

Jan W. van Deth · Simone Abendschön
Julia Rathke · Meike Vollmar

Kinder und Politik

Jan W. van Deth · Simone Abendschön
Julia Rathke · Meike Vollmar

Kinder und Politik

Politische Einstellungen von jungen
Kindern im ersten Grundschuljahr



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage Juni 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Frank Schindler

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15542-3

Inhalt

Vorwort	7
<i>Jan W. van Deth</i>	
1. Einführung: Kinder als junge Staatsbürger	9
1.1 Demokratie und ihre Staatsbürger	9
1.2 Politische Sozialisation	12
1.3 Das Projekt ‚Demokratie Leben Lernen‘	18
1.4 Zu diesem Buch	25
<i>Julia Rathke</i>	
2. Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens	29
2.1 Einführung	29
2.2 Durchführung und Auswertung der Tiefeninterviews	30
2.3 Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens	35
2.4 Entwicklung kindgerechter Frageinstrumente	42
2.5 Fazit	81
<i>Jan W. van Deth</i>	
3. Politische Themen und Probleme	83
3.1 Politik und politische Probleme	83
3.2 Themen, Probleme und Politik	84
3.3 Was wissen Kinder über politische Themen und Probleme?	89
3.4 Politische Themenkompetenz	102
3.5 Fazit	116

	<i>Meike Vollmar</i>	
4.	Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein	119
4.1	Politik und Wissen – existiert diese Beziehung bereits im Grundschulalter? .	119
4.2	Relevanz und Definition des politischen Wissens(begriffs)	120
4.3	Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter	124
4.4	Die Entwicklung des politischen Wissens von Grundschulkindern innerhalb ihres ersten Schuljahres	146
4.5	Fazit	159
	<i>Simone Abendschön</i>	
5.	Demokratische Werte und Normen	161
5.1	Einführung: Politik und Werte	161
5.2	Werte, Normen und politische Orientierungen	163
5.3	Werte- und Normenausstattung des demokratischen Bürgers	163
5.4	Junge Kinder und Werte	165
5.5	Welche Werte und Normen unterstützen Kinder?	166
5.6	Das Niveau der Unterstützung	178
5.7	Fazit	202
	<i>Simone Abendschön und Meike Vollmar</i>	
6.	Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder ,Demokratie leben lernen'?	205
6.1	Politische Sozialisation und Kinder	205
6.2	Die wichtigsten Ergebnisse der Studie	207
6.3	Perspektiven für die weitere Forschung	219
6.4	Demokratie und Kinder	221
	Anhang	225
A1	Datenerhebung	225
A2	Merkmale der Stichprobe und verwendete Skalen	228
A3	Codebuch	230
A4	Kinderfragebogen	238
	Literatur	255

Vorwort

Politik ist meistens kompliziert, langwierig und abstrakt und deshalb für Kinder nicht geeignet. Allenfalls sind Kinder als zukünftige Staatsbürger zu betrachten, die zwar eine gute Vorbereitung auf ihre spätere Rolle brauchen, aber sonst nicht von besonderem Interesse sind. Wenn man dennoch über Kinder und Politik reden möchte, dann ist die Jugendphase und nicht die frühe Kindheit von Bedeutung. In diesem Band wird mit derartigen Klischees und Vorurteilen gebrochen. Kinder – auch sehr junge Kinder – verfügen über politische Orientierungen und sind nicht nur als Objekte der Politik, sondern auch als junge Bürger mit eigenen Rechten und Ansprüchen zu betrachten.

Über die politischen Orientierungen sehr junger Kinder sind kaum empirische Ergebnisse vorhanden. Diese Publikation ist ein erster Versuch auf der Basis einer Studie der politischen Orientierungen von Kindern sowie der Entwicklung dieser Orientierungen in der ersten Klasse der Grundschule, diesen weißen Fleck auf der Landkarte der Politikwissenschaft zu erschließen. Dabei wird zunächst gezeigt, wie junge Kinder Politik verstehen und auf welche Weise dieses Verständnis für die empirische Politikforschung zugänglich gemacht werden kann. Hauptthema des Bandes ist die Beschreibung des Vorhandenseins und der Kohärenz politischer Orientierungen von jungen Kindern auf der Basis der beiden Wellen der Kinderbefragung des Projektes ‚Demokratie Leben Lernen‘ (DLL). Im Rahmen dieses Projektes wurden fast 800 Kinder befragt. Das Projekt umfasst zusätzlich die Befragung ihrer Eltern und Lehrenden, welche jedoch für die vorliegende Veröffentlichung nicht verwendet wurden.

Die Durchführung einer standardisierten Befragung mit mehreren Hundert sehr jungen Kindern, die meistens weder lesen noch schreiben können, ist keine einfache Aufgabe und erfordert den Einsatz und die Kooperation von vielen Beteiligten. In der Entwicklungsphase des Projektes spielte Marina Berton eine zentrale Rolle. Sie plante unter anderem die Tiefeninterviews und Pretests und konzipierte die ersten Versionen des Kinderfragebogens. Außerdem war sie an der Entwicklung eines ausführlichen Antrags an die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) zur Unterstützung des Projektes beteiligt. Die erfolgreiche Einwerbung der großzügigen Unterstützung der Studie durch die DFG ist sicherlich auch ihrem Engagement und ihrer Kompetenz zu verdanken. Im Laufe dieser ersten Phase des Projektes beteiligte Julia Rathke (Schäfer) sich insbesondere

an der Durchführung der Tiefeninterviews und der Entwicklung des Kinderfragebogens. Zusammen mit Marina Berton stellte sie die erste Veröffentlichung des Projektes fertig. Simone Abendschön koordinierte die komplizierten Befragungen in den Schulen sowie den Aufbau der Datensätze mit den Ergebnissen der verschiedenen Befragungsphasen des Projektes. Seit Ende der ersten Erhebung beteiligte sich auch Meike Vollmar an diesen Aufgaben. Auf Basis von u.a. Marina Bertons Vorarbeiten entwickelten Simone Abendschön und Meike Vollmar die Eltern- und Lehrerbefragungen weiter und führten diese durch.

Neben den erwähnten Wissenschaftlerinnen haben viele andere Beteiligte Aufgaben im Rahmen des Projektes übernommen, für deren Unterstützung ich danken möchte. Daniel Stegmüller beteiligte sich als studentische Hilfskraft bereits an der Durchführung der Befragungen in den Schulen und hat außerdem den Anhang der vorliegenden Veröffentlichung zusammengestellt. In verschiedenen Phasen des Projektes waren außerdem Marion Gutwein, Lisa Wessa, Daniel Häfele, Jasna Kvesic, Katharina Zimmer und Cosima Glahn als studentische Hilfskräfte tätig. Zusammen mit Simone Abendschön haben Raimund Bauer und Tim Bercio die aufwändige Formatierung des Manuskriptes übernommen.

Für die Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Nummer DE-618-11-1 und 11-2) sowie die Unterstützung des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES) der Universität Mannheim möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Dank ist auch allen beteiligten Lehrenden und Rektoren der Grundschulen geschuldet, welche die Durchführung des Projektes ermöglichten und mit vielen, sehr hilfreichen Hinweisen so manchen Fehler verhindert haben. Auch den Kindern, die an den Tiefeninterviews teilgenommen haben sowie ihren Eltern, die diese Teilnahme erlaubten, möchte ich für ihre Unterstützung danken. Nicht zuletzt sei allerdings vor allem den Mannheimer Grundschulkindern gedankt, die mit Begeisterung die Fragebögen ausgefüllt und auf diese Weise für einige Überraschungen gesorgt haben: Kinder und Politik passen offensichtlich viel besser zusammen als immer wieder behauptet wird.

