

Mehr Teilhabe schaffen?

Die Auswirkungen der Bildungs- und Teilhabegutscheine auf das Sozialkapital

Eine Untersuchung von Jugendlichen in Nürnberg

Masterarbeit

im Studiengang Politikwissenschaft

in der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

von

Tasja Prölß

Inhalt

1. Einleitung	9
2. Das „Bildungs- und Teilhabepaket“	12
2.1 Zum Begriff und Verständnis von Teilhabe	12
2.2 Hintergrund und Zielsetzungen des Bildungs- und Teilhabepakets	14
2.3 Die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets	16
2.4 Studien zum Bildungs- und Teilhabepaket	18
2.5 Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg	25
3. Sozialkapital	27
3.1 Das Konzept des Sozialkapitals	28
3.1.1 Sozialkapital nach Bourdieu	29
3.1.2 Sozialkapital nach Coleman	31
3.1.3 Sozialkapital nach Putnam	33
3.1.4 Kritik und Weiterentwicklung	37
3.2 Dimensionen und Messungen von Sozialkapital	39
3.2.1 Soziale Netzwerke	40
3.2.2 Vertrauen	42
3.2.3 Soziale Werte und Normen	45
3.2.4 Struktur zwischen den Dimensionen und Elementen von Sozialkapital	47
3.3 Studien zu Sozialkapital	48
3.3.1 Sozialkapital bei Jugendlichen	48
3.3.2 Zusammenhänge zwischen Dimensionen und Elementen	50
3.3.3 Bedingungsfaktoren	52
3.3.4 Wirkung	54
4. Sozialkapital und Teilhabe - Zwischenfazit	55
5. Untersuchungsdesign	57
5.1 Forschungsfragen und Hypothesen	57
5.2 Inhalte und Methodik der Befragung	60
5.3 Grundgesamtheit und Stichprobe	62
5.4 Untersuchungsverlauf	64

5.5 Operationalisierung	66
5.5.1 Sozioökonomische Daten und Kontrollfragen	66
5.5.2 Informationen über das Bildungs- und Teilhabepaket	67
5.5.3 Gruppenbildung	68
5.5.4 Informationen über das Sozialkapital	70
6. Ergebnisse	74
6.1 Beschreibung der Befragten	74
6.2 Informiertheit über die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets	79
6.3 Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets	84
6.3.1 Nutzendengruppen	84
6.3.2 Beantragung	85
6.3.3 Mittagessen	85
6.3.4 Lernförderung	88
6.3.5 Ausflüge	90
6.3.6 Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft	92
6.3.7 Hypothesen zur Nutzung	95
6.4 Verteilung des Sozialkapitals bei den Befragten	97
6.5 Zusammenhang von BuT-Leistungen und Sozialkapital	99
6.5.1 Strukturelle Dimension	100
6.5.2 Kulturelle Dimensionen	102
6.6 Zusammenhang von Mitgliedschaft und Sozialkapital	108
7. Kritische Reflexion der Untersuchung	109
8. Zusammenfassung und Fazit	112
8.1 Informiertheit und Nutzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen	113
8.2 Zusammenhang zwischen BuT-Leistungen und Sozialkapital	115
9. Folgerungen und Empfehlungen für Politik und Verwaltung	119
9.1 Das „Bildungs- und Teilhabegesetz“ - Ein Weg zu mehr Teilhabe und Sozialkapital?	119
9.2 Empfehlungen für Politik und Verwaltung	120
Literaturverzeichnis	124
Anhang	139

Abbildungsverzeichnis

Abb. 6.1-1	Alter und Geschlecht der Befragten in Prozent	75
Abb. 6.1-2	Herkunftsregionen der Befragten in Prozent	76
Abb. 6.1-3	Bildungsabschlüsse der Eltern in Prozent	77
Abb. 6.1-4	Vergleich Berechtigter und Nichtberechtigter nach soziostrukturellen Merkmalen in Prozent	79
Abb. 6.2-1	Informiertheit in Prozent	79
Abb. 6.2-2	Informiertheit über die einzelnen Leistungen in Prozent	80
Abb. 6.3.1	Befragtengruppen in Prozent	84

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.4	Übersicht über Informiertheits- und Inanspruchnahmequoten bei bisherigen Untersuchungen zu den BuT-Leistungen	24
Tab. 5.2	Schematische Darstellung der Dimensionen, Elemente und Aspekte von Sozialkapital	61
Tab. 5.5.3	Schematische Darstellung der Befragten nach Gruppen	69
Tab. 6.2	Übersicht über Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen 1.1-1.4	83
Tab. 6.3.1	Übersicht und Anteile der Befragtengruppen	85
Tab. 6.3.3	Vergleich der Ergebnisse zu gemeinschaftlichem Mittagessen	87
Tab. 6.3.4	Vergleich der Ergebnisse zu Lernförderung	89
Tab. 6.3.5	Vergleich der Ergebnisse zu Ausflügen	92
Tab. 6.3.6	Vergleich der Ergebnisse zu sozialer und kultureller Teilhabe	95
Tab. 6.3.7	Übersicht über Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen 2.1-2.4	97
Tab. 6.4	Übersicht über die Verteilung des Sozialkapitals nach Aspekten	99
Tab. 6.5	Übersicht über die Überprüfung der Hypothesen 3.1 und 3.2/Ergebnisüberblick für signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen A, B und C/D	107
Tab. A1	Regressionstabellen zu den Hypothesen 1.1-1.4/Einfluss sozio-ökonomischer Merkmale auf die Informiertheit	140
Tab. A2	Regressionstabellen zu den Hypothesen 2.1-2.4/Einfluss sozio-ökonomischer Merkmale auf die Nutzung	141
Tab. A3-1	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Entwicklungskapital für Freundschaften	142
Tab. A3-2	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Entwicklungskapital für Familie	143
Tab. A3-3	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Mitgliedschaft	144
Tab. A3-4	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Mitgliedschaft/Teilnahmehäufigkeit	145
Tab. A3-5	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt allgemeines Vertrauen	146

Tab. A3-6	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Optimismus	147
Tab. A3-7	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Selbstwirksamkeit	148
Tab. A3-8	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in politische Institutionen	149
Tab. A3-9	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in Ämter	150
Tab. A3-10	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in Implementation-sinstitutionen	151
Tab. A3-11	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen	152
Tab. A3-12	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt privatistische Werte	153
Tab. A3-13	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt demokratische Werte	154
Tab. A3-14	Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Solidaritäts- und Reziprozitätswerte	155
Tab. A4-1	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Entwicklungskapital für Freundschaften	156
Tab. A4-2	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Entwicklungskapital für Familie	157
Tab. A4-3	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt allgemeines Vertrauen	158
Tab. A4-4	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Optimismus	159
Tab. A4-5	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Selbstwirksamkeit	160
Tab. A4-6	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in politische Institutionen	161
Tab. A4-7	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in Ämter	162

Tab. A4-8	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in Implementationsinstitutionen	163
Tab. A4-9	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen	164
Tab. A4-10	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt privatistische Werte	165
Tab. A4-11	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt demokratische Werte	166
Tab. A4-12	Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Solidaritäts- und Reziprozitätswerte	167

Abkürzungsverzeichnis

AID:A	DJI- Survey Aufwachsen in Deutschland
ANOVA	Varianzanalyse
AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
BKGG	Bundeskindergeldgesetzes
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BuT	Bildung- und Teilhabe
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DLZ	Dienstleistungszentrum Bildung und Teilhabe
EMWE	Empirische Sozialforschung, Methodische Beratung, Wissenschaftliche
Sozialfor- schung	Begleitung Evaluierung und Beratung
GG	Grundgesetz
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik
ISS	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JuSchG	Jugendschutzgesetz
KZS	Kinderzuschlag
M	Mittelwert
N/n	Untersuchungszahl
PASS	Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung
Sd	Standardabweichung
SGB	Sozialgesetzbuch
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen
WoG	Wohngeld
Regressi- onsmodell	Regressionsmodell ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern
oB	
Regressi- onsmodell	Regressionsmodell mit der Kontrollvariable Bildung der Eltern
mB	

1. Einleitung

„Das Grundrecht auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums aus Art. 1 Abs. 1 GG in Verbindung mit dem Sozialstaatsprinzip [...] sichert jedem Hilfebedürftigen diejenigen materiellen Voraussetzungen zu, die [...] für ein Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben unerlässlich sind.“(BVerfG 2010: 1) Dieser erste Leitsatz zum Urteil des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 2010 manifestiert Teilhabe als Rechtsanspruch.

Das Bildungs- und Teilhabegesetz von 2011 ist der Versuch, dieser grundlegenden Vorgabe gerecht zu werden. Es ist der Versuch für Kinder und Jugendliche, die, aufgrund ihrer geringen materiellen Ressourcen, keine oder nur wenige Chancen und damit erschwerten Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen haben, durch konkrete Leistungen in den Lebensbereichen Schule, Freizeit und Kultur Exklusion zu vermeiden und Inklusion in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Damit wird auf Ergebnisse und Erkenntnisse der Armutsforschung Bezug genommen, dass es nicht „nur“ um eine sozioökonomische Existenzsicherung geht, sondern dass es bei der Ermöglichung „ein Leben zu führen, das der Würde des Menschen entspricht“ (§ 1 Abs. 1 Zweites Buch Sozialgesetzbuch 2015) auch um soziokulturelle Teilhabe geht und dabei die unterschiedlichen Bedarfe insbesondere von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen berücksichtigt werden müssen. Deshalb ist es für ihre individuelle und für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung notwendig, dass sie Verwirklichungschancen und Erlebensmöglichkeiten haben.

Die Fragen, ob und inwieweit das Bildungs- und Teilhabegesetz tatsächlich mehr Teilhabe eröffnet und dadurch zu mehr Teilhabe führt, ist noch nicht beantwortet. Die Forschung beschäftigt sich wenige Jahre nach Einführung noch mit der Fragestellung, ob die Leistungsansprüche genutzt werden. Die Ergebnisse der verschiedenen Akzeptanzstudien sind dabei widersprüchlich.

Die vorliegende Forschungsarbeit will einen ersten Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, ob die Bildungs- und Teilhabeleistungen mehr Teilhabe schaffen. Teilhabe von jungen Menschen kann nur untersucht werden, wenn die Auswirkungen auf deren Kompetenzen und Ressourcen berücksichtigt werden. Diesen Zusammenhang beschreibt bereits der 12. Kinder- und Jugendbericht 2006:

„Kulturelle Partizipation befördert die Bereiche der Rezeption, der Kommunikation und der Produktion. Die kulturell bezogenen Lern- und Erlebnisorte vermitteln einen vielfältigen Erwerb entsprechender Kompetenzen (instrumentell, kulturell,

sozial, personal). [...] Kinder und Jugendliche interessieren an diesem Ort jedoch nicht nur die kulturellen Angebote, sondern auch und im Besonderen die Begegnung mit anderen Kindern und Jugendlichen. Dabei werden kommunikative Prozesse in Gang gesetzt [...]. Die gemeinsamen Erfahrungen fördern das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl. [...] Die kulturellen Orte des Lernens und (Mit-) Erlebens repräsentieren schließlich Öffentlichkeit" (BMFSFJ 2006: 154)

Obwohl der Begriff nicht explizit genannt wird, entspricht die Beschreibung des 12. Kinder- und Jugendberichts den Konzepten von Sozialkapital. Wenngleich es kein einheitliches Konzept und keine geschlossene Theorie von Sozialkapital gibt, besteht die Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze in der theoretischen Annahme, dass Mitwirkung und Teilhabe in Netzwerken zu mehr Vertrauen in sich und in andere sowie zu einer Stärkung sozialer Werte und Normen und somit zu einer gelingenden Gemeinschaft führt. Diese Überlegungen finden sich bereits 1835 bei Alexis de Toquevilles, der davon ausging, dass vor allem das Engagement und die Teilnahme in Freiwilligenorganisationen demokratierelevante Fähigkeiten und Kompetenzen fördern (Schäfer 2006: 16). Insbesondere Bourdieu und Coleman stellen in ihren Sozialkapitalkonzepten den Zusammenhang zwischen Ungleichheit und Ungerechtigkeit und deren Bedingungsfaktoren in den Fokus. Den verschiedenen Konzepten ist weiter gemein, dass sie gesellschaftliche Teilhabe in formellen und informellen Netzwerken als zentralen Bestandteil des Sozialkapitals sehen.

Das Bildungs- und Teilhabepaket möchte die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in formellen und informellen Netzwerken stärken. Um die Wirkungskraft der Bildungs- und Teilhabe (BuT-)Leistungen zu untersuchen ist es daher sinnvoll, sich des Konzeptes des Sozialkapitals zu bedienen. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist daher, inwieweit sich die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen auf das Sozialkapital bei Kindern und Jugendlichen auswirkt.

Um diesen Zusammenhang analysieren zu können, muss im Vorfeld untersucht werden, ob den Jugendlichen die BuT-Leistungen bekannt sind und in welchem Umfang sie diese nutzen. Der Grad an Informiertheit und Inanspruchnahme sind somit ebenfalls höchst relevante Untersuchungsfragen, die beantwortet werden sollen. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung werden auch in die Untersuchung „Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg - Eine Akzeptanzstudie“ des EMWE- Sozialforschungsinstituts (Wüstendörfer 2016a) einfließen, in deren Rahmen auch die, der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende, Befragung durch die Verfasserin durchgeführt wurde.

Diese umfassenden Fragestellungen zu Informiertheit und Inanspruchnahme sowie die Auswirkungen der BuT-Leistungen auf das Sozialkapital werden für Jugendliche aus einem begrenzten Gebiet in einer Großstadt untersucht. Um möglichst viele Leistungs-

berechtigte in der Stichprobe zu erreichen, wurden 343 Jugendliche der 8. Jahrgangsstufe an Mittelschulen aus Stadtteilen Nürnbergs befragt, in denen die Berechtigungsquoten insgesamt am höchsten sind.

Voraussetzung für eine zielführende und sinnhafte Untersuchung ist zunächst die theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Teilhabepaket und den Konzepten von Sozialkapital. Nach einer Klärung des Begriffs der Teilhabe werden in Kapitel 2 die gesetzlichen Grundlagen und die konkreten Leistungen dargestellt sowie der aktuelle Forschungsstand skizziert. Abschließend wird die konkrete Umsetzung der BuT-Leistungen im Untersuchungsgebiet (Stadt Nürnberg) geschildert. Eine Auseinandersetzung und Darstellung der unterschiedlichen Konzepte von Sozialkapital nach Bourdieu, Coleman und Putnam sowie deren strukturelle und kulturelle Dimensionen mit den Elementen Netzwerke, Vertrauen sowie soziale Werte und Normen und deren Messungen finden sich in Kapitel 3. In diesem Kapitel werden auch Teile des sehr umfangreichen Forschungsstandes zu Sozialkapital skizziert.

In einem kurzen Zwischenfazit wird daraufhin der Zusammenhang zwischen Teilhabe und Sozialkapital explizit dargelegt (Kapitel 4).

Kapitel 5 beschreibt das Untersuchungsdesign. Dazu werden Fragestellungen und Hypothesen, Inhalt und Methodik der Untersuchung sowie die Stichprobenwahl und Grundgesamtheit der Befragung dargestellt. Erläutert werden außerdem der Untersuchungsablauf sowie die Operationalisierung.

Die Beantwortung der Forschungsfragen schließt sich in Kapitel 6 an. Die Befragten werden in Bezug auf sozioökonomische Merkmale kurz dargestellt, um anschließend die Fragen nach Grad der Informiertheit und Inanspruchnahme sowie den Auswirkungen auf die verschiedenen Aspekte von Sozialkapital zu beantworten. Einer kritischen Betrachtung der Untersuchung in Kapitel 7 folgt ein zusammenfassendes Fazit (Kapitel 8).

Angesichts der Tatsache, dass Millionen¹ Kinder und Jugendliche in Deutschland Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket erhalten, zehntausende Mitarbeiterinnen

¹ „Aus den kumulativen Quoten der Antragstellung und Nutzung, wie sie die Längsschnittbefragung PASS über einen längeren Erhebungszeitraum ermittelt, kann nicht geschlossen werden, wie viele dieser grundsätzlich berechtigten Kinder und Jugendlichen zu einem gegebenen Zeitpunkt tatsächlich Leistungen erhielten (vgl. II.4, II.5). Die amtliche Statistik weist für Ende 2012 1,5 Mill. Haushalte mit 2,7 Mill. minderjährigen Kindern und Jugendlichen aus, die Leistungen nach SGB II, SGB XII, Kinderzuschlag, Wohngeld oder Leistungen für Asylbewerber/innen bezogen. 70 Prozent dieser potenziell Berechtigten bezogen Leistungen nach dem SGB II, 20 Prozent Wohngeld und 8 Prozent Kinderzuschlag (um Mehrfachbezug bereinigt). Für das Vorliegen weiterer Anspruchsvoraussetzungen, insbesondere für den Anteil von Schüler/innen und KitaKindern unter den Bezieher/innen dieser Sozialleistungen, fehlen statistische Informationen.“ (SOFI 2015: 30)

und Mitarbeiter in öffentlichen Verwaltungen und privaten Einrichtungen mit der Abwicklung beschäftigt sind, schließt die Arbeit mit der Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in alltagsrelevante Handlungsempfehlungen an politische Akteure (Kapitel 9).

2. Das „Bildungs- und Teilhabepaket“

Im Folgenden wird der Begriff Teilhabe geklärt. Es wird dargestellt, was man unter dem 2011 eingeführten „Bildungs- und Teilhabepaket (BuT)“ versteht, welche Leistungen es konkret beinhaltet und welche Zielsetzung mit der Einführung verbunden war. Daran schließen sich die Darstellung des Forschungsstandes und die Beschreibung der konkreten Umsetzung in Nürnberg an.

2.1 Zum Begriff und Verständnis von Teilhabe

„Teilhabe ist ein schillernder Begriff, der in seiner Verwendung oft unklar bleibt“ (Otto 2008: 86). Allgemein wird Teilhabe als sozialpolitisches Konzept für Eigenverantwortung und Selbstbestimmung sowie gesellschaftliche Zugehörigkeit und Verfügbarkeit gesellschaftlicher Ressourcen definiert und löst damit alte Konzepte der Fürsorge, Versorgung und Unterstützung ab (Zacher 2001: 347; Otto 2008: 87).

Der Ausdruck wird außerdem benutzt, „damit gesellschaftliche Verhältnisse am Maßstab des Sozialen gemessen werden können“ (Zacher 2001: 347) und ist somit „Orientierungsmarke für die Qualität des Verhältnisses von sozialer Gerechtigkeit“ (Otto 2008: 87).

Bartelheimer nennt fünf Anforderungen an einen hinreichenden Teilhabebegriff, die für diese Arbeit übernommen werden:

Zum Ersten ist Teilhabe historisch relativ zu verstehen. Sie muss somit immer als Teilhabe an den sozioökonomischen und soziokulturellen Möglichkeiten einer gegebenen Gesellschaft verstanden werden und steht damit im engen Zusammenhang zum Arbeitsbegriff.

Zweitens muss Teilhabe mehrdimensional verstanden werden (Bartelheimer 2008: 12.). Hierfür lassen sich vier Teilhabeformen differenzieren:

- a. Teilhabe am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung über Erwerbsarbeit,

- b. Teilhabe an informellen sozialen Nahbeziehungen, die auf persönlichen, gegenseitigen Verpflichtungen beruhen und
- c. Teilhabe durch Rechte (bürgerlich und politisch) und
- d. kulturelle Teilhabe durch den Erwerb von Kompetenzen und durch geteilte gesellschaftliche Wertorientierungen (Bartelheimer 2008: 16).

Drittens kann nicht von einem dichotomen Verhältnis von Teilhabe-/Nichtteilhabe gesprochen werden, da Teilhabe an einer Gesellschaft auf vielen unterschiedlichen Ebenen stattfinden kann.

Daran anschließend - viertens - ist Teilhabe ein dynamisches Konzept und kann nicht statisch zu einem Zeitpunkt allgemeingültig bestimmt werden, sondern muss längerfristig als Prozess verstanden werden.

Wesentlich ist fünftens, dass Teilhabe aktiv ist. Sie kann nur durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht werden (Bartelheimer 2008: 13f).

Demnach bleibt ein Armutsbegriff, der ausschließlich auf Einkommens- und Vermögensverteilung basiert, unvollständig und wird den verschiedenen Dimensionen von Armut nicht gerecht. Ein an Lebenslagen orientierter Armutsbegriff umfasst einerseits messbare Lebenslagen und andererseits verschiedene Teilhabeformen, denn politische, ökonomische, kulturelle und soziale Teilhabe sind eng miteinander verbunden (Bartelheimer 2008: 17).

Wesentlich zur Anwendung und zum Verständnis des Begriffs Teilhabe hat Amartya Sen beigetragen, der die individuelle Befähigung zur Teilhabe und zu entsprechenden Handlungsspielräumen als „Verwirklichungschancen (Capabilities)“ bezeichnet. Um Teilhabe zu ermöglichen, muss grundsätzlich von den materiellen Ressourcen und den Rechtsansprüchen ausgegangen werden. Teilhabe setzt aber auch individuelle Fähigkeiten (nach Sen: Umwandlungsfaktoren) sowie die entsprechenden gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. Normen, Infrastruktur) voraus, die diese Umwandlung zulassen (Bartelheimer 2008: 14; Flottmann 2012: 113f; 141ff). Diese gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren sind daran zu messen, welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume sozioökonomische Bedingungen, Institutionen und Systeme den Individuen eröffnen.

Der Vergleich von Wohlfahrtspositionen und die Analyse sozialer Ungleichheit setzt diesem Konzept nach nicht einfach an den beobachtbaren Unterschieden der Lebenslagen an, sondern fragt danach, wie weit Unterschiede auf ungleiche Verwirklichungs-

chancen zurückgehen. Ziel muss es sein, nicht die Teilhabeergebnisse anzugleichen, sondern die Ungleichheiten bereits bei den Verwirklichungschancen zu reduzieren (Bartelheimer 2008: 15).

Eine Teilhabeform kann dabei Kontextbedingung oder Umwandlungsfaktor für eine andere Teilhabeform sein (beispielsweise kulturelle Teilhabe kann zur Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt befähigen) (Bartelheimer 2008: 17). Um im Endergebnis Teilhabe schaffen zu können dürfen sowohl die Ausgangspositionen als auch die Verwirklichungschancen nicht zu verschieden sein.

Verwirklichungschancen sind dabei mehr als bloße Zugangschancen: Sie müssen am Teilhabeergebnis gemessen werden. Es geht nicht nur um den Zugang zu Marktbeziehungen, zum Sozial- und Bildungssystem, sondern auch um die Qualität der Rechtsansprüche, die Rahmenbedingungen und um die tatsächlich vermittelte Teilhabe (Bartelheimer 2008: 18; Otto 2008: 89).

2.2 Hintergrund und Zielsetzungen des Bildungs- und Teilhabepakets

Anlass für die Einführung der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets war das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) vom 09.02.2010, in dem die bis dahin geltenden Regelleistungen nach dem SGB II für unvereinbar mit dem nach Artikel 1 Grundgesetz (GG) gebotenen Schutz der Menschenwürde und dem Sozialstaatsprinzip gemäß Artikel 20 GG erklärt wurden (BVerfG 2010a: 1; BVerfG 2010b: 2).

Das Gericht rügt in seinem Urteil nicht nur die Intransparenz der Berechnungsgrundlagen zur Bestimmung der Regelsätze (BVerfG 2010b: 1), sondern äußert sich auch grundsätzlicher (Lenze 2011: 674ff).

Dabei hält das Gericht fest, dass der unmittelbar verfassungsrechtliche Leistungsanspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums „sowohl die physische Existenz des Menschen, also Nahrung, Kleidung, Hausrat, Unterkunft, Heizung, Hygiene und Gesundheit als auch die Sicherung der Möglichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen und zu einem Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben umfasst“ (BVerfG 2010a: 24, Rdnr. 135).

Zur Ausgestaltung dieser Bedarfsdeckung hat sich das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil dagegen nicht geäußert (BVerfG 2010a: 25, Rdnr. 138), aber deutlich gemacht, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene besondere altersspezifische Bedarfe neben dem Regelbedarf haben, dem der Gesetzgeber Rechnung zu tra-

gen hat. Damit bekommen die Grundsicherungsträger die Aufgabe zugewiesen, „auch die ‚materielle Basis für die Chancengerechtigkeit‘ der Kinder und Jugendlichen im Grundsicherungsbezug bereit(zu)stellen, die nachhaltige Überwindung von Hilfebedürftigkeit durch Bildung (zu) ermöglichen und für die Beendigung ‚gesellschaftlicher Exklusionsprozesse‘ (zu) sorgen“ (Lenze 2011: 674).

Ausgehend von diesem Urteil wurden am 23.03.2011 durch das Gesetz zur Ermittlung von Regelbedarfen und zur Änderung des Zweiten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (SGB II und SGB XII) rückwirkend zum 01.01.2010 Bedarfe für Bildung und Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rechtskreis des Sozialgesetzbuchs (SGB) II, des SGB XII sowie des Bundeskindergeldgesetzes (BKGG) anerkannt (Brühl/Hoffmann 2012: 13). Dadurch wird den Berechtigten ein Rechtsanspruch auf Leistungen für Bildung und Teilhabe gegeben, die im SGB II und SGB XII nunmehr auch einen Teil des Existenzminimums bilden. Auch werden die Leistungen entsprechend der gesetzlichen Regelungen im SGB XII zumindest auch für einen Teil der Kinder und Jugendlichen erbracht, die Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) erhalten (Deutscher Verein 2012: 7).

Ziel und Inhalt des Gesetzes ist es, benachteiligten Kindern die Möglichkeit zu geben, Lern- und Freizeitangebote in Anspruch zu nehmen und ihnen dadurch bessere Bildungs- und Entwicklungschancen zu eröffnen. So sollen junge Menschen befähigt werden, dass sie später aus eigenen Kräften und damit unabhängig von staatlichen Fürsorgeleistungen leben können. Dafür sind, nach Auffassung des Gesetzgebers, Fähigkeiten Voraussetzung, die nur durch angemessene materielle Ausstattung für Bildung und die Ermöglichung von sozialer und kultureller Teilhabe sowie das Erlernen sozialer Kompetenzen erworben werden können.

Daher muss zur Vermeidung von Ausgrenzungsprozessen und Chancenungleichheit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und der materiellen Situation ihrer Familie gewährleistet werden. Es müssen explizit für diesen Zweck den jungen Menschen gesonderte Ausgaben und Leistungen zur Verfügung gestellt werden (Brühl/Hofmann 2012: 16f; Deutscher Verein 2012: 7; Flottmann 2012: 170).

Der Gesetzgeber stellt somit mittels des Bildungs- und Teilhabepakets jungen, hilfebedürftigen Menschen zur Deckung ihrer Bildungs- und Teilhabebedarfe sowohl Sach- als auch Dienst- und Geldleistungen zur Verfügung (Brühl/Hofmann 2012: 15). Die Vergabe von Sach- und Dienstleistung soll bezwecken, dass die Leistungen direkt bei

den Kindern und Jugendlichen ankommen (Lenze 2011: 675; Brühl/Hofmann 2012: 13).

2.3 Die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets

Das Bildungs- und Teilhabepaket umfasst im § 28 SGB II (2015: 31f) unter den jeweiligen Voraussetzungen folgende Leistungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Kindertageseinrichtungen und Schulen: Schulausflüge und mehrtägige Klassenfahrten (Abs. 2) zum Schulbedarf (Abs. 3), zu Schülerbeförderung (Abs. 4), zur Lernförderung (Abs. 5) und zur Teilnahme an einer gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung (Abs. 6). Außerdem wird ein Bedarf zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft berücksichtigt (Abs. 7).

Anspruch auf die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets haben, wie bereits dargestellt, Kinder und Jugendliche, wenn sie bzw. ihre Eltern Leistungen der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem zweiten Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) oder Sozialhilfe nach dem Zwölften Buch Sozialgesetzbuch (SGB XII) oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) sowie Wohngeld oder Kinderzuschlag nach dem Bundeskindergeldgesetz (BKGG) erhalten (BMAS 2015: 5; Deutscher Verein 2012: 8).

In § 28 Abs. 1 SGB II werden Bedarfe für Bildung und Teilhabe bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen definiert, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, eine allgemein- oder berufsbildende Schule besuchen und keine Ausbildungsvergütung erhalten. Dies gilt entsprechend für Leistungsberechtigte im SGB XII und AsylbLG.

Die Kosten für Schulausflüge und mehrtägige Schulfahrten werden bei Schülerinnen und Schülern sowie Kindern einer Kindertageseinrichtung übernommen. Die Ausflüge und Fahrten müssen im Rahmen der schulrechtlichen Bestimmungen stattfinden und von der Schule unmittelbar veranlasst sein. Die von der Schule veranschlagten notwendigen Kosten sind ohne Beschränkung zu übernehmen, um die gleichberechtigte Teilhabe sicher zu stellen (§ 28 Abs. 2; Brühl/Hofmann 2012: 28ff).

Für Schülerinnen und Schüler im Leistungsbezug des SGB II erhalten die Sorgeberechtigten einmal jährlich zum 1. August 70,- € und zum 1. Februar 30,- € für den Erwerb persönlichen Schulbedarfs (§ 28 Abs. 3; Brühl/Hofmann 2012: 36ff).

Die Beförderungskosten zur Schule werden übernommen, wenn das Kind mit Anspruch auf Leistungen nach SGB II die nächstgelegene Schule des gewählten Bildungsgangs besucht, die tatsächlichen Aufwendungen nicht aus dem Regelsatz bestritten werden können und keine Kostenübernahme durch Dritte erfolgt (§ 28 Abs. 4; Brühl/Hofmann 2012: 41ff).²

Lernförderung³ erhalten Schülerinnen und Schüler, wenn diese die schulischen Angebote ergänzt, erforderlich und angemessen ist und dies vom Lehrenden bzw. der Schule bestätigt wird. Die Erforderlichkeit ist durch die Versetzungsgefährdung begründet. Angemessen ist eine Lernförderung, wenn sie auf kostengünstige Anbieter zurück greift (§ 28 Abs. 5; Brühl/Hofmann 2012: 49ff).

Die Kosten einer Mittagsverpflegung von Schülerinnen und Schülern werden weitgehend übernommen, wenn die Jugendlichen an der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung teilnehmen. Gleiches gilt bei Kindern in einer Kindertageseinrichtung oder in Tagespflege (§ 28 Abs. 6; Brühl/Hofmann 2012: 58ff). Für das Mittagessen ist ein Eigenanteil in Höhe von 1,- € pro Essen selbst zu tragen, der im Regelsatz dafür eingeplant ist.

Bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres werden für Kinder und Jugendliche 10,- € monatlich für den Bedarf zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben berücksichtigt. Der Bedarf umfasst Mitgliedsbeiträge in den Bereichen Sport, Spiel, Kultur und Geselligkeit, Unterricht in künstlerischen Fächern, Aktivitäten der kulturellen Bildung und Teilnahme an Freizeiten (§ 28 Abs. 7; Brühl/Hofmann 2012: 63ff).

Die Leistungserbringung erfolgt durch Geld-, Dienst- und Sachleistungen (§ 29 Abs. 1). Bei Geldleistungen besteht nur zwischen Leistungsträger und Leistungsberechtigtem eine rechtliche Beziehung. Deshalb erfolgen die Leistungen zur Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf und die Kostenübernahme der Beförderungskosten zur Schule als Geldleistung. Alle weiteren Leistungen, also die Kosten von Ausflügen, die Kosten der Lernförderung, die Mittagsverpflegung und die Leistungen zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben werden als Dienst- und Sachleistungen erbracht. Meist erfolgen sie in Form personalisierter Gutscheine (Brühl/Hofmann 2012: 72).

² In Bayern geregelt durch das Gesetz über die Kostenfreiheit des Schulwegs (Schulwegkostenfreiheitsgesetz – SchKfrG) von 1970, zuletzt geändert 2014

³ Im Alltagsgebrauch und in dieser Arbeit wird der Begriff Nachhilfe synonym zum Begriff der Lernförderung gebraucht, da der umgangssprachliche Begriff der Nachhilfe befragten Kindern und Jugendlichen bekannter ist.

2.4 Studien zum Bildungs- und Teilhabepaket

Es gibt noch nicht viele Studien zum Bildungs- und Teilhabepaket: Zum einen sind die Leistungen noch relativ „jung“, zum anderen ist die Datenlage sehr kompliziert, da keine einheitlichen amtlichen Statistiken vorgegeben sind. Nachfolgend werden die bis dato durchgeführten Untersuchungen jeweils grob skizziert und gegenüber gestellt. Es handelt sich dabei aber immer um deskriptive Untersuchungen, deren Hauptanliegen es ist, die Inanspruchnahme der Leistungen zu ermitteln, weswegen abschließend die ermittelten Werte tabellarisch miteinander verglichen werden. Derzeit scheint es so, dass das öffentliche Interesse an der Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets größer ist als das wissenschaftliche Interesse an der Nutzung der verschiedenen Leistungen und deren Wirkung.

Der Deutsche Städtetag führte bereits 2011 eine Umfrage zur Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets durch, an der sich 91 kreisfreie Städte beteiligten, wovon 77 Städte vollständige Daten lieferten, die ausgewertet wurden. Die Studie zeigt, dass 44,35% aller Leistungsberechtigten bereits einen oder mehrere Anträge gestellt hatten. Nach Rechtskreisen differenziert hatten 42,64% der nach SGB II Berechtigten, 44,0% der nach SGB XII Berechtigten und 50,3% der Leistungsberechtigten von Wohngeld bzw. Kinderzuschlag bereits eine Leistung beantragt (Deutscher Städtetag 2011: 4). Am häufigsten wurde die Mittagsverpflegung in Anspruch genommen: 27,4% (SGB II), 25,0% (SGB XII) und 21,0% (Wohngeld WoG bzw. Kinderzuschlag KZS). Für Ausflüge wurde am zweithäufigsten ein Antrag gestellt mit 19,4%, 23,4% und 18,8%. Leistungen für soziale Teilhabe standen an dritter Stelle mit 16,0%, 16,0% und 15,2%. Die Schülerbeförderung wurde von 8,0%, 10,4% und 6% beantragt und Lernförderung von 5,3%, 7,5% und 3,8% (Deutscher Städtetag 2011: 4f).

Bereits kurz nach der Einführung des Bildungs- und Teilhabepakets führte auch das Institut für Demoskopie Allensbach für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eine Paneluntersuchung bei Haushalten durch, um zu erheben, wie viele Haushalte die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepaketes nutzen, wie diese bewertet werden und wie sich die Leistungen auf die Situation in den Familien auswirken (BMFSFJ 2012: 11).

Die Befragung erfolgte zu drei Zeitpunkten: im Juni 2011 kurz nach der Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes, im Januar 2012 und im Juni/Juli 2012. Durch das Pannedesign sollte es möglich sein, Erfahrungen und Entwicklungen in Bezug auf die Bildungs- und Teilhabeleistungen zu ermitteln (BMFSFJ 2012: 11).

Befragt wurden Beziehende von Kinderzuschlag, die zufällig aus der Kartei der Bundesagentur für Arbeit ausgewählt wurden. Die Interviews erfolgten telefonisch mit jeweils einem Elternteil pro Haushalt (BMFSFJ 2012: 11). Der Stichprobenumfang lag zwischen 1.000 und 1.200 Personen, wobei in der zweiten und dritten Erhebung etwa 250 ehemalige Beziehende von Kinderzuschlag befragt wurden (BMFSFJ 2012: 11).

Die Untersuchung zeigt, dass die Leistungen bei den Befragten ankommen. Der Anteil der Familien, die Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket beantragen, stieg von 47% im Juni 2011 auf 75% im Januar 2012 und auf 79 % im Juni/Juli 2012 (BMFSFJ 2012: 20). Insbesondere die Leistungen für mehrtägige Klassenfahrten und für gemeinschaftliches Mittagessen wurden in Anspruch genommen (BMFSFJ 2012: 28). In etwa einem Fünftel der Familien (19 %) nutzte ein Kind wegen des Bildungs- und Teilhabepaketes überhaupt ein Förderangebot oder nutzte es verstärkt (BMFSFJ 2012: 51). Über alle Wellen hinweg erachteten etwa 90 % der Eltern das Paket als ein sinnvolles Instrument und über 80 % der Eltern, die bereits Leistungen beantragt hatten, waren davon überzeugt, dass sie ihre Kinder dadurch besser fördern könnten (BMFSFJ 2012: 29; 36). Familien mit jüngeren Kindern und mit Migrationshintergrund nahmen das Angebot weniger an, auch die Informationsweitergabe an Schulen, Verbände und Vereine wies deutliche Mängel auf (BMFSFJ 2012: 49).

Eine weitere Evaluation wurde bereits 2012 im Land Hamburg durchgeführt, bei der in verschiedenen Datenbanken vorhandene Informationen über Kinder und Jugendliche in Kindergärten und Schulen ausgewertet wurden. Die Stadt Hamburg hatte beschlossen, die Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets möglichst einfach zu gestalten, um möglichst viele Menschen erreichen zu können. Anders als andere Städte hat Hamburg als Stadtstaat nicht die allgemeine Zahl der Anträge, sondern für alle Leistungen einzeln die Inanspruchnahmequote ausgewertet (Freie und Hansestadt Hamburg 2012: 4f). Bei der Auswertung der Nutzungszahlen wird meist die Zahl der tatsächlich Nutzenden der Zahl der potentiell Leistungsberechtigten gegenüber gestellt. So lagen in Hamburg die Inanspruchnahmequoten bei eintägigen Fahrten im Kita-Bereich bei 4,6%, im Schulbereich bei 11%, für mehrtägige Fahrten im Kita-Bereich bei 7% und im Schulbereich bei 37,6% (Freie und Hansestadt Hamburg 2012: 24ff). Bei Leistungen für soziale und kulturelle Teilhabe lag die Inanspruchnahmequote bei ca. 17%, davon im Sportbereich bei 15% (Freie und Hansestadt Hamburg 2012: 32f).

Ebenfalls im Jahr 2012 haben Apel und Engels für das Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) eine bundesweite repräsentative Befragung von leistungsberechtigten Familien und deren Kindern, sofern sie zwischen 12 und 18 Jahre alt waren, mittels telefonischer Interviews durchgeführt (Apel/Engels 2012: 12f). Die Stichprobe

bestand zu 80% aus Leistungsberechtigten nach dem SGB II und zu 20 Prozent aus Beziehenden von Kinderzuschlag (Apel/Engels 2012: 13). Insgesamt konnten im Frühjahr 2012 2.320 Elterninterviews durchgeführt und 423 Kinder befragt werden (Apel/Engels 2012: 14f).

Von den befragten leistungsberechtigten Familien kannten 71% das Bildungs- und Teilhabepaket, wobei sich der höchste Informationsgrad unter den Beziehenden von Wohngeld bzw. Kinderzuschlag mit 85% fand und ein deutliches Defizit bei Befragten mit Migrationshintergrund festgestellt wurde, die nur zu 57% das Bildungs- und Teilhabepaket kannten, wohingegen die Quote bei den Befragten ohne Migrationshintergrund bei 79% lag (Apel/Engels 2012: 6). Regressionsschätzungen ergaben in der Studie, dass das Merkmal Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit der Informiertheit um 20 Prozent reduziert. Ebenso reduziert in Regressionsschätzungen eine geringe Qualifikation die Informiertheit um 10% (Apel/Engels 2012: 7). Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 57% der Familien bereits Leistungen beantragt, für die eine aktive Beantragung erforderlich war. Bei Einbeziehung der Leistungen ohne Antragsstellung, wie die Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf im SGB-II-Bezug, erhöht sich die Quote auf 69% (Apel/Engels 2012: 6). 80% der Leistungsberechtigten, die das Bildungs- und Teilhabepaket kannten, haben auch mindestens eine Leistung beantragt. Die Autoren dieser Untersuchung stellen fest, dass Unkenntnis das größte Hindernis für die Inanspruchnahme sei (Apel/Engels 2012: 7).

Am häufigsten wurden Leistungen zur Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf in Anspruch genommen, wofür in der Regel keine aktive Beantragung erforderlich ist. Am zweithäufigsten wurde der Zuschuss zum gemeinschaftlichen Mittagessen in Schule und Kita genutzt von 21% der Berechtigten. Die Kostenübernahme für mehrtägige Klassenfahrten wurden von 17% beantragt und 15% beantragten Leistungen für eine Vereinsmitgliedschaft. 12% der Befragten beantragten bereits die Kostenübernahme für eintägige Ausflüge. Für die Lernförderung beantragten 2% Leistungen (Apel/Engels 2012: 9; 31).

Holz und Sthamer (2013) untersuchten die Evaluationsberichte von Apel/Engels (2013) und der Freien und Hansestadt Hamburg (2012) und verglichen Design und methodisches Vorgehen sowie inhaltliche Aspekte der Auswertung und die Qualität bzw. Übertragbarkeit der Ergebnisse (Holz/Sthamer 2013: 3). Sie kritisieren am methodischen Vorgehen u.a., dass nicht alle Gruppen von Leistungsberechtigten und nicht alle Altersgruppen befragt sowie nicht nach Schulformen unterschieden wurde. Zudem wird die Stichprobenverteilung nicht im Vergleich zur Grundgesamtheit dargestellt. Deshalb seien keine repräsentativen Aussagen über die Gesamtzielgruppe möglich

(Holz/Sthamer 2013: 3f). Beiden Studien fehlt eine räumliche Differenzierung und beide lassen die Gruppe der 18- bis 25-Jährigen unberücksichtigt (Holz/Sthamer 2012: 5). Die Ergebnisse beider Studien sind wegen der kritisierten Punkte für Holz und Sthamer (2013) nur teilweise aussagefähig. Sie betonen auch, dass sich in der Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets kommunal, regional oder länderbezogen jeweils eine unterschiedliche Praxis herausgebildet hat (Holz/Sthamer 2013: 7f). Jedoch bieten die beiden Studien erste Orientierungspunkte.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales wurde außerdem eine Befragung zur Inanspruchnahme und Entwicklung der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepaketes vom Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik durchgeführt. Hierzu wurden Anfang 2012 und im Februar 2013 in einer bundesweiten repräsentativen Telefonbefragung Eltern aus 2.619 Haushalten und 592 Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren befragt (Apel/Engels 2013: 4).

Die Befragung ergab einen Anstieg des Informationsstandes der Befragten von 71 % in 2012 auf 75 % in 2013 (Apel/Engels 2013: 4). Das ISG wies einen positiven Zusammenhang zwischen gutem Informationsstand und dem Bezug von Kinderzuschlag oder Wohngeld, einem Wohnort in Ostdeutschland sowie Familien mit mehr als einem Kind nach. Ein negativer Zusammenhang zeigte sich bei den Faktoren Migrationshintergrund und geringem Bildungsniveau (Apel/Engels 2013: 4f; 24ff). Bei den Informationsquellen lag das Fernsehen und Radio mit 40% an erster Stelle und die zuständige Leistungsstelle, also das Jobcenter oder die kommunale Anlaufstelle, mit 36 % an zweiter Stelle (Apel/Engels 2013: 5; 22f). Bei der Inanspruchnahme zeigte sich eine Zunahme von 57% in 2012 auf 64% in 2013. Es zeigte sich, dass die Faktoren Migrationshintergrund und geringes Bildungsniveau zwar mit dem Informationsstand negativ korrelieren, jedoch nicht mit der Inanspruchnahme der Leistungen (Apel/Engels 2013: 5; 31f). Die Differenzierung der Inanspruchnahme nach einzelnen Leistungskomponenten zeigt, dass die Bezuschussung des gemeinschaftlichen Mittagessens von 27% der leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen und die Kostenerstattung für mehrtägige Klassenfahrten von 26% genutzt werden. Von jeweils 19% werden die Leistungen für soziale Teilhabe und Kostenerstattung für eintägige Ausflüge in Anspruch genommen. 7% erhalten Leistungen für die Schülerbeförderung und 4% das Angebot der Lernförderung (Apel/Engels 2013: 6; 37ff). Als Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme zustehender Leistungen nennt das ISG vor allem die fehlenden Informationen und den fehlenden Bedarf (Apel/Engels 2013: 6; 42). Insgesamt werden die Leistungen mit der Schulnote „2,4“ bewertet. Befragt man die Jugendlichen direkt, bewerten diese die Leistungen mit der Note „1,9“ (Apel/Engels 2013: 67).

2013 hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) ein mehrdimensionales Forschungsvorhaben zur Evaluation der Inanspruchnahme und der kommunalen Umsetzung der BuT-Leistungen in Auftrag gegeben. Die Teilprojekte sind eine qualitative Implementationsstudie, die vor allem die Sicht der Kommunen einbezieht (unter Leitung des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI)), eine Längsschnittbefragung von Leistungsberechtigten und Wohnbevölkerung (durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)) sowie die Messung des Erfüllungsaufwandes (durch das Statistische Bundesamt). Bis jetzt liegt aus den Jahren 2014 und 2015 jeweils ein gemeinsamer Zwischenbericht vor. Der Endbericht ist für April 2016 vorgesehen (SOFI 2015: 17).

Es zeigt sich, dass verschiedene Kommunen die BuT-Leistungen unterschiedlich in ihre Sozialpolitik integrieren. Unterschiede gibt es vor allem in Bezug auf die sozialpolitische Handlungsorientierung sowie die Organisation der Umsetzung (siehe auch unter Punkt 2.5) (SOFI 2015: 27ff).

Im Rahmen dieser Untersuchung zeigte die Längsschnittbefragung des Panels Arbeitsmarkt und soziale Sicherung (PASS) des IABs, dass zwischen 2011 und 2013 für mehr als die Hälfte der grundsätzlich berechtigten Kinder und Jugendlichen (51%) mindestens ein Antrag gestellt und in 45% auch mindestens eine Leistung genutzt wurde (SOFI 2015: 29). Beide Anteile nehmen mit der Länge des Beobachtungszeitraums leicht zu. Nur ein Viertel der Berechtigten bezog die Leistungen kontinuierlich. Auch hier zeigte sich wieder, dass Familien mit Migrationshintergrund sowie Familien mit jungen Kindern seltener Leistungen in Anspruch nehmen (SOFI 2015: 29ff). Die Leistungen sind im Jahr 2013 bei 84% der Berechtigten bekannt. Als Gründe für die deutlich geringere Inanspruchnahmequote werden neben fehlendem Bedarf vor allem mangelnde Informiertheit über die genauen Leistungsansprüche sowie über das Verfahren zur Antragstellung gesehen (SOFI 2015: 31).

Folgende Leistungen wurden 2013 in Anspruch genommen: Für eintägige Ausflüge wurden 19% der Befragten finanziell unterstützt (SOFI 2015: 33) und für mehrtägige Ausflüge 18% (SOFI 2015: 36). Lernförderung nahmen ca. 8% in Anspruch (SOFI 2015: 40). Die Gutscheine für soziale Teilhabe nutzten 12% (SOFI 2015: 45), für die Teilnahme am gemeinschaftlichen Mittagessen 29% (SOFI 2015: 42). Nahezu alle Leistungsberechtigten erhielten die Leistung zur Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf. Eine genaue Untersuchung der Inanspruchnahme wurde für diese Leistung in der Studie nicht vorgenommen (SOFI 2015: 37). Insgesamt zeigt sich, dass es unmöglich ist, aus den offiziellen Statistiken Daten zu Inanspruchnahmequoten zu ermitteln,

da die Statistiken nach Rechtskreisen getrennt sind und den kommunalen Geschäftsstatistiken ein einheitlicher Datenstandard fehlt (SOFI 2015: 48).

Interessant ist auch die Berechnung der Verwaltungskosten, die die Untersuchung durchführte. Beispielsweise wurde ermittelt, dass bei eintägigen Ausflügen jede Bearbeitung, Prüfung und Bescheidung eines Antrags sowie die Abrechnung 19,56 Euro kosten. Dies wird vor allem mit Blick auf die Höhe der Erstattungsbeiträge als unverhältnismäßig hoch kritisiert (SOFI 2015: 34).⁴ Es zeigt sich, dass niemand der befragten BuT-beziehenden Kinder und Jugendlichen angab, aus finanziellen Gründen nicht teilnehmen zu können (SOFI 2015: 35f).

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Zahlen zwar gegenübergestellt werden können, jedoch aufgrund verschiedener Grundgesamtheiten und Methoden sowie verschiedener Bezugsgrößen nicht direkt miteinander vergleichbar sind. Es zeigt sich jedoch die Tendenz steigender Inanspruchnahme und eine Tendenz dazu, welche der Leistungen häufiger in Anspruch genommen werden. Nachfolgende Tabelle (Tab.:2.4-1) stellt die Daten der Untersuchungen zusammenfassend dar.

⁴ Eine genaue Berechnung des Verhältnisses von Verwaltungskosten zu verausgabten Mitteln für Leitungen ist schwierig zu ermitteln. Für die Stadt Nürnberg und das Jobcenter fielen 2015 laut Auskunft des Sozialamtes (Stadt Nürnberg, Sozialamt 2016b) 1,25 Mio. Euro an sog. „Bürokratiekosten“ an. Dem standen 5,39 Mio. Euro an Leistungen gegenüber. Berücksichtigt man noch die Verwaltungskosten von Kindertageseinrichtungen, Schulen und Vereinen zur Abrechnung etc. sowie übergeordnete Steuerungskosten, dann kann man davon ausgehen, dass ein Euro notwendig ist, um zwischen drei bis vier Euro an Leistungen zu verausgaben.

	Deutscher Städte- tag 2011	BMFSFJ 2012	Hamburg 2012	Apel/ Engels 2012	Apel/ Engels 2013	SOFI 2015
Informiertheit					75%	84 %
Inanspruch- nahme ge- samt	45%	2011: 47% 01/2012: 75% 06/2012: 79%		57% ⁵ 69% ⁶	64% ⁷	Mind. ein Antrag: 51% Mind. eine Leistung: 45% Kontinuierlicher Bezug: 25%
Schulbedarf			93,2%	92%	61,0%	Nahezu alle
Gemein- schaftliches Mittagessen	SGB II: 27,4%		36,4%	21%	27,0%	29,0%
	SGB XII: 25,0%					
	WoG/KZS: 21,0%					
Mehrtägige Ausflüge	SGB II: 19,4%		Kita: 7,0% Schule: 37,6%	27%	26,0%	18,0%
	SGB XII: 23,4%					
	WoG/KZS: 18,8%					
Eintägige Ausflüge	Siehe mehrtägige Ausflüge		Kita: 4,6% Schule: 11,0%	12%	19,0%	19,0%
Soziale Teilhabe	SGB II: 16,0%		17,3%	15%	19,0%	12,0%
	SGB XII: 16,0%					
	WoG/KZS: 18,8%					
Schülerbe- förderung	SGB II: 8,0%		7,8%	5%	7,0%	11,0%
	SGB XII: 10,4%					
	WoG/KZS: 6,0%					
Lernförde- rung	SGB II: 5,3%		8,0%	4%	4,0%	8,0%
	SGB XII: 7,5%					
	WoG/KZS: 3,8%					

Tab. 2.4: Übersicht über Informiertheits- und Inanspruchnahmequoten bei bisherigen Untersuchungen zu den BuT-Leistungen

⁵ Aktiv beantragte Leistungen (Apel/Engels 2012: 6)

⁶ Alle Leistungen (Apel/Engels 2012: 6 und 31)

⁷ Berechtigte nach SGB II und BKGG

2.5 Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg

Die Umsetzung der Leistungen zu Bildung und Teilhabe hat der Gesetzgeber den Kommunen übertragen, so ist es deren Aufgabe, ein geeignetes Verfahren zu entwickeln und umzusetzen (Armborst 2012: 45). Die Form der Umsetzung durch die Kommunen folgt daher keinem einheitlichen Muster (Armborst 2012: 46f). Für die Stadt Nürnberg wurde zur Einführung der Leistungen 2011 eine Projektgruppe mit allen beteiligten städtischen Dienststellen (Jugendamt, Sozialamt, Amt für allgemeinbildende Schulen, Amt für berufliche Schulen, Amt für Wohnen und Stadterneuerung, Organisationsamt, Stadtkämmerei) und dem Jobcenter eingerichtet, um ein geeignetes Modell zu entwerfen (Stadt Nürnberg 2013a: 2). Ziel des sogenannten „Nürnberger Modells“ sollte ein einfacher, möglichst unbürokratischer Ablauf aus einer Hand für die Leistungsberechtigten aus den unterschiedlichen Rechtskreisen sein, der an das System des Nürnberg-Passes⁸ angebunden wird. Da für die Leistungen für SGB II -Empfänger eigentlich das Jobcenter zuständig wäre, aber eine Doppelstruktur von der Projektgruppe nicht erwünscht war, wurde die Aufgabe durch die Trägerversammlung des Jobcenters formal auf die Stadt Nürnberg rückübertragen (Stadt Nürnberg 2013a: 2). In Nürnberg gibt es deshalb nur eine zentrale Anlaufstelle für alle Leistungsberechtigten (Stadt Nürnberg 2011: 3), das Dienstleistungszentrum Bildung und Teilhabe (DLZ) als Verwaltungseinheit des „Amtes für Existenzsicherung und soziale Integration – Sozialamt“. Dort findet die Antragsbearbeitung und die Abrechnung der Leistungen statt (Stadt Nürnberg 2011:4; Stadt Nürnberg 2013a: 2).

