

Demokratie Leben Lernen - erste Ergebnisse der dritten Welle: politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr

Tausendpfund, Markus

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Tausendpfund, M. (2008). *Demokratie Leben Lernen - erste Ergebnisse der dritten Welle: politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr*. (Arbeitspapiere / Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 116). Mannheim: Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-195460>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Working Paper

Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle

Politische Orientierungen von Kindern
im vierten Grundschuljahr

Markus Tausendpfund

Markus Tausendpfund

**Demokratie Leben Lernen –
Erste Ergebnisse der dritten Welle**

Politische Orientierungen
von Kindern im vierten Grundschuljahr

Arbeitspapiere – Working Papers

Nr. 116, 2008

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

Tausendpfund, Markus:

Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle: Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr / Markus Tausendpfund. – Mannheim: 2008
(Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung ; 116)
ISSN 1437-8574

Nicht im Buchhandel erhältlich

Schutzgebühr: € 3,00

Bezug: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Postfach, 68131 Mannheim

WWW: <http://www.mzes.uni-mannheim.de>

Redaktionelle Notiz:

Markus Tausendpfund ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) und arbeitet derzeit in den Projekten „Europa im Kontext“ und „Demokratie Leben Lernen“. Sein Forschungsinteresse gilt den Faktoren der Unterstützung der Europäischen Union sowie der Partizipations- und Sozialisationsforschung.

Zusammenfassung

Kennen und interessieren sich junge Kinder für politische Themen? Welche Wahrnehmung haben Mädchen und Jungen von Parteien und Politikern? Verfügen Kinder bereits über grundlegende Kenntnisse des politischen Systems? Diese Fragen beantwortet das Projekt „Demokratie Leben Lernen“ (DLL). In diesem Arbeitspapier werden erste Ergebnisse der dritten Kinderbefragung des DLL-Projekts vorgestellt, bei der über 750 Mannheimer Grundschüler der vierten Klasse mit einem standardisierten Erhebungsinstrument zu ihren politischen Orientierungen schriftlich befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Kinder nicht nur mit politischen Themen vertraut sind, sie zeigen auch Interesse an den zentralen gesellschaftlichen Fragen. Der Großteil der Viertklässler verfügt zudem über grundlegende politische Kenntnisse und zeigt eine große Unterstützung für sozial wünschenswerte Verhaltensweisen. Allerdings sind die Chancen, mit politischen Themen in Berührung zu kommen und politisches Wissen zu erwerben, nicht für alle Schüler gleich. Insbesondere Kinder nicht-deutscher Herkunft und Schüler, die in sozioökonomisch schwächeren Stadtteilen aufwachsen, zeigen eine geringere politische Involvierung. Dies trifft zum Teil auch auf Mädchen zu.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Das Projekt „Demokratie Leben Lernen“	1
3. Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr.....	5
3.1 Politische Themen und Probleme	6
3.1.1 Bekanntheit und Interesse an politischen Themen	6
3.1.2 Themenkompetenz und Themeninteresse	11
3.2 Politikinteresse	15
3.3 Politisches Wissen	18
3.3.1 Politiker und Parteien	18
3.3.2 Demokratie und Macht	21
3.3.3 Gesetze	25
3.3.4 Flaggen als politische Symbole.....	27
3.3.5 Europa.....	29
3.4 Bewertung von Politikern und Parteien.....	31
3.5 Demokratische Werte und Normen	35
3.6 Gleichberechtigung	40
4. Demokratie braucht Demokraten	43
Anhang	45
Literaturverzeichnis	48

1. Einleitung

Das Politik-Lexikon für Kinder definiert Politik als „alles, was das geordnete Zusammenleben der Bürgerinnen und Bürger regelt. Politik umfasst alle Dinge, die von Regierungen, Ministerinnen und Ministern, aber auch zum Beispiel von Verwaltungen (Ämtern) und Bürgermeistern in den Gemeinden bestimmt und gesetzlich festgelegt werden“ und „es gibt fast keinen Bereich im Zusammenleben der Menschen, der nicht mit Politik zu tun hat“ (Schneider/Toyka-Seid 2006, 445). Damit Politik aber funktionieren kann, ist – zumindest in Demokratien – ein gewisses Mindestmaß an politischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Orientierungen der Bürger notwendig. Ohne politisches Interesse und Wissen ist eine politische Beteiligung an Entscheidungsprozessen schlecht vorstellbar, und ohne politische Beteiligung gibt es keine demokratische Mitbestimmung der Bürger (Niedermayer 2005, 20).

Die Lernprozesse, innerhalb derer politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen vermittelt werden, fasst man unter dem Begriff politische Sozialisation zusammen (van Deth 2005, 3). Politische Sozialisation als Teilprozess der allgemeinen Sozialisation¹ meint die Gesamtheit aller – gezielten und unbeabsichtigten – Vorgänge, in deren Verlauf politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen auf die Mitglieder der Gesellschaft übertragen werden. Im Fokus der aktuellen politischen Sozialisationsforschung stehen Jugendliche, weniger Kinder (einen Überblick über frühere Ansätze bieten Hafner 2006; Geißler 1996; van Deth 2005; 2007a, 13-18). Sozialisationsprozesse sind aber nicht an ein bestimmtes Lebensalter gebunden und politische Sozialisation „beginnt in der frühen Kindheit; in ihr werden politische Verhaltensdispositionen vorgeprägt“ (Schmidt 1995, 754). Umstritten ist aber, wie nachhaltig die in der Kindheit gemachten Erfahrungen im weiteren Lebensverlauf wirken (Rippl 2008, 445). Sowohl die Kristallisationsthese als auch die Persistenzthese betonen allerdings die Relevanz der frühen politischen Sozialisation. Nach der Kristallisationsthese prägen früh erworbene Einstellungen und Kompetenzen stärker die politischen Orientierungen als später erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Attitüden. Die Persistenzthese besagt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in der Kindheit für die politischen Orientierungen als Erwachsener bestimmend seien (van Deth 2005, 4). Beide Thesen sprechen für eine intensivere Betrachtung der politischen Sozialisationsprozesse bei jungen Kindern.

2. Das Projekt „Demokratie Leben Lernen“

Das Projekt „Demokratie Leben Lernen“ (DLL) zielt darauf ab, die theoretischen und empirischen Kenntnisse im Bereich der frühen politischen Sozialisation zu verbessern (van Deth 2007a, 18-25).² Kennen und interessieren sich Kinder für politische Themen? Über welche politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen verfügen junge Kinder? Welche Änderungen bezüglich dieser Orientie-

¹ Nach Esser wird unter „Sozialisation jener soziale Prozeß verstanden, über den die Kultur einer Gesellschaft in die Identität der neuen Mitglieder – Kinder oder Fremde – vermittelt wird“ (Esser 2001, 371). Für einen Überblick über die aktuelle Sozialisationsforschung siehe Hurrelmann et al. (2008).

² Das Projekt „Demokratie Leben Lernen“ wurde 1999 von Prof. Dr. Jan W. van Deth initiiert und seitdem von ihm geleitet. Siehe für weitere Informationen zum Projekt http://www.mzes.uni-mannheim.de/pro_d.php?n=31, Stand: 20. November 2008.

rungen finden in den ersten Schuljahren statt? Um diese Fragen zu beantworten, wurden im Schuljahr 2004/05 etwa 750 Kinder in Mannheimer Grundschulen³ am Anfang und am Ende des ersten Schuljahres mit einem standardisierten Fragebogen zu ihren politischen Kenntnissen und Fähigkeiten befragt (für einen Überblick der Ergebnisse der ersten beiden Befragungen siehe van Deth et al. 2007). Damit die Entwicklung der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen bei diesen Kindern weiter verfolgt werden kann, fand am Ende des Schuljahres 2007/08 eine dritte Befragung statt. Die Mädchen und Jungen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung die vierte Klasse, sie standen also kurz vor dem Wechsel in eine weiterführende Schule.⁴

Querschnittsbefragung und Paneldesign

Das DLL-Projekt umfasst insgesamt drei Befragungszeitpunkte. Die Kinder wurden zu Beginn und am Ende des ersten Schuljahres sowie am Ende des vierten Schuljahres befragt. Die einzelnen Befragungen können jeweils als Querschnittsbefragung betrachtet werden, die eine Analyse der politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen zum jeweiligen Zeitpunkt erlauben. Da bei den drei Erhebungszeitpunkten aber zum größten Teil dieselben Kinder befragt wurden, können Veränderungen in den politischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Orientierungen auch auf der individuellen Ebene nachvollzogen werden (Paneldesign).⁵

Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens

Zu Beginn der Grundschulzeit können die meisten Kinder weder lesen noch schreiben. Die Durchführung einer standardisierten Befragung von jungen Kindern zu ausgewählten gesellschaftlichen Themen und Problemen, zu politischem Wissen und zu demokratischen Werten und Normen ist daher keine leichte Aufgabe. Die Entwicklung eines entsprechenden Frageinstruments, das weder Lese- noch Schreibkompetenz erfordert, stellte insbesondere für die Befragungen am Anfang sowie am Ende des ersten Grundschuljahres eine Herausforderung dar. Im Kinderfragebogen für die Erstklässler wurde auf Schriftzeichen und Zahlen verzichtet, die einzelnen Fragen wurden nicht durchnummeriert, sondern mit Symbolen bezeichnet. Als Antwortkategorien wurden „Smilies“ (Lachgesichter) und „Heulies“ (Weingesichter) verwendet, die „Ja“ oder „Nein“ bedeuten. Neben der Kinderversion des Fragebogens wurde eine Interviewerversion erstellt, die standardisierte Formulierungen für die einzelnen Fragen enthielt. Bei der Befragung im Klassenverband hat eine Interviewerin den entsprechenden Fragetext (Interviewerversion) vorgelesen, zur Visualisierung wurden die Fragen des Kinderfragebogens mit einem Overheadprojektor an die Wand projiziert. Die einzelnen Fragen wurden gleichzeitig im Klassenverband bearbeitet, zwischen den Fragen bestand für die Kinder ausreichend Zeit, die individuelle Antwort anzukreuzen (ausführlich Rathke 2007; Berton/Schäfer 2005).

³ Aufgrund der Kontextabhängigkeit von Sozialisationsprozessen wurde die Untersuchung lokal begrenzt (van Deth 2007a, 21).

⁴ Die ersten beiden Befragungen wurden mit einer Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sowie der kontinuierlichen Unterstützung des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES) der Universität Mannheim durchgeführt. Die Durchführung der dritten Welle finanzierte das MZES.

⁵ In diesem Arbeitspapier werden ausschließlich Ergebnisse der dritten Kinderbefragung des DLL-Projekts vorgestellt (Querschnittsbefragung). Weiteren Analysen bleibt es vorbehalten, die Entwicklung der politischen Orientierungen im Längsschnitt zu betrachten (Panelanalysen).

Für die Befragung am Ende der Grundschulzeit (dritte Welle) wurde der Kinderfragebogen so umgestaltet, dass Inhalt und Layout des Erhebungsinstruments auf die Lesekompetenz und den Wissensstand von Viertklässlern abgestimmt war. Anstelle von Symbolen wurden standardisierte Formulierungen für die einzelnen Fragen und Antwortmöglichkeiten verwendet, so dass die Viertklässler den Fragebogen – nach einer kurzen Einführung – selbstständig bearbeiten konnten. Der eingesetzte Kinderfragebogen wurde bei Pretests in zwei vierten Klassen unterschiedlicher Schulen auf mögliche Schwächen und Probleme überprüft. Nach den Pretests wurden einzelne Fragen leicht modifiziert und das Layout optimiert.

Auswahl der Schulen

Die Befragungen der Kinder wurden jeweils im Klassenverband in den ausgewählten Schulen durchgeführt. Die Auswahl der Schulen erfolgte dabei als geschichtete Zufallsauswahl. Dazu wurden die Stadtteile entsprechend des Anteils der Arbeitslosen, des Anteils der Sozialhilfeempfänger sowie des Ausländeranteils in eine von drei sozioökonomischen Gruppen eingeteilt (ausführlich van Deth et al. 2007, 225-226). Für die ersten beiden Wellen wurden insgesamt 17 Schulen aus den drei sozioökonomischen Gruppen ausgewählt. In jeder Schule wurden jeweils zwei Klassen befragt, insgesamt 34 erste Klassen. Dabei zeigte sich, dass Kinder aus sozioökonomisch schwächer gestellten Stadtteilen in den Stichproben der beiden ersten Wellen unterrepräsentiert waren. Dies ist zum einen auf eine geringere Schüleranzahl pro Klasse als auch auf eine höhere Verweigerungsrate zurückzuführen. Für die dritte Welle wurde deshalb die Schulstichprobe um zwei Schulen erweitert, die ihren Standort jeweils in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil haben. In zwei weiteren Schulen wurden bei der dritten Welle drei Klassen befragt, da die Schüler, die bei den ersten beiden Wellen teilgenommen hatten, mittlerweile auf drei Klassen verteilt wurden. In einer Schule gab es nur eine vierte Klasse, so dass in der dritten Welle insgesamt Mädchen und Jungen aus 39 Klassen befragt wurden.

Vorbereitung der Durchführung der dritten Welle

Am 18. Dezember 2007 wurde das Oberschulamt Karlsruhe über die geplante dritte Befragung informiert und die Durchführung der Befragung von Kindern in Mannheimer Grundschulen beantragt. Das Oberschulamt hat mit einem Schreiben vom 15. Januar 2008 die Befragung genehmigt. Das Staatliche Schulamt der Stadt Mannheim wurde am 14. Januar 2008 über die geplante Befragung informiert und um Zustimmung gebeten. Am 16. Januar 2008 wurde die Genehmigung des Oberschulamts dem Staatlichen Schulamt der Stadt Mannheim zur Kenntnis gefaxt. In einem Telefonat am 16. Januar 2008 hat der Leiter des Staatlichen Schulamts der Befragung zugestimmt und die Unterstützung des Schulamts zugesichert. In einem ersten Schreiben wurden die ausgewählten Schulen über die geplante Befragung in Kenntnis gesetzt und informiert, dass sich in den nächsten Tagen der verantwortliche Projektmitarbeiter mit den Schulleitungen in Verbindung setzen wird. Dieses Informationsschreiben wurde über das Staatliche Schulamt der Stadt Mannheim am 1. Februar 2008 an die Schulen verschickt, das in dem Brief die Studie ausdrücklich befürwortet und die Schulleitung um Unterstützung und Mithilfe gebeten hat.

Nach den Winterferien wurden ab dem 15. Februar 2008 die Schulleitungen der ausgewählten Schulen telefonisch kontaktiert und gebeten, sich an der Befragung zu beteiligen. Alle ausgewählten Schulen stimmten der Teilnahme an der Studie zu. Mit den meisten Schulen konnte bereits beim ersten Kontakt ein Befragungstermin vereinbart werden, in einigen Schulen wurde der Befragungstermin mit den jeweiligen Klassenlehrern abgestimmt. Nach der telefonischen Terminvereinbarung wurde den Schulen jeweils eine schriftliche Terminbestätigung zugeschickt. Etwa zwei/drei Wochen vor der Befragung erhielten die Klassenlehrer der zu befragenden Klassen sowie die Schulleiter ein Erinnerungsschreiben. Den Klassenlehrern wurden zusätzlich Elternbriefe zur Verfügung gestellt, um die Erziehungsberechtigten der Kinder über die Befragung zu informieren und die Teilnahmeerlaubnis einzuholen. Diese Briefe wurden in den Schulen persönlich abgegeben. Die Elternbriefe, mit denen die Erziehungsberechtigten der Befragung ihrer Kinder zustimmten, wurden vom verantwortlichen Lehrer wieder eingesammelt. Sie sorgten auch dafür, dass die Schüler, die keine Erlaubnis hatten, nicht an der Befragung teilnahmen. Diese Schüler waren entweder bei der Befragung nicht anwesend oder erhielten andere Aufgaben. Die abgegebenen Einverständniserklärungen verblieben in der Regel bei den Lehrkräften. In einigen Schulen fand die Befragung erst nach den Pfingstferien statt. Diese Schulen haben vor den Pfingstferien die Informations- und Elternbriefe erhalten; wenige Tage vor dem Befragungstermin wurde den Klassenlehrern ein weiteres Erinnerungsschreiben auf dem Postweg zugestellt.

Durchführung der Erhebung

Die Erhebung der dritten Welle des DLL-Projekts fand vom 14. April bis 5. Juni 2008 in 39 Klassen in 19 Mannheimer Grundschulen statt. Die Befragung der Schüler wurde im Klassenverband unter Anwesenheit des Projektmitarbeiters sowie ein oder zwei ungeprüften wissenschaftlichen Hilfskräften durchgeführt. Während der Erhebung war in der Regel eine Lehrkraft anwesend, in acht Klassen fand die Befragung ohne Lehrer statt. Nach einer kurzen Vorstellung und der Ausgabe der Fragebögen arbeiteten die Interviewer zusammen mit den Kindern zunächst einige Testfragen durch, um sie mit dem Erhebungsinstrument vertraut zu machen. Anschließend bearbeiteten die Mädchen und Jungen eigenständig den 16-seitigen Fragebogen, die Interviewer standen ausschließlich für Verständnisfragen zur Verfügung. Nach der Abgabe des Fragebogens erhielten die Kinder – bis alle Schüler den Fragebogen fertig ausgefüllt hatten – Arbeitsblätter, um Ruhe und Konzentration während der Befragung zu gewährleisten.

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens lag bei 27,2 Minuten ($SD = 6,6$), so dass die Befragung in der Regel nach einer Schulstunde abgeschlossen werden konnte. Für ihre Teilnahme erhielten die Mädchen und Jungen am Ende der Befragung ein kleines Dankeschön. 98,7 Prozent der befragten Kinder geben an, dass es ihnen Spaß gemacht hat, das Frageheft auszufüllen. Während der Erhebung wurde ein Befragungsprotokoll erstellt. Darin wurden Klassengröße, die Zahl der teilnehmenden Schüler sowie die Gründe für die Nichtteilnahme (verweigert/krank) angegeben. Zudem waren besondere Ereignisse oder Auffälligkeiten einzutragen.

Ausschöpfung

Anhand dieser Listen wurde die Grundgesamtheit der zu befragenden Kinder ermittelt. Wie Tabelle 1 zeigt, wurden von 901 möglichen Kindern 765 befragt. Dies entspricht einer Responserate von 84,9 Prozent.⁶ Insgesamt 136 Kinder haben nicht an der Befragung teilgenommen, die Mehrzahl der Ausfälle ist dabei auf Verweigerung zurückzuführen bzw. die Kinder hatten vergessen, die notwendige Einverständniserklärung der Eltern abzugeben. In Gesprächen haben die Lehrer berichtet, dass in den seltensten Fällen die Eltern explizit die Teilnahme ihres Kindes verweigert haben.

Tabelle 1: Übersicht der realisierten Fallzahlen

	absolute Zahlen	in Prozent
Grundgesamtheit	901	100,0
davon krank	43	4,8
davon verweigert	93	10,3
realisierte Stichprobe	765	84,9

3. Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr

In diesem Arbeitspapier werden erste Ergebnisse der dritten Kinderbefragung des DLL-Projekts vorgestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf folgenden Fragen: Kennen und interessieren sich Kinder am Ende der Grundschulzeit für politische Themen? Interessieren sich Viertklässler für Politik und verfügen sie über grundlegende Kenntnisse des politischen Systems? Welche Wahrnehmung haben Grundschüler von Politikern und Parteien, und welche Werte und Normen unterstützen sie? Die vorgestellten Analysen sind also auf die Bereiche Themen, Wissen, Wahrnehmung und Werte fokussiert. Es wird untersucht, über welche politischen Orientierungen Kinder am Ende der Grundschulzeit verfügen und Zusammenhänge mit wichtigen Einflussfaktoren, wie Geschlecht, Herkunft und kognitive Fähigkeiten, analysiert.

Der erste Abschnitt widmet sich dabei der Frage, ob Viertklässler politische Themen überhaupt wahrnehmen (Kapitel 3.1). Dabei wird zunächst untersucht, ob Kinder bereits einmal von Krieg, Hunger oder Arbeitslosigkeit gehört haben. Und wenn ja, inwieweit interessieren sich die Schüler der vierten Jahrgangsstufe für solche gesellschaftlichen Probleme? Ausgehend von diesen konkreten politischen Themen wird anschließend geprüft, inwieweit sich sehr junge Kinder bereits – ganz allgemein – für Politik interessieren (Kapitel 3.2). Ein wichtiger Aspekt der politischen Orientierungen von Kindern betrifft ihr politisches Wissen. Kennen bereits junge Kinder Politiker und Parteien? Welches Demokratie- und Machtverständnis haben Viertklässler? Im Abschnitt 3.3 wird das Niveau des politischen Wissens von Viertklässlern in den Bereichen „Politiker und Parteien“, „Demokratie und Macht“, Gesetze, Flaggen als politische Symbole sowie Europa analysiert. Sind junge Kinder bereits in der Lage, Politiker und Parteien zu bewerten? Diese Frage steht im Mittelpunkt des Kapitels 3.4, bevor untersucht wird, welche Verhaltensweisen Viertklässler unterstützen (Kapitel 3.5), und wie sie täglich anfallende

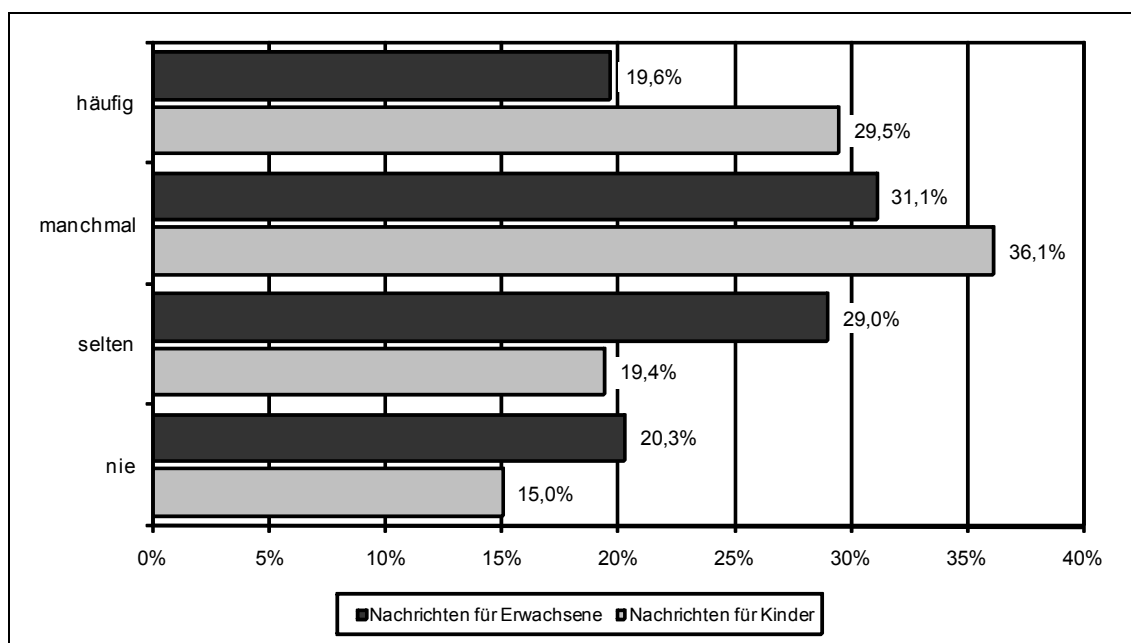
⁶ Unter Responserate wird die Zahl der insgesamt verwendbaren Fragebögen in Prozent zur Gesamtzahl der potenziell zu befragenden Kinder verstanden. Bei der ersten Welle lag die Responserate bei 88,4 Prozent, bei der zweiten Welle bei 85,2 Prozent (van Deth et al. 2007, 226-227).

