzeitig auf der Links-Rechts-Achse als (eher) links einstuft. Demgegenüber erklären weitere Ressourcen wie beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund das Partizipationsverhalten kaum bis gar nicht. Vor allem im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen wurde im sozio-ökonomischen Status eine wichtige erklärende Komponente gesehen (vgl. Kleinhenz 1995; Milbrath/Goel 1977; Nie et al. 1969; Verba et al. 1978). Neuere Studien hingegen bestätigen die vorliegenden Erkenntnisse, die darauf hinweisen, dass die Beteiligung am politischen Leben weniger von den finanziellen Mitteln und dem Bildungsgrad abhängt, sondern vielmehr von den verfügbaren Skills, dem politischen Interesse und Wissen sowie dem sozialen Umfeld (vgl. Bühlmann/Freitag 2006; Verba et al. 1995).

Zweitens können – abgesehen von den bereits erwähnten Ressourcen – folgende Indikatoren identifiziert werden, die die Partizipationsbereitschaft je nach Art der Aktivität beeinflussen. Die Beteiligung an institutionell-konventionellen wie auch konventionellen Formen der Beteiligung lässt sich vor allem über das vorhandene soziale und politische Kapital erklären, wobei ein aktives Engagement in Vereinen und Organisationen wie auch das Vertrauen in politische Institutionen die Partizipationsbereitschaft positiv beeinflussen, das Vertrauen in Ordnungsinstitutionen sich hingegen negativ auswirkt. Demgegenüber erweisen sich die Einschätzung der politischen Wirksamkeit, ein gewisses Bürgerpflichtgefühl sowie die Mobilisierung durch das soziale Umfeld als starke Prädiktoren für die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen. Was die politikernahe Partizipation betrifft, scheint diese primär über die Nähe zu politischen Organisationen und Parteien erklärt werden zu können, wobei politisch rechts eingestellte Jugendliche sich mit vergleichsweise höherer Wahrscheinlichkeit im direkten Kontakt zu Politikern in den politischen Prozess einbringen. In Bezug auf das politische motivierte Konsumverhalten lässt sich festhalten, dass diese Form politischer Beteiligung insbesondere von jungen Frauen aus bildungsnahen, finanziell gut gestellten Verhältnissen ausgeübt wird, die zudem über ein gewisses Mass an politischem Wissen sowie über ein politisch engagiertes soziales Netzwerk verfügen. Schliesslich wirken sich – nebst den genannten Prädiktoren wie dem politischen Interesse oder der schulischen Aktivität – regelmässige Diskussionen über politische Themen und das aktuelle Geschehen positiv auf die Bereitschaft aus, sich über das Internet politisch einzubringen. Insgesamt er-

klären die berücksichtigten Ressourcen die Beteiligung an institutionell-konventionellen Partizipationsformen sowie an verschiedenen Online-Aktivitäten besonders gut, wohingegen der DIC-Wert für den politischen Konsum vergleichsweise hoch ausfällt, sprich für diese Form der Beteiligung weitere hier nicht einbezogene Faktoren eine Rolle zu spielen scheinen.

Drittens lässt sich in Bezug auf die soziodemografischen Voraussetzungen einerseits festhalten, dass sich der Gender-Gap im Abstimmungs- und Wahlverhalten, welcher in der Schweiz im Gegensatz zu den meisten westlichen Demokratien auch in die letzten Jahre noch deutlich erkennbar war (vgl. Seitz 2004, 2008; Senti/Lutz 2008), unter den jüngsten Bürgerinnen und Bürgern geschlossen hat. Allerdings scheint das Geschlecht für andere Partizipationsformen durchaus eine Rolle zu spielen. Die Resultate weisen darauf hin, dass sich junge Frauen mit signifikant grösserer Wahrscheinlichkeit an verschiedenen Formen politischen Konsums beteiligen, wohingegen junge Männer tendenziell eher bereit sind, ihre politischen Anliegen im direkten Kontakt mit Politikern oder über Partizipationsmöglichkeiten, welche das Internet bietet, einzubringen. Andererseits scheint sich die These nicht zu bestätigen, dass sich insbesondere jene Jugendliche, die erst vor kurzem ihr Stimm- und Wahlrecht erhalten haben, sich stärker konventionell beteiligen als über 20-jährige junge Erwachsene. Vielmehr zeigt sich, dass die Bereitschaft, sich über konventionelle oder institutionell-konventionelle Formen einzubringen, mit zunehmendem Alter steigt, wohingegen das Alter auf die Teilnahme an informelleren Aktivitäten keinen Einfluss hat. Schliesslich wirkt sich das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds mehrheitlich negativ auf das Partizipationsverhalten aus, und zwar auch dann, wenn der oder die Jugendliche bereits eingebürgert wurde. Dies legt die Vermutung nahe, dass junge Erwachsene, deren Wurzeln nicht in der Schweiz liegen, über ein geringeres Ausmass an jenen Ressourcen verfügen, welche im Rahmen der Sozialisierung im Elternhaus generiert werden. Gleichzeitig weisen die Resultate aber auch darauf hin, dass diese Defizite mindestens zu einem Teil durch ein aktives politisches Umfeld und das Engagement in sozialen Netzwerken ausgeglichen werden können.

Viertens erweist sich die politische Bildung als Prädiktor des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener mehr oder weniger durchwegs als irrelevant, sowohl was deren direkte wie auch indirekte Wirkung betrifft. Zwar finden sich einige wenige signifikante Zusammenhänge zwischen einzelnen inhaltlichen Dimensionen und der Beteiligung an konventionellen resp. unkonventionellen Partizipationsformen, allerdings sind die Effekte sehr gering und darüber hinaus negativ, sprich der stärker Einbezug politischer Bildung in den Lehrplänen wirkt sich – wenn überhaupt – eher partizipationshemmend denn –fördernd aus. Diese Erkenntnisse widerspiegeln mehr oder weniger, was frühere Studien wie die Arbeit von Langton und Jennings (1969) Quintelier (2010) oder Richardson (2003) bereits aufgezeigt haben. Zur Überprüfung dieser These wurden verschiedene Crosslevel-Interaktionen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Schätzung deuten an, dass je nach Ressourcenausstattung oder soziodemografischen Bedingungen Unterschiede bezüglich der Wirkungskraft politischer Bildung bestehen. Allerdings erweisen sich diese Effekte als sehr gering und fast durchwegs als nicht signifikant.

Fünftens lassen sich nicht nur in Bezug auf die Verankerung politischer Bildung in den Lehrplänen, sondern auch hinsichtlich der politischen Partizipation Unterschiede zwischen den Schultypen feststellen. Insgesamt scheinen sich Jugendliche, welche eine allgemeinbildende Schule besuchen, stärker an informelleren Aktivitäten zu beteiligen, wohingegen sich Berufsfachschülerinnen und -schüler mit grösserer Wahrscheinlichkeit über den Gang zur Urne oder im direkten Kontakt mit Politikern politisch einbringen. Angesichts der Befunde aus der Lehrplananalyse liegt die Vermutung nahe, dass diese Unterschiede mindestens teilweise auf die unterschiedlichen Schwerpunkte politischer Bildung je nach Schultyp zurückzuführen sind. Die Ergebnisse zusätzlicher Analysen, welche die Wirkung der politischen Bildung je nach Schultyp untersuchten, bestätigen diese Vermutung insofern, als eine umfassende Behandlung der drei inhaltlichen Dimensionen die Partizipationsbereitschaft von Gymnasiasten und Berufsfachschülern unterschiedliche beeinflusst. Wo eine umfassendere Behandlung von Kenntnissen und Fertigkeiten bei Berufsfachschülern insbesondere im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen, Abstimmungen sowie politikernahe Aktivitäten partizipationsfördernd auswirkt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an weniger institutionalisierten Partizipationsformen bei umfassenderer politische Bildung vor allem für Gymnasiasten. Allerdings erweisen sich die Interaktionseffekte fast ausnahmslos als sehr gering und aus statistischer Sicht als irrelevant.

Sechstens erweist sich der kantonale Kontext je nach Partizipationsform durchaus als relevant, insbesondere im Hinblick auf die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen. Es zeigt sich, dass sich die Partizipationsbereitschaft bei Vorhandensein einer Wahlpflicht sowie mit zunehmender Polarisierung des Parteiensystems, zunehmendem Grad an direkter Demokratie und steigendem Katholikenanteil erwartungsgemäss erhöht, wohingegen ein proportionales Wahlsystem – entgegen der aus der Theorie abgeleiteten Annahme – eine eher abschreckende denn partizipationsfördernde Wirkung zu haben scheint. In Bezug auf die übrigen Partizipationsformen erweist sich lediglich der Katholikenanteil als signifikanter Prädiktor, allerdings in entgegengesetzter Richtung. Das heisst, dass die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an institutionell-konventionellen, unkonventionellen wie auch politikernahen Partizipationsformen mit sinkendem Anteil an Katholiken in einem Kanton steigt. Es scheint, dass sich eines der traditionellen Cleavages der Schweiz, nämlich die Konfliktlinie zwischen Katholiken und Protestanten, trotz weitestgehender Säkularisierung im Partizipationsverhalten der jüngsten Bürgerinnen und Bürger noch immer widerspiegelt. Dies bestätigt bisherige Befunde aus der Schweizer Partizipationsforschung, gemäss welchen ein signifikanter Zusammenhang zwischen Konfession und der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen besteht (vgl. u.a. Bühlmann/Freitag 2006; Geser 2004; Linder et al. 2000; Wernli 1998, 2000). Den Grund dafür sehen die Autoren darin, dass sich Personen aus katholisch geprägten, meist ruralen Gebiete in Bezug auf Wertvorstellungen und politische Ideologien von Bewohnern protestantischer – oder gemischtkonfessioneller –, städtischer Gebiete unterschieden (vgl. Bolliger 2007: 126), und zwar auch dann, wenn sie sich selbst nicht mehr mit der jeweiligen Konfession identifizieren (Geser 2004: 22). Was den negativen Effekt eines hohen Katholikenanteils auf die Beteiligung an informelleren Partizipationsformen betrifft, liesse sich entsprechend ein umgekehrter Zusammenhang vermuten, sprich Jugendliche aus historisch protestantischen oder ge-

mischtkonfessionellen Kantonen eben aufgrund dieses historischen Hintergrunds von einer tendenziell offeneren und links-ideologischeren Kultur geprägt sind. Und sie aufgrund dessen eher auf Handlungsformen zurückgreifen, die gemeinhin linken Kreisen zugeordnet werden.

Siebtens ermöglichte die Mehrebenenstruktur der Daten eine Überprüfung, ob sich das Partizipationsniveau je nach Klasse und Kanton unterscheiden. Es lässt sich zwar eine gewisse Varianz zwischen den Klassen feststellen, die sich auch als statistisch signifikant erweist. Allerdings sind die Unterschiede sehr gering und nehmen mit zunehmender Komplexität der Modelle noch ab, was andeutet, dass das partizipative Verhalten junger Erwachsener hauptsächlich über individuelle Indikatoren erklärt wird und weniger über klassenspezifische Gegebenheiten.

Schliesslich wurde überprüft, ob die Lehrpersonen aufgrund ihrer Einschätzung der Bedeutung politischen Unterrichts wie auch ihres politischen Engagements das Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler direkt oder indirekt über den politischen Unterricht beeinflussen. Die Ergebnisse erweisen sich entgegen den Erwartungen als durchwegs nicht signifikant.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener mit zunehmender Verfügbarkeit an individuellen Ressourcen und sozialem Engagement steigt, sich der politische Unterricht – gemessen über die Einbindung politischer Inhalte in den Lehrplänen –hingegen weder direkt noch indirekt auf das politische Verhalten der Jugendlichen auswirkt.

8.3 Forschungstheoretische Implikationen und Ausblick

Ausgehend von den empirischen Befunden sollen in diesem Abschnitt die daraus abzuleitenden theoretischen Folgerungen diskutiert werden. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit standen einerseits die Analyse der Lehrpläne und andererseits die Untersuchung des Einflusses verschiedener individueller wie auch kontextueller Ressourcen – unter anderem die politische Bildung – auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener. Das primäre Ziel war dabei, sowohl im Hinblick auf den Stellenwert der politischen Bildung im schulischen Kontext wie auch die Erklärung des partizipativen Engagements, die jeweiligen Forschungslücken mindestens teilweise zu schliessen.

Für die Beantwortung der Frage, welchen Stellenwert die politische Bildung in den Lehrplänen einnimmt, wurde in Ermangelung eines bestehenden Bewertungsrasters ein Kriterienkatalog zusammengestellt, welcher grösstenteils auf theoretischen Abhandlungen davon, wie eine ideale politische Bildung auszusehen hätte, basiert. Dieser Katalog subsumiert sowohl formale wie auch inhaltliche Beurteilungskriterien. Anhand dieser wurde einerseits ermittelt, ob der jeweilige Aspekt überhaupt im entsprechenden Lehrplan Erwähnung findet, und falls ja, in welcher Art und Weise. Diese Vorgehensweise sollte ein umfassendes Bild liefern, wie stark Themen und Kompetenzen gemäss den Lehrplänen im Unterricht vermittelt werden sollten. Wie bereits erwähnt, existieren kaum vergleichbare Messinstrumente, die Aufschluss über die Validität resp. die Reliabilität des Kriterienrasters geben könnten. Zwar

lassen sich die Lehrpläne verschiedener Klassen und Schultypen in Bezug auf die politische Bildung miteinander vergleichen. Gleichzeitig stellt sich angesichts der Befunde im Rahmen der Regressionsanalysen die Frage, inwiefern sich die so evaluierten Ergebnisse dazu eignen, die Wirkung politischen Unterrichts auf das Partizipationsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Vielmehr werfen die – entgegen der theoretischen Erwartung – fast durchwegs nicht signifikanten Zusammenhänge zwischen politischer Bildung und der politischen Aktivität der Jugendlichen Fragen auf, wie diese Befunde zu interpretieren sind: Liegt tatsächlich kein Zusammenhang zwischen dem politischen Unterricht und der Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener vor? Oder können die Ergebnisse vielmehr darauf zurückgeführt werden, dass die politische Bildung in einem zu geringen Masse in den Schulunterricht einbezogen wird, um überhaupt eine Wirkung erzielen zu können? Oder aber liegt der Grund darin, dass die Messung politischer Bildung über die Lehrpläne alleine nicht ausreicht, um deren tatsächlichen Einfluss zu eruieren? Aufgrund bisheriger Erkenntnisse aus der Forschung zur politischen Bildung lässt sich durchaus vermuten, dass der politische Unterricht die Bereitschaft junger Erwachsener, sich aktiv am politischen Leben zu beteiligen, im Gegensatz zu individuellen Voraussetzungen kaum beeinflusst (vgl. u.a. Langton/Jennings 1969). Allerdings widerlegen jüngere Studien diese Annahme insofern, als sie darauf verweisen, dass der politische Unterricht sich insbesondere mittelbar auf das politische Engagement auswirke (vgl. Galston 2004; Gibson/Levine 2003: 21; Kahne et al. 2006: 402; Quintelier 2010: 140; Richardson 2003; Torney-Puerta 2002). Aus Gründen des Umfangs und der Zielsetzung wurde auf eine umfassende Analyse des Zusammenhangs zwischen der politischen Bildung und verschiedenen Aspekten des politischen Engagements[238] einerseits und der Entwicklung von Skills andererseits verzichtet[239]. Aus wissenschaftlicher, vor allem aber aus praktischer Perspektive sollte dieser Frage in weiterführenden Studien unbedingt nachgegangen werden. Nur so liesse sich klären, ob der politische Unterricht tatsächlich unbedeutend ist oder vielmehr eine indirekte Wirkung erzielt, womit sich auch die Förderung politischer Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts begründen lassen würde. Letztere zwei Fragen hingegen sind schwieriger zu beantworten, da Vergleichswerte fehlen. Trotzdem könnten weitere Studien, welche die politische Bildung nicht nur über die Lehrpläne eruieren, sondern viel stärker auf die tatsächliche Umsetzung dieser Vorgaben in den Unterrichten fokussieren, Hinweise zur Beantwortung der dritten Frage liefern. Die vorliegende Untersuchung bezog zwar die Lehrpersonen insofern mit ein, als diese zu ihrer Einstellung sowie dem soziodemografischen Hintergrund und ihrem politischen Engagement ausserhalb der Schule befragt wurden. Zur Überprüfung, inwiefern die Wirkung politischer Bildung auf die Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen beeinflusst wird, müsste das Augenmerk stärker auf die Beziehung zwischen Lehrern und Lernenden sowie auf die Art und Weise, wie die Vorgaben der Lehrpläne in den Unterricht einfliessen, gerichtet werden.

[238] Darunter fallen insbesondere das politische Interesse, das politische Wissen, die Einschätzung der Wirksamkeit eigener politischer Handlungen, aber auch das deliberative Verhalten.

[239] Im Rahmen einiger zusätzlicher Interaktionen wurde zwar überprüft, ob die einzelnen Dimensionen politischer Bildung je nach Ressourcenausstattung oder soziodemografischen Voraussetzungen eine unterschiedliche Wirkung erzielen. Diese Effekte erwiesen sich allerdings fast durchwegs als sehr gering und statistisch nicht signifikant.

Der zweite Teil der Analyse zielte darauf ab, anhand einer x-zentrierten Vorgehensweise zu untersuchen, welche Ressourcen und individuellen Voraussetzungen das partizipative Verhalten junger Erwachsener erklären können. Bisherige Studien haben sich dabei entweder auf die Analyse einzelnen Ressourcenformen oder aber die Wirkung verschiedener Indikatoren auf eine bestimmte Partizipationsform konzentriert. Demgegenüber versuchte die vorliegende Arbeit diese beiden Ansätze zu kombinieren. Entlang des Ressourcenansatzes resp. des *Civic-Voluntarism*-Modells von Verba et al. (1995, 2001) wurden sechs Ressourcengruppen identifiziert und deren Wirkungsweise auf insgesamt sechs Partizipationsformen untersucht, wobei die Mehrebenenstruktur der Daten eine gleichzeitige Überprüfung des Einflusses politischer Bildung wie des kantonalen Kontexts erlaubten. Die Befunde dieser Analysen bestätigen die aus der Partizipationstheorie abgeleiteten Annahmen mehrheitlich. Es zeigt sich dabei, dass die Ansätze aus der Partizipationsliteratur, welche vornehmlich für die Gesamtbevölkerung formuliert wurden, auch der Erklärung des politischen Verhaltens junger Erwachsener dienen können. Weiter deuten die Ergebnisse darauf hin, dass je nach Art der Beteiligung unterschiedliche Ressourcen eine Rolle spielen. Schliesslich lässt sich festhalten, dass einige der Indikatoren, welche sich in separat nach Ressourcengruppe geschätzten Modellen als signifikante Prädiktoren erwiesen, im Gesamtmodell – also unter Berücksichtigung aller individueller wie auch kontextueller Faktoren – an Erklärungskraft verlieren. Zusätzliche Interaktionsanalysen konnten denn auch Hinweise darauf liefern, dass das Vorhandensein bestimmter Ressourcen den Mangel an anderen Voraussetzungen kompensieren kann. Beispielsweise wirkt sich ein starkes Bürgerpflichtgefühl vor allem auf politisch kaum interessierte Jugendliche im Hinblick auf die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung partizipationsfördernd aus. Ähnliche Effekte lassen sich auch hinsichtlich der mobilisierenden Wirkung eines politisch aktiven und engagierten Umfelds oder der schulischen Aktivität feststellen. Diese Befunde weisen einmal mehr auf die Komplexität dieses Forschungsgegenstandes hin sowie auf die Notwendigkeit, insbesondere die indirekte Wirkung verschiedener Erklärungsfaktoren wie auch deren Zusammenspiel in weiterführenden Studien detaillierter zu untersuchen, als dies im Rahmen dieser Arbeit möglich war; mit dem Ziel, so das Partizipationsverhalten junger Erwachsener, aber auch weiterer Alterskohorten noch besser verstehen und erklären zu können. Gleichzeitig stellt sich auch die Frage, inwiefern die vorliegenden Erkenntnisse auf ältere Bürgerinnen und Bürger übertragen werden können. Angesichts des nach wie vor starken Fokus der Partizipationsforschung auf die Untersuchung des Wahlverhaltens, würde es sich einerseits lohnen, auch im Hinblick auf die weiteren Altersgruppen ein breiteres Spektrum an Partizipationsformen einzubeziehen und dahingehend zu überprüfen, ob sich ähnliche Erklärungsmuster finden lassen wie in der vorliegenden Studie zur politischen Beteiligung der jüngsten Kohorte. Andererseits liesse sich so auch feststellen, ob es sich bei bestimmte Aktivitäten wie der politisch motivierten Nutzung des Internets um Partizipationsformen handelt, die überwiegend von Jugendlichen genutzt werden, oder ob diese infolge der zunehmenden Relevanz des World Wide Web im Alltag immer stärker auch von älteren Personen genutzt werden.

8.4 Handlungspraktische Implikationen

Das Partizipationsverhalten junger Erwachsener in der Schweiz stand in den letzten Jahren immer wieder im Zentrum öffentlicher und politischer Debatten, insbesondere kurz vor sowie im Nachgang von eidgenössischen Abstimmungen und Wahlen, wobei weniger die Beteiligung, sondern viel mehr die Nicht-Beteiligung thematisiert wurde. Eine der Erklärungen für die vergleichsweise tiefe Wahl- und Abstimmungsbeteiligung der jüngsten Schweizerinnen und Schweizer wurde dabei in einer ungenügenden politischen Bildung im Rahmen des Schulunterrichts gefunden. Infolgedessen wurden von verschiedener Seite Forderungen nach einer stärkeren Gewichtung der politischen Bildung auf möglichst allen Schulstufen laut. Unter anderem wurde der Bundesrat mehrfach aufgefordert, Massnahmen zur Förderung des politischen Unterrichts zu ergreifen. Er bestätigte in seinen Antworten zwar die Bedeutung der politischen Bildung, verwies jedoch einerseits auf die Rahmenlehrpläne und andererseits auf die kantonale Kompetenzhoheit im Bereich der Bildung. Dass diese Forderungen aber nicht wirkungslos blieben, zeigt sich darin, dass der politischen Bildung sowohl bei der Ausarbeitung des Lehrplans 21 wie auch bei der Überarbeitung des Rahmenlehrplans für die Berufsfachschulen mit Berufsmaturität durchaus stärkere Bedeutung geschenkt wurde als in früheren Lehrplänen. Ob und wie sich diese Bestrebungen in den kantonalen und Schullehrplänen niederschlagen und welche Wirkung sie in Bezug auf das politische Wissen und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erzielen, wurde bisher noch nicht untersucht. Lediglich der vom Bundesrat in Auftrag gegebene Expertenbericht zur Bilanzierung des Staatskundeunterrichts auf der Sekundarstufe II liefert erste Hinweise, dass der politischen Bildung in den neuen, 2015 in Kraft getretenen BM-Lehrplänen tatsächlich mehr Beachtung beigemessen wird als in den Vorgängerversionen.

Obgleich eine rege Diskussion um die Bedeutung politischer Bildung sowie die Notwendigkeit nach einer stärkeren Berücksichtigung dieser herrscht und auch erste Massnahmen ergriffen wurden, weisen die Befunde der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass weiterer Handlungsbedarf besteht, insbesondere wenn das Ziel des politischen Unterrichts in der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen und politisch aktiven Bürgerinnen und Bürger bestehen soll. Es konnte anhand einer Lehrplananalyse zwar aufgezeigt werden, dass die politische Bildung durchaus nicht so stiefmütterlich behandelt wird wie oftmals behauptet (oder befürchtet). Allerdings bestehen grosse Unterschiede sowohl innerhalb der Schultypenwie auch über diese hinweg. Insbesondere die Lehrpläne der kaufmännischen Grundbildung und des Detailhandels schneiden über fast alle Dimensionen[240] hinweg unterdurchschnittlich ab. Zugleich zeigt sich aber auch, dass die untersuchten Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* in keinem der Lehrpläne gleichzeitig über- resp. unterdurchschnittlich stark Einlass finden. Vielmehr lässt sich feststellen, dass oftmals entweder der Vermittlung von Kenntnissen oder aber der Entwicklung von Kompetenzen grösseren Stellenwert zugesprochen wird. Darüber hinaus integrieren nur wenige Lehrpläne die dritte Dimension – das Wecken des politischen Interesses. Und

[240] Dabei handelt es sich um die drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken*, welche in der Bildungs- wie auch der Partizipationsliteratur einerseits als zentrale Komponenten politischer Bildung und andererseits als wichtige Voraussetzung politischer Partizipation identifiziert werden.

das, obwohl gemäss bisherigen Erkenntnissen aus der Partizipationsforschung beide Komponenten wie auch ein bestimmtes Mass an politischem Interesse notwendig sind, um auf der einen Seite das politische Gesehen zu verstehen wie auch kritisch zu beurteilen und auf der anderen Seite in der Lage zu sein, aktiv am politischen Entscheidungsprozess mitzuwirken. Schliesslich lässt sich aus der Literatur ableiten, dass der Einbezug politischer Bildung in die jeweiligen offiziellen Vorgaben per se deren Umsetzung in den Unterricht noch nicht garantiert, sondern dass diese von der jeweiligen Lehrperson abhängt. Insgesamt lassen sich aus den Befunden folgende handlungspolitischen Implikationen ableiten:

Einführung von Mindeststandards

Angesichts der grossen Unterschiede zwischen den wie auch innerhalb der Schultypen und der Sprachregionen, welche sich im Hinblick auf die Berücksichtigung der einzelnen Dimensionen zwischen wie auch innerhalb der Schultypen und der Sprachregionen feststellen lassen, und der Tatsache, dass sich der Fokus – wenn überhaupt – meist nur auf eine Komponente richtet, spricht viel für eine Festlegung von Mindeststandards. Diese würden gewährleisten, dass den Lernenden unabhängig von der Art der Ausbildung und der Sprachregion ein Minimum an politischer Bildung vermittelt wird, welche alle drei Dimensionen einbezieht.

Ausarbeitung eines Rahmenlehrplans für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel

Wie die Analyse zeigt, schneiden die Lehrpläne für die Bereiche Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel, welche den politischen Unterricht in die Fächer Gesellschaft und Wirtschaft integrieren, vergleichsweise unterdurchschnittlich ab. Da dieser Berufszweig im Gegensatz zu den anderen untersuchten Schultypen über keinen Rahmenlehrplan verfügt, könnte die Herausarbeitung eines solchen seitens des SBFI möglicherweise zu einer stärkeren und umfassenderen Berücksichtigung politischer Bildung führen.

Stärkere Berücksichtigung der Dimension Interesse wecken

Als „Vorstufe politischen Engagements“ (Hadjar/Becker 2006: 180) wird dem politischen Interesse in der Partizipationsliteratur eine zentrale Bedeutung zugesprochen, was unter anderem auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen. Unabhängig von der Partizipationsform beteiligen sich Jugendliche mit steigendem politischem Interesse mit grösserer Wahrscheinlichkeit am politischen Leben. Trotzdem wird diesem Aspekt in den bisherigen Lehrplänen wenig Beachtung geschenkt. Soll die politische Bildung unter anderem darauf abzielen, die Partizipationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wäre ein stärkerer Einbezug dieser Dimension empfehlenswert.

Förderung schulischer Aktivitäten

Während die Lehrplandimensionen die Wahrscheinlichkeit der jungen Erwachsenen, sich aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen, nur in wenigen Fällen – und auch dann lediglich in sehr geringem

Ausmass – beeinflussen, erweist sich das Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten fast durchwegs als starker Prädiktor. Soll die Schule die tatsächliche politische Partizipation nicht nur indirekt über die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern, sondern ganz konkret fördern, so sollte der Fokus nicht nur auf dem Unterricht per se, sondern stärker auch auf der Mitwirkung der Lernenden am schulischen Leben liegen, sei dies über Klassenräte, Exkursionen, politische Debatten oder die Organisation von (politischen) Veranstaltungen an der Schule.

Sensibilisierung und Einbezug der Lehrpersonen

Einer der Gründe, warum sich kaum signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen politischer Bildung und dem Partizipationsverhalten der jungen Erwachsenen feststellen liessen, könnte darin liegen, dass die Lehrpersonen den Vorgaben der Lehrpläne nur bedingt Folge leisten. Diese Vermutung wird durch die Tatsache bekräftigt, dass fast die Hälfte der befragten Lehrpersonen angeben, die Lehrpläne seien für die Planung und Vorbereitung des politischen Unterrichts (eher) nicht wichtig. Da die Umsetzung der Lehrpläne mit den Lehrpersonen steht und fällt, könnte ein stärkerer Einbezug der Lehrpersonen in die Gestaltung der Lehrpläne sowie eine Sensibilisierung hinsichtlich der Nutzung dieser den tatsächlichen politischen Unterricht positiv beeinflussen. Darüber hinaus könnte auch ein breiteres Angebot an Fortbildungen im Bereich der politischen Bildung sowie eine stärkere Gewichtung des politischen Unterrichts im Rahmen der Lehrerausbildung dazu beitragen, dass die Lehrkräfte diesem Aspekt des Unterrichts grössere Bedeutung beimessen resp. die Lehrplanvorgaben effizienter und den Bedürfnissen der Lernenden angemessen umsetzen.

Die Umsetzung dieser Empfehlungen könnten nicht nur dazu führen, dass die politische Bildung in der Schweiz insgesamt stärker gewichtet und in die schulische Ausbildung eingebunden wird, sondern auch dazu beitragen, dass junge Erwachsene sich den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft gewachsen fühlen und ihre Interessen und Überzeugungen in den politischen Entscheidungsprozess einbringen können.

Bibliografie

Affolter, M. (2007): Gegen „Tiefstand“ des politischen Interesses. *Neue Zürcher Zeitung*, 107, 10.05.2007: 16.

Almond, Gabriel A./Verba, Sidney (1963): *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Allenspach, Dominik (2010): *Evaluation der Projektwoche «Jugend und Politik» an der Kantonsschule Zug. Bericht zuhanden der Fachschaft Geschichte der Kantonsschule Zug*. Aarau: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz/Zentrum für Demokratie.

Allenspach, Dominik/Ziegler, Béatrice (2009): *Frühe Mitsprache als Nährboden der Demokratie*. Online unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/fruehe_mitsprache_als_naehrboden_der_demokratie_1.3899135.html [Letzter Zugriff: 21.10.2009].

Altermatt, Urs (1989): *Katholizismus und Moderne: Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Benziger.

Anderson, John R. (1982): Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review* 89(4): 369-406.

Anderson, Mary R. (2010): Community Psychology, Political Efficacy, and Trust. *Political Psychology* 31 (1): 59-84.

Atkeson, Lonna Rae/Rapoport, Ronald B. (2003): The more things change the more they stay the same. Examination gender differences in political attitude expression, 1952-2000. *Public Opinion Quarterly* 67(4): 95-521

Atkin, Charles K./ Gantz, Walter (1978): Television News and Political Socialization. *The Public Opinion Quarterly* 42(2): 183-198.

Baglioni, Simone (2007): The effects of direct democracy and city size on political participation. In: Zittel, Thomas/ Fuchs, Dieter (Hg.): *Participatory Democracy and Political Participation. Can participatory engineering bring citizens back in?* New York: Routledge: 91-106.

Ballmer-Cao, Thanh-Huyen (1978): *Analyse des niveaux de participation et de non-participation politiques en Suisse*. Bern: Peter Lang.

Ballmer-Cao, Thanh-Huyen/Sgier, Lea (1998): Die Wahlbeteiligung in der Schweiz. Eine geschlechtsspezifische Untersuchung anhand der Nationalratswahlen 1995. In: Hanspeter Kriesi/Wolf Linder/Klöti, Ulrich (Hg.): *Schweizer Wahlen 1995*. Bern: Haupt: 101- 129.

Ballmer-Cao, Thanh-Huyen/Engeli, Isabelle/Giugni, Marco (2006): Gender Gap and Turnout in the 2003 Federal Elections. *Swiss Political Science Review* 12(4): 217-242.

Banwart, Mary Christine (2007): Gender and Young Voters in 2004: The Influence of Perceived Knowledge and Interest. *American Behavioral Scientist* 50(9): 1152-1168.

Barber, Benjamin R. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. London: University of California Press.

Barnes, Samuel H./Kaase, Max (Hg.) (1979)*: Political Action. Mass participation in five Western Democracies*. Beverly Hills: Sage.

Barrett, Martyn (2011): The PIDOP Project. *Engaged Citizens? Political Participation and Civic Engagement among Youth, Women, Minorities and Migrants?, May 11-12, 2011*. Bologna, Italy: PIDOP conference.

Bates, Douglas/Mächler, Martin/Bolker, Benjamin M./Walker, Steven C. (2014): Fitting linear mixed-effects models using lme4. Submitted to *Journal of Statistical Software*. Online unter: https://arxiv.org/pdf/1406.5823v1.pdf [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

Baumert, Jürgen(1991): Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. *Unterrichtswissenschaft* 19: 333-349.

Beck, Paul A. (1977): The role of agents in political socialization. In: Renshon, Stanley A. (Hg.): *Handbook of Political Socialization Theory and Research*. New York: The Free Press: 115-142.

Becker, Gary (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* 70(5): 9-49.

Becker, Rolf (2004): Voter Turnouts in East and West Germany. *German Politics* 13(2): 1-19.

Beetham, David (2004): Freedom as Foundation. *Journal of Democracy* 15(4): 61-75.

Bell, Brandi I. (2005): Children, Youth, and Civic (dis)Engagement: Digital Technology and Citizenship. *CRACIN Working Paper* No.5, June 2005. Toronto: Canadian Research Alliance for Community Innovation and Networking/Alliance canadienne de recherché pour le réseautage et l'innovation communautaires.

Bell, D./ Tepperman, L. (1979): *The Roots of Disunity: A Look at Canadian Political Culture. Toronto: McClelland and Stewart*.

Benkler, Yochai/Shaw, Aaron (2010): A Tale of Two Blogospheres: Discursive Practices on the Left and Right. *Public Law & Legal Theory Working Paper Series*. Paper No. 10-33.

Bennett, Stephen Earl/Bennet, Linda L. M. (1986): Political Participation. In: Long, Samuel (Hg.): *Annual Review of Political Science.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Berelson, Bernard R./Lazarsfeld, Paul F./McPhee, William N. (1954): *Voting. A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaig*n. Chicago: University Of Chicago Press.

Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control*. Vol. 1. London: Paladin.

Bertossa, Luca/Haltiner, Karl W./Meyer Schweizer, Ruth (Hg.) (2008): *Werte und Lebenschancen im Wandel: Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz.* Zürich: Rüegger.

Bhatti, Yosef/Hansen, Kasper M. (2012): Leaving the Nest and the Social Act of Voting: Tournout among First-Time Voters. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties* 22(4): 380-406.

Biedermann, Horst (2006): *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann Verlag GmbH (Internationale Hochschulschriften, Bd. 458).

Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hg.) (2007): *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zürich, Chur: Rüegger.

Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Konsantinidou, Liana/Widorski, Dagmar (2010): *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern.* Freiburg. Online unter: www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf [Letzter Zugriff: 20.09.2011].

Blais, André/ Carty, Roland K. (1991): The Psychological Impact of Electoral Laws: Measuring Duverger's Elusive Factor. *British Journal of Political Science* 21(1): 79-93.

Blais, André/Dobrzynska, Agnieszka (1998): Turnout in electoral democracies. *European Journal of Political Research* 33(2): 239-261.

Blais, André/Gidengil, Elisabeth/Nevitte, Neil/Nadeau, Richard (2004): Where does turnout decline come from? *European Journal of Political Research* 43(2): 221-236.

Bochsler, Daniel/ Bousbah, Karim S. (2015): Competitive Consensus. What comes after Consociationalism in Switzerland? *Swiss Political Science Review* 21(4): 654-679.

Bolliger, Christian (2007): *Konkordanz und Konfliktlinien in der Schweiz, 1945 bis 2003. Parteienkooperation, Konfliktdimensionen und gesellschaftliche Polarisierung bei den eidgenössischen Volksabstimmungen*. Bern: Berner Studien zur Politikwissenschaft, Bd. 17.

Booth, John A./ Bayer Richard, Patricia (1998): Civil Society, Political Capital, and Democratization in Central America. *The Journal of Politics* 60(3): 780-800.

Bosak, Janine/Sczesny, Sabine (2008): Am I Right Candidate? Self-Ascribed Fit of Women and Men to a Leadership Position. *Sex Roles* 58(9): 628-688.

Boulianne, Shelley (2011): Stimulating or Reinforcing Political Interest: Using Panel Data to Examine Reciprocal Effects Between News Media and Political Interest. *Political Communication* 28(2): 147-162.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz: 183-198.

Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman/Verba, Sidney (1999): Prospecting for Participants: Rational Expectations and the Recruitment of Political Activists. *American Political Science Review* 93(1): 153-168.

Brim, Orville Gilbert (1966): *Socialization after childhood*. New York: J. Wiley & sons.

Brunner, Matthias/Sciarini, Pascal (2002): L'opposition ouverture-traditions. In: Hug, Simon/Sciarini, Pascal (Hg.): *Changements de valeurs et nouveaux clivages politiques en Suisse*. Paris : L'Harmattan: 29-93.

Bühler, Stefan (2014): Stimmfaule Jugend? Ganz im Gegenteil! *NZZ am Sonntag*, 13.04.2014. Online unter: http://www.nzz.ch/schweiz/stimmfaule-junge-wissenschaft-widerlegt-zahlen-der-vox-analyse-1.18283206 [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

Bühlmann, Marc/Freitag, Markus/Vatter, Adrian (2003): Die schweigende Mehrheit: Eine Typologie der Schweizer Nichtwählerschaft. In: Sciarini, Pascal/Hardmeier, Sibylle/Vatter, Adrian (Hg.): *Schweizer Wahlen 1999*. Bern: Swiss Electoral Studies: 27–58.

Bühlmann, Marc/Freitag, Markus (2006): Individual and Contextual Determinants of Electoral Participation. *Swiss Political Science Review* 12(4): 13-47.

Bühlmann, Marc/Merkel, Wolfgang /Müller, Lisa/Wessels, Bernhard (2012): The Democracy Barometer: A New Instrument to Measure the Quality of Democracy and Its Potential for Comparative Research. *European Political Science* 11(4): 519-536.

Buhrmester, Duane/Furman, Wyndol (1987): The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development* 58(4): 1101-1113.

Burns, Nancy/Schlozman, Kay Lehman/Verba, Sidney (2001*): The Private Roots of Public Action. Gender, Equality, and Political Participation*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Calderón-Grossenbacher, Ruth (1998): *Politische Bildung in der Schweiz. Analyse des Lehrplans auf Sekundarstufe I im Kanton Bern*. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg.

Campbell, Angus/Gurin, Gerald/ Miller W.E. (1954): *The Voter Decides*. Evanston, IL: Row, Peterson and Company.

Campbell, Angus/Converse, Philip E./Miller, Warren E./Stokes, Donald E. (1960): *The American Voter*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Campbell, David E. (2004): Acts of Faith: Churches and Political Engagement. *Political Behavior* 26(2): 155-180.

Campbell, David E. (2005): Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *CIRCLE Working Papers* 28.

Caspi, Avner/Chajut, Eran/Saporta, Kelly (2008): Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education* 50: 718-724.

Catterberg, Gabriela/Moreno, Alejandro (2005): The Individual Basis of Political Trust: Trends in New and Established Democracies. *International Journal of Public Opinion Research* 18(1): 31-48.

Chaffee, Steven H./Ward, L. Scott/Tipton, Leonard P. (1970): Mass communication and political socialization. *Journalism Quarterly* 47(4): 647–659, 666.

Chui, Tina W. L./Curtis, James E./Lambert, Ronald D. (1991) : Immigrant Background and Political Participation: Examining Generational Patterns. *The Canadian Journal of Sociology* 16(4): 375-396.

Citrin, Jack/McClosky, Herbert/Shanks, J. Merrill/Sniderman, Paul M. (1975): Political and Personal Sources of Political Alienation. *British Journal of Political Science* 5(1): 1-31.

Claibourn, Michele P./Martin, Paul S. (2000): Trusting and Joining? An Empirical Test of the Reciprocal Nature of Social Capital. *Political Behavior* 22(4): 267-291.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure): 95-120.

Conover, Pamela J./Searing, Donald D. (2000): A Political Socialization Perspective. In: McDonnell, Lorraine M./Timpane, P. Michael/Benjamin, Roger (Hg.): *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence: University Press of Kansas: 91–124.

Correa, Teresa (2010): The Participation Divide Among "Online Experts": Experience, Skills and Psychological Factors as Predictors of College Students' Web Content Creation. *Journal of Computer-Mediated Communication* 16: 71-92.

Craig, Stephen C./Niemi, Richard G./Silver, Glenn E. (1990): Political Efficacy and Trust: A Report on the NES Pilot Study Items. *Political Behavior* 12(3): 289-314.

Crepaz, Markus M.L. (1990): The impact of party polarization and postmaterialism on voter turnout. A comparative study of 16 industrial democracies. *European Journal of Political Research* 18(3): 183-205.

Crystal, David S./De Bell, Matthew (2002): Sources of Civic Orientation Among American Youth: Trust, Religious Valuation, and Attributions of Responsibility. *Political Psychology* 23(1): 113-132.

Cyrus, Norbert/Vogel, Dita (2008): Förderung politischer Integration von Migrantinnen und Migranten. Begründungszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten. *POLITIS-Working paper* No. 13/2008. Online unter: www.uni-oldenburg.de/politis-europe/webpublications [Letzter Zugriff: 07.01.2013].

Da Rin, Sandra/Künzli, Sibylle (2006): *Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule"*. Zürich: Departement Forschung und Entwicklung PHZH.

Dahl, Robert A. (1976): *Size and Democracy*. Standford (Calif.): Standford University Press.

Dahl, Robert A. (1998): *On democracy*. New Haven: Yale University Press.

Dahl, Viktor/Van Zalk, Maarten (2013): Peer Networks and the Development of Illegal Political Behavior Among Adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 24(2): 399-409.

Dalton, Russell J. (1980): Reassessing Parental Socialization: Indicator Unreliability Versus Generational Transfer. *American Political Science Review* 74(2): 421-431.

Dalton, Russell J. (1984): Cognitive mobilization and Partisan Dealignment in Advanced Industrial Democracies. *The Journal of Politics* 46(1): 264-284.

Dalton, Russell (1996): *Citizen politics. Public opinion and political parties in advanced western democracies.* New York: Chatham House.

Dalton, Russell J. (2011) (Hg.): *Engaging Youth in Politics. Debating Democracy's Future*. New York: IDEBAT Press.

Delli Carpini, Michael X. (2004): Mediating democratic engagement: The impact of communications on citizens' involvement in political and civic life. In: Kaid, Lynda Lee (Hg.): *Handbook of political communication research*. Mahwah: Erlbaum: 395–434.

Delli Carpini, Michael X./Keeter, Scott (1996): *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven, CT: Yale University Press.

Delli Carpini, Michael X./Keeter, Scott (2000): What Should Be Learned through Service Learning? *Political Science & Politics* 33(3): 635-638.

Denton, Margaret/Prus, Steven/Walters, Vivienne (2004): Gender differences in health: a Canadian study of the psychosocial, structural and behavioural determinants of health. *Social Science & Medicine* 58(12): 2585-2600.

Denver, David/ Hands, Gordon (1990): Does Studying Politics Make a Difference? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students. *British Journal of Political Science* 20(2): 263-279.

Dermont, Clau/Stadelmann-Steffen, Isabelle (2014): *Die politische Partizipation der jungen Erwachsenen. Erkenntnisse der St. Gallen Stimmregisterdaten sowie Empfehlungen zur Evaluation von easyvote*. Universität Bern.

Detjen, Joachim (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.

Dewey, John (1913): *The school and society.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, John (1930): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau: Hirt.

Diekmann, Andreas (2003): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dimitrov, Michael (2012): Im Spannungsfeld zwischen staatlicher und lokaler Integrationspolitik: Politische Partizipation von Migranten in den Einwanderungsstädten Berlin und Wien. *Acta Universitalis Carolinae Studia Territoriales* 3-4: 9-41.

Djupe, Paul A./Grant, J. Tobin (2001): Religious Institutions and Political Participation in America. *Journal for Scientific Study of Religion* 40(2): 303-314.

Dow, Jay K. (2009): Gender Differences in Political Knowledge: Distinguishing Characteristics-Based and Returns-Based Differences. *Political Behavior* 31(1): 117-136.

Downs, Anthony (1957): An Economic Theory of Political Action in a Democracy. *Journal of Political Economy* 65(2): 135-150.

Eagly, Alice H./Diekman, Amanda/Johannesen-Schmidt, Mary C./Koenig, Anne M. (2004): Gender Gaps in Sociopolitical Attitudes: A Social Psychological Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 87(6): 796-816.

Easton, David/ Dennis, Jack (1967): The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy. *American Political Science Review* 61(1): 25-38.

Easton, David/Hess, Robert D. (1962): The Child's Political World. *Midwest Journal of Political Science* 6(3): 229-246.

Eccles, Jacquelynne S./Midgley, Carol/Wigfield, Allan/Miller Buchanan, Christy/Reuman, David/Flanagan, Constance/Mac Iver, Douglas (1993): Development During Adolescence. The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist* 48(2): 90-101.

EDK (1994): *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Empfehlungen an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970*. Online unter: http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

EDK (2015): *Faktenblatt: Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Online unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf [Letzter Stand: 27.06.2016].

Ekman, Joakim/Amna, Erik (2012): Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affairs* 22(3): 283-300.

Ekström, Mats/Östman, Johan (2013): Family talk, peer talk and young people's civic orientation. *European Journal of Communication* 28(3): 294-308.

Engel, Uwe/Schmidt, Björn Oliver (2014): Unit- and Item-Nonresponse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS: 331-348.

Engeli, Isabelle/Ballmer-Cao, Thanh-Huyen/Giugni, Marco (2006): Gender Gap and Turnout in the 2003 Federal Elections. *Swiss Political Science Review* 12(4): 217-242.

Escher, Daniel/Messner, Helmut (2009): *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*. Bern: hep verlag ag.

Fatke, Reinhard/Niklowitz, Matthias (2003): *Den Kindern eine Stimme geben. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich, Pädagogisches Institut.

Feldman, Lauren/Pasek, Josh/Romer, Daniel/Jamieson, Kathleen Hall (2007): Identifying best practices in civic education: Lessons from student voices Philadelphia. *American Journal of* Education 114(1): 75–100.

Fend, Helmut (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.

Fieldhouse, Edward/Tranmer, Mark/Russell, Andrew (2007): Something about young people or something about elections? Electoral participation of young people in Europe: Evidence from a multilevel analysis of the European Social Survey. *European Journal of Political Research* 46(6): 797-822.

Finkel, Steven E. (1985): Reciprocal Effects of Participation and Political Efficacy: A Panel Analysis. *American Journal of Political Science* 29(4): 891-913.

Finkel, Steven E. (1987): The Effects of Participation on Political Efficacy and Political Support: Evidence from a Western Panel. *Journal of Politics* 49(2): 441–464.

Fischer, Justina (2005): *The Impact of Direct Democracy on Society*. Dissertation no. 3074. Bamberg: DIFO Druck OHG.

Fischer, Justina (2009): *Development of Direct Democracy in Swiss Cantons between 1997 and 2003*. MPRA Paper No. 16140. Online unter: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/16140 [Letzter Zugriff: 29.07.2010].

Flanagan, Scott C./Lee, Aie-Rie (2003): The New Politics, Culture Wars, and the Authoritarian-Libertarian Value Change in Advanced Industrial Democracies. *Comparative Political Studies* 36(3): 235-270.

Franklin, Mark N. (1996): Electoral Participation. In: LeDuc, Lawrence/Niemi, Richard G./Norris, Pippa (Hg.): *Comparing Democracies: Elections and Voting in Global Perspective*. Thousand Oaks: Sage Publications: 216–235.

Franklin, Mark N. (2004): *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. New York: Cambridge University Press.

Franklin, Mark N./De Sio, Lorenzo (2012): Party matters: the surprising role of party characteristics in conditioning the bases of electoral support in Europe. Paper prepared for the presentation at the *American Political Science Association annual meeting*, August 2012.

Freitag, Markus (1996): Wahlbeteiligung in westlichen Demokratien: Eine Analyse zur Erklärung von Niveauunterschieden. *Swiss Political Science Review* 2(4): 1-35.

Freitag, Markus (2001): Das soziale Kapital der Schweiz: vergleichende Einschätzungen zu Aspekten des Vertrauens und der sozialen Einbindung. *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 7(4): 87-117.

Freitag, Markus/Vatter, Adrian/Müller, Christoph (2003): Bremse oder Gaspedal? Eine empirische Untersuchung zur Wirkung der direkten Demokratie auf den Steuerstaat. *Politische Vierteljahresschrift* 44(3): 348-369.

Freitag, Markus (2005): Labor Schweiz: Vergleichende Wahlbeteiligungsforschung am Beispiel der Schweizer Kantone. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57(4): 667-690.

Fuchs, Dieter/Klingemann, Hans-Dieter (1995): Citizens and the State: A Relationship Transformed. In: Klingemann, Hans-Dieter/Fuchs, Dieter (Hg.): *Citizens and the State*. Oxford/ New York: Oxford University Press: 419-443.

Fukuyama, Francis (1995): Social capital and the global economy. *Foreign Affairs* 74(5): 89–103.

Gabriel, Oscar W./van Deth, Jan W. (1995): Political Interest. In: van Deth, Jan W./Scarbrough, Elinor (Hg.): *The Impact of Values*. Oxford: Oxford University Press: 390-411.

Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann (2008): Political participation of youth. Young Germans in the European context. *AEJ* 5(4): 541-555.

Galston, William A. (2001): Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science* 4(1): 217–234.

Galston, William A. (2004): *Civic education and political participation*. College Park, MD: APSA.

Gehring, Uwe W./Weins, Cornelia (2004): *Grundkurs Statistik für Politologen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gelman, Andrew/Hill, Jennifer (2007): *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gelman, Andrew/King, Gary (1993): Why Are American Presidential Election Campaign Polls so Variable When Voters Are so Predictable? *British Journal of Political Science* 23(4): 409-451.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Geser, Hans (2004): Gibt es in der Schweiz noch konfessionelle politische Kulturen? In: Prof. Hans Geser: *Online Publikationen*. Zürich. Online unter: http://geser.net/par/ges_10.pdf [Letzter Zugriff: 02.10.2016].

Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung 5*. Weinheim: Beltz: 51-67.

Gibson, Cynthia/Levine, Peter (2003): *The civic mission of schools.* New York: Carnegie Corporation and the Center for Information and Research on Civic Learning.

Gibson, Rachel K./Lusoli, Wainer/Ward, Stephen (2005): Online Participation in the UK: Testing a 'Contextualised' Model of Internet Effects. *BJPIR* 7(4): 561-583.

Gidengil, Elisabeth/Giles, Janine/Thomas, Melanee (2008): The Gender Gap in Self-Perceived Understanding of Politics in Canada and the United States. *Politics & Gender* 4(04): 535-561.

Glatzer, Wolfgang (2004): *Integration und Partizipation junger Ausländer vor dem Hintergrund ethnischer und kultureller Identifikation. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB*. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Heft 104c.

Glenn, Norval D. (2005): *Cohort Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Golder, Lukas/Mousson, Martina/Jans, Cloé/Tschöpe, Stephan/Venetz, Aaron/Frind, Alexander/Herzog, Noah/Nahon, Lea (2016): *Erhöhtes Engagement und Risikobereitschaft in unsicheren Zeiten. Credit Suisse Jugendbarometer Schweiz. Siebtes Credit Suisse Jugendbarometer im Auftrag des Bulletin der Credit Suisse*. Online unter: http://www.gfsbern.ch/de-ch/Detail/jugendbarometer-2016 [Letzter Zugriff: 08.10.2016].

González-Bailón, Sandra/Borge-Holthoefer, Javier/Rivero, Alejandro/Moreno, Yamir (2011): The Dynamics of Protest Recruitment through an Online Network. *Scientific Reports* 1:197: 1-7.

Gosnell, Harold F (1930): *Why Europe Votes*. Chicago: University of Chicago Press.

Greenstein, Fred L. (1965): *Children and Politics*. New Haven: Yale University Press.

Grossegger, Beate (2014): *Kinder in der Krise*. Wien: Archiv der Jugendkulturen.

Grönlund, Kimmo/Milner, Henry (2006): The Determinants of Political Knowledge in Comparative Perspective. *Scandinavian Political Studies* 29(4): 386-406.

Grotlüschen, Anke (2010): *Erneuerung der Interessetheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gundelach, Peter (1995): Political Action: Grass-Roots Activity. In: Van Deth, Jan W. (Hg.): *The Impact of Values*. New York: Oxford University Press: 412-431.

Gschwend, Thomas/Schimmelfennig, Frank (2007): Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Ein Dialog zwischen Theorie und Daten. In: Gschwend, Thomas /Schimmelfennig, Frank (Hg.): *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft. Probleme, Strategien, Anwendungen.* Frankfurt, New York: Campus (Mannheimer Jahrbuch für Europäische Sozialforschung, Bd. 11).

Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (2006): Politisches Interesse und politische Partizipation. In: Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (Hg.): *Die Bildungsexpansion: erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 179-204.

Hahn, Carole (1998): *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education.* New York: State University of New York Press.

Hahn, Carole (1999): Citizenship Education: An empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education* 25(1-2): 231-250.

Hajnal, Zoltan/ Lewis, Paul G. (2003): Municipal Institutions and Voter Turnout in Local Elections. Urban Affairs Review 38(5): 645-668.

Hakim, Catherine (1996): The Sexual Division of Labour and Women's Heterogeneity. *The British Journal of Sociology* 47(1): 178–188.

Hakim, Catherine (2003): Competing family models, competing social policies. *Family Matters* 64: 51-61.

Hall, Peter A./Taylor, Rosemary C.R. (1996): Political Science and the Three Institutionalisms. *Political Studies* 44(5): 143-179.

Haltiner, Karl W. (2007): Wählen nein, Demokratie ja. *NZZ am Sonntag*, 40, 07.10.2007: 31.

Hanks, Michael (1981): Youth, Voluntary Associations and Political Socialization. *Social Forces* 60(1): 211-223.

Hargittai, Eszter/ Walejko, Gina (2008:. The Participation Divide: Content creation and sharing in the digital age1. *Information, Community and Society* 11(2): 239-256.

Harris, Fredrick C. (1994): Something Within. Religion as a Mobilizer of African-American Political Activism. *The Journal of Politics* 56(1): 42-68.

Hart, Daniel/Atkins, Robert (2011): American Sixteen- und Seventeen-Year-Olds Are Ready to Vote. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 633(1): 201-222.

Hega, Gunther M. (2000): Federalism, Subsidiarity and Education Policy in Switzerland. *Regional & Federal Studies* 10(1): 1-35.

Heidenheimer, Arnold J. (1997): *Disparate Ladders: Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.

Hepburn, Mary A. (1987): Improving Political Science Education in the Schools: College-School Connections. *PS* 20(3): 691-697.

Hepburn, Mary A./Napier, John D. (1984): Evaluation of a Local Improvement-Oriented Project for Citizenship Education. *Journal of Educational Research* 77(3): 158-165.

Hess, Diana/Posselt, Julie (2002): How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of curriculum and supervision* 17(4): 283-314.

Hess, Robert D./Torney, Judith V. (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine.

Highton, Bejamin/Wolfinger, Raymond E. (2001): The First Seven Years of the Political Life Cycle. *American Journal of Political Science* 45(1): 202-209.

Hildebrandt, Achim (2015): Sekundäranalyse von Umfragedaten: Faktorenanalyse und Indexkonstruktion. In: Hildebrandt, Achim/Jäckle, Sebastian/Wolf, Frieder/Heindl, Andreas (Hg.): *Methodologie, Methoden, Forschungsdesign. Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS: 37-61.

Hirsch, Herbert (1971): *Poverty and Politicization: Political Socialization in an American Sub-Culture*. New York: Free Press.

Hirter, Hans/Vatter, Adrian (2010): *Analyse der eidgenössischen Abstimmungen vom 29. November 2009*. Bern, Switzerland: gfs. bern, Universität Bern.

Hobfoll, Stevan E. (2002): Social and Psychological Resources and Adaption. *Review of General Psychology* 6(4): 307-324.

Holgado, Francisco Pablo/Chacón, Salvador/Barbero, Isabel/Vila, Enrique (2010): Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity* 44(1): 153-166.

Hooghe, Marc/Stolle, Dietlind (2003). Age matters: life-cycle and cohort differences in the socialisation effect of voluntary participation. *European Political Science* 3(2): 49-56.

Hooghe, Marc/Stolle, Dietlind (2004): Good Girls Go to the Polling Booth, Bad Boys Go Everywhere. *Women & Politics* 26(3-4): 1-23.

Hooghe, Marc/Vissers, Sara/Stolle, Dietlind/Mahéo, Valérie-Anne (2010): The Potential of Internet Mobilization: An Experimental Study on the Effect of Internet and Face-to-Face Mobilization Efforts. *Political Communication* 27(4): 406-431.

Hooghe, Marc/Marien, Sofie/de Vroome, Thomas (2012): The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political trust. *Intelligence* 40(6): 604-613.

Hooghe, Marc/Dassonneville, Ruth (2013): Voters and candidates of the future: The intention of electoral participation among adolescents in 22 European countries. *Young* 21(1): 1-28.

Huddy, Leonie/Terkildsen, Nayda (1993): Gender Stereotypes and the Perception of Male and Female Candidates. *American Journal of Political Science* 37(1): 119-147.

Hurrelmann, Klaus (2001): *Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz Verlag.

Hyman, Herbert H. (1959): *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior.* New York: The Free Press.

Inglehart, Roland (1977): *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Inglehart, Roland (1979): Political Action: The Impact of Values, Cognitive Level, and Social Background. In: Barnes, Samuel H./Kaase, Max (Hg.): *Political action mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills: Sage: 343-380.

Inglehart, Ronald (1989): *Kultureller Umbruch*. Frankfurt a.M.,New York: Campus.

Inglehart, Ronald (1997): *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.

Inglehart, Ronald (1998): *Human Values and Beliefs: A Cross-cultural Sourcebook: Political, Religious, Sexual, and Economic Norms in 43 Societies: Findings from the 1990-1993 World Values Sur*vey. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Inglehart, Ronald/Norris, Pippa (2003): *Rising Tide. Gender Equality and Cultural Change around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jackman, Robert W. (1987): Political Institutions and Voter Turnout in the Industrial Democracies. *The American Political Science Review* 81(2): 405-424.

Jackman, Robert W./Miller, Ross A. (1995): Voter Turnout in the Industrial Democracies during the 1980s. *Comparative Political Studies* 27(4): 467-492.

Jaros, Dean (1973): *Socialization to politics: Basic concepts in political science.* Nairobi: Nelson.

Jennings, M. Kent (1983): Gender Roles and Inequalities in Political Participation: Results from an Eight-Nation Study. *The Western Political Quarterly* 36(3): 364-385.

Jennings, M. Kent/ Niemi, Richard G. (1968): The Transmission of political values from parent to child. *American Political Science Review* 62(01): 169-185.

Jennings, M. Kent/ Niemi, Richard G. (1974): *The political character of adolescence*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Jones, Gill/Wallace, Claire (1992): *Youth, family, and citizenship*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Jones-Correa, Michael A./ Leal, David L. (2001): Political Participation: Does Religion Matter? *Political Research Quarterly* 54(4): 751-770.

Jonkisz, Ewa/Moosbrugger, Helfried/Brandt, Holger (2012): Planung und Entwicklung von Fragebogen. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Verlag: 27-74.

Joye, Dominique/Laurent, Annie (1997): Associative and political participation in Switzerland and France. In: Van Deth, Jan W. (Hg.): *Private Groups and Public Life: Social participation, voluntary associations and political involvement in representative democracies*. London: Routledge: 163-180.

Kaase, Max (1989): Fernsehen, gesellschaftlicher Wandel und politischer Prozess. In: Kaase, Max/Schulz, Winfried (Hg.): *Massenkommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag: 97-117.

Kaase, Max/Marsh, Allan (1979): Political Action: A Theoretical Perspective. In: Barnes, Samuel H./Kaase, Max (Hg.): *Political action mass participation in five Western democracies.* Beverly Hills: Sage: 27-56.

Kaase, Max/Ott, Werner/Scheuch, Erwin K. (1983): *Empirische Sozialforschung in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Kahne, Joseph/Chi, Bernadette/Middaugh, Ellen (2006): Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civic courses. *Canadian Journal of Education* 29: 387–409.

Keeter, Scott/Andolina, Molly/Jenkins, Krista/Zukin, Cliff (2002): Schooling and civic engagement in the U.S. *The 2002 American Political Science Association annual meeting, 29 August – 1 September 2002.* Boston, MA.

Kim, Ji-Young (2006): The impact of Internet use patterns on political engagement: A focus on online deliberation and virtual social capital. *Information Polity* 11(1): 35-49.

Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2004): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kitschelt, Herbert (1994): *The transformation of European social democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kleinhenz, Thomas (1995): *Die Nichtwähler: Ursachen der sinkenden Wahlbeteiligung in Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Klöti, Ulrich/Risi, Franz-Xaver (1991): *Politische Bildung Jugendlicher. Bericht über die im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfung 1988 durchgeführten Befragung*. Aarau: Sauerländer.

Koopmans, Gerrit T./Lamers, Leida M. (2007): Gender and health care utilization: the role of mental distress and help-seeking propensity. *Social science & medicine* 64(6): 1216-1230.

Krammer, Reinhard (2008): *Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Innsbruck, Bozen, Wien: Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29.

Kriesi, Hanspeter (1995): *Le Système Politique Suisse*. Paris: Economica.

Kriesi, Hanspeter (2004): Political Context and Opportunity. In: Snow, David A. (Hg.): *The Blackwell companion to social movements*. Malden: Blackwell: 67-90.

Kriesi, Hanspeter (2005): *Direct democratic choice*. The Swiss experience. Lanham, Md.: Lexington Press.

Kriesi, Hanspeter/Wisler, Dominique (1996): Social movements and direct democracy in Switzerland. *European Journal of Political Research* 30(1): 19-40.

Krimmel, Iris (2000): Politische Beteiligung in Deutschland – Strukturen und Erklärungsfaktoren. In: Falter, Jürgen W./ Gabriel, Oscar W./ Rattinger, Hans (Hg.): *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich: 611–639.

Kunz, Ruth (2011): Digital Citizenship – Levels of political participation, resources and motivation among Swiss youth. *IAMCR 2011 conference, 13-17 July 2011*. Istanbul, Turkey.

Kunz, Volker/Gabriel, Oscar W. (2000): Soziale Integration und politische Partizipation. Das Konzept des Sozialkapitals – ein brauchbarar Ansatz zur Erklärung politischer Partizipation? In: Druwe, Ulrich/Kühnel, Steffen-M./Kunz, Volker (Hg.): *Kontext, Akteur und Strategische Interaktion. Untersuchungen zur Organisation politischen Handelns in modernen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich: 47-74.

La Due Lake, Ronald/ Huckfeldt, Robert (1998): Social Capital, Social Networks, and Political Participation. *Political Psychology* 19(3): 567-584.

Lanton, Kenneth P. (1969): *Political Socialization*. New York: Oxford University Press.

Langton, Kenneth P./Jennings, M. Kent (1968): Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review* 62(3): 852-867.

Lacey, Robert J. (2005): The electoral allure of direct democracy: The Effect of initiative salience on voting, 1990-1996. *State Politics and Policy Quarterly* 5(2): 168-181.

Ladner, Andreas (2002): Size and direct democracy at the local level: the case of Switzerland. *Environment and Planning C: Government and Policy* 20(6): 813-828.

Larcher, Elke/Zandonella, Martina (2014): *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Online unter: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

Lau, Richard R./Redlawsk, David P. (2006): *How voters decide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarsfeld, Paul Felix/ Berelson, Bernard/ Gaudet, Hazel (1944): *The People's Choice*. New York: Duell, Sloan and Pearce.

Lazarsfeld, Paul F., Berelson, Bernhard and Hazel Gaudet (1949). *The Peoples Choice. How the Voter makes up his Mind in a Presidential Campaign.* New York: Duell, Sloan, and Pearce.

Leighley, Jan E. (1996): Group Membership and the Mobilization of Political Participation. *The Journal* of Politics 58(2): 447-463.

Lenhart, Amanda/Madden, Mary/Macgill, Alexandra R./Smith, Aaron (2007): *Teens and social media*. Pew internet and American life project. Online unter: http://www.pewinternet.org/2007/12/19/teens-and-social-media/ [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

Liegle, Ludwig/Lüscher, Kurt (2008): Generative Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz: 144-159.

Lijphart, Arend (1997): Unequal Participation: Democracy's Unresolved Dilemma. *American Political Science Review* 91(1): 1-14.

Lim, Chaeyoon (2008): Social Networks and Political Participation: How do Networks Matter? *Social Forces* 87(2): 961-982.

Lin, Nan/Ensel, Walter M./Vaughn, John C. (1981): Social Resources an Strength of Ties: Structural Factors in Occupational Status Attainment. *American Sociological Review* 46(4): 393-405.

Linder, Wolf (2005): *Schweizerische Demokratie. Institutionen, Prozesse, Perspektiven.* Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Linder, Wolf/Riedwyl, Hans/Steiner, Jürg (2000): Konkordanztheorie und Abstimmungsdaten: eine explorative Aggregatsanalyse auf Bezirksebene. *Swiss Political Science Review* 6(2): 27-56.

Lipset, Seymour Martin (1959): Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review* 53(1): 69-105.

Lipset, Seymour Martin (1960): *Political Man: The Social Bases of Politics*. London: Mercury.

Longchamp, Claude (2010): *Stimmbeteiligung der Jungen sinkt.* Online unter: http://www.gfsbern.ch/Blog/tabid/93/entryid/207/Stimmbeteiligung-der-Jungen-sinkt.aspx [Letzter Zugriff: 24.01.2013].

Longchamp, Claude (2011): *Als ob besonders junge Frauen nicht wählen wollten*. Online unter: http://www.zoonpoliticon.ch/blog/15257/als-ob-besonders-junge-frauen-nicht-wahlen-wollten [Letzter Zugriff: 03.01.2012].

Longchamp, Claude/Golder, Lukas (2008): *Die Jungen: Immer stärker gegen Europa und anhaltend für mehr Umweltschutz. Bericht zur Vox-Trend-Berichterstattung für das Jahr 2008.* Online unter: http://www.gfsbern.ch/Neuigkeiten/tabid/177/itemid/82/amid/1151/vox-trend-2008.aspx [Letzter Zugriff: 05.03.2012].

Lüdemann, Christian (2000): Die Erklärung diskriminierender Einstellungen gegenüber Ausländern, Juden und Gastarbeitern in Deutschland Ein Test der allgemeinen Attitüdentheorie von Fishbein. In: Alba, Richard/Schmidt, Peter/Wasmer, Martina (Hg.*): Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? : empirische Befunde und theoretische Erklärungen*. Vol. 5. Opladen: Westdeutscher Verlag: 373-399.

Lüdtke, Oliver/Robitzsch, Alexander/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau* 58(2): 103-117.

Lukesch, Helmut (2008): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Julius Beltz: 384-395.

Lupia, Arthur/Philpot, Tasha S. (2005): Views from Inside the Net: How Websites Affect Young Adults' Political Interest. *The Journal of Politics* 67(4): 1122-1142.

Luskin, Robert C./Bullock, John (2004): Re(:)Measuring Political Sophistication. *The 99th APSA Meeting*, September 22, 2004

Lutz, Georg (2007): Low turnout in direct democracy. *Electoral Studies* 26: 624-632.

Lutz, Georg (2008): *Eidgenössische Wahlen 2007. Wahlteilnahme und Wahlentscheid*. Lausanne: Selects – FORS, 2008.

Lutz, Georg/Marsh, Michael (2007): Introduction: Consequences of low turnout. *Electoral Studies* 26(3): 539-547.

Lutz, Georg/Selb, Peter (2006): Die nationalen Wahlen in der Schweiz. In: Klöti, Ulrich et al. (Hg.): *Handbuch der Schweizer Politik, 4., vollständig überarbeitete Auflage*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung: 427-487.