Um bereits eingeführte und anerkannte Wege und Prozesse zu nutzen, wurde das Antragsverfahren sowohl inhaltlich als auch örtlich mit dem des Nürnberg-Passes zusammengelegt. So wurden die Räumlichkeiten genutzt und erweitert, in denen auch der Nürnberg-Pass beantragt und ausgegeben wird und damit auch Standort zur Beantragung der BuT-Leistungen⁹. Die Stadt Nürnberg konnte mit den Leistungen des BuT-Paketes auf Erfahrungen aus ihrem Kinderarmutsprogramm „Armen Kindern Zukunft geben“¹⁰ zurückgreifen (Stadt Nürnberg 2011: 4). Die konkrete Antragsstellung erfolgt

⁸ „Der Nürnberg-Pass ist ein Angebot des Sozialamtes der Stadt Nürnberg um bedürftige Nürnberger Bürger zu unterstützen (sic!). Mit dem Nürnberg-Pass können Nürnberger Bürgerinnen und Bürger, die Sozialleistungen beziehen, Angebote in den Bereichen Bildung, Kultur, Freizeit und Sport zu ermäßigten Preisen in Anspruch nehmen“ (Stadt Nürnberg, Sozialamt 2016c). Die Stadt Nürnberg steuert mit dem Nürnberg-Pass ein integriertes System von konkreten Armutspräventionsmaßnahmen (Bildungs- und Teilhabeleistungen für Kinder, Energieberatung, Alphabetisierungskurse) und Ermäßigungen für kommunale Angebote und Leistungen freier Träger oder privater Anbieter (Rabatte) (Stadt Nürnberg 2013b). Den Nürnberg-Pass gibt es seit 1986 (Stadt Nürnberg, Sozialamt 2016d).

⁹ Der zweite Standort wurde etwas später aufgrund des großen Andrangs in einem anderen Teil von Nürnberg eingerichtet (Stadt Nürnberg 2013a: 2).

¹⁰ 2008 hat die Stadt Nürnberg ein Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg „Armen Kindern Zukunft geben!“ aufgelegt (Stadt Nürnberg 2008), in dem zehn Handlungsfelder für Leistungen definiert

durch ein persönliches Vorsprechen im DLZ, wo der Leistungsbescheid, ein Personalausweis sowie ein ausgefüllter Antrag pro Kind, der alle BuT-Leistungen (bis auf die Lernförderung) einschließt, vorgelegt werden muss. Im Falle der Berechtigung erhalten die Antragssteller dann sofort einen Nürnberg-Pass sowie einen Gutscheinbogen für die verschiedenen Leistungen (Stadt Nürnberg 2011: 4f). Auf den Gutscheinen, gedruckt auf gelbem Papier, daher „gelbe Gutscheine“, ist neben der Art der Leistung ein Strichcode mit den erforderlichen Informationen abgebildet, der bei Einlösung die Bearbeitung erleichtert (Stadt Nürnberg 2011: 5). Diese Gutscheine können als „Bezahlung“ in den entsprechenden Einrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Schulen, Caterern sowie Vereinen und Verbänden) abgegeben werden und werden von diesen mit dem DLZ verrechnet.

In dem Bericht der Stadt Nürnberg von 2013 wird ausgeführt, dass es ca. 22.000 anspruchsberechtigte Kinder und Jugendliche in allen Rechtskreisen gibt. Als erwartete Leistungsempfänger werden seitens der Stadt Nürnberg ca. 16.000 Kinder und Jugendliche über alle Leistungsbereiche hinweg geschätzt, weil nicht für alle tatsächlich Leistungen vorgehalten werden oder beansprucht werden können (z.B. können Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, keine Gutscheine für Ausflüge und Mittagessen nutzen) (Stadt Nürnberg 2013a: 5).

Im Bericht der Stadt Nürnberg wird von einer Inanspruchnahme von ca. 71-75% der erwarteten Leistungsberechtigten gesprochen. Diese Zahlen wurden als relativ stabil bezeichnet. Eine Bewertung der Inanspruchnahme im interkommunalen Vergleich ist nur begrenzt möglich, da die Umsetzung in den verschiedenen Kommunen sehr unterschiedlich ist und auch die jeweils erhobenen Daten kaum vergleichbar sind (Stadt Nürnberg 2013a: 7f; 16). Allerdings kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass die Inanspruchnahme in Nürnberg aufgrund der spezifischen Verwaltungsorganisation im Vergleich zu den Auswertungen des ISGs und den Hamburger Auswertungen wesentlich höher ist (Wüstendörfer 2016a: 14).

Räumlich verteilt zeigt sich deutlich, dass mehr als die Hälfte aller Leistungsbeziehenden aus 3 von 11 statistischen Stadtteilen Nürnbergs kommt. Dies entspricht der Verteilung der Leistungsberechtigten im Stadtgebiet (Stadt Nürnberg 2013a: 6f).

wurden. Darunter „Vernünftige Mahlzeit für jedes Kind“ (u.a. kostenfreies Essen in Kindertagesstätten und Schulen); „Schulische Teilhabe von Anfang an“ (Starterpaket: Schulranzen für jedes Kind und Unterstützung mit Schulmaterial); „Jedem Kind ein Ferienerlebnis“; „Sport und Bewegung für jedes Kind“ („Türen öffnen für Sportvereine“ durch Gebührenübernahme oder „Jedes Kind darf Schwimmen lernen“) und „Kultur für alle Kinder“.

Die am meisten genutzten Leistungen sind die für Ausflüge, gefolgt von Mittagessen und sozialer und kultureller Teilhabe (Stadt Nürnberg 2013a: 7).

Für den Monat Oktober 2012 liegt für die schulbezogenen Leistungen - Mittagsverpflegung, eintägige und mehrtägige Ausflüge - eine nach Schularten getrennte Auswertung vor. Dabei zeigt sich deutlich, dass Grund- und Mittelschulen die höchsten Anteile an Kindern und Jugendlichen mit BuT-Leistungen haben (Stadt Nürnberg 2013a: 15).

Fachpolitisch befindet die Verwaltung der Stadt Nürnberg das Bildungs- und Teilhabe-paket eher als „suboptimale“ Lösung (Stadt Nürnberg 2013a: 18), um gesellschaftliche Teilhabe für Kinder- und Jugendliche zu ermöglichen. Da die generelle Zielrichtung, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, befürwortet wird, setzt sie sich deshalb als Ziel „das Beste aus der Situation zu machen und die Leistungen offensiv umzusetzen“ (Stadt Nürnberg 2011: 4). Die Stadt Nürnberg ist mit ihrem gewählten Modell, trotz Kritik an dem sehr hohen Verwaltungsaufwand, den das System mit sich bringt, relativ zufrieden, da so kommunale Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume genutzt werden und bereits vorhandene Strukturen mit einbezogen werden können. Einige andere Städte haben inzwischen auch den Weg der Rückübertragung der Aufgabenwahrnehmung für Leistungsberechtigte nach dem SGB II geplant (Stadt Nürnberg 2013a: 17).

3. Sozialkapital

Die empirische Untersuchung von Sozialkapital setzt ein Konzept zur systematischen Beschreibung und Analyse der verschiedenen Determinanten, Dimensionen und zu erwartenden Effekten voraus.

Es gibt kein eindeutiges und allgemeingültiges Verständnis dessen, was als Sozialkapital bezeichnet wird und somit auch keine geschlossene Theorie¹¹ von Sozialkapital (Diekmann 2007: 48). Aus diesem Grund werden nachfolgend die unterschiedlichen Konzepte, verschiedenen Dimensionen von Sozialkapital und deren Messungen sowie empirische Befunde dargestellt.

¹¹ Als Theorie wird das systematische, nach bestimmten Prinzipien geordnete Beobachten und Erklären der Realität verstanden, welches Erkenntnisse schafft, die als Instrument zur Ordnung und Bewältigung des Alltags (Praxis) eingesetzt werden können (Schubert/Klein 2011).

3.1 Das Konzept des Sozialkapitals

Den Durchbruch in der Sozialwissenschaft erlebte das Konzept des Sozialkapitals zu Beginn der 1990er Jahre vor allem durch die Arbeiten von Pierre Bourdieu, James S. Coleman und Robert D. Putnam und wurde so zu einem wissenschaftlich viel diskutierten und prominenten Ansatz, der viele Untersuchungen und Arbeiten hervorbrachte (Franzen/Freitag 2007: 10; Heydenreich-Burck 2010: 39; Kriesi 2007: 23; Lippl 2007: 421).

In der öffentlichen Debatte gewann das Konzept zunehmend an Bedeutung, da Sozialkapital mit der Überlebensfähigkeit moderner Demokratien, der Funktionsfähigkeit sozialstaatlicher Institutionen, wirtschaftlichem Erfolg, aber auch allgemeinen Erscheinungen moderner Gesellschaften wie Kriminalität oder Selbstmordraten in Beziehung gesetzt wurde. Die Annahme ist: Je mehr Sozialkapital in einer Gesellschaft vorhanden ist, umso besser funktionieren Demokratie und Wohlfahrtsstaat und umso eher lassen sich ‚Übel der Moderne‘ vermindern (Westle/Gabriel 2008: 5; Zmerli 2011: 31; Ostrom/Ahn 2010: XI).

Jansen definiert Sozialkapital „als ein Aspekt der Sozialstruktur, der individuellen oder korporativen Akteuren Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die ihnen individuelle oder kollektive Vorteile verschaffen“ (Jansen 2010: 211).

Vor allem in Diskursen zu „bürgerschaftlichem Engagement“, „Zivilgesellschaft“ sowie „Partizipation“ und „Teilhabe“ findet sich das Konzept im Sprachgebrauch des politischen Alltags wieder (Heydenreich-Burck 2010: 39f). So verwies der ehemalige Bundespräsident Horst Köhler in seiner Antrittsrede auf die aus seiner Sicht zentrale Bedeutung sozialen Kapitals: „Ich denke, wir alle werden [...] darin übereinstimmen, dass es gerade in Umbruchphasen auf Vertrauen als Sozialkapital ankommt“ (Köhler 2004:1).

Grob umrissen umfasst Sozialkapital Aspekte sozialer Normen und sozialer Netzwerke, deren erfolgreichem Zusammenspiel eine kooperations- und vertrauensfördernde Wirkung zugeschrieben wird (Franzen/Pointner 2007: 71; Heydenreich-Burck 2010: 22; Westle/Gabriel 2008: 5). Dabei können die Netzwerke sowohl formaler als auch informeller Natur sein (Zmerli 2011: 31). Sozialkapital bildet eine individuelle und kollektive Ressource, die in sozialen Beziehungen verankert ist (Kriesi 2007: 24; Franzen/Pointner 2007: 67; Jansen 2010: 211; Ostrom/Ahn 2010: XIII).

Der grundlegende Gedanke des Sozialkapital-Ansatzes ist nicht neu: Er greift auf die Überlegungen von Alexis de Tocqueville zurück, der in seinem Werk „Democracy in

America" insbesondere die sozialintegrative Funktion von Freiwilligenorganisationen betont (Heydenreich-Burck 2010: 40; Ostrom/Ahn 2010: XXV; Tocqueville 1984: 216).

Auch Gabriel Almond und Sidney Verba greifen diese Annahmen in ihrer „Civic culture“- Studie auf und zeigen einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Vereine bzw. Vereinsmitgliedschaften und dem vorherrschenden Vertrauensgrad in einer Gesellschaft einerseits und der Leistungsfähigkeit der Demokratie andererseits (Almond/Verba 1965: 284ff).

Partizipation, Teilhabe und Sozialkapital gehören zusammen. Um diesen Zusammenhang genauer zu verstehen, werden folgend die Konzepte von Bourdieu, Coleman und Putnam skizziert.

3.1.1 Sozialkapital nach Bourdieu

Das Konzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu kann dem Aufsatz „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“ (Bourdieu 1983) entnommen werden, in dem er die Ausarbeitungen seines Hauptwerkes ausdifferenziert. In seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“ (1987, im französischen Original 1979) setzt er sich vor allem mit kulturellem Kapital und der Klassenproduktion durch kulturelles Kapital und Habitus auseinander (Roßteutscher 2009: 170; Roßteutscher et al. 2008: 22ff).

Den Ausgangspunkt Bourdieus Konzeption von sozialem Kapital bildet sein Interesse an den Grundlagen sozialer Ordnung sowie an sozialen Hierarchien in Form sozialer Ungleichheit und Macht (Zmerli 2008: 33; Seubert 2009: 162).

Bourdieu geht davon aus, dass „das ökonomische Kapital [...] allen anderen Kapitalarten zugrundeliegt“ (1983: 196). Ökonomisches Kapital ist somit die Urform allen Kapitals (Roßteutscher et al. 2008: 26). Um die soziale Welt verstehen zu können, ist für ihn jedoch die Bedeutung von Kapital in all seinen Formen anzuerkennen. So entsteht Bourdieus Überlegung, ökonomisches Kapital mit anderen Kapitalformen zu kombinieren, um soziale Ungleichheit umfassend zu verstehen und zu erklären (Zmerli 2008: 34). Er konzipiert soziales Kapital daher als Analogie zu und als Teil der allgemeinen Kapitalausstattung von Individuen und Gruppen: Geldkapital (Finanzkapital), Human- bzw. Kulturkapital und Sozialkapital: „Es ist nur möglich, der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden, wenn man den Begriff des *Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen* einführt“ (Hervorhebungen im Original) (Bourdieu 1983: 184). Damit wendet sich Bourdieu vor allem gegen die in den Wirtschafts-

wissenschaften übliche Verkürzung des Kapitalbegriffs auf bloßes ökonomisches Kapital (Roßteutscher et al. 2008: 22).

Bourdieu gilt als der Theoretiker des Sozialkapitals, der am konsequentesten auf der Mikroebene operiert: Sozialkapital ist für ihn eine individuelle Ressource, die sein Besitzer konkret zur Förderung seiner persönlichen Ziele einsetzen kann (Roßteutscher 2009: 169; Roßteutscher et al. 2008: 22). Er definiert Sozialkapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen*, gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf *Zugehörigkeit* zu einer Gruppe beruhen.“ (Hervorhebungen im Original) (Bourdieu 1983: 190f). Entscheidend für den Erwerb und Besitz sozialen Kapitals sind nach Bourdieu sowohl die Dauer als auch die Dichte von Beziehungen in sozialen Netzwerken (Roßteutscher et al. 2008: 24; Zmerli 2008: 34; Seubert 2009: 168f; Häuberer 2011: 38). Er betont außerdem, dass Sozialkapital vor allem privilegierten gesellschaftlichen Schichten zur Verfügung steht, die sich dessen zur Statussicherung bedienen. Für diese Schichten hat Sozialkapital somit ausschließlich positive Wirkungen (Zmerli 2008: 34f).

Es lässt sich feststellen, dass Bourdieu das Konzept auf eine instrumentelle Weise behandelt, indem er sich auf die Vorteile konzentriert (Kriesi 2007: 24). Folgerichtig sind daher für Netzwerkbeziehungen Investitionsstrategien notwendig, um nachhaltig positiven Nutzen aus den Netzwerken zu ziehen. Daher sieht Bourdieu auch soziales Kapital, analog zu ökonomischem und kulturellem, als akkumulierte Arbeit, da weder der Aufbau noch der Erhalt von Beziehungen ohne einen entsprechenden Arbeitsaufwand möglich sind (Zmerli 2008: 35; Häuberer 2011: 35). Soziales Kapital kann ebenso wie ökonomisches und kulturelles Kapital in die jeweiligen anderen Kapitalformen umgewandelt werden (Häuberer 2011: 39).

Insgesamt wird Bourdieu in der aktuellen Sozialkapitaldebatte eher selten wahrgenommen und rezipiert. Nach Roßteutscher et al. (2008) könnte dies an seinem, an einigen Stellen eher unausgereiften, Ansatz liegen. Wahrscheinlicher ist aber, dass Bourdieus (neo-)marxistische und sozialkritische Betrachtungsweise und die enge Verknüpfung von Sozialkapital und sozialer Ungleichheit nicht zu einem Zeitgeist passen, der Sozialkapital als Lösung aller Übel moderner Gesellschaften betrachtet (Roßteutscher 2009: 170; Roßteutscher et al. 2008: 27).

Aufgrund der Verknüpfung von Sozialkapital und Ungleichheit, wie sie Bourdieu vornimmt, eignet sich sein Konzept insbesondere für eine Untersuchung über den Zu-

sammenhang von Teilhabe und Sozialkapital, vor allem von Gruppen mit geringen sozioökonomischen und soziokulturellen Ressourcen.

3.1.2 Sozialkapital nach Coleman

Coleman stellt in seiner Arbeit „Social Capital in the Creation of Human Capital“ aus dem Jahr 1988 sein Konzept des sozialen Kapitals vor und beschreibt dessen Formen sowie die sozialstrukturellen Voraussetzungen seines Entstehens (Roßteutscher et al. 2008: 27). Sein empirisches Forschungsinteresse richtet sich dabei auf die Untersuchung von Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten sozialen Schichten (Zmerli 2008: 36).

Coleman versteht soziales Kapital als Handlungsressource. Bei seiner Betrachtung versucht er zwei soziologische Paradigmen in seinen Sozialkapitalansatz zu integrieren: Ein allgemeines soziologisches Paradigma, welches gesellschaftliches Handeln aus dem sozialen Kontext heraus erklärt, wobei vor allem in der Sozialisation verinnerlichte Werte und Normen handlungsleitend sind. Zweitens ein aus der Ökonomie stammendes Rational-Choice-Paradigma, welches den individuellen Akteur als seine eigenen Interessen verfolgend versteht und somit die Maximierung des eigenen Nutzens handlungsleitend ist (Roßteutscher 2009: 170; Roßteutscher et al. 2008: 27; Häuberer 2011: 39).

Er wendet sich mit seiner Verbindung der beiden Paradigmen gegen die Fiktion, die Gesellschaft setze sich aus unabhängig voneinander handelnden Individuen zusammen. Coleman definiert Sozialkapital funktional als sozialstrukturelle Ressource, welche den individuellen und kollektiven Akteuren die Durchsetzung ihrer Interessen erleichtert. Sozialkapital ist somit ebenso wie andere Formen von Kapital produktiv, d.h., dass es die Erreichbarkeit von Zielen ermöglicht, die sonst nicht erreichbar wären. Diese Ressource befindet sich nicht beim Akteur selbst und auch nicht in seiner physischen Umgebung, sondern sie ist, ähnlich wie bei Bourdieu, inhärenter Bestandteil der Beziehungsstruktur zwischen dem Akteur und seinen Interaktionspartnern (Kriesi 2007: 24f; Roßteutscher et al. 2008: 29).

Sozialkapital ist somit kein Merkmal einzelner Individuen, sondern existiert nur in den Beziehungen zwischen Akteuren. „Social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structure, and they facilitate certain actions of actors - whether persons or corporate actors - within the structure “ (Coleman 1988: 98).

Wichtig sind Coleman zwei Eigenschaften: Erstens erfolgt die Definition von Sozialkapital nicht über seine Erscheinungsform sondern über seine Funktion und zweitens wird seine Verankerung nicht an spezifischen individuellen oder kollektiven Akteuren festgemacht sondern an Beziehungen zwischen diesen Akteuren (Roßteutscher et al. 2008: 28; Häuberer 2011: 40).

Sozialkapital hat aber nicht nur für die Individuen positive Wirkungen, sondern auch für die soziale Gemeinschaft insgesamt. Soziale Beziehungsstrukturen, welche ihren einzelnen Mitgliedern wechselseitig Ressourcen verschaffen, können gleichzeitig auch eine Ressource für die ganze Gemeinschaft darstellen. Sozialkapital ist insofern verschieden von physischem Kapital, da es seinem Besitzer in der Regel nicht erlaubt, sich die von ihm produzierten Vorteile selbst vollständig anzueignen. Die Sozialkapital produzierenden Beziehungsstrukturen ermöglichen es oft auch Dritten, die nicht direkt am Austausch von Ressourcen beteiligt sind, davon zu profitieren (Kriesi 2007: 25; Zmerli 2008: 36). Dadurch hat Sozialkapital nicht allein den Charakter eines privaten Gutes, sondern besitzt meist auch Merkmale eines öffentlichen Gutes (Coleman 1988: 116f).

Die Formen von Beziehungen, die Sozialkapital entstehen lassen können, sind nach Coleman sehr vielfältig: Verpflichtungen und Erwartungen, Informationskanäle, Normen und wirksame Sanktionen sowie Herrschaftsbeziehungen, übereignungsfähige soziale Organisationen und zielgerichtete Organisationen (Coleman 1988: 102ff; Kriesi 2007: 26; Zmerli 2008: 37; Häuberer 2011: 42ff).

Zur Verdeutlichung von Verpflichtungen und Erwartungen führt Coleman das Beispiel von „credit slips“ an. A tut etwas für B und vertraut darauf, dass B dies in der Zukunft „zurückzahlt“. Dies führt also dazu, dass A eine Erwartung und B quasi eine moralische Verpflichtung bzw. einen Schuldschein („credit slip“) hat. Wenn A von vielen Menschen derartige „credit slips“ hat, steht A ein Ressourcenpool für die Zukunft zur Verfügung – außer das in die betreffende Person gesetzte Vertrauen war unklug und wird missbraucht. Diese Form von sozialem Kapital ist somit von zwei Elementen abhängig: erstens der Vertrauenswürdigkeit des sozialen Umfelds und zweitens dem tatsächlichen Ausmaß an gegenseitigen Verpflichtungen. Vertrauensvolle Beziehungen tragen daher zur Akkumulation sozialen Kapitals bei (Coleman 1988: 102; Roßteutscher et al. 2008: 29; Zmerli 2008: 37; Häuberer 2011: 42f). Das Vertrauen sieht Coleman sowohl als Form als auch als Voraussetzung für die verschiedenen Formen des Sozialkapitals. Der Mechanismus der Vertrauensvergabe ist das am besten ausgearbeitete Teilstück seines Konzeptes (Heydenreich-Burck 2010: 44).

Eine weitere bedeutsame Form sozialen Kapitals, die in sozialen Beziehungen ruht, sind Informationskanäle. Die Beschaffung von Informationen ist häufig kostenintensiv bzw. zeitaufwendig. Daher stellen Informationen, die man unbeabsichtigt bzw. nebenbei durch soziale Kontakte erhält, ebenfalls eine wichtige Ressource dar (Roßteutscher et al. 2008: 29; Zmerli 2008: 37f; Häuberer 2011: 44).

Sozialkapital kann für Coleman außerdem durch Normen und Sanktionen hervorgerufen werden, wenn diese dazu führen, dass beispielsweise Individuen für das öffentliche Wohl tätig werden oder soziale Verantwortung übernehmen. Auch Herrschaftsbeziehungen und die damit verbundenen Kontrollrechte produzieren nach Coleman Sozialkapital, weil dadurch Gelegenheitsstrukturen geschaffen und Orientierung gegeben wird. Weitere Formen von Sozialkapital können in Organisationen entstehen, entweder zielgerichtet oder als Beiprodukt, eingesetzt für die ursprünglichen Ziele der Organisation oder übertragen auf andere (Zmerli 2008: 37f; Häuberer 2011: 44f).

Zwar können laut Coleman alle sozialen Beziehungen der Entwicklung von sozialem Kapital förderlich sein, allerdings gibt es bestimmte Bedingungen, die sich besonders günstig auf die Genese und Vermehrung von Sozialkapital auswirken. Förderlich ist die Geschlossenheit des sozialen Kontextes, d.h. wenn jedes Mitglied bzw. jeder Teilnehmende mit jedem anderen direkt oder indirekt verknüpft ist. Diese geschlossene Struktur erleichtert die Herausbildung gemeinschaftlicher Normen, da potenziell jeder durch das Handeln der anderen betroffen ist (Coleman 1988: 105f; Roßteutscher 2009: 171; Roßteutscher et al. 2008: 29; Zmerli 2008: 39).

In seiner Forschung zur Benachteiligung im Bildungsverlauf bei Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Schichten kommt Coleman zu dem Schluss, dass die Benachteiligung aus einer ungleichen Verteilung sozialen Kapitals resultiert.

Aus diesem Grund ist auch die Betrachtung und der Ansatz Colemans höchst relevant für die vorliegende Untersuchung, da er Sozialkapital als gestaltbare Ressource versteht und außerdem die Bedeutung der Elemente Vertrauen, Normen, Information und Interaktion in Netzwerken konkret darstellt.

3.1.3 Sozialkapital nach Putnam

Der Sozialkapitalansatz fand vor allem durch die Arbeiten Robert Putnams Eingang in die Politikwissenschaft, insbesondere durch seine Ausführungen zur Performanz der Demokratie in Italien und den USA. In den zwei umfangreichen Untersuchungen „Ma-

king Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy" von 1993 und „Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community" aus dem Jahr 2000 sowie in zahlreichen Aufsätzen führt er seinen Sozialkapitalansatz aus (Roßteutscher et al. 2008: 31). Außerdem setzte Putnam mit diesen Studien entscheidende Impulse für eine empirisch orientierte Sozialkapitalforschung (Heydenreich-Burck 2010: 44).

Wie Coleman versteht auch Putnam soziales Kapital als Zusammenspiel sozialer Netzwerke, sozialen Vertrauens sowie sozialer Werte und Normen. Er definiert Sozialkapital als „features of social organization, such as trust, norms, and networks, that can improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions" (Putnam 1993: 167).

Ebenso ist für Putnam, wie auch für Coleman, Sozialkapital produktiv, d.h. es trägt zur Lösung gesellschaftlicher sowie individueller Probleme in den unterschiedlichsten Bereichen bei (Putnam 1993: 167; Roßteutscher 2009: 171).

Putnam sieht vor allem den Nutzen auf der Makroebene. Sein Bezugspunkt sind nicht mehr überwiegend die individuellen Akteure, sondern vor allem die Gemeinschaft als Ganzes wie Städte, Regionen oder ganze Länder (Kriesi 2007: 27; Zmerli 2008: 42; Häuberer 2011: 54; 318).

„Die Grundidee des Sozialkapitals besteht darin, dass Familie, Freunde und Bekannte einer Person einen wichtigen Wert darstellen, auf den man in Krisensituationen zurückgreifen kann, den man um seiner selbst willen genießen und zum materiellen Vorteil nutzen kann. Was für den Einzelnen gilt, gilt umso mehr auch für Gruppen. Mit einem vielschichtigen sozialen Netzwerk ausgestattete Gemeinschaften und bürgerschaftliche Vereinigungen haben Vorteile, wenn es darum geht, Armut und Verwundbarkeit zu begegnen, Konflikte zu lösen und Vorteile aus neuen Möglichkeiten zu ziehen" (Putnam/Goss 2001: 19f).

Unter sozialem Kapital versteht Putnam allgemeine Aspekte des sozialen Zusammenlebens wie Vertrauen, gemeinschaftsbezogene Werte und Normen oder zwischenmenschliche Kontakte und Netzwerke, welche die Kooperation zum gegenseitigen Nutzen und Wohlergehen fördern (Franzen/Freitag 2007: 11). Jedoch versteht Putnam Vertrauen, Normen und soziale Netzwerke nicht mehr als gleichrangige Elemente sozialen Kapitals, sondern geht vielmehr von einem Wirkungszusammenhang aus, bei dem soziale Netzwerke als strukturelles Element sozialen Kapitals Ausgangspunkt für die Entstehung seiner kulturellen Komponenten von Reziprozitätsnormen und Vertrauenswürdigkeit fungieren (Zmerli 2008: 43).

Dies zeigt sich auch in seinen beiden Hauptwerken:

In „Making Democracy Work“ geht Putnam der Frage nach, wie die Reform regionaler italienischer Verwaltungsinstitutionen die institutionelle Performanz, insbesondere die Responsivität und Effektivität dieser Institutionen beeinflusst (Putnam 1993: 63). Dabei stellt er fest, dass die regionalen Verwaltungsinstitutionen in den norditalienischen Provinzen erfolgreicher arbeiten als in den süditalienischen Provinzen (Heydenreich-Bruck 2010: 46; Roßteutscher et al. 2008: 32). Dieses Performanzgefälle führt er auf die Differenzen in den „civil virtues“, den zivilen Tugenden, der Regionen zurück: „By far the most important factor in explaining good government is the degree to which social and political life in a region approximates the ideal of a civic community“ (Putnam 1993: 120, Heydenreich-Burck 2010: 46). Die Ausbildung der zivilen Tugenden geht für ihn auf die gesellschaftliche und politische Struktur Italiens am Ausgang des Mittelalters und auf die seit Jahrhunderten bestehenden Unterschiede in der Sozialkapitalausstattung der Regionen zurück. Wesentlich dabei ist die Differenz zwischen den Städterepubliken Norditaliens, die mit ihren horizontal angelegten sozialen und politischen Verhältnissen den Aufbau von Sozialkapital begünstigten, und dem autokratisch-zentralistischen Königreich im Süden, das mit seinen hierarchisch-vertikalen Beziehungen zu Misstrauen und individueller Vorteilssuche führte (Roßteutscher et al. 2008: 33).

In „Bowling Alone“ differenziert Putnam seine Sozialkapitalkonzeption weiter aus: Er erkennt, dass Sozialkapital auch negative Wirkungen haben kann und er sieht Sozialkapital nicht mehr als reines Makrophänomen, sondern erkennt auch einen gewissen individuellen Nutzen für den Einzelnen an (Heydenreich-Burck 2010: 48; Zmerli 2008: 48). Konkret beschäftigt er sich in seiner Studie mit den Entwicklungen bzw. dem Niedergang sozialen Kapitals in den USA und den Folgewirkungen für die amerikanische Demokratie (Roßteutscher et al. 2008: 31). Als Ursache für den Niedergang sozialen Kapitals identifiziert er neben zeitlichem und finanziellem Druck die Zersiedelung (Pendeln, Vorstädte), die elektronische Unterhaltung (vor allem Fernsehen) und das damit veränderte Freizeitverhalten sowie einen Generationeneffekt. Diesen Generationeneffekt macht er vor allem am „Aussterben“ der „civic generation“ fest, einer Generation, die sich stark für das Gemeinwesen eingesetzt hat (Putnam 2000: 283f; Heydenreich-Burck 2010: 49; Roßteutscher et al. 2008: 34).

In seinem Konzept unterscheidet Putnam zwischen Normen der spezifischen und generalisierten Reziprozität. Normen der spezifischen Reziprozität entstehen dann, wenn ein Tausch ausgeglichen ist, d.h. ein gleichzeitiger Tausch vergleichbarer Werte stattfindet. Handelt es sich dagegen um Normen der generalisierten Reziprozität, kann die

Gegenleistung in einer Tauschbeziehung in unbestimmter Zukunft liegen und sogar von anderen Personen als dem eigentlichen Tauschpartner vorgenommen werden. Somit verstärken vor allem die generalisierten Normen den öffentlichen Nutzen sozialen Kapitals (Zmerli 2008: 45; Seubert 2009: 76).

Generalisierte Normen der Reziprozität können sich nur in Beziehungsstrukturen entwickeln, weil sie Vertrauen voraussetzen. Damit sind sie an ein vertrauensvolles Klima gebunden und dadurch gekennzeichnet. Putnam differenziert das Konzept des Vertrauens weiter in „thick trust“ und „thin trust“: „Thick trust“ ist das Merkmal intensiver und regelmäßiger persönlicher Beziehungen und kann auch interpersonales Vertrauen genannt werden. „Thin trust“ ist dagegen ein allgemeines Vertrauen und wird auch als soziales oder generalisiertes Vertrauen bezeichnet (Putnam 2000: 136ff; Zmerli 2008: 46).

Das strukturelle Fundament, in dem sich die Gegenseitigkeitsnormen sowie das Vertrauen entwickeln können, sind soziale Netzwerke. Diese lassen sich in informelle Netzwerke, wie der Kontakt zu Freunden und Verwandten, oder in formal organisierte Netzwerke, wie Freiwilligenorganisationen aller Art, unterscheiden. Jedoch erfordert es für die Entstehung sozialen Kapitals aktive und engagierte und nicht nur passive Mitgliedschaften in den Netzwerken (Putnam 1993: 174).

Weiter unterscheidet Putnam, ob Sozialkapital aus formellen oder informellen Netzwerken hervorgeht, ob eine hohe Dichte oder niedrige Dichte vorhanden ist, ob das Sozialkapital innen- oder außendifferenziert ist und ob es sich eher um brückenbildendes oder bindendes Sozialkapital handelt (Zmerli 2008: 48ff)¹².

Unverkennbar an Putnams Konzeption ist der Rückgriff auf die Arbeiten von Alexis de Tocqueville, der ein Funktionieren der Gemeinschaft vor allem auf das zivile Engagement der Bürgerinnen und Bürger in Freiwilligenvereinigungen zurückführt (Franzen/Freitag 2007: 11).

Putnam geht davon aus, dass im Rahmen von Freiwilligenorganisationen als formale Netzwerke und im Rahmen von informellen Netzwerken Menschen lernen, sich durch wiederkehrende Interaktionen zu vertrauen. Die so individuell erlernten sozialen Normen, insbesondere die Reziprozität und das soziale Vertrauen, prägen das gesamtgesellschaftliche Klima und führen zu einer Vertrauenskultur, gegenseitiger Rücksichtnahme und Solidarität. Auch stärkt ein aktives Vereinsleben die politische Aufmerk-

¹² Ausführlicher dazu unter Punkt 3.1.4

samkeit und bietet die Möglichkeit, politische Angelegenheiten zu diskutieren und zu überwachen (Roßteutscher et al. 2008: 33; Heydenreich-Burck 2010: 50).

Somit fördert Sozialkapital für Putnam die Leistungsfähigkeit staatlicher Gemeinschaft, da Transaktionskosten auf verschiedene Arten verringert werden: Ein hoher Sozialkapitalbestand führt dazu, dass der einzelne Bürger eher davon ausgeht, dass auch seine Mitbürger die aufgestellten Regeln befolgen. Daher braucht es nicht so viel Überwachung und Ressourcen werden gespart. Weiter ermöglicht eine Kooperationsbereitschaft zwischen Politikern eher Kompromisse und verhindert Blockadesituationen. Drittens verändert soziales Kapital die Präferenzen der Bürger, weg von partikularen Interessen hin zu einer gemeinschaftsorientierten Haltung (Heydenreich-Burck 2010: 50; Zmerli 2008: 44f).

Insgesamt macht Sozialkapital uns nach Putnam „smarter, healthier, safer, richer, and better able to govern a just and stable democracy“ (Putnam 2000: 290). Somit ist “social capital [...] the key to making democracy work” (Putnam 1993: 185) oder pointierter ausgedrückt, ist “Good government [...] a by-product of singing groups and soccer clubs” (Putnam 1993: 176).

Die Sozialkapitalkonzeption von Putnam setzt – wie bereits dargelegt - auf der Makroebene an. Seine Konzeption hat sich in der empirischen Sozialforschung am stärksten durchgesetzt. Genau aus diesen Gründen spielt sie eine bedeutende Rolle für die Untersuchung zu Sozialkapital und Teilhabe. Aus Putnams Konzeption heraus erklärt sich, warum es gesellschaftliches Interesse sein muss, Teilhabe zu fördern und somit Sozialkapital zu generieren. Außerdem beschreibt er mit seinen Ausführungen Dimensionen und Elemente von Sozialkapital, die eine Messung von Sozialkapital ermöglichen.

3.1.4 Kritik und Weiterentwicklung

Die dargestellten theoretischen Ansätze zum Sozialkapital werden auch kritisch gesehen, insbesondere was ihre operative als auch methodische Umsetzung betrifft (Westle/Roßteutscher 2008: 158).

Ein Hauptkritikpunkt am Sozialkapitalansatz ist die undifferenzierte Hervorhebung der positiven Folgen sozialen Kapitals. Vor allem über die Beurteilung der positiven Folgen von Vertrauen herrscht Uneinigkeit: Die Frage dabei ist, wieso Menschen ihr in Kleingruppen gelerntes Vertrauen auf die unbekannte Gesamtheit einer Gesellschaft über-

tragen und eine Generalisierung erfolgen sollte (Kriesi 2007: 29; Roßteutscher 2009: 174f). Eine Antwort auf diese kritische Anmerkung bilden aber bei genauerer Betrachtung Colemans Voraussetzung der Geschlossenheit der Netzwerke sowie Putnams Differenzierung in „thick“ und „thin trust“.

In Zusammenhang mit dieser kritischen Anmerkung wird auch die Frage nach dem Unterschied zwischen verschiedenen Arten von Netzwerken und deren Intentionen gestellt. So kann es beispielsweise mit dem Hinweis auf extremistische Vereinigungen, Sekten oder Gangs auch Netzwerke mit negativen Auswirkungen auf soziales Vertrauen, Werte und Normen geben. Diesen Kritikpunkt hat Putnam allerdings in seinen neueren Ausführungen einbezogen und unterscheidet daher Vereine, die durch „bonding“ gekennzeichnet sind von solchen die „bridging“ ermöglichen (Putnam 2000: 23). „Of all the dimensions along which forms of social capital vary, perhaps the most important is the distinction between bridging (or inclusive) and bonding (or exclusive). Some forms of social capital are, by choice or necessity, inward looking and tend to reinforce exclusive identities and homogeneous groups.[...] Other networks are outward looking and encompass people across diverse social enclaves“ (Putnam 2000: 22).

„Bonding“ Gruppen gelten dabei als eher gefährlich für die Demokratie, da die Ähnlichkeit der Gruppenmitglieder und deren Identität Intoleranz gegen Nichtgruppenmitglieder verstärken kann. Diese Gruppen produzieren außerdem ausschließlich „thick trust“, der nicht übertragen werden kann. „Bridging“-Charakter dagegen haben Gruppen, die sich aus verschiedenen Schichten und Menschen zusammensetzen und so zu globalen Identitäten und Normen generalisierter Reziprozität führen. Durch die innere Heterogenität dieser Gruppen wird der Zufluss an Informationen gefördert und der Zugriff auf externe Ressourcen erleichtert (Roßteutscher 2009: 175; Westle/Roßteutscher 2008: 167; Zmerli 2008: 50).

Auch der Blick auf die Elemente von Sozialkapital wirft Fragen auf: Normen, Werte und Vertrauen bilden als subjektive Phänomene oft den Mittelpunkt des Sozialkapitalansatzes, Netzwerke werden dagegen als objektive Phänomene beschrieben. Offen bleibt, ob bzw. inwieweit Vertrauen, Werte und Normen, so wie meist angenommen, in den Netzwerken erlernt und dann auf die Gesellschaft übertragen und generalisiert werden. Oder ob nicht schon der Aufbau von und die Mitwirkung in Netzwerken ein gewisses Maß an Vertrauen sowie spezifische Werte und Normen voraussetzt. In welche Richtung der kausale Zusammenhang geht, bleibt somit unklar (Westle/Roßteutscher 2008: 162f; 168; Häuberer 2011: 58f; 318).

Kritik erfährt Putnam mit seiner Auffassung und Anwendung der Pfadabhängigkeit in Zusammenhang mit der Entwicklung des italienischen Sozialkapitals. Er begründet die Unterschiede in der Sozialkapitalausstattung zwischen Nord- und Süditalien im Wesentlichen mit den mittelalterlichen Strukturen zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert. Kritisch ist dabei, dass weitere historische Ereignisse und gesellschaftliche Entwicklungen nicht berücksichtigt werden (Westle/Roßteutscher 2008: 159; Zmerli 2008: 51).

Eine Weiterentwicklung und Integration der Sozialkapitalkonzepte nimmt Hartmut Esser vor. Er differenziert zwischen Beziehungs- und Systemkapital und bietet damit einen Lösungsvorschlag, Ansätze der Mikroebene (Coleman) und der Makroebene (Putnam) miteinander zu verknüpfen. Beziehungskapital umfasst für Esser die Ebene der individuellen Ressourcen und beschreibt daher eher das Konzept Colemans. Als Systemkapital dagegen werden von Esser die kollektiven Folgen und deren Nutzen bezeichnet, damit bezieht er sich eher auf Putnam (Heydenreich-Burck 2010: 52; Kunz et al. 2008a: 42; Zmerli 2008: 55).

Das Konzept des Sozialkapitals wird zunehmend Gegenstand empirischer Sozialforschung. Dabei wird Sozialkapital zum einen als unabhängige Variable betrachtet, d.h. es geht vor allem um Fragen nach der Bedeutung sozialen Kapitals für Individuum und Gesellschaft. Zum anderen betrachtet man Sozialkapital als abhängige Variable, d.h. es geht vor allem um die Entstehung und wodurch die unterschiedlichen Dimensionen, Elemente und Aspekte beeinflusst werden (Kunz et al. 2008a: 42). Für letztere Sichtweise von Sozialkapital als abhängige Variable gibt es zahlreiche Vorschläge zur Messung, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene (Kunz et al. 2008a: 42).

3.2 Dimensionen und Messungen von Sozialkapital

Wie bereits dargestellt gibt es keine theoretisch eindeutige und wissenschaftlich abschließende Verständigung über ein Konzept von Sozialkapital, vielmehr ist Sozialkapital vielfach ein ‚catch-all‘-Begriff. Aufgrund der unterschiedlichen Konzepte gibt es keine einheitliche Operationalisierung und Messung. Hinzu kommt, dass in der Sozialkapitalforschung vielfach auf bereits vorhandenen Datensätze zurückgegriffen wird und so die Auswahl der Indikatoren, die konzeptionell erwünscht wären, beschränkt ist. Genau diese Probleme im Bezug auf Reliabilität und Validität des Sozialkapitalsatzes führen oft zu Kritik (van Deth 2003: 81; Lippl 2007: 421; Ostrom/Ahn 2010: XXXII f).

Um Sozialkapital empirisch zu erfassen, wird meist und auch in dieser Arbeit, gestützt auf die Konzeption Putnams, Sozialkapital in zwei Dimensionen sowie in drei Elemente

unterteilt: in die strukturelle Dimension mit dem Element Netzwerke und in die kulturelle Dimension mit den Elementen Vertrauen sowie Werte und Normen (Franzen/Pointner 2007: 72; Zmerli 2008: 59f; Heydenreich-Burck 2010: 53).

Netzwerkstrukturen, die Ressourcen und Leistungen von Akteuren erfassen, die in dauerhaften Beziehungen zu anderen Akteuren wirksam werden, bilden die strukturelle Dimension: Beispiele dafür sind die Beteiligung an Aktivitäten in Vereinen und Verbänden, informelle Kontakte am Arbeitsplatz, Freundschaften und Familienbindungen. Elemente der kulturellen Dimension dagegen sind Vertrauen in Mitmenschen, in Institutionen und die Orientierung an sozialen Werten und Normen, beispielsweise der Reziprozitätsnorm (Kunz et al. 2008a: 43; Lippl 2007: 421f; Zmerli 2008: 18; Heydenreich-Burck 2010: 53f; Gabriel et al. 2002: 23).

Neben der Ausdifferenzierung muss auch stets unterschieden werden, auf welcher Ebene Sozialkapital betrachtet wird. So wird Sozialkapital sowohl auf der Individual-ebene als auch auf der Kollektivebene sichtbar (Lippl 2007: 422). Für diese Differenzierung wird in Arbeiten oft auf die Unterscheidung in Beziehungs- und Systemkapital nach Esser zurückgegriffen (Gabriel et al. 2002: 26f). Zur Messung von Sozialkapital auf der Makroebene werden Daten wie beispielsweise Vereinsdichte, Wirtschaftswachstumsraten, Kriminalitätsraten etc. erfasst. Jedoch muss bei Einbezug solcher Daten kritisch auf die Vermischung von Ursache und Wirkung geachtet werden.

Aufgrund dieser zweifachen Unterscheidung sprechen Gabriel et al. auch vom „doppelten Doppelcharakter“ von Sozialkapital (Gabriel et al. 2002: 28f).

Folgend sollen nun die einzelnen Elemente von Sozialkapital „trust, norms, and networks“ (Putnam 1993: 167) genauer dargestellt sowie auf Probleme bei der Operationalisierung und Messung und mögliche Lösungen eingegangen werden.

3.2.1 Soziale Netzwerke

Soziale Netzwerke sind „ein Geflecht von sozialen Beziehungen, in das der Einzelne, Gruppen, kollektive oder korporative Akteure eingebettet sind“ (Jansen 2010: 209).

Netzwerke gelten im Rahmen der Sozialkapitalkonzepte als unverzichtbares Element für das Vorhandensein sozialen Kapitals, sie werden als „essential form of social capital“ (Putnam 1993: 173) angesehen. Der Sozialkapitalansatz versteht unter Netzwerken alle sozialen Beziehungen, die sich durch regelmäßige Interaktionen eines begrenzten Personenkreises auszeichnen (Coleman 1988: 105ff).

Von Bedeutung in Netzwerken sind die Art und die Intensität der Beziehungen, die Eigenschaften und Ressourcen der Netzwerkpartner sowie die Art der Netzwerkstruktur (Jansen 2010: 212). So werden Netzwerke unter anderem differenziert in formelle und informelle Netzwerke, in horizontale und vertikale Netzwerke, in brückenbildende („bridging“) und bindende („bonding“) sowie in „strong ties“ und „weak ties“ (Putnam 1993: 173; Heydenreich-Burck 2010: 54f).

„Strong ties“ steht für dichte und dauerhafte Netzwerke, die Grundlage für Solidarität und Vertrauen, aber auch für soziale Schließungsprozesse mit möglicherweise negativen Folgen. „Weak ties“ dagegen sind weniger eng und vermitteln über große Distanzen verschiedenartige Informationen und Normen (Jansen 2010: 212).

In Putnams Sozialkapitalkonzeption spielen innerhalb von Netzwerken face-to-face Kontakte eine bedeutende Rolle, da nur über diese direkten Kontakte der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen und sozialen Normen möglich ist (Putnam 2000: 177).

Unter formellen Netzwerken werden alle Interaktionen verstanden, die im Rahmen von Organisationen, Vereinen und Verbänden stattfinden. Die Gruppenmitglieder sind dabei durch eine formale, organisatorische Basis miteinander verbunden. Informelle Netzwerke dagegen sind nur lose konstruiert, haben keine formale Basis und sind oft starken Veränderungen unterworfen wie beispielsweise Freundes- und Familienkreise, Nachbarn und Arbeitskollegen (Heydenreich-Burck 2010: 55).

Vertikale Netzwerke sind hierarchisch organisierte Gruppen, die zudem durch asymmetrische Abhängigkeitsbeziehungen gekennzeichnet sind. Horizontale Gruppen dagegen bestehen aus Gruppenmitgliedern mit gleichem Status und gleicher Macht. Diese sind für Putnam auch von entscheidender Bedeutung für soziales Kapital, da sich diese horizontalen Netzwerke stark durch Solidarität, Kooperation und Ehrlichkeit auszeichnen (Putnam 1993: 174f).

Formale Netzwerke sind vor allem für Jugendliche und junge Erwachsene wichtig für die Identitätsentwicklung und soziale Vernetzung. Es werden Handlungsstrukturen für Beteiligung geschaffen (Gaiser et al. 2012: 328), die in diesem Kontext Gemeinschaftssinn, politisches Interesse, soziale Orientierungen, Solidarität und Vertrauen entstehen lassen und verstärken. Organisationen, Vereine und Verbände tragen daher durch ihre Qualifizierungsfunktion und durch den Aufbau von Sozialkapital dazu bei, demokratische Prozesse und Orientierungen zu unterstützen und bieten ein Übungsfeld für demokratisches Handeln (Gaiser et al. 2012: 336; Zmerli 2008: 254). Auch trägt Beteiligung dazu bei, persönliche Kompetenzen zu qualifizieren, Wissen zu erweitern

(Nanz/Fritsche 2012: 33; Enke/Reinhardt 2015: 57ff) und Selbstbewusstsein und das Selbstwirksamkeitsgefühl zu stärken (Schäfer 2006: 48).

Aus theoretischen und forschungspraktischen Überlegungen hat sich die empirische Sozialkapitalforschung bislang auf die Mitgliedschaft und die Aktivität in formellen Freiwilligenorganisationen konzentriert. Sie greift damit Putnams Fokus auf formale Netzwerke und deren Auswirkungen aus seiner ersten Untersuchung auf und findet u.a. Anschluss an die politische Kulturforschung durch die Arbeiten von Almond und Verba. Zudem ist die Datenlage zu informellen Netzwerken begrenzt (Heydenreich-Burck 2010: 56; Kunz et al. 2008a: 44).

Die Untersuchungen beziehen sich in der Regel auf traditionelle Formen von Partizipation in Vereinen und Verbänden. Dabei wird teilweise eine Unterscheidung zwischen Sportvereinen und sozial-karitativen Organisationen getroffen. Neuere Formen sozialen Engagements wie beispielsweise zeitlich befristete, projektbezogene Initiativen und die damit verbundenen Netzwerke werden meist vernachlässigt. Diese oft sehr individualisierten und zeitlich begrenzten, vielfach spontanen Engagementformen zu erheben, stellt die Forschung vor größere praktische Schwierigkeiten (Kunz et al. 2008a: 44).

Um empirisch die Zugehörigkeit zu Netzwerken konkret zu erfassen, gibt es mehrere Möglichkeiten. Meist wird für formale Organisationen auf Fragen zu Mitgliedschaft zurückgegriffen („Mitglied: ja/nein), dabei wird manchmal auch nach der Intensität der Mitgliedschaft gefragt („passives Mitglied, aktives Mitglied"; „nehme selten/hin und wieder/regelmäßig teil") sowie ob man eine Funktion in der Organisation ausübt (Gabriel et al. 2002: 43).

Bei informellen Netzwerken werden meist Fragen über Anzahl an Bekanntschaften und deren Bewertung für die Netzwerkdichte zur Messung herangezogen. Eine weitere Möglichkeit zur Messung von Netzwerkeinbindungen ist mittels Namensgeneratoren möglich. Dieses Messverfahren ist jedoch sehr aufwendig und funktioniert vor allem dann gut, wenn möglichst viele Menschen aus einem Umkreis befragt werden (Franzen/Pointner 2007: 73).

3.2.2 Vertrauen

Putnam bezeichnet in seinem Werk „Making Democracy Work" interpersonales Vertrauen als „an essential component of social capital" (1993: 170), in „Bowling Alone" ist Vertrauen für ihn sogar „the touchstone of social capital" (2000: 134).

Da Vertrauen ein relativ komplexes Phänomen ist, für welches es keine einheitliche, explizit ausformulierte, empirisch überprüfte und bewährte Theorie gibt, wird es folgend etwas ausführlicher dargestellt (Heydenreich-Burck 2010: 59; Von Gostomski 2006: 371; Walter-Rogg 2005: 155; Gabriel/Kunz 2002: 255; Zmerli 2004: 229).

In der empirischen Forschung dominiert ein einstellungsorientiertes Verhaltenskonzept (Heydenreich-Burck 2010: 59), wie es auch Putnam nutzt. Dies bedeutet, dass Vertrauen dabei eine Form von Einstellung und nicht von Verhalten (Braun 2013: 40) oder konkreter gefasst „eine auf bestimmte Standards und Erwartungen gestützte positive Orientierung auf Objekte“ ist (Gabriel et al. 2002: 52). Vertrauen wird in dieser Perspektive als generelle, situationsübergreifende, stabile Einstellung bezüglich der Vertrauenswürdigkeit anderer Menschen konzipiert (Kunz 2004: 203; Kunz et al. 2008a: 45).

Alternativ dazu existiert ein entscheidungstheoretisches Vertrauenskonzept, welches Vertrauen als individuelle Entscheidung unter Risiko betrachtet. Dieses Konzept wird beispielsweise von Coleman genutzt, überzeugt aber in der empirischen Sozialforschung nicht (Heydenreich-Burck 2010: 59).