Aufgaben zwischen Männern und Frauen aufteilen (3.6). Den einzelnen Abschnitten liegt dabei eine einheitliche Vorgehensweise zugrunde. Zunächst werden jeweils die Frageinstrumente und Ergebnisse bivariater Analysen vorgestellt, ehe die Zusammenhänge multivariat geprüft werden.

3.1 Politische Themen und Probleme

Durch Gespräche in der Familie, Diskussionen mit Lehrern und Unterhaltungen mit Freunden sowie insbesondere durch die Medien werden bereits sehr junge Kinder mit politischen Themen und Problemen konfrontiert. Es wäre deshalb unplausibel anzunehmen, dass Kinder aktuelle politische Themen nicht zur Kenntnis nehmen. Für diese Argumentation sprechen auch die Antworten der Kinder auf die Frage, wie häufig sie Nachrichten im Fernsehen sehen. Knapp zwei Drittel der Schüler schauen häufig oder manchmal Nachrichten für Kinder, etwa 50 Prozent schauen häufig oder manchmal Nachrichten für Erwachsene. Kindernachrichten, die komplexe politische Zusammenhänge und schwierige Begriffe anschaulich und verständlich präsentieren, werden von Kindern also stärker genutzt als die klassischen Nachrichtensendungen. Immerhin sieben Prozent der Befragten sehen sowohl die Nachrichtensendungen für Kinder als auch für Erwachsene häufig, allerdings sehen sechs Prozent weder Kinder- noch Erwachsenenachrichten. Abbildung 1 gibt eine Übersicht, wie häufig die befragten Viertklässler Nachrichten für Kinder und für Erwachsene sehen.

Abbildung 1: Häufigkeit der Nutzung von Kinder- und Erwachsenenachrichten
(Angaben in Prozent)



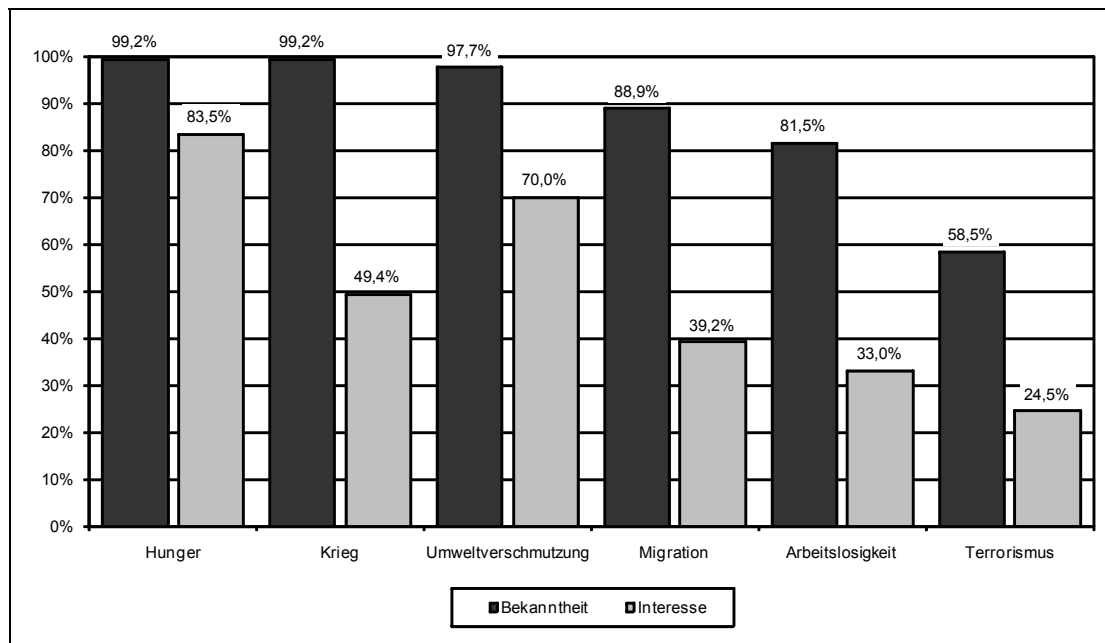
3.1.1 Bekanntheit und Interesse an politischen Themen

Der Fragebogen der dritten Kinderbefragung des DLL-Projekts umfasst mehrere Fragen nach der Bekanntheit und dem Interesse an verschiedenen politischen Themen. Dazu wurden den Mädchen und Jungen sechs direkte Fragen gestellt: „Hast du schon einmal...

- ... von „Umweltverschmutzung“ gehört?
- ... gehört, dass manche Menschen auf der Welt Hunger haben?
- ... von „Krieg“ gehört?
- ... von „Arbeitslosigkeit“ gehört?
- ... davon gehört, dass manche Menschen aus anderen Ländern hierher kommen, weil sie hier leben und arbeiten möchten?
- ... von „Terrorismus“ gehört?

Für jede dieser Fragen gibt es zwei Antwortmöglichkeiten: „Ja“ und „Nein“. Dem Großteil der Kinder in der vierten Klasse sind die sechs abgefragten politischen Themen bekannt. Von den Themen Hunger und Krieg (jeweils 99,2 Prozent) haben nahezu alle Kinder schon etwas gehört, mit leichten Abstrichen gilt dies auch für das Thema Umweltverschmutzung (97,7 Prozent). Das Thema Terrorismus ist am wenigsten bekannt, allerdings kennen 58,5 Prozent der befragten Kinder auch dieses Thema. Vier von fünf Kindern haben auch schon einmal von Arbeitslosigkeit (81,5 Prozent) und Migration (88,9 Prozent) gehört. Knapp 50 Prozent der befragten Kinder haben von allen sechs genannten Themen schon einmal gehört, über 95 Prozent der Mädchen und Jungen kennen mindestens vier der sechs Themen ($MW = 5,25$, $SD = 0,86$). Zwei Kinder kennen lediglich zwei (0,3 Prozent), 29 Kinder lediglich drei Themen (3,8 Prozent).

Die meisten politischen Themen sind den Kindern bekannt, aber in welchem Ausmaß interessieren sie sich auch für diese Themen? Daher wurden die Schüler unmittelbar im Anschluss an die Frage nach der Bekanntheit des jeweiligen politischen Themas gefragt, ob sie sich auch dafür interessieren. Auch hier konnten die Kinder ausschließlich mit „Ja“ und „Nein“ antworten. Bereits bei der ersten Betrachtung zeigt sich, dass das Interesse nicht einfach die Bekanntheit des Themas widerspiegelt. So ist das Thema „Krieg“ zwar nahezu allen Kindern bekannt, aber nur 49,4 Prozent der befragten Kinder interessieren sich auch dafür. Die meisten Mädchen und Jungen interessieren sich am Ende der Grundschulzeit für Hunger (83,5 Prozent) und Umweltverschmutzung (70 Prozent). Interesse gegenüber Migration äußern 39,2 Prozent der Kinder, gegenüber Arbeitslosigkeit 33 Prozent und gegenüber Terrorismus 24,5 Prozent. Für alle sechs abgefragten Themen interessieren sich sieben Prozent der Kinder, knapp vier Prozent interessieren sich dagegen für keines der genannten Themen. Das durchschnittliche Interesse liegt bei drei Themen ($SD = 1,51$). Abbildung 2 gibt einen Überblick über die relativen Häufigkeiten der bekannten Themen und das jeweilige Interesse für diese.

Abbildung 2: Bekanntheit und Interesse an politischen Themen (Angaben in Prozent)

Die Bekanntheit und das Interesse an spezifischen politischen Themen sind für unterschiedliche Gruppen sicher nicht gleich. Zu relevanten Faktoren, die die Bekanntheit und das Interesse an den abgefragten politischen Themen beeinflussen, gehören Geschlecht, Alter, Herkunft und sozioökonomische Umgebung (van Deth 2007b, 95; zur Rolle sozialstruktureller Merkmale für die Erklärung politischer Einstellungen siehe auch Brettschneider et al. 2002).⁷

Geschlecht

Zu den klassischen Befunden der Politikforschung gehört, dass Frauen ein distanzierteres Verhältnis zur Politik haben als Männer (Meyer 2002). Sie zeigen ein niedrigeres Niveau an politischer Informiertheit, ein geringeres politisches Interesse und eine schwächere politische Beteiligung (Fuchs 2006; van Deth 2000b; Westle 2000). Als Erklärung für dieses Phänomen lassen sich sozialisationstheoretische, situative, strukturelle und politische Erklärungsansätze ausmachen (für einen Überblick Westle/Schoen 2002, 216).⁸ Für die vorliegende Fragestellung ist aber vor allem der sozialisationstheoretische Erklärungsansatz am interessantesten, wonach die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den politischen Orientierungen auf unterschiedliche Sozialisationserfahrungen zurückgeführt werden (Westle 2006, 232-236). Danach werden Mädchen und Jungen in der primären Sozialisation unterschiedliche Geschlechtsrollenorientierungen vermittelt, die sich negativ auf die politische Kompetenz des weiblichen Geschlechts auswirken. Jungen würden auf ein Leben in Beruf und Öffentlichkeit,

⁷ Zur Kodierung der unabhängigen Variablen siehe Anhang.

⁸ Neben den genannten Erklärungsansätzen hat sich in den vergangenen Jahren ein neuer Ansatz etabliert, der dadurch gekennzeichnet ist, dass situative Merkmale der Testdurchführung als Einflussgröße bei der Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede berücksichtigt werden müssen. Dieser Ansatz, die so genannte Stereotype-Threat-Theorie, nimmt an, dass Mitglieder von Gruppen, über die ein negatives Stereotyp in Bezug auf ihre Kompetenz existiert, allein durch das Wissen um die Existenz dieses Vorurteils in ihren Leistungen negativ beeinträchtigt werden können. Danach werden in Situationen, in denen sich die Person der Gefahr ausgesetzt sieht, das Stereotyp zu bestätigen, Prozesse ausgelöst, die zu einer Leistungsminderung führen (allgemein Steele 1997; für das politische Wissen McGlone et al. 2006).

Mädchen auf eine Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet. Dadurch fehlten Frauen später die Voraussetzungen, sich für öffentliche Belange zu interessieren und politische Kompetenzen zu entwickeln (Westle/Schoen 2002, 216). Nach Bilden (2002, 281) gibt es schon gegenüber Säuglingen „Erwartungen, Verhaltensinterpretationen und Interaktionsformen, die mit dem angenommenen Geschlecht des Kindes variieren“. Bereits im frühen Alter ist eine geschlechtsspezifische Präferenz bei der Wahl des Spielzeugs zu erkennen (Trautner 2008, 635), und im Kleinkind- und Kindergartenalter sozialisieren sich Kinder rigoros im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens. Durch die zunehmende Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielkameraden festigen sich unterschiedliche Interessen und Verhaltenstile, die bereits mit fünf Jahren recht ausgeprägt sind (Bilden 2002). Die Schule trägt dabei „zu einer Verfestigung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Verhalten – einschließlich kognitiver, emotionaler und motivationaler Aspekte – bei“ (Ulich 2002). Die Wahrnehmung und das Interesse an politischen Themen werden daher in Abhängigkeit vom Geschlecht untersucht.

Alter

Die Bekanntheit und das Interesse an spezifischen politischen Themen können aber auch mit dem Alter des Kindes variieren. Zum Zeitpunkt der Befragung besuchten zwar alle Mädchen und Jungen die vierte Klasse, es zeigt sich aber eine beträchtliche Variation beim Lebensalter. Die jüngste Teilnehmerin war am Tag der Befragung 8,7 Jahre, die älteste Befragte 13,3 Jahre alt ($MW = 10,40$, $SD = 0,55$). Es ist anzunehmen, dass mit dem Lebensalter auch die Wahrnehmung für politische Themen zunimmt, da die Befragten mehr Möglichkeiten hatten, mit dem Thema in Berührung zu kommen. Auch das Interesse an bestimmten politischen Themen variiert möglicherweise mit dem Alter der befragten Person. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive werden mit steigendem Alter auch höhere Stufen der kognitiven und sozialen Entwicklung erreicht, so dass mit steigendem Lebensalter eine höhere Wahrnehmung und stärkeres Interesse an gesellschaftlichen Themen zu erwarten ist (Berk 2005). Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass insbesondere die älteren Kinder aufgrund kognitiver und sozialer Entwicklungsverzögerungen oder auch Sprachschwierigkeiten erst die vierte Schulklasse besuchen. Für die Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Lebensalter und Bekanntheit beziehungsweise Interesse an spezifischen Problemen werden drei etwa gleich große Altersgruppen (jung, mittel, älter) gebildet.

Herkunft

Die Lebensverhältnisse, in denen Kinder aufwachsen, stellen Entwicklungsumgebungen dar, die sicher auch von der ethnischen Herkunft beeinflusst werden. Aus den aktuellen Schulleistungsstudien (PISA, IGLU) ist bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über geringere Kompetenzen im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften verfügen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Walter/Taskinen 2007, 337). Die kognitiven Kompetenzen können natürlich auch die Bekanntheit und das Interesse an politischen Themen beeinflussen. Darüber hinaus werden Kinder mit unterschiedlicher Herkunft nicht jedem politischen Thema die gleiche Bedeutung zusprechen, beispielsweise wird „Migration“ je nach Herkunft eine unterschiedliche Relevanz haben. Um diese Erwartung zu überprüfen, werden Gruppen für Kinder unterschiedlicher Herkunft gebildet. In unserer Stichprobe bilden die Kinder türkischer Herkunft (147 Befragte) nach den Kindern deutscher

Herkunft (529 Befragte) die zweitstärkste Gruppe. Anstelle einer einfachen Gegenüberstellung von Kindern deutscher Herkunft und nicht-deutscher Herkunft wird deshalb eine Dreiteilung gewählt (deutsch, türkisch, sonstige).

Wohnumfeld

Es ist anzunehmen, dass die Wahrnehmung und das Interesse an politischen Themen auch vom sozialen Umfeld geprägt werden. Kinder in sozioökonomisch schwächeren Stadtteilen haben beispielsweise eine höhere Chance mit Arbeitslosigkeit in Berührung zu kommen als Kinder in sozioökonomisch besseren Stadtteilen (siehe für eine allgemeine Diskussion der Rolle des Kontexts Esser 1999, 415-461). Als Indikatoren für das sozioökonomische Wohnumfeld werden die Arbeitslosenquote, der Anteil der Sozialhilfeempfänger sowie der Ausländeranteil herangezogen. Um den Einfluss des sozialen Umfelds auf die Bekanntheit und das Interesse der politischen Themen zu untersuchen, werden die Schulen, die in den Stadtteilen liegen, einer von drei sozioökonomischen Gruppen (niedrig, mittel, hoch) zugeordnet (van Deth et al. 2007, 225-226).⁹

In Tabelle 2 wurde für jede Gruppe berechnet, inwieweit die Bekanntheit und das Interesse am jeweiligen politischen Thema von der durchschnittlichen Bekanntheit und Interesse unter allen Befragten abweichen. Die Themen Umweltverschmutzung, Hunger und Krieg sind nahezu allen Kindern bekannt. Trotzdem finden sich Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen. Kindern türkischer Herkunft und Schülern, die in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil leben, ist das Thema Umweltverschmutzung weniger bekannt. Erwartungsgemäß sind die Differenzen zwischen den Gruppen bei den Themen Arbeitslosigkeit, Migration und Terrorismus deutlich stärker. Mit Arbeitslosigkeit und Terrorismus sind türkische Kinder deutlich weniger vertraut als ihre deutschen Mitschüler. Auch die Bekanntheit von Migration ist bei den türkischen Kindern leicht unterdurchschnittlich, während sie bei Kindern sonstiger Herkunft überdurchschnittlich ist. Auch die sozioökonomische Umgebung wirkt sich auf die Bekanntheit der politischen Themen aus. Bei Kindern, die eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen, finden wir bei Arbeitslosigkeit und Terrorismus deutlich unterdurchschnittliche und bei Migration leicht unterdurchschnittliche Ergebnisse. Kinder, die in einem Stadtteil mit einem hohen sozioökonomischen Status leben, erzielen insbesondere bei Arbeitslosigkeit und Terrorismus überdurchschnittliche Werte. Entgegen der Erwartung steigt mit dem Lebensalter nicht automatisch die Bekanntheit der einzelnen politischen Themen. Mit Ausnahme des Themas Hunger schneidet die ältere Altersgruppe bei allen Themen schlechter ab als die jüngere und mittlere Altersgruppe. Vermutlich sind kognitive Fähigkeiten für die Wahrnehmung von politischen Themen wichtiger als eine Betrachtung des Lebensalters. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung politischer Themen sind insgesamt unauffällig. Lediglich bei Terrorismus zeigt sich bei den Jungen eine überdurchschnittliche Bekanntheit des Themas.

⁹ Das Schulgesetz in Baden-Württemberg sieht vor, dass Grundschüler in der Regel die Schule besuchen müssen, in deren Schulbezirk sie wohnen (§ 76, Absatz 2 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg). Die sozioökonomischen Merkmale des Stadtteils, in dem die Schule liegt, und des Wohngebiets, in dem die Kinder leben, sind damit weitgehend gleich.

Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich auch bei der Betrachtung des Interesses an politischen Themen. Mädchen interessieren sich eher für Umweltverschmutzung, Hunger und Arbeitslosigkeit, während Jungen eine stärkere Affinität für Krieg und Terrorismus haben. Dies ist mit klassischen Befunden kompatibel, wonach sich Jungen eher für gewalttätige Themen und Mädchen eher für soziale Themen interessieren (van Deth 2007b, 96). Die älteren Kinder zeigen über alle sechs Themen eher ein unterdurchschnittliches Interesse, während die Unterschiede zwischen der jüngeren und mittleren Altersgruppe unauffällig sind. Türkische Kinder und Schüler sonstiger Herkunft interessieren sich erwartungsgemäß eher für Migration (12,5 und 7,4 Prozentpunkte), während Kinder deutscher Herkunft leicht überdurchschnittliche Werte bei Arbeitslosigkeit und Umweltverschmutzung erzielen (2,0 und 2,6 Prozentpunkte). Kinder, die in einem Stadtteil mit niedriger Arbeitslosigkeit, geringem Ausländeranteil sowie wenigen Sozialhilfeempfängern leben, zeigen ein höheres Interesse an Umweltverschmutzung, bringen der Migration nur ein unterdurchschnittliches Interesse entgegen.

**Tabelle 2: Bekanntheit und Interesse an politischen Themen unter verschiedenen Gruppen
(Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)**

		Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
		Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Bekanntheit des Themas	Umweltverschmutzung	-1,07	1,05	1,57	-0,04	-1,51	1,22	-3,09	-2,14	1,94	1,12	-2,68
	Hunger	0,26	-0,25	-0,39	0,39	0,01	0,03	-0,58	0,78	-0,45	0,37	0,06
	Krieg	-0,27	0,26	0,00	0,39	-0,37	0,41	-1,26	-0,34	-0,45	0,37	0,06
	Arbeitslosigkeit	0,01	-0,01	1,94	2,94	-4,78	4,06	-12,81	-2,87	8,19	2,36	-9,22
	Migration	-0,98	0,97	0,93	2,76	-3,60	-0,03	-3,16	5,44	0,88	3,69	-3,98
	Terrorismus	-4,63	4,31	1,15	-0,05	-1,09	5,49	-11,51	-13,51	12,45	1,88	-12,61
	Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278
Interesse am Thema	Umweltverschmutzung	4,58	-4,53	1,87	1,02	-2,84	2,51	-6,63	-3,99	7,15	4,90	-10,54
	Hunger	6,46	-6,34	-0,42	0,91	-0,47	-0,37	2,91	-2,59	0,81	0,05	-0,75
	Krieg	-5,28	5,20	3,41	-0,34	-3,01	0,09	1,67	-3,28	0,45	-4,08	3,17
	Arbeitslosigkeit	3,38	-3,34	-0,48	3,37	-2,79	2,01	-5,63	-2,69	2,63	2,24	-4,25
	Migration	2,50	-2,74	-1,00	2,65	-1,59	-4,72	12,51	7,40	-10,38	2,96	6,50
	Terrorismus	-1,00	0,98	1,05	1,46	-2,45	-0,25	4,03	-5,22	2,21	2,73	-4,32
	Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

3.1.2 Themenkompetenz und Themeninteresse

Die Antworten auf die Fragen nach der Bekanntheit und dem Interesse an politischen Themen können zunächst als Aussagen über verschiedene politische Streitfragen interpretiert werden. Möglicherweise liegt den verschiedenen Themen aber auch eine gemeinsame Struktur zugrunde.¹⁰ Wie Tabelle 3 zeigt, wurden sowohl für die Bekanntheit als auch für das Interesse jeweils zwei Faktoren extrahiert, die 70 Prozent (Bekanntheit) und 67 Prozent (Interesse) erklären. Bei der Bekanntheit des Themas laden Umweltverschmutzung, Hunger und Krieg auf der ersten Komponente, die im Folgenden als „globale Probleme“ bezeichnet wird, da sie Themen repräsentieren, die die Existenz der Menschheit

¹⁰ Die Hauptkomponentenanalyse ist ein statistisches Verfahren, um eine größere Anzahl von Items auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Faktoren zurückzuführen. Da hier ausschließlich dichotome Antworten zur Verfügung stehen, werden zunächst tetrachorische Korrelationskoeffizienten berechnet (Edwards/Edwards 1984). Diese Korrelationsmatrizen werden anschließend für die Hauptkomponentenanalyse genutzt.

bedrohen. Der zweite Faktor bündelt mit den Themen Arbeitslosigkeit, Migration und Terrorismus soziale Themen, hier als „soziale Probleme“ benannt. Beim Themeninteresse zeigt sich ebenfalls eine zweidimensionale Lösung. Mit Umweltverschmutzung, Hunger und Migration repräsentiert der erste Faktor das Interesse an gesellschaftlichen Themen, der im Folgenden „Gesellschaft“ bezeichnet wird. Das Interesse an Krieg und Terrorismus bildet den zweiten Faktor, der „politische Gewalt“ genannt wird. Das Interesse an Arbeitslosigkeit korreliert mit beiden Faktoren hoch, deshalb wurde das Item aus der Analyse ausgeschlossen (Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse einer Hauptkomponentenanalyse ohne das Item Arbeitslosigkeit).

Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse zeigen, dass den abgefragten Themen und Problemen eine latente Struktur zugrunde liegt, die für weiterführende Analysen genutzt wird. Die latenten Konstrukte werden dabei allgemein als Themenkompetenz und Themeninteresse bezeichnet. Mit Hilfe von additiven Indizes, die auf der Basis der aufgedeckten Dimensionen gebildet werden, lässt sich das Niveau der Themenkompetenz und des Themeninteresses erfassen.¹¹ Der Mittelwert der Themenkompetenz „globale Probleme“ liegt bei 0,99 ($SD = 0,07$), der Mittelwert der Themenkompetenz „soziale Probleme“ bei 0,76 ($SD = 0,27$). Die globalen Themen Umweltverschmutzung, Hunger und Krieg sind den Kindern deutlich bekannter als die sozialen Themen. Das durchschnittliche Interesse an gesellschaftlichen Fragen liegt mit 0,64 ($SD = 0,31$) höher als das Interesse an politischer Gewalt ($MW = 0,37$, $SD = 0,37$).

Tabelle 3: Faktorstruktur der Bekanntheit und des Interesses an politischen Themen (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation, Tetrachorische Korrelationen, Faktorladungen)

	Themenkompetenz		Themeninteresse	
	globale Probleme	soziale Probleme	Gesellschaft	politische Gewalt
Umweltverschmutzung	0,83	0,41	0,80	0,11
Hunger	-0,97	0,21	0,86	-0,04
Krieg	0,86	0,19	-0,10	0,87
Arbeitslosigkeit	0,13	0,69		
Migration	-0,11	0,66	0,60	0,37
Terrorismus	0,11	0,81	0,25	0,81
Erklärte Varianz (%)	40,28	30,18	36,32	31,16
Fallzahl	760	760	756	756

Nicht alle Kinder kennen politische Themen und Probleme. In Tabelle 2 wurde gezeigt, dass die Bekanntheit und das Interesse an politischen Themen teilweise erheblich zwischen den Gruppen variieren. Allerdings hängen die verwendeten Gruppenmerkmale teilweise eng zusammen; beispielsweise sind Kinder, die in sozioökonomisch schlechteren Stadtgebieten leben, häufig türkischer Herkunft.

¹¹ Die Werte der individuellen Items, die einen Faktor konstituieren, werden dazu addiert und dann durch die Anzahl der Items geteilt. Personen, die keine Angaben gemacht haben, wurden bei der Bildung des Index nicht berücksichtigt. Ein Befragter kann auf dem jeweiligen Index Werte von 0 bis 1 erreichen, wobei höhere Werte auf eine höhere Themenkompetenz bzw. ein höheres Themeninteresse hinweisen.

Deshalb ist nicht klar, ob die unterdurchschnittlichen Leistungen der Kinder türkischer Herkunft bei der Bekanntheit der Themen nicht einfach ein Scheineffekt des Wohnumfelds sind. Um die Bestimmungsfaktoren in ihrem Einfluss unter Kontrolle anderer Determinanten untersuchen zu können, ist eine multivariate Analyse notwendig. Neben den Gruppenmerkmalen werden dabei auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation berücksichtigt.¹²

Kognitive Fähigkeiten

Ein starker Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und politischer Involvierung gehört zu den Standardbefunden der empirischen Politikforschung (Verba/Nie 1972; Brady et al. 1995; Inglehart 1995; Verba et al. 1995). Individuen mit höheren kognitiven Fähigkeiten sind mit höheren Kompetenzen zur Wahrnehmung, Verarbeitung und Reflexion von Informationen aus der politischen Sphäre ausgestattet (Hadjar/Becker 2006, 181; Hadjar/Becker 2007, 414), die eine Auseinandersetzung mit politischen Themen erleichtern, eine bessere Reflexion der politischen Einstellungen ermöglichen und ein tieferes Verständnis der politischen Prozesse erlauben (Armingeon 2007, 362). Menschen mit höheren kognitiven Fähigkeiten haben daher einen „einfacheren Zugang zur Politik“ (Krimmel 2000, 628). Als Indikatoren für die kognitiven Fähigkeiten nutzen wir bei den weiterführenden Analysen das akademische Selbstkonzept, welches die Wahrnehmung der eigenen Schulleistungen erfasst, und die Leistungseinschätzung durch den Lehrer.

Mediennutzung

Medien berichten über politische Ereignisse, vermitteln politikrelevante Informationen und setzen politische Themen. Die meisten Menschen beziehen ihre politischen Informationen fast ausschließlich aus den Medien, die politische Informiertheit und die politische Kompetenz sind daher eng mit der Mediennutzung verknüpft (Brettschneider 2002, 255). Und weil Politik heute meist medial vermittelt ist (Ingrisch 1997, 28), gehören die Medien zu den zentralen Instanzen der politischen Sozialisation (Rippl 2008, 448; Neller 2002b). Nach der internationalen Civic-Education-Untersuchung beziehen Jugendliche ihre politischen Informationen in erster Linie aus den Medien, insbesondere aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen (Oesterreich 2002, 84-88). Bei den weiterführenden Analysen berücksichtigen wir deshalb auch die Fernsehnutzung (Nachrichten für Erwachsene und Nachrichten für Kinder) sowie die Lesehäufigkeit von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen.

Politische Kommunikation

Familie, Schule und Gleichaltrige gelten als zentrale Sozialisationsinstanzen (Rippl 2008, 448). Nach Fernsehen und Zeitungen werden die Eltern als wichtige Quelle für politische Informationen genannt (Oesterreich 2002, 84-88). Knapp 90 Prozent der im Rahmen des DLL-Projekts befragten Kinder geben an, mit ihren Eltern über Dinge zu reden, die auf der Welt passieren. Geringer ist dagegen der Stellenwert von Gesprächen mit Gleichaltrigen (58 Prozent) und Lehrern (28 Prozent). Bei den weiterführenden Analysen berücksichtigen wir neben den Gesprächen mit Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen auch die Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten der Familie.

¹² Zur Kodierung der unabhängigen Variablen siehe Anhang.

Tabelle 4 zeigt die standardisierten Regressionskoeffizienten der linearen Regressionsmodelle für die Dimensionen „globale Probleme“ und „soziale Probleme“ (jeweils Themenkompetenz) sowie für „Gesellschaft“ und „politische Gewalt“ (jeweils Themeninteresse).¹³

**Tabelle 4: Bestimmungsfaktoren der Bekanntheit und des Interesses am Thema
(lineare Regression)**

		Themenkompetenz		Themeninteresse	
		globale Probleme Beta	soziale Probleme Beta	Gesellschaft Beta	politische Gewalt Beta
Alter		-0,04	0,02	0,01	-0,05
Geschlecht ^a	männlich	0,02	0,04	-0,13***	0,09*
Herkunft ^b	türkisch	-0,13**	-0,09*	0,04	0,08
	sonstige	0,01	-0,02	0,02	0,02
Wohnumfeld ^c	mittel	0,05	-0,05	0,07	-0,02
	niedrig	0,01	-0,17***	0,03	-0,02
akademisches Selbstkonzept		0,06	0,10*	-0,01	0,09*
Note ^d	mittel	-0,01	-0,05	-0,05	0,02
	schlecht	-0,07	-0,17***	-0,05	-0,01
Lesehäufigkeit		-0,01	0,13***	0,23***	0,10*
TV-Nachrichten für Kinder		0,04	-0,08*	0,01	-0,03
TV-Nachrichten für Erwachsene		0,09*	0,06	0,01	0,06
Reden mit Lehrern		-0,07	-0,04	0,12***	0,03
Reden mit Kindern		0,01	0,05	0,06	0,16***
Reden mit Eltern		-0,04	-0,07	0,04	0,07
Aktivitäten mit der Familie		-0,04	0,06	0,10**	-0,03
korrigiertes R ²		0,04	0,17	0,13	0,06
Fallzahl		716	711	711	712

Anmerkung: standardisierte Regressionskoeffizienten

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Lehrerurteil „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Die Analysen der Themenkompetenz zeigen für beide Dimensionen negative Einflüsse der türkischen Herkunft der Kinder, dagegen sind Geschlecht und Altersdifferenzen für die Themenkompetenz ohne Bedeutung. Für die Dimension „globale Probleme“ lässt sich zudem ein positiver Einfluss der Häufigkeit, mit der Kinder Nachrichten für Erwachsene im Fernsehen sehen, belegen. Bei der Bekanntheit der „sozialen Probleme“ sind die kognitiven Fähigkeiten, das Wohnumfeld und die Lesehäufigkeit zu berücksichtigen. Beim Themeninteresse zeigen sich in Abhängigkeit der betrachteten Dimension geschlechtsspezifische Effekte: Mädchen haben ein größeres Interesse an gesellschaftlichen Themen, während sich für Jungen eine stärkere Affinität zur Dimension „politische Gewalt“ belegen lässt. Dieser Befund ist durchaus mit klassischen Befunden kompatibel, bemerkenswert ist aber, dass dieser

¹³ Die Interpretation der abhängigen Variablen als metrische Variable ist nicht unproblematisch. Zur Validierung der Ergebnisse wurden deshalb ordinale Logitmodelle berechnet. Die linearen Regressionsmodelle und die ordinalen Logitmodelle führen allerdings zu ähnlichen Ergebnissen, weshalb aus Gründen der einfacheren Interpretation in den Tabellen die Ergebnisse der linearen Regression ausgewiesen werden.

Effekt auch unter Kontrolle anderer, relevanter Faktoren einen eigenständigen Einfluss auf das Themeninteresse ausübt. Außerdem haben Gespräche mit Lehrern und Gleichaltrigen sowie die Lesehäufigkeit positive Effekte auf das Themeninteresse. Deutlich ist, dass für das Themeninteresse die Herkunft und das Wohnumfeld irrelevant sind.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Kindern am Ende der Grundschulzeit die zentralen gesellschaftlichen Themen bekannt sind. Allerdings haben nicht alle Kinder die gleichen Chancen, politische Themen zu kennen. Insbesondere türkische Kinder und Viertklässler, die in sozioökonomisch schwächeren Wohngebieten aufwachsen, sind mit politischen Themen weniger vertraut. Die Ursachen für den Befund sind sicherlich vielschichtig, vermutlich spielt die Sprachkompetenz der Kinder eine Rolle, aber auch die Bildung der Familie und ihre Integration in der Gesellschaft. Die meisten Kinder sind aber nicht nur mit politischen Themen vertraut, sie zeigen auch Interesse gegenüber den zentralen gesellschaftlichen Fragen. Für das Interesse an gesellschaftlichen Themen spielen Herkunft und Wohnumfeld keine Rolle, hier zeigt sich ein positiver Effekt der politischen Kommunikation. Das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern, häufige gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern sowie mit Lehrern und anderen Kindern über „Dinge sprechen, die in der Welt passieren“ fördert nachweisbar das Interesse an gesellschaftlichen Themen. Bemerkenswert ist, dass sich – auch noch im 21. Jahrhundert – Jungen mehr für Krieg und Terrorismus interessieren, Mädchen dagegen eher für Umweltverschmutzung, Hunger und Migration.

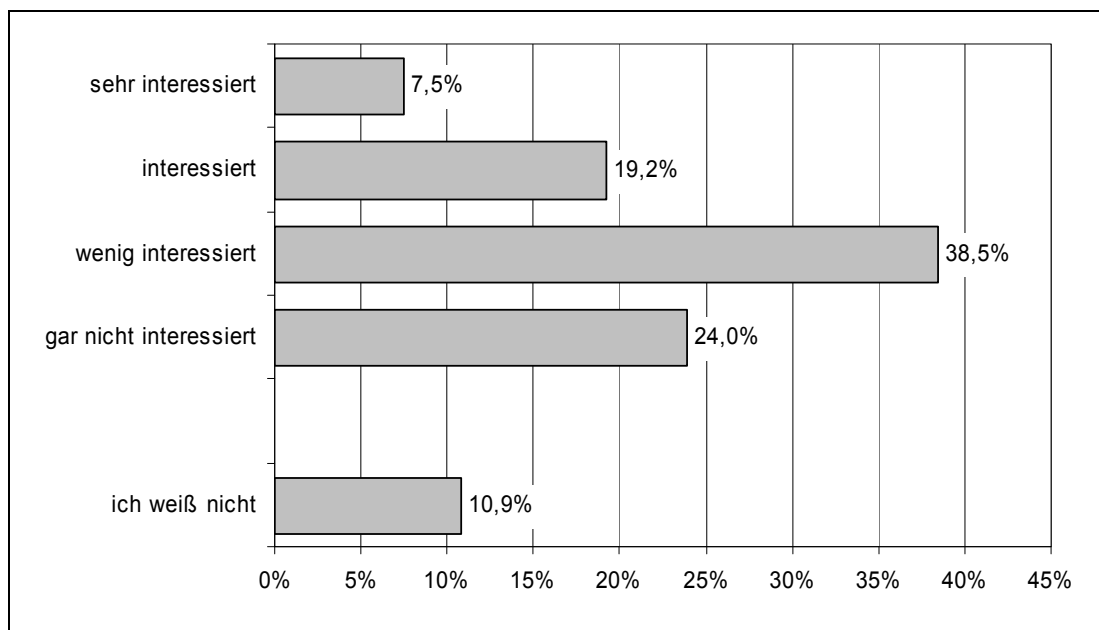
3.2 Politikinteresse

„Das Interesse der Bürger an der Politik gilt als eine notwendige Voraussetzung funktionsfähiger Demokratien: Ohne Interesse gibt es kein politisches Engagement und ohne Beteiligung per definitionem keine Mitbestimmung der Bürger“ (van Deth 2000a, 115).¹⁴ Die Frage nach dem politischen Interesse findet sich daher in nahezu jeder empirischen Studie und Daten über das Politikinteresse der erwachsenen Bevölkerung liegen seit der Gründungszeit der Bundesrepublik Deutschland vor (für einen Überblick Niedermayer 2005; Neller 2002c; van Deth 2004). Aktuelle Studien zeigen, dass die Bürger – entgegen der landläufigen Meinung – durchaus an Politik interessiert sind. Bei der Befragung des European Social Survey interessieren sich 65 Prozent der Befragten in Westdeutschland sehr bzw. ziemlich für Politik (van Deth 2004, 280). Zeitreihen für das Niveau des politischen Interesses liegen auch für Jugendliche vor. Nach der aktuellen Shell-Jugendstudie 2006 bezeichnen sich 39 Prozent der Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahre als politisch interessiert (Schneekloth 2006, 105). Über das Ausmaß des politischen Interesses bei Kindern gibt es dagegen kaum empirische Befunde. Eine Ausnahme stellt die World-Vision-Kinderstudie 2007 dar, bei der acht- bis elfjährige Kinder nach ihrem politischen Interesse gefragt wurden. Dabei bezeichneten sich zehn Prozent der Kinder als politisch interessiert (Schneekloth/Leven 2007, 208-209).

¹⁴ Mit dem subjektiven politischen Interesse, der Häufigkeit politischer Gespräche, der persönlichen Bedeutung von Politik sowie der relativen Bewertung von Politik unterscheidet van Deth vier Aspekte des politischen Interesses (van Deth 2004, 276-278). Bei den Analysen wird allerdings ausschließlich das subjektive politische Interesse betrachtet.

Bei der dritten Welle des DLL-Projekts wurden die Kinder auch nach ihrem subjektiven politischen Interesse gefragt. Als Antwortmöglichkeiten konnten die Mädchen und Jungen zwischen „sehr interessiert“, „interessiert“, „wenig interessiert“, „gar nicht interessiert“ und „Ich weiß nicht“ wählen. Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass sich 24 Prozent der befragten Kinder gar nicht für Politik interessieren. Dagegen äußern 65 Prozent der Kinder mindestens ein wenig Interesse gegenüber Politik, knapp elf Prozent wählte die Antwortmöglichkeit „Ich weiß nicht“.

Abbildung 3: Interesse an Politik (Angaben in Prozent)



Als Erklärungsfaktoren für das individuelle Niveau des politischen Interesses kommen zahlreiche Faktoren in Betracht (für einen Überblick Neller 2002c; van Deth 2004). Frauen und jüngere Menschen zeigen allgemein ein niedrigeres Niveau an politischem Interesse (Neller 2002c, 492). Wüst (2002, 130) belegt einen Einfluss der Herkunft auf das Politikinteresse, wonach das Politikinteresse Eingebürgerter geringer ist als dasjenige gebürtiger Deutscher. Wir betrachten die Mittelwerte des politischen Interesses in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters, der Herkunft sowie des sozioökonomischen Umfelds.¹⁵ Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, zeigen sich keine geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede im Politikinteresse. Unmittelbar ins Auge fällt allerdings, dass Kinder türkischer Herkunft ein deutlich höheres Niveau an politischem Interesse zeigen als Kinder deutscher oder sonstiger Herkunft. Ein unterdurchschnittliches Politikinteresse zeigen auch Kinder, die in einem sozioökonomisch besseren Wohngebiet leben. Kinder türkischer Herkunft leben häufig in sozioökonomisch schwächeren Stadtteilen. Es ist daher unklar, ob das höhere politische Interesse ein Resultat der Herkunft oder des Wohngebiets ist. Um die Bestimmungsgrößen unter Kontrolle der anderen Einflussgrößen untersuchen zu können, ist eine multivariate Analyse mit allen Einflussfaktoren notwendig.

¹⁵ Die abhängige Variable Politikinteresse kann dabei Werte von 0 bis 3 annehmen. Der Wert 0 entspricht „gar keinem Interesse“, der Wert 3 bedeutet „sehr interessiert“. Die Kategorie „Ich weiß nicht“ wird bei der Betrachtung ausgeklammert.

Tabelle 5: Politikinteresse verschiedener Gruppen (Mittelwerte)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Politikinteresse	1.12	1.11	1.13	1.12	1.09	1.08	1.32 ^a	1.01	1.00	1.17 ^b	1.17 ^b
Fallzahl	333	348	231	225	225	486	117	78	226	223	232

Anmerkung: Höhere Werte entsprechen einem höheren Politikinteresse.

a) Signifikanter Unterschied ($p < 0.05$) im Vergleich zum Mittelwert der beiden anderen Gruppen.

b) Signifikanter Unterschied ($p < 0.05$) im Vergleich zum Mittelwert der Gruppe „Status Wohngebiet: hoch“.

Neben den Gruppenmerkmalen berücksichtigen wir in der weiterführenden Analyse auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation. Für diese zusätzlichen Faktoren ist es fast selbstverständlich, dass ein höheres Niveau auch das politische Interesse positiv beeinflusst. Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse einer derartigen Regressionsanalyse.

Tabelle 6: Bestimmungsfaktoren des Politikinteresses (lineare Regression)

	Beta	
Alter	-0,01	
Geschlecht ^a	0,00	
Herkunft ^d	türkisch	0,09*
	sonstige	-0,01
Wohnumfeld ^c	mittel	0,08
	niedrig	0,08
akademisches Selbstkonzept	0,16***	
Note ^d	mittel	0,06
	schlecht	0,02
Lesehäufigkeit	0,20***	
TV-Nachrichten für Kinder	0,04	
TV-Nachrichten für Erwachsene	0,09*	
Reden mit Lehrern	0,10*	
Reden mit Kindern	0,01	
Reden mit Eltern	0,08*	
Aktivitäten mit der Familie	0,07	
korrigiertes R ²	0,16	
Fallzahl	638	

Anmerkung: standardisierte Regressionskoeffizienten

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Lehrerurteil „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Im multivariaten Modell wird bestätigt, dass Alter und Geschlecht keinen Einfluss auf das politische Interesse haben. Ein *gender gap* liegt bei den Viertklässlern nicht vor, und auch das Alter bietet keine Anhaltspunkte, um das politische Interesse der Kinder zu differenzieren. Erwartungsgemäß zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen kognitiven Fähigkeiten, Mediennutzung und politischer Kommunikation. Hohe kognitive Fähigkeiten, mit Eltern und Lehrern über „Dinge sprechen, die in der

Welt passieren“ und häufige Mediennutzung tragen zu einem höheren politischen Interesse bei. Bemerkenswert ist allerdings, dass die türkische Herkunft der Kinder weiterhin einen eigenständigen, positiven Einfluss auf das politische Interesse ausübt. Der Effekt der Wohnumgebung verschwindet zwar unter Kontrolle, aber die Bedeutung der türkischen Herkunft bleibt signifikant. Türkische Kinder zeigen unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten, der Mediennutzung sowie der politischen Kommunikation ein höheres politisches Interesse. Dieser Befund kann Startpunkt für eine vertiefende Analyse sein. Bisher nicht berücksichtigte familiäre, kulturelle und soziale Kontextfaktoren scheinen das Niveau des politischen Interesses zu beeinflussen. Die Berücksichtigung weiterer Faktoren, zum Beispiel eine differenziertere Betrachtung des Migrationshintergrunds und der Familienkonstellation, werden sicher zum Verständnis dieses überraschenden Ergebnisses beitragen.