Massialas, Byron G. (1977): Education and Political Development. *Comparative Education Review* 21(2/3): 274-295.

Masters, Roger D./de Waal, Frans B. M. (1989): Gender and Political Cognition: Integrating Evolutionary Biology and Political Science. *Politics and the Life Science* 8(1): 3-39.

McDonalds, Jason (2008): The Benefits of Society Online: Civic Engagement. In: Mossberger, Karen, Tolbert, Caroline J./McNeal, Ramona S. (Hg.): *Digital Citizenship: the internet, society, and participation*. Cambridge, MA: MIT Press: 47-66.

McFarland, Daniel A./ Thomas, Reuben J. (2006): Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. *American Sociological Review* 71(3): 401-425.

McLean, Scott/ Morrison, Dirk (2000): Sociodemographic characteristics of learners and participation in computer conferencing. *Journal of Distance Education* 15(2): 17–36.

McLeod, Jack M./Scheufele, Dietram A./Moy, Patricia (1999): Community, Communication, and Participation: The Role of Mass Media and Interpersonal Discussion in Local Political Participation. *Political Communication* 16(3): 315-336.

Meek, Clinton R. (1965): Personal Value System and Education. *Peabody Journal of Education* 42(4): 224-228.

Melamed, Tuvia (1995): Career Success: The Moderation Effect of Gender. *Journal of Vocational Behavior* 47(1): 35-60.

Merelman, Richard M. (1972): The Adolescence of Political Socialization. *Sociology of Education* 45(2): 134-166.

Merkel, Wolfgang/Puhle Hans-Jürgen/Croissant, Aurel/Eicher, Claudia/Thiery, Peter (2003): *Defekte Demokratien*. Band 1: Theorie. Opladen: Leske und Budrich.

Meyer, Thomas (2005): *Theorie der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Micheletti, Michele (2006): Why More Women? Issues of Gender and Political Consumerism. In: Micheletti, Michele/Follesdal, Andreas/Stolle, Dietlind (Hg.): *Politics, Products, and Markets*: *Exploring Political Consumerism Past and Present*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers: 265-288.

Micheletti, Michele/Stolle, Dietlind (2005): Swedish Political Consumers: Who they are and why they use the market as an arena for politics. In: Boström, Magnus/Follesdal, Andreas/Klintman, Mikael/Micheletti, Michele/Sorensen, Mads P. (Hg.): *Political Consumerism: Its motivations, power, and conditions in the Nordic countries and elsewhere. Proceeding from the 2nd International Seminar on Political Consumerism, Olso August, 26-29, 2004*. Kopenhagen: Nordic Council of Ministers: 145-182.

Milbrath, Lester W. (1965): *Political Participation. How and Why do People Get Involved with Politics?* Chicago: Rand McNally.

Milbrath, Lester W./Goel, M. L. (1977): *Political Participation*. Chicago: Rand McNally.

Miller, Arthur H. (1974): Political Issues and Trust in Government: 1964-1970. *American Political Science Review* 68(3): 951-972.

Möckli, Silvano (2007): Direct democracy and political participation from a cross-national perspective. In: Zittel, Thomas/ Fuchs, Dieter (Hg.): *Participatory Democracy and Political Participation. Can participatory engineering bring citizens back in?* New York: Routledge: 107-124.

Möhring, Wiebke/Schlütz, Daniela (2010): Standardisierte Befragung: Grundprinzipien, Einsatz und Anwendung. In: Möhring, Wiebke/Schlütz, Daniela (Hg.): *Handbuch standardisierter Datenerhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft.* Wiesbaden: Springer VS: 183-200.

Mondak, Jeffery J./Anderson, Mary R. (2004): The Knowledge Gap: A Reexamination of Gender-Based Differences in Political Knowledge. *The Journal of Politics* 66(2): 492-512.

Montesquieu, Charles de Secondat de. (1994 [1748]): *Vom Geist der Gesetze*. Stuttgart: Reclam.

Moser-Léchot, Daniel (1996): Politische Bildung: Vom Fach zum übergreifenden Lerninhalt. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung SLZ* 3: 8-13.

Moser-Lechot, Daniel V. (1999): Jugend und Geschichte. Wie denken Jugendliche in Europa heute über Geschichte und Politik? *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung SLZ* 4: 50-52.

Moser-Léchot, Daniel (2000): Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz.* Freiburg: Universitätsverlag Freiburg: 237-251.

Muller, Edward N. (1972): A Partial Test of a Theory of Potential for Political Violence. *American Political Science Review* 66 (3): 928-959.

National Commission on Civic Renewal (1998): *A nation of spectators*. Washington, DC: Author.

Neilson, Lisa A./Paxton, Pamela (2010): Social Capital and Political Consumerism: A Multilevel Analysis. *Social Problems* 57(1): 5-24.

Newton, Kenneth (2001): Trust, Social Capital, and Democracy. *International Political Science Review* 22(2): 201-214.

Nie, Norman H./Verba, Sidney/Kim, Jae-on (1974): Political Participation and the Life Cycle. Com*parative Politics* 6(3): 319-340.

Nie, Norman H./Junn, Jane/Stehlik-Barry, Kenneth (1996): *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.

Niemi, Richard G./Craig, Stephen C./Mattei, Franco (1991): Measuring Internal Political Efficacy in the 1988 National Election Study. *American Political Science Review* 85(4): 1407-1413.

Niemi, Richard G./Junn, Jane (1998): *Civic education: What makes students learn.* New Haven: Yale University Press.

Niemi, Richard G./Hepburn, Mary A./Chapman, Chris (2000): Community service by high school students: A cure for civic ills? *Political Behavior* 22(1): 45–69.

Nohlen, Dieter (2009): *Wahlrecht und Parteiensystem: Zur Theorie und Empirie der Wahlsysteme.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Nolte, Paul (2011): Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (1-2): 5-12.

Norris, Pippa (1997): Choosing Electoral Systems: Proportional, Majoritarian and Mixed Systems. *International Political Science Review* 18(3): 297-213.

Norris, Pippa (2002): *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, Pippa (2004): *Electoral Engineering: Voting rules and political behavior.* Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, Pippa (2006): Did the Media Matter? Agenda-Setting, Persuasion and Mobilization Effects in the British General Election Campaign. *British Politics* 1(2): 195-221.

Norris, Pippa/Walgrave, Stefaan/Van Aelst, Peter (2006): Does protest signify dissatisfaction? Demonstrators in a postindustrial democracy. In: Torcal, Mariano/Montero, José Ramon (Hg.): *Political Dissatisfaction in Contemporary Democracies*. London, New York: Routledge: 279-309.

NZZ online (2011): Die Schweizer Demokratie mit Mängeln. *Neue Zürcher Zeitung*, 27.01.2011. Online unter: http://www.nzz.ch/aktuell/schweiz/schweiz-demokratie-demokratiebarometer-vergleich-laender-1.9243029 [Letzter Zugriff: 03.01.2012].

Oliver, J. Eric (2000): City Size and Civic Involvement in Metropolitan America. *American Political Science Review* 94(2): 361-373.

Olson, Marvin E. (1972): Social Participation and Voting Turnout: A Multivariate Analysis. *American Sociological Review* 37(3): 317-333.

Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (2000): *Politische Bildung in der Schweiz*. Herausgegeben von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK.

Oser, Fritz/Biedermann, Horst/Ullrich, Manuela (2001): *Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die Res Publika.* 14 Fallstudien im Rahmen des Projekts "Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)" des Europarats. Freiburg: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg.

Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2003): *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der* Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich: Rüegger.

Osterwalder, Fritz (2000): Öffentliche Schule und Demokratie. Ein für den schweizerischen Liberalismus grundlegendes Verhältnis. In: Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg: Universitätsverlag: 57-78.

Owen, Diana (2006): The Internet and youth civic engagement in the United States. In: Oates, Sarah/Owen, Diana/Gibson, Rachel K. (Hg.): *The Internet and Politics. Citizens, voters and activists.* New York: Routledge: 17-33.

Paige, Jeffery (1968): Political Orientation and Riot Participation. *American Sociological Review* 36(5): 810-820.

Park, Namsu/Kee, Kerk F./Valenzuela, Sebastián (2009): Being Immersed in Social Networking Environment: Facebook Groups, Uses and Gratifications, and Social Outcomes. *CyberPsychology & Behavior* 12(6): 729-733.

Pasek, Josh/ Feldman, Lauren/ Romer, Daniel/ Jamieson, Kathleen Hall (2008): Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Development Science* 12(1): 26-37.

Pateman, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patrick, John J. (1977): Political Socialization and Political Education in Schools. In: Renshon, Stanley Allen (Hg.): *Handbook of Political Socialization: Theory and Research*. New York: Free Press: 190-222.

Pattie, Charles/Seyd, Patrick/Whiteley, Paul (2003): Citizenship and Civic Engagement: Attitudes and Behavior in Britain. *Political Studies* 51(3): 443–68.

Peterßen, Wilhelm H. (1992): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Ehrenwirth.

Plutzer, Eric (2002): Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood. *American Political Science Review* 96(1): 41-56.

Popkin, Samuel L./Dimock, Michael A. (1999) : Political Knowledge and Citizen Competence. In: Elkin, Stephen L./Edward Soltan, Karol (Hg.): *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park: The Pennsylvania State University Press: 117-146.

Powell, G. Bingham, Jr. (1980): Voting Turnout in Thirty Democracies: Partisan, Legal, and Socio-Economic Influences. In: Rose, Richard (Hg): *Electoral Participation: A Comparative Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage: 5-34.

Powell, G. Bingham, Jr. (1986): American Voter Turnout in Comparative Perspective. *American Political Science Review* 80(1): 17-43.

Prior, Markus (2010): You've Either Got It or You Don't? The Stability of Political Interest over the Life Cycle. *The Journal of Politics* 72(3): 747-766.

Putnam, Robert David (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in modern Italy.* Princeton N.J.: Princeton University Press.

Putnam, Robert David (1995): Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy* 6(1): 65-78.

Putnam, Robert David (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* New York: Simon & Schuster.

Quesel, Carsten (2005): Partizipation von Kindern und Jugendlichen? Aktuelle Entwicklungen in der Schweiz. In: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) (Hg.): *Demokratie leben - Demokratie lernen*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung: 59–62.

Quesel, Carsten/Allenspach, Dominik (2007): *Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule*. Online unter: http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb_quesel-allenspach_2007 [Letzter Zugriff: 18.06.2010].

Quintelier, Ellen (2010): The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education* 25(2): 137–154.

Randall, Vicky (1987): *Women and Politics: An International Perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm/Naumann, Ewald (2014a): *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm/Naumann, Ewald (2014b): *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Rawls, John A. (1971): *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Ray, Kathryn/Savage, Mike/Tampubolon, Gindo/Warde, Alan/Longhurst,Brian/Tomlinson, Mark (2003): The Exclusiveness of the Political Field: networks and political mobilization. *Social Movement Studies* 2(1): 37-60.

Reichenbach, Roland (1999): Abandoning the Myth of Exceptionality – On Civic Education in Switzerland. In: Torney-Purta, Judith/Schwille, Johne/Amadeo, Jo-Ann (Hg.): *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project.* Amsterdam: IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement: 557-581.

Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse.* Freiburg: Universitätsverlag: 118-130.

Reinhardt, Sibylle (2004): *Demokratie-Kompetenzen*. Berlin: BLK 2004, 25 S. (Beiträge zur Demokratiepädagogik.

Richardson, Wendy K. (2003): *Connecting Political Discussion to Civic Engagement: The Role of Civic Knowledge, Efficacy and Context for Adolescents*. Disseration. University of Maryland.

Robnett, Belinda/Bany, James A. (2011): Gender, Church Involvement, and African-American Political Participation. *Sociological Perspectives* 54(4): 689-712.

Rose, Lawrence E. (2002): Municipal size and local nonelectoral particiapation: findings from Denmark, the Netherlands, and Norway. *Environment and Planning C: Government and Policy* 20(6): 829-851.

Rosema, Martin (2007): Low turnout: Threat to Democracy or blessing in disguise? Consequences of citizens' varying tendencies to vote. *Electoral Studies* 26(3): 612-623.

Rothenbühler, Martina/Ehrler, Franziska/Kissau, Kathrin (2012): *CH@YOUPART. Politische Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz.* Bern: Staatssekretariat für Bildung.

Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (2003) : *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Ryle, Gilbert (1949): *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.

Salisbury, Robert H. (1975): The Workshop: Research on Political Participation. *American Journal of Political Science* 19(2): 323-341.

Sapiro, Virginia (1983): *The Political Integration of Women*. Urbana: University of Illinois Press.

Schaub, Hans-Peter/ Dlabac, Oliver (2009a): Messung liberaler und radikaler Demokratiequalität in subnationalen politischen Systemen. *Indizes in der Vergleichenden Politikwissenschaft*, 14-16 Mai 2009. Universität Leipzig, Deutschland.

Schaub, Hans-Peter/ Dlabac, Oliver (2009b): Measuring the Liberal and the Radical Quality of Democracy in Subnational Political Systems. *ECPR General Conference*, 10-12 September 2009. Universität Potsdam.

Schlozman, Kay Lehman/Burns, Nancy/Verba, Sidney (1994). Gender and the Pathways to Participation: The Role of Resources. *Journal of Politics* 56(4): 963-990.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (1993): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: R. Oldenburg Verlag.

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2016): *Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge*. Bonn: Dietz.

Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno (2010): *Initial Findings from the International Civic and Citizenship Education Study.* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schwartz, David (1973): *Political Alienation and Political Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Co.

Schweizerischer Bundesrat (2008): *Strategie für ein schweizerische Kinder- und Jugendpolitik. Bericht des Bundesrats vom 27.08.2008.* Online unter: http://www.bsv.admin.ch/themen/ kinder_jugend_alter/00065/index.html?lang=de [Letzter Zugriff: 09.03.2012].

Schyns, Peggy/Koop, Christel (2010): Political Distrust and Social Capital in Europe and the USA. *Social Indicators Research* 96(1): 145-167.

Sciarini, Pascal, Ballmer-Cao Thanh Huyen and Romain Lachat (2001): *Genre, âge et participation politique: les élections fédérales de 1995 dans le canton de Genève*. Swiss Political Science Review 7(3): 81-96.

Sciarini, Pascal/Cappelletti, Fabio/Lanz, Simon (2014): Junge stimmen öfters ab als vermutet. Berner Zeitung, 12.04.2014. Online unter: http://www.bernerzeitung.ch/schweiz/standard/Junge-stimmen-oefter-ab-als-vermutet-/story/10057838 [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

Sears, David O./Maconahay, John (1973): *The Politics of Violence*. Boston: Houghton Mifflin.

Seitz, Werner (2004): Die Frauen bei den eidgenössischen Wahlen 2003: Stolpersteine auf dem Weg zur politischen Gleichstellung. Mit einem Exkurs zu den Frauen bei den Wahlen in die kantonalen Parlamente und Regierungen 2000/2003. *Frauenfragen / Questions au féminin / Problemi al Femminile* 1: 51–56.

Seitz, Werner (2008): Die Frauen bei den eidgenössischen Wahlen 2007: Bürgerliche Frauen holen auf. Mit einem Exkurs zu den Frauen bei den Wahlen in die kantonalen Parlamente und Regierungen 2004/2007. *Frauenfragen / Questions au féminin / Problemi al Femminile* 1: 19–25.

Senti, Martin/Lutz, Georg (2008): Wo die Schere sich öffnet. Zur unterschiedlichen Wahlbeteiligung von Frauen und Männern. Frauenfragen / Questions au féminin / Problemi al Femminile 1: 1-6.

Shah, Dhavan V./McLeod, Douglas M./Kim, Eunkyung/Lee, Sun Young/Gotlieb, Melissa R./Ho, Shirley S./Breivik, Hilde (2007): Political Consumerism: How Communication and Consumption Orientations Drive "Lifestyle Politics". A*nnals of the American Academy of Political and Social Science* 611(1): 217-235.

Shah, Dhavan V./McLeod, Jack M./Lee, Nam-jin (2009): Communication Competence as a Foundation for Civic Competence: Processes of Socialization into Citizenship. *Political Communication* 26(1): 102-117.

Shell (2013): *Shell Jugendstudie – Deutschland.* Online unter: http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study.html [Letzter Zugriff: 29.01.2013].

Sherman, Richard C./End, Christian/Kraan, Egon/Cole, Alison/Campbell, Jamonn/Birchmeier, Zachary/Klausner, Jaime (2004): The Internet Gender Gap Among College Students: Forgotten But Not Gone? *CyberPsychology & Behavior* 3(5): 885-894.

Silbiger, Sarah L. (1977): Peers and Political Socialization. In: Renshon, Stanley Allen (Hg.): *Handbook of Political Socialization: Theory and Research*. New York: Free Press: 172-189.

Simpson Bueker, Catherine (2006): Political Incorporation Among Immigrants form Ten Areas of Origin: The Persistence of Source Country Effects. *IMR* 39(1): 103-140.

Sinanoglu, Cihan/Volkert, Daniel (2011): *Politische Partizipation und die Präsenz von Menschen mit Migrationshintergrund in den Räten deutscher Grossstädte: Vielfalt oder Einfalt?* Stiftung, H.B. Online unter: www.migration-boell.de/web/integration.47_3012.asp [Letzter Zugriff: 7.11.2011].

Smith, Elizabeth S. (1999): The Effect of Investments in the Social Capital of Youth on Political and Civic Behavior in Young Adulthood: A Longitudinal Analysis. *Political Psychology* 20(3): 553-580.

Smith, Mark A. (2001): The Contingent Effects of Ballot Initiative and Candidate Races on Turnout. *American Journal of Political Science* 45(3): 700-706.

Snijders, Tom A. B./Bosker, Roel J. (1999): *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Sotirovic, Mira/McLeod, Jack M. (2001): Values, Communication Behavior, and Political Participation. *Political Communication* 18(3): 273-300.

Spannring, Reingard (2008): Understanding (non-) Participation: Forms, Meanings and Reasons. In: Spannring, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang (Hg.): *Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUPART*. Opladen: Barbara Budrich: 55-85.

Spannring, Reingard/Gaiser, Wolfgang (2008): Introduction. In: Spannring, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang (Hg.): *Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUPART.* Opladen: Budrich: 9-27.

Spannring, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang (Hg.): *Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUPART.* Opladen: Budrich.

Stadelmann-Steffen, Isabelle/Freitag, Markus (2009): Abstimmungs- oder Wahldemokratie? Zum Einfluss der direkten Demokratie auf die Wahlteilnahme in den Kantonen. In: Vatter, Adrian/Varone, Frédéric/Sager, Fritz (Hg.): *Demokratie als Leidenschaft. Planung, Entscheidung und Vollzug in der Schweizerischen Demokratie*. Bern: Haupt: 157-182.

Stadelmann-Steffen, Isabelle/Koller, Daniela/Sulzer Linda (2015): *Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz*. Expertenbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.

Städler, Iwan (2014): Resultate der Vox-Analyse sind wohl falsch. Tagesanzeiger, 14.04.2014. Online unter: http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Resultate-der-VoxAnalyse-sind-wohl-falsch/story/16568856 [Letzter Zugriff: 14.10.2016].

Steindorf, Gerhard (2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Stewart, Kennedy/MacIver, Patricia/Young, Stewart (2008): Testing and Improving Voters‘ Political Knowledge. *Canadian Public Policy* 34(4): 403-417.

Stocké, Volker/Hunkler, Christian (2004): Die angemessene Erfassung der Stärke und Richtung von Anreizen durch soziale Erwünschtheit [Adequate Measurement of Strength and Direction of Incentives for Social Desirability Bias]. *ZA-Information* 54: 53-88.

Stojanovic, Nenad (2006): Direct Democracy: A Risk or an Opportunity for Multicultural Societies? The Experience of the Four Swiss Multilingual Cantons. *International Journal on Multicultural* 8(2): 183-202.

Stolle, Dietlind/Hooghe, Marc/Micheletti, Michele (2005): Politics in the Super-Market – A Three Nation Pilot Survey on Political Consumerism as a Form of Political Participation. *International Review of Political Science* 26(3): 245-269.

Stolle, Dietlind/Hooghe, Mark (2004): Consumers as Political Participants? Shifts in Political Action Repertoires in Western Societies. In: Micheletti, Michele/Follesdal, Andreas/Stolle, Dietlind (Hg.): *Politics, Products, and Markets: Exploring Political Consumerism Past and Present*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers: 265-288.

Stolle, Dietlind/Hooghe, Marc (2005): Inaccurate, Exceptional, One-Sided or Irrelevant? The Debate about the Alleged Decline ofSocial Capital and Civic Engagement in Western Societies. *British Journal of Political Science* 35(1): 149-167.

Stolle, Dietlind/Micheletti, Michele (2005): What motivates Political Consumers? *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 4: 1-19.

Strijbis, Oliver (2014): Migration Background and Voting Behavior in Switzerland: A Socio-Psychological Explanation. *Swiss Political Science Review* 20(4): 612-631.

Stutzer, Alois (1999): Demokratieindizes für die Kantone der Schweiz*. Working Paper Series. Working Paper No. 23.*

Stutzer, Alois/ Frey, Bruno S. (2000): Stärkere Volksrechte – Zufriedene Bürger: eine mikroökonometrische Untersuchung für die Schweiz. *Swiss Political Science Review* 6(3): 1-30.

Teixeira, Ruy A. (1992): *The Disappearing American Voter*. Washington: The Brookings Institution.

Teorell, Jan (2006): Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. *European Journal of Political Research* 45(5): 787-810.

The Electoral Commission (Hg.): Gender and political Participation. Research report, April 2004. Online unter: http://www.electoralcommission.org.uk/document-summary?assetid=16129 [Letzter Zugriff: 29.11.2011].

Tingsten, Herbert (1937): *Political Behavior: Studies in Election Statistics*. London: P. S. King & Son.

Tocqueville, Alexis de (1969): *Der alte Staat und die Revolution*. Reinbeck b. Hamburg: Rowolth.

Tolbert, Caroline/ Grummel, John/ Smith, Daniel A. (2001): The Effects of Ballot Initiatives on Voter Turnout in the United States. *American Political Research* 29(6): 625-648.

Tolbert, Caroline/McNeal, Ramona S./Smith, Daniel A. (2003): Enhancing Civic Engagement: The Effect of Direct Democracy on Political Participation and Knowledge. *State Politics & Policy Quarterly* 3(1): 23-41.

Topf, Richard (1995a): Electroal Participation. In: Klingemann, Hans-Dieter/ Fuchs, Dieter (Hg.): *Citizens and the State*. Oxford, New York: Oxford University Press: 27-51.

Topf, Richard (1995b): Beyond Electoral Participation. In: Klingemann, Hans-Dieter/ Fuchs, Dieter (Hg.): *Citizens and the State*. Oxford, New York: Oxford University Press: 52-91.

Torney-Purta, Judith (2002): The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science* 6(4): 202-211.

Torney-Purta, Judith (2007): Pathways to democratic attitudes and participation for Swiss adolescents: An analysis of IEA Civic Education data. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz (Hg.): *Successes and failures in civic and political education.* Zürich: Rüegger Verlag: 189-200.

Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Oswald, Hans/Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and education in twenty eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Torney-Purta, Judith/Klandl Richardson, Wendy/Henry Barber, Carolyn (2005): Teachers' Educational Experience And Confidence In Relation To Students' Civic Knowledge Across Countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1(1): 32-57.

Udris, Linards (2011): *Politischer Extremismus und Radikalismus. Problematisierung und diskursive Gelegenheitsstrukturen in der öffentlichen Kommunikation der Deutschschweiz*. Wiesbaden: VS Springer.

Vaccari, Cristian (2012): Online Participation In Italy: Contextual Influences and Political Opportunities. In: Anduiza, Eva/Jensen, Michael J./Jorba, Laia (Hg.): *Digital Media and Political Engagement Worldwide. A Comparative Study*. Cambridge: Cambridge University Press: 138-159.

Valentino, Nicholas A./Sears, David O. (1998): Event-Driven Political Communication and the Preadult Socialization of Partisanship. *Political Behavior* 20(2): 127-154.

Valenzuela, Sebastián/Arriagada, Arturo/Scherman, Andrés (2012): The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: The Case of Chile. *Journal of Communication* 62: 299-314.

Van Deth, Jan W. (2001): Soziale und politische Beteiligung: Alternativen, Ergänzungen oder Zwillinge?. In: Koch, Achim/Wasmer, Martina/Schmidt, Peter (Hg.): *Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer VS: 195-219.

Van Deth, Jan W./Montero, José R. /Westholm, Anders (Hg.) (2007): *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*, London and New York: Routledge.

Vatter, Adrian (1998): Politische Fragmentierung in den Schweizer Kantonen. Folge sozialer Heterogenität oder institutioneller Hürden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50: 666–684.

Vatter, Adrian (2002): *Kantonale Demokratien im Vergleich. Entstehungsgründe, Interaktionen und Wirkungen politischer Institutionen in den Schweizer Kantonen*. Opladen: Leske + Budrich.

Vatter, Adrian (Hg.) (2011): *Vom Schächt- zum Minarettverbot. Religiöse Minderheiten in der Direkten* Demokratie. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Vatter, Adrian (2014): *Das politische System der Schweiz*. Baden-Baden: Nomos.

Verba, Sidney (1996): The Citizen as Respondent: Sample Surveys and American Democracy. *American Political Science Review* 90(1): 1-7.

Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (1995): Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *The American Political Science Review* 89(2): 271-294.

Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (2001): *Voice and Equality: Civic Voluntarism and American Politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Verba, Sidney/Nie, Norman H. (1972): *Participation in America: political democracy and social equality*. New York: Harper and Row.

Verba Sidney/Nie Norman H./Kim Jae-on (1978): *Participation and Political Equality: A Seven Nation Comparison*. New York: Cambridge University Press.

Villiger, Simon (2008): *Die Qual der Wahl. Determinanten der politischen Partizipation von jungen Erwachsenen*. Online unter: http://www.stadtzuerich.ch/prd/de/index/statistik/publikationsdatenbank/Analysen/A_005_2008.html [Letzter Zugriff: 03.01.2012].

Wagner, Markus/Johann, David/Kritzinger, Sylvia (2012): Voting at 16: Turnout and the quality of vote choice. *Electoral Studies* 31(2): 372-383.

Wagscha, Uwe/Obinger, Herbert (2000): Der Einfluss der Direktdemokratie auf die Sozialpolitik. *Politische Vierteljahresschrift* 41(3): 466-497.

Weinert, Franz E. (1984): Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: Weinert, Franz E./Kluwe, Rainer H. (Hg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer: 9-21.

Weiser, Eric B. (2004): Gender Differences in Internet Use Patters and Internet Application Preferences: A Two-Sample Comparison. *CyperPsychology & Behavior* 3(2): 167-178.

Welch, Susan (1977). Women as Political Animals: A Test of Some Explanations for Male-Female Political Participation Differences. *American Journal of Political Science* 21(4): 711-730.

Wernli, Boris (1998) : Die Bestimmungsfaktoren der Wahlbeteiligung. Eine vergleichende Analyse von Schweizer Kantonen. In: Kriesi, Hanspeter/Linder, Wolf/Klöti, Ulrich (Hg.): *Schweizer Wahlen 1995*. Bern: Paul Haupt: 73-100.

Wernli, Boris (2001): *Contraintes institutionnelles, influences contextuelles et participation aux élections fédérales en Suisse*. Bern: Haupt: 105-122.

Westholm, Anders/Lindquist, Arne/Niemi, Richard G. (1990): Education and the making of the informed citizen: Political literacy and the outside world. In: Ichilov/Orit (Hg.): *Political socialization, citizenship education, and democracy*. New York: Teachers College, Columbia University: 177-204.

Westphal, Sabine/Waechter, Natalia/Ptaszynska, Aleksandra (2008): Learning for participation: family, peers, school, work and voluntary organizations. In: Spannring, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang (Hg.): *Youth and political participation in Europe. Results of the* comparative study EUYOUPART. Opladen: Budrich: 87-103.

Winkler, Niels/ Kroh, Martin/Spiess, Martin (2006): Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit. *Discussion Paper* 579. Online unter: http://www.diw-berlin.de/documents/dokumentenarchiv/17/44281/dp579.pdf [Letzter Zugriff: 15.10.2016].

Wolak, Jennifer/McDevitt, Michael (2011): The Roots of the Gender Gap in Political Knowledge in Adolescence. *Political Behavior* 33(3): 505-533.

Wolfinger, Raymond E./Rosenstone, Steven J. (1980): *Who Votes?* New Haven, CT, London: Yale University Press.

Wüst, Andreas M. (2003): Das Wahlverhalten eingebürgerter Personen in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Online unter: http://www.bpb.de/apuz/27215/das-wahlverhalten-eingebuergerter-personen-in-deutschland [07.01.2013].

Zhu, Li/Carlin, Bradley, P. (2000): Comparing hierarchical models for spatio-temporally misaligned data using the deviance information criterion. *Statistics in Medicine* 19(17-18): 2265-2278.

Ziegler, Béatrice (2010): Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21). Online unter: https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-l2019ecole [Letzter Zugriff: 18.08.2011].

Ziegler, Béatrice (2011): Welche Politische Bildung wollen wir? Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21. *vpod - Bildungspolitik* 170: 4–6.

Zigler, Edward/Child, Irvin L. (1969): Socialization. In: Gardner, Lindzey/Aronson, Elliot (Hg.): *The handbook of social psychology 3: The Individual in a social context*. Reading, MA: Addison-Wesley: 450-589.

Zingg, Elvira/Benz, Matthias (2003): Mobilität, Wahlbeteiligung und Sozialkapital in Schweizer Gemeinden. *Swiss Political Science Review* 9(2): 59-87.

Zukin, Cliff/Keeter, Scott/Andolina, Molly/Jenkins, Krista/Delli Carpini, Michael X. (2006): *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. NewYork: Oxford University Press.

Zuniga, Homero Gil de/Jung, Nakwon/Valenzuela, Sebastián (2012): Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication* 17(3): 319-336.

