

Zum Demokratieverständnis von Jugendlichen in Deutschland

Eine empirische Untersuchung mit Implikationen für die politische Bildung

**Hausarbeit zur Erlangung des
akademischen Grades
Master of Arts in Politikwissenschaft
Empirische Demokratieforschung**

vorgelegt dem Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von

Tilo Garlipp

aus Stendal

2015

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	
1. Einleitung	1
2. Theorie	4
2.1. Das klassische Konzept der politischen Kultur	4
2.2. Das liberale Demokratiemodell: Der liberale repräsentative Verfassungsstaat	11
2.3. Die politische Sozialisation	15
2.3.1. Phasen der politischen Sozialisation	18
2.3.2. Die Jugendphase: Eine problembehaftete Eingrenzung.....	19
2.3.3. Instanzen der politischen Sozialisation	21
2.3.4. Determinanten politischer Orientierungen.....	24
3. Forschungsstand und Hypothesen	30
4. Empirische Analyse	36
4.1. Daten, Operationalisierung und Methode	36
4.2. Das Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	45
4.2.1. Die elektorale Dimension des Demokratieverständnisses	48
4.2.2. Die liberale Dimension des Demokratieverständnisses	52
4.3. Determinanten des normativen Demokratieverständnisses.....	53
4.3.1. Determinanten des allgemeinen Demokratieverständnisses	54
4.3.2. Determinanten des Demokratieverständnisses nach Dimensionen.....	59
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	64
6. Schlussbemerkung: Implikationen für die politische Bildung	75
6.1. Politische Bildung – Eine Einführung.....	75
6.2. Implikationen mit Bezug zu Inhalten politischer Bildungsarbeit.....	77
6.3. Implikationen mit Bezug zu Adressaten politischer Bildungsarbeit	81
Literaturverzeichnis	87
Anhang	100

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Mittelwerte der Jugendlichen und Erwachsenen auf den abhängigen Variablen sowie Mittelwertdifferenzen und Zusammenhangsmaße.....	46
Abbildung 1:	Gruppeninterne Mittelwertdifferenzen zum Wert des Gesamtindex, nach Altersgruppen.....	50
Tabelle 2:	Determinanten des Demokratieverständnisses (Gesamtindex) (Multiple lineare Regression).....	55
Tabelle 3:	Determinanten des Demokratieverständnisses von Jugendlichen und Erwachsenen auf der elektoralen Dimension (Multiple lineare Regression).....	60
Tabelle 4:	Determinanten des Demokratieverständnisses von Jugendlichen und Erwachsenen auf der liberalen Dimension (Multiple lineare Regression).....	61
Tabelle 5:	Fragebogenitems und Codierung.....	100
Tabelle 6:	Gruppeninterne Mittelwertunterschiede bei den Jugendlichen und Erwachsenen.....	108
Tabelle 7:	Test auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen – Modell für den Gesamtindex des normativen Demokratieverständnisses (Altersgruppe der 15- bis 20-Jährigen).....	109
Tabelle 8:	Test auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen – Modell für den Gesamtindex des normativen Demokratieverständnisses (Altersgruppe der 21- bis 26-Jährigen).....	110
Tabelle 9:	Test auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen – Modell für den Gesamtindex des normativen Demokratieverständnisses (Altersgruppe der über 26-Jährigen).....	111

1. Einleitung

Die Jugendlichen von heute sind die Erwachsenen von morgen. So wie die Jugendlichen in ihren politischen Einstellungen maßgeblich durch die heutigen Erwachsenen geprägt werden, etwa durch ihre Eltern und Großeltern oder ihre Lehrer in der Schule, so werden sie selbst später als Erwachsene, die sich dann im Jugendalter befindlichen Menschen prägen. Die politischen Einstellungen der Jugend sind deshalb „sowohl ein guter Gradmesser für den Erfolg der politischen Integration nachwachsender Generationen als auch für das zukünftige Verhältnis von Bürgern und Staat“ (Hoffmann-Lange 1995a: 14).

Allein dies ist bereits Grund genug, sich im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung regelmäßig mit den politischen Orientierungen von Jugendlichen zu beschäftigen.

Gerade Demokratien sind in einem besonderen Maß darauf angewiesen, dass ihre Bürger sie als gesellschaftspolitische Ordnungsform wertschätzen, ihre freiheitlichen Werte teilen, ihre Regeln akzeptieren sowie Bereitschaft zeigen, sich auch aktiv an der Demokratie zu beteiligen und als Bürger ihre politischen Mitbestimmungsrechte zu gebrauchen. Nach den Annahmen des Konzepts der politischen Kultur ist deshalb eine wesentliche Bedingung für die fortwährende Stabilität einer Demokratie, dass die politischen Orientierungen der Menschen mit jenen Werten übereinstimmen, die konstituierend für die Demokratie sind und ihre Funktionslogik bestimmen (Almond/Verba 1963: 21).

Eine Vielzahl an Arbeiten hat sich in der Vergangenheit mit den politischen Orientierungen von Jugendlichen auseinandergesetzt. Dabei standen häufig deren grundsätzliche Unterstützung der Idee der Demokratie oder ihre Zufriedenheit mit der real existierenden Form der Demokratie (Hoffmann-Lange/Gille/Schneider 1993; Hoffmann-Lange 2006; Lange/Onken/Slopinski 2012), ihr inhaltliches Verständnis von der Funktionslogik oder aber das Vertrauen in die Institutionen der Demokratie (Reinhardt/Tillmann 2002) im Vordergrund. Ebenso häufig wurden auch andere politikrelevante Einstellungen und Merkmale, wie das politische Interesse der Jugendlichen (Lange/Onken/Slopinski 2013; Lange/Onken/Slopinski 2012; Abendschön/Roßteutscher 2011; Mays 2008; Hoffmann-Lange 2006; Kuhn/Schmid 2004; Rheinhardt/Tillmann 2002; Gille et al. 1998), ihre grundsätzliche Partizipationsbereitschaft (Gille et al. 1998; Abendschön/Roßteutscher 2011), ihre politische Selbstverortung (Hoffmann-Lange 2006) oder ihre politischen Werthaltungen (Hoffmann-Lange 2006; Gille et al. 1998) untersucht.

Allerdings weist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den politischen Orientierungen von Jugendlichen mindestens drei Schwächen auf: Zum einen wurde sich bisher nur wenig und wenn dann eher stiefmütterlich mit jenen Einstellungen der

Jugendlichen beschäftigt, die die Verankerung jener Werte ausdrücken, die konstituierend für die moderne Demokratie und ihr Funktionieren sind. In diesem Zusammenhang sind die Studien des Deutschen Jugendinstituts (Hoffmann-Lange 1995b; Gille/Krüger/de Rijke 2000) und Untersuchungen, die im Rahmen der Shell-Jugendstudien durchgeführt wurden (Schneekloth 2002; Schneekloth 2006) sowie Arbeiten von Gaiser et al. (2005; 2012) zu nennen. Ihnen ist gemein, dass sie die Verankerung bzw. Herausbildung des normativen Verständnisses der modernen Demokratie auf der Einstellungsebene nur anhand weniger exemplarischer Elemente untersucht haben. Dies ermöglichte keine umfassende und detaillierte Analyse des, in dieser Arbeit ‚normatives Demokratieverständnis‘ genannten, Einstellungsspektrums. Unter dem normativen Demokratieverständnis wird in dieser Arbeit die Herausbildung jener Elemente auf der Einstellungsebene verstanden, die konstituierend für das liberale Demokratiemodell sind. Aus Sicht der politischen Einstellungsforschung sind es zudem die politischen Einstellungen, die als Verhaltensdispositionen das politische Verhalten der Menschen entscheidend beeinflussen (Ohlmeier 2006: 67; Berg-Schlosser 1986: 386-387). Mit der vorliegenden Arbeit soll diese Forschungslücke geschlossen werden. Deshalb soll der Frage nachgegangen werden, wie das normative Demokratieverständnis von Jugendlichen ausgeprägt ist und ob dieses Schwächen bzw. Defizite aufweist.

Eine zweite Schwäche der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung ist, dass in dieser die Einstellungen von Jugendlichen oftmals isoliert betrachtet werden, ohne sie mit den jeweiligen Einstellungen der Erwachsenen zu vergleichen. Ursula Hoffmann-Lange (2006: 60) weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass in Folge dessen die Einstellungen von Jugendlichen zur Demokratie und Politik häufig überinterpretiert und in unangemessen negativer Weise als besonders besorgniserregend oder alarmierend dargestellt werden. Die Ursache dafür ist, dass den Maßstab an die Einstellungsmuster der Jugendlichen nicht die Einstellungen der Erwachsenen, sondern häufig realitätsferne Idealbilder von einer wünschenswerten politischen Kultur bilden.

Tatsächlich gibt es nicht eine Studie aktuelleren Datums, die sich in derart vergleichender Perspektive dem Demokratieverständnis von Jugendlichen nähert.¹ Auch diese Lücke soll mit der vorliegenden Arbeit geschlossen werden und das Demokratieverständnis der Jugendlichen an dem der Erwachsenen gemessen werden. Dadurch kann zum ersten Mal seit vielen Jahren wieder eine realistische Einschätzung des normativen

¹ Eine Studie älteren Datums, in der dieses Vorgehen beherzigt wurde, stammt von Max Kaase und ist aus dem Jahr 1971. In dieser hat sich Kaase sowohl detailliert als auch in vergleichender Perspektive mit den Einstellungen der Jugendlichen zur Demokratie befasst.

Demokratieverständnisses der Jugendlichen präsentiert werden. Dadurch wird eine aussagekräftige Bestandsaufnahme dieses Aspekts der politischen Kultur in Deutschland möglich.

Eine dritte Schwäche ist, dass in den zurückliegenden Studien zum Demokratieverständnis von Jugendlichen die Untersuchung der Determinanten des Demokratieverständnisses häufig etwas vernachlässigt wurde. Indem sich die vorliegende Arbeit der Frage nach den Einflussfaktoren auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses annimmt, wird hier der Bogen von der politischen Kulturforschung zur politischen Sozialisationsforschung geschlagen. Letztere gilt als ein „zentraler und deshalb zwingend analysebedürftiger Teilaspekt“ (Greiffenhagen 2009: 12) des Forschungskonzepts der politischen Kultur. Grund dafür ist, dass jede Generation sich eine politische Kultur erst aneignet und die damit verbundenen „normativen und faktischen Grundlagen des Systems, also die Werte und die informierte und verantwortete Handhabung der Systemstrukturen, neu erwerben [muss]“ (Reinhardt/Tillmann 2002: 44).

Gerade weil der politischen Sozialisation bei der Herausbildung von politischen Orientierungen die entscheidende Rolle zufällt, sollen in dieser Arbeit aus den Untersuchungsergebnissen auch Implikationen für die politische Bildungsarbeit² mit Jugendlichen abgeleitet werden. Auf diese Weise wird auch versucht, der Forderung von Himmelmann (2004: 17) nachzukommen, der die Politikwissenschaft in der Pflicht sieht, sich mehr in diesen Bereich einzubringen.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Nach dieser Einleitung wird der theoretische Teil der Arbeit mit einer Einführung des Konzepts der politischen Kultur nach Almond und Verba (1963) eröffnet (Unterkap. 2.1.). Dabei wird auch vertiefend auf den Einstellungs- und den Demokratieverständnisbegriff eingegangen. Hieran schließt sich die Erläuterung des Modells der liberalen Demokratie, das rahmengebend für das hier zu untersuchende Demokratieverständnis ist, an (Unterkap. 2.2.). Danach wird die zweite theoretische Grundlage dieser Arbeit, das Konzept der politischen Sozialisation, eingeführt (Unterkap. 2.3.). In diesen Teil fällt auch die Darstellung der wissenschaftlichen Debatte um die Definition und vor allem Eingrenzung der Jugendphase (Unterkap. 2.3.2.) sowie die Einführung einer Typologie zur Kategorisierung jener Akteure und Umstände, die im weitesten Sinne als Instanzen der politischen Sozialisation bezeichnet werden können (Unterkap. 2.3.3.). Die ausgewählte Typologie ist zwar etwas eigensinnig, vermag es jedoch für die meisten der dann einzuführenden Determinanten des

² Wenn von ‚der politischen Bildung‘ bzw. ‚der politischen Bildungsarbeit‘ die Rede ist, schließt dies alle Akteure der politischen Bildung in Deutschland und deren politischen Jugendbildungsaktivitäten mit ein.

Demokratieverständnisses (Unterkap. 2.3.4.) einen theoretischen Bezug zum Konzept der politischen Sozialisation herzustellen. Dadurch erhält die Arbeit einen stringenten Theorieteil, der bislang vielen Jugendstudien weitgehend fehlte. Am Ende des theoretischen Teils werden in einem separaten Kapitel Untersuchungshypothesen aus der Theorie und dem Forschungsstand abgeleitet (Kap. 3).

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Vorstellung der verwendeten Daten, der Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen sowie der Darstellung der methodischen Vorgehensweise in der anschließenden Analyse (Unterkap. 4.1.). Danach werden zuerst die Befunde zur Ausprägung des Demokratieverständnisses der Jugendlichen in vergleichender Perspektive zu denen der Erwachsenen präsentiert (Unterkap. 4.2.), gefolgt von den Befunden zum Einfluss der Determinanten auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses (Unterkap. 4.3.).

Die Ergebnisse beider Analyseteile werden im anschließenden Kapitel sowohl zusammengefasst als auch ausführlich diskutiert (Kap. 5). Dieses Kapitel bildet gleichzeitig den Abschluss des Hauptteils der Arbeit.

In einer angehängten Schlussbemerkung (Kap. 6) werden im Anschluss daran aus den hier erbrachten Ergebnissen mögliche Implikationen für die politische Bildung abgeleitet und diskutiert.

2. Theorie

2.1. Das klassische Konzept der politischen Kultur

Für die Untersuchung des Demokratieverständnisses von Jugendlichen bildet im weitesten Sinne das Konzept der politischen Kultur den theoretischen Hintergrund, denn mit der Darstellung des Demokratieverständnisses wird ein wichtiger Teilaspekt der politischen Kultur in Deutschland beleuchtet. Im Folgenden soll das theoretische Konzept der politischen Kultur vorgestellt werden.

Das klassische Konzept der politischen Kultur wurde von den amerikanischen Politikwissenschaftlern Gabriel A. Almond und Sidney Verba in ihrem Werk *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations* (1963) dargelegt und in späteren Werken wiederholt aufgegriffen und ausgeführt (Almond/Powell 1978; Almond/Verba 1980). Es nimmt an, dass ein politisches System im Wesentlichen aus zwei Elementen besteht: Der Struktur, die sich insbesondere aus den Werten, Institutionen und Rollen³ zusammensetzt und der Kultur, die die Einstellungen und Werte der Bürger⁴

³ Der Begriff ‚Rollen‘ bezieht sich auf politische Ämter.

umfasst (Almond/Verba 1963: 14-16).⁵ Sie definieren die politische Kultur als „the particular distribution of patterns of orientation toward political objects among the members of the nation“ (Almond/Verba 1963: 14-15). Sie bildet damit das verbindende Element zwischen Mikro- und Makroebene, also zwischen Individuum und Staatswesen (Almond/Verba 1963: 32-35). Als Orientierungen gelten allgemein jegliche vom Individuum internalisierten Aspekte gegenüber Objekten und Beziehungen – in diesem Kontext gegenüber den Elementen des politischen Systems. Sie unterscheiden zwischen kognitiven, affektiven und evaluativen Orientierungen. Kognitive Orientierungen bezeichnen vorhandenes Wissen und vorhandene Annahmen der Bürger über das politische System, dessen Institutionen, Rollen, die diese besetzenden Akteure sowie die Leistungen, die das System erbringt. Unter affektive Orientierungen fallen Gefühle, die auf die politische Struktur und die Performanz⁶ des politischen Systems bezogen sind. Evaluative Orientierungen sind dagegen Urteile und Meinungen über die genannten politischen Bezugsobjekte (Almond/Verba 1963: 15).

Die ‚politischen Objekte‘ klassifizieren sie ebenfalls. Demnach bildet die oberste Ebene das politische System als Ganzes. Als Bezugsobjekte fungieren hier beispielsweise die vom politischen System verkörperten bzw. institutionalisierten Werte. In einer Demokratie sind dies die demokratischen Werte.

Der Ebene des politischen Systems steht die Ebene des Individuums gegenüber. Auf dieser stehen die Orientierungen mit Bezug auf das einzelne Individuum als politischem Akteur im Vordergrund – insbesondere dessen politische Kompetenz und Bürgerverständnis. Als weitere Ebenen unterscheiden Almond und Verba (1) die spezifischen Rollen und Strukturen des politischen Systems, worunter u.a. Parlamente, Regierungen und Verwaltung fallen, (2) das Personal, das diese Strukturen und Rollen besetzt, und zuletzt (3) die Leistungen, die das politische System für die Gesellschaft erbringt und den Erfolg ihrer Durchsetzung (Almond/Verba 1963: 15). Für letztere drei Ebenen formulieren sie keine Hierarchie. Sie sind gleichrangig und stehen gemeinsam unter der Ebene, auf der die Orientierungen gegenüber dem Gesamtsystem angesiedelt sind. Die genannten Ebenen werden nochmals danach unterschieden, ob sie daran mitwirken, Interessen, Forderungen und Bewertungen gegenüber dem politischen System zu formulieren und diese in den

⁴ In dieser Arbeit wird der Lesbarkeit halber das generische Maskulinum verwendet, womit beide Geschlechter miteinbezogen werden.

⁵ Allerdings verwenden Almond und Verba die Begriffe ‚politische Struktur‘ und ‚politisches System‘ in ihrem grundlegenden Werk von 1963 weitgehend synonym. Letzterer Begriff scheint für sie in einem engeren Sinne den gleichen Bedeutungsgehalt zu haben wie der Begriff der politischen Struktur.