3.3 Politisches Wissen

Die politische Informiertheit der Bürger gehört in Demokratien zum angestrebten Gesellschaftsziel. Nach Galston „Democracies require democratic citizens, whose specific knowledge, competences, and character would not be as well suited to nondemocratic politics“ (Galston 2001, 217) sowie Delli Carpini und Keeter betonen „Political information is to democratic politics what money is to economics: it is the currency of citizenship“ (Delli Carpini/Keeter 1996, 8). Erst auf der Basis von Information und politischem Wissen kann sich der Bürger eine eigenständige Meinung bilden und sich kompetent an politischen Entscheidungsprozessen beteiligen. Politisches Wissen fördert aber auch die Unterstützung demokratischer Werte (Delli Carpini/Keeter 1996, 220-224), ist eine Voraussetzung für politische Partizipation (Floeting/Grabow 1998) und begünstigt das Verständnis für die Funktionsweise von politischen Institutionen und den politischen Prozess (Galston 2001, 223). Folgerichtig genießt das politische Wissen der (erwachsenen) Bürger in amerikanischen Studien eine hohe Aufmerksamkeit (siehe insbesondere Delli Carpini/Keeter 1996), während es hierzu in Deutschland (noch) keine Forschungstradition gibt (Niedermayer 2005, 20). Im Fokus jüngerer deutscher Studien stehen in der Regel wahlberechtigte Bürger (Westle 2005; Maier 2000; Vetter/Maier 2005) oder Jugendliche (Oesterreich 2002; 2003), weniger aber das politische Wissen von jungen Kindern.

Das Projekt „Demokratie Leben Lernen“ untersucht das Niveau des politischen Wissens bei Grundschulkindern und analysiert ihre Determinanten. Die Ergebnisse der ersten beiden Wellen fasst Vollmar (2007) zusammen. Als grundlegende Stufe des politischen Wissens wird häufig das Vorhandensein von Kenntnissen über wichtige politische Institutionen, Verfahren und Gesetze betrachtet (Neller 2002a, 363), weshalb die Viertklässler in der dritten Befragung nach ihrem Wissen zu Politikern und Parteien, dem Demokratie- und Machtverständnis sowie nach Kenntnissen über Gesetze, politische Symbole und Europa gefragt wurden.

3.3.1 Politiker und Parteien

In Talkshows diskutieren Minister über politische Themen und Probleme, bei öffentlichen Veranstaltungen werben Vertreter von Parteien für ihre politische Position, und auf Wahlplakaten präsentieren sich die Spitzenkandidaten der Parteien. Der Atomausstieg wird mit der rot-grünen Bundesregierung

assoziiert, die Riester-Rente trägt den Namen des ehemaligen Arbeitsministers Walter Riester, und die Reformen der Agenda 21 sind untrennbar mit Gerhard Schröder verbunden. Die Beispiele zeigen, Politik und politische Themen werden über konkrete Politiker und Parteien wahrgenommen. Dies gilt für Erwachsene ebenso wie für Kinder. Bei der DLL-Studie wurde das Wissen der Viertklässler über Parteien und Politiker mit einer geschlossenen und zwei offenen Fragen erhoben.

- Hast du schon einmal von Politikern gehört?
- Kennst du Namen von Politikern oder Politikerinnen? Schreibe die Namen hier in das gelbe Feld!
- Welche politischen Parteien kennst du? Schreibe die Namen in das gelbe Feld!

Bei der ersten Frage konnten die Kinder zwischen „Ja“ und „Nein“ als Antwortmöglichkeit wählen, bei den offenen Fragen sollten die Kinder ihre Antworten in das jeweilige gelbe Feld schreiben oder die Antwortkategorie „Ich kenne keinen Namen“ bzw. „Ich kenne keine Parteien“ ankreuzen. Dabei geben 89 Prozent der befragten Kinder an, dass sie bereits einmal von Politikern gehört haben. 44 Prozent haben mindestens einen Politikernamen, 31 Prozent haben mindestens eine Partei genannt. Bei den Politikern wird am häufigsten Angela Merkel (41 Prozent) vor Gerhard Schröder (sieben Prozent) und George Bush (fünf Prozent) genannt. Bei den Parteien sind SPD (26 Prozent) und CDU (22 Prozent) am bekanntesten. Das Wissen über Politiker und Parteien wird sich vermutlich zwischen einzelnen Gruppen unterscheiden. Tabelle 7 zeigt, inwieweit das durchschnittliche Wissen einer Gruppe vom durchschnittlichen Wissen der Gesamtgruppe abweicht.

Tabelle 7: Wissen über Politiker und Parteien verschiedener Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
von Politikern gehört	0,31	-0,30	2,06	0,35	-2,36	2,82	-10,76	0,93	5,01	1,69	-5,94
min. ein Politiker genannt	-2,87	2,83	3,53	4,29	-7,63	9,95	-28,28	-12,46	19,19	2,99	-19,46
min. eine Partei genannt	-6,38	6,29	2,48	2,62	-4,98	9,04	-19,97	-20,74	16,69	2,07	-16,46
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Eindeutige, unterdurchschnittliche Ergebnisse finden wir bei Kindern türkischer Herkunft und bei Schülern, die in einem Wohngebiet mit einem niedrigen sozioökonomischen Status wohnen. Türkische Kinder haben seltener von Politikern gehört, nennen seltener einen Politikernamen oder eine Partei. Unterdurchschnittliche Leistungen zeigen auch Kinder der ältesten Altersgruppe. Dieses Ergebnis mag im ersten Moment überraschen, da die älteren Kinder ja mehr Möglichkeiten hatten, mit politischen Funktionsträgern in Berührung zu kommen. Allerdings besuchten alle Kinder zum Zeitpunkt der Befragung die vierte Klasse. Deshalb ist zu berücksichtigen, dass einige der ältesten Kinder vermutlich aufgrund kognitiver und/oder sozialer Verzögerung erst die vierte Jahrgangsstufe besuchen. Unter Kontrolle kognitiver Fähigkeiten sollte dieser Zusammenhang verschwinden. In der bivariaten Analyse lassen sich zudem geschlechtsspezifische Unterschiede belegen. Mädchen nennen seltener als Jungen einen Partei- oder Politikernamen. Dieser Befund ist durchaus plausibel: Frauen wird generell ein

geringeres politisches Wissen attestiert als Männern (Meyer 2002) – erstaunlich ist allerdings, dass dieses *gender gap* bereits im Alter von zehn Jahren nachzuweisen ist.

Zwischen den einzelnen Bestimmungsfaktoren bestehen sicherlich Zusammenhänge. Die multivariate Analyse bietet die Möglichkeit, die einzelnen Determinanten unter Kontrolle anderer Einflussfaktoren zu untersuchen. Neben den Gruppenmerkmalen werden auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation berücksichtigt. Für diese Faktoren ist es fast schon selbstverständlich, dass sie das Wissen über Politiker und Parteien positiv beeinflussen. Tabelle 8 sind die Chancenverhältnisse (Odds-Ratios) für die drei logistischen Regressionen zu entnehmen.¹⁶

**Tabelle 8: Bestimmungsfaktoren der Kenntnis von Politikern und Parteien
(logistische Regressionen)**

		von Politikern gehört Odds-Ratios	mindestens ein Politiker genannt Odds-Ratios	mindestens eine Partei genannt Odds-Ratios
Alter		1,27	0,95	1,23
Geschlecht ^a	männlich	0,79	1,52*	2,45***
Herkunft ^b	türkisch	0,47*	0,24***	0,40**
	sonstige	1,35	0,64	0,24***
Wohnumfeld ^c	mittel	0,68	0,55**	0,61*
	niedrig	0,48	0,32***	0,37***
akademisches Selbstkonzept		1,81*	1,72**	1,23
Note ^d	mittel	0,85	0,53**	0,29***
	schlecht	0,37*	0,45**	0,21***
Lesehäufigkeit		1,28	2,06***	2,44***
TV-Nachrichten für Kinder		0,85	1,04	0,95
TV-Nachrichten für Erwachsene		1,23	1,12	1,14
Reden mit Lehrern		0,96	0,73	0,57*
Reden mit Kindern		1,16	1,19	1,19
Reden mit Eltern		0,66	0,79	1,27
Aktivitäten mit der Familie		0,91	1,47*	1,41*
Pseudo-R ²		0,13	0,23	0,26
Fallzahl		713	716	716

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Die Ergebnisse der multivariaten Analyse bestätigen die bivarianten Zusammenhänge. Über alle drei Regressionsmodelle zeigt sich ein negativer Effekt der türkischen Herkunft auf das politische Wissen. Eine deutlich geringere Chance, Politiker und Parteien zu kennen, haben allerdings auch Kinder, die eine Schule besuchen, die nicht in einem sozioökonomisch bessergestellten Stadtteil liegt. Die Wahr-

¹⁶ Die abhängige Variable wurde dabei so kodiert, dass der Wert 0 bedeutet, dass die Person noch nichts von Politikern gehört hat bzw. kein Politikernamen/Parteiename genannt hat. Personen erhalten den Wert 1, wenn sie schon einmal von Politikern gehört haben bzw. mindestens einen Politikernamen/Parteiennamen genannt haben. Personen mit fehlenden Werten wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt.

scheinlichkeit, dass ein Kind türkischer Herkunft, das eine Schule in einem sozioökonomisch schwachen Stadtteil besucht, mindestens einen Politiker nennt, liegt – unter Kontrolle der anderen Bestimmungsfaktoren – lediglich bei elf Prozent. Zum Vergleich: Bei Kindern deutscher Herkunft liegt diese Wahrscheinlichkeit bei 34 Prozent, bei Kindern sonstiger Herkunft bei 25 Prozent. Bereits im Grundschulalter zeigen sich erhebliche Wissensunterschiede in Abhängigkeit der Herkunft und des Wohnumfelds. Erwartungsgemäß ist das politische Wissen positiv mit den kognitiven Fähigkeiten verknüpft, im Großen und Ganzen trifft dies auch für die Mediennutzung sowie die Kommunikation mit den Eltern zu.

3.3.2 Demokratie und Macht

Nach der viel zitierten Demokratiedefinition von Abraham Lincoln ist Demokratie „government of the people, by the people, and for the people“ – eine Regierungsweise des Volks, durch das Volk und für das Volk. Mehrere Items im DLL-Fragebogen zielten darauf ab, das Wissen der Schüler zu Demokratie und Macht zu erfassen. Es wurden folgende – ausschließlich geschlossene – Fragen zum Demokratieverständnis gestellt.

- Hast du schon einmal von „Demokratie“ gehört?
- Glaubst du, dass es in Deutschland Demokratie gibt?
- Wann ist ein Land eine Demokratie?

Bei der ersten Frage konnten die Teilnehmer als Antwortmöglichkeit zwischen „Ja“ und „Nein“ wählen. Bei der zweiten Frage mussten sich die Kinder zwischen „Ja“, „Manchmal“, „Nein“ und „Ich weiß nicht“ entscheiden, bei der dritten Frage standen „Wenn alle Bürger mitbestimmen können“, „Wenn alle Bürger viel Geld haben“, „Wenn einer allein bestimmt“ und „Ich weiß nicht“ zur Auswahl.

Eine weitere Fragebatterie sollte das Wissensverständnis zu politischer Macht erfassen und inwieweit Kinder politische Macht von verschiedenen Ebenen abgrenzen können. Dazu wurden folgende Fragen gestellt:

- Wer bestimmt in Deutschland wie viel?
 - König
 - Bundeskanzler
 - Bürgermeister
- Was ist das Wichtigste, um in Deutschland ein Bestimmer zu werden?

Bei dem Frageblock mussten die Kinder zwischen den Antwortvorgaben „Bestimmt viel“, „Bestimmt etwas“, „Bestimmt nichts“ und „Ich weiß nicht“ auswählen. Bei der zweiten Frage standen als Antwortmöglichkeiten „Viel Geld haben“, „Eine Wahl gewinnen“, „Viel Kraft haben“ und „Ich weiß nicht“ zur Auswahl.

Abbildung 4 zeigt die korrekten Antworten auf die einzelnen Fragen.¹⁷ 21 Prozent der befragten Kinder haben alle Fragen zum Demokratieverständnis korrekt beantwortet. Diese Kinder haben also schon einmal von Demokratie gehört, wussten, dass es in Deutschland Demokratie gibt und ein Land dann eine Demokratie ist, wenn alle Bürger mitbestimmen können. 22 Prozent der Viertklässler haben allerdings noch nie etwas von Demokratie gehört und konnten auch die beiden anderen Fragen zum Demokratieverständnis nicht korrekt beantworten. 29 Prozent hat eine Frage, 27 Prozent zwei Fragen zum Demokratieverständnis richtig beantwortet. Alle Fragen zum Machtverständnis haben 22 Prozent der Kinder richtig beantwortet, elf Prozent hatte dagegen keine Frage richtig angekreuzt. 21 Prozent hatte eine Frage, 23 Prozent zwei Fragen und 23 Prozent drei Fragen richtig.

Abbildung 4: Demokratie- und Machtverständnis (korrekte Antworten in Prozent)

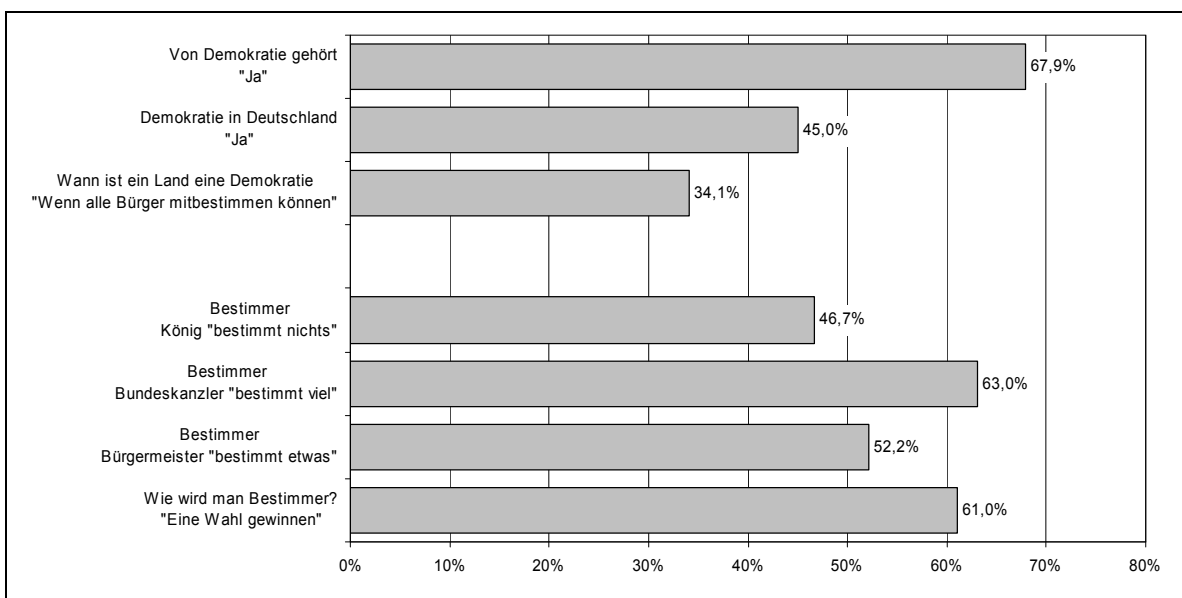


Tabelle 9 ermöglicht eine Betrachtung, inwieweit die korrekten Antworten jeder Frage vom Gesamtdurchschnitt abweichen. Mädchen zeigen dabei bei allen Fragen eine unterdurchschnittliche Leistung, sie haben – im Vergleich zu den männlichen Befragten – seltener von Demokratie gehört, wissen seltener, dass es in Deutschland eine Demokratie gibt und ein Land dann eine Demokratie ist, wenn alle Bürger mitbestimmen können. 19 Prozent der Mädchen haben alle drei Fragen korrekt beantwortet, bei den Jungen waren es immerhin 24 Prozent. Deutlich unterdurchschnittliche Leistungen finden wir auch bei Kindern sonstiger Herkunft. 30 Prozent konnten keine der Fragen zum Demokratieverständnis richtig beantworten, bei den Kindern deutscher Herkunft waren es 20 Prozent. Zum Vergleich: 24 Prozent der Kinder deutscher Herkunft haben alle Fragen zum Demokratieverständnis korrekt angekreuzt, bei den Kindern türkischer Herkunft waren es 17 Prozent, bei den Viertklässlern sonstiger Herkunft lediglich elf Prozent. Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen sind dagegen deutlich gerin-

¹⁷ Bei der Kodierung wurden „weiß nicht“-Antworten als falsche Antworten kodiert. Bei der Erfassung von politischem Wissen gibt es eine intensive Debatte, inwieweit „weiß nicht“-Antworten auf ein höheres Wissensniveau schließen lassen als objektiv falsche Antworten (Vollmar 2007, 129). Für politisches Verhalten mag es durchaus einen Unterschied machen, ob sich der Befragte seines Nicht-Wissens bewusst ist oder sich politische Einstellungen auf falsches Wissen begründet. An dieser Stelle geht es aber um eine Bestandsaufnahme des objektiv korrekten politischen Wissens, weshalb eine Trennung zwischen falschen Antworten und „weiß nicht“-Antworten nicht sinnvoll erscheint.

ger, wobei leicht unterdurchschnittliche Ergebnisse der jüngsten Altersgruppe nachzuweisen sind. 20 Prozent der Befragten in der jüngsten Gruppe haben alle Fragen zum Demokratieverständnis richtig beantwortet, bei den Kindern der mittleren Altersgruppe waren es 22 Prozent, bei den Viertklässlern der ältesten Gruppe waren es 23 Prozent.

Mit Blick auf das Machtverständnis zeigt sich, dass insbesondere Mädchen, die älteren Kinder, Befragte nicht-deutscher Herkunft sowie die Viertklässler, die eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen, schlechter abschneiden. 25 Prozent der Jungen beantworten alle vier Fragen zum Machtverständnis richtig, bei den Mädchen sind es 18 Prozent. Deutlich überdurchschnittliche Leistungen sind bei den Kindern deutscher Herkunft sowie bei den Viertklässlern zu verzeichnen, die eine Schule in einem sozioökonomisch bessergestellten Stadtteil besuchen. 28 Prozent der deutschen Kinder beantworten alle Fragen zum Machtverständnis korrekt, bei den Kindern sonstiger Herkunft sind es acht Prozent, bei den Kindern türkischer Herkunft sechs Prozent. 33 Prozent der Kinder, die in Wohngebieten mit hohem sozioökonomischen Status zur Schule gehen, kreuzen alle Fragen zum Machtverständnis richtig an, bei den Kindern in mittleren Wohngebieten sind es 27 Prozent, in niedrigen Wohngebieten lediglich sieben Prozent.

Tabelle 9: Demokratie- und Machtverständnis verschiedener Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Von Demokratie gehört	-0,56	0,56	0,70	0,99	-1,65	3,28	-8,07	-6,13	7,79	1,62	-8,22
Demokratie in Deutschland	-4,54	4,47	-1,31	0,41	0,90	0,99	1,93	-9,06	-1,62	-1,21	2,47
Wann ist eine Land eine D.	-0,92	0,91	-1,13	1,12	0,03	2,67	-4,62	-8,23	1,73	-1,15	-0,50
Bestimmer: König	-0,83	0,82	3,92	-2,37	-1,62	5,43	-9,61	-16,79	10,17	2,07	-10,88
Bestimmer: Bundeskanzler	-1,30	1,28	1,67	-0,24	-1,41	8,79	-19,21	-21,00	12,78	-0,08	-11,23
Bestimmer: Bürgermeister	-1,25	1,23	3,90	3,25	-7,08	6,84	-17,00	-13,09	13,67	3,01	-14,72
Bestimmer werden	-4,23	4,11	2,61	3,79	-6,26	7,67	-22,36	-8,66	14,43	4,42	-16,46
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Die bivariaten Analysen erlaubten einen ersten Überblick, inwieweit es Unterschiede im Demokratie- und Machtverständnis zwischen einzelnen Gruppen gibt. Der Befund unterstreicht eindrucksvoll, dass das Demokratie- und Machtverständnis für die unterschiedlichen Gruppen nicht gleich ist. Dabei ist allerdings anzunehmen, dass zwischen den einzelnen Determinanten Zusammenhänge bestehen. Die multivariate Analyse bietet die Möglichkeit, die Stärke der einzelnen Bestimmungsgrößen unter Kontrolle der anderen Determinanten zu ermitteln. Die abhängigen Variablen Demokratie- und Machtverständnis¹⁸ werden dabei als additive Indizes der einzelnen Items gebildet.¹⁹ Bei den multiplen Regres-

¹⁸ Eine Hauptkomponentenanalyse bestätigt, dass die Items „Hast du schon einmal von ‚Demokratie‘ gehört?“, „Glaubst du, dass es in Deutschland Demokratie gibt?“ und „Wann ist ein Land eine Demokratie?“ eine gemeinsame Dimension bilden. Die Reliabilität der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,59. Auch die Items zum Machtverständnis bilden eine gemeinsame Dimension, die Reliabilität dieser Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,57.

¹⁹ Die Werte der abhängigen Variablen wurden dabei so kodiert, dass höhere Werte als höheres Demokratie- und Machtverständnis zu interpretieren sind. Die Werte für die Skala Demokratieverständnis werden dabei auf einer Skala von 0 bis 3 abgebildet, die Werte für die Skala Machtverständnis auf einer Skala von 0 bis 4. Personen mit fehlenden Werten wurden bei der Bildung der Skala nicht berücksichtigt.

sionen berücksichtigen wir auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation. Insbesondere die kognitiven Fähigkeiten sollten mit einem höheren Demokratie- und Machtverständnis verknüpft sein.