Anhang

Anhang 1: Anhang zu Kapitel 3 – Fallauswahl, Datenerhebung und Operationalisierung

Tabelle A.1: Liste der für die Befragung und die Lehrplananalyse berücksichtigten Schulen

Ausbildungs-gang	Kanton	Name der Schule	Schultyp	Sprachregion	Lehrplanart	Bemerkung LP
Allgemeinbildenden Schulen	AG	Kantonsschule Baden	Gymnasium	D	SLP	
		Kantonsschule Wohlen	Gymnasium	D	SLP	
	AI	Gymnasium St. Antonius	Gymnasium	D	KLP	
	AR	Kantonsschule Trogen	Gymnasium	D	SLP	
	BE	Gymnasium Kirchenfeld Bern	Gymnasium	D	KLP	
		Seeland Gymnasium Biel	Gymnasium	F	KLP	
		Gymnase français Biel	Gymnasium	F	KLP	
		Gymnasium Interlaken	Gymnasium	D	KLP	
	BL	Gymnasium Liestal	Gymnasium	D	SLP	
	BS	Gymnasium Kirschgarten Basel	Gymnasium	D	KLP	
	FR	Kollegium Heiligkreuz Fribourg	Gymnasium	D	KLP	
	GE	Verschiedene Genfer Gymnasien	Gymnasium	F	KLP	
	GL	Kantonsschule Glarus	Gymnasium	D	KLP	
	GR	Schweizerische Alpine Mittelschule Davos	Gymnasium	D	SLP	
	JU	Lycée cantonale	Gymnasium	F	SLP	
	LU	Kantonsschule Alpenquai	Gymnasium	D	SLP	
		Kantonsschule Schüpfheim	Gymnasium	D	SLP	
	NE	Lycée Denis-de-Rougemont Neuchâtel	Gymnasium	F	SLP	
	NW	Kollegium St. Fidelis Stans	Gymnasium	D	SLP	
	OW	Kantonsschule Obwalden	Gymnasium	D	KLP	
	SG	Kantonsschule Sargans	Gymnasium	D	KLP	
		Kantonsschule Wattwil	Gymnasium	D	KLP	
		Kantonsschule Wil	Gymnasium	D	KLP	
	SH	Kantonsschule Schaffhausen	Gymnasium	D	SLP	
	SO	Kantonsschule Olten	Gymnasium	D	KLP	
		Kantonsschule Solothurn	Gymnasium	D	KLP	
	SZ	Kantonsschule Kollegium Schwyz	Gymnasium	D	SLP	

	TI	Liceo cantonale Lugano	Gymnasium	I	KLP	
		Liceo cantonale Bellinzona	Gymnasium	I	KLP	
	UR	Kantonale Mittelschule Uri	Gymnasium	D	SLP	
	VD	Gymnase Chamblandes	Gymnasium	F	KLP	
		Gymnase de Beaulieu	Gymnasium	F	KLP	
	VS	Kollegium Spiritus Sanctus Brig	Gymnasium	D	SLP	
		Collège de l'Abbaye de St. Maurice	Gymnasium	F	KLP	KLP nur für den frz.-sprachigen Teil des Kantons Wallis
	ZH	Kantonsschule Hohe Promenade Zürich	Gymnasium	D	SLP	
		Kantonsschule Im Lee Winterthur	Gymnasium	D	SLP	
		Kantonsschule Küsnacht	Gymnasium	D	SLP	
		Kantonsschule Zürcher Oberland	Gymnasium	D	SLP	
		Freies Gymnasium Zürich	Gymnasium	D	SLP	Private Schule
		Gymnasium Unterstrass Zürich	Gymnasium	D	SLP	Private Schule
Berufsfachschulen mit Berufsmatur	AG	KV Lenzburg-Reinach	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
	AR	Berufsbildungszentrum Herisau	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
	BE	Bildung Formation Biel Bienne	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
		Wirtschaftsschule Thun	BM	D	KLP	Typ Wirtschaft
		Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Bern	BM	D	KLP	Typ Technik
	BL	Berufsfachschule Gesundheit Münchenstein	BM	D	SLP	Typ Gesundheit
	FR	Ecole professionnelle artisanale et industrielle	BM	F	KLP	Typ Gewerbe
	GE	Ecoles Maturité professionnelle	BM	F	KLP	Typ Wirtschaft
		Ecoles Maturité professionnelle	BM	F	KLP	Typ Kunst
	JU	Centre professionel de Porrentruy	BM	F	RLP	Typ Technik
		Centre professionel de Porrentruy	BM	F	RLP	Typ Gesundheit-Soziales
	LU	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee	BM	D	KLP	Typ Wirtschaft
		Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee	BM	D	KLP	Typ Technik
	SH	Handelsschule KV Schaffhausen	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
		Handelsschule KV Schaffhausen	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft (BM II)
	SO	Berufsbildungszentrum Olten	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
		Berufsbildungszentrum Solothurn-Grenchen	BM	D	SLP	Typ Technik
	SZ	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
	UR	Berufs- und Weiterbildungszentrum Uri	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft

	ZH	Berufsbildungsschule Winterthur	BM	D	KLP	Typ Gesundheit-Soziales (BM I)
		Berufsbildungsschule Winterthur	BM	D	KLP	Typ Gesundheit-Soziales (BM II)
		Berufsbildungsschule Winterthur	BM	D	KLP	Typ Technik (BM I)
		Berufsbildungsschule Winterthur	BM	D	KLP	Typ Technik (BM II)
		Berufsfachschule Uster	BM	D	SLP	Typ Wirtschaft
Berufsfachschulen ohne Berufsmatur	AG	Berufsbildungszentrum Freiamt	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
		Berufsbildungszentrum Fricktal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
		Berufsbildungszentrum Freiamt	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
		Berufsbildungszentrum Fricktal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
	AR	Berufsbildungszentrum Herisau	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP	3-jährige Lehren
		Berufsbildungszentrum Herisau	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP	4-jährige Lehren
	BE	Centre de formation professionnelle Berne francophone	EFZ (ohne KV/DH)	F	SLP	3-jährige Lehren
		Centre de formation professionnelle Berne francophone	EFZ (ohne KV/DH)	F	SLP	4-jährige Lehren
		Berufsfachschule Emmental	EFZ (ohne KV/DH)	D	Schulverbund	3-jährige Lehren
		Berufsfachschule Emmental	EFZ (ohne KV/DH)	D	Schulverbund	4-jährige Lehren
	BL	Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Liestal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
		Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Liestal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
	BS	Allgemeine Gewerbeschule Basel	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
		Allgemeine Gewerbeschule Basel	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
	FR	Ecole professionnelle artisanale et industrielle	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP	4-jährige Lehren
	GE	Ecoles professionelle Genève	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP	Richtung Natur, 3-jährige Lehren
		Ecoles professionelle Genève	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP	Richtung Restauration, 3-jährige Lehren
		Ecoles professionelle Genève	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP	Richtung Bau, 3-jährige Lehren
		Ecoles professionelle Genève	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP	Richtung Mechanik, 4-jährige Lehren
	GL	Berufsschule Ziegelbrücke	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP	3-jährige Lehren
		Berufsschule Ziegelbrücke	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP	4-jährige Lehren
	GR	Gewerbliche Berufsschule Chur	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP	3-jährige Lehren
		Gewerbliche Berufsschule Chur	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP	4-jährige Lehren
	LU	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
		Berufsbildungszentrum Natur und Ernährung Sursee	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
		Berufsfachschule Verkehrswegbauer	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
	NE	Centre cantonal de formation professionelle des métiers du batiment CPMB	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP	3- und 4-jährige Lehren

NW	BWZ Berufsfachschule Nidwalden	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
	BWZ Berufsfachschule Nidwalden	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
OW	Berufs- und Weiterbildungszentrum Obwalden	EFZ (ohne KV/DH)	D	Schulverbund	3-jährige Lehren
SG	Berufs- und Weiterbildungszentrum Toggenburg	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
	Gewerbliches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
	Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	3-jährige Lehren
	Berufs- und Weiterbildungszentrum Toggenburg	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
	Gewerbliches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
	Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
SO	Berufsbildungszentrum Olten	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP	4-jährige Lehren
TI	Centro professionale SPAI_SAMS_FC Biasca	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP	3-jährige Lehren
	Centro professionale SPAI_SAMS_FC Biasca	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP	4-jährige Lehren
	Scuola professionale artigianale e industriale SPAI Mendrisio	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP	3-jährige Lehren
	Centro professionale Mendrisio	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP	3-jährige Lehren
	Scuola professionale artigianale e industriale SPAI Mendrisio	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP	4-jährige Lehren
	Centro professionale Mendrisio	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP	4-jährige Lehren
AG	Berufsbildungzentrum Fricktal	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Detailhandel
	KV Lenzburg-Reinach	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil
BE	Bildung Formation Biel Bienne	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil
	Wirtschaftsschule Thun	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil
BS	Handelsschule KV Basel	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil
GE	Ecoles professionelle Genève	EFZ (KV/DH)	F	KLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil
SO	Berufsbildungszentrum Solothurn-Grenchen	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil
SZ	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	EFZ (KV/DH)	D	LP BDS	Detailhandel
	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	EFZ (KV/DH)	D	SLP	Kaufmännische Grundbildung E-Profil

Tabelle A.2: Faktorladungen für die untersuchten Partizipationsformen

	Faktorladungen					
	Konventionelle Partizipation	*Institutionalisierte Partizipation*	*Unkonventionelle Partizipation*	*Politikernahe Partizipation*	*Politischer Konsum*	*Online-Partizipation*
Gemeindeversammlung	0.2190	0.1421	0.0131	**0.3984**	-0.1017	-0.0449
Initiativen/Referenden unterschrieben	0.2886	**0.4481**	0.1248	-0.0372	0.0130	-0.0195
Politiker/in kontaktiert	-0.0045	0.0310	0.0127	**0.4642**	0.0495	0.1727
Spende an politische Organisation oder für eine politische Kampagne	-0.0128	**0.5052**	-0.0191	0.0647	-0.0242	0.1398
selber Unterschriften gesammelt	-0.1649	**0.5854**	0.0796	0.0653	0.0342	0.0420
Besuch einer öffentlichen Veranstaltung zu einem politischen oder sozialen Thema	-0.0141	0.1190	**0.4619**	0.2086	0.1228	-0.0272
Teilnahme an einer Jugendsession oder einer Veranstaltung eines Jugendparlaments/-rates	-0.0655	-0.0319	0.3543	**0.3886**	0.0026	0.0505
Kauf bestimmter Produkte aus politischen, ethischen oder Umweltgründen	0.0089	0.0619	-0.0133	-0.0091	**0.8813**	-0.0480
bestimmte Produkte aus politischen, ethischen oder Umweltgründen nicht gekauft	0.0110	-0.0505	0.0029	0.0099	**0.8638**	0.0589
Anstecker oder Kleidungsstück mit politischer Botschaft getragen	0.0953	0.0114	**0.4506**	-0.0816	0.0326	0.2689
Teilnahme an einer Demonstration	-0.0451	0.0057	**0.7104**	0.0086	-0.0542	0.0498
Artikel mit politischem Inhalt geschrieben	-0.0667	-0.0358	-0.0152	0.1940	0.0026	**0.4096**
Beteiligung an einer politischen Diskussion im Internet	-0.0341	0.0184	-0.0371	0.0684	-0.0169	**0.7170**
Beitritt zu einer Facebook-Gruppe aus politischen, ethischen oder Umweltgründen	0.0813	0.0114	0.1301	-0.0353	0.0285	**0.6225**
Emails oder Links mit politischem Inhalt weitergeleitet	0.0118	0.0639	-0.0159	-0.0067	0.0317	**0.5738**
Teilnahme an Wahlen	**0.9474**	-0.0388	0.0052	-0.0141	-0.0021	0.0104
Teilnahme an Abstimmungen	**0.9971**	-0.0495	-0.0448	0.0579	0.0236	-0.0003

Bemerkung: Explorative Faktorenanalyse unter Verwendung einer *polychoric*-Korrelationsmatrix, promax-rotiert.

Tabelle A.3: Variablen, zusammenfassende Statistiken und Operationalisierung

Variable	Statistische Zusammenfassung		Codes	Quelle[241]
Abhängige Variablen				
Konventionelle Partizipation	Mean: Min: Max:	0.4 0.0 1.1	Factor Scores gemäss einer Faktorenanalyse für alle 17 berücksichtigten politischen Aktivitäten	
Institutionell-konventionelle Partizipation	Mean: Min: Max:	0.4 -0.1 2.4	Factor Scores gemäss einer Faktorenanalyse für alle 17 berücksichtigten politischen Aktivitäten	
Unkonventionelle Partizipation	Mean: Min: Max:	0.4 -0.1 2.6	Factor Scores gemäss einer Faktorenanalyse für alle 17 berücksichtigten politischen Aktivitäten	
Politikernahe Partizipation	Mean: Min: Max:	0.1 -0.8 2.1	Factor Scores gemäss einer Faktorenanalyse für alle 17 berücksichtigten politischen Aktivitäten	
Online-Partizipation	Mean: Min: Max:	0.4 -0.1 2.6	Factor Scores gemäss einer Faktorenanalyse für alle 17 berücksichtigten politischen Aktivitäten	
Politischer Konsum	Mean: Min: Max:	0.8 -0.1 2.1	Factor Scores gemäss einer Faktorenanalyse für alle 17 berücksichtigten politischen Aktivitäten	
Unabhängige Variablen – Individualebene				
Sozioökonomischer Hintergrund				
Bildungsgrad des Vaters	Tiefe Bildung: Mittlere Bildung: Hohe Bildung: Missings:	10.5 34.4 42.1 13.1	Information über den höchsten Bildungsabschluss des Vaters; Kategoriale Variable: 1 = kein Abschluss/Primarschule/obligatorische Schule, 2 = Berufliche Grundbildung/Mittelschule/Lehrerseminar; 3 = Höhere Fachschule/Universität/Fachhochschule, 4 = Missings	
Bildungsgrad der Mutter	Tiefe Bildung: Mittlere Bildung: Hohe Bildung: Missings:	11.6 49.9 26.9 11.6	Information über den höchsten Bildungsabschluss der Mutter; Kategoriale Variable: 1 = kein Abschluss/Primarschule/obligatorische Schule, 2 = Berufliche Grundbildung/Mittelschule/Lehrerseminar; 3 = Höhere Fachschule/Universität/Fachhochschule, 4 = Missings	

[241] Falls nicht anders erwähnt, stammen die Daten aus dem Projekt „Jugend und Gesellschaft“ resp. auch der Lehrplananalyse, welche unter Mitwirkung resp. in Eigenregie der Autorin durchgeführt wurden.

Erwerbstätigkeit des Vaters - drei Kategorien	Vollzeit/Teilzeit:	84.5	Information über die Erwerbstätigkeit des Vaters; Kategoriale Variable: 1 = Vollzeit/Teilzeit, 2 = Arbeitslos/Hausmann/Rentner, 3 = anderes (Weiterbildung, Urlaub, verstorben), 4 = Missings
	Zu Hause:	6.4	
	Andere Situation:	1.5	
	Missings:	7.6	
Erwerbstätigkeit der Mutter - drei Kategorien	Vollzeit/Teilzeit:	74.7	Information über die Erwerbstätigkeit der Mutter; Kategoriale Variable: 1 = Vollzeit/Teilzeit, 2 = Arbeitslos/Hausfrau/Rentnerin, 3 = anderes (Weiterbildung, Urlaub, verstorben), 4 = Missings
	Zu Hause:	19.3	
	Andere Situation:	0.7	
	Missings:	5.3	
Finanzielle Situation während der Kindheit	Sehr bescheiden:	3.3	Information über die finanziellen Verhältnisse im Elternhaus; Kategoriale Variable: 1 = sehr bescheiden, 2 = bescheiden, 3 = gut, 4 = sehr gut, 5 = Missings
	Bescheiden:	14.2	
	Gut:	52.5	
	Sehr gut:	24.5	
	Missings:	5.5	
Finanzielle Situation während der Kindheit - 3 Kategorien	Bescheiden:	17.5	Information über die finanziellen Verhältnisse im Elternhaus; Kategoriale Variable: 1 = sehr bescheiden/bescheiden, 2 = gut, 3 = sehr gut, 4 = Missing
	Gut:	52.5	
	Sehr gut:	24.5	
	Missings:	5.5	
Sozioökonomischer Hintergrund insgesamt	Tief:	5.5	Additiver Index aus dem Bildungsstand der Eltern und der finanziellen Situation; Kategoriale Variable: 1 = tiefe Bildung und bescheidene Verhältnisse, 2 = mittlere Bildung und bescheidene bis gute Verhältnisse, 3 = hohe Bildung und gute bis sehr gute Verhältnisse, 4 = Missings
	Mittel:	57.8	
	Hoch:	28.9	
	Missings:	4.4	

Soziodemografischer Hintergrund

Geschlecht	Männlich:	51.9	Kategoriale Variable: 0 = männlich, 1 = weiblich, 2 = Missings
	Weiblich:	44.2	
	Missings:	3.9	
Alter (metrisch)	Mean:	18.9	Metrische Variable
	Min:	15.0	
	Max:	33.0	
Alter (kategorial)	Unter 18 Jahre:	10.7	Altersgruppen; Kategoriale Variable: 1 = unter 18 Jahre, 2 = 18 bis 19 Jahre, 3 = 20 Jahre und älter, 4 = Missings
	18 oder 19 Jahre:	54.3	
	Über 19 Jahre:	17.7	
	Missings:	17.4	

Migrationshintergrund

Nationalität des/r Schüler/in	Andere Nationalität:	11.9	Information über die Staatsangehörigkeit; Kategoriale Variable: 1 = Schweizer Bürger/in, 2 = andere Nationalität, 3 = Missings
	Schweizer/in:	86.0	
	Missings:	2.1	

Nationalität des Vaters	Andere Nationalität:	20.9	Information über die Staatsangehörigkeit des Vaters; Kategoriale Variable: 1 = Schweizer Bürger, 2 = andere Nationalität, 3 = Missings
	Schweizer:	77.0	
	Missings:	2.1	
Nationalität der Mutter	Andere Nationalität:	20.1	Information über die Staatsangehörigkeit der Mutter; Kategoriale Variable: 1 = Schweizer Bürgerin, 2 = andere Nationalität, 3 = Missings
	Schweizerin:	77.8	
	Missings:	2.1	
Geburtsort des/r Schüler/in	Anderes Land:	9.2	Information über den Geburtsort; Kategoriale Variable: 1 = Schweiz, 2 = anderes Land, 3 = Missings
	Schweiz:	87.0	
	Missings:	3.8	
Geburtsort des Vaters	Anderes Land:	26.6	Information über den Geburtsort des Vaters; Kategoriale Variable: 1 = Schweiz, 2 = anderes Land, 3 = Missings
	Schweiz:	68.6	
	Missings:	4.8	
Geburtsort der Mutter	Anderes Land:	26.9	Information über den Geburtsort der Mutter; Kategoriale Variable: 1 = Schweiz, 2 = anderes Land, 3 = Missings
	Schweiz:	68.4	
	Missings:	4.7	
Migrationshintergrund	Ohne Migrations-hintergrund.:	76.5	Vorhandensein eines Migrationshintergrundes, operationalisiert über den Geburtsort der Befragten wie der Eltern; Kategoriale Variable: 1 = nein, 2 = ja, 3 = Missings
	Mit Migrations- hinter-grund.:	17.8	
	Missings:	5.7	
Sprachregion	Deutschschweiz	70.5	Information zur Sprachregion; Kategoriale Variable: 1 = Deutschschweiz, 2 = Romandie, 3 = Tessin
	Romandie	24.9	
	Tessin	4.6	
Wohngemeinde			
Gemeindetyp	Kernstadt einer Ag-glomeration:	15.7	Information über die Wohngemeinde bzgl. deren typologischer Einordnung; Kategoriale Variable: 1 = Kernstadt einer Agglomeration; 2 = Agglomerationsgemeinde; 3 = ländliche Gemeinde; 4 = isolierte Stadt, 5 = Missings
	Agglomerations-gemeinde:	24.6	
	Ländliche Gemeinde:	52.1	
	Isolierte Stadt:	0.8	
	Ausland:	0.6	
	Missings:	6.3	

Humankapital (Civic Skills)			
Schulische Aspekte			
Schulische Leistung (Selbsteinschätzung)	Im untersten Viertel:	6.2	Selbsteinschätzung der schulischen Leistung im Vergleich zu den übrigen Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse; Kategoriale Variable: 1 = im untersten Viertel, 2 = im zweituntersten Viertel, 3 = im zweiten Viertel, 4 = im obersten Viertel, 5 = Missings
	Im zweituntersten Viertel:	17.5	
	Im zweiten Viertel:	35.5	
	Im obersten Viertel:	29.3	
	Missings:	11.5	
Schultyp - alle Kategorien	Gymnasium:	50.3	Information zu Art der Ausbildung, welche die Schülerinnen und Schüler absolvieren; Kategoriale Variable: 1 = Gymnasium, 2 = Berufsfachschule mit Berufsmaturität, 3 = Berufsfachschule ohne Berufsmaturität, 4 = Grundausbildung im Bereich KV und Detailhandel
	Berufsfachschulen mit Berufsmaturität:	13.5	
	Berufsfachschulen ohne Berufsmaturität:	27.1	
	Berufsfachschulen Richtung KV/DH:	9.2	
Schulische Aktivität - kategorial:	selten bis nie:	72.2	Mittelwerte aus sieben Fragen zum schulischen Engagement; Kategoriale Variable: 0 = selten bis nie, 1 = ab und zu, 2 = oft bis sehr oft, 3 = Missings
	ab und zu:	23.1	
	oft bis sehr oft:	1.1	
	Missings:	3.6	
Sozialkapital (inkl. politisches Kapital)			
Vereinsaktivität			
Aktivität in einem Sportverein	Nicht aktiv:	33.2	Information zur Aktivität in einem Sportverein unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	66.8	
Aktivität in einer Jugend- oder Schülerorganisation	Nicht aktiv:	82.2	Information zur Aktivität in einer Jugend- oder Schülerorganisation unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	17.8	
Aktivität in einer kirchlichen/kirchennahen Organisation	Nicht aktiv:	78.4	Information zur Aktivität in einer kirchlichen Organisation unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	21.6	
Aktivität in einer sozialen/ karikativen/gemeinnützigen Organisation	Nicht aktiv:	74.3	Information zur Aktivität in einer sozialen Organisation unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	25.7	
Aktivität in einem kulturellen Verein	Nicht aktiv:	71.0	Information zur Aktivität in einem kulturellen Verein unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	29.1	

Aktivität in einem Interessenverband	Nicht aktiv:	84.2	Information zur Aktivität in einem Interessenverband unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	15.8	
Aktivität in einer Menschenrechtsorganisation	Nicht aktiv:	83.9	Information zur Aktivität in einer Menschenrechtsorganisation unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	16.1	
Aktivität in einer Umweltorganisation	Nicht aktiv:	70.7	Information zur Aktivität in einer Umweltorganisation unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	29.4	
Aktivität in einer politischen Partei	Nicht aktiv:	92.0	Information zur Aktivität in einer politischen Partei unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	8.0	
Aktivität im öffentlichen Dienst	Nicht aktiv:	85.0	Information zur Aktivität im öffentlichen Dienst unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	15.0	
Aktivität in einem Hobby- oder Freizeitverein	Nicht aktiv:	67.4	Information zur Aktivität in einem Freizeitverein unter Berücksichtigung von vier möglichen Formen des Mitwirkung; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	67.4	
Organisationsaktivität als Dummy	Nicht aktiv:	73.9	Information zur Aktivität in einer der elf Organisation unter Berücksichtigung der Frage nach dem aktiven Engagement; Dummy: 0 = nicht aktiv, 1 = aktiv
	Aktiv:	26.1	

Vertrauen und Zufriedenheit in resp. mit politischen Institutionen

Vertrauen in politische Institutionen	Überhaupt kein Vertrauen:	4.3	Durchschnittliches Vertrauen in politische Institutionen, zusammengesetzt aus Indizes zum Vertrauen in den Bundesrat, das Parlament, politische Parteien sowie kantonale Behörden (von 0=kein Vertrauen bis 10=sehr viel Vertrauen); Kategoriale Variable: 1 = kein Vertrauen, 2 = wenig Vertrauen, 3 = weder viel noch wenig Vertrauen, 4 = etwas Vertrauen, 5 = viel Vertrauen, 6 = Missings
	Wenig Vertrauen:	6.7	
	Weder noch:	36.1	
	Etwas Vertrauen:	39.7	
	Viel Vertrauen:	5.5	
	Missings:	7.7	
Vertrauen in Ordnungsinstitutionen	Überhaupt kein Vertrauen:	5.0	Durchschnittliches Vertrauen in Ordnungsinstitutionen zusammengesetzt aus Indizes zum Vertrauen in die Armee, die Polizei und die Justiz (von 0=kein Vertrauen bis 10=sehr viel Vertrauen); Kategoriale Variable: 1 = kein Vertrauen, 2 = wenig Vertrauen, 3 = weder viel noch wenig Vertrauen, 4 = etwas Vertrauen, 5 = viel Vertrauen, 6 = Missings
	Wenig Vertrauen:	11.2	
	Weder noch:	32.0	
	Etwas Vertrauen:	35.0	
	Viel Vertrauen:	12.2	
	Missings:	4.7	

Zufriedenheit mit dem Bundesrat	Überhaupt nicht zufrieden:	2.3	Information zur Zufriedenheit mit dem Bundesrat; Kategoriale Variable: 1 = nicht zufrieden, 2 = eher nicht zufrieden, 3 =eher zufrieden, 4 = zufrieden, 5 = Missings
	Eher nicht zufrieden:	11.4	
	Zufrieden:	60.8	
	Sehr zufrieden:	9.9	
	Missings:	15.7	
Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie	Überhaupt nicht zufrieden:	1.7	Information zur Zufriedenheit mit der Demokratie in der Schweiz; Kategoriale Variable: 1 = nicht zufrieden, 2 = eher nicht zufrieden, 3 =eher zufrieden, 4 = zufrieden, 5 = Missings
	Eher nicht zufrieden:	7.4	
	Zufrieden:	46.9	
	Sehr zufrieden:	36.3	
	Missings:	7.8	

Politisches Engagement

Politisches Interesse			
Politisches Interesse allgemein	Überhaupt nicht interessiert:	6.5	Information zum politischen Interesse insgesamt; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	32.2	
	Eher interessiert:	46.0	
	Sehr interessiert:	13.4	
	Missings:	1.9	
Interesse an internationaler Politik	Überhaupt nicht interessiert:	7.2	Information zum Interesse an der internationale Politik; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	28.3	
	Eher interessiert:	44.0	
	Sehr interessiert:	18.5	
	Missings:	2.1	
Interesse an Schweizer Politik	Überhaupt nicht interessiert:	5.2	Information zum Interesse an der Politik in der Schweizer; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	24.4	
	Eher interessiert:	48.7	
	Sehr interessiert:	19.8	
	Missings:	1.9	
Interesse an kantonaler Politik	Überhaupt nicht interessiert:	9.3	Information zum Interesse an der kantonalen Politik; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	34.1	

	Eher interessiert:	44.0	
	Sehr interessiert:	10.6	
	Missings:	2.0	
Interesse an lokaler Politik	Überhaupt nicht interessiert:	14.9	Information zum Interesse an der lokalen Politik; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	36.9	
	Eher interessiert:	35.7	
	Sehr interessiert:	10.6	
	Missings:	1.8	
Politisches Wissen			
Politisches Wissen	Mean:	3.2	Ergebnisse eines Wissenstest aus sechs Fragen zur Schweizer Politik, zum internationalen politischen Geschehen sowie zum Verständnis politischer Zusammenhänge, Index von 0 (keine Frage richtig beantwortet) bis 6 (alle Fragen richtig beantwortet)
	Min:	0.0	
	Max:	6.0	
Selbsteinschätzung des politischen Verständnisses	Nie:	9.0	Information darüber, wie häufig sich die Schülerinnen und Schüler kompetent genug fühlen, um politische politischer Fakten und Zusammenhänge zu verstehen; Kategoriale Variable: 1 = nie, 2 = selten, 3 = ab und zu, 4 = oft, 5 = sehr oft, 6 = Missings
	Selten:	21.6	
	Ab und zu:	41.7	
	Oft:	19.6	
	Sehr oft:	3.1	
	Missings:	5.0	
Politische Wirksamkeit (Efficacy) und Civic Duty			
Interne politische Wirksamkeit	Tiefes Wirk- samkeitsempfinden:	31.5	Information zur Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, politisch handeln zu können; Kategoriale Variable: 1 = tiefes Wirksamkeitsempfinden, 2 = mittleres Wirksamkeitsempfinden, 3 = hohes Wirksamkeitsempfinden, 4 = Missings
	Mittleres Wirksamkeitsempfinden:	20.9	
	Hohes Wirksamkeitsempfinden:	39.8	
	Missings:	7.9	
Externe politische Wirksamkeit	Tiefes Wirksamkeitsempfinden:	32.3	Information zur Wahrnehmung der Wirksamkeit der eigenen politischen Handlungen; Kategoriale Variable: 1 = tiefes Wirksamkeitsempfinden, 2 = mittleres Wirksamkeitsempfinden, 3 = hohes Wirksamkeitsempfinden, 4 = Missings
	Mittleres Wirksamkeitsempfinden:	35.5	
	Hohes Wirksamkeitsempfinden:	27.7	
	Missings:	4.5	

Civic Duty (Staatsbürger-pflichtempfinden)	Tiefe Civic Duty:	14.4	Information zur Überzeugung, die regelmässige Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen gehöre zur Pflicht eines guten Bürgers/einer guten Bürgerin; Kategoriale Variable: 1 = tiefes Wirksamkeitsempfinden, 2 = mittleres Wirksamkeitsempfinden, 3 = hohes Wirksamkeitsempfinden, 4 = Missings
	Weder noch:	14.7	
	Hohe Civic Duty:	64.0	
	Missings:	6.9	
Parteinähe			
Nähe zu linken Parteien	Nein:	83.6	Information darüber, ob man sich einer linken Partei (SP, Grüne) nahefühlt; Dummy: 0 = nein, 1 = ja
	Ja:	16.4	
Nähe zu Mitte-Rechts-Parteien	Nein:	74.7	Information darüber, ob man sich einer bürgerlichen Partei (CVP, FDP, BDP, GLP, SVP, EVP) nahefühlt; Dummy: 0 = nein, 1 = ja
	Ja:	25.3	
Nähe zu Parteien insgesamt	Nein:	62.7	Information darüber, ob man sich einer politischen Partei nahefühlt; Dummy: 0 = nein, 1 = ja
	Ja:	37.3	
Politische Rekrutierung und Umfeld (Sozialisation)			
Eltern			
Politisches Interesse der Eltern insgesamt	Überhaupt nicht interessiert:	2.2	Information zum politischen Interesse der Eltern; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	11.8	
	Eher interessiert:	50.3	
	Sehr interessiert:	27.9	
	Missings:	7.8	
Politische Aktivität der Eltern insgesamt	Nie:	11.5	Information dazu, wie häufig die Eltern sich politisch beteiligen; Kategoriale Variable: 1 = nie 2 = selten, 3 = ab und zu, 4 = oft, 5 = sehr oft; 6 = Missings
	Selten:	14.5	
	Ab und zu:	22.0	
	Oft:	26.6	
	Sehr oft:	16.4	
	Missings:	9.0	
Häufigkeit politischer Diskussionen mit Eltern	Nie:	8.1	Information dazu, wie häufig die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Eltern über Politik unterhalten; Kategoriale Variable: 1 = nie 2 = selten, 3 = ab und zu, 4 = oft, 5 = sehr oft; 6 = Missings
	Seltener:	17.4	
	Ein paar Mal pro Monat:	19.0	
	Einmal pro Woche	31.5	
	Mehrmals pro Woche:	17.1	
	Missings:	7.0	

Peers

Politisches Interesse des Freundeskreises	Überhaupt nicht interessiert:	10.6	Information zum politischen Interesse der Freunde; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	38.7	
	Eher interessiert:	34.1	
	Sehr interessiert:	5.5	
	Missings:	11.1	
Politische Aktivität des Freundeskreises	Nie:	17.8	Information dazu, wie häufig die Freunde sich politisch beteiligen; Kategoriale Variable: 1 = nie 2 = selten, 3 = ab und zu, 4 = oft, 5 = sehr oft; 6 = Missings
	Seltener:	23.3	
	Ab und zu:	24.6	
	Oft:	14.7	
	Sehr oft:	3.7	
	Missings:	15.9	
Häufigkeit politischer Diskussionen mit dem Freundeskreis	Nie:	14.7	Information dazu, wie häufig die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Freunden über Politik unterhalten; Kategoriale Variable: 1 = nie 2 = selten, 3 = ab und zu, 4 = oft, 5 = sehr oft; 6 = Missings
	Seltener:	34.4	
	Ein paar Mal pro Monat:	25.0	
	Einmal pro Woche	15.8	
	Mehrmals pro Woche:	7.6	
	Missings:	2.5	

Schule

Behandlung politischer Themen im Unterricht	Nie:	4.0	Information zur Häufigkeit, mit welcher im Unterricht politische Themen behandelt werden, Mittelwerte der Behandlung von sieben politischen Themen (Funktionsweise des Parlaments, UNO, Föderalismus, Wahlen, Abstimmungen, Aktuelles politisches Geschehen in der Schweiz und im Ausland); Kategoriale Variable: 1 = nie 2 = selten, 3 = ab und zu, 4 = oft, 5 = sehr oft; 6 = Missings
	Selten:	27.0	
	Ab und zu:	48.7	
	Oft:	14.2	
	Sehr oft:	0.7	
	Missings:	5.4	
Klassenraumklima	Selten bis nie:	17.2	Information zur Offenheit des Klassenraumklimas, Mittelwert aus drei Fragen zur Häufigkeit, mit welcher die Schüler selber Themen offen diskutieren und einbringen können; Kategoriale Variable: 1 = selten bis nie, 2 = ab und zu, 3 = oft bis sehr oft, 4 = Missings
	Ab und zu:	37.2	
	Oft bis sehr oft:	40.6	
	Missings:	5.1	
Erlernen von Bürgerpflicht (civic duty)	Selten bis nie:	18.7	Information zur Thematisierung des Bürgerpflichtkonzepts im Unterricht, Mittelwert aus zwei Fragen zur Bedeutung von Staatsbürgerschaft und der Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen; Kategoriale Variable: 1 = selten bis nie, 2 = ab und zu, 3 = oft bis sehr oft, 4 = Missings
	Ab und zu:	36.2	
	Oft bis sehr oft:	38.6	
	Missings:	6.5	

Behandlung verschiedener Perspektiven im Unterricht	Selten bis nie:	15.98	Information zur Häufigkeit, mit welcher die Lehrperson verschiedene Perspektiven vorstellt; Kategoriale Variable: 1 = selten bis nie, 2 = ab und zu, 3 = oft bis sehr oft, 4 = Missings
	Ab und zu:	27.4	
	Oft bis sehr oft:	47.43	
	Missings:	9.18	
Soziale Netzwerke			
Partizipation in Facebook-Gruppen	Nein:	67.7	Information zur Nutzung von Facebook oder ähnlichen Netzwerken zu politischen Zwecken; Dummy: 0 = nein, 1 = ja
	Ja:	32.4	
Medien			
Nachrichtenkonsum über Medien insgesamt	Nie:	2.7	Information zum Nachrichtenkonsum, Mittelwert aus dem Konsum von Nachrichten über verschiedene Medien (Zeitungen, Radio/TV, Wochenzeitschriften, Internet); Kategoriale Variable: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein paar Mal pro Monat, 4 = einmal pro Monat, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = täglich, 7 = Missings
	Seltener:	12.6	
	Ein paar Mal pro Monat:	25.5	
	Einmal pro Monat:	33.6	
	Mehrmals pro Woche:	20.8	
	Täglich:	3.3	
	Missings:	1.6	
Konsum von Nachrichten via Zeitungen - 3 Kategorien	Nie:	8.0	Information zum Nachrichtenkonsum via Zeitungen; Kategoriale Variable: 1 = nie, 2 = ab und zu, 3 = regelmässig, 4 = Missings
	Ab und zu:	39.3	
	Regelmässig:	50.5	
	Missings:	2.2	
Konsum von Nachrichten via Radio und TV - 3 Kategorien	Nie:	5.9	Information zum Nachrichtenkonsum via Radio und Fernsehen; Kategoriale Variable: 1 = nie, 2 = ab und zu, 3 = regelmässig, 4 = Missings
	Ab und zu:	42.6	
	Regelmässig:	49.1	
	Missings:	2.5	
Konsum von Nachrichten via Internet - 3 Kategorien	Nie:	11.5	Information zum Nachrichtenkonsum via Internet; Kategoriale Variable: 1 = nie, 2 = ab und zu, 3 = regelmässig, 4 = Missings
	Ab und zu:	41.9	
	Regelmässig:	44.0	
	Missings:	2.6	
Werthaltungen			
Einstellung gegenüber Geschlechtergleichheit	Stimme (eher) nicht zu:	5.4	Information zur Einstellung gegenüber Geschlechtergleichstellung, Mittelwert aus zwei Fragen zur Zustimmung darüber, dass Mann und Frau gleichgestellt werden sollen; Kategoriale Variable: 1 = stimme (eher) nicht zu, 2 = weder noch, 3 = stimme (eher) zu, 4 = Missings
	Weder noch:	18.8	
	Stimme (eher) zu:	70.9	
	Missings:	4.9	

Einstellung gegenüber Ausländer/innen	Stimme (eher) nicht zu:	39.5	Information zur Einstellung gegenüber der Ausländer/innen, Mittelwert aus zwei Fragen zur Zustimmung darüber, dass Schweizer/innen und Ausländer/innen im Arbeitsalltag gleichgestellt sowie darüber, dass die Schweiz vor Fremdem geschützt werden soll(en); Kategoriale Variable: 1 = stimme (eher) nicht zu, 2 = weder noch, 3 = stimme (eher) zu, 4 = Missings
	Weder noch:	23.2	
	Stimme (eher) zu:	32.1	
	Missings:	5.3	
Links-Rechts-Verortung des/r Schüler/in	Sehr links:	6.8	Information zur Verortung auf der Links-Rechts-Achse; Kategoriale Variable: 1 = sehr links, 2 = eher links, 3 = Mitte, 4 = eher rechts, 5 = sehr rechts, 6 = Missings
	Links:	21.0	
	Mitte:	29.8	
	Rechts:	19.9	
	Sehr rechts:	8.6	
	Missings:	13.8	
Religiosität	Gar nicht religiös:	34.7	Information zur religiösen Einstellung, unabhängig von der Konfession oder Religion; Kategoriale Variable: 1 = gar nicht religiös, 2 = wenig religiös, 3 = etwas religiös, 4 = sehr religiös, 5 = Missings
	Wenig religiös:	25.1	
	Etwas religiös:	25.6	
	Sehr religiös:	8.1	
	Missings:	6.5	
Religionszugehörigkeit - fünf Kategorien	Römisch-katholisch:	40.8	Information zur Religionszugehörigkeit; Kategoriale Variable: 1 = römisch-katholisch, 2 = evangelisch-reformiert, 3 = andere christliche Konfession (orthodox, christliche Freikirche), 4 = andere Religion (Islam, Hinduismus, Buddhismus), 5 = keine Religionszugehörigkeit, 6 = Missings
	Evangelisch-reformiert:	22.8	
	Andere christliche Konfession:	5.1	
	Andere Religion:	6.7	
	Keine:	18.4	
	Missings:	6.3	
Katholizismus	Nein:	59.2	Information zur Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Konfession; Dummy: 0 = nein, 1 = ja
	Ja:	40.8	

