



Working Paper

**Politische Orientierungen von
Grundschulkindern**

**Ergebnisse von Tiefeninterviews und
Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern**

Marina Berton

Julia Schäfer

Marina Berton

Julia Schäfer

Politische Orientierungen von Grundschulkindern

Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit
6- bis 7- jährigen Kindern

Arbeitspapiere – Working Papers

Nr. 86, 2005

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

Berton, Marina:

Politische Orientierungen von Grundschulkindern : Ergebnisse von
Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern / Marina Berton ;
Julia Schäfer. – Mannheim : MZES, 2005
(Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung ; 86)
ISSN 1437-8574

Nicht im Buchhandel erhältlich

Schutzgebühr: € 2,60

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

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

Redaktionelle Notiz:

Marina Berton war von April 2000 bis November 2004 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten "Wohlfahrt durch Organisationen" (Roßteutscher/v. Deth) und "Demokratie leben lernen" (v. Deth) am MZES beschäftigt. Seit November 2004 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Forschungsgruppe Wahlen e. V.

Julia Schäfer hat am Lehrstuhl für Politische Wissenschaften und International Vergleichende Sozialforschung (Prof. van Deth, Universität Mannheim) ihre Doktorarbeit über die Wirkungszusammenhänge von Sozialkapital bei Jugendlichen in Deutschland geschrieben und arbeitete parallel phasenweise im Projekt „Demokratie leben lernen“. Seit Mai 2005 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Europäische Identität und soziale Beteiligung Jugendlicher“ am MZES beschäftigt.

Die beiden Autorinnen haben die Tiefeninterviews geführt, den Kinderfragebogen entwickelt sowie den Pretest durchgeführt und ausgewertet.

Zusammenfassung

Ohne ein gewisses Maß an Legitimität hinsichtlich demokratischer Institutionen und Verfahren, ohne Politikinteresse und politische Beteiligung der Bürger ist eine Demokratie nicht funktionsfähig. Eine „gelungene“ politische Sozialisation ist deshalb für die Demokratie von großer Bedeutung. Im Vergleich zu Jugendlichen anderer entwickelter Industrieländer verfügen deutsche Jugendliche über eine durchschnittlich geringere politische Beteiligungs- und Mitbestimmungsbereitschaft und über ein geringeres sozialpolitisches Engagement. Deswegen richtet sich der Blick auf das spezifisch deutsche Umfeld. Der Familie einerseits steht die in besonderem Maße prägende Institution politischer Sozialisation andererseits gegenüber: die Schule. Die bisherige politische Sozialisationsforschung konzentriert sich auf die Untersuchung von Jugendlichen. Grundschulkindern sind dagegen nur selten Forschungsgegenstand. Ziel des Projektes ‚Demokratie leben lernen‘ ist es daher, die „Politische Sozialisation von Kindern in der Grundschule“ zu untersuchen.

Das vorliegende Arbeitspapier berichtet über die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung politischer Einstellungen von jungen Kindern. Aufgrund der Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern wird deutlich, dass die Durchführung einer standardisierten Befragung mit Kindern dieser Altersgruppe und im Klassenverbund durchaus mit Erfolg möglich ist. Nach der deskriptiven Analyse der ausgefüllten Fragebögen kann davon ausgegangen werden, dass sich der entwickelte Kinderfragebogen in seiner Verständlichkeit für die Kinder bewährt hat. Zusammenfassend lässt sich außerdem sagen, dass Kinder dieser Altersstufen grundsätzlich über ein politisches (Vor-)verständnis und Wissen sowie über politische Grundorientierungen verfügen.

Inhalt

1	Einführung: Richtige Fragen zum falschen Zeitpunkt?	1
2	Relevanz politischer Sozialisation für die Demokratie	1
3	Das Projekt ‚Demokratie leben lernen‘	5
4	Durchführung und Auswertung von Tiefeninterviews	6
4.1	Durchführung der Tiefeninterviews	6
4.2	Auswertung der Tiefeninterviews nach Themenkomplexen	8
4.2.1	Gesellschaftliche Problembereiche	8
4.2.2	Macht und Deutschland	13
4.2.3	Europa	15
4.2.4	Einstellungen	17
4.3	Fazit	19
5	Entwicklung und Pretest des Kinderfragebogens	19
5.1	Entwicklung des Kinderfragebogens	20
5.2	Durchführung des Pretests	24
5.3	Auswertung des Pretests nach Themenkomplexen	25
5.3.1	Gesellschaftliche Problembereiche	25
5.3.2	Macht und Deutschland	29
5.3.3	Europa	30
5.3.4	Einstellungen	31
5.4	Fazit	34
6	Schlussfolgerungen	35
	Anhang 1: Tiefeninterviews – Interviewerleitfaden und Systematik	37
	Anhang 2: Kinderfragebogen	44
	Literaturverzeichnis	60

1 Einführung: Richtige Fragen zum falschen Zeitpunkt?

"Der Bundeskanzler wird auf vier Jahre gewählt und sitzt am Computer". "Er redet mit Menschen, die Probleme haben und spricht in Berlin vor anderen Bundeskanzlern". Dass diese Aussagen von 6- und 7-jährigen Kindern stammen könnten, passt weder in das Bild vieler Eltern noch in das der aktuellen politischen Sozialisationsforschung. Die vorherrschende Meinung ist, dass Kinder noch nicht über politische Orientierungen geschweige denn über politisches Wissen verfügen. Tatsächlich aber handelt es sich bei beiden Zitaten um Aussagen von Kindern dieser Altersgruppe. Sie wurden innerhalb des Projekts ‚Demokratie Leben Lernen‘ in verschiedenen Tiefeninterviews aufgezeichnet. Diese und ähnliche Äußerungen deuten darauf hin, dass bereits in der frühen Kindheit Grundsteine zur Entwicklung politischer Orientierungen gelegt werden.

Allerdings findet die politische Entwicklung jüngerer Kinder in den Forschungsprojekten der letzten Jahrzehnte kaum Berücksichtigung. Dies liegt nicht nur in der theoretischen Annahme begründet, Kinder dieser Altersgruppe hätten noch keine politischen Orientierungen. Eine Konzentration auf die Befragung Jugendlicher hat außerdem den Vorteil, dass diese anhand strukturierter Fragebögen erfolgen kann. Ähnlich wie bei Erwachsenenbefragungen, können so genannte „harte“ Daten gewonnen werden. Vergleichbare empirische Daten über 6- bis 7-jährige Kinder zu erheben, ist dagegen schwer vorstellbar. Schließlich können Kinder in diesem Alter in der Regel weder lesen noch schreiben. In diesem Arbeitspapier werden zunächst die Ergebnisse von Tiefeninterviews, die mit 21 Kindern im Alter zwischen 6 und 8 Jahren durchgeführt wurden, präsentiert. Diese legen zum einen nahe, dass Kinder dieser Altersstufen grundsätzlich über ein gewisses politisches Vorverständnis verfügen. Zum anderen dienen sie als Grundlage für die Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens. So musste zum Beispiel zunächst nach geeigneten, kindgerechten Bezeichnungen und passenden Indikatoren für den Fragebogen gesucht werden. Denn mit von Erwachsenen verwendeten Begriffen wie „Umweltverschmutzung“ oder „Regierungschef“ können Kinder in diesem Alter nicht viel anfangen. Gegenstand dieses Papiers ist die Entwicklung und der Pretest eines Fragebogens, der für sehr junge Kinder geeignet ist. Dabei bestätigen die Ergebnisse des Pretests das Vorhandensein politischer Orientierungen bei Grundschulkindern. Sie zeigen auch, dass eine standardisierte Befragung mit Kindern ohne Lese- und Schreibkompetenz möglich und viel versprechend ist.

2 Relevanz politischer Sozialisation für die Demokratie

Die politische Involvierung, das Interesse der Bürger an Politik, gilt als wichtige und notwendige Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit eines demokratischen Systems (van Deth 2000a), weswegen eine „gelungene“ politische Sozialisation für die Lebensfähigkeit und Zukunftschancen einer Demokratie von großer Bedeutung ist. Denn ohne ein gewisses Maß an Legitimität hinsichtlich demokratischer Institutionen und Verfahren, ohne Politikinteresse und politische Beteiligung der

Bürger ist eine Demokratie nicht funktionsfähig. Bereits in der Antike ging man davon aus, dass der Mensch ein „zoon politikon“, ein politisches Wesen, sei. In der modernen Demokratie sind unsere Ansprüche gestiegen. Es reicht nicht mehr aus, dass Bürger sich zu politischen Persönlichkeiten entwickeln. Wir wünschen uns den demokratischen politischen Bürger. Daher ist es notwendig, Antworten auf die Fragen, wie und wodurch Menschen zu politischen Persönlichkeiten werden, genauer: zum demokratischen Bürger reifen, zu suchen. Somit geraten Prozesse der politischen Sozialisation in den zentralen Blickpunkt, denn durch sie werden politische Kenntnisse, Einstellungen, Werte und Handlungsmuster erworben, welche die Basis für das konkrete politische Verhalten bilden. Im Mittelpunkt der politischen Sozialisationsforschung steht die Frage, wie Kinder *Demokratie leben lernen*, d. h. wie sie das Handwerkszeug für ihre spätere Rolle als Staatsbürger erwerben.

Gleichzeitig mehren sich die Anzeichen, dass eben diese demokratische politische Sozialisation in modernen Gesellschaften zunehmend defizitär ist. So stimmen viele Beobachter darin überein, dass das politische Interesse auf einem niedrigen Niveau anzusiedeln ist. Hinsichtlich des allgemeinen Entwicklungstrends gibt es allerdings unterschiedliche Ansichten.¹ Zwar stellen van Deth und Elff in ihrer Untersuchung *Political Involvement and Apathy in Europe 1973 - 1998* fest, dass das Ausmaß der politischen Involvierung in Europa seit den frühen 70er Jahren mehr oder weniger konstant geblieben ist, allerdings zeigt sich auch für Deutschland und andere Länder eine unübersehbare Verringerung des politischen Interesses bei der Post-68er Generation (van Deth/Elff 2000b und 2001). Ebenso ist in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion schon seit einigen Jahren von Parteien- und Politikverdrossenheit der Jugendlichen die Rede (Hoffmann-Lange 1997; vgl. auch Hofmann-Göttig 1996; Fischer 1997 und 2000; Kühnel 1992; Pickel 1996; Gille/Krüger 2000; Jugendwerk der Deutschen Shell 2000; Hoffmann-Lange 2000; Institut für Empirische Psychologie 1995).² Parteien, Gewerkschaften, Politikverbände und Kirchen klagen über Nachwuchsmangel. Im internationalen Vergleich wird zudem häufig deutlich, dass deutsche Jugendliche besonders desinteressiert an Politik und politischen Themen sind (vgl. z.B. Torney-Purta 2001; Oesterreich 2001). Das nur mäßige Abschneiden deutscher Jugendlicher in international vergleichenden Studien in Bezug auf ihre politischen Kenntnisse, ihr Interesse oder ihre Partizipationsbereitschaft scheint mit den insgesamt schlechten Ergebnissen deutscher Schüler im schulischen Wissens- und Verständnisbereich in Beziehung zu stehen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

¹ Mitte der 70er Jahre nahmen die Autoren der *Political Action Studie* ein Ansteigen der politischen Involvierung wahr (Kaase/Marsh 1979: 36). Dalton stellte Ende der 80er Jahre anhand empirischer Ergebnisse ein Absinken des politischen Interesses fest (Dalton 1988: 22; 1996: 26). Obwohl diese Feststellung von mehreren Forschern bestätigt wurde (z. B. van Deth 1989: 282), wird bezweifelt, dass es sich dabei um einen allgemeinen Trend handelt (Gabriel/van Deth 1995; Topf 1995; van Deth 1996; van den Broek/Heunks 1993).

² Palentien/Hurrelmann (1997) sprechen nicht von Politikverdrossenheit der Jugendlichen, sondern eher von einer Politikerverdrossenheit der Kinder und Jugendlichen. Sie betonen, dass Jugendliche in vielen politischen Bereichen zurückhaltend, aber keinesfalls politikabstinent seien; neuere Untersuchungen betonen, dass nicht von einer generellen Politikverdrossenheit oder von einer dramatischen Reduzierung politischer Partizipationsbereitschaft Jugendlicher zu sprechen sei. Das niedrige Interesse der Jugendlichen an Politik und die geringe subjektive Bedeutung von Politik unterscheidet sich nicht deutlich von der Erwachsenenpopulation (Gille et al. 1997; Hoffmann-Lange 1997).

Hier wird zunächst davon ausgegangen, dass die Ursachen der Komplikationen in der deutschen Kinder- und Jugendsozialisation, sowohl im primären (Eltern) als auch im sekundären (Institutionen und hier vor allem Schule) Sozialisationskontext zu finden sind. Allerdings gibt es wenig plausible Erklärungen dafür, warum die familiäre Situation in Deutschland und familiäre Kontexte in vergleichbaren europäischen Gesellschaften so verschieden sein sollten. Im institutionellen Gefüge dagegen lassen sich solche Unterschiede klar benennen, denn gerade das deutsche Schulwesen unterscheidet sich in vielen Punkten elementar vom Schulwesen unserer Nachbarländer (z. B. Dauer des Schulbesuchs, Fixierung der Curricula, Gesamtschulsysteme versus gegliedertes System, Halbtagschule versus Ganztagschule).³ Ob und inwieweit diese institutionellen Differenzen allerdings das besondere politische Desinteresse deutscher Kinder und Jugendlicher erklären, ist noch eine offene Frage. Um diese zu beantworten, müsste eine Forschungsstrategie gefunden werden, die den Einfluss der Institution Schule so weit wie möglich von anderen Einflüssen isoliert. Dazu sollten wir uns zunächst die Frage stellen, wann zu dem vorwiegend elterlichen Einfluss ein zusätzlicher wichtiger und klar abgrenzbarer institutioneller Einfluss hinzukommt. Dies passiert beim Eintritt in die Schule. Durch den Schulbesuch beginnt ein neuer Lebensabschnitt für die Kinder; ihre Lebenswelt verändert und erweitert sich gravierend. Es entstehen neue soziale Kontakte, und erstmalig erfolgt eine gezielte Förderung ihrer kognitiven Entwicklung. Beim Eintritt in die Schule und im Verlaufe des ersten Schuljahres sollten daher die größten Veränderungen zu verzeichnen und zu beobachten sein.

In Anbetracht der Differenzen innerhalb vergleichender Länderstudien bietet die Erstbetrachtung bei Eintritt in die Grundschule außerdem die grundlegende Chance, tatsächliche Vergleiche anzustellen, da zu diesem Zeitpunkt die Grundvoraussetzungen noch sehr ähnlich sind. Das Einschulungsalter liegt zwischen fünf (Großbritannien) und sieben (Skandinavien) Jahren. Abgesehen von unterschiedlichen Vorschulprogrammen ist dies überall der erste institutionell verpflichtende Besuch. Wenn unsere Vermutungen zutreffen, sollten Kognition, (vor)politische Kenntnisse und Grundorientierungen der Kinder unabhängig vom Land noch sehr ähnlich sein. Ab diesem Zeitpunkt sind europäische Kinder allerdings mit sehr unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen konfrontiert. Wenn wir aber wissen wollen, auf welche Weise das Schulsystem politische Kenntnisse und Werte vermittelt und unsere Kinder zu demokratischen Persönlichkeiten erziehen hilft (und ob bzw. inwieweit die deutsche Schule diese Aufgabe schlechter erfüllt als die institutionell unterschiedlichen Schulsysteme anderer Länder), dann müssen wir zunächst einmal in Erfahrung bringen, über welche Kenntnisse und Einstellungen Kinder verfügen, *bevor* sie in die Schule kommen.

³ Auch Oesterreich (2001) stellt aufgrund der schlechten Ergebnisse der IEA-Studie die Frage, ob nicht die Organisation des deutschen Schulsystems für das politische und soziale Lernen wenig förderlich sei. Von seiner organisatorischen Struktur her sei das deutsche Schulsystem – im internationalen Vergleich – einmalig, da es als einziges Land, das Halbtagschulsystem mit einem dreigliedrigen Aufbau der Sekundarstufe kombiniere. Es existieren in anderen Ländern zwar auch Halbtagschulsysteme sowie Länder mit maximal zweigliedrigem Aufbau, doch gebe es kein Land, in dem diese beiden organisatorischen Elemente miteinander verknüpft werden.

Interessanterweise scheint unter den meisten Forschern hinsichtlich der Relevanz politischer Sozialisation jüngerer Kinder für das demokratische System Übereinstimmung zu herrschen. Dies zeigt sich jedoch nicht in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Thematik. Das Wissen in diesem Bereich ist lückenhaft und unzureichend. Bei einer Betrachtung des Forschungsstandes werden mehrere klare Defizite im Bereich der politischen Sozialisationsforschung deutlich:

Zum einen finden insbesondere *Grundschul Kinder* in der politischen Sozialisationsforschung wenig Beachtung. Im Bereich der Jugendforschung sind zwar Studien zu verzeichnen, doch setzen sie zu einem späten Zeitpunkt ein, nämlich in der Jugendzeit und nicht in der Kindheit, und vernachlässigen so, dass erstens entscheidende Impulse zur Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten und Einstellungen sehr viel früher stattfinden, und es sich dabei zweitens um einen kontinuierlichen Prozess handelt. Jugendstudien können erfolgte Sozialisation nur noch deskriptiv konstatieren, die Antwort auf die Fragen des *Wer, Wie und Wann* (wer gab die entscheidenden Impulse und wie und insbesondere wann werden sie vermittelt) lassen sich kaum noch finden. Wenn wir verstehen wollen, warum der erwachsene Bürger politisch interessiert und engagiert ist, so ist es notwendig, die Entstehung dieser Involvierung von Beginn an zu betrachten und Einflusststrukturen zu identifizieren. Die meisten Kinder scheinen ihre politische Umwelt schon ungefähr mit fünf Jahren wahrzunehmen und erwerben relativ früh elementare und klar unterscheidbare politische Einstellungen und Verhaltensmuster (vgl. Ackermann 1996).⁴ Einige in Deutschland durchgeführte empirische Untersuchungen (Ziegler 1988; Marz et al. 1978) unterstreichen entsprechend die Möglichkeiten politischen Lernens in der Grundschule. Auch die frühe amerikanische politische Sozialisationsforschung wies mit ihren Ergebnissen darauf hin, dass entscheidende Impulse zur Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten sehr viel früher stattfinden als angenommen (vgl. Greenstein 1965, Hess/Easton 1960, Hess/Torney 1967, Easton/Dennis 1969; vgl. auch die aktuellere niederländische Studie von Gemmeke 1998).

Zum anderen konnte bisher *keine* Untersuchung den *familiären* Sozialisationseinfluss überzeugend von *außerfamiliären* (z. B. *Schule*) Einflüssen abgrenzen und somit die relative Relevanz einzelner Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung einer politischen Persönlichkeit identifizieren und analysieren. Im Rahmen der Jugendforschung kann keine klare Identifizierung der einzelnen Einflusststrukturen mehr stattfinden, da zu viele Sozialisationseinflüsse gleichzeitig wirken. Auch die wichtige Frage nach der gravierendsten Phase in der Kindheit, was in einem bestimmten Moment des Hinzutretens einer neuen Situation passiert, spielte in der Forschung bislang eine untergeordnete Rolle. So wurde einschneidenden Erlebnissen, wie zum Beispiel dem Schuleintritt kaum Gewicht beigemessen. Dies trifft somit auch für die Relevanz *früher Schulerfahrungen* zu. Diesem Forschungsbereich mangelt es an *Längsschnittuntersuchungen*, welche Aussagen über die Entwicklung einer politischen Persönlichkeit zulassen würden.

⁴ Vgl. dazu Almond/Verba (1963: Kap. 12), Jennings/Allerbeck/Rosenmayr (1979: Kap. 15 und 16).

