

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

41/2005 · 10. Oktober 2005



Sozialisation von Kindern

Jan W. van Deth

Kinder und Politik

Gerd Strohmeier

Politik bei Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg

Rainer Watermann

Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

Christian Alt · Markus Teubner · Ursula Winklhofer

Familie und Schule – Übungsfelder der Demokratie

Florian Hartleb

Populismus – ein Hindernis für politische Sozialisation?

Editorial

Kindheit ist kein politikfreier Raum und die Lebenswelt von Kindern keineswegs unpolitisch: Die jungen Menschen werden über die Familie, die Schule, die Gleichaltrigengruppe und nicht zuletzt über die Medien direkt oder indirekt mit Politik konfrontiert – und sie sind von politischen Entscheidungen betroffen. Durch bewusste und unbewusste Lernprozesse, innerhalb derer politische Kenntnisse, Fähigkeit und Fertigkeiten vermittelt werden, kommt es zur Herausbildung politisch relevanter Persönlichkeitsmerkmale; Gefühls- und Werthaltungen sowie Verhaltensmuster bilden sich heraus. Solche Lernprozesse werden unter dem Begriff „politische Sozialisation“ zusammengefasst.

Über die politische Sozialisation von Kindern ist vergleichsweise wenig bekannt. Der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Forschung liegt seit Jahren auf der politischen Sozialisation Jugendlicher. Dabei sind auch Kinder vom gesellschaftlichen Wandel betroffen, der seine Spuren nicht zuletzt in den Familien hinterlassen hat. Eine Folge ist, dass Kinder von ihren Müttern und Vätern heute stärker in sie betreffende Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Damit werden früher als in der Vergangenheit die Voraussetzungen für späteres politisches Verhalten und die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft geschaffen.

Vor diesem Hintergrund ist die bessere Kenntnis des Sozialisationsprozesses von Kindern, insbesondere des Prozesses der politischen Sozialisation, kein Selbstzweck. Das Wissen darüber, wie aus Kindern demokratische Staatsbürgerinnen und -bürger werden, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Katharina Belwe

Jan W. van Deth

Kinder und Politik

Essay

Wie hätten Sie es denn gerne? Wie soll eine gute Bürgerin oder ein guter Bürger bitte aussehen? Natürlich beteiligt sich ein guter Bürger am sozialen und politischen Leben. Er bevorzugt nachhaltige Entwicklungen und verhält sich gegenüber den Mitbürgern, der Gemeinschaft und der Umwelt verantwortungsvoll. Der gute Bürger unterstützt die Menschenrechte uneingeschränkt und steht anderen Kulturen und Bräuchen offen und tolerant gegenüber. Dabei werden auch Differenzen zwischen den Geschlechtern thematisiert. Der gute Bürger oder die gute Bürgerin wird in all diesen Angelegenheiten von einem klaren Verständnis der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse (inklusive ihrer historischen Wurzeln) geleitet und ist deswegen auch in der Lage, das Angebot der Medien kritisch zu nutzen, statt es bloß zu rezipieren. Seine Haltungen sind nicht engstirnig und seine Meinungen nicht oberflächlich, sondern basieren auf internalisierten moralischen Überzeugungen bezüglich des Gemeinwohls und der Verantwortung des Einzelnen.

Jan W. van Deth

Dr., geb. 1950; Professor für Politische Wissenschaft und International Vergleichende Sozialforschung, Universität Mannheim, 68159 Mannheim.
jvdeth@rumms.uni-mannheim.de
www.sowi.uni-mannheim.de/
lehrstuehle/lspwivs/

Gibt es solche Bürgerinnen und Bürger? Menschen, die derartigen Anforderungen entsprechen, sind eine seltene Gattung. Am ehesten finden wir sie in Zielsetzungen von Projekten und Programmen, welche sich auf die Erziehung, Bildung und Entwicklung von Bürgern richten. Seit Platon geht man davon aus, dass die Lebensfähigkeit eines politischen Systems maßgeblich von den Einstellungen der Menschen abhängig ist. Diese These ist – fast per definitionem – für Demokratien rele-

vant. Nur wenn Bürger die demokratischen Spielregeln akzeptieren und sich politisch beteiligen, ist ein System demokratisch. Und nur wenn Menschen sich engagieren, können sie sich entfalten und sich von Untertanen in Bürger verwandeln. Die Frage ist nicht, ob Demokratie und engagierte Bürger einander brauchen – die Frage ist ausschließlich, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen diese verfügen sollten, damit sie sich entfalten können und die Demokratie funktionieren kann.

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. Politische Sozialisation hat somit eine doppelte Bedeutung: Einerseits geht es dabei um die Einführung in oder das Zugänglichmachen von Politik; andererseits aber auch um die Unterdrückung bestimmter Einstellungen zugunsten von politisch stärker erwünschten Merkmalen. Auf der Basis derartiger Lernprozesse bestimmen und legitimieren Bürgerinnen und Bürger ihr politisches Verhalten. Diese Einstellungen bilden eine politische Kultur, sind aber zur gleichen Zeit Grundlage dieser. Die paradoxen Aspekte der Situation sind offensichtlich: Wie entsteht überhaupt sozialer und politischer Wandel, 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 die Bürgerinnen und 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.

Alles ist Sozialisation

Politische Sozialisation umfasst alle Lernprozesse, bei denen politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen auf die Bürgerinnen und Bürger übertragen werden. Diese Prozesse sind nicht auf bestimmte Erfahrungen, Umstände oder Altersgruppen beschränkt. Außerdem können Lernprozesse

bewusst oder unbewusst stattfinden, beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein.

Eine derartige Konzeptualisierung entspricht der Tatsache, dass jede Situation zu jedem Zeitpunkt als „politisch“ verstanden werden kann. Menschen verarbeiten während ihres ganzen Lebens Erfahrungen, und somit findet politische Sozialisation überall und immer statt. Kein Thema hat sich daher innerhalb der Sozialwissenschaften in den letzten Jahrzehnten so uferlos ausgedehnt wie das der Sozialisation. Trotzdem – oder wahrscheinlich deswegen – hat diese Forschung keinen hohen Stellenwert. 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“ (Gleichaltrigengruppen), Medien usw. – und überzogene Erwartungen bezüglich der Möglichkeiten, mit gezielten Maßnahmen Lernprozesse zu beeinflussen. Zur gleichen Zeit wird für die Lösung mancher sozialen Probleme immer häufiger auf die Notwendigkeit der Vermittlung und Aneignung 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.

Begeisterung und Ernüchterung

Eine erste Abgrenzung der Thematik entsteht durch die Hervorhebung des Politischen. Bernhard Claußen schlägt vor, dem Begriff „politische Sozialisation“ alle Lernprozesse, welche 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. Zwar betont man auf diese Weise die politischen Aspekte des Begriffes, aber die zugrunde liegenden Lernprozesse als solche werden nicht spezifiziert.

Traditionell beschäftigte sich die politische Sozialisation mit Lernprozessen während der Kindheit. 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, welche die Kindheit allgemein als eine Lernphase auf dem Weg zum Erwachsenwerden betrachten. Ähnlich wie das Lesen müssen Kinder lernen, sich mit Machtprozessen und dem öffentlichen Leben auseinander zu setzen. Allerdings zeigte bereits die frühe empirische Sozialisationsforschung, dass Kinder auch in politischer Hinsicht nicht als „unbeschriebene Blätter“ zu betrachten sind. Schon in jungen Jahren nehmen sie Aspekte der Verteilung von Macht und Ressourcen in einer Gesellschaft wahr und verfügen über affektive Bindungen mit dem politischen System.

Basierend auf Psychologen wie Jean Piaget wurde allzu gerne angenommen, dass die kognitive und die moralische Entwicklung jedes Menschen mehrere Stufen durchlaufen. Insbesondere während der Adoleszenz ist die Sozialisation entscheidend für die Frage, wie individuelle Autonomie und ein sozial-moralisches Bewusstsein miteinander verknüpft sind. Die Betonung der frühen Lebensphasen führte fast unvermeidlich zur 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 anfangs eine Welle neuer Projekte zur Folge. Dennoch wurde der ursprüngliche Optimismus allmählich durch Skepsis und Kritik ersetzt. Die Debatten konzentrierten sich auf zwei Thesen: Die *Kristallisationsthese* besagt, dass früh erworbene Einstellungen und Kompetenzen stärker prägend sind als später erworbene. Die *Persistenzthese* geht noch einen Schritt weiter und besagt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen von Kindern und Jugendlichen bestimmend sind für ihre Einstellungen als Erwachsene. Selbstverständlich sind beide Thesen als nicht-deterministische Aussagen zu betrachten: Menschen reagieren auf neue Bedingungen und Herausforderungen, und die meisten sind sehr wohl in der Lage, Initiativen zu ergreifen und Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen. Beide Thesen betonen jedoch die Relevanz früher politischer Sozialisation.

Die beiden Thesen bieten eine sehr plausible Grundlage für jede Betrachtung über politische 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 politischer Lernprozesse fehlt bis heute. Auf die ursprüngliche Begeisterung für die politische Sozialisation junger Kinder folgte Ende der siebziger Jahre eine Ernüchterung, welche bis heute die weitere Entwicklung der Sozialisationsforschung beeinträchtigt. Die Untersuchung des politischen Lernens junger Kinder kam fast völlig zum Erliegen. Zurückblickend stellen 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.“¹

Jugend und Kinder

Die Entwicklung der politischen Sozialisationsforschung in den letzten Jahrzehnten war nicht nur von Stagnation und Frustration gekennzeichnet. Es folgte eine Verschiebung der Forschungsinteressen weg von Kindern und hin zur Betrachtung der Einstellungen und des Verhaltens während der Jugend- und frühen Erwachsenenzeit. Auch in Deutschland bilden diese Gruppen heute die wichtigsten Objekte der Sozialisationsforschung. Nach der Vereinigung Deutschlands war eine regelrechte Welle von Studien zu verzeichnen, welche sich unter anderem mit rechtsradikalen Tendenzen, Ausländerfeindlichkeit, Gewalt und Gewaltbereitschaft, Devianz und Delinquenz Jugendlicher, besonders in den ostdeutschen Bundesländern und im Ost-West-Vergleich, beschäftigten.

Die Fokussierung auf Jugendliche und ihre Probleme ist für bestimmte Themen sicherlich berechtigt. Trotzdem kann man sich fragen, ob nicht mit der Vernachlässigung junger Kinder Chancen verschenkt worden sind. Die Welt – auch die Kinderwelt – sieht heute nicht mehr so aus wie vor 30 oder 40 Jahren, und eine erneute Aufmerksamkeit für die po-

litische Sozialisation junger Kinder erscheint dringender denn je.

Erstens zeigen die veränderten physischen (vorgezogene Pubertät), aber auch die psychischen Entwicklungen der Kinder, dass die Kindheit nicht mehr nach den gleichen Mustern wie früher verläuft. Außerdem führen gesellschaftliche Differenzierung und Pluralisierung auch zu einer starken Differenzierung und Pluralisierung von Kindheit, Erziehung und Bildung. Es hat einen „Strukturwandel“ oder eine „Entstrukturierung“ der Jugendphase stattgefunden oder sogar eine „Liquidation of Childhood“. Daher geht politische Sozialisation für Kinder heute mit ganz anderen Lernprozessen einher 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“, an denen sie sich diesen Einflüssen entziehen können. Politische Sozialisation junger Kinder findet deshalb in einem ganz anderen gesellschaftlichen und politischen Umfeld statt, als es die Forscher in den sechziger Jahren antrafen. Insbesondere lassen sich die medialen und kommerziellen Einflüsse auf die Kinder nicht mehr vernachlässigen. Ein *dritter Faktor* betrifft die Position der Familie als dominante Sozialisationsinstanz. Die zweifellos herausragende Bedeutung familiärer Einflüsse ist zwar auch schon in der Vergangenheit kritisch betrachtet worden, aber inzwischen wachsen immer mehr Kinder in „Patch-Work“-Familien und damit unter erheblich veränderten Bedingungen auf. Die primäre Welt vieler Kinder hat sich gravierend verändert. Allerdings ist nicht klar, welche Sozialisationsinstanzen auf Kosten der Familie an Bedeutung gewonnen haben.

Aufsehen erregende Publikationen wie die von Judith Harris sprechen sowohl der Familie als auch der Schule den Anspruch auf eine dominante Position ab. Es wird festgestellt, 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 ersetzt haben.

Die drei erwähnten Faktoren unterstreichen die Notwendigkeit, die politische Sozialisation junger Kinder neu zu überdenken.

¹ Pamela Johnston Conover/Donald D. Searing, Democracy, Citizenship and the Study of Political Socialisation, in: Ian Budge/David McKay (Hrsg.), Developing Democracy, London 1994.

Neben sozialwissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Überlegungen für diese Erneuerung ist auch auf klare gesellschaftliche und politische Veränderungen hinzuweisen. Frühere Studien beschäftigten sich mit Kindern, weil man diese als *zukünftige* Bürgerinnen und Bürger betrachtete, welche die *zukünftige* Gesellschaft demokratisch gestalten sollten und somit ihre Interessen erst in der *Zukunft* zu vertreten hatten. Kinder können aber auch als junge Bürger der derzeitigen Gesellschaft mit klaren Interessen an derzeitiger Beteiligung betrachtet werden. Mit anderen Worten: Kinder sind keine „kleinen Bürger in Ausbildung“, sondern vollwertige Mitglieder der Gesellschaft. Dementsprechend fordert die UNO-Kinderrechtskonvention die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Ein derartiges Recht wird unter anderem auch von der Europäischen Union, dem Land Schleswig-Holstein oder der Stadt Aalen gefordert. Initiativen wie die „Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen“ bemühen sich um das Wahlrecht für Kinder und Jugendliche. Somit bilden demokratische Einstellungen und politisches Verhalten von Kindern eigenständige Aspekte der demokratischen Gesellschaft. Deren Betrachtung erfordert weder entwicklungspsychologische noch demokratietheoretische Begründungen.

Kinder und Demokratie

Wie sollten denn bitte gute Bürger aussehen? Eine gute Bürgerin oder ein guter Bürger ist sicherlich auch jemand, der oder die bereits in der Kindheit ernst genommen worden ist und über das demokratische Recht auf Mitbestimmung verfügt. Die Ergebnisse neuerer Forschungsprojekte bestätigen, dass junge Kinder sehr wohl in der Lage sind, sich sinnvoll mit politischen Themen zu beschäftigen. So stellen Marina Berton und Julia Schäfer auf Grund umfangreicher Interviews mit sechsjährigen Kindern fest, dass Kinder „... grundsätzlich über ein gewisses politisches (Vor)verständnis, Grundorientierungen und Wissen verfügen. Sie können mit politischen Inhalten umgehen, sind politisch involviert und interessiert.“¹² Inwieweit diese Einstel-

lungen auch später den guten Bürger kennzeichnen werden, ist fraglich. Klar ist, dass politische Einstellungen bereits bei jungen Kindern vorhanden sind und viele Kinder schon beim Eintritt in die Grundschule politische Themen und Objekte zuordnen können. Die Frage, wie und wann diese offensichtlich früh vorhandenen politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen sich wandeln, stellt nach wie vor eine der wichtigsten Herausforderungen der politischen Sozialisationsforschung dar. Insbesondere ist dabei auch eine Verknüpfung mit den Ergebnissen der Jugendforschung von großer Bedeutung. Das häufig präsentierte Bild von politisch und gesellschaftlich eher distanzierteren Jugendlichen lässt sich nicht ohne weiteres mit dem durchaus positiven Bild der Einstellungen junger Kinder verbinden. Somit sind nicht nur die Lernprozesse während der Adoleszenz für die politische Sozialisation der Bürgerinnen und Bürger relevant, sondern darüber hinaus auch das, was zwischen den frühen und späteren Phasen der Kindheit passiert.

Letztendlich ist eine Demokratie nur dann lebensfähig, wenn sie von informierten und engagierten Bürgerinnen und Bürgern mitgestaltet wird. Allerdings sollte man hier nicht die übertriebenen Zielsetzungen einiger politischer Bildungs- und Erziehungsprojekte zum Maßstab nehmen, sondern sich an den demokratischen Einstellungen und dem politischen Verhalten der Bürgerinnen und Bürger in der heutigen Gesellschaft orientieren. Insbesondere für die politische Sozialisation gilt die alte Redensart: „Man kann seine Kinder noch so gut erziehen, sie machen einem doch alles nach.“

¹² Marina Berton/Julia Schäfer, Politische Orientierungen von Grundschulkindern, Mannheim 2005. Arbeitspapier 86 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, online unter: www.mzes.uni-mannheim.de/fs_publicationen_d.html.

Politik bei Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg

Wer kennt sie eigentlich nicht: den großen sprechenden Elefanten und die kleine fliegende Hexe aus Neustadt?¹ Mittlerweile sind mehrere (Kinder-)Generationen mit den Geschichten von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg aufgewachsen. Nach wie vor erfreuen sich die seit 1977 und 1980 erscheinenden Hörspiele größter Beliebtheit.² Im Laufe der Zeit sind die Ge-

schichten der von Elfie Donnelly geschaffenen Hörspielhelden immer vielfältiger und deren Vermittlungsformen (CD, DVD, Fernsehen, Kino) immer breiter geworden.

Gerd (Andreas) Strohmeier

Priv.-Doz., Dr.phil., geb. 1975;
Privatdozent an der Universität
Passau, Lehrstuhl für Politik-
wissenschaft II.
Strohmeier@uni-passau.de.

Mit dem Erfolg der Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg wächst die Bedeutung der Frage nach den darin vermittelten Inhalten sowie deren Einfluss auf den Sozialisationsprozess von Kindern. Nicht zu unterschätzen ist dabei der politische Aspekt, hat doch eine Vielzahl der Blümchen- bzw. Blocksberg-Hörspiele einen politischen Bezug. Im Folgenden wird deshalb der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg zur politischen Sozialisation leisten.

Sozialisation und politische Sozialisation

Sozialisation ist „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“.³ Im Zentrum dieses Prozesses steht das „Mitglied-Werden in einer Gesellschaft“:⁴ die Entwicklung des Menschen zu einer gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit sowie deren lebenslange Weiter-

entwicklung in Auseinandersetzung mit den spezifischen Lebensbedingungen⁵ im Rahmen einer – historisch und gesellschaftlich bestimmten – konkreten Lebenswelt.⁶ Sozialisation ist grundsätzlich ein Prozess der Anpassung – allerdings kein einseitiger und deterministischer. Es handelt sich vielmehr um einen wechselseitigen und flexiblen Anpassungsprozess, durch den sich ein Individuum als Teil der ihn umgebenden Gesellschaft herausbildet und entwickelt, ohne jedoch mit dieser zu einer konformen Masse zu verschmelzen. Schließlich vollzieht sich dieser Prozess in einem Spannungsfeld von Individualisierung und Vergesellschaftung⁷ bzw. persönlicher Individuation und sozialer Integration.⁸ Sozialisation bedeutet also Angleichung *und* Abgrenzung: „Sozialisation heißt, zu werden wie jeder andere, und zugleich zu werden wie kein anderer.“⁹

Die politische Sozialisation ist eine Teildimension der (allgemeinen) Sozialisation.¹⁰ Ihr Gegenstand ist die Entstehung und Entwicklung einer *politisch* handlungsfähigen

¹ So kennen z. B. 98 Prozent aller Kinder (6–14 Jahre) Benjamin Blümchen (Kiddinx-Merchandising, <http://www.kiddinx-merchandising.de>, S. 7. 2005).

² Die Blümchen- bzw. Blocksberg-Hörspiele liegen in den Kindertonträgercharts von 2002 auf den Plätzen zwei und drei (GfK/Institut für angewandte Kindermedienforschung [IfaK]). Von Benjamin Blümchen wurden seit 1977 insgesamt 102 Folgen produziert und über 60 Millionen MCs verkauft, von Bibi Blocksberg wurden seit 1980 insgesamt 83 Folgen produziert und über 35 Millionen MCs verkauft; vgl. Kiddinx-Merchandising (Anm. 1).

³ Dieter Geulen/Klaus Hurrelmann, Zur Programmik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1982², S. 51.

⁴ Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich, Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung, in: dies. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1991⁴, S. 6.

⁵ Vgl. Klaus Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim 2002³, S. 15.

⁶ Vgl. Bernd Schorb/Erich Mohn/Helga Theunert, Sozialisation durch (Massen-)Medien, in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Anm. 4), S. 494.

⁷ Vgl. K. Hurrelmann (Anm. 5), S. 15.

⁸ Vgl. Hans-Peter Kuhn, Mediennutzung und politische Sozialisation. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und politischer Identitätsbildung im Jugendalter, Opladen 2000, S. 19.

⁹ Goffmann Erving, zit. nach Claudia Honegger/Caroline Arni/Markus Zürcher, Individuum und Gesellschaft, <https://www.soz.unibe.ch>, 27. 6. 2005.

¹⁰ Vgl. H.-P. Kuhn (Anm. 8), S. 19.