Allgemein impliziert eine Vertrauensbeziehung immer ein gewisses Risiko und damit Enttäuschungspotenzial für die Vertrauensgeber. Da Informationen in und über eine Situation nie vollständig sind, ersetzt Vertrauen das fehlende oder zumindest begrenzte Wissen über einen bestimmten Sachverhalt und dient damit zur Reduktion von Komplexität (Hartmann 2002: 78; Walter-Rogg 2005: 131; Grünberg 2015: 30). Grundlage einer Vertrauensbeziehung sind immer in der Vergangenheit gewonnene Erfahrungen (Braun 2013: 41).

Weiter ist es wichtig, soziales Vertrauen von privatem Vertrauen und politischem Vertrauen zu unterscheiden. Privates Vertrauen beschreibt Vertrauen in Personen, die einem persönlich bekannt sind, mit denen häufige Interaktionen stattfinden und zu welchen eine affektive Bindung besteht (Heydenreich-Burck 2010: 60). Privates oder auch partikulares Vertrauen bezeichnet Putnam als „thick trust“ (Putnam 2000: 136).

Soziales Vertrauen bezieht sich dagegen auf das Vertrauen auf die Menschen im Allgemeinen und beinhaltet somit auch Vertrauen in Fremde (Heydenreich-Burck 2010: 60). Putnam bezeichnet dies auch als „thin trust“ (Putnam 2000: 136) und kennzeichnet diese Art von Vertrauen wie folgt: „I'll do this for you now, without expecting anything immediately in return and perhaps without even knowing you, confident that down the road you or someone else will return the favor“ (Putnam 2000: 134).

Politisches Vertrauen dagegen, auch Institutionenvertrauen, bezieht sich auf Objekte wie politische Institutionen und politische Autoritäten (Putnam 2000: 137). Es gilt „als Spezialfall sozialen Vertrauens und bezeichnet wie dieses die Dispositionen von Akteuren, anderen Akteuren auf Dauer bestimmte Handlungsressourcen [...] zur Verfügung zu stellen" (Gabriel 2002: 494).

In der politischen Vertrauensforschung werden unterschiedliche Vertrauensobjekte betrachtet (Braun 2013: 48). Nach Walter-Rogg kann das politische Vertrauen unterschieden werden in Vertrauen zu den Politikern, den politischen Parteien, zu den Entscheidungsinstitutionen (Bundestag, Bundesregierung) und zu den Implementationsinstitutionen (Walter-Rogg 2005: 139; Von Gostomski 2006: 371). Gabriel et al. unterscheiden zwei Dimensionen von politischem Vertrauen. Sie differenzieren zwischen parteienstaatlichen Institutionen wie Regierung, Parteien, Parlamente und Politikern, und dem Vertrauen zu regulativen oder auch Output-Institutionen, wie Bundesverfassungsgericht, Polizei, Gerichte und Behörden (Gabriel et al. 2002: 495). Van Deth identifiziert als weitere Dimension das Vertrauen zu externen politischen Akteuren. Er zählt dazu Institutionen auf internationaler oder supranationaler Ebene wie die EU oder die UN (van Deth, zitiert nach Zmerli 2004: 230f).

Politisches Vertrauen wird oft, jedoch nicht immer als Komponente von Sozialkapital angesehen (Heydenreich-Burck 2010: 60f; Franzen/Pointner 2007: 75).

Wie bereits aufgezeigt wird im Bezug auf Sozialkapital davon ausgegangen, dass vor allem eine Beteiligung in Netzwerken Vertrauen schafft und so Sozialkapital entsteht. Jedoch gibt es eine Vielzahl weiterer Erklärungsansätze zur Entstehung von Vertrauen.

Neben dem Entstehen von Vertrauen durch Netzwerke ist eine mögliche Erklärung, dass die Identifikation mit einer Gemeinschaft, die über den eigenen persönlichen Lebensraum hinausreicht, Toleranz begünstigt, Misstrauen gegenüber Unbekannten verringert und so Vertrauen schafft (Zmerli 2008: 66).

Eine weitere Erklärung lautet, dass vor allem persönliche Erfahrungen im Freundes- und Familienkreis oder Schul- und Arbeitsumfeld von Bedeutung sind. Diese steigern individuelle Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden und haben somit Einfluss auf soziales Vertrauen (Zmerli 2008: 66). Allerdings wird Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden auch mit dem sozioökonomischen Status erklärt. Hohes Einkommen reduziert oft das persönliche Risiko eines möglichen Vertrauensmissbrauch, da ein möglicher Verlust besser kompensiert werden kann (Zmerli 2008: 67).

Der „Sozialisationsansatz“ sieht Vertrauen als grundlegende Charaktereigenschaft des Individuums, die während der Kindheit erworben wird. Diese Erklärung geht davon aus, dass die erworbene Neigung, seiner Umwelt zu vertrauen oder nicht, vom unmittelbaren, interpersonalen Lebensumfeld auch auf unbekannte Personen oder Institutionen erweitert werden kann (Kleiner 2008: 4; Zmerli 2008: 66).

Vertreter eines institutionellen Erklärungsansatzes betonen aus einer „top-down“-Perspektive heraus, dass die Art von Institutionen soziales Vertrauen beeinflusst. Faire, gerechte und effiziente Institutionen haben dabei Einfluss auf ein vertrauenswürdiges gesellschaftliches Umfeld sowie auf individuelle Vertrauensbereitschaft (Zmerli 2008: 66).

Auch die Untersuchungen zu politischem Vertrauen bzw. Institutionenvertrauen greifen auf diese Erklärungen zurück und differenzieren institutionalistische und kulturalistische Erklärungsansätze (Kleiner 2008: 4; Braun 2013: 84).

Zur Messung von Vertrauen werden in der empirischen Forschungspraxis vor allem Indikatoren zum übergreifenden zwischenmenschlichen Vertrauen herangezogen.¹³

Politisches Vertrauen wird vor allem durch eine Abfrage des Vertrauens in verschiedene Institutionen gemessen.¹⁴

3.2.3 Soziale Werte und Normen

Werte sind „grundlegende bewusste oder unbewusste Vorstellungen vom Wünschenswerten, die die Wahl von Handlungsarten und Handlungszielen beeinflussen“ (Peuckert 2010: 355). Werte dienen als zentrale Elemente der Kultur einer Gesellschaft und dienen als Orientierungsstandards. Je widerspruchsfreier Werte in einem Wertesystem aufeinander bezogen sind, desto stärker ist die Integration und Stabilität der Gesellschaft. Wertepluralismus und Widersprüche, wie sie in modernen, komplexen Gesellschaften beobachtbar sind, schaffen dagegen gesellschaftliche Spannungen und Konflikte sowie psychische Belastungen des Individuums (Peuckert 2010: 355).

¹³ Beispielsweise durch Fragen wie „Manche Leute sagen, dass man den meisten Menschen trauen kann. Andere meinen, dass man nicht vorsichtig genug sein kann im Umgang mit anderen Menschen. Was ist Ihre Meinung dazu?“ (Forschungsdatenzentrum ALLBUS 2014: 36) oder „Generally speaking, would you say that most people can be trusted or that you need to be very careful in dealing with people?“ (World Value Survey 2002: 3; European Social Survey 2014: 4; Gabriel et al. 2002: 57)

¹⁴ Beispielsweise: „Man kann unterschiedliches Vertrauen in gesellschaftliche Einrichtungen haben. Wie ist das bei Ihnen, können Sie für jede der folgenden Einrichtungen angeben, wie viel Vertrauen Sie in diese haben?“ (Franzen/ Pointner 2007: 76)

Insgesamt sind Werte ein genereller Wegweiser des Handelns und führen nicht direkt zu bestimmten Verhaltensweisen (Schäfer 2006: 83). „Werte als indirekte Handlungsdirektiven werden erst auf dem Wege über situationsbezogene soziale Normen verhaltenswirksam“ (Peuckert 2010: 355f).

Normen legen fest, was in spezifischen und sich wiederholenden Situationen verboten oder geboten ist. Soziale Normen sind „mehr oder weniger verbindliche, allgemein geltende Vorschriften für menschliches Handeln“ (Peuckert 2010: 215). Sie können als Spezifikationen allgemeiner soziokultureller Wertvorstellungen aufgefasst werden. (Peuckert 2010: 215). Die Befolgung der Normen ist dabei nicht selbstverständlich und Abweichungen sind möglich. Im Falle sozialer Normen wird die Nichteinhaltung vom sozialen Umfeld oder durch den Einzelnen selbst sanktioniert. In jedem Fall entstehen für von der Norm abweichendes Verhalten psychische Kosten (Heydenreich-Burck 2010: 57).

Werte und Normen sind nicht endgültig sondern wandelbar. Werte, vor allem Grundwerte und verfassungsrechtliche Normen (z.B. Freiheit, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Gleichberechtigung) hängen oft eng mit den dominierenden Glaubensvorstellungen, Weltanschauungen oder Herrschaftsverhältnissen einer Gesellschaft zusammen und bilden die Rechtfertigung für daraus abgeleitete, instrumentelle Werte (z.B. Leistung), die einen stärkeren Handlungsbezug aufweisen. Ändern sich gesellschaftliche Umstände, ändern sich somit auch die Werte (Gabriel et al. 2002: 103). In pluralistischen Gesellschaften variieren Werte und Normen auch je nach sozialer Schicht, Klasse, Berufs- oder Altersgruppe (Peuckert 2010: 356f).

Über die Entstehung sozialer Normen existieren verschiedene Modelle: Das anthropologische Modell geht davon aus, dass Normen als gesellschaftlicher Instinktersatz zwecks Stabilisierung des menschlichen Verhaltens entstehen und der sozialen Orientierung dienen. So wird durch Normen die unendliche Zahl von möglichen Handlungen und Verhaltensweisen eingegrenzt. Das machttheoretische Modell dagegen erklärt die Entstehung von Normen durch soziales Machtgefälle. Funktionalistische Modelle erklären die Herausbildung von Normen durch einen Selektionsprozess, durch den nur die Normen übernommen werden, die für das Gesamtsystem funktional am bedeutendsten sind (Peuckert 2010: 216f).

Nicht alle Werte und Normen haben positive Effekte auf die Entstehung von Sozialkapital. Werte und Normen spielen in der Sozialkapitalforschung bis heute eine eher nachgeordnete Rolle. Sie werden weder als abhängige noch als unabhängige Variablen besonders berücksichtigt (Zmerli 2008: 64; Heydenreich-Burck 2010: 57; Gabriel et al.

2002: 70). Daher muss auf Indikatoren zurückgegriffen werden, die nur näherungsweise dem Konzept „prosozialer Normen“ gerecht werden (Zmerli 2008: 64). Für die empirische Sozialkapitalforschung sind vor allem Reziprozitätsnormen sowie demokratische Normen Gegenstand der Untersuchungen (Schäfer 2006: 82). Reziprozitätsnormen führen dazu, „dass Menschen kollektiv oder für einen anderen handeln, obwohl die kurzfristige Nutzenkalkulation eigentlich dagegen sprechen würde“ (Roßteutscher 2004: 176). Außerdem gehören unter anderem Fragen zur Einstellung zu Solidarität, zu Hilfsbereitschaft sowie zu Trittbrettfahrern und dem daraus folgenden gemeinschaftschädigenden Verhalten ebenfalls zum Konzept prosozialer Normen (Gabriel et al. 2002: 70f). Auch das Befolgen von Gesetzen wird in diesem Zusammenhang oft mit abgefragt (Zmerli 2008: 64).

3.2.4 Struktur zwischen Dimensionen und Elementen von Sozialkapital

Grundsätzlich wird in den Konzepten zu Sozialkapital davon ausgegangen, dass zwischen den strukturellen und den kulturellen Dimensionen eine enge und positive Beziehung besteht.

Wie oben bereits aufgezeigt wird angenommen, dass die Mitarbeit in Organisationen dazu führt, dass die Mitglieder eine allgemeine Disposition zur sozialen Beteiligung erwerben, die das Engagement in weiteren Organisationen fördert. So entsteht in einer Gesellschaft ein dichtes Netz aus Netzwerken. Die Beteiligung und Einbindung in Netzwerke begünstigt das Entstehen interpersonalen Vertrauens, das durch Generalisierung auf andere Individuen, auch auf diejenigen, mit denen keine unmittelbaren Beziehungen unterhalten werden, übertragen wird. Die Aktivität in den Freiwilligenorganisationen trägt außerdem zur Internalisierung und Unterstützung gemeinschaftsbezogener Werte und Normen bei und verschafft ihnen im Zusammenleben dauerhafte Geltung.

Umgekehrt fördert das interpersonale Vertrauen und die Unterstützung prosozialer Werte und Normen die Disposition zu sozialen Aktivitäten und schafft so Engagement in Netzwerken (Kunz et al. 2008a: 46f; Gabriel et al. 2002: 252; Heydenreich-Burck 2010: 61ff; Schäfer 2006: 34).

Darüber hinaus verselbstständigt sich das Beziehungskapital zu Systemkapital, welches so unabhängig von den Beiträgen einzelner Personen wird und als Kollektivgut genutzt werden kann (Kunz et al. 2008a: 47; 103; Heydenreich-Burck 2010: 63).

Zusammengefasst ergeben sich aus diesen Rückkoppelungsmechanismen die engen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen und Elementen sozialen Kapitals. Die Frage, welche dieser Größen als Ursache und welche als Wirkung aufzufassen ist, lässt sich aufgrund ihrer wechselseitigen Verknüpfungen nicht entscheiden. Daher ist es umso bedauernswerter, dass sich in empirischen Untersuchungen nur auf eines oder zwei der einzelnen Elemente beschränkt wird. Vor allem soziales Vertrauen wird oft als Indikator für Sozialkapital verwendet (Zmerli 2008: 59f). Aufgrund der jedoch nicht geklärten Zusammenhänge und der Unterschiedlichkeit der Elemente ist eine umfangreichere Betrachtung von Sozialkapital mit allen seinen Dimensionen, Elementen und Aspekten vorzuziehen (Kunz et al. 2008a: 42).

3.3 Studien zu Sozialkapital

Westle et. al. (2008) weisen darauf hin, dass es im internationalen Vergleich erhebliche Unterschiede in der Ausstattung der Gesellschaften mit sozialem Kapital gibt (Westle et. al. 2008: 148). Beispielsweise fallen Organisations- und der Aktivitätsgrad vor allem in den meisten östlichen Demokratien deutlich niedriger aus (Westle et. al. 2008: 148), während das Vertrauen vor allem in skandinavischen Ländern besonders hoch ist (Westle et. al. 2008: 94; 148; Gabriel et al. 2002: 102).

In der Summe zeigen die Ergebnisse, dass zu den Ländern mit einer großen Sozialkapitalausstattung ausschließlich Länder mit starken demokratischen Traditionen und hohem sozioökonomischem Entwicklungsstand gehören. Dieser Befund weist darauf hin, dass zumindest auf der Makroebene die einzelnen Elemente von Sozialkapital miteinander zusammenhängen (Westle et. al. 2008: 150f).

Nachfolgend werden verschiedene Untersuchungsergebnisse zu Sozialkapital bei Jugendlichen, den Dimensionen und Elementen, Bedingungsfaktoren und Wirkungen dargestellt.

3.3.1 Sozialkapital bei Jugendlichen

Zuerst soll der Frage nachgegangen werden, wie Sozialkapital in Deutschland allgemein verteilt ist und sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Dabei handelt es sich nicht um Daten, die explizit im Zusammenhang mit Sozialkapital erhoben wurden. Zurückgegriffen wird auf die Daten der aktuellen 17. Shell Jugendstudie, dem Freiwilli-

gensurvey 2009 und den ersten Befunden des DJI-Survey „AID:A – Aufwachsen in Deutschland heute“.

Das Engagement¹⁵ Jugendlicher ist in den letzten Jahren leicht rückläufig. Sowohl der Anteil der „oft“ als auch der „gelegentlich“ Aktiven nahm von 2010 bis 2015 um 5 bzw. 3 Prozentpunkte auf 34% bzw. 38% ab. Die aktuellen Zahlen liegen auf demselben Niveau, das bereits 2002 festgestellt wurde (Shell 2015: 193). Von den 12- bis 14-Jährigen sind aktuell 30% im Vergleich zu 42% im Jahr 2010 und bei den 15- bis 17-Jährigen 36% im Vergleich zu 47% „oft“ aktiv (Shell 2015: 195). Bei Hauptschülerinnen und -schülern ist das Engagement dagegen auf einem Level von 38% stabil geblieben (Shell 2015: 195). Der Freiwilligensurvey der Bundesregierung stellt ebenfalls einen Rückgang fest, verzeichnet diesen aber vorwiegend bei Haupt- und Mittelschülern (BMFSFJ 2010: 148f). Der DJI-Survey AID:A bestätigt diesen Rückgang ebenfalls, sieht ihn aber überwiegend bei regelmäßigem Engagement (Gille 2015: 47).

Auch Sportvereine bilden formale Netzwerke, die nicht unter die Engagementdefinition der Shell Studie fallen, aber für Jugendliche von großer Bedeutung sind (Schäfer 2006: 64). In Vereinen oder Fitnessclubs sind ca. 30% der 12-bis 14-Jährigen und 39% der 15- bis 17-Jährigen Jugendlichen organisiert. Diese Zahlen sind im Vergleich zu den Vorjahren relativ stabil geblieben (Shell 2015: 114). Die Aktivität und das Engagement in Sportvereinen bildet nach dem DJI-Survey AID:A die wichtigste Form von Vereinsaktivität, jedoch nimmt auch diese von 42% im Jahr 2009 auf 38% im Jahr 2014/15 ab (Gille 2015: 47).

Auf die Frage nach dem Vertrauen in die gesellschaftliche Zukunft antworten 52% der Jugendlichen eher zuversichtlich. Diese positive Einstellung nimmt seit 2006 zu, davor war sie von 1999 bis 2006 stark (von 64% auf 41%) gefallen (Shell 2015: 167). Jugendliche vertrauen Polizei, Gericht, Menschenrechts-, Umweltgruppen und der Bundeswehr am meisten, Parteien, Kirchen und Unternehmen dagegen am wenigsten. Im Vergleich zu 2010 kam es zu kleinen Vertrauensgewinnen bei den meisten Institutionen. Insgesamt ist die Verteilung von politischem Vertrauen aber seit den letzten 10 bis 15 Jahren relativ stabil (Shell 2015: 177). Auch der DJI-Survey AID:A bezieht sich auf die Daten zu politischem Vertrauen der Shell-Studie (Begemann et al. 2011).

Im Gegensatz zu der Untersuchung von 2010 ist die Zustimmung zu Werten wie Respekt und Toleranz sowie zu sozialer Unterstützung von Benachteiligten gestiegen. 79% der 12- bis 14-Jährigen und 82% der 15- bis 17-Jährigen halten Respekt vor der Viel-

¹⁵ Engagement definiert die Shell Studie durch die Formulierung „sich im Alltag für soziale oder politische Ziele oder andere Menschen einzusetzen, egal ob in Vereinen oder Projekten“ (Shell 2015: 193)

falt der Menschen für wichtig (Shell 2015: 247f). Die Zustimmung zu Toleranz und Respekt steigt jedoch mit höherer Schichtzugehörigkeit (Shell 2015: 249). Sich um sozial Benachteiligte zu kümmern finden 60% der Jugendlichen wichtig (Shell 2015: 243).

Die Zustimmung, Gesetz und Ordnung zu respektieren, im Sinne von Normakzeptanz, ist ebenfalls seit 2010 angestiegen (Shell: 2015: 239).

3.3.2 Zusammenhänge zwischen Dimensionen und Elementen

Gegenstand der Sozialkapitalforschung ist auch die Frage, wie sich die verschiedenen Dimensionen und Elemente in Bezug zueinander verhalten. Dabei ist allerdings festzustellen, dass es dazu keine eindeutigen Ergebnisse gibt.

Einerseits werden unter anderem in den Studien von Gabriel, Franzen und Pointner, Whiteley, Newton, van Oorschot und Knack und Keefer, wenn überhaupt, nur schwache Zusammenhänge festgestellt (Gabriel et al. 2002: 101; Franzen/Pointner 2007: 84f; Whiteley 1999: 40f; Newton 1999: 16; van Oorschot et al. 2006: 158; Knack/Keefer 1997: 1284). Auch die Differenzierungsversuche nach Vereinstypen oder Vereinstätigkeiten kommen zu keinen anderen Ergebnissen und bestätigen den Zusammenhang zwischen Netzwerken und Vertrauen nicht (Kunz 2004: 214ff; Zmerli et al. 2007: 55; Delhey/ Newton 2003: 97ff; Morales/Geurts 2007: 140ff; Badescu/Neller 2007: 173ff).

Andererseits gibt es aber auch einige Arbeiten, die für bestimmte Arten von sozialen Netzwerken durchaus Zusammenhänge aufzeigen. So weisen beispielsweise Kääriäinen und Lehtonen (2006: 46f) den Zusammenhang für brückenbildende, weite Netzwerke und Vertrauen nach.

Wenngleich die Mehrzahl der Studien den Zusammenhang in Frage stellt, lässt sich aus den Ergebnissen dennoch nicht unmittelbar der Schluss ziehen, dass Netzwerke keinen Einfluss für die Herausbildung von Vertrauen haben. Vielmehr verweist beispielsweise Kunz darauf, dass die Netzwerke Einfluss auf die Determinante Lebenszufriedenheit nehmen, welche ihrerseits das Vertrauen beeinflusst (Kunz 2004: 222). Vor allem auf der Makroebene zeigt sich länderübergreifend ein großer Zusammenhang zwischen Netzwerken und sozialem Vertrauen (Gabriel et al. 2002: 31ff).

Kunz (2004: 221), van Oorschot et al. (2006: 158) und Zmerli et al. (2007: 39ff) weisen außerdem einen starken positiven Effekt zwischen politischem Vertrauen und sozialem

Vertrauen nach. Vor allem das Vertrauen in regulative Institutionen wie Polizei und Gerichte steigert das soziale Vertrauen (Rothstein/Stolle 2003: 205).

Für den Zusammenhang zwischen Vertrauen und sozialen Werten und Normen ergeben sich ebenfalls keine eindeutigen Ergebnisse.

Ein Teil der bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse verweist auf einen positiven Zusammenhang zwischen individuellen moralischen Vorstellungen und dem sozialen und politischen Vertrauen (Whiteley 1999: 41; van Oorschot et al. 2006: 158; Uslaner 2003: 90ff; Dekker 2004: 102).

Andere Studien präsentieren dagegen über verschiedene Indikatoren hinweg kaum signifikante Korrelationen (Gabriel et al. 2002: 90; Westle et al. 2008: 87; Franzen/Pointner 2007: 81ff) So spricht auch Heydenreich-Burck an dieser Stelle von kaum gesicherten Ergebnissen (Heydenreich-Burck 2010: 75).

Der am wenigsten erforschte Zusammenhang ist der zwischen Netzwerken und Werten bzw. Normen. Westle et al. stellen, mit Ausnahmen für die USA und Norwegen, keinen Zusammenhang zwischen diesen Dimensionen fest (Westle et al. 2008: 103f).

Insgesamt liefern die Daten keinen überzeugenden Nachweis für die Verknüpfung von kultureller und struktureller Dimension. Dies lässt sich entweder dadurch erklären, dass die Sozialkapitalkonzepte an diesem Punkt erhebliche Mängel aufweisen und bedeutende eventuell zwischengeschaltete Faktoren nicht mit einbeziehen oder aber durch die schon beschriebene schwierige Operationalisierung und Messung der unterschiedlichen Konzepte keine Zusammenhänge festgestellt werden können (Zmerli 2008: 72; Westle et al. 2008: 103; 104; 151).

Aus diesem Grund erscheint es für die folgende Untersuchung umso wichtiger, zwischen den verschiedenen Dimensionen und Elementen zu differenzieren und die Ergebnisse getrennt zu betrachten.

Explizit bei Jugendlichen findet Schäfer statistisch nachweisbare, wenngleich geringe Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen und Elementen. Für jedes der Elemente nutzt sie verschiedene Aspekte bzw. Merkmale und kommt so zu dem Schluss, dass 71% der untersuchten Indikatoren für soziale Beteiligung, soziales Vertrauen, soziale Werte und kooperative Normen im Sinne der Sozialkapitalkonzepte zusammenhängen (Schäfer 2006: 118).

3.3.3 Bedingungsfaktoren

Weiterer Gegenstand der Sozialkapitalforschung ist die Frage, welche Faktoren die Verteilung von Sozialkapital bedingen.

Dabei zeigt sich, dass vor allem das Bildungsniveau positiven Einfluss auf die Ausprägung von Sozialkapital hat. So stellen Kunz et al. (2008b: 61f) und Zmerli (2008: 115), der Freiwilligensurvey der Bundesregierung (BMFSFJ 2010: 149) sowie der DJI- Survey AID:A (Gille 2015: 48f) fest, dass der Anteil bei Mitgliedschaft in Freiwilligenorganisationen mit zunehmender Bildung steigt, ebenso steigt das soziale Vertrauen (Neller 2008: 127). Es gibt jedoch einige Länder, in denen mit höherer Bildung die soziale Normorientierung sinkt, jedoch sind diese Befunde insgesamt eher uneinheitlich und ihnen kann daher keine allzu große Bedeutung beigemessen werden (Westle et al. 2008: 116).

Eng mit dem Bildungsgrad verknüpft sind auch die Stellung auf dem Arbeitsmarkt und die ökonomische Ressourcenausstattung. Jungbauer-Ganz und Gross sowie Freitag und Bühlmann zeigen auf der Makroebene, dass je egalitärer die Einkommensverteilung in einem Land ist, desto besser auch die Voraussetzungen einer gleichmäßigen Verteilung sozialen Kapitals sind (Jungbauer-Gans/Gross 2007: 216; Freitag/Bühlmann 2005: 591ff). Menschen mit hohem Einkommen sind eher Mitglied in beruflichen, kulturellen oder Freizeitorganisationen und Parteien (Westle et al. 2008: 116). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Individuum viel soziales Vertrauen hat, nimmt ebenfalls zu, wenn das Einkommen steigt (Rothstein/Uslaner 2005: 21f; Westle et al. 2008: 116f). Gemeinschaftliche Werte und Normen fallen dagegen mit höherem Einkommen etwas schwächer aus (Westle et al. 2008: 116f). Auch bestätigen weitere Untersuchungen einen positiven Effekt von ökonomischen Ressourcen und beruflichem Erfolg auf die Verfügbarkeit von Sozialkapital (Lin 2000: 786; Wolf 2006: 267). Diewald stellt in seiner Untersuchung fest, dass Langzeitarbeitslose über alle Merkmale hinweg über ein deutlich geringeres Sozialkapital verfügen. Kürzere Arbeitslosigkeit dagegen führt lediglich zu nicht signifikanten Tendenzen in ähnlicher Richtung (Diewald 2007: 197).

Weitere Bedingungsfaktoren sind Geschlecht und Lebensalter: So zeigen Westle et al. und van Oorschot et al., dass Männer in den meisten Staaten mehr in Vereinen organisiert sind als Frauen. Dabei bevorzugen sie eher Gewerkschaften, Berufsorganisationen, Sport- und Freizeitvereine oder Parteien. Frauen dagegen, vor allem in den westlichen Staaten, engagieren sich eher in kirchlichen oder karitativen Organisationen. Frauen zeigen eher eine Tendenz zu sozialen Werten und Normen (Westle et al. 2008: 116; van Oorschot et al. 2006: 165). Jüngere Menschen sind eher Mitglied in Sport-

und Freizeitvereinen sowie Gewerkschaften und Berufsorganisationen, während ältere eher in kirchlichen und karitativen Organisationen sowie Parteien mitwirken. Explizit herausgestellt wird, dass Jugendliche und junge Erwachsene somit keinesfalls passiver in ihrem Engagement sind als andere Bevölkerungsgruppen (siehe auch Punkt 3.3.1) (Kunz et al. 2008b: 64). Für den Einfluss von Lebensalter auf Vertrauen zeigt sich ein ambivalentes Bild: Kunz diagnostiziert mit steigendem Alter einen sehr geringfügigen positiven Effekt (2004: 220f), während Rothstein und Stolle sowie auch Westle et al. mit zunehmendem Alter signifikant negativen Einfluss auf das Vertrauen nachweisen (Rothstein/Stolle 2003: 205; Westle et al. 2008: 116).

Auch die Ergebnisse zur Normorientierung sind uneinheitlich: Westle et al. stellen fest, dass die soziale Normorientierung bei Älteren durchgehend größer ist (Westle et al. 2008: 116), Klages dagegen zeigt, dass eher jüngere Menschen prosoziale Werte befürworten (Klages 2001: 8).

Auch die Herkunft beeinflusst das Sozialkapital. So weist der DJI- Survey AID:A einen Zusammenhang zwischen der Mitgliedschaft in Sportvereinen als formale Netzwerke und dem Migrationshintergrund auf, dahingehend dass junge Migranten weniger oft Mitglied sind (Gille 2015: 49).

Auch bei Jugendlichen bestimmen die dargestellten Bedingungsfaktoren das Sozialkapital. So kommt Schäfer zu dem Schluss, dass es „die gut gebildeten, männlichen und jüngeren Jugendlichen im Westen [sind], die sich in Vereinen engagieren“ (Schäfer 2006: 177f). Für Vertrauen zeigt sich in ihrer Analyse vor allem der Bildungsgrad als besonders einflussreicher Faktor. Auch die Zustimmung zu sozialen Werten und Normen steigt bei den Jugendlichen mit zunehmender Bildung an und ist bei weiblichen Jugendlichen höher (Schäfer 2006: 177f).

Insgesamt verweisen die Analysen vor allem auf klassische Indikatoren sozialstruktureller Einbettung (Gabriel et al. 2002: 101; Schäfer 2006: 144ff; Dekker 2004: 102). Die Verfügung der Individuen über Sozialkapital scheint daher an ähnliche Voraussetzungen gebunden zu sein wie die Ausstattung mit Humankapital und ökonomischem Kapital (Westle et al. 2008: 105; 152).

3.3.4 Wirkung

Umfassend erforscht ist die Frage nach den Wirkungen und Folgen von Sozialkapital. Belege dafür, dass beispielsweise Gesellschaften mit höherem generalisiertem Vertrauen auch wirtschaftlich stärker prosperieren, liefern neben Putnam (1993) (siehe 3.1.3) auch Knack und Keefer (1997: 1283), Zak und Knack (2001: 317) sowie Cersosimo und Nisticó (2008) in ihren Analysen.

Vor allem der Zusammenhang von Sozialkapital mit politischer Partizipation ist vielfältig erforscht. Jedoch liefern auch hier die Studien keine einheitlichen Erkenntnisse. Die meisten Arbeiten bestätigen den positiven Zusammenhang von Engagement in Freiwilligenorganisationen und politischer Beteiligung.

So bescheinigen die Arbeiten von Armingeon (2007: 382), Kunz (2004: 330ff), Kunz/Gabriel (1999: 69), Stolle/Rochon (1999: 199ff), Teorell (2003: 56f), Torcal/Montero (1999: 184) und Reinders (2006) sowie van Deth (2008: 214f) einen generell positiven Effekt von der Mitgliedschaft in Netzwerken auf politische Teilhabe. Gabriel et al. zeigen, dass Mitgliedschaft in Sportvereinen nur in wenigen Ländern einen signifikanten positiven Effekt auf politische Teilhabe ausübt. Von sozial-kulturellen Vereinen und anderen Interessengruppen gehen dagegen starke positive Effekte zu politischer Teilhabe aus (Gabriel et al. 2002: 167ff). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Untersuchung von Billiet und Cambré (1999: 256). Armingeon differenziert freiwillige Vereinigungen mit und ohne politisches Anliegen. Er stellt dazu fest, dass die Mitgliedschaft in den Vereinen mit politischem Anliegen die Wahrscheinlichkeit zu politischer Teilhabe sowohl in Ost- als auch in Westeuropa steigert (Armingeon 2007). Auch die Intensität der Teilnahme in einer Freiwilligenorganisation spielt eine Rolle, wie Teorell (2003: 62) belegt.

Für informelle Netzwerke lassen sich positive Effekte auf politische Partizipation nachweisen: Johnston et al. zeigen, dass nachbarschaftliche Netzwerke Einfluss auf individuelles Wählerverhalten erbringen (Johnston et al. 2004). Armingeons europäischer Vergleich stellt sowohl in West- als auch in Osteuropa positive Effekte der Zugehörigkeit zu informellen Netzwerken auf individuelle politische Kontaktaufnahme sowie für politisches Konsumverhalten fest (Armingeon 2007).

Im Hinblick auf die kulturellen Dimensionen sozialen Kapitals trifft dieser positive Effekt auf politische Beteiligung jedoch nicht zu (Kunz et al. 2008b: 65).

Für die Auswirkungen von Sozialkapital auf politische Unterstützung und politische Legitimität zeigen sich eher negative Ergebnisse (Kunz et al. 2008b: 68). Die empiri-

schen Daten legen nahe, dass die strukturelle Dimension des Sozialkapitals für die Unterstützung des politischen Systems in Ost- und Westdeutschland irrelevant ist (Kunz et al. 2008b: 67; Gabriel/Walter-Rogg 2008: 232ff). Mit Blick auf die strukturelle Dimension wird deutlich, dass die Mitgliedschaft und Aktivität in einzelnen Organisationen überwiegend keine signifikanten Effekte auf die Legitimitätsvorstellungen zeigen. Es lassen sich auch für die verschiedenen Organisationstypen keine Regelmäßigkeiten erkennen. Der Zusammenhang zwischen den kulturellen Elementen (Vertrauen und Werte bzw. Normen) und der Unterstützung des politischen Regimes ist nicht eindeutig. Soziales Vertrauen beeinflusst politische Unterstützung, jedoch nicht immer konsistent (Kunz et al. 2008b: 67; Gabriel/Walter-Rogg 2008: 232ff).

Speziell für Jugendliche gilt nach Schäfer, dass sowohl zwischen den strukturellen als auch den kulturellen Elementen und politischer Beteiligung ein positiver Zusammenhang besteht. Auch politische Unterstützung wird durch soziale Beteiligung, soziales Vertrauen und die Akzeptanz sozialer Werte sowie kooperativer Normen positiv beeinflusst. Jedoch ist der Einfluss der Elemente von Sozialkapital meist eher gering und erklärt nicht viel mehr Varianz als die sozioökonomischen Standardeinflussfaktoren tun (Schäfer 2006: 250).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Sozialkapital durchaus gesellschaftlich relevante Konsequenzen hat. Jedoch muss mitgedacht werden, dass Partizipation und Vertrauen schon im Konzept des Sozialkapitals implizit verankert sind und es daher nicht erstaunlich ist, dass (freiwillige) Partizipation auch zu (politischer) Partizipation führt oder politische Unterstützung von sozialem und politischem Vertrauen beeinflusst wird. In einer Analyse bzgl. der Wirkungen von Sozialkapital muss der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang daher sehr genau betrachtet werden.

4. Sozialkapital und Teilhabe - Zwischenfazit

Auch wenn es, wie bereits dargelegt, keine einheitliche Theorie bzw. kein allgemeingültiges Konzept von Sozialkapital gibt, umfassen doch alle Ansätze die theoretische Annahme, dass Mitwirkung in bzw. Teilhabe an Netzwerken zu mehr Vertrauen in sich und in andere sowie zu einer Stärkung sozialer Werte und Normen und somit zu einer gelingenden Gemeinschaft führt. In der politikwissenschaftlichen Diskussion wird Sozialkapital zudem eine sehr wichtige Rolle für das Funktionieren der Demokratie zugeschrieben. Die dahinterstehenden Überlegungen wurden vor allem durch die ‚Civic culture‘-Annahmen von Gabriel Almond und Sidney Verba (1965) geprägt. Netzwerke

sind dabei von besonderer Bedeutung, was bereits Alexis de Toqueville beschreibt. Durch die Mitarbeit in Vereinigungen wird erlernt, wie wichtig Zusammenarbeit und Kommunikation sowie Respekt vor anderen Meinungen sein kann. Auch bieten sich so Gelegenheitsstrukturen sich auszuprobieren sowie weitere Fähigkeiten zu erlernen (Kunz et al. 2008b: 64; Roßteutscher 2009: 164f). Netzwerke, wie sie beispielsweise durch die Mitgliedschaft in Freiwilligenorganisationen entstehen, bieten ein enormes Mobilisierungspotenzial und integrieren viele Menschen in die Gesellschaft (Roßteutscher 2009: 164), lassen sie somit direkt Teil von Gruppen und der Gesellschaft sein. Weiter werden Kompetenzen vermittelt, die eine gesellschaftliche Teilhabe begünstigen bzw. überhaupt erst ermöglichen. Für gesellschaftliche Teilhabe sind genau solche Fähigkeiten der Zusammenarbeit, der Anpassung, der Selbstdarstellung und des Verstehens von Zusammenhängen von großer Bedeutung. Auf Grund dessen gewinnt auch in der Bildungsdebatte die Erkenntnis an Bedeutung, dass Zukunftschancen nicht nur durch „formelle Bildungsangebote“ verteilt werden, sondern vor allem auch durch „informelle Bildung“, die sich im Alltag von Familie, Freunden und Freizeit vollzieht (Steuerwald 2016: 152). In der Konsequenz bedeutet dies, dass Teilhabe in seiner Wirkung wiederum weitere Teilhabe ermöglicht. Durch den unterschiedlichen Zugang zu Teilhabe, als Bedingungsfaktor von Sozialkapital, wird Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Gesellschaft produziert, was bereits Bourdieu und Coleman in ihren Konzepten erkannt haben.

Wie Teilhabe ermöglicht werden kann, um Menschen in ihren Kompetenzen und Fähigkeiten zu stärken, ist eine zentrale Fragestellung. Genau an dieser Frage, wie Exklusion vermieden und Inklusion gelingen kann, setzt die Idee des Bildungs- und Teilhabepaketes an. Besonders die Leistungen zur Förderung der sozialen und kulturellen Teilhabe verfolgen explizit das Ziel, allen Kindern und Jugendlichen eine Mitgliedschaft in einem formalen Netzwerk zu ermöglichen. Sämtliche Leistungen des Bildungs- und Teilhabepaketes beruhen auf der Feststellung, dass die materielle Förderung durch den Regelsatz nicht ausreicht, um gesellschaftliche Teilhabe aller sicherzustellen. Die Teilhabe an der Gesellschaft, also auch an Netzwerken und Vereinigungen, ist zentraler Bestandteil der Sozialkapitalkonzepte. Die Zielsetzung der BuT-Leistungen kommt somit der Idee des Sozialkapitals sehr nahe.

Die Darstellung des Begriffs der Teilhabe, der gesetzlichen Grundlagen, der konkreten Leistungen, des aktuellen Forschungsstandes und der konkreten Umsetzung in Nürnberg (siehe Punkt 2) zeigt, dass es das Ziel des Bildungs- und Teilhabepakets ist, Bildung und Teilhabe ökonomisch schlechter gestellter Kinder und Jugendlicher zu ermöglichen. In Verbindung mit den Sozialkapitalkonzepten lässt sich somit erwarten,

dass durch die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen das Sozialkapital bei jenen Kindern und Jugendlichen steigen müsste. Um die Wirkung der Leistungen, jenseits einer Ermittlung von Inanspruchnahmequoten, zu überprüfen, braucht es eine theoretische Grundlage, die in den Konzepten des Sozialkapitals zu finden ist. So erscheint es schlüssig, die Wirkung der BuT-Leistungen durch deren Auswirkungen auf das Sozialkapital zu evaluieren.

5. Untersuchungsdesign

5.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Das Erkenntnisinteresse und der Inhalt der Untersuchung lassen sich in zwei Blöcke unterteilen.

Im ersten Untersuchungskomplex geht es darum, mehr über die Nutzung und Verbreitung der Bildungs- und Teilhabegutscheine¹⁶ herauszufinden.

Wie unter Punkt 2.4 dargestellt, ist das Wissen über Informationen, Nutzung und Verbreitung der Bildungs- und Teilhabegutscheine sowie über Gründe für Beanspruchung bzw. Nicht-Beanspruchung bis heute gering. Für diese Arbeit wurden die betroffenen Jugendlichen bezüglich ihrer Informiertheit und der Nutzung der BuT-Gutscheine direkt befragt, um herauszufinden, inwieweit den Jugendlichen die Bildungs- und Teilhabegutscheine bekannt sind und in welchem Umfang sie die Gutscheine nutzen. Außerdem geht es darum herauszufinden, wem welche Leistungen bekannt sind und welche Leistungen von wem warum genutzt oder nicht genutzt werden, sowie welche Faktoren Einfluss auf die Bekanntheit und Nutzung haben.

Besonderes Augenmerk soll dabei auf den Zusammenhang zwischen Informiertheit und Nutzung mit dem Bildungsstand der Eltern, der Bildung/Schulleistung der Jugendlichen sowie dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht gelegt werden.

Die Hypothesen bzgl. Informiertheit (Hypothesenblock 1) lauten:

H1.1: Je besser der Bildungsstand der Eltern ist, desto besser sind die Jugendlichen über die Gutscheine informiert.

¹⁶ Im Folgenden wird bei Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket von Gutscheinen gesprochen, wenngleich damit nicht alle Leistungen abgedeckt werden und die Form der Leistungsgewährung nicht überall in Form von Gutscheinen erfolgt. Da sich die Stadt Nürnberg aber entschieden hat, entsprechende Gutscheine auszugeben, wird hier von Bildungs- und Teilhabegutscheinen gesprochen.

H1.2: Je besser die eigene Bildung (gemessen an den schulischen Leistungen) ist, desto besser sind die Jugendlichen über die Gutscheine informiert.

H1.3.1: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind schlechter über die Gutscheine informiert als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

H1.3.2: Es gibt Unterschiede im Informationsniveau zwischen den Migrantengruppen.

H1.4: Der Faktor Geschlecht hat keinen Einfluss auf das Informationsniveau.

Die Hypothesen bzgl. der Nutzung (Hypothesenblock 2) lauten analog:

H2.1: Je besser der Bildungsstand der Eltern ist, desto mehr nutzen die Jugendlichen die Gutscheine.

H2.2: Je besser die eigene Bildung (gemessen an den schulischen Leistungen) ist, desto mehr nutzen die Jugendlichen die Gutscheine.

H2.3.1: Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen die Gutscheine weniger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

H2.3.2: Es gibt Unterschiede im Nutzungsniveau zwischen den Migrantengruppen.

H2.4: Der Faktor Geschlecht hat keinen Einfluss auf das Nutzungsniveau.

Die Vermutung, dass mit zunehmendem Bildungsstand der Eltern sowie der Jugendlichen die Informiertheit und Nutzung steigt, wird damit begründet, dass durch Bildung das Wissen um staatliche Leistungen sowie das Erkennen der Sinnhaftigkeit von Fördermöglichkeiten steigt. Hinweise auf Zusammenhänge in diese Richtung gibt es auch in der Studie von Apel und Engels (2012: 21) sowie von SoFi (2015: 228). Dass der Migrationshintergrund negativen Einfluss auf Informiertheit und Nutzung hat, haben die Untersuchung von Apel und Engels (2012: 21;25) sowie die SoFi-Studie (2015: 281; 297) bereits gezeigt. Jedoch enthalten die Hypothesen 1.3.2 und 2.3.2 die Vermutung, dass manche Migrantengruppen mehr Wert auf die Förderung, Teilhabe und Integration ihrer Kinder legen als andere. Vermutet wird außerdem, dass das Geschlecht im Bezug auf das Informationsniveau sowie das Nutzungsniveau keinen Einfluss hat, jedoch wurde dieser Zusammenhang in den dargelegten Studien nicht untersucht.

Der zweite thematische Untersuchungskomplex beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwieweit die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen (Gutscheine) sich auf das Sozialkapital auswirkt. Dazu werden in dieser Arbeit vier Gruppen unterschieden:

- Gruppe A: Als „Nichtberechtigte“ werden in dieser Arbeit Jugendliche bezeichnet, die aufgrund ihrer besseren sozioökonomischen Situation keine Leistungsberechtigten sind.
- Gruppe B: Als „BuT-Nutzende“ werden Leistungsberechtigte bezeichnet, die Leistungen in Anspruch nehmen und Gutscheine einlösen.
- Gruppe C: Als „BuT-Nichtnutzende“ werden Leistungsberechtigte bezeichnet, die Leistungen beantragen, die Gutscheine allerdings nicht einlösen und somit die Leistungen auch nicht in Anspruch nehmen.
- Gruppe D: Als „potenziell Berechtigte, aber BuT-Nichtnutzende“ werden Leistungsberechtigte bezeichnet, die keine Leistungen beantragen, aber potentiell berechtigt wären und deshalb auch keine Gutscheine zur Verfügung haben.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, ob es Unterschiede in den Sozialkapitalausprägungen bei „BuT-Nutzenden (B)“, „BuT-Nichtnutzenden (C und D)“ und den „Nichtberechtigten (A)“ gibt. Daran anschließend wird untersucht, ob, wie im Rahmen der Sozialkapitaltheorie vermutet, die Mitgliedschaft in Organisationen, Vereinen und Verbänden einen Einfluss auf Sozialkapital hat.

Die Hypothesen bzgl. des Zusammenhangs zwischen den BuT-Leistungen und Sozialkapital (Hypothesenblock 3) lauten:

H3.1: Nutzende der BuT-Gutscheine haben mehr Sozialkapital als BuT-Nichtnutzende und als potenziell Berechtigte ($B > C/D$)

H3.2: Es gibt keinen Unterschied im Sozialkapital zwischen BuT-Nutzenden und Nichtberechtigten ($A = B$)

Die Hypothese bzgl. des Zusammenhangs zwischen Mitgliedschaft und Sozialkapital (Hypothese 4) lautet:

H4: Mitglieder von Organisationen/Vereinen/Verbänden/Gruppen haben mehr Sozialkapital als Nicht-Mitglieder.

Es wird vermutet, dass durch die inkludierenden Wirkung der BuT-Leistungen das Sozialkapital bei den Nutzenden steigt. Laut der Sozialkapitaltheorie wird durch die Förderung von Mitgliedschaft in Verbänden und Vereinen sowie bei gemeinsamen Unternehmungen wie Ausflügen und Mittagessen (strukturelle Dimension von Sozialkapital) auch die kulturelle Dimension größer. Da die Nutzenden der Gutscheine mehr Möglichkeiten haben, Angebote zu nutzen und so mehr Teilnahmegelegenheiten als Nichtnutzende oder nur potenziell Berechtigte haben, wird davon ausgegangen, dass diese auch mehr Sozialkapital haben ($B > C/D$).

Außerdem wird vermutet, dass durch die Gutscheine den Nutzenden genauso viele Möglichkeiten offen stehen und diese genutzt werden wie bei Nichtberechtigten und daher das Sozialkapital bei Nichtberechtigten und Nutzenden trotz ökonomisch unterschiedlicher Lebensverhältnisse gleich ist ($A=B$).

Ob überhaupt der in den Sozialkapitalkonzepten vermutete Zusammenhang von Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden und Sozialkapital besteht, wird in Hypothese 4 geprüft.

5.2 Inhalte und Methodik der Befragung

Ziel der Befragung ist die Erhebung der Daten direkt bei den Betroffenen der Bildungs- und Teilhabegutscheine. Jugendliche zwischen 13 und 15 Jahren (8. Jahrgangsstufe) an Mittelschulen mit einem hohen Anteil an Berechtigten (siehe Punkt 5.3) werden mit einem eigens für die Zielgruppe konzipierten Fragebogen befragt (siehe Anhang A5). Die Beantwortung der Fragen erfolgt dabei überwiegend durch Ankreuzen. Die Verständlichkeit der Fragen zu gewährleisten sowie die Operationalisierungen der verschiedenen Dimensionen von Sozialkapital gut umzusetzen, sind wichtige Kriterien bei der Erstellung des Fragebogens gewesen.

Der Fragebogen umfasst drei Teile:

A. Informationen und Inanspruchnahme des Bildungs- und Teilhabepakets: Inhaltlich werden in diesem Teil der Befragung, in Anlehnung an die Akzeptanzstudie von EMWE Sozialforschung zur Evaluierung der Bildungs- und Teilhabegutscheine in Nürnberg (siehe Punkt 1), der Informationsstand und die Informationsquellen sowie die Inanspruchnahme in den Bereichen gemeinschaftliches Mittagessen, Klassenfahrten und Schulausflüge, Lernförderung sowie soziale und kulturelle Teilhabe/Freizeitaktivitäten abgefragt. Allerdings erfolgt dies in verkürzter Form, da anders als in der EMWE Studie nicht die leistungsberechtigten Eltern sondern die Zielgruppe direkt befragt wird.

B. Informationen über das Sozialkapital: Dieser zentrale Untersuchungsbereich greift die Unterscheidung von struktureller und kulturellen Dimensionen von Sozialkapital auf und nimmt dabei Bezug zu der Auflistung der Elemente und Aspekte von Kunz et al. (2008a: 43) und Schäfer (2006).

Gefragt wird nach den strukturellen Elementen von Sozialkapital, konkret nach sozialen Netzwerken bzw. der Beteiligung in Freiwilligenorganisationen, differenziert nach Mit-

gliedschaft sowie der Häufigkeit der Teilnahme. Auch Familienbindungen sowie Freundschaftsbeziehungen werden im Rahmen der strukturellen Dimension von Sozialkapital abgefragt.

Für das kulturelle Element Vertrauen werden die Aspekte allgemeines Vertrauen, Vertrauen in sich selbst (Selbstwirksamkeit), Vertrauen in die Zukunft (Optimismus) und Institutionenvertrauen geprüft.

Für das weitere Element soziale Werte und Normen wird die Zustimmung zu privatistischen Wertvorstellungen, zu Aussagen zu Solidarität und Reziprozität, zu demokratischen Einstellungen und zu sozialer Kohäsion abgefragt.

Nachfolgende Tabelle (Tab.: 5.2) stellt die Dimensionen, Elemente und Aspekte schematisch dar.

	Dimensionen		
	Strukturelle Dimension	Kulturelle Dimensionen	
Elemente	Netzwerke	Vertrauen	Werte und Normen
Aspekte	• Entwicklungskapital für Freundschaften • Entwicklungskapital für Familie • Mitgliedschaft • Teilnahmehäufigkeit	• Allgemeines Vertrauen • Optimismus • Selbstwirksamkeitsgefühl • Institutionenvertrauen	• Privatistische Werte • Solidaritäts- und Reziprozitätswerte • Demokratische Werte • Soziale Kohäsion

Tab. 5.2: Schematische Darstellung der Dimensionen, Elemente und Aspekte von Sozialkapital

C. Sozioökonomische Daten und Kontrollfragen: Neben den Standardvariablen Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Schulleistung, Bildung der Eltern werden als Kontrollfragen für die Berechtigung für BuT-Leistungen der Erwerbsstatus der Eltern, der Lebensstandard sowie der Besitz eines „Nürnberg-Passes“ abgefragt.

Zur Auswertung der Daten kommen Häufigkeitsauszählungen, Kreuztabellen und Mittelwertvergleiche sowie - wenn möglich - Regressionen zur Anwendung. Weiter werden mittels Reliabilitäts- und Faktorenanalysen Indizes erstellt.

5.3 Grundgesamtheit und Stichprobe

Nach Auswertung statistischer Rahmendaten gibt es in Nürnberg ca. 18.000 BuT-berechtigte Kinder und Jugendliche (Wüstendörfer 2016a: 19). Dies entspricht ungefähr einem knappen Viertel aller in Nürnberg lebenden Kinder und Jugendlichen.

Um für die Befragung eine möglichst hohe Anzahl an BuT-Berechtigten zu erreichen, wurden Mittelschüler und -schülerinnen in den Stadtteilen mit den höchsten BuT-Quoten befragt.

Vor allem im weiteren Innenstadtgürtel und der südöstlichen Außenstadt Nürnbergs (statistische Stadtteile 1/2 und 3) ist die Zahl der berechtigten Kinder und Jugendlichen besonders hoch (siehe Anhang A6). Deshalb wurden für die Befragung Schulen in diesem Einzugsbereich ausgewählt: die Friedrich-Wilhelm-Herschel-Mittelschule (statistischer Stadtteil 1), die Mittelschule Hummelsteiner Weg (1), die Carl-von-Ossietzky-Mittelschule (2), die Johann-Daniel-Preißler-Mittelschule (2) und die St. Leonhard Mittelschule (2) sowie die Georg-Ledebour-Mittelschule (3).

Weiter wurden sowohl aus inhaltlichen als auch aus forschungspartischen Gründen Jugendliche der achten Jahrgangsstufe zur Befragung ausgewählt. Dort sind die Jugendlichen zwischen 14 und 15 Jahren (in Ausnahmefällen 13 und 16 Jahre) alt.