⁶ Performanz meint hier bewertbare Ergebnisse von politischen Entscheidungsträgern (Fuchs 2002: 4). Der Begriff wird in dieser Arbeit synonym zu ‚Leistungen des politischen Systems‘ verwendet.

politischen Prozess einbringen (Input-Objekte) oder, ob sie dessen Ergebnisse um- und durchsetzen (Output-Objekte) (Almond/Verba 1963: 15-16).⁷

Im Kontext der von dieser Arbeit formulierten Forschungsfrage sind die Orientierungen mit Bezug zum politischen System von zentraler Bedeutung, da in ihnen die Orientierungen der Menschen gegenüber den Einzelaspekten eines demokratischen Systems zum Ausdruck kommen (Almond/Verba 1963: 15-16) und sich in diesen gleichzeitig das Demokratieverständnis der Menschen widerspiegelt.⁸

Laut Almond und Verba (1963: 21) sollte die politische Struktur eines Landes mit der politischen Kultur desselben zusammenpassen. Desto höher die Übereinstimmung der politischen Struktur mit der politischen Kultur, desto höher auch die zu erwartende Stabilität des politischen Gesamtsystems aus Struktur und Kultur. Das politische System bewahrt sich die Loyalität seiner Bürger, indem es die Erwartungen der Bürger an das Gesamtsystem und seine untergeordneten Bezugsobjekte erfüllt. Darunter fallen sowohl Erwartungen an die Leistungen des Systems als auch an die Werte, für die dieses System steht und die es umsetzt. Desto höher die Übereinstimmung der politischen Orientierungen der Bürger mit der politischen Struktur des politischen Systems, desto besser steht es um die zu erwartende Stabilität des Systems (Almond/Verba 1963: 21; Greiffenhagen 2009: 11).⁹

Für die angemessene Form der politischen Kultur in modernen Demokratien halten Almond und Verba die *civic culture* (Almond/Verba 1963: 475). Ohne diese in all ihren Facetten und Hintergründen erläutern zu wollen, soll hier nur auf die für diese Arbeit relevanten Merkmale dieser Form der politischen Kultur eingegangen werden.¹⁰

Nach Almond und Verba (1963: 481) ist entscheidend für die Demokratie, dass in deren politischer Kultur eine input-Objektorientierung vorhanden und die Bürger potentiell

⁷ Zu ersteren zählen sie vor allem die politischen Parteien, Interessengruppen und Medien, zu letzteren die Verwaltung und Gerichte.

⁸ Weiterhin sind nach Almond und Verba (1963: 15-16) auf dieser Ebene die Geschichte, Lage und relative Stärke des Staates von Interesse.

⁹ Almond und Verba nehmen an, dass die politische Kultur der einzelnen Individuen jeweils sehr heterogen ausfällt und erst die Mischung dieser vielen individuellen politischen Kulturen eine spezifische politische Gesamtkultur ergibt, die von Land zu Land unterschiedlich ausfällt (Almond/Verba 1963: 20). Die Gründe sehen sie in den persönlichen Präferenzen der einzelnen Menschen, einer individuell limitierten Intelligenz, individuell begrenzter Lernmöglichkeiten sowie der generellen „imperfection of the process of socialization“ (Almond/Verba 1963: 20). Auf die ‚politische Sozialisation‘ als den sozialisatorischen Präge- und Aneignungsprozess politischer Orientierungen wird an späterer Stelle ausführlicher eingegangen, da dieser insbesondere für die Untersuchung der Hintergründe des Demokratieverständnisses von zentraler Bedeutung ist.

¹⁰ Die *civic culture* ist eine Mischform aus drei Reintypen der politischen Kultur, die von Almond und Verba eingeführt werden, hier aber nur am Rande erwähnt werden können: die Parochialkultur, die Untertanenkultur und die Partizipationskultur. Für eine vertiefende Darstellung siehe Almond und Verba (1963: 17-18; 20; 31-32, 474-476).

partizipationsbereit sind – selbst wenn der einzelne Bürger nicht in dem Maße politisch aktiv ist, wie man es erwarten könnte (Almond/Verba 1963: 481). Notwendige Voraussetzung dafür sei jedoch, dass die Bürger *politisch kompetent* sind. Unter politischer Kompetenz verstehen Almond und Verba das Bewusstsein darüber, als einzelner Bürger über politischen Einfluss zu verfügen und diesen auch geltend machen zu können. Das bedeutet, dass sich der Einzelne darüber bewusst ist, dass er seine Ansprüche gegenüber dem politischen System und dessen Akteuren über Kritik und bewusstes Einsetzen seiner Wahlstimme einfordern kann und auf diese Weise Einfluss besitzt. Dadurch wird seine Chance gesichert, dass seinen Ansprüchen gegenüber dem System nachgekommen wird und er von den Leistungen des politischen Systems profitiert (Almond/Verba 1963: 180-181).

Diese Definition politischer Kompetenz ist voraussetzungsreich: Impliziert sie doch, dass die Bürger verstehen müssen, welche Rechte sie in einem demokratischen politischen System besitzen, wozu diese nützlich sind und wie diese eingesetzt werden können. Um über in diesem Sinne definierte politische Kompetenz zu verfügen, bedarf es sowohl eines grundsätzlichen Verständnisses der Organisationsstruktur und Funktionslogik moderner Demokratie als auch der eigenen Rolle als Bürger sowie den damit verbundenen Einfluss- und Partizipationsmöglichkeiten in einer Demokratie.

Um die Stabilität einer Demokratie zu erhöhen, bedarf es auf der anderen Seite aber ebenso „political commitment“ (Almond/Verba 1963: 488). Darunter verstehen Almond und Verba eine Art Loyalität zum politischen System. Diese dürfe sich nicht nur aus pragmatischen, performanzbasierten Gründen speisen, sondern müsse sich vor allem auf eine allgemeinere Bindung zum politischen System stützen können, die sich daraus speist, dass die Wesensmerkmale des politischen Systems von den Bürgern wertgeschätzt und unterstützt werden. Unerlässlich sei demnach insbesondere eine emotionale Bindung an das politische System, die sie „system affect“ (Almond/Verba 1963: 487) nennen. Zwar bleiben sie etwas unklar hingehend der exakten Quellen dieser emotionalen Bindung, da es jedoch nicht mit der effektiven Performanz des Systems in Verbindung stehen, sondern allgemeiner verankert sein soll, bleibt nur noch die Werteebene als Quelle dieser Bindung. Demnach sollte diese allgemeinere Bindung samt ihrer loyalitätsstiftenden Gefühle aus der Erfüllung von wertegeleiteten Orientierungen gegenüber dem politischen System resultieren. Da es sich um eine demokratiespezifische Form der politischen Kultur handelt, ist zudem davon auszugehen, dass es sich dabei um Orientierungen handelt, die mit demokratischen Werten und Prinzipien verbunden und auf das politische System gerichtet sind.

An dieser Stelle wird auch eine Ambivalenz deutlich: Eine der Stabilität einer Demokratie zuträgliche politische Kultur, wie die von Almond und Verba eingeführte *civic culture*, erwartet von den Bürgern sowohl, dass diese *verstehen*, wie die Demokratie als politisches System funktioniert und welche Rolle sie als Bürger in dieser einnehmen (*political competence*) als auch, dass sie die Demokratie auf der Werteebene verinnerlichen und den demokratischen Werten in ihren Einstellungen Ausdruck geben (*political commitment*). Für die Untersuchung dieser Arbeit steht letzterer Aspekt der demokratischen politischen Kultur im Vordergrund – nicht zuletzt, weil die Untersuchungsmöglichkeiten es nicht anders zulassen. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich *political competence* und *political commitment* nicht klar voneinander trennen lassen und es gewisse Überschneidungen gibt, in denen sich beide Ebenen gegenseitig beeinflussen. Die nachfolgenden Ausführungen zur Bedeutung und Entstehung von politischen Orientierungen verdeutlichen dies.

In der Literatur werden ‚Orientierungen‘ auch als ‚Verhaltensdispositionen‘ bezeichnet – sie sind demnach für politisches Verhalten vorbestimmend (Ohlmeier 2006: 67; Berg-Schlosser 1986: 386-387). Berg-Schlosser (1986: 385-386) ergänzt, dass sich Orientierungen hinsichtlich ihrer Intensität und Dauerhaftigkeit in Meinungen, Einstellungen und Werte unterteilen lassen, wobei Meinungen instabile, temporäre und sehr zahlreiche Orientierungen darstellen. Dahingegen zeichnen sich Werte dadurch aus, dass sie sehr beständig und auf wenige, dafür aber allgemeinere und grundlegendere Inhalte bezogene Orientierungen sind. Werte sind demzufolge die am tiefsten gehenden Dispositionen politischen Verhaltens.¹¹ Einstellungen nehmen in diesem Spektrum eine Mittelposition ein, denn sie vermeiden die Unbestimmtheit von Meinungen, sind aber dennoch ausdifferenziert und beinhalten spezielle Bedeutungen (Ohlmeier 2006: 67).¹² Einstellungen sind geeignete Analyseobjekte für die empirische Forschung, da ihr begrenzter Bedeutungsrahmen im Unterschied zur Analyse von Werten keine zwangsläufigen Verallgemeinerungen mit sich bringt (Berg-Schlosser 1972: 33; Ohlmeier 2006: 67).

Schumann (2012: 78) ergänzt, in Anlehnung an Fishbein und Ajzen (2010: 224), dass Einstellungen in jedem Fall auch mit einer „bewertenden Komponente, die mehr oder weniger stark ausgeprägt sein kann“ verbunden sind. Diese Komponente kann positiv oder

¹¹ In diesem Kontext sind die gesellschaftspolitischen Werte gemeint, welche „eine Idealvorstellung für eine ganze Gesellschaft formulieren“ (Arzheimer/Rudi 2007: 168) und von den persönlichen Werten unterschieden werden können.

¹² Eine ähnliche Annäherung an den Einstellungsbegriff findet sich auch bei Arzheimer und Rudi (2007: 168).

negativ gefärbt sein. Einstellungen können dabei sowohl mit kognitiven als auch mit affektiven oder verhaltensbezogenen Reaktionen in Verbindung stehen, die oftmals nicht scharf voneinander getrennt werden können und die auch nicht gleichermaßen positiv oder negativ konnotiert sein müssen.¹³

Arzheimer und Rudi (2007: 168) führen weiterhin aus, dass sich Einstellungen auf Werte beziehen. Demnach sind moderne Gesellschaften von einer Vielzahl von Werten geprägt – deren Zahl jedoch weitaus geringer ist als die der Einstellungen. Nicht alle diese Werte sind miteinander vereinbar, noch werden sie alle von den unterschiedlichen Gruppen einer Gesellschaft im gleichen Umfang akzeptiert. Anders ausgedrückt bestehen Einstellungen also immer gegenüber Werten, weshalb Arzheimer und Rudi (2007: 168) Einstellungen auch als „Wertorientierungen“ bezeichnen. Die auf die gesellschaftspolitischen Werte bezogenen Einstellungen existieren in den Köpfen der Menschen demnach nicht einfach nur nebeneinander, sondern bilden ein ‚Überzeugungssystem‘.¹⁴ Dieses Überzeugungssystem kann dabei durchaus unausgefeilt und in sich widersprüchlich sein. Da sich die Einstellungen aber auf die Werte beziehen, sind letztere den Einstellungen „konzeptuell und auch faktisch übergeordnet“, da sie diese „strukturieren, indem sie als Maßstab zur Beurteilung [...] dienen“ (Arzheimer/Rudi 2007: 168). In der vorliegenden Arbeit, wird die Gesellschaftsordnung ‚Demokratie‘ als ein gesellschaftspolitischer Wert und somit als eine auf die ganze Gesellschaft bezogene Idealvorstellung betrachtet.¹⁵ Soll in dieser Arbeit das Demokratieverständnis gemessen und untersucht werden, so werden die beobachteten Orientierungen gegenüber einzelnen Wesensmerkmalen und Aspekten eines demokratischen Systems als normative Wertorientierungen gegenüber der Demokratie verstanden.¹⁶

Letztlich ungeklärt ist in der wissenschaftliche Debatte über Einstellungen allerdings noch immer, wie genau Einstellungen entstehen (Schumann 2012: 102). Einigermäßen einig ist man sich dahingehend, dass ihre Entstehung ein sehr individueller Prozess ist, der genauso

¹³ Ein und dasselbe Einstellungsobjekt kann beispielsweise positive affektive Reaktionen, aber negative kognitive Reaktionen hervorrufen. Dies wird als Konsistenzproblem oder auch Konsistenztheorem bezeichnet (Schumann 2012: 82-83). Auch Ferrín Pereira (2012: 34) weist darauf hin, dass die drei Orientierungstypen nicht unabhängig voneinander existieren.

¹⁴ Der Begriff ‚Überzeugungssystem‘ ist dabei angelehnt an Philip E. Converse Vorstellung von einem „belief system“ (Converse 1964: 207), in welchem Ideen und Einstellungen über gemeinsame Bedingungen und funktionale Interdependenzen miteinander verbunden sind (Converse 1964: 207-209).

¹⁵ In einer ähnlichen Weise definiert auch Ferrín Pereira (2012: 27) Demokratie, indem sie sie als „set of principles and values“ auffasst, das als Einstellungsobjekt des politischen Systems als Ganzem fungiert, zu dem Menschen Einstellungen aufweisen.

¹⁶ Durch diese Vorgehensweise wird hingenommen, dass sich die Hintergründe beobachteter Einstellungen gegenüber den Bezugsobjekten des demokratischen Systems nicht auf die einzelnen Orientierungstypen, also kognitive, affektive oder evaluative Erwägungen, zurückführen lassen.

mit der Ausprägung bestimmter Ideologien und Persönlichkeitsmerkmale verbunden ist, wie mit Beobachtungslernen und den zum Zeitpunkt der Einstellungsbildung zur Verfügung stehenden Informationen zum Einstellungsobjekt (Schumann 2012: 101-103). Demnach steht die Ausprägung von Einstellungen auch mit der kognitiven Verfügbarkeit von Wissen in Zusammenhang, wodurch wiederum die Verbindung zwischen der *political competence*- und der *political commitment*-Ebene deutlich wird: Einstellungen sind auf Werte bezogene Orientierungen, gleichzeitig wird ihre Ausprägung aber auch dadurch beeinflusst, welche Informationen und Erfahrungen zum Einstellungsobjekt vorliegen. In der Einstellungsforschung lässt sich deshalb die affektive Komponente nicht klar von der kognitiven Komponente trennen.

Häufig wird in der Literatur untersucht, welches normative Demokratiemodell von den Menschen favorisiert wird.¹⁷ Die forschungsleitende Frage dieser Arbeit zielt jedoch darauf ab, die Verankerung der Elemente einer liberalen Demokratie im normativen Demokratieverständnis der Menschen zu untersuchen, was von der Untersuchung des individuell präferierten Demokratiemodells zu unterscheiden ist. Dies hat zwei Gründe: Zum einen wird angenommen, dass Elemente des liberalen Demokratiemodells – im Sinne der Minimaldefinition von *moderner* Demokratie – konstituierende Bestandteile jedes normativen Demokratiemodells sind und deshalb auch Teil des Demokratieverständnisses solcher Menschen, die normativ ein über das liberale hinausgehendes Demokratiemodell bevorzugen würden. Zum anderen liegt es darin begründet, dass die konstituierenden Elemente einer liberalen Demokratie auch Kernbestandteile des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland sind. Was genau unter dem liberalen Demokratiemodell zu verstehen ist, wird im folgenden Unterkapitel näher dargestellt.

¹⁷ Fuchs (2002: 42) unterscheidet die Demokratievorstellungen entlang von zwei Dimensionen: Erstens nach der dem Staat oder dem Individuum zugeschriebenen Rolle und Verantwortung bei der Gestaltung des eigenen Lebens und zweitens nach dem präferierten Verständnis von der Beziehung, die die Menschen in einer Gesellschaft zueinander einnehmen sollten. Daraus leitet er vier normative Demokratiemodelle ab: das libertäre, liberale, republikanische und sozialistische Demokratiemodell. Dachs Unterscheidung ähnelt der von Fuchs, unterscheidet sich jedoch zum einen etwas in den Analysedimensionen und zum anderen in den Begrifflichkeiten zur Bezeichnung der Demokratiemodelle. Er unterscheidet die normativen Demokratievorstellungen nach der Reichweite, die der Demokratie zugestanden wird, der Breite der bürgerlichen Partizipationsmöglichkeiten und dem bevorzugten Modus der Entscheidungsfindung (Dachs 2008: 22). Daraus leitet er elitäre, pluralistisch-repräsentative, soziale, partizipatorische und direkte Demokratiemodelle ab.

2.2. Das liberale Demokratiemodell: Der liberale repräsentative Verfassungsstaat

Ein liberales Demokratiemodell kennzeichnet nahezu alle modernen demokratischen Systeme (Lauth 2004: 56-57). Dabei ist der Begriff ‚liberale Demokratie‘ oder ‚liberales Demokratiemodell‘ nur eine abgekürzte Bezeichnung für eine Form der Demokratie, die sich mit folgenden Prinzipien verbindet: dem politischen Liberalismus, der politischen Repräsentation und der Verfassungsstaatlichkeit. *Moderne* Demokratien sind in ihrem Kern somit liberale, repräsentative Verfassungsstaaten (Marschall 2014: 44-45).¹⁸ *Liberalismus*, *Repräsentation* und *Verfassungsstaatlichkeit* bilden dabei Dimensionen der Organisation eines staatlichen Gemeinwesens, die *nur* im Zusammenspiel und *nur* in Kombination mit dem *Demokratieprinzip* ein demokratisches Staatssystem etablieren (Schmidt 1999: 191-192).¹⁹ Im Folgenden wird auf die Bedeutung dieser Schlüsselbegriffe eingegangen, da sie den Rahmen des Demokratieverständnisses bilden, das in der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll.

Als *demokratisch* gilt ein Staatssystem dann, wenn in ihm die Herrschaft mittel- (über die Wahl von politischen Repräsentanten) oder unmittelbar (über Volksabstimmungen) von den Staatsbürgern bzw. jenem Teil der Staatsbürger, die ein bestimmtes Alter erreicht haben, ausgeht (Schmidt 2010: 19-20). Die Ausübung demokratischer Herrschaft beruht auf der politischen Freiheit und Gleichheit der Staatsangehörigen und deren weitreichenden Beteiligungsrechten. Sie erfolgt in „offenen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen“ (Schmidt 2010: 19), in Form von Wahlen und Abstimmungen, die „frei, geheim, allgemein und gleich“ (Vorländer 2003: 110) sind und eine Konkurrenz von Kandidaten und Gruppen gewährleisten, die zur Wahl stehen. Weiterhin muss demokratische Herrschaft „unter Berufung auf das Interesse der Gesamtheit oder der Mehrheit der Stimmberechtigten“ (Schmidt 2010: 19) ausgeübt werden. In repräsentativen Demokratien wird die Responsivität²⁰ und Verantwortlichkeit der Herrschenden über das „Damoklesschwert der Abwahl“ (Vorländer 2003: 110), ausgeübt durch die Stimmbürger

¹⁸ Im Folgenden wird, falls nicht anderweitig gekennzeichnet, ‚liberaler repräsentativer Verfassungsstaat‘ mit ‚liberaler Demokratie‘ oder ‚moderner Demokratie‘ abgekürzt und synonym verwendet.

¹⁹ In diesem Sinne bildet die Demokratie an sich eine eigene, wenn auch nicht klar abgrenzbare, Dimension – denn, ohne die nach Definition, ‚demokratische‘ Organisation des Staatswesens, kann nicht von einer Demokratie die Rede sein, auch wenn Merkmale der liberalen, repräsentativen und verfassungsstaatlichen Dimension vorhanden sind. Die Definition der Demokratie enthält über die Betonung der Freiheits- und Gleichheitsrechte Elemente, die erst durch Rechtsstaatlichkeit gewährleistet werden können. Demokratie kann demnach ohne ein gewisses Maß an Rechtsstaatlichkeit nicht existieren. Allerdings kann ein Rechtsstaat existieren, ohne dass das Staatswesen demokratisch organisiert ist (Lauth 2004: 184; Schmidt 1999: 191-192, 197-198). Wie sich in den folgenden Ausführungen dieses Unterkapitels zeigen wird, finden sich wichtige Merkmale von Rechtsstaatlichkeit im Konzept des Verfassungsstaats wieder.

oder deren Vertreter in regelmäßig stattfindenden Wahlen bzw. parlamentarischen Abstimmungen über Regierungswechsel, gewährleistet (Vorländer 2003: 110). In einer Demokratie geht die Staatsgewalt also stets über Legitimationsketten vom politischen Willen der Staatsbürger aus. Die Rechte der Bürger sind in der Verfassung festgeschrieben und diesen gegenüber muss sich die Staatsgewalt verantworten (Schmidt 2010: 19-20).²¹ Auf diesen wichtigen Punkt wird im Abschnitt zum Repräsentationsprinzip noch vertieft eingegangen.