Persönlichkeit. Somit steht der Prozess der politischen Sozialisation für den „Entwicklungsprozess, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene politische Orientierungen, Normen und Handlungsweisen in der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt erwerben“¹¹. Nach Fred I. Greenstein zählt zur politischen Sozialisation „alles politische Lernen, formell und informell, gezielt und ungeplant, in jeder Lebensphase“¹². Das Ergebnis politischer Sozialisation besteht aus einem „Komplex von Einstellungen, Kognitionen, Wertvorstellungen und Gefühlen gegenüber dem politischen System, Politikern, politischen Institutionen“¹³, das darauf bezogene (normative) Ziel (in pluralistischen Demokratien) in der Entwicklung politisch mündiger – d. h. politisch kompetenter, loyaler, kritik- und handlungsfähiger – Bürgerinnen und Bürger.¹⁴

Phasen der (politischen) Sozialisation

Sozialisation ist ein Prozess, der nie abgeschlossen ist, d. h. ein lebenslanger Prozess, der sich in drei Phasen unterteilen lässt: die Primär-, Sekundär- und Tertiärsozialisation.

Die Phase der *Primärsozialisation* umfasst die ersten Lebensjahre und erfolgt vornehmlich im Elternhaus bzw. in der Familie. Es werden Normen, Werte und Verhaltensweisen vermittelt, die sich relativ schnell stabilisieren, jedoch im weiteren Sozialisationsprozess sich noch verändern können. Abgeschlossen wird diese Phase mit der Herausbildung einer individuellen Identität bzw. Grundpersönlichkeit: „Mit der ‚Grundpersönlichkeit‘ verbindet sich die Vorstellung, dass die frühkindliche Prägung der Persönlichkeitsstruktur so tiefgehend ist, dass diese später nur mehr modifiziert, aber nicht mehr grundlegend [!] verändert werden kann.“¹⁵ Der Teilbereich der Primärsozialisation, in dem sich die *politische* Grundpersönlichkeit

entwickelt, lässt sich als politische Primärsozialisation begreifen. Die politische Grundpersönlichkeit wird durch die Selbst- und Sozialkompetenz des Individuums charakterisiert und steht für jene Aspekte der Grundpersönlichkeit, die die politische Kompetenz bzw. „die späteren politischen Verhaltensdispositionen vorstrukturieren, ohne sie allerdings im Einzelnen festzulegen“¹⁶.

Die sich anschließende Phase der *Sekundärsozialisation* dauert bis zum Ende der Adoleszenz. Sie erfolgt nicht mehr nur im Elternhaus bzw. in der Familie, sondern primär in der Schule sowie in Gleichaltrigengruppen: den „peer groups“. Dabei werden die in der Primärsozialisation vermittelten Normen, Werte und Verhaltensweisen stabilisiert, differenziert oder transformiert und das Individuum in gewisser Weise auf seine Rolle in der Gesellschaft vorbereitet. In dieser Phase bildet sich die Persönlichkeit des Individuums heraus. Der Teilbereich der Sekundärsozialisation, in dem sich die *politische* Persönlichkeit bzw. die – dafür erforderliche – politische Kompetenz (politische Kenntnisse, Einstellungen und Aktivitätsbereitschaft) entwickelt, lässt sich als politische Sekundärsozialisation begreifen. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass die politische Persönlichkeit auf der Basis der politischen Grundpersönlichkeit bzw. die politische Kompetenz auf der Basis der Selbst- und Sozialkompetenz entsteht.¹⁷

Die Phase der *Tertiärsozialisation* findet im Erwachsenenalter statt und erfolgt letztlich in allen Bereichen, in denen das Individuum mit seiner sozialen Umwelt interagiert (im Kreis der Freunde, der Arbeitskollegen etc.). Dabei passt sich das Individuum ständig seiner sozialen Umwelt an. Der Teilbereich der Tertiärsozialisation, in dem sich das Individuum seiner sozialen Umwelt *politisch* anpasst, lässt sich als politische Tertiärsozialisation begreifen.

Die Phase der politischen Tertiärsozialisation ist zwar die längste, aber keineswegs wichtigste politische Sozialisationsphase. Schließlich entsteht in der Phase der politischen Primärsozialisation eine vorpolitische Orientierung, aus der sich in der Phase der politischen Sekundärsozialisation immer mehr eine

¹¹ Christel Hopf/Wulf Hopf, Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation, Weinheim 1997, S. 7.

¹² Fred I. Greenstein, zit. nach C. Hopf/W. Hopf (Anm. 11), S. 12.

¹³ H. Kuhn (Anm. 8), S. 20.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 21.

¹⁵ Wolfgang W. Weiß, Überlegungen für ein theoretisches Modell politischer Sozialisation, in: Hans-Dieter Klingemann/Max Kaase (Hrsg.), Politische Psychologie, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft, 12 (1981), S. 37–55, hier: S. 48.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 50.

politische Identität entwickelt,¹⁸ die sich später in der Regel nicht mehr grundlegend verändert. Verschiedene Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass das Individuum im Alter von zehn oder elf Jahren beginnt, systematisch eine „politische Welt“ zu konstruieren,¹⁹ und dabei im Alter von 13 Jahren einen Entwicklungsstand erreicht, „auf dessen Basis die Einstellungen der späteren Jahre relativ stabil bleiben“.²⁰ Dies betrifft vornehmlich die politischen Grundeinstellungen und damit „Einstellungen mit fast ausschließlich affektiven Komponenten“.²¹ Von besonderer Bedeutung ist, dass die (relativ) unreifen Kinder die Welt in dieser Phase (bis zum Alter von 13 Jahren) unkritisch – d. h. durch Identifikation und Imitation – wahrnehmen sowie pauschalierte Urteile („generalized judgments“) bilden.²² „Die Neigung zum Schwarz-Weiß-Denken und zu autoritären und moralistischen Denk- und Einstellungsmustern ist unverkennbar. Probleme werden mit vereinfachender Endgültigkeit behandelt, es gibt nur Zustimmung oder Ablehnung.“²³ Zwar werden im weiteren Verlauf des Erwachsenwerdens (ab dem Alter von 13 Jahren) die kognitiven Einstellungskomponenten zahlreicher, die Wahrnehmungen kritischer und die Urteile differenzierter.²⁴ Allerdings entfalten die zuvor gemachten unkritischen Wahrnehmungen und gebildeten pauschalierten Urteile bzw. die in diesem Rahmen erworbenen affektiv basierten politischen Grundeinstellungen eine nachhaltig prägende Wirkung.

Formen und Instanzen politischer Sozialisation

Politische Sozialisation ist mehr als politische Bildung, die sich als normative Zielsetzung

¹⁸ Vgl. ebd., S. 51.

¹⁹ Vgl. Klaus Wasmund, Was wird wie und wann im Prozess der politischen Sozialisation gelernt?, in: Bernhard Claußen/Klaus Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig 1982, S. 146.

²⁰ Friedhelm Nyssen, Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation, in: „Redaktion betrifft: erziehung“ (Hrsg.), Politische Bildung – Politische Sozialisation, Weinheim 1973, S. 46.

²¹ Ebd., S. 49.

²² Z. B. „Demokratie ist gut“ oder „Kommunismus ist schlecht“.

²³ K. Wasmund (Anm. 19), S. 148.

²⁴ Vgl. F. Nyssen (Anm. 20), S. 51; K. Wasmund (Anm. 19), S. 148.

des politischen Sozialisationsprozesses bezeichnen lässt, oder politische Erziehung, die nur einen Ausschnitt der politischen Sozialisation – nämlich die intendierte Interaktion zwischen Eltern bzw. Pädagogen und Kindern vor allem im politischen Wissens- und Motivbereich – darstellt.²⁵ Sie findet zum Beispiel auch dann statt, wenn sie nicht beabsichtigt ist und nicht auf einer expliziten politischen Erfahrung beruht.

Mit Blick auf den Gegenstand im politischen Sozialisationsprozess ist zwischen expliziten und impliziten politischen Inhalten zu unterscheiden. Als politische Inhalte lassen sich in diesem Zusammenhang allerdings nicht nur politische Sachthemen, sondern auch politische (Willensbildungs- und Entscheidungs-)Prozesse sowie politische Strukturen und politische Akteure begreifen. Während explizite politische Inhalte politische Sachverhalte mit einer direkten politischen Bedeutsamkeit darstellen, sind implizite politische Inhalte unpolitische Sachverhalte mit einer indirekten politischen Bedeutsamkeit.²⁶

Mit Blick auf die Intention im politischen Sozialisationsprozess ist zwischen einer von Sozialisationsinstanzen beabsichtigten und einer unbeabsichtigten politischen Sozialisation zu unterscheiden.²⁷ Als Sozialisationsinstanzen lassen sich alle formellen und informellen Institutionen bzw. Akteure verstehen, die das Individuum im Sozialisationsprozess (im weitesten Sinne) prägen.²⁸ Während die beabsichtigte politische Sozialisation planmäßig bzw. organisiert verläuft, erfolgt die unbeabsichtigte zufällig bzw. beiläufig.²⁹

Somit lassen sich insgesamt vier politische Sozialisationsformen unterscheiden:

²⁵ Vgl. K. Hurrelmann (Anm. 5), S. 17.

²⁶ Vgl. C. Hopf/W. Hopf (Anm. 11), S. 12 f.

²⁷ Vgl. ebd., S. 12 f.

²⁸ Als wichtigste Sozialisationsinstanzen werden in der Literatur häufig die Familie, die Schule, „peer groups“ und Massenmedien genannt; vgl. u. a. H.-P. Kuhn (Anm. 8), S. 19. Politische Sozialisationsprozesse werden allerdings nicht nur von konkret definierbaren Sozialisationsinstanzen, sondern auch durch bestimmte Verhältnisse bzw. Arrangements (z. B. Krieg) bewirkt; vgl. C. Hopf/W. Hopf (Anm. 11), S. 12 f.

²⁹ Vgl. Bernhard Claußen, Politische Sozialisation als Praxis und als Theorie, in: B. Claußen/K. Wasmund (Anm. 19), S. 5.

- die beabsichtigte politische Sozialisation mit expliziten politischen Inhalten;
- die beabsichtigte politische Sozialisation mit impliziten politischen Inhalten;
- die unbeabsichtigte politische Sozialisation mit expliziten politischen Inhalten und
- die unbeabsichtigte politische Sozialisation mit impliziten politischen Inhalten.

Während sich die beabsichtigte politische Sozialisation mit expliziten politischen Inhalten als manifeste politische Sozialisation charakterisieren lässt, sind alle anderen Sozialisationsformen als latente politische Sozialisation zu betrachten.³⁰

Politische Sozialisation durch Kinderhörspiele

Das Elternhaus ist der zentrale Ort der politischen Primärsozialisation und ein äußerst wichtiger Ort der politischen Sekundärsozialisation. Hier fungiert jedoch keineswegs nur die Familie als Sozialisationsinstanz. Neben ihr wirken eine Reihe weiterer Sozialisationsinstanzen – u. a. auch Kinderhörspiele, deren sozialisierende Wirkung häufig völlig unterschätzt bzw. gänzlich ignoriert wird. Zwar wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig darauf hingewiesen, dass „Freizeitorganisationen“ als Sozialisationsinstanzen immer wichtiger werden und Kinder gesellschaftliche Normen, Werte, Wissensbestände sowie Verhaltensweisen in einem zunehmenden Ausmaß durch technische Geräte bzw. Medien vermittelt bekommen.³¹ Ein Verweis auf die äußerst einflussreiche Rolle von Kinderhörspielen fehlt aber in diesem Kontext. Dabei darf ihre Bedeutung für die Sozialisation im Allgemeinen sowie die politische Sozialisation im Speziellen keineswegs unterschätzt werden. Natürlich hängen die durch Kinderhörspiele konkret ausgelösten politischen Sozialisationsprozesse – ähnlich wie bei anderen Medien³² – von verschiedenen Rahmenbedingungen bzw. Einflussfaktoren ab: u. a. vom Zeitraum und sozialen Kontext der Rezeption, von der Persönlichkeitsstruktur bzw. den Einstellungen der Rezipienten, von den Vorinformationen der Rezipienten sowie vom Zusammenwirken mit anderen

³⁰ Vgl. C. Hopf/W. Hopf (Anm. 11), S. 13.

³¹ Vgl. u. a. K. Hurrelmann (Anm. 5), S. 32 ff.

³² Vgl. ebd., S. 255.

Sozialisationsinstanzen (z. B. der Verarbeitung des Gehörten in Gesprächen mit Familienmitgliedern). Grundsätzlich haben Kinderhörspiele jedoch ein sehr großes Sozialisationspotenzial, da sie

- in den ersten beiden und somit zentralen Sozialisationsphasen, insbesondere in der Phase der politischen Sekundärsozialisation, als Sozialisationsinstanzen wirken;³³

- überwiegend Schwarz-Weiß-Schemata sowie affektive Inhalte vermitteln und dadurch die Entwicklung pauschalierter Urteile bzw. politischer Grundeinstellungen unterstützen;

- Hörspielhelden präsentieren, deren Einstellungen und Verhaltensweisen Kinder zur Identifikation und Imitation, d. h. zum unkritischen Lernen, veranlassen;

- Kinder zwar als anonymes Publikum, aber auf eine sehr persönliche und Vertrauen erweckende Art ansprechen und dadurch äußerst subtil wirken;

- von Kindern überwiegend vorm Einschlafen, d. h. mit einem sehr geringen „kritischen Abstand“, aufgenommen werden und dadurch äußerst suggestiv wirken;

- von Kindern nahezu ausschließlich zur Unterhaltung gehört werden und diese dadurch beiläufig mit Politik konfrontieren (können);

- Kinder wie kaum eine andere Sozialisationsinstanz mit expliziten politischen Inhalten konfrontieren (können);

- von Kindern nach wie vor hauptsächlich über Tonkassetten³⁴ und daher äußerst breit und intensiv rezipiert werden und

- als auditives Medium aus entwicklungspsychologischen Gründen bei Kindern einen hö-

³³ So beträgt der Marktanteil im Kleinkindalter (1–3 Jahre) 21 Prozent, im Vorschulalter (4–5 Jahre) 23 Prozent, im frühen Grundschulalter (6–7 Jahre) 19 Prozent, im mittleren Grundschulalter (8–9 Jahre) 11 Prozent und bei älteren Kindern (10–13 Jahre) 12 Prozent; vgl. Horst Heidtmann, Kinder hören mehr: Kindertonträgermarkt legt weiter zu, in: Bulletin Jugend und Literatur, (2001) 9, S. 11–16, hier: S. 2.

³⁴ Schließlich handelt es sich dabei um „das erste Medium[,] über das Kinder – ungestört und unkontrolliert von den Eltern – frei verfügen können“; H. Heidtmann ebd., S. 1.

heren Stellenwert genießen sowie eine weitreichendere Wirkung erzielen als bei Jugendlichen oder Erwachsenen.¹³⁵

Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg

Die Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg haben häufig explizite politische Inhalte zum Gegenstand. Da in den Geschichten sehr oft ein politischer Bezug hergestellt wird, auch wenn dieser nicht zwingend notwendig erscheint,¹³⁶ bestimmte politische Inhalte (Umweltprobleme) immer wieder thematisiert werden und die von den Hörspielheldinnen und Helden sowie deren Freunden vertretenen politischen Positionen relativ eindeutig einem politischen Spektrum zugeordnet werden können, ist anzunehmen, dass die von den Blümchen- bzw. Blocksberg-Hörspielen bewirkten politischen Sozialisationsprozesse zum Teil durchaus beabsichtigt sind. Somit ist davon auszugehen, dass sie – neben latenten politischen Sozialisationsprozessen – auch manifeste politische Sozialisationsprozesse bewirken. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg – im Rahmen ihrer (vermutlich beabsichtigten) Vermittlung expliziter politischer Inhalte – den kindlichen „Komplex von Einstellungen, Kognitionen, Wertvorstellungen und Gefühlen gegenüber dem politischen System, Politikern, politischen Institutionen“¹³⁷ beeinflussen und welchen Beitrag sie dabei zur Erreichung des normativen Ziels politischer Sozialisation in pluralistischen Demokratien leisten, d. h., inwiefern sie die Entwicklung des politisch mündigen Bürgers fördern. Dabei wird allerdings nicht die konkrete Wirkung dieser beiden Hörspiele auf Kinder analysiert, sondern nur das ihnen inhärente politische Sozialisationspotenzial illustriert.

Politische Strukturen und Akteure

Benjamin Blümchen, der große sprechende Elefant, und Bibi Blocksberg, die kleine fliegende Hexe, sind die beiden Hauptfiguren in

¹³⁵ So erfolgt die Umweltwahrnehmung bei Kindern mehr über den Hörsinn und weniger über den im Vergleich zu Jugendlichen oder Erwachsenen weitaus schwächer ausgeprägten Sehsinn; vgl. H. Heidtmann (Anm. 33), S. 7.

¹³⁶ Z. B. Benjamin Blümchen, MC 66.

¹³⁷ Vgl. H.-P. Kuhn (Anm. 8), S. 20.

den nach ihnen benannten Hörspielen. Obwohl sie sich in einigen Punkten stark voneinander unterscheiden (und daher auch unterschiedliche Zielgruppen ansprechen), haben sie viele Dinge gemeinsam. Von besonderer Bedeutung ist dabei – mit Blick auf politische Vorgänge –, dass sie stets auf der Seite der Gerechtigkeit stehen, das „Interesse aller Bürger“¹³⁸ („Gemeinwohl“) im Auge haben und dieses so gut wie möglich fördern – kurz: Sie sind die „Guten“, die Vorbilder, die Identifikationsfiguren für Kinder.

Der Staat bzw. die Politik (im engeren Sinne) wird in den Hörspielen vornehmlich durch den Bürgermeister repräsentiert,¹³⁹ der in vielen Geschichten vorkommt und nicht selten eine zentrale Rolle spielt.¹⁴⁰ Er tritt in der Regel nur als „der Bürgermeister“ in Erscheinung und ist allzu oft der Gegenspieler von Benjamin bzw. Bibi. In Neustadt ist er (auch wenn er selbst vom Gegenteil überzeugt ist) nicht sonderlich beliebt. Schließlich ist er grundsätzlich – das heißt ohne äußeren Druck – verantwortungslos und wenig hilfsbereit. So erachtet er es z. B. nicht einmal für notwendig, finanzielle Bittgesuche des Zoos oder des Tierheims zu beantworten.¹⁴¹ Stattdessen plant er Dinge, die – vielleicht außer wenigen profitgierigen Wirtschaftsvertretern – niemand braucht bzw. haben möchte und die zudem umweltschädlich sowie kostspielig sind. So lässt er (bzw. der Stadtrat) einerseits alte Bäume fallen, um eine nicht benötigte vierspurige Schnellstraße zu bauen, und andererseits gut genutzte Eisenbahnstrecken stilllegen.¹⁴² Er ist grundsätzlich nicht am Wohl der Bürger, sondern nur an dem von ihm definierten Wohl der Stadt, vor allem aber an seinem eigenen Wohl interessiert. Es macht ihm zum Beispiel nichts aus, für seine teure Dienstausrüstung „die armen Steuerzahler“ zu schröpfen,¹⁴³ und er ist stets auf der Suche nach neuen Einnahmequellen für Neustadt – um das Rathaus zu renovieren, sein Büro zu

¹³⁸ Benjamin Blümchen, MC 8.

¹³⁹ Die politischen Strukturen werden weitestgehend durch die politischen Akteure repräsentiert.

¹⁴⁰ Die z. T. vorkommenden anderen Politiker (Landrat, Stadträte) geben grundsätzlich ein ähnliches Bild wie der Bürgermeister ab. Die politischen Akteure bzw. Institutionen sowie deren Funktionen werden übrigens nie erläutert.

¹⁴¹ Vgl. Benjamin Blümchen, MC 10, 46.

¹⁴² Vgl. ebd. MC 8 und MC 34.