Unabhängige Variablen - Klassenebene

Lehrplan			
Formale Dimensionen			
Herausgeber	Kanton:	22.1	Herausgeber der Lehrpläne; Kategoriale Variable: 1 = Kanton, 2 = Schule, 3 = Schulverbund, 4 = Überkantonaler Verbund, 5 = BDS
	Schule:	71.3	
	Schulverbund:	3.3	
	Überkantonaler Verbund:	0.8	
	Bildung Detailhandel Schweiz BDS:	2.5	

Einbettung der politischen Bildung:	Geschichte: Geschichte und Politik: Gesellschaft (ABU): Gesellschaft (W+G):	29.5 21.3 39.34 9.8	Name des Fachs, in dem politische Bildung vorwiegend unterrichtet wird; Kategoriale Variable: 1 = Geschichte, 2 = Geschichte und Politik, 3 = Gesellschaft (ABU), 4 = Gesellschaft (W+G)
Zentrales Ziel vorhanden:	Nein: Ja:	15.6 84.4	Dummy: 0 = kein Ziel erwähnt, 1 = zentrales Ziel erwähnt
Bildungsziel vorhanden:	Nein: Ja:	57.4 42.6	Dummy: 0 = kein Ziel erwähnt, 1 = Bildungsziele erwähnt
Richtziel vorhanden:	Nein: Ja:	82.8 17.2	Dummy: 0 = kein Ziel erwähnt, 1 = Richtziele erwähnt
Hinweis auf den Rahmenlehrplan	Nein: Ja:	21.3 78.7	Dummy: 0 = kein Verweis, 1 = Verweis vorhanden
Struktur des Lehrplan bzgl. politischer Bildung	Ein Dokument inkl. päd.-didaktische Hinweise: Nur Fachlehrpläne Andere Struktur:	54.9 38.5 6.6	Kategoriale Variable: 1 = Umfassendes Dokument, 2 = nur Fachlehrpläne, 3 = andere Struktur
Anzahl behandelter Themen:	Mean: Min: Max:	37.7 18.0 53.5	Additiver Index von 0 (kein Thema behandelt) bis 65 (alle Themen behandelt)
Präzision (Art der Nennung):	Mean: Min: Max:	1.2 0.4 1.7	Durchschnittwerte der Art der Nennung für alle berücksichtigten Themen (0=keine Nennung, 1=nur Begriff, 2=ein oder mehrere Sätze)
Präzision (Präzision der Nennung)	Mean: Min: Max:	1.3 0.6 1.8	Durchschnittwerte der Präzision der Nennung für alle berücksichtigten Themen (0=keine Nennung, 1=indirekt, 2=genau)
Inhaltliche Dimensionen			
Kenntnisse	Mean: Min: Max:	0.0 -1.8 2.3	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen, z-standardisiert
Fertigkeiten	Mean: Min: Max:	0.0 -2.7 2.2	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Fertigkeiten z-standardisiert
Interesse wecken	Mean: Min: Max:	0.0 -0.6 3.3	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf das Ziel, politisches Interesse zu wecken, z-standardisiert

Subdimensionen der inhaltlichen Dimensionen			
Kenntnisse			
Politische Institutionen und Systeme	Mean: Min: Max:	0.0 -2.7 1.9	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen über politische Systeme, z-standardisiert
Schweizer Politik	Mean: Min: Max:	0.0 -1.7 2.6	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen über die Schweizer Politik, z-standardisiert
Internationale Politik	Mean: Min: Max:	0.0 -2.1 2.0	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen über die internationale Politik, z-standardisiert
Wirtschaftliche Aspekte	Mean: Min: Max:	0.0 -2.7 2.3	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen über die Wirtschaft, z-standardisiert
Gesellschaftliche Aspekte	Mean: Min: Max:	0.0 -2.0 3.4	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen über soziale Belange, z-standardisiert
Rechtliche Aspekte	Mean: Min: Max:	0.0 -6.1 1.5	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen über rechtliche Aspekte, z-standardisiert
Fertigkeiten			
Urteilskompetenzen	Mean: Min: Max:	0.0 -2.2 1.6	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Urteilskompetenzen, z-standardisiert
Handlungskompetenzen	Mean: Min: Max:	0.0 -2.9 2.5	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Handlungskompetenzen, z-standardisiert
Sachkompetenzen	Mean: Min: Max:	0.0 -2.5 2.5	Index basierend auf der Lehrplananalyse in Bezug auf die Vermittlung von Sachkompetenzen, z-standardisiert
Lehrperson			
Soziodemografische Aspekte			
Geschlecht	Männlich: Weiblich: Missings:	62.5 26.0 11.5	Kategoriale Variable: 0 = männlich, 1 = weiblich, 2 = Missings

Altersgruppe	25-34 Jahre: 35-44 Jahre: 45-54 Jahre: 55-64 Jahre: Missings:	13.8 23.4 25.3 25.2 12.3	Altersgruppen; Kategoriale Variable: 1 = 25-34 Jahre, 2 = 35-44 Jahre, 3 = 45-54 Jahre, 4 = 55-64, 5 = Missings
Nationalität	Schweizer/in: Andere Nationalität: Missings:	70.2 7.9 21.9	Information über die Staatsangehörigkeit; Kategoriale Variable: 1 = Schweizer Bürger/in, 2 = andere Nationalität, 3 = Missings
Geburtsort	Schweizer: Anderes Land: Missings:	4.4 84.5 11.1	Information über den Geburtsort; Kategoriale Variable: 1 = Schweiz, 2 = anderes Land, 3 = Missings
Ausbildung			
Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit	Mean: Min: Max:	18.3 1.0 42.0	Information zur Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit; Metrische Variable
Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit (kategorial)	0-5 Jahre: 6-15 Jahre: 16-25 Jahre: 26-35 Jahre: 36-45 Jahre: Missings:	9.2 31.6 23.6 14.7 9.2 11.8	Information zur Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit; Kategoriale Variable: 1 = 0-5 Jahre, 2 = 6-15 Jahre, 3 = 16-25 Jahre, 4 = 26-35 Jahre, 5 = 36-45 Jahre, 6 = Missings
Akademischer Abschluss	Nein: Ja: Missings:	20.2 67.9 11.9	Vorhandensein eines akademischen Abschlusses; Kategoriale Variable: 0 = nein, 1 = ja, 2 = Missings
Akademischer Abschluss im Fach Geschichte	Nein: Ja: Missings:	40.2 48.6 11.1	Vorhandensein eines akademischen Abschlusses im Fach Geschichte; Kategoriale Variable: 0 = nein, 1 = ja, 2 = Missings
Akademischer Abschluss im Fach Politikwissenschaft	Nein: Ja: Missings:	82.8 6.1 11.1	Vorhandensein eines akademischen Abschlusses im Fach Politikwissenschaft; Kategoriale Variable: 0 = nein, 1 = ja, 2 = Missings
Akademischer Abschluss in den Fächern Geschichte und Politikwissenschaft	Nein: Ja: Missings:	85.2 3.7 11.1	Vorhandensein eines akademischen Abschlusses in den Fächern Geschichte und Politikwissenschaft; Kategoriale Variable: 0 = nein, 1 = ja, 2 = Missings

Art der Ausbildung zur Lehrperson insgesamt	Universität: PH/FH: EHB: Lehrerseminar: Andere Ausbildung: Missings:	51.0 19.9 8.4 8.0 2.0 10.8	Information zur Art der Lehrerausbildung; Kategoriale Variable: 1 = Universität, 2 = Pädagogische Hochschule/Fachhochschule; 3 = Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, 4 = Lehrerseminar, 5 = Andere Ausbildung, 6 = Missings
Weiterbildung im Bereich politischer Bildung	Nein: Ja: Missings:	44.1 42.5 13.4	Information zum Besuch von Weiterbildungen im Bereich der politischen Bildung; Kategoriale Variable: 0 = nein, 1 = ja, 2 = Missings
Politischer Unterricht			
Einstellungen zum politischen Unterricht			
Politische Bildung beeinflusst politische Entwicklung der Schüler/innen	Stimme (eher) nicht zu: Weder noch: Stimme (eher) zu: Missings:	2.9 2.5 81.6 13.0	Zustimmung zur Aussage, dass die politische Bildung die politische und staatsbürgerliche Entwicklung der Schüler/innen beeinflusst; Kategoriale Variable: 1 = stimme (eher) nicht zu, 2 = weder noch, 3 = stimme (eher) zu, 4 = Missings
Politische Bildung ist für die politischen Einstellungen der Schüler/innen irrelevant	Stimme (eher) nicht zu: Weder noch: Stimme (eher) zu: Missings:	60.0 3.4 24.2 12.4	Zustimmung zur Aussage, dass die Schule für die Entwicklung von Einstellungen und Meinungen der Schüler/innen zu staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten irrelevant ist; Kategoriale Variable: 1 = stimme (eher) nicht zu, 2 = weder noch, 3 = stimme (eher) zu, 4 = Missings
Behörden interessieren sich nicht für politische Bildung	Stimme (eher) nicht zu: Weder noch: Stimme (eher) zu: Missings:	43.3 10.0 30.1 16.6	Zustimmung zur Aussage, dass die zuständigen Behörden zu wenig Interesse an politischer Bildung zeigen; Kategoriale Variable: 1 = stimme (eher) nicht zu, 2 = weder noch, 3 = stimme (eher) zu, 4 = Missings
Schwerpunkte im Bereich politischer Bildung an der jeweiligen Schule			
Wissen über die Gesellschaft	Wird betont: Wird nicht betont: Weiss nicht: Missings:	63.6 19.0 2.2 15.3	Information darüber, ob dem Aspekt "Wissen über die Gesellschaft" an der jeweiligen Schule Bedeutung beigemessen wird; Kategoriale Variable: 1 = wird betont, 2 = sollte betont werden, 3 = weiss nicht, 4 = Missings
Kritisches Denken	Wird betont: Wird nicht betont: Weiss nicht: Missings:	60.4 25.0 1.0 13.6	Information darüber, ob dem Aspekt "Unabhängiges und kritisches Denken" an der jeweiligen Schule Bedeutung beigemessen wird; Kategoriale Variable: 1 = wird betont, 2 = sollte betont werden, 3 = weiss nicht, 4 = Missings

Aktive Partizipation	Wird betont:	25.8	Information darüber, ob dem Aspekt "Aktive Teilnahme der Schüler/innen an sozialen und politischen Aktivitäten" an der jeweiligen Schule Bedeutung beigemessen wird; Kategoriale Variable: 1 = wird betont, 2 = sollte betont werden, 3 = weiss nicht, 4 = Missings
	Wird nicht betont:	44.9	
	Weiss nicht:	14.0	
	Missings:	15.4	
Entwicklung von Werten	Wird betont:	52.9	Information darüber, ob dem Aspekt "Entwicklung von Werten" an der jeweiligen Schule Bedeutung beigemessen wird; Kategoriale Variable: 1 = wird betont, 2 = sollte betont werden, 3 = weiss nicht, 4 = Missings
	Wird nicht betont:	23.6	
	Weiss nicht:	6.0	
	Missings:	17.5	
Bedeutung verschiedener Quellen für den politischen Unterricht			
Offizieller Lehrplan	Nicht wichtig:	8.9	Bedeutung der offiziellen Lehrpläne für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	22.3	
	Eher wichtig:	30.6	
	Sehr wichtig:	10.5	
	Missings:	27.7	
Weitere offizielle Vorgaben	Nicht wichtig:	2.0	Bedeutung der weiterer offizieller Vorgaben für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	12.4	
	Eher wichtig:	38.5	
	Sehr wichtig:	27.0	
	Missings:	20.0	
Eigene Vorstellungen, darüber was für politische Bildung wichtig ist	Nicht wichtig:	0.0	Bedeutung der eigenen Vorstellung von politischer Bildung für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	4.8	
	Eher wichtig:	24.4	
	Sehr wichtig:	52.5	
	Missings:	18.2	
Originalquellen	Nicht wichtig:	4.5	Bedeutung von Originalquellen (Verfassungen, Menschenrechtserklärung) für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	9.4	
	Eher wichtig:	38.8	
	Sehr wichtig:	25.6	
	Missings:	21.7	
Zugelassene Lehrbücher	Nicht wichtig:	8.0	Bedeutung zugelassener Lehrbücher für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	31.2	
	Eher wichtig:	31.1	
	Sehr wichtig:	9.7	
	Missings:	19.9	

Von Firmen, öffentlichen Einrichtungen oder Stiftungen veröffentlichte Materialien	Nicht wichtig:	0.5	Bedeutung von Materialien, die von Firmen, öffentlichen Einrichtungen oder Stiftungen veröffentlicht wurden, für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	2.5	
	Eher wichtig:	19.9	
	Sehr wichtig:	58.9	
	Missings:	18.3	
Selbst erstellte Materialien	Nicht wichtig:	6.0	Bedeutung selbst erstellter Materialien für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	15.7	
	Eher wichtig:	39.1	
	Sehr wichtig:	20.9	
	Missings:	18.4	
Medien	Nicht wichtig:	0.8	Bedeutung von Medien für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	5.5	
	Eher wichtig:	35.5	
	Sehr wichtig:	38.9	
	Missings:	19.4	
Andere Quellen	Nicht wichtig:	3.6	Bedeutung weiterer Quellen für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig, 5 = Missings
	Eher unwichtig:	6.8	
	Eher wichtig:	17.5	
	Sehr wichtig:	9.0	
	Missings:	63.1	
Offizieller Lehrplan - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	31.2	Bedeutung der offiziellen Lehrpläne für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	30.6	
	Missings:	38.2	
Weitere offizielle Vorgaben - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	14.4	Bedeutung weiterer offizieller Vorgaben für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	38.5	
	Missings:	47.1	
Eigene Vorstellungen, darüber was für politische Bildung wichtig ist - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	4.8	Bedeutung der eigenen Vorstellungen von politischer Bildung für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	24.4	
	Missings:	70.7	
Originalquellen - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	13.9	Bedeutung von Originalquellen für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	38.8	
	Missings:	47.3	
Zugelassene Lehrbücher - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	39.2	Bedeutung von zugelassenen Lehrbüchern für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	31.1	
	Missings:	29.7	

Von Firmen, öffentlichen Einrichtungen oder Stiftungen veröffentlichte Materialien - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	3.0	Bedeutung von Materialien, die von Firmen, öffentlichen Einrichtungen oder Stiftungen veröffentlicht wurden, für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	19.9	
	Missings:	77.2	
Selbst erstellte Materialien - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	21.7	Bedeutung von selbsterstellten Materialien für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	39.1	
	Missings:	39.3	
Medien - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	6.3	Bedeutung von Medien für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	35.5	
	Missings:	58.3	
Andere Quellen - 2 Kategorien	Nicht wichtig:	10.4	Bedeutung anderer Quellen für die Vorbereitung des politischen Unterrichts; Kategoriale Variable: 1 = nicht wichtig, 2 = wichtig, 3 = Missings
	Wichtig:	17.5	
	Missings:	72.1	
Themen			
Im politischen Unterricht behandelte Themen	Kaum Themen behandelt:	5.8	Information zur Anzahl behandelter Themen aus einer Auswahl an 20 Themen (Politische Institutionen, Recht und Pflichten, Demokratievorstellungen, politische Systeme, Wahlen und Wahlsysteme, Rechtssystem, Menschen- und Bürgerrechte, Geschichte der Schweiz, internationale Organisationen, Internationale Beziehungen, Migration, wirtschaftliche Fragen, soziale Absicherung, Gewerkschaften, Chancengleichheit für Männer und Frauen, kulturelle Unterschiede und Minderheiten, Umweltthemen, politische Tugenden, Gefahren von Propaganda und Manipulation, Medien); Kategoriale Variable: 1 = kaum Themen behandelt (0-3), 2 = wenig Themen behandelt (4-7), 3 = einige Themen behandelt (8-12), 4 = viele Themen behandelt (13-17), 5 = sehr viele Themen behandelt (18-20), 6 = Missings
	Wenig Themen behandelt:	2.2	
	Einige Themen behandelt:	15.8	
	Viele Themen behandelt:	36.6	
	Sehr viele Themen behandelt:	28.5	
	Missings:	11.2	
Politisches Engagement der Lehrperson			
Politisches Interesse			
Allgemeines politisches Interesse	Überhaupt nicht interessiert:	0.0	Information zum politischen Interesse insgesamt; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	0.3	
	Eher interesseiert:	8.2	
	Sehr interessiert:	77.6	
	Missings:	13.9	

Interesse an internationaler Politik	Überhaupt nicht interessiert:	0.0	Information zum Interesse an der internationale Politik; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	0.0	
	Eher interesseiert:	12.3	
	Sehr interessiert:	74.2	
	Missings:	13.5	
Interesse an Schweizer Politik	Überhaupt nicht interessiert:	0.3	Information zum Interesse an der Politik in der Schweizer; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	0.3	
	Eher interesseiert:	13.4	
	Sehr interessiert:	72.5	
	Missings:	13.5	
Interesse an kantonaler Politik	Überhaupt nicht interessiert:	0.3	Information zum Interesse an der kantonalen Politik; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	2.0	
	Eher interesseiert:	39.0	
	Sehr interessiert:	44.9	
	Missings:	13.8	
Interesse an lokaler Politik	Überhaupt nicht interessiert:	0.3	Information zum Interesse an der lokalen Politik; Kategoriale Variable: 1 = nicht interessiert, 2 = eher nicht interessiert, 3 = eher interessiert, 4 = sehr interessiert, 5 = Missings
	Eher nicht interessiert:	8.2	
	Eher interesseiert:	41.9	
	Sehr interessiert:	35.7	
	Missings:	13.8	
Häufigkeit politischer Diskussionen:	Nie:	0.8	Information zur Häufigkeit, mit welcher die Lehrperson sich ausserhalb des Unterrichts an politischen Diskussionen beteiligt; Kategoriale Variable: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein paar Mal pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = Missings
	Seltener:	1.6	
	Ein paar Mal pro Monat:	6.7	
	Einmal pro Woche:	17.9	
	Mehrmals pro Woche:	58.9	
	Missings:	14.1	

Beteiligung an Wahlen	Selten bis nie: Ab und zu: Meistens bis immer: Missings:	34.1 28.9 34.3 2.7	Information zur Häufigkeit, mit welcher die Lehrperson sich an Wahlen beteiligt; Kategoriale Variable: 1 = selten bis nie, 2 = ab und zu, 3 = meistens bis immer, 4 = Missings	
Beteiligung an Abstimmungen	Selten bis nie: Ab und zu: Meistens bis immer: Missings:	47.1 21.5 29.0 2.4	Information zur Häufigkeit, mit welcher die Lehrperson sich an Abstimmungen beteiligt; Kategoriale Variable: 1 = selten bis nie, 2 = ab und zu, 3 = meistens bis immer, 4 = Missings	
Sonstige politische Aktivität	Nie: Einmal: Mehrmals: Missings:	6.7 44.6 35.3 13.5	Information zur Häufigkeit, mit welcher die Lehrperson sich an sonstigen politischen Aktivitäten beteiligt; Kategoriale Variable: 1 = selten bis nie, 2 = ab und zu, 3 = meistens bis immer, 4 = Missings	

Unabhängige Variablen - Kantonsebene

Politisches System				
Wahlpflicht	Nein: Ja:	97.6 2.4	Information zum Vorhandensein einer Wahlpflicht; Dummy: 0 = nein, 1 = ja	Freitag (2005)
Wahlsystem	Quasi-Majorz: Proporz:	12.6 87.4	Information zum kantonalen Wahlsystem für die eidgenössischen Wahlen; Dummy: 0 = Quasi-Majorz; 1 = Proporz	Lutz/Strohmann (1998)
Parteienwettbewerb	Mean: Min: Max:	0.2 0.0 1.0	Information zum Wettbewerb unter den Parteien eines Kantons, normalisierte Werte von 0 bis 1	Freitag (2005) auf der Grundlage von Ladner (2004)
Fragmentierung des Parteiensystems	Mean: Min: Max:	0.6 0.0 1.0	Information zur Fragmentierung der kantonalen Parteiensysteme, normalisierte Werte von 0 bis 1	Freitag (2005) auf der Grundlage von Ladner (2004)
Polarisierung des Parteiensystems	Mean: Min: Max:	5.1 0.0 7.3	Information zur Polarisierung der kantonalen Parteiensysteme, Maximale Distanz auf einer 10-Punkte-Skala zwischen den gewählten Parteien am linken und rechten Pol	Ladner (2004)
Direkte Demokratie				
Grad direkter Demokratie	Mean: Min: Max:	3.8 0.0 5.5	Information zum Grad an direkter Demokratie in den Kantonen, Demokratieindex zur Beurteilung der direktdemokratischen Hürden von 1 bis 6	Schaub/Dlabac (2009)
Sonstiges				
Anteil Katholiken	Mean: Min: Max:	0.4 0.0 1.0	Information zum Katholikenanteil in den Kantone, normalisierter Wert von 0 bis 1	Bundesamt für Statistik (2015)

Operationalisierung: Kriterien zur Erfassung der in die Lehrpläne einbezogenen Kenntnisse

Tabelle A.4: Kriterien zur Beurteilung des berücksichtigten Faktenwissens in den Lehrplänen

Kenntnisse	
Kategorien	***Themen***
Rechtlich-institutionelle Kriterien	Menschenrechte; Minderheiten; Herrschaftsformen; politische Institutionen; Mehrheitsregel; allgemeine Rechte und Pflichten; Gewaltenteilung; Grundrechte; internationale Organisationen; die EU und ihre Institutionen; Neutralität; Wahl- und Abstimmungsverfahren; Initiativ- und Petitionsrecht; Migration; internationale Beziehungen; Beziehungen zwischen der Schweiz und der EU; Schweizer Aussenpolitik; Schweizer Sicherheitspolitik
Prozedural-ethische Kriterien	Nord-Süd-Gefälle; Minderheiten; Emanzipationsbewegung; Pluralismus und Toleranz; Partizipation; Diskussion und Deliberation; soziale Gerechtigkeit; Machtverteilung; Föderalismus; Konsenspolitik; nationaler Zusammenhalt (u.a. zwischen den Sprachgemeinschaften); wichtige historische Ereignisse in der Schweiz; Gefahren von Propaganda und Manipulation; Konflikte und damit verbundene Lösungen; Kommunikationsformen im politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess
Wirtschaftliche Kriterien	Arbeit; öffentlicher Verkehr; Sozialpartner und soziale Absicherung; Unternehmen; Wirtschaftssysteme; Konsumverhalten und Konsumentenorganisationen; verschiedene Wirtschaftsordnungen
Gesellschaftliche Kriterien	Medien; Wissenschaft und Bildung; Energiepolitik und Umweltschutz; humanitäre Hilfe
Rechtliche Kriterien	Rechtssystem; Gesetze zur Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung

Operationalisierung: Direkte Demokratie

Tab. A.5: Verteilung der Indexpunkte für die Anzahl notwendiger Unterschriften bei Initiativen

Anzahl Unterschriften absolut	*Punkte*	*Anzahl Unterschriften in Prozent der Stimmberechtigten*	*Punkte*
0 bis 2500	6	0 bis 1 %	6
2500 bis 5000	5	1 bis 2 %	5
5000 bis 7500	4	2 bis 3 %	4
7500 bis 10000	3	3 bis 4 %	3
10000 bis 12500	2	4 bis 5 %	2
über 12500	1	über 5 %	1

Quelle: Stutzer (1999: 4)

Tab. A.6: Verteilung der Indexpunkte für die Sammelfrist bei Initiativen

Sammelfrist für Initiative	*Punkte*
über 300 Tage oder keine Frist	6
241 bis 300 Tage	5
181 bis 240 Tage	4
121 bis 180 Tage	3
61 bis 120 Tage	2
bis 60 Tage	1

Quelle: Stutzer (1999: 4)

Dabei gilt: Je weniger Unterschriften notwendig sind und je grösser der Zeitraum, während dessen Unterschriften gesammelt werden kann, desto direktdemokratisch wird ein Kanton eingestuft.

Im Hinblick auf das Gesetzesreferendumsrecht werden automatisch sechs Punkte vergeben, wenn alle Gesetze dem obligatorischen Referendum unterliegen. Unterstehen entsprechende Gesetzesänderungen nur dem fakultativen Referendum, wird der Index wie für die Initiativerechte über die Anzahl notwendiger Unterschriften und den für deren Sammlung zur Verfügung stehenden Zeitraum ermittelt (vgl. Tabelle A.5). Einige Kantone kennen beide Arten von Referenden, die je nach Gesetz zur Geltung kommen können[242]. Für die Fälle werden die Indizes für beide Referendumstypen berechnet und anschliessend gemittelt.

In verschiedenen Kantonen unterliegen nicht nur Gesetze, sondern neue Ausgaben ab einem bestimmten Betrag dem obligatorischen oder fakultativen Referendum, dem so genannten Finanzreferendum. Allerdings ist nicht immer ganz eindeutig auszumachen, was alles unter dieses

Tab. A.7: Verteilung der Indexpunkte für die Anzahl notwendiger Unterschriften bei Referenden

[242] Es handelt sich dabei um die Kantone Uri, Schaffhausen und Schwyz. Solothurn kennt zwar ebenfalls beide Instrumente. Da für die kantonale Gesetzgebung allerdings ausschliesslich das obligatorische Referendum gilt, wird nur diese für die Berechnung des Index berücksichtigt (Stutzer 1999: 5f.).

Anzahl Unterschriften absolut	*Punkte*	*Anzahl Unterschriften in Prozent der Stimmberechtigten*	*Punkte*
0 bis 1250	6	0 bis 1 %	6
1250 bis 2500	5	1 bis 2 %	5
2500 bis 3750	4	2 bis 3 %	4
3750 bis 5000	3	3 bis 4 %	3
5000 bis 6250	2	4 bis 5 %	2
über 6250	1	über 5 %	1

Quelle: Stutzer/Frey (2000: 7)

Tab. A.8: Verteilung der Indexpunkte für die Sammelfrist bei Referenden

Sammelfrist für Gesetzesreferendum	*Punkte*
über 150 Tage	6
121 bis 150 Tage	5
91 bis 120 Tage	4
61 bis 90 Tage	3
31 bis 60 Tage	2
bis 30 Tage	1

Quelle: Stutzer (1999: 6)

Tab. A.9: Verteilung der Indexpunkte für die Ausgabenhürde pro Stimmberechtigte/r

Ausgabenhürde für ordentliches obligatorisches Finanzreferendum	*Punkte*	*Ausgabenhürde für ordentliches fakultatives Finanzreferendum*	*Punkte*
Fr. 0.- bis Fr. 10.-	6	Fr. 0.- bis Fr. 5.-	6
Fr. 10.- bis Fr. 20.-	5	Fr. 5.- bis Fr. 10.-	5
Fr. 20.- bis Fr. 30.-	4	Fr. 10.- bis Fr. 15.-	4
Fr. 30.- bis Fr. 40.-	3	Fr. 15.- bis Fr. 20.-	3
Fr. 40.- bis Fr. 50.-	2	Fr. 20.- bis Fr. 25.-	2
über Fr. 50.-	1	über Fr. 25.-	1

Quelle: Stutzer (1999: 8)

Referendumsrecht fällt. In Fällen, in welchen das direktdemokratische Instrument beispielsweise durch die abschliessende Delegation der Kompetenzen über die finanziellen Aufwendungen an das kantonale Parlamente oder durch einen spezifischen Geltungsbereich (z.B. Referendumspflicht nur für nicht-budgetierte oder ausserordentliche Ausgaben, vgl. Stutzer 1999: 7) quasi unterlaufen wird, wird diese „Aushöhlung“ bei der Berechnung berücksichtigt (ebd.). Die Punkteverteilung im Hinblick auf den Index zum Finanzreferendumsrecht erfolgt analog zum Vorgehen für das Gesetzesreferendumsrecht, sprich über die Anzahl benötigter Unterschriften und die Sammelfrist bei einem fakultativen Referendum und der vollen Punktvergabe, wenn Ausgaben ab einer bestimmten Höhe automatisch dem obligatorischen Referendum unterliegen. Da aber die Entscheidung, ob ein Referendum erfolgt resp. ergriffen werden kann wie ausgeführt von der Höhe der finanziellen Aufwendung abhängt, wird

diese zusätzlich für die Indexbildung berücksichtigt (vgl. Tabelle A.8). Der Gesamtindex berechnet sich schliesslich aus dem arithmetischen Mittel der vier Initiativ- resp. Referendumsrechtsindizes (ebd.).

In seinem Artikel präsentiert Stutzer (1999) die Demokratie-Index-Werte ausschliesslich für die Jahre 1970 und 1996. Da es nach 1996 in verschiedenen Kantonen zu Verfassungsänderungen kam, welche auch die direktdemokratischen Instrumente betrafen, erstellte Fischer (2005, 2009) neue Berechnungen für die Jahre 1997 bis 2003. Diese berücksichtigten einerseits die institutionellen Veränderungen[243] während dieser Zeitspanne und bezogen andererseits auch die Landsgemeindekantone in die Untersuchung mit ein, welche Stutzer für seine Berechnungen ausgeschlossen hat. Der Index von Fischer wurde schliesslich ein weiteres Mal von Dlabac und Schaub (2010) überarbeitet, wobei Anpassungen für die Indizes der Kantone Schwyz, Solothurn, Aargau und Jura erfolgten[244]. Dieser einstweilige finale Demokratieindex wird denn auch für die vorliegende Untersuchung verwendet.

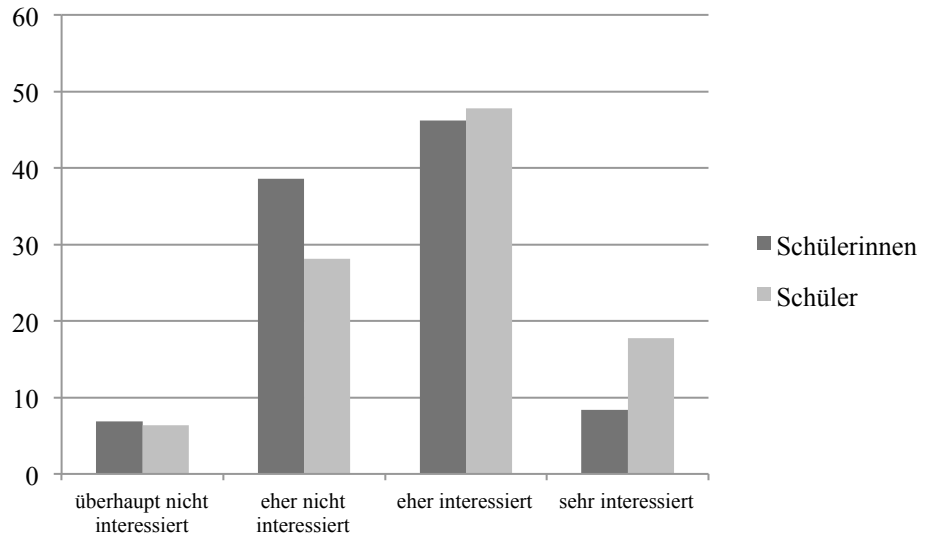
[243] Insgesamt revidierte zwischen 1997 und 2003 ein Viertel aller Kantone ihre Verfassung. Zudem kam es in einigen Kantone N durch eine Machtverschiebung vom Volk hin zu den Kantonsparlamenten, was das Gesetzesreferendumsrecht betrifft, zu einer Schwächung der direkten Demokratie (vgl. Fischer 2009: 12). Für genauere Ausführungen zu den einzelnen institutionellen Veränderungen in den Kantonen sei auf den Artikel „Development of Direct Democracy in Swiss Cantons between 1997 and 2003“ von Fischer (2009) verwiesen.

[244] Im Fall von Schwyz verzichteten Dlabac und Schaub (2010) auf die Mittelung von obligatorischem und fakultativem Finanzreferendum. Weiter gewichten die Autoren das obligatorische Referendum für die Indizes der Kantone Solothurn und Aargau aufgrund tieferer Hürden zur Umgehung des obligatorischen Referendums nur zu je einem Viertel und nicht wie Fischer hälftig. Schliesslich wurden alle vier Werte für den Kanton Jura infolge falscher Benotung bei Fischer angepasst.