Eine einheitliche Definition von Jugend gibt es nicht, da sowohl Beginn als auch Ende der Jugendzeit entwicklungspsychologisch und sozialwissenschaftlich nicht eindeutig festgelegt werden können. Unter dem Begriff der Jugend wird meist eine bestimmte Altersphase verstanden, die in ihrer Abgrenzung sehr unscharf ist, aber im Kern meist die Altersspanne von 13 bis 20 Jahren umfasst (Gudjons 2008: 127). Allgemein wird der Beginn der Jugend durch den Beginn der Pubertät definiert. Zur Abgrenzung der Jugend vom Erwachsensein werden heutzutage meist das Eintreten in klassische Statuspassagen, wie z.B. Berufseinstieg, eigener Haushalt oder feste Partnerschaft genutzt (Vetter 2006: 28; 33). Die aktuelle Shell-Jugendstudie untersucht beispielsweise die 12- bis 25jährigen Jugendlichen (Shell 2015: 32).

Eine klare rechtliche Definition von Jugend ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz in § 7 (SGB VIII), im Jugendschutzgesetz (JuSchG) und im Jugendgerichtsgesetz (JGG) jeweils in § 1 zu finden. Jugendlicher ist demnach wer bereits 14 Jahre aber noch nicht 18 Jahre alt ist.

Die psychologischen Voraussetzungen des Denkens und damit zur politischen Teilhabe sind nach Oerter (1997: 34) bei Jugendlichen gegeben. Das formal-logische Den-

ken, das höchstmögliche Denkniveau, ist bereits gegeben, auch wenn die Fähigkeiten zu komplexen Problemlöseleistungen und dialektischem Denken noch nicht voll entwickelt sind. Auch die fluide Intelligenz, die kultur- und wissensunabhängige Leistungen der Informationsverarbeitung erfasst, ist bereits voll entwickelt (Oerter 1997: 34ff). Ebenso zeigen politische Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Vergleich mit Erwachsenen in vielen Bereichen parallele Entwicklungen (Roller et al. 2006: 11ff). Basierend auf den Ergebnissen der Jugendforschung konstatieren Roller et al. (2006: 14), dass die Jugend mit der Pubertät, etwa dem zwölften Lebensjahr, beginnt und mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter endet. Jugendliche im Alter von 13 bis 15 Jahren können demnach auf Grund ihrer Entwicklung für die vorliegende Untersuchung befragt werden. Auch die international vergleichende Studie aus dem Civic Education Projekt, die explizit politisches Wissen von Schülerinnen und Schülern vergleicht, befragt Jugendliche der 8. Jahrgangsstufe (Oesterreich 2002: 39).

Eine Befragung der neunten Jahrgangsstufe wäre an sich zusätzlich wünschenswert gewesen. Die Befragung sollte aus schulorganisatorischen Gründen grundsätzlich erst in den letzten Schulwochen nach Notenschluss durchgeführt werden, vor allem um die Akzeptanz der Lehrkräfte zu erhöhen, da in dieser Zeit kein Schulstoff mehr versäumt werden kann. Jedoch sind Schüler und Schülerinnen der neunten Jahrgangsstufe, die ihren „qualifizierten Abschluss“ machen, nach Notenschluss nicht mehr in der Schule anzutreffen und fallen somit als Untersuchungsgruppe aus.

Es wurden daher aus den sechs ausgewählten Mittelschulen (siehe oben) alle achten Klassen gewählt und dort jeweils alle am jeweiligen Befragungstag anwesenden Schüler und Schülerinnen befragt.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass in einigen der Klassen nur wenige Schülerinnen und Schüler anwesend waren, da nach Auskunft der Lehrkräfte diejenigen, die das Klassenziel nicht erreichen und daher nicht versetzt werden, sich nach Notenschluss nicht mehr in der Schule aufhalten. Da aus Untersuchungen bekannt ist, dass vor allem Jugendliche aus sozial schlechter gestellten Schichten eher durchfallen (Solga/Dombrowski 2009: 13ff), lässt sich hier eine leichte Verzerrung der Ergebnisse vermuten.

In Nürnberg leben insgesamt 12.465 13- bis 15-jährige Jugendliche, davon sind 3.134 BuT-berechtigt. In den untersuchten statistischen Stadtteilen (weiterer Innenstadtgürtel Süd, weiterer Innenstadtgürtel Ost/West/Nord, Südöstliche Außenstadt) leben 5.391 Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren, davon 1.961 mit BuT-Berechtigung (Stadt Nürnberg, Sozialamt: 2016a). Die Stichprobe umfasst insgesamt 343 Jugendli-

che aus 20 Klassen der 8. Jahrgangsstufe, was 6,4% der in den stat. Stadtteilen lebenden Jugendlichen entspricht. Von den Befragten sind 177 BuT-berechtigt, dies entspricht einem Stichprobenumfang von 9% aller berechtigten Jugendlichen¹⁷ dieses Alters in den ausgewählten Stadtteilen.

5.4 Untersuchungsverlauf

Die Untersuchung wurde in folgenden Arbeitsschritten durchgeführt:

a) Recherche zum Bildungs- und Teilhabepaket sowie zu Sozialkapital: Die unter Punkt 2 und Punkt 3 aufgezeigten theoretischen Grundlagen und Forschungen wurden recherchiert und aus ihnen heraus die interessierenden Fragestellungen konzipiert.

b) Festlegung der Stichprobe: Das besondere Erkenntnisinteresse liegt darin, direkt von jugendlichen Mittelschülerinnen und -schülern Informationen zu Informiertheit und Nutzung über die BuT-Leistungen sowie deren Ausstattung mit Sozialkapital und den Zusammenhang zwischen BuT und Sozialkapital zu erheben. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe an Mittelschulen in Stadtteilen mit der höchsten Anzahl von BuT-Berechtigten ausgewählt (siehe Punkt 5.3).

c) Fragebogenentwicklung und Pre-Test: Ausgehend von verschiedenen Fragebögen im Jugend- und Kinderbereich (DJI Jugendsurvey 2003; DJI Kinderpanel 2005; DJI EuYouPart 2004; ISS Jugendfragebogen 2009, ISG 2011 usw.) sowie von bereits bestehenden Untersuchungen zu den Bildungs- und Teilhabegutscheinen (Wüstendörfer 2016a; Apel/Engels 2013 etc.) wurde ein Fragebogen konzipiert und an das Alter und den Wissensgrad der zu Befragenden angepasst. Dieser wurde anschließend in der offenen Ganztagsbetreuung der Adalbert-Stifter-Mittelschule im Jugendzentrums GEIZA in Langwasser bei 11 Jugendlichen zwischen 11 und 16 Jahren geprüft. Dabei wurde mit diesen Jugendlichen besprochen, welche Fragen, Begrifflichkeiten und Formulierungen schwer zu verstehen sind. Es zeigte sich, dass die angedachte Dauer zum Ausfüllen des Fragebogens von ca. 30 Minuten für die Jugendlichen ausreichen (die Befragungen dauerten zwischen 15 und 40 Minuten) und somit in einer Schulstunde möglich war. Der Pre-Test lieferte wertvolle Hinweise für eine Modifizierung des Fragebogens. Beispielsweise wurde festgestellt, dass bestimmte Worte, wie z.B. das Wort „Schicksal“ nicht hinreichend bekannt waren und einfacher formuliert werden

¹⁷Die Stichprobe enthält 16 berechnete Jugendliche die bereits 16 Jahre alt sind, aber die 8. Jahrgangsstufe besuchen. Bereinigt umfasst die Stichprobe somit 8,2% der 13- bis 15jährigen Jugendlichen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass viele 13jährige noch nicht die 8. Jahrgangsstufe besuchen.

mussten. Im genannten Beispiel wurde die Frage 32f („Ich treffe Entscheidungen selbst und verlasse mich nicht auf mein Schicksal/Glück“) mit dem Wort „Glück“ erläuternd ergänzt. Anschließend wurde der Fragebogen professionell gestaltet, um auch graphisch das Verständnis vor allem von Trichterfragen zu erleichtern.

Die Auswertung von Korrelationen war aufgrund der Fallzahl im Pre-Test nicht möglich.

d) Formale Antragstellung beim staatlichen Schulamt: Um in Schulen eine wissenschaftliche Befragung durchführen zu dürfen, bedarf es für Mittelschulen der Genehmigung des jeweils örtlich zuständigen staatlichen Schulamtes. Grundsätzlich ist es nur in Ausnahmen möglich, für studentische Abschlussarbeiten schulische Befragungen durchzuführen. Dafür wurde ein Antrag mit einem Exposé zur Untersuchung und dem fertigen Fragebogen im Mai 2015 eingereicht. Da diese Befragung „unter dem Dach“ der BuT-Akzeptanzstudie von EMWE-Sozialforschung durchgeführt werden konnte und auch das Schulamt Interesse an dieser Studie hatte, wurde der Zugang erlaubt und erfreulicherweise allen ausgewählten Schulen sogar ein Empfehlungsschreiben zugesendet mit der Bitte, an der Untersuchung teilzunehmen.

e) Anschreiben der ausgewählten Schulen und Terminvereinbarung: Daraufhin wurde mit den Schulleitern der sechs ausgewählten Schulen Kontakt aufgenommen und teils direkt mit ihnen, teils mit von ihnen benannten Lehrkräften der achten Klassen Termine für die Zeit in den letzten Schulwochen (10.7.2015 - 29.7.2015) des Schuljahres 2014/2015 vereinbart.

f) Feldphase: Die Befragungen wurden jeweils in einer Schulstunde in einer Klasse durchgeführt. Dazu wurde den Schülerinnen und Schülern kurz erklärt, dass es in der Befragung um Informationen über die Bildungs- und Teilhabegutscheine bzw. die „gelben Gutscheine“ gehe. Für diese Befragung sei es aber nicht entscheidend, ob sie diese kennen, erhalten oder nicht kennen. Außerdem wurde ihnen mitgeteilt, dass noch Auskünfte zu ihrem Freizeitverhalten und ihren Einstellungen abgefragt werden. Auch wurde betont, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gebe und es einfach nur wichtig sei, ihre Meinung wahrheitsgemäß anzugeben. Die Ergebnisse würden dann dazu beitragen, das Angebot zu verbessern und daher nütze es letztendlich den Schülerinnen und Schülern selbst, den Fragebogen ernsthaft auszufüllen. Oft wurden diese Aussagen von den Lehrkräften noch unterstützt. Während der Befragungen entstand der Eindruck, dass bis auf sehr wenige Ausnahmen die Fragebögen konzentriert und gewissenhaft ausgefüllt wurden. Außerdem wurde die etwas kompliziertere Tabelle bei Frage 21 zu den Freizeitaktivitäten immer vorab erklärt, damit keine Missverständnisse auftreten. Schließlich wurde den Jugendlichen noch angeboten, im Falle

von Verständnisschwierigkeiten nachzufragen. Dieses Angebot wurde hin und wieder genutzt, vor allem bei den Trichterfragen. Die Befragungen wurden von der Verfasserin durchgeführt.

g) Datenprüfung und Auswertung: Nach Eingabe der Daten durch das EMWE-Sozialforschungsinstitut wurden diese einer Plausibilitätsprüfung unterzogen und anschließend durch die Verfasserin mit SPSS ausgewertet.

5.5 Operationalisierung

Die oben dargestellten Fragestellungen und Inhalte wurden in der Befragung folgendermaßen operationalisiert:

5.5.1 Sozioökonomische Daten und Kontrollfragen

Sozioökonomische Daten: Es werden die sozioökonomischen Standarddaten Alter (Frage F37 im Fragebogen siehe Anhang A5), Geschlecht (F38), Familiensituation, erfasst durch die Mitglieder des Haushalts (F39), Herkunft, erfasst durch die Sprache, die daheim gesprochen wird (F40)¹⁸, Religion (F41), Leistungsstand der Befragten, erfasst durch die Selbsteinschätzung der Schulleistungen (F42) und Lebensstandard, erfasst durch subjektive Selbsteinschätzung sowie eine Liste von Dingen, bei denen man sich einschränken muss (F47; F48), abgefragt. Aus F48 wird ein Lebensstandardindex gebildet.¹⁹

Kontrollfragen: Wichtige Kontrollfragen bilden neben dem Lebensstandard (F47, F48) auch der Erwerbsstatus der Eltern (F45) und der Bildungsstand der Eltern (F46) sowie die Frage nach dem Besitz eines „Nürnberg-Passes“ (F49). Diese Fragen sollen dazu dienen einschätzen zu können, ob die Befragten potenziell BuT-berechtigt sind.

Ebenfalls wird das politische Interesse erfasst (F44), da eine Kontrolle dieser Variable von großer Bedeutung ist, da es sich bei BuT-Leistungen um Leistungen im Bereich der Sozialpolitik handelt. Auch der ehemalige Besuch eines Kindergartens wird als Variable erhoben (F43).

¹⁸ Die Sprachen werden zum Teil nach Herkunftsregionen zusammengefasst, um die Fallzahlen für die Analyse der Gruppen zu erhöhen: Unter „Südeuropa“ werden die Sprachen Italienisch, Griechisch, Spanisch und Portugiesisch zusammengefasst; unter „Südosteuropa“ die Sprachen Ungarisch, Rumänisch, Armenisch, Albanisch, Serbisch, Kroatisch, Bulgarisch; unter „Osteuropa“ Russisch, Polnisch, Tschechisch.

¹⁹ Cronbachs Alpha der Lebensstandardskala/Index: 0,895

5.5.2 Informationen über das Bildungs- und Teilhabepaket

Kenntnisstand: Die Kenntnis über das Bildungs- und Teilhabepaket wird mittels einer ja/nein Frage (F1) sowie der Frage, welche Leistungen es für BuT-Gutscheine gibt (F2), abgefragt.

Informationsquelle: Weiter wird gefragt, woher man dieses Wissen hat (F3).

Inanspruchnahme: Anschließend wird erhoben, ob die Gutscheine schon mal genutzt wurden (F4), wann sie ggf. zum ersten Mal beantragt wurden (F5) und für welche Leistung (F6).

Die Frage nach der Nutzung der Gutscheine umfasst sowohl die Gegenwart als auch die Vergangenheit, da es im Bezug auf die Forschungsfrage nach der Auswirkung der Gutscheine auf das Sozialkapital nicht relevant ist, ob die Gutscheine vor kurzem oder schon vor einiger Zeit bezogen wurden.

Gemeinschaftliches Mittagessen: Für den Nutzungsbereich des Mittagessens wird zuerst gefragt, ob man in der Schule oder Ganztagschule bzw. Nachmittagsbetreuung ein gemeinschaftliches Mittagessen bekommt (F7) und wenn ja, wie zufrieden man damit ist (F8). In einer weiteren Frage wird gefragt, ob man dafür die Gutscheine nutzt (F9) und wenn nein, warum nicht (F10).

Klassenfahrten: Die Fragen zum Nutzungsbereich der Klassenfahrten sind immer in eintägige und in mehrtägige Ausflüge unterteilt. Es wird jeweils gefragt, ob in den letzten Jahren an Ausflügen teilgenommen wurde (F11) und ob dafür die Gutscheine genutzt wurden (F12). Falls man an einem Ausflug nicht teilgenommen hatte, wird dafür der Grund erfragt (F13).

Nachhilfe/Lernförderung: Beim Nutzungsbereich Lernförderung wird abgefragt, ob die Befragten Nachhilfe erhalten oder nicht. Wenn nicht, wird gefragt, ob man keine Nachhilfe hat, weil man keine braucht oder ob man gerne welche hätte (F14). Bekommt man dagegen Nachhilfe, wird gefragt von wem man diese Nachhilfe bekommt (F15), ob man diese alleine oder in einer Gruppe bekommt (F16), wie viele Stunden die Woche (F17), wie sich die Noten entwickelt haben (F18), seit wann man Nachhilfe bekommt (F19) und ob man für die Nachhilfe die Gutscheine nutzt (F20).

Freizeitaktivitäten/soziale und kulturelle Teilhabe: Die Erfassung der Freizeitaktivitäten geschieht sowohl unter dem Blickwinkel der BuT-Leistung als auch der des Sozialkapitals. Insgesamt wurden die Freizeitaktivitäten aufgeteilt nach den Bereichen „Sport und Bewegung“, „Bildung, Kultur und Freizeit“ sowie „Freizeit, Bildung, Politik

und Religion“ aufgeteilt und unter diesen Punkten jeweils konkretere Beispiele aufgelistet. Für jedes dieser konkreten Beispiele wird abgefragt, ob man Mitglied ist bzw. die Aktivität ausführt. Wenn dies für eine der Aktivitäten der Fall ist, musste weiter beantwortet werden, wie oft man teilnimmt (F21). Wurde bei jeder der Aktivitäten „nein“ angekreuzt, wurde gefragt, warum man nicht in einen der Vereine, Kurse oder Gruppen geht (F22). Wurde irgendwo bei der Auflistung ja angekreuzt, wurde für diese Aktivitäten jeweils abgefragt wie lange man dort schon teilnimmt (F23) und ob man dafür die Gutscheine nutzt (F24). Wenn ja, wurde gefragt, ob man die Aktivität auch schon ohne Gutscheine ausgeführt hat (F25) oder, wenn nein, warum man für die Aktivität die Gutscheine nicht nutzt (F26). Anschließend wurde noch gefragt, ob man gerne an (noch) einer der Aktivitäten mitmachen würde und wenn ja, an welcher (F27). Abschließend interessierte noch, ob der Befragte in der Selbsteinschätzung mehr, weniger oder gleich viel in seiner Freizeit unternimmt wie andere Jugendliche (F28).

Einstellungen zu den BuT-Leistungen: Um die Nützlichkeitseinstellung zu den Gutscheinen zu ermitteln wurde gefragt, ob einem die Gutscheine mehr Dinge ermöglichen, die man sonst nicht machen könnte (F29).

Insgesamt sind diese Fragen alle an die Fragen aus dem EMWE-Fragebogen zur allgemeinen Evaluierung angelehnt und teils (bei Frage F1, F2, F3, F13, F21) mit den Fragen des ISG Fragebogens (ISG 2011), der sich direkt an die betroffenen Jugendlichen richtet, abgeglichen. Die Tabelle zur Abfrage der Freizeitaktivitäten (F21) wurde außerdem zusätzlich mit der Freizeitaktivitätenabfrage aus dem Freiwilligensurvey, dem DJI Jugendsurvey sowie den Fragen bei Julia Schäfer (Schäfer 2006: 66f) abgeglichen.²⁰

5.5.3 Gruppenbildung

Wie oben beschrieben unterscheidet die Untersuchung vier Gruppen von Befragten. Die Menge der Befragten teilt sich grundsätzlich in Leistungsberechtigte nach dem Bildungs- und Teilhabepaket (Gruppe B, C und D) und in Nichtberechtigte auf (Gruppe A). Innerhalb der Leistungsberechtigten gibt es BuT-Beziehende (B und C) und Nicht-BuT-Beziehende (D), also jene Gruppe, die potenziell leistungsberechtigt wäre, aber keine Anträge auf BuT-Leistungen stellt. Die BuT-Beziehenden unterscheiden sich

²⁰ Leistungen zum persönlichen Schulbedarf und zur Schülerbeförderung (§ 28 Abs. 3 und Abs. 4 SGB II) werden in der Befragung nicht weiter evaluiert, da hier keine Gutscheine verwendet werden.

weiter in BuT-Nutzende (B) und BuT-Nichtnutzende (C), also jene Gruppe, die zwar einen Antrag auf Leistungen stellt und Gutscheine erhält, diese aber nicht einlöst.

Alle befragten Jugendlichen aus den 8. Klassen			
Nichtberechtigte Gruppe A	Leistungsberechtigte		
	Beziehende		Nichtbeziehende, aber potenziell Berechtigte Gruppe D
	Nutzende Gruppe B	Nichtnutzende Gruppe C	

Tab. 5.5.3: Schematische Darstellung der Befragten nach Gruppen

Um die Befragten den jeweiligen Gruppen zuzuordnen wurde wie folgt vorgegangen:

Mit der Frage (F4) „Hast du schon einmal die 'gelben Gutscheine' gehabt und abgegeben?“ werden die Beziehenden ermittelt (Gruppe B und C). Um diese beiden Gruppen voneinander zu trennen wird als Nutzender definiert, wer für mindestens eine Leistung Gutscheine nutzt (Stadt Nürnberg 2013a: 8). Dazu wird aus den Fragen zur konkreten Nutzung der einzelnen Leistungen (F9; F12a; F12b; F20; F24) ein Index gebildet. Ist der Wert des Index eins oder mehr, wird die Person der Gruppe der Nutzenden (Gruppe B) zugeordnet.

Gruppe C sind somit diejenigen, die angeben BuT zu beziehen, aber keine Leistung nutzen und werden somit als Nichtnutzende definiert.

Bei der Gruppe derer, die angeben, Nichtbeziehende von BuT-Leistungen (Gruppe A und D) zu sein, muss unterschieden werden zwischen denjenigen, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Lebenslagen nicht antragsberechtigt sind (Gruppe A) und denjenigen, die berechtigt wären, aber aus welchen Gründen auch immer die Leistungen nicht beantragen (Gruppe D). Um diese identifizieren zu können wird angenommen, dass bestimmte abgefragte soziodemographische bzw. sozioökonomische Faktoren die Gruppe der potenziell Leistungsberechtigten erkennen lässt. Die Annahmen stützen sich auf die allgemeinen Risikofaktoren für Armut (Stadt Nürnberg 2008: 3ff). So wird vermutet, dass Arbeitslosigkeit oder die Angabe nur „hin und wieder“ zu arbeiten als Indikator für die Gruppe der potenziell Leistungsberechtigten gezählt werden kann. Die

Angabe, keinen Schulabschluss zu haben, wird ebenfalls als Indikator gewertet. Ebenfalls dient der Familienstatus „alleinerziehend“ als Indikator. Um die Annahmen zu bestätigen wurden diese Indikatoren mittels Kreuztabellen mit den bereits ermittelten BuT-Beziehenden verglichen und es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte²¹ derer, die diesen Indikator erfüllen, bereits BuT-Beziehende und somit BuT-Berechtigte sind.

Aus den gesammelten und bestätigten Indikatoren wird ein Index gebildet. Für diesen gilt, wenn mehr als 50% der Befragten, auf die eine Anzahl an Indikatoren zutrifft schon BuT-Beziehende sind, wird davon ausgegangen, dass die restlichen Befragten mit dieser Anzahl an zutreffenden Indikatoren potenzielle Leistungsberechtigte wären. Konkret bedeutet dies, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass es sich um potentiell Leistungsberechtigte handelt, sollten zwei der fünf Indikatoren zutreffen (wie bei 86% der befragten BuT-Beziehenden). Bei nur einem Indikator wären bereits 51% der Befragten BuT-Beziehende, jedoch erscheint auch theoretisch ein einzelner Indikator als nicht ausreichend, um den Befragten der potenziell berechtigten Gruppe D zuzuordnen. Weiter können zu den potenziell Leistungsberechtigten diejenigen Befragten gezählt werden, die angeben, einen Nürnberg-Pass zu besitzen, da die Kriterien für den Besitz eines solchen dieselben sind wie auch für eine BuT-Berechtigung. Diese durch Indikatoren oder Nürnberg-Pass ermittelten potenziell Berechtigten stellen Gruppe D dar. In Gruppe A werden somit alle subsumiert, die keiner der anderen drei Gruppe zugeordnet wurden. Jedoch ist diese Zuteilung in Gruppen über das Indikatorverfahren limitiert, da durchaus auch in Gruppe A potenziell Berechtigte bzw. in Gruppe D Nichtberechtigte zu finden seien könnten.

5.5.4 Informationen über das Sozialkapital

Im Fragenset zum Sozialkapital werden die im theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeiteten Merkmale abgefragt:

Freiwilligennetzwerke: Die Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden und Organisationen sowie der Grad der Aktivität wurden bereits im Zusammenhang mit den Freizeitaktivitäten bei den BuT-Leistungen abgefragt (F21). Zur Überprüfung der Einflussstärke wird zum einen eine Variable mit „Ja, irgendwo Mitglied“ und „Nein, nirgends Mitglied“ gebildet, wobei angenommen wird, dass alle Verbände, Vereine und Organisationen ihre Funktion der Sozialkapitalschaffung gleichermaßen erfüllen. Weiter wird auch ein addi-

²¹ Ausnahme: Mütter die „hin und wieder“ arbeiten: insgesamt 30 und nur 14 davon BuT-Beziehende; Väter ohne Abschluss: insgesamt 19 und nur 8 davon sicher im BuT-Bezug; alleinerziehende Väter: insgesamt 9, davon 4 sicher im BuT-Bezug

tiver Mitgliedschaftsindex erstellt. Dies geschieht mit der Frage nach der Häufigkeit der Teilnahme. Dabei werden jedoch nur Fälle berücksichtigt, die angeben Mitglied in einem der Vereine oder Gruppen zu sein. Allerdings zeigt sich, dass einige der Befragten den Trichter, die Häufigkeitsfrage nur dann zu beantworten, wenn sie auch Mitglied sind, nicht verstanden haben.

Freundschaftsbeziehungen: Zur Messung von informellen Netzwerken wurden Aussagen zu Freundschaftsbeziehungen aufgestellt, bei denen die Befragten auf einer Likert-Skala mit vier Ausprägungen zustimmen bzw. diese ablehnen konnten (F30 a-g). Aus diesen wurde dann ein Index zu Entwicklungskapital für Freundschaften gebildet.²²

Familienbindungen: Auch Familienbindungen stellen informelle Netzwerke dar und wurden daher genauso wie Freundschaftsbeziehungen abgefragt (F30 h-r). Die Aussagen wurden ebenfalls zu einem Index zusammengefasst.²³ Außerdem wurde zur Kontrolle allgemein gefragt, wie man das Verhältnis zu den Eltern alles in allem beurteilt (F31).

Soziales Vertrauen: Zur Messung von sozialem Vertrauen wurde ein Index aus der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen gebildet (F32 a;c)²⁴. Die Reliabilitätsanalyse ergab, dass das Item 32b zur Verbesserung des Indexes ausgeschlossen werden musste.

Optimismus: In Anlehnung an Schäfer wird, um das Vertrauen zu ermitteln, persönlicher Optimismus erfragt (Schäfer 2006: 80). Dies wird zum einen mit der Zustimmung zu der Aussage „Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass alles passieren kann“ (F32d) sowie der Frage, ob man glaubt, dass die eigene Zukunft eher positiv oder eher negativ weiter gehen würde (F33). Da die beiden Items statistisch jedoch nicht zusammen passen, wird in der Auswertung Optimismus anhand der ausführlicheren Frage F33 abgebildet.

²² Folgende Aussagen ergeben den Freundschaftsindex: „Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern“; „Bei meinen Mitschülern bin ich beliebt“; „Es fällt mir leicht Freundschaften zu schließen“; „Ich unternehme viel mit meinen Freunden“; „Meine Freunde helfen mir, wenn ich sie brauche“; „Ich fühle mich oft allein“; „Meine Freunde sind manchmal gemein zu mir“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,693)

²³ Folgende Aussagen ergeben den Familienindex: „Meine Mutter ist immer für mich da“; „Mein Vater ist immer für mich da“; „Wenn meine Eltern anderer Meinung sind als ich, erklären sie mir warum“; „Ich bin meinen Eltern wichtig“; „Es ist meinen Eltern egal, was ich in meiner Freizeit mache“; „Es ist meinen Eltern egal, was ich mit meinen Freunden mache“; „In unserer Familie kommt es oft zu Streit“; „Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass sie mir wirklich vertrauen“; „Meine Eltern kümmern sich um meine Schulangelegenheiten“; „Ich kann mit meinen Eltern über alles sprechen“; „Ich bin gern mit meiner Familie zusammen“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,856)

²⁴ Folgende Aussagen ergeben den Index zu sozialem Vertrauen: „Die meisten Menschen nutzen andere aus, wenn sie es können“; „Die meisten Menschen denken an ihren eigenen Vorteil“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,625)

Selbstwirksamkeit: Für die Abfrage von Selbstwirksamkeit, also das Vertrauen in sich selbst, wurde ein Index aus der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen gebildet (F32 e;f;j).²⁵ Auch hier ergibt eine Reliabilitätsanalyse, dass die Fragen (F32 g;h;i) nicht in den Index passen. Auffällig ist hierbei, dass es sich um genau die Items handelt, die andersherum gepolt sind. Es ist zu vermuten, dass die Jugendlichen diese Polung in die andere Richtung nicht richtig verstanden haben.

Institutionenvertrauen: Das Vertrauen in verschiedene Institutionen²⁶ wurde ebenfalls durch eine vierstufige Skala abgefragt, die jedoch um die Kategorie „kenne ich nicht“ ergänzt wurde, da einige der Institutionen für Jugendliche in diesem Alter noch nicht unbedingt bekannt und verortbar sind und um damit das Ergebnis nicht durch Unwissenheit zu verzerren (F34). Mittels explorativer Faktorenanalysen (rotiert, oblimin, verschiedene Promax Level) konnten keine hinter den Items stehenden Dimensionen ermittelt werden. Jedoch konnte eine konfirmatorische Faktorenanalyse theoretisch vermutete und in anderen Untersuchungen verwendete (siehe Punkt 3.2.2) Dimensionen bestätigen. So unterteilt sich das Institutionenvertrauen in das Vertrauen in politische Institutionen²⁷, Vertrauen in Behörden und Ämter²⁸, Vertrauen in Implementationsinstitutionen²⁹ und Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen³⁰. Lediglich die Institution Kirche passte zu keiner der so ermittelten Dimensionen und wurde daher ausgeschlossen. Aus jeder der Dimensionen wurde ein Index gebildet.

Solidarität und Reziprozität: Um soziale Werte abzufragen und den Fragebogen etwas abwechslungsreicher zu gestalten bzw. die Aufmerksamkeit zu erhöhen, wurden Aussagen gebildet, die mit den Zahlen 1 bis 6 auf ihre Wichtigkeit bewertet werden sollten. So wurde die Wichtigkeit der Aussagen „Anderen Menschen helfen, Verantwortung für Andere übernehmen“ (F35a) und „Rücksicht auf andere nehmen“ (F35b) abgefragt. Zur Messung von Reziprozität wurden weitere Aussagen (F36 a-d) abgefragt. Ein eigener Reziprozitätsindex war aufgrund der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse nicht

²⁵ Folgende Aussagen bilden den Selbstwirksamkeitsindex: „Ich übernehme gern Verantwortung“; „Ich treffe Entscheidungen selbst und verlasse mich nicht auf mein Glück/Schicksal“; „Bei Schwierigkeiten bleibe ich cool, weil ich denke, dass ich eine Lösung finden werde“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,619)

²⁶ Abgefragt wurde das Vertrauen in: Schule, Jugendtreff, Oberbürgermeister von Nürnberg, Sozialamt, Jobcenter/Arbeitsagentur, Jugendamt, Ausländerbehörde, Stadtrat von Nürnberg, Kirchen, Polizei, Gerichte, Bundeswehr, Bundesregierung, Parteien, Bundestag, Bundesverfassungsgericht.

²⁷ Folgende Institutionen gehören der Dimension/ dem Index der politischen Institutionen an: „Oberbürgermeister von Nürnberg“; „Stadtrat von Nürnberg“; „Bundesregierung“; „Parteien“; „Bundestag“; „Bundesverfassungsgericht“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,941)

²⁸ Folgende Institutionen gehören der Dimension/dem Index der Behörden und Ämter an: „Sozialamt“; „Jobcenter Arbeitsagentur“; „Jugendamt“; „Ausländerbehörde“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,878)

²⁹ Folgende Institutionen gehören der Dimension/dem Index Implementationsinstitutionen an: „Polizei“; „Gerichte“; „Bundeswehr“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,853)

³⁰ Folgende Institutionen gehören der Dimension/dem Index der Institutionen Jugendlicher an: „Schulen“; „Jugendtreff“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,528)

möglich und daher wurde ein gemeinsamer Index zu Solidarität und Reziprozität aus den Items F35a und b sowie 36a und d gebildet.³¹

Privatistische Wertorientierungen: Nach demselben Prinzip wie bei den Fragen 35a und b wurden auch privatistische Wertvorstellungen abgefragt. Aus den Fragen (F35d-g) wurde ein Index gebildet³². Frage 35c wurde aufgrund der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse ausgeschlossen.

Soziale Kohäsion: Eine Reliabilitätsanalyse ergab, dass aus den Items 36e und f kein Index gebildet werden kann. Deshalb wird soziale Kohäsion durch die beiden Einzelitems gemessen.³³

Demokratische Einstellungen: Die Zustimmung zu Aussagen über demokratische Werte wird in einem Index abgebildet (F36 h-j). Item F36g muss jedoch aufgrund der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse ausgeschlossen werden.³⁴ Dies könnte auch hier daran liegen, dass dieses Item anders herum gepolt ist.

Ein Großteil der Fragen wurde aus dem DJI Jugendsurvey 2003 (z.B. F30 a,c,d,e,f,h,i,n,p,q,r; F32 a-i; F36 e,f,j), der ISS Jugendbefragung 2009/10 (z.B. F30 h,i,j,k,o; F32 j; F35 e,f,g), dem DJI Kinderpanel 2005 (z.B. F30 b,g;), dem EUYOUNGPART 2004 (z.B. F34) sowie dem zusammenfassenden Werk von Schäfer (z.B. F33; F35 a-d; F36 e,f,g,i,j) entnommen und dann verändert, angepasst und mit eigenen Fragen ergänzt (z.B. F30 l,m; F34; F36 a-d).

Auffällig ist insgesamt, dass vor allem die Fragen, die anderes herum gepolt sind, nicht zu den Indizes passen (u.a. bei sozialem Vertrauen, bei Selbstwirksamkeit, bei demokratischen Einstellungen) und deshalb herausgenommen werden mussten. Auch bei den nicht zu Stande gekommenen Indizes zu Reziprozität und zu sozialer Kohäsion könnte dies das Problem sein. Da die Aussagen aus anderen, bereits etablierten Untersuchungen entnommen wurden, lässt sich dieses Phänomen nur damit erklären,

³¹ Folgende Aussagen bilden den Solidaritäts- und Reziprozitätsindex: „Anderen Menschen helfen, Verantwortung für Andere übernehmen“; „Rücksicht auf andere nehmen“; „Wer viel hat, sollte auch etwas abgeben“; „Der Staat sollte den Menschen im Notfall Geld geben und helfen“ (Cronbachs Alpha des Index 0,548)

³² Folgende Aussagen bilden den Index zu privatistischen Wertvorstellungen: „Sich um sich selbst kümmern“; „Einen qualifizierten Ausbildungsplatz oder einen Arbeitsplatz, der Spaß macht, bekommen“; „Viel Geld verdienen“; „Eine Familie gründen“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,684)

³³ „Wenn ich etwas erreichen will, mache ich auch Sachen die man eigentlich nicht darf (z.B. Lügen, Betrügen, jemanden „verarschen“)“; „Man muss sich immer an die Gesetze halten, egal ob man mit ihnen einverstanden ist oder nicht“

³⁴ Folgende Aussagen bilden den Index zu demokratischen Werten: „Es ist wichtig, dass man wählen geht“; „Jeder Mensch sollte mitentscheiden dürfen, welche Regeln es in der Gesellschaft gibt“; „Die Demokratie ist eine gute Staatsform für eine Gesellschaft“ (Cronbachs Alpha des Index: 0,667)

dass die Befragten hier zum Teil nicht im Stande waren, die inhaltliche Verdrehung der Aussage zu verstehen.

6. Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden nachfolgend die erhobenen Daten präsentiert, analysiert und anschließend diskutiert und mit den Daten der Stadt Nürnberg sowie der zeitgleich erhobenen Elternbefragung verglichen.³⁵

Um einen Überblick und eine Einschätzung über die Befragten zu ermöglichen, werden zuerst die soziodemographischen Daten dargestellt. Anschließend werden die Fragen zum Wissen und zur Inanspruchnahme des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) aufgeführt (Hypothesenblöcke 1 und 2). Drittens werden die Daten im Kontext von Sozialkapital beschrieben und abschließend der Zusammenhang von Sozialkapital und BuT-Leistungen sowie der Zusammenhang von Mitgliedschaft und Sozialkapital analysiert (Hypothesenblock 3 und Hypothese 4).

6.1 Beschreibung der Befragten

Von den 343 befragten Jugendlichen sind 181 männlich und 157 weiblich. Dies entspricht einem Verhältnis von 53,6% zu 46,4%.

Im Durchschnitt sind die Befragten Jugendlichen 14,46 Jahre alt. Das Altersspektrum der Befragten bewegt sich zwischen 13 und 17 Jahren. Insgesamt sind aber, wie das für Jugendliche in der 8. Jahrgangsstufe zu erwarten ist, über 80% der Befragten 14 oder 15 Jahre alt.

³⁵ Auf einen weiteren Vergleich mit den unter Punkt 2.4 aufgeführten Untersuchungen wird weitestgehend verzichtet, da dieser aufgrund unterschiedlicher Zeitpunkte, Erhebungsmethoden und verschiedener Bezugswerte bei der Berechnung von Quoten nicht sinnvoll ist.

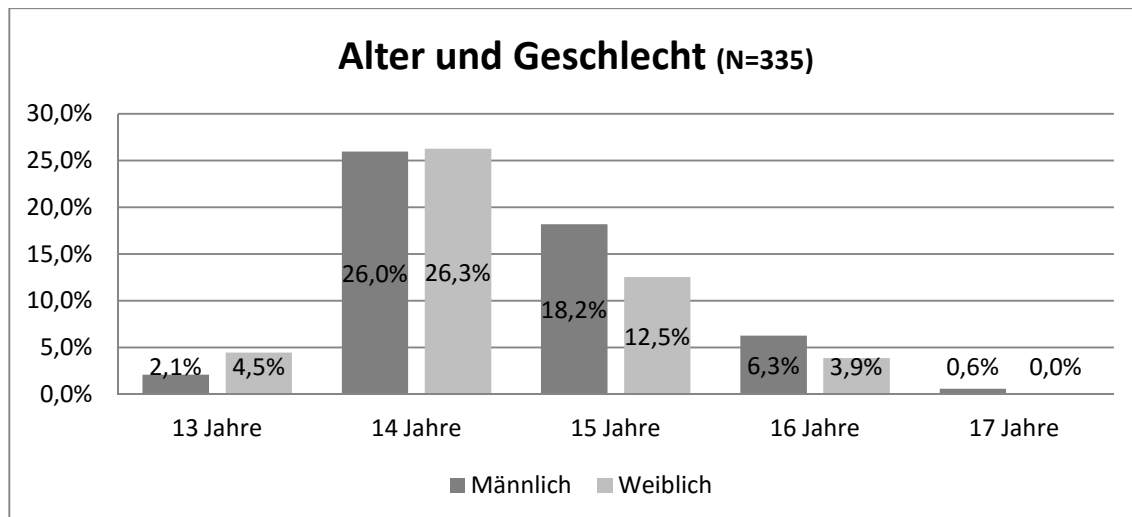


Abb. 6.1-1: Alter und Geschlecht der Befragten in Prozent

Die Jugendlichen wohnen im Durchschnitt mit drei weiteren Personen in einem Haushalt, wobei es hier deutliche Schwankungen gibt (Standardabweichung Sd: 1,4).

Die häufigste Familienkonstellation und Form des Zusammenlebens ist die Kernfamilie (Vater, Mutter, Kind in einem Haushalt), in der 59,2% der Jugendlichen leben. 19,8% leben mit ihrer alleinerziehenden Mutter und 2,6% mit ihrem alleinerziehenden Vater zusammen. In einer Familie mit Mutter und Stiefvater wohnen 5,2%, in einer Familie mit Vater und Stiefmutter 0,3%. Weitere 5% leben bei ihrer Mutter und deren Partner. Nur bei 3,3% wohnen noch andere Verwandte mit im Haushalt. Insgesamt wohnt die Hälfte der Befragten mit einem oder mehreren Geschwistern zusammen.

80,8% der Jugendlichen sprechen zu Hause unter anderem Deutsch. Jedoch nur bei 18,7% der Jugendlichen (entspricht 63 Befragten) wird daheim ausschließlich Deutsch gesprochen. In 32% der Familien wird nur eine Sprache gesprochen. Die häufigsten Sprachen nach Deutsch sind Türkisch mit 32,4% sowie Russisch und Englisch mit jeweils etwa 10%. Andere Sprachen werden von weniger als 5% der Befragten genannt.

Mittels der gesprochenen Sprachen im Haushalt wurden Herkunftsregionen konstruiert, um den Migrationshintergrund der Befragten zu ermitteln. Die größten Gruppen bilden, analog zur Sprache, Jugendliche türkischer Herkunft (29,7%) sowie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (18,4%). Die anderen Herkunftsregionen sind relativ gleichmäßig verteilt.

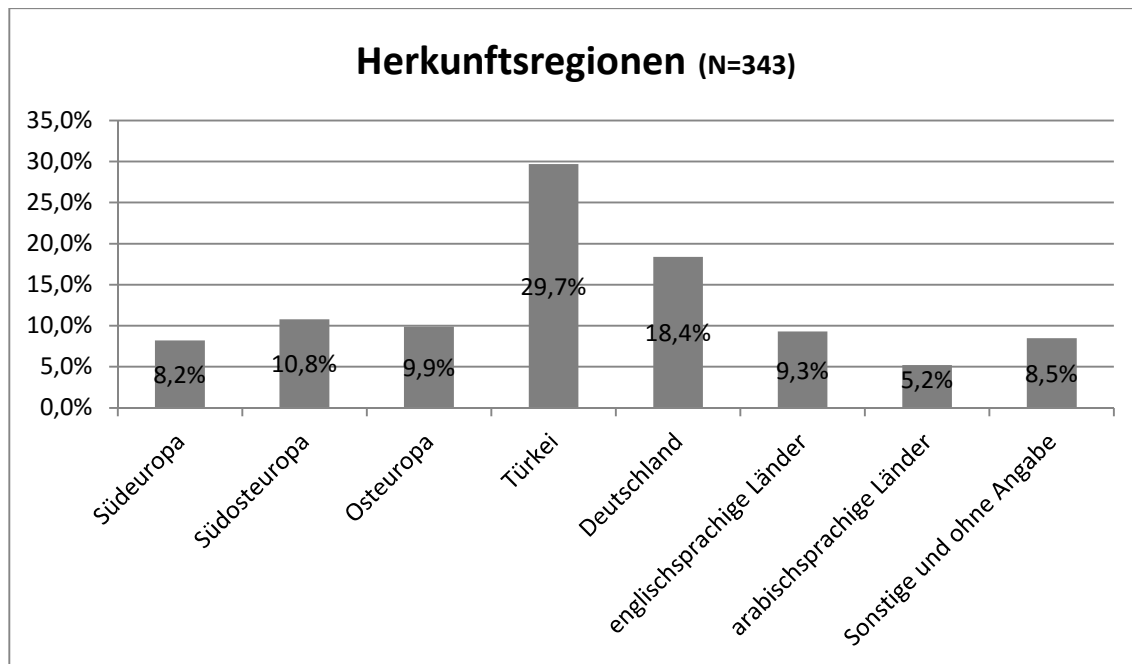


Abb. 6.1-2: Herkunftsregionen der Befragten in Prozent

42,4% der Befragten geben an, muslimischen Glaubens zu sein, christlichen Glaubens sind 42,7%.

Ihre Schulleistungen schätzen die Befragten gut bis mittelmäßig ein. So geben 34,8% gute und 50,4% mittelmäßige Leistungen an. Lediglich 5% stufen sich als sehr gut ein, 8,3% dagegen als schlecht und 1,5% als sehr schlecht. Dies ergibt auf einer fünfstufigen Skala einen Mittelwert von 2,66 (Sd: 0,76). Ob die Jugendlichen eine M-Klasse besuchen oder nicht, hat keinen Einfluss auf die Einschätzung ihrer Schulleistungen.

Betrachtet man die Erwerbstätigkeit der Eltern, zeigt sich, dass 22,4% der Mütter Vollzeit und 38,5% halbtags arbeiten. Bei den Vätern arbeiten 53,5% voll- und 24,7% halbtags. Explizit arbeitslos sind laut Aussage der Kinder 10,6% der Mütter und 4,2% der Väter. Der Anteil an Eltern, die krank sind, liegt bei rund 5% und der Anteil der Eltern, die nicht im Haushalt leben oder in Rente sind, noch deutlich darunter.

141 der 343 Befragten machen keine Angaben über den Schulabschluss der Eltern. Insgesamt gibt es jedoch keine wesentlichen Unterschiede in den soziostrukturellen Merkmalen (Geschlecht, Herkunft, BuT-Berechtigung etc.) derjenigen Jugendlichen, die die Frage nach dem Bildungsstand der Eltern beantworten und allen befragten Jugendlichen. Die fehlenden Angaben zum Bildungsstand der Eltern werden in der Auswertung der Bildungsvariablen nicht weiter berücksichtigt. 10,4% der Väter und 13,9% der Mütter der Befragten haben keinen Schulabschluss und 39,9% der Väter und 41,1% der Mütter haben einen Volks-, Haupt- oder Mittelschulabschluss. Etwa die Hälfte der Jugendlichen kommt somit aus sogenannten bildungsfernen Familien, in denen

die Eltern einen niedrigen Schulabschluss haben. Einen höheren Schulabschluss, definiert als mittlere Reife oder Abitur, haben 49,7% der Väter und 45,0% der Mütter. Dabei ist zu vermuten, dass vor allem Jugendliche, deren Eltern niedrige oder ausländische Bildungsabschlüsse haben, die Frage nicht beantwortet haben. Auffällig ist, dass entweder beide Elternteile einen niedrigen Schulabschluss oder beide Elternteile einen höheren Schulabschluss haben. Bei keinem Elternpaar ist das Niveau des Schulabschlusses verschieden.

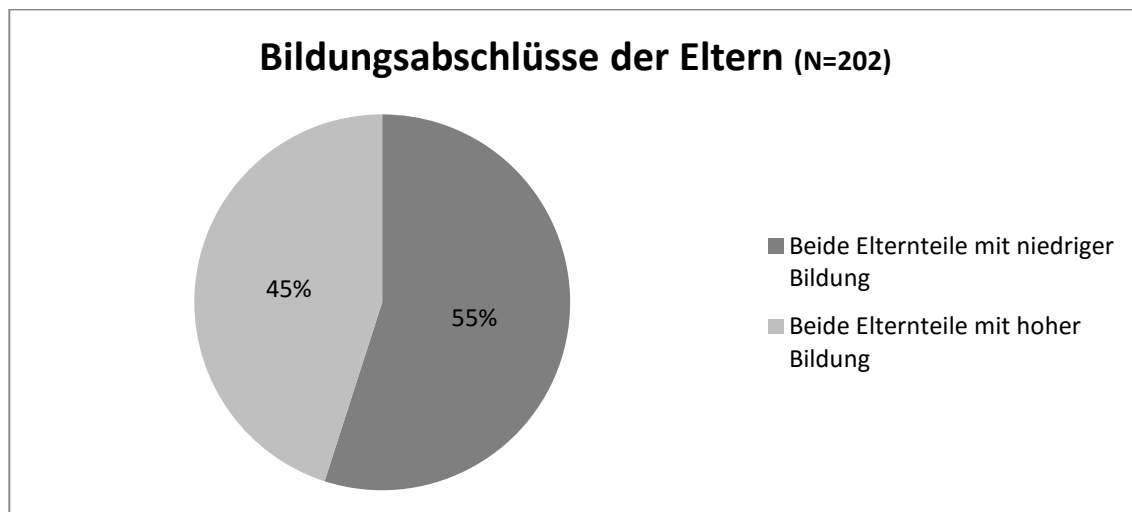


Abb. 6.1-3: Bildungsabschlüsse der Eltern in Prozent

Für Jugendliche ohne Migrationshintergrund ist der Anteil der Eltern mit niedriger Bildung geringer als der von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht signifikant.

Ihren Lebensstandard schätzen die Jugendlichen insgesamt hoch ein (M: 3,75; Sd: 0,95). 49,7% geben ihren Lebensstandard als „eher hoch“ und 19,3% als „sehr hoch“ an. Lediglich 10,3% schätzen ihn eher niedrig oder sehr niedrig ein.

Verknüpft man diese Werte mit dem Erwerbsstatus der Eltern, zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen höherem Lebensstandard bei Erwerbstätigkeit der Eltern und niedrigerem bei keiner Erwerbstätigkeit.

Bei den Fragen, in welchen Bereichen Einsparungsmöglichkeiten in den Familien gesehen werden, zeigt sich, dass die Jugendlichen eher wenige Einsparungsmöglichkeiten feststellen.

Nimmt man alle Einsparungsbereiche zusammen, zeigt sich, dass die Lebensstandardkurve deutlich nach oben zu einer positiven Einschätzung hin verzerrt ist.

Ein hilfreicher Indikator, um analysieren zu können, ob die Jugendlichen berechtigt sind BuT-Leistungen zu beziehen, ist der Nürnberg-Pass. 34,4% der Befragten geben an ihn zu erhalten, 34,7% haben keinen, 20,4% wissen es nicht und 10,5% kennen ihn nicht.

Fast alle Jugendlichen (95,6%) geben an, in einem Kindergarten oder einer Kindertagesstätte gewesen zu sein. Relevante Auswirkungen auf die Ergebnisse sind daher nicht zu erwarten.

Bezüglich des politischen Interesses der Jugendlichen zeigt sich ein eher mittelmäßiger Wert (M: 2,37; Sd: 1,15). Den Kategorien „überhaupt kein Interesse“, „wenig Interesse“ und „mittelmäßiges Interesse“ ordnen sich jeweils gut ein Viertel der Befragten zu. Nur 11,8% bzw. 4,7% interessieren sich stark bzw. sehr stark für Politik.

Vergleicht man die soziodemographischen Daten zwischen BuT-Berechtigten und Nicht-BuT-Berechtigten ergeben sich nur für die klassischen soziostrukturellen Faktoren (alleinerziehende Mütter, Kernfamilie, Arbeit der Eltern und Selbsteinschätzung des Lebensstandards sowie bei der Herkunft) nach Chi-Quadrat Tests signifikante Unterschiede. Dies entspricht den Risikofaktoren für Armut (Stadt Nürnberg 2008: 3ff).

Bei den Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern sind nur 10,2% nicht BuT-berechtigt. Bei Befragten, die in Kernfamilien leben, sind 56,7% nicht BuT-berechtigt.

Wenn beide Elternteile in Vollzeit oder halbtags arbeiten, sind 33,5% der Jugendlichen leistungsberechtigt. Nur sieben Jugendliche geben an, dass beide Elternteile arbeitslos sind, diese Jugendlichen sind alle leistungsberechtigt. Ist ein Elternteil arbeitslos, haben 64% der Jugendlichen Anspruch auf BuT-Leistungen.

Unter den Jugendlichen, die ihren Lebensstandard höher einschätzen, sind weniger leistungsberechtigt. Dies ist ein Indiz für die realistische Selbsteinschätzung, wenn gleich insgesamt die Einschätzung des Lebensstandards hoch ausfällt.

Weiter sind Unterschiede zwischen den Herkunftsregionen und dem Anteil Berechtigter signifikant. Am meisten Leistungsberechtigte gibt es mit 88,9% in der Gruppe der Araber, mit 72,4% bei sonstigen Migrantengruppen und mit 59% in der Gruppe der Englisch sprechenden Befragten. Den niedrigsten Anteil an Leistungsberechtigten haben Südeuropäer mit 39,3%, Südosteuropäer mit 40,5% und 46% der Befragten ohne Migrationshintergrund.