3 Das Projekt ‚Demokratie leben lernen‘

Es wird deutlich, dass wir, seit die Betätigung im Bereich der familiären politischen Sozialisation Ende der 70er Jahre zum Stillstand kam, über keinerlei aussagekräftige Daten (vor allem in Deutschland) über die Altersgruppe der 6- bis 7-jährigen Kinder, die Wirkung früher (erstmaliger) Schulerfahrungen sowie über die Rolle der Familie verfügen. Ziel des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes ‚Demokratie leben lernen‘ (Geschäftszeichen DE 630/11-1) ist es daher, die theoretischen und empirischen Kenntnisse im Bereich der politischen Sozialisation junger Kinder zu fördern.⁵ Über welches Ausmaß an politischer Involvierung, politischem Verständnis und Grundeinstellungen zur Demokratie und zu Europa verfügen Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung? Welche Rolle spielt der Einfluss von Eltern, Lehrern, der Institution Schule und von Kontexten, wie zum Beispiel dem sozialen Umfeld für die Veränderungen während des ersten Schuljahres? In welche Richtung wirken die jeweiligen Einflüsse auf die bei Schuleintritt vorgefundenen Unterschiede der Kinder?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll nicht auf qualitative Interviews mit Kindern dieses Alters zurückgegriffen werden, sondern eine quantitative Befragung mit einer repräsentativen Anzahl von Kindern durchgeführt werden, die zudem mehrere Erhebungszeitpunkte umfasst. Die Durchführung einer solchen Studie wird für Deutschland einzigartiges Material zum tatsächlichen Stand der politischen Sozialisation junger Kinder (6-7 Jahre) und der Relevanz des Familieneinflusses und früher Schulerfahrungen erbringen. Gleichzeitig sind die Ergebnisse durch die Wahl der Befragungszeitpunkte in Zukunft direkt mit anderen Ländern vergleichbar. Dabei wird der explorative Charakter der Studie deutlich. Denn es soll eine repräsentative schriftliche Befragung bei Kindern am Anfang der ersten Klasse durchgeführt werden. Da also Kinder befragt werden sollen, die noch nicht schreiben oder lesen können, stellt insbesondere die Entwicklung eines entsprechenden standardisierten Fragebogens einen wichtigen Arbeitsschritt dar, bei dem nicht auf vorhandene Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden kann. Daher wird in diesem Arbeitspapier die Entstehung des innerhalb des Projektes ‚Demokratie leben lernen‘ entwickelten Kinderfragebogens präsentiert. Dazu wurden Tiefeninterviews mit 6- bis 7-jährigen Kindern durchgeführt, deren wesentliche Ergebnisse zunächst dargestellt werden. Anschließend wurde auf Basis dieser Tiefeninterviews ein Kinderfragebogen entwickelt und in einer Mannheimer Grundschulklasse ein Pretest durchgeführt. Die Grundprinzipien dieses Kinderfragebogens und die wesentlichen Ergebnisse des Pretests werden anschließend beschrieben.

⁵ Das Projekt „Demokratie Leben Lernen“ wurde 1999 von Prof. Dr. Jan W. van Deth initiiert und seitdem von ihm geleitet. Das vorliegende Arbeitspapier präsentiert die Ergebnisse der vom MZES geförderten Vorbereitungsphase des Projektes. Siehe für weitere Informationen: http://www.mzes.uni-mannheim.de/fs_projekte_d.html, Stand: 9 .Februar 2005.

4 Durchführung und Auswertung von Tiefeninterviews

Das Kernziel des Projektes ‚Demokratie leben lernen‘ ist es, empirisch fundierte Erkenntnisse über die frühe politische Sozialisation in Deutschland zu gewinnen, indem auf Basis standardisierter Befragungen Daten über die politische Sozialisation von Grundschulkindern gewonnen werden. Da ein solcher Versuch bisher nur in einer niederländischen Studie (Gemmeke 1998)⁶ unternommen wurde, wo zudem erst Kinder ab der 2. Schulklasse befragt wurden, war es zur Erstellung angemessener und eindeutiger Kinderfragebögen zunächst notwendig, vor den eigentlichen Befragungswellen Tiefeninterviews mit Kindern, die gerade eingeschult wurden und Kindern, die sich am Ende des ersten Schuljahres befinden, durchzuführen. Denn mit Hilfe der Tiefeninterviews sollten valide Indikatoren für das politische Verständnis, die Involvierung und für die Grundeinstellungen zur Demokratie und zu Europa gewonnen werden.

4.1 Durchführung der Tiefeninterviews

Zur Vorbereitung der Fragebogenentwicklung wurden im Zeitraum Juli bis Oktober 2002 insgesamt 21 Interviews mit Kindern durchgeführt.⁷ Davon wurden elf Interviews mit Kindern geführt, die sich entweder am Ende des letzten Kindergartenjahres (Ferienzeit vor der Einschulung) befanden oder gerade eingeschult worden waren. Die Kinder dieser Gruppe waren zwischen sechs und sieben Jahre alt. Im Weiteren werden diese Kinder ‚Gruppe 1‘ genannt. Zehn Interviews wurden mit Kindern durchgeführt, die sich am Ende des ersten Schuljahres oder am Beginn des zweiten Schuljahres befanden und somit bereits über ein Jahr Schulerfahrung verfügten. Die Altersspanne dieser Kinder reichte von sechs bis acht Jahre. Diese Kinder werden im Folgenden der ‚Gruppe 2‘ zugeordnet.

Die Gespräche mit den Kindern wurden jeweils einzeln und zuhause bei den Kindern in einer für sie angenehmen und sicheren Umgebung durchgeführt. Das Kind und der Interviewer führten das Gespräch in der Regel ohne die Anwesenheit der Eltern oder anderer durch. Bei den Kindern der Gruppe 1 belief sich die reine Gesprächszeit pro Interview durchschnittlich auf eine halbe Stunde. Dabei waren die einzelnen Gespräche mindestens 20 und höchstens 49 Minuten lang. Bei den Kindern der Gruppe 2 lag die Gesprächsdauer mit durchschnittlich 45 Minuten etwas höher. Das kürzeste Gespräch dauerte 26 und das längste Gespräch 55 Minuten. Die gestellten Fragen dienten konkret der Beantwortung folgender Kernfragen:

⁶ In einer Querschnittsuntersuchung beschäftigte sich Gemmeke (1998) mit der politischen Involvierung von Grundschulkindern. In Tiefeninterviews wiesen die Kinder den meisten, von ihr formulierten Problembereichen, politische Aspekte zu. Auf diesem Wege konnte sie valide Indikatoren der politischen Involvierung gewinnen. In Bezug auf ihr quantitatives Vorgehen betont sie die kognitive bzw. intellektuelle Entwicklung als wichtigsten Faktor der Einflussnahme für die politische Involvierung. Bei der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten eines Kindes verweist sie auf moderne Interpretationen der kognitiven Entwicklung, die der Bildung und auch den Medien eine größere Rolle zusprechen. Ein fehlendes Verständnis für abstrakte Konzepte rührt dann eher von fehlender Praxis und Erfahrung her und ist damit nur teilweise altersabhängig. Diese Sichtweise erlaubt es, die Entwicklung der politischen Involvierung als einen eher graduellen Prozess zu betrachten. Die hohe Einschätzung von Bildung für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten rechtfertige daher auch eine Klassenstufe als Indikator für die intellektuelle Entwicklung heranzuziehen.

⁷ An dieser Stelle möchten wir uns besonders herzlich bei den Kindern für ihre Teilnahme und bei den Eltern für deren Einverständnis bedanken.

- Was beschäftigt Kinder dieses Alters außerhalb ihrer eigenen Lebenswelt?
- Welche Begriffe nutzen Kinder, wenn sie über gesellschaftliche Probleme, Macht, Europa und allgemeine Einstellungen reden?
- Wie tief sind ihre Kenntnisse in diesen Bereichen? Kennen sie lediglich die Begriffe oder können sie diesen auch Bedeutung zuordnen? Welche Vorstellungen über Ursachen und Gegenmaßnahmen haben sie?
- Inwieweit kann in diesem Alter überhaupt von einem politischen Verständnis gesprochen werden? Über welchen Grad der Involvierung und welche Form der Grundeinstellungen zur Demokratie verfügen 6- bis 7-jährige Kinder?
- Hat sich die starke Ausrichtung der Orientierung auf den Nationalstaat durch die europäische Integration verändert? Finden sich bei jungen Kindern bereits erste Anzeichen einer europäischen Identität? Wie verhält sich diese im Verhältnis zu nationaler Symbolik und nationalstaatlichem Bewusstsein?

Die Interviews wurden prinzipiell offen durchgeführt. Ein Interviewleitfaden diente vor allem dazu, für die Befragung eine Art Gerüst zu erhalten (vgl. Anhang 1). Dennoch ist die Möglichkeit gegeben, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Aspekte mit einzubeziehen. Den Interviewern wurde damit lediglich die Richtung des Gesprächs vorgegeben. Damit wird gewährleistet, dass dem Befragten genügend Spielraum beim Antworten und dem Interviewer genug Freiraum zur spontanen Interaktion gegeben wird, aber dennoch alle wichtigen Dinge auf ähnliche Weise angesprochen werden. Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, frei über Dinge und Probleme, die in der Welt geschehen oder existieren bzw. über Dinge, die ihnen Sorgen machen, zu erzählen. Einerseits ging es bei den Themenbereichen um gesellschaftliche Probleme, andererseits um Macht in Deutschland, in der Welt und um das Thema Europa. Weiterhin wurden verschiedene Einstellungen (Autoritäts-, Gerechtigkeits- und Geschlechterrollenvorstellungen sowie Einstellungen zu Regeln, fremden Kulturen und anderen Menschen) erfragt. Um die Interviewsituation etwas aufzulockern, wurden die Kinder zu Beginn ausdrücklich dazu aufgefordert, etwas von sich oder etwas für sie interessantes zu erzählen. Ganz gleich, ob es sich um den ersten Schultag, Fußball, Sorgen mit ihren Eltern um das Haus oder sonstiges handelt. So wollten wir zeigen, dass wir an der Person des Kindes und ihrer Lebenswelt interessiert sind. Nach dieser „Warmlaufphase“ lenkten wir das Gespräch wieder in die beabsichtigte Richtung. Den Kindern wurde außerdem eine Reihe von Bildern vorgelegt. Sie sollten uns sagen, wer auf dem Bild zu erkennen ist, oder aber beschreiben, was auf dem Bild passiert. Die vom Kind im Gespräch geäußerten Begriffe, wurden dann auch von uns weiterverwendet. Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend schriftlich protokolliert. Auf der Basis dieser Protokolle sind alle Antworten systematisch eingeordnet. Zur Veranschaulichung sind die den Kindern gestellten Fragen detailliert und unterteilt in die einzelnen Themenbereiche aufgelistet worden (Anhang 1). Mit zunehmender Anzahl der Interviews ist auch eine Entwicklung innerhalb der Interviews zu verzeichnen. Zu Beginn der Interviews war es vorrangig das Ziel, explorativ etwas von und über die Kinder zu erfahren. Die Vorgehensweise war sehr offen. Im Laufe der geführten Interviews zeigte sich, mit welchen Themen und Begriffen Kinder dieser Altersgruppe etwas anfangen konnten und welche Begriffe sie verwendeten. So wurde in den weiteren

Interviews die Interviewsystematik diesen neuen Erkenntnissen angepasst und neue Begriffe bzw. Fragen verwendet

Diese Interviews gaben erste Erkenntnisse zum Stand des politischen Verständnisses, Involvierung und Grundorientierung jüngerer Kinder zu Demokratie und Europa. In den Interviews bzw. persönlichen Gesprächen mit den Kindern ging es auch darum zu erfahren, welches Spektrum an politischen Inhalten ihnen bereits bekannt ist und welche Begriffe sie für bestimmte politische Themen verwenden. Die Interviews gestatteten tiefe Einblicke in die Begriffswelt der Kinder und ermöglichten gleichzeitig einen Überblick über den Wissens- und Verständnisstand der Kinder in diesem Bereich. Diese qualitativen Tiefeninterviews bildeten daher im Folgenden die Grundlage für die Entwicklung der Kinderfragebögen und damit die quantitative Befragung.

4.2 Auswertung der Tiefeninterviews nach Themenkomplexen

Anhand der Kinderinterviews konnten wir deutlich feststellen, dass Kinder dieser Altersstufen, unabhängig davon, ob sie vor oder nach dem Schuleintritt stehen, in der Lage sind, mit politischen Themen umzugehen. Außerdem zeigten sie großes Interesse und es war klar, dass sie politische Inhalte verstehen können sowie bereits über ein gewisses politisches Wissen verfügen. Grundsätzlich kann dies für beide Gruppen bestätigt werden, auch wenn sich systematische Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Gruppe zeigten. Die Auswertung der Tiefeninterviews und die Darstellung der Unterschiede zwischen Kindern der 1. und 2. Gruppe erfolgt gesondert für die vier verschiedenen Fragenkomplexe: Gesellschaftliche Probleme, Macht bzw. Deutschland, Europa und Einstellungen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der mit Kindern der beiden Gruppen durchgeführten Tiefeninterviews und die Schlussfolgerungen für die Entwicklung eines Kinderfragebogens dargestellt (zur detaillierten Durchführung der Tiefeninterviews vgl. Anhang 1).

4.2.1 Gesellschaftliche Problembereiche

Der erste Fragenkomplex erfasst das Verständnis für unterschiedliche gesellschaftliche Komplexe. Daher lautete die einleitende Frage an das Kind: „Nun möchte ich dir gerne ein paar Fragen stellen über Dinge, die in der Welt geschehen und was du dazu denkst. Worüber machst du dir z.B. Sorgen?“ Konnte das Kind nichts sagen, wurde es ermutigt, sich weiter Gedanken über alltägliche Dinge in seiner Welt zu machen und gefragt, ob ihm vielleicht doch noch etwas einfällt. War das Kind nach einer ausreichenden Zeit nicht in der Lage, Probleme oder Sorgen zu nennen, wurden die vorbereiteten Themenkomplexe abgefragt:

Hast du schon davon gehört,...

- ... dass Menschen mit einer anderen Hautfarbe schlechter behandelt werden?
- ... dass Menschen miteinander Krieg führen?
- ... dass viele Menschen ohne Arbeit sind?
- ... dass viele Menschen aus anderen Ländern herkommen und hier wohnen?
- ... dass die Natur immer mehr zerstört wird?

- ... dass viele Menschen Hunger leiden?
- ... dass zwei Flugzeuge in Hochhäuser geflogen sind?

Gab ein Kind an, schon einmal etwas von diesen Problemen gehört zu haben oder nannte es selbständig eines dieser Probleme, wurde genauer nachgefragt:

- Was ist das für ein Problem? Worum geht es da?
- Erzähl doch mal was darüber? Was passiert da?
- Wie kommt es dazu? Wer hat das getan? Wer ist dafür verantwortlich?
- Was hältst du davon, wenn so etwas passiert?
- Was kann dagegen getan werden? Wer sollte daran etwas verändern?

Die systematische Darstellung in Tabelle 1 zeigt die Antworten der einzelnen Kinder aus den Gesprächen. Die Tabelle ist nach den Institutionen Kindergarten (Gruppe 1) und Schule (Gruppe 2) unterteilt. Um die Unterschiede zwischen Kindern der 1. und Kindern der 2. Gruppe deutlich darzustellen, werden zunächst die Anzahl der selbständig genannten Themen und die Benennung von richtigen Definitionen bzw. Erklärungen, Akteuren, Beurteilungen und Lösungsvorschläge für die einzelnen Probleme quantifiziert. Im Anschluss daran werden diese Unterschiede durch qualitative Aspekte untermauert.

Bezüglich der *selbständig genannten Themen* zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kindern von Gruppe 1 und denen von Gruppe 2. Während nur zwei der insgesamt elf Kinder von Gruppe 1 spontan ein gesellschaftliches Problem benennen konnten, trifft dies auf sieben Kinder von Gruppe 2 zu, wovon drei Kinder sogar zwei Probleme von sich aus nannten. In Gruppe 1 sprach A vom 11. September 2001 in New York und ein Junge erzählte von Umweltverschmutzung. In Gruppe 2 wurde am häufigsten vom 11. September 2001, von Umweltverschmutzung und vom Krieg erzählt. Ein sechsjähriges Mädchen berichtete außerdem von Arbeitslosigkeit und Hunger bzw. Armut. Im Anschluss an die offene Frage nach möglichen Problemen oder Dingen, die den Kindern Sorgen machen, wurden gezielt Fragen zu bestimmten gesellschaftlichen Problemfeldern gestellt und den Kindern gegebenenfalls entsprechende Bilder vorgelegt.

Zum Themenkomplex *Diskriminierung* wurden die Kinder gefragt: „Hast du davon gehört, dass Menschen, die nicht aus Deutschland kommen, schlechter behandelt werden als Deutsche?“. In Gruppe 1 zeigt sich zunächst, dass das Problem der Diskriminierung eine zu abstrakte Fragestellung darstellt, denn lediglich zwei Kinder konnten überhaupt einen Zusammenhang zwischen „Andersartigkeit“ und „schlechterer Behandlung“ herstellen. Ihre Erklärung bleibt aber sehr vage. Alle anderen Kinder zeigten für die Problematik kein Verständnis. In Gruppe 2 dagegen zeigen sechs Kinder eine deutliche Sensibilität für das Problem der Diskriminierung. Interessanterweise werden fast alle Facetten der Andersartigkeit benannt: arm vs. reich, schwarz vs. weiß, krank vs. gesund etc. Dies deutet darauf hin, dass die Kinder ganz persönliche Erfahrung mit dieser Problematik gemacht zu haben scheinen. Jeweils 4 der 6 Kinder können zumindest abstrakt Akteure zuordnen (meist: „böse

Menschen“) bzw. bewerten eine derartige Verhaltensweise deutlich negativ. Zwei Kinder bieten zudem Lösungsvorschläge an.

Tabelle 1: Antworten der Kinder in den Tiefeninterviews zu gesellschaftlichen Problemen - Kinder mit und ohne Schulerfahrungen im Vergleich.

Gesellschaftliche Probleme			selbständig genannte Themen	Diskriminierung	Krieg	Hunger	Arbeitslosigkeit	Ausländer	Umweltverschmutzung	11. September
Kind (Geschlecht)	Jahrgang	Alter	Benennung von... 1: richtige Definition, Erklärung / 2: Akteur / 3: Beurteilung / 4: Lösungsvorschlag							
GRUPPE 1: Kinder ohne Schulerfahrung										
M2 (m)	1995	7	0	1	1+2+3	1+2+4	1+2+4	1+3	(1)	1
P (m)	1996	6	0	-	1	1+4	1	-	-	1
J (m)	1995	6	0	-	1+2	1+2+4	-	1	(1)	1+2
L (m)	1996	6	0	-	1	-	-	-	(1)	1
M (m)	1995	6	0	-	1+2	1	-	1	(1)	1+2
C (w)	1996	6	0	-	1	1+4	-	-	-	-
M1 (m)	1995	6	0	-	1+2+4	1+2+4	-	-	(1)	1
Li (w)	1995	7	0	-	1	1+4	1+2+4	1	1	1+2
A (w)	1996	6	1	-	-	-	-	-	-	1
F (m)	1995	7	1	1	1+4	1+4	-	1+3	(1)	1+2
S (m)	1995	7	0	-	-	-	1	1	1	1
GRUPPE 2: Kinder mit Schulerfahrung										
Sv (w)	1995	7	1	1+2+3	1+2	1+4	-	-	(1)	1+2
I (w)	1994	7	0	1+2+3+4	1+2	1+2+4	-	-	-	-
Si (m)	1995	7	1	-	1+2+4	1+2+4	1	-	1	1+2
An (w)	1994	6	2	1+2	1+2+4	1+4	1+4	1+4	1	-
R (m)	1995	7	1	1+2+3+4	1+2+4	-	1+2+4	1+2	1+2+4	1
H (w)	1995	7	0	1	1+2	1	-	-	(1)	1
M (m)	1994	8	2	-	1	1+4	1+2	1	1	1
Jo (w)	1994	8	0	1+3	1+2	1+4	-	1	-	1
Az (w)	1995	6	2	-	1	1+4	1	1	1+4	1+2
Ja (m)	1994	8	1	-	1	-	1	1	1	1+2

Krieg stellt anscheinend ein Problem dar, das viele Kinder bewegt. Denn selbst in Gruppe 1 haben neun der elf Kinder eine korrekte Definition bzw. eine Erklärung von Krieg geben. Weitere vier Kinder konnten Akteure benennen, vor allem in Form von Soldaten/Angreifern. Ein sechsjähriger Junge ordnete die Verantwortung sogar dem „Bundeskanzler“ des Landes zu. Drei Jungen boten zudem Lösungsstrategien an: M1 meint „liebe Soldaten sollten Panzer zerstören“, F glaubt der „Bundeskanzler“ des Landes sollte den Krieg beenden und M2 schlägt eine Demonstration vor. Denkt man an reale Problemlösungsansätze, wie UNO-Friedenseinsätze, Friedenskonferenzen und

-demonstrationen und die generelle Hilflosigkeit gegenüber dem Phänomen Krieg, überraschen die kreativen Antworten der Kinder. In Gruppe 2 konnten sogar alle Kinder eine mehr oder weniger differenzierte Erklärung bzw. Definition von Krieg liefern. Deutlich mehr Kinder als in Gruppe 1, nämlich sieben, können Akteure korrekt benennen. Zwar ist von keinem einzigen Kind eine deutliche Beurteilung von Krieg festgehalten worden, dennoch ist bei der detaillierten Beschreibung der Zusammenhänge davon auszugehen, dass die Kinder sich des negativen Charakters von Krieg bewusst sind. Drei der zehn Kinder bieten darüber hinaus Lösungsvorschläge an. Besonders verblüffend ist die Verbindung, die An und R herstellen: Da sie in der Schule etwas über die Gründungsgeschichte von Baden-Württemberg erfahren haben, übertragen sie diese auf das Problem Krieg, denn „die könnten einfach miteinander Freundschaft finden und zusammen über das große Land bestimmen wie Baden-Württemberg eine Freundschaft genommen hat“ (An). Si schlägt, wie auch eines der Kindergartenkinder, die Lösung des Konflikts durch ein Einschreiten des „Bundeskanzlers“ vor.