¹⁴³ Ebd. MC 58.

vergrößern, einen neuen Dienstwagen oder sogar eine Perlenkette für seine Frau (!) zu kaufen!⁴⁴ (obwohl er selbst „viel Geld hat“⁴⁵ bzw. „gut verdient“⁴⁶). Um die Stadtkasse – die zum Teil auch seine Privatkasse zu sein scheint – aufzustocken, ist er beinahe zu allen „Schandtaten“ bereit, z. B. auf Zirkuseintrittspreise eine Sondervergnügungssteuer zu erheben oder das alte Zunfthaus nicht zu einem Museum zu machen, sondern es für eine Million dem betrügerischen Immobilienhändler Schmeichler zu verkaufen.⁴⁷ Während er also durchaus geneigt ist, mit korrupten Wirtschaftsvertretern zu kooperieren, ist sein Verhältnis zur Presse gespalten: Einerseits braucht er sie, will er sich doch über sie positiv darstellen, andererseits fürchtet er sich vor ihr bzw. davor, dass sie „[d]ie Wahrheit über’s Neustädter Rathaus“⁴⁸ schreibt. Zur „Wahrheit“ gehört zum Beispiel, dass der Bürgermeister während seiner Dienstzeit isst, schläft, Computer spielt, Autozeitschriften liest und ohne Termine (auf die man in der Regel ein halbes Jahr warten muss) niemanden empfängt. Dennoch erfreut er sich an seiner politischen Macht, die ihm häufig zu Kopf steigt: Allzu gerne sieht er sich als „König“, die Bürger als „Untergebene“ oder als „sein Volk“⁴⁹ und seine öffentlichen Auftritte als „Audienzen“.⁵⁰ Seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behandelt er grundsätzlich wie Leibeigene, d. h. unfreundlich und unmenschlich. So hat er keine Skrupel, seinen Sekretär mit den Worten „Schweigen Sie, Pichler!“ den Mund zu verbieten.⁵¹ Dabei wäre er ohne seine Mitarbeiter nicht in der Lage zu regieren: Sie schreiben ihm seine Reden, sagen ihm, wann er diese zu halten hat, erklären ihm, was vorgeht und was sich hinter bestimmten Begriffen, wie etwa dem des Recycling,⁵² verbirgt. Mit anderen Worten: Der Bürgermeister ist (selbst im Vergleich zu Kindern) ungebildet, unfähig, ungeschickt, unbeholfen und undiplomatisch – kurz: „eine Flasche, aber ohne Geist!“⁵³ Dies wird auch durch sein tollpatschiges und lä-

cherliches Auftreten sowie durch seine gestelzten und unsinnigen Aussagen unterstrichen. So stammelt er beispielsweise zur Begrüßung beim Tag der offenen Tür im Neustädter Rathaus: „Ich freue mich sehr, dass Sie meiner Einladung Gefolge geleistet ... (hustet) ... äh ... Folge geleistet haben. Und dass Sie sich so zahlreich hier versammelt ... (hustet) ... äh ... versammelt haben ... äh ... sind. Und auch ich bin zahlreich ...“⁵⁴

Die *Polizei* wird durch den Polizeipräsidenten sowie andere Polizisten repräsentiert, die in einigen Geschichten vorkommen. Sie hat tendenziell ein negatives Image, das bereits im (alten) Titellied von Benjamin Blümchen anklingt: „Benjamin liebt alle Leute, ja sogar [!] die Polizei“.⁵⁵ Schließlich sind die Polizisten häufig die „verlängerten Arme“ des Bürgermeisters und somit Gegenspieler von Benjamin bzw. Bibi, die allerdings einsehen, dass „[e]s (...) auch solche Berufe geben [muss]“⁵⁶. Die Polizisten treten in der Regel wie Soldaten auf: ernst, streng und gehorsam. Sie tun blind ihre Pflicht und haben nicht selten eine regelrechte Freude am Verhaften. Allerdings sind sie relativ schwer von Begriff und leicht für dumm zu verkaufen. Sie geben nicht selten ein ähnlich lächerliches Bild ab wie der Bürgermeister, etwa wenn sich der Polizeipräsident so am Telefon meldet: „Hier das Polizidium, äh äh äh äh, Präsidalpolizium, na egal, hier spricht der Polizeipolizent persönlich, na ich bin’s.“⁵⁷

Die *Medien* werden nahezu ausschließlich durch die „rasende Reporterin“ Karla Kolumna repräsentiert,⁵⁸ die in beinahe jeder Geschichte vorkommt. Karla Kolumna steht grundsätzlich auf der Seite von Benjamin bzw. Bibi und folglich allzu oft nicht auf der Seite des Bürgermeisters oder des Immobilienhändlers Schmeichler, denen sie grundsätzlich misstraut bzw. kritisch gegenübersteht. Sie vermittelt das Bild einer „verantwortungsvollen Reporterin, die darauf achtet, dass Wahlversprechen eingehalten“⁵⁹ und Ungerechtigkeiten beseitigt werden. Somit ist

⁴⁴ Bibi Blocksberg, MC 46 und MC 50.

⁴⁵ Ebd. MC 37.

⁴⁶ Benjamin Blümchen, MC 10.

⁴⁷ Bibi Blocksberg, MC 42 und 46.

⁴⁸ Ebd. MC 32.

⁴⁹ Benjamin Blümchen, MC 76, 49.

⁵⁰ Bibi Blocksberg, MC 7.

⁵¹ Benjamin Blümchen, MC 58.

⁵² Ebd. MC 49.

⁵³ Bibi Blocksberg, MC 50.

⁵⁴ Ebd. MC 7.

⁵⁵ Benjamin Blümchen, MC 8.

⁵⁶ Ebd., MC 8.

⁵⁷ Bibi Blocksberg, MC 37.

⁵⁸ Benjamin Blümchen, MC 76.

⁵⁹ Bibi Blocksberg, MC 46.

sie häufig „Retterin in der Not“. Ihre Ziele verfolgt sie „mit der geballten Kraft der Presse“,¹⁶⁰ beispielsweise durch „flammende Artikel“ gegen geplante „Umweltsünden“ des Bürgermeisters.¹⁶¹ Die Figur der Karla Kolumna hat jedoch auch einige negative Seiten: Sie bestehen in einer gewissen Selbstverliebtheit, der „Gier“ nach Sensationen und der daraus resultierenden Tendenz zu Übertreibungen sowie zur Freude über Negativschlagzeilen. So ist sie beispielsweise anlässlich einer Trockenheitsphase geneigt, Neustadt in der Presse als „Wüstenmetropole“ zu bezeichnen, und von der drohenden Gefahr eines Waldbrands (zunächst) hellauf begeistert.¹⁶² Im Kern ist Karla Kolumna allerdings ehrlich und „gut“.

Die *Wirtschaft* wird durch Herrn Schmeichler sowie durch verschiedene andere Akteure, wie z. B. Ulrich Umsatz oder Bankdirektoren, repräsentiert, die in einigen (wenigen) Geschichten vorkommen. Ihnen gemeinsam ist, dass ihnen Geld sehr viel bedeutet und ihnen beinahe jeder Weg recht ist, um an Geld zu kommen. Herr Schmeichler, der als „Baulöwe“ oder „Immobilienhai“¹⁶³ bezeichnet wird und für den ein Sparbuch „der erste Schritt zur Menschwerdung [ist]“,¹⁶⁴ schreckt zum Beispiel nicht davor zurück, andere auszunutzen oder zu betrügen, und ist deshalb ein Gegenspieler von Benjamin bzw. Bibi. Sein Name ist Programm: Er heuchelt, lügt und betrügt, um seinen Nutzen zu maximieren. So will er etwa das alte Zunfthaus unter dem Vorwand erwerben, es zu renovieren und darin eine Eisdielen, eine Diskothek sowie ein Museum für die Jugend einzurichten; in Wirklichkeit will er jedoch einen dort verborgenen Schatz bergen, das alte Gebäude abreißen und Neustadts ersten Wolkenkratzer bauen.¹⁶⁵

Politische Prozesse

Die unterschiedlichen Einstellungen und Verhaltensweisen der verschiedenen Charaktere der Figuren führen naturgemäß zu Spannungen. Diese treten hauptsächlich zwischen den Hörspielhelden und der Politik (zum Teil in

¹⁶⁰ Ebd. MC 46.

¹⁶¹ Benjamin Blümchen, MC 76.

¹⁶² Vgl. ebd. MC 58.

¹⁶³ Ebd., MC 40 und 46.

¹⁶⁴ Ebd., MC 40.

¹⁶⁵ Bibi Blocksberg, MC 46.

Verbindung mit der Polizei), den Hörspielhelden und der Wirtschaft, den Medien und der Politik sowie den Medien und der Wirtschaft auf. In der Regel kommt es zu einer Koalition zwischen Benjamin bzw. Bibi und Karla Kolumna sowie den – meist durch sie über die Presse aufgerüttelten – Neustädter Bürgerinnen und Bürgern gegen den Bürgermeister, die zum Teil von ihm instrumentalisierten Polizisten und/oder Herrn Schmeichler. Die Problemlösungen entsprechen im Prinzip immer wieder dem gleichen Muster: Mit Hilfe der Zeitung gelingt es den Hörspielhelden bzw. Karla Kolumna, die (in der Regel ahnungslosen und hintergangenen) Neustädter Bürgerinnen und Bürger aufzuklären und zu mobilisieren sowie die jeweiligen Problemverursacher bzw. Entscheidungsträger, insbesondere den Bürgermeister, zum Handeln zu zwingen. Der Bürgermeister wird durch den Druck der Medien bzw. der Öffentlichkeit am Ende stets zum „Wendehals“, indem er die gewünschte – das heißt „richtige“ – Entscheidung trifft und anschließend deren Erfolg – wenn möglich – für sich reklamiert.¹⁶⁶ Obwohl er in der Regel darauf hinweist, dass Entscheidungen einer Stadtratssitzung bzw. eines Stadtratsbeschlusses bedürfen, trifft er diese aufgrund des großen Drucks bzw. Unverständnisses für langwierige (demokratische) Entscheidungsprozesse (bei „richtigen“ Entscheidungen) häufig alleine.¹⁶⁷

Ein klassisches Beispiel sei angeführt: Der Bürgermeister will durch den Neustädter Forst eine Verbindungsstraße von der Stadt zur Autobahn bauen, unter anderem um seine Tante Rosamunde schneller erreichen zu können, sieht sich dann aber auf Druck der Presse und der Demonstranten gezwungen, das geplante Vorhaben als Missverständnis darzustellen und – ohne Stadtratsbeschluss – einen Waldspielplatz bauen zu lassen.¹⁶⁸

Politische Inhalte

Im Zentrum politischer Auseinandersetzungen steht in vielen Geschichten die *Umweltpolitik*. Dabei befinden sich die Hörspielhelden sowie Karla Kolumna stets in der Rolle

¹⁶⁶ Benjamin Blümchen, MC 76, 49.

¹⁶⁷ Ebd., MC 49.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., MC 76.

der Umweltschützer und der Bürgermeister in der Regel in der Rolle des Umweltverschmutzers. Während beispielsweise Benjamin eine Demonstration gegen den Bau einer Straße mit Kindersprechchören „Wer Straßen baut, wird *vollgehaut*“ veranstaltet,¹⁶⁹ reist der Bürgermeister in den Orient, um Neustadt an die „transkontinentale Pipeline“ anschließen zu lassen.¹⁷⁰ Der überaus große Stellenwert der Umweltpolitik in den Blümchen- bzw. Blocksberg-Hörspielen wird insbesondere in der Geschichte deutlich, in der Benjamin das Amt des Bürgermeisters übernimmt und als solcher binnen kürzester Zeit mit (nahezu ausschließlich) ökologischen Maßnahmen radikal die Stadt verändert. So lässt er – unter großem Beifall der Neustädter Bürger – anstelle einer Autobahn einen Freizeitpark bauen, den Dienstwagen des Bürgermeisters durch ein Dienstfahrrad ersetzen, ein Windkraftwerk und Radwege errichten sowie ein generelles Tempolimit von 30 km/h verhängen.¹⁷¹

Neben der Umweltpolitik werden in verschiedenen Geschichten (ansatzweise) auch andere Politikfelder thematisiert. Dabei werden die „richtigen“ politischen Positionen bzw. Verhaltensweisen stets von den Hörspielhelden sowie von Karla Kolumna und die „falschen“ politischen Positionen bzw. Verhaltensweisen in der Regel vom Bürgermeister (zum Teil auch von den Polizisten) und von Herrn Schmeichler vermittelt: Während

– Benjamin „einen Sitzstreik ... gegen den Krach [der Autos]“ durchführt,¹⁷² ist für den Bürgermeister die „Ruhe [. . . der Bürger bei der politischen Willensbildung] die erste Bürgerpflicht“¹⁷³;

– Benjamin – zum Beispiel mit der Aussage „Wenn alle nein zum Krieg sagen würden, dann gäb’s keine Kriege“ – das (pazifistische) Gewissen über das Pflichtbewusstsein stellt,¹⁷⁴ tun die Polizisten – getreu dem Motto „Irgendjemand muss einfach verhaftet

werden in einer Geschichte, in der die Polizei vorkommt“¹⁷⁵ – blind ihre Pflicht;

– Benjamin der Stadt ein geerbtes Schloss borgt, um es zu renovieren und Arbeitslosen kostenlos zur Verfügung zu stellen,¹⁷⁶ vermietet Herr Schmeichler mit üblen Tricks völlig überteuerte und marode Hochhauswohnungen an gutgläubige Bürger (bzw. Elefanten);¹⁷⁷

– Karla Kolumna der Meinung ist, dass es „genug [d. h. zu viel] Ordnung in diesem Land“¹⁷⁸ gibt, will der Polizeipräsident „den Bürger von klein auf im Auge behalten“ bzw. „zur Ordnung anhalten“¹⁷⁹;

– Bibi für den türkischen Mitschüler Issam Geld sammeln will, damit sich dieser die Klassenfahrt leisten kann,¹⁸⁰ meint der Bürgermeister, dass „sich nicht jeder alles leisten [kann]“ und er in diesem Jahr auch „nur“ viermal in die Karibik fliegen konnte;¹⁸¹

– Bibi dem Bürgermeister keinen Respekt zollt und ihr Vater dies gutheißt, ist ein spießiger und unfreundlicher Anhänger des Bürgermeisters der Meinung, dass Kinder Ehrfurcht vor dem Bürgermeister haben sollten – sowie der Überzeugung, dass Bibis Vater aufgrund seiner kritischen Haltung gegenüber dem Bürgermeister „ein Roter“ (!) ist.¹⁸²

Kurz: Die „richtigen“ politischen Positionen bzw. Verhaltensweisen sind ökologisch, postmaterialistisch, basisdemokratisch, kritisch, zivilcouragiert, pazifistisch, sozial, antikapitalistisch, egalitär, tendenziell anarchistisch bzw. antistaatlich, antihierarchisch, antiautoritär und antikonservativ; mit anderen Worten: „links“ der politischen Mitte (linksliberal bis linksalternativ).

Abschließende Bewertung

Die Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg verdienen aus politikwissenschaftlicher Sicht keineswegs das Prädikat „wertvoll“:

¹⁶⁹ Ebd., MC 76.

¹⁷⁰ Bibi Blocksberg, MC 50.

¹⁷¹ Vgl. Benjamin Blümchen, MC 57.

¹⁷² Ebd., MC 3.

¹⁷³ Bibi Blocksberg, MC 46.

¹⁷⁴ Benjamin Blümchen, MC 8.

¹⁷⁵ Ebd., MC 34.

¹⁷⁶ Ebd., MC 10.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., MC 40.

¹⁷⁸ Ebd., MC 32.

¹⁷⁹ Ebd., MC 53.

¹⁸⁰ Bibi Blocksberg, MC 37.

¹⁸¹ Ebd., MC 37.

¹⁸² Ebd., MC 7.

Es wird zwar sehr gut dargestellt,

– dass die *Politik* eine wichtige Bedeutung für die Wirtschaft hat sowie vom Wohlwollen der Bevölkerung und damit auch von einer positiven Mediendarstellung abhängig ist. Äußerst bedenklich ist allerdings das kontinuierlich negative Image der Politik: Die Kinder erfahren, dass diese grundsätzlich verantwortungslos (unter anderem verschwenderisch, ausbeuterisch und umweltschädlich), bürokratisch sowie korrumpierbar und keineswegs wohlwollend, effektiv oder am Gemeinwohl orientiert ist. Politiker sind in den Hörspielen grundsätzlich lächerliche und inkompetente Figuren, die faul, reich, geld- und machtgierig, verschlagen, am eigenen Wohl orientiert sowie unfreundlich, unmenschlich und unbeliebt sind.

– dass die *Polizei* zur Exekutive zählt und politische Entscheidungen ausführt. Äußerst bedenklich ist allerdings das überwiegend negative und militärische Image der Polizei bzw. die Darstellung, dass die Polizisten grundsätzlich lächerliche und inkompetente Handlanger der Politik sind, die unreflektiert eine unsinnige Pflicht tun.

– dass die *Medien* Öffentlichkeit herstellen, die Bürgerinnen und Bürger informieren, Politik und Wirtschaft (machtvoll) kontrollieren, Themen mit Nachrichtenwert (und damit auch Negativschlagzeilen) nachspüren und diese allzu gerne forcieren oder gar generieren.⁸³ Äußerst bedenklich ist allerdings das kontinuierlich positive Image der Medien bzw. die Darstellung, dass diese grundsätzlich „gut“ und objektiv sind, die Gerechtigkeit bzw. das „Gemeinwohl“ fördern sowie eine absolute Wirkung entfalten.

– dass die *Wirtschaft* gewinnorientiert arbeitet und zum Teil auf Entscheidungen der Politik angewiesen ist. Äußerst bedenklich ist allerdings das kontinuierlich negative Image der Wirtschaft sowie des Wirtschaftens bzw. die Darstellung, dass Wirtschaftsvertreter grundsätzlich andere betrügen bzw. ausnutzen und sich unsozial verhalten.

– dass im Rahmen des *politischen (Willensbildungs- und Entscheidungs-)Prozesses* die Me-

dien die Bevölkerung und beide zusammen die Politik beeinflussen können. Äußerst bedenklich ist allerdings die Darstellung, dass die Medien zusammen mit den Neustädter Bürgern (und natürlich den Hörspielhelden) im Gegensatz zu Politik, Polizei und Wirtschaft grundsätzlich auf der „richtigen Seite“ stehen, sich diese Seite stets durchsetzen kann und politische Entscheidungen in der Regel nicht demokratisch getroffen werden.

– dass Umweltprobleme als *politische Inhalte* eine große Bedeutung haben. Äußerst bedenklich ist allerdings, dass beinahe nur Umweltprobleme thematisiert bzw. andere Probleme, Bedürfnisse oder Forderungen, z. B. der Wirtschaft, gegenüber Belangen der Umwelt als absolut nachrangig und unbedeutend dargestellt werden und sich die „richtigen“ politischen Positionen grundsätzlich „links“ der politischen Mitte befinden.

Trotz des großen Erfolgs der Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg ist insgesamt festzustellen, dass diese die Entwicklung politisch mündiger Bürgerinnen und Bürger kaum fördern, wenn nicht sogar behindern. Denkt man an die oben dargestellte Bedeutung von Kinderhörspielen für die politische Sozialisation, den langjährigen und großen Erfolg der beiden Hörspielhelden sowie auch an die Ausstrahlung ihrer Geschichten im öffentlich-rechtlichen Rundfunk (ZDF und KI.KA),⁸⁴ so ist diese Kritik keineswegs unbedeutend. Kinder hören bei den Blümchen- bzw. Blocksberg-Hörspielen keineswegs nur lustige Geschichten eines sprechenden Elefanten und einer kleinen Hexe, sie „hören mehr, und das, was sie hören, sollte mehr Aufmerksamkeit verdienen“⁸⁵.

⁸⁴ Vgl. Kiddinx-Merchandising (Anm. 1).

⁸⁵ H. Heidtmann (Anm. 33), S. 8.

⁸³ Vgl. u. a. Gerd Strohmeier, *Politik und Massenmedien. Eine Einführung*, Baden-Baden 2004, S. 69 ff.

Rainer Watermann

Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

Kindheit und Jugend gelten als eine Entwicklungsphase, in der Individuen auf dem Wege zu einer politischen Identität sind. Begünstigt durch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, Informationen in den Medien sowie Erfahrungen in der Schule, in der Gleichaltrigen-Gruppe und beim Übergang in das Berufsleben setzt vor allem im Jugendalter eine verstärkte Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen und Sachverhalten ein, die ihren Ausdruck in eigenen Standpunkten zu gesellschaftlichen und politischen Fragen finden kann. In demokratischen Gesellschaften besteht ein wichtiges Ziel der politischen Sozialisation im Kindes- und Jugendalter darin, begründete Standpunkte bzw. Kritikfähigkeit auf der Basis einer grundlegenden Loyalität und Akzeptanz gegenüber der politischen Ordnung zu entwickeln. In der Politikwissenschaft verwendet man hierfür den Begriff der politischen Unterstützung. Politische Systeme bedürfen einer basalen Unterstützung, wenn sie über Krisen hinweg handlungsfähig bleiben wollen. Der Entwicklungspsychologe und Bildungsforscher Helmut Fend betrachtet es als eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, eine kritische Wachsamkeit gegenüber dem politischen Geschehen zu entwickeln und den in der Kindheit erworbenen Vorschuss an Vertrauen in die politische Ordnung und die politischen Autoritäten nicht aufzugeben, jedoch zu relativieren.¹

Rainer Watermann

Dr. phil. habil, geb. 1966; Professor für Schulpädagogik und Empirische Schulforschung an der Georg-August-Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen.
rwaterm@uni-goettingen.de
www.paedsem.gwdg.de/watermann.php

Der vorliegende Beitrag ist diesem Verständnis von politischer Sozialisation im Kindes- und Jugendalter gewidmet.² Auf der Grundlage einer Befragung von Schülerinnen und Schülern soll diese Entwicklung nachgezeichnet werden. Bemerkenswert ist hierbei, dass die verwendeten Daten unmittelbar nach der Wiedervereinigung bei Jugendlichen aus den west- und ostdeutschen Ländern erhoben worden sind und deshalb auch eine Antwort auf die Frage gegeben werden kann, in welchem Maße es insbesondere den Jugendlichen aus den ostdeutschen Bundesländern in der Nachwendezeit gelingt, die Voraussetzungen für eine grundlegende Unterstützung der politischen Ordnung zu entwickeln.