Eine *liberale* Demokratiekonzeption legt besonderes Gewicht auf die Freiheit des Einzelnen und seine Freiheitsrechte. Die Definition eines *demokratischen* Staatswesens hat bereits deutlich gemacht, dass die Freiheit des Einzelnen ein grundlegendes Wesensmerkmal der Demokratie ist, weshalb im Grunde jede Demokratie und Demokratiekonzeption im Kern liberal ist. Dabei ist es unerheblich, ob mit der Freiheit der Aspekt der Selbstregierung oder jener der individuellen Freiheitsrechte betont wird (Lauth 2004: 58).²² Freiheitsrechte können in negative und positive Rechte unterteilt werden. Die negativen Freiheitsrechte heben den Schutz und die Sicherung von Person und Privatsphäre hervor. Dies bedeutet zum einen, dass der Staat die individuellen Rechte jedes Einzelnen gegenüber dem Zugriff von Dritten schützen muss und zum anderen, dass jedem Bürger durch den Staat Rechte gewährt werden, die ihn gegenüber dem Staat schützen. Die positiven Freiheitsrechte betonen dahingegen eine generelle Freiheit vor Mangel, was sich im Schutz vor Armut oder Arbeitslosigkeit ausdrücken kann und ein Wesensmerkmal von sozialistischen oder sozialen Demokratievorstellungen bildet (Fuchs 1996: 11; 2002: 42; Dachs 2008: 24-25). Dagegen sind es insbesondere die negativen Freiheitsrechte, die zu den Minima einer liberalen Demokratie gehören und den Bürgern politische Mitwirkungsrechte auf allen Ebenen des politischen Systems sowie gleiche Zugangschancen zu Amt und Mandat gewähren (Vorländer 2003: 110). Es sind deshalb die

²⁰ Responsivität meint, „dass die Repräsentanten sich auf die Interessenbekundungen der Repräsentierten ernsthaft und argumentativ einlassen, keineswegs aber, dass sie gehalten wären, jenen Interessenbekundungen auch nachzugeben“ (Patzelt 2007: 351).

²¹ Eine darüber hinausgehende universal anerkannte Definition der Demokratie existiert nicht. Vielmehr werden auch in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Demokratie, rege Debatten über weitere konstituierende Elemente geführt. Diese betreffen verschiedene Aspekte, beispielsweise: Soll die Staatsgewalt von den Bürgern direkt oder repräsentativdemokratisch ausgeübt werden soll? Wenn repräsentativdemokratisch, sollten die Vertreter der Bürger durch Wahl, Los, Ernennung, auf direktem oder indirektem Weg ins Amt kommen? Eine weitere Frage betrifft zudem die Reichweite der Demokratie: Soll neben der Politik auch die Wirtschaft und die Gesellschaft demokratisiert werden (Schmidt 2010: 20-21)?

²² Dort wo der Selbstregierung das größere Gewicht eingeräumt wird, besitzt der Staat einen kleineren gesellschaftlichen Gestaltungsspielraum, da der einzelne Bürger sowie selbstbestimmte Bürgergruppen als Gesellschaft immer wieder neu aushandeln und festlegen, welche Aufgaben das politische System in ihrem Auftrag übernehmen soll (Patzelt 2007: 246).

negativen Freiheitsrechte, die im Fokus der Arbeit stehen, wohingegen die positiven Freiheitsrechte ausgeklammert werden.

Zusätzlich sind moderne demokratische Systeme im Wesentlichen durch ein *Repräsentationsprinzip* charakterisiert. Dabei wird die Befugnis zur „Herstellung allgemein verbindlicher politischer Regeln und Entscheidungen“ als eine „*Dienstleistung* für eine Gesellschaft“ (Patzelt 2007: 350) begriffen²³ und durch die wahlberechtigten Bürger in Wahlen temporär auf politische Repräsentanten delegiert (Vorländer 2003: 111). Durch die Vergabe dieser Ämter auf Zeit behalten die Staatsbürger die Gewalt über die von ihnen gewählten politischen Repräsentanten. Dadurch bleibt die Souveränität der Staatsbürger das entscheidende Begründungs- und Legitimationsprinzip in modernen Demokratien (Patzelt 2007: 350; Vorländer 2003: 111). Durch die Möglichkeit der Wieder- bzw. Abwahl ihrer politischen Repräsentanten gewährleistet die repräsentative Demokratie, dass in den Entscheidungsverfahren und –strukturen die Interessen der Bürger gegenwärtig sind – auch ohne dass diese unmittelbar an den konkreten Entscheidungsprozessen teilnehmen (Marschall 2014: 48).

Wahlen kommen damit insbesondere in repräsentativ-parlamentarischen Demokratien eine zentrale und herausragende Bedeutung zu. Sie sichern den Bürgern entscheidende Möglichkeiten zur Bändigung der Staatsmacht, u.a. durch soziale, dezisive und horizontale Gewaltenteilung²⁴ und zur Bindung der Staatsmacht an ihren Willen, u.a. durch den Wiederwahlmechanismus.²⁵ Powell (2000: 10) stellt letzteren Aspekt unter dem Begriff „*accountability*“ in einen größeren Rahmen und führt aus, dass das Mittel der Wahl deshalb von fundamentaler Bedeutung ist, weil es den Bürgern ermöglicht, die Performanz der Regierung zu bewerten. Auf Grundlage dieser Bewertung wählen die Bürger die Regierung bzw. die sie bildenden Parteien wieder oder aber entziehen ihnen ihre Wahlstimme. Da die

²³ Dies ist nach Werner Patzelt die Definition von ‚Politik‘. In einer ausführlicheren Form lautet die Definition: „*Politik ist jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen (d.h. von ‚allgemeiner Verbindlichkeit‘) in und zwischen Gruppen von Menschen abzielt*“ (Patzelt 2007: 22).

²⁴ Soziale Gewaltenteilung bietet die Möglichkeit durch Wahlen zu verhindern, dass sich die Regierenden allzu weit vom „biographischen Erfahrungshorizont großer Teile der Regierten“ (Patzelt 2007: 276) entfernen; dezisive Gewaltenteilung sichert die Konkurrenz und Vielfalt im politischen Interessenwettkampf; horizontale Gewaltenteilung schafft die Möglichkeit über Wahlen die politischen Kräfteverhältnisse so zu gestalten, dass die konkurrierenden politischen Kräfte bspw. zusammenarbeiten müssen, um eine Mehrheit zu bekommen und regieren zu können (Patzelt 2007: 276).

²⁵ Durch freie und faire Wahlen werden politische Ämter auf Zeit vergeben. Dabei wird angenommen, dass eine Person in ein Amt gewählt werden möchte und bei Erfolg auch wiedergewählt werden will, wodurch ein natürliches Interesse daran besteht, die politischen Wünsche und Ansichten der Wählerschaft aufzunehmen, um ihre Wahlstimmen für die Wiederwahl zu sichern. Gleichzeitig sichert dieser Mechanismus zum einen von Anfang bis Ende einer Legislatur, dass das Handeln der politischen Repräsentanten an die Zustimmungsbereitschaft der Wähler gebunden ist. Zum anderen wird die demokratische Legitimität der einzelnen Repräsentanten nachhaltig gewährleistet (Patzelt 2007: 276-277).

Regierungsparteien dies antizipieren und daran interessiert sind, auch in Zukunft die Regierung zu stellen, können die Bürger so Responsivität einfordern, auf die Inhalte der Regierungspolitik Einfluss ausüben sowie die Regierung dazu anhalten, ihre Politik zu erklären und zu rechtfertigen (Powell 2000: 11). Saalfeld (2007: 21) und Nohlen (2014: 35-36) ergänzen zudem, dass in liberalen Demokratien der Wahlmechanismus dazu führt, dass sich zum einen verschiedene politische Parteien mit unterschiedlichen politischen Programmen den Wählern anbieten und zum anderen, dass nicht an der Regierung beteiligte (Minderheiten-)Parteien – in der Rolle der Opposition – sowohl Alternativen zur Regierungspolitik anbieten als auch die Regierung immer wieder zwingen, ihre Politik zu rechtfertigen.²⁶

Verfassungsstaatlichkeit, als weiteres grundlegendes Element liberaler Demokratien, bedeutet, dass in der Verfassung eines Landes die Grundordnung des politischen Gemeinwesens festgeschrieben ist. In dieser sind die Freiheits- und Grundrechte der Bürger, die Grundstruktur und die Organisation des politischen Systems sowie das Verhältnis der Staatsgewalten zueinander und die Verteilung der Kompetenzen unter den Staatsgewalten geregelt (Schubert/Klein 2011: 310).²⁷ Grundlegendes Element eines modernen Verfassungsstaats ist die Gewaltenteilung, welche den Wirkungskreis der Staatsgewalten und das Verhältnis der Staatsgewalten zueinander bestimmt. Diese stellt sicher, dass sich weder die Staatsgewalt als Ganzes über die in der Verfassung verankerten Rechte der Bürger sowie die darin ausgeführten Bestimmungen über die Organisation des Staatswesens hinwegsetzen kann, noch dass einzelne staatliche Institutionen ein von der Verfassung nicht vorgesehenes Übergewicht innerhalb des staatlichen Institutionengefüges erlangen können (Patzelt 2007: 270).²⁸

Als Letztes ist ein Verfassungsstaat dadurch gekennzeichnet, dass er untrennbar mit den Menschen- und Freiheitsrechten verbunden ist und die Geltung dieser Rechte nicht durch die Staatsgewalt eingeschränkt werden darf (Lauth 2004: 152-153).²⁹

²⁶ Für eine kompakte Übersicht zu den Funktionen von Wahlen in parlamentarischen Demokratien siehe Nohlen (2014: 35-36).

²⁷ Mit ‚Staatsgewalten‘ sind hier die politischen Institutionen und Rollen des staatlichen Gemeinwesens gemeint.

²⁸ Eine wichtige Rolle kommt dabei insbesondere einer unabhängigen und professionellen Judikative zu (Lauth 2004: 151). Diese hat verkürzt formuliert die Aufgabe, die Rechtmäßigkeit der Tätigkeiten, der die Gesetze gebenden und der die Gesetze ausführenden Staatsgewalten zu überwachen. Dennoch ist die Dreiteilung der Staatsgewalt in Legislative, Judikative und Exekutive weder die einzige Form der Gewaltenteilung, noch allein ausreichend. Für einen vertiefenden und weiter ausdifferenzierten Einstieg in die Funktionsprinzipien der Gewaltenteilung siehe Patzelt (2007: 271-275).

²⁹ Dieses ist auch ein Wesensmerkmal des materiellen Rechtsstaats. Ein weiteres Merkmal des Verfassungsstaats ist allerdings, dass manche in der Verfassung festgeschriebenen Merkmale der Staatsstruktur und der Ordnung seiner Institutionen nicht verändert werden können. In diesem Merkmal unterscheidet sich der Verfassungsstaat vom materiellen Rechtsstaat (Lauth 2004: 152-153). In der

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sind liberale Freiheitsrechte und Menschenrechte in Form von Grundrechten festgeschrieben und ist die Struktur und Organisation des deutschen Staatswesens festgelegt. Die Individualrechte und –freiheiten sind ebenso wie die Prinzipien der Gewaltenteilung und der föderalen Staatsordnung unveränderbar, wodurch die Bundesrepublik Deutschland die staatsrechtliche Form eines Verfassungsstaats besitzt (Lauth 2004: 152; Ismayr 2009: 517). Auf Bundesebene ist das politische System eine repräsentativ-parlamentarisch organisierte Demokratie mit einem parlamentarischen Regierungssystem (Ismayer 2009: 558-559; Rudzio 2006: 197).³⁰ Nachdem nun die im Fokus dieser Arbeit stehenden Aspekte des Demokratieverständnisses vorgestellt wurden, wird im folgenden Teil auf die zuvor bereits kurz erwähnte politische Sozialisation eingegangen. Diese gilt als zentraler Teilaspekt des Forschungskonzepts der politischen Kultur, da sie jenen Lernprozess bezeichnet, innerhalb dessen ein Individuum u.a. politische Einstellungen erwirbt. Die politische Sozialisation stellt damit eine Brücke zwischen der Mikro- und der Makroebene dar (Greiffenhagen 2009: 12, 23). Für diese Arbeit ist sie insbesondere in Hinblick auf die Untersuchung der Hintergründe und Determinanten des Demokratieverständnisses der Jugendlichen von besonderem Interesse.

2.3. Die politische Sozialisation

Der Begriff der politischen Sozialisation wurde das erste Mal 1959 von dem US-amerikanischen Politikwissenschaftler Herbert Hyman (1959) eingeführt und beschreibt einen eigenständigen Teilprozess der allgemeinen Sozialisation (Rippl 2008: 443).³¹ In einer weiten Definition schließt die politische Sozialisation das gesamte politische Lernen in jeder Lebensphase ein, sowohl informell als auch formell, geplant und ungeplant. Unter diese Definition fallen sowohl explizit politische als auch nicht-politische Lernprozesse, die das politische Bewusstsein und Verhalten in irgendeiner Form prägen (Greenstein 1968: 551-552). Es ist in diesem Zusammenhang auch von latentem und manifestem

fachlichen Diskussion wird von manchen Autoren auch der Standpunkt vertreten, dass ein materieller Rechtsstaat aus diesem Grund, die der Demokratie am angemessenste staatsrechtliche Form sei, da sie die Souveränität der Staatsbürger nicht so weit einschränke wie ein Verfassungsstaat (Lauth 2004: 183-185).

³⁰ Ein parlamentarisches Regierungssystem ist dadurch gekennzeichnet, dass die Regierung aus dem Parlament hervorgeht und von diesem abgewählt werden kann. Die politische Macht liegt demnach bei der Regierung und den Parlamentsfraktionen, die sie ins Amt gebracht haben und dort halten. Die Leitung des Staatswesens untersteht somit der Regierung und den sie tragenden Repräsentanten des Parlaments (Patzelt 2007: 247, 378).

³¹ Unter Sozialisation wird in der Sozialwissenschaft das Einwirken der Erwachsenengeneration auf „diejenigen, die noch nicht reif sind für das Leben in der Gesellschaft“ (Durkheim 1972: 50) verstanden – also „die gesellschaftliche Einflussnahme auf die individuelle Entwicklung, die Prozesse, in denen gesellschaftliche Gewohnheiten, Handlungsmuster, Werte und Normen zu – mehr oder weniger stabilen – individuellen Gewohnheiten oder Gewissheiten werden“ (Scherr 2008: 46).

politischen Lernen die Rede. Ersteres bezieht sich auf „allgemeine Kenntnisse, Fähigkeiten und Affekte, die das politische Meinen, Wollen und Handeln vorprägen, aber nicht direkt beinhalten“, Letzteres auf das „ausdrückliche Übernehmen (oder Ablehnen) politischer Meinungen und Handlungskonzepte“ (Meyer 2013: 565). Insbesondere die Untersuchung der manifesten politischen Sozialisation ist ein wichtiger Bestandteil der politischen Kulturforschung.

Diese weiter gefasste Definition sieht die politische Sozialisation nicht nur als eine generelle Einführung des Individuums in die politische Kultur eines Landes, sondern auch als jenen Prozess, in dem der individuelle Erwerb von Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit, die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner gesellschaftlichen Umwelt und die Entwicklung moralischer Kompetenzen sowie eines kritischen politischen Bewusstseins im Vordergrund stehen (Rippl 2008: 443). Dabei wird deutlich, dass normative Begriffe eine große Rolle in der theoretischen Auseinandersetzung mit der politischen Sozialisation spielen (Rippl 2008: 444). Im Kontext moderner demokratischer Gesellschaften ist die Normativität dieser Begriffe an die politischen Ordnungsvorstellungen der Demokratie und an deren Erhalt gebunden (Rippl 2008: 444; Meyer 2013: 566).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der politischen Sozialisation ist von einer Vielzahl von theoretisch-methodischen Positionen und Modellen gekennzeichnet, die je nach Verständnis der Begriffe ‚politisch‘ und ‚Sozialisation‘ die politische Sozialisation enger oder weiter definieren. Als kleinsten gemeinsamen Nenner aller Ansätze und somit definitorischen Kern wird unter politischer Sozialisation jener Lernprozess verstanden, innerhalb dessen sich ein Individuum solche „Persönlichkeitsmerkmale, Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte *aneignet*, welche politisches Bewusstsein und politisches Verhalten strukturieren und lenken“ bzw. „innerhalb dessen einem Individuum jene Persönlichkeitsmerkmale vermittelt werden“ (Greiffenhagen 2002: 408).

Auf diese Weise nimmt die politische Sozialisation die bereits erwähnte Brückenfunktion zwischen der Mikro- und der Makroebene ein – also zwischen der Ebene des Individuums und der des politischen Systems (Greiffenhagen 2009: 12, 22).

Die herausgehobene Bedeutung der politischen Sozialisation für die politische Kultur erwächst dabei zum einen aus der Annahme, dass die politischen Bewusstseins- und Verhaltensstrukturen von Individuen die politische Kultur eines Landes bestimmen, gleichzeitig aber auch durch diese bestimmt werden – wodurch der politischen Sozialisation eine vermittelnde Funktion zwischen Individuum und politischer Kultur zukommt. Die zweite Annahme lautet, dass die politische Sozialisation sowohl ein

individueller als auch ein gruppenspezifischer Lernprozess ist und politisches Bewusstsein sowie politisches Verhalten sowohl individuell als auch gruppenspezifisch erlernt werden (Greiffenhagen 2002: 409).

All das wird auf die Annahme gestützt, dass Menschen nur geringfügig durch angeborene Eigenschaften und Verhaltensweisen geprägt sind und sich ihr „Empfinden, Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln [...] vielmehr in Abhängigkeit von jeweiligen sozialen Beziehungen und Kontexten [entwickelt]“ (Scherr 2008: 46). Es sind demnach unter anderem die Umstände des sozialen Umfelds und der Strukturen, in die der Mensch hineingeboren wird und in denen er aufwächst, die das Individuum prägen – auch gegen seinen Willen. Insbesondere sind es in diesem Kontext Merkmale, welche die Ungleichheit von Lebensbedingungen ausdrücken, denen eine besondere Bedeutung zukommt. Zum einen üben diese ihre Wirkung im Rahmen der politischen Sozialisation aus, zum anderen beeinflussen sie über die Brücke der politischen Sozialisation die Ausprägung der individuellen sowie gesamtgesellschaftlichen politischen Kultur (Scherr 2008: 48; Edelstein 1999: 35-36). Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass diese Merkmale auch das Demokratieverständnis beeinflussen. Deshalb spielen sie bei dessen Untersuchung eine wichtige Rolle und werden an späterer Stelle (Unterkap. 2.3.4.) eingeführt.