Anhang 2: Anhang zu Kapitel 6 – Deskriptive Analyse

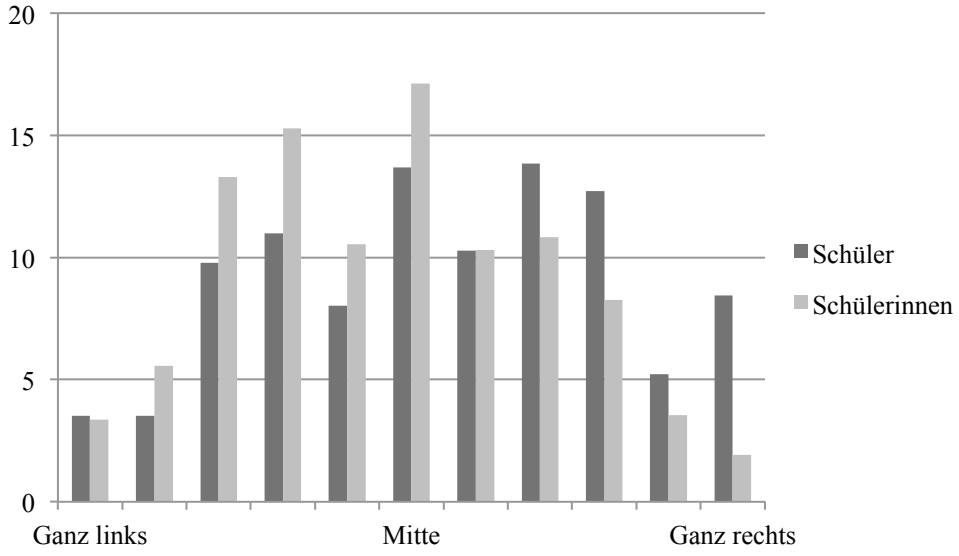
Schülerinnen und Schüler

Abbildung A.1: Politisches Interesse nach Geschlecht (in Prozent)



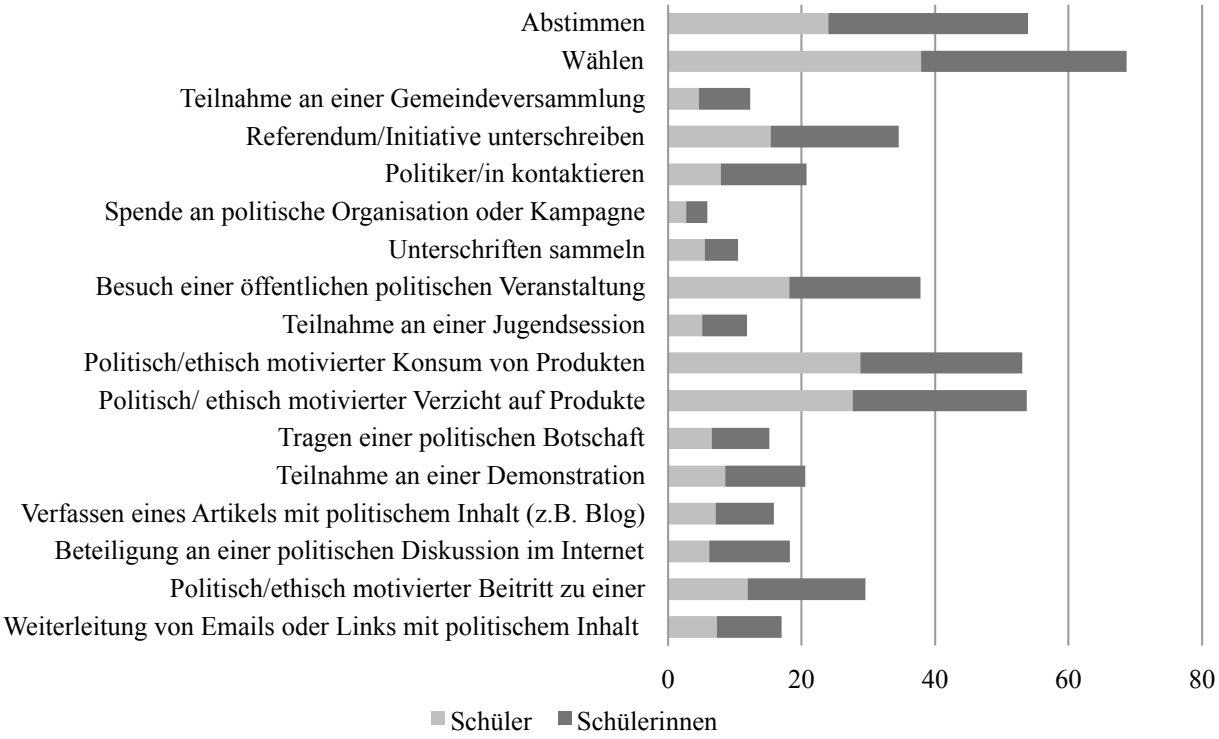
Bemerkung: Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach politischem Interesse und Geschlecht (N=4210), in Prozent.

Abbildung A.2: Links-Rechts-Verortung nach Geschlecht (N=3716)



Bemerkung: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Links-Rechts-Achse, nach Geschlecht (N=3716), in Prozent.

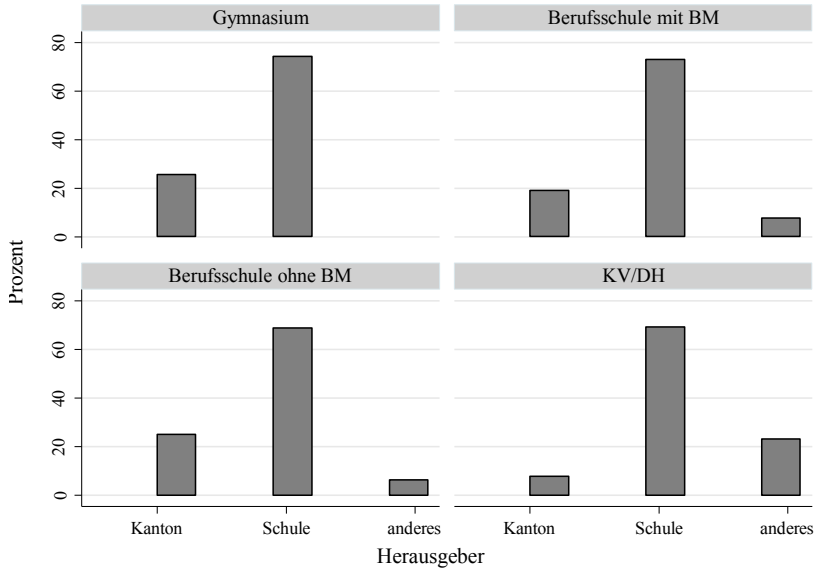
Abbildung A.3: Beteiligung an politischen Aktivitäten nach Geschlecht



Bemerkung: Prozentale Anteile derjenigen jungen Erwachsenen, welche die jeweiligen Partizipationsform mindestens einmal ausgeübt haben, für die Wahl- und Abstimmungsbeteiligung wurden dabei nur die wahl- und stimmberechtigten Schülerinnen und Schüler beachtet, nach Geschlecht.

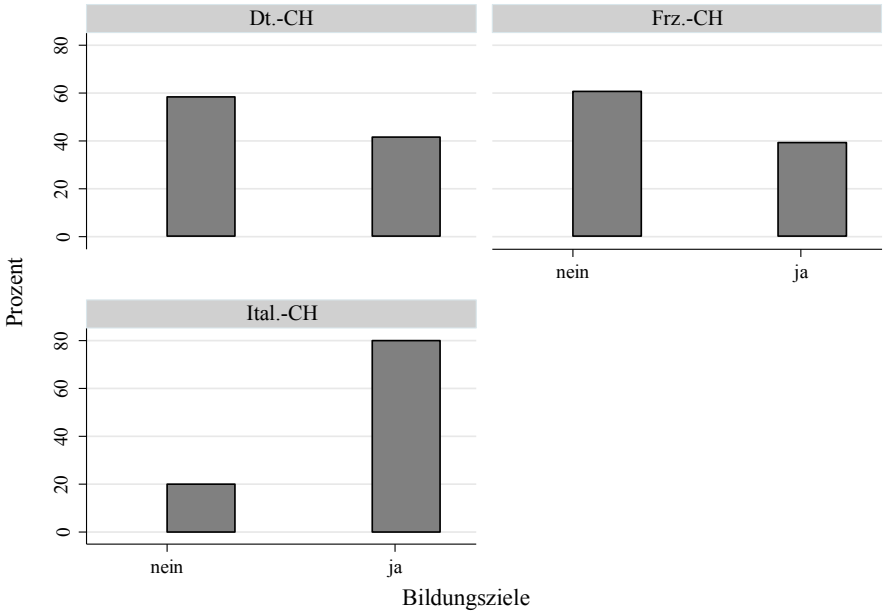
Lehrpläne: Inhaltliche Dimensionen

Abbildung A.4: Herausgeber der Lehrpläne nach Schultyp (in Prozent)



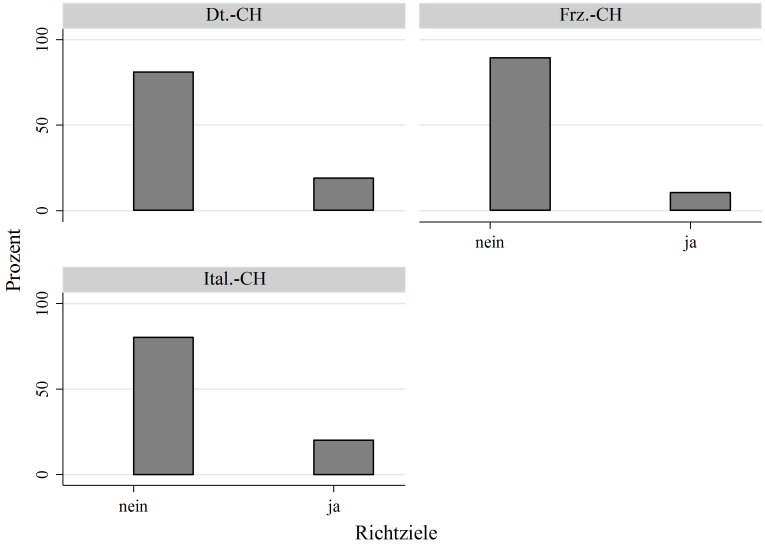
Bemerkung: Anteil der Lehrpläne nach Herausgeber und Schultyp in Prozent.

Abbildung A.5: Erwähnung von Bildungszielen für die politische Bildung nach Sprachregion (in Prozent)



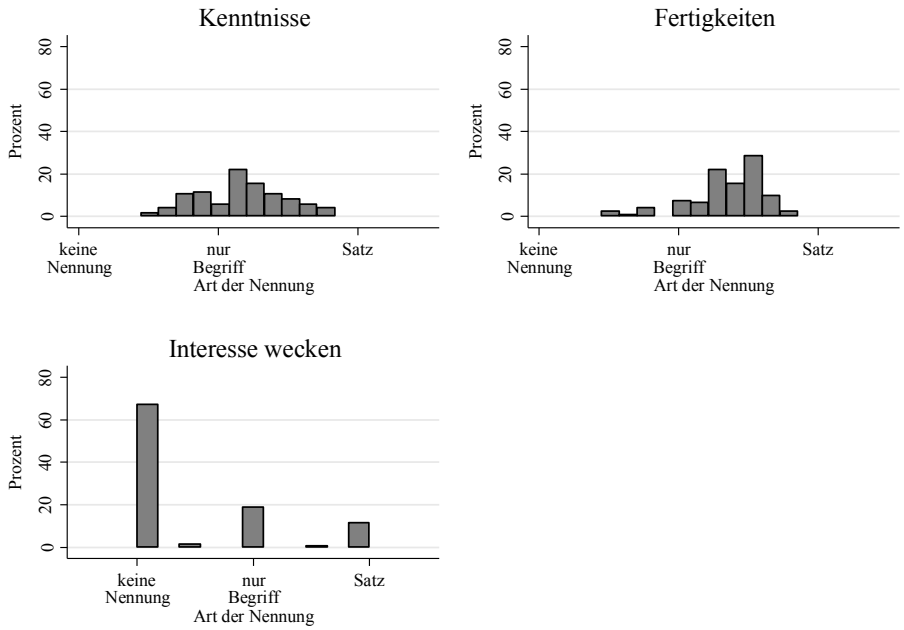
Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen konkrete Bildungsziele für politischen Unterricht formuliert werden, nach Sprachregion, in Prozent.

Abbildung A.6: Erwähnung von Richtzielen für die politische Bildung nach Sprachregion (in Prozent)



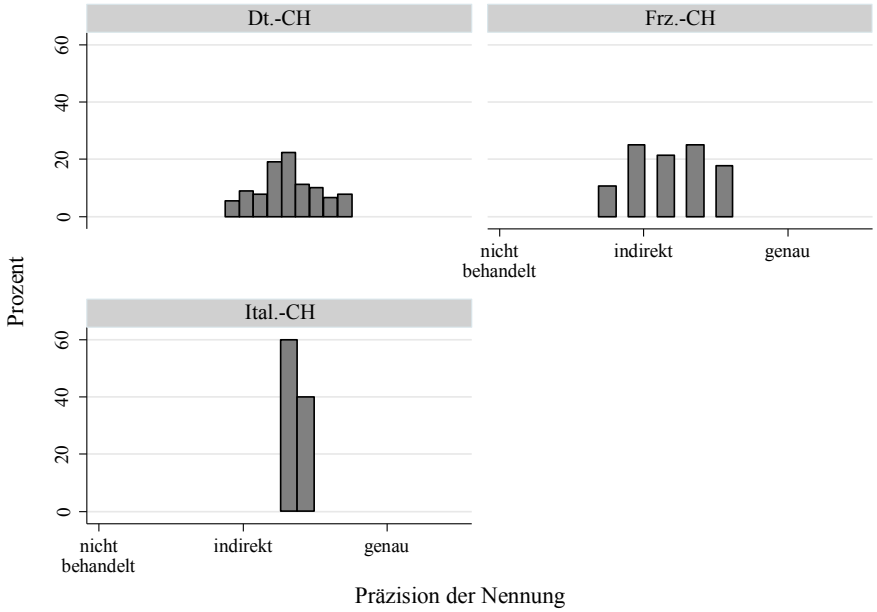
Bemerkung: Anteil der Lehrpläne, in welchen konkrete Richtziele für politischen Unterricht formuliert werden, nach Sprachregion, in Prozent.

Abbildung A.7: Art der Nennung politischer Themen nach inhaltlichen Dimensionen (in Prozent)



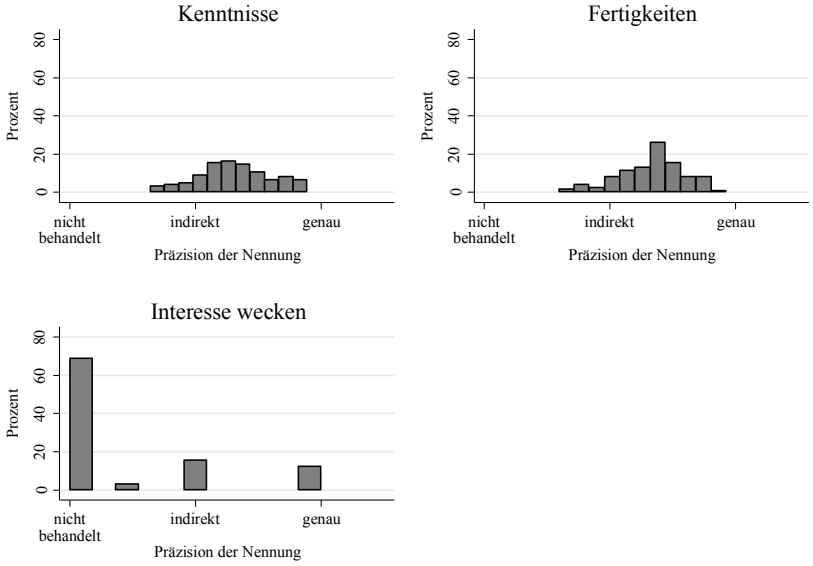
Bemerkung: Mittelwert der Art, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „nur Begriff/Stichwort genannt“ (1), „ein oder mehrere Sätze zum Thema“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist, nach inhaltlichen Dimensionen.

Abbildung A.8: Präzision der Nennung politischer Themen nach Sprachregion (in Prozent)



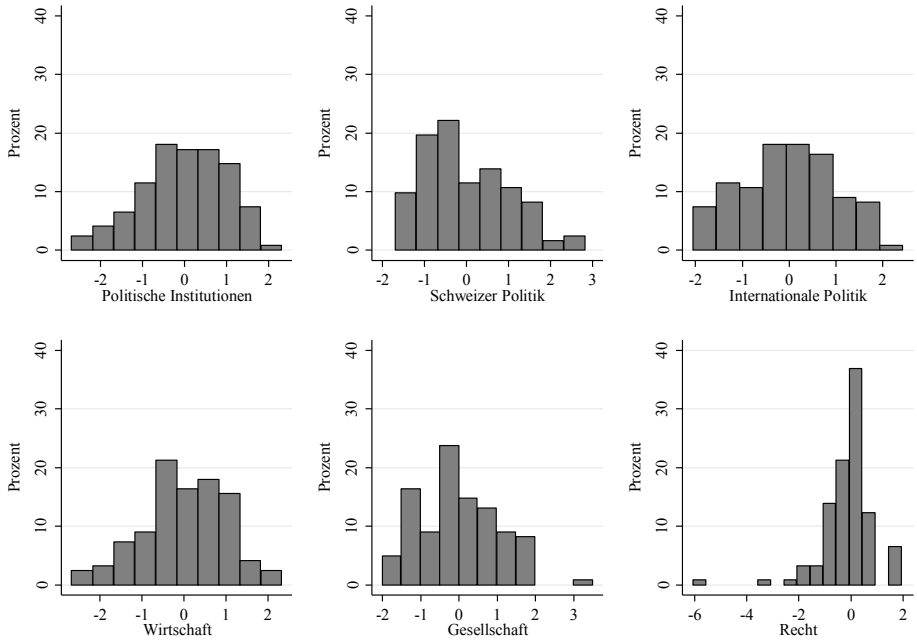
Bemerkung: Mittelwert der Präzision, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „indirekte Erwähnung“ (1) und „präzise Formulierung“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist, nach Sprachregion.

Abbildung A.9: Präzision der Nennung nach inhaltlichen Dimensionen (in Prozent)



Bemerkung: Mittelwert der Art, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „indirekte Erwähnung“ (1) und „präzise Formulierung“ (2), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist, nach inhaltlichen Dimensionen.

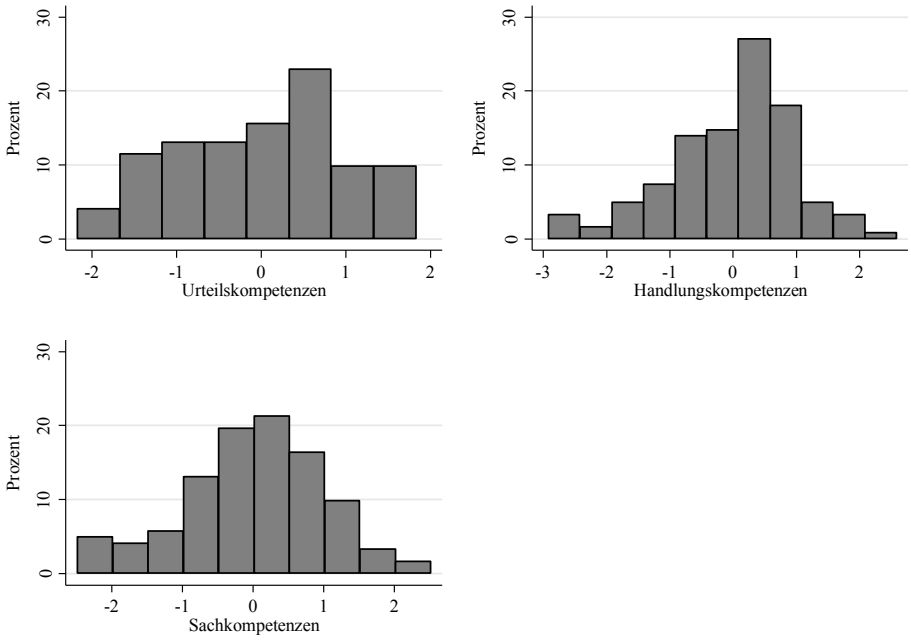
Abbildung A.10: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Kenntnisse*



Bemerkung: Histogramme[245] der z-standardisierte Werte nach der Subdimension *Kenntnisse* über alle Lehrpläne.

[245] Zu beachten ist, dass die x-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.

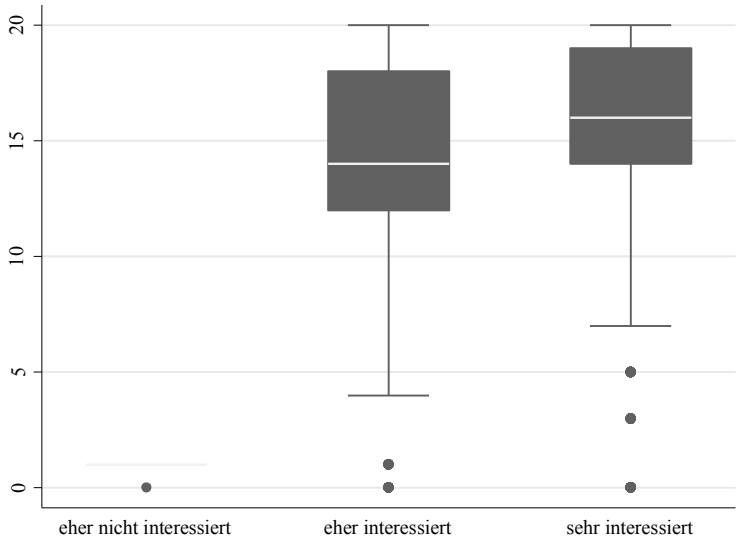
Abbildung A.11: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten*



Bemerkung: Histogramme der z-standardisierte Werte nach der Subdimension *Fertigkeiten* über alle Lehrpläne.

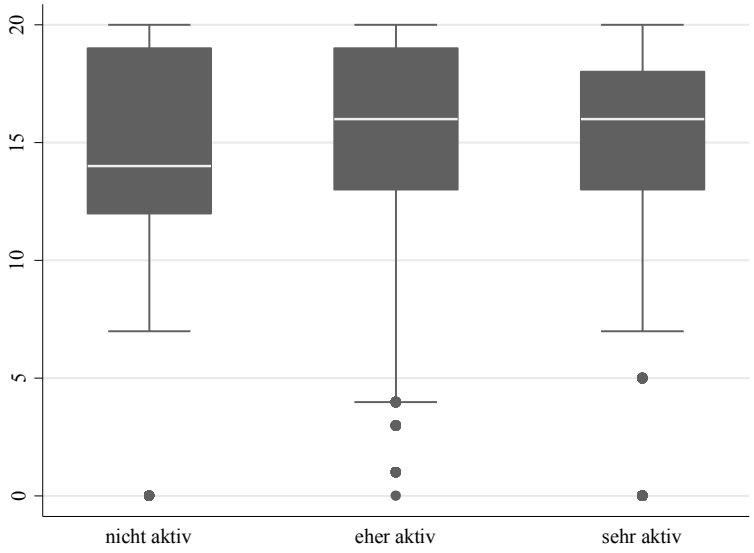
Lehrpersonen

Abbildung A.12: Durchschnittliche Anzahl behandelter Themen nach politischem Interesse der Lehrperson



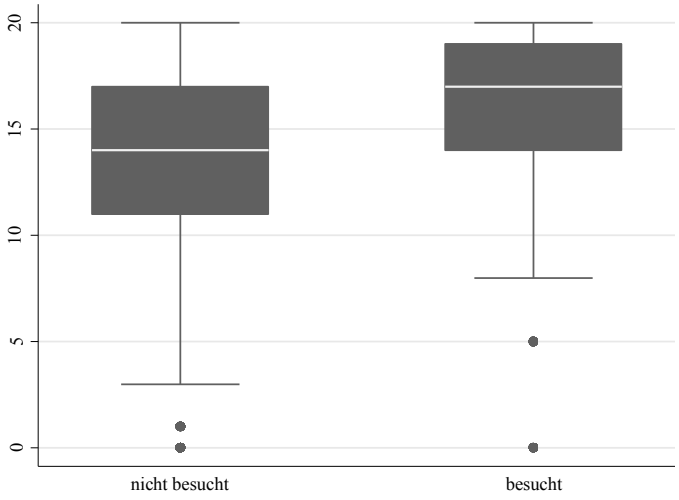
Bemerkung: Mittelwerte der Anzahl im politischen Unterricht behandelter Themen nach politischem Interesse der Lehrperson (N=222).

Abbildung A.13: Durchschnittliche Anzahl behandelter Themen nach politischem Engagement der Lehrperson



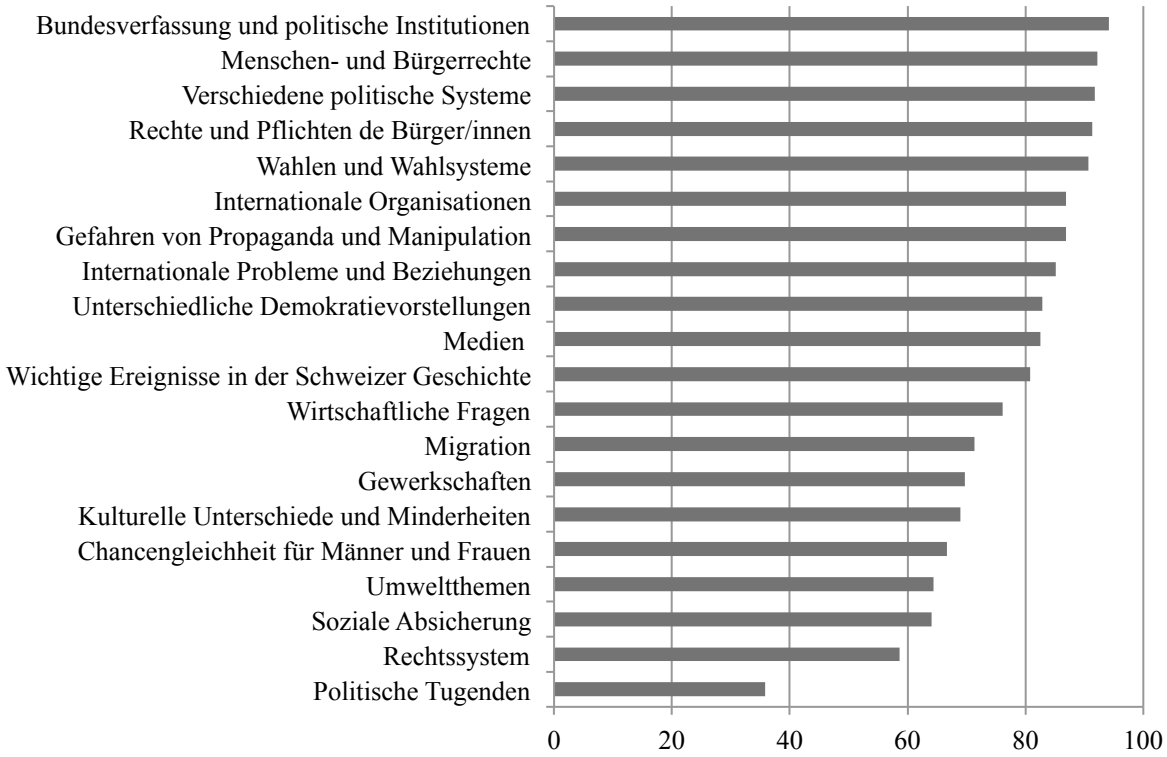
Bemerkung: Mittelwerte der Anzahl im politischen Unterricht behandelter Themen nach politischem Engagement der Lehrperson (N=222).

Abbildung A.14: Durchschnittliche Anzahl behandelter Themen nach Besuch von Weiterbildungen im Bereich der politischen Bildung



Bemerkung: Mittelwerte der Anzahl im politischen Unterricht behandelter Themen nach Besuch von Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung (N=222).

Abbildung A.15: Behandlung verschiedener Themen im politischen Unterricht (in Prozent)



Bemerkung: Anzahl der Themen, welche die Lehrperson im Unterricht behandeln, in Prozent (N=222).

Anhang 3: Anhang zu Kapitel 7 – Mehrebenenanalysen

Tabelle A.10: Einfluss des sozioökonomischen Status auf das partizipative Verhalten junger Erwachsener

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell A1.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell A1.2: Inst.-konventio-nelle Partizipation**	**Modell A1.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell A1.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell A1.5: Politischer Konsum**	**Modell A1.6: Online-Partizipation**
	Koeffizienten (Standardfehler)					
Fixed Effects						
Konstante	0.33 (0.05)	0.17 (0.05)	0.53 (0.05)	0.22 (0.04)	0.69 (0.09)	0.52 (0.05)
Ausbildung Vater (tief)						
Mittel	0.03 (0.03)	0.04 (0.02)*	0.02 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.04)	0.00 (0.03)
Hoch	0.06 (0.03)*	0.08 (0.02)***	0.08 (0.03)**	0.03 (0.02)	0.15 (0.04)**	0.08 (0.03)**
Fehlende Werte	0.00 (0.04)	0.02 (0.03)	0.00 (0.04)	0.00 (0.03)	0.00 (0.06)	-0.02 (0.04)
Ausbildung Mutter (tief)						
Mittel	0.05 (0.03)	0.02 (0.02)	0.04 (0.03)	0.00 (0.03)	0.11 (0.04)*	0.02 (0.03)
Hoch	0.06 (0.03)*	0.07 (0.02)**	0.14 (0.03)***	0.01 (0.02)	0.21 (0.05)***	0.11 (0.03)***
Fehlende Werte	-0.06 (0.04)	-0.08 (0.03)**	-0.06 (0.04)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.06)	-0.11 (0.04)**
Arbeitssituation Vater (Vollzeit)						
Teilzeit	0.06 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.03 (0.05)	-0.04 (0.03)
Andere Situation	-0.01 (0.06)	-0.3 (0.05)	-0.09 (0.06)	-0.01 (0.05)	0.12 (0.09)	0.06 (0.06)
Fehlende Werte	-0.04 (0.04)	0.00 (0.03)	-0.04 (0.04)	-0.03 (0.03)	0.03 (0.06)	-0.03 (0.04)
Arbeitssituation Mutter (Vollzeit)						
Teilzeit	-0.01 (0.02)	-0.2 (0.01)	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.04 (0.03)	-0.01 (0.02)
Andere Situation	0.06 (0.08)	0.26 (0.07)***	0.21 (0.08)*	0.13 (0.07)	0.11 (0.13)	0.08 (0.08)
Fehlende Werte	0.06 (0.07)	0.04 (0.05)	0.04 (0.06)	0.03 (0.05)	-0.03 (0.10)	-0.01 (0.06)
Finanzielle Situation (sehr bescheiden)						
Bescheiden	0.06 (0.05)	-0.08 (0.04)*	-0.14 (0.04)	-0.07 (0.03)*	-0.06 (0.07)	-0.11 (0.04)**
Gut	0.04 (0.05)	-0.10 (0.03)**	-0.18 (0.04)***	-0.11 (0.03)**	-0.04 (0.06)	-0.17 (0.04)***
Sehr gut	0.07 (0.05)	-0.11 (0.03)**	-0.19 (0.04)***	-0.07 (0.03)	-0.10 (0.07)	-0.17 (0.04)***
Fehlende Werte	0.05 (0.08)	-0.07 (0.05)	-0.13 (0.06)*	-0.05 (0.05)	-0.13 (0.10)	-0.10 (0.06)
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.05 (0.01)	-0.09 (0.01)***	0.12 (0.03)***	-0.11 (0.02)***
Fehlende Werte	-0.12 (0.09)	-0.06 (0.05)	-0.12 (0.06)*	-0.07 (0.05)	0.01 (0.09)	-0.15 (0.06)**
Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						

Fortsetzung der Tabelle A.10

18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.05 (0.04)	0.01 (0.02)
Über 19 Jahre		0.26 (0.02)***	0.08 (0.03)**	0.03 (0.02)	0.01 (0.05)	0.05 (0.03)
Fehlende Werte		0.27 (0.03)***	0.06 (0.03)*	0.01 (0.03)	0.04 (0.06)	0.05 (0.03)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.22 (0.02) ***					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.08 (0.03)**	-0.07 (0.02)***	-0.03 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.09 (0.03)**	0.01 (0.02)
Fehlende Werte	-0.16 (0.05)**	-0.05 (0.04)	-0.03 (0.04)	0.00 (0.04)	-0.07 (0.07)	0.04 (0.05)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.14 (0.02)***				
Random Effects						
Kanton:Klasse	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.02 (0.12)	0.00 (0.00)	0.01 (0.04)	0.00 (0.00)
Klasse	0.02 (0.14)	0.01 (0.10)	0.00 (0.00)	0.01 (0.09)	0.08 (0.29)	0.01 (0.09)
Residuen	0.17 (0.41)	0.14 (0.37)	0.20 (0.44)	0.14 (0.37)	0.51 (0.72)	0.21 (0.46)
DIC	3573.4	3799.1	5398.6	3722.5	9815.9	5578.9
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Tabelle A.11: Einfluss aller individueller und kontextueller Ressourcen und Bedingungen (Hauptdimensionen politischer Bildung)