Die in den frühen neunziger Jahren durchgeführten Jugendstudien, die sich im weitesten Sinne mit der politischen Unterstützung Jugendlicher beschäftigen, kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Grundprinzipien einer demokratischen Ordnung (wie etwa Meinungsfreiheit, Oppositionsrolle, Kompromissbereitschaft) bei Jugendlichen aus west- und ostdeutschen Ländern in gleichem Maße befürwortet wurden. Im Unterschied dazu war die Haltung gegenüber den politischen Akteuren und dem politischen System bei ostdeutschen Jugendlichen deutlich skeptischer als bei westdeutschen.

In der Jugendforschung der frühen Nachwendezeit dominierten Querschnittsuntersuchungen, in denen Personen zu einem einzigen Zeitpunkt befragt werden. Wenn man eine Reihe von Querschnittsuntersuchungen mit Geschick kombiniert, eignen sie sich zwar sehr gut zur Untersuchung sozialen Wandels. Die Analyse individueller Entwicklungsprozesse setzt aber Längsschnittuntersuchungen voraus.³ Die diesem Beitrag zu-

Der vorliegende Beitrag entstand am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, wo der Autor als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig war.

¹ Vgl. Helmut Fend, *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*, Bern 1991.

² Auch wenn im Folgenden nicht immer von Kindern und Jugendlichen, sondern vielfach nur von Jugendlichen gesprochen wird, so sind immer die in die Untersuchung einbezogenen 13- bis 16-jährigen Kinder und Jugendlichen gemeint.

³ Im Unterschied zu einer Querschnittsuntersuchung werden in einer Längsschnittuntersuchung die identischen Personen in regelmäßigen Abständen wieder befragt.

grunde liegenden Daten stammen aus der am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Längsschnittuntersuchung „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (BIJU). Die Untersuchung wurde im Schuljahr 1991/1992 bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 7 begonnen und ermöglicht es, individuelle Entwicklungsverläufe der politischen Sozialisation zu untersuchen. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf die Entwicklung vom 13. bis zum 16. Lebensjahr gelegt. Die Entwicklung politischer Unterstützung wurde anhand von vier Einstellungsbereichen untersucht: das generalisierte Vertrauen in das politische System der Bundesrepublik Deutschland, das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen, die Zustimmung zu Prinzipien der Demokratie sowie Überzeugungen zu den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs in der Gesellschaft.

Politische Sozialisation

Demokratien beruhen darauf, dass die grundlegenden Werte, Normen und Herrschaftsstrukturen der politischen Ordnung in der Bevölkerung Zustimmung finden. Diese kann sich auf das politische System als unspezifisches Ganzes oder konkret auf die einzelnen Leistungen politischer Akteure oder Institutionen beziehen. In Anlehnung an David Easton unterscheidet man daher zwischen der *diffusen* und *spezifischen* Unterstützung.¹⁴ Die diffuse Unterstützung stellt eine grundlegende positive Einstellung gegenüber dem politischen System und den politischen Autoritäten dar. Sie ist deutlich affektiv getönt und relativ robust gegenüber Mängeln politischer Institutionen und Autoritäten. Diffuse Unterstützung basiert auf Vertrauen, welches das Individuum zum Teil aufgrund längerfristig erfahrener Leistungen des politischen Systems entwickelt hat, das zum Teil jedoch auch durch frühe Sozialisationsprozesse als eine Art Vertrauensvorschuss verstanden werden kann. Wenn diffuse Unterstützung in breitem Maße vorhanden ist, kann sich ein politisches System auch über Krisen hinweg als solches erhalten.

¹⁴ Vgl. David Easton, A re-assessment of the concept of political support, in: British Journal of Political Science, 5 (1975), S. 435–457.

Demgegenüber ist die spezifische Unterstützung weniger verlässlich, und sie basiert auf sichtbaren Leistungen des politischen Systems, seiner Autoritäten und Institutionen. Wird die Leistungsfähigkeit eines Staates als mangelhaft wahrgenommen, z. B. aufgrund hoher Arbeitslosenquoten oder des Fehlens von Ausbildungsplätzen, so kann die spezifische Unterstützung – zumal unter Jugendlichen – schnell abbröckeln. Da sie sehr viel stärker vom aktuellen politischen Geschehen abhängt, bildet sie im Unterschied zur diffusen Unterstützung keinen zuverlässigen Indikator für die Stabilität einer demokratischen Ordnung. Erst wenn die spezifische Unterstützung etwa aufgrund lang anhaltender Krisen dauerhaft entzogen wird, erodiert auch die diffuse Unterstützung für die bestehende Ordnung.

Damit sich demokratische politische Systeme über Krisen hinweg erhalten können, ist es also notwendig, dass nachwachsende Generationen eine diffuse Unterstützung für Werte, Normen und Herrschaftsstrukturen der demokratischen Ordnung entwickeln. Aus der Perspektive demokratischer Systeme ist deshalb die Akzeptanz demokratischer Werte, Normen und Herrschaftsstrukturen im Sinne diffuser Unterstützung das zentrale Ziel politischer Sozialisation.

Wie eingangs erwähnt, wird dem Kindes- und Jugendalter im Prozess der politischen Sozialisation eine besondere Bedeutung beigemessen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass die kognitiven und sozialen Voraussetzungen für das Verständnis gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge erst im Verlauf der frühen bis mittleren Adoleszenz ausgebildet werden, also etwa zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr. Zum anderen stellt dieses Alter eine Entwicklungsphase dar, in der Heranwachsende einen Zugang zu gesellschaftlichen und politischen Themen über die Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Zukunft und über Erfahrungen beim Übergang von der Schule in das Berufsleben finden, die darüber hinaus in hohem Maße durch die Medien kanalisiert werden. Nach Helmut Fend stehen Jugendliche in dieser Phase vor der Aufgabe, eine Balance zu finden zwischen einer basalen Akzeptanz demokratischer Werte, Normen und Herrschaftsstrukturen sowie der Entwicklung eines „gesunden Misstrauens“ bzw. einer „ständigen

Wachsamkeit gegenüber politischen Vorgängen“.¹⁵ Er hat im Rahmen der Konstanzer Längsschnittuntersuchung die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe empirisch untersucht. Für die Altersphase von 11 bis 17 Jahren stellt er einen Anstieg des politischen Interesses, die Zunahme des politischen Informationsverhaltens und eines Verständnisses für demokratische Prinzipien, eine Abnahme des Vertrauens in die politische Welt der Erwachsenen und des Glaubens an die Gerechtigkeit in der Gesellschaft sowie eine wachsende Beteiligung an politischen Entscheidungen und eine Wahrnehmung von Gestaltungsmöglichkeiten fest. Christel und Wulf Hopf interpretieren diese Ergebnisse im Sinne einer zunehmenden Fähigkeit der Verknüpfung politischen Urteilsvermögens mit einer „begründeten, an den Prinzipien der Demokratie orientierten Kritik der vorhandenen politischen Verhältnisse“.¹⁶ Heinz Reinders fasst die politische Sozialisation im Jugendalter als einen Prozess auf, der darauf abzielt, eine diffuse Unterstützung für die Werte, Normen und Herrschaftsstrukturen der demokratischen Ordnung zu entwickeln, um auf deren Basis das Handeln politischer Akteure bewerten zu können.¹⁷

Unser Wissen über die Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Unterstützung im Jugendalter bleibt notwendigerweise begrenzt, wenn nicht zusätzlich Informationen über die Lebensumstände und biografische Erfahrungen Jugendlicher in Rechnung gestellt werden. In welchem Ausmaß Jugendliche eine basale Unterstützung für das politische System entwickeln, hängt auch von den Erfahrungen in der Familie, in der Gleichaltrigengruppe, in der Schule sowie im Zuge des Übergangs von der Schule in die berufliche Erstausbildung ab. Im Zentrum dieses Beitrags stehen Erfahrungen des Aufwachsens sowohl in den west- als auch den ostdeutschen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Zudem wird ein besonderer Wert auf die Schule gelegt.

¹⁵ H. Fend (Anm. 1), S. 137.

¹⁶ Christel Hopf/Wulf Hopf, *Familie, Persönlichkeit, Politik*, Weinheim 1997, S. 94.

¹⁷ Heinz Reinders, *Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendzeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen*, Opaden 2001.

Wie ist die Entwicklung einer diffusen Unterstützung für das politische System bei west- und ostdeutschen Kindern und Jugendlichen in der Nachwendzeit verlaufen? Von folgenden drei Annahmen wird bei der Beantwortung dieser Frage ausgegangen:

Erstens: Es wird eine altersspezifische Entwicklung im Bereich der politischen Sozialisation unterstellt, die weitgehend unabhängig von den verschiedenen Lebensumständen und Erfahrungen Jugendlicher verläuft: Im Jugendalter sollte die Zustimmung zu demokratischen Prinzipien zu- und das Vertrauen in das politische System sowie in gesellschaftliche Institutionen abnehmen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Jugendliche mit wachsendem Demokratieverständnis ein emotionales Distanzgefühl gegenüber dem politischen System entwickeln, das in der Relativierung des in der Kindheit erworbenen Vertrauens seinen Ausdruck findet. Ferner deuten empirische Befunde darauf hin, dass Jugendliche zunehmend von der Gültigkeit des Leistungsprinzips in der Gesellschaft überzeugt sind und damit soziale Ungleichheit grundsätzlich legitimieren, zudem aber auch ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass auch andere Faktoren als Leistung für sozialen Aufstieg von Bedeutung sind.¹⁸

Zweitens: Aufgrund von Ergebnissen aus Querschnittsuntersuchungen muss auch in der BIJU-Studie mit Unterschieden im Ausmaß der politischen Unterstützung zwischen Jugendlichen aus den west- und den ostdeutschen Ländern gerechnet werden. Allerdings ist wenig über den Verlauf der Entwicklung bekannt. Beginnen Jugendliche aus den ostdeutschen Ländern auf einem geringeren Niveau politischer Unterstützung und gleichen sie sich im Verlauf der Entwicklung den Gleichaltrigen in den westdeutschen Ländern an? Oder manifestieren sich die Unterschiede erst im Verlauf der individuellen Entwicklung?

Drittens: Das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland impliziert eine leistungsbezogene

¹⁸ Vgl. Constance A. Flanagan/Corinna J. Tucker, *Adolescents' explanation for political issues: Concordance with their views of self and society*, in: *Developmental Psychology*, 35 (1999), S. 1198–1209.

ne und soziale Schichtung, die in der Sekundarstufe I im Schulsystem der ehemaligen DDR weitgehend unbekannt war. Es stellt sich die Frage, ob die Schulformen in den ostdeutschen Ländern in ihrer Sozialisationswirksamkeit mit ihren westdeutschen Pendanten vergleichbar sind.

Die BIJU-Studie

Datenbasis

Die Datenbasis der vorliegenden Untersuchung bildet ein Teildatensatz der Untersuchung „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“,¹⁹ die am Max-Planck-Institut (MPI) für Bildungsforschung, Berlin, unter der Leitung von Jürgen Baumert durchgeführt wird. Mittlerweile ist die BIJU-Studie ein Kooperationsprojekt zwischen dem MPI für Bildungsforschung und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin, das von Olaf Köller geleitet wird. Die Studie untersucht Bildungskarrieren im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Eine Komponente der Studie ist den langfristigen Konsequenzen gewidmet, die das schulische Milieu für die politische Sozialisation besitzt. Die in diesem Beitrag untersuchte Kohorte (Jahrgangsstufe) von Schülerinnen und Schülern aller Schulformen der Sekundarstufe I (mit Ausnahme von Sonderschulen und Berufsschulen) stammte aus den Ländern Nordrhein-Westfalen, Berlin (ehemals West- und ehemals Ost-Berlin), Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. Als die Jugendlichen im Schuljahr 1991/92, also direkt nach der Umstellung des Schulsystems in Ostdeutschland, in der siebten Jahrgangsstufe zum ersten Mal befragt wurden, waren sie im Schnitt etwa 13 Jahre alt. Innerhalb dieses Schuljahres wurde zu drei Zeitpunkten (zu Beginn, in der Mitte und zum Ende des Schuljahres) in Ergänzung zu Schulleistungstests ein Schülerfragebogen eingesetzt. Allerdings wurden nur in der Mitte des Schuljahres Fragen zur politischen Sozialisation gestellt. Drei Jahre später – zum Ende des zehnten Schuljahres im Schuljahr 1994/95 –, als die Schülerinnen und Schüler im Schnitt 16 Jahre alt waren, erfolgte die letzte Befragung im Klassenverband mit identischen Fragen zur politischen Sozialisation. Die nach-

folgenden Ergebnisse basieren auf den Antworten von $N = 1\ 616$ Schülerinnen und Schülern, die zu beiden Zeitpunkten – in der 7. und der 10. Jahrgangsstufe – befragt worden sind.

Instrumente

Generalisiertes Vertrauen in das politische System: Das Vertrauen in das politische System wird als eine affektive Unterstützung aufgefasst, die in Abgrenzung zur Leistung einzelner politischer Autoritäten ausgedrückt wird. So lautete eines der zu beurteilenden Statements: „Einzelne Politiker und Parteien machen sicherlich manches falsch, aber im Großen und Ganzen ist die Demokratie in Ordnung“. Mit einem anderen Statement – „Vieles, was man sich wünscht, ist nicht möglich, aber im Großen und Ganzen geht es bei uns in der Bundesrepublik doch gerecht zu“ – wird ein *reservoir of good will* gemessen. Insgesamt wurden den Jugendlichen vier Aussagen vorgelegt, die aus der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) stammen bzw. Eigenentwicklungen des Projekts darstellen. Die im Fragebogen vorgegebenen Antwortalternativen variieren von 1 „stimme völlig zu“ bis 4 „stimme überhaupt nicht“ zu. Für die Auswertung wurden die einzelnen Antworten auf die vier Statements in Richtung Systemvertrauen umgepolt und gemittelt. Hohe Werte weisen auf ein hohes Systemvertrauen hin.

Vertrauen in Institutionen: Das Vertrauen in Institutionen gilt als ein Gradmesser für die affektive Unterstützung, die gesellschaftliche Institutionen der Bundesrepublik von Seiten der Bevölkerung besitzen. Anhand der Antwortkategorien 1 „sehr“ bis 4 „gar nicht“ wurde das Vertrauen in die Kirche, Schulen, Gewerkschaften, Polizei, Verwaltung und Behörden, Gerichte und politische Parteien erfasst. Wie beim Systemvertrauen wurden die Antworten in Richtung Vertrauen umgepolt und gemittelt, so dass hohe Werte ein hohes Vertrauen in Institutionen indizieren. Ergänzend zu dieser Indexbildung werden Ergebnisse zu den einzelnen Institutionen berichtet.

Zustimmung zu Prinzipien der Demokratie: Teilaspekte dessen, was Kinder und Jugendliche inhaltlich unter Demokratie verstehen, wurden über vier Statements erfasst, die der

¹⁹ Vgl. <http://www.biju.mpg.de>.

Demokratiesskala von Wilhelm Bürklin¹⁰ (zurückgehend auf Max Kaase¹¹) entnommen wurden. Die Statements beziehen sich auf zwei Aspekte der Demokratie. Die Aussage „Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugung auf die Straße zu gehen“ stellt einen Indikator für den Aspekt „offensive Partizipation“ dar. Das Statement „Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar“ bildet einen Indikator für den Aspekt „Regelverständnis“, der besonders auf die Rolle von Regierung und Opposition in Demokratien abhebt. Zur Beurteilung der vier Aussagen kam eine 6-stufige Skala von 1 „volle Zustimmung“ bis 6 „volle Ablehnung“ zum Einsatz. Auch in diesem Bereich wurden die Antworten auf die vier Statements in Richtung Zustimmung kodiert und anschließend gemittelt. Hohe Werte indizieren eine hohe Zustimmung zu demokratischen Prinzipien.

Überzeugungen zu den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs: Eine entscheidende Voraussetzung sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften ist die Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit bei der Verteilung von Gütern und Belohnungen. Ungleichheiten sind demnach akzeptabel, soweit sie unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen der Individuen widerspiegeln. Die Chancen des Zugangs zu Vorteilen sollen offen sein, das heißt, nicht von Klassenzugehörigkeit oder Herkunft abhängen, sondern sich nach erworbenen Qualifikationen und persönlicher Leistung richten (meritokratisches Prinzip). Ein gesicherter empirischer Befund der Ungleichheitsforschung besteht darin, dass in der Bevölkerung westlicher Industrienationen meritokratisch bedingte Ungleichheit eine hohe Legitimation erfährt, während sozial und strukturell bedingte Ungleichheit wenig Zustimmung findet.¹² Inwieweit in der Wahrnehmung Jugendlicher das meritokratische Prinzip in der Bundesrepublik Anwendung findet, soll deshalb als ein Maß für die Ak-

zeptanz der Ungleichheitsverhältnisse in der Bundesrepublik gelten.

Zur Erfassung von Überzeugungen zu den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs wurde eine leicht abgeänderte Version eines von Johann-Ulrich Sandberger¹³ entwickelten Fragebogens eingesetzt.¹⁴ Im Anschluss an die Frage „Von welchen Faktoren hängt es tatsächlich ab, ob jemand in unserer Gesellschaft Erfolg hat und aufsteigt?“ sollten zehn verschiedene Mittel und Wege für sozialen Aufstieg im Hinblick auf ihre Wirksamkeit auf einer Bewertungsskala von 1 „stimmt genau“ bis 4 „stimmt nicht“ beurteilt werden. In den bisherigen Arbeiten ließen sich die Einschätzungen der Befragten in zwei gut voneinander trennbare Aspekte einteilen. Der erste Aspekt bündelt Statements, die individuelle Fähigkeiten, Kenntnisse, Leistung, Anstrengung und Initiative als Bedingungen für sozialen Aufstieg ansprechen (Beispiel: „Man muss sich anstrengen und fleißig sein“; „man muss begabt und intelligent sein“; „man muss Fachkompetenz auf seinem Spezialgebiet haben“), der zweite wird durch Statements konstituiert, die sich auf ökonomisches und soziales Kapital als Bedingungen für sozialen Aufstieg sowie auf moralisch zweifelhafte Verhaltensweisen beziehen (Beispiel: „Man muss Geld und Vermögen haben“; „man muss die richtigen Beziehungen haben“; „man muss andere ausnutzen“). Auch in der vorliegenden Kohorte von Schuljugendlichen bestätigte sich diese Beurteilungsstruktur. Dies bedeutet, dass Jugendliche zwischen meritokratischen sowie ergänzend hierzu nichtmeritokratischen Mitteln und Wegen unterscheiden. Letztere sollen im Weiteren als strukturelle Überzeugungen sozialen Aufstiegs bezeichnet werden. Wie zuvor, wurden auch diese Antworten umkodiert, so dass hohe Werte eine hohe Wirksamkeit dieser Mittel und Wege ausdrücken. Daten zu den sozialen Aufstiegsmöglichkeiten liegen nur für die 10. Jahrgangsstufe vor.

¹⁰ Vgl. Wilhelm Bürklin, Links und/oder demokratisch? Dimensionen studentischen Demokratieverständnisses, in: Politische Vierteljahresschrift, 21 (1980), S. 220–247.

¹¹ Vgl. Max Kaase, Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Rudolf Wildenmann (Hrsg.), Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik, München 1971.

¹² Vgl. Stefan Hradil, Soziale Ungleichheit in Deutschland, Opladen 1999.

¹³ Vgl. Johann-Ulrich Sandberger, Zwischen Legitimation und Kritik. Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit, in: Zeitschrift für Soziologie, 12 (1983), S. 181–202.

¹⁴ Für Details vgl. Rainer Watermann, Gesellschaftsbilder im Jugendalter. Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen von sozialer Aufstiegsmobilität, Opladen 2003.

Ergebnisse

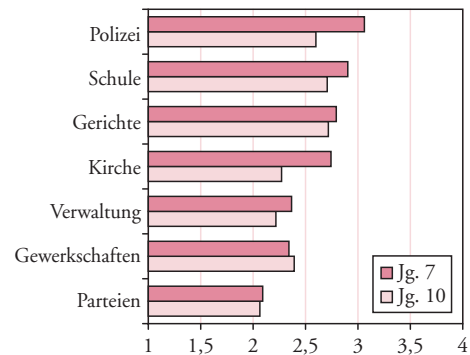
Es wurde davon ausgegangen, dass sowohl das Systemvertrauen als auch das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen beim Übergang von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz abnehmen, während die Akzeptanz grundlegender demokratischer Prinzipien zunimmt. Hierbei ist von Interesse, in welchem Maße dieser vermutete Entwicklungsverlauf durch die Bedingungen des Aufwachsens in den west- und ostdeutschen Bundesländern in der Nachwendezeit und durch die besuchte Schulform beeinflusst wird.