Die politische Sozialisationsforschung befasst sich mit den Fragen nach dem Wie, Was, Wann und Wodurch sowie mit den politischen Bedingungen und Wirkungen des politischen Lernprozesses (Greiffenhagen 2002: 408).

Generell werden in der Sozialisationsforschung drei Analysebegriffe unterschieden: das Sozialisationssubjekt – jenes Individuum, das den Sozialisationsprozess durchläuft; die Sozialisationsinstanzen – die Institutionen bzw. Organisationen, über welche Sozialisationsinhalte vermittelt werden; und die Sozialisatoren – Personen, die Sozialisationsinhalte³² vermitteln (Greiffenhagen 2002: 408-409).

Das Sozialisationssubjekt durchschreitet demnach im Laufe seines Lebens unterschiedliche Sozialisationsphasen, in denen es von mehreren Sozialisationsinstanzen mit verschiedensten Sozialisationsinhalten konfrontiert wird. Im Folgenden sollen die Phasen der Sozialisation vorgestellt werden, um in diesem Zuge gerade die Bedeutung der Jugendphase für die politische Sozialisation herauszustellen. Darauf folgend werden auch die Sozialisationsinstanzen systematisch eingeführt. Letztere sind in dieser Arbeit insbesondere für die Ableitung von Implikationen für die politische Bildung von Bedeutung.

³² Die ‚Sozialisationsinhalte‘ bilden in der sozialwissenschaftlichen Standardliteratur keine eigenständige Analysekategorie (siehe u.a. Greiffenhagen 2002; Rippl 2008; Meyer 2013).

2.3.1. Phasen der politischen Sozialisation

Ganz allgemein wird die politische Sozialisation als ein nie endender Prozess betrachtet. Es besteht laut Rippl (2008: 444) „weitgehend Konsens“ darüber, „dass die politische Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist“. Zeitlich abgegrenzt werden in diesem Prozess für gewöhnlich die frühkindliche/kindliche Phase, die Jugendphase und die Erwachsenenphase.³³

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion hat sich weitgehend der Konsens gebildet, dass das Individuum in der Jugend „eine besonders sensible und prägende Phase durchläuft“ (Rippl 2008: 444). Demnach baut die für die politische Sozialisation sehr empfängliche Jugendphase auf den während der Kindheitsphase erworbenen Prädispositionen auf (Meyer 2013: 566). Die politische Sozialisation findet jedoch mit dem Verlassen der Jugendphase kein Ende, sondern dauert ein Leben lang an. Stehen in der Kindheitsphase noch die moralische Entwicklung und die Entwicklung von Basiskompetenzen im Vordergrund, so ist die Jugendphase durch die Möglichkeiten zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten und zur Vertretung eigener politischer Standpunkte gekennzeichnet, da die kognitive Basis dazu in dieser Phase gegeben ist. Letztere bildet die Grundlage dafür, nun auch abstrakte gesamtgesellschaftliche Sachverhalte, Gegenstände und Prozesse erfassen, durchdenken und reflektieren zu können (Rippl 2008: 444-445). Mit dem Heranwachsen wird der einzelne Mensch zusehends mit Politik konfrontiert und spätestens mit dem Erwerb des Wahlrechts auch im politischen Kontext mündig und gleichberechtigt zu den anderen Mitgliedern der Gesellschaft.

Da das Demokratieverständnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht, ist es unerlässlich nun auch zu klären, wodurch die ‚Jugendphase‘ gekennzeichnet ist, wie sie eingegrenzt werden kann und welchen Personenkreis sie umfasst. Dies geschieht im folgenden Unterkapitel.

³³ Die Bedeutung dieser Phasen wird je nach Forschungsrichtung unterschiedlich bewertet: Sozialpsychologische Ansätze nehmen an, dass Menschen besonders in der (früh-)kindlichen Phase durch die Erziehung ihrer Eltern hinsichtlich ihrer affektiven und kognitiven Grundeinstellungen zwar latent, jedoch entscheidend politisch sozialisiert werden. Dem steht die Annahme anderer Ansätze gegenüber, dass der Jugendphase die entscheidende Bedeutung im politischen Sozialisationsprozess zukomme, da in dieser Phase eine Loslösung von den Eltern und jugendlichen Bezugsgruppen erfolgt und Bildungs- sowie erste politische Partizipationserfahrungen eine entscheidendere Rolle als die (früh-)kindlichen Prägungen spielen (Meyer 2013: 565).

2.3.2. Die Jugendphase: Eine problembehaftete Eingrenzung

Die Jugendphase ist nicht so einfach zu definieren und einzugrenzen, wie es die erste Intuition vermuten lässt und es herrscht auch keine Einigkeit über die Verwendung des Begriffs in der wissenschaftlichen Debatte. In dieser Arbeit wird nicht im Detail auf diese Diskussion eingegangen. Zum einen wäre dies zu umfangreich für den Rahmen der Arbeit, weshalb auf weiterführende Literatur verwiesen wird, zum anderen kann dem Stand der wissenschaftlichen Debatte aus forschungspraktischen Gründen in der späteren Operationalisierung der Jugendphase nicht entsprochen werden. Auf diesen Aspekt wird im Unterkapitel 4.1. näher eingegangen. Dem Begriff der Jugendphase soll sich im Folgenden trotz aller Widrigkeiten dennoch möglichst genau genähert werden.

Grundsätzlich ist sich die Forschung dahingehend einig, dass die Jugendphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein liegt. Ebenso herrscht Einigkeit darüber, dass in der Jugendphase die Pubertät durchlaufen wird sowie durch die Emanzipation von der Herkunftsfamilie ein selbstverantwortliches Leben beginnt (Vetter 2006: 25).

Es wird daher üblicherweise davon ausgegangen, dass die Jugendphase mit dem Einsetzen der Pubertät beginnt und diese das Ende der Kindheit kennzeichnet. In Lebensjahren gesprochen, wird ein Alter von 12 Jahren als Beginn der Pubertät genannt (Hurrelmann/Quenzel 2012: 27).

Komplizierter ist es allerdings, das Ende der Jugendphase zu bestimmen. In der klassischen Sichtweise wird der Übergang in den Erwachsenenstatus als abgeschlossen angesehen, wenn „ein gewisser Grad an sozialer Reife“ (Reinders 2004: 1) erreicht ist. Doch was unter sozialer Reife im Detail verstanden wird, ist strittig, weshalb an dieser Stelle bereits der wissenschaftliche Konsens hinsichtlich der Bestimmung der Jugendphase endet. Es wird jedoch allgemein als schwierig angesehen, das Ende der Jugendphase über das Alter zu bestimmen. Wo dies dennoch vorgenommen wird, herrscht keine Einigkeit über eine einheitliche Altersgrenze (Reinders 2004: 1).³⁴

³⁴ Das liegt wiederum darin begründet, dass es verschiedene Ansichten über jene Merkmale gibt, die erfüllt sein sollten, um diesen gewissen Grad an sozialer Reife erreicht zu haben. Laut Reinders (2004: 1) gelten in der Jugendsoziologie der Einstieg in das Berufsleben, der Auszug aus dem Elternhaus und das Gründen einer eigenen Familie als die wichtigsten Indikatoren eines Übergangs zur Erwachsenenphase. Dahingegen wird in der Psychologie unter Reife eher die Fähigkeit des eigenständigen Denkens und verantwortungsvollen Handelns auf Grundlage eines kohärenten Wertesystems, verbunden mit der Erlangung psychosozialer Autonomie von den Eltern sowie engsten Bezugsgruppen, verstanden.

In beiden Ansätzen wird in diesem Zusammenhang von einer „Entzerrung von psychischen und sozialen Schwellen“ (Reinders 2004: 1) gesprochen. Dies bedeutet, dass beide Ansätze in der Annahme übereinstimmen, dass Ereignisse, wie die finanzielle Unabhängigkeit von der Familie durch den Berufseinstieg, das Ausziehen aus dem Elternhaus und die Gründung einer eigenen Familie, heute nicht mehr so unmittelbar miteinander verbunden sind, wie es noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts häufig der Fall war (Reinders 2004: 1; Hurrelmann/Quenzel 2012: 24-25). Ebenso wird nicht davon ausgegangen, dass Jugendliche ein in sich kohärentes Wertesystem entwickeln und gleichzeitig, bzw. als direkte Folge dessen,

Das Auflösen von Altersgrenzen bedeutet, dass die Jugendphase im Grunde nicht mehr als ein standardisiert festzulegender und abzugrenzender Lebensabschnitt betrachtet werden kann, sondern von sehr individuellen Merkmalen abhängig ist. Aus soziologischer Sicht ist dies der Destandardisierung und Individualisierung der Lebensläufe geschuldet, wodurch es zu einer Uneindeutigkeit des Übergangs von der Jugendphase zur Erwachsenenphase kommt (Reinders 2004: 1-2).

Psychologische Ansätze stimmen mit dieser Ansicht grundsätzlich überein, vermeiden es aber, in diesem Zusammenhang von einer Ausweitung der Jugendphase zu sprechen. Demnach ist die Verlängerung der Jugendphase Ausdruck eines Übergangs im generellen Status dieses Lebensabschnitts: von einer ehemaligen Übergangspassage zwischen Kindheit und Erwachsensein hin zu einer eigenständigen Lebensphase (Reinders 2004: 2).³⁵ Für die Beschreibung dieser verlängerten Jugendphase und ihres schleichenden Übergangs in die Erwachsenenphase wurden in der Psychologie Begriffe wie ‚Post-Adoleszenz‘ oder ‚junge Erwachsene‘ eingeführt (Vetter 2006: 33; Hurrelmann/Quenzel 2012: 32).³⁶ In den Worten Hurrelmanns und Quenzels sind „die Grenzen [zwischen Jugend- und Erwachsenenphase] fließend, und es ist nicht möglich, eine für alle Menschen verbindliche und fest erwartbare Reife- oder Altersschwelle für das Passieren des Übergangspunktes zwischen den beiden Lebensphasen zu benennen“ (Hurrelmann/Quenzel 2012: 33).

Zusammengefasst bezeichnet die Jugendphase jenen Lebensabschnitt zwischen der unselbständigen Kindheit und dem selbständigen Erwachsensein. Sie ist geprägt von der Entwicklung sozialer und kognitiver Fähigkeiten und Kompetenzen für das spätere Leben sowie den Erwerb von Wissen und Qualifikationen. Die Gestaltung dieses Lebensabschnitts ist in starkem Maße individualisiert und seine Dauer immer öfter nach hinten verlängert. Als Beginn der Jugendphase gilt der Eintritt in die Pubertät, als deren Ende die Einnahme verschiedener Rollen: die Aufnahme einer selbständigen Erwerbsarbeit, verbunden mit finanzieller Unabhängigkeit vom Elternhaus; die Gründung einer eigenen Familie bzw. Aufnahme einer Partner- und Elternrolle; die Einnahme einer durch einen eigenen Lebensstil und eigene Werthaltungen geprägten Konsumentenrolle³⁷

eine autonome Persönlichkeit herausbilden und ihre Beziehung zu den Eltern neu begründen. Dahingegen herrscht relative Einigkeit, dass diese Prozesse und auch deren Übergänge ineinander höchst individuell verlaufen.

³⁵ Die Entstehung der Jugendphase lässt sich gut aus historischer Perspektive nachvollziehen (siehe dazu Reinders 2004: 3; Vetter 2006: 27-33; Hurrelmann/Quenzel 2013: 11-12, 20-22).

³⁶ Beide Begriffe beschreiben ein Stadium, „in dem junge Menschen in verschiedenen Bereichen ihre Mündigkeit bereits erreicht haben, ökonomisch aber weiterhin unselbständig sind“ (Vetter 2006: 31).

³⁷ Diese schließt auch die Nutzung von Medien ein (Hurrelmann/Quenzel 2012: 39).

sowie die Übernahme von Verantwortung im öffentlichen Raum als politischer Bürger (Hurrelmann/Quenzel 2012: 39; Vettel 2006: 28-33). Aufgrund der umfangreichen Merkmale dieses Statusübergangs kann genau genommen keine für alle Menschen pauschal auf das Alter bezogene Abgrenzung zwischen der Jugend- und der Erwachsenenphase festgelegt werden (Hurrelmann/Quenzel 2012: 39-40).

Nachdem nun jene Gruppe, deren normatives Demokratieverständnis im Vordergrund dieser Arbeit steht, theoretisch beschrieben wurde, kommt die Arbeit im folgenden Unterkapitel auf die politische Sozialisationstheorie zurück und stellt eine Konzeptualisierung ihrer Sozialisationsinstanzen vor.

2.3.3. Instanzen der politischen Sozialisation

Da die politische Sozialisation sowohl latente als auch manifeste Lerninhalte umfasst (siehe Unterkap. 2.3.), findet sie in allen Bereichen des menschlichen Zusammenlebens statt. Als zentrale Sozialisationsinstanzen gelten die Familie, die Schule, Freunde und Gleichaltrige – sogenannte peer-groups – sowie die Medien (Rippl 2008: 448). Oftmals werden die Instanzen der Sozialisation in primäre, sekundäre und tertiäre Instanzen unterteilt (Meyer 2013: 565-566).³⁸ Eine solche Unterteilung, wenn sie in der aktuellen Forschung noch vorgenommen wird, verfolgt heute allerdings nicht mehr den Zweck, die Instanzen zu hierarchisieren, sondern ist mehr Ausdruck einer a priori angenommenen, groben Verortung der Instanzen im Lebensverlauf und -umfeld des Sozialisationssubjekts.³⁹

Auf eine implizite Hierarchisierung wird heute allerdings auch häufig gänzlich verzichtet, da mittlerweile angenommen wird, „dass sie [die Instanzen] nicht in bestimmter Reihenfolge in Erscheinung treten, [sondern] vielfach parallel, neben-, durch- und miteinander existent sind und sich zum Teil phasenweise wechselseitig substituieren“ (Claußen 1996: 33).⁴⁰

Als ein weiterer Grund der Ablehnung der etablierte Unterteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Instanzen wird angeführt, dass diese eine biographische Linearität der

³⁸ Zu den primären Instanzen zählen die Familie, Freunde und peer-groups, als sekundäre Instanz gelten Bildungsinstitutionen, allen voran die Schule, aber auch Medien. Zu den tertiären Instanzen werden die politischen und gesellschaftlichen Institutionen außerhalb der schulischen Bildungssphäre gezählt, u.a. Parteien und Verbände (Meyer 2013: 565-566).

³⁹ Eine Kategorisierung der Sozialisationsinstanzen wird von manchen Autoren sogar prinzipiell unterlassen (siehe Rippl 2008).

⁴⁰ Beispielsweise kann ein hoher Medienkonsum mit einem Mangel an Kommunikation innerhalb der Familie in Verbindung stehen; Anerkennungsdefizite in der Schule können mit einer gesteigerten Suche nach Anerkennung durch Gleichaltrige zusammenhängen oder peer-groups können als Protest gegen die familiäre politische Sozialisation fungieren. Dabei sind zudem komplexe Wechselwirkungen denkbar, jedoch sind diese kaum erforscht (Rippl 2008: 448).

politischen Sozialisation unterstelle, die der Lebensrealität nicht mehr entspreche: „Denn faktisch sind längst schon für Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine Gleichzeitigkeit und Parallelität verschiedener Instanzen maßgeblich geworden; und es gibt auch keinen generell zu erwartenden Durchstieg durch die teils komplementären, teils einander bekräftigenden und teils sich völlig disparat zueinander verhaltenden Instanzen mehr“ (Claußen 1996: 32-33).

Aus diesem Grund schlägt Claußen (1996: 32) eine alternative Unterteilung vor, die er als „Versuch einer Typologisierung“ bezeichnet. Claußen versteht seine Unterteilung als Ausdruck eines weiten Instanzenbegriffs, welche die weite Definition von politischer Sozialisation abzudecken sucht und den damit verbundenen vielfältigen formellen wie informellen Wegen individueller Politisierung Rechnung tragen will (Claußen 1996: 30).⁴¹

Dabei bricht Claußen die in dieser Arbeit eingeführte Definition, wonach Instanzen der politischen Sozialisation Organisationen und Institutionen sind, die Sozialisationsinhalte vermitteln, auf. Er erweitert dabei den Instanzenbegriff um solche Einflüsse und Merkmale, welche die individuellen Lebenslagen und –bedingungen prägen und auf diese Weise vielfältig den Sozialisationsprozess, dessen Inhalte und –umstände beeinflussen.

Auch wenn Claußens Typologie eigenwillig und teilweise nicht trennscharf ist, soll sie im Folgenden aufgegriffen werden. Zum einen können mit ihr ein breites Spektrum an Merkmalen der Ungleichheit von Lebenslagen, die im Anschluss eingeführt werden, in das Konzept der politischen Sozialisation integriert werden, womit es an späterer Stelle möglich ist, die empirischen Ergebnisse zum Einfluss der Determinanten auf das Demokratieverständnis in einen Rückbezug zur politischen Sozialisationstheorie zu stellen. Zum anderen hat die Breite des Instanzenbegriffs von Claußen den Vorteil, dass auch verschiedene Institutionen der gezielten politischen Sozialisation in seine Typologie aufgenommen werden, was es am Ende der Arbeit vereinfacht, die ein oder andere Ableitung für die politische Bildung im Kontext der politischen Sozialisationstheorie zu verorten.

a. Zentrale Instanzen

Auch Claußen (1996: 33) benennt als Erstes *zentrale Instanzen* der politischen Sozialisation, welche „Primär- und Verstärkungseffekte“ auf die Grundlegung der Politisierung haben und „denen alle Menschen unausweichlich zu Beginn ihres Lebens, lebenslänglich oder über längere Dauer mindestens zeitweilig ausgesetzt sind“. Hierunter

⁴¹ Laut Claußen (1996: 30) hat diese Typologisierung allein einen heuristischen Wert.

zählt er die Familie und familienähnliche Lebensgemeinschaften, die Schule und vorausgehende Einrichtungen, Gleichaltrigen-Gruppen im Kindes- und Jugendalter (peer-groups) und die Medien sowie den Arbeitsplatz und das Arbeitsumfeld. Laut Claußen schaffen diese Instanzen die Basis der politischen Sozialisation (er benutzt dafür synonym das Wort ‚Politisierung‘) und bekräftigen diese, auch wenn darüber nicht die „gesamte Palette des politischen Lernens“ erfolgt, „sondern nur einzelne Fragmente sowie vor allem fundamentale Muster der Politisierung [...] auf den Weg gebracht und gefestigt [werden]“ (Claußen 1996: 33). Diese Muster seien jedoch nicht stabil, sondern jeweils abhängig von Ausprägung und interner Differenziertheit der Instanzen – weshalb keine Rede von einem Gleichgewicht zwischen diesen zentralen Instanzen der politischen Sozialisation sein könne (Claußen 1996: 33).

b. Instanzen mit pädagogischer Relevanz

Als Zweites unterscheidet Claußen nach *Instanzen mit pädagogischer Relevanz*, „die als direkte oder indirekte Ergänzung der politischen Sozialisation fungieren und sekundär oder tertiär [...] in ihrem qualitativen Stellenwert sind“ (Claußen 1996: 33), da sie fast immer nur auf Zeit und/oder peripher auftreten und keineswegs alle Menschen betreffen. Allerdings ist diesen Einrichtungen gemein, dass sie „einer impliziten oder expliziten erzieherischen oder quasi-erzieherischen Aufgabe verpflichtet sind, welche sich unmittelbar auf Politik bezieht oder das Verhältnis zur Politik relativ eindringlich berührt“ (Claußen 1996: 33). Zu dieser Kategorie der Instanzen zählt Claußen sehr unterschiedliche Einrichtungen. So subsumiert er darunter neben Jugendfreizeitstätten, Volkshochschulen, Hochschulen, Universitäten und anderen Stätten der außerschulischen Jugendbildung auch institutionalisierte gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Sportvereine sowie ‚totale und semi-totale Institutionen‘, wie Strafvollzugsanstalten, Krankenhäuser oder Organisationen der Heimerziehung (Claußen 1996: 33-34). Zudem zählt er „Institutionen und Veranstaltungen der außerschulischen Politischen Bildung in staatlicher Trägerschaft“ (Claußen 1996: 33) dazu – wodurch u.a. die Öffentlichkeits- und politische Bildungsarbeit der deutschen Parlamente aller Ebenen sowie die Arbeit der Landeszentralen bzw. der Bundeszentrale für politische Bildung in diese Instanzengruppe eingeschlossen werden.