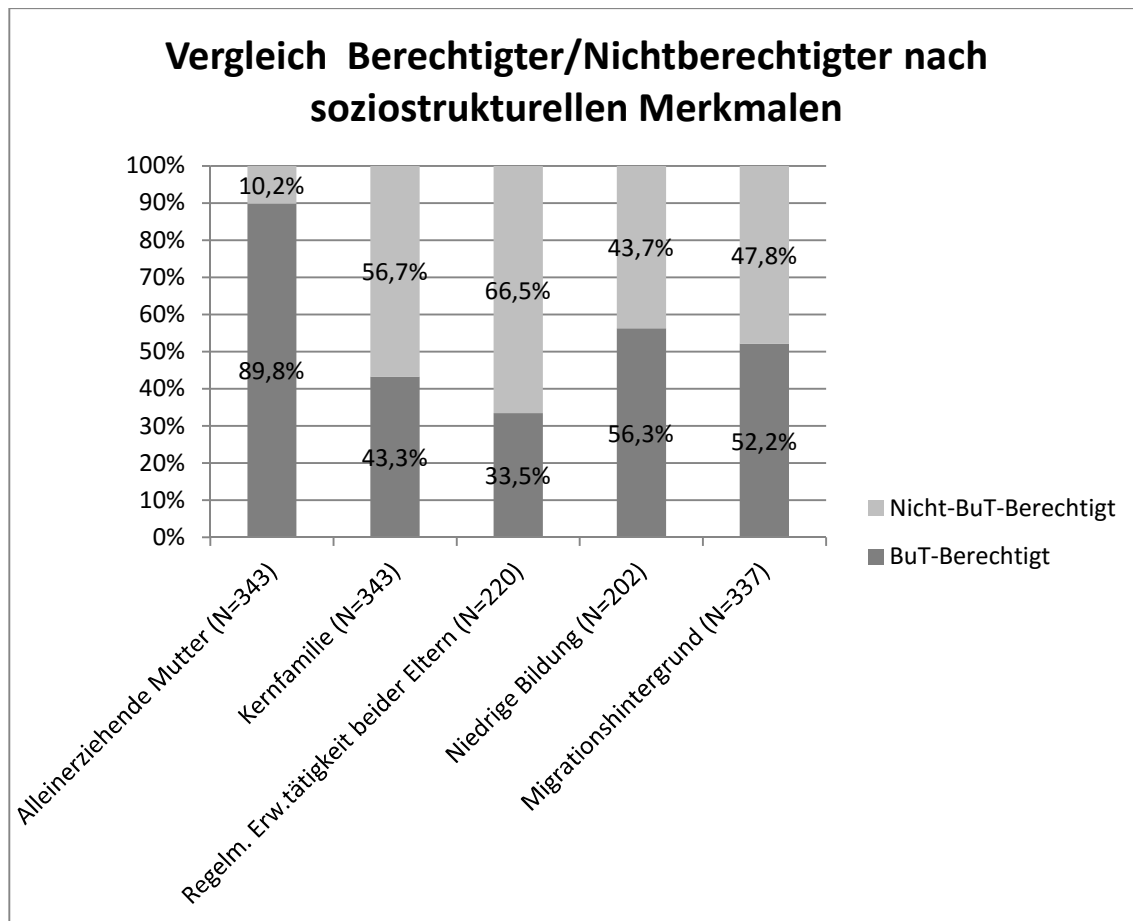


Abb. 6.1-4: Vergleich Berechtigter und Nichtberechtigter nach soziostrukturellen Merkmalen in Prozent

6.2 Informiertheit über die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepaket

82,7% der Befragten geben an, bereits von den BuT-Leistungen bzw. „gelben Gutscheinen“ gehört zu haben. Von den Leistungsberechtigten geben 94,9% an, die Leistungen zu kennen.

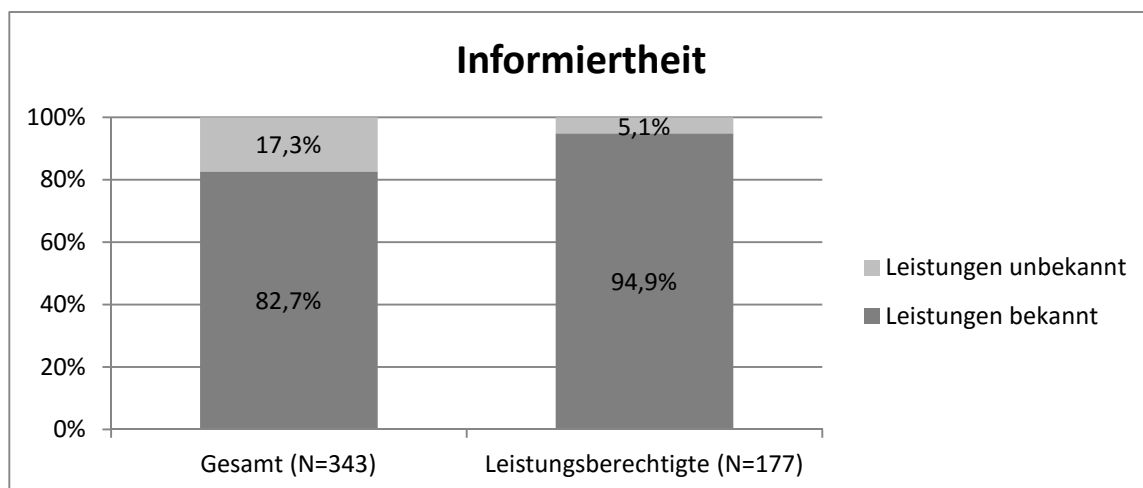


Abb. 6.2-1: Informiertheit in Prozent

Bei der Frage, wofür man die Gutscheine nutzen kann, kreuzten die Jugendlichen im Schnitt drei (Sd:1,61) der sieben aufgeführten Leistungen an. Mit 74,3% der Nennungen ist am bekanntesten, dass man die BuT-Gutscheine für „Eintägige Ausflüge“ nutzen kann.

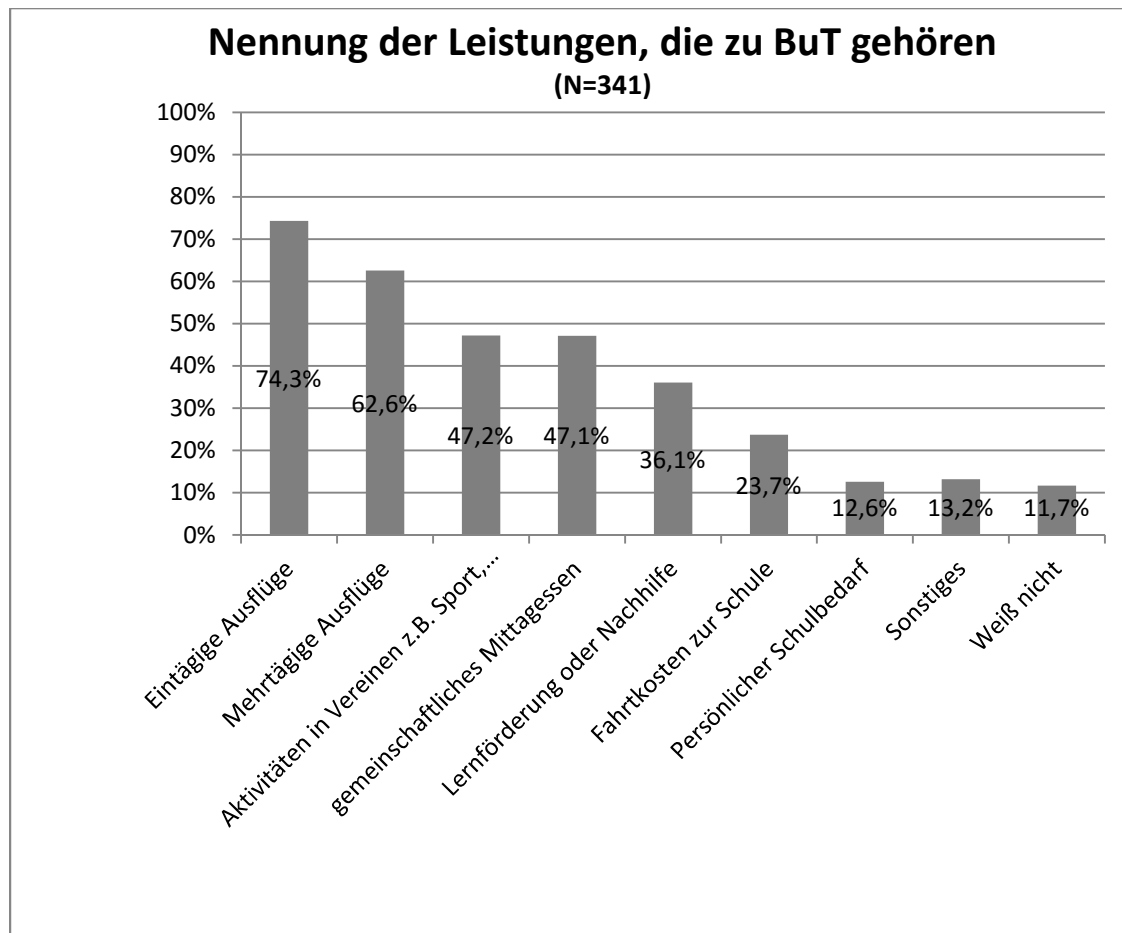


Abb. 6.2-2: Informiertheit über die einzelnen Leistungen in Prozent

Die wichtigsten Informationsquellen für die Jugendlichen bezüglich der BuT-Leistungen sind die Eltern mit 44,6%, die Lehrkräfte mit 39,4% und Freunde mit 28,3%. Über das Sozialamt erfuhren 27 Jugendliche (7,9%) von den Leistungen, über den Jugendtreff 11 (3,2%) und über einen Verein 5 (1,5%). Medien wie Zeitung, Radio und Internet wurden nur von einem Jugendlichen als Quelle angegeben.

Die Hypothese H1.1, dass mit höherer Bildung der Eltern auch die Informiertheit der Jugendlichen über die Leistungen des BuT-Pakets größer ist, bestätigt sich nicht. Dennoch deuten sich Unterschiede bei den Befragten an, so dass 78% derjenigen, deren Eltern niedrige Bildung bzw. 86,5% derjenigen, die hohe Bildung haben, über die Gutscheine informiert sind. Der Grund dafür könnte sein, dass Befragte mit Eltern niedrigerer Bildung selbst eher berechtigt sind, die Gutscheine zu nutzen als bei Befragten von Eltern mit hoher Bildung, da diese nicht so oft leistungsberechtigt sind. Durch den ho-

hen Anteil an Befragten mit Migrationshintergrund kann es auch sein, dass es durch die verschiedenen ausländischen Schulabschlüsse, die nicht analog einem Bildungsabschluss zuordenbar sind, zu Verzerrungen kommt.

Auch für die eigene Bildung/Schulleistung (Hypothese H1.2) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Informationsstand. So wurde die eigene Bildung, gemessen an der Einschätzung der Schulleistungen, in drei Kategorien aus sehr gut und gut, teils/teils sowie schlecht und sehr schlecht zusammengefasst, um zu geringe Fallzahlen zu vermeiden. Schüler und Schülerinnen mit guten Leistungen kennen zu 82,1%, mit mittleren zu 84,2% und mit schlechten zu 78,8% die BuT-Leistungen.

Für Migrationshintergrund (Hypothese H1.3.1) zeigt sich, dass Befragte mit Migrationshintergrund (gemessen an der Sprache) zu 84,6% und Befragte ohne zu 74,6% angeben, die Gutscheine zu kennen. Dieser Unterschied wird nach Pearson knapp nicht signifikant (0,058). Hypothese H1.3.1 kann somit nicht bestätigt werden.

Ein Grund für diesen Effekt könnte sein, analog zur niedrigen Bildung der Eltern, dass Menschen mit Migrationshintergrund die Gutscheine häufiger erhalten, da sie eher im Transferleistungsbezug sind als Menschen ohne. Auch lässt sich vermuten, dass durch persönliche Netzwerke, wie sie Migrantencommunities darstellen, Informationen gut weitergetragen werden und so ein Informationsvorsprung entsteht.

Hypothese 1.3.2 konstatiert, dass es einen Unterschied zwischen den Migrantengruppen gibt. Die Informiertheit schwankt zwischen den verschiedenen Migrantengruppen zwischen einem Maximum von 88,3% bei Osteuropäern und einem Minimum von 80,4% bei Türken. Ausgenommen davon sind Araber, die eine 100%ige Informiertheit aufweisen (es handelt sich jedoch um nur 18 Befragte). Die Unterschiede zwischen den Migrantengruppen sind jedoch nicht signifikant

Erstaunlich ist, dass anders als in Hypothese H1.4 vermutet, das Geschlecht der Befragten signifikant Einfluss auf die Informiertheit über die Leistungen hat. So geben männliche Befragte zu 88%, weibliche dagegen nur zu 77,9% an, die Gutscheine zu kennen.

Erklärt werden kann dieser Unterschied vielleicht damit, dass männliche Jugendliche traditionell, vor allem bei Migranten, mehr Verantwortung in den Familien übernehmen müssen und so mehr in die finanzielle Situation der Familien eingebunden werden. Zudem lässt sich auch vermuten, dass die Bildungsaspirationen der Eltern für männliche Jugendliche höher sind und deshalb ein stärkeres Interesse an Fördermöglichkeiten besteht. Die mögliche Erklärung, dass männliche Jugendliche sich mehr für Politik

interessieren und so auch besser über die Leistungen des Staates Bescheid wissen, lässt sich nicht halten. Die Ergebnisse geben weder für einen Zusammenhang zwischen politischem Interesse und Geschlecht noch für einen Zusammenhang zwischen politischem Interesse und Informiertheit Hinweise auf eine Korrelation.

Die bereits bivariat untersuchten Einflussfaktoren werden nun multivariat mittels einer binär logistischen Regression überprüft. Dabei muss darauf geachtet werden, dass nur 202 der 343 Jugendlichen Angaben zum Bildungsstand der Eltern gemacht haben (siehe Punkt 6.1). Um nicht 141 Fälle in der Auswertung zu verlieren, wird jeweils ein zusätzliches Regressionsmodell ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern gerechnet und abweichende signifikante Ergebnisse dargestellt (Regressionsmodell ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern = Regressionsmodell (oB)). Für die Auswertung der Hypothesen wird sich zunächst auf Regressionsmodelle (mB), die den Bildungsstand der Eltern einschließen, bezogen, um den elementaren und in zahlreichen Untersuchungen ermittelten Einfluss dieser Variablen auf das Sozialkapital nicht zu vernachlässigen (Kunz et al. 2008b: 61f; Zmerli 2008: 115; BMFSFJ 2010: 149; Gille 2015: 48f; Neller 2008: 127). Ergeben sich bei Berechnungen mit den Regressionsmodellen (oB) andere Signifikanzen, wird kurz darauf hingewiesen.

Das Regressionsmodell (Tab.: A1), das den Zusammenhang der Informiertheit der bereits bivariat überprüften Einflussfaktoren (Geschlecht, Schulleistung, Bildung der Eltern, Herkunft, politisches Interesse³⁶) untersucht, weist einen Nagelkerke R Wert von 0,089 auf, erklärt also ca. 8,9% der Varianz. Auch hier wird nur der Einfluss des Geschlechts auf die Informiertheit signifikant (ebenso im Regressionsmodell (oB)). Die Informiertheit von weiblichen Befragten ist also geringer als die von männlichen, H2.4 ist somit eindeutig unzutreffend.

Insgesamt unterscheiden sich diese Ergebnisse nur unwesentlich von der Elternbefragung. Die Kennntnisquote liegt mit 94,9% bei den Berechtigten sogar noch über der bei den Eltern ermittelten Quote von 81,7% (Wüstendörfer 2016a: 54).

Auch in Bezug auf die Informationsquellen zeigen sich keine großen Unterschiede (Wüstendörfer 2016a: 55ff). Verwandte und Familienmitglieder liegen in beiden Untersuchungen an erster Stelle. Nur die Mitarbeiter von Jobcenter oder Sozialamt haben bei der Elternbefragung als Informationsquelle eine wesentlich höhere Bedeutung. Da in der Regel Eltern mit Ämtern kommunizieren und nicht die Jugendlichen selbst, ist

³⁶ Da es sich bei den BuT-Leistungen um relativ „junge“ Leistungen handelt und anzunehmen ist, dass politisch interessierte Menschen diese eher kennen und in Anspruch nehmen, wird das politische Interesse in Gesamtmodell mit überprüft.

dieser Unterschied nachvollziehbar. Medien spielen sowohl bei der Befragung der Jugendlichen als auch bei der Elternbefragung als Informationsquelle eine eher nachrangige Rolle.

Nr.	Hypothese	Bestätigung/Ablehnung
1.1	Je besser der Bildungsstand der Eltern ist, desto besser sind die Jugendlichen über die Gutscheine informiert.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung leichte Tendenz zur Bestätigung
1.2	Je besser die eigene Bildung (gemessen an den schulischen Leistungen) ist, desto besser sind die Jugendlichen über die Gutscheine informiert.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung ganz leichte Tendenz zur Bestätigung
1.3.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund sind schlechter über die Gutscheine informiert als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung leichte Tendenz zur Bestätigung
1.3.2	Es gibt Unterschiede im Informationsniveau zwischen den Migrantengruppen	Kein signifikanter Zusammenhang bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung Tendenz, dass Menschen mit osteuropäischer und arabischer Herkunft besser informiert sind
1.4	Faktor Geschlecht hat keinen Einfluss auf das Informationsniveau.	Signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Männliche Jugendliche sind besser informiert als weibliche (88% zu 77,9%).

Tab. 6.2: Übersicht über Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen 1.1 -1.4

6.3 Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets

6.3.1 Nutzendengruppen

Wie bereits dargestellt (siehe Punkt 5.5.3) wurden die Befragten für die folgenden Auswertungen in vier Gruppen eingeteilt.

Insgesamt gibt es 155 Jugendliche (48,4%), die angeben, bereits BuT-Leistungen zu beziehen. Diese BuT-Beziehenden teilen sich in Nutzende der Gutscheine (Gruppe B) und Nichtnutzende (Gruppe C) auf. Als Nutzend gilt, wer mindestens einen der Gutscheine für eine der Leistungen eingelöst hat. In diese Gruppe fallen 116 der 155 Beziehenden (entspricht 74,8% der Berechtigten bzw. 33,8% aller Befragten). 39 Jugendliche sind somit Beziehende, aber Nichtnutzende (entspricht 25,2% der Berechtigten bzw. 11,4% aller Befragten). Weiter gibt es eine Gruppe von Nichtbeziehenden von BuT-Leistungen, deren Jugendliche aber als potenziell berechtigt eingeordnet werden (Gruppe D). Dieser Gruppe gehören 22 Jugendliche an (entspricht 6,4% aller Befragten). Fasst man die Gruppe der Nichtnutzenden (C) und der potenziellen Berechtigten (D) zusammen umfasst diese Gruppe 61 Jugendliche (34,5% der Berechtigten bzw. 17,5% aller Befragten). Die anderen 166 Jugendlichen gehören der Gruppe der Nichtberechtigten (Gruppe A) an (48,4% aller Befragten).

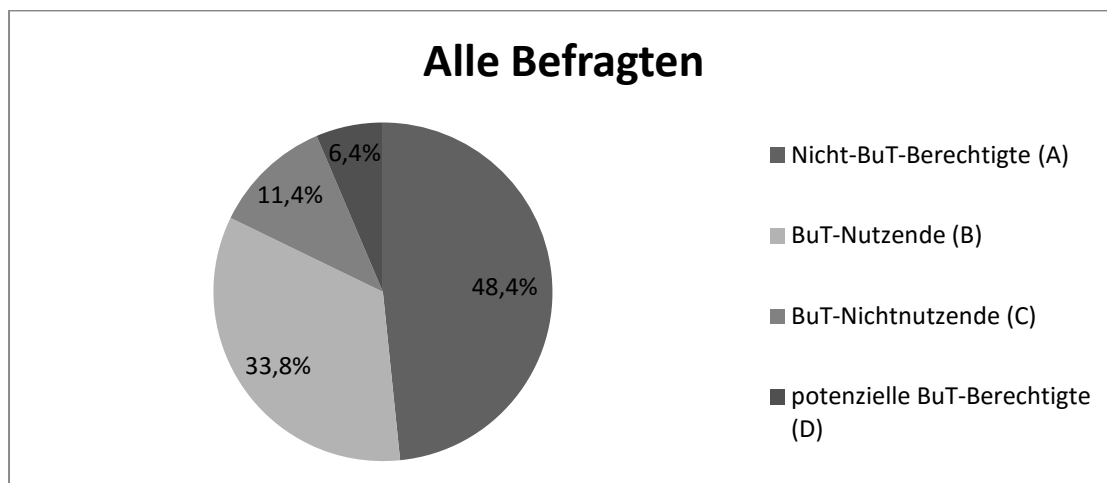


Abb. 6.3.1: Befragtengruppen in Prozent

	<u>Gesamt</u>	<u>Nicht- berechtigte (Gruppe A)</u>	<u>Berechtigte</u>		
Alle Befragten	343	166	177		
Anteil an allen Befragten	100%	48,4%	51,6%		
Vgl. Wüstendörfer (2016a) (alle Altersgruppen)	634	0 ³⁷	634		
Stadt Nürnberg (2016a): 13-15 Jährige aus Stat. Stadtteilen 1/2/3	5.391 100%	3.430 63,6%	1.961 36,4%		
Stadt Nürnberg (2016a): 13- 15 Jährige Gesamt- stadt	12.465 100%	9.331 74,9%	3.134 25,1%		
			BuT-Beziehende		
Alle Befragten	343		155		
Anteil an allen Befragten	100%		45,19%		
	Gesamt	Nicht- berechtigte (Gruppe A)	Nutzende (Gruppe B)	Nichtnut- zende (Gruppe C)	Potenziell Berechtigte (Gruppe D)
Alle Befragten	343	166	116	39	22
Anteil an allen Befragten	100%	48,4%	33,8%	11,4%	6,4%

Tab. 6.3.1: Übersicht und Anteile der Befragtengruppen

6.3.2 Beantragung

Auf die Frage, wann die Gutscheine zum ersten Mal beantragt wurden, geben nur 8,3% der Jugendlichen (28 Befragte) einen Zeitpunkt an. Die Erstbeantragung liegt im Durchschnitt 15,96 Monate (Sd: 13,37) zurück. Die längste Bezugsdauer liegt bei vier Jahren, die kürzeste bei einem Monat. Jedoch ist die Fallzahl derjenigen, die einen Wert angeben konnten, zu gering für verlässliche Aussagen.

Warum die Gutscheine beantragt wurden und wofür sie genutzt wurden, ist den Jugendlichen deutlich präsenter. Grund für die Erstnutzung war in 35,5% der Fälle (119

³⁷ Es wurden in der Elternbefragung nur Berechtigte befragt.

Jugendliche) die Förderung von Ausflügen und Klassenfahrten, bei 14,6% (49 Jugendliche) die Teilnahme am gemeinschaftlichem Mittagessen, bei 11% (37 Jugendliche) die Inanspruchnahme eines Sport- und Freizeitangebots und bei 6,6% (22 Jugendlichen) der Bedarf an Nachhilfe/Lernförderung.

6.3.3 Mittagessen

Nur 15,3% der befragten Jugendlichen (entspricht 51 Jugendlichen) geben an, ein gemeinschaftliches Mittagessen in der Schule, Ganztags- oder Nachmittagsbetreuung zu sich zu nehmen. Da nicht klar ist, inwieweit überhaupt ein solches Angebot für die Befragten besteht, werden diese 51 Mittagessenden als Referenz genommen.

Die Bewertung der Qualität des Essens ist eher geteilt: 33,3% geben an sehr zufrieden oder zufrieden zu sein, 23,5% dagegen unzufrieden oder sehr unzufrieden, 43,14% geben „teils/teils“ an (M: 3,08).

Von den 51 Jugendlichen, die gemeinschaftlich zu Mittag essen, wären 25 Jugendliche leistungsberechtigt, nur 19 Jugendliche davon geben an, BuT-Leistungen zu beziehen. 15 Jugendliche nutzen die Gutscheine für ihr Mittagessen. Dies entspricht einer Inanspruchnahmequote von 79,0% der Gutscheinbeziehenden bzw. von 60,0% der Berechtigten³⁸.

Insgesamt sind die Fallzahlen für die Inanspruchnahme dieser Leistung sehr gering, was wohl darin begründet liegt, dass es für viele Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit gibt, ein gemeinschaftliches Mittagessen einzunehmen. In der Regel ist dies nur für Schülerinnen und Schüler weniger Ganztagsklassen oder im Rahmen von Angeboten zur Nachmittagsbetreuung, in Horten und Schülertreffs möglich. In geringem Umfang könnten die geringen Fallzahlen auch mit der Bewertung der Qualität des Essens zusammenhängen. Wer glaubt, dass das Essen nicht zufriedenstellend ist, unabhängig ob aus eigenen Erfahrungen oder vom Hörensagen, nimmt vermutlich erst gar nicht am Essen teil.

³⁸ Um einen Vergleich mit den Daten der Stadt Nürnberg und der Elternbefragung herstellen zu können werden zwei Inanspruchnahmequoten berechnet. Inanspruchnahmequote (1) wird definiert als das Verhältnis von BuT-Nutzenden (Gutscheine werden eingelöst) zu BuT-Beziehenden (Besitz der Gutscheine; Gruppen B und C) und kann so mit den Daten der Stadt Nürnberg verglichen werden. Inanspruchnahmequote (2) wird definiert als Verhältnis von BuT-Nutzenden (Gutscheine werden eingelöst) zu Berechtigten (nicht alle beantragen und besitzen Gutscheine; Gruppen B und C und D) und kann so mit den Daten der Elternbefragung verglichen werden.

In der Elternbefragung liegt der Anteil der Mittagessenden an allen Schulkindern bei 42,6% (Wüstendörfer 2016a: 72) (Schülerbefragung: 5,3%). Es ist zu vermuten, dass mit zunehmendem Alter und je nach Schulform die Zahl der Mittagessenden abnimmt und damit der Unterschied zur Schülerbefragung zu erklären ist. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in Hort oder Mittags- und Nachmittagsbetreuungen angemeldet sind und dort auch zu Mittag essen können, liegt im Grundschulalter deutlich höher als bei Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen.

Im Vergleich zur Stadt Nürnberg liegt die Inanspruchnahmequote (1)³⁹ deutlich höher. Grund dafür wird sein, dass Gutscheine von städtischer Seite ausgegeben werden, obwohl gar kein Angebot besteht und diese nicht eingelöst werden können (Stadt Nürnberg 2016a).

Dass die Inanspruchnahmequote (2)⁴⁰ bei der Schülerbefragung (60,0%) geringer ist als bei der Elternbefragung (91,2%) kann mit dem Alter der Befragten sowie deren Einschätzung der Qualität des Mittagessens zusammenhängen. So sind die Eltern in der Befragung insgesamt zu 72,2% „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“, wohingegen bei der Schülerbefragung die Zufriedenheitsquote bei 33,3% liegt (Wüstendörfer 2016a: 77).

Gemeinschaftliches Mittagessen	Vorliegende Untersuchung	Stadt Nürnberg (2016a) 13- 15 Jährige; Gesamtstadt	Stadt Nürnberg (2016a): 13- 15 Jährige; Stat. Stadtteile 1/2/3	Vgl. Wüstendörfer (2016a:71ff; 2016b) Alle Schulkinder
Mittagessende insgesamt	51	n.b.	n.b.	159
davon berechtigt	25	n.b.	n.b.	
BuT-Beziehende/ausgegebene Gutscheine	19	1.082	700	n.b.
davon Nutzende der Gutscheine	15	449	292	145
Inanspruchnahmequote (1) (Nutzende/BuT-Beziehende)	79,0%	41,5%	41,7%	-
Inanspruchnahmequote (2) (Nutzende/BuT-Berechtigte)	60,0%	-	-	91,2%

Tab. 6.3.3: Vergleich der Ergebnisse zu gemeinschaftlichem Mittagessen

³⁹ Inanspruchnahmequote (1) beschreibt das Verhältnis der Nutzenden zu den BuT-Beziehenden.

⁴⁰ Inanspruchnahmequote (2) beschreibt das Verhältnis der Nutzenden zu den BuT-Berechtigten.

6.3.4 Lernförderung

23,1% (78) der befragten Jugendlichen geben an, zum Zeitpunkt der Befragung Nachhilfe zu erhalten. Weitere 63 Jugendliche geben an, sie würden gerne Nachhilfe bekommen (entspricht 25,9% derer, die bis dato keine Nachhilfe erhalten).

Betrachtet man genauer, wo die Lernförderung erhalten wird, nennen 48,6% (36 Jugendliche) Nachhilfe in einer städtischen Einrichtung. Es ist zu vermuten, dass die Jugendlichen damit den „Quapo“-Kurs⁴¹ meinen, der während der Durchführung der Befragung auch einige Mal beispielhaft genannt wurde. Die übrigen Jugendlichen erhalten ihre Nachhilfe von Einzelpersonen oder Studenten (33,8%), in Nachhilfe-Instituten (6,8%) oder in der Schule (5,4%).

Am häufigsten (62,8%) findet die Nachhilfe in einer Gruppe statt (49 Jugendliche). Jedoch ist davon auszugehen, dass 32 dieser Jugendlichen wieder den „Quapo“-Kurs meinen. Damit wäre dann die Einzelnachhilfe mit 25 Jugendlichen die häufigere Form.

Im Schnitt umfasst die Nachhilfe 2,85 (Sd:1,08) Stunden pro Woche.

40,3% geben an, dass sich die Noten seit der Nachhilfe verbessert haben, bei 35,1% sind sie gleich geblieben. 18,2% geben an, dazu noch keine Aussage treffen zu können, da die Dauer der Nachhilfe noch zu kurz sei.

Insgesamt sind die Bezugszeiten der Nachhilfe entsprechend der gesetzlichen Vorgaben eher kurz: 39,2% bekommen erst 1-2 Monate Nachhilfe und 40,5% 3-6 Monate. Jedoch fallen in diese Kategorien auch fast alle Jugendlichen, die bei einer städtischen Einrichtung Nachhilfe bekommen.

Von den 78 Jugendlichen, die Nachhilfe erhalten, wären 45 berechtigt, Gutscheine in Anspruch zu nehmen. 37 davon geben an, grundsätzlich BuT-Leistungen zu beziehen. Da es aber für den Erhalt von Gutscheinen für Lernförderung weitere Voraussetzungen gibt (Nachweis des Lehrenden etc.; siehe Punkt 2.3) ist nicht ganz klar, wie viele der Jugendlichen wirklich Gutscheine explizit für Lernförderung erhalten. Vor allem wenn man betrachtet, dass in der Stadt Nürnberg insgesamt für alle Mittelschüler in der Altersstufe nur 28 Gutscheine ausgegeben wurden, wird klar, dass es sich nur bei einem Teil der 37 Berechtigten um Lernförderung im Sinne des BuT-Pakets handeln

⁴¹ Quapo ist ein Projekt der NorisArbeit (NOA) – gemeinnützige Beschäftigungsgesellschaft GmbH im Rahmen von Jugendsozialarbeit und dem regionalen Übergangsmanagement, welches durch die Stadt Nürnberg gefördert wird. Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler der achten und neunten Klassen von insgesamt 21 Nürnberger Mittelschulen. Ziel ist die Unterstützung beim Erwerb des qualifizierenden Mittelschulabschlusses und Begleitung beim Übergang von der Schule in Ausbildung.

kann. Die übrigen erfüllen vermutlich nicht die engen Leistungsvoraussetzungen und nehmen schulische oder von den Eltern selbst finanzierte Angebote wahr.

Ein Vergleich der Inanspruchnahmequoten zwischen der Stadt Nürnberg, der Eltern- und der Schülerbefragung ist schwierig, da für eine Berechtigung für Leistungen zur Lernförderung zusätzliche Bedingungen erfüllt sein müssen. Diese können allerdings in der Schüler- und Elternbefragung nicht erhoben werden und daher können die allgemein BuT-Berechtigten, die Nachhilfe beziehen, nicht die Referenz sein, da nicht klar ist, ob die Voraussetzungen erfüllt sind. Im Vergleich der absoluten Zahl der eingelösten Gutscheine zwischen Schülerbefragung und Stadt Nürnberg (2016a) an den Mittelschulen in den drei stat. Stadtteilen zeigt sich, dass vermutlich alle Gutscheine erfasst wurden.

Sowohl in der Schüler- als auch in der Elternbefragung wird die Nachhilfe meistens durch Einzelpersonen, Studierende oder Nachhilfe-Institute erteilt (Wüstendörfer 2016a: 97). In der Schülerbefragung ist allerdings der Anteil der Einzelpersonen höher. Ein weiterer Vergleich der Ergebnisse mit der Elternbefragung ist aufgrund der vermutlichen Verzerrung der Angaben durch den „Quapo“-Kurs und die unterschiedliche Stichprobe nicht aussagekräftig.

Lernförderung	Vorliegende Untersuchung	Stadt Nürnberg (2016a): 13-15Jährige an Mittelschulen; Gesamtstadt	Stadt Nürnberg (2016a): 13-15Jährige an Mittelschulen; Stat. Stadtteile 1/2/3	Vgl. Wüstendörfer (2016a: 86ff; 2016b)
Teilnehmer an Lernförderung insgesamt	78	n.b.	n.b.	54
davon berechtigt	45	n.b.	n.b.	
davon BuT-Beziehende/ausgegebene Gutscheine	(37)⁴²	28	20	n.b.
Nutzende der Gutscheine	12	16	11 ⁴³	35
Inanspruchnahmequote (1) (Nutzende/BuT-Beziehende)	(32,4%)	57,1%	55,0%	-
Inanspruchnahmequote (2) (Nutzende/BuT-Berechtigte)	(26,7%)	-	-	64,8%

Tab. 6.3.4: Vergleich der Ergebnisse zu Lernförderung

⁴² Nicht alle BuT-Beziehenden erfüllen die Voraussetzungen für Lernförderung.

⁴³ Gutscheine zur Lernförderung, die im Kalenderjahr 2015 bis Juni 2015 bereits eingelöst und abgerechnet wurden.

6.3.5 Ausflüge

93,9% (309) der Jugendlichen haben in den letzten Jahren an eintägigen und 81% (260) an mehrtägigen Ausflügen teilgenommen.

Bei den eintägigen Ausflügen wären von diesen 309 Jugendlichen 158 berechtigt gewesen, Gutscheine zu beantragen, 140 haben Gutscheine bezogen. Eingelöst wurden 73 Gutscheine, was 52,1% (Inanspruchnahmequote (1)) bzw. 42,6% (Inanspruchnahmequote (2)) entspricht.

Von den 260 Jugendlichen, die an mehrtägigen Ausflügen teilgenommen haben, wären 135 BuT-berechtigt gewesen. 120 davon sind auch Beziehende der BuT-Gutscheine. Insgesamt lösten 87 ihre Gutscheine ein, was 72,5% (Inanspruchnahmequote (1)) bzw. 64,4% (Inanspruchnahmequote (2)) entspricht.

Jeweils ca. 5% geben an, nicht gewusst zu haben, dass für die Ausflüge die Gutscheine genutzt werden können. Es lässt sich vermuten, dass es weitere Fälle gibt, bei denen die Eltern die Einlösung der Gutscheine als Zahlung des Ausfluges selbst übernommen haben und die Jugendlichen es nicht mitbekommen haben.

Als Gründe, warum nicht an eintägigen Ausflügen teilgenommen werden konnte, wurde am häufigsten genannt, dass es keinen Ausflug gab (35,2% der Jugendlichen, die an einem Ausflug nicht teilnehmen konnten), Krankheit (19,7%), dass es nicht erlaubt wurde (17,2%) sowie dass der Ausflug zu teuer war (9,4%). Ein Drittel der Jugendlichen (4 von 12 Jugendlichen), die angaben, dass der Ausflug zu teuer war, sind nicht berechtigt. Unklar ist dabei, ob die Gutscheine hierfür aus Unkenntnis nicht genutzt wurden, ob es sich um Zusatzkosten handelt, die mit den Gutscheinen vermeintlich nicht abgerechnet werden können, oder ob die Gutscheine für den Ausflug seitens der Schule nicht angenommen wurden.

Bei mehrtägigen Ausflügen steigen die Quoten für die Nichtteilnahme. So geben hier 47,9% der Jugendlichen, die an einem Ausflug nicht teilnehmen konnten, an, dass es kein entsprechendes Angebot gab, 15,7% begründen ihre Nichtteilnahme damit, nicht mit gedurft zu haben und ebenfalls 15,7% geben Kostengründe an. Über die Hälfte der Jugendlichen (10 von 18), die aus Kostengründen nicht teilnehmen konnte, ist nicht BuT-berechtigt.

Gemäß der Elternbefragung nehmen 83,1% aller Schulkinder an Ausflügen teil (Wüstendörfer 2016a: 80). Die höhere Teilnahmequote bei der Schülerbefragung (93,3% bei eintägigen und 81,0% bei mehrtägigen Fahrten) ist vermutlich auf das höhere Alter der

Befragten zurückzuführen. Die Inanspruchnahmequote (2) liegt in der Elternbefragung mit 77,4% für Schulkinder höher als die der Schülerbefragung (Wüstendörfer 2016b). Möglicherweise ist das dadurch zu erklären, dass die Eltern Ausflüge, für die keine Gutscheine genutzt werden konnten, vergessen oder nichts darüber wissen oder dass die Jugendlichen zum Teil nicht wissen, dass ihre Eltern die Fahrten mittels der Gutscheine zahlen.

Im Vergleich zu den Daten der Stadt Nürnberg (ca. 47%) liegt die in der Schülerbefragung ermittelte Inanspruchnahmequote (1) deutlich höher. Gründe dafür könnten sein, dass an Mittelschulen erheblich mehr Ausflüge stattfinden⁴⁴ und die eine mögliche Stigmatisierung bei Einlösung der Gutscheine geringer sein könnte als bei anderen Schulformen.

Die genannten Gründe für eine Nicht-Teilnahme an ein- und mehrtägigen Fahrten unterscheiden sich zwischen der Eltern- und Schülerbefragung. Bei beiden Befragungen war „Es gab keinen Ausflug“ der häufigste Grund. Als zweithäufigsten Grund gaben die Schüler Krankheit an. Dass der Ausflug zu teuer war, nannte in der Elternbefragung nur eine Person (Wüstendörfer 2016a: 82). Bei der Schülerbefragung wurde dies bei eintägigen Fahrten von 9,4% und bei mehrtägigen Fahrten von 15,7% als Grund angegeben. Hier ist zu vermuten, dass durch die persönliche Interview-Situation bei der Elternbefragung die Eltern die Kosten eher nicht als Grund angeben wollten. Außerdem sind von denjenigen Jugendlichen, bei denen finanzielle Gründe eine Teilnahme verhindern, ein Drittel bei eintägigen bzw. über die Hälfte bei mehrtägigen Ausflügen nicht leistungsberechtigt und werden somit in der Elternbefragung nicht erfasst. Weiterhin ist auffällig, dass 17,2% bei eintägigen bzw. 15,7% bei mehrtägigen Fahrten in der Schülerbefragung angaben, dass eine Teilnahme nicht erlaubt wurde.

⁴⁴ Vermutung, da in der Befragungssituation erheblich oft von Ausflügen berichtet wurde (subjektiver Eindruck).

Eintägige und mehrtägige Ausflüge	Vorliegende Untersuchung Eintägige Ausflüge	Vorliegende Untersuchung Mehrtägige Ausflüge	Stadt Nürnberg (2016a): 13-15Jährige Gesamtstadt; alle Ausflüge	Stadt Nürnberg (2016a): 13-15Jährige; Stat. Stadtteile 1/2/3 alle A.	Vgl. Wüstendörfer (2016b) Ausflüge bei allen Schulkindern
Teilnehmer an Ausflügen insgesamt	309	260	n.b.	n.b.	310
davon berechtigt	158	135	n.b.	n.b.	
davon BuT-Beziehende/ausgegebene Gutscheine	140	120	2.064	1.285	-
Nutzende der Gutscheine	73	87	964	605	240
Inanspruchnahmequote (1) (Nutzende/ BuT-Beziehende)	52,1%	72,5%	46,7%	47,1%	-
Inanspruchnahmequote (2) (Nutzende/ BuT-Berechtigte)	46,2%	64,4%	-	-	77,4%

Tab. 6.3.5: Vergleich der Ergebnisse zu Ausflügen

6.3.6 Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft

59% (197) der befragten Jugendlichen geben an, in mindestens einem der abgefragten Vereine, Verbände oder Gruppen Mitglied zu sein oder entsprechende Kurse zu besuchen. Davon ist die Hälfte (100) in einem Verband oder Verein Mitglied und ein knappes weiteres Viertel (42) in zwei.

Wenn die Jugendlichen angeben Mitglied zu sein, nehmen sie in der Mehrzahl auch regelmäßig an der Aktivität teil.

159 der Jugendlichen sind Mitglied in einem Sportverein, davon 70 in einem Fußballverein, 43 betreiben Kampfsport, 42 andere Mannschaftssportarten, 35 geben Tanzen oder Ballett und 27 weitere Sportarten an (Mehrfachnennungen sind enthalten).

Insgesamt entsprechen diese 159 Jugendlichen in Sportvereinen 80,7% aller, die angeben Mitglied zu sein bzw. 46,4% aller Befragten.

Die anderen abgefragten Aktivitäten werden von deutlich weniger Jugendlichen ausgeführt. Hier werden am häufigsten „Musik spielen/singen“ von 39 Jugendlichen, „Angebote von Kinder- und Jugendhäusern“ von 30 Jugendlichen und „Kurse und Führungen in Museen, Tiergarten etc.“ von 20 Jugendlichen genannt. Dabei ist zu vermuten, dass auch schulische, unentgeltliche Angebote wie eine Schultheatergruppe oder ein Schulchor oder eigene, selbstorganisierte Freizeitaktivitäten ebenfalls als andere Aktivität angegeben wurden. Insgesamt ist daher fraglich, ob die Jugendlichen das Konzept von Mitgliedschaft verstanden haben.

Interessant ist, dass 63,4% der Jugendlichen, die angeben BuT zu beziehen, auch angeben, Mitglied in Vereinen, Verbänden oder Organisationen zu sein. Bei den Jugendlichen, die kein BuT beziehen, geben nur 55,6% der Jugendlichen an Mitglied zu sein. Dieser Zusammenhang wird jedoch nicht signifikant.

Von den weiblichen Befragten sind 42%, von den männlichen 58% Mitglied. Dieser Unterschied wird jedoch auch nicht signifikant.

Korreliert man den Migrationshintergrund mit der Mitgliedschaft zeigt sich, dass dieser signifikant positive Einflüsse hat. Nur 47,5% derer, die nur Deutsch sprechen sind Mitglied, dagegen sind 61,4% derer, die mehr als nur Deutsch sprechen, Mitglied. Für die verschiedenen Migrantengruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, jedoch liegt die Teilnahmequote zwischen 67,7% bei Englisch Sprechenden und 48,5% bei Südosteuropäern.

Als Gründe für eine Nichtmitgliedschaft wird am häufigsten keine Lust und keine Zeit angegeben.

Geben die Jugendlichen an, Mitglied zu sein, sind sie das in 42% der Fälle schon länger als zwei Jahre, in 21% ein bis zwei Jahre, in 11% sieben bis zwölf Monate und in 25% ein bis sechs Monate. Vor allem in Fußballvereinen ist die Dauer am längsten.

Von den 197 Jugendlichen, die angeben Mitglied zu sein, wären 109 berechtigt die Gutscheine zu nutzen. 97 geben auch an, die Gutscheine zu beziehen. Eingelöst werden sie jedoch nur von 15 Jugendlichen. Dies entspricht einer Inanspruchnahmequote (1) von 15,5% bzw. einer Inanspruchnahmequote (2) von 13,8%.

Die Frage, ob die Gutscheine genutzt werden oder nicht, wurde, da die Befragten wohl den Trichter zwischen bist du „irgendwo Mitglied“ und der Verneinung Mitglied zu sein nicht verstanden haben, sehr oft nicht beantwortet. Auch geben einige an, dass die

Aktivität, die sie ausüben, kostenfrei ist, weshalb sie auch keinen Gutschein nutzen können.

Die Hälfte derjenigen, die angibt, die Gutscheine für eine Aktivität zu nutzen, gibt an, vor der Nutzung der Gutscheine noch nicht teilgenommen zu haben. Es handelt sich aber jedoch um sehr geringe Fallzahlen von sechs bzw. sieben Jugendlichen.

32,6% (107) der befragten Jugendlichen geben an, gerne in einem (weiteren) Verband, Verein, einer Gruppe oder einem Kurs mitmachen zu wollen. 86,6% geben dabei als erste Priorität (weitere) Sportvereine an.

Der Anteil der Jugendlichen, die in der Freizeit Vereine, Gruppen, Kurse oder Workshops besuchen, liegt in der Schülerbefragung mit 59% über der Quote in der Elternbefragung mit 34,9% (Wüstendörfer 2016a: 110). Der deutlich höhere Anteil in der Schülerbefragung ist durch das höhere Alter der Befragten zu erklären. Bei den genutzten Vereinen werden sowohl in der Eltern- als auch in der Schülerbefragung vor allem Sportangebote am meisten genutzt. In der Schülerbefragung ist die Teilnahmequote von Angeboten der Kinder- und Jugendhäuser höher. Wüstendörfer geht davon aus, dass den Eltern der Aufenthalt dort oft nicht bekannt ist (2016a: 114).

Die Inanspruchnahmequote (1) bei der Schülerbefragung liegt unter der Quote der Stadt Nürnberg (ca. 26%). Die Differenz von etwa 10% lässt sich durch die bereits dargelegten Probleme bei der Beantwortung der Trichterfrage erklären. Dass die Auswertung der Elternbefragung zur Nutzung von Gutscheinen zur sozialen und kulturellen Teilhabe eine Inanspruchnahmequote (2) von 69,5% ergibt, ist erstaunlich (Wüstendörfer 2016a: 111). Es ist zu vermuten, dass die Eltern bei der Interviewsituation, die sehr stark unter dem Aspekt der BuT-Gutscheine gerahmt war, nur diejenigen Aktivitäten nannten bzw. ihnen eingefallen sind, für die sie auch die Gutscheine nutzen. Dies würde sowohl die geringeren Teilnahmequote, als auch die höhere Inanspruchnahme laut Elternbefragung erklären.

Den Wunsch der Jugendlichen, in (noch) einem Verein mitmachen zu können, äußerten in der Schülerbefragung 32,6% und in der Elternbefragung 42,8% (Wüstendörfer 2016a: 127).

Soziale und kulturelle Teilhabe	Vorliegende Untersuchung	Stadt Nürnberg (2016a): 13-15Jährige; Gesamtstadt	Stadt Nürnberg (2016a): 13-15Jährige; Stat. Stadtteile 1/2/3	Vgl. Wüstendörfer (2016a: 112; 2016b)
Teilnehmer insgesamt	197	n.b.	n.b.	210
davon berechtigt	109	n.b.	n.b.	
davon BuT-Beziehende/ausgegebene Gutscheine	97	1.870	1.173	
Nutzender Gutscheine	15⁴⁵	485	307	146
Inanspruchnahmequote (1) (Nutzende/BuT-Beziehende)	15,5%	25,9%	26,2%	-
Inanspruchnahmequote (2) (Nutzende/BuT-Berechtigte)	13,8%	-	-	69,5%

Tab. 6.3.6: Vergleich der Ergebnisse zu sozialer und kultureller Teilhabe

6.3.7 Hypothesen zur Nutzung

Um die Hypothesen aus dem Hypothesenblock 2 zur Nutzung der Gutscheine zu überprüfen, wird auf die bereits genannten Nutzendengruppen A (Nichtberechtigte), B (BuT-Beziehende, die ihre Gutscheine nutzen), C (BuT-Beziehende, die ihre Gutscheine nicht verwenden) und D (potenziell Berechtigte, die keine Gutscheine beantragen) zurückgegriffen. Dabei wird die Gruppe der Nutzenden (B) der Gruppe der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden (C und D) gegenübergestellt.

Die Hypothese H2.1, dass ein höherer Bildungsstand der Eltern die Nutzung bzw. Inanspruchnahme der Gutscheine positiv beeinflusst, bestätigt sich weder für die genaue Betrachtung der Bildungsabschlüsse von Mutter und Vater einzeln noch für die Dichotomisierung in hohe und niedrige Bildung der Eltern. Dennoch zeigt sich eine Tendenz in Richtung dieser Hypothese: So nutzen 70% der Jugendlichen, die für ihre Eltern hohe Bildung nannten, die Gutscheine, bei Jugendlichen, die ihren Eltern niedrige Bildung bescheinigten, liegt die Nutzung dagegen nur bei 60%.

Das eigene Bildungsniveau (gemessen an den Schulleistungen) hat entgegen der Vermutung in Hypothese H2.2 keinen signifikanten Effekt auf die Nutzung der Gutscheine. Es zeigt sich jedoch wieder eine Tendenz in Richtung der Hypothese, dass

⁴⁵ Viele fehlende Angaben und auch kostenfreie Angebote bei sozialer Teilhabe.

Jugendliche mit guten Leistungen die Gutscheine zu 68%, Jugendliche mit mittleren Leistungen zu 66% und Jugendliche mit schlechten Leistungen zu 62% nutzen.

Auch die Annahme, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Gutscheine weniger nutzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Hypothese H2.3.1) bestätigt sich nicht. Im Gegenteil zeigt sich, dass Jugendliche, die nur Deutsch sprechen, nur zu 55,2% die Gutscheine nutzen im Gegensatz zu den Migrantengruppen, die sie zu 67,8% nutzen. Dieser Zusammenhang wird jedoch nicht signifikant, sondern zeigt ebenfalls nur eine Tendenz.

Eben so wenig werden Unterschiede im Nutzungsniveau zwischen den Migrantengruppen signifikant. Hypothese 2.3.2 kann somit auch nicht bestätigt werden. Jedoch ist der Signifikanzwert mit 0,103 nicht weit davon entfernt. Die höchste Nutzung weist mit Abstand die Gruppe der Araber mit 93,8% Nutzung auf, weiter folgen dann die Südosteuropäer mit 80%, die Englisch Sprechenden mit 73,7%. Die geringsten Nutzendenquoten haben die Türken mit 62,3%, die nur Deutsch Sprechenden mit 55,2% (siehe oben) und die Südeuropäer mit nur 45,5%.

Signifikant wird erneut der Einfluss des Geschlechts. Anders als in Hypothese 2.4 vermutet, nutzen weibliche Befragte die Gutscheine mehr als männliche. Die Quote der Inanspruchnahme liegt bei den weiblichen Befragten bei 57,9%, bei den männlichen bei 42,1%. Besonders interessant ist dieser Befund im Hinblick darauf, dass bei der Informiertheit über die Gutscheine die männlichen Befragten vor den weiblichen liegen. Grund für die geringere Nutzung der Gutscheine von männlichen Befragten könnte sein, dass sie im organisatorischen Bereich unordentlicher sind und deshalb weniger Gutscheine abgeben oder auch, dass sich die männlichen Befragten mehr „schämen“ Schwäche zu zeigen, da sie auf staatliche Unterstützung angewiesen sind.

Überprüft man diese Zusammenhänge alle multivariat mittels einer binär logistischen Regression (mB), zeigen sich jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mehr. Auch der Nagelkerke Wert ist mit 0,074 relativ gering. Wird die Bildung der Eltern nicht kontrolliert (Regressionsmodell (oB)), so wird der Einfluss der Merkmale Geschlecht und Herkunft signifikant dahingehend, dass männliche Befragte sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund die Gutscheine mehr nutzen (siehe Tab.: A2).

Nr.	Hypothese	Bestätigung/Ablehnung
2.1	Je besser der Bildungsstand der Eltern ist, desto mehr nutzen die Jugendlichen die Gutscheine.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung leichte Tendenz zur Bestätigung
2.2	Je besser die eigene Bildung (gemessen an den schulischen Leistungen) ist, desto mehr nutzen die Jugendlichen die Gutscheine.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung leichte Tendenz zur Bestätigung
2.3.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen die Gutscheine weniger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen und bei bivariater Berechnung Bei bivariater Berechnung gegenteilige Tendenz
2.3.2	Es gibt Unterschiede im Nutzungsniveau zwischen den Migrantengruppen.	Kein signifikanter Zusammenhang bei bivariater Berechnung Tendenz zu häufigerer Nutzung bei Südosteuropäern und Arabern
2.4	Der Faktor Geschlecht hat keinen Einfluss auf das Nutzungsniveau.	Kein signifikanter Zusammenhang in den Regressionsmodellen. Signifikanter Einfluss bei bivariater Berechnung Weibliche Jugendliche nutzen die Leistungen häufiger (58% zu 42%).

Tab. 6.3.7: Übersicht über Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen 2.1 -2.4

6.4 Verteilung des Sozialkapitals bei den Befragten

Die Fragen zum Sozialkapital wurden jeweils von mindestens 300 Jugendlichen beantwortet, mit Ausnahme der Fragen zum Institutionenvertrauen, da offensichtlich Unkenntnis über eine oder mehrere Institutionen zum Ausschluss aus dem Index geführt hat.