Mit der Frage „Hast du davon gehört, dass es Menschen/Kinder in anderen Ländern gibt, die nicht genug zu Essen haben?“ wurde der Problembereich *Hunger* umrissen. Dabei stellte sich heraus, dass die meisten Kinder sich dieser Problematik bewusst sind. So konnten nur drei der elf Kinder nichts mit dem Problem hungernder Menschen anfangen, während die restlichen acht mehr oder weniger differenziert erklären konnten, warum Menschen hungern, und sieben von ihnen nannten „Spenden“ als Lösungsstrategie. Im persönlichen Gespräch wurde deutlich, dass die Kinder meist in der Schule oder der Kirche mit dieser Problematik vertraut gemacht wurden und selbst schon einmal Geld, Kleider oder Spielsachen gespendet hatten. Auch wenn wiederum keine expliziten Bewertungen durch die Kinder vorgenommen wurden, wird deutlich, dass „hungernde Menschen“ als Problem wahrgenommen werden. Dieses Ergebnis wird für Gruppe 2 noch deutlicher. Denn nur zwei der zehn Kinder konnten überhaupt nichts zur Problematik „Hunger“ sagen. Alle anderen acht konnten zumindest eine Erklärung bzw. Definition liefern und sieben von ihnen sogar einen Lösungsvorschlag machen. Aus der Art der Antworten ist wiederum zum einen zu schließen, dass sich Kinder des Leides welches mit Hungern und Armut verbunden ist, bewusst sind und zum anderen, dass die von ihnen vorgeschlagenen Lösungsansätze eine große Alltagsnähe aufweisen. Auch in Gruppe 2 haben wohl die meisten Kinder schon in der einen oder anderen Form an Spenden teilgenommen.

„Hast du schon mal davon gehört, dass es Menschen gibt, die gerne arbeiten wollen, aber keine Arbeit bekommen/haben?“. Mit dieser Frage wurde versucht, für die Kinder das Problem *Arbeitslosigkeit* zu umschreiben. Die meisten Kinder in Gruppe 1 können den Zusammenhang zwischen Arbeit, Geld und Essen/Wohnung herstellen und haben daher eine Vorstellung von der Wichtigkeit von Arbeit. Aber nur vier der elf Kinder haben eine, zumeist nicht ganz zutreffende, Vorstellung vom Problem „Arbeitslosigkeit“. Insgesamt scheint es eine zu abstrakte Fragestellung zu sein. Nur zwei Kinder konnten sowohl Akteure als auch Gegenmaßnahmen nennen. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass sie mit dem Problem „Arbeitslosigkeit“ in ihrem Umkreis konfrontiert wurden. Immerhin sechs der zehn Kinder in Gruppe 2 können eine mehr oder weniger richtige Definition bzw. Erklärung der gesellschaftlichen Problematik „Arbeitslosigkeit“ geben. Dies zeigt, dass

das Grundverständnis im Vergleich zu Gruppe 1 höher ist. Allerdings können nur jeweils zwei Kinder Akteure benennen bzw. Lösungsvorschläge machen.

Der Themenkomplex *Ausländer* wurde mit allgemeinen Frage „Hast du davon gehört, dass Menschen aus anderen Ländern hier her kommen, um hier zu wohnen?“ eröffnet. Immerhin sechs der elf Kinder in Gruppe 1 haben verstanden, dass es Menschen gibt, die aus anderen Ländern hierher kommen, weil es ihnen in ihrer Heimat schlecht geht. Entweder weil dort Krieg ist, oder weil sie nicht genug zu Essen hatten. M2 findet das eindeutig „gut“. F dagegen bewertet dies differenzierter, denn er glaubt Menschen, die in einem anderen Land „Schaden angerichtet haben, [könnten] jetzt hier was zerstören“, das findet er „doof“. Wie bei den späteren Antworten zu den Einstellungsfragen deutlich werden wird, haben die meisten Kinder Kontakt zu ausländischen Kindern bzw. Kindern ausländischer Eltern. Die meisten von ihnen bewerten diesen Kontakt positiv oder zumindest neutral. In Gruppe 2 hat jedes Kind schon einmal mit Menschen/Kindern aus anderen Ländern Kontakt gehabt. In Gruppe 2 können sechs Kinder erklären, warum Menschen aus anderen Ländern hierher kommen. R nannte im Bereich „Akteure“ zudem die Ausbeutung der Menschen durch „Reiche“ und An meint, wenn man den Krieg im Heimatland verhindern würde, müssten auch die Menschen nicht hierher kommen.

Mit dem Ausdruck *Umweltverschmutzung* können Kinder in diesem Alter noch nichts anfangen. Daher wurde dieser Themenkomplex mit der Frage umschrieben: „Hast du davon gehört, dass die Umwelt immer schmutziger wird, dass Bäume sterben oder ähnliches?“. In Gruppe 1 sind die Antworten auf diese Frage quantitativ kaum auswertbar, denn zwar geben acht der elf Kinder ihre Vorstellung von „Umweltverschmutzung“ wieder, doch spiegelt sich in ihren Antworten deutlich ihre kindliche Sichtweise. Nur zwei von ihnen sind sich der „globalen“ Problematik bewusst, die restlichen sechs definieren Umweltverschmutzung meist als „Müll- und Abfallproblem“, das mit einfachen Strafen beseitigt werden kann. Zwar gibt es auch Kinder in Gruppe 2, die mit der Problematik „Umweltverschmutzung“ nichts oder nur wenig anfangen können, die Mehrheit aber, hat zumindest ein Grundverständnis und kann grobe Zusammenhänge darstellen. Besonders weitreichend ist hier die Kenntnis von Az, die dieses Problem nicht nur selbständig nennt, sondern auch von der Weltklimakonferenz gehört hat. „Da stand einmal in der Zeitung, dass die irgendwann mal einen Abend machen, [...] und da reden die darüber, wie die die Welt sauber machen können“ (Az). Auch R hat im Vergleich zu den anderen Kindern ein deutlich differenziertes Verständnis von „Umweltverschmutzung“. Sie konzentriert sich auf das Thema der verschwindenden Urwälder und sieht die Problematik sehr differenziert: einerseits gibt es Menschen, die das Holz brauchen, andererseits gibt es welche, „die ganz Gemeinen“, die die Natur zerstören. Außerdem erkennt sie die Wichtigkeit von Bäumen für den Menschen wenn sie sagt: „den Atemstoff, den wir brauchen, den haben die in den Blättern und wenn die alle abgefällt werden, dann sind die weg und wir weg“ (R).

Sowohl aufgrund der Aktualität zum Zeitpunkt der Interviews als auch aufgrund der Erfahrungen in den ersten Gesprächen mit Kindern war die Relevanz des Themenkomplexes ‚11. September‘ überdeutlich. So wurden die Kinder gefragt: „Hast du davon gehört, dass letztes Jahr Flugzeuge in Hochhäuser geflogen sind?“. In Gruppe 1 konnte nur ein Kind nichts zu den Geschehnissen am 11.

September 2001 in New York erzählen. Alle anderen konnten zumindest beschreiben, was passiert ist. Erklärungen und eine Darstellung der Zusammenhänge fallen ihnen allerdings schwer. Auch die Zuordnung von Akteuren können nur vier Kinder leisten und das auch nicht ganz korrekt. Interessanter Weise handelt es sich bei der Frage nach den Dingen, die am 11. September 2001 geschehen sind, um die Frage, bei der sich die Antworten zwischen den Gruppen kaum unterscheiden. Wie auch bei den Kindern in Gruppe 1 können nahezu alle Kinder in Gruppe 2 das Geschehen beschreiben aber nur wenig erläutern. Gegenmaßnahmen bzw. Lösungsvorschläge können sie kaum nennen. Allerdings spiegelt dies wahrscheinlich eher die generelle Hilflosigkeit gegenüber dem Phänomen „Terrorismus“ wider. Die Benennung der Akteure können zwar auch nur vier Kinder geben, allerdings sind ihre Antworten konkreter als die der Gruppe 1. Deutlich sticht allerdings die Antwort von Az hervor, die zwischen „Krieg“ und „Terrorismus“ unterscheidet: „Wenn Krieg ist, dann kämpfen Leute, da sind dann halt Soldaten, und bei solchen Dingen da kommen nur böse Menschen vor“ (Az).

4.2.2 Macht und Deutschland

Der Fragenkomplex „Macht und Deutschland“ zielt darauf ab, einerseits etwas über die Machtvorstellungen der Kinder in der Welt und speziell in Deutschland zu erfahren, andererseits sehr konkret ihr politisches Wissen zu erfassen. So wurden den Kindern nacheinander folgende Fragen gestellt.

- Glaubst du, dass es irgendjemanden in der Welt gibt, der ganz viel bestimmen darf/kann?
- Glaubst du, dass es irgendjemanden in Deutschland gibt, der ganz viel bestimmen darf/kann?
- Hast du schon mal etwas von Politikern gehört?
- Hast du schon mal etwas von Politik gehört?
- Hast du schon mal etwas von einem Bundeskanzler gehört?
- Hast du schon mal etwas von Parteien gehört?
- Hast du schon mal etwas von Gesetzen gehört?
- Weißt du, was die Hauptstadt von Deutschland ist?

Wenn die Kinder etwas mit den Fragen anfangen konnten also ein grundlegendes Verständnis zeigten, wurden ihnen jeweils weiterführende Fragen gestellt, die dazu dienten, herauszufinden, wie viel die Kinder wissen (z.B.: „Erzähl doch mal ein bisschen mehr darüber“; „Was/Wer ist das denn?“). Außerdem wurde gegebenenfalls nach den Aufgaben, der Beurteilung oder der Informationsquelle gefragt (vgl. zur detaillierten Vorgehensweise Anhang 1). Die wichtigsten Ergebnisse sind in Tabelle 2 wiederum getrennt für die beiden Gruppen und die verschiedenen Fragen zusammengefasst. Auch bezüglich der Macht- und Deutschlandvorstellungen sind klare Unterschiede zwischen den beiden Gruppen wahrnehmbar.

Die erste Frage innerhalb des Themenkomplexes „Macht und Deutschland“ befasst sich mit *Macht in der Welt* und lautete: „Glaubst du, dass es irgend jemanden in der Welt gibt, der ganz viel bestimmen darf oder kann?“. In Gruppe 1 nannten die Kinder in etwa zu gleichen Teilen entweder „keiner“, „Gott“

oder sie hatten überhaupt keine Idee, wer die Macht in der Welt besitzen könnte. Die Welt insgesamt scheint zu unbegreifbar. In Gruppe 2 sind die Nennungen hinsichtlich Macht in der Welt ähnlich denen der Gruppe 1. Lediglich Ja gab an, dass es mehrere Machthaber in der Welt gibt.

Tabelle 2: Antworten der Kinder in den Tiefeninterviews zu Macht und Deutschland – Kinder mit und ohne Schulerfahrungen im Vergleich.

Macht und Deutschland			Macht in der Welt	Macht in Deutschland	Bild von Schröder erkannt	1: Bundeskanzler 2: Aufgaben	Politiker	Politik	Parteien	Gesetze	Hauptstand von Deutschland
Kind (Geschlecht)	Jahrgang	Alter									
GRUPPE 1: Kinder ohne Schulerfahrung											
M2 (m)	1995	7	keiner	Bundeskanzler	-	1+2	-	-	-	ja	-
P (m)	1996	6	-	Bundeskanzler	-	-	-	-	-	-	-
J (m)	1995	6	keiner	Bundeskanzler	ja	1	-	-	-	-	-
L (m)	1996	6	Gott	-	-	1	-	-	-	-	-
M (m)	1995	6	-	Keiner	ja	-	-	-	-	-	-
C (w)	1996	6	keiner	König	-	-	-	-	-	-	-
M1 (m)	1995	6	-	Bürgermeister	-	-	-	-	-	-	-
Li (w)	1995	7	-	Bürgermeister	-	-	-	-	-	ja	-
A (w)	1996	6	keiner	-	-	-	-	-	-	-	-
F (m)	1995	7	Gott	Bundeskanzler	ja	1	-	-	-	ja	-
S (m)	1995	7	Gott	Bürgermeister	-	-	-	-	-	-	-
GRUPPE 2: Kinder mit Schulerfahrung											
Sv (w)	1995	7	König	Bundeskanzler	ja	1+2	ja	-	-	ja	ja
I (w)	1994	7	-	keiner	ja	-	-	-	-	-	-
Si (m)	1995	7	-	Bundeskanzler	ja	1+2	-	-	-	ja	ja
An (w)	1994	6	Gott	Bundeskanzler	-	1+2	ja	-	-	ja	ja
R (m)	1995	7	Gott	Bürgermeister	-	-	ja	-	-	ja	-
H (w)	1995	7	-	König	-	-	-	-	-	ja	-
M (m)	1994	8	Bürgermeister	Staatspräsident	-	1	ja	(ja)	-	ja	-
Jo (w)	1994	8	keiner	Bundeskanzler	ja	1	-	-	-	-	ja
Az (w)	1995	6	-	Bundeskanzler	ja	1+2	ja	-	ja	-	ja
Ja (m)	1994	8	mehrere	Bundeskanzler	ja	1+2	-	-	ja	ja	ja

Die zweite Frage nach der „Macht und Deutschland“ beantworteten schon vier von elf Kindern mit der Nennung eines „Bundeskanzlers“. Auch der Bürgermeister oder König wurde genannt. Nur zwei Kinder hatten überhaupt keine Vorstellung, wer die Macht in Deutschland besitzen könnte. Vier Kinder konnten den Bundeskanzler mit Namen nennen und drei von ihnen erkannten ihn auch auf dem Bild. Nur M2 aus dieser Gruppe konnte auch Aufgaben des Bundeskanzlers nennen. In Gruppe 2 nannten bereits sieben von zehn Kindern den Bundeskanzler, bzw. Staatspräsident als Machthaber in

Deutschland (sechs davon erkannten ihn auf dem Bild). Diese sieben Kinder kannten auch alle den Bundeskanzler beim Namen und fünf von ihnen konnten zusätzlich seine Aufgaben nennen.

In Bereich „Macht und Deutschland“ wird ein deutlicher Wissensunterschied zwischen Gruppe 1 und Gruppe 2 sichtbar. Die Kinder der Gruppe 1 zeichnen sich durch ein noch sehr geringes Wissen aus. Im Vergleich dazu wissen die Kinder der Gruppe 2 schon bedeutend mehr. Dies zeigt sich unabhängig vom Alter, sondern ist klar gruppenabhängig und offensichtlich durch den Schulbesuch begründet.

Die restlichen Wissensfragen zu *Politikern, Politik, Parteien, Gesetzen und zur Hauptstadt Deutschlands* zeigen wieder deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. So konnten die Kinder der ersten Gruppe alle nichts mit den Begriffen Politiker, Politik oder Parteien anfangen und kannten auch nicht die Hauptstadt Deutschlands. Lediglich drei Kinder dieser Gruppe hatten schon einmal etwas von Gesetzen gehört. In Gruppe 2 war immerhin der Hälfte der Kinder der Begriff ‚Politiker‘ bekannt. Allerdings waren Az und Ja die einzigen Kinder, denen der Begriff ‚Parteien‘ nicht fremd war. Insgesamt waren die Begriffe Politik und Parteien auch für diese Gruppe nicht relevant. Die Mehrzahl (7 von 10) der Kinder konnten sowohl mit dem Begriff Gesetz etwas anfangen, wie auch eine richtige Erklärung dafür abgeben. Auch nannten mehr als die Hälfte der Kinder in dieser Gruppe die richtige Hauptstadt Deutschlands und ebenso wussten alle Kinder wie die Deutschlandflagge aussieht und erkannten sie auf Anhieb (tabellarisch nicht ausgewiesen).

4.2.3 Europa

Die jüngeren Kinder heute sind die erste Generation, die aktuell die Einführung einer neuen europäischen Währung erlebt. Es tauchen neue europäische Symbole (z.B. Flaggen, Eurozeichen etc.) auf. Es existiert nicht mehr nur der „nationale Staat“, sondern Europa als Objekt der politischen Sozialisation tritt immer stärker in den Vordergrund. Wie stark ist die nationale Identifikation bzw. wie sehr sehen die Kinder Europa bereits als Bestandteil ihres Lebens und nicht mehr als etwas „Neues“? Ob eine Identifikation junger Kinder mit Europa stattfindet oder diese Entwicklungen zu einer veränderten Wahrnehmung des eigenen Nationalstaats und Europas führen, stellt völliges Neuland in der politischen Sozialisationsforschung dar. Bei diesem Themenkomplex wurden den Kindern folgende Fragen gestellt:

- Hast du schon mal was von Europa gehört?
- Hast du schon mal was vom Euro gehört?
- Welche Länder sind denn in Europa? (abhängig von den Antworten auf die ersten Europa-Fragen)

Außerdem wurden ihnen Bilder verschiedener europäische Symbole, wie das Eurozeichen und die Europaflagge gezeigt. Daraufhin sollten sie erklären was diese Zeichen bedeuten, bzw. wofür sie stehen (vgl. für die detaillierte Vorgehensweise Anhang 1).

Grundsätzlich erkannten alle Kinder der beiden Gruppen das Eurozeichen und bezeichneten es auch als unser Geld. Auch hatten alle Kinder Kenntnis von der Existenz anderer Länder, entweder weil sie dort schon einmal im Urlaub waren, oder aber Freunde, Bekannte oder Verwandte aus anderen

Ländern hatten. Wie aus den Tabellen 5 und 6 vorgeht, werden bei den weiteren europabezogenen Fragen jedoch klare Unterschiede zwischen den beiden Gruppen deutlich.

Tabelle 3: Antworten der Kinder in den Tiefeninterviews zu Europa – Kinder mit und ohne Schulerfahrungen im Vergleich.

Europa			Was ist Europa?	1: Was ist der Euro? 2: Erklärung, dass es ihn in mehreren Ländern gibt	Allgemeine Kenntnis von Ländern	Erkennen der europäischen Flagge
Kind (Geschlecht)	Jahrgang	Alter				
GRUPPE 1: Kinder ohne Schulerfahrung						
M2 (m)	1995	7	-	1 + 2	ja	-
P (m)	1996	6	-	1	ja	-
J (m)	1995	6	-	1	ja	-
L (m)	1996	6	-	1	ja	-
M (m)	1995	6	-	1 + 2	ja	-
C (w)	1996	6	-	1	ja	ja
M1 (m)	1995	6	-	1	ja	ja
Li (w)	1995	7	-	1 + 2	ja	-
A (w)	1996	6	-	1 + 2	ja	-
F (m)	1995	7	-	1 + 2	ja	-
S (m)	1995	7	-	1	ja	-
GRUPPE 2: Kinder mit Schulerfahrung						
Sv (w)	1995	7	-	1 + 2	ja	-
I (w)	1994	7	ja	1 + 2	ja	-
Si (m)	1995	7	ja	1 + 2	ja	ja
An (w)	1994	6	ja	1 + 2	ja	ja
R (m)	1995	7	-	1 + 2	ja	-
H (w)	1995	7	-	1	-	-
M (m)	1994	8	-	1 + 2	ja	ja
Jo (w)	1994	8	-	1	ja	-
Az (w)	1995	6	-	1	ja	ja
Ja (m)	1994	8	ja	1 + 2	ja	ja

Der Begriff *Europa* scheint für Gruppe 1 zu abstrakt zu sein. Kein einziges Kind dieser Gruppe konnte etwas mit diesem Begriff anfangen. Allerdings kann zumindest eine vage Vorstellung vermutet werden, da Europa häufig für ein Land gehalten wurde. Der Euro als Zahlungsmittel und damit ein Gegenstand der alltäglichen Lebenswelt dieser Kinder war auch allen Kindern dieser Gruppe bekannt. Fünf Kinder hatten sogar bereits Kenntnis davon, dass er in mehreren Ländern existiert. Nur zwei Kinder dieser Gruppe kannten die europäische Flagge. Dies bestätigt unsere Vermutung, dass „Europa“ in dieser Gruppe (noch) nicht in das Bewusstsein vorgedrungen ist. Überraschenderweise konnten vier Kinder der zweiten Gruppe eine korrekte Erklärung für die Bedeutung Europas abgeben.