Mannheim, im März 2007

Jan W. van Deth

1 Einführung: Kinder als junge Staatsbürger

*Jan W. van Deth**

1.1 Demokratie und ihre Staatsbürger

Eine Demokratie verdient ihren Namen nicht, wenn sie sich nicht als eine Regierung durch und für die Bürger versteht.¹ Folglich kann Demokratie auch nicht ohne politisches Engagement der Bürger funktionieren. Dabei sind diese nicht nur gefordert, ihre eigenen Interessen zu vertreten und somit kollektive Entscheidungen mitzugestalten. Klassisch ist auch der Gedanke, dass eine Demokratie ihren Bürgern die Möglichkeit bieten soll, sich auf der Basis der Beteiligung an diesen kollektiven Entscheidungsprozessen weiterzuentwickeln und zu entfalten. Also ist Demokratie nicht nur eine besondere Prozedur zur gemeinsamen Konflikt- und Problemlösung; sie ist auch eine Realisierung des humanistischen Ideals des autonomen Individuums. Eine Demokratie stellt somit hohe Anforderungen an ihre Bürger. Nur wenn sie die Demokratie akzeptieren und sich politisch engagieren, kann ein System demokratisch sein. Und nur wenn Menschen sich beteiligen, können sie sich entfalten und sich von Untertanen in Bürger verwandeln.

Nicht alle Bürger können oder wollen diese Anforderungen erfüllen. Bereits vor mehr als 2.400 Jahren urteilte Perikles hart über solche Verweigerer, die seiner Vorstellung nach den Kern der Demokratie gefährdeten. In seiner Grabrede im Winter 431-430 v. Chr. für die bei der Verteidigung der Demokratie im Peloponnesischen Krieg gefallenen Soldaten, versucht Perikles die Hinterbliebenen mit einem Hinweis auf den außergewöhnlichen Charakter der Demokratie zu trösten:

* Für die Hilfe bei der sprachlichen Überarbeitung dieses Beitrages bin ich Simone Abendschön zu Dank verpflichtet. Einige Abschnitte dieses Einführungskapitels basieren auf früheren Publikationen zum Thema (van Deth 2005) sowie auf dem zusammen mit Marina Berton verfassten DFG-Antrag für das Projekt ‚Demokratie Leben Lernen‘.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nicht durchgängig eine geschlechterneutrale Sprache verwendet. Mit Begriffen und Bezeichnungen wie ‚Bürger‘, ‚Schüler‘, ‚Lehrer‘ oder ‚Politiker‘ sind natürlich immer auch Frauen gemeint.

„Wir vereinigen in uns die Sorge um unser Haus zugleich und unsre Stadt, und den verschiedenen Tätigkeiten zugewandt, ist doch auch in staatlichen Dingen keiner ohne Urteil. Denn einzig bei uns heißt einer, der daran gar keinen Teil nimmt, nicht ein stiller Bürger, sondern ein schlechter ...“ (Thukydides 1991: 142)

Folgt man Perikles, dann liegt der einzigartige Charakter der Demokratie also in der speziellen Rolle der Bürger. Wer sich für die gemeinsamen Aufgaben engagiert, ist erstens kompetent, um über „staatliche Dinge“ zu urteilen. Wichtiger ist jedoch Perikles' zweite Bemerkung: Jeder Bürger, der sich ausschließlich auf seinen eigenen Haushalt oder seine Geschäfte konzentriert, ist ein „schlechter“ Mensch. Damit wurde nicht nur ein klares moralisches Urteil gefällt, sondern umgekehrt auch die große Bedeutung des Bürgerengagements für die Demokratie kraftvoll unterstrichen. Demokratietheoretiker neuerer Zeit haben diese Argumentation weiter verfolgt. So befürwortet zum Beispiel Benjamin Barber (1984 und 1995) eine ‚partizipatorische‘ Demokratie als Alternative zu einer liberalen „thin democracy“ oder „politics as zookeeping“ und bezieht sich damit prinzipiell auf dieselbe Idee wie Perikles. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet stellt das Engagement für Politik keine spezifische Aktivität dar – es ist ein integraler Bestandteil sozialen Lebens und somit für jedes Individuum essenziell. Die Frage ist nicht, *ob* Demokratie und engagierte Bürger einander brauchen – die Frage lautet ausschließlich, über *welche* Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen Bürger verfügen sollten, damit sie sich verwirklichen können und die Demokratie funktionieren kann.

Für eine lebensfähige Demokratie ist es zunächst unerlässlich, dass die Bürger sich sowohl am sozialen als auch am politischen Leben beteiligen. Aber das ist sicherlich für eine hoch entwickelte Massengesellschaft in Zeiten von Globalisierung, Klimakatastrophen oder Terrorismus keine ausreichende Charakterisierung der erforderlichen Qualitäten des guten Bürgers. Projekte und Programme, die Zielsetzungen in Bezug auf die Erziehung, Bildung und Entwicklung von Bürgern formulieren, gehen mit ihren Anforderungen meistens viel weiter. Gute Bürger bevorzugen demnach nachhaltige Entwicklungen und verhalten sich gegenüber den Mitbürgern, der Gemeinschaft und der Umwelt verantwortungsvoll. Sie unterstützen uneingeschränkt die Menschenrechte und betrachten andere Kulturen und Bräuche offen und tolerant. Von guten Staatsbürgern wird in all diesen Angelegenheiten erwartet, dass sie sich von einem klaren Verständnis der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse (inklusive ihrer historischen Wurzeln) leiten lassen. Deshalb sind sie auch in der Lage, das Angebot der Medien kritisch zu nutzen anstatt es bloß passiv zu rezipieren. Die Haltungen guter Bürger sind nicht engstirnig und ihre Meinungen nicht oberflächlich, sondern basieren auf internalisierten normativen Überzeugungen bezüglich des Gemeinwohls und der Verantwortung des Einzelnen.

Klar ist, dass nur sehr wenige Menschen derartige Anforderungen auch nur annähernd erfüllen. Es handelt sich offensichtlich eher um einen Idealtypen als um ein real existierendes Phänomen. Bürger verfügen normalerweise über mehr oder weniger der geforderten politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen, über Lernprozesse erweitern und erneuern sie ihre Kompetenzen kontinuierlich. Lernprozesse, innerhalb derer politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen vermittelt werden, oder innerhalb derer die Bürger sich diese Merkmale aneignen, fasst man unter dem Begriff *politische Sozialisation* zusammen. Traditionell lag der Fokus dabei auf Kindern als Bürgern in spe: Wenn Kinder die Kompetenzen erwerben, sich politisch und sozial zu engagieren, wird die Demokratie auch zukünftig lebensfähig sein. Allerdings wird im Hinblick auf den komplexen und abstrakten Charakter politischer Auseinandersetzungen, jungen Kindern meistens sofort die Fähigkeit abgesprochen, sich mit Politik zu beschäftigen. Stattdessen sind die politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen junger Heranwachsender und Teenager („Jugendliche“) in den letzten Jahrzehnten in den Vordergrund gerückt. Solche Jugendstudien setzen aber zu einem relativ späten Zeitpunkt im Leben der Menschen ein und vernachlässigen so, dass entscheidende Impulse zur Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten sehr viel früher stattfinden. Außerdem werden auf diese Weise junge Kinder ausschließlich als Objekte des politischen Systems betrachtet und nicht als selbstständig Beteiligte mit eigenen Rechten und Ansprüchen. Da Kindheit nicht mehr wie früher verläuft, und die Familie an Bedeutung verloren hat, ist es erforderlich, der politischen Sozialisation junger Kinder erneut Aufmerksamkeit zu widmen und dabei Kinder nicht als zukünftige, sondern als aktuelle Bürger zu betrachten.