Insgesamt sind die Mittelwerte mit Ausnahme der Aspekte des allgemeinen Vertrauens sowie beim Vertrauen in politische Institutionen und Ämter immer höher als die Hälfte und sprechen somit eher für ein hohes Sozialkapital. Vor allem das Entwicklungskapital

für Freundschaften und Familien, der Optimismus in die Zukunft und privatistische Wertvorstellungen sind hoch ausgeprägt.

Das Entwicklungskapital für Freundschaften und Familie hat dazu neben dem Solidaritäts- und Reziprozitätsindex die niedrigsten Standardabweichungen. Die größten Standardabweichungen dagegen gibt es beim Institutionenvertrauen. Jedoch zeigen auch hier die Mittelwerte, die in den meisten empirischen Untersuchungen nachgewiesene Reihenfolge (siehe z.B. Shell 2015: 177), dass das Vertrauen in politische Institutionen am geringsten und in Implementationsinstitutionen am höchsten ist.

Betrachtet man bivariat die Korrelationen der Aspekte untereinander fällt auf, dass der Aspekt des allgemeinen Vertrauens keinerlei positive signifikante Zusammenhänge zu anderen Aspekten des Sozialkapitals aufweist. Im Gegenteil gibt es sogar negative Zusammenhänge zu dem Solidaritäts- und Reziprozitätsindex, der Selbstwirksamkeit, dem Demokratieindex und der sozialen Kohäsion (F36f) (Werte zwischen -0,143 und -0,196). Dieser Aspekt scheint so wie er gemessen wurde, nicht in das Modell von Sozialkapital zu passen.

Weiter auffällig ist, dass die Aspekte Mitgliedschaften und Teilnahme der strukturellen Dimension nur wenige Zusammenhänge zu den anderen Elementen und Aspekten aufweisen, obwohl diese Zusammenhänge den Konzepten nach wesentlich sind. So gibt es zwischen den Merkmalen Mitglied/Nichtmitglied nur zum Entwicklungskapital für Freundschaften, privatistischen Werten und dem Demokratieindex geringe positive signifikante Zusammenhänge (zwischen 0,131 und 0,164). Der Teilnahmeindex hat überhaupt keine signifikanten Zusammenhänge zu anderen Dimensionen.

Hohe Zusammenhänge untereinander hat das Vertrauen in die verschiedenen Aspekte von Institutionenvertrauen (Werte zwischen 0,792 und 0,448). Weiter haben das Entwicklungskapital für Freundschaften sowie das für die Familie, die Einschätzung der Zukunft, der Solidaritäts- und Reziprozitätsindex, die Selbstwirksamkeit, die privatistischen Werte sowie die soziale Kohäsion und der Demokratieindex meist signifikante Zusammenhänge mit Werten zwischen ca. 0,1 und 0,4 (meist um die 0,3 herum).

Aspekte von Sozialkapital	Spanne des Index	N	Mittelwert	Standardabweichung
Entwicklungskapital Freunde	1-4	304	3,31	0,50
Entwicklungskapital Familie	1-4	306	3,30	0,59
Allgemeines Vertrauen	1-4	324	1,77	0,66
Optimismus	1-5	326	3,97	0,97
Selbstwirksamkeit	1-4	326	3,09	0,67
Institutionenvertrauen Politik	1-4	155	2,37	0,88
Institutionenvertrauen Ämter	1-4	184	2,46	0,86
Institutionenvertrauen Implementationsinstitutionen	1-4	241	2,88	0,94
Institutionenvertrauen Jugend	1-4	217	2,52	0,77
Privatistische Werte	1-6	313	5,02	0,97
Demokratische Werte	1-4	316	3,16	0,72
Solidarität/ Reziprozität	0,83-4	303	3,28	0,55
Soziale Kohäsion e/f	1-4/1-4	337/336	2,96/3,24	1,00/ 0,88
Mitgliedschaft (ja/nein)	0/1	334	0,59	0,49
Anzahl Mitgliedschaften	0-...(18)	334	1,22	1,52
Teilnahmeindex	0-...(54)	298	2,62	3,41

Tab. 6.4: Übersicht über die Verteilung des Sozialkapitals nach Aspekten

6.5 Zusammenhang von BuT-Leistungen und Sozialkapital

Um die Frage zu beantworten, ob die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets Auswirkungen auf das Sozialkapital bei Jugendlichen haben, werden nachfolgend zuerst die Mittelwerte zwischen der Gruppe der Nutzenden (B), der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden (C/D) und der Nichtberechtigten (A) für die verschiedenen Dimensionen von Sozialkapital verglichen. Anschließend wird mittels einer ANOVA der Unterschied zwischen den Gruppen verglichen.

Um auch die bereits bekannten, soziostrukturellen Einflussfaktoren (Geschlecht, Herkunft, Schulleistung, Bildung der Eltern und polit. Interesse) zu überprüfen, wird abschließend für jede der Dimensionen eine lineare Regression (mit Ausnahme für die

Mitgliedschaft und die soziale Kohäsion) jeweils mit und ohne Bildung der Eltern als Kontrollvariable (Regressionsmodelle (mB) und (oB)⁴⁶) gerechnet (siehe Anhang A3).

Mittels dieser Verfahren werden die Hypothesen H 3.1, dass Nutzende mehr Sozialkapital haben als Nichtnutzende/Nichtbeziehende ($B > C/D$) und H3.2, dass es keinen Unterschied zwischen Nutzenden und Nichtberechtigten gibt ($A = B$), für die Elemente Netzwerke, Vertrauen und Werte überprüft (siehe Tabelle 6.5).

6.5.1 Strukturelle Dimension

Für die strukturelle Dimension des Entwicklungskapitals für Freundschaften liegen die Mittelwerte der Gruppen zwischen 3,28 und 3,33 und haben somit keine signifikanten Unterschiede. Auch die ANOVA deckt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf.

Das Regressionsmodell (mB) erklärt nur 5% der Varianz. Signifikanten Einfluss hat demnach die Nutzung der Gutscheine: Nichtnutzende/Nichtbeziehende haben gegenüber den Nutzenden mit einem B-Koeffizienten von 0,203 einen höheren Wert auf dem Index zu Entwicklungskapital für Freundschaften. Weitere Unterschiede zeigt das Modell nicht (Tab A3-1).

Vermutet werden könnte, dass Nichtnutzende/Nichtbeziehende möglicherweise weniger Aktivitäten in Institutionen und Organisationen nachgehen und somit mehr Zeit mit Freunden verbringen.

Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so entfällt auch dieser Unterschied. Signifikanten Einfluss hat in diesem Fall die Schulleistung, das Entwicklungskapital für Freundschaften steigt mit besseren Leistungen (Tab A3-1).

Auch für das Entwicklungskapital für Familie ergibt weder der Mittelwertvergleich noch die ANOVA signifikante Ergebnisse. Das Regressionsmodell (mB) erklärt 9,8% der Varianz. Das Entwicklungskapital für die Familie steigt signifikant jedoch gering mit zunehmendem politischen Interesse (pro Stufe um 0,093) und ist bei männlichen Befragten um 0,151 Punkte auf dem Index höher als bei weiblichen Befragten. Zwischen den verschiedenen BuT-Gruppen gibt es keinen signifikanten Unterschied (Tab A3-2).

Das wohl wichtigste strukturelle Element von Sozialkapital, die Einbindung in formale Netzwerke, wird sowohl für die dichotome Variable in einem Verein, Verband oder ei-

⁴⁶ Erklärung zu diesem Verfahren siehe Punkt 6.2

ner Organisation Mitglied oder kein Mitglied zu sein als auch für den Teilnahmeindex untersucht. Das Ergebnis des Mittelwertvergleichs für die Variable Mitglied sein wird knapp nicht signifikant (0,122)⁴⁷. Jedoch deutet sich ein Unterschied an, da Nutzende einen Wert von 0,67 im Gegensatz zu Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden und Nichtberechtigten mit jeweils 0,55 aufweisen. Auch die ANOVA zeigt diesen nur knapp nicht signifikanten Unterschied (Signifikanz hier 0,144) zwischen der Gruppe der Nichtberechtigten und der Gruppe der Nutzenden auf.

Da es sich bei der Mitgliedschaft um eine dichotome Variable handelt, wird eine binär logistische Regression zur Überprüfung herangezogen. Der Nagelkerke-Wert liegt bei 0,079. Die Andeutungen für einen Unterschied zwischen den Gruppen aus dem Mittelwertvergleich und der ANOVA werden nicht bestätigt. Signifikant werden dagegen der Einfluss des Geschlechts und der Bildungsstand der Eltern. Männliche Befragte und Jugendliche, deren Eltern höher gebildet sind, sind eher Mitglied (Tab.: A3-3).

Dass männliche Befragte eher Mitglieder sind, lässt sich mit der hohen Zahl der Mitgliedschaften in Sportvereinen bzw. in Fußballvereinen erklären. Der Einfluss des Bildungsgrad der Eltern kann verschiedene Ursachen haben: So kann das Einkommen (Geld für Mitgliedschaft und Ausstattung) und ein möglicherweise schichtspezifisch unterschiedlicher Erziehungsstil (Förderung und Ermutigung der Jugendlichen) die Mitgliedschaft beeinflussen.

Zu einem Zusammenhang von männlichem Geschlecht und Mitgliedschaft kamen auch schon die unter Punkt 3.3.3 aufgezeigten Studien von Westle et al. (2008: 116) und van Oorschot et al. (2006: 165). Den Zusammenhang zu höherer Bildung stellten auch Kunz et al. (2008b: 61f), Zmerli (2008: 115), der Freiwilligensurvey der Bundesregierung (BMFSFJ 2010: 149) sowie der DJI- Survey AID:A (Gille 2015: 48f) fest.

Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so ergibt sich zusätzlich ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der Nutzenden und der Gruppe der Nichtberechtigten: die Nutzenden von Gutscheinen sind häufiger Mitglieder in Vereinen oder Verbänden als die Nichtberechtigten (Tab.: A3-3).

Bei der Betrachtung des Teilnahmeindex ergeben weder Mittelwertvergleich noch ANOVA signifikante Ergebnisse. Das Regressionsmodell (mB) erklärt auch nur 2,9% der Varianz und keine der Variablen hat einen signifikanten Effekt. Mit einem Signifikanzwert von 0,105 deutet sich jedoch an, dass Nichtberechtigte im Gegensatz zu Nutzenden einen geringeren Indexwert haben (Tab.: A3-4). Dieser Befund ent-

⁴⁷ Obwohl es sich um eine dichotome Variable handelt, werden zur Verdeutlichung der Unterschiede die Mittelwerte verglichen.

spricht auch den ebenfalls knapp nicht signifikanten Ergebnissen aus der Mittelwertanalyse und der ANOVA des Aspekts Mitgliedschaft.

Hypothese 3.1, dass Nutzende mehr Sozialkapital haben als Nichtnutzende muss für die Aspekte Entwicklungskapital für Freundschaften, Familie und Mitgliedschaft sowie Teilnahmehäufigkeit der strukturellen Dimension verworfen werden. Für das Entwicklungskapital für Freundschaften erweist sich das Gegenteil als signifikant (nur im Regressionsmodell (mB)).

Hypothese 3.2, dass Nutzende und Nichtberechtigte ein gleiches Maß an Sozialkapital haben, trifft zu. Es zeigt sich bei keinem Aspekt ein signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen, mit Ausnahme des Aspektes Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden und Organisation, wenn die Bildung der Eltern als Kontrollvariable einbezogen wird, dahingehend, dass Nutzende häufiger Mitglied sind.

6.5.2 Kulturelle Dimensionen

Für den Aspekt des allgemeinen Vertrauens zeigen weder der Mittelwertvergleich noch die ANOVA oder die Regression signifikante Unterschiede zwischen den BuT-Gruppen. Einzig die Herkunft beeinflusst das Vertrauen signifikant (0,004). Jugendliche, die nur Deutsch zu Hause sprechen, haben einen um 0,33 höheren Wert beim Aspekt allgemeines Vertrauen (Tab.: A3-5).

Auch beim Aspekt Optimismus bzw. Vertrauen in die Zukunft ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Das Regressionsmodell (mB) erklärt 10,8% der Varianz. So hat die Schulleistung der Jugendlichen signifikant (0,004) am meisten Einfluss. Je besser die Leistungen sind, desto höher wird der Optimismus. Sowohl der Einfluss des Geschlechts (männliche Befragte sind optimistischer) als auch des Bildungsstands der Eltern (bei höherer Bildung der Eltern ist der Optimismus größer) werden signifikant (Geschlecht 0,04 bzw. Bildung der Eltern 0,024) (Tab.: A3-6).

Es kann vermutet werden, dass sich hier geschlechtsspezifische Erziehungsunterschiede auswirken und mit steigendem Bildungsstand der Eltern und guten Schulleistungen der Jugendlichen die Erwartungen, ökonomisch abgesichert zu sein, steigen.

Der Unterschied der Mittelwerte zwischen den BuT-Gruppen wird beim Aspekt der Selbstwirksamkeit ebenfalls nicht signifikant, deutet sich jedoch an (Signifikanz 0,134). So weisen Nutzende einen Mittelwert von 2,99 im Gegensatz zu Nichtberechtigten und Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden mit jeweils 3,14 auf. Auch die ANOVA weist diesen,

jedoch ebenfalls nicht signifikanten Unterschied (0,150), zwischen der Gruppe der Nutzenden und der Nichtberechtigten nach. Im Regressionsmodell, welches 13% der Varianz erklären kann, wird der positive Effekt von Nichtberechtigten zu Nutzenden signifikant (0,025). So haben Nutzende einen um 0,224 geringeren Wert auf dem Index zu Selbstwirksamkeit als Nichtberechtigte. Ebenfalls haben Nutzende der Gutscheine einen um 0,292 geringeren Wert als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (Signifikanz 0,028). Nutzende der Gutscheine haben demnach signifikant weniger Selbstwirksamkeitsgefühl als die beiden anderen Gruppen. Dies könnte daran liegen, dass durch die Einlösung der Gutscheine ein Gefühl von Abhängigkeit entsteht. Weiter wird auch der Einfluss des Geschlechts (0,049) sowie der Schulleistung (0,002) signifikant, wobei die Schulleistung der einflussreichste Faktor ist. So haben männliche Befragte und Befragte mit guten Schulleistungen mehr Selbstwirksamkeitsgefühl (Tab.: A3-7).

Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so entfällt der Unterschied zwischen den Nutzenden und Nichtberechtigten und der Einfluss des Geschlechts. In diesem Modell bleibt die höhere Selbstwirksamkeit der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden gegenüber den Nutzenden sowie der Einfluss der Schulleistung signifikant. Zusätzlich hat das politische Interesse Einfluss (Signifikanz 0,067) (Tab.: A3-7).

Für das Institutionenvertrauen wird weder einer der Mittelwertvergleiche noch eine der ANOVAS signifikant. Ein Unterschied zwischen den Gruppen deutet sich nur beim Vertrauen in Ämter an. Dort liegt der Mittelwert bei Nutzenden mit 2,62 am höchsten, der bei Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden bei 2,45 und der bei Nichtberechtigten bei 2,33 (Signifikanz 0,135).

Beim Vertrauen in Ämter erklärt das Regressionsmodell (mB) 9,6% der Varianz. Dabei zeigt sich, dass Nutzende ein um 0,363 Punkte höheres Vertrauen in Ämter haben als Nichtberechtigte (Signifikanz 0,068). Außerdem haben Nichtberechtigte ein um 0,42 Punkte geringeres Vertrauen als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (Signifikanz 0,076). Erklären lässt sich der Unterschied zwischen Nutzenden/Nichtnutzenden und Nichtberechtigten vielleicht damit, dass Nutzende sowie Nichtnutzende öfters mit Ämtern zu tun haben und dort auch Leistungen erhalten und daher das Ansehen und das Vertrauen in die Ämter größer ist als bei denen, die nichts erhalten (Tab.: A3-9).

Der Unterschied zwischen Nichtberechtigten und Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden entfällt im Regressionsmodell (oB), hier wird jedoch signifikant, dass Menschen mit Migrationshintergrund höheres Vertrauen (um 0,343) haben (Tab.: A3-9).

Im Regressionsmodell (mB) für das Vertrauen in politische Institutionen (R^2 : 0,09) wird lediglich der Einfluss der Schulleistung signifikant (0,088). So sinkt mit schlechteren Leistungen auch das Vertrauen in politische Institutionen (Tab.: A3-8).

Vertrauen in Implementationsinstitutionen wird durch das Geschlecht, die Schulleistungen und politisches Interesse signifikant beeinflusst. So haben männliche Jugendliche, Jugendliche mit besseren Schulleistungen sowie mit höherem politischem Interesse mehr Vertrauen. Das politische Interesse ist dabei der einflussreichste Faktor. Insgesamt erklärt das Modell 13,7% der Varianz (Tab.: A3-10).

Das Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen wird erneut von den Schulleistungen (bessere Leistungen, mehr Vertrauen) sowie dem politischen Interesse (mehr Interesse, mehr Vertrauen) beeinflusst. Ebenfalls signifikant (0,049) wird auch der Unterschied zwischen den Nutzenden von BuT-Leistungen und Nichtberechtigten, wobei das Vertrauen der Nutzenden 0,315 Punkte höher ist als das der Nichtberechtigten. Eine Erklärung könnte sein, dass vor allem in Schulen, die zu diesen Institutionen gehören, Gutscheine entgegengenommen und damit Essen und Fahrten finanziert werden, wohingegen ein Teil der Nichtberechtigten Probleme mit der Finanzierung von Leistungen in der Schule hat (Tab.: A3-11).

Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so ist kein signifikanter Unterschied zwischen Nutzenden und Nichtberechtigten feststellbar. Schulleistungen und politisches Interesse haben auch hier signifikanten Einfluss (Tab.: A3-11).

Die Hypothese 3.1, dass die Nutzenden der Gutscheine ein höheres Sozialkapital haben als die anderen Berechtigten, muss abgelehnt werden. Für den Aspekt der Selbstwirksamkeit kommt es sogar zu signifikanten gegenteiligen Effekten. Bei den anderen Aspekten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nutzenden und Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden.

Hypothese 3.2, dass es keinen Unterschied zwischen Nutzenden und Nichtberechtigten gibt, kann bezüglich des Elements Vertrauen für die Aspekte allgemeines Vertrauen, Optimismus, Vertrauen in politische und Implementationsinstitutionen bestätigt werden, da es dort keine signifikanten Unterschiede gibt, und kann bezüglich der Aspekte Selbstwirksamkeit, Vertrauen in Ämter und Institutionen der Jugendlichen nicht bestätigt werden. Nutzende haben signifikant weniger Selbstwirksamkeitsgefühl als Nichtberechtigte, aber signifikant mehr Vertrauen in Ämter und in Institutionen der Jugendlichen als Nichtberechtigte. Überprüft man die Zusammenhänge ohne Berücksich-

tigung des Bildungsstands der Eltern, kann die Hypothese auch noch in Bezug auf den Aspekt Selbstwirksamkeit und Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen bestätigt werden, da dort keine signifikanten Unterschiede auftreten.

Insgesamt auffällig ist bei den Ergebnissen zum Element Vertrauen, dass die Bildung der Eltern bzw. vor allem die eigene Schulleistung oft signifikanten Einfluss nimmt. Diesen Zusammenhang von besserer Bildung bzw. höherer Leistung und mehr Vertrauen hat auch Schäfer bei ihrer Untersuchung zum Sozialkapital bei Jugendlichen nachgewiesen (siehe Punkt 3.3.3) (Schäfer 2006: 177).

Ein weiteres Element der kulturellen Dimensionen bilden Wertvorstellungen und Normen.

Beim Vergleich von Mittelwerten und der ANOVA sind für den Aspekt privatistische Werte keine Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen. Lediglich Schulleistungen beeinflussen privatistische Wertevorstellung signifikant (schlechtere Schulleistungen, geringerer privatistischer Wert). Insgesamt werden nur 6,2% der Varianz mit dem Regressionsmodell (mB) erklärt (Tab.: A3-12).

Auch für demokratische Werte geben weder die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs noch der ANOVA Unterschiede zwischen den Gruppen wieder. Das Regressionsmodell (mB) (R^2 : 0,194) dagegen zeigt signifikante Unterschiede (0,094) zwischen der Gruppe der Nutzenden und der Nichtberechtigten. Nutzende haben einen um 0,181 Punkte höheren Wert auf dem Demokratieindex als Nichtberechtigte. Erneut signifikanten (0,005) positiven Einfluss haben bessere Schulleistungen sowie höhere Bildung der Eltern (Signifikanz 0,038) und höheres politisches Interesse (0,000). Der Einfluss des politischen Interesses auf das Bekenntnis zu demokratischen Werten ist insgesamt am größten (Tab.: A3-13).

Diese Befunde lassen sich eventuell dadurch erklären, dass schlechter gebildete Menschen weniger demokratisch eingestellt sind bzw. politisches Interesse auch eine positivere Haltung zur Demokratie bedeutet. Dass Nutzende der Gutscheine mehr demokratische Werte haben, lässt sich möglicherweise damit erklären, dass diese Leistungen vom demokratischen Staat erhalten und daher das System und dessen Werte eher teilen.

Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so ist der Unterschied zwischen Nutzenden und Nichtberechtigten nicht mehr signifikant. In diesem Fall stimmen Nichtberechtigte demokratischen Werten mehr zu als Nichtnutzen-

de/Nichtbeziehende. Die Schulleistung und das politische Interesse haben weiterhin signifikanten Einfluss (Tab.: A3-13).

Für den Solidaritäts- und Reziprozitätsindex ergeben sich weder beim Mittelwertvergleich noch beider ANOVA oder Regression (mB) signifikante Ergebnisse. Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so zeigt sich, dass Nutzende einen höheren Wert beim Solidaritäts- und Reziprozitätsindex haben als Nichtberechtigte (Tab.: A3-14).

Auch für die Dimension der sozialen Kohäsion zeigen sich beim Mittelwertvergleich und der ANOVA keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Da hier kein Index zu Stande kam und die Fragen nur jeweils vier Ausprägungen besitzen, konnte keine Regression durchgeführt werden.

Auch in Bezug auf die kulturelle Dimension der Werte bestätigt sich die Hypothese 3.1 nicht, da bei keinem der Aspekte Unterschiede zwischen den Gruppen der Nutzenden und der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden festgestellt werden konnten.

Die Hypothese 3.2, dass es keinen Unterschied zwischen Nutzenden und Nichtberechtigten gibt, kann bezüglich der Elemente privatistische Werte und sozialer Kohäsion bestätigt werden. Bezüglich der demokratischen Werte zeigt sich ein Unterschied, bei den Nutzenden von Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets liegen diese Werte höher (Regressionsmodell (mB)). Die Werte auf dem Solidaritäts-/Reziprozitätsindex unterscheiden sich, wenn die Bildung der Eltern nicht als Kontrollvariabel eingerechnet wird dahingehend, dass Nutzende den zugeordneten Aussagen mehr zustimmen.

Nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht, für welche Sozialkapitalaspekte es welche signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen B und C/D bzw. A und B gibt.

Dimensionen/Aspekte von Sozialkapital	H3.1: Nutzende der BuT-Gutscheine haben mehr Sozialkapital als BuT-Nichtnutzende und als potenziell Berechtigte (B>C/D)	H3.2: Es gibt keinen Unterschied im Sozialkapital zwischen BuT-Nutzenden und Nichtberechtigten (A=B)		
	Modell (mB)	Modell (oB)	Modell (mB)	Modell (oB)
Strukturelle Dimension				
• Entwicklungskapital für Freundschaften	B<C/D	--- ⁴⁸	---	---
• Entwicklungskapital für Familie	---	---	---	---
• Mitgliedschaften	---	---	---	A<B
• Teilnahmehäufigkeit	---	---	---	---
Kulturelle Dimension				
• allgemeines Vertrauen	---	---	---	---
• Optimismus	---	---	---	---
• Selbstwirksamkeit	B<C/D	B<C/D	A>B	---
• Vertrauen in politische Institutionen	---	---	---	---
• Vertrauen in Ämter			A<B	A<B
• Vertrauen in Implementationsinstitutionen	---	---	---	---
• Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen	---	---	A<B	---
• privatistische Werte	---	---	---	---
• demokratische Werte	---	---	A<B	---
• Solidaritäts- und Reziprozitätswerte	---	---	---	A<B
• soziale Kohäsion	---	---	---	---

Tab 6.5: Übersicht über die Überprüfung der Hypothesen 3.1 und 3.2 /Ergebnisüberblick für signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen A, B und C/D

⁴⁸ --- bedeutet: Die Regressionsmodelle zeigen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.

6.6 Zusammenhang von Mitgliedschaft und Sozialkapital

Die Sozialkapitalkonzepte gehen davon aus, dass Jugendliche, die Mitglied in einem Verein oder Verband oder einer Gruppe oder Organisation sind, mehr Sozialkapital besitzen als Jugendliche, auf die dies nicht zutrifft (Hypothese 4).

Mittelwertvergleiche zwischen der Gruppe der Jugendlichen, die Mitglied in Vereinen, Verbänden oder Organisationen sind, und der Gruppe, auf die dies nicht zutrifft, zeigen signifikante Unterschiede für die Aspekte Entwicklungskapital für Freundschaften (0,024), privatistische Wertorientierung (0,004) und demokratische Einstellungen (0,016) und auf dem 10%-Niveau für Selbstwirksamkeit (0,078) und Solidarität und Reziprozität (0,093).

Der Mittelwert des für den Aspekt Entwicklungskapital für Freundschaften gebildeten Index liegt bei den Mitgliedern bei 3,37, bei den Nichtmitgliedern bei 3,23. Erklären lässt sich dieser, wenn auch geringe, Unterschied dadurch, dass Jugendliche, die mehr in Vereinen, Verbänden und Organisationen sind, wohl auch mehr mit anderen Jugendlichen zusammen sind und dadurch bessere Freundesbeziehungen haben.

Bei den Aspekten privatistische Wertvorstellungen bzw. demokratische Einstellungen liegt der Mittelwert bei den Mitgliedern bei 5,16 bzw. 3,24 und bei Nicht-Mitgliedern bei 4,83 bzw. 3,04. Bei den Aspekten Selbstwirksamkeit bzw. Solidarität/Reziprozität liegt der Mittelwert bei den Mitgliedern bei 3,14 bzw. 3,33 und bei Nicht-Mitgliedern bei 3,01 bzw. 3,22.

Zur weiteren Überprüfung werden erneut lineare Regressionsanalysen (mB) für die verschiedenen Aspekte gerechnet. Dabei wird neben den Kontrollvariablen (Geschlecht, Herkunft, Schulleistung, politisches Interesse und Bildungsstand der Eltern) die Mitgliedschaft sowie der Teilnahmeindex überprüft (siehe Anhang A4).

Insgesamt ergibt sich dabei im Bezug auf die Sozialkapitaltheorie ein ernüchterndes Ergebnis. Nur für das Vertrauen in politische Institutionen hat die Mitgliedschaft signifikanten (0,077), jedoch negativen, Einfluss. Mitglieder haben einen um 0,58 geringeren Wert auf dem Vertrauensindex in politische Institutionen als Nichtmitglieder (Tab.: A4-6). Erklären lässt sich dieses Ergebnis dadurch, dass eventuell durch das Engagement die Grenzen politischen Handelns oder politischer Einflussnahme selbst erlebt werden und so das Vertrauen sinkt oder aber, dass durch die Kommunikation mit anderen überhaupt erst über Politik geredet wird und dies oft kritisch bis abwertend.

Auf alle anderen Aspekte scheint die Mitgliedschaft oder die Teilnahmehäufigkeit keinen Effekt zu haben (Tab.: A4-1 bis A4-12).

Rechnet man die Regression ohne die Kontrollvariable Bildung der Eltern, so entfällt der negative Zusammenhang zwischen Mitgliedern und Nichtmitgliedern in Bezug auf deren Vertrauen in politische Institutionen (Tab.: A4-6). Insgesamt ergibt sich in diesen Modellen bei keinem Aspekt ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden, Gruppen und Organisationen oder der Teilnahmehäufigkeit und Sozialkapital (Tab.: A4-1 bis A4-12).

Ähnliche Ergebnisse weisen auch ein Teil der unter Punkt 3.3.2 aufgezeigten Untersuchungen, wie beispielsweise die von Gabriel, Franzen und Pointner, Whiteley, Newton, van Oorschot et al. sowie Knack und Keefer auf (Gabriel et al. 2002: 101; Franzen/Pointner 2007: 84f; Whiteley 1999: 40f; Newton 1999: 16; van Oorschot et al. 2006: 158; Knack/Keefer 1997: 1284).

Die Kontrollvariablen üben in ähnlicher Weise Einfluss aus, wie in den Regressionsmodellen zur Überprüfung der Hypothesen 3.1 und 3.2.

7. Kritische Reflexion der Untersuchung

Zur Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse gehört auch eine Reflexion des Untersuchungsdesigns, seiner Umsetzung und der angewandten Methoden. Um Aussagekraft und Limitationen der Untersuchung darzulegen, werden das Erhebungsinstrument, die Erhebungsgruppe, die Erhebungsauswertung und die Ergebnisse kritisch betrachtet.

Der Fragebogen wurde durch einen Pre-Test geprüft. Allerdings musste dabei auf eine ähnliche Zielgruppe unter anderen Kontextbedingungen, Jugendliche ungefähr gleichen Alters in einem Kinder- und Jugendhaus im Rahmen der offenen Ganztagesbetreuung einer Mittelschule, zurückgegriffen werden. Alle dabei aufgetretenen Schwierigkeiten beim Verständnis der Fragestellungen oder der Kenntnis bzw. des Wissens bei der Beantwortung einzelner Fragen wurden durch Anpassung des Fragebogens berücksichtigt. Trotzdem kam es bei der Durchführung der Befragung in den Schulklassen offensichtlich zu weiteren Verständnisschwierigkeiten, obwohl beim Ausfüllen des Fragebogens in den einzelnen Klassen Verständnisfragen gestellt wurden. Dies wurde erst bei der Auswertung erkennbar. So ist rückblickend betrachtet festzustellen, dass die Formulierung der Frage 4 nicht im Präsens erfolgte, wie bei allen anderen

Fragen, sondern in der Vergangenheit: „Hast du schon einmal die 'gelben Gutscheine' gehabt und abgegeben?“. Diese Frage dient zur Identifizierung der Gruppe der Beziehenden, jedoch können auch Jugendliche, die aktuell nicht mehr, aber irgendwann früher einmal Leistungen bezogen haben, die Frage mit Ja beantworten. So könnte die Gruppenbildung verzerrt worden sein.

Bei den Fragen zu Ausflügen und Lernförderung (F12 und F20) wird nicht gefragt, warum die Gutscheine nicht genutzt werden, wie dies bei gemeinschaftlichem Mittagessen und sozialer und kultureller Teilhabe (F10 und F26) erfolgt. Dadurch können hierzu keine Aussagen getroffen werden, jedoch würden Fragen zur weiteren Differenzierung auch dazu führen, den Umfang der Befragung zu erhöhen.

Die Umpolung von Items (z.B. F32 a,b,c) wurde von vielen Befragten anscheinend nicht verstanden. Jedoch ist es normalerweise üblich, dass nicht alle Items in dieselbe Richtung gepolt sind. Die Reliabilitätsanalysen ergeben meist einen Ausschluss der umgepolten Items. Dadurch wurde die Bildung der vorgesehenen Indizes erschwert und deren Aussagekraft sowie die Reliabilität der Untersuchung vermindert. Es ist zu vermuten, dass das Alter der Befragten und die Unerfahrenheit mit empirischen Untersuchungen ausschlaggebend für diese Problematik war. Wahrscheinlich ist auf diese Grenzen des sprachlichen Verständnisses bei manchen Befragten auch der nicht immer erfolgreiche Umgang mit der Tabelle und der Trichterfrage zu sozialer und kultureller Teilhabe (F21, F22, F23) zurückzuführen. Diese Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragebögen macht es erforderlich, retrospektiv die Auswahl der Stichprobe kritisch zu betrachten. Entgegen der angenommenen Fähigkeiten Jugendlicher diesen Alters (siehe Punkt 5.3) ist ein Teil der Jugendlichen der Mittelschulen der 8. Jahrgangsstufe (noch) nicht ausreichend in der Lage, empirische Fragebögen umfassend zu verstehen und selbstständig schriftlich zu beantworten.

Die Stichprobe ist nicht repräsentativ, umfasst ausschließlich Schüler und Schülerinnen aus der 8. Jahrgangsstufe in Mittelschulen in der Nürnberger Südstadt, deckt diese Gruppe aber gut ab. Es kann weiter von einer geringfügigen Selbstselektion der Schüler und Schülerinnen ausgegangen werden, da nach Aussage der Lehrkräfte diejenigen Jugendlichen, die das Klassenziel nicht erreichen würden, zum Zeitpunkt der Befragung kurz vor den Sommerferien nicht mehr am Unterricht teilnahmen und damit auch nicht an der Befragung.

Eine weitere Limitation aus praktischen und datenschutzrechtlichen Gründen findet sich bei der Gruppenbildung. Sie basiert nicht auf amtlichen Daten, aus der die Zuordnung zu Berechtigten, Beziehenden und Nutzenden erfolgen kann, also einem Ab-

gleich ob und inwieweit die befragten Jugendlichen bzw. ihre Familien leistungsberechtigt sind und dann einem Abgleich, ob sie Gutscheine beantragt und auch eingelöst haben. Die Zuordnung zu den Gruppen erfolgt mittels verschiedener Fragen und Indikatoren, die jedoch eine Zuordnung annäherungsweise ermöglichen.

Eine Herausforderung in der Auswertung war die Berechnung der Inanspruchnahmequoten, weil es keine vorgegebene bzw. einheitliche Bezugsgröße gibt. So wird sowohl die Inanspruchnahmequote der Nutzenden in Bezug zu allen Leistungsberechtigten gebildet als auch eine Quote für die Nutzenden in Bezug zu denen, die Leistungen beantragt haben (Leistungsbeziehenden) bzw. den tatsächlich ausgegebenen Gutscheinen. Bereits in den existierenden Untersuchungen (siehe Punkt 2.4) wird der Bezug unterschiedlich gesetzt und erschwert somit eine Vergleichbarkeit sowie die Verständlichkeit.

Wie bereits in Punkt 6.1 dargelegt, beantworteten viele Jugendliche die Frage nach der Bildung der Eltern nicht. Da dieser Faktor allerdings, aus der Theorie begründet, wichtig ist für die Analyse des Sozialkapitals, kann dieser nicht unberücksichtigt bleiben. Es wurden daher jeweils Modelle mit und ohne Kontrolle der Variable Bildung der Eltern gerechnet. Dadurch gibt es zum Teil unterschiedliche Ergebnisse, die die Verständlichkeit der Auswertung erschweren.

Die vorliegende Untersuchung ist eine bei Jugendlichen im Alter von 14 und 15 Jahren bildungsbiografisch relativ frühe Momentaufnahme, um den Zusammenhang von Sozialkapital und BuT bzw. die Auswirkungen von BuT auf das Sozialkapital festzustellen. Um diese komplexen Zusammenhänge differenzierter zu erforschen, bedürfte es einer Zeitreihenuntersuchung. Der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang kann allgemein wie insbesondere bei einigen Aspekten nicht abschließend geklärt werden. Dies fällt besonders bei dem als signifikant erkannten Zusammenhang zwischen Schulleistung und der Ausstattung mit Sozialkapital auf.

Ein spezielles Problem bei der Ergebnisinterpretation stellt die BuT-Leistung zur Lernförderung dar. Diese schon an sich aufgrund ihrer eingeschränkten und nachrangigen Gewährleistung schwer einzuordnende Leistung wird von den Jugendlichen offensichtlich nicht von schulischen Angeboten oder „klassischer“ Nachhilfe unterschieden. Durch den im Rahmen des Übergangsmanagement durch die Stadt Nürnberg angebotenen Quapo-Kurs (siehe Punkt 6.3.4) wird die Aussagekraft der Ergebnisse in diesem Bereich stark beeinträchtigt. Dieser Sonderfall von Lernförderung war bei der Konstruktion der Untersuchung und im Pre-Test nicht bekannt und konnte daher nicht berücksichtigt werden.

Insgesamt haben die Regressionsmodelle wenig Kraft zur Erklärung der Varianz. Dies ist jedoch nicht erstaunlich, wenn man berücksichtigt, dass die Forschungen zu Sozialkapital (siehe Punkt 3.3.2 und 3.3.3) insgesamt sehr ambivalente Ergebnisse aufweisen.

Bei der Betrachtung der Untersuchung sind abschließend die Gütekriterien der Sozialforschung (Diekmann 2011: 247ff) Objektivität, Validität und Reliabilität zu beurteilen. Die Objektivität der Untersuchung wurde durch die Methode der schriftlichen Befragung gewährleistet. Da die Untersuchung durch die Forschende selbst durchgeführt wurde, wurde sichergestellt, dass keine Einflussnahme auf die Ergebnisse durch die Befragenden stattfand. Durch den Pre-Test sollte die Validität des Erhebungsinstrumentes getestet und sichergestellt werden, wurde jedoch durch die Schwierigkeit der Jugendlichen bei der Beantwortung der umgepolten Items eingeschränkt. Die Reliabilität wurde durch die Übernahme bewährter Fragestellungen anderer Untersuchungen sowie die Übernahme eines Konzeptes von Sozialkapital nach Kunz und Schäfer versucht zu gewährleisten. Jedoch muss die Reliabilität aufgrund der insgesamt uneinheitlichen Konzepte von Sozialkapital als auch der Limitation bei der Bildung der Indizes eingeschränkt werden.

8. Zusammenfassung und Fazit

Ziel der Schülerbefragung war es, mehr über die Nutzung und Verbreitung der Bildungs- und Teilhabegutscheine und deren Wirkung auf die Ausstattung mit Sozialkapital von Jugendlichen zu erfahren. An sechs Nürnberger Mittelschulen in den statistischen Stadtteilen 1,2 und 3 wurden jeweils die Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufen befragt. Diese Stadtteile südlich und südwestlich der Nürnberger Altstadt wurden ausgewählt, weil in ihnen der Anteil der Leistungsberechtigten nach dem Bildungs- und Teilhabepaket am höchsten ist. Es wurden insgesamt 343 Jugendliche befragt, dies entspricht einem Anteil von 6,4% aller Jugendlichen in diesem Alter in den statistischen Stadtteilen 1, 2 und 3. Nach der Statistik des Sozialamtes sind in den drei genannten Stadtteilen von 5.391 Jugendlichen 1.961 Jugendliche (entspricht 36,4%) im Alter von 13 bis 15 Jahre leistungsberechtigt. Die Befragung umfasst mit den 177 leistungsberechtigten Jugendlichen 9% aller berechtigten Jugendlichen in den genannten Stadtteilen. Allerdings ist anzumerken, dass die Grenzen der statistischen Stadtteile nicht exakt dem Schulsprengel der sechs ausgewählten Mittelschulen entsprechen und auch leistungsberechtigte Schülerinnen und Schüler andere Schulen und Schulararten besuchen. Außerdem streut die Altersverteilung der befragten Jugendlichen etwas

breiter. Die Daten wurden mittels eines eigens konzipierten Fragebogens während der Unterrichtszeit am Ende des Schuljahres 2014/2015 in den Schulkassen erhoben.

8.1 Informiertheit und Nutzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen

Von den 343 befragten Jugendlichen sind 177 grundsätzlich leistungsberechtigt. Die Zahl basiert auf Angaben der Jugendlichen plus jener, die mittels statistischer Verfahren nach Sozialindikatoren und Kontrollvariablen ermittelt wurden. Der Anteil an leistungsberechtigten Jugendlichen beträgt somit 51,6%. Davon beziehen nach eigenen Angaben 155, entspricht 45,2% der befragten Jugendlichen, die BuT-Gutscheine. Insgesamt kennen 94,9% der Leistungsberechtigten die BuT-Gutscheine. Informationsquelle sind in den meisten Fällen persönliche Kontakte.

Bei bivariater Analyse der soziostrukturellen Merkmale zeigt sich nur für den Einfluss von Geschlecht ein signifikanter Zusammenhang zu Informiertheit (weibliche Befragte sind weniger informiert). Für die weiteren soziostrukturellen Merkmale sind lediglich Tendenzen zu einem positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Eltern und Informiertheit, Schulleistungen der Jugendlichen und Informiertheit sowie besserer Informiertheit Jugendlicher osteuropäischer und arabischer Herkunft zu erkennen.

Bei der Analyse der soziostrukturellen Merkmale (Geschlecht, Schulleistung, Bildung der Eltern, Herkunft, politisches Interesse) in einem Gesamtmodell wird ebenfalls nur der Einfluss des Geschlechts auf die Informiertheit signifikant, dahingehend, dass weibliche Befragte weniger informiert sind als männliche Befragte.

Von den 177 BuT-Berechtigten nutzen 116 mindestens einen Gutschein für eine Leistungsart. Dies entspricht einer Nutzungsquote von 65,5%.

Trotz hoher Informiertheit der Leistungsberechtigten über das generelle Angebot an Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets schwankt die Inanspruchnahmequote bei den verschiedenen Leistungen. Dies kann verschiedene Gründe haben: Es kann daran liegen, dass es keine entsprechenden Angebote gibt, bei den Angeboten nicht auf die Möglichkeit, die Gutscheine zu verwenden hingewiesen wird, die Gutscheine nicht angenommen werden oder nur geringe Detailkenntnisse über die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten sowohl bei den Jugendlichen, ihren Eltern sowie der Schule und der Lehrenden vorhanden sind. Vielleicht wird die Verwendung der Gutscheine auch als stigmatisierend empfunden und es wird darauf bewusst verzichtet.

Nur 15,3% der Jugendlichen nehmen an einem gemeinschaftlichen Mittagessen teil, davon nutzen 79,0% die Gutscheine. Die geringe Teilnahmequote am Mittagessen ist nachvollziehbar, weil es für diese Altersgruppe kaum entsprechende Angebote gibt und Jugendliche in dem Alter nicht unbedingt gemeinschaftliches Essen in der Schule zu sich nehmen wollen und dieses vielleicht auch dem Geschmack der Jugendlichen nicht entspricht. Die hohe Inanspruchnahmequote von 79% der Leistungsberechtigten, falls ein entsprechendes Angebot vorhanden ist, zeigt die Bedeutung dieser Leistung.

23,1% der Befragten geben an, Nachhilfe/Lernförderung zu erhalten und weitere 25,9% hätten gerne Nachhilfe. Eine Inanspruchnahmequote ist wegen den restriktiven rechtlichen Bedingungen und der vorhandenen schulischen oder städtischen Förderangebote nicht eindeutig zu ermitteln. Aus diesen Gründen kommt es zu Verzerrungen der Ergebnisse. Auffallend ist der Wunsch von einem Viertel der Befragten nach mehr Nachhilfe/Lernförderung.

Die meisten Jugendlichen nehmen an Ausflügen (eintägig 93,9%; mehrtägig 81,0%) teil. Die Inanspruchnahmequoten der Gutscheine liegen bei 52,1% für eintägige Ausflüge und bei 72,5% für mehrtägige Ausflüge. Bei den Gründen für eine Nichtteilnahme werden neben einem fehlenden Angebot und Krankheit auch finanzielle Gründe genannt. Von denjenigen Jugendlichen, bei denen finanzielle Gründe eine Teilnahme verhindern, sind bei eintägigen Ausflügen ein Drittel und bei mehrtägigen Ausflügen die Hälfte der Jugendlichen nicht leistungsberechtigt.

Die relativ hohen Inanspruchnahmequoten könnten als ein Beleg für die teilhabefördernde Wirkung der BuT-Leistungen interpretiert werden. Mögliche Mitnahmeeffekte können aber bei dieser Leistung (wie auch bei anderen) nicht ausgeschlossen werden. Auffallend ist, dass trotz dieser Leistung von Leistungsberechtigten die Kosten als Grund für eine Nichtteilnahme genannt werden, obwohl die finanziellen Aufwendungen grundsätzlich vollständig übernommen werden. Hier scheint es sich wiederum um ein Informations- oder ein Akzeptanzproblem bei den Lehrkräften und Schulen oder Eltern zu handeln oder stigmatisierende Wirkungen werden befürchtet. Nachvollziehbar dagegen ist, dass Nichtleistungsberechtigte die Kosten bei einem Drittel bei eintägigen und mehr als die Hälfte bei mehrtägigen Ausflügen als Grund für die Nichtteilnahme angeben. Gerade für Familien mit einem Einkommen knapp über der Leistungsgrenze sind die Kosten für Schulfahrten nicht tragbar. Dieser Befund kann als „verlagerte Ausgrenzung“ bezeichnet werden, denn Familien, deren Einkommen knapp oberhalb des Leistungsbezugs liegt, sind dann von der Teilnahme ausgegrenzt.

59% der Jugendlichen geben an, in einem der abgefragten Vereinen, Verbänden oder Gruppen Mitglied zu sein oder entsprechende Kurse zu besuchen. Es gibt allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen BuT-Berechtigten und Nichtberechtigten. Angebote von Sportvereinen werden am häufigsten genutzt und werden auch als Wunsch weitere Angebote wahrzunehmen am häufigsten genannt. Als Grund für die Nicht-Teilnahme werden neben fehlender Zeit und Lust auch fehlende finanzielle Mittel angegeben. Dies könnte als Beleg gedeutet werden, dass durch diese Leistung tatsächlich Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft ermöglicht wird. Dagegen spricht aber die nach der Befragung geringe Inanspruchnahmequote der BuT-Gutscheine mit 15,5%. Allerdings könnte es sein, dass viele Jugendliche nicht wissen, dass ihre Eltern die Mitgliedsbeiträge oder Ausstattung direkt mit dem Verein ganz oder teilweise durch die Gutscheine finanzieren.

Bei bivariater Analyse der soziostrukturellen Merkmale zeigt sich nur für den Einfluss des Geschlechts ein signifikanter Zusammenhang zur Nutzung (weibliche Befragte nutzen die Leistungen mehr). Für die weiteren soziostrukturellen Merkmale sind lediglich Tendenzen zu einem positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Eltern und Nutzung, Schulleistungen der Jugendlichen und Nutzung sowie höherer Nutzung Jugendlicher mit Migrationshintergrund vor allem südosteuropäischer und arabischer Herkunft zu erkennen.

Bei der Analyse der soziostrukturellen Merkmale (Geschlecht, Schulleistung, Bildung der Eltern, Herkunft, politisches Interesse) in einem Gesamtmodell zeigen sich keine signifikanten Unterschiede für die Nutzung.

8.2 Zusammenhang zwischen BuT-Leistungen und Sozialkapital

Zentrales Untersuchungsinteresse dieser Arbeit ist der Zusammenhang zwischen der Nutzung der Bildungs- und Teilhabegutscheine und den Auswirkungen auf das Sozialkapital Jugendlicher. Hierzu ist es erforderlich, die Ausstattung mit Sozialkapital der Befragten zu ermitteln. Die Untersuchung greift dabei die Unterscheidung von strukturellen und kulturellen Dimensionen auf und setzt diese in Bezug zu den Elementen und Aspekten von Sozialkapital (Kunz et al. 2008a: 43; Schäfer 2006).

Für die Aspekte Entwicklungskapital von Freundschaften, Entwicklungskapital für Familie, Mitgliedschaft, Teilnahmehäufigkeit, allgemeines Vertrauen, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Institutionenvertrauen (in politische Institutionen, in Ämter, in Implementationsinstitutionen und in Institutionen der Jugendlichen), privatistische Werte,

demokratische Werte, Solidaritäts- und Reziprozitätswerte und soziale Kohäsion wurde untersucht, ob es einen Unterschied in der Ausprägung von Sozialkapital zwischen der Gruppe der BuT-Nutzenden (B), den Gruppen der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden (C/D) und der Gruppe der Nichtberechtigten (A) gibt. Dazu wurden Mittelwertvergleiche, ANOVAs und wenn möglich Regressionsmodelle mit den Kontrollvariablen Geschlecht, Herkunft, Schulleistung, politisches Interesse sowie mit den genannten Kontrollvariablen und zusätzlich der Variable Bildung der Eltern berechnet.

Für das Element Netzwerke (strukturellen Dimension) zeigt sich kein Unterschied. Das Entwicklungskapital für Freundschaften und Familie sowie Mitgliedschaften und Teilnahmehäufigkeit haben in dieser Untersuchung keinen positiven Einfluss auf das Sozialkapital von Nutzenden (B) gegenüber Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden (C/D). Für das Entwicklungskapital für Freundschaften ergibt sich sogar ein gegenteiliger Effekt, wenn die Bildung der Eltern kontrolliert wird, dahingehend, dass Nutzende (B) weniger Sozialkapital haben als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (C/D).

Ein Unterschied zwischen Nutzenden (B) und Nichtberechtigten (A) ergibt sich nur für den Aspekt der Mitgliedschaft dahingehend, dass Nutzende häufiger Mitglied in Vereinen, Verbänden und Organisationen sind, wenn die Bildung der Eltern im Modell nicht kontrolliert wird. Für die Aspekte Entwicklungskapital für Freundschaften, Familie sowie Teilnahmehäufigkeit zeigen sich keine Unterschiede zwischen Nutzenden (B) und Nichtberechtigten (A).

Für das Element Vertrauen (kulturelle Dimension) zeigt sich, dass Nutzende (B) bei den Aspekten allgemeines Vertrauen, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Vertrauen in politische Institutionen, in Ämter, in Implementationsinstitutionen und Institutionen der Jugendlichen nicht mehr Sozialkapital besitzen als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (C/D). Für das Selbstwirksamkeitsgefühl ergibt sich sogar ein Effekt dahingehend, dass Nutzende (B) weniger Selbstwirksamkeitsgefühl haben als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (C/D).

Ein Unterschied zwischen Nutzenden (B) und Nichtberechtigten (A) ergibt sich für das Vertrauen in Ämter: Nutzende (B) haben mehr Vertrauen in Ämter als Nichtberechtigte (A).

Bei der Kontrolle des Einflussfaktors Bildung der Eltern ergibt sich zudem, dass Nutzende (B) weniger Selbstwirksamkeitsgefühl haben als Nichtberechtigten (A), aber mehr Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen. Kein Unterschied zwischen Nutzenden (B) und Nichtberechtigten (A) ist dagegen bei den Aspekten allgemeines Vertrauen, Opti-

mismus sowie Vertrauen in politische Institutionen und Implementationsinstitutionen festzustellen.

Für das Element Werte und Normen (kulturelle Dimension) zeigt sich, dass Nutzende (B) bei den Aspekten privatistische Werte, demokratische Werte, Solidaritäts- und Reziprozitätswerte und der sozialen Kohäsion nicht mehr Sozialkapital besitzen als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (C/D).

Ein Unterschied zwischen Nutzenden (B) und Nichtberechtigten (A) ergibt sich für die Aspekte der demokratischen Werte, wenn die Bildung der Eltern kontrolliert wird, und für die Solidaritäts- und Reziprozitätswerte, wenn die Bildung der Eltern nicht kontrolliert wird. Nutzende (B) haben bei diesen Aspekten mehr Sozialkapital als Nichtberechtigte (A). Für die Aspekte privatistische Werte und soziale Kohäsion ergeben sich keine Unterschiede zwischen Nutzenden (B) und Nichtberechtigten (A).

Zusammenfassend lassen sich keine über alle Elemente von Sozialkapital hinweg eindeutigen Unterschiede zwischen der Gruppe der Nutzenden (B) und der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden (C/D) sowie zwischen der Gruppe der Nutzenden (B) und der Nichtberechtigten (A) im Bezug auf ihre Ausstattung mit Sozialkapital feststellen.

Eine mögliche Ursache dafür, dass nur wenige Unterschiede festgestellt werden können, könnte in den Sozialkapitalkonzepten begründet sein. Wie bereits in Punkt 3 dargestellt, gibt es keine einheitlichen, allgemeingültigen Konzepte zu Sozialkapital. Auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zu verschiedenen Dimensionen, Elementen sowie Aspekten von Sozialkapital und ihre Beziehungsstrukturen sind teilweise widersprüchlich. Vergleiche zu anderen Untersuchungen gestalten sich daher ebenfalls schwierig.

Im Gegensatz zu dem in den Konzepten angenommenem Einfluss von Mitgliedschaft auf Sozialkapital zeigt sich dieser Effekt in der vorliegenden Untersuchung für keinen der Sozialkapitalaspekte (siehe Punkt 6.6). Wenn der Zusammenhang zwischen Mitgliedschaft bzw. Teilhabe in Netzwerken und Sozialkapital nicht nachweisbar ist, verwundert es nicht, dass sich auch kein bzw. kaum ein Effekt von den BuT-Leistungen auf die Sozialkapitalausstattung zeigt.