Sie waren zum Teil sogar schon in der Lage zugehörige Staaten zu nennen. Dass es den Euro in mehreren Ländern gibt wussten sieben von zehn Kindern. Teilweise verwendeten sie bereits den Begriff Europa, um zu beschreiben, dass es den Euro in mehreren Ländern gibt. Auch kannte die Hälfte dieser Gruppe die europäische Flagge. Bereits in diesen ersten Gesprächen konnten, in einem abstrakten Themenbereich wie Europa, große qualitative Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden.

4.2.4 Einstellungen

Im Themenkomplex „Einstellungen“ wurde versucht, die innerhalb von Jugendstudien häufig erhobenen Autoritäts-, Gerechtigkeits- und Geschlechterrollenvorstellungen sowie Einstellungen zu Regeln, fremden Kulturen und anderen Menschen, in altersgemäße Frageformulierungen zu übersetzen. Konkret lauteten die in den Tiefeninterviews verwendeten Fragen:

- Hast du schon mal was von Regeln gehört?
- In welchen Ländern warst du denn schon mal im Urlaub?
- Kennst du Kinder aus anderen Ländern? Sind welche bei dir in der Klasse?
- Siehst du ab zu mal Nachrichten? Kindernachrichten? Mit deinen Eltern? Redet ihr darüber?
- Liest du schon alleine Bücher? Lesen dir deine Eltern mal Bücher vor?
- Habt ihr denn schon einen Klassensprecher?
- Glaubst du, dass es Sachen gibt, die Jungs besser können als Mädchen, oder Mädchen besser als Jungs?
- Teilst du dein Spielzeug mit anderen Kindern?
- Würdest Du andere Kinder mit neuem Spielzeug spielen lassen?
- Muss man andere Kinder immer verraten, wenn sie etwas angestellt haben?
- Weißt du welche Uniformfarbe die Polizei hat? Welche Aufgaben hat denn die Polizei? Glaubst du, dass ein Polizist immer mutig und stark ist, dir immer hilft, alle Menschen gleich behandelt, alles weiß und dass du immer tun musst, was ein Polizist sagt?
- Weißt du was ein Bürger ist? Wie sollte denn ein guter Bürger/Erwachsener sein?
- Darfst du mit fremden Menschen auf der Straße reden?

Je nachdem, wie die Antworten der Kinder lauteten, hakte der Interviewer nach, um herauszufinden, ob die Kinder Definitionen oder Erklärungen geben können (vgl. für die detaillierte Vorgehensweise Anhang 1). Insgesamt wird deutlich, dass die Kinder über sehr konkrete Vorstellungen verfügen und sich erste Grundorientierungen erkennen lassen. In beiden Gruppen äußern die befragten Kinder klar ihre Meinungen zu den besprochenen Themen. Bemerkenswert erscheinen allerdings die unterschiedlichen Antworten zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Wahrnehmung von Geschlechterrollen und der Einschätzung der Wichtigkeit von Regeln (vgl. Tabelle 4).

Ein Großteil der Kinder aus der ersten Gruppe nimmt unterschiedliche Geschlechterrollen wahr. Ebenfalls halten fast alle Kinder der Gruppe 1 Regeln für wichtig. Nur weniger als die Hälfte dieser

Gruppe konnte etwas mit dem Begriff guter Bürger anfangen. Für die Kinder, die dazu in der Lage waren, waren gute Bürger gerecht, hielten sich an Regeln und arbeiteten viel. In Gruppe 2 spielte die Geschlechtszugehörigkeit nur für Sv und I eine Rolle. Sie meinten: „Jungs und Mädchen sollten getrennte Sachen machen“ oder „Mädchen spielen besser“. Der Rest dieser Gruppe nimmt zwar eine Unterschiedlichkeit der Geschlechter wahr, betont jedoch, dass Mädchen und Jungs alles gleich gut können/sind. Es fällt auch auf, dass nur drei Kinder dieser Gruppe mit Schulerfahrung Regeln für wichtig halten. Die meisten Kinder konnten sich unter einem guten Bürger etwas vorstellen. Ähnlich wie in Gruppe 1 belegten sie einen guten Bürger mit Attributen wie gerecht sein, hilfsbereit oder sich an Regeln halten und viel arbeiten.

Tabelle 4: Antworten der Kinder in den Tiefeninterviews zu Einstellungen – Kinder mit und ohne Schulerfahrungen im Vergleich.

Einstellungen			Autorität / Polizei: 1: Aufgaben 2: Wahrnehmung von Autorität	Regeln: 1: Kenntnis 2: Wichtigkeit	Wahrnehmung von Geschlechterrollen	Wahrnehmung fremder Kulturen	Verständnis von Gerechtigkeit	Beurteilung eines guten Bürgers	Vertrauen: redet mit fremden Menschen
Kind (Geschlecht)	Jahr- gang	Alter							
GRUPP 1: Kinder ohne Schulerfahrung									
M2 (m)	1995	7	1+2	1+2	ja	ja	ja	gerecht	nein
P (m)	1996	6	1+2	1+2	ja	ja	ja	viel arbeiten	nein
J (m)	1995	6	1+2	1+2	ja	ja	ja	-	nein
L (m)	1996	6	1+2	1+2	nein	ja	ja	-	-
M (m)	1995	6	1+2	1	nein	ja	ja	-	nein
C (w)	1996	6	1+2	-	nein	ja	ja	-	nein
M1 (m)	1995	6	1+2	1+2	ja	ja	ja	-	nein
Li (w)	1995	7	1+2	1+2	ja	ja	ja	gerecht	nein
A (w)	1996	6	1+2	-	ja	ja	ja	-	nein
F (m)	1995	7	1+2	1	ja	ja	ja	Regeln	-
S (m)	1995	7	1+2	1+2	ja	ja	ja	-	-
GRUPPE 2: Kinder mit Schulerfahrung									
Sv (w)	1995	7	1+2	1	ja	ja	ja	gerecht	nein
I (w)	1994	7	1+2	1	ja	ja	ja	helfen/viel arbeiten	nein
Si (m)	1995	7	1+2	1	nein	ja	ja	helfen / Regeln	nein
An (w)	1994	6	1+2	1	nein	ja	ja	gerecht	-
R (m)	1995	7	1+2	1	nein	ja	ja	Regeln	nein
H (w)	1995	7	1+2	1+2	nein	ja	ja	-	nein
M (m)	1994	8	1+2	1	nein	ja	ja	-	nein
Jo (w)	1994	8	1+2	1+2	nein	ja	ja	-	nein
Az (w)	1995	6	1+2	1+2	nein	ja	ja	-	nein
Ja (m)	1994	8	1+2	1	-	ja	ja	gerecht	-

4.3 Fazit

In allen Bereichen lassen sich zwischen beiden Gruppen klare systematische Unterschiede feststellen. Diese festgestellten Unterschiede sind nicht auf Altersunterschiede der Kinder in den unterschiedlichen Gruppen zurückzuführen. In beiden Gruppen befinden sich 6- und 7-jährige Kinder. Die 8-jährigen Kinder in der zweiten Gruppe zeichnen sich nicht durch größeres Wissen oder bessere Transferleistungen aus. Kinder der Gruppe 1 besitzen zum Beispiel die gleichen Antwortstrukturen unabhängig davon, ob sie zum Befragungszeitpunkt sechs oder sieben Jahre alt waren. Gleichwohl schneiden die Kinder der Gruppe 2 in fast allen Bereichen, unabhängig vom Alter innerhalb der Gruppe, besser als Gruppe 1 ab. Die Unterschiede hängen somit nicht davon ab, ob das Kind sechs oder sieben Jahre alt ist, sondern ob das sechs- oder siebenjährige Kind die Schule besucht und erste gezielte kognitive Erfahrungen innerhalb des ersten Schuljahres gesammelt hat. Diese Systematik lässt sich für fast alle von uns betrachteten Bereiche feststellen, insbesondere aber für die Bereiche ‚Gesellschaftliche Probleme‘ und ‚Europa‘. Die Kinder der Gruppe 2 waren in der Lage, erste Transferleistungen zu erbringen, während dies kein Kind der ersten Gruppe konnte. Kinder der zweiten Gruppe tendierten bei den Problembereichen dazu, verantwortliche Akteure zu bestimmen, eine Bewertung vorzunehmen, die Frage nach dem Warum zu beantworten und erste Lösungsstrategien anzuwenden. Da es zudem keine klaren Altersunterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt, sind die systematischen Unterschiede höchst wahrscheinlich auf den Einfluss der Institution Schule zurückzuführen und in ihrer Stärke abhängig von Art und Inhalt des Unterrichts im ersten Schuljahr.

5 Entwicklung und Pretest des Kinderfragebogens

Die durchgeführten Kinderinterviews zeigen, dass 6- bis 7-jährige Kinder grundsätzlich über ein gewisses politisches (Vor-)verständnis und Wissen sowie über politische Grundorientierungen verfügen. Sie können mit politischen Inhalten umgehen, sind politisch involviert und interessiert. Es zeigten sich deutliche systematische Unterschiede zwischen beiden untersuchten Gruppen. Bei Kindern mit Schulerfahrung ist in allen Bereichen ein höheres Niveau zu verzeichnen. Das Projekt ‚Demokratie leben lernen‘ möchte allerdings über die Erhebung qualitativer Daten hinausgehen und empirisch fundierte Erkenntnisse über die frühe politische Sozialisation in Deutschland gewinnen, indem auf Basis *standardisierter Befragungen quantitative Daten* über die politische Sozialisation von Grundschulkindern gewonnen werden. Die Erstellung des Kinderfragebogens und die Durchführung der Kinderbefragung stellt daher die größte Herausforderung innerhalb des Projektes ‚Demokratie leben lernen‘ dar.

Die Tiefeninterviews bei Kindern mit und ohne Schulerfahrung dienten aus diesem Grund in erster Linie dazu, valide Indikatoren für das politische Verständnis, die Involvierung und Grundeinstellungen zur Demokratie und zu Europa zu ermitteln und aufgrund dieser Erkenntnisse einen Fragebogen zu entwickeln, der für Kinder, die nicht lesen und schreiben können, ein adäquates Mittel der Befragung darstellt. Die Tiefeninterviews in der Vorbereitungs- und Entwicklungsphase werden durch

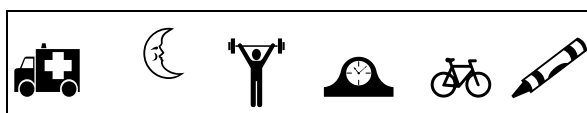
Experteninterviews mit Lehrern ergänzt. Mit deren Hilfe verschafften wir uns zusätzliche Hinweise zur praktischen Durchführung der Befragung und darüber hinaus wertvolle Informationen über den kognitiven Stand der Kinder. Dieser Kinderfragebogen wurde zunächst in ausführlichen Gesprächen mit einer Grundschullehrerin der ersten und zweiten Klasse besprochen und überarbeitet.⁸ Wichtige Anregungen und Vorschläge der Lehrerin wurden in den Fragebogen eingearbeitet. Auf diesem Wege konnten auch praktische Hinweise gerade im Hinblick auf die Durchführung der Befragung in der Schulklasse aufgenommen und berücksichtigt werden. So war als Antwortvorgabe auf die Frage „Wie wird man ein Bestimmer?“ zunächst „indem man seine Stimme abgibt“ vorgesehen. Jedoch machte uns eine Lehrerin darauf aufmerksam, dass Kinder diese Formulierung sehr wörtlich nehmen, so dass die alternative Formulierung „indem man zur Wahl geht“ verwendet wurde.

Um diesen standardisierten Fragebogen zu testen, wurde er außerdem einzelnen Kindern dieser Schulstufen vorgelegt, wobei er auf seine Verständlichkeit, Akzeptanz und Durchführbarkeit getestet wurde. Dabei erwies es sich als unbedingt erforderlich, ein für Kinder ansprechendes Fragebogendesign zu verwenden. Die Akzeptanz des komplett farbigen Fragebogens und damit die Bereitschaft den Fragebogen auszufüllen war beispielsweise weitaus größer, als bei einem schwarz-weißen Fragebogen. Schließlich wurde ein Pretest des – allerdings noch schwarz-weißen – Fragebogens in einer Schulklasse durchgeführt. Der Pretest erfolgte in einer ersten Klasse Anfang Oktober 2002, kurz nach der Einschulung. Die Durchführung der Befragung gestaltete sich unproblematisch und erwies sich insgesamt als gut durchführbar. Im Folgenden werden zunächst die Entwicklung des Kinderfragebogens (vgl. auch Anhang 2) und anschließend die Durchführung sowie die Auswertung des Pretests dargestellt.

5.1 Entwicklung des Kinderfragebogens

Bei der Entwicklung des Kinderfragebogens sollten sich die in den Tiefeninterviews abgefragten Themengebiete ‚Gesellschaftliche Probleme‘, ‚Macht und Deutschland‘, ‚Europa‘ und ‚Einstellungen‘ wieder finden und in Symbole und Bilder übersetzt werden. Dabei mussten verschiedene Dinge beachtet werden. So wurde auf Rat der hinzugezogenen Grundschullehrerin, sowohl auf Schriftzeichen als auch auf Zahlen verzichtet und die einzelnen Fragen nicht durchnummeriert, sondern mit Symbolen bezeichnet. Auf diese Weise entstand beispielsweise eine Krankenwagen-, eine Mond- oder eine Gewichtheberfrage (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Bezeichnungen für die einzelnen Fragen



⁸ Ganz herzlich möchten wir uns an dieser Stelle bei Sandra Marx für deren fachkundige Hilfe und konstruktive Kritik bedanken.

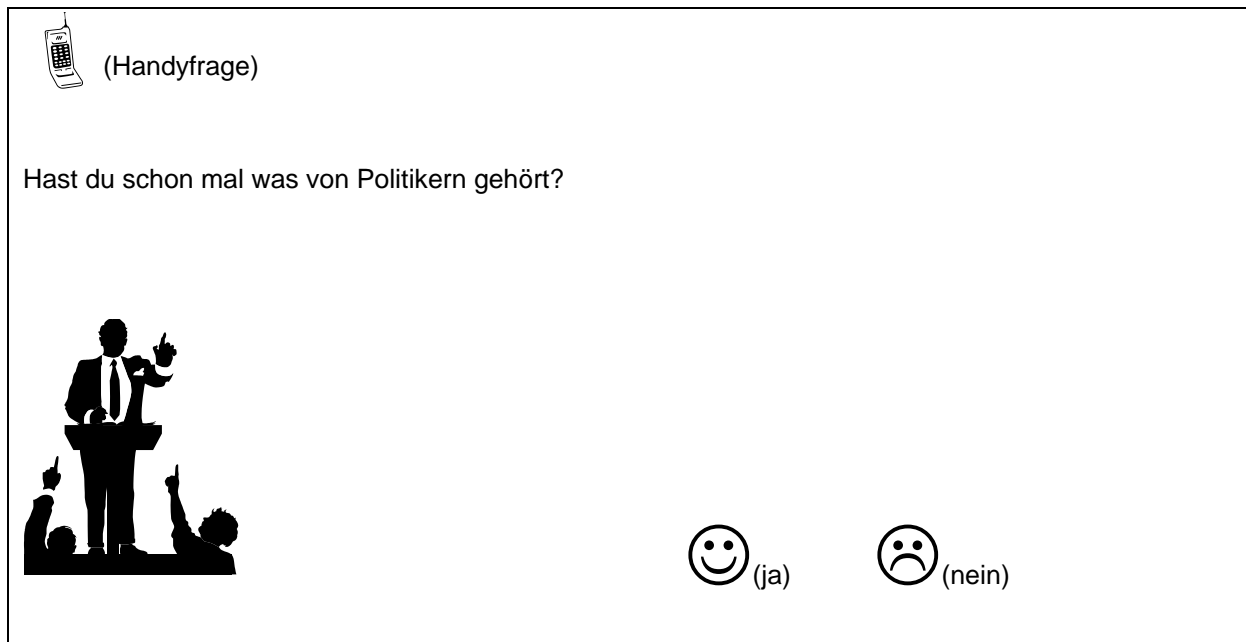
Entsprechend zu den Bezeichnungen für die einzelnen Fragen wurden auch für die verwendeten Antwortkategorien möglichst einfache und eingängige Symbole verwendet. Im gesamten Fragebogen wurden daher die den Kindern geläufigen „Lachgesichter“ (oder: Smilies) und „Weingesichter“ (oder: Heulies) verwendet, die ‚ja‘ bzw. ‚nein‘ bedeuten. Zusätzlich wurde ein so genanntes ‚Strichgesicht‘ eingeführt, das ‚manchmal‘ oder ‚vielleicht‘ symbolisiert und es wurde den Kindern außerdem häufig die Möglichkeit gegeben, durch Ankreuzen eines Fragezeichens ‚weiß nicht‘ als Antwort zu wählen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Lach-, Strich- und Weingesichter sowie Fragezeichen als Symbole für die Antwortkategorien.




Ein weiterer Aspekt der Fragebogenentwicklung besteht außerdem darin, dass nur mit Bildern und Symbolen gearbeitet werden kann, gleichzeitig aber eine standardisierte Befragung der Kinder durchgeführt werden soll, bei der allen Kindern die Fragen auf die gleiche Weise präsentiert werden. Aus diesem Grunde wurde neben der ‚Kinderversion‘ des Fragebogens auch eine so genannte ‚Interviewerversion‘ erstellt, in der den einzelnen Fragen entsprechende, den Bedürfnissen der Kinder angepasste Formulierungen in einer für sie verständlichen Sprache zugewiesen wurden. Außerdem wurden Overhead-Folien der einzelnen Fragen (‚Kinderversion‘) angefertigt, und die zu den Bildern gehörenden Fragen im Klassenzimmer von einer Person (Interviewer) jeweils langsam und deutlich vorgelesen. Durch die Benutzung des Overhead-Projektors sowie die jeder Frage zugewiesenen Symbole soll gewährleistet werden, dass jede einzelne Frage gemeinsam im Klassenverbund durchgeführt wird. Entsprechend wartet der Interviewer auch so lange, bis jedes Kind eine Frage bearbeitet hat. In Abbildung 3 ist im unteren Teil eine im Kinderfragebogen integrierte Frage (‚Kinderversion‘) und im oberen Teil die entsprechende ‚Interviewerversion‘ der im Kinderfragebogen verwendeten Version dargestellt. Es handelt sich also um die „Handyfrage“, bei der die Kinder gefragt werden, ob sie schon einmal etwas von Politikern gehört haben.

Abbildung 3: Beispielfrage 1 – oben: Interviewerversion, unten: Kinderfragebogen und Overheadfolie.



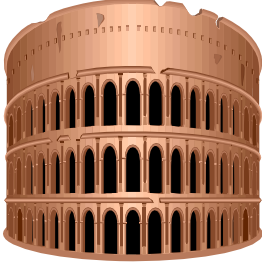




Die bisher dargestellten Antwortmöglichkeiten wurden in der Regel bei den Einstellungs- und Wissensfragen („Hast du schon mal von ... gehört?“) verwendet. Eine andere Art der Repräsentation von Antworten ist bei Fragen notwendig, bei denen die Auswahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht wird. Dabei wurden Bilder (Cliparts) gewählt, die eine Antwort widerspiegeln. Die entsprechende Beispielfrage ist in Abbildung 4 dargestellt.



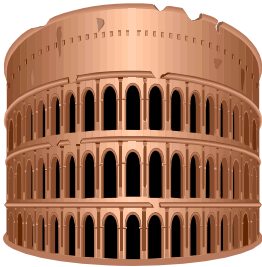

Abbildung 4: Beispielfrage 2 – oben: Interviewerversion, unten: Kinderfragebogen und Overheadfolie.



Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?