Die vorliegende Studie richtet den Fokus auf junge Kinder und ihre politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen. Seit die Betätigung im Bereich der (familiären) politischen Sozialisation Ende der 1970er Jahre fast zum Stillstand kam, verfügen wir kaum über aussagekräftige Informationen über die Altersgruppe der sechs- bis siebenjährigen Kinder sowie über die Wirkung früher (oder erstmaliger) Schulerfahrungen für die Entwicklung politischer und demokratischer Einstellungen und Kompetenzen. Wichtigstes Ziel unserer Studie ist es deshalb, die theoretischen und empirischen Kenntnisse im Bereich der politischen Sozialisation junger Kinder zu fördern: *Über welches Ausmaß an politischem Verständnis und Grundeinstellungen zur Demokratie verfügen Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung? Welche Veränderungen treten während des ersten Schuljahres auf?* Zur Beantwortung dieser Fragen ist eine (standardisierte)

Befragung unter mehr als 700 Mannheimer Kindern direkt am Anfang sowie am Ende des ersten Schuljahres durchgeführt worden.²

1.2 Politische Sozialisation

Politische Sozialisation umfasst alle Lernprozesse, bei denen politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen auf Bürger übertragen werden. Diese Prozesse sind nicht auf bestimmte Erfahrungen, Umstände oder Altersgruppen beschränkt. Außerdem können Lernprozesse bewusst oder unbewusst stattfinden, sie können beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein. Politische Sozialisation ist somit in keinem Fall auf die Erziehung von Jugendlichen zu guten Bürgern beschränkt; es handelt sich um einen lebenslangen Prozess des Lernens und des Sammelns von Erfahrungen. So gehört zum Beispiel die Frustration nach einem erfolglosen Versuch, gemeinsam mit den Nachbarn die Verkehrssituation zu verbessern, genauso zum Bereich der politischen Sozialisation wie Einwanderern und Jugendlichen das Verhältniswahlrecht zu erläutern. Aus dieser breiten Konzeptualisierung wird auch die doppelte Bedeutung des Begriffes politische Sozialisation klar. Einerseits betrifft politische Sozialisation eine Kompetenzerweiterung durch die Einführung in oder das Zugänglichmachen von Politik. Andererseits umfasst sie aber auch die Unterdrückung bestimmter Einstellungen zugunsten politisch stärker erwünschten Merkmalen.³ Auf der Basis politischer Lernprozesse bestimmen und legitimieren Bürger ihr politisches Verhalten. Diese Einstellungen der Bürger bilden eine politische Kultur, sind aber zur gleichen Zeit Grundlage dieser Kultur (vgl. Ohlmeier 2006: 16).⁴

Eine breite Konzeptualisierung des Begriffes politische Sozialisation entspricht der Tatsache, dass jede Situation zu jedem Zeitpunkt als ‚politisch‘ ver-

² Diese Studie ist mit einer Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG; Nummer DE-618-11-1 und 11-2) sowie der kontinuierlichen Unterstützung des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES) der Universität Mannheim durchgeführt worden. Für diese großzügige Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bedanken.

³ Siehe zum Begriff politische Sozialisation die Überblicke und Besprechungen unter anderem von Claußen (1996a) sowie die aktuelle Zusammenfassung von Ohlmeier (2006) und Jennings (im Erscheinen). Einen nicht auf Politik fokussierten Überblick bietet Grundmann (2006).

⁴ Die paradoxen Aspekte dieser Situation sind offensichtlich: Wie kann überhaupt sozialer und politischer Wandel entstehen, wenn die Einstellungen der Bürger auf das existierende politische System abgestimmt sind? Ist politische Sozialisation nicht direkt abhängig von den vorhandenen gesellschaftlichen Verhältnissen und deswegen unvermeidlich am Status quo orientiert? Der langen Liste der Anforderungen an den Bürger wird noch eine kaum zu bewältigende Aufgabe hinzugefügt: Sie sollen die Demokratie ermöglichen und schützen, sie aber zur gleichen Zeit auch wandeln und weiterentwickeln.

standen werden kann. Menschen verarbeiten ihr ganzes Leben lang Erfahrungen, womit politische Sozialisation immer und überall stattfindet. Kein Thema der Sozialwissenschaften hat sich deswegen in den letzten Jahrzehnten so uferlos ausgedehnt wie die Sozialisationsforschung. Trotzdem – oder wahrscheinlich deswegen – nimmt diese Forschung keinen hohen Stellenwert ein. Ideologische Konflikte und mangelhafte disziplinäre und thematische Fokussierungen verhindern bis heute einen kumulativen Aufbau von Erkenntnissen. Was bleibt sind interessante, aber fragmentierte Beiträge über den Einfluss verschiedener ‚Sozialisationsinstanzen‘ (Familie, Schule, ‚Peer Groups‘, Medien usw.) und überzogene Erwartungen bezüglich der Möglichkeiten, mit gezielten Maßnahmen Lernprozesse zu beeinflussen. Zur gleichen Zeit wird zur Lösung mancher sozialer Probleme immer häufiger auf die Notwendigkeit der Vermittlung und Aneignung insbesondere von ‚Werten und Normen‘ hingewiesen. Eine Besinnung auf die ursprünglichen Ansprüche der politischen Sozialisationsforschung und eine klare Abgrenzung der Thematik können das halb gestrandete Schiff vielleicht wieder flott machen.

1.2.1 Frühere Ansätze und aktueller Stand der Forschung

Wenn politische Sozialisation buchstäblich alles umfasst was Menschen im Verlauf ihres ganzen Lebens lernen und erfahren, dann ist der Begriff zu analytischen Zwecken kaum noch zu gebrauchen und eine Einschränkung erforderlich. Eine solche Spezifizierung oder Abgrenzung des Begriffes kann entweder auf Basis der Inhalte der Prozesse stattfinden (handelt es sich um Politik oder nicht?), oder auf Basis der eigentlichen Lernprozesse (wie findet das Lernen und das Sammeln von Erfahrungen statt?). Eine erste Abgrenzung der Thematik entsteht durch die Hervorhebung des Politischen im Vergleich zu anderen Lebensbereichen. Bernhard Claußen (1996a) hat sich ausführlich mit dieser Frage beschäftigt und vorgeschlagen, den Begriff politische Sozialisation allen Lernprozessen, die mit Macht und Herrschaft oder mit öffentlichen Angelegenheiten zu tun haben, vorzubehalten. Für alle anderen Lernprozesse soll dann der Begriff politisch relevante Sozialisation benutzt werden (vgl. Ohlmeier 2006). Zwar betont man auf diese Weise die politischen Aspekte des Begriffes, die zugrunde liegenden Lernprozesse als solche werden allerdings nicht spezifiziert. Außerdem scheint der Hinweis auf Macht und Herrschaft kaum informativer als die Anwendung des Begriffes Politik.

Eine zweite Möglichkeit, den breiten Begriff ‚politische Sozialisation‘ einzugrenzen, bieten die Lernprozesse selbst. Traditionell beschäftigte sich die politische Sozialisationsforschung mit Lernprozessen, die in der Kindheit statt-

finden. Die Gründe dafür sind einfach nachvollziehbar und bereits von Wissenschaftlern wie Herbert Hyman, David Easton und Fred Greenstein vor etwa vier Jahrzehnten systematisch aufgezeichnet worden. Zunächst wurden dabei entwicklungspsychologische Ansätze genutzt, die Kindheit allgemein als eine Lernphase auf dem Weg zum Erwachsenwerden betrachten. Wie Lesen oder Fahrradfahren, müssen Kinder lernen, sich mit Machtprozessen und dem öffentlichen Leben auseinander zu setzen. Allerdings zeigten bereits die frühen empirischen Studien, dass Kinder auch in politischer Hinsicht nicht als unbeschriebene Blätter zu betrachten sind. Schon junge Kinder nehmen Aspekte der Verteilung von Macht und Ressourcen in einer Gesellschaft wahr und verfügen über affektive Bindungen an das politische System.

Basierend auf Psychologen wie Jean Piaget wurde in der Anfangsphase der politischen Sozialisationsforschung allzu gerne angenommen, dass die kognitive und moralische Entwicklung jedes Menschen mehrere Stufen durchläuft (vgl. Rosenau 1975). Insbesondere die Sozialisation während der Adoleszenz ist dann entscheidend für die Frage, wie individuelle Autonomie und ein sozial-moralisches Bewusstsein miteinander verknüpft sind. Die Betonung der frühen Lebensphasen führte fast unvermeidlich zu der Anerkennung der Familie als der weitaus wichtigsten Sozialisationsinstanz. Obwohl politische Sozialisation als lebenslanges Lernen verstanden wurde und viele ‚Instanzen‘ eine Rolle spielen, grenzte die Fokussierung auf Kinder und Familien die Thematik ein.