Die Aufgabe und Rolle dieser Institutionen und Organisationen im Prozess der politischen Sozialisation sieht Claußen darin, die Grundlagen der politischen Sozialisation zu erneuern und zu verstärken sowie deren inhaltliche Grundierung intentional zu intensivieren. Dabei fällt diesen Instanzen eine Ergänzungsfunktion zu der Primär- und Verstärkerfunktion der zentralen Instanzen zu (Claußen 1996: 34). Ihre Funktion schließt demnach direkt an die

der zentralen Instanzen an, kann jedoch auch zusätzlich Alternativangebote, Distanzierungen sowie andere Thematisierungen als die bisherige politische Sozialisation enthalten. Dadurch können, laut Claußen, die Instanzen mit pädagogischer Relevanz ein dynamisierendes Element der politischen Sozialisation bilden, deren Wirksamkeit dabei u.a. von ihrer Ausstattung und inhaltlichen Ausrichtung abhängig ist (Claußen 1996: 34).

c. Flankierende Instanzen

Als weitere Instanzen nennt Claußen (1996: 34) die allgemeinen Lebensumstände, die als *flankierende Instanzen* auftreten, jedoch keinen eigenen Ort besetzen. Gemeinsam sei diesen, dass sie „andauernd oder phasenweise, überall oder gebietsweise massiv in das Leben vieler oder gar aller Menschen“ (Claußen 1996: 34) einschneiden und auch in die zentralen und anderen Instanzen der politischen Sozialisation hineinwirken bzw. diese durchdringen. Als die wesentlichsten flankierenden Sozialisationsinstanzen nennt er die polit-ökonomischen Rahmenbedingungen, die wirtschaftlichen Lagen, eine randständig gewordene ländliche Lebenswelt und Merkmale einer Einwanderungsgesellschaft. An dieser Stelle überschreitet Claußen den Geltungsbereich des klassischen Instanzenbegriffs und zählt auch Merkmale der Lebensbedingungen zu den politischen Sozialisationsinstanzen, da diese die Beziehungen der Menschen zur Politik vor-, mit- oder neustrukturieren, wodurch sie auf die politische Sozialisation der Menschen erheblichen Einfluss nehmen (Claußen 1996: 35).⁴²

2.3.4. Determinanten politischer Orientierungen

Nachdem nun die Instanzen der politischen Sozialisation nach Claußen eingeführt wurden, werden als nächstes die zuvor erwähnten Merkmale der Ungleichheit von Lebenslagen eingeführt.

Diese Merkmale des sozialen Kontexts und des Umfelds, in das ein Mensch hineingeboren wird, können sich direkt oder indirekt auf die politische Sozialisation auswirken. Zu diesen Aspekten der Ungleichheit der Lebenslagen zählen unter anderem das Geschlecht, das Alter, das regionale Umfeld, die ethnische Zugehörigkeit bzw. der ethnische Hintergrund, die Herkunftsschicht, die formale Bildung, der Erwerbsstatus, das Einkommen und

⁴² Zuletzt nennt Claußen noch eine Gruppe von Instanzen, die „von den Elementen und Zusammenhängen des politischen Systems“ (Claußen 1996: 35) gebildet werden und Überschneidungen zu den anderen Instanzen aufweisen. Sie besitzen keinen explizit pädagogischen Charakter, sind Begleiterscheinungen des politischen Systems, seiner Prozesse und Ereignisse (Claußen 1996: 35) und könnten deshalb als ‚Instanzen des politischen Alltags‘ bezeichnet werden. Da diese jedoch keinerlei Überschneidung zum Fokus und den Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit vorweisen, wird auf diese nicht weiter eingegangen.

Vermögen oder die Umweltbedingungen (Hradil 2005: 31; Hradil 2012: 156-159).⁴³ Diese Merkmale beschreiben die Unterschiedlichkeiten der Lebensbedingungen und Lebenslagen und sind gleichzeitig verbunden mit ungleichen Bedingungen für die politische Sozialisation. Aus diesem Grund werden diese Merkmale auch als Determinanten mit einem „großen Einfluss auf die Herausbildung politischer Orientierungen“ (Achatz et al. 2000: 16) von Jugendlichen begriffen.

Im Folgenden werden einige wichtige Determinanten der Entwicklung politischer Einstellungen eingeführt. Die getroffene Auswahl orientiert sich zum einen an Vorgängerstudien, die sich ebenfalls mit dem Demokratieverständnis von Jugendlichen beschäftigt haben sowie an Studien, die sich mit anderen politischen Orientierungen befassen. Es ist dabei anzunehmen, dass Determinanten, die sich letzteren Studien als erklärungsmächtig gezeigt haben, auch für das Demokratieverständnis bedeutend sein dürften. Zum anderen wird die Auswahl der Determinanten jedoch dadurch eingeschränkt, dass nicht alle möglicherweise relevanten Einflussfaktoren im Rahmen der vorliegenden Arbeit und mit den zur Verfügung stehenden Daten untersucht werden können.

Im Folgenden werden alle Determinanten des Demokratieverständnisses, die in dieser Arbeit berücksichtigt und untersucht werden sollen, vorgestellt und ihre theoretisch anzunehmenden Auswirkungen auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses erläutert.

Als erste Determinante – und im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse – ist das Lebensalter zu nennen. Als eine soziale Position (Hradil 2005: 31) beeinflusst das Alter eines Menschen dessen Bildungs- und Emanzipationschancen als auch dessen politischen Partizipationsmöglichkeiten. Daher kann das Lebensalter als ein „grober Indikator für die Entwicklung bzw. den Entwicklungsstand der Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet werden“ (Gille et al. 2006: 11). Dieses steht sowohl mit deren persönlichen und sozialen Entwicklungen in privater und bildungsbezogener Hinsicht in Verbindung als auch damit, wie diese durch ihre soziale Umwelt eingeschätzt und behandelt werden (Vetter 2006: 46, 48). Aus diesem Grund hat das Lebensalter vermutlich auch Einfluss auf die Ausprägung von politischen Orientierungen (Gille et al.

⁴³ In der Literatur werden diese Merkmale gelegentlich auch als Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit bezeichnet, da sie „soziale Positionen von Menschen in Beziehungsgeflechten“ (Hradil 2005: 34) spiegeln, die an sich erst einmal keine Besser- oder Schlechterstellung im sozialen Gefüge darstellen, letzteres jedoch implizit mitgestalten und unter Umständen menschengemacht zu Besser- oder Schlechterstellungen führen können (Hradil 2005: 34-35). In der Jugendforschung wird bis auf wenige Ausnahmen (siehe etwa Achatz et al. 2000: 16) zumeist davon abgesehen, die untersuchten Determinanten politischer Orientierungen von Jugendlichen explizit auch als Determinanten sozialer Ungleichheit zu bezeichnen.

2006: 11) und soll hier bei der Untersuchung des Demokratieverständnisses Beachtung finden. Allerdings ist nicht anzunehmen, dass das Lebensalter einen eigenständigen Einfluss auf das Demokratieverständnis ausübt, sondern eher, dass dieser über eben jene Faktoren vermittelt wird, die von dem Alter eines Menschen beeinflusst werden. Aus diesem Grund sollte das Alter insbesondere in der Jugendphase eine Art Hintergrundvariable darstellen, die vermittelt über andere Faktoren ihren Einfluss ausübt.

Des Weiteren steht die Geschlechtszugehörigkeit im Zusammenhang mit der Herausbildung politischer Orientierungen und gehört zum Standard entsprechender sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Zwar haben sich die traditionellen Geschlechterrollenzuschreibungen mit der Zeit geändert und modernisiert, doch „die Trennung von privaten und öffentlichen Lebensbereichen, die jeweils eher Frauen und Männern zugeordnet und unterschiedlich bewertet werden, ist noch nicht aufgehoben“ (Gille et al. 2006: 12). Geschlechterrollenvorstellungen wirken sich dadurch noch immer, wenn auch abgeschwächer als früher, auf den politischen Sozialisationsprozess aus.

Mit dem Geschlecht verbinden sich daher weiterhin unterschiedliche Selbstbilder und Selbstverortungen im Gesellschaftsgefüge sowie unterschiedliche Lebensentwürfe. Normativ gesehen konstituieren sich moderne demokratische Gesellschaften jedoch unter anderem durch einen Gleichberechtigungsanspruch, der die Aufhebung von Geschlechterunterschieden im gesamtgesellschaftlichen Kontext beinhaltet (Gille et al. 2006: 12). Da der politische Bereich dennoch bis heute männlich dominiert ist, wird der öffentliche, durch demokratische Prinzipien geregelte Bereich politischen Engagements und politischer Gestaltung durch die Menschen oftmals als männliche Sphäre aufgefasst. Zudem steht den Frauen durch ihre ‚Doppelrolle‘ in Beruf und Familie objektiv weniger Zeit zur Verfügung, um sich politisch zu engagieren als Männern. Zusammengenommen können diese Umstände bis heute sowohl als eine Hürde für die bewusste Auseinandersetzung mit der politischen Ordnung gesehen werden (Achatz et al. 2000: 19-20) als auch zu Unterschieden in der politischen Sozialisation von Jungen und Mädchen führen.

Als ein weiteres wichtiges Individualmerkmal und eine einflussreiche Determinante politischer Einstellungen gilt das Bildungsniveau eines Menschen. Es stellt eine „wichtige kognitive Ressource dar“, welche über die in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vermittelten Kenntnisse „in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von allgemeinen wie politischen Analysefähigkeiten und dem Verständnis der demokratischen Ordnung“ (Achatz et al. 2000: 16) steht. Vor dem Hintergrund, dass von der Einstellungsforschung angenommen wird, kognitive Ressourcen, insbesondere Wissen, würden mit der

Ausprägung von Einstellungen in Verbindung stehen, kann das Bildungsniveau als eine wichtige Einflussgröße des Demokratieverständnisses vermutet werden. Annehmbar ist, dass das Bildungsniveau „als Ausdruck unterschiedlicher Wissensbestände und kognitiver Fähigkeiten zur Folge hat, dass junge Menschen mit weniger Bildung sich weniger Kenntnisse und Einblick in gesellschaftliche Verhältnisse verschaffen können“ (Gille et al. 2006: 12), was auch mit einer geringeren normativen Verankerung der Prinzipien der liberalen Demokratie einhergehen könnte.

Ein weiterer mit dem Kriterium der formalen Bildung in Zusammenhang stehender Aspekt, der für den politischen Sozialisationsprozess eine wichtige Rolle spielt, ist der Bildungsgrad der Eltern.⁴⁴ Die Eltern prägen grundlegend die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder und dabei auch deren grundsätzliche Neigung, sich mit gesamtgesellschaftlichen Themen und dem politischen System auseinanderzusetzen (Rippl 2008: 449). Dabei ist die angenommene Wirkungswiese auf das Demokratieverständnis ähnlich, wie die, die vom individuellen Bildungsniveau ausgehen sollte.

Gleichzeitig hat die Bildung der Eltern aber oftmals auch Auswirkungen auf die von den Kindern besuchte Schulform. Junge Menschen, die in einem niedrig gebildeten Elternhaus aufwachsen, erhalten zum einen über ihre Eltern eine potentiell weniger umfangreiche politische Sozialisation und besuchen zum anderen oftmals auch niedrigere Schulformen (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008: 21-22). Die Familie ist also nicht nur eine wichtige Informationsquelle für die Jugendlichen, sondern sie hat auch einen doppelten Einfluss auf den Erwerb politikrelevanter Dispositionen und die Ausprägung demokratischer Einstellungen bei Jugendlichen. Dadurch sind Jugendliche aus niedrig gebildeten Elternhäusern in Hinblick auf die Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die zur geistigen und normativen Erschließung der gesamtgesellschaftlichen Ordnung benötigt werden, potentiell doppelt gegenüber anderen jungen Menschen benachteiligt. Aus diesem Grund kann der formale Bildungsgrad der Eltern als eine wichtige Determinante des Demokratieverständnisses angenommen werden. Weitere in der Literatur genannte Determinanten, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, sind ein Migrationshintergrund, der regionale Sozialisationshintergrund – hier

⁴⁴ Steinkamp (2002: 422) weist darauf hin, dass die Rolle des Elternhauses, insbesondere bei der Ausprägung grundlegender und im weiteren Sinne politischer Orientierungen und Dispositionen, gewichtig. Der Einfluss der Eltern ist dabei in der Kindheitsphase am größten. Es wird angenommen, dass der Einfluss des Elternhauses in der Jugendphase bereits geringer ausfällt, da andere Sozialisationsinstanzen, wie Freunde, Medien und Schule, hinzutreten. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die über die Familie erworbenen, grundlegenden politischen Orientierungen und Dispositionen die politischen Einstellungen eines Individuums das ganze Leben hindurch beeinflussen (Steinkamp 2002: 426).

bezogen auf einen familiären ost- bzw. westdeutsch geprägten Hintergrund – die Prägung der regionalen Siedlungsstrukturen sowie das politische Interesse.

Ein Migrationshintergrund kann vielfältige Hintergründe⁴⁵ und Auswirkungen haben. Laut Gille et al. (2006: 14) wirkt sich dieser jedoch besonders auf den sozialen Kontext aus: Insbesondere für junge Menschen mit Migrationshintergrund gilt, dass sie durch ihre Herkunft und ihr Elternhaus zu einem mehr oder minder großen Anteil über soziale Kontexte und Sozialisationserfahrungen verfügen, die sich aus einem ausländischen Gesellschaftsverständnis und einer ausländischen Kultur speisen. Dabei wird angenommen, dass die Herkunftsländer gegenüber Deutschland häufig einen „Modernisierungsrückstand“ (Gille et al. 2006: 16) aufweisen, in traditionelleren Gesellschafts- und Lebensvorstellungen verhaftet sind und oftmals auch andere kulturelle Traditionen und soziale Schichtungen aufweisen (Schönpflug 2008: 219).⁴⁶ Dies wiederum, so die Argumentation, kann sich auch auf die Ausprägung der politischen Orientierungen der Jugendlichen auswirken, weshalb letztere bei Menschen mit Migrationshintergrund anders ausgeprägt sein können als bei Menschen ohne Migrationshintergrund (Gille et al. 2006: 15).⁴⁷ Was für die politischen Orientierungen allgemein angenommen wird, sollte auch für das normative Demokratieverständnis im Speziellen angenommen werden können.

Ein in seiner Wirkungsweise ähnlicher Mechanismus wird für den regionalen Sozialisationshintergrund vermutet. Dahinter steht die Annahme, dass die gewaltigen und umfangreichen politischen und ökonomischen Systemumwälzungen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR bis heute noch Einfluss auf die politische Sozialisation der dort lebenden Menschen und die Ausprägung ihrer politischen Orientierungen nehmen. Dies wird auch für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen angenommen, obwohl diese selbst nur kurz oder sogar überhaupt nicht in der DDR gelebt haben und somit durch diese nicht umfänglich sozialisiert wurden. Allerdings wird vermutet, dass den jungen Menschen durch ihre Eltern und ihre älteren Bekannten, die in der DDR aufgewachsen und in ihrer Kindheit sowie zumindest in Teilen ihrer Jugend durch die Institutionen und Lebensrealität

⁴⁵ Migrationshintergründe werden nach dem eigenen Geburtsort und dem Geburtsort der Eltern/Großeltern beschieden und unterschieden. Wenn eine Person selbst außerhalb von Deutschland geboren wurde, hat sie eine eigene Migrationserfahrung (1. Generation). Zum anderen liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn die Person selber in der Bundesrepublik geboren wurde, mindestens ein Elternteil jedoch nicht in Deutschland geboren wurde (2. Generation) oder von den Großeltern mindestens eine Person nicht in Deutschland geboren wurde (3. Generation) (Gille et al. 2006: 14; Statistisches Bundesamt 2013: 668).

⁴⁶ Zur Vertiefung des Einflusses von Modernisierung und Modernisierungsprozessen auf die politische Sozialisation siehe Claußen (2002: 444-447).

⁴⁷ Gille et al. (2006: 16) sowie Schönpflug (2008: 217) weisen darauf hin, dass dieser Migrationseffekt stark abhängig von der Zeit ist, die Menschen mit Migrationshintergrund bereits in Deutschland leben, sowie vom erreichten formalen Bildungsgrad.

der DDR geprägt wurden, über Erinnerungen und Reflexionen DDR-spezifische Sozialisationen weitervermittelt werden (Gille et al. 2006: 17). Darüber hinaus wirken sich aber auch die enttäuschten Erwartungen, die die Menschen in den neuen Bundesländern an das neue politische System gestellt hatten, auf die politische Sozialisation der jungen Menschen und deren politischen Orientierungen aus. Es ist deshalb anzunehmen, dass sich diese Effekte auch auf das normative Demokratieverständnis auswirken. Da die gravierenden politischen und sozialen Veränderungen vor allem in den jetzigen neuen Bundesländern stattgefunden haben, wird ein Effekt der Herkunft auf die politischen Orientierungen insbesondere für Menschen aus diesem Teil des Landes erwartet (Achatz et al. 2000: 21).