			
Berlin	Paris	Rom	weiß nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Des Weiteren ist bei der Durchführung einer derartigen Befragung bei Kindern in der ersten und zweiten Schulklasse zu beachten, dass diese Kinder es noch nicht gewohnt sind, sich derart lange und konzentriert einer bestimmten Sache zu widmen. Diesem Aspekt wurde zum einen mit einer interessanten Gestaltung des Fragebogens begegnet. Zum anderen sollen die Befragungen so durchgeführt werden, dass zwischen der ersten und der zweiten Befragungsstunde, die große Hofpause liegt, in der die Kinder sich ‚austoben‘ können. Außerdem wurden die komplexeren Fragen, die eine etwas höhere Konzentration der Kinder erfordern an den Anfang des Fragebogens platziert

und im zweiten Teil befinden sich dann vorwiegend Fragen, die für die Kinder einfacher zu beantworten sind, da sie mit ihrer direkten Lebensumwelt zusammenhängen. Der gesamte vorläufige Fragebogen ist in Anhang 2 angefügt.

5.2 Durchführung des Pretests

Mitte Oktober 2002 wurde der vorläufige Kinderfragebogen in einer ersten Klasse an einer Mannheimer Grundschule einem Pretest unterzogen. Eine Grundschullehrerin einer ersten Schulklasse stellte uns zwei Schulstunden (unterbrochen durch die Hofpause von ca. 20 Minuten) für die Durchführung eines Pretests in ihrer Klasse zur Verfügung. An einem Elternabend dieser Grundschulklasse wurden die Eltern der Kinder und die Rektorin der Schule zuvor um Erlaubnis zur Durchführung der Kinderbefragung gebeten und das staatliche Schulamt Mannheim über den Pretest informiert. Für die Durchführung des Pretests wurden zwei Schulstunden benötigt. Die reine Befragungszeit der Kinder belief sich auf exakt eine Zeitstunde. Diese teilte sich in 30 Minuten vor der Hofpause und 30 Minuten nach der Hofpause auf. Die Unterbrechung durch die Hofpause sorgte dafür, dass die Kinder sich erholen konnten und war der reibungslosen Durchführung und der Konzentrationsfähigkeit der Kinder förderlich. Die Schulklasse bestand aus insgesamt 25 Kindern (10 Mädchen und 15 Jungen). Mittels eines Overhead-Projektors wurde jede einzelne Frage abgebildet und zusammen bearbeitet, bis jedes Kind seine Antwort gegeben hatte. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich zwei Projektmitarbeiter und die Klassenlehrerin im Klassenzimmer. Ein Projektmitarbeiter erklärte den Kindern anhand des Interviewfragebogens und den Overhead-Folien die Fragen bzw. Antworten, und der zweite Projektmitarbeiter sowie der Klassenlehrer gingen im Klassenzimmer umher, um den Kindern bei Fragen oder Problemen zu helfen und die Befragung zu unterstützen. Alle drei Beteiligten hielten sich eng an die in der Interviewversion enthaltenen Frageformulierungen bzw. notierten notwendige Änderungen sogleich.

Als allgemeines Ergebnis der Durchführung der Pretest kann zunächst gesagt werden, dass keine grundsätzlichen Schwierigkeiten aufgetreten sind. Die Kinder waren sehr begeistert und nahmen bereitwillig an der Befragung teil. Als kleines Dankeschön erhielten sie am Ende der Befragung ein kleines Präsent. Insgesamt stieß der Fragebogen mit den kindgerechten Bildern und Symbolen bei den Kindern auf eine hohe Akzeptanz. Allerdings wurde deutlich, dass die Anwesenheit von zwei Mitarbeitern bei der Durchführung der Befragung nicht ausreicht, um sich angemessen um die Kinder zu kümmern und sie beim Ausfüllen der Fragebögen zu begleiten, so dass bei einer Klassenstärke von durchschnittlich 26 Kindern die Anwesenheit von insgesamt drei Mitarbeitern als sinnvoll und notwendig erscheint. Dabei sollte eine Person hauptsächlich für die Formulierung der Fragen und Erklärungen am Overhead-Projektor zuständig sein, während zwei weitere Personen zur Unterstützung und Mithilfe im Klassenzimmer gebraucht werden, um konkret auf einzelne Kinder, ihre Fragen und Probleme einzugehen zu können.

5.3 Auswertung des Pretests nach Themenkomplexen

In dem durchgeführten Pretest wird grundsätzlich zunächst deutlich, dass die bildliche Umsetzung der in den Tiefeninterviews identifizierten Themenkomplexe gut gelungen ist. Die Kinder stellten nur wenige Zwischen- und Verständnisfragen, machten ihre Antwortkreuze zügig und zeigten während der gesamten Befragung großes Interesse. Insgesamt hat der von uns vorgenommene Pretest in einer Schulklasse kurz nach Einschulung gezeigt, dass die Durchführung einer standardisierten Befragung mit Kindern dieser Altersgruppe im Klassenverbund mit Erfolg möglich ist. Nachfolgend werden die Ergebnisse des Pretests des Kinderfragebogens für die einzelnen Themenbereiche zusammengefasst dargestellt.

5.3.1 Gesellschaftliche Problembereiche

Mit den Geschehnissen des 11. September 2001 können fast alle Kinder etwas anfangen. Die Art und Weise wie sie in den Tiefeninterviews darüber erzählen, macht deutlich, dass sie sich Gedanken darüber gemacht haben. Andererseits handelt es sich um aktuelles Zeitgeschehen, so dass diese konkrete Fragestellung bei einer schriftlichen Befragung drei Jahre später nicht sinnvoll erscheint. Daher wurde diese Frage, die zwar von allen Kindern gut aufgenommen worden ist, nicht im Fragebogen aufgenommen. Das Problem *Diskriminierung* wurde darüber hinaus innerhalb der Einstellungsfragen betrachtet. Insgesamt wurden also fünf gesellschaftliche Probleme in den Fragebogen integriert. Die Kinder sollten angeben, ob sie davon gehört haben, dass...

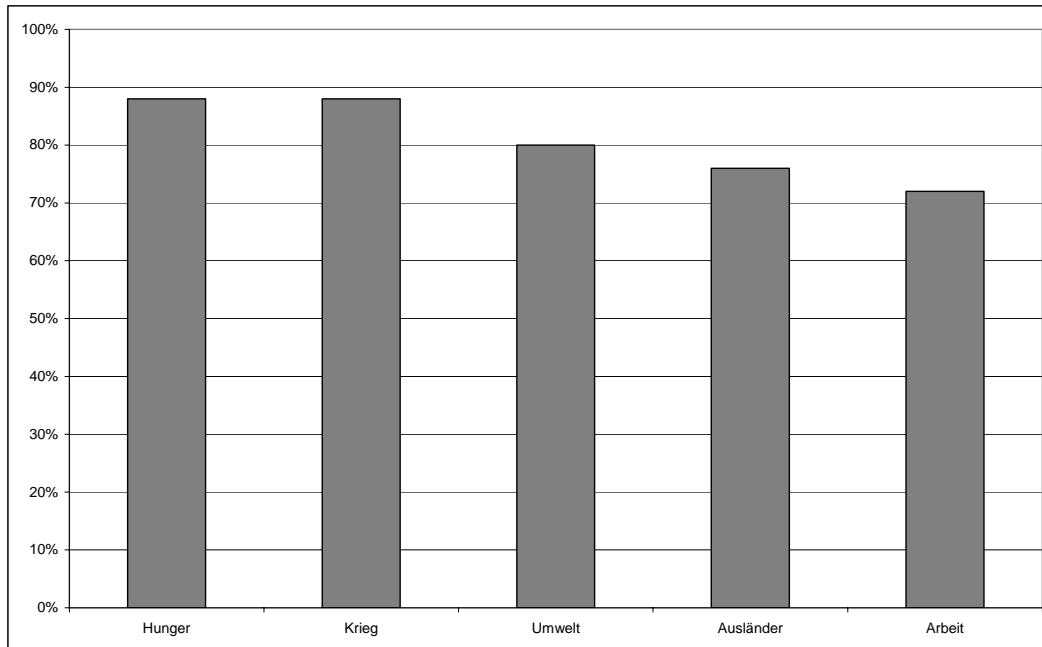
- ...die Umwelt immer schmutziger wird?
- ...es Menschen auf der Welt gibt, die nicht genug zu Essen haben?
- ...Menschen gegeneinander Krieg führen?
- ...es Menschen gibt, die arbeiten wollen, aber keine Arbeit finden?
- ...Menschen aus fremden Ländern hierher nach Deutschland kommen?

Zusätzlich sollten die Kinder farblich markieren, welche dieser Probleme sie am interessantesten und am langweiligsten finden und zu welchem Problem sie am meisten sagen können. Zu den Problembereichen *Hunger* und *Arbeitslosigkeit* wurden außerdem Fragen zur Schuld und zu Gegenmaßnahmen entwickelt. Außerdem sollten die Kinder angeben, ob und mit wem sie über solche gesellschaftlichen Probleme reden.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass fast allen Kindern die genannten Problembereiche bekannt sind. Der Bekanntheitsgrad der einzelnen Probleme schwankt dabei zwischen 88 Prozent (Hunger und Krieg) und 72 Prozent (Arbeitslosigkeit; vgl. Abbildung 5). Die Bewertung der einzelnen Themenbereiche durch die Kinder macht außerdem deutlich, dass Kinder am meisten über Krieg erzählen können (danach folgt Umwelt). Gleichzeitig ist für die Kinder Krieg auch das interessanteste Thema (den 2. Platz nimmt Arbeit ein). Dies ist in Anbetracht der Präsenz des Themas Krieg in den Medien nachvollziehbar. Am langweiligsten finden die Kinder das Thema Ausländer und viele auch das Thema Arbeit. Da die befragten Kinder kein einziges Thema sowohl als langweilig als auch als

interessant markierten, ist davon auszugehen, dass die Aufgabenstellung verstanden wurde. Häufiger dagegen gaben Kinder, die ein Thema als ‚interessant‘ einstufen, auch an, viel über dieses erzählen zu können (tabellarisch nicht ausgewiesen).

Abbildung 5: Relative Häufigkeit der als bekannt angegebenen Problembereiche (N= 25).



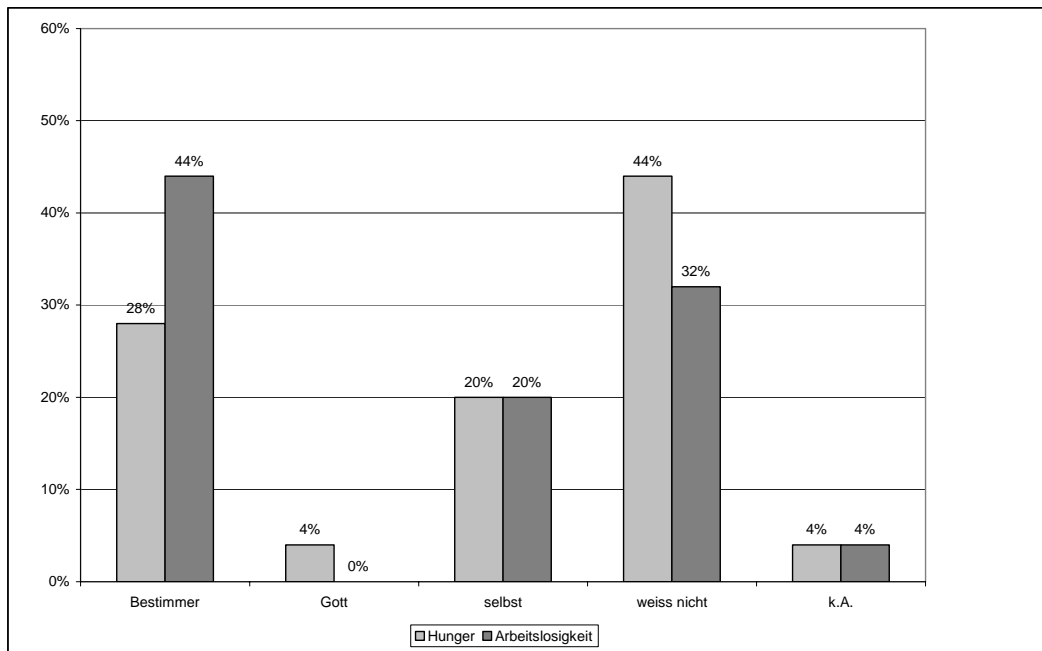
Nur sehr wenige Kinder stufen darüber hinaus Probleme, von denen sie bisher noch nichts gehört haben, als interessant ein bzw. gaben an, viel über diese Dinge erzählen zu können. Häufiger allerdings trat dies für die Einstufung als langweilig auf. Insgesamt kann aufgrund dieser Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass die Kinder in der ersten Klasse diese komplexe Fragestellung gut bearbeiten können.

Im Anschluss an diese Fragen, sollten die Kinder zu den Problembereichen *Hunger* und *Arbeitslosigkeit* jeweils zwei weitere Fragen zur Schuldzuweisung und zu Gegenmaßnahmen beantworten. Konsistent ist in der Regel der Zusammenhang zwischen den allgemeinen Fragen, ob die Kinder überhaupt schon einmal etwas von den Problemen *Hunger in der Welt* und *Arbeitslosigkeit* gehört haben und der Zuweisung von Schuld bzw. von Lösungsvorschlägen. Denn Kinder, die angeben haben, bisher noch nichts von den jeweiligen Problemen gehört zu haben, enthalten sich in der Regel auch einer Schuldzuweisung und machen auch keine Lösungsvorschläge. In Abbildung 6 sind zunächst die Ergebnisse bezüglich der Schuldzuweisung dargestellt.

Wie Abbildung 6 entnommen werden kann, ist die häufigste Antwort bei der Zuweisung von Verantwortlichkeit: „ich weiß nicht“. Die meisten Kinder tendieren nicht dazu, sofort Personen verantwortlich zu machen. Vermutlich ist gerade bei diesem Thema die Komplexität zu groß und Vernetzungen können von Kindern dieser Altersgruppe noch nicht gesehen und verstanden werden. Allerdings findet bereits annähernd ein Drittel aller Kinder, dass der „Bestimmer“ (in den

Tiefeninterviews von den Kindern gleichgesetzt mit Machtinhaber oder Bundeskanzler) Schuld an dieser Misere sei. Ein Fünftel der Kinder findet sogar, dass man selber Schuld sei, wenn man Hunger leide. Nur sehr wenige Kinder machen Gott für Hunger verantwortlich.

Abbildung 6: Relative Häufigkeiten der Schuldzuweisungen von Hunger und Arbeitslosigkeit (N= 25).

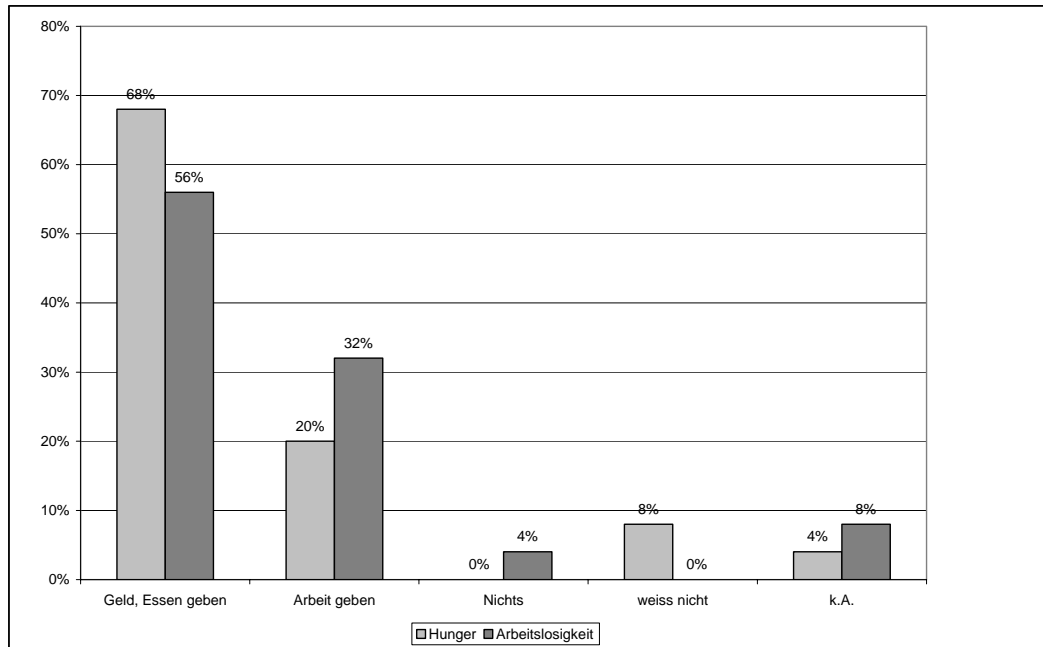


Bei der Schuldzuweisung für Arbeitslosigkeit fallen die Antworten zunächst sehr viel eindeutiger aus. Fast die Hälfte (44 %) der Kinder macht einen „Bestimmer oder Chef“ für das Problem Arbeitslosigkeit verantwortlich. 32 Prozent der Kinder wissen keinen Schuldigen zu nennen und 20 Prozent der Kinder denken (wie auch bei dem Problem Hunger), man sei selbst Schuld, wenn man arbeitslos ist. Wiederum zeigt sich, dass die Antworten konsistent sind, d.h. Kinder, die noch nichts vom Problem *Arbeitslosigkeit* gehört haben, weisen in dieser Frage auch selten Schuld zu. Außerdem zeigt die relative niedrige Antwortverweigerungsrate bei gleichzeitig hoher Häufigkeit der Kategorie ‚weiß nicht‘, dass die Kinder zu ihrem ‚Nichtwissen‘ stehen und nicht zum Raten oder zur Verweigerung neigen.

Bei der Beantwortung der nachfolgenden Fragen nach der Lösung dieser beiden Probleme werden die klaren Vorstellungen der Kinder deutlich, denn nur wenige Kinder enthalten sich einer Antwort bzw. geben ‚weiß nicht‘ an. Wie aus Abbildung 7 deutlich wird, würden fast 70 Prozent der Kinder ganz konkret Essen oder Geld geben, um das Hungerproblem zu lösen. Rund ein Fünftel der Kinder geht schon einen Schritt weiter und gibt Hungerleidenden Arbeit, was man als Hilfe zur Selbsthilfe bezeichnen könnte. Beim Problem *Arbeitslosigkeit* verschieben sich erwartungsgemäß die Antworten etwas zugunsten der Antwort „Arbeit geben“. Mehr als ein Drittel der Kinder wählt diesen Lösungsweg, aber dennoch würde mehr als die Hälfte (56 %) der Kinder den Arbeitslosen Geld/Essen geben. Wie

auch bezüglich der Schulzuweisungen zeigt sich, dass die Kinder die Fragen größtenteils konsistent beantworten.

Abbildung 7: Relative Häufigkeiten der Lösungsstrategien gegen Hunger und Arbeitslosigkeit (N= 25).



Im Anschluss an diesen Fragenkomplex werden die Kinder gefragt, ob sie mit anderen Personen über Dinge sprechen, die in der Welt geschehen. Mehr als die Hälfte (60 %) der Kinder führt solche Gespräche. Hauptsächlich finden diese Gespräche mit den Eltern (44 %) statt, einige sprechen auch mit ihren Lehrern (8 %) oder beiden (12 %) bzw. mit anderen (12 %) über solche Themen. Tendenziell geben diejenigen Kinder, die mit anderen über gesellschaftliche Probleme reden, auch häufiger an, bereits von den oben beschriebenen Problemen gehört zu haben (tabellarisch nicht ausgewiesen), was den Erwartungen entspricht.

Der Themenkomplex ‚Gesellschaftliche Probleme‘ erforderte eine besonders hohe Konzentration der Kinder, da sie hier nochmals alle Bilder betrachten sollten und mit unterschiedlichen Farben die Bilder kennzeichnen sollten, über welche sie am meisten erzählen können, welche sie am interessantesten bzw. am langweiligsten finden. Die anfänglichen Befürchtungen der eventuellen Überforderung der Kinder wurden im Pretest selbst bei dieser komplexen Fragekonzeption nicht bestätigt. Schon in der Pretestsituation haben wir verstärkt darauf geachtet, wie die Kinder mit diesem Teil des Fragebogens umgehen. Die Antworten in den Fragebögen zeigen zum einen, dass die Kinder alle verstanden haben, dass sie eine Farbe nur einmal verwenden sollen und zum anderen zeigt die große Streuung der Antworten (dies gilt auch für die weiteren Fragen im Kinderfragebogen), dass sie nicht einfach bei den jeweiligen Nachbarn abgeschaut haben.