Zunächst soll der Blick auf die Entwicklung des Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen gelenkt werden. In den *Grafiken 1a* und *1b* sind die Mittelwerte für das Vertrauen in die einzelnen Institutionen getrennt für west- und ostdeutsche Kinder und Jugendliche abgebildet. In der siebten Jahrgangsstufe ist das Vertrauen in die Polizei noch am stärksten ausgeprägt, unmittelbar gefolgt von den Schulen. Die politischen Parteien genießen in diesem Alter das geringste Vertrauen. Betrachtet man die Entwicklung, ist erwartungsgemäß eine Abnahme festzustellen. Der Verlust des Vertrauens in die Polizei und in die Kirchen fällt hierbei am deutlichsten aus. Bemerkenswert ist, dass in den ostdeutschen Ländern das Vertrauen in die Kirchen deutlich abnimmt, obwohl diese im Zuge der „friedlichen Revolution“ im Jahre 1989 eine zentrale Rolle gespielt haben. Der leichte Anstieg des Vertrauens in die Gewerkschaften deutet möglicherweise auf ein wachsendes konzeptionelles Verständnis der Funktion von Gewerkschaften in demokratischen Gesellschaften hin.

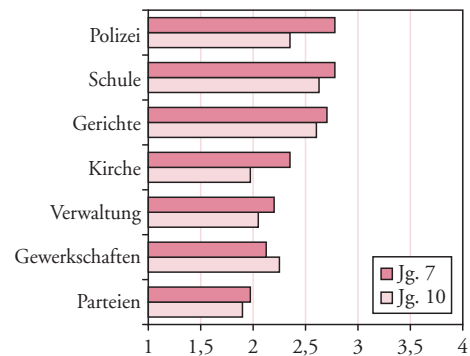
Wie Analysen an anderer Stelle zeigen,¹⁵ fällt die Abnahme des Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen nicht mit einem in der Gesamtbevölkerung zu beobachtenden Trend zusammen, sondern es handelt sich tatsächlich um einen alters- bzw. entwicklungs-spezifischen Verlauf.

¹⁵ Vgl. Rainer Watermann/Kai S. Cortina/Jürgen Baumert, Politische Sozialisation bei Jugendlichen in der Nachwendezeit: Befunde aus BIJU, in: Jürgen Abel/Renate Möller/Christian Palentien (Hrsg.), Jugend im Fokus empirischer Forschung, Münster 2004.

Grafik 1a: Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen (Kinder und Jugendliche aus den westdeutschen Ländern; Mittelwerte)



Grafik 1b: Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen (Kinder und Jugendliche aus den ostdeutschen Ländern; Mittelwerte)



Quelle: BIJU-Studie, eigene Berechnungen.

In der *Tabelle* auf Seite 22 ist das über alle Institutionen hinweg gemittelte Vertrauen nach regionaler Herkunft, Schulform und Erhebungszeitpunkt abgebildet. Es ist gut zu erkennen, dass in allen Teilgruppen das Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen in einem vergleichbaren Ausmaß sinkt. Der Tabelle können auch die Mittelwerte für das Systemvertrauen entnommen werden. Auch in diesem Bereich kann wie erwartet eine leichte Abnahme festgestellt werden. Im Unterschied hierzu wächst die Akzeptanz grundlegender demokratischer Prinzipien. In allen nach regionaler Herkunft und Schulform unterschiedenen Gruppen steigt die Zustimmung zu demokratischen Prinzipien in bedeutsamer Weise an. Während also der im frühen Jugendalter noch vorhandene Vertrauensvorsprung für politische und gesellschaftliche Institutio-

Tabelle: Merkmale politischer Unterstützung nach Region, Schulform und Erhebungszeitpunkt (Mittelwerte)

	Westdeutsche Länder				Ostdeutsche Länder			
	Andere Schulformen		Gymnasium		Andere Schulformen		Gymnasium	
	Jg. 7	Jg. 10	Jg. 7	Jg. 10	Jg. 7	Jg. 10	Jg. 7	Jg. 10
Vertrauen in Institutionen	2.58	2.41	2.67	2.47	2.36	2.21	2.46	2.28
Systemvertrauen	2.81	2.72	2.88	2.85	2.69	2.52	2.73	2.53
Demokratieverständnis	4.67	4.86	4.90	5.26	4.76	4.99	4.93	5.24

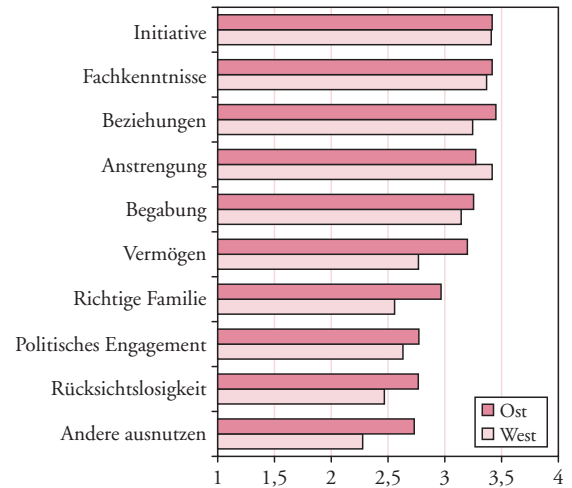
Quelle: BIJU-Studie, eigene Berechnungen.

nen im mittleren Jugendalter tatsächlich eine Relativierung erfährt, treffen demokratische Prinzipien im Verlauf der Entwicklung insgesamt auf eine breitere Zustimmung.

Wendet man sich den Unterschieden zwischen west- und ostdeutschen Kindern und Jugendlichen zu, ergibt sich folgendes Bild: Bereits im frühen Jugendalter besitzen Heranwachsende aus den westdeutschen Ländern im Vergleich zu jenen aus den ostdeutschen ein höheres Vertrauen in die gesellschaftlichen Institutionen wie auch ein höheres Systemvertrauen. Die Entwicklung des Vertrauens in Institutionen folgt bei Jugendlichen aus west- und ostdeutschen Ländern einem vergleichbaren Muster (vgl. auch die *Grafiken 1a* und *1b*). Dies führt dazu, dass die in Jahrgangsstufe 7 ermittelten Niveauunterschiede im Zeitverlauf in etwa gleich bleiben. Dagegen sinkt das Systemvertrauen in den ostdeutschen Ländern relativ deutlich, während es in den westdeutschen Ländern kaum eine Veränderung erfährt. Beim Demokratieverständnis ergibt sich ein anderes Bild: Kinder und Jugendliche aus west- und ostdeutschen Ländern unterscheiden sich in diesem Bereich nur marginal voneinander.

Die Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Ländern werden überlagert durch Unterschiede der Schulform. So ist das Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen bei Gymnasiasten insgesamt etwas höher ausgeprägt als bei Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen. Weiterhin besitzen jene, die das Gymnasium besuchen, eine höhere Akzeptanz der erfassten demokratischen Prinzi-

Grafik 2: Überzeugungen zu den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs nach Region (Mittelwerte; Jahrgangsstufe 10)



Quelle: BIJU-Studie, eigene Berechnungen.

pien als jene, die andere Schulformen absolvieren. Bei Gymnasiasten beträgt der Zuwachs über drei Jahre fast eine halbe Standardabweichung. In der Gruppe der Nichtgymnasiasten liegt der Zuwachs bei etwa einer Viertel Standardabweichung. Der Zuwachs ist in den west- und ostdeutschen Bundesländern von einer vergleichbaren Größenordnung.

Wie verhält es sich mit den Überzeugungen zu den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs? Wie erwähnt, wurden diese in der BIJU-Studie erst in Jahrgangsstufe 10 gemessen. Der *Grafik 2* sind die mittleren Einschätzungen in den zehn Statements – getrennt für west- und ostdeutsche Jugendliche – zu entnehmen. Wie deutlich zu erkennen ist, werden meritokratische Wege des sozialen Aufstiegs am wirkungsvollsten eingestuft: Am wichtigsten – wenn man es im Leben zu etwas bringen will – sind in den Augen der Jugendlichen Initiative, Fachkenntnisse, Anstrengung und Begabung. Mit Ausnahme des Statements „Beziehungen zu den richtigen Leuten“, das als soziales Kapital von Individuen ebenfalls als bedeutsam für sozialen Aufstieg bewertet wird, rangieren Merkmale der sozialen Herkunft (Vermögen, richtige Familie), politisches Wohlverhalten und moralisch zweifelhafte Verhaltensweisen (Rücksichtslosigkeit

und Ausnutzung anderer) in der hier genannten Reihenfolge auf den hinteren Plätzen. Die befragten Jugendlichen sind also davon überzeugt, dass es in der Gesellschaft leistungsgerecht zugeht. Darüber hinaus ist ihnen die ergänzende Bedeutung anderer Mittel und Wege zu sozialem Aufstieg durchaus bewusst. Bemerkenswert sind die sehr deutlichen Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen aus west- und ostdeutschen Ländern. Jene aus den ostdeutschen Ländern sind in signifikant höherem Maße davon überzeugt, dass nicht nur Leistung, Anstrengung und Fähigkeiten, sondern auch andere Mechanismen am Werke sind, die über sozialen Aufstieg mitentscheiden.

Ferner weisen Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, eine höhere meritokratische Überzeugung auf als Jugendliche, die anderen Schulformen zuzuordnen sind. Die in Abhängigkeit von der Schulform auftretenden Unterschiede in den meritokratischen Überzeugungen sind zwar im statistischen Sinne signifikant, praktisch jedoch wenig bedeutsam. Hinsichtlich der strukturellen Überzeugungen sozialen Aufstiegs sind unterschiedliche Schulformen ohne Belang.

Ausblick

Die Ergebnisse der BIJU-Studie bestätigen die robusten Befunde der politischen Sozialisationsforschung, die auf eine Zunahme des Demokratieverständnisses und auf eine Abnahme des Systemvertrauens sowie des Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen im Jugendalter hinweisen. Diese Entwicklung verlief in den west- und ostdeutschen Bundesländern sehr ähnlich, wobei ostdeutsche Jugendliche kurz nach der Wende mit Ausnahme des Demokratieverständnisses auf einem niedrigeren Niveau der politischen Unterstützung „eingestiegen“ sind. Die deutlich stärkere Abnahme des Systemvertrauens in den ostdeutschen Ländern lässt sich hierbei nur bedingt durch negative Wendeerfahrungen wie z. B. Arbeitslosigkeit in der Familie erklären. Wie weiterführende Analysen zeigen, nahm das Systemvertrauen Jugendlicher aus den ostdeutschen Bundesländern weitgehend unabhängig von den individuellen Lebensumständen ab. Weitere charakteristische Unterschiede traten bei der Beurteilung so-

zialer Aufstiegschancen auf. Ostdeutsche Jugendliche waren in höherem Maße der Überzeugung, dass ergänzend zu meritokratischen Mitteln und Wegen etwa die soziale Herkunft oder das politische Wohlverhalten über den sozialen Aufstieg in der Bundesrepublik mitentscheiden. Die substanziellen Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Ländern bezüglich der Überzeugungen hinsichtlich der Mechanismen sozialen Aufstiegs spiegeln dabei möglicherweise reale Verhältnisse aus DDR-Zeiten wider, als über den Zugang beispielsweise zu höheren Bildungsabschlüssen nicht nur nach Leistungsprinzipien, sondern auch nach Maßgabe des politischen Wohlverhaltens entschieden wurde.

Eine weitere Fragestellung betraf die Bedeutung der Schulform für die Entwicklung politischer Unterstützung. Hier zeigte sich das erwartete Ergebnis: Die Akzeptanz demokratischer Regeln und Prinzipien war bei Schülerinnen und Schülern, die das Gymnasium besuchten, im Durchschnitt höher. Dieser Unterschied ließ sich bereits in Jahrgangsstufe 7, also relativ kurz nach dem Übergang in das differenzierte Schulsystem, nachweisen. Der „Entwicklungsvorsprung“ der Gymnasiasten ist dabei nicht allein der Sozialisationswirksamkeit der Schulform geschuldet. Mit dem Besuch des Gymnasiums und der damit häufiger einhergehenden Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Schicht besitzen Jugendliche auch einen Sozialisationsvorteil, der sich unter anderem in einer stärker auf Selbständigkeit, kritischer Entscheidungsfindung und Toleranz ausgerichteten Erziehung niederschlägt. Mit dieser Befundlage haben sich die Schulformen in den ostdeutschen Ländern überraschend schnell als Milieus etabliert, die ihren westdeutschen Pendanten um nichts nachstehen.

Besonders bemerkenswert ist jedoch, dass Kinder und Jugendliche aus den ostdeutschen Ländern in einigen Aspekten eine deutlich niedrigere politische Unterstützung äußern als Gleichaltrige aus den westdeutschen Ländern, ohne dass sich dies negativ auf den Glauben an die Leistungsgerechtigkeit des Systems auswirkt. Das Gesellschaftsbild Jugendlicher aus den ostdeutschen Ländern scheint daher mehr Widersprüche aushalten zu müssen, als dies bei Jugendlichen aus den westdeutschen Ländern der Fall ist. Dies verdeutlicht, dass für den Prozess der politischen

Sozialisation Jugendlicher – und dies gilt auch für die Situation in den westdeutschen Ländern – nicht die in sich geschlossene, also logisch konsistente Sichtweise auf die Gesellschaft und das politische System charakteristisch ist. Das Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Realitäten zu akzeptieren und zu balancieren gehört zum Kern der politischen Sozialisation.

Die vorliegenden Ergebnisse liegen zwar etwa zehn Jahre zurück, besitzen aber nach wie vor Gültigkeit. Bezieht man die Ergebnisse jüngerer Untersuchungen mit in die Betrachtung ein,¹⁶ so ist eine bemerkenswerte Stabilität, was die Unterschiede zwischen westdeutschen und ostdeutschen Ländern betrifft, erkennbar. Auch zehn Jahre nach der Wiedervereinigung macht es einen Unterschied für die politische Sozialisation Jugendlicher, ob sie in den westdeutschen oder den ostdeutschen Ländern aufgewachsen sind. Längsschnittstudien, die einen größeren Untersuchungszeitraum einbeziehen können, werden dieses Bild in Zukunft erweitern bzw. komplettieren können. So wird auch die BIJU-Studie die Entwicklung bis in das junge Erwachsenenalter hinein verfolgen, um der Nachhaltigkeit der politischen Sozialisation im Jugendalter genauer nachgehen zu können.

¹⁶ Vgl. Arthur Fischer, Jugend und Politik, in: Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2000 (Band 1), Opladen 2000.

Christian Alt · Markus Teubner ·
Ursula Winklhofer

Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie

Partizipation und Beteiligung sind in der Diskussion um Kinder und Jugendliche zu Schlüsselbegriffen geworden. Ihre Thematisierung erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen. Im gesellschaftlichen Bezugsrahmen wird mehr Partizipation gefordert, um die Integration in das demokratische System zu gewährleisten. Ziel ist es, das politische Interesse zu erhöhen oder auch die Bindung an Parteien oder Gewerkschaften wieder zu stärken. Zunehmend ins Bewusstsein rücken darüber hinaus Konfliktpotenziale, die sich aus dem demografischen Wandel ergeben. Die junge Generation gerät nicht nur zahlenmäßig in die Minderheit, sie ist auch hinsichtlich der Verteilung von Ressourcen und Privilegien sowie in ihren Mitsprachemöglichkeiten benachteiligt. Diese Analysen führen zu der Forderung, eine stärkere Berücksichtigung der Interessen der jüngeren Generation durch mehr politische Partizipation zu realisieren.¹

Christian Alt

geb. 1954; Projektleiter des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstitutes. Deutsches Jugendinstitut (DJI) München, Nockherstraße 2, 81541 München. alt@dji.de

Markus Teubner

geb. 1963; wissenschaftlicher Referent am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Schellingstr. 155, 80797 München. Markus.Teubner@isb.bayern.de

Ursula Winklhofer

geb. 1960; wissenschaftliche Referentin am DJI München. winklhofer@dji.de

¹ Vgl. Klaus Hurrelmann, Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 51 (2001) 44, S. 3–6.

Partizipation wird jedoch auch zu einer zentralen Variable im Zuge der Modernisierung von Kindheit. In individualisierten Gesellschaften unterliegen Kinder und Jugendliche zunehmend der Notwendigkeit, den eigenen Lebenslauf mit zu gestalten. Sie stehen damit vor neuen Anforderungen hinsichtlich Selbststeuerung und eigenverantwortlichem Handeln; häufig sind sie schon früh gefordert, Entscheidungen zu treffen und damit an der Gestaltung ihrer Biografie aktiv mitzuwirken¹². Auch in der Diskussion um Bildung gewinnen Partizipationsmöglichkeiten an Bedeutung. Folgt man einer Sichtweise, nach der Bildung und Lernen als eigenaktiver Prozess angesehen wird, so kann dieser nur mit Freiräumen für Eigenbeteiligung zum Erfolg führen. In einem umfassenden Sinn ist die Persönlichkeitsbildung unter den Vorzeichen der reflexiven Moderne nicht mehr ohne individuelle Gestaltungsmöglichkeiten denkbar.¹³ Partizipationsmöglichkeiten werden folglich zu einer Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse.

Beteiligungsmöglichkeiten und Aushandlungsprozesse spielen außerdem eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Generationenbeziehungen, also im Verhältnis zwischen Kindern und Eltern, aber ebenso zwischen Kindern und ErzieherInnen oder LehrerInnen. Heute ist in verschiedenen Bereichen der Lebensführung nicht mehr klar, inwieweit die ältere Generation noch die Deutungshoheit für sich beanspruchen kann. Da Vorsprünge an Wissen und Autorität nicht mehr wie in der Vergangenheit selbstverständlich gegeben sind, muss das Generationenverhältnis neu austariert werden. Angesichts dieser immer wieder situativ zu leistenden Entfaltung von Generationenbeziehungen in Familie, Schule und anderen Kontexten entsteht erhöhter Reflexions- und Aushandlungsbedarf.¹⁴ Damit

stehen alle pädagogischen Institutionen nicht nur unter dem Aspekt der Bildung, sondern auch unter dem Aspekt der Gestaltung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und der jüngeren Generation vor der Herausforderung, sich mit Möglichkeiten und Grenzen von Beteiligung auseinander zu setzen.

Beteiligung in der Familie

Gerade in der Familie ist schon länger ein Wandel in der Gestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Kindern festzustellen. Eltern treten ihren Kindern weniger stark als Autoritäten gegenüber, die genau vorschreiben, was zu tun ist. Sie sind vielmehr bereit, sich auf argumentierende Beratungs- und Aushandlungsprozesse einzulassen. Prägnant beschrieben wird diese Entwicklung mit dem Schlagwort „Vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“.¹⁵ Insgesamt lässt sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts ein Übergang von der „Entscheidungshoheit“ der Eltern gegenüber ihren Kindern zur Bezogenheit der Eltern auf ihre Kinder feststellen, die sich inzwischen auf breiter Front durchgesetzt hat.¹⁶ Die Orientierung auf die Kinder zeigt sich nicht nur in einer allgemeinen Orientierung an den Normen des Kinderschutzgedankens, sondern auch in einer neueren, subjektbezogenen Variante, die sich an der Respektierung kindlicher Interessensäußerungen festmachen lässt. Die normgeleitete und die subjektbezogene Kindorientierung kommen gleichzeitig vor und ergänzen sich in unterschiedlichen Variationen in den einzelnen Familien. Je höher der Status der Familie ist, desto häufiger überwiegen die Anteile der subjektbezogenen Kindorientierung.¹⁷

Subjektbezogene Kindorientierung zeichnet sich durch eine familiäre Verhandlungskul-

¹² Vgl. Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker, Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte, in: dies. (Hrsg.), Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze-Velber 2001, S. 16–32.

¹³ Vgl. Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash, Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/M. 1996.

¹⁴ Vgl. Andreas Lange, Kindheitsforschung und Generationenkonzept. Eine medien- und kulturwissenschaftliche Skizze, in: ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation), 24 (2004) 3, S. 303–325.

¹⁵ Manuela du Bois-Reymonds, Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt, in: dies./Peter Büchner/Hans Hermann Krüger/Burkhard Fuhs (Hrsg.), Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen 1994, S. 137–219.

¹⁶ Vgl. Peter Büchner/Burkhard Fuhs/Heinz-Hermann Krüger, Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und Westdeutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft (1997), S. 35–52.

¹⁷ Vgl. Peter Büchner, Kindheit und Familie, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert, Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 475–496.

tur aus. Kinder werden je nach Ermessen der Eltern in Entscheidungen einbezogen, und ihre Interessen werden mehr oder weniger berücksichtigt. Damit ist über die Akzeptanz kindlicher Interessenslagen hinaus auch die Möglichkeit gegeben, dass – innerhalb bestimmter Grenzen – kindliches Handeln weitgehend selbstkontrolliert ablaufen kann. Kinderleben erfährt so eine Aufwertung an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Gelungene Aushandlungsprozesse führen zu vermehrter Partnerschaftlichkeit und erhöhen die Bereitschaft, die Entscheidungsbeteiligung der Kinder im Laufe der Zeit zu erweitern.