Eine weitere Ursache kann darin liegen, dass es sich bei der untersuchten Gruppe um eine relativ homogene und an sich eher benachteiligte Gruppe handelt. Untersucht wurden Jugendliche aus der Nürnberger Südstadt, also aus einem Sozialraum in dem strukturell mehr Familien in Armut leben. Zudem sind alle Befragten ähnlichen Alters und besuchen die Mittelschule, eine Schulform, die einen niedrigeren Schulabschluss

anstrebt. Dadurch liegt die Vermutung nahe, dass die Befragten insgesamt eher weniger Sozialkapital besitzen als andere Jugendliche aus anderen Stadtteilen oder Schulformen und daher der Unterschied zwischen den Nutzergruppen innerhalb der Untersuchungsgruppe gering ist. Vermutet werden könnte, dass sich Teilhabe nur dann positiv auswirken würde, wenn ein gewisses Maß an Sozialkapital individuell vorhanden ist. Vereinfacht ausgedrückt: Wer schon über Sozialkapital verfügt, täte sich leichter, mehr Sozialkapital zu generieren. Im Umkehrschluss könnte dann Teilhabe, wenn kaum Sozialkapital verfügbar ist, auch keine positive Entwicklung hervorrufen.

Weiter muss berücksichtigt werden, dass die Befragung nur eine Momentaufnahme ist. In der Befragung wurden Zeitverläufe z.B. die Dauer der Nutzung oder Mitgliedschaften nicht berücksichtigt. Ob und inwieweit länger andauernde Mitgliedschaft oder Nutzung ihre Wirkung auf Sozialkapital entfalten kann, bleibt somit offen.

Obwohl die Untersuchung keine allgemeinen Aussagen zur Sozialkapitalausstattung der unterschiedlichen Gruppen der Nichtnutzenden/Nichtbeziehenden, Nichtberechtigten und Nutzenden der Bildungs- und Teilhabeleistungen zulässt, liefert die Untersuchung dennoch einige konkrete Befunde zur Wirkung der BuT-Leistungen in Bezug auf einzelne Aspekte von Sozialkapital.

Das erstaunlichste Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Nutzenden der BuT-Leistungen ein deutlich geringeres Selbstwirksamkeitsgefühl haben als Nichtnutzende/Nichtbeziehende (C/D) und Nichtberechtigte (A). Gleichzeitig haben Nutzende mehr Vertrauen in Ämter und Institutionen der Jugendliche als Nichtberechtigte (A). Daraus kann schlussgefolgert werden, dass durch die Nutzung der staatlichen Leistung das Vertrauen in die ausgebenden und umsetzenden staatlichen Institutionen steigt. Aber das Vertrauen in sich selbst und seine eigenen Fähigkeiten bzw. Wirksamkeit durch die Abhängigkeit sinkt. Dies bedeutet einerseits eine Steigerung des Sozialkapitals in wenigen Einzelaspekten, aber gleichzeitig auch eine Verringerung des Sozialkapitals in anderen Aspekten durch die Nutzung der Gutscheine.

Ein deutlicher Zusammenhang lässt sich ermitteln zwischen den Schulleistungen und einzelnen Aspekten von Sozialkapital (Optimismus, Selbstwirksamkeit, Vertrauen in politische Institutionen, Implementationsinstitutionen und Institutionen der Jugend sowie privatistische Werte und demokratische Werte). Schulerfolg begünstigt, schlechte Schulleistungen beeinträchtigen die Sozialkapitalausstattung. Schulleistung wird durch das Bildungs- und Teilhabepaket implizit und explizit durch die Leistungen zur Lernförderung für begrenzte Umstände unterstützt. Somit trägt es durch den Zusammenhang von Schulleistung und Sozialkapital implizit zu einer Steigerung des Sozialkapitals bei.

Bei der Betrachtung des grundsätzlichen Zusammenhangs von Schulerfolg und Sozialkapitalausstattung ist das Zusammenspiel, die Ursachen-Wirkungs-Frage, keineswegs klar. Es ist vermutlich eher ein wechselseitiger Zusammenhang: Schulerfolg schafft mehr Sozialkapital oder umgekehrt, eine bessere Sozialkapitalausstattung führt zu besseren schulischen Leistungen.

9. Folgerungen und Empfehlungen für Politik und Verwaltung

Erkenntnisse von Wissenschaft und Forschung entfalten einen besonderen Nutzen, wenn sie Praxis verändern oder Grundlage für politische Entscheidungen werden. So dienen wissenschaftliche Untersuchungen auch dazu, politische Entscheidungen, Instrumente und Maßnahmen in ihrer Wirkung zu überprüfen und sind somit die Basis von Politikberatung in Form von Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Abschließend werden, im Sinne eines handlungsorientierten Wissenschaftsverständnisses, Bewertungen vorgenommen und Empfehlungen gegeben, die zur Diskussion anregen sollen.

9.1 Das „Bildungs- und Teilhabegesetz“ – Ein Weg zu mehr Teilhabe und Sozialkapital?

Das Bildungs- und Teilhabegesetz versucht, dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 2010 durch die Umsetzung in Form individueller Rechtsansprüche auf bestimmte Leistungen gerecht zu werden. Die bisherigen Veröffentlichungen und die vorliegende Untersuchung legen den Schluss nahe, dass die Intention des Bundesverfassungsgerichts, entsprechend der Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mehr Bildung und Teilhabe zu ermöglichen, durch die Form der gesetzlichen Umsetzung nur bedingt gelingt. Deshalb stellt sich die Frage, ob der für die Umsetzung erforderliche bürokratische und finanzielle Aufwand im Verhältnis zur Wirkung gerechtfertigt ist und nicht über alternative Ansätze nachgedacht werden sollte.

Das Bundesverfassungsgericht hat deutlich gemacht, dass eine sozialrechtliche Sicherung der spezifischen Bedarfe zur Bildung und Teilhabe verfassungsrechtlich notwendig ist, aber eben nicht, dass dies grundsätzlich über sozialpolitische und speziell über individuelle Leistungen (Gutscheine) erfolgen muss.

Außerdem wird im Leistungskatalog deutlich, wie schulzentriert die spezifischen Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen definiert werden. Sechs der sieben Leistungen beziehen sich auf die Institution Schule.

Mit Ausnahme der Leistungen in Kindertageseinrichtungen wäre es Aufgabe der Länder, im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Zuständigkeit, die soziale Inklusion aller Kinder im schulischen Zusammenhang zu gewährleisten. So gesehen könnten die entsprechenden BuT-Leistungen auch als eine Kofinanzierung des Schulsystems betrachtet werden, um Bildung für alle überhaupt erst möglich zu machen. Auch aus diesem Grund böte sich an, die Finanzierung von Bildung und Teilhabe als Gemeinschaftsaufgabe der Bundes-, Landes- und Kommunalebene zu sehen.

Deutliche Zweifel daran, ob durch die BuT-Leistungen mehr Teilhabe ermöglicht wird und mehr Sozialkapital entsteht, entstehen vor allem bei dem Befund, dass die Nutzung der Leistungen zu weniger Selbstwirksamkeit bei den untersuchten Jugendlichen führt. Dieses Ergebnis ist deshalb so gravierend, weil sich damit die öffentliche Kritik am Bildungs- und Teilhabegesetz, es sei stigmatisierend und diskriminierend, bestätigt. Selbst wenn man die Auffassung vertritt, nicht die BuT-Leistungen an sich, sondern die dahinterstehende Armut und Ausgrenzung sei stigmatisierend, kann man über diesen Befund nicht hinweggehen und sollte über weniger stigmatisierende und diskriminierende Alternativen zur Ermöglichung von Teilhabe nachdenken.

9.2 Empfehlungen für Politik und Verwaltung

Die abschließenden Empfehlungen umfassen zum einen zwei grundsätzliche Überlegungen, zum anderen handelt es sich um pragmatische, systemimmanente Verbesserungsvorschläge.

Empfehlung 1: „Von der Nutzer- zur Anbieterfinanzierung“

Das Bildungs- und Teilhabepaket ist mit seinen individuellen Leistungsansprüchen eine aufwendige Hilfskonstruktion. Viel sinnvoller wäre es, die Leistungen durch die jeweiligen Institutionen, also Kindertageseinrichtungen, Schulen, Vereine, Verbände etc. erbringen zu lassen und somit – zumindest teilweise – von einer Nutzendenfinanzierung auf die Finanzierung der Anbietenden umzustellen.

Konkret bedeutet dies, dass alle Bildungsangebote, gemäß dem Grundsatz der Kostenfreiheit der Bildung, somit auch eintägige Ausflüge und mehrtägige Fahrten integraler Bestandteil der Angebote in Kindertageseinrichtungen und Schulen für alle sein

müssten. Ebenso sollten gemeinschaftliche Mittagessen anbieterfinanziert werden⁴⁹. Weiter müssten Jugendverbände, Sportvereine, musische und kulturelle Einrichtungen in die Lage versetzt werden, Beiträge sowie notwendige Ausstattungskosten (Sportschuhe, Musikinstrumente etc.) insgesamt so zu reduzieren, dass eine Teilnahme für Kinder und Jugendliche nicht an den finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern scheitert. Außerdem könnten Sportförderung, Jugendverbandsförderung und Kulturförderung (Orchester, Theater, auch bildende Künstler) mit der Auflage verbunden werden, Projekte mit Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Jugendzentren durchzuführen.⁵⁰

Damit könnten zum ersten der im Verhältnis zu den verschiedenen Leistungen viel zu hohe Verwaltungsaufwand deutlich reduziert werden, da keine Einzelabrechnungen für jedes Kind und jede Leistung mehr stattfinden müssten. Dies gilt sowohl für die öffentlichen Stellen als auch für die Vereine, Verbände, Cateringfirmen/Mittagessenanbieter. Es wäre sinnvoller, über einen Finanztransfer an die Träger und Anbieter sicherzustellen, dass die Leistungen dort auch erbracht werden können. Mit einem solchen pauschalen Verfahren könnte der große Anteil an Bürokratiekosten für konkrete Leistungen verwendet werden.

Zum zweiten würde damit die durch das Bildungs- und Teilhabepaket verursachte „verlagerte Ausgrenzung“ derer entfallen, die knapp über der Anspruchsgrenze liegen. Drittens und ganz wesentlich würde der durch die Abgabe der Gutscheine hervorgerufene stigmatisierende Effekt und die vermutlich dadurch hervorgerufene Abnahme des Selbstwirksamkeitsgefühls entfallen. Beide zuletzt genannten Wirkungen eines Wechsels „Von der Nutzer- zur Anbieterfinanzierung“ würden dann vollends zum Tragen kommen, wenn die Angebote allen Kinder- und Jugendlichen unabhängig von der finanziellen Situation der Eltern zur Verfügung stehen würden.

Empfehlung 2: „Vom Misserfolg zum Schulerfolg“ - Schule weiterentwickeln

Schule müsste grundlegend verändert werden, um möglichst jedem Kind und Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Konkret sollten individuelle Kompetenzen, musische, kulturelle oder sportliche Fähigkeiten, soziales Engagement und individueller Lernfortschritt gleichbedeutend gewürdigt werden. Grundsätzlich müsste es Aufgabe von Schule sein, die Kinder und Jugendlichen so individuell zu fördern und auf den Schulabschluss vorzubereiten, dass

⁴⁹ Ein Abgleich mit der jetzigen Finanzierung über den Regelsatz nach SGB II wäre notwendig.

⁵⁰ Damit dies möglich ist, müssen Kommunen finanziell besser ausgestattet werden und die entsprechende Förderung muss als kommunale „Pflichtaufgabe“ und nicht als freiwillige Leistung ausgestaltet werden

sich zusätzliche Lernförderung erübrigt. Die Schulen müssten diese Aufgabe konzeptionell annehmen und mit den hierfür erforderlichen Ressourcen ausgestattet werden. Auf politische Bildung und Demokratieerziehung müsste mehr Wert gelegt werden und durch altersgemäße Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitverantwortung Partizipation ermöglicht, Selbstwirksamkeit erlebt und Demokratie gelernt werden.

Damit würde der Erkenntnis vorliegender Untersuchung Folge getragen, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Schulleistung und zahlreichen Aspekten von Sozialkapital besteht. Insbesondere ist zu vermuten, dass durch Erfolgserlebnisse in der Schule sowie durch positive Partizipationserfahrungen das Selbstwirksamkeitsgefühl und das Vertrauen in die Demokratie steigen würden.

Empfehlung 3: „Von gelben zu goldenen Gutscheinen“ - Systemimmanente Verbesserungsvorschläge

- a) Die Angebote zum Mittagessen in der Klassengemeinschaft an Schulen müssten ausgebaut werden, damit die Jugendlichen die Möglichkeit haben, ein warmes und gesundes Mittagessen einzunehmen und ihre Gutscheine nutzen zu können.
- b) Kindertageseinrichtungen und Schulen sollten eine Selbstverpflichtung eingehen, dass Ausflüge insgesamt und mehrtägige Fahrten keine Kosten verursachen, die insbesondere Kinder und Jugendliche ausgrenzen, deren Eltern nur knapp über der Grenze zum Leistungsbezug liegen. Unterstützend dazu könnten Kindertageseinrichtungen und Schulen bei Angeboten mit höheren Kosten auf die exkludierende Wirkung hingewiesen werden.
- c) Die bisher restriktiven Voraussetzungen zur Bewilligung der BuT-Leistung zur Lernförderung sollten überarbeitet werden, da von wesentlich mehr Schülerinnen und Schülern der Wunsch nach Nachhilfe geäußert wurde. Zusätzlich könnte auch ein verstärktes schulisches Angebot zur Lernförderung und im Rahmen des Übergangsmanagements spezielle Angebote zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung sowie zur Berufsorientierung und -vorbereitung (wie Quapo) aufgebaut werden.
- d) Um soziale und kulturelle Teilhabe wirklich zu ermöglichen, reichen monatlich zehn Euro als Gutscheine in den seltensten Fällen aus. Mitgliedsbeiträge und Unterrichtsstunden sind in der Regel teurer. Es gilt somit, den Betrag der entsprechenden Gutscheine deutlich zu erhöhen.

- e) Jedes Kind und jeder Jugendliche sollte die Möglichkeit eines Ferienerlebnisses erhalten. Dazu sollten nicht die Gutscheine für soziale und kulturelle Teilhabe gesammelt werden müssen. Jedem Kind bzw. Jugendlichen soll die Teilnahme an einer Ferienfahrt bis zu einem bestimmten Betrag im Jahr finanziert werden. Dazu kann entweder das Gutscheinsystem erweitert werden oder eine Anbietendenfinanzierung stattfinden.
- f) Alle Leistungen, einschließlich derer zur Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft, sollten auf die Dauer des Lebens in der Bedarfsgemeinschaft mit den Eltern oder einem Elternteil bis zu einem Alter von 25 Jahren, wie im SGB II vorgesehen, oder 27 Jahren, wie der Altersgrenze in der Kinder- und Jugendhilfe für Angebote der Jugendarbeit entsprechend, ausgedehnt werden.
- g) Um den Grad der Informiertheit der Leistungsberechtigten und in der Folge die Inanspruchnahmequote zu steigern, sollten neben den vorhandenen allgemeinen Informationen für Leistungsberechtigte und Leistungsanbieter zielgruppenspezifische Informationen für Eltern nach Altersstufen ihrer Kinder (Kinder in Kindertageseinrichtungen, Grundschulkinder und Kinder in weiterführenden Schulen), für Jugendliche selbst und für Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte entwickelt werden. Für Eltern und Jugendliche könnten diese zielgruppengerecht in einfacher Sprache und/oder in den gängigsten Herkunftssprachen, insbesondere für die vielen Flüchtlingskinder abgefasst werden. Weiter könnten mehr Jugendliche durch eine gemeinsame Kampagne von Stadt, Kreisjugendring, Jugendverbänden, Sportverbänden und –vereinen sowie Einrichtungen kultureller Jugendbildung direkt aufgefordert werden, die Angebote zu nutzen und dafür die entsprechenden Gutscheine zu nutzen.

Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben ist Grundlage für ein Leben in Würde. Ausmaß und Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe sind Ausdruck von Demokratie und bieten die Chance Sozialkapital zu entwickeln. Deshalb muss im Interesse der Zukunftsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft alles getan werden, um vor allem jungen Menschen Teilhabe zu ermöglichen und sie zu befähigen Teilhabechancen zu ergreifen.

Literaturverzeichnis

Almond, Gabriel/Verba, Sindney (1965): The Civic Culture. Political attitudes and Democracy in five Nations. Little, Brown and Company. Boston.

Apel, Helmut/Engels, Dietrich (2012): Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im unteren Einkommensbereich. Untersuchung der Implementationsphase des ‚Bildungs- und Teilhabepakets‘ im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH. Köln/Berlin.

Apel, Helmut/Engels, Dietrich (2013): Umfrage zur Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepaketes. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik. Köln.

Armbrorst, Christian (2012): Das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes und die Umsetzung in Ländern und Kommunen. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2/2012. S.44-50.

Armigeon, Klaus (2007): Political participation and associational involvement. In: van Deth, Jan/Montero, José Ramón/Westholm, Anders (Hrsg.): Citizenship and Involvement in European Democracies. A comparative analysis. Routledge. New York. S.358-383.

Asylbewerberleistungsgesetz (2016): Asylbewerberleistungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 5. August 1997 (BGBl. I S. 2022), das durch Artikel 3 des Gesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I S. 390) geändert worden ist. Abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/asylblg/gesamt.pdf> letzter Zugriff: 20.03.2016

Badescu, Gabriel/Neller, Katja (2007): Explaining associational involvement. In: van Deth, Jan/Montero, José Ramón/Westholm, Anders (Hrsg.): Citizenship and Involvement in European Democracies. A comparative analysis. Routledge. New York. S.35-65.

Bartelheimer, Peter (2008): Was bedeutet Teilhabe? In: Maedler, Jens (Hrsg.): Teilhabenichtse. Chancenungerechtigkeit und kulturelle Bildung. kopaed. Bobingen. S.13-77.

Begemann, Maik-Carsten/Bröring, Manfred/Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Sass, Erich (2011): Skepsis, Aufbruchstimmung oder alles wie gehabt? Abrufbar unter <http://www.dji.de/index.php?id=151> letzter Zugriff: 29.02.2016.

Billiet, Jaak B./Cambré, Bart (1999): Social capital, active membership in voluntary associations and some aspects of political participation. An empirical case study. In: van Deth, Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. Routledge. London. S.240-262.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 Soziale Welt. Nomos Verlag. Göttingen. S.183-198.

Braun, Daniela (2013): Politisches Vertrauen in neuen Demokratien. Springer Verlag. Wiesbaden.

Brühl, Albrecht/Hofmann, Albert (2012): Das Bildungs- und Teilhabepaket für junge Menschen. Lambertus. Freiburg im Breisgau.

Bundeskindergeldgesetz (2015): Bundeskindergeldgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. Januar 2009 (BGBl. I S. 142, 3177), das zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 16. Juli 2015 (BGBl. I S. 1202) geändert worden ist. Abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bkkg_1996/gesamt.pdf letzter Zugriff: 20.03.2016

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2015): Das Bildungspaket. Mitmachen möglich machen. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Abrufbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf letzter Zugriff: 3.11.2015.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trend-erhebung zur Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. München.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Das Bildungs- und Teilhabepaket: Chancen für Kinder aus Familien mit Kinderzuschlag. Monitor Familienforschung. Ausgabe 30. BMFSFJ. Berlin.

Bundesverfassungsgericht (2010a): Urteil des Ersten Senats vom 09. Februar 2010; 1 BvL 1/09 - Rn. (1-220). Abrufbar unter: http://www.bverfg.de/e/ls20100209_1bvl000109.html letzter Zugriff: 7.10.2015.

Bundesverfassungsgericht (2010b): Pressemitteilung Nr. 5/2010 vom 9. Februar 2010. Regelleistungen nach SGB II („Hartz IV- Gesetz“) nicht verfassungsgemäß. Abrufbar unter: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2010/bvg10-005.html> letzter Zugriff: 7.10.2015.

Cersosimo, Domenico/Nisticó, Rosanna (2008): Social Capital in Economics. In: Castiglione, Dario/van Deth, Jan /Wolleb, Guglielmo (2008): The Handbook of Social Capital. Oxford University Press. Oxford. S.386-410.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: The American Journal of Sociology. Vol.94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. Abrufbar unter: <http://www.ascn.ch/dms/downloads/Capacity-Building/WS-Social-Capital-Nov-2011/Coleman.pdf> letzter Zugriff: 17.11.2015.

Dekker, Paul (2004): Social capital of individuals. Relational asset or personal quality?. In: Prakash, Sanjeev/Selle, Per (Hrsg.): Investigating social capital. Sage Publications. New Delhi. S.88-112.

Delhey, Jan/Newton, Kenneth (2003): Who trusts? The origins of social trust in seven societies. European Societies. Bd.5 (2). Routledge. London. S.93-137.

Deutscher Städtetag (2011): Umfrage des Deutschen Städtetages bei den kreisfreien Städten zur Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets. Abrufbar unter: <http://www.harald-thome.de/media/files/n11-2011-UmsetzungBildungsundTeilhabepaket.pdf> letzter Zugriff: 31.01.2016.

Deutscher Verein (2012): Leistungen für Bildung und Teilhabe. Erste Empfehlungen zur Auslegung der neuen Regelungen im SGB II und VII sowie im Bundeskindergeldgesetz. Teil 1 . In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Januar 2012. Berlin. S.7- 13.

Deutsches Jugendinstitut (2003): Jugendliche und junge Erwachsene. DJI Jugend-survey 2003. Fragebogen. München. Abrufbar unter: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?id=37530> letzter Zugriff: 23.02.2016.

Deutsches Jugendinstitut (2004): Young People and Democracy in Europa. Questionnaire. München. Abrufbar unter: <http://surveys.dji.de/download.php?dID=168&PHPSESSID=da10cc832ceeaf09169bd427836ab34e> letzter Zugriff: 23.02.2016.

Deutsches Jugendinstitut (2005): Wie wachsen Kinder auf. Mündlicher Fragebogen für Kinder. München. Abrufbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kinderpanel/3.-Welle-Kinder.pdf letzter Zugriff: 23.02.2016.

Diekmann, Andreas (2007): Dimensionen des Sozialkapitals. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.47-65.

Diekmann, Andreas (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen - Methoden - Anwendungen. 5. Auflage. rowohlt Verlag. Reinbek bei Hamburg.

Diewald, Martin (2007): Arbeitsmarktungleichheiten und die Verfügbarkeit von Sozialkapital. Die Rolle von Gratifikation und Belastungen. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.183-210.

Enke, Nadja/Reinhardt, Isabel (2015): Akzeptanz durch Beteiligung. In: Bentele, Günter/Bonse, Reinhard/Hitschfeld, Uwe/Krebtzer, Felix (Hrsg.): Akzeptanz in der Medien- und Protestgesellschaft. Zur Debatte um Legitimation, öffentliches Vertrauen, Transparenz und Partizipation. Springer Verlag. Wiesbaden. S.57-74.

European Social Survey (2014): ESS Round 7 Source Questionnaire. London Abrufbar unter: http://www.europeansocialsurvey.org/docs/round7/questionnaire/ESS7_source_main_questionnaire_final_alert_03.pdf letzter Zugriff: 16.01.2016.

Flottmann, Kathrin (2012): Zur Chancengleichheit von Kindern auf dem Bildungsbereich. Eine vergessene Aufgabe der Philosophie. LIT Verlag. Berlin.

Forschungsdatenzentrum ALLBUS (2014): ALLBUS 2014 Fragebogendokumentation. Material zu den Datensätzen der Studiennummern ZA5240 und ZA5241. Ab-

rufbar unter: <https://dbk.gesis.org/DBKSearch/download.asp?db=D&id=55956> letzter Zugriff: 24.01.2016.

Franzen, Axel/Freitag, Markus (2007): Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitalforschung. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.7-22.

Franzen, Axel/Pointner, Sonja (2007): Sozialkapital: Konzeptualisierungen und Messungen. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.66-90.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012): Zwischenbericht. Evaluation der Umsetzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen in Hamburg. Hamburg.

Freitag, Markus/Brühlmann, Marc (2005): Politische Institutionen und die Entwicklung generalisierten Vertrauens. Ein internationaler Vergleich. In: Politische Vierteljahresschrift, 46(4). S.575-601.

Gabriel, Oscar (2002): Politisches Vertrauen. In: Greiffhagen, Martin/Greiffhagen, Sylvia (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage. Westdeutscher Verlag. Wiesbaden. S.494-500.

Gabriel, Oskar/Kunz, Volker (2002): Die Bedeutung des Sozialkapital-Ansatzes für die Erklärung politischen Vertrauens. In: Schmalz-Bruns, Rainer; Zintl, Reinhard (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden. S.255-274.

Gabriel, Oscar/Kunz, Volker/Roßteutscher, Sigrid/van Deth, Jan (2002): Sozialkapital und Demokratie. Zivilgesellschaftliche Ressourcen im Vergleich. WUV-Universitätsverlag. Wien.

Gabriel, Oscar W./Walter-Rogg, Melanie (2008): Social Capital and Political Trust. In: Meulemann, Heiner (Hrsg.): Social Capital in Europe. Similarity of Countries and Diversity of People? Brill. Leiden. S.219-250.

Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2012): Jugend und Demokratie. In: Mörschel, Tobias/Krell, Christian (Hrsg.): Demokratie in Deutschland. Zustand - Herausforderungen - Perspektiven. Springer Verlag. Wiesbaden. S.319-339.

Gesetz über die Kostenfreiheit des Schulwegs (2014): Schulwegkostenfreiheitsgesetz – SchKfrG in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 zuletzt geändert durch § 1 Nr. 241 VO zur Anpassung des LandesR an die geltende Geschäftsverteilung vom 22. 7. 2014. Abrufbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchulKostG?AspxAutoDetectCookieSupport=1> letzter Zugriff: 02.03.2016.

Gille, Martina (2015): Sind junge Menschen heute vereinsmüde? Vereinsaktivitäten und Vereinsengagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 2009 (AID:A I) und 2014/15 (AID:A II). In: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. Deutsches Jugendinstitut. München.

Grünberg, Patricia (2015): Glaubwürdigkeit, Vertrauen und Akzeptanz. In: Bentele, Günter/Bonse, Reinhard/Hitschfeld, Uwe/Krebtzer, Felix (Hrsg.): Akzeptanz in der Medien- und Protestgesellschaft. Zur Debatte um Legitimation, öffentliches Vertrauen, Transparenz und Partizipation. Springer Verlag. Wiesbaden. S.25-39.

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10., aktualisierte Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.

Hartmann, Martin (2002): Vertrauen als demokratische Erfahrung. In: Schmalz-Bruns, Rainer/Zintl, Reinhard (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden. S.77-98.

Häuberer, Julia (2011): Social Capital Theory. Towards a Methodological Foundation. VS Verlag. Wiesbaden.

Heydenreich-Burck, Kerstin (2010): Politische Institutionen und Sozialkapital. Ein internationaler Vergleich der Determinanten sozialen Kapitals. In: Falter, Jürgen/Maier, Jürgen/Neller, Katja/Schoen, Harald (Hrsg.): Empirische und methodologische Beiträge zur Sozialwissenschaft. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.

Holz, Gerda/Sthamer, Evelyn (2013): Das Bildungs- und Teilhabepaket. Fachliche Kommentierung der Evaluationsberichte für das BMAS und die Freie und Hansestadt Hamburg. ISS-aktuell 20/2012. Frankfurt am Main.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) (Hrsg.) (2009): Wie leben Jugendliche und ihre Familien. Eine Umfrage des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt. Jugend-Fragebogen. Frankfurt am Main.

ISG (2011): CATI-Fragebogen BuT- leistungsberechtigte Kinder. Vertrauliches Word-Dokument.

Jansen, Dorothea (2010): Netzwerk, soziales. In: Kopp, Johannes/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 10. Aufl. VS Verlag. Wiesbaden. S.209-214.

Johnston, Ron/Propper, Carol/Sarker, Rebecca/Jones, Kelvyn/Bolster, Anne/Burgess, Simon (2004): Neighbourhood Social Capital and Neighbourhood Effects. Abrufbar unter: <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/johnston.pdf>. letzter Zugriff: 25.02.2016.

Jugendgerichtsgesetz (2015): Jugendgerichtsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 17. Juli 2015 (BGBl. I S. 1332) geändert worden ist. Abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/juschg/gesamt.pdf> letzter Zugriff: 14.02.2016.

Jugendschutzgesetz (2013): Jugendschutzgesetz vom 23. Juli 2003 (BGBl. I S. 2730), das zuletzt durch Artikel 2 Absatz 55 u. Artikel 4 Absatz 36 des Gesetzes vom 7. August 2013 (BGBl. I S. 3154) geändert worden ist. Abrufbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/juschg/gesamt.pdf> letzter Zugriff: 14.02.2016.

Jungbauer-Gans, Monika/Gross, Christiane (2007): Verteilung des sozialen Kapitals. Eine makrosoziologische Analyse des European Social Survey 2002 und 2004. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.211-240.

Kääriäinen, Juha/Lehtonen, Heikki (2006): The Variety of Social Capital in Welfare State Regimes. A Comparative Study of 21 Countries in European Societies. 8 (1). Routledge. London. S.27-57.

Klages, Helmut (2001): Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 29. S.7-14. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/XDM3LM.pdf> letzter Zugriff: 09.01.2016.

Kleiner, Tuuli-Marja (2008): Das Vertrauen zu den politischen Entscheidungsinstitutionen junger Demokratien Mitteleuropas. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaft. Frankfurt am Main.

Knack, Stephen/Keefer, Philip (1997): Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. In: The Quarterly Journal of Economics. 112(4). Oxford University Press. S.1251-1288.

Köhler, Horst (2004): Ansprache von Horst Köhler vor der Bundesversammlung nach seiner Wahl zum Bundespräsidenten im Reichstagsgebäude in Berlin am 23.05.2004. Bundespräsidialamt. Abrufbar unter: www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2004/05/20040523_Rede_Anlage.pdf letzter Zugriff: 3.11.2015.

Kriesi, Hanspeter (2007): Sozialkapital. Eine Einführung. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.23-46.

Kunz, Volker (2004): Soziales Vertrauen. In: van Deth, Jan (Hrsg.): Deutschland in Europa. VS Verlag. Wiesbaden. S.201- 228.

Kunz, Volker/Gabriel, Oscar W (1999): Soziale Integration und politische Partizipation. Das Konzept des Sozialkapitals. Ein brauchbarer Ansatz zur Erklärung politischer Partizipation? In: Druwe, Ulrich/Kühnel, Steffen/Kunz, Volker (Hrsg.): Kontext, Akteur und strategische Interaktion. Untersuchungen zur Organisation politischen Handelns in modernen Gesellschaften. Leske und Budrich. Opladen. S.44-75.

Kunz, Volker/Westle, Bettina/Roßteutscher, Sigrid (2008a): Dimensionen und die Messung sozialen Kapitals. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar (Hrsg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos. Baden-Baden. S.41-50.

Kunz, Volker/Westle, Bettina/Roßteutscher, Sigrid (2008b): Sozialkapital in Deutschland. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar (Hrsg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos. Baden-Baden. S.51-72.

Lenze, Anne (2011): Unterabschnitt 4 Leistungen für Bildung und Teilhabe. In: Münder, Johannes (Hrsg.): Sozialgesetzbuch II. Grundsicherung für Arbeitssuchende. Lehr- und Praxiskommentar. 4. Aufl. Nomos Verlag. Baden-Baden. S.673-700.

Lin, Nan (2000): Inequality in Social Capital. In: Contemporary Sociology. Vol. 29. No. 6. S.785-795. Abrufbar unter: <http://www.students.uni-mainz.de/bonea001/Dokumente/nan-lin-inequality-sc.pdf> letzter Zugriff: 09.01.2016.

Lippl, Bodo (2007): Soziales Engagement und politische Partizipation in Europa. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag. Wiesbaden. S.420-449.

Morales, Laura/Geurts, Peter (2007): Associational involvement . In: van Deth, Jan W./Montero, Jose Ramon/Westholm, Anders (Hrsg.): Citizenship and Involvement in European Democracies. A comparative analysis. Routledge. New York. London. S.135-157.

Nanz, Patrizia/Fritzsche, Miriam (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Neller, Katja (2008): What Makes People Trust in Their Fellow Citizens? In: Meulemann, Heiner (Hrsg.): Social Capital in Europe. Similarity of Countries and Diversity of People? Brill. Leiden. S.103-134.

Newton, Kenneth (1999): Social capital and democracy in modern Europe. In: van Deth, Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. Routledge. London. S.3-24.

Oerter, Rolf (1997): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden?. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Luchterhand. Neuwied. S.32-46.

Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Leske und Budrich. Opladen.

Ostrom, Elinor/Ahn, T.K. (2010): Introduction. In: Ostrom, Elinor/Ahn, T.K. (Hrsg.): Foundations of Social Capital. Elgar Research Collection. Cheltenham. Northampton. S.XI-XXXIX.

Otto, Hans-Uwe (2008): Gerechtigkeit durch Teilhabe. Anmerkungen zu einem grundlegenden Thema der Kinder- und Jugendhilfe. Eröffnungsvortrag des Symposiums „Gerechtigkeit durch Teilhabe“. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.): Einblicke - Höhepunkte - Diskussionen. Gerechtes Aufwachsen ermöglichen! 13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag 2008. Bildung - Integration - Teilhabe. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. S.86-94.

Peuckert, Rüdiger (2010): Werte. In: Kopp, Johannes/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 10. Aufl. VS Verlag. Wiesbaden. S.355-358.

Putnam, Robert D./Goss, Kristin A. (2001): Einleitung. In: Putnam, Robert D. (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Verlag Berthelsmann Stiftung. Gütersloh. S.15-43.

Putnam, Robert D. (1993): Making Democracy Work. Civic traditions in modern Italy. Princeton University Press. Princeton.

Putnam, Robert D. (2000): Bowling Alone. The collapse and revival of american community. Simon&Schuster Paperbacks. New York.

Reinders, Heinz (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9(4). S.599-616.

Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan (2006): Jugend und Politik. Der Betrag der Politischen Soziologie zur Jugendforschung. In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: ‚Voll normal!‘. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. VS Verlag, Wiesbaden. S.7-20.

Roßteutscher, Sigrid (2004): Die Rückkehr der Tugend? In: van Deth, Jan (Hrsg.): Deutschland in Europa. Wiesbaden. VS Verlag. S.175-200.

Roßteutscher, Sigrid (2009): Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Kaina, Viktoria/Römmele, Andrea (Hrsg.): Politische Soziologie. Ein Studienbuch. VS Verlag. Wiesbaden. S.163-180.

Roßteutscher, Sigrid/Westle, Bettina/Kunz, Volker (2008): Das Konzept des Sozialkapitals und Beiträge zentraler Klassiker. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar (Hrsg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos. Baden-Baden. S.11-40

Rothstein, Bo/Stolle, Dietlind (2003): Social Capital, Impartieality and the Welfare State: An Institutional Approach. In: Hooghe, Marc/Stolle, Dietlind (Hrsg.): Generating Social Capital. Civil society and institutions in comparative perspective. Palgrave Macmillan. New York. S.191-210

Rothstein, Bo/Uslaner, Eric M. (2005): All or All. Equality and Social Trust. LSE Health and Social Care Discussion Paper Number 15. London.

Schäfer, Julia (2006): Sozialkapital und politische Orientierungen von Jugendlichen in Deutschland. VS Verlag. Wiesbaden.

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. Theorie. 5., aktual. Aufl. Dietz. Bonn. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18336/theorie> letzter Zugriff: 14.02.2016.

Seubert, Sandra (2009): Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse. Campus Verlag. Frankfurt am Main.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Fischer. Frankfurt am Main.

Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Sozialgesetzbuch VIII (2015): Das Achte Buch Sozialgesetzbuch - Kinder und Jugendhilfe - in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1802) geändert worden ist. Abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf letzter Zugriff: 14.02.2016.

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V (Hrsg.) (2015): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Zweiter Zwischenbericht. Göttingen, Nürnberg, Bonn.

Stadt Nürnberg (2008): Armen Kindern Zukunft geben! Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg. Abrufbar unter: https://www.nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/arbeitsprogramm_gegen_kinderarmut_in_n__rnberg.pdf letzter Zugriff: 14.02.2016.

Stadt Nürnberg (2011): Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets in der Stadt Nürnberg. Jugendhilfe- und Schulausschuss vom 26.05.2011. Abrufbar unter: <https://online-service2.nuernberg.de/Eris/AgendaItemPanel/proceed?meetingId=2548&agendaItemId=20360&action=downloadAttachment&attachmentId=35560> letzter Zugriff: 24.01.2016.

Stadt Nürnberg (2013a): Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets in der Stadt Nürnberg. Jugendhilfe- und Schulausschuss vom 06.06.2013. Abrufbar unter: <https://online-service2.nuernberg.de/Eris/AgendaItemPanel/proceed?meetingId=3235&agendaItemId=37106&action=downloadAttachment&attachmentId=62105> letzter Zugriff: 24.01.2016.

Stadt Nürnberg (2013b): Der Nürnberg-Pass als kommunales Steuerungs- und Dialoginstrument der Armutsprävention und -bekämpfung. 1. Tagesordnungspunkt. Sozialausschuss Sitzungsdatum 25.07.2013. Abrufbar unter: <https://online-service2.nuernberg.de/Eris/AgendaltemPanel/proceed?meetingId=3186&agendaltemId=39140&action=downloadSubmission&submissionId=35221> letzter Zugriff: 6.3.2016.

Stadt Nürnberg, Sozialamt (2016a): Empfänger von Leistungen und Leistungen nach dem SGB II, WoGG, 3. Kap. SGB XII, AsylbLG, KiZ (§ 6a BKGG). Stand Juni 2015. Daten auf Nachfrage erhalten von Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt. Siehe Anhang A6.

Stadt Nürnberg, Sozialamt (2016b): BuT-Verwaltungskosten. Daten auf Nachfrage erhalten von Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt. Siehe Anhang A8.

Stadt Nürnberg, Sozialamt (2016c): Nürnberg Pass. Abrufbar unter: https://www.nuernberg.de/internet/sozialamt/projekte_nuernberg_pass.html letzter Zugriff 6.2.2016.

Stadt Nürnberg, Sozialamt (2016d): Nürnberg Pass. Daten auf Nachfrage erhalten von Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt.

Steuerwald, Christian (2016): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 3. Auflage. VS-Verlag. Wiesbaden

Stolle, Dietlind/Rochon, Thomas R. (1999): The myth of American exceptionalism. A three-nation comparison of associational membership and social capital. In: van Deth, Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. Routledge. London. S.192-210.

Teorell, Jan (2003): Linking social capital to political participation. Voluntary associations and networks of recruitment in Sweden. Scandinavian Political Studies. Bd. 26. S. 49-66.

Tocqueville, Alexis de (1984): Über die Demokratie in Amerika. 2. Aufl. Deutscher Taschenbuch Verlag. München.

Torcal, Mariano/Montero, José Ramón (1990): Facets of social capital in new democracies. The formation and consequences of social capital in Spain. In: van Deth,

Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. Routledge. New York. S. 167-191.

Uslaner, Eric M. (2003): Trust and civic engagement in East and West. In: Badescu, Gabriel/Uslaner, Eric M. (Hrsg.): Social Capital and the Transition to Democracy. Routledge. London. S.81-94.

van Deth, Jan W. (2003): Measuring social capital: orthodoxies and continuing controversies. In: International Journal Social Research Methodology. Taylor&Francis. 2003 Vol. 6 No. 1. S.79-92.

van Deth, Jan W. (2008): Political Involvement and Social Capital. In: van Deth, Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. Routledge. New York. S.191-218.

van Oortschot, Wim/Arts, Wil/Gelissen, John (2006): Social Capital in Europe: Measurement and Regional Distribution of a Multifaceted Phenomenon. In: Acta Sociologica. Vol 49 (2). S.149-168.

Vetter, Angelika (2006): Jugend – ein Konzept und seine Messung. In: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan (Hrsg.): Jugend und Politik: ‚Voll normal!‘. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. VS Verlag. Wiesbaden. S.25-54.

Von Gostomski, Christian Babka (2006): Vertrauen in die Regierung bei jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft im Zeitverlauf 2003 bis 2005. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3-2006. S.369-386.

Walter-Rogg, Melanie (2005): Politisches Vertrauen ist gut - Misstrauen ist besser? Ausmaß und Ausstrahlungseffekte des Politiker- und Institutionenvertrauens im vereinigten Deutschland. In: Gabriel, Oscar/Falter, Jürgen/Rattinger, Hans (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland. Nomos Verlag. Baden-Baden. S.129-186.

Westle, Bettina/Gabriel, Oscar (Hrsg.) (2008): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos. Baden-Baden.

Westle, Bettina/Kunz, Volker/Roßteutscher, Sigrid. (2008): Sozialkapital im internationalen Vergleich. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar (Hrsg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos. Baden-Baden. S.73-156.

Westle, Bettina/Roßteutscher, Sigrid (2008): Kritische Sichten auf das Konzept des Sozialkapitals und die Forschung zum Sozialkapital. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar (Hrsg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos. Baden-Baden. S.151-188.

Whiteley, Paul F. (1999): The origins of social capital. In: van Deth, Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. Routledge. New York. S.25-44.

Wolf, Christof (2006): Egozentrierte Netzwerke. Erhebungsverfahren und Datenqualität. In: Diekmann, Andreas (Hrsg.): Methoden der Sozialforschung. Sonderheft 44. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. VS Verlag. Wiesbaden. S.244-273.

World Value Survey (2002): 1999-2002 World Value Survey Questionnaire. Abrufbar unter: http://www.worldvaluessurvey.org/wvsdc/DC00012/F00001316-WVS_2000_Questionnaire_Root.pdf letzter Zugriff: 24.01.2016.

Wüstendörfer, Werner (2016a): Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg - Eine Akzeptanzstudie. März 2016. Nürnberg.

Wüstendörfer, Werner (2016b): Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg - Eine Akzeptanzstudie. Weitere unveröffentlichte Daten. Januar 2016. Nürnberg. Siehe Anhang A7.

Zacher, Hans F. (2001): Grundlagen der Sozialpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung/Bundesarchiv (Hrsg.): Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Bd 1 Grundlagen der Sozialpolitik. BMAS. Baden-Baden. S.333-684.

Zak, Paul J./Knack, Stephen (2001): Trust and growth. In: The Economic Journal. 111(470). S.295-321.

Zmerli, Sonja (2004): Politisches Vertrauen und Unterstützung. In: van Deth, Jan (Hrsg.): Deutschland in Europa. Wiesbaden. VS Verlag. S.229-255.

Zmerli, Sonja (2008): Inklusives und exklusives Sozialkapital in Deutschland. Grundlagen, Erscheinungsformen und Erklärungspotenzial eines alternativen theoretischen Konzepts. Nomos. Baden-Baden.

Zmerli, Sonja (2011): Soziales Kapital und politische Partizipation. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Wochenschau Verlag. Schwalbach. S.31-43.

Zmerli, Sonja/Newton, Kenneth/Montero, José Ramón (2007): Trust in people, confidence in political institutions, and satisfaction with democracy. In: van Deth, Jan/Montero, José Ramón/Westholm, Anders (Hrsg.): Citizenship and Involvement in European Democracies. A comparative analysis. Routledge. New York. S.35-65.

Zweites Buch Sozialgesetzbuch (2015): Das Zweite Buch Sozialgesetzbuch - Grundsicherung für Arbeitssuchende - in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. Mai 2011 (BGBl. I S. 850, 2094), das durch Artikel 5 des Gesetzes vom 24. Juli 2015 (BGBl. I S. 974) geändert worden ist. Abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_2/gesamt.pdf letzter Zugriff: 02.03.2016.

Anhang:

A1)	Regressionstabellen zu den Hypothesen 1.1-1.4/Einfluss sozioökonomischer Merkmale auf die Informiertheit	140
A2)	Regressionstabellen zu den Hypothesen 2.1-2.4/Einfluss sozioökonomischer Merkmale auf die Nutzung	141
A3)	Regressionstabellen zu den Hypothese 3.1 und 3.2	142
A4)	Regressionstabellen zu Hypothese 4	156
A5)	Fragebogen der Untersuchung	168
A6)	BuT- Daten der Stadt Nürnberg	185
A7)	Anzahl der Leistungen und der eingelösten Gutscheine	190
A8)	BuT-Verwaltungskosten	191

A1) Tab. A1: Regressionstabellen zu den Hypothesen 1.1-1.4/Einfluss sozioökonomischer Merkmale auf die Informiertheit

VARIABLEN	Informiertheit (mB)			Informiertheit (oB)		
	B	Exp (B)	Sig.	B	Exp (B)	Sig
Geschlecht (männlich)	-1,064	,345	,011	-,827	,438	,010
Schulleistung (von gut zu schlecht)	,092	1,097	,700	,070	1,073	,719
Niedrige Bildung der Eltern	,544	1,722	,168	-	-	-
Deutsche Sprache	-,348	,706	,438	-,577	,562	,104
Politisches Interesse	,094	1,098	,586	-,027	,974	,840
N	198			331		
Nagelkerke-Wert	,089			,048		

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Effekt-Koeffizienten Exp (B) sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

A2) Tab. A2: Regressionstabellen zu den Hypothesen 2.1-2.4/Einfluss sozioökonomischer Merkmale auf die Nutzung

VARIABLEN	Nutzung (mB)			Nutzung (oB)		
	B	Exp (B)	Sig.	B	Exp (B)	Sig
Geschlecht (männlich)	-,594	,552	,188	-,856	,425	,012
Schulleistung (von gut zu schlecht)	,173	1,189	,539	-,128	,880	,551
Niedrige Bildung der Eltern	,413	1,511	,370	-	-	-
Deutsche Sprache	-,776	,460	,164	-,763	,466	,080
Politisches Interesse	,103	1,108	,604	,075	1,078	,619
N	100			171		
Nagelkerke-Wert	,074			,070		

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Effekt-Koeffizienten Exp (B) sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

A3) Regressionstabellen zu den Hypothese 3.1 und 3.2

Tab. A3-1: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Entwicklungskapital für Freundschaften

VARIABLEN	Entwicklungskapital für Freundschaften (mB)				Entwicklungskapital für Freundschaften (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	,071	,084	,072	,402	,035	,066	,035	,598
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	,203	,112	,155	,071	,038	,089	,028	,667
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,133	,103	-,135	,202	-,004	,083	-,004	,965
Geschlecht (männlich)	,064	,075	,065	,398	,069	,059	,070	,240
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,067	,047	-,109	,154	-,090	,038	-,139	,019
Niedrige Bildung der Eltern	-,057	,075	-,058	,448	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,121	,089	-,103	,176	-,088	,075	-,069	,238
Politisches Interesse	,002	,032	,004	,954	-,005	,025	-,011	,847
N	179				295			
R ²	,050				,030			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-2: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Entwicklungskapital für Familie

VARIABLEN	Entwicklungskapital für Familie (mB)				Entwicklungskapital für Familie (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	,092	,098	,078	,351	,085	,076	,073	,264
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	,053	,134	,033	,691	,038	,102	,024	,711
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	,039	,124	,033	,756	,048	,095	,041	,617
Geschlecht (männlich)	,151	,088	,128	,086	-,108	-,108	-,108	,146
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,066	,056	-,089	,239	-,108	-,108	-,108	,066
Niedrige Bildung der Eltern	-,126	,087	-,106	,152	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,152	,103	-,109	,142	-,133	,085	-,090	,118
Politisches Interesse	,093	,038	,182	,015	,053	,029	,105	,070
N	178				297			
R ²	,098				,048			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-3: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Mitgliedschaft

VARIABLEN	Mitglied (mB)			Mitglied (oB)		
	B	Exp (B)	Sig.	B	Exp (B)	Sig
Nichtberechtig- te (im Vergleich zu Nutzenden)	-,494	,610	,161	-,532	,588	,046
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,201	,818	,672	-,521	,594	,130
Nichtberechtig- te (im Vergleich zu Nichtnutzen- den)	-,293	,746	,504	-,011	,973	,989
Geschlecht (männlich)	,633	1,883	,044	,514	1,671	,030
Schulleistung (von gut zu schlecht)	,090	1,094	,646	,040	1,041	,790
Niedrige Bil- dung der Eltern	-,533	,587	,091	-	-	-
Deutsche Spra- che	-,281	,755	,440	-,467	,989	,913
Politisches Interesse	,046	1,047	,736	-,011	1,612	,378
N	194			324		
Nagelkerke -Wert	,079			,046		

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Effekt-Koeffizienten Exp (B) sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-4: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Mitgliedschaft/Teilnahmehäufigkeit

VARIABLEN	Teilnahmeindex (mB)				Teilnahmeindex (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,941	,576	-,146	,105	-,443	,457	-,065	,333
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,712	,771	-,083	,357	-,775	,593	-,088	,192
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,229	,710	-,036	,748	,331	,554	,049	,550
Geschlecht (männlich)	,109	,517	,017	,454	,204	,407	,030	,617
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,241	,321	-,060	,293	-,206	,262	-,047	,432
Niedrige Bildung der Eltern	-,552	,524	-,085	,656	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,268	,600	-,035	,470	-,887	,527	-,100	,093
Politisches Interesse	,163	,226	,057	,454	,255	,177	,085	,150
N	168				289			
R ²	,029				,027			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-5: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt allgemeines Vertrauen

VARIABLEN	Allgemeines Vertrauen (mB)				Allgemeines Vertrauen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	,028	,108	,022	,792	,038	,084	,028	,654
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,065	,142	-,037	,648	-,100	,111	-,057	,368
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	,094	,133	,071	,483	,138	,104	,104	,188
Geschlecht (männlich)	-,049	,097	-,037	,306	-,026	,076	-,020	,730
Schulleistung (von gut zu schlecht)	,062	,061	,076	,589	,036	,049	,042	,462
Niedrige Bildung der Eltern	,052	,096	,040	,004	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,331	,114	,212	,302	,350	,097	,204	,000
Politisches Interesse	-,043	,042	-,076	,306	-,009	,033	-,016	,773
N	189				313			
R ²	,064				,047			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-6: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Optimismus

VARIABLEN	Optimismus (mB)				Optimismus (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,132	,157	-,068	,403	-,065	,118	-,034	,585
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,056	,209	-,022	,789	-,165	,154	-,066	,284
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,076	,194	-,039	,696	,101	,144	,052	,487
Geschlecht (männlich)	,293	,141	,151	,004	,228	,106	,119	,033
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,248	,086	-,209	,024	-,307	,068	-,248	,000
Niedrige Bildung der Eltern	-,319	,140	-,164	,399	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,141	,167	-,061	,231	-,173	,136	-,069	,206
Politisches Interesse	,073	,061	,086	,004	,092	,046	,110	,046
N	185				315			
R ²	,108				,100			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-7: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Selbstwirksamkeit

VARIABLEN	Selbstwirksamkeit(mB)				Selbstwirksamkeit (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	,224	,099	,181	,025	,105	,082	,080	,198
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	,292	,132	,175	,028	,203	,106	,118	,057
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,068	,123	-,055	,581	-,098	,101	-,075	,331
Geschlecht (männlich)	,175	,088	,141	,049	,076	,073	,058	,300
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,174	,055	-,222	,002	-,192	,047	-,224	,000
Niedrige Bildung der Eltern	-,029	,088	-,023	,739				
Deutsche Sprache	-,005	,107	-,003	,964	-,062	,094	-,036	,511
Politisches Interesse	,043	,038	,081	,256	,058	,031	,102	,067
N	188				315			
R ²	,130				,081			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-8: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in politische Institutionen

VARIABLEN	Vertrauen in politische Institutionen (mB)				Vertrauen in politische Institutionen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,240	,221	-,134	,282	-,236	,171	-,134	,169
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,066	,271	-,030	,809	,026	,206	,012	,898
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,174	,247	-,097	,482	-,263	,192	-,149	,174
Geschlecht (männlich)	,249	,194	,139	,204	,108	,154	,061	,482
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,207	,120	-,186	,088	-,215	,096	-,187	,027
Niedrige Bildung der Eltern	,249	,194	,138	,202	-	-	-	
Deutsche Sprache	-,153	,222	-,073	,491	-,243	,181	-,110	,180
Politisches Interesse	,107	,083	,138	,202	,115	,065	,146	,078
N	92				148			
R ²	,090				,071			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-9: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in Ämter