Die Betonung von Kindheit und familiärer Umgebung hatte in den 1960er und frühen 1970er Jahren eine Welle neuer Forschungsprojekte zur Folge. Dennoch wurde der ursprüngliche Optimismus allmählich durch Skepsis und Kritik ersetzt. Die empirischen Ergebnisse waren offenbar verschiedenartig zu interpretieren und es blieb unklar, welche Bedeutung die politische Sozialisation von Kindern für ihre zukünftige Rolle als demokratische Bürger haben könnte. Die Debatten konzentrierten sich auf zwei Thesen. Die *Kristallisationsthese* besagt, dass früh erworbene Einstellungen und Kompetenzen stärker prägend sind als später erworbene. Folglich ist es wichtig, sich mit jungen Kindern zu beschäftigen, weil in dieser Lebensphase entscheidende Prägungen stattfinden. Die *Persistenzthese* geht noch einen Schritt weiter, indem sie annimmt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen von Kindern und Jugendlichen bestimmend für ihre Einstellungen als Erwachsene sind. Selbstverständlich sind beide Thesen als nicht-deterministische Aussagen zu betrachten: Menschen reagieren auf neue Bedingungen und Herausforderungen, und die meisten von ihnen sind sehr wohl in der Lage, Initiative zu ergreifen und Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen. Beide betonen jedoch die Relevanz früher politischer Sozialisation und eine Fokussierung auf junge Kinder statt auf Jugendliche.

Die Kristallisations- und die Persistenzthese bieten eine sehr plausible Grundlage für jede Betrachtung politischer Sozialisation. Was man jung lernt, wird später angewandt und was später gemacht wird, hängt von früheren Erfahrungen ab. Leider unterliegt diese Betrachtungsweise einer klaren Beschränkung: Eine überzeugende empirische Untermauerung für politische Lernprozesse fehlt bis heute. Auf die ursprüngliche Begeisterung für die politische Sozialisation junger Kinder folgte Ende der 1970er Jahre deswegen eine Ernüchterung, welche bis heute die weitere Entwicklung der Sozialisationsforschung beeinträchtigt. Die Untersuchung des politischen Lernens junger Kinder kam fast völlig zum Erliegen. Zurückblickend stellten Pamela Conover und Donald Searing fest: „Political socialisation has lost its children, lost its identity, lost its theoretical rationale, and lost its following in the profession“ (1994: 24).

1.2.2 Kindheit, Jugendzeit, gesellschaftliche Entwicklungen

Die Entwicklungen der empirischen politischen Sozialisationsforschung in den letzten Jahrzehnten sind sicherlich von Stagnation und Frustration gekennzeichnet. Gleichwohl haben mehrere Autoren diese Situation nicht einfach akzeptiert – dafür war und ist die Bedeutung politischer Sozialisation für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft zu wichtig. Es folgten Versuche, neue Schwerpunkte zu setzen und so fand eine Verschiebung der Forschungsinteressen weg von Kindern und hin zur Betrachtung der Einstellungen und des Verhaltens während der Jugend- und frühen Erwachsenenzeit statt. Wenn die Gültigkeit der Kristallisations- und Persistenzthese fraglich ist, dann kann man sich offensichtlich die Mühe sparen, sich mit jungen Kindern zu beschäftigen. Auch in Deutschland bilden Jugendliche und junge Erwachsene heutzutage die wichtigsten Objekte der Sozialisationsforschung.⁵ Nach der Vereinigung konnte eine regelrechte Welle von Studien verzeichnet werden, welche sich unter anderem mit rechtsradikalen Tendenzen, Ausländerfeindlichkeit, Gewalt und Gewaltbereitschaft, Devianz und Delinquenz Jugendlicher, besonders in den neuen Bundesländern und im Ost-West-Vergleich, beschäftigten.

Diese Fokussierung auf Jugendliche und ihre Probleme ist für manche Themen sicherlich berechtigt. Trotzdem kann man sich fragen, ob nicht mit der Vernachlässigung junger Kinder in der politischen Sozialisationsforschung das ‚Kind mit dem Bade‘ ausgeschüttet worden ist. Die Welt – auch die Kinderwelt – sieht zudem heute nicht mehr so aus wie vor 30 oder 40 Jahren, und eine erneute Aufmerksamkeit für die politische Sozialisation junger Kinder erscheint

⁵ Siehe zum Beispiel Krampen (1998), Helsper et al. (2006) oder den Überblick von Bertram (2006).

dringlicher denn je. Mehrere Argumente unterstreichen die Notwendigkeit, die politische Sozialisation junger Kinder neu zu überdenken. Neben sozialwissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Überlegungen für diese Erneuerung kann man auch auf klare gesellschaftliche und politische Veränderungen hinweisen. Drei dieser Entwicklungen sind insbesondere für die Beschäftigung mit jungen Kindern und der frühen Kindheit relevant.

Zunächst ist klar, dass eine Kindheit, wie sie in den 1960er und 1970er Jahren im Mittelpunkt der Betrachtungen stand, in der heutigen Zeit nicht mehr in dieser Form existiert. Sowohl die veränderten physischen (vorgezogene Pubertät) aber auch die psychischen Entwicklungen der Kinder zeigen, dass Kindheit nicht mehr nach den gleichen Mustern wie damals verläuft. Außerdem führen gesellschaftliche Differenzierungen und Pluralisierung auch zu einer starken Differenzierung und Pluralisierung von Kindheit, Erziehung und Bildung (vgl. Eichholz/Schröder 2002: 72-73; Bertram 2006). Es hat ein „Strukturwandel“, eine „Entstrukturierung“ der Jugendphase oder eine „Fragmentierung der kindlichen Lebenswelt“ (Bertram 2006: 6) stattgefunden. Andere sprechen sogar von einer „Liquidation of Childhood“ (vgl. Hengst 2001). Der Übergang von der Jugendzeit/Adoleszenz zum Erwachsensein ist immer weniger klar und viele entscheidenden Ereignisse (Verlassen des Elternhauses, Heirat, das erste Kind oder das erste Gehalt etc.) sind weiter nach hinten verschoben worden. Aber auch der ‚Anfang‘ der Kindheit ist mit der wachsenden Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Vorschulphase, Kinderbetreuung, Krippe, Kindergarten usw. nicht mehr klar abgegrenzt. Somit hat sich die Phase zwischen den ersten Lebensjahren und der Einnahme einer eigenständigen Position in der Gesellschaft verlängert, und es wird schwieriger, die ‚Grenzübergänge‘ zwischen den verschiedenen Phasen zu identifizieren. Für Kinder umfasst politische Sozialisation deshalb heutzutage eindeutig andere Lernprozesse als noch vor wenigen Jahrzehnten.

Mit diesem Wandel hängt ein zweiter Faktor zusammen. In einer Welt, in der Medien und Werbung allgegenwärtig sind, gibt es auch für Kinder kaum noch ‚Free Spaces‘, in denen sie sich diesen Einflüssen entziehen können (siehe Evans/Boyte 1992). Politische Sozialisation junger Kinder findet deswegen in einem ganz anderen gesellschaftlichen und politischen Umfeld statt, als es die Forscher in den 60er Jahren antrafen. Insbesondere die medialen und kommerziellen Einflüsse sind auch für Kinder heutzutage nicht mehr zu vernachlässigen.