Wie Tabelle 10 zeigt, haben mit Blick auf das Demokratieverständnis ausschließlich das akademische Selbstkonzept sowie die Lesehäufigkeit von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern signifikante positive Effekte. Geschlecht, Herkunft, Wohnumgebung sowie die politische Kommunikation spielen für die individuellen Unterschiede im Demokratieverständnis keine Rolle. Das zweite Regressionsmodell bestätigt die bivariaten Einflüsse der Herkunft und des Wohnumfelds auf das Machtverständnis. Kinder deutscher Herkunft, die eine Schule in einem sozioökonomisch bessergestellten Stadtteil besuchen, zeigen – unter Kontrolle der anderen Bestimmungsgrößen – ein deutlich höheres Machtverständnis. Höhere kognitive Fähigkeiten – operationalisiert über die Leistungsbewertung der Lehrer – gehen auch mit einem höheren Machtverständnis einher. Die berücksichtigten Merkmale bieten insbesondere beim Machtverständnis eine durchaus akzeptable Erklärung, beim Demokratieverständnis sind die berücksichtigten Bestimmungsgrößen weniger überzeugend.

**Tabelle 10: Bestimmungsfaktoren des Demokratie- und Machtverständnisses
(lineare Regressionen)**

		Demokratieverständnis	Machtverständnis
		Beta	Beta
Alter		0,06	-0,00
Geschlecht ^a	männlich	0,06	0,06
Herkunft ^b	türkisch	-0,02	-0,18***
	sonstige	-0,06	-0,17***
Wohnumfeld ^c	mittel	-0,02	-0,09*
	niedrig	0,01	-0,19***
akademisches Selbstkonzept		0,12**	0,06
Note ^d	mittel	0,01	-0,09*
	schlecht	-0,05	-0,16***
Lesehäufigkeit		0,16***	0,06
TV-Nachrichten für Kinder		-0,02	0,05
TV-Nachrichten für Erwachsene		0,00	0,05
Reden mit Lehrern		0,01	-0,11**
Reden mit Kindern		0,02	0,08*
Reden mit Eltern		-0,01	-0,02
Aktivitäten mit der Familie		0,07	0,01
korrigiertes R ²		0,06	0,22
Fallzahl		713	692

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

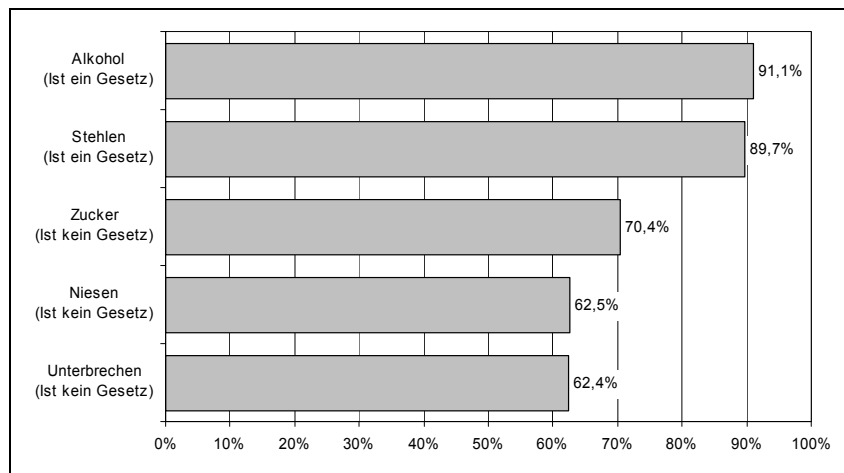
3.3.3 Gesetze

Zu einer gelungenen Sozialisation gehören auch Kenntnisse der Rechtsordnung. Der Fragebogen der dritten Kinderbefragung des DLL-Projekts umfasst mehrere Fragen zu Gesetzen und Konventionen. Die Viertklässler wurden gefragt:

- Hast du schon einmal etwas von „Gesetzen“ gehört?
- Sind diese Dinge in Deutschland Gesetz?
 - Wenn man niest, muss man die Hand vor den Mund halten
 - Man darf nicht stehlen
 - Wenn Erwachsene reden, darf man sie nicht unterbrechen
 - Kinder dürfen keinen Alkohol kaufen
 - Zucker ist schlecht für die Zähne

Bei der ersten Frage konnten die Kinder zwischen „Ja“ und „Nein“ wählen. Bei dem Frageblock standen den Schülern jeweils „Ist ein Gesetz“, „Ist kein Gesetz“ und „Ich weiß nicht“ als Antwortvorgaben zur Verfügung. 92,4 Prozent der befragten Kinder hat bereits einmal von Gesetzen gehört. Abbildung 5 zeigt, wie viel Prozent der befragten Kinder die jeweiligen Gesetzesitems richtig als „Ist ein Gesetz“ bzw. „Ist kein Gesetz“ zugeordnet haben; „Ich weiß nicht“-Antworten wurden dabei als falsche Antworten gewertet. 46 Prozent der Befragten haben alle Items richtig zuordnen können, 22 Prozent der Viertklässler konnten maximal zwei Items richtig als „Gesetz“ bzw. als „kein Gesetz“ identifizieren. Die Fragen „Man darf nicht stehlen“ und „Kinder dürfen keinen Alkohol kaufen“ haben 86 Prozent richtig als „Ist ein Gesetz“ angekreuzt, neun Prozent haben eine der beiden Fragen richtig zugeordnet, fünf Prozent der Kinder haben beide Items falsch beantwortet. 50 Prozent der Kinder haben die Fragen „Wenn man niest, muss man die Hand vor den Mund halten“, „Wenn Erwachsene reden, darf man sie nicht unterbrechen“ sowie „Zucker ist schlecht für die Zähne“ richtig als „Ist kein Gesetz“ beurteilt. Immerhin 19 Prozent der Viertklässler konnte keins der drei Items richtig zuordnen.

Abbildung 5: Korrekte Zuordnung der Gesetzesitems als „Ist ein Gesetz“ bzw. „Ist kein Gesetz“ (Angaben in Prozent)



Wie Tabelle 11 zeigt, variieren die Gesetzeskenntnisse erheblich unter verschiedenen Gruppen. Insbesondere Kinder nicht-deutscher Herkunft sowie Viertklässler, die eine Schule in einem sozioökonomischen schwächeren Stadtteil besuchen, haben seltener von Gesetzen gehört. Jungen und die Befragten, die der jüngeren oder der mittleren Altersgruppe angehören, haben häufiger schon „einmal von Gesetzen gehört“ als Mädchen und die Teilnehmer, die der älteren Altersgruppe zugeordnet sind. Unmittelbar ins Auge fallen auch die – zum Teil erheblichen – Gruppenunterschiede bei der korrekten Zuordnung der einzelnen Items zu den Antworten „Ist ein Gesetz“ bzw. „Ist kein Gesetz“/„Ich weiß nicht“. Die Leistungen der Kinder türkischer Herkunft liegen bei den fünf Gesetzesitems zwölf bis 29 Prozentpunkte unter dem Gesamtmittelwert aller Befragten. Unterdurchschnittliche Leistungen zeigen auch die Befragten sonstiger Herkunft, der Anteil der richtigen Antworten liegt etwa zwei bis zehn Punkte unter dem Mittelwert aller Befragten. Bei den Kindern, die eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen, liegen die Werte fünf bis 14 Prozentpunkte unter dem Gesamtmittelwert. Im Vergleich zu den Merkmalen Herkunft und Wohngebiet fallen Geschlechts- und Altersunterschiede viel bescheidener aus. Allerdings lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass Jungen sich tendenziell besser mit Gesetzen auskennen als Mädchen. Offensichtlich steigt mit dem Lebensalter nicht automatisch die Gesetzeskompetenz – Kinder, die der älteren Altersgruppe angehören, zeigen für alle Items unterdurchschnittliche Leistungen.

Tabelle 11: Gesetzeskenntnis verschiedener Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Von Gesetzen gehört	-1,12	1,10	3,28	0,79	-3,99	4,94	-13,50	-7,02	5,95	3,05	-7,88
Niesen	-1,83	1,81	2,44	-0,12	-2,28	7,75	-24,85	-5,21	10,84	4,84	-13,78
Stehlen	-1,24	1,23	3,67	1,18	-4,78	5,05	-12,26	-9,88	5,01	3,32	-7,29
Unterbrechen	-4,46	4,40	-1,18	3,78	-2,51	8,91	-29,02	-5,05	10,60	5,96	-14,51
Alkohol	-1,09	1,08	1,85	0,15	-1,98	4,00	-13,16	-2,32	3,17	2,69	-5,12
Zucker	-2,89	2,86	4,37	-1,36	-2,99	8,77	-27,78	-7,51	14,81	0,11	-13,19
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Die in Tabelle 11 dokumentierten Gruppenunterschiede sind mit Vorsicht zu interpretieren. Die Merkmale der Gruppen hängen teilweise eng zusammen, weshalb unklar ist, ob zum Beispiel die unterdurchschnittliche Leistung der Kinder türkischer Herkunft nicht einfach ein Scheineffekt des wahrscheinlich niedrigeren sozioökonomischen Status ihrer Wohngebiete ist. Um den Einfluss der Gruppenmerkmale unter Kontrolle der anderen Determinanten zu untersuchen, werden sie gemeinsam in die Analysen eingezogen. Dazu wird ein lineares Regressionsmodell gerechnet, welches – neben den Gruppenmerkmalen – auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation berücksichtigt. Die abhängige Variable wird dabei als additiver Index der einzelnen Items der Frage „Sind diese Dinge in Deutschland Gesetz“ gebildet.²⁰

²⁰ Die Werte der Skala reichen dabei von 0 bis 5. Der Wert 0 bedeutet, dass der Befragte kein Item richtig als „Ist ein Gesetz“ bzw. „Ist kein Gesetz“ zuordnen konnte. Der Wert 5 bedeutet, dass alle Items richtig zugeordnet wurden. „Ich weiß nicht“-Antworten werden als falsche Antworten kodiert. Die Reliabilität dieser Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,73. Personen, die eine oder mehrere Fragen nicht beantwortet haben (Missing), wurden bei der Bildung der Skala nicht berücksichtigt.

Tabelle 12 sind die standardisierten Regressionskoeffizienten eines solchen Modells zu entnehmen, das mit einer erklärten Varianz von 22,6 Prozent einen akzeptablen Wert erreicht. Die Regressionsanalyse bestätigt den Einfluss der Herkunft und des Wohnumfelds auf die Gesetzeskompetenz. Unter Kontrolle der anderen Bestimmungsgrößen zeigen türkische Kinder und Viertklässler sonstiger Herkunft eine geringere Kompetenz als Kinder deutscher Herkunft. Alle anderen Determinanten konstant gehalten, beeinflusst auch die Tatsache, eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil zu besuchen, die Gesetzeskompetenz negativ. Herkunft und Wohnumfeld sind dabei eigenständige Effekte, die sich in ihrer Wirkung verstärken. Eine Rolle für die Fähigkeit, die Items richtig als „Ist ein Gesetz“ bzw. „Ist kein Gesetz“ zu kennzeichnen, spielt aber auch die Leistungseinschätzung durch den Lehrer. „Bessere“ Schüler erreichen bei der Skala ein höheres Ergebnis. Dies gilt auch für die Kinder, die angeben, häufiger Bücher, Zeitung oder Zeitschriften zu lesen.

Tabelle 12: Bestimmungsfaktoren der Gesetzeskenntnisse (lineare Regression)

		Beta
Alter		-0,02
Geschlecht ^a	männlich	0,06
Herkunft ^b	türkisch	-0,30***
	sonstige	-0,09*
Wohnumfeld ^c	mittel	-0,02
	niedrig	-0,09*
akademisches Selbstkonzept		0,06
Note ^d	mittel	-0,13***
	schlecht	-0,17***
Lesehäufigkeit		0,08*
TV-Nachrichten für Kinder		0,01
TV-Nachrichten für Erwachsene		0,00
Reden mit Lehrern		-0,08*
Reden mit Kindern		0,05
Reden mit Eltern		-0,01
Aktivitäten in der Familie		-0,01
korrigiertes R ²		0,23
Fallzahl		712

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

3.3.4 Flaggen als politische Symbole

Praktisch alle Staaten haben eine Flagge als nationales Symbol. Die korrekte Zuordnung von Flaggen zu Staaten wird als politisches Symbolwissen bezeichnet (Vollmar 2007, 133). Bei der DLL-Befragung wurden den Kindern die Flaggen von sechs Ländern bzw. Staatenverbänden gezeigt: Türkei, USA, Europäische Union, Italien, Deutschland und Schweiz. Zu den Bildern sollten sie das richtige Land eintragen, alternativ konnten die Teilnehmer auch die Antwortkategorie „Ich weiß nicht“ ankreuzen. Die Flagge der Bundesrepublik Deutschland kennen nahezu alle Kinder (99,2 Prozent), über 90 Pro-

zent der befragten Mädchen und Jungen kennen auch die Flagge der Türkei (91,6 Prozent) und von Italien (90,3 Prozent). Dahinter rangieren die Flagge der Vereinigten Staaten von Amerika (74,4 Prozent) und die Flagge der Schweiz (70,7 Prozent). Die europäische Fahne können nur 66,1 Prozent der Kinder richtig benennen. 47 Prozent der befragten Kinder kennen alle sechs gezeigten Flaggen, lediglich 0,7 Prozent kennen keine Flagge, ein Prozent der Befragten benennen genau eine Flagge richtig. Im Durchschnitt wurden 4,9 Flaggen ($SD = 1,3$) korrekt bezeichnet. Die Bekanntheit der einzelnen Flaggen wird vermutlich zwischen den einzelnen Gruppen variieren. Kinder türkischer Herkunft werden sicherlich eher die türkische Flagge, Kinder deutscher Herkunft eher die deutsche Flagge kennen.

Tabelle 13 zeigt, inwieweit die durchschnittliche Bekanntheit einer Flagge einer Gruppe von der durchschnittlichen Bekanntheit der Gesamtgruppe abweicht. Entsprechend unserer Erwartung zeigen Kinder türkischer Herkunft überdurchschnittliche Leistungen bei der türkischen Flagge. Erstaunlich ist allerdings, dass die Bekanntheit der türkischen Flagge bei Kindern anderer Herkunft noch höher ausfällt. Bei der Flagge der USA, der EU, der BRD und der Schweiz zeigen die türkischen Kinder unterdurchschnittliche Leistungen. Überdurchschnittliche Leistungen zeigen Viertklässler, die eine Schule besuchen, die in einem mittleren sozioökonomischen Stadtteil liegt. Eindeutige, unterdurchschnittliche Leistungen finden wir – mit Ausnahme der deutschen Flagge – bei den Mädchen. Mädchen sind mit Flaggen offenbar weniger vertraut als Jungen.

Tabelle 13: Flaggenkenntnis verschiedener Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Türkei	-2,15	2,13	-1,82	1,21	0,63	-2,61	4,98	7,25	-9,73	3,03	5,86
USA	-12,44	12,24	1,39	-1,50	0,10	1,21	-7,51	5,14	-2,39	6,84	-3,86
Europa	-8,99	8,84	0,05	4,59	-4,58	2,74	-5,81	-7,00	-1,36	2,82	-1,26
Italien	-1,93	1,90	-1,27	2,51	-1,18	-0,54	0,81	1,85	-3,05	3,10	-0,04
Deutschland	0,00	0,00	0,39	0,39	-0,77	0,60	-2,62	0,79	0,79	0,37	-1,01
Schweiz	-10,04	9,90	5,22	1,21	-6,36	5,85	-15,81	-8,88	10,73	7,33	-15,39
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Um die Gruppenmerkmale unter Kontrolle der anderen Einflussfaktoren untersuchen zu können, wird eine multiple Regression gerechnet. Neben Alter, Geschlecht, Herkunft und Wohnumgebung werden dabei auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation berücksichtigt. Die abhängige Variable Flaggenkenntnis wird dabei als additiver Index der einzelnen Flaggen gebildet.²¹ Tabelle 14 sind die standardisierten Regressionskoeffizienten einer derartigen Regressionsanalyse zu entnehmen.

²¹ Eine Hauptkomponentenanalyse bestätigt, dass die sechs Flaggen – Türkei, USA, Europa, Italien, Deutschland und Schweiz – einen gemeinsamen Faktor bilden, der Flaggenkompetenz bezeichnet wird. Die Werte der Skala „Flaggenkompetenz“ reichen von 0 (keine Flagge richtig genannt) bis 6 (alle Flaggen richtig genannt). Die Reliabilität der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,64. Personen, die keine Angaben gemacht haben, wurden bei der Bildung der Skala nicht berücksichtigt.

Tabelle 14: Bestimmungsfaktoren der Flaggenkenntnis (lineare Regression)

		Beta
Alter		-0,03
Geschlecht ^a	männlich	0,25***
Herkunft ^b	türkisch	-0,07
	sonstige	0,00
Wohnumfeld ^c	mittel	0,09*
	niedrig	0,06
akademisches Selbstkonzept		0,15***
Note ^d	mittel	-0,03
	schlecht	-0,07
Lesehäufigkeit		0,06
TV-Nachrichten für Kinder		0,01
TV-Nachrichten für Erwachsene		-0,00
Reden mit Lehrern		-0,06
Reden mit Kindern		0,02
Reden mit Eltern		0,02
Aktivitäten mit der Familie		0,08*
korrigiertes R ²		0,15
Fallzahl		698

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Die Regressionsanalyse bestätigt weitgehend die bivariaten Zusammenhänge. Ein positiver Einfluss auf die Flaggenkenntnis lässt sich für das (männliche) Geschlecht ebenso belegen wie das mittlere Schulumfeld. Höhere kognitive Fähigkeiten sowie gemeinsame Aktivitäten mit der Familie gehen ebenfalls mit einer höheren Flaggenkenntnis einher, dagegen haben Alter, Herkunft und Mediennutzung keinen Einfluss.

3.3.5 Europa

Die europäische Flagge kennen nur 66 Prozent der befragten Kinder, die damit noch unbekannter als die Flagge der Schweiz (71 Prozent) ist. Das politische System der Bundesrepublik Deutschland wird durch Entscheidungen der Europäischen Union (EU) entscheidend beeinflusst. Knapp 40 Prozent der Gesetze des Deutschen Bundestags haben mittlerweile ihren Ursprung in Brüssel (Töller 2008, 17; siehe auch König/Mäder 2008), das politische System der Bundesrepublik umfasst demnach eine nationalstaatliche und eine übernationale Komponente (Rudzio 2006, 487). Ohne Kenntnisse des politischen Systems der EU, bleibt der Politikprozess in Deutschland vielfach unverständlich. Ein Fragenblock beschäftigte sich daher mit dem Wissen über die Europäische Union. Die Kinder wurden gefragt:

- Was ist „Europa“?
- Wo kann man mit dem Euro bezahlen?

Bei beiden Fragen hatten die Kinder jeweils vier Antwortmöglichkeiten. Bei der Frage „Was ist Europa“ konnten die Viertklässler zwischen „Eine Stadt“, „Mehrere Länder“, „Ein Land“ und „Ich weiß nicht“ wählen, bei der Frage „Wo kann man mit dem Euro bezahlen“ standen „Nur in Deutschland“, „In allen Ländern Europas“, „In vielen Ländern Europas, aber nicht in allen“ oder „Ich weiß nicht“ als Antwortkategorien zur Verfügung. 78,5 Prozent der Kinder wissen, dass Europa aus mehreren Ländern besteht, 51,6 Prozent, dass der Euro in vielen Ländern Europas, aber nicht in allen Ländern ein Zahlungsmittel ist. Beide Fragen haben 44 Prozent der Kinder korrekt beantwortet, 13 Prozent haben beide Fragen falsch beantwortet.

Eine detaillierte Betrachtung bietet wieder der Vergleich der Europakenntnisse unter verschiedenen Gruppen. Dazu wurde für jede Gruppe und für jede Frage berechnet, inwieweit die durchschnittlichen korrekten Antworten in den jeweiligen Gruppen von den durchschnittlichen korrekten Antworten aller Befragten abweichen. Tabelle 15 zeigt, dass insbesondere ältere Schüler, türkische Kinder sowie Viertklässler, die eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen, unterdurchschnittliche Leistungen erzielen.

Tabelle 15: Europa- und Eurokenntnisse verschiedener Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Europa	-8,03	7,95	2,95	2,40	-5,22	1,60	-8,41	4,48	8,77	3,27	-10,49
Euro	-0,27	0,27	2,80	4,10	-6,67	3,49	-14,79	3,58	13,96	-4,54	-8,37
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Bei der bivariaten Analyse ist allerdings zu beachten, dass möglicherweise verzerrenden Einflüssen durch Drittvariablen keine Rechnung getragen wird. Deshalb werden zwei logistische Regressionen gerechnet, um den Einfluss der Gruppenmerkmale auf die Europa- und Eurokenntnisse unter Kontrolle ermitteln zu können.²² Dabei berücksichtigen wir auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation. Für diese Faktoren ist es plausibel anzunehmen, dass sie die Europa- und Eurokenntnisse positiv beeinflussen. Tabelle 16 zeigt allerdings, dass die politische Kommunikation und die Mediennutzung für die Europa- und Eurokenntnisse irrelevant sind. Auch Herkunft und Alter haben keinen Einfluss. Allerdings haben Jungen eine 2,8-mal höhere Chance als Mädchen, die Frage „Was ist Europa“ richtig zu beantworten. Eine geringere Wahrscheinlichkeit, die Fragen richtig zu beantworten, haben auch schlechtere Schüler und Kinder, die eine Schule, in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen. Trotz des insgesamt erfreulichen Results – 79 Prozent haben die Frage „Was ist Europa?“ und 52 Prozent die Frage „Wo kann man mit dem Euro bezahlen?“ richtig beantwortet – belegt die Regressionsanalyse, dass sich die Euro- und Europakenntnisse nach Gruppen unterscheiden. Es sind erneut die Mädchen und Kinder, die in sozioökonomisch benachteiligten Stadtteilen leben, die über ein geringeres politisches Wissen verfügen.