Variablen (Referenzkategorie)	**Modell A2.1: Konventionelle Partizipation**	**Modell A2.2: Inst.-konventio-nelle Partizipation**	**Modell A2.3: Unkonventionelle Partizipation**	**Modell A2.4: Politikernahe Partizipation**	**Modell A2.5: Politischer Konsum**	**Modell A2.6: Online-Partizipation**
	Koeffizienten (Standardfehler)					
Fixed Effects						
Konstante	-0.50 (0.30)	0.20 (0.18)	0.16 (0.18)	-0.16 (0.19)	0.50 (0.37)	0.22 (0.16)
Sozioökonomischer Hintergrund (tief)						
Mittel	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.07 (0.04)	0.00 (0.02)
Hoch	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)	0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.13 (0.04)**	0.00 (0.02)
Fehlende Werte	0.05 (0.08)	-0.01 (0.05)	0.02 (0.05)	0.01 (0.05)	-0.06 (0.10)	-0.04 (0.05)
Schultyp (Gymnasium)						
Berufsfachschule mit Berufsmaturität	0.02 (0.04)	-0.04 (0.03)	-0.06 (0.02)*	0.04 (0.03)	-0.17 (0.05)***	0.03 (0.02)
Berufsfachschule ohne Berufsmaturität	0.06 (0.04)	-0.05 (0.03)*	-0.06 (0.03)*	0.06 (0.03)*	-0.30 (0.05)***	0.02 (0.02)
Kaufmännische Grundbildung/Detailhandel	0.10 (0.05)	-0.05 (0.03)	-0.09 (0.03)**	0.16 (0.03)***	-0.35 (0.06)***	0.04 (0.03)
Schulische Aktivität (keine)						
Aktiv	0.00 (0.02)	0.09 (0.01)***	0.13 (0.01)***	0.10 (0.01)***	0.09 (0.03)***	0.12 (0.01)***
Sehr aktiv	0.05 (0.08)	0.30 (0.05)***	0.41 (0.05)***	0.38 (0.05)***	0.39 (0.10)***	0.46 (0.05)***
Fehlende Werte	-0.15 (0.11)	-0.05 (0.05)	-0.06 (0.06)	-0.03 (0.06)	0.09 (0.11)	0.00 (0.05)
Vereinsaktivität (keine Aktivität)						
Sportverein	-0.05 (0.02)**	-0.03 (0.01)**	-0.02 (0.01)	0.01 (0.01)	-0.03 (0.02)	-0.02 (0.01)
Kirchliche Organisation	0.02 (0.02)	-0.03 (0.01)*	-0.03 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.02 (0.03)	-0.04 (0.01)*
Soziale Organisation	0.03 (0.02)	0.05 (0.01)***	0.04 (0.01)*	-0.01 (0.01)	0.10 (0.03)***	0.03 (0.01)*
Kultureller Verein	-0.02 (0.02)	0.03 (0.01)*	0.05 (0.01)***	0.02 (0.01)	0.04 (0.02)	0.00 (0.01)
Interessenverband	0.05 (0.02)*	0.04 (0.01)**	0.00 (0.02)	0.03 (0.02)	0.02 (0.03)	0.03 (0.02)
Menschenrechtsorganisation	0.02 (0.02)	0.06 (0.02)***	0.04 (0.02)*	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)
Umweltorganisation	0.00 (0.02)	0.04 (0.01)***	0.06 (0.01)***	-0.01 (0.01)	0.17 (0.03)***	0.03 (0.01)**
Politische Partei	0.02 (0.03)	0.17 (0.02)***	0.23 (0.02)***	0.29 (0.02)***	-0.06 (0.04)	0.17 (0.02)***
Vertrauen in politische Institutionen (kein Vertrauen)						
Wenig Vertrauen	-0.02 (0.05)	0.08 (0.03)*	0.08 (0.04)*	0.00 (0.04)	0.12 (0.07)	0.06 (0.03)
Weder noch	0.02 (0.05)	0.09 (0.03)**	0.10 (0.04)**	0.02 (0.03)	0.12 (0.07)	0.07 (0.03)*
Viel Vertrauen	0.01 (0.05)	0.11 (0.03)**	0.13 (0.04)***	0.02 (0.04)	0.14 (0.07)*	0.08 (0.03)*
Sehr viel Vertrauen	-0.01 (0.06)	0.11 (0.04)**	0.12 (0.04)**	0.03 (0.04)	0.11 (0.08)	0.07 (0.04)

Fortsetzung der Tabelle A.11

Fehlende Werte	0.00 (0.06)	0.06 (0.04)	0.09 (0.04)*	-0.02 (0.04)	0.17 (0.08)	0.05 (0.04)
Vertrauen in Ordnungsinstitutionen (kein Vertrauen)						
Wenig Vertrauen	-0.05 (0.04)	-0.07 (0.03)*	-0.07 (0.03)*	-0.06 (0.03)*	-0.06 (0.06)	-0.01 (0.03)
Weder noch	-0.05 (0.04)	-0.10 (0.03)***	-0.18 (0.03)***	-0.05 (0.03)	-0.15 (0.06)**	-0.04 (0.03)
Viel Vertrauen	-0.04 (0.04)	-0.11 (0.03)***	-0.19 (0.03)***	-0.07 (0.03)*	-0.18 (0.06)**	-0.05 (0.03)
Sehr viel Vertrauen	-0.04 (0.05)	-0.12 (0.03)***	-0.23 (0.04)***	-0.06 (0.03)	-0.23 (0.07)***	-0.07 (0.03)*
Fehlende Werte	-0.04 (0.07)	-0.13 (0.04)**	-0.21 (0.05)***	0.01 (0.05)	-0.39 (0.09)***	-0.07 (0.05)
Zufriedenheit mit der Schweizer Demokratie (überhaupt nicht zufrieden)						
Eher unzufrieden	0.09 (0.07)	0.06 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.09 (0.05)	0.03 (0.10)	-0.11 (0.05)*
Eher zufrieden	0.10 (0.07)	0.03 (0.05)	-0.01 (0.05)	-0.09 (0.05)	0.03 (0.10)	-0.10 (0.05)
Sehr zufrieden	0.12 (0.08)	0.04 (0.05)	-0.03 (0.05)	-0.11 (0.05)*	0.03 (0.10)	-0.11 (0.05)*
Fehlende Werte	0.05 (0.08)	-0.03 (0.05)	-0.08 (0.06)	-0.11 (0.06)	-0.02 (0.11)	-0.14 (0.05)**
Zufriedenheit mit dem Bundesrat (überhaupt nicht zufrieden)						
Eher unzufrieden	-0.02 (0.07)	-0.04 (0.04)	0.00 (0.05)	0.04 (0.05)	-0.05 (0.09)	-0.02 (0.04)
Eher zufrieden	-0.09 (0.07)	-0.12 (0.04)**	-0.07 (0.05)	0.02 (0.05)	-0.06 (0.09)	-0.07 (0.04)
Sehr zufrieden	-0.09 (0.07)	-0.14 (0.05)**	-0.08 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.04 (0.10)	-0.05 (0.05)
Fehlende Werte	-0.08 (0.07)	-0.08 (0.05)	-0.04 (0.05)	0.02 (0.05)	-0.01 (0.09)	-0.02 (0.05)
Externe Wirksamkeit (tief)						
Mittel	0.06 (0.02)***	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.01 (0.03)	0.00 (0.01)
Hoch	0.04 (0.02)*	0.02 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.05 (0.03)	0.00 (0.01)
Fehlende Werte	0.11 (0.06)	0.00 (0.04)	-0.05 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.10 (0.08)	-0.08 (0.04)*
Interne Wirksamkeit (tief)						
Mittel	0.01 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.04 (0.02)*	-0.01 (0.02)	-0.07 (0.03)*	-0.03 (0.01)
Hoch	0.00 (0.02)	-0.02 (0.01)	-0.04 (0.01)*	0.00 (0.01)	-0.06 (0.03)*	0.00 (0.01)
Fehlende Werte	-0.09 (0.04)*	-0.07 (0.03)**	-0.07 (0.03)*	-0.04 (0.03)	-0.09 (0.05)	-0.04 (0.03)
Bürgerpflicht (tief)						
Mittel	0.06 (0.03)*	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.04)	0.00 (0.02)
Hoch	0.08 (0.02)***	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.03 (0.03)	0.01 (0.02)
Fehlende Werte	0.04 (0.04)	-0.03 (0.03)	-0.04 (0.03)	0.02 (0.03)	-0.11 (0.06)	-0.02 (0.03)
Politisches Interesse (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	0.08 (0.04)	0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.09 (0.06)	0.00 (0.03)

Fortsetzung der Tabelle A.11

Eher interessiert	0.14 (0.04)**	0.07 (0.03)*	0.09 (0.03)**	0.02 (0.03)	0.16 (0.06)**	0.05 (0.03)
Sehr interessiert	0.17 (0.05)**	0.14 (0.04)***	0.17 (0.04)***	0.13 (0.04)***	0.17 (0.07)*	0.13 (0.04)***
Fehlende Werte	0.08 (0.06)	0.07 (0.04)	0.11 (0.04)*	0.02 (0.04)	0.15 (0.08)	0.02 (0.04)
Konsum politischer Nachrichten (nie)						
Seltener	-0.02 (0.05)	0.02 (0.03)	0.00 (0.04)	0.00 (0.04)	0.03 (0.07)	0.01 (0.04)
Ein paar Mal pro Monat	0.01 (0.05)	0.04 (0.03)	0.03 (0.04)	0.01 (0.04)	0.06 (0.07)	0.02 (0.04)
Einmal pro Woche	-0.02 (0.05)	0.04 (0.03)	0.05 (0.04)	0.04 (0.04)	0.04 (0.07)	0.02 (0.04)
Mehrmals pro Woche	0.00 (0.05)	0.06 (0.04)	0.08 (0.04)*	0.10 (0.04)**	0.01 (0.07)	0.07 (0.04)
Täglich	0.02 (0.07)	0.14 (0.04)**	0.15 (0.05)**	0.25 (0.05)***	0.01 (0.09)	0.09 (0.04)
Fehlende Werte	-0.32 (0.13)*	-0.06 (0.07)	-0.13 (0.07)*	0.00 (0.07)	-0.16 (0.14)	-0.16 (0.07)*
Politisches Wissen	0.01 (0.01)*	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	-0.01 (0.00)	0.05 (0.01)***	0.01 (0.00)***
Selbsteinschätzung politischer Kompetenz (weder noch)						
Überhaupt nicht kompetent	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	0.01 (0.02)	0.00 (0.04)	-0.02 (0.02)
Wenig kompetent	-0.01 (0.03)	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.03 (0.02)	0.01 (0.04)	-0.01 (0.02)
Eher kompetent	0.00 (0.03)	0.04 (0.02)	0.06 (0.02)*	0.03 (0.02)	0.05 (0.04)	0.03 (0.02)
Sehr kompetent	0.02 (0.05)	0.03 (0.03)	0.07 (0.04)	0.06 (0.04)	0.05 (0.07)	0.06 (0.03)
Fehlende Werte	-0.08 (0.06)	-0.01 (0.04)	0.03 (0.04)	0.04 (0.04)	-0.06 (0.07)	-0.03 (0.04)
Parteinähe zu linken Parteien	0.05 (0.02)	0.06 (0.02)***	0.08 (0.02)***	0.01 (0.02)	0.15 (0.03)***	0.05 (0.02)**
Parteinähe zu rechten Parteien	0.05 (0.02)*	0.01 (0.01)	-0.04 (0.01)*	0.00 (0.01)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.01)
Politisches Interesse der Eltern (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	-0.08 (0.06)	0.00 (0.04)	0.02 (0.04)	0.02 (0.04)	0.05 (0.08)	0.03 (0.04)
Eher interessiert	-0.06 (0.06)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.00 (0.04)	0.00 (0.08)	0.00 (0.04)
Sehr interessiert	-0.05 (0.06)	-0.03 (0.04)	-0.05 (0.04)	0.01 (0.04)	-0.03 (0.08)	-0.01 (0.04)
Fehlende Werte	-0.02 (0.07)	-0.02 (0.05)	-0.03 (0.05)	0.02 (0.05)	0.02 (0.10)	-0.01 (0.05)
Politische Aktivität der Eltern (nie)						
Selten	-0.03 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.04 (0.04)	0.02 (0.02)
Ab und zu	0.00 (0.03)	0.02 (0.02)	0.05 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.08 (0.04)*	0.02 (0.02)
Oft	-0.02 (0.03)	0.03 (0.02)	0.06 (0.02)**	0.01 (0.02)	0.01 (0.04)	0.01 (0.02)
Sehr oft	-0.08 (0.04)*	0.02 (0.02)	0.06 (0.03)*	-0.01 (0.03)	0.07 (0.05)	-0.01 (0.02)
Fehlende Werte	-0.10 (0.05)*	0.05 (0.03)	0.09 (0.04)*	-0.02 (0.04)	0.08 (0.07)	0.02 (0.03)
Politische Diskussionen mit Eltern (nie)						
Selten	0.04 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	0.04 (0.05)	0.00 (0.02)
Ab und zu	0.13 (0.03)***	0.04 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.05)	-0.01 (0.02)

Fortsetzung der Tabelle A.11

Oft	0.17 (0.03)***	0.04 (0.02)	0.01 (0.03)	0.02 (0.02)	0.10 (0.05)*	0.03 (0.02)
Sehr oft	0.19 (0.04)***	0.07 (0.03)**	0.04 (0.03)	0.05 (0.03)	0.12 (0.05)*	0.08 (0.03)**
Fehlende Werte	0.17 (0.05)**	0.03 (0.04)	-0.03 (0.04)	0.01 (0.04)	-0.02 (0.07)	-0.03 (0.04)
Politisches Interesse der Freunde (gar nicht interessiert)						
Eher nicht interessiert	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.00 (0.04)	-0.02 (0.02)
Eher interessiert	-0.01 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.04 (0.02)	0.03 (0.05)	-0.04 (0.02)
Sehr interessiert	-0.03 (0.05)	0.03 (0.03)	0.02 (0.04)	-0.01 (0.04)	0.08 (0.07)	0.03 (0.03)
Fehlende Werte	-0.06 (0.04)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.02 (0.06)	-0.02 (0.03)
Politische Aktivität Freunde (nie)						
Selten	0.01 (0.03)	0.02 (0.02)	0.03 (0.02)	0.05 (0.02)**	0.01 (0.04)	0.02 (0.02)
Ab und zu	0.07 (0.03)*	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.05 (0.02)*	-0.01 (0.04)	0.03 (0.02)
Oft	0.17 (0.03)***	0.04 (0.02)	0.03 (0.03)	0.06 (0.02)*	-0.02 (0.05)	0.03 (0.02)
Sehr oft	0.23 (0.05)***	0.07 (0.03)*	0.07 (0.04)	0.09 (0.04)*	-0.15 (0.07)*	0.04 (0.04)
Fehlende Werte	0.05 (0.04)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.03)	-0.07 (0.05)	0.00 (0.03)
Politische Diskussionen mit Freunden (nie)						
Selten	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.07 (0.03)	0.01 (0.02)
Ab und zu	-0.02 (0.03)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)*	-0.04 (0.02)	0.15 (0.04)***	0.05 (0.02)*
Oft	-0.05 (0.03)	0.05 (0.02)*	0.08 (0.03)**	-0.02 (0.02)	0.19 (0.05)***	0.11 (0.02)***
Sehr oft	-0.12 (0.04)**	0.11 (0.03)***	0.19 (0.03)***	0.05 (0.03)	0.29 (0.06)***	0.22 (0.03)***
Fehlende Werte	-0.12 (0.07)	0.13 (0.04)**	0.15 (0.05)**	0.05 (0.05)	0.14 (0.09)	0.11 (0.05)
Behandlung politischer Themen im Unterricht (nie)						
Selten	-0.03 (0.04)	0.01 (0.03)	0.03 (0.03)	0.01 (0.03)	0.04 (0.06)	0.03 (0.03)
Ab und zu	-0.04 (0.04)	0.02 (0.03)	0.04 (0.03)	0.01 (0.03)	0.05 (0.06)	0.03 (0.03)
Oft	-0.03 (0.04)	0.00 (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)	0.07 (0.06)	0.03 (0.03)
Sehr oft	-0.05 (0.12)	0.05 (0.07)	0.03 (0.07)	-0.07 (0.07)	-0.03 (0.14)	-0.03 (0.07)
Fehlende Werte	0.01 (0.07)	0.04 (0.04)	0.10 (0.05)*	-0.04 (0.05)	0.14 (0.09)	0.03 (0.05)
Offenes Klassenraumklima (selten bis nie)						
Ab und zu	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)
Oft bis sehr oft	0.03 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.03)	-0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.05 (0.07)	0.02 (0.04)	-0.01 (0.05)	-0.02 (0.05)	0.05 (0.09)	0.00 (0.05)
Entwicklung von Bürgerpflicht (selten bis nie)						
Ab und zu	0.00 (0.02)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.02)

Fortsetzung der Tabelle A.11

Oft bis sehr oft	0.02 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.02 (0.03)	-0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.00 (0.06)	0.00 (0.03)	-0.04 (0.04)	0.03 (0.04)	0.04 (0.03)	0.00 (0.03)
Behandlung verschiedener Perspektiven (selten bis nie)						
Ab und zu	-0.04 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.04 (0.03)	-0.02 (0.02)
Oft bis sehr oft	-0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.03)	-0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.01 (0.04)	0.00 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.01 (0.03)	-0.08 (0.06)	-0.03 (0.03)
Aktivität in soziale Organisationen	-0.01 (0.02)	0.04 (0.01)**	0.05 (0.02)**	0.05 (0.02)**	0.05 (0.03)	0.03 (0.01)*
Nutzung von Facebook für politische Themen	0.05 (0.02)**	0.11 (0.01)***	0.23 (0.01)***	-0.01 (0.01)	0.16 (0.02)***	0.46 (0.01)***
Einstellung zur Geschlechtergleichstellung (stimme nicht zu)						
Weder noch	0.02 (0.03)	-0.01 (0.02)	0.01 (0.03)	0.00 (0.03)	0.05 (0.05)	0.00 (0.02)
Stimme zu	0.02 (0.03)	0.00 (0.02)	0.02 (0.03)	0.00 (0.02)	0.11 (0.05)	0.02 (0.02)
Fehlende Werte	0.02 (0.09)	-0.03 (0.06)	0.00 (0.06)	-0.08 (0.06)	0.07 (0.12)	0.00 (0.06)
Einstellung zu Ausländer/innen (stimme nicht zu)						
Weder noch	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.01)*	0.00 (0.02)	0.00 (0.03)	0.03 (0.03)	0.01 (0.01)
Stimme zu	-0.04 (0.02)	-0.01 (0.01)	0.03 (0.02)	0.02 (0.02)	0.05 (0.03)	0.05 (0.01)**
Fehlende Werte	-0.14 (0.08)	-0.02 (0.05)	0.01 (0.06)	0.00 (0.05)	0.09 (0.11)	0.00 (0.05)
Links-Rechts-Verortung (ganz links)						
Eher links	0.04 (0.03)	-0.09 (0.02)***	-0.13 (0.02)***	-0.04 (0.02)	-0.03 (0.05)	-0.08 (0.02)***
Mitte	0.04 (0.04)	-0.11 (0.02)***	-0.16 (0.03)***	0.00 (0.02)	-0.10 (0.05)*	-0.08 (0.02)***
Eher rechts	0.06 (0.04)	-0.12 (0.03)***	-0.18 (0.03)***	0.03 (0.03)	-0.22 (0.05)***	-0.07 (0.03)**
Sehr rechts	0.08 (0.05)	-0.12 (0.03)***	-0.14 (0.03)***	0.09 (0.03)**	-0.23 (0.06)***	-0.02 (0.03)
Fehlende Werte	-0.02 (0.04)	-0.15 (0.03)***	-0.20 (0.03)***	-0.02 (0.03)	-0.21 (0.05)***	-0.13 (0.03)***
Religiosität (gar nicht religiös)						
Wenig religiös	-0.01 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.04 (0.01)*	0.01 (0.01)	-0.03 (0.03)	-0.01 (0.01)
Etwas religiös	-0.05 (0.02)*	0.00 (0.01)	0.01 (0.02)	0.02 (0.01)	0.04 (0.03)	0.02 (0.01)
Sehr religiös	-0.03 (0.03)	0.07 (0.02)***	0.08 (0.02)***	0.05 (0.02)*	0.07 (0.04)	0.04 (0.02)
Fehlende Werte	0.01 (0.05)	-0.01 (0.03)	-0.09 (0.03)**	-0.03 (0.03)	-0.04 (0.03)	-0.03 (0.03)
Römisch-katholische Religionszugehörigkeit	0.00 (0.02)	-0.04 (0.01)**	-0.06 (0.01)***	0.00 (0.01)	-0.09 (0.02)***	-0.04 (0.01)***
Geschlecht (männlich)						
Weiblich	-0.01 (0.02)	0.02 (0.01)	0.02 (0.01)	-0.03 (0.01)	0.15 (0.03)***	-0.02 (0.01)
Fehlende Werte	-0.18 (0.08)*	-0.03 (0.04)	-0.03 (0.05)	-0.06 (0.05)	0.20 (0.09)*	-0.05 (0.04)

Fortsetzung der Tabelle A.11

Alterskategorie (noch nicht 18 Jahre)						
18-19 Jahre		0.16 (0.02)***	0.02 (0.02)	-0.04 (0.02)*	-0.04 (0.04)	0.01 (0.02)
Über 19 Jahre		0.24 (0.02)***	0.05 (0.02)*	0.02 (0.02)	0.00 (0.04)	0.03 (0.02)
Fehlende Werte		0.20 (0.03)***	0.00 (0.03)	0.02 (0.03)	-0.08 (0.05)	0.01 (0.02)
Alter (19 Jahre und jünger)	0.20 (0.02)***					
Migrationshintergrund (keiner)						
Migrationshintergrund	-0.02 (0.03)	-0.07 (0.02)***	-0.04 (0.02)*	0.03 (0.02)	-0.10 (0.03)***	0.01 (0.02)
Fehlende Werte	-0.09 (0.05)	-0.05 (0.02)	-0.03 (0.04)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.07)	0.00 (0.03)
Gemeindetyp (Kernstadt einer Agglomeration)						
Agglomeration	0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.03 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.00 (0.02)
Ländliche Gemeinde	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.01 (0.03)	0.01 (0.02)
Isolierte Stadt	-0.04 (0.04)	0.02 (0.03)	0.02 (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.05)	0.04 (0.03)
Politische Mündigkeit (nicht mündig)		0.10 (0.02)***				
Herausgeber (Kanton)						
Schule	0.02 (0.03)	0.00 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.07 (0.03)	-0.02 (0.01)
Anderer Herausgeber	0.07 (0.08)	0.04 (0.05)	0.00 (0.05)	0.00 (0.05)	-0.03 (0.10)	-0.02 (0.04)
Struktur (LP inkl. didakt.-pädagogische Hinweise)						
LP ohne didakt.-pädagogische Hinweise	0.03 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.05 (0.04)	0.01 (0.02)
Andere Struktur	-0.09 (0.05)	-0.04 (0.03)	0.00 (0.03)	-0.04 (0.03)	0.03 (0.06)	0.01 (0.03)
Verweis auf Rahmenlehrplan	0.11 (0.04)**	0.04 (0.02)	0.03 (0.02)	0.04 (0.02)*	0.05 (0.04)	0.02 (0.02)
Bildungsziel (nicht erwähnt)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.08 (0.04)*	-0.01 (0.02)
Richtziel (nicht erwähnt)	0.08 (0.03)*	0.04 (0.02)*	0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.03 (0.04)	-0.03 (0.02)
Anzahl Themen	0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	-0.02 (0.01)	0.00 (0.00)
Art der Nennung	-0.27 (0.14)	0.05 (0.08)	0.11 (0.08)	0.10 (0.08)	0.25 (0.17)	-0.04 (0.07)
Präzision der Nennung	-0.08 (0.14)	0.12 (0.09)	0.13 (0.08)	0.06 (0.09)	0.04 (0.18)	-0.07 (0.07)
Kenntnisse	-0.04 (0.04)	0.04 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.00 (0.02)	0.03 (0.05)	0.00 (0.02)
Fertigkeiten	0.01 (0.02)	0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.03)	0.01 (0.01)
Interesse wecken	0.02 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.02 (0.01)*	0.01 (0.01)	-0.02 (0.02)	0.00 (0.01)
Wahlpflicht (keine)	0.18 (0.08)*	-0.04 (0.05)	-0.08 (0.05)	-0.06 (0.05)	0.00 (0.11)	-0.07 (0.05)
Wahlsystem (quasi Majorz)	-0.39 (0.14)	-0.01 (0.08)	0.03 (0.08)	0.11 (0.09)	-0.28 (0.17)	0.12 (0.07)
Parteienwettbewerb	-0.14 (0.10)	-0.06 (0.06)	0.03 (0.06)	0.12 (0.07)	-0.11 (0.13)	0.01 (0.06)

Fortsetzung der Tabelle A.11

Fragmentierung des Parteiensystems	0.13 (0.08)	-0.02 (0.05)	-0.01 (0.05)	-0.07 (0.05)	-0.07 (0.10)	0.02 (0.04)
Polarisierung der Parteien	0.06 (0.02)**	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.05 (0.02)*	-0.02 (0.01)
Direkte Demokratie	0.05 (0.02)**	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.02 (0.01)	-0.02 (0.02)	-0.01 (0.01)
Katholikenanteil	0.18 (0.05)**	-0.10 (0.03)**	-0.11 (0.03)**	-0.07 (0.03)*	-0.09 (0.07)	0.02 (0.03)
Sprachregion (Deutschschweiz)						
Romandie	0.03 (0.04)	0.03 (0.02)	0.02 (0.02)	-0.01 (0.03)	0.00 (0.05)	0.00 (0.02)
Tessin	0.12 (0.09)	0.02 (0.05)	-0.04 (0.05)	-0.05 (0.06)	-0.04 (0.11)	-0.04 (0.05)
Random Effects						
Kanton:Klasse	-0.50 (0.00)	0.20 (0.00)	0.16 (0.00)	-0.16 (0.00)	0.50 (0.00)	0.22 (0.03)
Klasse	-0.50 (0.12)	0.20 (0.07)	0.16 (0.05)	-0.16 (0.07)	0.50 (0.13)	0.22 (0.00)
Residuen	(0.39)	(0.31)	(0.35)	(0.33)	(0.64)	(0.32)
DIC	2226.3	1239.4	2151.1	1806	7875.4	1468
N						
Individualebene	3256	4421	4421	4421	4421	4421
Klassenebene	240	279	279	279	279	279
Kantonsebene	25	25	25	25	25	25

Bemerkung: Koeffizienten und Standardfehler der Multilevelmodelle unter Verwendung der *lmer*-Funktion in R..*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001. Für das Modell zur konventionellen Partizipation wurden nur die stimm- und wahlberechtigten Jugendlichen berücksichtigt.

Anhang 4: Fragebogen zur Befragung der Schüler/innen und Lehrpersonen im Rahmen des Projekts „Jugend und Gesellschaft“

FRAGEBOGEN „Jugend und Gesellschaft“

Wir sind an Ihrer Meinung und Ihren Überzeugungen interessiert und bitten Sie daher, die Fragen so zu beantworten, dass die Antworten Ihre Meinung am besten widerspiegeln.

Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten (Ausnahme Teil B).

Bitte lesen Sie die Fragen und Hinweise aufmerksam durch, bevor Sie antworten.

Die Befragung ist anonym und Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt. Es werden weder Angaben genutzt, um Personen zu identifizieren, noch erfahren Ihre Lehrpersonen oder Mitschüler/innen, wie Sie geantwortet haben.

Falls Fragen auftauchen, wende Sie sich bitte an die/den Untersuchungsleiter/in, welche/r die Fragebogen verteilt hat.

Vielen Dank für die Teilnahme!

Im Namen des Forschungsteams der Universität Bern

Prof. Dr. Isabelle Stadelmann-Steffen

lic. phil. Daniela Koller

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Bitte benutzen Sie einen **schwarzen** oder **blauen Stift.**
- Bei den meisten Fragen müssen **Kästchen** ☒ angekreuzt werden. Falls Sie ein Kästchen falsch ankreuzen, **schwärzen Sie** dieses Kästchen ■ und kreuzen bitte das zutreffende an ☒ .
- Bei diesen Feldern _____ bitten wir Sie, die entsprechenden Angaben und bei den grossen Kästchen ☐ Zahlen oder Buchstaben einzutragen.
- Wir freuen uns sehr, wenn Sie jede Frage beantworten.

TEIL A: POLITISCHE PARTIZIPATION UND ENGAGEMENT

1.	Wie oft treffen Sie sich mit Freundinnen und Freunden ausserhalb der Schulzeit?	
A	❑	nie
B	❑	weniger als einmal im Monat
C	❑	einmal pro Monat
D	❑	mehrmals pro Monat
E	❑	einmal pro Woche
F	❑	mehrmals pro Woche
G	❑	jeden Tag
H	❑	weiss nicht

2.	Würden Sie ganz allgemein sagen, dass man den meisten Menschen vertrauen kann, oder dass man da gar nicht vorsichtig genug sein kann?	
A	❑	Man kann den Menschen meisten vertrauen.
B	❑	Man kann nicht vorsichtig genug sein.
C	❑	weiss nicht

3.	Im Folgenden geht es um Politik. Wie interessiert sind Sie im Allgemeinen an der Politik? Politik …				
	interessiert mich überhaupt nicht.	interessiert mich kaum.	interessiert mich etwas.	interessiert mich sehr.	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

4.	Nicht alle Leute interessieren sich in gleicher Weise für alle Arten von Politik. Wie ist das bei Ihnen?					
		überhaupt nicht	eher nicht	eher	sehr	weiss nicht
A	Die internationale Politik interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑
B	Die Politik in meinem Wohnort interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑
C	Die gesamtschweizerische Politik interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑
D	Die Politik in meinem Wohnkanton interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑

5.	Wie häufig diskutieren Sie politische Themen mit …						
		mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	ein paar Mal pro Monat	seltener	nie	weiss nicht
A	Eltern	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Freundinnen und Freunden	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Lehrpersonen und Mitschüler/innen in der Schule	❑	❑	❑	❑	❑	❑

6.	Menschen nutzen unterschiedliche Quellen, um sich darüber zu informieren, was in der Politik passiert. Geben Sie zu jeder der folgenden Quellen an, wie häufig Sie diese nutzen.						
		mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	ein paar Mal pro Monat	seltener	nie	weiss nicht
A	Tageszeitung	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Nachrichtensendungen im Radio oder Fernsehen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Wochen- oder Monatszeitschriften	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Internet	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	Eltern	❑	❑	❑	❑	❑	❑
F	Freund/innen, Kolleg/innen, Bekannte	❑	❑	❑	❑	❑	❑
G	Andere, und zwar: _____	❑	❑	❑	❑	❑	❑

7.	Haben Sie bereits an eidgenössischen, kantonalen oder lokalen Wahlen teilgenommen?	
A	❑	ja
B	❑	nein
C	❑	Ich bin/war nicht wahlberechtigt.
D	❑	weiss nicht

8.	Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie an den nächsten eidgenössischen Wahlen im Herbst 2015 wählen gehen? **Falls Sie nicht wahlberechtigt sind**, geben Sie trotzdem an, mit welcher Wahrscheinlichkeit Sie an den Wahlen teilnehmen würden, wenn Sie könnten.				
A	überhaupt nicht wahrscheinlich	eher nicht wahrscheinlich	eher wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

9.	Wie gross ist die Wahrscheinlichkeit auf einer Skala von 0 bis 10, dass Sie jemals die im Folgenden genannten Parteien wählen werden, wenn 0 „überhaupt nicht wahrscheinlich“ und 10 „sehr wahrscheinlich“ bedeuten? **Falls Sie nicht wahlberechtigt sind**, geben Sie trotzdem an, mit welcher Wahrscheinlichkeit Sie die folgenden Parteien wählen würden, wenn Sie wählen gehen könnten.		
		0-10	Weiss nicht
A	FDP. Die Liberalen (Freisinnig-Demokratische Partei)	_____	❑
B	CVP (Christlichdemokratische Volkspartei)	_____	❑
C	SP (Sozialdemokratische Partei)	_____	❑
D	SVP (Schweizerische Volkspartei)	_____	❑
E	BDP (Bürgerlich-Demokratische Partei)	_____	❑
F	EVP – Evangelische Volkspartei	_____	❑
G	GLP – Grünliberale Partei	_____	❑
H	Grüne Partei	_____	❑

10.	Haben Sie bereits an eidgenössischen, kantonalen oder lokalen Abstimmungen teilgenommen?	
A	❑	ja
B	❑	nein
C	❑	Ich bin/war nicht wahlberechtigt.
D	❑	weiss nicht

11.	Haben Sie an der letzten eidgenössischen Abstimmung vom 9. Juni 2013 (Volksinitiative „Volkswahl des Bundesrates“, Änderung des Asylgesetzes) teilgenommen?		
A	ja	❑	➔ Weiter mit ***Frage 13***
B	nein	❑	➔ Weiter mit ***Frage 12***
C	Ich bin/war nicht stimmberechtigt.	❑	➔ Weiter mit ***Frage 13***
D	weiss nicht	❑	➔ Weiter mit ***Frage 13***

12.	Aus welchem/n Grund/Gründen haben Sie an der letzten eidgenössischen Abstimmung nicht teilgenommen? **(Mehrfachantworten möglich)**	
A	❑	Die Vorlage(n) interessierte(n) mich nicht
B	❑	Die Vorlage(n) war(en) zu kompliziert.
C	❑	Die Alternativen überzeugten mich nicht.
D	❑	Die Kampagne(n) hat (haben) mich nicht angesprochen.
E	❑	Meine Stimme hätte keinen Unterschied gemacht.
F	❑	Ich hatte zu wenige Informationen über die Vorlage(n).
G	❑	Ich war unentschlossen.
H	❑	Ich war (ausnahmsweise) verhindert.
I	❑	Aus Unzufriedenheit mit dem politischen System/den politischen Parteien.
J	❑	Ich habe es vergessen.
K	❑	andere Gründe, und zwar: _____
L	❑	weiss nicht

13.	Ausser Wahlen und Abstimmungen gibt es noch andere Möglichkeiten, sich politisch zu beteiligen. Wie oft haben Sie bereits …					
		mehrmals	einmal	nie	bin nicht stimmberechtigt	weiss nicht
A	an einer Gemeindeversammlung teilgenommen?	❑	❑	❑	❑	❑
B	eine Initiative oder ein Referendum unterschrieben?	❑	❑	❑	❑	❑
C	Smartvote oder eine andere Online-Wahl- oder –Abstimmungshilfe benutzt?	❑	❑	❑	❑	❑

14.	Es gibt noch weitere Möglichkeiten, sich politisch zu engagieren, unabhängig davon, ob man wahl- und stimmberechtigt ist. Wie oft haben Sie bereits …				
		mehrmals	einmal	nie	weiss nicht
A	eine/n Politiker/in kontaktiert?	❑	❑	❑	❑
B	Geld an eine politische Organisation oder für eine politische Kampagne gespendet?	❑	❑	❑	❑
C	selber Unterschriften gesammelt?	❑	❑	❑	❑
D	eine öffentliche Veranstaltung zu einem politischen oder sozialen Thema besucht?	❑	❑	❑	❑
E	an einer Jugendsession oder einer Veranstaltung eines Jugendparlaments oder Jugendrats teilgenommen?	❑	❑	❑	❑
F	bestimmte Produkte aus politischen, ethischen oder Umweltgründen gekauft?	❑	❑	❑	❑
G	bestimmte Produkte aus politischen, ethischen oder Umweltgründen **nicht** gekauft?	❑	❑	❑	❑
H	einen Anstecker oder ein Kleidungsstück mit politischer Botschaft getragen?	❑	❑	❑	❑
J	an einer Demonstration teilgenommen?	❑	❑	❑	❑
I	einen Artikel mit politischem Inhalt geschrieben (z.B. in einer Schülerzeitung, Blogeintrag)?	❑	❑	❑	❑
K	sich an einer politischen Diskussion im Internet beteiligt?	❑	❑	❑	❑
L	einer Facebook-Gruppe aus politischen, ethischen oder Umweltgründen beigetreten?	❑	❑	❑	❑
M	Emails oder Links mit politischem Inhalt weitergeleitet?	❑	❑	❑	❑