Ein dritter Faktor betrifft die Position der Familie als dominanter Sozialisationsinstanz. Obwohl die offensichtlich herausragende Bedeutung familiärer Einflüsse auch in der Vergangenheit kritisiert worden ist, stehen diese noch immer im Vordergrund, auch wenn inzwischen immer mehr Kinder in sogenannten ‚Patchwork‘-Familien aufwachsen und deshalb nicht ohne weiteres klare und einheitliche Einflusststrukturen vorausgesetzt werden können. Die primäre Welt

vieler Kinder hat sich also gravierend geändert. Allerdings ist nicht klar, welche Sozialisationsinstanzen auf Kosten der Familie an Bedeutung gewonnen haben (vgl. du Bois-Reymond/Sünker/Krüger 2001: 2-5). Aufsehen erregende Publikationen wie die von Judith Harris (1998) streiten sowohl der Familie als auch der Schule den Anspruch auf eine dominante Position ab und stellen fest, dass stattdessen ‚Peer Groups‘ eine maßgebliche Rolle spielen. Für die politische Sozialisation junger Kinder bedeutet das, dass mehrere Sozialisationsinstanzen das relativ einfache Modell der familiären Dominanz der frühen Sozialisationsforschung ersetzt haben.

Die drei erwähnten gesellschaftlichen und politischen Veränderungen reichen als Begründung, die politische Sozialisation junger Kinder neu zu überdenken, schon völlig aus. Obendrein kann man auf eine wichtige politische Änderung im Denken über junge Kinder und ihre Position in einer demokratischen Gesellschaft hinweisen. Die früheren Sozialisationsstudien beschäftigten sich mit Kindern, weil man sie als zukünftige Bürger betrachtete, die die zukünftige Gesellschaft demokratisch gestalten sollten und somit ihre Interessen erst in der Zukunft zu vertreten haben. Kinder kann man allerdings auch als junge Bürger der jetzigen Gesellschaft mit klaren Interessen an jetziger Beteiligung sehen.⁶ Mit anderen Worten: Kinder sind keine kleinen Bürger in Ausbildung, sondern vollwertige Mitglieder der Gesellschaft. So fordert die *UNO-Kinderrechtskonvention* 1989 die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Ein derartiges Recht wird auch an manch anderen Stellen – zum Beispiel von der Europäischen Union, dem Land Schleswig-Holstein bis hin zur Stadt Aalen – gefordert.⁷ Der Deutsche Bundestag verfügt mittlerweile über eine Kinderkommission, die unter anderem ‚Kindertage‘ im Bundestag organisiert. In Hessen waren mehr als 2400 sechs- bis 14-jährige Jungen und Mädchen unterwegs, um die ‚Kinderfreundlichkeit‘ von 51 Städten zu bewerten. Die Liste der Beispiele vom politi-

⁶ Die allmähliche Akzeptanz dieser Sichtweise spiegelt sich auch in einer Verschiebung von „an adult’s perspective“ zu „a child’s perspective“ in offiziellen Berichten bezüglich der Lebensbedingungen von Kindern in verschiedenen Ländern wider (Ben-Arieh 2006: 806; siehe auch UNICEF 2007). Saporiti fordert eine „Sociography of Childhood“, die mit berücksichtigt, dass: „children are beginning to be considered as full human beings, as persons, who deserve the very same treatment in statistics and social accounting as adults“ (2001: 247). Unter Berufung auf die UNO-Kinderrechtskonvention, betont UNICEF in einer ausführlichen Studie zu „child well-being“, dass „... the promotion of the rights of the child is important for its own sake as well as being a critical investment in the future of society“ (2007: 40).

⁷ Initiativen wie die ‚Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen‘ bemühen sich um das Wahlrecht für Kinder und Jugendliche und auch Politiker setzen sich regelmäßig für ein ‚Wahlrecht von Geburt an‘ ein. Was junge Kinder anbelangt, handelt es sich dabei allerdings immer um ein stellvertretendes Wahlrecht, welches von den Eltern und nicht von den jungen Kindern selbst ausgeübt werden soll.

schen Engagement von Kindern kann beliebig verlängert werden.⁸ Somit bilden demokratische Einstellungen und politisches Verhalten von Kindern eigenständige Aspekte der demokratischen Gesellschaft. Betrachtungen dieser Aspekte erfordern weder entwicklungspsychologische noch gesellschaftstheoretische Begründungen.

1.3 Das Projekt ‚Demokratie Leben Lernen‘

1.3.1 *Forschungsentwurf und Forschungsinteresse*

Anhand der kurzen Darstellung des Forschungsstandes werden mehrere klare Defizite im Bereich der politischen Sozialisationsforschung deutlich. Diese Defizite scheinen auf ein den 1960er Jahren entstammendes Bild der Kindheit sowie auf eine unkritische Akzeptanz der darauf basierenden Forschungsergebnisse zurückzuführen zu sein. Wie betont wurde, verläuft Kindheit heutzutage nicht mehr wie früher: Kinder sind ganz anderen gesellschaftlichen und politischen Prozessen ausgesetzt als noch vor 40 Jahren und die Familie hat an Bedeutung verloren. Außerdem werden Kinder heutzutage nicht nur als zukünftige, sondern bereits als junge Bürger betrachtet.

Eine empirische Untersuchung politischer Sozialisation junger Kinder sollte mehreren besonderen Bedingungen gerecht werden. Sehr wichtig ist eine Kombination des Fokuses auf junge Kinder mit einer klaren zeitlichen Umbruchphase im jungen Kindesalter.⁹ Wie bereits erwähnt, ist es heutzutage schwierig, eine derartige Änderung für alle Kinder zu identifizieren. Der Schnittpunkt ‚Schuleintritt‘ (in der Regel sind die Kinder in Deutschland dann sechs bis sieben Jahre alt) stellt aber das wichtigste institutionelle Ereignis in der Kindheit dar, das alle jungen Kinder im etwa gleichen Alter erleben. In dieser Umbruchphase finden große Veränderungen statt. Da nicht alle Kinder eine Krippe oder einen Kindergarten besuchen, verbringen Kinder somit in der Grundschule zum ersten Mal eine längere Zeit außerhalb der familiären Umgebung und erfahren erstmalig

⁸ Zu den Effekten derartiger Jugendprojekte und politischer Beteiligung siehe zum Beispiel die Berichte von Hafenecker/Jansen/Niebling (2005), Eith/Rosenzweig (2005), Oesterreich (2002) oder von Olk/Roth (2007).

⁹ In diesem Punkt unterscheidet sich diese Studie zum Beispiel vom ‚LBS-Kinderbarometer‘, bei dem sich das Forschungsinteresse auf Kinder im Alter von neun Jahren und älter richtet (LBS-Initiative Junge Familie 2002), von der Studie von Burdewick (2003) oder von früheren Interviews mit „kindergarten children“ (Moore/Lare/Wagner 1985). Die Untersuchungen von „Klassengesprächen“ und „Klassenkonferenzen“ wie sie von Ohlmeier (2006) in verschiedenen Grundschulen durchgeführt wurden, betreffen ebenfalls eine ältere Altersgruppe. Und auch die international vergleichenden Studien zu „child well-being“ von UNICEF (2007) richten sich auf elf- bis 15-jährige Kinder.

eine gezielte institutionelle Förderung ihrer kognitiven Entwicklung.¹⁰ Außerdem stellt diese neue Umgebung mit den vielen neuen Altersgenossen und baldigen Schulkameraden hohe Anforderungen an die sozialen Anpassungsfähigkeiten der Kinder. Ein wichtiges Merkmal unserer Studie ist also die Auswahl von Kindern beim Eintritt in die Grundschule. Dementsprechend lautet die erste Forschungsfrage: *Über welche politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen verfügen Kinder am Anfang ihrer Schulzeit?* Da der derzeitige Stand der Forschung wenig empirisch fundierte Anhaltspunkte für die Beantwortung dieser Frage bietet, sind explorative Ansätze eher geeignet als klare Überprüfungen bestimmter Thesen.¹¹