²² Die abhängigen Variablen Europa (Europakenntnisse) und Euro (Eurokenntnisse) wurden dabei so kodiert, dass der Wert 0 bedeutet, dass die Person die falsche Antwortmöglichkeit angekreuzt. Personen erhalten den Wert 1, wenn sie die korrekte Lösung genannt haben. „Ich weiß nicht“-Antworten werden als falsche Antworten gewertet.

Tabelle 16: Bestimmungsfaktoren der Europakenntnisse (logistische Regressionen)

		Europa	Euro
		Odds-Ratio	Odds-Ratio
Alter		0,95	0,84
Geschlecht ^a	männlich	2,90***	0,97
Herkunft ^b	türkisch	1,01	0,64
	sonstige	1,80	1,51
Wohnumfeld ^c	mittel	0,75	0,49***
	niedrig	0,47**	0,58***
akademisches Selbstkonzept		0,94	1,33
Note ^d	mittel	0,39***	0,56**
	schlecht	0,25***	0,55*
Lesehäufigkeit		1,17	1,05
TV-Nachrichten für Kinder		1,03	0,93
TV-Nachrichten für Erwachsene		0,91	1,01
Reden mit Lehrern		0,84	0,75
Reden mit Kindern		1,50*	1,21
Reden mit Eltern		0,90	0,66
Aktivitäten mit der Familie		1,09	1,27
Pseudo-R ²		0,13	0,07
Fallzahl		713	705

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

3.4 Bewertung von Politikern und Parteien

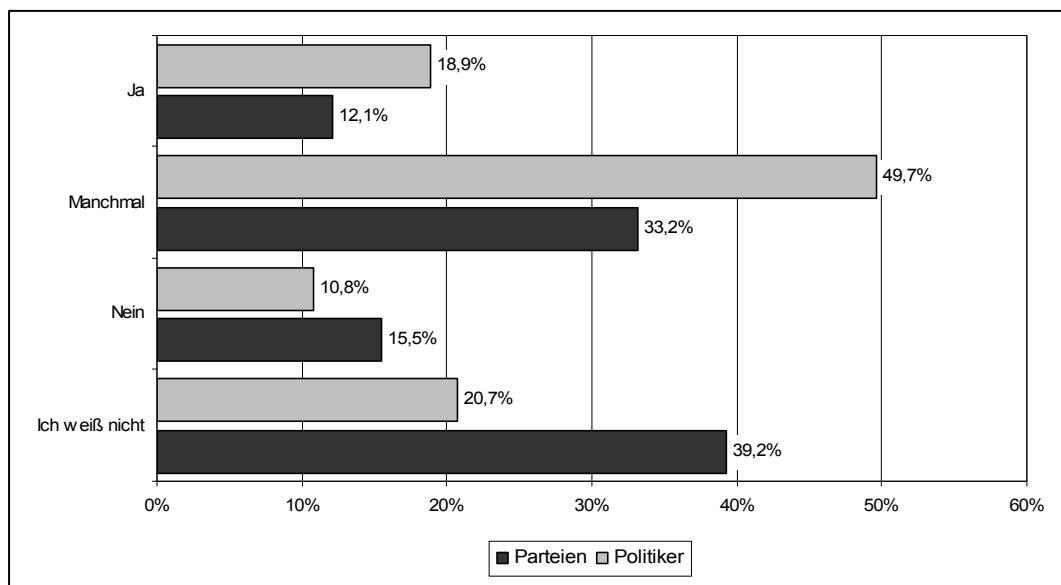
In der Bundesrepublik Deutschland dominiert, entsprechend der Verfassungsordnung und ausgeübter Praxis, die politische Organisation der repräsentativen Demokratie. Dabei betraut das Volk per Wahl verantwortliche Politiker (Parlamentarier) mit der Ausübung politischer Herrschaft, damit diese kollektiv bindende Entscheidungen treffen können (Kost 2005, 7). Für den Aufbau und Erhalt demokratischer Regierungssysteme ist die Unterstützung der Bürger notwendig (Easton 1965; 1975; Fuchs 1989). Seit einigen Jahren werden – nicht nur in Deutschland – allerdings ein sinkendes Vertrauen, eine negative Bewertung und ein Zurückgehen der Bindungen an Politiker und Parteien konstatiert (Niedermayer 2005; Gabriel et al. 2002, 183; Walter 2000). Dieser empirische Befund wird insbesondere von den Medien als zunehmende Politikverdrossenheit interpretiert. Vertreter der Modernisierungsforschung halten dieser Interpretation entgegen, dass sich in den vergangenen Jahrzehnten sowohl die kognitiven Kompetenzen als auch die politische Informiertheit der Bürger beträchtlich erhöht haben. Die zunehmende Kritik und Unzufriedenheit mit Politikern und politischen Parteien kann daher auch als „Ausdruck einer zunehmenden Kritikfähigkeit und Kritikbereitschaft begriffen werden“ (Fuchs 2002, 342). Für diese Annahme spricht, dass die zunehmende affektive Distanz zu Politikern und Parteien nicht mit einer Systemkritik korrespondiert – über 75 Prozent der Deutschen halten die Demokratie für die beste Staatsform (Kornelius/Roth 2004, 52).

Für die Bewertung von Politikern und Parteien durch erwachsene Bürger liegen zahlreiche Studien vor. Wie aber beurteilen Kinder Parteien und Politiker? Um diese Frage zu beantworten, haben wir die Viertklässler gebeten, Politiker und Parteien allgemein zu bewerten. Konkret wurden die Kinder gefragt:

- Findest du Politiker gut?
- Findest du politische Parteien gut?

Bei den Antwortmöglichkeiten konnten die Viertklässler jeweils zwischen „Ja“, „Manchmal“, „Nein“ und „Ich weiß nicht“ wählen. Wie Abbildung 6 zeigt, werden Politiker dabei positiver als Parteien bewertet. Positive und negative Beurteilungen halten sich in etwa die Waage, die meisten Kinder beurteilen Politiker und Parteien als „manchmal gut“ oder beantworten die Frage mit „Ich weiß nicht“. Zehn Prozent der Kinder, die beide Fragen beantwortet haben, finden weder Politiker noch Parteien gut, allerdings beurteilen zwölf Prozent der Kinder sowohl Politiker als auch Parteien positiv.

Abbildung 6: Bewertung von Politikern und Parteien (Angaben in Prozent)



Bei der erwachsenen Bevölkerung variiert die Bewertung von Politikern und Parteien erheblich zwischen sozialen Gruppen. Jüngere Befragte haben beispielsweise ein schlechteres Bild von Politikern und Parteien als Rentner, Unterschiede zwischen Frauen und Männern fallen dagegen kaum ins Gewicht (Kornelius/Roth 2004, 71-72). Vor diesem Hintergrund erweitern wir unsere Analyse um eine Betrachtung der Bewertung von Politikern und Parteien nach Geschlecht, Alter, Herkunft und Wohngebiet.²³ Wie Tabelle 17 zu entnehmen ist, zeigen sich bei der Bewertung der Parteien keine signifi-

²³ Die abhängige Variable „Bewertung von Politikern“ bzw. „Bewertung von Parteien“ wurde dabei so kodiert, dass eine negative Bewertung einer 0, eine positive Bewertung einer 2 entspricht. „Manchmal“ wurde als Mittelkategorie (1) kodiert. Bei der Betrachtung der Bewertung nach Gruppen wird die Kategorie „Ich weiß nicht“ zunächst ausgeklammert.

kanten Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen, Politiker werden allerdings von älteren Kindern negativer und von Kindern türkischer Herkunft positiver gesehen.

Tabelle 17: Bewertung von Politikern und Parteien (Mittelwerte)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Politiker	1,09	1,11	1,15	1,12	1,03 ^a	1,09	1,23 ^b	1,02	1,05	1,12	1,14
Fallzahl	292	313	205	196	204	419	105	81	194	199	212
Parteien	0,94	0,95	0,98	0,91	0,94	0,93	0,99	0,98	0,91	0,97	0,95
Fallzahl	206	257	153	154	156	339	72	52	149	163	151

a) Signifikanter Unterschied ($p < 0.05$) im Vergleich zum Mittelwert der Gruppe „Alter: jung“.

b) Signifikanter Unterschied ($p < 0.05$) im Vergleich zum Mittelwert der beiden anderen Gruppen.

Bei der deskriptiven Analyse der Bewertung von Politikern und Parteien fällt der Anteil hoher „Ich weiß nicht“-Antworten sofort auf (Abbildung 6). 18,5 Prozent der Viertklässler haben weder Politiker noch Parteien bewertet. Für die befragten Kinder lässt sich plausibel annehmen, dass die Fähigkeit, Politiker und Parteien zu bewerten, durch unterschiedliche Sozialisationskontexte oder variierende Lebensumstände beeinflusst wird. So wird beispielsweise dem weiblichen Geschlecht immer noch eine größere Distanz zur Politik unterstellt als Männern (Meyer 2002, 150). Wir betrachten daher im Folgenden, ob der Anteil der „weiß nicht“-Antworten nach Geschlecht, Alter, Herkunft oder Wohnumgebung variiert. Wie Tabelle 18 zeigt, haben Mädchen häufiger als Jungen die „Ich weiß nicht“-Kategorie gewählt. Überdurchschnittliche Resultate finden wir auch bei den Kindern türkischer Herkunft, die deutlich seltener als Kinder deutscher oder anderer Herkunft Politiker und Parteien bewertet haben. Auch Kinder, die eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen, neigen eher als andere Kinder dazu, die „weiß nicht“-Kategorie auszuwählen.

Tabelle 18: „Ich weiß nicht“-Antworten bei der Bewertung von Politikern und Parteien (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Politiker	2,25	-2,22	-1,42	1,20	0,22	-0,06	7,37	-11,72	-0,22	-2,94	2,76
Parteien	6,26	-6,17	0,52	-0,84	0,30	-3,57	11,45	2,33	-0,30	-6,87	6,25
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Die Ergebnisse der Kinder türkischer Herkunft sind ambivalent. Auf der einen Seite zeigen türkische Kinder eine positivere Bewertung der Politiker, auf der anderen Seite findet sich gerade bei türkischen Viertklässlern eine überdurchschnittliche Anzahl von „weiß nicht“-Antworten. Die Resultate lassen vermuten, dass neben der nationalen Herkunft noch andere Faktoren eine Rolle bei der Bewertung von Politikern und Parteien spielen. Bei den weiterführenden Analysen wird deshalb geprüft, ob sich die bivariaten Zusammenhänge auch unter Kontrolle der anderen Einflussfaktoren bestätigen lassen. Die Ergebnisse einer Hauptkomponentenanalyse zeigen, dass die Beliebtheit von Parteien und Politikern eine gemeinsame Dimension darstellen. Die abhängige Variable wird daher als additiver Index

der beiden Items gebildet.²⁴ Bei beiden Regressionsmodellen berücksichtigen wir neben den klassischen Bestimmungsgrößen auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation.

Tabelle 19 zeigt die standardisierten Regressionskoeffizienten der Einflussgrößen auf die Beliebtheit von Politikern und Parteien sowie die Chancenverhältnisse, maximal eine „ich weiß nicht“-Antwort zu geben. Die kognitiven Fähigkeiten erhöhen zum einen die Wahrscheinlichkeit, eine Bewertung abzugeben, und hängen zum anderen positiv mit einer guten Bewertung zusammen. Kinder mit höheren kognitiven Fähigkeiten bewerten Parteien und Politiker tendenziell besser, ein positiver Einfluss auf die Bewertung lässt sich auch für die Kommunikation mit den Lehrern statistisch absichern. Der bivariate Zusammenhang zwischen türkischer Herkunft und positiver Bewertung wird multivariat nicht belegt. Mit Blick auf die „weiß nicht“-Kategorie haben insbesondere Kinder sonstiger Herkunft eine höhere Wahrscheinlichkeit, Parteien und/oder Politiker zu bewerten.

Tabelle 19: Bestimmungsfaktoren der Beliebtheit von Politikern und Parteien (lineare Regression) sowie der Fähigkeit Parteien und Politiker zu bewerten (logistische Regression)

		Beliebtheit Beta	„weiß nicht“ Odds-Ratio
Alter		0,01	0,97
Geschlecht ^a	männlich	0,04	1,25
Herkunft ^b	türkisch	0,05	0,61
	sonstige	-0,02	3,09*
Wohnumfeld ^c	mittel	0,07	1,29
	niedrig	0,06	1,14
akademisches Selbstkonzept		0,18**	1,71*
Note ^d	mittel	0,02	1,36
	schlecht	-0,04	1,65
Lesehäufigkeit		0,10	1,83***
TV-Nachrichten für Kinder		0,07	0,95
TV-Nachrichten für Erwachsene		-0,04	1,07
Reden mit Lehrern		0,11*	1,11
Reden mit Kindern		-0,05	0,88
Reden mit Eltern		0,06	1,03
Aktivitäten mit der Familie		0,06	1,16
korrigiertes R ² / Pseudo-R ²		0,08	0,07
Fallzahl		417	713

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

²⁴ Die abhängige Variable der Beliebtheit von Politikern und Parteien kann dabei Werte von 0 (Kinder finden weder Politiker noch Parteien gut) bis 4 (Kinder finden Politiker und Parteien gut) annehmen. Kinder, die eine der beiden Fragen nicht beantwortet oder die Antwortkategorie „Ich weiß nicht“ gewählt haben, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Bei der Analyse der „weiß nicht“-Antworten erhalten alle Personen eine 0, die bei beiden Fragen die „weiß nicht“-Kategorie gewählt haben. Alle anderen Befragten erhalten als abhängige Variable eine 1.

Die präsentierten Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass bereits junge Kinder zu einer differenzierten Betrachtung in der Lage sind. Sie stellen Parteien und Politiker weder einen „Blankoscheck“ aus noch begegnen sie ihnen mit abgrundtiefem Misstrauen.

3.5 Demokratische Werte und Normen

Hedonismus statt Fleiß, Egoismus statt Gemeinsinn sowie Missachtung von Recht und Gesetz statt Moral und Pflichtbewusstsein. In der öffentlichen Diskussion spielt die Sorge um einen möglichen Werteverlust oder Werteverfall eine große Rolle (für die Diskussion siehe Hepp 2001; Klages 2001; Noelle-Neumann/Petersen 2001) – und hier geraten insbesondere die jungen, nachwachsenden Generationen in den Blick (Gille 2006, 132). Weil Werte und Normen in erster Linie in der Kindheit und in der Adoleszenz sozialisiert werden, gilt die Wertausstattung Kinder und Jugendlicher als „Indikator für die Zukunft der Gesellschaft und ihres Wertesystems“ (Abendschön 2007, 161).

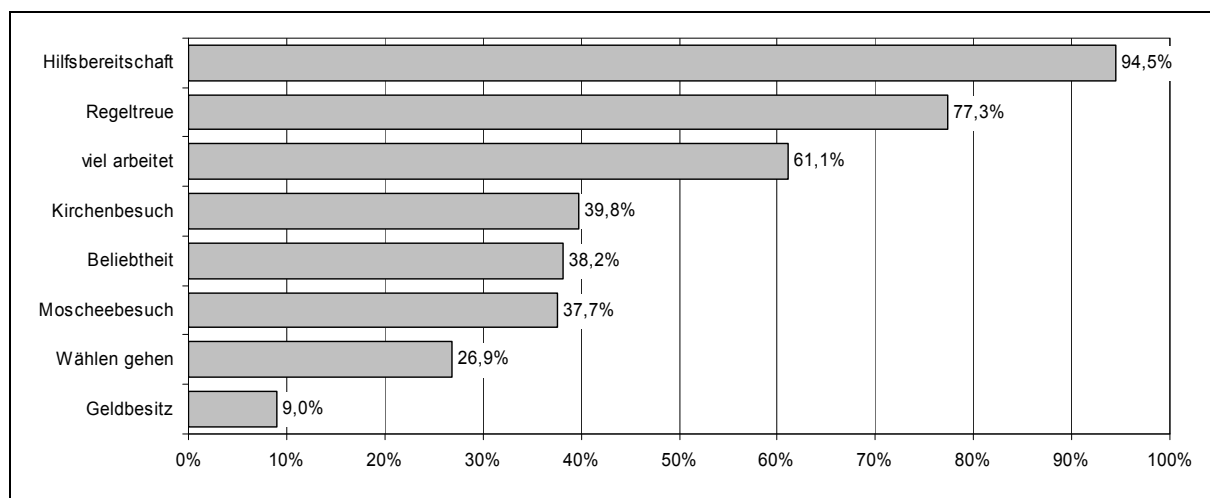
Das Interesse an der vorherrschenden Werteorientierung einer Gesellschaft lässt sich begründen: Gemeinsam geteilte Werte gelten als notwendige Ressourcen für ein funktionierendes Zusammenleben in demokratischen Gesellschaften (Nunner-Winkler 1999). Sie dienen der Integration der Bürger in das politische System (Abendschön 2007, 161) und sind für den Bestand einer freiheitlichen Gesellschaft unverzichtbar (Gabriel et al. 2002, 265; Nunner-Winkler et al. 2006, 11-23). Eine große Rolle für die Stabilität und Entwicklung einer Demokratie wird dabei den bürgerlichen Tugenden zugesprochen, wobei es einen allgemeinen akzeptierten Kanon der Grundtugenden eines „guten Bürgers“ nicht gibt. Roßteutscher (2004, 180) führt Gesetzestreue, Solidarität, Autonomie und Partizipation an. Nach van Deth (2005, 3) „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.“

Der Kinderfragebogen der DLL-Studie beinhaltet mehrere Fragen nach „gutem“ bzw. belohnenswertem Verhalten. Der Fragekomplex wird dabei mit folgender Frage eingeleitet: „Wenn du einen Preis für gute Bürger vergeben könntest. Wer sollte deiner Meinung nach einen Preis erhalten?“

- Jemand, der oft in die Kirche geht
- Jemand, der sich immer an Regeln hält
- Jemand, der anderen hilft
- Jemand, der viel arbeitet
- Jemand, den jeder mag
- Jemand, der oft in die Moschee geht
- Jemand, der viel Geld hat
- Jemand, der oft zur Wahl geht

Für jede dieser Fragen gibt es zwei Antwortmöglichkeiten: „Soll Preis erhalten“ und „Soll keinen Preis erhalten“. Wie Abbildung 7 zeigt, führen sozial erwünschte Bürgertugenden – insbesondere Hilfsbereitschaft und Regeltreue – die Reihenfolge der aufgeführten Verhaltensweisen an. 75 Prozent der befragten Kinder sind der Meinung, dass sowohl Menschen, die anderen helfen, als auch Personen, die sich immer an Regeln halten, einen Preis verdienen. 21 Prozent belohnen eine der beiden Verhaltensweisen, lediglich drei Prozent belohnen keine dieser beiden Tugenden. Die ersten drei Bürgertugenden – Hilfsbereitschaft, Regeltreue und Arbeiten – erhalten eine Zustimmung von über 50 Prozent, lediglich 2,8 Prozent belohnen keine dieser drei Verhaltensweisen. Bei den Viertklässlern findet sich demnach eine enorme Unterstützung für wünschenswertes Verhalten. Die Ergebnisse widersprechen einem Werteverlust oder Werteverfall durch die nachfolgende Generation, die zentralen Tugenden eines „guten Bürgers“ werden bei den Viertklässlern im hohen Maße geteilt. Preise für regelmäßigen Kirchen- oder Moscheenbesuch oder für beliebte Personen geben die Kinder deutlich seltener. Über ein Drittel der Mädchen und Jungen belohnt keine dieser Tugenden, lediglich 15 Prozent belohnen alle drei Verhaltensweisen. Etwas überraschend rangiert „wählen gehen“ als belohnenswertes Verhalten vor Geldbesitz auf dem vorletzten Platz. Möglicherweise ist die fehlende Vertrautheit mit der Wahlhandlung die Ursache, dass nur 27 Prozent der befragten Kinder dieses Verhalten belohnen.

**Abbildung 7: Relative Häufigkeiten für belohnenswertes Verhalten
(Anteil „soll Preis erhalten“ in Prozent)**



Die ersten deskriptiven Ergebnisse zeigen einen hohen Konsens über belohnenswerte Verhaltensweisen und sind mit anderen empirischen Befunden durchaus kompatibel (zum Beispiel Nunner-Winkler 1999). Für die Bewertung von belohnenswertem Verhalten spielen sicherlich unterschiedliche Sozialisationsbedingungen, das unmittelbare Lebensumfeld sowie die nationale Herkunft eine Rolle (Abendschön 2007). Wir erweitern deshalb unsere Analyse der wünschenswerten Verhaltensweisen durch eine Betrachtung der Gruppenunterschiede. Dazu wird für jede Gruppe berechnet, inwieweit der Anteil des belohnenswerten Verhaltens in der jeweiligen Gruppe (Geschlecht, Alter, Herkunft, Wohngebiet) vom Anteil aller Befragten abweicht.

Wie in Tabelle 20 dargestellt, zeigen Mädchen – mit Ausnahme von Geldbesitz – gegenüber allen genannten Verhaltensweisen eine höhere Unterstützung als Jungen. Dabei finden sich beim Kirchen- bzw. Moscheenbesuch stärkere Differenzen als bei den sozial erwünschten Bürgertugenden Hilfsbereitschaft und Regeltreue. Die Ergebnisse spiegeln vermutlich geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse wider, da Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Emotionalität und Religiosität auch heute noch eher als typisch weibliche Verhaltensweisen gelten (Gille 2006, 151). Jüngere Kinder zeigen gegenüber allen abgefragten Verhaltensweisen eine unterdurchschnittliche Unterstützung, während ältere Kinder insbesondere „wählen gehen“ und Geldbesitz eher belohnen. Die beiden letztgenannten Verhaltensformen finden insbesondere bei Kindern türkischer und sonstiger Herkunft eine überdurchschnittliche Unterstützung. Religiöses Verhalten wird je nach Herkunft unterschiedlich bewertet: Für 58 Prozent der deutschen Kinder stellen Kirchen- und Moscheebesuch kein belohnenswertes Verhalten dar, bei Kindern türkischer Herkunft sind es 22 Prozent, bei Kindern anderer Herkunft 38 Prozent. Bei den wünschenswerten Bürgertugenden sind die Unterschiede nach Herkunft deutlich geringer. 74 Prozent der deutschen Kinder und 75 Prozent der Viertklässler anderer Herkunft belohnen sowohl Regeltreue als auch Hilfsbereitschaft, bei Kindern türkischer Herkunft sind es sogar 78 Prozent. Die Unterstützung von Hilfsbereitschaft und Regeltreue ist auch unabhängig von der sozioökonomischen Umgebung – sie liegt zwischen 74 und 76 Prozent. Allerdings belohnen sieben Prozent der Kinder, die eine Schule in einem sozioökonomisch schwächeren Stadtteil besuchen, weder Hilfsbereitschaft noch Regeltreue. In sozioökonomischen bessergestellten Stadtteilen sind es gerade einmal 0,4 Prozent, in der Mittelkategorie 2,5 Prozent.