5.3.2 Macht und Deutschland

Die Fragen zum Themenkomplex "Macht und Deutschland" lehnen sich eng an die in den Tiefeninterviews formulierten Fragestellungen an. So wurden folgende Fragen im Kinderfragebogen bildlich umgesetzt:

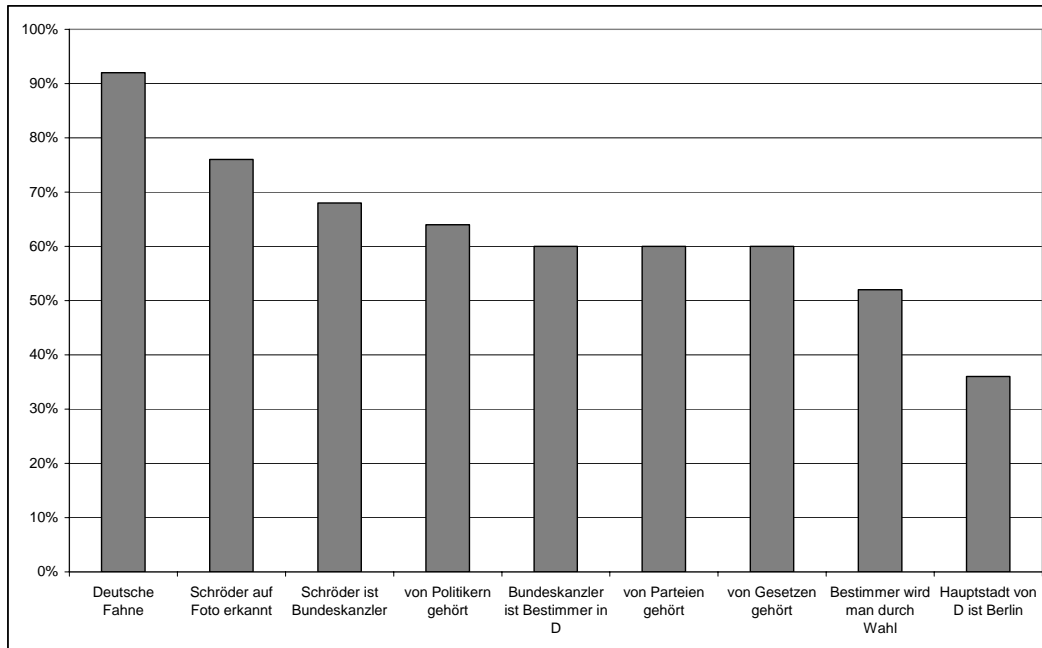
- Hast du schon mal etwas von Politikern gehört?
- Hast du schon mal etwas von Parteien gehört?
- Hast du schon mal etwas von einem Gesetz gehört?
- Wer hat in Deutschland am meisten zu sagen?
- Kennst du diesen Mann (Bild von Bundeskanzler Gerhard Schröder)?
- Wer ist dieser Mann?
- Wie wird man ein Bestimmer?
- Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?
- Einkleben der deutschen Fahne⁹

Die relativen Häufigkeiten der richtig beantworteten Fragen sind in Abbildung 8 dargestellt. Die Auswertung des Pretests ergibt, dass etwas mehr als die Hälfte der Kinder angeben, schon einmal etwas von Politikern, Parteien und Gesetzen gehört zu haben. Ebenso sagen 60 Prozent der Kinder, dass der Bundeskanzler der ‚Bestimmer‘ in Deutschland sei. Sogar 76 Prozent der Kinder erkennen Schröder auf einer Abbildung und 68 Prozent schreiben ihm auch die Funktion des Bundeskanzlers zu. Bei der Frage, wie man denn eigentlich ‚Bestimmer‘ werden kann, kreuzen etwas mehr als die Hälfte (52 %) die Wahl an, 24 Prozent der Kinder stimmen für Geld und 16 Prozent meinen, dass man durch Kraft Bundeskanzler werden kann. Bei der Frage nach der Hauptstadt Deutschlands kleben 36 Prozent der Kinder die korrekte Fahne in das vorgegebene Feld (vgl. Abbildung 8).

Die von den Kindern gegebenen Antworten sind wiederum sehr konsistent. Die Frage, wer der Mann auf dem Foto (Bundeskanzler Gerhard Schröder) ist, wird auch in der Regel nur dann von den Kindern beantwortet, wenn sie ihn auch auf dem Foto erkannt haben. Außerdem finden sich klare Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wissensfragen, was sich besonders deutlich bei den Kindern zeigt, die das Foto des Bundeskanzlers richtig erkannt haben. Sie können auch eher die deutsche Hauptstadt richtig benennen, kleben eher die deutsche Fahne richtig ein und haben außerdem auch schon eher etwas von Parteien und Gesetzen gehört. Auch die Kenntnis von Politikern, Parteien und der Hauptstadt hängt positiv miteinander zusammen.

⁹ Den Kindern wurden dazu Aufkleber von sechs verschiedenen Fahnen gegeben. Neben der deutschen und der europäischen, wurde die italienische, die amerikanische, die britische und die schweizer Fahne gewählt. Dabei wurde sorgfältig darauf geachtet, dass nicht die Fahne des Nachbarn gewählt wurde. Die Kinder tendierten auch nicht dazu und insgesamt stellte sich das Aufkleben der Fahnen als sehr unproblematisch dar.

Abbildung 8: Richtig beantwortete Wissensfragen zum Themenbereich *Macht und Deutschland* (N= 25).



5.3.3 Europa

Auch die Fragenkonzeption für den Themenkomplex „Europa“ orientiert sich stark an den durchgeführten Tiefeninterviews. So wurden folgende Fragen in den Kinderfragebogen integriert:

- Einkleben der Europa-Fahne (Auswahl aus mehreren Alternativaufklebern)
- Was bedeutet das Eurozeichen?
- Was ist Europa?

Die Auswertung der im Pretest erhobenen Daten zeigt zunächst, dass das Wissen der Kinder stark an Symbolen zu hängen scheint. So können zwar 64 Prozent der Kinder die europäische Fahne erkennen und sogar 84 Prozent wissen, dass das Eurozeichen für Geld steht, aber nur 8 Prozent der Kinder, beantworten die Frage, was Europa ist, richtig. Die meisten Kinder denken bei dem Begriff Europa an eine Stadt. Offensichtlich ist die Thematik „Europa“ für die Kinder noch sehr abstrakt.

Da ein enger Zusammenhang zwischen der Richtigkeit der beiden eingeklebten Fahnen (Deutschland und Europa) besteht, ist nicht davon auszugehen, dass die Kinder hier raten. Außerdem gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Wissen über „Macht und Deutschland“ und dem über *Europa*. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die zum Themenbereich „Europa“ integrierten Fragen von den Kindern verstanden wurden.

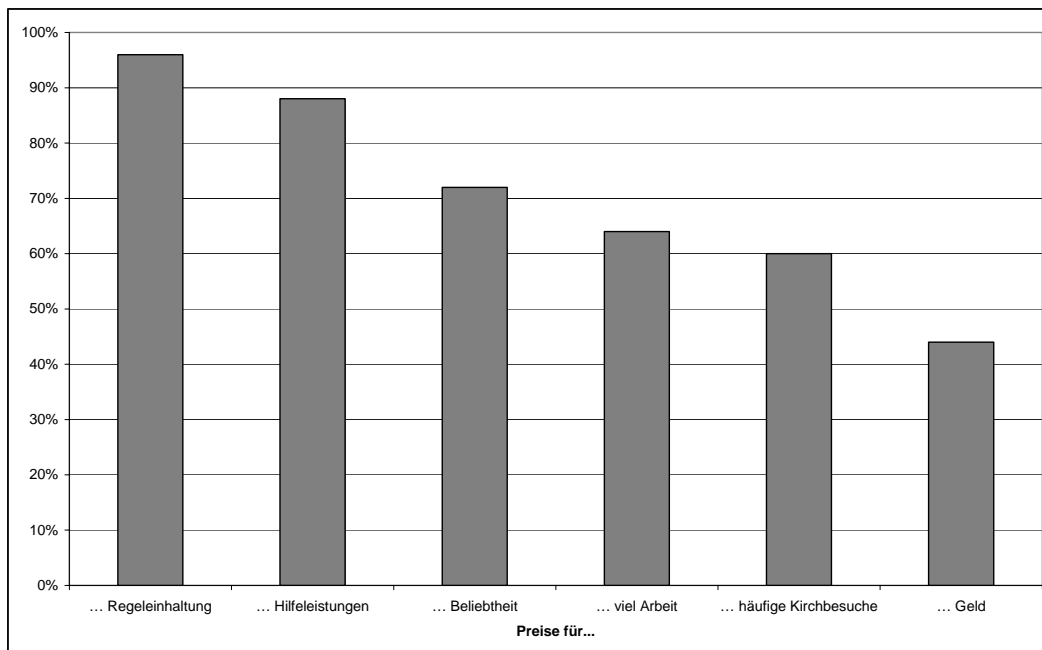
5.3.4 Einstellungen

Bei dem Themenkomplex *Einstellungen* handelt es sich um eine Zusammenfassung verschiedenster Fragen, die sich über die Bewertung von Handlungen über die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen bis hin zum Medienkonsum erstrecken. Im Einzelnen enthält der vorläufige Fragebogen folgende Fragen:

- Welche Dinge macht Deine Mutter zu Hause, welche Dein Vater?
- Wer sollte diese Dinge deiner Meinung nach machen, Männer oder Frauen?
- Glaubst du, dass alle Menschen gleich behandelt werden sollen?
- Welche Farbe hat ein Polizeiauto?
- Welche Menschen sollten einen Preis für ihr Verhalten bekommen?
- Wenn ein Kind etwas angestellt hat, also z.B. einen Radiergummi gestohlen hat, findest du man sollte es dem Lehrer oder den Eltern sagen?
- Wie spielst du am liebsten? Alleine mit deinem Spielzeug oder zusammen mit anderen?
- Wie wichtig findest du es, Versprechen gegenüber a) Freunden und b) Fremden zu halten?
- Wenn du an Schulregeln denkst, z.B.: sich zum melden, wenn man etwas sagen möchte oder leise zu arbeiten – wie wichtig findest du es, a) dass es solche Regeln gibt? b) sich an diese Regeln zu halten?
- Liest du manchmal mit deinen Eltern oder alleine Bücher?
- Schaust du dir jeden Tag im Fernsehen a) Sendungen, b) Nachrichten, c) Kindernachrichten an?

Die Frage „Welche Menschen sollten einen Preis für ihr Verhalten bekommen?“ gibt den Kindern die Möglichkeit, verschiedene Handlungen oder Eigenschaften von Personen zu bewerten. Denn für Personen, die Regeln einhalten, anderen helfen, viel arbeiten, beliebt sind, in die Kirche gehen oder viel Geld besitzen sollen jeweils Preise verliehen werden. Die relativen Häufigkeiten sind in Abbildung 9 dargestellt. Bei der Vergabe von Pokalen für besonders gute Bürger rangieren diejenigen, die Regeln einhalten an oberster Stelle. 96 Prozent der Kinder verleihen ihnen einen Pokal. „Anderen zu helfen“ steht mit 88 Prozent an zweiter Stelle, gefolgt von „beliebt sein“ (72 %). 64 Prozent der Kinder geben Personen, die viel arbeiten einen Pokal, 60 Prozent denjenigen Menschen, die oft in die Kirche gehen und 44 Prozent der Kinder verleihen Personen, die viel Geld besitzen, einen Pokal. Auch wenn die Kinder grundsätzlich ziemlich viele Pokale vergeben, so kann doch klar eine Rangliste ausgemacht werden. Für Kinder dieser Altersgruppe scheint insbesondere die Einhaltung von Regeln von großer Wichtigkeit zu sein.¹⁰ Viel Geld zu haben besitzt einen geringeren Stellenwert und auch der Kirchgang steht für sie am unteren Ende der Rangliste.

¹⁰ Dies zeigt sich auch sehr deutlich bei der Beurteilung des Vorhandenseins und der Wichtigkeit von Schulregeln durch die Kinder. Alle Kinder halten deren Existenz und Einhaltung für wichtig.

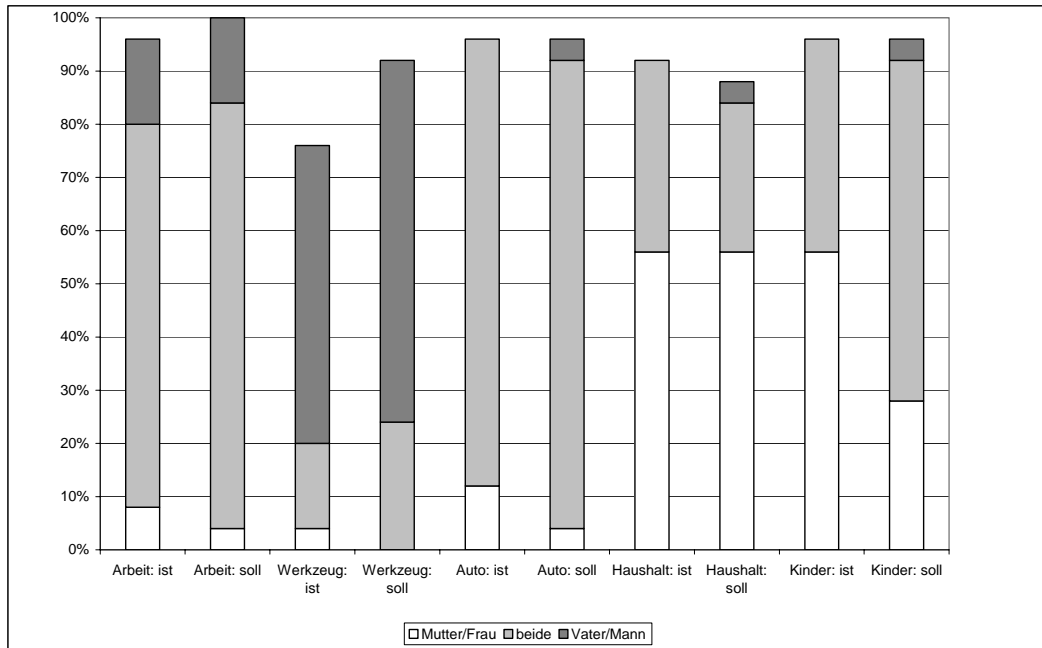
Abbildung 9: Relative Häufigkeiten der Vergabe von Preisen an besondere Bürger (N= 25).

Dass die Kinder die einzelnen Gründe dafür, einem Erwachsenen einen Preis zu verleihen, differenziert betrachten, zeigt nicht nur die dargestellte Häufigkeitsverteilung. Auch die Anzahl der vergebenen Preise deutet daraufhin. Denn kein einziges Kind vergibt überhaupt keine Preise und nur vier Kinder vergeben Preise für alle sechs der genannten Tätigkeiten.

Ein weiterer Aspekt des Themenkomplexes *Einstellungen* stellt die Wahrnehmung und Übernahme von Geschlechterrollen dar. So beleuchten mehrere Teilfragen im Kinderfragebogen die Aufgabenverteilung nach Geschlecht bei den Kindern zuhause. Konkret wird danach gefragt, wer arbeiten geht, wer das Werkzeug benutzt, wer Auto fährt, wer den Haushalt macht und kocht und wer sich um die Kinder kümmert (in Abbildung 10 „ist“). Die zur Auswahl stehenden Antwortkategorien sind: Mutter, Vater oder beide. Um zu vergleichen, wie diese Aufgabenverteilung von den Kindern bewertet bzw. übernommen wird, werden im zweiten Teil des Fragebogens die gleichen Fragen wiederholt, allerdings sollen hier die Kinder angeben, welche dieser Tätigkeiten von Frauen, Männern oder von beiden ausgeübt werden sollten (in Abbildung 10 „soll“).

Bezüglich des *Autofahrens* finden sich die deutlichsten Übereinstimmung zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand. Dies war insofern zu erwarten, als dass dies den Bereich darstellt, indem es heute vermutlich tatsächlich die geringsten Geschlechterunterschiede gibt. Entsprechend geben die befragten Kinder auch bei dieser Frage am häufigsten an, dass diese Tätigkeit beide Elternteile (84%) machen (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Relative Häufigkeiten der Geschlechteraufgabenverteilung: Vergleich von Ist- und Soll-Vorstellungen (N= 25).



Deutlichere Abweichungen zwischen der Wahrnehmung der tatsächlichen Rollenverteilung und den Rollenvorstellungen finden sich dagegen bei den anderen vier Bereichen. Bezüglich der einfachen Verteilung spiegeln sich in den Daten die vermuteten Rollenzuweisungen wider: sowohl bezüglich der Rollenverteilung als auch der Rollenvorstellung, sind es bei mehr als der Hälfte der Kinder eher die Frauen (Mütter), die für den Haushalt und die Kinder verantwortlich sind und eher die Männer (Väter), die Werkzeug benutzen. Zur Arbeit gehen bei fast drei Viertel der Kinder beide Elternteile. Für den Haushalt sind deutlich mehr Mütter alleine zuständig (56 %), kein Vater führt den Haushalt alleine. In ca. einem Drittel der Haushalte sind beide Elternteile für die Hausarbeit verantwortlich. Die Tatsache, dass bei diesem ohnehin deutlich häufiger von Frauen dominierten Bereich, die Rollenvorstellung vieler Kinder diesen Zuständigkeitsbereich noch deutlicher den Frauen zuweist, deutet daraufhin, dass bei den Kindern schon deutliche Rollenvorstellungen vorhanden sind. In eine ähnliche Richtung weist auch der von den Männern dominierten Bereich des *Werkzeugs*. Bei mehr als der Hälfte (56 %) der Kinder ist der Vater zuständig, nach dem Willen der Kinder könnten es sogar noch häufiger die Männer sein (68 %) oder aber beide. Keines der Kinder ist der Meinung, dass Frauen Werkzeug benutzen sollten. In Bezug auf die *Kinderbetreuung* gibt es die deutlichste Differenz zwischen tatsächlicher Rollenverteilung und der Rollenvorstellung der Kinder. Am häufigsten sind auch hier wieder die Mütter mit 56 Prozent zuständig. Weitaus weniger Kinder (28 %) sind der Meinung, dass es nur Aufgabe der Frauen sein sollte. Kein Vater ist alleine für die Kinder zuständig. Bei 40 Prozent der Kinder kümmern sich beide Elternteile um die Kinder. Nach Auffassung der Kinder sollte dies jedoch noch viel häufiger der Fall sein (64 %). Einige wenige Kinder sagen, Männer sollten sich um die Kinder kümmern.

Problematisch erwies sich im Pretest die Frage nach der Gleichbehandlung unterschiedlicher Menschen. Zwar sind 52 Prozent der Kinder der Meinung, dass alle Menschen gleich behandelt werden sollten, allerdings war vielen Kindern unklar, was mit gleich ‚behandeln‘ gemeint ist. Einige argumentierten sinngemäß, man könne gar nicht alle Menschen gleich behandeln, da sie ja unterschiedliche Krankheiten haben könnten; sie interpretierten ‚behandeln‘ also im Sinne einer medizinischen Behandlung.

Als noch problematischer erwies sich die Kenntnisfrage, welche Farbe ein Polizeiauto hat. Zwar konnten 80 Prozent der Kinder die als richtig erachtete Antwort ‚grün‘ geben,¹¹ allerdings war der Beantwortung dieser Frage eine große Diskussion in der Klasse vorausgegangen, denn die Kinder wollten die wirklich richtige Antwort geben, wonach Polizeiautos grün, grün-silber oder auch grün-weiß sein können.

Die Antworten der Kinder auf die restlichen Einstellungsfragen sind plausibel und leicht zusammenzufassen. Zunächst zeigt sich hinsichtlich des Lesens bzw. Vorlesens von Büchern und des Fernsehkonsums, dass Bücher für Kinder dieser Altersgruppe eine noch größere Rolle spielen als das Fernsehen. 68 Prozent der Kinder wird vorgelesen oder lesen bereits selbst. Weniger als die Hälfte der Kinder dagegen gibt an, fernzusehen (48 %). Überraschenderweise sehen Kinder scheinbar eher Erwachsenen- als Jugendliteratur (44 % bzw. 36 %). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Kinder diesen Alters eher mit den Eltern zusammen als alleine fernsehen. Die Tatsache, dass Kinder, die angeben, jeden Tag fernzusehen, auch eher Kinder- oder Jugendliteratur sehen, deutet daraufhin, dass auch diese Frage von den Kindern konsistent beantwortet wird.