Ein zweites Merkmal der Studie betrifft die Notwendigkeit, Informationen über Kompetenz- und Einstellungsveränderungen der Kinder im Laufe des ersten Schuljahres zu erheben. Wie erwähnt, erfährt das Kind mit dem Eintritt in die Schule zum ersten Mal eine gezielte institutionelle Förderung seiner kognitiven Entwicklung. Zudem ist diese Förderung zwischen Schulen direkt vergleichbar, denn der Unterricht an allen Schulen in einer bestimmten Stadt oder Region ist von landesweit gültigen und identischen Lehrplänen abhängig. Da in dieser wichtigen Umbruchphase große Veränderungen stattfinden und viele neue Eindrücke und Erfahrungen gesammelt werden, gehen wir davon aus, dass bereits im ersten Schuljahr nennenswerte Entwicklungen der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen der Kinder erfolgen. Die Relevanz dieser Erfahrungen während des ersten Schuljahres für die politische Sozialisation kann mit Hilfe einer Wiederholungsbefragung der Kinder am Ende des ersten Schuljahres eingeschätzt werden. Mittels eines Vergleichs der Gruppe der Kinder am Anfang mit der Gruppe der Kinder am Ende des ersten Schuljahres werden die möglichen Änderungen innerhalb der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen deutlich (inter-individuelle Änderungen). Da es sich bei beiden Befragungen zum größten Teil um dieselben Kinder handelt, können auch die Änderungen der einzelnen Kinder analysiert werden (intra-individuelle Änderungen). Somit lautet die zweite zentrale Frage unserer Studie: *Welche Änderungen bezüglich der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen finden im Laufe des ersten Schuljahres statt?*

Untersuchungen mit der für uns relevanten Altersgruppe wurden fast ausschließlich vor 30 bis 40 Jahren in den USA durchgeführt. Diese Daten sind

¹⁰ Wie Bertram feststellt: „Bis zum 6. Lebensjahr liegt die Erziehung und Verantwortung für die Erziehung allein bei den Eltern, das heißt in der Interpretation der veröffentlichten Meinung in Deutschland vor allem in den Händen der Mutter“ (2006: 2).

¹¹ Ein Beispiel einer derartigen Vorgehensweise bietet eine belgische Studie über den „idealen Bürgermeister“ in Kinderaugen, bei der Zeichnungen von Kindern analysiert worden sind (De Vries u.a. 2006).

aufgrund ihres Alters nicht mehr aktuell sowie für Deutschland und Europa nicht unbedingt gültig.¹² Es gibt derzeit keine Studie, die politische Orientierungen im Längsschnitt zum Zeitpunkt des Schuleintritts (als einschneidendes Erlebnis) untersucht und so die Trennung des Einflusses der Einschulung erlaubt. Die neue Datenerhebung im Rahmen des Projektes ‚Demokratie Leben Lernen‘ (DLL) umfasst deswegen eine wiederholte Befragung von Kindern am Anfang und Ende der ersten Schulklasse.¹³ Dabei haben wir uns für eine standardisierte Befragung von mehreren hundert Schulanfängern und Kindern am Ende des ersten Schuljahres entschlossen und nicht – wie üblich – ein qualitatives Design mit nur wenigen Kindern entwickelt. Die Gründe für diese Entscheidung sind einfach. Politische Sozialisation wird hier als zentrales Objekt einer lebensfähigen Demokratie betrachtet. Somit ist unser primäres Forschungsziel demokratietheoretisch und nicht kognitiv-entwicklungspsychologisch definiert.¹⁴ Wie aus den beiden Hauptfragen dieser Phase des DLL-Projektes hervorgeht, interessieren uns insbesondere Inhalte, Umfang und Entwicklungen politischer Orientierungen jüngerer Kinder als Teil einer politischen Kultur, welche förderlich oder weniger förderlich für eine Demokratie sein kann. Mit anderen Worten: Die Beschäftigung mit jungen Kindern liegt im politikwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse begründet und basiert nicht auf psychologischen oder pädagogischen Überlegungen.

1.3.2 Entwicklung der Frageinstrumente und Datenerhebung

Zuverlässige und systematisch erhobene Informationen bezüglich der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen sehr junger Kinder zu gewinnen ist keine einfache Aufgabe. Die meisten Schulanfänger können weder lesen noch schreiben, und es ist unklar, ob sie überhaupt auf sinnvolle Weise mit politischen und sozialen Themen umgehen können. Unsere Studie umfasst deshalb mehrere Schritte zur Entwicklung der Befragungsinstrumente und der Durchführung der eigentlichen Datenerhebung.

¹² Diese Daten lassen zudem häufig keine Sekundäranalyse oder Replikationsstudie zu, da wichtige Merkmale der Forschungsentwürfe nicht bekannt sind oder die Daten nicht zur Verfügung stehen.

¹³ Die Fragestellung des DLL-Projektes umfasst zusätzlich die Einflüsse der Familien und Schulen im Vergleich. Dazu sind neben den Kindern auch die betreffenden Lehrenden sowie die Eltern befragt worden. Die Ergebnisse dieser Teile des Projektes werden in zukünftigen Veröffentlichungen vorgestellt. Sie bleiben hier allerdings außer Betracht, da der Schwerpunkt zunächst auf den politischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Orientierungen der Kinder liegt.

¹⁴ Diese Zielsetzung schließt selbstverständlich die Berücksichtigung relevanter entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und Befunde bei der Beantwortung spezieller Fragen nicht aus. Siehe zu einer Einführung und einem ausführlichen Überblick dieser Erkenntnisse: Siegler/Alibali (2005).

In einem ersten Schritt sind *Expertengespräche* (mit Entwicklungspsychologen, Pädagogen, Eltern und Lehrern) geführt worden, um die Möglichkeiten einer umfangreichen Befragung junger Kinder zu politischen Themen zu erörtern. Die Ergebnisse dieser Gespräche umfassten manche Hinweise zur praktischen Durchführung der Befragungen und darüber hinaus wertvolle Informationen über den kognitiven Stand der Kinder.¹⁵

Parallel zu den Expertengesprächen wurde in einem zweiten Schritt der *Untersuchungsraum* ausgewählt. Aufgrund der erforderlichen Berücksichtigung der Kontextabhängigkeit politischer Sozialisation muss eine Untersuchung lokal begrenzt sein. Variationen lokaler Kontexte würden dem ohnehin bereits komplexen Forschungsentwurf noch zusätzliche Erklärungsfaktoren hinzufügen und sind für die Beantwortung der beiden zentralen Forschungsfragen nicht unbedingt erforderlich. Der Untersuchungsraum wurde deshalb auf eine Stadt beschränkt.¹⁶ Die Stadt Mannheim bietet aufgrund ihrer sozialen Heterogenität eine optimale Plattform für diese Studie. So repräsentieren zum Beispiel die Innenstadt und die an die Innenstadt angrenzenden Stadtteile den urbanen Aspekt einer Stadt. Manche dieser Stadtteile sind der Arbeiterschaft (typische Arbeiterviertel) zuzurechnen, andere haben einen hohen Anteil an Migranten, Arbeitslosen und/oder Sozialhilfeempfängern zu verzeichnen. Dagegen sind andere Stadtteile eher wohlhabend und bürgerlich geprägt. Einige der heutigen Vororte Mannheims waren lange Zeit eigenständige Ortschaften im Umland Mannheims und wurden erst spät eingemeindet. In Mannheim sind insgesamt 34 Grundschulen vorhanden, welche eine ausreichende Grundlage für unsere Untersuchung bieten.¹⁷ Von diesen Grundschulen sind 17 für die Teilnahme an der Studie ausgewählt worden, wobei eine breite Streuung über die verschiedenen Stadtteile gewährleistet worden ist (siehe Anhang A1 für die Auswahl der Schulen).

Die Studie umfasste in einem dritten Schritt zunächst ausführliche *Tiefeninterviews* mit mehreren Kindern. Für die Tiefeninterviews sind insgesamt 21 sechs- bis siebenjährige Kinder befragt worden: Elf Kinder, die sich entweder am

¹⁵ Da die Studie in Grundschulen durchgeführt wurde, führten diese Gespräche außerdem zu wichtigen Kontakten mit den Schulleitern, Klassenlehrern und Elternbeiräten der teilnehmenden Schulen und einer daraus resultierenden erhöhten Teilnahmebereitschaft an der Studie. An dieser Stelle möchten wir uns auch recht herzlich für die Teilnahmebereitschaft der Schulen sowie bei ihren Lehrenden und Schülern bedanken.