Tabelle 20: Belohnenswertes Verhalten nach Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten).

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Kirchenbesuch	2,57	-2,52	-3,57	0,62	2,96	-4,09	6,05	14,14	-4,81	-0,71	4,90
Regeltreue	0,87	-0,87	-2,91	2,27	0,72	-1,46	3,80	2,45	-0,68	-0,53	1,07
Hilfsbereitschaft	1,26	-2,19	-0,39	1,89	-1,43	1,72	-4,83	-2,35	4,28	-0,27	-3,54
viel arbeitet	2,23	-2,19	-3,43	0,80	2,64	-5,67	15,25	8,52	-8,25	-1,48	8,57
Beliebtheit	1,54	-1,52	-0,79	1,88	-1,04	-2,37	7,96	1,13	-2,81	0,62	1,95
Moscheebesuch	3,05	-2,99	-4,58	1,86	2,83	-11,78	39,27	5,53	-16,16	-0,90	15,10
Geldbesitz	-0,46	0,46	-1,53	-2,56	4,05	-1,95	4,43	4,44	-3,26	-3,16	5,66
Wählen gehen	0,95	-0,94	-1,76	-2,68	4,36	-3,25	6,94	7,97	-5,87	-0,70	5,86
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Ausgehend von den deskriptiven Ergebnissen wird geprüft, inwieweit dem Antwortverhalten der Kinder eine latente Struktur belohnenswerter Verhaltensweisen zugrunde liegt. Da ausschließlich dichotome Antworten zur Verfügung stehen, werden zunächst tetrachorische Korrelationskoeffizienten berechnet. Diese Korrelationsmatrizen werden anschließend für die Hauptkomponentenanalyse genutzt. Die Analyse ergab eine dreidimensionale Lösung mit einem Eigenwert jeweils deutlich größer als 1. Allerdings zeigte sich, dass sich die Items „viel arbeiten“ und „Beliebtheit“ keinem der Faktoren klar zuordnen lassen. Aus diesem Grund wurden diese beiden Items aus der Analyse ausgeschlossen und eine weitere Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Wie Tabelle 21 zeigt, ergeben sich nach der

Varimaxrotation drei Faktoren, die alle einen Eigenwert deutlich über 1 haben, und jeweils rund 28 Prozent der Gesamtvarianz erklären.

Tabelle 21: Faktorstruktur der belohnenswerten Verhaltensweisen (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation, Tetrachorische Korrelationen, Faktorladungen)

	Bürgertugenden	Religiosität	konventioneller Materialismus
Kirchenbesuch	0,37	0,86	0,03
Regeltreue	0,76	0,12	0,43
Hilfsbereitschaft	0,91	0,12	-0,22
Moscheebesuch	-0,06	0,94	0,16
Geldbesitz	-0,25	0,04	0,89
Wählen gehen	0,32	0,24	0,81
Erklärte Varianz (%)	28,61	28,22	28,37

Hilfsbereitschaft und Regeltreue laden klar auf dem ersten Faktor, der im Folgenden Bürgertugenden bezeichnet wird, da er wünschenswerte Verhaltensweisen darstellt, die „gute“ Bürgertugenden repräsentieren. Mit Kirchen- und Moscheebesuch stellt die zweite Komponente religiöse Verhaltensweisen dar; dieser Faktor wird Religiosität bezeichnet. Geldbesitz und „wählen gehen“ bilden den dritten Faktor, der „konventioneller Materialismus“ genannt wird. Mit „wählen gehen“ repräsentiert der Faktor einerseits eine konventionelle Partizipationsform, andererseits lässt die Bewertung von Geldbesitz als belohnenswertes Verhalten eher auf eine materialistische Wertorientierung schließen. Für die weiteren Analysen wurden auf Basis der aufgedeckten Dimensionen die abhängigen Variablen als additive Indizes gebildet, wobei Befragte mit fehlenden Werten bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt wurden.²⁵

Die bivariaten Analysen haben gezeigt, dass sich in Abhängigkeit des Geschlechts, der Herkunft oder des Wohnumfelds Unterschiede bei der Bewertung der belohnenswerten Verhaltensweisen nachweisen lassen. Um die Einflussfaktoren für die Unterstützung der Verhaltensweisen unter Kontrolle anderer Bestimmungsgrößen untersuchen zu können und mögliche Scheineffekte identifizieren zu können, werden abschließend lineare Regressionen berechnet. Neben den klassischen Determinanten berücksichtigen wir jetzt auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die Kommunikation mit Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen. Tabelle 22 zeigt die standardisierten Regressionskoeffizienten für die drei Dimensionen.

²⁵ Die abhängigen Variablen wurden dabei so kodiert, dass höhere Werte auf der Skala eine höhere Unterstützung für Bürgertugenden, Religiosität und konventionellen Materialismus entsprechen.

Tabelle 22: Bestimmungsfaktoren der belohnenswerten Verhaltensweisen (lineare Regression)

		Bürgertugenden	Religiosität	konventioneller Materialismus
		Beta	Beta	Beta
Alter		0,04	0,01	0,03
Geschlecht ^a	männlich	-0,04	-0,06	0,00
Herkunft ^b	türkisch	0,01	0,22***	0,06
	sonstige	0,02	0,11**	0,06
Wohnumfeld ^c	mittel	-0,03	0,06	0,00
	niedrig	-0,08	0,10*	0,07
akademisches Selbstkonzept		-0,07	-0,05	-0,03
Note ^d	mittel	0,01	0,11**	0,06
	schlecht	-0,10*	0,03	0,11*
Lesehäufigkeit		-0,03	0,02	-0,04
TV-Nachrichten für Kinder		-0,01	0,05	0,06
TV-Nachrichten für Erwachsene		0,00	0,01	-0,02
Reden mit Lehrern		0,12**	0,13***	0,07
Reden mit Kindern		0,06	0,05	0,02
Reden mit Eltern		0,06	0,03	-0,04
Aktivitäten mit der Familie		0,02	0,05	0,11*
Korrigiertes R ²		0,02	0,12	0,05
Fallzahl		706	702	701

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Bei Betrachtung der drei Regressionsmodelle fällt sofort die geringe erklärte Varianz bei der Dimension Bürgertugenden und „konventioneller Materialismus“ auf – lediglich 1,5 bzw. 4,9 Prozent der Varianz können durch die berücksichtigten Einflussfaktoren erklärt werden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die beiden Dimensionen extrem schief verteilt sind, was die Varianzaufklärung erschwert. Bei der Unterstützung der Bürgertugenden zeigt lediglich die Kommunikation mit den Lehrern einen signifikanten positiven Effekt. Es finden sich keine geschlechtsspezifischen, herkunfts- oder kontextbedingten Unterschiede – unabhängig von der Herkunft und des Wohnumfelds werden sozial erwünschte Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen gleichermaßen unterstützt. Die Häufigkeit, Nachrichten im Fernsehen zu sehen, spielt ebenfalls keine Rolle. Allerdings zeigen Schüler, deren Leistungsstärke vom jeweiligen Lehrer unterdurchschnittlich bewertet wurde, eine geringere Unterstützung für sozial wünschenswerte Verhaltensweisen. Für die Dimension „konventioneller Materialismus“ zeigen sich lediglich für Aktivitäten mit der Familie sowie der Leistungseinschätzung der Lehrer signifikante Effekte. Bei der Unterstützung der religiösen Verhaltensweisen bestätigt das multivariate Modell die bivariaten Ergebnisse. Religiöse Praxis in Form von Kirchen- und Moscheenbesuch wird von Kinder türkischer und sonstiger Herkunft deutlich stärker als belohnenswerte Verhaltensweise angesehen als von deutschen Kindern. Dies spricht für herkunftsspezifische Sozialisationsprozesse, wonach die religiöse Praxis insbesondere in Familien türkischer Herkunft eine deutlich größere

Rolle spielt als in anderen Familien. Das Alter und Geschlecht haben keinen Einfluss, für die kognitiven Fähigkeiten lässt sich allenfalls eine mäßige Beziehung bestätigen.

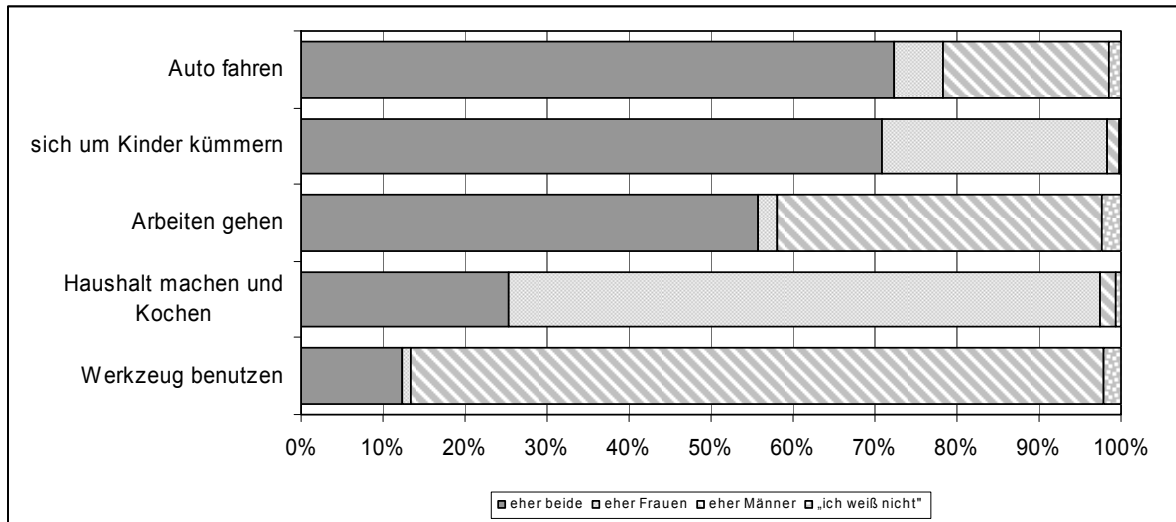
3.6 Gleichberechtigung

Im Mai 1957 verabschiedete der Deutsche Bundestag das Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiet des bürgerlichen Rechts – nach Artikel 3 des Grundgesetzes sind Frauen und Männer seither gleichberechtigt. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und in der Erwerbsarbeit deutlich verändert und zweifellos konnten Benachteiligungen für Frauen abgebaut werden. Allerdings liegt die Erwerbsquote von Frauen immer noch deutlich unter der Quote der Männer; hinzu kommen niedrigere Entlohnung und geringere Aufstiegschancen (für einen Überblick Allmendinger et al. 2008; Nunner-Winkler 2001; OECD 2004). Als Gründe für die Benachteiligungen von Frauen im Erwerbsleben werden häufig familiäre Pflichten angeführt (Meyer 2002, 149). In der DLL-Studie beschäftigt sich ein Fragenblock mit der Gleichberechtigung von Mann und Frau. Die Kinder wurden gefragt, wie die täglich anfallenden Aufgaben zwischen den Geschlechtern aufgeteilt werden sollen. Dazu wurde den Mädchen und Jungen eine Liste mit fünf verschiedenen Tätigkeiten vorgelegt, die mit folgendem Satz eingeleitet wurde: „Wer sollte diese Dinge deiner Meinung nach eher machen?“

- Arbeiten gehen
- Werkzeug benutzen
- Auto fahren
- Haushalt machen und Kochen
- Sich um Kinder kümmern

Als Antwortmöglichkeit konnten die Kinder zwischen „eher Frauen“, „eher Männer“, „eher beide“ und „Ich weiß nicht“ wählen. Die Antwort „eher beide“ wird dabei als Zustimmung zu einem eher egalitären Rollenverständnis, die Antwortkategorien „eher Frauen“, „eher Männer“ und „Ich weiß nicht“ als Unterstützung zu einem eher traditionellen Rollenverständnis gewertet. Abbildung 8 zeigt die relativen Häufigkeiten für die Tätigkeiten, die Männer und Frauen machen sollten. Die Mehrheit der Kinder ist der Ansicht, dass beide Geschlechter Auto fahren, sich um Kinder kümmern und arbeiten gehen sollen. Allerdings geben knapp 40 Prozent an, dass eher Männer als Frauen arbeiten gehen, 20 Prozent, dass eher Männer als Frauen Auto fahren, und 27 Prozent, dass eher Frauen als Männer sich um Kinder kümmern sollen. Zwei Tätigkeiten werden besonders einem Geschlecht zugeschrieben: Über 80 Prozent der Kinder sind der Meinung, dass Reparaturen im Haus („Werkzeug benutzen“) eher von Männern ausgeführt werden sollen, während 70 Prozent der Kinder angeben, dass Haushalt und Kochen eine Frauendomäne sein soll. Knapp sieben Prozent der befragten Kinder geben an, dass alle aufgeführten Aufgaben von Männern und Frauen erledigt werden sollen, über zehn Prozent der Kinder ordnen keine der Tätigkeiten beiden Geschlechtern zu.

Abbildung 8: Relative Häufigkeiten zur Aufgabenverteilung (in Prozent)



Für die Kinder ist plausibel anzunehmen, dass die Vorstellung zur Rollenverteilung zwischen Mann und Frau durch unterschiedliche Sozialisationskontexte beeinflusst wird. So ist anzunehmen, dass Mädchen eine eher egalitäre Rollenverteilung bevorzugen, während in Familien nicht-deutscher Herkunft vermutlich ein traditionelles Rollenverständnis vorherrscht. In Tabelle 23 wurde für jede Gruppe berechnet, inwieweit die Zuordnung einer Tätigkeit als „sollen Männer und Frauen machen“ von der durchschnittlichen Zuordnung der Gesamtgruppe abweicht. Es zeigt sich, dass insbesondere ältere Kinder, Schüler nicht-deutscher Herkunft sowie Mädchen und Jungen, die in einem sozioökonomischen schwächeren Stadtteil aufwachsen, die einzelnen Tätigkeiten eher einem Geschlecht zuordnen. Wie erwartet unterstützen Mädchen eher die Gleichberechtigung der Geschlechter bei der Aufgabenverteilung als Jungen, allerdings sind die Unterschiede relativ gering. Ein stärkeres egalitäres Rollenverständnis haben tendenziell Kinder deutscher Herkunft und Schüler, die eine Schule in einem sozioökonomisch bessergestellten Stadtteil besuchen.

Tabelle 23: Gleichberechtigung nach Gruppen (Differenzen von Durchschnittswerten in Prozentpunkten)

	Geschlecht		Alter			Herkunft			Wohnumfeld		
	Mädchen	Jungen	jung	mittel	älter	deutsch	türkisch	sonstige	hoch	mittel	niedrig
Arbeiten gehen	2,68	-2,65	4,96	-1,02	-3,92	2,42	-7,76	-1,74	1,59	3,49	-4,41
Werkzeug benutzen	0,90	-0,88	2,89	-1,60	-1,33	0,74	-0,68	-3,31	0,00	2,06	-1,82
Auto fahren	0,33	-0,32	6,29	0,41	-6,67	1,18	3,58	-12,73	3,14	-0,61	-2,21
Haushalt machen und Kochen	0,00	0,00	1,34	1,76	-3,06	2,00	-2,73	-7,35	1,01	1,53	-2,22
sich um Kinder kümmern	0,87	-0,86	3,37	0,10	-3,44	2,01	-3,85	-5,58	0,74	1,03	-1,55
Fallzahl	380	385	255	251	259	529	147	89	244	243	278

Bei der bivariaten Analyse ist zu berücksichtigen, dass die verwendeten Gruppenmerkmale eng zusammenhängen. Um den Einfluss der Gruppenmerkmale unter Kontrolle der anderen Bestimmungs-

faktoren zu ermitteln und mögliche Scheineffekte zu identifizieren ist eine multivariate Analyse notwendig. Neben Alter, Geschlecht, Herkunft und Wohnumgebung werden dabei auch die kognitiven Fähigkeiten, die Mediennutzung sowie die politische Kommunikation berücksichtigt. Die abhängige Variable Gleichberechtigung wird dabei als additiver Index der einzelnen Items gebildet.²⁶ Tabelle 24 sind die standardisierten Regressionskoeffizienten einer derartigen Regressionsanalyse zu entnehmen (Modell 1). Bei der multivariaten Analyse zeigen lediglich Gespräche mit Lehrern und anderen Kindern signifikante positive Effekte auf eine gleichberechtigte Aufgabenverteilung; die im Modell berücksichtigten Determinanten erklären gerade einmal knapp drei Prozent der Gesamtvarianz. Bei einer zweiten Regressionsanalyse wurde deshalb die in der Familie erlebte Gleichberechtigung als zusätzlicher Erklärungsfaktor aufgenommen, da anzunehmen ist, dass die erlebte Aufgabenverteilung in der Familie die Vorstellung der Kinder zur Rollenverteilung beeinflusst.²⁷

Tabelle 24: Bestimmungsfaktoren für Gleichberechtigung (lineare Regressionen)

		Gleichberechtigung Modell1	Gleichberechtigung Modell 2
		Beta	Beta
Alter		-0,06	-0,04
Geschlecht ^a	männlich	-0,04	-0,03
Herkunft ^b	türkisch	-0,07	-0,02
	sonstige	-0,07	-0,05
Wohnumfeld ^c	mittel	0,04	0,02
	niedrig	0,00	0,04
akademisches Selbstkonzept		0,04	0,05
Note ^d	mittel	0,01	0,05
	schlecht	-0,05	0,01
Lesehäufigkeit		0,02	0,01
TV-Nachrichten für Kinder		-0,02	0,00
TV-Nachrichten für Erwachsene		0,03	0,04
Reden mit Lehrern		0,10*	0,09*
Reden mit Kindern		0,08*	0,07*
Reden mit Eltern		0,04	0,03
Aktivitäten mit der Familie		0,03	-0,03
erlebte Gleichberechtigung in der Familie			0,50***
korrigiertes R ²		0,03	0,26
Fallzahl		666	666

a) Referenzkategorie ist weiblich

b) Referenzkategorie ist deutsche Herkunft

c) Referenzkategorie ist hohes sozioökonomisches Wohnumfeld

d) Referenzkategorie ist Note „gut“

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

²⁶ Eine Hauptkomponentenanalyse bestätigt, dass den fünf Items eine gemeinsame Struktur zugrunde liegt. Die Reliabilität der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,60. Die abhängige Variable kann dabei Werte von 0 bis 5 annehmen, wobei höhere Werte auf eine stärkere Unterstützung für eine egalitäre Rollenverteilung zwischen Mann und Frau hinweisen. Befragte mit fehlenden Werten wurden bei der Indexbildung nicht berücksichtigt.

²⁷ Die Kinder wurden im Fragebogen auch gefragt, wer die genannten Tätigkeiten bei ihnen zu Hause macht. Als Antwortmöglichkeiten konnten die Kinder zwischen „eher Mutter“, „eher Vater“, „eher beide“, „jemand anders“ und „Ich weiß nicht“ wählen. Die Antwort „eher beide“ wird dabei als egalitäre Rollenverteilung, die Antwortkategorien „eher Frauen“, „eher Männer“, „jemand anders“ und „Ich weiß nicht“ als traditionelle Aufgabenzuordnung gewertet. Es wurde ein additiver Index der fünf Items gebildet, der Werte von 0 bis 5 annehmen kann. Höhere Werte entsprechen einer stärkeren egalitären Aufgabenverteilung in der Familie. Befragte mit fehlenden Werten wurden bei der Indexbildung nicht berücksichtigt.

Diese Annahme wird durch das zweite Modell bestätigt. Es zeigt sich ein hoch signifikanter Einfluss der erlebten Gleichberechtigung in der Familie und der Unterstützung der egalitären Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau. Je stärker die Kinder in der Familie „Gleichberechtigung“ erleben, desto eher wird auch eine egalitäre Aufgabenverteilung unterstützt. Bei Berücksichtigung der erlebten Gleichberechtigung steigt die erklärte Varianz von drei Prozent auf über 26 Prozent, die positiven Effekte für Gespräche mit Lehrern und anderen Kindern bleiben auch im erweiterten Regressionsmodell signifikant.