Regionale Siedlungsstrukturen bezeichnen dagegen Unterschiede in der Bevölkerungsdichte und der räumlichen Umgebung. Demnach macht es für die Lebensrealität und die Lebensumstände einer Person einen Unterschied, ob sie in einer eher ländlich oder eher städtisch geprägten Umgebung aufwächst oder lebt, da sich aus den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten dieser Umgebungen auch Unterschiede für die Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten ableiten (Eisenbürger/Vogelgesang 2002: 28).⁴⁸ Gerade für Jugendliche, die in einem ländlich geprägten Umfeld aufwachsen und politisch sozialisiert werden, ist anzunehmen, dass sie sich in einem ständigen „Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne“, welches geprägt ist durch ein „unübersichtliches Nebeneinander von Weltanschauungen, verschiedenen Werten, Normen und Verhaltensmustern“ (Eisenbürger/Vogelgesang 2002: 29) bewegen. Gleiches ließe sich im Grunde auch für die großstädtisch aufwachsende Jugend annehmen, doch sehen Eisenbürger und Vogelgesang (2012: 29) die Besonderheit darin, dass die ländlich aufwachsende Jugend „durch ihre Einbindung in die moderne und in die noch vorhandene traditionale Gesellschaft mit zusätzlichen Orientierungsproblemen konfrontiert“ ist. Diese könnten sich möglicherweise auch auf das Demokratieverständnis niederschlagen. Weiterhin wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass ein starkes Bildungsgefälle zwischen Menschen in der Stadt und Menschen auf dem Land besteht. Demnach weisen Letztere häufiger einen niedrigen bis mittleren Bildungsabschluss vor als Erstere und gleichzeitig seltener einen hohen Bildungsabschluss (Eisenbürger/Vogelgesang 2012: 31; Henz/Maas 1995: 391). Dieser Befund gilt auch für Jugendliche.⁴⁹

⁴⁸ Unterschiedliche strukturelle Begebenheiten finden sich nicht nur allein in der Bevölkerungsdichte, sondern auch im Ausbau der Bildungsinfrastruktur oder etwa in der Vielfalt kultureller und freizeitleicher Angebote (Eisenbürger/Vogelgesang 2002: 3).

⁴⁹ Das bestehende Bildungsgefälle wird auch dann nicht ausgeglichen, wenn die Bildungswanderung aus den ländlichen Regionen in die urbanen Oberzentren berücksichtigt wird (Eisenbürger/Vogelgesang 2012: 31).

Neben den Merkmalen der Ungleichheit von Lebenslagen zählen auch andere Individualmerkmale zu den wichtigen Erklärungsfaktoren politischer Orientierungen. Eine herausgehobene Bedeutung kommt in diesem Kontext dem politischen Interesse zu (Reinhardt/Tillmann 2002: 48; Schneider 1995: 278), weshalb dieses bei der Untersuchung des Demokratieverständnisses berücksichtigt werden soll.

Das politische Interesse wird gemeinhin als ein plausibler Indikator für die Verwicklung eines Menschen mit dem politischen System verstanden (Reinhardt/Tillmann 2002: 48) und gehört deshalb „zum Standard jeder empirischen Untersuchung politischer Orientierungen“ (Schneider 1995: 278). Das individuelle politische Interesse gilt unter anderem als Indikator für die Bereitschaft eines Menschen, sich kognitiv mit dem Thema Politik auseinanderzusetzen sowie Informationen über Politik und die politische Ordnung zu suchen bzw. aufzunehmen. Vorhandenes politisches Interesse wird deshalb als ein Garant dafür gesehen, dass ein Individuum Anlass verspürt, sich mit Politik und dem politischen System auseinanderzusetzen (Gille/Krüger/de Rijke 2000: 206, 255), weshalb es als eine zentrale Kategorie zur Erklärung politischer Orientierungen gilt.

Nachdem nun die zentralen und in dieser Arbeit untersuchbaren Determinanten der politischen Sozialisation in ihrer möglichen Wirkungsweise auf das Demokratieverständnis der Jugendlichen vorgestellt wurden, wird im folgenden Kapitel der Forschungsstand zum Demokratieverständnis der Jugendlichen und falls vorhanden auch zum Einfluss eben dieser Determinanten zusammengetragen. In einem weiteren Schritt werden in diesem Kapitel aus Theorie und Forschungsstand Hypothesen abgeleitet, welche im anschließenden empirischen Teil der Arbeit überprüft werden.

3. Forschungsstand und Hypothesen

Wie bereits erwähnt wurde, ist der Forschungsstand zum Demokratieverständnis der Jugendlichen in Deutschland und zu dessen Determinanten begrenzt. Es wurde in den vergangenen Jahren nur im ersten und zweiten Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (Hoffmann-Lange 1995b; Gille/Krüger/de Rijke 2000), den Shell-Jugendstudien von 2002 und 2006 (Schneekloth 2002; Schneekloth 2006) sowie durch Gaiser et al. (2005; 2012) untersucht. In diesen Studien wurde der Kern des normativen Demokratieverständnisses über vier Fragen – zur Meinungsfreiheit,

Eisenbürger und Vogelgesang (2002: 31) sowie Henz und Maas (1995: 391) weisen daraufhin, dass der Bildungsabschluss von Jugendlichen in starkem Zusammenhang zu dem Bildungsabschluss ihrer Eltern und insbesondere des Vaters steht, was zuvor bereits an der entsprechenden Stelle erwähnt wurde. Dadurch aber, dass in ländlichen Regionen Väter mit einem niedrigen Bildungsabschluss überrepräsentiert sind, sind auch die Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss für einen größeren Anteil der Jugendlichen geringer.

Demonstrationsfreiheit, dem Oppositionsrecht und der Kompromissbereitschaft – erfasst.⁵⁰ In den Shell-Studien wurden die Items zudem über multivariate statistische Verfahren⁵¹ auf gemeinsame Faktoren zurückgeführt. Die betrachteten Items wurden so über die Einstellungsdimension ‚Demokratiennorm‘ zusammengefasst. Gille, Krüger und de Rijke (2000: 224) konnten über eine Hauptkomponentenanalyse diesen Items ebenfalls eine gemeinsame Dimension zuordnen. In den Shell-Studien wurden die Jugendlichen anschließend entsprechend ihrer Zustimmungswerte gruppiert und hinsichtlich ihrer Merkmale untersucht (Schneekloth 2002: 111-113, 2006: 117-118). Gaiser et al. (2005) und Gaiser et al. (2012) haben sich ebenfalls unter anderem mit dem Demokratieverständnis von Jugendlichen auseinandergesetzt. Dazu werteten sie in der Studie von 2005 die Daten des DJI bis 2003 im Zeitverlauf aus und replizierten in der Studie von 2012 die Untersuchungen der DJI-Jugendsurveys und der Shell-Jugendstudien. Grundsätzlich konnten alle Studien einen sehr hohen Grad an Zustimmung unter den jungen Menschen zu den abgefragten Grundprinzipien der Demokratie feststellen (Hoffmann-Lange 1995b: 173; Gille/Krüger/de Rijke 2000: 224-225; Schneekloth 2002: 110; Schneekloth 2006: 115, Gaiser et al. 2005: 179; Gaiser et al. 2012: 325). Schneekloth (2006: 115) konstatiert gar „überproportional“ hohe Zustimmungswerte und sieht diese grundlegenden Prinzipien der Demokratie von der „absoluten Mehrheit [der Jugendlichen] in Ost und West internalisiert“ und für selbstverständlich gehalten an.

Auch in diesen Studien wurden in Ansätzen die Hintergründe des Demokratieverständnisses der Jugendlichen untersucht. Hoffmann-Lange (1995b: 173) konnte dabei in den Daten von 1992 allerdings nur eine geringe Varianz und keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Bewertung dieser Items und anderen Variablen finden. Da in Gille, Krüger und de Rijkjes Studie aus dem Jahr 2000 keine detaillierte Analyse potentieller Determinanten des Demokratieverständnis vorgenommen wurde, wird sich in den folgenden Ausführungen insbesondere auf die Shell-Studien und Gaiser et al. (2012) bezogen.

⁵⁰ Unterschiede existieren nur dahingehend, dass im ersten Jugendsurvey zusätzlich zu diesen vier Items noch weitere Fragen enthalten waren: zum Recht von Parteien auf Regierungsbildung, der Rolle von Interessengruppen sowie dem Verhältnis von Einzelinteressen und Gemeinwohl. Allerdings wurden letztere Items nicht in der Publikation ausgewertet (Hoffmann-Lange 1995b: 173; Gille/Krüger/de Rijke 2000: 261).

⁵¹ Es wurde erst eine Faktorenanalyse durchgeführt, um Items zu identifizieren, die durch einen einheitlichen Faktor interpretiert werden können. Im Anschluss daran wurden die Jugendlichen mithilfe einer Clusteranalyse so gruppiert, dass sie möglichst homogene Ausprägungen auf jenen Items vorweisen, die vorher über die Faktorenanalyse einem Faktor zugeteilt wurden (Schneekloth 2002: 111-113). Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist dabei nur jener Faktor interessant, der die vier Items zu den Demokratieprinzipien abdeckt.

Das normative Demokratieverständnis von Jugendlichen wurde in den Studien der vergangenen Jahre nie mit dem der Erwachsenen verglichen. Aus diesem Grund existieren keine Referenzergebnisse, an welche sich ohne Bedenken angelehnt werden könnte, um Vermutungen über Unterschiede im normativen Demokratieverständnis zwischen den jungen und den erwachsenen Menschen in Deutschland aufzustellen.⁵² Dennoch lassen sich im Forschungsstand Anhaltspunkte finden, die Unterschiede zwischen den Altersgruppen vermuten lassen.

So deuten die Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und der Ausprägung des Demokratieverständnisses zum einen darauf hin, dass ältere Jugendliche ein insgesamt stärker ausgeprägtes normatives Demokratieverständnis aufweisen (Schneekloth 2002: 113, 2006: 118). Auch Gaiser et al. (2012: 225) unterstreichen mit ihren Ergebnissen diese Annahme. Die theoretische Diskussion der Rolle des Lebensalters bei der Ausprägung politischer Orientierungen hat gezeigt, dass das Alter als Hintergrundvariable für die Bildungs-, Emanzipations- und politischen Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen angenommen wird (Gille et al. 2006: 11) und es deshalb, diese Effekte vermittelnd, auch das Demokratieverständnis beeinflussen kann. Da sich Unterschiede im Demokratieverständnis von Jugendlichen verschiedenen Alters in der Empirie nachweisen ließen, kann vermutet werden, dass sich der Prozess der Herausbildung eines normativen Demokratieverständnisses im Rahmen der lebenslangen politischen Sozialisation auch im Erwachsenenalter fortsetzt. Somit lassen sich eine Hypothese und zwei Unterhypothesen ableiten, die es zu überprüfen gilt.

H1: Desto niedriger das Lebensalter desto niedriger ist das normative Demokratieverständnis ausgeprägt.

H1a: Das normative Demokratieverständnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist insgesamt niedriger ausgeprägt als das der Erwachsenen.

H1b: Jüngere Jugendliche haben ein schwächer ausgeprägtes Demokratieverständnis als ältere Jugendliche und junge Erwachsene.

⁵² Die wenigen vorliegenden Ergebnisse von Studien, welche die politischen Orientierungen von Jugendlichen und Erwachsenen in vergleichender Perspektive betrachtet haben, weisen allgemein in eine Richtung, die erwarten lässt, dass Unterschiede im Demokratieverständnis zwischen diesen Altersgruppen existieren (Roller et al. 2006: 11-13).

Für die Untersuchung der Determinanten des Demokratieverständnisses von Jugendlichen wird trotz der soeben formulierten Annahme, wonach Unterschiede zwischen den Altersgruppen zu beobachten sein sollten, angenommen, dass diese Unterschiede sich nicht genuin auf das Alter zurückführen lassen sollten. Dahingegen sollten andere in dieser Arbeit erfasste Determinanten dafür ursächlich sein. Da das Lebensalter gerade in der Jugend eine natürliche Restriktion für Bildungs-, Partizipations- und Emanzipationschancen darstellt, sollten sich erst in einem fortgeschrittenem Alter, wie es das Erwachsenenalter darstellt, Lebensaltereffekte bemerkbar machen. Letztere dürften vermutlich auf hier nicht betrachtete Einflussgrößen zurückzuführen sein und mit verstärkten Emanzipations- und politischen Partizipationserfahrungen im Erwachsenenalter in Verbindung stehen. Deshalb ist zu vermuten, dass mit Lebenserfahrungen verbundene Einflussgrößen ihren Effekt auf das normative Demokratieverständnis über das Lebensalter vermitteln. Aufgrund der geringeren bisherigen Lebenszeit von Jugendlichen und den damit verbundenen geringeren Emanzipationschancen von den hier betrachteten Sozialisationsinstanzen und Einflussgrößen ist anzunehmen, dass die Bedeutung dieser bei Erwachsenen wirkmächtig werdenden Determinanten in der Jugendphase noch gering ist. Es soll deshalb Folgendes angenommen werden:

H2: Das Lebensalter hat keinen eigenständigen Effekt auf das normative Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Wie zuvor dargelegt, wird angenommen, dass auch das Geschlecht mit der Ausprägung politischer Einstellungen im Zusammenhang steht. Die Ergebnisse der Shell-Studien weisen darauf hin, dass es solche geschlechterspezifischen Unterschiede tatsächlich gibt: Demnach sind männliche Jugendliche in der Jugendgruppe mit einem besonders stark ausgeprägten Demokratieverständnis überrepräsentiert (Schneekloth 2002: 114, 2006: 118). Dieser Befund wird auch von Gaiser et al. (2012: 325) bestätigt und untermauert die theoretischen Annahmen. Deshalb soll in dieser Arbeit folgender Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und dem Demokratieverständnis vermutet werden:

H3: Ein weibliches Geschlecht hat aufgrund gesellschaftlich konstruierter und vermittelter Rollenverständnisse einen negativen Effekt auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Weiterhin ließen sich sowohl in den Daten des Jugendsurveys von 1997 als auch der Shell-Studien starke Effekte des formalen Bildungsgrads auf die interessierenden demokratischen Einstellungen finden. Sowohl die Ergebnisse von Gille, Krüger und de Rijke (2000: 225) als auch Schneekloth (2002: 114, 2006: 118) und Gaiser et al. (2012: 325) weisen darauf hin, dass eine höhere formale Bildung mit einem stärker ausgeprägten Demokratieverständnis in Verbindung steht. Das Demokratieverständnis von Abiturienten sowie Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die einen ähnlich hohen Schulabschluss vorweisen oder anstreben, ist demnach gegenüber dem Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Haupt- oder Realschulabschluss besser ausgeprägt. Diese Ergebnisse entsprechen auch den theoretischen Erwartungen. Die in diesem Zusammenhang zu überprüfende Hypothese lautet daher:

H4: Ein niedrigerer formaler Bildungsgrad steht bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Verbindung mit einem niedrigeren normativen Demokratieverständnis.

Ein ähnlicher Zusammenhang ist zwischen dem formalen Bildungsgrad der Eltern und dem Demokratieverständnis ihrer Kinder bzw. der Jugendlichen zu erwarten. Nicht zuletzt aufgrund der beschriebenen Korrelation zwischen der Bildung der Eltern und dem erwartbaren Bildungsabschluss der Kinder ist zu vermuten, dass die Elternbildung einen starken Einfluss auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses von Jugendlichen hat. Obwohl dazu keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, soll folgender theoretisch plausibler Zusammenhang angenommen werden:

H5: Ein niedriger formaler Bildungsgrad der Eltern hat einen negativen Effekt auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die Shell-Studie von 2006 untersuchte auch den Einfluss von individuellem politischem Interesse auf das Demokratieverständnis, konnte jedoch keine signifikanten Effekte finden (Schneekloth 2006: 117). Da dieses Ergebnis selbst die Autoren der Shell-Jugendstudie überraschte und ein Zusammenhang zwischen dem politischen Interesse und dem normativen Demokratieverständnis theoretisch plausibel erscheint, soll dennoch folgende Annahme getroffen werden:

H6: Ein geringes politisches Interesse hat einen negativen Einfluss auf die Ausprägung des Demokratieverständnisses von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Ein Migrationshintergrund wurde in der Vergangenheit nur selten als Determinante des Demokratieverständnisses von Jugendlichen untersucht, weshalb in diesem Zusammenhang nur sehr wenige empirische Ergebnisse vorliegen. In den Shell-Studien wurde dieses Merkmal nicht berücksichtigt. Dahingegen geben die Befunde von Gille und Krüger (2000: 417) einen kleinen Hinweis: Demnach fanden sich kleine Unterschiede zwischen jungen Menschen mit bzw. ohne Migrationshintergrund. Leider führten sie ihre Ergebnisse aber nicht genauer aus.

Aufgrund der theoretisch anzunehmenden Auswirkungen eines Migrationshintergrunds auf die politische Sozialisation, soll in dieser Untersuchung folgende Hypothese untersucht werden:

H7: Ein Migrationshintergrund hat einen negativen Effekt auf das normative Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

In den von Gille, Krüger und de Rijke (2000: 225) ausgewerteten Daten aus dem Jahr 1997 finden sich zudem kleinere Unterschiede im Demokratieverständnis von jungen Menschen aus den neuen bzw. alten Bundesländern. Erstere weisen demnach ein in der Tendenz etwas geringer ausgeprägtes normatives Demokratieverständnis auf. Auch die Ergebnisse der Shell-Studien weisen darauf hin, dass leichte Differenzen zwischen den beiden Gruppen bestehen (Schneekloth 2002: 110-111, 2006: 116). Insbesondere der Befund, dass Jugendliche aus den neuen Bundesländern unter den Jugendlichen mit einem besonders gut ausgeprägten Demokratieverständnis unterrepräsentiert sind, unterstreicht die Bedeutung des Indikators (Schneekloth 2002: 114). Die Befunde von Gaiser et al. (2012: 326) weisen ebenfalls in diese Richtung: So könne zwar auf Grundlage der unterschiedlichen Einstellungen zur Demokratie nicht die Rede davon sein, dass zwei getrennte politische Kulturen existieren würden, dennoch zeigen sich Unterschiede, die auch für die nicht mehr in der DDR geprägte Generation junger Menschen gelten würden.⁵³ Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass die vermuteten Einflüsse eines ostdeutschen Familienhintergrunds auf die politische Sozialisation weiterhin existent sind und deshalb

⁵³ In der Studie von 2005 sprechen Gaiser et. al. (2005: 192) dahingegen davon, dass die „klar formulierten Grundprinzipien der Demokratie [...] in Ost und West gleichermaßen unterstützt [werden]“.

auch weiterhin Unterschiede zwischen Jugendlichen mit ost- bzw. westdeutschem Sozialisationshintergrund bestehen.

H8: Ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund hat gegenüber einem westdeutschen Sozialisationshintergrund einen negativen Effekt auf das normative Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Zuletzt sollen noch Effekte auf die Ausprägung des Demokratieverständnisses ausgehend von den Merkmalen der regionalen Siedlungsstrukturen angenommen werden. Zwar liegen diesbezüglich bisher keine Erkenntnisse zu den Effekten einer ländlichen oder (groß-)städtischen Umgebung vor, dennoch scheint ein solcher Zusammenhang, wie theoretisch dargelegt wurde, annehmbar zu sein.