¹⁶ Innerhalb Deutschlands sind die Unterschiede in den Lebensbedingungen für Kinder extrem groß (Bertram 2006), so dass auch deshalb eine Beschränkung auf eine Stadt erforderlich ist.

¹⁷ Selbstverständlich sprechen auch praktische Gründe für die Auswahl der Stadt Mannheim. Es existieren gute Verbindungen zu Experten und zuständigen Ämtern vor Ort, welche die Kontaktaufnahme zu den Grundschulen erleichtern. Da das Forschungsinstitut in Mannheim angesiedelt ist, konnten die Befragungen außerdem sowohl organisatorisch effizient als auch kostengünstig durchgeführt werden.

Ende des letzten Kindergartenjahres (in der Ferienzeit vor der Einschulung) befanden oder gerade eingeschult worden waren und zehn Kinder, die sich am Ende des ersten Schuljahres oder am Beginn des zweiten Schuljahres befanden und somit bereits über ein Jahr Schulerfahrung verfügten (Berton/Schäfer 2005). Die Interviews gaben erste Informationen zu den politischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Orientierungen der Kinder sowie Aufschluss über ihre Begriffswelt. Trotz mancher Unterschiede zwischen den Kindern geht aus den Interviews deutlich hervor, dass junge Kinder, unabhängig davon, ob sie vor oder nach dem Schuleintritt stehen, grundsätzlich mit politischen Themen umgehen können. Bereits sehr junge Grundschul Kinder verfügen offensichtlich über politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen. Außerdem zeigen alle Kinder großes Interesse an den Fragen und waren begeistert, dass Erwachsene an ihren ‚kindlichen‘ Meinungen zu solchen ‚Erwachsenenthemen‘ interessiert sind (siehe Berton/Schäfer 2005 sowie Kapitel 2, Abschnitt 2.2 dieses Bandes). Mit Hilfe dieser Tiefeninterviews wurden valide Indikatoren für die politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen gewonnen und damit eine adäquate Grundlage für die quantitative Longitudinalbefragung geschaffen.

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Tiefeninterviews wurde als vierter Schritt die wohl schwierigste Herausforderung des Projektes angegangen: die Entwicklung des so genannten *Kinderfragebogens*. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Kinder zumindest am Anfang des Schuljahres weder lesen noch schreiben können. Das Design der Kinderfragebögen muss deshalb bestimmten Bedingungen genügen, die es erlauben, eine Vielzahl von Kindern, die nicht lesen und schreiben können, schriftlich und standardisiert zu befragen. Sowohl bei der Auswahl der Fragen und Antwortalternativen als auch bei der Formulierung der Fragen wurden die Ergebnisse der Tiefeninterviews ausführlich genutzt. Außerdem wurde auf den von Gemmeke (1998) für niederländische Kinder entwickelten Fragebogen zurückgegriffen. Die eigentliche Befragung der Kinder wurde im Klassenverbund mittels Overheadprojektor und mit Hilfe von Bildern und Symbolen durchgeführt. Die zu den Bildern gehörenden standardisierten Fragen wurden im Klassenzimmer von einer Person (Interviewer) vorgelesen. Jede einzelne Frage wurde besprochen, bis jedes Kind eine individuelle Antwort auf seinem (zu Beginn der Befragung ausgeteilten) Kinderfragebogen angekreuzt hatte. Verschiedene Versionen des Fragebogens sind in Pretests ausprobiert worden, wobei wichtige Anpassungen erforderlich erschienen (siehe Berton/Schäfer 2005 sowie Kapitel 2, Abschnitt 2.3 dieses Bandes). Der endgültige Fragebogen enthält Fragen zu den folgenden Themen:

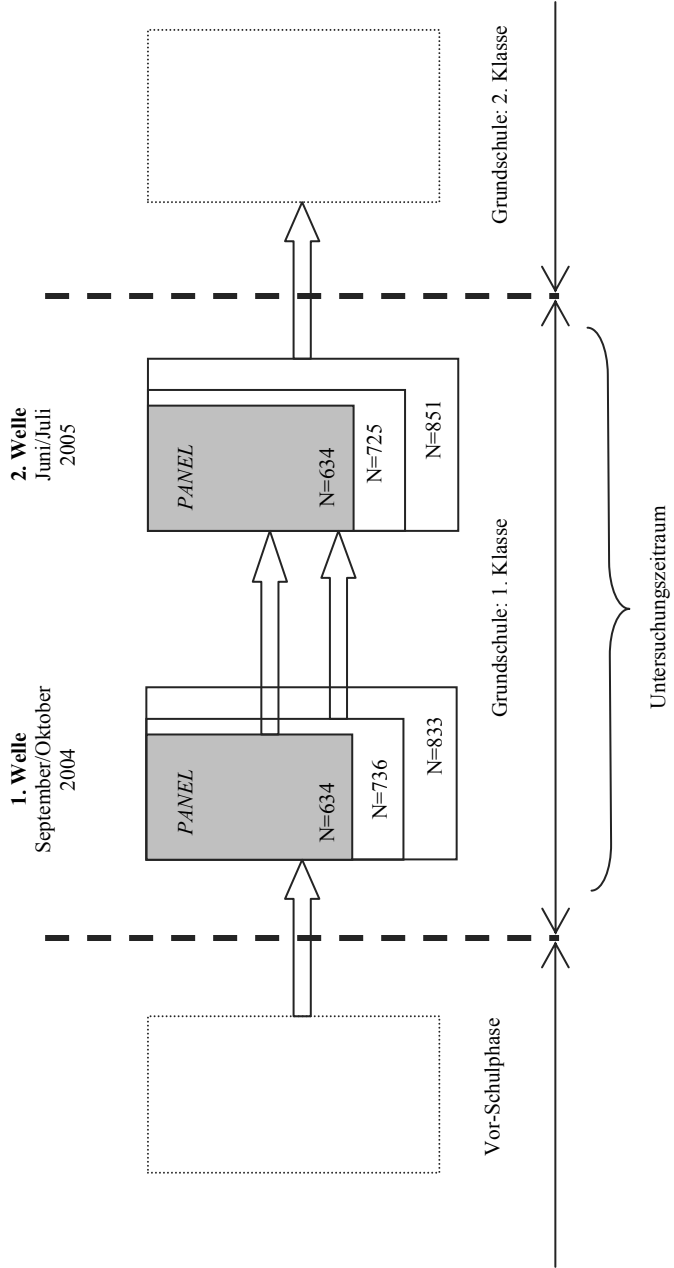
1. Normen und Werte bezüglich des ‚guten Bürgers‘.
2. Politische Themen und Probleme.
3. Politische Kommunikation und Mediennutzung.
4. Wahrnehmung von politischen Parteien und Politikern.
5. Geschlechterrollen und Einstellungen bezüglich Geschlechterrollen.
6. Politisches Wissen.
7. Demokratiebegriff und -verständnis.
8. Familiensituation.

Der komplette Kinderfragebogen sowie die vorgelesenen Interviewertexte sind im Anhang A3 und A4 dieses Bandes aufgenommen.