4. Demokratie braucht Demokraten

„Wie keine andere Staatsform erlaubt die Demokratie Bürgern politische Entfaltung und Selbstbestimmung“ (Schoen 2006, 89). Damit Demokratie aber funktionieren kann, ist ein Mindestmaß an politischem Interesse und politischer Beteiligung notwendig. Demokratie ohne Demokraten geht nicht (Schmidt 2000, 535). Eine „gelungene“ politische Sozialisation ist deshalb für eine Demokratie von großer Bedeutung. Im Fokus der Forschung zur politischen Sozialisation stehen Jugendliche und Erwachsene, weniger Kinder. Dabei sind Kinder in Bezug auf Politik und Gesellschaft keine „unbeschriebenen Blätter“. Oft ganz beiläufig machen Kinder erste Erfahrungen mit der Politik – zum Beispiel durch Wahlplakate am Straßenrand, Infostände der Parteien in der Innenstadt oder auch durch Kinder- und Fernsehnachrichten. Bereits 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“ (van Deth 2005, 4). Die Mannheimer Studie „Demokratie Leben Lernen“ untersucht, inwieweit Kinder politische Themen kennen, über welches politische Wissen sie verfügen und welche Grundeinstellungen sie zur Demokratie haben.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Kinder nicht nur mit politischen Themen vertraut sind, sie zeigen auch Interesse an den zentralen gesellschaftlichen Fragen. Der Großteil der Viertklässler verfügt zudem über grundlegende politische Kenntnisse und zeigt eine große Unterstützung für sozial wünschenswerte Verhaltensweisen. Auch sind bereits junge Kinder zu einer differenzierten Betrachtung von Parteien und Politikern in der Lage. Die in den Analysen berücksichtigten Faktoren erklären bis zu einem Viertel der individuellen Unterschiede. Die Determinanten liefern damit zwar erste Anhaltspunkte zur Erklärung der politischen Orientierungen, es zeigt sich aber eine enorme Bandbreite der einzelnen Modellgüten. Individuelle Unterschiede in der Kenntnis von Politikern (23,5) und Parteien (26,6), dem Machtverständnis (22,1) oder auch Gesetzeskenntnisse (22,9) lassen sich scheinbar deutlich besser „erklären“ als das Unterstützungsniveau von Bürgertugenden (1,6) oder auch das Demokratieverständnis (6,7). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass einzelne Orientierungen über eine geringe Varianz verfügen und extrem schief verteilt sind. Dies erschwert natürlich die Varianzaufklärung.

Bedeutenden Einfluss auf die politischen Orientierungen haben Herkunft, Wohnumfeld, die kognitiven Fähigkeiten und die Lesehäufigkeit, als ein Teil der Mediennutzung. Eine nicht-deutsche Herkunft und

eine niedrige sozioökonomische Wohnumgebung wirken sich weitgehend negativ auf die Bekanntheit von politischen Themen sowie das politische Wissen aus. Dagegen sind kognitive Fähigkeiten und die Lesehäufigkeit positiv mit der politischen Kompetenz verknüpft, schwächere Relationen zeigen sich bei der politischen Kommunikation. Die Häufigkeit, Nachrichten im Fernsehen zu sehen, hat für die politische Perzeption nur eine nachrangige Bedeutung. Für die Bekanntheit globaler Probleme und das politische Interesse finden sich positive Beziehungen – allerdings nur für die TV-Nachrichten für Erwachsene. Das Geschlecht übt einen Einfluss auf das Interesse an politischen Themen sowie das politische Wissen aus. Mädchen interessieren sich eher für soziale Themen, Jungen eher für Krieg sowie Terrorismus und haben ein höheres politisches Wissen. Altersunterschiede der Kinder haben keinen Einfluss auf die politischen Orientierungen. Annahmen, die mit steigendem Alter auch eine höhere kognitive oder soziale Kompetenz vorhersagen, finden in unseren Analysen keine Bestätigung.

Politik und Kinder

Politik ist kein einfaches Thema. Die Zusammenhänge sind meist ausgesprochen komplex, Debatten häufig langweilig und Entscheidungsprozesse nicht immer leicht nachvollziehbar. Im Hinblick auf den schwierigen und abstrakten Charakter politischer Auseinandersetzungen wird Kindern meist die Fähigkeit abgesprochen, sich mit Politik zu beschäftigen. Doch dieses Vorurteil unterschätzt Kinder in ihrer Neugier, Dinge erfassen, einordnen und verstehen zu wollen. Die Ergebnisse des Projekts „Demokratie Leben Lernen“ belegen, dass Kinder bereits in sehr jungem Alter die politische Umwelt wahrnehmen, sich für politische Themen und Probleme interessieren und auch über ein gewisses politisches Wissen verfügen. Allerdings haben nicht alle gesellschaftlichen Gruppen die gleichen Möglichkeiten, mit Politik in Berührung zu kommen und sich politisches Wissen anzueignen. Kinder nicht-deutscher Herkunft und Schüler, die in sozialschwächeren Stadtteilen wohnen, haben ein geringeres Niveau an politischem Wissen. Dies trifft zum Teil auch auf Mädchen zu. In einer Demokratie ist es wichtig, dass allen gesellschaftlichen Gruppen die Möglichkeit geboten wird, sich am politischen Prozess zu beteiligen. Nicht-Beteiligung kann viele Ursachen haben (Verba et al. 1995), zu geringes (politisches) Wissen ist eine. Im Alter von zehn Jahren stehen Kinder an der Schwelle des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule, in der die Weichen für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gestellt werden. Sowohl aus bildungs- als auch aus demokratietheoretischen Gründen sollten deshalb *alle* Kinder die gleichen Chancen haben, sich mit politischen Fragen zu beschäftigen und politisches Wissen zu erwerben. Die beobachtete Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen gilt es zu überwinden, zum Beispiel durch die zielgenaue Aufbereitung politischer Themen, die jeder sozialen Gruppe gerecht wird.

Anhang

Soziodemographische Variablen

Die in Tabelle 25 bis Tabelle 28 dargestellten demographischen Variablen wurden anhand der Klassenlisten erfasst. Die Fallzahl beträgt immer 765.

Tabelle 25: Geschlecht

Geschlecht	Fallzahl	in Prozent
männlich	385	50,33
weiblich	380	49,67

Tabelle 26: Altersgruppen

Altersgruppen	Zuordnung	Fallzahl	in Prozent
jung	8,66 bis 10,12 Jahre	255	33,33
mittel	10,12 bis 10,57Jahre	251	32,81
älter	10,57 bis 13,30 Jahre	259	33,86

Tabelle 27: Herkunft

Herkunft	Fallzahl	in Prozent
deutsch	529	69,15
türkisch	147	19,22
sonstige	89	11,63

Tabelle 28: Sozioökonomisches Umfeld

Status	Fallzahl	in Prozent
hoch	244	31,90
mittel	243	31,76
niedrig	278	36,34

Kognitive Fähigkeiten der Schüler

Für die Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten der Schüler stehen das akademische Selbstkonzept und die Leistungsbewertung durch die Lehrer zur Verfügung.

Akademisches Selbstkonzept

Der Index des akademischen Selbstkonzepts wurde von den Angaben der Schüler zu folgenden Aussagen abgeleitet: „In den meisten Schulfächern lerne ich schnell“, „Bei Klassenarbeiten habe ich gute Noten“ und „Ich bin in den meisten Schulfächern gut“. Es wurde eine Vierpunktskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „Immer“, „Meistens“, „Selten“ und „Nie“. Alle Aussagen wurden für die Skalierung umgepolt und größere Werte auf diesem Index (0 bis 3) weisen auf ein höheres akademisches Selbstkonzept hin ($MW = 1,97$, $SD = 0,55$). Die Reliabilität der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,76. Bei der Bildung der Skala wurden Befragte mit fehlenden Werten nicht berücksichtigt.

Leistungsbewertung der Schüler durch die Lehrer

Für die kognitiven Fähigkeiten wurden die Lehrer gebeten, den Leistungsstand der einzelnen Schüler zu bewerten. Dazu sollte jeder Schüler in eine von drei Gruppen (gut, durchschnittlich, schlecht) eingruppiert werden. Diese Leistungsbewertung liegt für 759 Schüler vor. Tabelle 29 zeigt die resultierende Verteilung.

Tabelle 29: Leistungsbewertung der Schüler durch die Lehrer

Note	Fallzahl	in Prozent
gut	345	45,45
mittel	241	31,75
schlecht	173	22,79

Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen (Lesehäufigkeit)

Der Index der Lesehäufigkeit von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen wurde von den Angaben der Schüler abgeleitet, wie häufig sie Bücher, Zeitschriften und Zeitungen lesen. Es wurde eine Vierpunktskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „Häufig“, „Meistens“, „Selten“ und „Nie“. Alle Aussagen wurden für die Skalierung umgepolt und größere Werte auf diesem Index (0 bis 3) weisen auf eine höhere Lesehäufigkeit hin ($MW = 1,78$, $SD = 0,67$). Die Reliabilität der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,59. Bei der Bildung der Skala wurden Befragte mit fehlenden Werten nicht berücksichtigt.

Kommunikation mit Lehrern, Kindern und Eltern

Die Kinder wurden gefragt, ob sie mit Eltern oder in der Familie, mit den Lehrern oder mit anderen Kindern über Dinge sprechen, die auf der Welt passieren. Tabelle 30 zeigt die Verteilung der Kinder, die angeben, darüber mit Eltern, Lehrern oder Kindern zu sprechen. Die Fallzahl beträgt immer 765.

Tabelle 30: Verteilung der politischen Kommunikation

Kommunikation mit Eltern	Fallzahl	in Prozent
Eltern	688	89,93
Lehrer	214	27,97
Kinder	447	58,43

Aktivitäten mit der Familie

Die Kinder wurden gefragt, wie häufig sie mit der Familie folgende Dinge machen: „Spiele“, „Sport“, „Ausflüge“ und „Basteln“. Es wurde eine Vierpunktskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „Häufig“, „Meistens“, „Selten“ und „Nie“. Alle Aussagen wurden für die Skalierung umgepolt und größere Werte auf diesem Index (0 bis 3) weisen auf ein höheres Aktivitätsniveau innerhalb ($MW = 1,82$, $SD = 0,67$). Die Reliabilität der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt 0,70. Bei der Bildung der Skala wurden Befragte mit fehlenden Werten nicht berücksichtigt.

Mediennutzung

Die Kinder wurden gefragt, wie häufig sie Nachrichten für Kinder und Nachrichten für Erwachsene im Fernsehen sehen. Es wurde eine Vierpunktskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „Häufig“, „Meistens“, „Selten“ und „Nie“. Die Tabellen 31 und 32 zeigen die Verteilung für beide Fragen.

Tabelle 31: Nachrichten für Kinder im Fernsehen

Nachrichten für Kinder	Fallzahl	in Prozent
häufig	222	29,48
manchmal	272	36,12
selten	146	19,39
nie	113	15,01

Tabelle 32: Nachrichten für Erwachsene im Fernsehen

Nachrichten für Erwachsene	Fallzahl	in Prozent
häufig	149	19,63
manchmal	236	31,09
selten	220	28,99
nie	154	20,29

Literaturverzeichnis

- Abendschön, Simone. 2007. „Demokratische Werte und Normen.“ In: Jan W. van Deth/Simone Abendschön/Julia Rathke/Meike Vollmar. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 161-203.
- Allmendinger, Jutta/Kathrin Leuze/Jonna M. Blanck. 2008. „50 Jahre Geschlechtergerechtigkeit und Arbeitsmarkt.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* (24-25): 18-25.
- Armington, Klaus. 2007. „Political participation and associational involvement.“ In: Jan W. van Deth/José Ramón Montero/Anders Westholm (Hg.). *Citizenship and Involvement in European Democracies. A comparative analysis*. London: Routledge: 358-383.
- Berk, Laura E. 2005. *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Berton, Marina/Julia Schäfer. 2005. Politische Orientierungen von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Bilden, Helga. 2002. „Geschlechtsspezifische Sozialisation.“ In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz: 279-301.
- Brady, Henry E./Sidney Verba/Kay Lehmann Schlozman. 1995. „Beyond SES: A Resource Model of Political Participation.“ *American Political Science Review* 89 (2): 271-294.
- Brettschneider, Frank. 2002. „Massenmedien.“ In: Martin Greiffenhagen/Sylvia Greiffenhagen (Hg.). *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 255-260.
- Brettschneider, Frank/Jan van Deth/Edeltraud Roller (Hg.). 2002. *Das Ende der politisierten Sozialstruktur?* Opladen: Leske + Budrich.
- Delli Carpini, Michael X./Scott Keeter. 1996. *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Easton, David. 1965. *A systems analysis of political life*. New York: Wiley.
- Easton, David. 1975. „A Re-Assessment of the Concept of Political Support.“ *British Journal of Political Science* 5: 435-457.
- Edwards, J. H./A. W. F. Edwards. 1984. „Approximating the tetrachoric correlation coefficient.“ *Biometrics* 40: 563.
- Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Esser, Hartmut. 2001. *Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Floeting, Holger/Busso Grabow. 1998. „Städte im Netz.“ In: Claus Leggewie/Christa Maar (Hg.). *Internet & Politik: Von der Zuschauer- zur Beteiligungsdemokratie?* Köln: Bollmann: 262-276.
- Fuchs, Dieter. 1989. *Die Unterstützung des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, Dieter. 2002. „Politikverdrossenheit.“ In: Martin Greiffenhagen/Sylvia Greiffenhagen (Hg.). *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 338-343.
- Fuchs, Gesine. 2006. „Politische Partizipation von Frauen in Deutschland.“ In: Beate Hoecker (Hg.). *Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest: eine studienorientierte Einführung*. Opladen: Leske+Budrich: 235-260.
- Gabriel, Oscar W./Volker Kunz/Sigrid Roßteutscher/Jan W. van Deth. 2002. *Sozialkapital und Demokratie. Zivilgesellschaftliche Ressourcen im Vergleich*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Galston, William A. 2001. „Political knowledge, political engagement, and civic education.“ *Annual Review of Political Science* 4: 217-234.
- Geißler, Rainer. 1996. „Politische Sozialisation in der Familie.“ In: Bernhard Claußen/Rainer Geißler (Hg.). *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Opladen: Leske+Budrich.

- Gille, Martina. 2006. „Werte, Geschlechtsrollenorientierungen und Lebensentwürfe.“ In: Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann/Gaiser Wolfgang/Johann de Rijke. *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 131-211.
- Hadjar, Andreas/Rolf Becker. 2006. „Politisches Interesse und politische Partizipation.“ In: Andreas Hadjar/Rolf Becker (Hg.). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 179-204.
- Hadjar, Andreas/Rolf Becker. 2007. „Unkonventionelle Politische Partizipation im Zeitverlauf? Hat die Bildungsexpansion zu einer politischen Mobilisierung beigetragen?“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (3): 410-439.
- Hafner, Verena. 2006. *Politik aus Kindersicht. Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Hepp, Gerd. F. 2001. „Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* (29): 31-38.
- Hurrelmann, Klaus/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.). 2008. *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Inglehart, Ronald. 1995. *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*. Studienausg. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Ingrisch, Michaela. 1997. *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: Roderer.
- Klages, Helmut. 2001. „Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten?“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* (29): 7-14.
- König, Thomas/Lars Mäder. 2008. „Das Regieren jenseits des Nationalstaates und der Mythos einer 80-Prozent-Europäisierung in Deutschland.“ *Politische Vierteljahresschrift* 49 (3): 438-463.
- Kornelius, Bernhard/Dieter Roth. 2004. *Politische Partizipation in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kost, Andreas. 2005. „Direkte Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland – eine Einführung.“ In: Andreas Kost (Hg.). *Direkte Demokratie in den deutschen Ländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 7-13.
- Krimmel, Iris. 2000. „Politische Beteiligung in Deutschland – Strukturen und Erklärungsfaktoren.“ In: Jürgen Falter/Oscar W. Gabriel/Hans Rattinger (Hg.). *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich: 609-639.
- Maier, Jürgen. 2000. „Politisches Interesse und politisches Wissen in Ost- und Westdeutschland.“ In: Jürgen Falter/Oscar W. Gabriel/Hans Rattinger (Hg.). *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich: 141-171.
- McGlone, Matthew S./Joshua Aronson/Diana Kobrynowicz. 2006. „Stereotype threat and the gender gap in political knowledge.“ *Psychology of Women Quarterly* 30 (4): 392-398.
- Meyer, Birgit. 2002. „Frauen/Männer.“ In: Martin Greiffenhagen/Sylvia Greiffenhagen (Hg.). *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 144-157.
- Neller, Katja. 2002a. „Politische Informiertheit.“ In: Martin Greiffenhagen/Sylvia Greiffenhagen (Hg.). *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 363-369.
- Neller, Katja. 2002b. „Politische Sozialisation: Massenmedien.“ In: Martin Greiffenhagen/Sylvia Greiffenhagen (Hg.). *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 439-444.
- Neller, Katja. 2002c. „Politisches Interesse.“ In: Martin Greiffenhagen/Sylvia Greiffenhagen (Hg.). *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 489-494.
- Niedermayer, Oskar. 2005. *Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Noelle-Neumann, Elisabeth/Thomas Petersen. 2001. „Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* (29): 15-22.

- Nunner-Winkler, Gertrud. 1999. „Moralische Integration.“ In: Jürgen Friedrichs/Wolfgang Jagodzinski (Hg.). *Soziale Integration*. Opladen: Westdeutscher Verlag: 293-319.
- Nunner-Winkler, Gertrud. 2001. „Geschlecht und Gesellschaft.“ In: Hans Joas (Hg.). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt: Campus: 265-288.
- Nunner-Winkler, Gertrud/Marion Meyer-Nikele/Doris Wohlrab. 2006. *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD. 2004. *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Oesterreich, Detlef. 2002. Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.
- Oesterreich, Detlef. 2003. „Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Übersicht zu Ergebnissen des Civic-Education-Projekts der IEA.“ *Unsere Jugend* 55 (9): 396-401.
- Rathke, Julia. 2007. „Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens.“ In: Jan W. van Deth/Simone Abendschön/Julia Rathke/Meike Vollmar. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 149-176.
- Rippl, Susanne. 2008. „Politische Sozialisation.“ In: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz: 443-457.
- Roßteutscher, Sigrid. 2004. „Die Rückkehr der Tugend?“ In: Jan W. van Deth (Hg.). *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002-2003*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 175-200.
- Rudzio, Wolfgang. 2006. *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. 7. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Manfred G. 1995. *Wörterbuch zur Politik*. Stuttgart: Kröner.
- Schmidt, Manfred G. 2000. *Demokratietheorien. Eine Einführung*. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Schneekloth, Ulrich. 2006. „Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme.“ In: Shell Deutschland Holding (Hg.). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung: 103-144.
- Schneekloth, Ulrich/Ingo Leven. 2007. „Wünsche, Ängst und erste politische Interessen.“ In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung: 201-225.
- Schneider, Gerd/Christiane Toyka-Seid. 2006. *Politik-Lexikon für Kinder*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schoen, Harald. 2006. „Der demokratische Musterbürger als Normfall? Kognitionspsychologische Einblicke in die *black box* politischer Meinungsbildung.“ *Politische Vierteljahresschrift* 47 (1): 89-101.
- Steele, Claude M. 1997. „A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance.“ *American Psychologist* 52 (6): 613-629.
- Töller, Annette Elisabeth. 2008. „Mythen und Methoden. Zur Messung der Europäisierung der Gesetzgebung des Deutschen Bundestages jenseits des 80-Prozent-Mythos.“ *Zeitschrift für Parlamentsfragen* (1): 3-17.
- Trautner, Hanns Martin. 2008. „Entwicklung der Geschlechtsidentität.“ In: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.). *Entwicklungspsychologie*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz: 625-651.
- Ulich, Dieter. 2002. „Schulische Sozialisation.“ In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz: 378-396.
- van Deth, Jan W. 2000a. „Das Leben, nicht die Politik ist wichtig.“ In: Oskar Niedermayer/Bettina Westle (Hg.). *Demokratie und Partizipation. Festschrift für Max Kaase*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 115-135.
- van Deth, Jan W. 2000b. „Political Interest and Apathy: The Decline of a Gender Gap?“ *Acta Politica* (3): 247-274.

- van Deth, Jan W. 2004. „Politisches Interesse.“ In: Jan W. van Deth (Hg.). *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002-2003*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 275-292.
- van Deth, Jan W. 2005. „Kinder und Politik.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* (41): 3-6.
- van Deth, Jan W. 2007a. „Einführung: Kinder als junge Staatsbürger.“ In: Jan W. van Deth/Simone Abendschön/Julia Rathke/Meike Vollmar. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 9-27.
- van Deth, Jan W. 2007b. „Politische Themen und Probleme.“ In: Jan W. van Deth/Simone Abendschön/Julia Rathke/Meike Vollmar. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 83-118.
- van Deth, Jan W./Simone Abendschön/Julia Rathke/Meike Vollmar. 2007. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Verba, Sidney/Norman H. Nie. 1972. *Participation in America. Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper & Row.
- Verba, Sidney/Kay Lehman Schlozman/Henry E. Brady. 1995. *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vetter, Angelika/Jürgen Maier. 2005. „Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994-2002.“ In: Oscar W. Gabriel/Jürgen W. Falter/Hans Rattinger (Hg.). *Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland*. Baden-Baden: Nomos: 51-90.
- Vollmar, Meike. 2007. „Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein.“ In: Jan W. van Deth/Simone Abendschön/Julia Rathke/Meike Vollmar. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 119-160.
- Walter, Melanie. 2000. „Die deutschen Politiker in der Sicht der Bevölkerung – Wert-, Macht- oder Funktionselite? “ In: Jürgen Falter/Oscar W. Gabriel/Hans Rattinger (Hg.). *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich: 275-317.
- Walter, Oliver/Päivi Taskinen. 2007. „Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten.“ In: Manfred Prenzel/Cordula Artelt/Baumert. Jürgen/Werner Blum/Marcus Hamann/Eckhard Klieme/Reinhard Pekrun (Hg.). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann: 337-366.
- Westle, Bettina. 2000. „Politische Partizipation: Mobilisierung als Faktor geschlechtsspezifischer Ungleichheit.“ In: Oskar Niedermayer/Bettina Westle (Hg.). *Demokratie und Partizipation. Festschrift für Max Kaase*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 136-159.
- Westle, Bettina. 2005. „Politisches Wissen und Wahlen.“ In: Jürgen W. Falter/Oscar W. Gabriel/Bernhard Weißels (Hg.). *Wahlen und Wähler. Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 2002*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften: 484-512.
- Westle, Bettina. 2006. „Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum.“ In: Edeltraud Roller/Frank Brettschneider/Jan W. van Deth (Hg.). *Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 209-240.
- Westle, Bettina/Harald Schoen. 2002. „Ein neues Argument in einer alten Diskussion: ‚Politikverdrossenheit‘ als Ursache des *gender gap* im politischen Interesse.“ In: Frank Brettschneider/Jan van Deth/Edeltraud Roller (Hg.). *Das Ende der politisierten Sozialstruktur?* Opladen: Leske + Budrich: 215-244.
- Wüst, Andreas M. 2002. *Wie wählen Neubürger? Politische Einstellungen und Wahlverhalten eingebürgerter Personen in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.