VARIABLEN	Institutionenvertrauen in Ämter (mB)				Institutionenvertrauen in Ämter (OB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,363	,197	-,206	,068	-,316	,146	-,185	,032
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	,057	,241	,026	,815	-,053	,185	-,024	,775
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,420	,234	-,238	,076	-,263	,179	-,154	,143
Geschlecht (männlich)	,144	,180	,082	,426	,062	,132	,036	,640
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,160	,110	-,150	,148	-,104	,087	-,093	,232
Niedrige Bildung der Eltern	,147	,174	,084	,400	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,345	,212	-,163	,106	-,343	,167	-,155	,041
Politisches Interesse	,074	,074	,099	,321	,042	,058	,055	,469
N	105				177			
R ²	,096				,061			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-10: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in Implementationsinstitutionen

VARIABLEN	Vertrauen in Implementationsinstitutionen (mB)				Vertrauen in Implementationsinstitutionen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	,027	,177	,014	,880	-,080	,136	-,043	,555
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,007	,216	-,003	,974	,031	,176	,013	,862
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	,034	,204	,018	,869	-,111	,167	-,060	,508
Geschlecht (männlich)	,335	,159	,177	,037	,190	,124	,102	,126
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,211	,097	-,179	,032	-,127	,079	-,105	,110
Niedrige Bildung der Eltern	,030	,160	,016	,849	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,052	,182	,024	,775	-,074	,151	-,032	,623
Politisches Interesse	,211	,066	,260	,002	,139	,053	,172	,009
N	140				232			
R ²	,137				0,032			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-11: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen

VARIABLEN	Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen (mB)				Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen (mB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,315	,159	-,200	,049	-,142	,121	-,094	,242
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,247	,193	-,126	,203	,019	,147	,010	,900
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,069	,182	-,043	,707	-,160	,138	-,106	,247
Geschlecht (männlich)	,067	,140	,042	,634	-,048	,107	-,031	,657
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,233	,086	-,240	,008	-,166	,067	-,171	,014
Niedrige Bildung der Eltern	-,101	,139	-,064	,469	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,003	,163	,001	,988	-,101	,134	-,051	,454
Politisches Interesse	,160	,060	,234	,008	,105	,046	,158	,023
N	123				209			
R ²	,089				,040			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-12: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt privatistische Werte

VARIABLEN	Privatistische Werte (mB)				Privatistische Werte (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,116	,158	-,062	,461	-,125	,122	-,067	,305
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,063	,211	-,025	,765	-,131	,160	-,053	,413
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,053	,194	-,028	,785	,006	,149	,003	,970
Geschlecht (männlich)	,152	,141	,081	,284	,119	,109	,064	,275
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,178	,088	-,154	,044	-,147	,070	-,121	,038
Niedrige Bildung der Eltern	-,221	,140	-,118	,117	-	-	-	
Deutsche Sprache	-,107	,166	-,048	,521	-,142	,139	-,059	,310
Politisches Interesse	,080	,062	,097	,199	,033	,048	,040	,489
N	181				303			
R ²	,062				,028			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-13: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt demokratische Werte

VARIABLEN	Demokratische Werte (mB)				Demokratische Werte (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,181	,107	-,130	,094	-,143	,088	-,100	,105
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,084	,143	-,045	,556	,068	,115	,036	,554
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,097	,134	-,069	,472	-,211	,108	-,148	,053
Geschlecht (männlich)	,147	,097	,106	,131	,063	,079	,045	,423
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,171	,060	-,196	,005	-,132	,052	-,141	,011
Niedrige Bildung der Eltern	,202	,097	,145	,038	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,014	,116	,009	,901	-,029	,101	-,016	,773
Politisches Interesse	,190	,042	,315	,000	,160	,034	,258	,000
N	183				309			
R ²	,194				,106			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A3-14: Regressionstabellen zu den Hypothesen 3.1 und 3.2/Einfluss der BuT-Gruppen auf den Aspekt Solidaritäts- und Reziprozitätswerte

VARIABLEN	Solidaritäts- und Reziprozitätsindex (mB)				Solidaritäts- und Reziprozitätsindex (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nutzenden)	-,139	,093	-,132	,134	-,137	,071	-,129	,054
Nichtnutzende (im Vergleich zu Nutzenden)	-,042	,120	-,030	,728	-,118	,092	-,085	,201
Nichtberechtigte (im Vergleich zu Nichtnutzenden)	-,098	,112	-,093	,384	-,020	,086	-,018	,820
Geschlecht (männlich)	,098	,084	,093	,245	,057	,064	,053	,373
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,060	,051	-,093	,240	-,053	,041	-,077	,195
Niedrige Bildung der Eltern	,077	,083	,073	,352	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,016	,097	-,013	,870	,004	,080	,003	,959
Politisches Interesse	-,011	,036	-,024	,756	-,006	,028	-,012	,840
N	175				297			
R ²	,028				,018			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

A4) Regressionstabellen zu Hypothese 4

Tab. A4-1: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Entwicklungskapital für Freundschaften

VARIABLEN	Entwicklungskapital für Freundschaften (mB)				Entwicklungskapital für Freundschaften (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,028	,116	-,029	,809	,134	,086	,135	,122
Teilnahmeindex	,008	,018	,052	,666	-,004	,013	-,024	,781
Geschlecht (männlich)	,107	,081	,111	,191	,069	,061	,070	,261
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,116	,050	-,194	,022	-,120	,039	-,189	,003
Niedrige Bildung der Eltern	-,011	,083	-,011	,899	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,141	,094	-,124	,137	-,099	,080	-,077	,216
Politisches Interesse	,002	,035	,004	,960	,004	,027	,009	,890
N	149				254			
R ²	,058				,059			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-2: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Entwicklungskapital für Familie

VARIABLEN	Entwicklungskapital für Familie (mB)				Entwicklungskapital für Familie (mB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	,005	,141	,004	,970	,079	,104	,067	,450
Teilnahmeindex	-,015	,022	-,076	,505	-,008	,015	-,045	,612
Geschlecht (männlich)	,149	,099	,121	,134	,082	,073	,069	,264
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,103	,063	-,132	,102	-,106	,048	-,139	,027
Niedrige Bildung der Eltern	-,216	,099	-,175	,031	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,120	,043	,223	,006	-,141	,095	-,093	,138
Politisches Interesse	-,175	,114	-,122	,127	,064	,032	,125	,048
N	150				257			
R ²	,084				,050			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-3: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt allgemeines Vertrauen

VARIABLEN	Allgemeines Vertrauen (mB)				Allgemeines Vertrauen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	,054	,150	,042	,720	,075	,115	,057	,511
Teilnahmeindex	,004	,024	,019	,869	-,005	,017	-,024	,779
Geschlecht (männlich)	-,046	,105	-,035	-,253	-,011	,080	-,008	,892
Schulleistung (von gut zu schlecht)	,060	,065	,074	-,069	,025	,052	,029	,639
Niedrige Bildung der Eltern	,071	,105	,055	,497	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,375	,121	,247	,136	,392	,106	,225	,000
Politisches Interesse	-,053	,045	-,092	-,142	-,010	,035	-,017	,779
N	158				269			
R ²	,077				,051			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-4: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Optimismus

VARIABLEN	Optimismus (mB)				Optimismus (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	,167	,215	,086	,440	,116	,158	,060	,461
Teilnahmeindex	-,037	,033	-,121	,271	-,032	,023	-,115	,162
Geschlecht (männlich)	,406	,149	,210	,007	,305	,110	,159	,006
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,298	,089	-,253	,001	-,342	,070	-,281	,000
Niedrige Bildung der Eltern	-,389	,148	-,200	,010	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,274	,174	-,119	,117	-,216	,148	-,084	,145
Politisches Interesse	,111	,065	,129	,092	,128	,049	,151	,010
N	156				273			
R ²	,181				,136			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-5: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Selbstwirksamkeit

VARIABLEN	Selbstwirksamkeit (mB)				Selbstwirksamkeit (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	,180	,136	,145	,187	,080	,109	,060	,466
Teilnahmeindex	-,010	,022	-,048	,662	,004	,016	,018	,826
Geschlecht (männlich)	,246	,094	,200	,010	,108	,078	,082	,167
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,257	,059	-,335	,000	-,218	,050	-,257	,000
Niedrige Bildung der Eltern	-,013	,095	-,011	,888	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,010	,111	,007	,928	-,032	,104	-,018	,755
Politisches Interesse	,055	,041	,102	,182	,071	,034	,124	,038
N	157				271			
R ²	,174				,100			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-6: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in politische Institutionen

VARIABLEN	Vertrauen in politische Institutionen (mB)				Vertrauen in politische Institutionen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,580	,323	-,326	,077	,190	,217	,108	,382
Teilnahmeindex	,051	,046	,202	,271	-,033	,028	-,144	,254
Geschlecht (männlich)	,178	,213	,100	-,247	-,034	,159	-,019	,831
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,173	,127	-,162	-,426	-,192	,100	-,174	,057
Niedrige Bildung der Eltern	,071	,212	,040	-,351	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,140	,245	-,066	,569	-,336	,204	-,149	,102
Politisches Interesse	,111	,090	,144	,222	,130	,071	,167	,070
N	78				126			
R ²	,099				,071			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-7: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in Ämter

VARIABLEN	Institutionenvertrauen in Ämter (mB)				Institutionenvertrauen in Ämter (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,278	,294	-,162	,347	-,043	,201	-,026	,829
Teilnahmeindex	,008	,041	,033	,846	,014	,028	,061	,615
Geschlecht (männlich)	,049	,200	,029	,806	-,075	,140	-,045	,594
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,073	,121	-,072	,545	-,047	,092	-,044	,606
Niedrige Bildung der Eltern	-,019	,197	-,011	,922	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,203	,235	-,099	,390	-,313	,188	-,139	,098
Politisches Interesse	,099	,083	,135	,235	,052	,063	,069	,413
N	86				150			
R ²	,050				,030			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-8: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in Implementationsinstitutionen

VARIABLEN	Vertrauen in Implementationsinstitutionen (mB)				Vertrauen in Implementationsinstitutionen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,099	,251	-,051	,693	,144	,188	,077	,444
Teilnahmeindex	-,009	,036	-,031	,812	-,016	,028	-,058	,567
Geschlecht (männlich)	,326	,177	,171	,068	,139	,131	,075	,291
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,253	,106	-,218	,019	-,137	,084	-,116	,104
Niedrige Bildung der Eltern	-,070	,179	-,036	,698	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,010	,199	-,005	,958	-,155	,168	-,065	,358
Politisches Interesse	,209	,074	,253	,006	,143	,058	,177	,014
N	118				199			
R ²	,137				,058			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-9: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen

VARIABLEN	Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen (mB)				Vertrauen in Institutionen der Jugendlichen (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,323	,209	-,209	,126	-,136	,151	-,092	,367
Teilnahmeindex	,032	,029	,151	,273	,020	,021	,098	,340
Geschlecht (männlich)	,048	,145	,032	,739	-,116	,109	-,078	,287
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,240	,086	-,261	,006	-,173	,068	-,187	,012
Niedrige Bildung der Eltern	-,167	,144	-,108	,251	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,065	,166	-,036	,698	-,134	,142	-,069	,345
Politisches Interesse	,189	,062	,282	,003	,111	,049	,169	,024
N	103				179			
R ²	,194				,089			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-10: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt privatistische Werte

VARIABLEN	Privatistische Werte (mB)				Privatistische Werte (oB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	,244	,230	,125	,290	,215	,167	,111	,200
Teilnahmeindex	,002	,035	,007	,951	-,007	,024	-,026	,762
Geschlecht (männlich)	,107	,162	,055	,511	,084	,119	,044	,481
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,187	,100	-,155	,063	-,149	,077	-,121	,053
Niedrige Bildung der Eltern	-,160	,163	-,081	,328	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,079	,188	-,034	,676	-,118	,159	-,046	,457
Politisches Interesse	,062	,070	,072	,380	,022	,053	,027	,670
N	154				266			
R ²	,063				,029			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-11: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt demokratische Werte

VARIABLEN	Demokratische Werte (mB)				Demokratische Werte (oB)			
	B	SD	Beta	Sig	B	SD	Beta	Sig
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,060	,157	-,042	,703	,124	,122	,085	,311
Teilnahmeindex	,023	,024	,102	,352	,002	,018	,010	,903
Geschlecht (männlich)	,113	,111	,079	,310	,036	,086	,025	,671
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,139	,068	-,156	,044	-,102	,056	-,108	,070
Niedrige Bildung der Eltern	,183	,111	,128	,101	-	-	-	-
Deutsche Sprache	,044	,130	,026	,733	-,025	,114	-,013	,826
Politisches Interesse	,202	,048	,320	,000	,171	,038	,268	,000
N	153				267			
R ²	,179				,101			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

Tab. A4-12: Regressionstabellen zu Hypothese 4/Einfluss der Mitgliedschaft auf den Aspekt Solidaritäts- und Reziprozitätswerte

VARIABLEN	Solidaritäts- und Reziprozitätsindex (mB)				Solidaritäts- und Reziprozitätsindex (mB)			
	B	SD	Beta	Sig.	B	SD	Beta	Sig.
Mitglied (im Vergleich zu nirgends Mitglied)	-,072	,137	-,066	,599	,158	,097	,146	,104
Teilnahmeindex	,017	,021	,100	,420	-,013	,014	-,085	,345
Geschlecht (männlich)	,061	,096	,056	,525	,007	,068	,006	,924
Schulleistung (von gut zu schlecht)	-,045	,058	-,068	,441	-,038	,044	-,055	,392
Niedrige Bildung der Eltern	,066	,096	,061	,492	-	-	-	-
Deutsche Sprache	-,028	,108	-,022	,794	-,008	,090	-,005	,933
Politisches Interesse	-,020	,041	-,042	,629	,001	,030	,002	,973
N	147				258			
R ²	,015				,013			

Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten B, Standardabweichungen, standardisierte Regressionskoeffizienten Beta, sowie die Signifikanz. Signifikanzniveau $p < 0.1$ ist grau unterlegt.

A5) Fragebogen der Untersuchung

16- seitiger Fragebogen, als Broschüren-Druck in DIN A-4

Empirische Sozialforschung
Methodische Beratung
Wissenschaftliche Begleitung
Evaluierung + Beratung

BuT-Akzeptanzstudie
EMWE-Sozialforschung
Prof. Dr. Werner Wüstendörfer
Tasja Pröls
Dorfäckerstr. 45
90427 Nürnberg
Tel. 0911/ 32 98 78
Fax 0911/5880-2655
sozialforschung-emwe@online.de

Schülerbefragung

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir führen eine Umfrage bei Nürnberger Mittelschulen durch.

Ziel dieser Befragung ist es herauszubekommen, ob die Schülerinnen und Schüler die gelben Gutscheine des Sozialamts nutzen und was sie davon halten. Neben Fragen zu den Gutscheinen gibt es auch ein paar andere Fragen, zum Beispiel zu Schule, Freizeit, Familie, Freunden und allgemeinen Einstellungen.

Es werden alle Schülerinnen und Schüler von ausgewählten Klassen in deiner Schule von uns befragt. Die Beantwortung der Fragen ist freiwillig. Es ist aber sehr wichtig, dass die Fragen ehrlich beantwortet werden.

Selbstverständlich werden deine Antworten völlig vertraulich und anonym behandelt. Niemand wird von deinen persönlichen Angaben erfahren. Nach Übertragung deiner Antworten auf einen maschinenlesbaren Datenträger wird dein Fragebogen vernichtet und es weiß dann niemand mehr, wer diese Antworten gegeben hat.

WICHTIG!

Diese Befragung ist anonym. Bitte **keinen Namen** angeben und auch **nicht unterschreiben!**



Wir hoffen, dass dich die Fragen interessieren und danken dir für deine Teilnahme!

Gutscheine allgemein

1. Hast du schon mal die „gelben Gutscheine“ gesehen oder von ihnen gehört?

Sie werden auch Gutscheine des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT-Leistung) genannt und man bekommt sie vom Sozialamt (Dienstleistungszentrum / DLZ)?

☐ Ja ☐ Nein

2. Was denkst du: Wofür kann man die „gelben Gutscheine“ benutzen? Du kannst hier mehrere Sachen ankreuzen.

- | | |
|---|--|
| ☐ Eintägige Ausflüge der Schule | ☐ Aktivitäten in Vereinen z.B. Sport, Musikunterricht, Freizeiten |
| ☐ Mehrtägige Klassenfahrten | ☐ Persönlicher Schulbedarf |
| ☐ Fahrtkosten zur Schule | ☐ Lernförderung oder Nachhilfe |
| ☐ Mittagessen in der Schule oder in der Ganztags-/Nachmittagsbetreuung | ☐ Sonstiges |
| | ☐ Weiß nicht |
-

3. Woher oder von wem hast du erfahren, dass es die „gelben Gutscheine“ gibt?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ Eltern | ☐ Sozialamt |
| ☐ Lehrer | ☐ Zeitung / Radio / Internet |
| ☐ Freunden | ☐ Ich kenne die Gutscheine nicht |
| ☐ Verein | ☐ Anderes, nämlich: |
| ☐ Jugendtreff | _____ |
-

4. Hast du schon einmal die „gelben Gutscheine“ gehabt und abgegeben?

☐ Ja ☐ Nein

5. Weißt du noch, wann deine Eltern zum ersten Mal die gelben Gutscheine beantragt haben?

☐ Ja, vor ca. ____ Monaten ☐ Nein ☐ Ich habe keine Gutscheine

6. Für was haben deine Eltern die gelben Gutscheine zum ersten Mal beantragt?

Du kannst hier mehrere Sachen ankreuzen.

- ☐ Mittagessen
- ☐ Ausflüge/Klassenfahrten
- ☐ Nachhilfe
- ☐ Für Freizeit/ Sport oder ähnliches
- ☐ Ich habe keine Gutscheine
- ☐ Anderes, nämlich:

Mittagessen

7. Nun etwas anderes: Bekommst du in der Schule oder Ganztags- / Nachmittagsbetreuung ein gemeinschaftliches Mittagessen?

☐ Ja ☐ Nein



wenn Ja:

8. Wie zufrieden bist du mit dem Mittagessen in deiner Schule?

- ☐ Sehr zufrieden
- ☐ Zufrieden
- ☐ Teils/teils
- ☐ Unzufrieden
- ☐ Sehr unzufrieden

9. Benutzt du für das Essen die „gelben Gutscheine“?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Habe keine Gutscheine
- ☐ Ich esse nicht in der Schule



wenn Nein:

10. Warum nutzt du keine Gutscheine für das Essen?

- ☐ Können das Essen selber bezahlen
 - ☐ Habe nicht gewusst, dass man dafür die Gutscheine nutzen kann
 - ☐ Will die Gutscheine dafür nicht benutzen
 - ☐ Schule will die Gutscheine nicht annehmen
 - ☐ Anderes, nämlich:
-

Ausflüge / Klassenfahrten

11. Hast du in den letzten Jahren in der Schule an Ausflügen / Klassenfahrten teilgenommen?

Bitte beantworte die Frage sowohl für eintägige Ausflüge wie auch für mehrtägige Ausflüge und Klassenfahrten.

Eintägige Ausflüge

- ☐ Ja
☐ Nein

Mehrtägige Ausflüge / Klassenfahrt

- ☐ Ja
☐ Nein
-

12. Hast du für die Ausflüge/Klassenfahrten die „gelben Gutscheine“ genutzt?

Eintägige Ausflüge

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ Nein, habe nicht gewusst, dass man die Gutscheine dafür nutzen kann
☐ Habe keine Gutscheine
☐ Nein, Anderes, nämlich:

Mehrtägige Ausflüge / Klassenfahrt

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ Nein, habe nicht gewusst, dass man die Gutscheine dafür nutzen kann
☐ Habe keine Gutscheine
☐ Nein, Anderes, nämlich:
-

! Es könnte sein, dass du auch schon einmal an einem Ausflug NICHT teilnehmen konntest.
Falls das so war, dann beantworte bitte jetzt auch die nächste Frage:

13. Warum konntest du nicht teilnehmen?

Eintägige Ausflüge

- ☐ Es gab keinen Ausflug
☐ Klassenfahrt war zu teuer
☐ Ich habe nicht gewusst, dass man die Gutscheine dafür nutzen kann
☐ Wollten die Gutscheine nicht benutzen
☐ Hatte nicht so gute Erfahrungen mit den Gutscheinen
☐ Mag die anderen aus meiner Klasse nicht
☐ Durfte nicht mit
☐ Anderes, nämlich:

Mehrtägige Ausflüge / Klassenfahrt

- ☐ Es gab keinen Ausflug
☐ Klassenfahrt war zu teuer
☐ Ich habe nicht gewusst, dass man die Gutscheine dafür nutzen kann
☐ Wollten die Gutscheine nicht benutzen
☐ Hatte nicht so gute Erfahrungen mit den Gutscheinen
☐ Mag die anderen aus meiner Klasse nicht
☐ Durfte nicht mit
☐ Anderes, nämlich:
-

Nachhilfe

14. Erhältst du momentan Nachhilfe für Schulfächer?

- ☐ Ja ☐ Nein

wenn Nein:

- ☐ Ich brauche gar keine Nachhilfe
☐ Ich hätte gerne Nachhilfe

wenn Ja:

! weiter mit Frage 21, nächste Seite!

15. Wer gibt dir Nachhilfe?

- ☐ Einzelperson oder Student
☐ Nachhilfe-Institut
☐ Nachhilfe eines Jugend-, Wohlfahrtsverbandes oder Verein
☐ Nachhilfe einer städtischen Einrichtung
☐ Nachhilfe in der Schule
☐ Weiß den Namen nicht
☐ Andere, nämlich: _____

16. Bekommst du alleine Nachhilfe oder in einer Gruppe?

- ☐ Alleine ☐ In einer Gruppe

17. Wie viele Stunden pro Woche bekommst du Nachhilfe? _____

18. Wie haben sich deine Noten entwickelt?

- ☐ verbessert ☐ gleich geblieben ☐ verschlechtert ☐ kann man noch nicht sagen, zu kurze Zeit

19. Seit wann bekommst du Nachhilfe?

- ☐ 1-2 Monate ☐ 3-6 Monate ☐ 7-12 Monate ☐ länger

20. Benutzt du für die Nachhilfe die „gelben Gutscheine“?

- ☐ Ja ☐ Habe keine Gutscheine
☐ Nein ☐ Schule/Lehrer hat mir keine Bestätigung für Nachhilfe ausgestellt

Freizeit, Freunde und Familie

21. In der folgenden Tabelle steht einiges, was man in seiner Freizeit machen kann. Kreuze bitte an, ob du in einem der nachfolgenden Vereine Mitglied bist oder Gruppen oder Kurse besuchst und wie oft du dort hingehst.

Verein / Verband / Gruppe / Kurs	Bin Mitglied / Mache mit		Nehme regelmäßig teil	Nehme hin und wieder teil	Nehme fast nie teil
	Nein	Ja			
		☐	Wenn ja ☐	☐	☐
Sport & Bewegung					
Fußball	☐	☐	☐	☐	☐
Kampfsport / Selbstverteidigung	☐	☐	☐	☐	☐
Schwimmen / Tauchen / Wassersport	☐	☐	☐	☐	☐
Andere Sportarten im Team, z.B. Basket- / Hand- / Volleyball / Hockey	☐	☐	☐	☐	☐
Tanzen/Ballett	☐	☐	☐	☐	☐
Andere Sportarten/Sportvereine	☐	☐	☐	☐	☐
Bildung, Kultur und Freizeit					
Kurse/ Führungen in Museen, Tiergarten u.Ä.	☐	☐	☐	☐	☐
Ferienprogramme	☐	☐	☐	☐	☐
Theater spielen	☐	☐	☐	☐	☐
Handwerklich / Künstlerische Kurse, z.B. Nähen, Reparieren	☐	☐	☐	☐	☐
Musik spielen / singen	☐	☐	☐	☐	☐
Freizeit/ Bildung / Politik / Religion					
Jugendverbände oder andere gesellschaftliche Gruppen z.B. Greenpeace, Amnesty international, Pfadfinder, SJD -Die Falken ...	☐	☐	☐	☐	☐
Jugendorganisation einer Partei z.B. Junge Union, Jusos ...	☐	☐	☐	☐	☐
Vereine mit Helfertätigkeit, z.B. Feuerwehr, Rettungsschwimmer, Rotes Kreuz ...	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppen für Mädchen/ junge Frauen	☐	☐	☐	☐	☐
Andere Angebote in Kinder- und Jugendhäusern / Jugendtreffs u. ä.	☐	☐	☐	☐	☐
Religiös-kirchliche Gruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Anderes, nämlich:	☐	☐	☐	☐	☐

! Wenn du **überall NEIN** angekreuzt hast:
Bitte in Spalte **NEIN** weitermachen.

NEIN

22. Warum gehst du in keinen der Vereine, Verbände, Gruppen oder Kurse?

- ☐ Zu teuer
- ☐ Keine Zeit
- ☐ Keine Lust
- ☐ Ich kenne mich nicht aus und weiß nicht wie
- ☐ Anderes, nämlich:

! weiter mit Frage 27, nächste Seite!

! Wenn du **rgendwo JA** angekreuzt hast:
Bitte in Spalte **JA** weitermachen.

JA

23. Wie lange gehst du schon in den Verein, Gruppe oder Kurs?
(Trage auf der Linie ein, in welchem Verein du bist. Wenn du in mehr als drei Vereinen bist, dann nur die wichtigsten Vereine eintragen.)

Verein 1	Verein 2	Verein 3
_____	_____	_____
_____	_____	_____
☐ 1 - 6 Monate	☐ 1 - 6 Monate	☐ 1 - 6 Monate
☐ 7 - 12 Monate	☐ 7 - 12 Monate	☐ 7 - 12 Monate
☐ 1 - 2 Jahre	☐ 1 - 2 Jahre	☐ 1 - 2 Jahre
☐ länger	☐ länger	☐ länger

24. Nutzt du für den Mitgliedsbeitrag oder die Teilnahmegebühr für die Vereine die „gelben Gutscheine“?

- ☐ Ich habe keine Gutscheine
- ☐ Ja
- ☐ Nein

25. Bist du dort auch schon hingegangen bevor du die Gutscheine hattest?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

! weiter mit Frage 27, nächste Seite!

26. Warum nutzt du keine Gutscheine dafür?

- ☐ Habe nicht gewusst, dass man dafür die Gutscheine nutzen kann
- ☐ Wollten die Gutscheine nicht benutzen
- ☐ Hatte nicht so gute Erfahrungen mit den Gutscheinen
- ☐ Können die Mitgliedschaft selber bezahlen
- ☐ Anbieter will die Gutscheine nicht nehmen
- ☐ Anderes, nämlich:

27. Würdest du gerne in (noch) einem der Vereine, Gruppen oder Kurse mitmachen?

- ☐ Ja → In welchem? _____
☐ Nein _____

28. Wenn du dich einmal mit anderen (z.B. deinen Mitschülern / Mitschülerinnen und Freunden / Freundinnen) vergleichst, unternimmst du dann in deiner Freizeit:

- ☐ Mehr ☐ Genau so viel ☐ Weniger

29. Ermöglichen dir die gelben Gutscheine eigentlich mehr Dinge oder Tätigkeiten?

- ☐ Ja, ich kann jetzt mehr machen, z.B. in einem Verein mitmachen.
☐ Nein, ich habe vorher auch schon alles machen können / Gutscheine spielen keine Rolle
☐ Ich habe keine Gutscheine

30. Im Folgenden findest du einige Aussagen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussage für dich zu trifft oder wie sehr eben nicht.

Zum Beispiel bei der Aussage „Ich mag Erdbeereis“ sollst du sagen, wie sehr du Erdbeereis magst. Bitte kreuze an wie sehr die Aussage für dich zutrifft oder wie sehr sie nicht zutrifft. Wenn du es eigentlich schon ein bisschen magst, aber nicht so wirklich voll gerne, dann trifft die Aussage eher zu („Trifft eher zu“, Spalte 2). Richtig oder falsch gibt es dabei natürlich nicht, weil nur du wissen kannst, ob du Erdbeereis magst oder nicht.

Aussage	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
a) Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern.	☐	☐	☐	☐
b) Bei meinen Mitschülern bin ich beliebt.	☐	☐	☐	☐
c) Es fällt mir leicht Freundschaften zu schließen.	☐	☐	☐	☐
d) Ich unternehme viel mit meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐
e) Meine Freunde helfen mir, wenn ich sie brauche.	☐	☐	☐	☐
f) Ich fühle mich oft allein.	☐	☐	☐	☐
g) Meine Freunde sind manchmal gemein zu mir.	☐	☐	☐	☐
h) Meine Mutter ist immer für mich da.	☐	☐	☐	☐
i) Mein Vater ist immer für mich da.	☐	☐	☐	☐
j) Wenn meine Eltern anderer Meinung sind als ich, erklären sie mir warum.	☐	☐	☐	☐
k) Ich bin meinen Eltern wichtig.	☐	☐	☐	☐
l) Es ist meinen Eltern egal, was ich in meiner Freizeit mache.	☐	☐	☐	☐
m) Es ist meinen Eltern egal, was ich mit meinen Freunden mache.	☐	☐	☐	☐
n) In unserer Familie kommt es oft zu Streit.	☐	☐	☐	☐
o) Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass sie mir wirklich vertrauen.	☐	☐	☐	☐
p) Meine Eltern kümmern sich um meine Schulanangelegenheiten.	☐	☐	☐	☐
q) Ich kann mit meinen Eltern über alles sprechen.	☐	☐	☐	☐
r) Ich bin gern mit meiner Familie zusammen.	☐	☐	☐	☐

27. Würdest du gerne in (noch) einem der Vereine, Gruppen oder Kurse mitmachen?

- ☐ Ja → In welchem? _____
☐ Nein _____

28. Wenn du dich einmal mit anderen (z.B. deinen Mitschülern / Mitschülerinnen und Freunden / Freundinnen) vergleichst, unternimmst du dann in deiner Freizeit:

- ☐ Mehr ☐ Genau so viel ☐ Weniger

29. Ermöglichen dir die gelben Gutscheine eigentlich mehr Dinge oder Tätigkeiten?

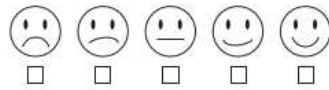
- ☐ Ja, ich kann jetzt mehr machen, z.B. in einem Verein mitmachen.
☐ Nein, ich habe vorher auch schon alles machen können / Gutscheine spielen keine Rolle
☐ Ich habe keine Gutscheine

30. Im Folgenden findest du einige Aussagen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussage für dich zu trifft oder wie sehr eben nicht.

Zum Beispiel bei der Aussage „Ich mag Erdbeereis“ sollst du sagen, wie sehr du Erdbeereis magst. Bitte kreuze an wie sehr die Aussage für dich zutrifft oder wie sehr sie nicht zutrifft. Wenn du es eigentlich schon ein bisschen magst, aber nicht so wirklich voll gerne, dann trifft die Aussage eher zu („Trifft eher zu“, Spalte 2). Richtig oder falsch gibt es dabei natürlich nicht, weil nur du wissen kannst, ob du Erdbeereis magst oder nicht.

Aussage	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
a) Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern.	☐	☐	☐	☐
b) Bei meinen Mitschülern bin ich beliebt.	☐	☐	☐	☐
c) Es fällt mir leicht Freundschaften zu schließen.	☐	☐	☐	☐
d) Ich unternehme viel mit meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐
e) Meine Freunde helfen mir, wenn ich sie brauche.	☐	☐	☐	☐
f) Ich fühle mich oft allein.	☐	☐	☐	☐
g) Meine Freunde sind manchmal gemein zu mir.	☐	☐	☐	☐
h) Meine Mutter ist immer für mich da.	☐	☐	☐	☐
i) Mein Vater ist immer für mich da.	☐	☐	☐	☐
j) Wenn meine Eltern anderer Meinung sind als ich, erklären sie mir warum.	☐	☐	☐	☐
k) Ich bin meinen Eltern wichtig.	☐	☐	☐	☐
l) Es ist meinen Eltern egal, was ich in meiner Freizeit mache.	☐	☐	☐	☐
m) Es ist meinen Eltern egal, was ich mit meinen Freunden mache.	☐	☐	☐	☐
n) In unserer Familie kommt es oft zu Streit.	☐	☐	☐	☐
o) Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass sie mir wirklich vertrauen.	☐	☐	☐	☐
p) Meine Eltern kümmern sich um meine Schulangelegenheiten.	☐	☐	☐	☐
q) Ich kann mit meinen Eltern über alles sprechen.	☐	☐	☐	☐
r) Ich bin gern mit meiner Familie zusammen.	☐	☐	☐	☐

31. Alles in allem, wie beurteilst du dein Verhältnis zu deinen Eltern?



Einstellungen

32. Jetzt kommen noch einmal Aussagen, bitte kreuze wieder an:

Aussage	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
a) Die meisten Menschen nutzen andere aus, wenn sie es können.	☐	☐	☐	☐
b) Die meisten Menschen versuchen sich Anderen gegenüber richtig zu verhalten.	☐	☐	☐	☐
c) Die meisten Menschen denken an ihren eigenen Vorteil.	☐	☐	☐	☐
d) Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass alles passieren kann.	☐	☐	☐	☐
e) Ich übernehme gern Verantwortung.	☐	☐	☐	☐
f) Ich treffe Entscheidungen selbst und verlasse mich nicht auf mein Glück / Schicksal.	☐	☐	☐	☐
g) Erfolg ist nicht von Leistung, sondern von Glück abhängig.	☐	☐	☐	☐
h) Ich habe häufig das Gefühl, dass ich nicht beeinflussen kann was mit mir geschieht.	☐	☐	☐	☐
i) Wenn ich nicht weiß, wie ich etwas machen soll, mache ich es einfach Anderen nach / orientiere ich mich an anderen.	☐	☐	☐	☐
j) Bei Schwierigkeiten bleibe ich cool, weil ich denke, dass ich eine Lösung finden werde.	☐	☐	☐	☐

33. Man kann die eigene Zukunft, wie das eigene Leben weitergehen wird, eher positiv, also gut, oder eher negativ, also eher schlecht, sehen. Wie ist das bei dir?

- ☐ Ich denke, dass mein Leben gut / positiv weitergehen wird.
- ☐ Ich denke, dass mein Leben eher gut / positiv weitergehen wird.
- ☐ Ich denke, dass mein Leben mal gut und mal schlecht weitergehen wird.
- ☐ Ich denke, dass mein Leben schlecht / negativ weitergehen wird.
- ☐ Ich denke, dass mein Leben eher schlecht / negativ weitergehen wird.

34. Man vertraut jemandem, wenn man sich auf ihn verlassen kann und weiß, dass er einem hilft. Vertrauen kann man nicht nur Personen, sondern auch Organisationen und Einrichtungen.
Wie groß ist dein Vertrauen in die folgenden Organisationen und Einrichtungen?
Wenn du die Organisation oder Einrichtung nicht kennst, kannst du „kenne ich nicht“ ankreuzen.

Institution / Person	Sehr großes Vertrauen	Eher Vertrauen	Eher kein Vertrauen	Überhaupt kein Vertrauen	Kenne ich nicht
	☐	☐	☐	☐	☐
Schule	☐	☐	☐	☐	☐
Jugendtreff	☐	☐	☐	☐	☐
Oberbürgermeister von Nürnberg	☐	☐	☐	☐	☐
Sozialamt	☐	☐	☐	☐	☐
Jobcenter / Arbeitsagentur	☐	☐	☐	☐	☐
Jugendamt	☐	☐	☐	☐	☐
Ausländerbehörde	☐	☐	☐	☐	☐
Stadtrat von Nürnberg	☐	☐	☐	☐	☐
Kirchen	☐	☐	☐	☐	☐
Polizei	☐	☐	☐	☐	☐
Gerichte	☐	☐	☐	☐	☐
Bundeswehr	☐	☐	☐	☐	☐
Bundesregierung	☐	☐	☐	☐	☐
Parteien	☐	☐	☐	☐	☐
Bundestag	☐	☐	☐	☐	☐
Bundesverfassungsgericht	☐	☐	☐	☐	☐

35. Nun etwas anderes: Wie wichtig sind dir folgende Dinge und Sachen?

Schreibe die Zahlen 1, 2, 3, 4, 5 oder 6 dahinter (wie bei Schulnoten). 1 bedeutet es ist dir sehr wichtig, 6 bedeutet es ist dir gar nicht wichtig.

	Wertung
a) Anderen Menschen helfen, Verantwortung für Andere übernehmen	
b) Rücksicht auf Andere nehmen	
c) Von anderen in Ruhe gelassen werden	
d) Sich um sich selbst kümmern	
e) Einen qualifizierten Ausbildungsplatz oder einen Arbeitsplatz, der Spaß macht, bekommen	
f) Viel Geld verdienen	
g) Eine Familie gründen	

36. Jetzt kommen zum letzten Mal Aussagen! Bitte kreuze nochmal für jede Aussage an, wie sehr die Aussage für dich zu trifft oder wie sehr eben nicht.

Aussage	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
a) Wer viel hat, sollte auch etwas abgeben.	☐	☐	☐	☐
b) Jeder ist selbst für sein Glück verantwortlich.	☐	☐	☐	☐
c) Ich finde es unangenehm / nicht schön, Geld oder andere Hilfe vom Staat zu bekommen.	☐	☐	☐	☐
d) Der Staat sollte den Menschen im Notfall Geld geben und helfen.	☐	☐	☐	☐
e) Wenn ich etwas erreichen will, mache ich auch Sachen, die man eigentlich nicht darf (z.B. Lügen, Betrügen, jemanden „verarschen“).	☐	☐	☐	☐
f) Man muss sich immer an die Gesetze halten, egal ob man mit ihnen einverstanden ist oder nicht.	☐	☐	☐	☐
g) Im Staat (also in Deutschland) soll nur ein einzelner mächtiger Mensch alles alleine entscheiden können.	☐	☐	☐	☐
h) Es ist wichtig, dass man wählen geht.	☐	☐	☐	☐
i) Jeder Mensch sollte mitentscheiden dürfen, welche Regeln es in der Gesellschaft gibt.	☐	☐	☐	☐
j) Die Demokratie ist eine gute Staatsform für eine Gesellschaft.	☐	☐	☐	☐

Persönliches

Zum Schluss wollen wir nun noch ein paar Informationen über dich und deine Familie abfragen.

37. Wie alt bist du? _____

38. Bist du ☐ männlich oder ☐ weiblich?

39. Mit wem lebst du daheim alles zusammen? Kreuze alle an, die bei dir daheim leben:

- | | |
|--|--|
| ☐ Vater | ☐ Bruder / Brüder, insgesamt: _____ |
| ☐ Mutter | ☐ Schwester/n, insgesamt: _____ |
| ☐ Stiefvater | ☐ andere Kinder |
| ☐ Stiefmutter | ☐ andere Verwandte |
| ☐ Freund der Mutter | ☐ andere Personen, nämlich: _____ |
| ☐ Freundin des Vaters | |

40. Welche Sprache/en wird/werden bei dir daheim gesprochen?

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| ☐ deutsch | ☐ spanisch | ☐ rumänisch |
| ☐ türkisch | ☐ englisch | ☐ andere, nämlich: _____ |
| ☐ russisch | ☐ französisch | _____ |
| ☐ italienisch | ☐ arabisch | _____ |
| ☐ griechisch | ☐ polnisch | |

41. Welche Religion hast du?

- | | |
|---|---|
| ☐ Evangelisch / Protestantisch | ☐ Andere Religionsgemeinschaft, nämlich: _____ |
| ☐ Römisch-katholisch | |
| ☐ Andere christliche Religion | ☐ Keine Religionsgemeinschaft |
| ☐ Islam | ☐ weiß nicht |

42. Wie schätzt du deine Schulleistungen insgesamt, also alles in allem, ein?

- ☐ Sehr gut ☐ Gut ☐ Mittel ☐ Schlecht ☐ Sehr schlecht

43. Warst du als Kind in einem Kindergarten oder in einer anderen Kindertagesstätte?

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ Weiß nicht

44. Interessierst du dich für Politik?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Mittel
- ☐ Wenig
- ☐ Überhaupt nicht

45. Gehen deine Eltern arbeiten?

Mutter:

- ☐ arbeitet den ganzen Tag
- ☐ arbeitet den halben Tag
- ☐ arbeitet hin und wieder
- ☐ ist arbeitslos
- ☐ ist in Rente
- ☐ ist krank
- ☐ Anderes:

Vater:

- ☐ arbeitet den ganzen Tag
- ☐ arbeitet den halben Tag
- ☐ arbeitet hin und wieder
- ☐ ist arbeitslos
- ☐ ist in Rente
- ☐ ist krank
- ☐ Anderes:

46. Weißt du welchen Schulabschluss deine Eltern haben?

Mutter:

- ☐ kein Abschluss
- ☐ Volks-, Haupt oder Mittelschulabschluss
- ☐ mittlere Reife oder Realschule
- ☐ Gymnasium mit Abitur
- ☐ Ich weiß es nicht

Vater:

- ☐ kein Abschluss
- ☐ Volks-, Haupt oder Mittelschulabschluss
- ☐ mittlere Reife oder Realschule
- ☐ Gymnasium mit Abitur
- ☐ Ich weiß es nicht

47. Bestimmte Dinge, die man kaufen oder sich leisten kann machen den Lebensstandard der Menschen aus.

Also z.B. Wohnung, Kleidung, Essen, Freizeit und Urlaub.

Wie schätzt du, alles in allem, euren Lebensstandard momentan ein?

- ☐ Sehr hoch
- ☐ Eher hoch
- ☐ Eher niedrig
- ☐ Mittel
- ☐ Sehr niedrig
- ☐ Weiß nicht

Hast du zum Fragebogen oder zu den Gutscheinen noch weitere Anmerkungen / Dinge, die du uns sagen möchtest?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. On the left side, there is a vertical margin line, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard ruled sheet of paper.

A6) BuT- Daten der Stadt Nürnberg

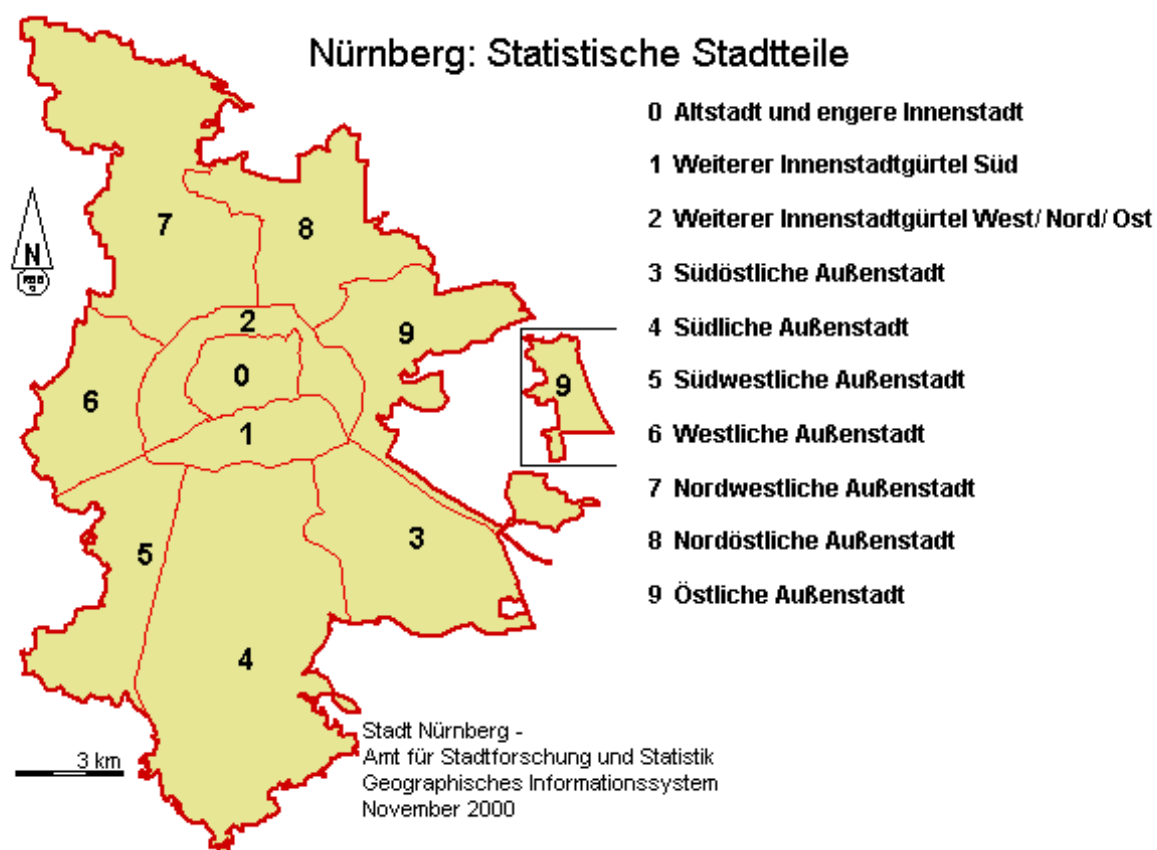
Stadt Nürnberg, Sozialamt (2016a): Empfänger von Leistungen und Leistungen nach dem SGB II, WoGG, 3. Kap. SGB XII, AsylbLG, KiZ (§ 6a BKGG). Stand Juni 2015.

Daten auf Nachfrage erhalten von Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt.

<u>Leistungen für Bildung und Teilhabe</u>			
Empfänger von Leistungen nach dem SGB II, WoGG, 3. Kap. SGB XII, AsylbLG, KiZ (§ 6a BKGG)			
Stand: Juni 2015 - teilweise hochgerechnete Daten			
Stadtteil	Anzahl Personen darunter im Alter von ... Jahren		
	13	14	15
0 Altstadt und engere Innenstadt	111	98	88
1 Weiterer Innenstadtguertel Sued	309	278	294
2 Weiterer Innenstadtguertel West/Nord/Ost	262	243	225
3 Suedoestliche Außenstadt	111	125	114
4 Suedliche Außenstadt	60	53	48
5 Suedwestliche Außenstadt	70	82	64
6 Westliche Außenstadt	57	69	57
7 Nordwestliche Außenstadt	18	33	13
8 Nordoestliche Außenstadt	48	48	38
9 Oestliche Außenstadt	39	36	30
nicht zuordenbar	X ⁵¹	X	X
Gesamt	1085+x	1065 +x	971+x
26.01.2016/SHAD-CP			
Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt			

⁵¹ Zu kleine Fallzahlen dürfen nicht veröffentlicht werden.

zur Veranschaulichung:



<u>Ausgegebene Gutscheine Ausflüge, Mittagessen, Teilhabe</u>										
Jahrgang	1999	1999	1999	2000	2000	2000	2001	2001	2001	Ges.
Gutscheinart	Ausflüge	Mittagessen	Teilhabe	Ausflüge	Mittagessen	Teilhabe	Ausflüge	Mittagessen	Teilhabe	
0 Altstadt und engere Innenstadt	50	25	38	71	41	62	69	45	63	464
1 Weiterer Innenstadtgürtel Süd	182	88	163	183	109	168	223	141	210	1467
2 Weiterer Innenstadtgürtel West/ Nord/ Ost	119	61	109	147	65	135	171	106	154	1067
3 Südöstliche Außenstadt	81	34	67	92	39	89	87	57	78	624
4 Südliche Außenstadt	30	8	25	29	10	26	37	17	35	217
5 Südwestliche Außenstadt	38	10	30	52	15	48	66	36	63	358
6 Westliche Außenstadt	38	16	32	40	17	37	46	28	45	299
7 Nordwestliche Außenstadt	X	X	X	17	9	13	11	7	10	78
8 Nordöstliche Außenstadt	26	15	23	45	22	37	36	18	34	256
9 Östliche Außenstadt	21	10	21	27	15	27	25	17	23	186
										5016
26.01.2016/SHA/D-CP										
Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt										

<u>Abgerechnete Gutscheine Ausflüge, Mittagessen, Teilhabe</u>										
Jahrgang	1999	1999	1999	2000	2000	2000	2001	2001	2001	Ges.
Gutscheinart	Ausflüge	Mittagessen	Teilhabe	Ausflüge	Mittagessen	Teilhabe	Ausflüge	Mittagessen	Teilhabe	
0 Altstadt und engere Innenstadt	25	14	5	32	15	10	32	21	22	176
1 Weiterer Innenstadtgürtel Süd	88	27	28	79	39	40	96	68	61	526
2 Weiterer Innenstadtgürtel West/ Nord/ Ost	61	30	28	66	26	41	91	57	43	443
3 Südöstliche Außenstadt	34	8	21	48	17	19	42	20	26	235
4 Südliche Außenstadt	8	X	X	10	X	6	14	6	13	64
5 Südwestliche Außenstadt	10	X	10	23	X	11	31	22	16	125
6 Westliche Außenstadt	16	X	X	18	X	7	23	10	10	97
7 Nordwestliche Außenstadt	X	X	X	10	X	X	5	X	X	28
8 Nordöstliche Außenstadt	15	5	6	24	12	15	20	10	16	123
9 Östliche Außenstadt	10	X	X	16	12	10	16	8	6	81
										1898
26.01.2016/SHA/D-CP										
Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt										

<u>Ausgegebene Gutscheine Lernförderung "Mittelschule"</u>				
Jahrgang	1999	2000	2001	gesamt
0 Altstadt und engere Innenstadt	X	X	X	X
1 Weiterer Innenstadtgürtel Süd	X	X	5	11
2 Weiterer Innenstadtgürtel West/ Nord/ Ost	X	X	X	5
3 Südöstliche Außenstadt	X	X	X	X
4 Südliche Außenstadt	X	X	X	X
5 Südwestliche Außenstadt	X	X	X	X
6 Westliche Außenstadt	X	X	X	X
7 Nordwestliche Außenstadt	X	X	X	X
8 Nordöstliche Außenstadt	X	X	X	X
9 Östliche Außenstadt	X	X	X	X
				28
26.01.2016/SHA/D-CP				
Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt				

<u>Abgerechnete Gutscheine Lernförderung "Mittelschule"</u>				
Jahrgang	1999	2000	2001	ge- sam
0 Altstadt und engere Innenstadt	X	X	X	X
1 Weiterer Innenstadtgürtel Süd	X	X	X	6
2 Weiterer Innenstadtgürtel West/ Nord/ Ost	X	X	X	X
3 Südöstliche Außenstadt	X	X	X	X
4 Südliche Außenstadt	X	X	X	X
5 Südwestliche Außenstadt	X	X	X	X
6 Westliche Außenstadt	X	X	X	X
7 Nordwestliche Außenstadt	X	X	X	X
8 Nordöstliche Außenstadt	X	X	X	X
9 Östliche Außenstadt	X	X	X	X
				16
26.01.2016/SHA/D-CP				
Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt				

A7) Anzahl der Leistungen und der eingelösten Gutscheine

Wüstendörfer, Werner (2016b): Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg - Eine Akzeptanzstudie. Weitere unveröffentlichte Daten. Januar 2016. Nürnberg.

Mittagessen	Anzahl Mittagessen	Gutscheine eingelöst	Zielgruppe
Kita	127	105	151
Schule	159	145	373
Gesamt	286	250	524

Fahrten	Anzahl Fahrten	Gutscheine eingelöst	Zielgruppe
Kita	72	47	151
Schule	310	240	373
Gesamt	382	287	524

Lernförderung	Anzahl Nachhilfe	Gutscheine eingelöst	Zielgruppe
Schule	54	35	373

Soziale Teilhabe	Anzahl Anträge	Gutscheine eingelöst	Zielgruppe
	210	146	602

A8) BuT-Verwaltungskosten

Stadt Nürnberg, Sozialamt (2016b): BuT-Verwaltungskosten. Daten auf Nachfrage erhalten von Stadt Nürnberg - Amt für Existenzsicherung und soziale Integration - Sozialamt. Siehe Anhang A8.

„BuT-Verwaltungskosten liegen [...] nur [für] den Bereich von SHA und JCN vor. Die Aufwendungen in den weiteren Dienststellen, in den Kitas und Schulen sind hier nicht bekannt.

Bei SHA und JCN entstanden im Jahr 2015 BuT-Personal- und Sachkosten in Höhe von 1,05 Mio. €. Die Leistungsaufwendungen in den Bereichen SGB XII, AsylbLG, BKGG, SGB II und SGB VII beliefen sich im Jahr 2015 auf 5,39 Mio. €, so dass von den Gesamtaufwendungen 16,3 % auf die Verwaltung entfallen. Anders betrachtet: je 1€ Leistung mussten 20 Cent für Verwaltung aufgewendet werden.

SHA und JCN benötigten 76 % der BuT-Verwaltungskostenerstattung des Bundes (1,2% KdU = 2015: 1,38 Mio. €) zur Deckung der angefallenen Kosten.“

Ich erkläre hiermit gem. § 5 Abs. 3 PuStO, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Nürnberg, den