H9: Eine ländliche Lebensumgebung hat einen negativen Effekt auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

4. Empirische Analyse

Soweit wurden nun ausführlich die theoretischen Grundlagen, auf die sich die nachfolgende empirische Untersuchung stützt, vorgestellt und sowohl das Konzept der politischen Kultur als auch das der politischen Sozialisation in dem Maße eingeführt, wie es zur Auseinandersetzung mit dem Demokratieverständnis von Jugendlichen sowie mit dessen Hintergründen nötig ist. Nachdem auch der Forschungsstand dargestellt wurde und aus Theorie und bisherigen Forschungsergebnissen Hypothesen abgeleitet wurden, gilt es nun, diese empirisch zu überprüfen. Bevor dies jedoch geschieht, werden im nächsten Unterkapitel die Datengrundlage dieser Untersuchung, die Umsetzung der theoretischen Begriffe in die Beobachtungsbegriffe sowie das methodische Vorgehen der Untersuchung vorgestellt.

4.1. Daten, Operationalisierung und Methode

Die Datengrundlage der hier vorzunehmenden Untersuchung bildet die deutsche Teilstudie der sechsten Welle des *European Social Survey* (ESS). Die Datenerhebung fand im Zeitraum zwischen dem 06.09.2012 und dem 22.01.2013 statt (European Social Survey 2013: 61). In die sechste Welle des ESS wurde das Wechselmodul *Verständnis und Bewertung der Demokratie, persönliches und soziales Wohlbefinden* integriert, welches unter anderem Fragen zum Demokratieverständnis enthielt, weshalb sich dieser Datensatz,

neben seiner Aktualität, zur Untersuchung der forschungsleitenden Fragestellungen eignet. Die ESS-Stichprobe ist repräsentativ für die in Deutschland lebenden Personen ab 15 Jahren, die in einem Privathaushalt leben – ungeachtet ihrer Nationalität oder Staatsbürgerschaft (ESS 2014). Für die alten und neuen Bundesländer wurden dabei zwei unabhängige und äquivalente Zufallsstichproben gezogen (ESS 2014). Die Teilstichprobe für Deutschland umfasst 2958 Fälle. In den neuen Bundesländern wurden 1010 Personen befragt und in den alten Bundesländern 1948 Personen.⁵⁴ Der ESS gilt als eine Referenzstudie mit besonders hoher Datenqualität (Arzheimer 2013: 302).

In dieser Arbeit wird die Zugehörigkeit der Befragten zur Jugendgruppe, trotz der damit verbundenen Unzulänglichkeiten zur Beurteilung des individuellen Lebensstatus bzw. der Lebensphase zu der sich jemand selbst zuordnen würde, über das Alter festgelegt. Dieses Vorgehen vernachlässigt zwar die wichtige und zuvor dargestellte, gesellschaftlich-individuelle Kontextabhängigkeit dieser Lebensphase, stellt jedoch aus verschiedenen Gründen die beste Alternative dar. Ein Grund ist, dass der ESS kein Item zur Selbsteinordnung der Befragten zum Jugend- oder Erwachsenenstatus enthält, weshalb diese Einordnung schon allein aus diesem Grund durch andere Indikatoren erfolgen muss. Ein denkbarer Weg wäre, die Befragten anhand von verschiedenen Statusmerkmalen, wie der Wohnsituation, ihrer finanziellen Abhängigkeit vom Elternhaus, ihrem Familienstand oder einer eigenen Elternschaft sowie Berufstätigkeit, der Jugend- bzw. Erwachsenenengruppe zuzuordnen.

Angelika Vetter (2006) hat sich eingehend mit eben solcher Zuordnung aus Sicht der empirischen Sozialforschung befasst. Sie kam dabei zu dem Schluss, dass es zwar aus theoretischer Sicht angemessener ist, Jugendlichkeit über die genannten Statusmerkmale zu operationalisieren, sich allerdings in empirischen Untersuchungen keine Zusammenhänge zwischen diesen Statusmerkmalen und den politischen Einstellungen von Menschen zeigen (Vetter 2006: 48). Im Gegensatz dazu weist das Alter einen starken positiven Zusammenhang zur Ausprägung politischer Einstellungen auf, was laut Vetter (2006: 48) auf die Endstandardisierung und Individualisierung persönlicher Entwicklungsprozesse, die von „den traditionellen Statuspassagen entkoppelt“ sind, zurückzuführen ist. Aus diesem Grund würden die Statuspassagen, welche in einem solchen Fall als Maße zur Bestimmung der Lebensphase eingesetzt werden, auch keinen statistischen Einfluss mehr auf einige politische Einstellungen zeigen. Dagegen kann angenommen werden, dass das Alter „indirekt einen vielschichtigen, individuell unterschiedlich verlaufenden

⁵⁴ Von diesen 2958 Fällen verbleiben nach Ausschluss all jener Befragten, die auf mindestens einer der hier betrachteten abhängigen oder unabhängigen Variablen einen fehlenden Wert aufweisen, noch 2768 Fälle.

Reifeprozess, der nicht an bestimmten Statuspassagen festmachbar ist“ (Vetter 2006: 48), misst. Die Operationalisierung und Messung von Jugend über das Lebensalter stellt damit eine „Annäherung an die theoretisch relevanten Aspekte von Jugendlichkeit“ (Vetter 2006: 48) dar. Diese Vorgehensweise wird deshalb in der vorliegenden Arbeit gewählt und gleichzeitig damit der üblichen Vorgehensweise in der quantitativen Sozialforschung gefolgt (Vetter 2006: 26).⁵⁵

Hat man sich jedoch erst einmal entschieden, Jugendlichkeit über das Lebensalter zu messen, so ergibt sich direkt eine weitere Problematik: Die Festlegung einer geeigneten Altersspanne, die Befragte als zugehörig zur Jugend- oder Erwachsenengruppe definiert. Nach unten ist diese Grenze durch die Datenlage vorgegeben: Im ESS wurden nur Menschen ab dem 15. Lebensjahr befragt. Dieses Alter bildet damit die Untergrenze der Jugendphase in dieser Arbeit. Eine Festlegung der Obergrenze stellt sich dagegen etwas schwieriger dar. Wie schon Maßlo (2010: 28-29) feststellte, konnte sich in der Sozialwissenschaft bisher nicht auf eine einheitliche Altersspanne zur Bestimmung der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geeinigt werden. Selbst regelmäßig stattfindende Studien, wie die Shell-Jugendstudien, variieren in den Altersgrenzen: Galten in der Studie von 1997 noch die 12- bis 24-Jährigen als jugendlich (Fritzsche 1997: 392), wurde die Untergrenze zwischenzeitlich auf 15 Lebensjahre erhöht, um sie anschließend wieder auf 12 Jahre zu senken, wo sie bis zur aktuellsten Studie geblieben ist. Dahingegen wurde die Obergrenze auf 25 Jahre erhöht (Schneekloth/Leven/Gensicke 2010: 361). Die DJI-Jugendsurveys setzen dagegen die Altersspanne mit 16 bis 29 Jahren durchgehend höher an als die Shell-Studien.

In dieser Arbeit soll ein Kompromiss gefunden und die Obergrenze bei 26 Jahren festgesetzt werden. Somit gelten Befragte im Alter zwischen 15 und 26 Jahren als Jugendliche und Befragte älter als 26 Jahre als Erwachsene. Dies hat zwei Gründe: Erstens sollen damit trotz der Operationalisierung über das Lebensalter, empirische Erkenntnisse zu Statusmerkmalen von Menschen in bestimmten Altersgruppen berücksichtigt werden – denn die Ursache dafür, dass vermutet wird, Jugendliche und junge Erwachsene würden andere politische Orientierungen aufweisen als Erwachsene, liegt nicht in deren Jugendlichkeit per se. Vielmehr liegt dem die Annahme zugrunde, dass junge Menschen erst noch Lebenserfahrungen sammeln, d.h. intensiv sozialisiert werden und

⁵⁵ Sowohl in allen Studien des Deutschen Jugendinstituts (Hoffmann-Lange 1995b; Achatz et al. 2000; Gille et al. 2006; Hoffmann-Lange 2008) als auch den Shell-Jugendstudien (Fischer 1997, 2000; Schneekloth 2002, 2006, 2010) und anderen quantitativen Jugendstudien (Gaiser et al. 2005; Mays 2008; Maßlo 2010; Gaiser et al. 2012; Lange/Onken/Slopinski 2013) wird die Jugendphase über das Alter gemessen.

Statusmerkmale erlangen müssen, die aus theoretischer Sicht ihre politischen Orientierungen beeinflussen (Vetter 2006: 41). Die Ergebnisse der Jugendforschung weisen jedoch darauf hin, dass die Gruppe der jungen Menschen zwischen 16 und 29 Jahren sehr heterogen ist und bezüglich dieser Statusmerkmale keine Homogenität besitzt. Weisen 16-Jährige ganz deutlich jene Statusmerkmale auf, die sie als jugendlich kennzeichnen (u.a. Wohnen im Haushalt der Eltern, keine Berufstätigkeit, keine eigenen Kinder), gilt dies für die jungen Menschen im Alter ab 25 nicht mehr in dieser Deutlichkeit. Unter den über 25-Jährigen weisen mit jedem weiteren Lebensjahr immer mehr Menschen Statusmerkmale auf, die aus theoretischer Perspektive nicht mehr als jugendlich gelten (Vetter 2006: 36-39). Zwar wäre 27 Jahre der Kompromiss zwischen den DJI- und den Shell-Studien, doch soll mit einer Altersgrenze von 26 Jahren vermieden werden, einen erheblichen Anteil an Menschen als Jugendliche zu kategorisieren, die ihren Statusmerkmalen zufolge aus theoretischer Sicht nicht mehr als solche zu bezeichnen sind. Auf diese Weise wird in der vorliegenden Arbeit ein Mittelweg zwischen der Bestimmung nach dem Lebensalter und der Bestimmung nach Statusmerkmalen gesucht.

Zweitens wird über die so gewählte Altersobergrenze auch die Anschlussfähigkeit an frühere Jugendstudien erhalten und die Vergleichbarkeit der hier erbrachten Ergebnisse mit den Ergebnissen der Vorgängerstudien und insbesondere denen des DJI-Jugendsurveys gewahrt.⁵⁶

In der hier durchgeführten Untersuchung gelten somit 437 Befragte als Jugendliche im Alter zwischen 15 und 26 Jahren und 2331 Befragte als Erwachsene.

Die abhängige Variable stellt in dieser Arbeit das individuelle Demokratieverständnis dar. Wie vorhergehend erläutert, stehen jene Aspekte des normativen Demokratieverständnisses im Vordergrund, die zum liberalen Demokratiemodell gehören und im Kern auch konstituierend für andere Demokratievorstellungen sind. Im ESS wird das liberale Demokratiemodell durch vierzehn Fragestellungen abgedeckt, wobei dieses in zwei Dimensionen aufgeteilt wird: zum einen in eine elektorale Dimension, welche die prozeduralen Elemente der liberalen Demokratie beinhaltet, und zum anderen in eine liberale Dimension, welche die jedem Menschen garantierten negativen Freiheitsrechte gegenüber Dritten und dem Staat beinhaltet (Ferrín/Kriesi 2014: 4). Zur elektoralen

⁵⁶ In den DJI-Jugendsurveys werden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach ihrem Alter in Binnengruppen unterteilt: 16 bis 17, 18 bis 20, 21 bis 23, 24 bis 26, 27 bis 29 (de Rijke 2000: 446). Aufgrund der sehr viel kleineren Fallzahl kann eine solch kleingliedrige Unterteilung in der vorliegenden Arbeit nicht umgesetzt werden. Dennoch wird die Vergleichbarkeit gewährleistet, indem die Altersobergrenze für Jugendliche auf 26 Jahre festgelegt wird und sich die Altersgrenzen der noch zu benennenden Subgruppen an den Altersgrenzen der Binnengruppen in den DJI-Jugendstudien orientieren.

Dimension liberaler Demokratie wurden die Befragten gefragt, „Wie wichtig ist es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen, dass...“ (ESS 2012: 24): die Wahlen frei und fair sind; sich die zur Wahl stehenden Parteien inhaltlich unterscheiden; die Opposition Kritik an der Regierung üben darf; Regierungsparteien für schlechte Leistungen bei Wahlen abgestraft werden; die Regierung ihre Entscheidungen gegenüber den Bürgern erklärt; Wähler im Vorfeld von Wahlen in ihrem sozialen Umfeld über Politik diskutieren.⁵⁷ Mit der gleichen Frageformulierung wurde für die liberale Dimension danach gefragt, wie wichtig es ist, dass: alle Menschen vor Gericht gleich sind; Gerichte die Regierung daran hindern können, ihre Befugnisse zu überschreiten; Minderheitenrechte geschützt werden; die Medien die Regierung kritisieren dürfen sowie Medien unabhängig und verlässlich berichten können (ESS 2012: 24-26). Alle diese Fragen konnten von den Befragten mithilfe einer elfstufigen Antwortskala beantwortet werden.⁵⁸ Auf dieser Skala konnten die Befragten ihre Antworten im Spektrum zwischen 0 ‚Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen‘ und 10 ‚Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen‘ verorten. Aus den elf verwendeten Fragebogenitems wird ein Index gebildet, der das liberale Demokratieverständnis eines Befragten insgesamt abbildet.⁵⁹

Die unabhängigen Variablen bilden die zuvor eingeführten Determinanten: Es wird das Lebensalter sowie das Geschlecht, eingeteilt in männlich und weiblich, einbezogen.⁶⁰ Der formale Bildungsgrad wird über den höchsten erreichten Schulabschluss gemessen, wobei ‚noch Schüler‘, ‚Hauptschule‘, ‚Realschule bzw. Mittlere Reife‘ und ‚(Fach-)Abitur‘ unterschieden werden.⁶¹ Diese Einteilung entspricht dem Vorgehen der DJI-Jugendsurveys

⁵⁷ Diese und alle weiteren Frageformulierungen sind in ihrem exakten Wortlaut im Anhang der Arbeit in Tabelle 5 dokumentiert. Dort finden sich auch die Codierungen der Variablen.

⁵⁸ Drei Fragen werden aus der Operationalisierung des liberalen Demokratiemodells ausgeschlossen. Zum einen betrifft dies die Frage nach der Responsivität der Regierung gegenüber der in der Bevölkerung vorherrschenden Mehrheitsmeinung zu einem bestimmten politischen Thema sowie die Frage nach der Wichtigkeit von Meinungsfreiheit in der Demokratie. Diese Fragen wurden nicht wie die restlichen Fragen über eine elfstufige Antwortskala erhoben, sondern als ja/nein-Fragen gestellt. Aus diesem Grund können sie nicht ohne weiteres mit den Antworten auf die anderen Fragen zum Demokratieverständnis verglichen werden.

Zum anderen wird die Frage nach der Wichtigkeit der Responsivität der Regierung gegenüber anderen EU-Staaten ausgeschlossen, da diese Frage nicht in den zuvor definierten Rahmen des liberalen Demokratiemodells fällt und für die Messung des darüber inhaltlich definierten normativen Demokratieverständnisses nicht relevant ist.

⁵⁹ Dieser Index wird im Folgenden auch als ‚Gesamtindex‘ bezeichnet.

Der Index kann einen Wert zwischen 0 und 110 annehmen. Zur Verkleinerung und besseren Veranschaulichung wird dieser Wert wiederum durch elf geteilt, womit der Index für das liberale Demokratieverständnis noch einen Wert zwischen 0 und 10 annehmen kann. Die gleiche Methodik wird auch zur Verkleinerung der anderen Indizes angewendet.

⁶⁰ Die Ausprägung ‚0‘ bedeutet dabei, das Merkmal wird nicht erfüllt; die Ausprägung ‚1‘, das Merkmal wird erfüllt.

⁶¹ An dieser Stelle bleibt zu beachten, dass für einige Jugendliche das Lebensalter eine natürliche Restriktion des Bildungsgrads darstellt, da sie aufgrund ihres Alters noch keinen höheren Abschluss erreichen konnten. Im ESS ist kein Messinstrument zur Erfassung eines angestrebten Schulabschlusses enthalten. Einzig die

(u.a. Achatz et al. 2000: 43; de Rijke/Gaiser/Wächter 2008: 274) und schließt die Erfassung eines Hochschulabschlusses aus. Dies begründet sich vor allem in der fehlenden Messung von angestrebten Hochschulabschlüssen und nützt nicht zuletzt der besseren Vergleichbarkeit zwischen der Jugend- und Erwachsenenengruppe.

Als Indikator des familiären Hintergrunds wird der formale Bildungsgrad der Eltern verwendet. Als dieser gilt der höchste Bildungsabschluss, den mindestens ein Elternteil vorzuweisen hat. Hier wird auch ein Studienabschluss erfasst. Von der Einbeziehung der beruflichen Stellung der Eltern als Indikator der Schichtherkunft wird abgesehen, da – wie zuvor dargestellt – theoretisch angenommen wird, dass die erwarteten Einflüsse auf die politischen Orientierungen der Jugendlichen vordergründig auf den Bildungshintergrund der Eltern zurückgehen.⁶² Sowohl die persönliche formale Bildung als auch die Bildung der Eltern wird über ein Set von dichotomen Indikatorvariablen abgebildet. Zum einen geschieht dies, weil „nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass die [unabhängigen] Variablen linear mit den [...] abhängigen Variablen verknüpft sind“ (Faas 2010: 68) und zum anderen, weil diese beiden Variablen jeweils eine Kategorie aufweisen, die nicht eindeutig interpretiert und deshalb in keine notwendige hierarchische Ordnung gestellt werden können. Für das formale Bildungsniveau kann jene Kategorie nicht eindeutig interpretiert werden, die all jene erfasst, die noch zur Schule gehen und die nicht nach besuchter Schulform unterschieden werden können („noch Schüler“). Für den formalen Bildungsgrad der Eltern gilt dies für die Kategorie, die all jene Befragten erfasst, die für keinen Elternteil eine Angabe darüber machen konnten, welcher formale Bildungsabschluss vorliegt („Restkategorie“).⁶³

Antwortkategorie ‚Grundschule beendet, aber (noch) keinen Abschluss‘, gibt einen Hinweis darauf, ob sich Personen noch in der Schule befinden und einen Schulabschluss anstreben. In die Kategorie ‚noch Schüler‘ fallen aus diesem Grund in der Jugendgruppe insbesondere junge Menschen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren. Leider lässt sich somit aber nicht unterscheiden, welche Schule diese Jugendlichen besuchen. Deshalb fallen in diese Bildungsgruppe Schüler aller Schulformen, wodurch eine inhaltliche Interpretation des Bildungseinflusses für diese Gruppe nicht möglich ist.

⁶² In den Shell-Jugendstudien wird das politische Interesse der Eltern als Einflussvariable auf die Ausprägung politischer Orientierungen von Jugendlichen berücksichtigt (u.a. Schneekloth 2006: 106; Schneekloth 2010: 130-131). Aufgrund fehlender Daten kann das politische Interesse der Eltern in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden.