Im alltäglichen Umgang mit ihren Kindern erfahren Eltern, wie diese ihre Handlungsfähigkeit zeigen, indem sie mit Eltern und Geschwistern kommunizieren, deren Handlungen imitieren und Interaktionen initiieren. Sie tun das im Spiel, in Beziehungen mit anderen Kindern und Erwachsenen, wenn sie sich freuen oder ärgern. Sie reagieren in diesen Situationen auf die Handlungen und Gefühle anderer und erfahren dabei Zustimmung und Ablehnung. Interaktionen dieser Art in- und außerhalb der Familie bilden die Grundlage für soziales Verständnis, d. h. für das Verständnis für Intentionen, Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen.¹⁸ Durch solche Erfahrungen lernen Kinder, eine Sache zu durchdenken und Argumente für eigene Überzeugungen und Handlungen anzugeben. Eine Person, die so sozialisiert wird, „respektiert andere und ist bereit, deren Ansichten und Gefühle in Rechnung zu stellen, und sie geht so weit, die eigene Sicht auf bedeutsame Sachverhalte zu ändern. Sie/er lässt bewusst zu, dass die eigene Sicht durch andere verändert wird. In anderen Worten, sie/er ist bereit, mit sich argumentieren zu lassen“.¹⁹

Deutlich wird daraus, dass Kinder in der Familie die ersten prägenden Erfahrungen machen, inwieweit sie in ihren Interaktionen und Äußerungen respektiert und ihre Interessen berücksichtigt werden. Im Kontext dieses Beitrags interessiert nun, welche Verbindungen zwischen den familialen Erfahrungen und

Beteiligungserfahrungen in anderen Lebenszusammenhängen – hier konkret für den Bereich der Grundschule – zu erkennen sind.

Beteiligung in der Grundschule

Beteiligung in der Grundschule unterliegt nicht nur den persönlichen Erziehungsvorstellungen der jeweiligen Lehrkraft, der Ausprägung ihres Kinderbildes oder einer mehr oder weniger partnerschaftlichen Grundhaltung, obwohl diesen Aspekten sicherlich große Bedeutung zukommt. Sie wird in ihren Möglichkeiten auch durch schulische und gesetzliche Vorgaben bestimmt.

Partizipationsmöglichkeiten für SchülerInnen werden in den Landesschulgesetzen geregelt. Formale Verfahren der Mitwirkung sind allerdings in den meisten Bundesländern erst ab der Sekundarstufe verbindlich vorgesehen: Die Wahl von Klassen- und SchulsprecherInnen, die Bildung des Schüler(bei)rats und die Mitwirkung an schulübergreifenden Gremien wie die Schulkonferenz oder das Schulforum sind in allen Bundesländern ab der fünften Klasse detailliert geregelt.¹⁰ Für die Grundschule dagegen sind – sicherlich mit der Vorstellung, dass eine solche Mitwirkung jüngere Kinder überfordern würde – diese Formen oft nicht vorgesehen, teilweise auch explizit ausgeschlossen.

Beteiligung in der Grundschule richtet sich demnach weniger auf formale Verfahren, sondern findet ihren Platz in der Gestaltung des Klassenlebens und des Unterrichts. Grundlegend dafür ist das umfassende Bildungsverständnis der Grundschule, das sich nicht nur auf die Vermittlung von Kulturtechniken, sondern auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit richtet. In jüngerer Zeit wurde eine stärkere Individualisierung gefordert mit mehr Möglichkeiten zu selbsttätigem Lernen, andererseits aber auch eine Verstärkung des sozialen Lernens. Offener Unterricht, Freiarbeit, handelndes Lernen oder projektorientierter Unterricht gehören zu den pädagogisch-didaktischen Ansätzen für eine „innere Reform“ der Grundschule, die auf eine stärkere Beteiligung der Kinder setzen und damit auch ihre Rolle als eigenständige Akteure

¹⁰ Vgl. Hans-Peter Füssel, *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. DJI-Arbeitspapier Nr. 6–152, München 1999.

¹⁸ Vgl. Berry Mayall, *Der moralische Status der Kindheit*, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden 2005, S. 135–159.

¹⁹ Michael Pritchard, *Reasonable Children: Moral Education and Moral Learning*. Lawrence, Kansas 1996, S. 3.

stärker hervorheben. Inwieweit diese neuen Ansätze aufgenommen werden, ist abhängig von Vorgaben der Schulbehörden, von Klima und Konzepten der jeweiligen Schulen und vom Engagement einzelner Lehrkräfte.

Ausgehend von den Ergebnissen des DJI-Kinderpanels interessiert nun die Frage, in welchem Umfang Kinder heute familiale und schulische Partizipation erleben und inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den beiden Erfahrungsbereichen zeigen. Geht man davon aus, dass das familiale Umfeld eine „Trainingseinheit“ für eine mögliche schulische Partizipation darstellt, so sollte sich insbesondere in höheren sozialen Schichten und unter dem Einfluss moderner Erziehungsstile ein positiver Zusammenhang nachweisen lassen. Mit Bezug auf Ergebnisse aus dem DJI-Jugendsurvey soll der Bogen noch etwas weiter gespannt werden mit der Frage, ob sich im späteren Alter ein Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zu schulischer und politischer Partizipation feststellen lässt.

Datenbasis: Das DJI-Kinderpanel

Das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts ist eine auf drei Jahre angelegte quantitative Längsschnittstudie.¹¹ Darin wird nach den Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder in Deutschland gefragt. Dies erfolgt unter besonderer Berücksichtigung ihrer eigenen Perspektive. Das ist zu betonen, da es durchaus nicht selbstverständlich war und ist, Kinder als eigenen Gegenstand von sozialwissenschaftlicher Forschung, mithin als eigenständige Subjekte zu betrachten. Familie, Peers (Gleichaltrigengruppen) und Schule als zentrale Dimensionen des kindlichen Alltags bilden die Bezugspunkte der Studie. Generell geht es um die Fragen: Was fördert, was gefährdet Kinder in ihrer Entwicklung? Unter welchen Bedingungen können sie Kompetenzen entwickeln, Anforderungen in ihrem Alltag konstruktiv bewältigen und eigene Interessen realisieren?

Als empirische Basis für unsere Untersuchung dienen die Daten der zweiten Welle

¹¹ Vgl. Christian Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 1: Aufwachsen in Familien. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen, Wiesbaden 2005.

des DJI-Kinderpanels (Frühjahr 2004). 720 Kinder im Alter zwischen neun und zehn Jahren, die mehrheitlich die dritte bzw. vierte Klasse der Grundschule besuchten, wurden mündlich befragt. Die Mütter dieser Schulkinder wurden ebenfalls mündlich interviewt, den Vätern wurde ein schriftlicher Fragebogen vorgelegt. Die nachfolgenden Analysen geben ausschließlich die Sicht der Kinder wieder und beziehen sich explizit auf deren Einschätzungen bezüglich ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten in Familie und Schule.

Ergebnisse zur familialen und schulischen Partizipation

Angesichts der weitreichenden Themenstellung des DJI-Kinderpanels musste sich die Erhebung der Partizipationserfahrungen in Familie und Schule auf wenige Fragen beschränken. Eine allgemeine Einschätzung der Beteiligungsberereitschaft der Eltern wurde mit zwei Fragen erhoben, die das Kind jeweils in Bezug auf Mutter und Vater beantworten sollte. Die *erste Frage* „Wie oft fragst du deine Mutter (dein Vater) dich nach deiner Meinung, bevor sie (er) etwas entscheidet, was dich betrifft?“ fokussiert auf die Autonomie des Kindes, d.h. auf Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Belangen, die ausschließlich die Person des Kindes betreffen. Etwa zwei Drittel der Kinder geben an, dass die Mutter sie häufig oder sehr oft nach ihrer Meinung fragt, bevor sie Dinge entscheidet, die sie als Kind betreffen. Jedes vierte Kind (26 Prozent) wird manchmal gefragt und nur knapp 10 Prozent der Kinder geben an, selten oder nie nach ihrer Meinung gefragt zu werden.

Bereits dieser erste empirische Befund zeigt, dass Kinder nicht länger Befehlsempfänger elterlicher Wünsche sind, sondern in hohem Maße in der Interaktion mit der Mutter Gehör finden und Einfluss auf Entscheidungen nehmen können, die sie betreffen. Die Entscheidungsspielräume der Kinder variieren allerdings je nachdem, um welche Angelegenheiten es sich handelt. 52 Prozent der Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren können selbstständig darüber entscheiden, was sie anziehen, 64 Prozent darüber, wofür sie ihr Taschengeld ausgeben, und fast 40 Prozent darüber, was sie mit dem Computer machen. Es gibt jedoch auch Bereiche, in denen

die Eltern keine Mitsprache zulassen: Die meisten Mütter und Väter entscheiden darüber, wann ihre Kinder abends zuhause sein sollen (83 Prozent) und wie aufgeräumt das Kinderzimmer zu sein hat (58 Prozent).

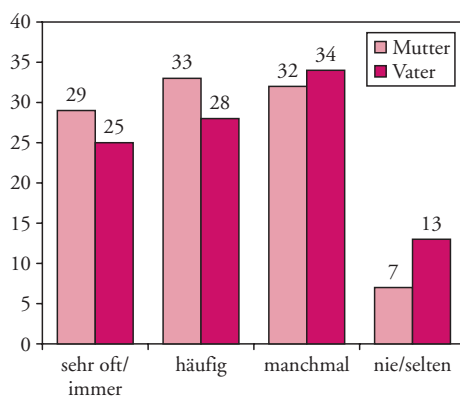
Setzt man die Partizipationsmöglichkeiten des Kindes bei Angelegenheiten, die ausschließlich das Kind selbst betreffen, in Beziehung zu klassischen sozialstrukturellen Indikatoren wie Familienform, Kinderzahl, Erwerbstätigkeit der Mutter, Einkommen, Bildung der Mutter oder dem sozioökonomischen Status der Familie, so lassen sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge feststellen. Kinder, die in einkommensarmen Familien aufwachsen, werden von ihren Müttern ähnlich häufig an Entscheidungen beteiligt wie Kinder in wohlhabenden Familien. Allein erziehende Mütter sind ebenso oft an der Meinung des Nachwuchses interessiert wie Mütter aus Kernfamilien. Kindern Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen der Familie zu bieten ist für Mütter mittlerweile ganz offensichtlich zu einer gesamtgesellschaftlichen Norm geworden. Väter dagegen gewähren ihren Kindern nicht ganz so häufig Möglichkeiten der Mitsprache. Insgesamt ist das Bild aber ähnlich wie bei den Müttern. Gut die Hälfte der Kinder gibt an, dass sie vom Vater häufig oder sogar immer nach ihrer Meinung gefragt werden, bevor er Dinge entscheidet, die sie betreffen. Ein Drittel wird manchmal und zwölf Prozent der Kinder werden nie nach ihrer Meinung gefragt. Es fällt auf, dass bei den Vätern – anders als bei den Müttern – die schulische Bildung, die berufliche Stellung und die Höhe des Haushaltseinkommens einen Einfluss darauf haben, wie sehr Kinder als Verhandlungspartner wahrgenommen werden. Väter aus einkommensstärkeren Familien oder mit höherem sozioökonomischen Status fragen häufiger nach der Meinung des Kindes, bevor sie Angelegenheiten entscheiden, die das Kind betreffen. Allerdings ist der Zusammenhang in beiden Fällen eher schwach.

Damit erweist sich unsere erste Hypothese als empirisch nachgewiesen. Grundschulkin- der werden heute in großem Umfang von ihren Eltern um ihre Meinung gefragt, wenn es um Dinge geht, die sie unmittelbar betreffen. Da dieses Interesse an den kindlichen Bedürfnissen weitgehend unabhängig von Bildung, Familienstand oder sozioökonomischem Status ist, kann diese Art der Betei-

ligung auch als typisch für die heutige Kindheit gelten. Moderne Kindheit ist damit zu einem Gutteil eine partizipatorisch bestimmte Kindheit.

Die zweite Frage zur Partizipation in der Familie lautet: „Wie oft fragt deine Mutter (dein Vater) dich nach deiner Meinung, bevor sie (er) über Familienangelegenheiten entscheidet, die dich betreffen?“ Für die Prüfung unserer Hypothese, dass die Familie eine Art Übungsfeld für das Erlernen von Partizipation darstellt und folglich Kinder, die bereits in der Familie in Aushandlungsprozesse eingebunden sind, in der Schule Möglichkeiten der Mitbestimmung stärker wahrnehmen und sich auch später politisch stärker engagieren werden, ist diese zweite Frage von besonderer Bedeutung. Denn sie fokussiert nicht auf die Subjektebene des einzelnen Kindes, sondern bezieht sich auf die Partizipationsmöglichkeiten in der Familie als Gruppe.

Abbildung 1: Partizipation in der Familie: Wie oft fragen Eltern das Kind nach dessen Meinung bei Familienangelegenheiten – Angaben getrennt für Mutter und Vater (in Prozent)

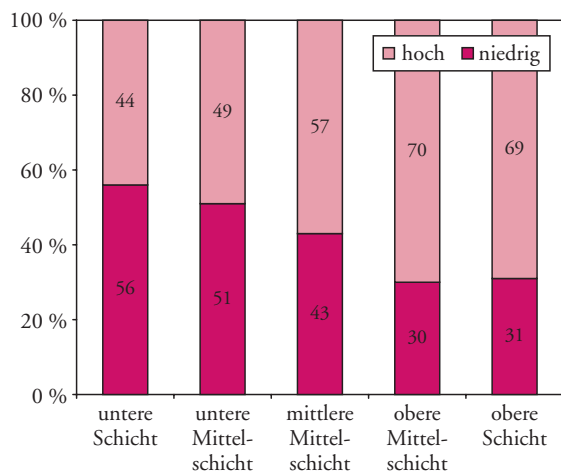


Angaben zur Mutter: N = 709, Angaben zum Vater: N = 677

Quelle: Zweite Welle DJI-Kinderpanel, eigene Berechnungen.

Wie *Abbildung 1* zeigt, ist die überwiegende Mehrheit der Kinder auch in Entscheidungsprozesse eingebunden, welche die Familie als Ganzes betreffen. Nur bei einem kleinen Teil interessieren sich die Eltern selten oder überhaupt nicht für die Meinung des Kindes. Es ist festzustellen, dass die Mütter den Kindern auch in Familienangelegenheiten häufiger die Möglichkeit geben mitzubestimmen. 62 Prozent der Jungen und Mädchen geben an, sehr oft oder häufig von der Mutter

Abbildung 2: Partizipation in der Familie und Schichtzugehörigkeit



Quelle: Zweite Welle DJI-Kinderpanel, eigene Berechnungen.

nach der eigenen Meinung gefragt zu werden, während mit Blick auf den Vater nur gut jedes zweite Kind dieser Meinung ist. Dabei überrascht es nicht, dass auf der Familien- oder Paarebene die Übereinstimmung von mütterlichem und väterlichem Verhalten relativ hoch ist.

Mitwirkungsmöglichkeiten in Familienangelegenheiten sind teilweise abhängig von sozialstrukturellen Bedingungen: Für Mütter und Väter zeigt sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status und der Höhe des Haushaltseinkommens ein signifikanter Zusammenhang. Eltern mit höherem Einkommen bzw. höherem sozioökonomischen Status lassen ihre Kinder häufiger an Familienentscheidungen mitwirken als Mütter und Väter aus einkommensschwächeren bzw. statusniedrigeren Familien. Darüber hinaus lässt sich ein Zusammenhang mit der Bildung der Mutter in der erwarteten Richtung konstatieren: Je höher der Schulabschluss, desto häufiger berücksichtigt die Mutter die Meinung des Kindes. Damit gilt auch die zweite Annahme, dass Partizipation in jenen Angelegenheiten, welche die Familie als Ganzes betreffen, schichtabhängig variiert, als empirisch belegt. Mit steigendem Einkommen und damit einhergehend mit steigendem sozioökonomischen Status nimmt die Bereitschaft zu, die Interessen der Kinder zu beachten (vgl. *Abbildung 2*).

Die partizipatorische Grundhaltung der Eltern korrespondiert mit ihrem allgemeinen Erziehungsverhalten. Pflegen die Eltern eine durch Strenge geprägte Erziehung, die sich beispielsweise darin ausdrückt, dass sich das Kind Erwachsenen nicht widersetzen oder ihnen nicht widersprechen soll und das Kind bestraft wird, sobald es etwas gegen den Willen der Eltern tut, dann sind die Partizipationsmöglichkeiten in der Familie gering. Dies gilt für Vater und Mutter, und zwar sowohl, was die Mitbestimmungsmöglichkeiten in Kinder- als auch in Familienangelegenheiten betrifft. Nur wenn Eltern Kinder als Personen mit eigenen, auch konfligierenden Interessen respektieren, räumen sie ihnen Mitwirkungs- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie ein.

Unsere Analysen zur Partizipation zeigen, dass Kinder heute in einem hohen Maße in Entscheidungsprozesse in der Familie eingebunden sind. In unserer modernen, von Individualisierung geprägten Gesellschaft ist Partnerschaftlichkeit vielfach zu einem Kennzeichen für die Eltern-Kind-Beziehung geworden. Dabei werden allerdings Mitsprachemöglichkeiten auf der Kinderebene, das heißt bei Fragen, die nur das Kind betreffen, häufiger praktiziert als auf der Gruppenebene, bei Fragen, welche die gesamte Familie betreffen. Die Daten des DJI-Kinderpanels zeigen, dass neben den beschriebenen sozialstrukturellen Einflüssen die Werthaltungen bzw. Erziehungsvorstellungen von Mutter und Vater Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten in der Familie haben.

Im nächsten Schritt interessiert nun die Frage, inwieweit sich dieser partizipatorische Umgang zwischen Eltern und Kindern auf die Beteiligung der Kinder an schulischen Aktivitäten auswirkt. Zur Messung der Partizipation in der Schule wurde ein Index gebildet, der berücksichtigt, in welchen Bereichen Kinder mitreden dürfen und wie sie die grundsätzliche Aushandlungsbereitschaft der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern einschätzen.¹²

¹² Vgl. Johann Bacher/Ursula Winklhofer/Markus Teubner, Partizipation von Kindern in der Grundschule, 2005 (noch unveröff. Manuskript).

Tabelle 1: Partizipationsmöglichkeiten in der Schule (Angaben in Prozent)

Jetzt geht es nochmals um die Schule! Wie oft könnt ihr Schüler in deiner Klasse . . .	Fast immer	Häufig	Selten	Nie	Gesamt
bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird?	3,8	14,2	55,2	26,8	100 (n=719)
über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind?	18,4	43,7	32,5	5,3	100 (n=716)
mitreden, wie euer Klassenzimmer gestaltet ist?	25,2	33,8	26,6	14,3	100 (n=718)
mitreden, welche Regeln ihr in der Pause befolgen müsst?	15,7	20,8	27,4	36,1	100 (n=712)

Quelle: Zweite Welle DJI-Kinderpanel, eigene Berechnungen.

Die höchsten Mitwirkungsmöglichkeiten haben SchülerInnen, wenn es darum geht, eigene Themen in der Schule zu besprechen oder dabei mitzureden, wie das Klassenzimmer gestaltet wird (vgl. *Tabelle 1*). In beiden Fällen geben rund 60 Prozent der Kinder an, dass sie häufig oder sogar immer Einfluss nehmen können. Ein gutes Drittel kann häufig oder immer mitreden, wenn geklärt wird, welche Regeln in der Pause befolgt werden müssen. Aber nur 19 Prozent der Dritt- und Viertklässler können häufig inhaltlichen Einfluss auf den Unterricht nehmen und bestimmen, was in den Schulstunden tatsächlich gemacht wird. Etwa ein Drittel der befragten Schüler erlebt ein vergleichsweise hohes Maß an Aushandlungsbereitschaft der KlassenlehrerInnen, und ein weiteres gutes Drittel meint, dass diese zumindest tendenziell dazu bereit sind, mit den SchülerInnen zu diskutieren, wenn diesen etwas nicht gefällt. Alle sechs Items bilden einen gemeinsamen Faktor, der die wahrgenommene Partizipation in der Schule wiedergibt. Für die weitere Analyse wurde der Partizipationsindex gruppiert.¹³

¹³ Jene Kinder, die die untersten zehn Prozent der Verteilung des Partizipationsindex Schule ausmachen – d.h. die insgesamt die wenigsten Mitwirkungsmöglichkeiten haben – wurden zur Gruppe „stark unterdurchschnittliche Partizipation“ zusammengefasst. Jene Kinder, die die unteren 11 bis 25 Prozent der Verteilung ausmachen, bilden die Gruppe „unterdurchschnittliche Partizipation“ usw. (25 bis 50 Prozent „leicht unterdurchschnittliche Partizipation“, 50 bis 75 Prozent „leicht überdurchschnittliche Partizipation“, 75 bis 90 Prozent „überdurchschnittliche Partizipation“ und die oberen 90 bis 100 Prozent – also jene 10 Prozent der Kinder, die über die größten Mitwirkungsmöglichkeiten berichten – wurden zur

Tabelle 2: Partizipation in Familie und Schule (Angaben in Prozent)

Partizipation in der Schule	Partizipation in der Familie (Familienangelegenheiten Mutter)			
	nie/selten	manchmal	häufig	sehr oft/immer
stark unterdurchschnittlich	48	29	22	20
leicht unterdurchschnittlich	17	32	22	22
leicht überdurchschnittlich	22	21	30	23
stark überdurchschnittlich	13	18	26	35
	100	100	100	100

Familienpartizipation: nie/selten N = 46, manchmal N = 219, häufig N = 225, sehr oft/immer N = 202.

Quelle: Zweite Welle DJI-Kinderpanel, eigene Berechnungen.