Schließlich umfasste die fünfte Phase des Projektes die Durchführung der eigentlichen *Datenerhebung*; das heißt, der entwickelte Kinderfragebogen wurde Kindern in den 17 ausgewählten Mannheimer Grundschulen vorgelegt. Pro Schule wurde zunächst versucht, *alle Kinder* zweier kompletter ersten Klassen zum Zeitpunkt der Einschulung zu befragen.¹⁸ Von den insgesamt 833 Kindern, welche im Prinzip an unserer Studie teilnehmen könnten, gelang es im September/Oktober 2004, 744 Kinder tatsächlich zu befragen (1. Welle). Davon füllten 736 einen gültigen Fragebogen aus. Gegen Ende des ersten Schuljahres haben wir erneut versucht, *alle Kinder* der ausgewählten Klassen zu befragen. Im Juni/Juli 2005 haben dann insgesamt 725 von 851 potenziell zu befragenden Kindern einen gültigen Fragebogen ausgefüllt (2. Welle). Selbstverständlich ist auf diese Weise ein Großteil der Kinder zweimal mit dem gleichen Fragebogen befragt worden: Von 634 Kindern hatten wir nach Abschluss der Feldarbeit zwei gültige Fragebögen zur Verfügung (Panelgruppe). In Abbildung 1 ist der Forschungsentwurf der Kinderbefragung schematisch dargestellt.

¹⁸ Da diese Vorgehensweise automatisch zu einer breiten Streuung des Alters der Kinder in der Stichprobe führt, ist eine weitere Auswahl der Befragten nach Alterskriterien nicht erforderlich. Die breite Streuung des Alters innerhalb der beiden Wellen (also unter Schulanfängern und unter Kindern am Ende des ersten Schuljahres) ermöglicht in den empirischen Analysen eine Trennung von Alters- und Schuleffekten.

Abbildung 1: Forschungsentwurf der Kinderbefragung



Die Durchführung der Befragungen hat sich als aufwändig, aber durchaus unproblematisch herausgestellt. Die Größe der Klassen, in denen die Befragungen durchgeführt worden sind, variiert zwischen 15 und 32 Kindern. Die Response-rate der beiden Befragungen beträgt 88,4 bzw. 85,2 Prozent.¹⁹ Zusätzlich zu den regulären Erhebungen der 1. und 2. Welle ist jeweils eine Kontrollgruppe von Kindern befragt worden. Die beiden Kontrollgruppen dienen der Validierung der Ergebnisse des Panels; die erste Kontrollgruppe ist außerdem für einen der Pretests des Fragebogens eingesetzt worden. Ein detaillierter Überblick der wichtigsten Merkmale der Datenerhebungen sowie der beiden Stichproben findet sich in Anhang A1.

1.4 Zu diesem Buch

In diesem Buch werden die ersten Ergebnisse der Kinderbefragung des DLL-Projektes vorgestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Beantwortung der beiden zentralen Fragen: (1) Über welche politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen verfügen Kinder beim Eintritt in die Grundschule, und (2) welche Entwicklungen treten im Laufe des Jahres bei diesen Einstellungen auf? Statt alle im Fragebogen aufgenommenen Aspekte der politischen Einstellungen zu präsentieren, sind die Kapitel thematisch fokussiert. Wichtigste Themenbereiche sind die Bekanntheit politischer Probleme, politisches Wissen sowie politische Werte und Normen.

Bevor die inhaltlichen Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, präsentiert Julia Rathke die *Entwicklung der eingesetzten Instrumente* (Kapitel 2). Die politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen sechs- bis siebenjähriger Kinder sind fast komplett Neuland und die Frage, ob in diesem Alter überhaupt auf sinnvolle Weise über Politik gesprochen werden kann, lässt sich nicht ohne weiteres positiv beantworten. Rathke berichtet über die Ergebnisse der Tiefeninterviews und insbesondere auch über die Entwicklung des standardisierten Kinderfragebogens. Die verschiedenen Instrumente werden dabei detailliert dargestellt. Außerdem werden die Erfahrungen mit den Pretests des Fragebogens erläutert. Wichtigstes Ergebnis dieser Vorarbeiten ist, dass sehr junge Kinder sehr wohl über politische Einstellungen verfügen und dass diese Einstellungen sehr gut auch mit standardisierten Instrumenten auf systematische Weise erhoben werden können.

¹⁹ Unter Responserate wird die Zahl der (insgesamt) verwendbaren Fragebögen in Prozent zur Gesamtzahl der potenziell zu befragenden Kinder in einer Welle verstanden.

Als ersten der drei inhaltlichen Aspekte der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen der Kinder, werden die Kompetenzen, *politische Themen und Probleme* zu erkennen, betrachtet (Kapitel 3). Dabei handelt es sich zunächst um die Frage, ob die Kinder von bestimmten Problemen gehört haben (z.B. Krieg, Hunger oder Arbeitslosigkeit). In seinen Analysen dieser Problemwahrnehmung zeigt Jan van Deth, dass Kinder sehr wohl zwischen den verschiedenen Problemen differenzieren können und dass verschiedene Gruppen von Kindern durch klare Unterschiede in der Bekanntheit politischer Probleme gekennzeichnet sind. Obwohl die meisten Kinder am Ende des ersten Schuljahres ihre Themenkompetenzen gesteigert haben, trifft diese positive Schlussfolgerung nicht für alle Kinder zu. Insbesondere zwischen Kindern mit unterschiedlicher nationaler Herkunft²⁰ haben sich die Differenzen in der politischen Themenkompetenz im Laufe des Jahres nicht verringert. Es handelt sich hierbei vor allem um türkische Kinder, denen politische Themen und Probleme relativ wenig bekannt sind.

Ein zweiter wichtiger Aspekt der politischen Orientierungen von Kindern betrifft ihr *politisches Wissen* (Kapitel 4). Politisches Wissen umfasst Kenntnisse über solche Dinge wie zum Beispiel politische Parteien und Politiker, aber auch über Demokratie, Wahlen, Europa und den Euro. Meike Vollmar analysiert dieses Wissen von gerade eingeschulten Kindern und von Schülern am Ende der ersten Klasse. Zunächst ist klar, dass politisches Wissen junger Kinder systematisch und konsistent strukturiert ist. Außerdem sind auch in diesem Bereich deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Kindern nachweisbar. Am Ende des ersten Schuljahres haben die meisten Kinder erwartungsgemäß ihr politisches Wissen gesteigert. Allerdings ist auch hier im Laufe des Jahres insbesondere der relative Rückstand von Kindern mit nicht-deutscher Herkunft nicht wesentlich kleiner geworden.

Normen und Werte bilden das dritte Hauptthema dieses Bandes (Kapitel 5). Auf der Basis einer Reihe von Fragen nach dem ‚guten Bürger‘, kann Simone Abendschön eine klare Struktur in den Antworten der Kinder nachweisen. Offensichtlich verfügen Kinder bereits beim Eintritt in die Schule über konsistente normative Einstellungen bezüglich Politik und den Umgang von Menschen miteinander. Diese Struktur verfestigt sich im Laufe des Schuljahres und ändert sich offensichtlich auch unter dem Einfluss der Schulerfahrungen der Kinder. Wie bei den beiden anderen Themen verringern sich die gruppenbezogenen Unterschiede

²⁰ Die Begriffe ‚Herkunft‘ und ‚Nationalität‘ werden hier synonym verwendet. Uns ist die Nationalität der Kinder bekannt, so dass eine ‚türkische Herkunft‘ bedeutet, dass das Kind die türkische Staatsangehörigkeit besitzt und damit auch aus einer türkischen Familie stammt. Da keines der Kinder unserer Studie nach Inkrafttreten der Staatsangehörigkeitsreform vom 1. Januar 2000 geboren wurde, ist die Nationalität gleichzeitig auch Indikator für die Herkunft.

in der Unterstützung von Werten und Normen der Kinder im Laufe des ersten Schuljahres nicht. Und auch hier finden wir große Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen definiert auf der Basis ihrer Herkunft.

Politische Probleme, politisches Wissen und politische Werte und Normen bilden zentrale Objekte der politischen Welt jüngerer Kinder. Im Schlusskapitel (Kapitel 6) fassen Simone Abendschön und Meike Vollmar die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammen und präsentieren Antworten auf die beiden Hauptfragen dieses Bandes. Außerdem gehen sie auf die wichtigsten Möglichkeiten ein, die politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen sehr junger Kinder in zukünftigen Forschungsvorhaben umfangreicher zu untersuchen als es mit dieser explorativen Studie derzeit zu realisieren ist.