Ein weiterer Teilbereich des Themenkomplexes ‚Einstellungen‘ stellen Regeln dar. Die Kinder sollen hierzu angeben, für wie wichtig sie Regeln halten, wie wichtig, sie es finden, sich an diese auch zu halten und ob man Regelverstöße anderer Kinder immer einem Erwachsenen melden muss. Fast alle Kinder denken, dass es wichtig ist, Regeln zu haben und sich an diese auch zu halten. Differenzierter sehen sie scheinbar die Sanktionierung von Regelbrüchen. Denn zwar sind 60 Prozent der Kinder der Meinung, Regelverstöße anderer Kinder müssten immer gemeldet werden, aber immerhin 24 Prozent machen dies von den Umständen abhängig. Als ähnlich plausibel erweisen sich die Ergebnisse der Frage, ob man ein Versprechen halten muss. Während mit Ausnahme eines Kindes (Angabe ‚weiß nicht‘), alle anderen Kinder dies bei Freunden immer für wichtig halten, trifft dies bei Versprechen gegenüber Fremden nur auf ein Drittel der Kinder zu. Jeweils ein weiteres Drittel der befragten Kinder hält dies entweder für ‚nicht so wichtig‘ oder sogar für ‚unwichtig‘.

5.4 Fazit

Der von uns vorgenommene Pretest in einer Schulklasse mit 25 Kindern kurz nach der Einschulung hat gezeigt, dass die Durchführung einer standardisierten Befragung mit Kindern dieser Altersgruppe

¹¹ Da es sich um einen schwarz-weißen Fragebogen handelt, sollten die Kinder einen Kreis in der entsprechenden Farbe ausmalen.

und im Klassenverbund durchaus mit Erfolg möglich ist. Die Kinder waren sehr begeistert und nahmen bereitwillig an der Befragung teil. Insgesamt stieß der Fragebogen mit den kindgerechten Bildern und Symbolen bei den Kindern auf eine hohe Akzeptanz. Dies lässt sich auch mit Zahlen belegen, denn alle 25 Kinder, die am Pretest teilgenommen haben, beantworten die Frage, ob ihnen der Fragebogen Spaß gemacht hat mit ‚ja‘, indem sie das bekannte Lachgesicht ankreuzen. Nach der Analyse der ausgefüllten Fragebögen können wir davon ausgehen, dass sich der vorläufige Kinderfragebogen in seiner Verständlichkeit für die Kinder bewährt hat.

6 Schlussfolgerungen

Die Kinderinterviews und der Pretest des Kinderfragebogens haben sehr wichtige Informationen für die Erforschung der politischen Orientierungen junger Kinder geliefert. Die wichtigsten Schlussfolgerungen dieser Vorarbeiten können wie folgt zusammengefasst werden:

Tiefeninterviews:

1. Die durchgeführten Kinderinterviews zeigen, dass Kinder dieser Altersstufen grundsätzlich über ein gewisses politisches (Vor-)verständnis, Grundorientierungen und Wissen verfügen. Sie können mit politischen Inhalten umgehen, sind politisch involviert und interessiert.
2. Es zeigten sich deutliche systematische Unterschiede zwischen beiden untersuchten Gruppen. Bei Kindern mit Schulerfahrung ist in allen Bereichen ein höheres Niveau zu verzeichnen. Es kann vermutet werden, dass sich diese Differenzen auf den Einfluss der Institution Schule und nicht auf Altersunterschiede zurückführen lassen.

Pretest des Kinderfragebogens:

3. Hinsichtlich der Durchführung einer standardisierten Befragung mit Kindern dieser Altersstufen zeigte der durchgeführte Pretest in einer Schulklasse kurz nach Einschulung, dass eine solche Befragung sehr gut möglich ist.
4. Für die einzelnen Themenbereiche sind aufgrund des durchgeführten Pretests ebenfalls Schlussfolgerungen möglich:
 - a Gesellschaftliche Probleme: Die im Kinderfragebogen verwendeten Fragendarstellungen und -erläuterungen werden von den Kindern verstanden und jedes der befragten Kinder ist sich mindestens eines der genannten Probleme bewusst. Aufgrund der Aktualität der Problematik könnte allerdings zusätzlich der Problembereich *Terroranschläge* aufgenommen werden, jedoch ohne sich, wie in den Tiefeninterviews, speziell auf die Ereignisse vom 11. September 2001 in New York zu beziehen.
 - b Macht und Deutschland: Alle im Pretest verwendeten Fragen können ohne große Probleme in den endgültigen Kinderfragebogen weitgehend unverändert übernommen. Aufgrund des

außerordentlich guten Verständnisses der Kinder sollten mehr Fragen zu politischen Aspekten integriert werden. So wurde beispielsweise nicht damit gerechnet, dass mehr als die Hälfte der Kinder Politiker oder Gesetze kennen. Um diese beiden Bereiche zu vertiefen, wären daher zusätzliche Fragen etwa nach den Hauptaufgaben von Politikern und der persönlichen Einstellung zu Politikern vorstellbar. Schließlich könnten allgemeine Fragen zum ‚Demokratieverständnis‘ der Kinder entworfen werden.

- c Europa: Insgesamt deuten auch die Ergebnisse im Themenkomplex „Europa“ darauf hin, dass die integrierten Fragen von den Kindern verstanden werden. Entsprechend können diese unverändert übernommen.
- d Einstellungen: Auch die Antworten der Kinder im Themenkomplex *Einstellungen* sind plausibel. Lediglich die Frage nach der Farbe eines Polizeiautos erwies sich als so problematisch, dass eine Übernahme nicht empfehlenswert scheint. Bezüglich der Frage, ob alle Menschen ‚das gleiche machen dürfen‘ sollte eine eindeutigere Formulierung gewählt werden. Die Tatsache, dass Kinder, die angeben, jeden Tag fernzusehen, auch eher Kinder- oder Jugendliteratur sehen, deutet daraufhin, dass auch diese Frage von den Kindern konsistent beantwortet wird. Um allerdings die Antworten aussagekräftiger zu machen, könnte die Frage leicht modifiziert werden und auch nach der Häufigkeit des Fernsehkonsums bzw. der Nutzung anderer Medien (Computer, etc.) gefragt werden.

Bevor der Fragebogen endgültig für die repräsentative Befragung innerhalb des Projektes eingesetzt werden kann, sollte ein erneuter Pretest durchgeführt werden. Dabei können zum einen mehr Fragen integriert werden und zum anderen alternative Frageformulierungen getestet werden.

Anhang 1: Tiefeninterviews – Interviewerleitfaden und Systematik

Abbildung 11: Schematische Darstellung des Problem-Fragenkomplexes

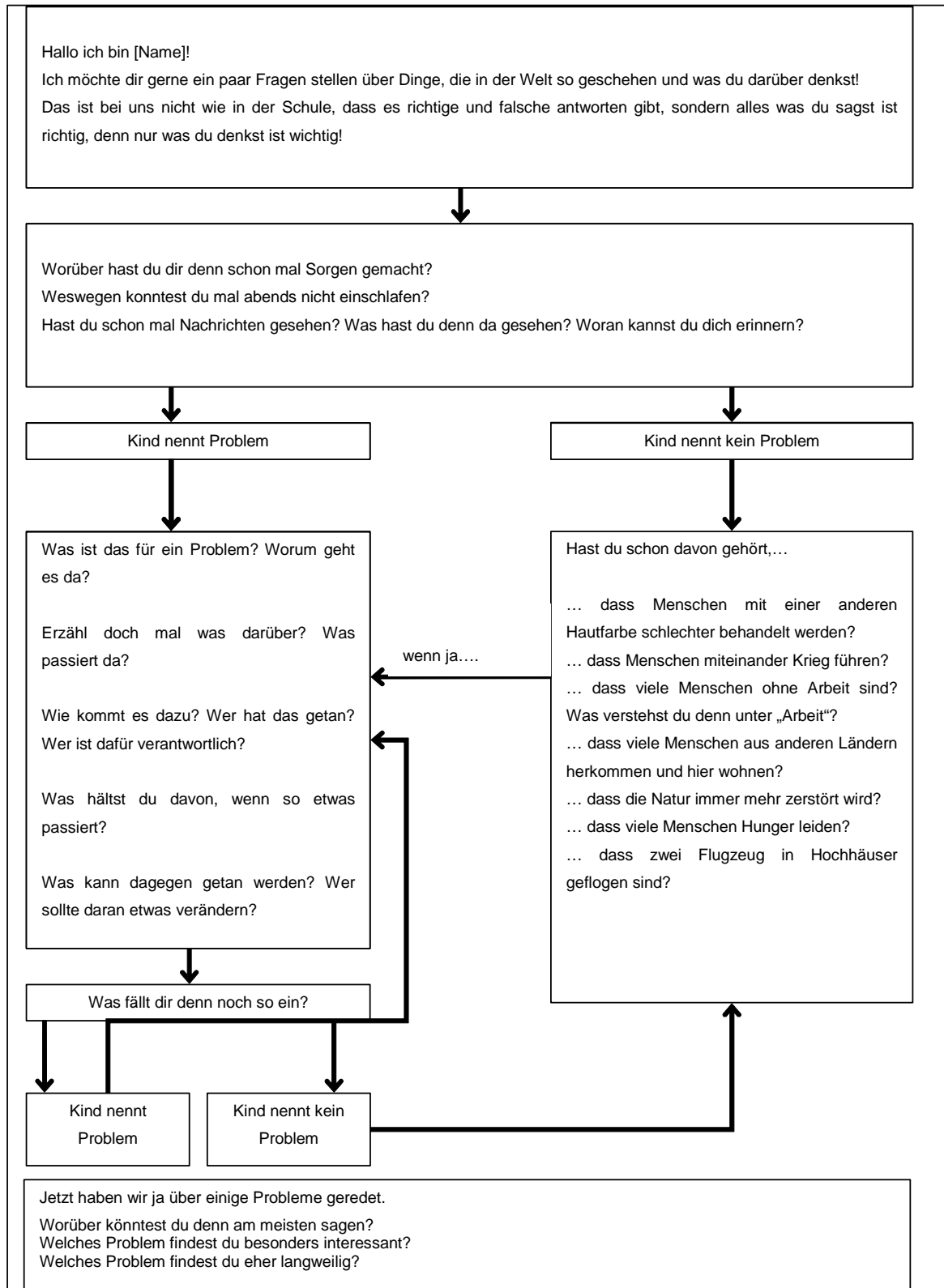


Abbildung 12: Schematische Darstellung des Macht-Fragenkomplexes

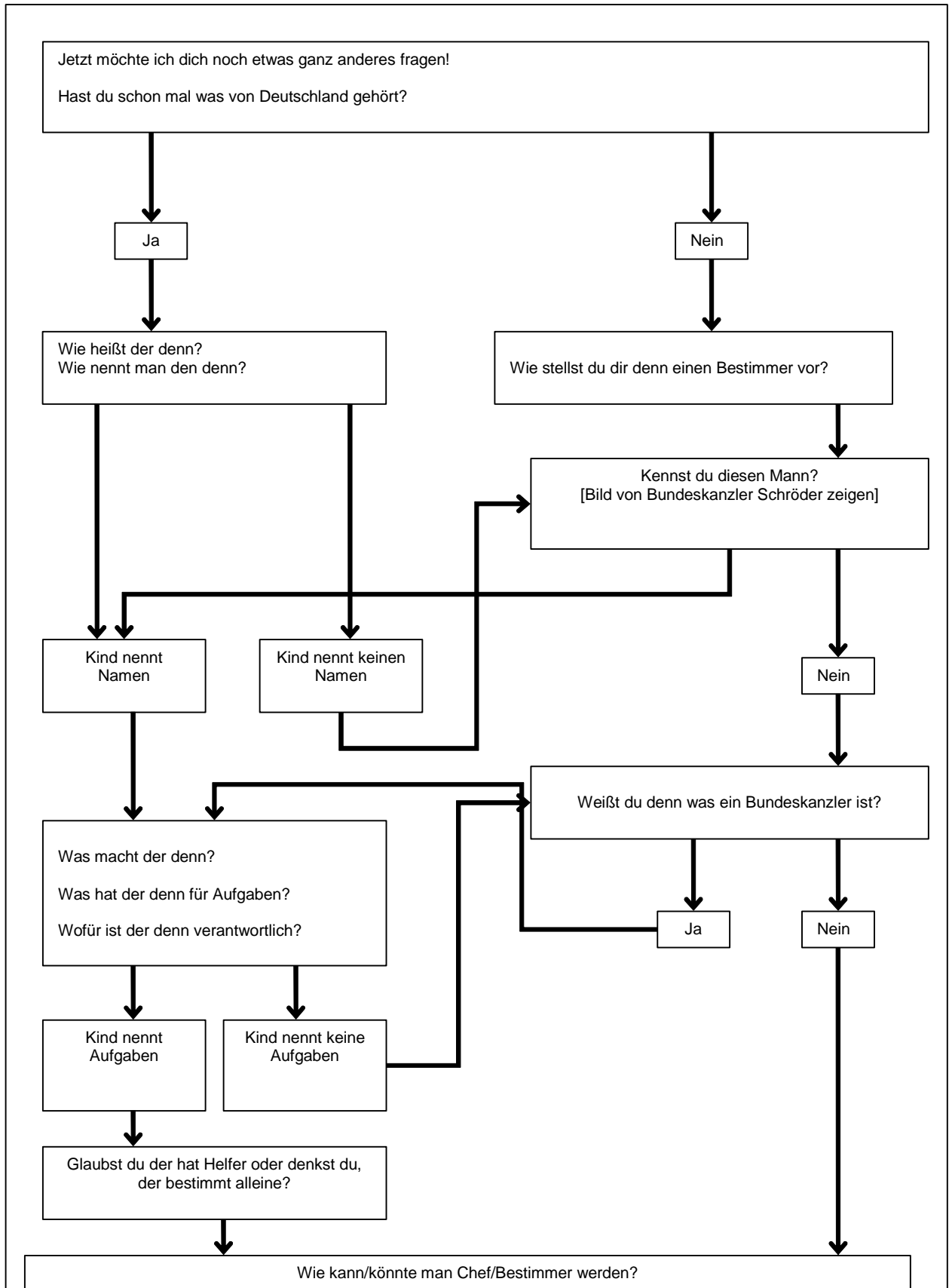


Abbildung 13: Interviewerleitfaden- Macht.

MACHT	FRAGE	Definition: WAS?	Aufgaben	Erklärung: WIE?	Beurteilung	Woher
Welt	Glaubst du, dass es irgendjemanden in der Welt gibt, der ganz viel bestimmen darf/kann?	Weißt du, wie derjenige heißt? Wie sollte der denn sein?	Was macht der denn so? Welche Aufgaben hat der?	Wie wird man denn ein Bestimmer?	Wie muss ein guter Bestimmer sein? Was hältst du von diesem Bestimmer?	Wo hast du ihn schon gesehen? Woher kennst du ihn?
Deutschland	Glaubst du, dass es irgendjemanden in Deutschland gibt, der ganz viel bestimmen darf/kann?	Weißt du, wie derjenige heißt? Wie sollte der denn sein?	Was macht der denn so? Welche Aufgaben hat der?	Wie wird man denn ein Bestimmer?	Wie muss ein guter Bestimmer sein? Was hältst du von diesem Bestimmer?	Wo hast du ihn schon gesehen? Woher kennst du ihn?
Politiker	Hast du schon mal von Politikern gehört?	Was ist denn ein Politiker? Kennst du einen?	Was macht der denn so? Welche Aufgaben haben denn Politiker?	Wie wird man denn ein Politiker?	Was hältst du von Politikern?	Woher kennst du denn das Wort? Wo hast du schon mal Politiker gesehen?
Politik	Hast du schon mal von Politik gehört?	Erzähl mal ein bisschen darüber!				
Bundeskanzler	Hast du schon mal von einem Bundeskanzler gehört?	Was ist denn ein Bundeskanzler? Wie heißt der denn?	Was macht der denn so?	Wie wird man denn ein Bundeskanzler?	Wie findest du den denn? Was muss denn ein guter Bundeskanzler tun?	Woher kennst du ihn denn? Wo hast du ihn schon mal gesehen?
Bundesländer	Hast du schon mal von Bundesländern gehört?	Was sind denn Bundesländer? Erzähl mal ein bisschen darüber!				
Baden-Württemberg	Hast du schon mal von Baden-Württemberg gehört?	Erzähl mal ein bisschen darüber!				
Parteien	Hast du schon mal was, von Parteien gehört?	Welche Parteien kennst du denn? Was ist denn eine Partei?				
Gesetze	Hast du schon mal von Gesetzen gehört?	Was sind denn Gesetze?				
Hauptstadt von D.	Weißt du, was die Hauptstadt von Deutschland ist?	Was macht man denn in einer Hauptstadt?				