Tabelle 2 zeigt, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Partizipationsmöglichkeiten in Familie und Schule gibt. Kinder, die im Elternhaus Gehör finden, die es gewohnt sind, bei Familienangelegenheiten mit zu entscheiden, nehmen auch im schulischen Bereich Möglichkeiten der Partizipation stärker wahr (35 Prozent vs. 13 Prozent). Von den Kindern, die in der Familie kaum Gestaltungsmöglichkeiten haben, berichtet fast die Hälfte (48 Prozent) auch über (stark) unterdurchschnittliche Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Bereich; wenn Kinder in der Familie ein hohes Maß an Mitsprache gewohnt sind, trifft dies nur für 20 Prozent zu. Dieser empirische Befund stützt unsere Hypothese. Im geschützten Bereich der Familie erfahrene und trainierte Möglichkeiten des Gestaltens bzw. der Mitbestimmung beeinflussen partizipatives Handeln im schulischen Kontext positiv. Diese Kinder sind offensichtlich besser in der Lage, Mitsprachemöglichkeiten in der Schule zu erkennen, positiv aufzugreifen und sich aktiv zu beteiligen.

Bleibt noch eine Frage offen: Wirkt sich die schulische Partizipation auch positiv auf eine mögliche politische Partizipation im späteren Alter aus? Diese Frage lässt sich nicht mit den Daten des Kinderpanels beantworten. Mit den Daten des Jugendsurveys des Deut-

Gruppe „stark überdurchschnittliche Partizipation“ zusammengefasst).

schen Jugendinstituts lassen sich jedoch für die Altersgruppe der 12- bis unter 16-Jährigen die uns interessierenden Zusammenhänge prüfen.¹⁴ Es zeigt sich ein hoch signifikanter Effekt derart, dass Jugendliche, die in der Schule beteiligungsaktiv sind, auch im politischen Bereich eine höhere Bereitschaft zum Engagement zeigen, z. B. durch Teilnahme an Unterschriftenaktionen oder Demonstrationen.

Zusammenfassung und Ausblick

Kinder werden heute in vielen Familien mit ihren Sichtweisen und Interessen in Entscheidungsprozesse einbezogen. Dies geschieht häufig, wenn es um ihre persönlichen Belange geht, vielfach aber auch im Hinblick auf Familienangelegenheiten. Erfahrungen mit Partizipation in der Familie machen sich auch in der Schule bemerkbar: Wenn bei den Eltern die Bereitschaft besteht, Kinder an familienbezogenen Entscheidungen zu beteiligen, werden von diesen auch Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule häufiger genutzt. Wir können also davon ausgehen, dass die in der Familie gepflegte Verhandlungskultur auch als Trainingsfeld für Partizipationsaktivitäten außerhalb der Familie gelten kann. Wie wir gleichfalls zeigen konnten, besteht auch ein Zusammenhang zwischen Beteiligung in der Schule und der Bereitschaft zu politischem Engagement: Jugendliche, die in der Schule Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit auch im Hinblick auf politische und gesellschaftliche Belange aktiv.

Partizipation setzt persönliche und soziale Kompetenzen voraus, die in Kindheit und Jugend gelernt werden. Wer früh die Möglichkeit geboten bekommen hat, zu argumentieren und sich für die eigenen Belange selbstverantwortlich stark zu machen, wer bereits als Kind als respektabler Partner akzeptiert wurde, der wird im späteren Leben mit höherer Wahrscheinlichkeit bereit sein, sich politisch aktiv zu verhalten und auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen Verantwortung zu übernehmen. Die vorgestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die in der Familie erlernten Verhaltensweisen dabei eine wichtige und nachhaltige Rolle spielen.

¹⁴ Informationen zum DJI-Jugendsurvey finden sich unter www.dji.de/jugendsurvey.

Entsprechende Lernprozesse sind jedoch nicht nur auf die Familie beschränkt. Erfahrungen im Hinblick auf Beteiligung und respektierende Umgangsformen können Kinder auch in Kindertageseinrichtungen, in der Grundschule und in weiterführenden Schulen sowie in der Kinder- und Jugendarbeit sammeln. Will man eine „partizipatorische Grundbildung“ für alle Kinder und Jugendlichen erreichen, so müssen diese Ergebnisse gerade auch ein Anstoß dafür sein, Beteiligungserfahrungen in anderen Kontexten zu verstärken. Wie in einer qualitativen Studie gezeigt werden konnte, können Beteiligungsmodelle, die in ihren Methoden und Verfahren auch Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status ansprechen, zu sehr beeindruckenden Erfahrungen führen.¹⁵

Bislang gelingt dies jedoch eher in außerschulischen Kontexten, also im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit oder auch mit projektorientierten Modellen kommunaler Beteiligung. Um alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen, muss es sich gerade die Schule zur Aufgabe machen, ein Lernfeld für Partizipation bereitzustellen. Dabei muss die Schule sich der Tendenz bewusst sein, dass Partizipationsangebote sehr viel leichter von Kindern aufgegriffen werden, die durch entsprechende Erfahrungen in der Familie bereits vorgebildet sind. Mit einer kreativen Gestaltung von Beteiligungsangeboten und einer unterstützenden pädagogischen Begleitung kann es jedoch gelingen, alle Kinder einzubeziehen und damit für alle entsprechende Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen.

¹⁵ Vgl. Claudia Franziska Bruner/Ursula Winklhofer/Claudia Zinser, Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2001; Ursula Winklhofer/Claudia Zinser, Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Erfahrungen in der Kommune, in: *kursiv. Journal für politische Bildung*, (2003) 3, S. 30–35.

Populismus – ein Hindernis für politische Sozialisation?

In den Augen vieler deutscher Jugendlicher setzen sich Politikerinnen und Politiker nicht mehr für die unmittelbaren Belange ihrer Wählerinnen und Wähler ein. Sie werden eher als Funktionäre abgehobener Partei- und Regierungsapparate betrachtet. Auch die Funktionalität der Parteien ist für sie un-

Florian Hartleb

Dr. phil., geb. 1979; Politikwissenschaftler; Lehrbeauftragter an der TU Chemnitz, Reichenhainer Str. 41, 09111 Chemnitz. florian_hartleb@web.de

gläubwürdig geworden. Parteien und Politiker sind offenbar immer weniger dazu in der Lage, der jungen Generation positive Zukunftsvisionen anzubieten, die helfen könnten, Orientierungsschwierigkeiten oder Sinnkrisen zu überwinden.¹ Dies erklärt, weshalb Untersuchungen über die Politische Sozialisation Konjunktur haben. Drei Phänomene treten dabei in den Vordergrund: nachlassende politische Beteiligungsbereitschaft („Politikverdrossenheit“),² Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit³ sowie die fortbestehenden Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern.⁴ Bislang unberücksichtigt in der Forschung blieb gleichwohl die Frage, wie sehr Populismus die politische Sozialisation beeinflusst.

Auf den ersten Blick mag die Unterscheidung von Populismus und Extremismus als Haarspalterei erscheinen. Populismus stellt jedoch keinen Ersatzbegriff für Extremismus dar. Es kann, muss jedoch keineswegs Überschneidungen zwischen beiden geben.⁵ Die populistische Dimension ist per se weder demokratisch noch antidemokratisch, sondern ein Aspekt der Mannigfaltigkeit und Diversifizierung politischer Kulturen und Strukturen. Populismus kann mit Demokratie kompatibel sein, auch wenn dies oftmals bestritten

und angezweifelt wird. Ist Populismus nun ein Hindernis oder ein wichtiger, vielleicht sogar notwendiger Bestandteil politischer Sozialisation? Diese Frage drängt sich vor dem Hintergrund, dass in der Tagespolitik eine hohe Dichte populistischer Elemente augenfällig ist, geradezu auf und verstärkt sich durch das Aufkommen neuartiger genuin populistischer Parteien in Westeuropa.

Politische Sozialisation und Populismus

Politische Sozialisation vollzieht sich nach gängiger Auffassung auf drei Ebenen:⁶

– *einer kognitiven Ebene* (darunter wird das Wissen über politische Institutionen, Personen und Vorgänge verstanden; es geht um das Begreifen von Zusammenhängen);

– *einer affektiv-motivationalen Ebene* (damit sind emotionale Bindungen an politische Personen, Parteien usw. sowie allgemeine Bewertungen politischer Inhalte und Positionen gemeint) und

– *einer Verhaltensebene* (damit sind die Ausübung politikrelevanter Handlungen und die Wahrnehmung politisch-partizipatorischer Möglichkeiten angesprochen).

¹ Vgl. Klaus Hurrelmann u. a., Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung, in: Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M. 2002, S. 43 f.

² Vgl. u. a. Kai Arzheimer, Politikverdrossenheit. Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs, Opladen 2002.

³ Vgl. Wilhelm Heitmeyer, Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Untersuchungsergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim-München 1995⁵.

⁴ Vgl. Dietmar Sturzbecher (Hrsg.), Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz, Opladen 2001.

⁵ Vgl. Frank Decker, Der neue Rechtspopulismus, Opladen 2004.

⁶ Vgl. u. a. Michaela Ingrisch, Politisches Wissen, politisches Interesse und politische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern. Eine Studie zum Einfluss von Medien und anderen Sozialisationsbedingungen, Regensburg 1997, S. 12; Christine Schmid, Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht, Wiesbaden 2004.

Abgegrenzt werden kann der Begriff „Politische Sozialisation“ von Formen oberflächlicher und kurzfristiger politischer Meinungsbildung. Im Gegensatz zu diesen bezieht er sich auf diejenigen politischen Attitüden und Orientierungen, die längerfristig und tiefergehend verinnerlichte Bestandteile der Persönlichkeit werden. Politische Sozialisation im Jugendalter meint die Aneignung von Wissen und die Entwicklung von Einstellungen und Handlungsbereitschaften. Ziel ist die Übernahme der Rolle des politisch mündigen Bürgers – und somit die Integration in die demokratische politische Gemeinschaft.¹⁷

Der Populismus neigt demgegenüber zu Polarisierungen und Simplifizierungen. Er bietet vermeintlich einfache Lösungen für komplexe Probleme. Wer als „Populist“ bezeichnet wird, gleich von welcher Partei, gilt im positiven Sinne als jemand, der die Probleme der „kleinen Leute“ versteht, sie artikuliert und direkt mit dem Volk kommuniziert. Meist wird einem „Populisten“ jedoch vorgehalten, er rede dem Volk nach dem Mund. Der Populismusbegriff ist in den Medien, ebenso in der Wissenschaft, negativ vorbelastet und zudem ein Schlagwort der politischen Alltagspolemik. Oftmals dient Populismus im politischen Diskurs als Schimpfwort für den politischen Gegner: Er betreibe keine sachliche Politik, sondern mediale Schaumschlägerei mit billigen, nicht einzulösenden Versprechungen.

Paul Taggart kommt zu folgendem Befund:¹⁸ Populismus

- mangelt es an Werten. Populismus wirkt wie ein Chamäleon, das je nach Bedarf die Farben seiner Umgebung annimmt.
- stellt den Bezug auf das „Volk“ plakativ her und ist ablehnend gegenüber dem Establishment eingestellt.
- spiegelt eine Art Krise wider, scheint eine Folge von rapiden Veränderungen in der Gesellschaft zu sein.

¹⁷ Vgl. Hans-Peter Kuhn, Mediennutzung und politische Sozialisation. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und politischer Identitätsbildung im Jugendalter, Opladen 2000, S. 37.

¹⁸ Vgl. Paul Taggart, Populism and representative politics in contemporary Europe, in: Journal of Political Ideologies, 9 (2004) 3, S. 269–288.

Dem lässt sich freilich entgegenhalten: Was der eine mit Demokratie assoziiert, kann der andere in gleicher Weise dem Populismus zuschreiben.¹⁹ Solange sich Populismus innerhalb des demokratischen Spektrums bewegt, liegt ihm ein wenigstens potenziell emanzipatorischer Impuls zugrunde. Zudem setzt das Entfachen des populistischen Feuers dem politischen Gleichklang der etablierten Parteien und der Tabuisierung gravierender Probleme ein Ende: Populisten mögen nicht selten über das Ziel hinausschießen, sie mögen auch in vielen Punkten fragwürdige Positionen vertreten, dennoch kann ihnen eine kritische und aufklärende Funktion für das politische System zukommen. Sie zwingen es zur inhaltlichen Reaktion und Auseinandersetzung, nicht selten auch zur Selbstkorrektur.¹⁰

Taggarts Grundannahme des „populistischen Wertedefizits“ steht jedoch im Widerspruch zur empirisch belegten Einschätzung, dass Wertevermittlung, -erwartung und -konsens wesentliche Stützpfiler politischer Sozialisation bilden.¹¹ Zur Messung, ob und wie sich Populismus konkret auf die politische Sozialisation auswirkt, bieten sich zwei Kategorien an: die Betonung einer rigide abgegrenzten Wir-Gruppe und das Vorhandensein einer charismatischen Führungsfigur. Diese sind zentral für den Populismus und ermöglichen jeweils den direkten Bezug zwischen Populismus und politischer Sozialisation.¹²

Populismus und Sozialisation

Betonung einer rigide abgegrenzten Wir-Gruppe

Das „Volk“ gilt im populistischen Diskurs als homogener Faktor. Mit der ihm immanenten Gegenüberstellung von einfachem Volk und abgehobener Elite ist bereits ein symbolischer Integrationsfaktor angelegt. Der Populismus

¹⁹ Vgl. Ralf Dahrendorf, Die Krisen der Demokratie: Ein Gespräch mit Antonio Polito, München 2002, S. 89.

¹⁰ Vgl. Hans Jörg Hennecke, Das Salz in den Wunden der Konkordanz: Christoph Blocher und die Schweizer Politik, in: Nikolaus Werz (Hrsg.), Populismus. Populisten in Übersee und Europa, Opladen 2003, S. 161 f.

¹¹ Vgl. Arnim Regenbogen, Sozialisation in den 90er Jahren. Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen, Opladen 1998.

¹² Vgl. Florian Hartleb, Rechts- und Linkspopulismus. Eine Fallstudie anhand von Schill-Partei und PDS, Wiesbaden 2004.

negiert bestehende Partikularinteressen, er spricht mit einer einzigen Stimme. Der Populist setzt – wie der italienische Literatur- und Kulturwissenschaftler Umberto Eco meint – die eigenen Projekte mit dem Willen des Volkes gleich, und dann, wenn er Erfolg hat, verwandelt er in dieses von ihm selbst erfundene Volk einen (großen) Teil der Bürgerinnen und Bürger, die von dem virtuellen Bild fasziniert sind und sich damit identifizieren.¹³

Der Populismus betont die Bedeutung des „Alltagsverständes“. Abgelehnte Wertvorstellungen sind dem „gesunden Menschenverstand“ nicht auf abstrakter Ebene zu vermitteln, vielmehr sind konkrete Feindbilder notwendig, um Korruption, Kriminalität oder kulturelle Differenzen zu veranschaulichen. Der „ehrliche und anständige Mann aus dem Volk“ erhält eine greifbare Entsprechung. Auf diese Weise hat der Missstand ein Gesicht und eine Erklärung, nämlich den subjektiven Willen der Akteure. Gesellschaftliche Phänomene werden an einzelnen Punkten und Auffälligkeiten festgemacht, strukturelle Erklärungen ausgeblendet. In Bereichen wie der Rechts- oder Sozialpolitik hat der Populismus repressive, aktionistische Maßnahmen parat.

Als populistische Grundposition dient die Beschwörung einer Wir-Identität, die allen anderen Identitäten übergeordnet sein soll. Diese Identitätsfindung erfolgt durch Abgrenzung von nicht zur Eigen-Gruppe gehörenden Menschen. Eine künstlich aufgebaute Einheit wird erzeugt und durch symbolische Parolen gesteigert. Eine Reihe von manischen, paranoiden Vorstellungen kann auftauchen, wenn es darum geht, die „Wir-Gruppe“ von anderen Gruppen abzugrenzen. Der Populismus entwirft ein soziales Panoramabild, in dem eine In-Gruppe („wir“) im Gegensatz zu einer entfernt stehenden Out-Gruppe (die „anderen“) steht.¹⁴ Er arbeitet wie eine Fassade der Kohärenz, welche die unterschiedlichen Erfahrungen des Alltags mit Deutungen umgibt. Dazu etabliert er eine Spannungsgela-

dene Beziehung zu einem „Anderen“: dem politischen Feind. Er „artikuliert die demokratischen Diskurselemente . . . , die Teile der Bevölkerung zu klassenübergreifenden Konsenspolen zusammenschließen (z.B. gegen hohe Steuern . . .) ; . . . er artikuliert die verschiedenen Elemente so, dass sie insgesamt gegen den Staat bzw. gegen den Block-ander-Macht gerichtet sind“¹⁵.

Der Populismus lehnt sich dabei an real existierende diffuse Einstellungen an, vorhandene Klischees werden bestärkt. Werner W. Ernst spricht von „Ressentiments“, die ein tief sitzendes Unbehagen mit der herrschenden Politik beschreiben.¹⁶ Verursacht wird dieses Gefühl dadurch, dass sich der Bürger von der Macht ausgeschlossen fühlt. Er betrachtet sich selbst im politischen System lediglich als Spielball der Interessen, welche die herrschenden Eliten verfolgen. Der Populismus gibt vor, dieses Defizit unter anderem mit der Fiktion konkreter Feindbilder zu beseitigen und dadurch das Gemeinwohl des „Volkes“ zu vertreten. Er mobilisiert Gegen-Gefühle, die unter bestimmten Voraussetzungen auch zu Intoleranz, Fremdenhass oder Verfassungsbrüchen führen können.

Die populistischen Inhalte können sich für den Fall, dass sich die Identitätsfindung rein negativ vollzieht, radikalieren, „das Bemühen um einen Wertekonsens in Intoleranz, die Furcht vor Überfremdung in Rassismus, [der Antifaschismus in eine gewaltbereite Ablehnung oder eine gewalttätige Bekämpfung des demokratischen Verfassungsstaates], die Forderung nach einer selbstbewussten Außenpolitik in Nationalismus umschlagen“¹⁷. Wer die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft suggeriert, stachelt emotionale Bedürfnisse an. In ihren Wir-Bildern gehen populistische Bewegungen auf die Ebene spezifischer Kollektivitätseigenschaften wie regionale und nationale Zugehörigkeit oder ethnische Herkunft. Der Populismus verwebt den Stoff des Imaginären (Projektionen, Identifikationen, Relationen), um das gesamte soziale Feld mit

¹³ Vgl. Umberto Eco, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11. Juli 2003, S. 33.

¹⁴ Vgl. Walter Ötsch, Demagogische Vorstellungswelten. Das Beispiel der Freiheitlichen Partei Österreichs, in: Gabriella Hauch/Thomas Hellmuth/Paul Pasteur (Hrsg.), Populismus. Ideologie und Praxis in Frankreich und Österreich, Innsbruck u.a. 2002, S. 95 f.

¹⁵ Sebastian Reinfeldt, Nicht-wir und Die-da. Studien zum rechten Populismus, Wien 2000, S. 56 f.

¹⁶ Vgl. Werner W. Ernst, Zu einer Theorie des Populismus, in: Anton Pelinka (Hrsg.), Populismus in Österreich, Wien 1987, S. 10–25.

¹⁷ Frank Decker, Rechtspopulismus. Ein neuer Parteyentyp in den westlichen Demokratien, in: Gegenwartskunde, 50 (2001), S. 297.

eigener Identitätsposition zu überziehen: Der Schlüssel dazu ist die Collage des „kleinen Mannes“.

Verzerrungen erfolgen zu Ungunsten der Fremdgruppe. Vorurteile werden häufig durch Vergleiche zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen ausgebildet; das eigene positive Selbstbild wird dabei zum Maßstab der Bewertung. Merkmale werden also anderen Personen oder Gruppen nicht absolut zugeschrieben, sondern im Verhältnis zu anderen. Soziale Vorurteile mit negativen Vorzeichen sind weit verbreitet, und zwar in allen Schichtungen und Gruppierungen. Sie sind so stabil, dass sie im Allgemeinen auch dann nicht korrigiert werden, wenn davon abweichende Erfahrungen gemacht werden.¹⁸ In der Regel wird die Wirklichkeit durch die Brille der bereits vorhandenen Vorurteile wahrgenommen. In manchen Vorurteilen – nicht in allen – steckt auch ein „Körnchen Wahrheit“. Halbwahrheiten richten in der Regel mehr Schaden an als Unwahrheiten.

Während die idealisierte Wir-Gruppe quasi per se die Anständigen und Ehrlichen verkörpert, firmieren „die da draußen“ – etwa Immigranten, Muslime, Sozialschmarotzer, Faschisten, Kapitalisten – als Feinbilder. Der Populismus trägt zur Bildung und Förderung von Vorurteilen bei. Eine möglichst homogene Gruppe von „natürlichen“ Mitgliedern soll sich von klar definierten „Nicht-Wir-Gruppen“ abheben. Sozialer Ausschluss (Exklusion) und Einschluss (Inklusion) gehen Hand in Hand. Entscheidend ist: Mit Schärfe und Entschiedenheit wird die Grenze gezogen. Trotz des vorgeschobenen Impetus, eine „Politik des Herzens“ zu verkörpern, ist der Populismus nicht dadurch charakterisierbar, welche Gruppen er gesellschaftlich integriert, sondern ganz im Gegenteil dadurch, welche Gruppen er exkludiert.¹⁹ Der Populismus neigt zu einem Verschwörungsmythos, einem Muster von abwehrenden Verhaltensweisen und Anti-Haltungen, welche auf die politische Sozialisation negativ wirken. Gerade die affektiv-motivationale Ebene wird angespro-

chen: Gefühle der subjektiv empfundenen Benachteiligung vermengen sich mit Bedrohungsängsten oder einfach der Skepsis gegenüber unbekanntem Lebensstilen, Werten und kulturellen Erscheinungsformen (z. B. westliche Industriegesellschaft versus islamischer Fundamentalismus).