15.	In der Politik spricht man manchmal von „links“ und „rechts“. Wo würden Sie Ihren politischen Standpunkt auf einer Skala einordnen, bei der 0 „ganz links“ bedeutet und 10 für „ganz rechts“ steht?											
	ganz links 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ganz rechts 10	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

16.	In den folgenden Aussagen geht es um den Einfluss auf das politische Geschehen. Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen.						
		stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	weder noch	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu	weiss nicht
A	Leute wie ich haben keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Ich glaube nicht, dass Politiker/innen sich gross darum kümmern, was Leute wie ich denken.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Ich glaube, ein recht gutes Verständnis davon zu haben, was politisch für unser Land wichtig ist.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Ein guter Bürger/eine gute Bürgerin beteiligt sich regelmässig an politischen Aktivitäten wie Wählen oder Abstimmen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

17.	Bitte geben Sie an, wie stark Sie den folgenden Institutionen auf einer Skala von 0 bis 10 vertrauen. 0 bedeutet „überhaupt kein Vertrauen“ und 10 „sehr grosses Vertrauen“.												
		überhaupt kein Vertrauen 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	sehr grosses Vertrauen 10	weiss nicht
A	Bundesrat	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Parlament	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Politischen Parteien	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Behörden Ihres Kantons	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	Justiz und den Gerichten	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
F	Armee	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
G	Polizei	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
H	NGOs (z.B. Greenpeace, WWF, Amnesty International)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

18.	Wenn Sie an die Schweizer Regierung denken, wie zufrieden sind Sie damit, wie der Bundesrat seine Arbeit macht?				
	überhaupt nicht zufrieden	nicht sehr zufrieden	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

19.	Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit der Art und Weise, wie die Demokratie in der Schweiz funktioniert?				
	überhaupt nicht zufrieden	nicht sehr zufrieden	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

20.	Können Sie zu jedem der folgenden Punkte sagen, wie stark Sie diesen zustimmen?						
		stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	weder noch	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu	weiss nicht
A	Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf Arbeit als Frauen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Männer sind besser zu politischer Führung geeignet als Frauen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Beide, Mann und Frau, sollten zum Haushalteinkommen beitragen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, sollten die Arbeitgeber Schweizer/innen gegenüber Ausländern/innen vorziehen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	Wir sollten verhindern, dass Aussenseiter die Traditionen und Kultur der Schweiz beeinflussen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

21.	Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich ausserhalb von Beruf und zu Hause irgendwo zu engagieren, beispielsweise in einem Verein oder einer Organisation. Bitte geben Sie an, ob Sie in einer oder mehreren der folgenden Organisationen und Vereine Mitglied sind, an Veranstaltung teilgenommen haben, aktiv mitgearbeitet haben und/oder etwas gespendet (abgesehen von Mitgliederbeiträgen) haben. **(Mehrfachantworten möglich)**					
		Sie sind Mitglied von	Sie haben an Veranstaltungen teilgenommen	Sie sind aktiv tätig in	Sie haben etwas gespendet für	Nichts davon
A	Sportclub, -verein	❑	❑	❑	❑	❑
B	Jugend- oder Schülerorganisation (z.B. USO, Austauschorganisation)	❑	❑	❑	❑	❑
C	Kirchliche oder kirchennahe Organisation einschliesslich Jugendorganisationen (z.B. Blauring, Cevi)	❑	❑	❑	❑	❑
D	Soziale/karitative/gemeinnützige Institution (z.B. Rotes Kreuz)	❑	❑	❑	❑	❑
E	Kultureller Verein (z.B. Theatergruppe, Fasnachtsverein)	❑	❑	❑	❑	❑
F	Interessenverband (z.B. Berufsverband, Gewerkschaft, TCS)	❑	❑	❑	❑	❑
G	Menschenrechtsorganisation (z.B. Amnesty International)	❑	❑	❑	❑	❑
H	Umweltorganisation (z.B. WWF, Pro Natura)	❑	❑	❑	❑	❑
I	Politische Partei, Jungpartei oder Jugendorganisation einer Partei	❑	❑	❑	❑	❑
J	Öffentlicher Dienst (z.B. Samariter, Verkehrskadetten)	❑	❑	❑	❑	❑
K	Spiel-,Hobby- oder Freizeitverein (z.B. Schachklub)	❑	❑	❑	❑	❑
L	Andere Organisation, und zwar: _____	❑	❑	❑	❑	❑

TEIL B: SCHULE: WISSEN UND VERSTEHEN

22.	Im Folgenden geht es um das politische Geschehen in der Schweiz und international. Wie oft erscheint Ihnen alles in allem das politische Geschehen so kompliziert, dass Sie nicht wirklich verstehen, was vor sich geht?					
	nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft	weiss nicht
A	❑	❑	❑	❑	❑	❑

23.1	Der nächste Abschnitt beinhaltet Fragen zur Politik, bei denen es jeweils eine richtige Antwort gibt (ausser es ist explizit anderes vermerkt). Wer hat für das Jahr 2013 das Amt der/s Bundespräsidenten/in inne?	
A	❑	Doris Leuthard
B	❑	Didier Burkhalter
C	❑	Maya Graf
D	❑	Ueli Maurer
E	❑	weiss nicht

23.2	Wie viele Unterschriften werden benötigt, damit eine Volksinitiative auf eidgenössischer Ebene zustande kommt?	
A	❑	10‘000 Unterschriften
B	❑	50‘000 Unterschriften
C	❑	100‘000 Unterschriften
D	❑	500‘000 Unterschriften
E	❑	weiss nicht

23.3	Welche Länder sind Mitglieder der Europäischen Union? (Mehrfachantworten möglich)	
A	❑	Frankreich
B	❑	Norwegen
C	❑	Finnland
D	❑	Irland
E	❑	Fürstentum Liechtenstein
F	❑	Grossbritannien
G	❑	weiss nicht

23.4	Wer war 2012 in den USA Präsidentschaftskandidat der Republikaner?	
A	❑	Paul Ryan
B	❑	John Kerry
C	❑	Mitt Romney
D	❑	John McCain
E	❑	weiss nicht

23.5	Ein Land hat eine sinkende Geburtenrate und eine steigende Lebenserwartung. Welches der folgenden Probleme muss in diesem Zusammenhang gelöst werden?	
A	❑	Neubau von Schulen
B	❑	Finanzierung von Renten
C	❑	Bekämpfung von Kriminalität und Gewalt
D	❑	Neubau von Sozialwohnungen
E	❑	weiss nicht

23.6	Die Regierung hat die Steuern auf Gewinne aus Finanzinvestitionen gesenkt und die Steuern auf Löhne erhöht. Eine grosse Gruppe protestiert mit Schildern vor den Regierungsgebäuden. Die Protestierenden sind wahrscheinlich …	
A	❑	Leute mit grossen Sparkonten
B	❑	Aktionäre
C	❑	Arbeitslose, die Sozialleistungen beziehen
D	❑	Fabrikarbeiter
E	❑	weiss nicht

TEIL C: SCHULE: MOMENTANE AUSBILDUNG

24.	Anschliessend folgen nun ein paar Fragen zu Ihrer momentanen Ausbildung. Welches Schwerpunktfach belegen Sie? Mein Schwerpunktfach ist …	
A	❑	Alte Sprache (Latein und/oder Griechisch)
B	❑	Moderne Sprache (dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russische)
C	❑	Physik und Anwendung der Mathematik
D	❑	Biologie und Chemie
E	❑	Wirtschaft und Recht
F	❑	Philosophie/Pädagogik/Psychologie
G	❑	Bildnerisches Gestalten
H	❑	Musik
I	❑	weiss nicht

25.	Wie viele Unterrichtsstunden (Lektionen) pro Woche haben Sie in …		
			weiss nicht
A	Geschichte	_____ Lektionen	❑
B	Wirtschaft und Recht	_____ Lektionen	❑

26.	Im Folgenden geht es um Ihre Schulzeit insgesamt. Haben Sie jemals eines der folgenden Dinge in der Schule gemacht? Sie …				
		ja, mehrmals	ja, einmal	nein	weiss nicht
A	sind oder waren Mitglied in der Schülerorganisation oder in einem Schülerrat.	❑	❑	❑	❑
B	haben oder hatten die Funktion als Klassensprecher.	❑	❑	❑	❑
C	nahmen an einer Schülerversammlung teil.	❑	❑	❑	❑
D	haben eine aktive Rolle in einer solchen Versammlung gespielt.	❑	❑	❑	❑
		❑	❑	❑	❑
E	haben bei einer Protestbewegung in der Schule mitgemacht.	❑	❑	❑	❑
F	haben eine politische Veranstaltung an der Schule organisiert.	❑	❑	❑	❑
G	haben zusammen mit Ihrer Klasse eine politische Institution besucht (z.B. Bundeshaus, kantonales Parlament).				

27.	Der nächste Abschnitt beinhaltet Aussagen zum Geschehen an Ihrer Schule. Wie oft passieren die folgenden Dinge? Nie, selten, ab und zu, oft oder sehr oft? Denken Sie bei der Beantwortung dieser Frage besonders an den Unterricht in Geschichte und Wirtschaft und Recht.						
		nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft	weiss nicht
A	Unsere Lehrer/innen ermutigen uns, unsere Meinung über politische und soziale Themen im Unterricht zu äussern.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Schüler/innen können den Lehrern/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Unsere Lehrer/innen legen im Unterricht viel Wert auf das Lernen von Fakten und Daten über politische und geschichtliche Ereignisse.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Unsere Lehrer/innen stellen jeweils unterschiedliche Sichtweisen vor, wenn sie uns ein Thema erklären.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	Wir Schüler/innen können selber eigene politische oder soziale Themen einbringen, über die dann diskutiert wird.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
F	Meistens spricht der Lehrer/die Lehrerin und wir Schüler/innen hören zu.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

28.	Wie häufig sprechen Sie im Unterricht über folgende Themen? Denken Sie bei der Beantwortung dieser Frage wiederum besonders an den Unterricht in Geschichte und Wirtschaft und Recht.						
		nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft	weiss nicht
A	Funktionsweise des Parlaments	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Vereinten Nationen (UNO)	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Föderalismus	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Wahlen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	Aktuelle Abstimmungen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
F	Aktuelles politisches Geschehen in der Schweiz	❑	❑	❑	❑	❑	❑
G	Aktuelle politische Ereignisse im Ausland	❑	❑	❑	❑	❑	❑

29.	In der nächsten Frage geht es darum, was Sie bisher in der Schule gelernt haben. Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen zutreffen. In der Schule habe ich gelernt …						
		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	weiss nicht
A	zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Menschen zu verstehen, die unterschiedliche Meinungen haben.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	nationalbewusst und ein guter Staatsbürger/eine gute Staatsbürgerin zu sein.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	dass es mich etwas angeht, was ausserhalb der Schweiz passiert.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	dass es wichtig ist, an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

30.	Gehen Sie alles in allem gerne in die Schule?	
A	❑	ja
B	❑	nein
C	❑	weiss nicht

31.	Und wie waren Ihre Schulleistungen alles in allem im letzten Jahr? In welchem Viertel befanden Sie sich etwa, wenn Sie sich mit Ihren Klassenkameraden vergleichen?	
A	❑	Ich befand mich im obersten Viertel.
B	❑	Ich befand mich im zweiten Viertel.
C	❑	Ich befand mich im dritten Viertel.
D	❑	Ich befand mich im untersten Viertel.
E	❑	weiss nicht

TEIL E: SOZIODEMOGRAFIE

32.	Abschliessend folgen noch einige Fragen für die Statistik. In welchem Jahr wurden Sie geboren?
	19 ☐☐

33.	Sie sind …	
A	❑	männlich
B	❑	weiblich

34.	Was ist Ihre aktuelle Staatsangehörigkeit? *Falls Sie Doppelbürger/in sind, geben Sie bitte beide Staatsangehörigkeiten an.*	
A	❑	Schweiz
B	❑	andere, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

35.	In welchem Land wurden Sie geboren?	
A	❑	Schweiz
B	❑	anderes, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

36.	Welche Staatsangehörigkeit hat Ihr Vater? *Falls Ihr Vater Doppelbürger ist, geben Sie bitte beide Staatsangehörigkeiten an.*	
A	❑	Schweiz
B	❑	anderes, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht
37.	In welchem Land wurde Ihr Vater geboren?	
A	❑	Schweiz
B	❑	anderes, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

38.	Welche Staatsangehörigkeit hat Ihre Mutter? *Falls Ihre Mutter Doppelbürgerin ist, geben Sie bitte beide Staatsangehörigkeiten an.*	
A	❑	Schweiz
B	❑	anderes, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

39.	In welchem Land wurde Ihre Mutter geboren?	
A	❑	Schweiz
B	❑	anderes, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

40.	Seit wann leben Sie in der Schweiz?	
A	❑	seit Geburt
B		seit dem Jahr: ☐☐☐☐
C	❑	weiss nicht

41.	Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich zu Hause? *Falls Sie mehrere Sprachen sprechen, geben Sie jene an, die Sie am häufigsten sprechen.*	
A	❑	Schweizerdeutsch
B	❑	Hochdeutsch
C	❑	Französisch
D	❑	Italienisch
E	❑	Rätoromanisch
F	❑	andere Sprache, nämlich: _____
G	❑	weiss nicht

42.	Wie sieht Ihre momentane Wohnsituation aus? Sie leben …	
A	❑	alleine
B	❑	in einer WG/zusammen mit Ihrem/r Partner/in
C	❑	zusammen mit den Eltern
D	❑	zusammen mit einem Elternteil, und zwar: _____
E	❑	bei Pflegeeltern oder Verwandten
F	❑	andere Wohnsituation, und zwar: _____
G	❑	weiss nicht

43.	Und wie sah Ihre Wohnsituation während der obligatorischen Schulzeit (1. bis 9. Klasse) aus? Mit wem haben Sie damals zusammengelebt? *Bitte jene Situation angeben, die am längsten dauerte.*	
A	❑	zusammen mit den Eltern
B	❑	zusammen mit einem Elternteil, und zwar: _____
C	❑	bei Verwandten
D	❑	bei Pflegeeltern
E	❑	andere Wohnsituation, und zwar: _____
F	❑	weiss nicht

44.	Wie viele Geschwister haben Sie?	
A	Anzahl Geschwister: _____	
B	weiss nicht	❑

45.	Wie lautet die Postleitzahl Ihres aktuellen Wohnortes?	
	PLZ: ☐☐☐☐	
	weiss nicht	❑

46.	In welcher Gemeinde gingen Sie im 8. Schuljahr zur Schule? Bitte geben Sie den Namen und die Postleitzahl an.	
	Name der Gemeinde: …… PLZ: ☐☐☐☐	
	weiss nicht	❑

47.	Welche Schule besuchten Sie zu jenem Zeitpunkt, also im 8. Schuljahr?	
A	❑	Bezirksschule
B	❑	Sekundarschule
C	❑	Realschule
D	❑	Oberschule
E	❑	Kleinklasse, Sonderklasse
F	❑	Gymnasium, Untergymnasium, Pro-Gymnasium
G	❑	Andere Schule, und zwar: _____
H	❑	weiss nicht

48.	*Die folgenden Fragen betreffen Ihre Eltern. Wenn Sie nicht bei Ihren leiblichen Eltern wohnen, beantworten Sie bitte die Fragen für die Personen, die für Sie wie Vater und Mutter sind.* Welches ist die höchste Ausbildung, die Ihr Vater abgeschlossen hat?	
A	❑	Obligatorische Schule
B	❑	Berufslehre oder Vollzeit-Berufsschule (z.B. Handelsschule)
C	❑	Maturitätsschule, Seminar für Lehrkräfte, Berufsmittelschule (BMS)
D	❑	Höhere Fach- und Berufsausbildung (z.B. Meister, eidg. Diplom)
E	❑	Höhere Fachschule (z.B. HTL, HWV, Sozialarbeit)
F	❑	Universität, Hochschule
G	❑	Andere Ausbildung, und zwar: _____
H	❑	weiss nicht

49.	Welches ist die höchste Ausbildung, die Ihre Mutter abgeschlossen hat?	
A	❑	Obligatorische Schule
B	❑	Berufslehre oder Vollzeit-Berufsschule (z.B. Handelsschule)
C	❑	Maturitätsschule, Seminar für Lehrkräfte
D	❑	Höhere Fach- und Berufsausbildung (z.B. Meister, eidg. Diplom)
E	❑	Höhere Fachschule (z.B. HTL, HWV, Sozialarbeit)
F	❑	Universität, Hochschule
G	❑	Andere Ausbildung, und zwar: _____
H	❑	weiss nicht

50.	Ist Ihr Vater … *(nur eine Antwort ankreuzen)*	
A	❑	Vollzeit erwerbstätig
B	❑	Teilzeit erwerbstätig
C	❑	Hausmann (Vollzeit)
D	❑	Rentner (AHV)
E	❑	Rentner (IV)
F	❑	arbeitslos
G	❑	anderes (berufliche Weiterbildung, Urlaub etc.), und zwar:
H	❑	_____
		weiss nicht

51.	Ist Ihre Mutter … *(nur eine Antwort ankreuzen)*	
A	❑	Vollzeit erwerbstätig
B	❑	Teilzeit erwerbstätig
C	❑	Hausfrau (Vollzeit)
D	❑	Rentnerin (AHV)
E	❑	Rentnerin (IV)
F	❑	arbeitslos
G	❑	anderes (berufliche Weiterbildung, Urlaub etc.), und zwar:
H	❑	_____
		weiss nicht

52.	Würden Sie sagen, dass es Ihrer Familie während Ihrer Kindheit und Jugend (bis Ende der obligatorischen Schulzeit) finanziell gut ging, oder hatten Sie Schwierigkeiten? Meine Familie lebte damals in …	
A	❑	sehr guten Verhältnissen
B	❑	guten Verhältnissen
C	❑	bescheidenen Verhältnissen
D	❑	sehr bescheidenen Verhältnissen
E	❑	weiss nicht

53.	Nun geht es darum, wie Sie die Beziehung zu Ihren Eltern einschätzen. Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie stark Sie der Aussage zustimmen.						
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	weder noch	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu	weiss nicht
A	Mit meinem Vater komme ich sehr gut aus.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Mit meiner Mutter komme ich sehr gut aus.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Wenn ich Probleme habe, ist mein Vater für mich da.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Wenn ich Probleme habe, ist meine Mutter für mich da.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	Zuhause fühle ich mich wohl.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

54.	Was stimmt für Ihre Eltern? Meine Eltern … *Falls Sie nur bei einem Elternteil aufgewachsen sind, bewerten Sie die Aussage bitte im Hinblick auf diesen Elternteil.*						
		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	weiss nicht
A	lesen regelmässig eine Tageszeitung.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	lesen regelmässig Bücher.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	schauen regelmässig Nachrichten im Fernsehen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	sprechen mit Ihnen über Politik.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	haben Ihnen als Kind oft aus Büchern vorgelesen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
F	waren mit Ihnen an Ausstellungen oder in Museen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

55.	Manche Eltern sind eher streng mit Ihren Kindern und sagen ihnen ganz genau, was sie tun sollen und was nicht. Andere Eltern sind der Meinung, dass sie nicht so streng sein sollten. Wie ist das bei Ihnen zu Hause gewesen? Meine Eltern/Meine Mutter/Mein Vater war(en) …				
	überhaupt nicht streng.	nicht so streng.	ziemlich streng.	sehr streng.	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

56.	Im Folgenden geht es um die politische Einstellung und das politische Engagement Ihrer Eltern und Ihres Freundeskreises. Wie stark interessiert sich Ihr Umfeld für Politik? Interessieren sich folgende Personen überhaupt nicht, kaum, etwas oder sehr für Politik?					
		überhaupt nicht interessiert	eher nicht interessiert	eher interessiert	sehr interessiert	weiss nicht
A	Mein Vater ist an Politik …	❑	❑	❑	❑	❑
B	Meine Mutter ist an Politik …	❑	❑	❑	❑	❑
C	Mein engster Freundeskreis ist an Politik …	❑	❑	❑	❑	❑

57.	Wie häufig engagiert sich Ihr Umfeld politisch (z.B. Wählen, Abstimmen, Teilnahme an politischen Veranstaltung, Parteimitgliedschaft etc.)?						
		nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft	weiss nicht
A	Mein Vater engagiert sich politisch …	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Meine Mutter engagiert sich politisch …	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Mein engster Freundeskreis engagiert sich politisch …	❑	❑	❑	❑	❑	❑

58.	Wenn es um Politik geht, wird manchmal von „links“ und „rechts“ gesprochen. Wie würden Sie den politischen Standort Ihrer Mutter auf einer Skala von 0 bis 10 beschreiben, wenn 0 "ganz links" und 10 "ganz rechts" bedeuten?											
	ganz links 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ganz rechts 10	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

59.	Und wie würden Sie den politischen Standort Ihres Vaters auf einer Skala von 0 bis 10 beschreiben, wenn 0 „ganz links“ und 10 „ganz rechts“ bedeuten?											
	ganz links 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ganz rechts 10	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

60.	Zum Schluss folgen nochmals einige Fragen zu Ihrer Person. Welcher Kirche oder Religionsgemeinschaft gehören Sie an?	
A	❑	Römisch-katholische
B	❑	Evangelisch-reformierte (protestantische)
C	❑	Evangelikale (Freikirche)
D	❑	Christlich-orthodoxe
E	❑	Jüdische
F	❑	Muslimische
G	❑	Buddhistische
H	❑	Hinduistische
I	❑	Andere Kirche oder Religionsgemeinschaft, und zwar: _____
J	❑	Keine
K	❑	weiss nicht

61.	Ganz egal, ob Sie einer Religionsgemeinschaft angehören oder nicht: Als wie religiös würden Sie sich bezeichnen?				
	gar nicht religiös	wenig religiös	etwas religiös	sehr religiös	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

62.	Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrem Leben auf einer Skala von 0 bis 10, wenn 0 „gar nicht zufrieden“ und 10 „sehr zufrieden“ bedeuten?											
	gar nicht zufrieden 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	sehr zufrie-den 10	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

63.	Nehmen Sie bitte zu den folgenden menschlichen Verhaltensweisen Stellung. Was würden Sie sagen: Inwieweit trifft der jeweilige Satz auf Sie zu?								
		trifft gar nicht zu 1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu 7	weiss nicht
A	Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	Ich bin immer ehrlich zu den anderen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

64.	Wie sorgfältig haben Sie den Fragebogen ausgefüllt?				
A	gar nicht sorgfältig	eher wenig sorgfältig	ziemlich sorgfältig	sehr sorgfältig	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

65.	Wären Sie bereit, an einer allfälligen Wiederbefragung teilzunehmen?		
A	Ja	❑	➔ ***Weiter mit Frage 66***
B	Nein	❑	➔ ***Ende des Fragebogens***

66.	Bitte erstellen Sie als letztes Ihren persönlichen Fragebogen-Code (Der Code garantiert bei einer allfälligen Wiederbefragung eine anonyme Zuordnung).
	Der erste Buchstabe Ihres Vornamens: ☐
	Der dritte Buchstabe Ihres Nachnamens: ☐
	Summe aus Ihrem Geburtstag und Geburtsmonat (z.B. 6. November → 6+11 = 17): ☐☐
	Der Anfangsbuchstabe des Monats, in dem Sie geboren wurden: ☐
	Der Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: ☐
	Der dritte Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: ☐

FRAGEBOGEN LEHRPERSONEN „Jugend und Gesellschaft“

Wir sind an Ihrer Meinung und Ihren Überzeugungen interessiert und bitten Sie daher, die Fragen so zu beantworten, dass die Antworten Ihre Meinung am besten widerspiegeln.

Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten (Ausnahme Teil B).

Bitte lesen Sie die Fragen und Hinweise aufmerksam durch, bevor Sie antworten.

Die Befragung ist anonym und Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt.

Falls Fragen auftauchen, wende Sie sich bitte an die/den Untersuchungsleiter/in, welche/r die Fragebogen verteilt hat.

Vielen Dank für die Teilnahme!

Im Namen des Forschungsteams der Universität Bern

Prof. Dr. Isabelle Stadelmann-Steffen

lic. phil. Daniela Koller

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Bitte benutzen Sie einen **schwarzen** oder **blauen Stift.**
- Bei den meisten Fragen müssen **Kästchen** ☒ angekreuzt werden. Falls Sie ein Kästchen falsch ankreuzen, **schwärzen Sie** dieses Kästchen ■ und kreuzen bitte das zutreffende an ☒.
- Bei diesen Feldern _____ bitten wir Sie, die entsprechenden Angaben und bei den grossen Kästchen ☐ Zahlen oder Buchstaben einzutragen.
- Wir freuen uns sehr, wenn Sie jede Frage beantworten.

TEIL A: SOZIODEMOGRAFISCHE FRAGEN

1.	Wie lange unterrichten Sie bereits?
	Seit ☐☐☐☐

2.	Welche Ausbildung zum/r Lehrer/Lehrerin haben Sie absolviert? (Mehrfachantwort möglich)	
A	❑	Universität
B	❑	Fachhochschule/Pädagogische Hochschule
C	❑	Lehrer/innen-Ausbildung für Personen mit Berufsbildung
D	❑	Lehrerseminar
E	❑	Sonstiges, nämlich: _____
F	❑	weiss nicht

3.	Sie sind …	
A	❑	männlich
B	❑	weiblich

4.	Was haben Sie für einen Jahrgang?
	19☐☐

5.	Was ist Ihre aktuelle Staatsangehörigkeit? *Falls Sie Doppelbürger/in sind, geben Sie bitte beide Staatsangehörigkeiten an.*	
A	❑	Schweiz
B	❑	andere, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

6.	In welchem Land wurden Sie geboren?	
A	❑	Schweiz
B	❑	anderes, nämlich: _____
C	❑	weiss nicht

7.	Haben Sie einen akademischen Abschluss in Geschichte, Volkswirtschaft, Sozialwissenschaften oder einem ähnlichen Fach?	
A	❑	ja
B	❑	nein
C	❑	weiss nicht
	Wenn ja, welche(s) ist/sind diese? Fach/Fächer und Abschluss/Abschlüsse: 1. _____ 2. _____ 3. _____	

8.	Haben sie an berufsbegleitenden Weiterbildungsveranstaltungen oder einer Ausbildung teilgenommen, die den politischen Unterricht thematisierte?	
A	❑	ja
B	❑	nein
C	❑	weiss nicht
	Wenn ja, geben Sie bitte die Bezeichnung(en) der Veranstaltung(en) oder Ausbildung(en) an: 1. _____ 2. _____ 3. _____	

TEIL B: FRAGEN ZUM UNTERRICHT

9.	Der nächste Abschnitt betrifft den politischen Unterricht. Bitte bewerten Sie die Aussagen, inwiefern Sie diesen voll und ganz, eher, eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen.					
		stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu	Weiss nicht
A	Der Unterricht in politischer Bildung beeinflusst die politische und staatsbürgerliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.	❑	❑	❑	❑	❑
B	Der Unterricht in politischer Bildung ist sehr wichtig für unser Land.	❑	❑	❑	❑	❑
C	Die Schule ist für die Entwicklung von Einstellungen und Meinungen der Schüler zu staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten irrelevant.	❑	❑	❑	❑	❑
D	Die für Bildung zuständigen Behörden zeigen wenig Interesse an politischer Bildung.	❑	❑	❑	❑	❑

10.	Wie bereiten Sie den Unterricht in politischer Bildung vor? Auf welche Quellen greifen Sie zurück? *Bitte bewerten Sie die Relevanz jeder Quelle in Bezug auf die Vorbereitung des politischen Unterrichts.*						
		nicht wichtig	eher unwichtig	weder noch	eher wichtig	sehr wichtig	weiss nicht
A	auf offizielle Lehrpläne oder Richtlinien	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	auf offizielle Vorgaben im Bereich der politischen Bildung	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	auf Ihre eigenen Vorstellungen davon, was für politische Bildung wichtig ist	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	auf Originalquellen (wie z.B. Verfassungen, Menschrechtserklärungen)	❑	❑	❑	❑	❑	❑
E	auf zugelassene Lehrbücher	❑	❑	❑	❑	❑	❑
F	auf Materialien, die von Firmen, öffentlichen Einrichtungen oder privaten Stiftungen veröffentlicht werden	❑	❑	❑	❑	❑	❑
G	auf selbst erstellte Materialien	❑	❑	❑	❑	❑	❑
H	auf Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen)	❑	❑	❑	❑	❑	❑
I	andere Quellen, und zwar: _____						

11.	Wenn Sie an die politische Bildung an Ihrer Schule denken, welche Schwerpunkte werden gesetzt beziehungsweise sollten gesetzt werden?			
		betont wird.	betont werden sollte.	weiss nicht
A	Wissen über die Gesellschaft …	❑	❑	❑
B	unabhängiges und kritisches Denken der Schüler/-innen …	❑	❑	❑
C	aktive Teilnahme der Schüler/-innen an sozialen und politischen Aktivitäten …	❑	❑	❑
D	die Entwicklung von Werten …	❑	❑	❑

12.	Welche Themen unterrichten Sie? Bitte geben Sie an, ob Sie folgende 20 Themen bereits in Ihrem Unterricht behandelt haben.			
		ja	nein	weiss nicht
A	Bundesverfassung und politische Institutionen	❑	❑	❑
B	Rechte und Pflichten der Bürger/innen	❑	❑	❑
C	unterschiedliche Demokratievorstellungen	❑	❑	❑
D	Verschiedene politische Systeme	❑	❑	❑
E	Wahlen und Wahlsysteme	❑	❑	❑
F	Rechtssystem	❑	❑	❑
G	Menschen- und Bürgerrechte	❑	❑	❑
H	wichtige Ereignisse in der Geschichte der Schweiz	❑	❑	❑
I	Internationale Organisationen	❑	❑	❑
J	Internationale Probleme und Beziehungen	❑	❑	❑
K	Migration	❑	❑	❑
L	wirtschaftliche Fragen	❑	❑	❑
M	soziale Absicherung	❑	❑	❑
N	Gewerkschaften	❑	❑	❑
O	Chancengleichheit für Männer und Frauen	❑	❑	❑
P	kulturelle Unterschiede und Minderheiten	❑	❑	❑
Q	Umweltthemen	❑	❑	❑
R	politische Tugenden	❑	❑	❑
S	Gefahren von Propaganda und Manipulation	❑	❑	❑
T	Medien	❑	❑	❑

13.	Was muss Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule in der politischen Bildung verbessert werden? Wählen Sie die **drei wichtigsten** der nachfolgend aufgelisteten Punkte aus, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen.	
A	❑	mehr Materialien und Lehrbücher
B	❑	bessere Materialien und Lehrbücher
C	❑	Fortbildung in Unterrichtsmethoden
D	❑	Fortbildung in Fachwissen
E	❑	mehr Kooperation mit Lehrkräften anderer Fächer
F	❑	mehr Unterrichtszeit für politische Bildung
G	❑	mehr Kooperation mit externen Experten/Expertinnen
H	❑	mehr Möglichkeiten für spezielle Projekte
I	❑	mehr Mittel für zusätzliche Aktivitäten
J	❑	mehr Autonomie für schulinterne Entscheidungen
K	❑	weiss nicht

TEIL C: POLITISCHES ENGAGEMENT

14.	Im Folgenden geht es um Politik. Wie interessiert sind Sie im Allgemeinen an der Politik? Politik …				
	interessiert mich überhaupt nicht.	interessiert mich kaum.	interessiert mich etwas.	interessiert mich sehr.	weiss nicht
	❑	❑	❑	❑	❑

15.	Nicht alle Leute interessieren sich in gleicher Weise für alle Arten von Politik. Wie ist das bei Ihnen?					
		überhaupt nicht	eher nicht	eher	sehr	weiss nicht
A	Die internationale Politik interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑
B	Die Politik in meinem Wohnort interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑
C	Die gesamtschweizerische Politik interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑
D	Die Politik in meinem Wohnkanton interessiert mich …	❑	❑	❑	❑	❑

16.	Wie häufig diskutieren Sie über politische Themen?					
	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	ein paar Mal pro Monat	seltener	nie	weiss nicht
A	❑	❑	❑	❑	❑	❑

17.	Wie oft nehmen Sie an folgenden politischen Aktivitäten teil?						
		immer	meistens	ab und zu	selten	nie	Bin nicht stimm- und wahlberechtigt
A	an eidgenössischen Wahlen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
B	an kantonalen oder lokalen Wahlen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
C	an eidgenössischen Abstimmungen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
D	an kantonalen oder lokalen Abstimmungen	❑	❑	❑	❑	❑	❑

18.	Ausser Wahlen und Abstimmungen gibt es noch andere Möglichkeiten, sich politisch zu beteiligen. Wie oft haben Sie bereits …				
		mehrmals	einmal	nie	weiss nicht
A	an einer Gemeindeversammlung teilgenommen?	❑	❑	❑	❑
B	eine(n) Politiker(in) kontaktiert?	❑	❑	❑	❑
C	Geld an eine politische Organisation oder für eine politische Kampagne gespendet?	❑	❑	❑	❑
D	eine Initiative oder ein Referendum unterschrieben?	❑	❑	❑	❑
E	selber Unterschriften gesammelt?	❑	❑	❑	❑
F	eine öffentliche Veranstaltung zu einem politischen oder sozialen Thema besucht?	❑	❑	❑	❑
G	bestimmte Produkte aus politischen, ethischen oder Umweltgründen gekauft?	❑	❑	❑	❑
H	bestimmte Produkte aus politischen, ethischen oder Umweltgründen **nicht** gekauft?	❑	❑	❑	❑
I	Anstecker oder T-Shirt mit politischer Botschaft getragen?	❑	❑	❑	❑

Vielen Dank für die Teilnahme!

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Koautorenschaften sowie Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat gemäss Artikel 36 Absatz 1 Buchstabe o des Gesetzes von 5. September 1996 über die Universität zum Entzug des aufgrund dieser Arbeit verliehenen Titels berechtigt ist.

Ort, Datum: St. Gallen, 27. Oktober 2016

Daniela Koller