Abbildung 14: Schematische Darstellung des Deutschland-Fragenkomplexes

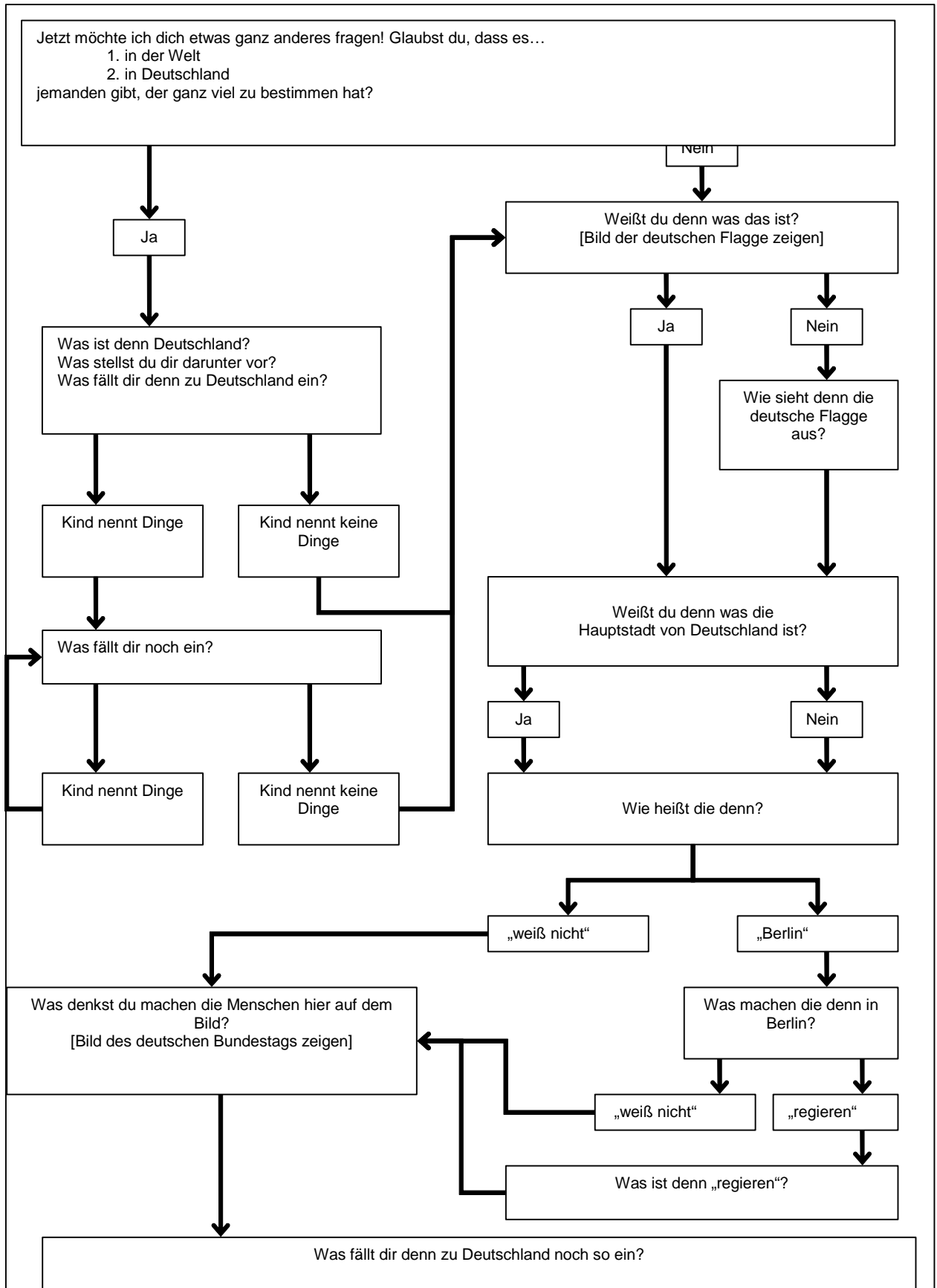


Abbildung 15: Schematische Darstellung des Europa-Fragenkomplexes

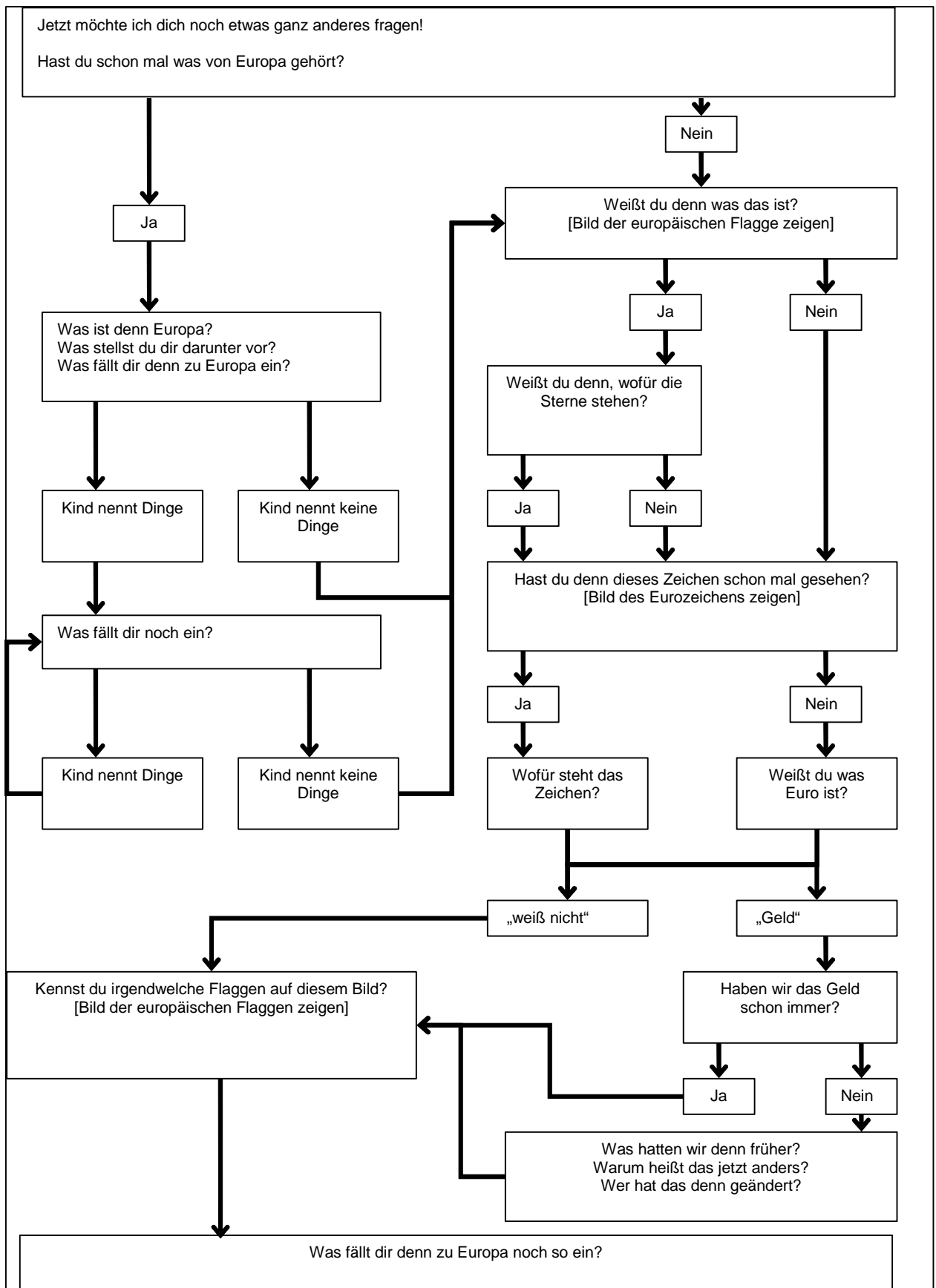


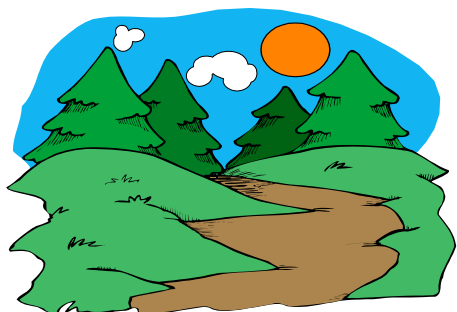
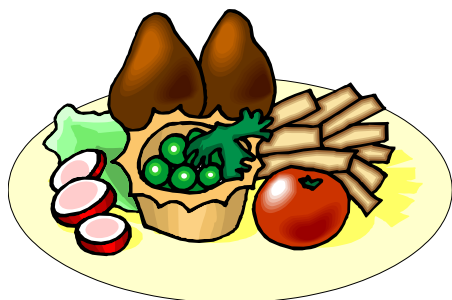
Abbildung 16: Interviewerleitfaden – Europa.

EUROPA	spontane Problembenennung	Definition: WAS?	Akteure: WER?	Erklärung: WARUM?	Beurteilung
Europa allgemein	Hast du schon mal was von Europa gehört?	Was ist denn Europa? Ist das ein Land? Ist das weit weg?		Warum heißt das denn Europa?	
Euro	Hast du schon mal was vom Euro gehört? Bild vom Eurozeichen zeigen!	Was ist denn der Euro? Haben wir das Geld schon immer?	Wer hat denn entschieden, dass das jetzt Euro ist?	Warum haben wir denn jetzt Euro?	Was hat dir besser gefallen?
Länder	Welche Länder kennst du denn? Wo warst du schon mal im Urlaub? Welche Länder sind denn in Europa? (abhängig von den Antworten auf die ersten Europa-Fragen)				
Europaflagge	Bild zeigen	Weißt du denn, wofür die Sterne stehen?		Warum gibt es denn Flaggen?	

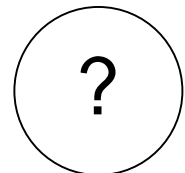
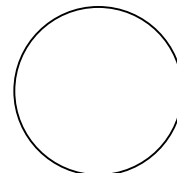
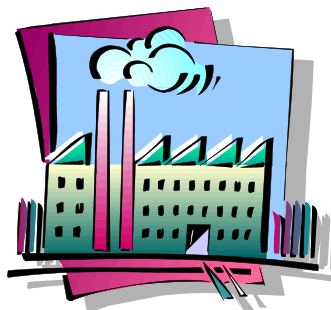
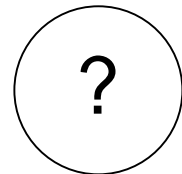
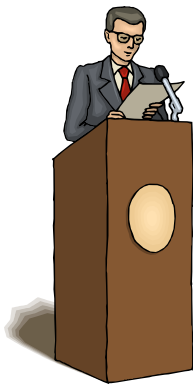
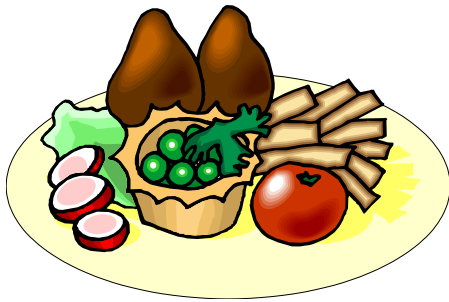
Abbildung 17: Interviewerleitfaden – Einstellungen.

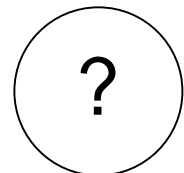
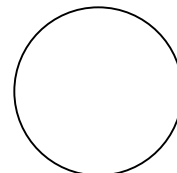
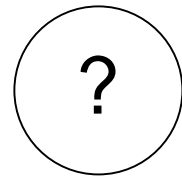
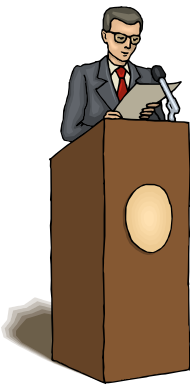
EINSTELLUNGEN	FRAGE	Definition: WAS?	Akteure: WER?	Erklärung: WARUM?	Beurteilung
Regeln	Hast du schon mal was von Regeln gehört?	Was sind denn Regeln?	Wer macht die denn?	Warum gibt es denn Regeln?	Findest du Regeln wichtig? Gibt es auch schlechte Regeln? Muss man sich an Regeln immer halten? Welche Regeln würdest du denn gerne machen?
fremde Kulturen	In welchen Ländern warst du denn schon mal im Urlaub? Kennst du Kinder aus anderen Ländern? Sind welche bei dir in der Klasse?				
Nachrichten	Siehst du ab zu mal Nachrichten? Kindernachrichten? Mit deinen Eltern? Redet ihr darüber?				
Bücher	Liest du schon alleine Bücher? Lesen dir deine Eltern mal Bücher vor?				
Klassensprecher	Habt ihr denn schon einen Klassensprecher?	Was macht der denn so? Wir wird man denn ein Klassensprecher?	Wer ist das denn? Was muss der denn besonders gut können?	Warum braucht man denn einen Klassensprecher?	Wie findest du euren Klassensprecher?
Geschlechter	Glaubst du, dass es Sachen gibt, die Jungs besser können als Mädchen, oder Mädchen besser als Jungs?				
Gerechtigkeit	Teilst du dein Spielzeug mit anderen Kindern? Würdest andere Kinder mit neuem Spielzeug spielen lassen? Muss man andere Kinder immer verraten, wenn sie etwas angestellt haben?	Was ist denn gerecht / Gerechtigkeit für dich?			
Polizei	Weißt du welche Uniformfarbe die Polizei hat?	Welche Aufgaben hat denn die Polizei?			Glaubst du, dass ein Polizist immer mutig und stark ist, dir immer hilft, alle Menschen gleich behandelt, alles weiß und dass du immer tun musst, was ein Polizist befiehlt?
guter Bürger	Weißt du was ein Bürger ist? Wie sollte denn ein guter Bürger/Erwachsener sein?				
Vertrauen	Darfst du mit fremden Menschen auf der Straße reden?			Warum denn nicht?	

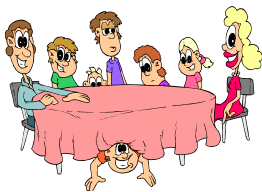
Anhang 2: Kinderfragebogen

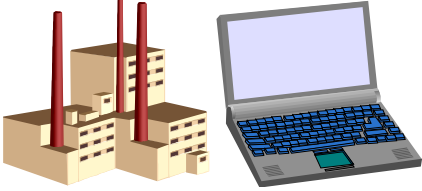








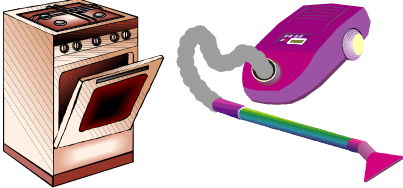






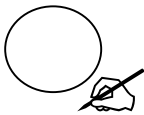
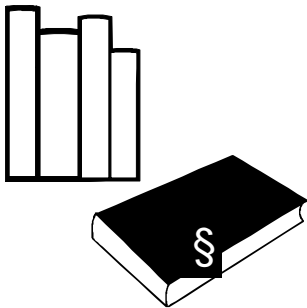
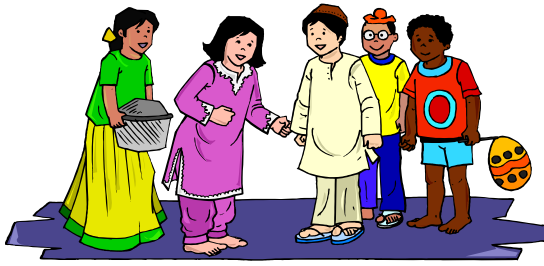


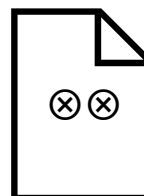


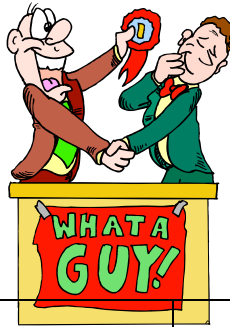


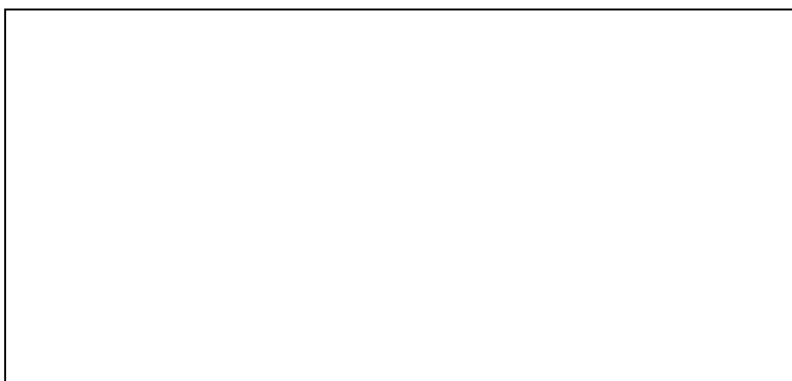
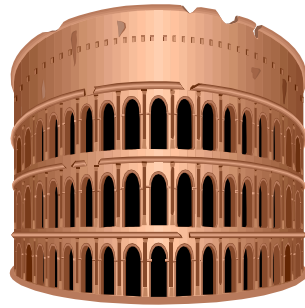
R

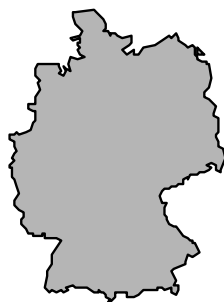
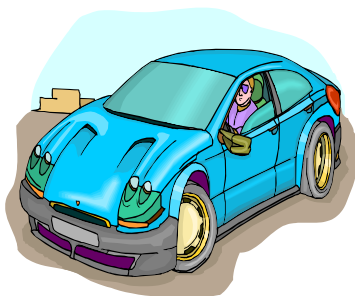
			<p>?</p>
			<p>?</p>
			<p>?</p>
			<p>?</p>
			<p>?</p>

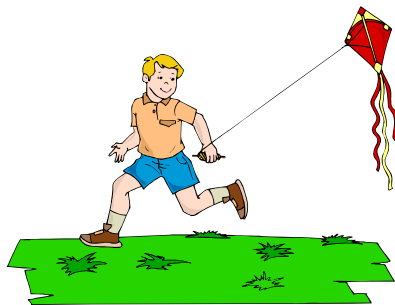
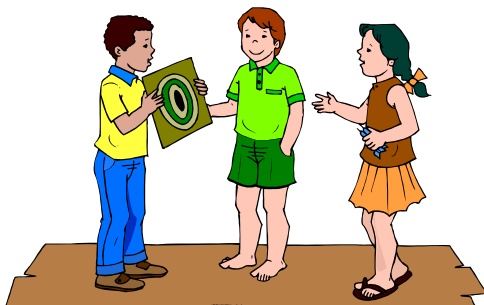




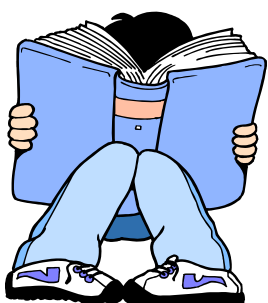














			<p>?</p>
			<p>?</p>
			<p>?</p>
			<p>?</p>
			<p>?</p>



Literaturverzeichnis

- Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation; in: Claußen, B. und Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*, Opladen: Leske + Budrich, 91-100.
- Almond, G. A. und Verba, S. (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton: Princeton University Press.
- Claußen, B. und Wasmund, K. (Hrsg.) (1982): *Handbuch der politischen Sozialisation*, Braunschweig: Agentur für wissenschaftliche Literatur, Pedersen.
- Claußen, B. und Geißler, R. (Hrsg.) (1996): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*, Opladen: Leske + Budrich.
- Dalton, R. J. (1988): *Citizen Politics in Western Democracies: Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France*, Chatham/New York: Chatham House.
- Dalton, R. J. (1996): *Citizen Politics in Western Democracies: Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France (2. Aufl.)*, Chatham/New York: Chatham House.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich, (OECD PISA)
- Easton, D. und Dennis, J. (1969): *Children in the political system. Origins of political legitimacy*, New York: Mc Graw-Hill.
- Fischer, A. (1997): Engagement und Politik; in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *Jugend '97*, Opladen: Leske + Budrich, 303-341.
- Fischer, A. (2000): Jugend und Politik; in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *Jugend 2000*, Band 1, Opladen: Leske + Budrich, 261-282.
- Gabriel, O. W. und van Deth, J. W. (1995): Political Interest; in: van Deth, J. W. und Scarbrough, E. (Hrsg.): *The Impact of Values*, Oxford: Oxford University Press, 390-411.
- Gemmeke, M. (1998): *Politieke betrokkenheid van kinderen op de basisschool*, Amsterdam: Thesis Publishers.
- Gille, M.; Krüger, W.; de Rijke, J. und Willems, H. (1997): Politische Orientierungen, Werthaltungen und die Partizipation Jugendlicher: Veränderungen und Trends in den 90er Jahren; in: Palentien, C. und Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 148-177.
- Gille, M. und Krüger, W. (Hrsg.) (2000): *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-29jährigen im vereinigten Deutschland*, Opladen: Leske + Budrich.
- Greenstein, F. I. (1965): *Children and Politics*, New Haven: Yale University Press.
- Hess, R. D. und Easton, D. (1960): The Child's Changing Image of the President; in: *Public Opinion Quarterly*, 24, 632-644.
- Hess, R. D. und Torney J. V. (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago: Aldine.
- Hoffmann-Lange, U. (1997): Jugend zwischen politischer Teilnahmebereitschaft und Politikverdrossenheit; in: Palentien, C. und Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag, 178-205.
- Hofmann-Göttig, J. (1996): *Die "Kleine Bundestagswahl vom 24. März 1996"* Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Mainz/Bonn.
- Institut für Empirische Psychologie (Hrsg.) (1995): *Wir sind o.k.! Stimmungen, Einstellungen, Orientierungen der Jugend in den 90er Jahren. IBM-Jugendstudie*, Köln: Institut für Empirische Psychologie.

- Jennings, M. K.; Allerbeck, K. und Rosenmayr, L. (1979): Generations and Families. General Orientations; in: Barnes, S.; Kaase, M. et al.: *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Beverly Hills/London: Sage, 449-486.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (Bearbeitet von Blücher, V.G. und Schöppner, K.P.) (1977): Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen; eine vergleichende Analyse zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien; siebente Untersuchung der Jugend, (Bd. 2), Hamburg.
- Kaase, M. und Marsh, A. (1979): Political Action: A Theoretical Perspective; in: Barnes, S. H.; Kaase, M. et al.: *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Beverly Hills: Sage, 27-56.
- Kühnel, W. (1992): Orientierungen im politischen Handlungsraum; in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*, Band 2, Opladen: Leske + Budrich, 59-71.
- Marz, F.; Augè, E. und Knies, S. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogische Möglichkeiten, Stuttgart: Metzler.
- Oesterreich, D. (2001): Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich; in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50, 13-22.
- Palentien, C. und Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1997): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Pickel, G. (1996): Politisch verdrossen oder nur nicht richtig aktiviert?; in: Silbereisen, R. K.; Vaskovics, L. A. und Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*, Opladen: Leske + Budrich, 85-98.
- Topf, R. (1995): Beyond Electoral Participation; in: Klingemann, H.-D. und Fuchs, D. (Hrsg.): *Citizens and the State*, Oxford: Oxford University Press, 52-91.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H. und Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Amsterdam: IEA
- Van den Broek, A. und Heunks, F. (1993): Political Culture. Patterns of Political Orientations and Behaviour; in: Ester, P.; Halman, L. und De Moor, R. (Hrsg.): *The Individualizing Society. Value Change in Europe and North America*, Tillburg: Tillburg University Press, 67-96.
- Van Deth, Jan W. (1989): Interest in Politics; in: Jennings, M.K.; van Deth, J. W. et al.: *Continuities in Political Action: A Longitudinal Study of Political Orientations in Three Western Democracies*, Berlin/ New York: Walter De Gruyter, 275-312.
- Van Deth, J. W. (1996): Politisches Interesse und Apathie in Europa; in: König, T.; Rieger, E. und Schmitt, H. (Hrsg.): *Das europäische Mehrebenensystem*, Frankfurt: Campus, 383-402.
- Van Deth, J. W. (2000a): Das Leben, nicht die Politik ist wichtig; in: Westle, B. und Niedermayer, O. (Hrsg.): *Demokratie und Partizipation*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 115-400.
- Van Deth J. W. und Elff, M. (2000b): *Political Involvement and Apathy in Europe 1973-1998*, Mannheim: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 33.
- Van Deth, J. W. und Elff, M. (2001): *Politicisation and Political Interest in Europe: A Multi-Level Approach*, Mannheim: Arbeitspapiere- Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 36.
- Ziegler, I. (1988): Politische Bildung an der Grundschule. Empirische Ergebnisse der politischen Psychologie und didaktische Konsequenzen, Opladen: Leske + Budrich.