Charismatische Führungsfigur

Die populistische Realitätskonstruktion kommt einem auf die charismatische Führungsfigur konzentrierten, fragmentarisierten Geschehen gleich. Der Populist gibt sich als *homo novus*, als „neuer Mann“ in der Politik, der aus Uneigennützigkeit und von edlen Motiven getrieben zum „Politiker wider Willen“ wurde. Im Wahlkampf versucht er, das Element des neuen, „anderen“ Politikers weiter auszubauen, wobei ein mythologischer Fundus grundlegend ist. Der Populist bietet an, die – angeblichen – Verkünderungen des politischen Tagesgeschäfts aufzubrechen, die Alltagsthemen, Sorgen und Nöte der „schweigenden Mehrheit“ zu artikulieren und die Koordinationssysteme des politischen Diskurses wieder zurechtzurücken, die aus Sicht des selbst ernannten Erneuerers aus den Fugen geraten sind. Dem populistischen Parteiführer kommt die Tendenz zugute, dass sich die europäischen Regierungssysteme zunehmend „präsidialisieren“, dass Spitzenkandidaten in Wahlkämpfen den direkten Kontakt mit dem Wähler suchen, selbst an Parteien und Parlamenten vorbei. Der entscheidende Unterschied zum neuen Populismus ist aber, dass Letztgenannter eine Methode der politischen Kommunikation zu einer Art „Demokratieersatz“ stilisiert. Populisten beanspruchen ein so genanntes „Interpretationsmonopol“ des Volkswillens.²⁰

Fraglich ist, ob die charismatische Führungsfigur die für die politische Sozialisation eminent wichtige Identifikationsfunktion wahrnehmen kann. Das Ergebnis scheint auf den ersten Blick positiv: Im Gegensatz zum herkömmlichen Politikertypus, der seit den siebziger Jahren negative Assoziationen in der Bevölkerung hervorruft, verkörpert der Populist ein antiletitäres Image, mimt den Paradiesvogel. Dank seiner Ausstrahlung kann der populistische „Underdog“ sein Anliegen

¹⁸ Vgl. Cornelia Weins, *Fremdenfeindliche Vorurteile in den Staaten der EU*, Wiesbaden 2004.

¹⁹ Vgl. Paul Taggart, *New Populist Parties in Western Europe*, in: *West European Politics*, 18 (1995) 1, S. 34–51.

²⁰ Vgl. Roland Sturm, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 23. Februar 2000, S. 11.

als glaubwürdiges Engagement für den Bürger verkaufen. Die vor allem von Seiten der Bürgerinnen und Bürger wahrgenommene Kluft zwischen ihnen und den politischen Repräsentanten versucht er zu überspringen. Insbesondere der Tabubruch und die affektive Sprache unterscheiden ihn von seinen politischen Kontrahenten. Er firmiert als „bad guy“ der Politik bzw. kokettiert damit. Mit dem Stilmittel der „Schwarz-Weiß-Malerei“, also der Vereinfachung politischer Sachverhalte und deren Eingruppierung in dichotome Denkmuster, gaukelt er eine Verbundenheit mit dem Publikum vor.

Ein Blick auf den bislang erfolgreichsten Versuch einer genuin rechtspopulistischen Partei, in der bundesdeutschen Parteienlandschaft zu reüssieren, bringt weiteren Aufschluss: Der Hamburger Bevölkerung dürfte mit Ronald Barnabas Schill eine politische Figur noch gut in Erinnerung sein, die es – ohne den Boden des Grundgesetzes zu verlassen – verstand, das diffuse Gefühl nach innerer Sicherheit anzusprechen, und damit im September 2001 fast ein Fünftel der Hamburger Wählerinnen und Wähler (19,4 Prozent) mobilisierte. Schill, die alleinige Führungsfigur seiner „Schill-Partei“, entfachte im Hamburger Wahlkampf ein Angstszenario und erklärte, an das subjektive Sicherheitsgefühl appellierend, Hamburg zur Hauptstadt des Verbrechens. Er heizte das Betroffenheitsthema emotional auf, gebrauchte griffige Äußerungen, die er permanent repetierte. Seine Wahlkampfveranstaltungen beendete er stets mit dem Satz: „Kommen Sie gut nach Hause und lassen Sie sich nicht überfallen!“

Ronald B. Schill kam dem Idealbild einer populistischen, charismatischen Führungsfigur nahe. Von wohlkalkulierter Angstmache (Beschwörung Hamburgs als „Hauptstadt des Verbrechens“) über gezielte Provokationen (Forderung nach Kastration von Sexualstraftätern) bis hin zur Aufstellung von Verschwörungstheorien hat es der Politiker im Hamburger Wahlkampf verstanden, auf der rechtspopulistischen Klaviatur zu spielen und die Nähe zum umworbenen Volk herzustellen.¹²¹ Dem ehemaligen Amtsrichter traute

¹²¹ Vgl. Frank Decker, Perspektiven des Rechtspopulismus in Deutschland am Beispiel der „Schill-Partei“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 52 (2002) 21, S. 28.

ein beachtlicher Anteil der Hamburger Wahlberechtigten am ehesten zu, die objektiv und subjektiv vorhandenen Probleme der Inneren Sicherheit in Hamburg zu lösen.¹²² Nach einer Untersuchung der Forschungsgruppe Wahlen bezeichneten im September 2001 rund 51 Prozent der Wahlberechtigten in Hamburg das Thema Kriminalität als das wichtigste Problem, noch deutlich vor der Arbeitslosigkeit (17 Prozent) und der Verkehrspolitik (14 Prozent) sowie der Bildung (10 Prozent).¹²³

Gleichwohl enttäuschte der „Richter Gnadenlos“ seine Wähler binnen kürzester Zeit und ist heute in der Versenkung verschwunden. Sein vollmundiges Wahlversprechen, innerhalb von 100 Tagen die Verbrechensrate um die Hälfte zu senken, korrigierte Schill mit der Aussage, er habe ja nicht gesagt, in welchen 100 Tagen.¹²⁴ Im vorgezogenen Bürgerschaftswahlkampf 2005 spielte dann auch – im krassen Gegensatz zur Vorgängerwahl – das Thema der Kriminalitätsbekämpfung eine eher marginale Rolle. Wie sehen die Hamburgerinnen und Hamburger den Rechtspopulisten und die Frage nach der politischen Vorbildfunktion heute? Eine aktuelle Repräsentativerhebung der Hamburger Bevölkerung gibt Aufschluss:¹²⁵ 76 Prozent der Hamburger wünschen nicht, dass es mehr Figuren

¹²² 28 Prozent aller Wahlberechtigten in Hamburg gaben dies bei Umfragen an; vgl. Matthias Krupa, *Stimmen der Angst. Das Beispiel der Schill-Partei: Nicht nur Verlierer wählen rechts*, in: *Die Zeit* vom 22. August 2002, S. 6.

¹²³ Vgl. Harald Bergsdorf, *Gegner oder Partner? Schill als Problem der Volksparteien*, in: *Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, 49 (2002), S. 160–164.

¹²⁴ Vgl. dazu Thomas Holl, *Aufstieg und Fall eines Richters. Wie Ronald Schill in Hamburg zum Erfolg kam*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 23. Dezember 2003, S. 5.

¹²⁵ PSEPHOS-Institut im Auftrag von Hamburger Abendblatt und Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts e.V., *60 Jahre nach der Befreiung Hamburgs. Demokratieverständnis und Geschichtsbewusstsein in der Hamburger Bevölkerung, Hamburg/Berlin, April/Mai 2005*. Für die Untersuchung wurden vom 26. April bis 1. Mai insgesamt 1 146 nach dem Zufallsverfahren ausgewählte HamburgerInnen ab 16 Jahren per computergestützte Telefoninterviews mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Die Stichprobe ist repräsentativ, sie stellt ein verkleinertes Abbild der Bevölkerung Hamburgs in wichtigen demographischen und regionalen Dimensionen dar. Die Ergebnisse können trotz der bei Stichproben dieser Größenordnung üblichen statistischen Schwankungsbreiten (durchschnittlich

à la Schill in der Politik gebe. Ein solches Angebot fänden aber 16 Prozent nicht schlecht. Die übrigen 8 Prozent haben keine Meinung hierzu. Unter den 16- bis 24-Jährigen ist die Zahl von potenziellen Anhängern eines mit Schill vergleichbaren Politikers mit 25 Prozent deutlich größer. Generell können sich 12 Prozent der 16- bis 24-jährigen Hamburgerinnen und Hamburger (im Unterschied zu 6 Prozent unter der gesamten Hamburger Bevölkerung ab 16 Jahren) die Wahl einer Partei nach dem Modell Schill vorstellen. Das Ergebnis zeigt trotz des grandiosen Scheiterns der Schill-Partei die partiell vorhandene Anziehungskraft, insbesondere bei den der 16- bis 24-Jährigen.

Die charismatische Versuchung ergibt sich aktuell durch einen tiefen Vertrauensverlust in die Akteure der Politik, verstärkt durch technokratische Funktionseliten in Partei und Gesellschaft, die Inspirations- und Ideenlosigkeit europäischer und deutscher Politik, wie die Debatte um den europäischen Verfassungsvertrag schmerzlich offen legte: „Wenn die inspirationslosen Generalsekretäre des Klein-Klein ratlos auf der Stelle treten, wenn Bürokraten hilflos verwalten, dann wird der Raum frei für die bilderreichen Visionäre und wortmächtigen Tribune der Politik. Sie brechen dann nicht selten durch ihre farbenfrohe Zukunftsporträts die depressive Stimmung und bleierne Apathie auf.“ Doch gilt bei all der kurzfristigen Wirkung auch: „Weit kommt man mit dem charismatischem Auftritt auf dem Terrain komplexer Verhandlungsdemokratien in der Regel nicht . . . Die Aura des Charismatikers schwindet, seine Ausstrahlung verblasst, sein Nimbus zerfällt schließlich . . . In den Details der praktischen Politik richten sie häufig Unordnung an. Auf den kurzen Frühling der Charismatiker folgt daher ein langer Herbst der disziplinierten Organisatoren. Und das muss wohl so sein.“¹²⁶

Der Gewinn einer charismatischen Politsternschnuppe ist daher für die Bildung politischen Bewusstseins wenn überhaupt, dann von kurzfristiger Natur und steht damit im negativen Gegensatz zu einer politischen So-

2,4 Prozentpunkte, maximal 3,0 Prozentpunkte) verallgemeinernd auf die Gesamtheit übertragen werden.

¹²⁶ Franz Walter, *Die Stunde des Trüffelschweins*, in: *Internationale Politik*, 60 (2005) 6, S. 56 f.

zialisierung, die sich gerade nicht aus Parolen und Schnellebigkeit speist. Problematisch ist daher eine Stilisierung der Führungsfigur als „gewöhnliche Person mit außergewöhnlichen Attributen“, die zunächst hohe Erwartungen weckt und doch zu Enttäuschung führt. Der populistische Agitator handelt zudem gemäß einer so genannten „umgekehrten Psychoanalyse“:¹²⁷ Er nähert sich seinem Publikum mit genau der gegenteiligen Intention, mit welcher der Analytiker auf die zu therapierende Person zugeht. Der Populist greift die individuellen Verunsicherungen, die neurotischen Ängste auf und verstärkt sie gezielt mit dem Zweck, den Patienten nicht mündig werden zu lassen, um eine feste Bindung zu erzeugen.¹²⁸ Politische Sozialisation wird dadurch geradezu konterkariert, wobei die grundsätzliche Frage nach Politikern, die insbesondere für Jugendliche eine Vorbildfunktion ausüben, nur schwer zu beantworten ist.

Schlussfolgerungen

Der zeitgenössische Populismus wittert Verrat, Täuschung oder Lüge. Er stellt als „Kult des kleinen Mannes“ keine Beweise, sondern Behauptungen in den Raum und verkauft diese als Wahrheit. Es kommt häufig zum Phänomen, dass politische Sachverhalte auf ein leicht nachvollziehbares Erlebnis übertragen werden. Dieser Mechanismus bringt den Betrachter in die Privatsphäre des Alltags, wo das Aussprechen einer Phrase eine Diskussion beendet oder ein komplexes Problem löst. Übertragen auf die Politik bedeutet ein solches „Argumentationsmuster“ die starke Vereinfachung komplexer Situationen. Der gordische Knoten moderner Politik wird mit dem Schwert holzschnittartiger Lösungsvorschläge und besserwisserischer Patentrezepte zerschlagen.

Die von Populisten verbreiteten Binsenweisheiten erlauben ohne weiteres eine Entscheidung und eine Ablehnung des „Bestehenden“. Alles ist „natürlich“, und so sollte das öffentliche wie private Leben aus-

¹²⁷ Der Literatursoziologe Leo Löwenthal prägte diesen Begriff, der sich aus seinen psychoanalytischen Untersuchungen der faschistischen Agitatoren in der Zwischenkriegszeit entwickelt hatte.

¹²⁸ Vgl. Helmut Dubiel, *Das Gespenst des Populismus*, in: ders. (Hrsg.), *Populismus und Aufklärung*, Frankfurt/M. 1986, S. 42.

gerichtet sein. Der Populismus knüpft am „Alltagsverstand“, an den Volkstraditionen an und mobilisiert dadurch versteckte Wünsche und verdrängte Widersprüche. Gesellschaftliche Konflikte stellt er undifferenziert dar, unterlegt mit dem Charme, schlichte und schnelle Lösungsansätze bei der Hand zu haben. Die moralischen Kategorien des Populismus eignen sich nicht für Nuancen – es gibt nur schwarz oder weiß. Für die politische Sozialisation verheißt das im Ergebnis nichts Gutes. Sie verlangt nach keinem Strohfeder, sondern nach nachhaltigen Auseinandersetzungen. Die Kategorien des Populismus – die „Wir-Gruppe“ und die „charismatische Führungspersönlichkeit“ – verhindern eine gesunde politische Sozialisation. Gerade die soziale Exklusion und die Parolen einer sich unorthodox gebenden charismatischen Führungsfigur haben negative Effekte. Es stellt sich die Frage nach den pädagogischen Möglichkeiten der Prävention und Intervention, wie das Ergebnis der Umfrage bezüglich der Schill-Partei belegt.

Erfolge vermitteln

In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit, der Strukturkrise des Sozialstaats, gesellschaftlicher Lähmung und des Fehlens politischer Visionen kommt es wesentlich darauf an, Hoffnung und Zuversicht zu wecken. Wenn die Einsicht unter Schülerinnen und Schülern vorherrscht, sie würden keinen Arbeitsplatz und keine Rente mehr bekommen, ist der Weg zur Akzeptanz einfacher Parolen und vollmundiger Versprechungen nicht weit. Pädagogische Maßnahmen, die Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Kreativität stärken, lösen sich zumeist von der Tristesse der Alltagssituation, die politische Sozialisationsinstanzen gerade bei den derzeitigen Problemen vermitteln. Diese Distanz vom Alltag scheint notwendig, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, neue Handlungen zu erproben und zu trainieren. Der anschließende Lernprozess wird durch die Verarbeitung des Erlebten vollzogen.

Lösungsorientierte Gespräche

Die vom Populismus ausgesprochenen und geschürten Ängste (vor dem Islam, einer Überfremdung, der Weltmacht USA, der Globalisierung, dem Wiederaufkommen des Faschismus, der Arbeitslosigkeit oder sozia-

ler Deklassierung) sind – so paradox es klingen mag – nachhaltig und müssen ernst genommen werden. Das atavistische Moment des Verschließens der Augen vor der unbequemen Realität wird dadurch für demokratische Verantwortungsträger unmöglich, ohne in Hysterie und Panikmache zu verfallen. Für „Nicht-Populisten“ bedeutet das eine immense Herausforderung: Sie müssen – wie Ralf Dahrendorf feststellt – die große Simplifizierung vermeiden und doch die Komplexität der Dinge verständlich machen.¹²⁹ Dazu gehört, populistische Parolen im politischen Diskurs anzusprechen und zu entlarven, ohne in dumpfe Generalanklagen zu verfallen.

Das Suchen nach Sündenböcken für die schlechte Wirtschaftslage verleitet im Jahr 2005 nicht nur die Linkspartei um Gregor Gysi und Oskar Lafontaine, sondern auch Politiker etablierter Parteien zum Populismus, wie Edmund Stoibers Schuldzuweisung („Gerhard Schröder ist schuld am Wahlerfolg der NPD in Sachsen“) oder Franz Münteferrings Kapitalismuskritik („Heuschrecken“) belegen. Die Realität wird zunehmend unübersichtlicher. Lösungsorientierte Gespräche sollen gerade dazu dienen, die Vielschichtigkeit von Ursachen und Wirkung aufzuzeigen, wobei der Hinweis, dass Politik von Vereinfachung und Zuspitzung gerade in Wahlkampfzeiten lebt und schon immer gelebt hat, nicht fehlen darf. Vielleicht wachsen diejenigen Kräfte politischer Entscheidungsträger, die Wahrhaftigkeit vor das nichteinlösbare Versprechen sozialer Wohltaten stellen und damit etwas riskieren. Der politischen Sozialisation würde das zugute kommen.

¹²⁹ Vgl. Ralf Dahrendorf, Acht Anmerkungen zum Populismus, in: *Transit. Europäische Revue*, (2003) 25, S. 160.

APuZ

Nächste Ausgabe 42/2005 · 17. Oktober 2005

Rechtsextremismus

Annette Ramelsberger

Erkundungen in Ostdeutschland

Oliver Decker · Elmar Brähler

Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland

Kurt Lenk

Rechtsextreme „Argumentationsmuster“

Werner Bergmann

Antisemitismus im Rechtsextremismus

Eckard Jesse

Das Auf und Ab der NPD

Britta Schellenberg

Rechtsextremismus und Medien

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Dr. Hans-Georg Golz
Dr. Ludwig Watzal
Hans G. Bauer
Andreas Kötzing (Volontär)
Telefon: (0 18 88) 5 15-0
oder (02 28) 36 91-0

Internet

www.bpb.de/publikationen/apuz
E-Mail: apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH,
60268 Frankfurt am Main

Vertrieb und Leserservice

Die Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81,
60327 Frankfurt am Main,
Telefon (0 69) 75 01-42 53,
Telefax (0 69) 75 01-45 02,
E-Mail: parlament@fsd.de,
nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen
für **APuZ** zum Preis von
Euro 3,58 zuzüglich
Verpackungskosten, Portokosten
und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen
in **Aus Politik und Zeitgeschichte**
stellen keine Meinungsäußerung
des Herausgebers dar; sie dienen
lediglich der Unterrichtung und
Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Sozialisation von Kindern *APuZ* 41/2005

Jan W. van Deth

3-6 **Kinder und Politik**

Da die Kindheit nicht mehr wie früher verläuft und die Familie an Bedeutung verloren hat, ist eine erneute Aufmerksamkeit für politische Sozialisation erforderlich. Dabei werden Kinder nicht als zukünftige Erwachsene, sondern als junge Bürger betrachtet.

Gerd Strohmeier

7-15 **Politik bei Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg**

Der Beitrag beleuchtet den – bisher stark vernachlässigten – Einfluss von Kinderhörspielen auf den politischen Sozialisationsprozess und kommt dabei unter anderem zu dem Ergebnis, dass die äußerst erfolgreichen Hörspiele von Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg keineswegs das Prädikat „wertvoll“ verdienen.

Rainer Watermann

16-24 **Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen**

Anhand einer am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, durchgeführten Längsschnittstudie wird gezeigt, inwieweit Jugendliche in der Nachwendzeit eine politische Unterstützung, das heißt eine dem politischen System emotional zugewandte Haltung, entwickeln.

Christian Alt · Markus Teubner · Ursula Winklhofer

24-31 **Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie**

Drei wesentliche Ergebnisse konnten aufgezeigt werden. Erstens: Kindheit ist heute eine partizipative Kindheit. Zweitens: Familie erweist sich als jene Institution, in der die Grundlagen partizipativen Verhaltens erlernt und erprobt werden können. Drittens: Das „Trainingsfeld“ Familie zeigt sowohl im schulischen als auch – später – im außerschulischen Bereich positive Wirkungen.

Florian Hartleb

32-38 **Populismus – ein Hindernis für politische Sozialisation?**

Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Populismus die politische Sozialisation beeinflusst. Der Autor belegt, dass sich die zwei zentralen Charakteristika des Populismus, der soziale Ausschluss und die vereinfachenden Parolen einer charismatischen Führungsfigur, insbesondere auf Jugendliche negativ auswirken.