⁶³ Dieses Vorgehen wird gewählt, um die entsprechenden Fälle nicht aus der Analyse ausschließen zu müssen, da dies die Repräsentativität der Stichproben einschränken würde. So fallen in die Kategorie ‚noch Schüler‘ fast ausschließlich Jugendliche im Alter bis 20 Jahren.

Eine Untersuchung der Merkmale jener Jugendlichen und Erwachsenen, die weder Angaben zu dem formalen Bildungsabschluss ihrer Mutter noch ihres Vater machen konnten, ergab, dass diese oftmals entweder durch ein oder mehrere folgender Attribute gekennzeichnet sind: eine niedrige Schulbildung, ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund, ein Migrationshintergrund, eine großstädtische Lebensumgebung. Da eine nicht unerhebliche Anzahl von Jugendlichen bei Eliminierung dieser Kategorie ausgeschlossen werden würde, wird darauf verzichtet – insbesondere auch um nicht überproportional viele Fälle mit eben jenen soziodemografischen Merkmalen zu verlieren und auf diese Weise die Stichprobe und somit auch die Ergebnisse zu verzerren.

Ein ostdeutsch geprägter Sozialisationshintergrund wird für Menschen, die vor 1990 geboren sind, darüber gemessen, ob sie vor der Wiedervereinigung in Ost- oder Westdeutschland gelebt haben. Für die nach 1990 geborenen Menschen wird ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund darüber bestimmt, ob ihre Eltern vor 1990 in Ost- oder Westdeutschland gelebt haben. Dieses Vorgehen hat gegenüber der üblichen Variante, den Interviewort als Herkunftsort zu definieren, den Vorteil, dass auch die „erheblichen Migrationsbewegungen zwischen beiden Landesteilen“ (Roller 2010: 598), die seit der Wiedervereinigung stattgefunden haben, berücksichtigt. Somit lässt sich eindeutiger ermitteln, welche Personen über einen ost- bzw. einen westdeutsch geprägten Sozialisationshintergrund verfügen, auch wenn sie zur Zeit der Datenerhebung im jeweils anderen Landesteil gelebt haben.

Als Menschen mit Migrationshintergrund gelten in Deutschland offiziell *„alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“* (Statistisches Bundesamt 2013: 6). Eine so feingliedrige und weit zurückreichende Bestimmung eines individuellen Migrationshintergrunds ist mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht möglich. In der vorliegenden Arbeit wird ein Migrationshintergrund nach erster und zweiter Generation unterteilt. Als erste Generation gilt, wer selbst nicht in Deutschland geboren wurde. Als zweite Generation gilt, wer mindestens ein Elternteil aufweist, das nicht in Deutschland geboren wurde.⁶⁴ Auch diese Variable wird über dichotome Indikatorvariablen abgebildet. Die regionalen Siedlungsstrukturen werden über eine Selbstauskunft der Befragten erhoben. Aus diesen Angaben wurden die Kategorien ländlicher, (klein-)städtischer und großstädtischer Raum gebildet.⁶⁵ Da kein linearer Zusammenhang zwischen dieser Variabel und der abhängigen Variabel vermutet wird, werden diese Kategorien über dichotome Variablen abgebildet.

Als Letztes wird das allgemeine politische Interesse der Befragten als erklärende Variable aufgenommen. Die Befragten konnten bei der Erhebung angeben, ob sie ‚nicht‘, ‚wenig‘,

⁶⁴ Diese Methode hat den Nachteil, dass Menschen, die im Ausland geboren wurden, jedoch deren Eltern Deutsche sind, auch so behandelt werden, als hätten sie einen Migrationshintergrund. Allerdings sollte deren Zahl vernachlässigbar klein sein.

Personen, die von einem Elternteil angeben, nicht zu wissen, ob dieses in Deutschland geboren wurde oder nicht, gelten nicht als Menschen mit Migrationshintergrund, wenn das andere Elternteil in Deutschland geboren wurde.

⁶⁵ Eine ähnliche, jedoch feingliedrigere Operationalisierung einer solchen Variable wird auch in den Shell-Jugendstudien angewendet (Schneekloth/Leven 2006: 458; Schneekloth/Leven/Gensicke 2010: 366).

‚ziemlich‘ oder ‚sehr interessiert‘ an Politik im Allgemeinen sind. Auch das politische Interesse wird über dichotome Indikatorvariablen erfasst, da nicht zwingend ein linearer Zusammenhang anzunehmen ist.

Weitere Einflussfaktoren, die sich auch auf das Demokratieverständnis auswirken könnten, wie beispielsweise die Medienrezeption, peer-groups oder das Umfeld des Arbeitsplatzes können in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden, da dazu keine geeigneten Daten vorliegen.

Im ersten Teil der empirischen Auswertung der ESS-Daten erfolgt eine deskriptive Analyse des Demokratieverständnisses. Dazu werden die Mittelwerte des Gesamtindex, der das Demokratieverständnis abbildet, der Teildimensionen sowie der Einzelitems für die Jugend- und Erwachsenengruppe miteinander verglichen. Um der Vielfältigkeit der Jugendphase Rechnung zu tragen, werden auch in dieser Studie Subgruppen gebildet, die die Jugendlichen nach ihrem Alter unterteilen und einen differenzierteren Vergleich hinsichtlich ihres Demokratieverständnisses zulassen. Aufgrund der eingeschränkten Fallzahl wird sich darauf beschränkt, Jugendliche im Alter zwischen 15 und 20 Jahren und Jugendlichen im Alter zwischen 21 und 26 Jahren voneinander zu unterscheiden (siehe dazu auch Fn. 56).⁶⁶

Die Mittelwertvergleiche erfolgen mithilfe von doppelten T-Tests für unabhängige Stichproben, welche es ermöglichen, die Mittelwerte zweier voneinander unabhängiger Gruppen auf einer Variablen miteinander zu vergleichen (Park 2009: 4).⁶⁷ Der doppelte T-Test nimmt an, dass die Stichproben (Gruppen) aus normalverteilten Grundgesamtheiten gezogen wurden – davon ist bei den ESS-Daten auszugehen – und dass die Streuung der Varianzen in beiden Gruppen gleich, d.h. normalverteilt, ist (Park 2009: 3-4, 18). Letzterer Aspekt wird mithilfe des Levene Tests überprüft. Findet sich dabei ein signifikantes Ergebnis, bedeutet dies, dass die Varianzen nicht gleich sind (Reed College o. J.), weshalb

⁶⁶ Hinter dieser Einteilung stehen zwei Gedanken: Zum einen dürften nur die wenigsten Befragten im Alter zwischen 15 und 20 bei der Bundestagswahl 2009 bereits 18 Jahre alt und damit wahlberechtigt gewesen sein. Dies bestätigt sich durch die Daten des ESS: Knapp 88 Prozent der Befragten dieser Altersklasse gaben an, zu dieser Wahl nicht wahlberechtigt gewesen zu sein. Weitere sechs Prozent waren zu diesem Zeitpunkt zwar bereits wahlberechtigt, haben ihr Wahlrecht jedoch nicht genutzt. Zwar fanden in diesem Zeitraum auch einzelne Landtagswahlen statt (Zicht/Cantow 2015), dennoch lässt sich annehmen, dass diese Gruppe der Jugendlichen insbesondere durch die zentralen und flankierenden Instanzen politischer Sozialisation bzw. durch die damit verbundenen Determinanten geprägt wurde. Dahingegen dürften auf die 21- bis 26-Jährigen Jugendlichen bereits umfangreicher Einflussfaktoren gewirkt haben, die mit der Möglichkeit zur Wahlteilnahme in Verbindung stehen und möglicherweise zu einem gesteigerten politischen Interesse sowie einer erhöhten Auseinandersetzung mit dem politischen System geführt haben könnten, was sich wiederum auch auf ihr Demokratieverständnis ausgewirkt haben könnten.

Zum anderen hat eine solche Einteilung den Vorteil, dass die Fallzahlen in den beiden Jugendgruppen sehr ähnlich sind: 15- bis 20-Jährige: 222 Befragte, 21- bis 26-Jährige: 215 Befragte.

⁶⁷ Unabhängige Stichproben sind zufällig gezogen und die Elemente der einen Stichprobe hängen nicht mit denen der anderen Stichprobe zusammen (Park 2009: 18).

der T-Test dann in einer leicht abweichenden Form durchgeführt werden muss.⁶⁸ Muss die Nullhypothese des doppelten T-Tests abgelehnt werden, unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Gruppen signifikant voneinander (Park 2009: 15). Auf diese Weise lässt sich das Demokratieverständnis der beiden Jugendgruppen zum einen mit dem der Erwachsenen vergleichen, zum anderen können aber auch die Jugendgruppen miteinander verglichen werden.

Neben dem direkten Vergleich der Mittelwerte zwischen den Altersgruppen, der dem Darstellen und Messen der absoluten Unterschiede zwischen den Werten dient, werden auch die gruppeninternen Muster miteinander verglichen. Mit Mustern sind jene ‚Bilder‘ gemeint, die sich ergeben, wenn gruppenintern betrachtet wird, welche einzelnen Bestandteile des Demokratieverständnisses Abweichungen vom Mittelwert des Gesamtindex aufweisen. Auf diese Weise können hinausgehend über Aussagen zu Mittelwertunterschieden *zwischen* den Altersgruppen zum einen auch Aussagen darüber getroffen werden, welche Elemente im normativen Demokratieverständnis *gruppenintern* unter- bzw. überdurchschnittlich herausgebildet sind. Zum anderen aber auch, ob sich in dieser Hinsicht ähnliche oder abweichende Muster in den Altersgruppen zeigen.

Zuletzt geben Zusammenhangsmaße zwischen dem Lebensalter bzw. der Altersgruppe und dem jeweiligen Aspekt des Demokratieverständnisses Hinweise darauf, an welchen Stellen Alters- bzw. Altersgruppeneffekte vorliegen.

Im zweiten Teil der Analyse wird mithilfe von multiplen linearen Regressionsmodellen der Einfluss der unabhängigen Variablen auf das Demokratieverständnis untersucht.⁶⁹ Dazu werden für jede Altersgruppe separat Regressionsmodelle gerechnet, in die sämtliche erklärenden Variablen aufgenommen werden.⁷⁰ Ziel ist es, jene Faktoren zu identifizieren, die einen genuinen Einfluss auf das Demokratieverständnis haben. Diese Faktoren werden dadurch identifiziert, dass sich deren signifikanter Effekt auch dann erhält, wenn die anderen Einflussfaktoren berücksichtigt und konstant gehalten werden. Zum anderen wird so untersucht, welche Erklärungsfaktoren in den einzelnen Altersgruppen eine besondere Rolle bei der Ausprägung des Demokratieverständnisses spielen und wie sich deren Einfluss zwischen den Gruppen unterscheidet.

⁶⁸ Für die statistischen Details hinsichtlich der Unterschiede zwischen dem doppelten T-Test bei ungleichen Varianzen und dem doppelten T-Test bei gleichen Varianzen, siehe Park (2009: 18-22, 28-30).

⁶⁹ Die Daten werden bei der Analyse, wie in den Handreichungen zur Benutzung des ESS empfohlen, nach soziodemografischen Merkmalen gewichtet, um etwaige Über- oder Unterrepräsentationen bestimmter Gruppen der Bevölkerung auszugleichen, die bei der Datenerhebung aufgetreten sein können (ESS o. J.).

⁷⁰ Nach einem Test der unabhängigen Variablen auf Multikollinearität bestehen keine statistischen Probleme (Tabellen 7-9 im Anhang).

Für alle unterschiedlichen Modelle mit variierenden erklärenden Variablen wird sichergestellt, dass für alle Altersgruppen die Fallzahlen konstant gehalten werden. Das heißt, das Demokratieverständnis wird in seinen Teildimensionen und Einzelitems für die immer gleichen Befragten untersucht. Dementsprechend werden Personen mit fehlenden Angaben auf Messinstrumenten, die zur Operationalisierung der abhängigen oder unabhängigen Variablen benutzt wurden, aus der Analyse ausgeschlossen.

Nachdem nun die Datengrundlage, die Operationalisierung und das methodische Vorgehen vorgestellt wurden, folgt nun die Datenauswertung und Ergebnispräsentation.

4.2. Das Demokratieverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Begonnen wird mit einer vergleichenden Darstellung und Verortung des Demokratieverständnisses von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenüber dem der hier als erwachsen geltenden über 26-Jährigen.

Es werden dabei die Mittelwerte der beiden Jugendgruppen denen der Erwachsenengruppe gegenübergestellt und auf signifikante Unterschiede untersucht. Über die Zusammenhangsmaße werden Aussagen darüber getroffen, ob Alters- und/oder Altersgruppeneffekte für einzelne Aspekte des normativen Demokratieverständnisses vorliegen.

Zusätzlich werden gruppeninterne Mittelwertvergleiche angestellt, um sowohl gruppenspezifische Aussagen darüber treffen zu können, welche Aspekte des Demokratieverständnisses gruppenintern überdurchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich ausgeprägt sind als auch um in vergleichender Perspektive Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Altersgruppen zu identifizieren. Dadurch lassen sich Hinweise darauf ausfindig machen, ob bestehende Unterschiede in der Herausbildung bestimmter Aspekte des normativen Demokratieverständnisses von Jugendlichen ungewöhnlich sind oder womöglich in ähnlicher Weise auch bei den Erwachsenen vorliegen.

Werden zuerst die Mittelwerte des Gesamtindizes des Demokratieverständnisses betrachtet (Tabelle 1), zeigt sich, dass sowohl die Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 20 als auch im Alter zwischen 21 und 26 mit 8.18 bzw. 8.58 hohe Durchschnittswerte aufweisen, bedenkt man, dass die zugrunde liegende Skala einen Wertebereich zwischen null und zehn hat.

Tabelle 1: Mittelwerte der Jugendlichen und Erwachsenen auf den abhängigen Variablen sowie Mittelwertdifferenzen und Zusammenhangsmaße

Variablen	Jugendliche		Erwach-sene	Mittelwertdifferenz (J1-Erw)	Mittelwertdifferenz (J2-Erw)	Mittelwertdifferenz (J1-J2)	Eta ² (Gruppe*AV)	Pearson's r (Alter*AV)	
	J1: 15- bis 20-Jährige	J2: 21- bis 26-Jährige	Erw: älter als 26 Jahre						
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert						
Elektorale Dimension	Freie Wahlen	8.85	9.09	9.12	-0.27*	-0.03	-0.25	0.002	0.06*
	Parteiunterschiede	7.04	7.12	7.47	-0.43**	-0.35*	-0.08	0.003	0.14***
	Kritikrecht Opposition	8.01	8.65	8.83	-0.82***	-0.19	-0.63***	0.016	0.11***
	Abstrafung Regierung	7.09	8.08	8.76	-1.66***	-0.68***	-0.98***	0.060	0.25***
	Rechtfertig. Regierung	8.74	8.81	9.19	-0.46***	-0.38***	-0.08	0.010	0.16***
	Politische Diskussionen	7.13	7.60	7.64	-0.51**	-0.04	-0.47*	0.003	0.03
Liberales Dimension	Gleichheit vor Gesetz	9.41	9.65	9.67	-0.25**	-0.02	-0.23*	0.005	0.05*
	Gewaltkontrolle	8.56	9.13	9.35	-0.78***	-0.22*	-0.57***	0.023	0.10***
	Minderheitenrechte	8.51	8.85	8.94	-0.43***	-0.08	-0.34*	0.005	0.04*
	Medienfreiheit	7.94	8.37	8.48	-0.54***	-0.11	-0.43*	0.004	0.02
	Medienreliabilität	8.69	9.10	9.20	-0.51***	-0.13	-0.38*	0.008	0.04
Indizes	Index: <i>Elektorale Dimension</i>	7.81	8.23	8.50	-0.69***	-0.28**	-0.41***	0.026	0.19***
	Index: <i>Liberales Dimension</i>	8.62	9.01	9.13	-0.50***	-0.11	-0.39***	0.015	0.06**
	<i>Gesamtindex</i>	8.18	8.58	8.79	-0.61***	-0.20**	-0.40***	0.024	0.14***

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen; Angegeben sind die Altersgruppenmittelwerte, die Ergebnisse der doppelten T-Tests für die Mittelwertdifferenzen zwischen den Altersgruppen sowie die Werte der Zusammenhangsmaße zwischen den Altersgruppen (Gruppen) bzw. dem Lebensalter (Alter) und der Ausprägung der abhängigen Variablen (AV).

Der Vergleichswert der Erwachsenenengruppe liegt mit 8.79 Punkten allerdings noch über dem der Jugendlichen. Der Mittelwertunterschied zwischen der jüngsten Altersgruppe und der Erwachsenenengruppe beträgt -0.61 Skaleneinheiten und ist hochsignifikant. Interessant ist zudem, dass dieser für die älteren Jugendlichen mit -0.20 nur mehr ein Drittel dessen beträgt, sich aber dennoch signifikant zeigt. Hieraus lassen sich zwei Schlüsse ziehen: Einerseits verfügen Jugendliche insgesamt bereits über ein relativ hoch ausgeprägtes normatives Demokratieverständnis. Andererseits bestehen allerdings auch Unterschiede im Demokratieverständnis von Jugendlichen verschiedener Altersgruppen. Das Demokratieverständnis der Jugendlichen im Alter zwischen 21 und 26 Jahren nähert sich

im Allgemeinen bereits sehr viel mehr dem der Erwachsenen an und die Unterschiede fallen im Vergleich zu den jüngeren Jugendlichen bereits erheblich kleiner aus. An dieser Stelle können somit Hypothese 1a und Hypothese 1b, wonach Erwachsene ein höher ausgeprägtes Demokratieverständnis aufweisen als Jugendliche und ältere Jugendliche ein höheres Demokratieverständnis als jüngere besitzen, angenommen werden. Ein Eta²-Wert von $\eta^2=0.024$ unterstreicht den Befund, indem dieser auf einen zumindest kleinen Zusammenhang zwischen der Altersgruppenzugehörigkeit und der Ausprägung des Demokratieverständnisses hinweist.⁷¹ Pearson's r, als ein zusammenhangbeschreibendes Maß für das Verhältnis von Alter und Demokratieverständnis, zeigt zudem mit einem signifikanten Wert von $r=0.14$ an, dass ein zumindest kleiner und positiver Zusammenhang auch zwischen dem Lebensalter und der Ausprägung des Demokratieverständnisses besteht.⁷²

In einem nächsten Schritt werden die beiden Teilindizes der elektoralen und der liberalen Dimension des liberalen Demokratiemodells betrachtet. Auf der elektoralen Dimension weisen wiederum sowohl die jüngeren als auch die älteren Jugendlichen einen geringeren Mittelwert als die Erwachsenen auf. Doch auch hier zeigt sich, dass sich die Mittelwertunterschiede zwischen den Altersgruppen deutlich unterscheiden. Der Unterschied zwischen den Jugendlichen bis 20 Jahren und den Erwachsenen ist mit -0.69 mehr als doppelt so groß wie für Jugendliche über 20 Jahren (-0.28). Wie schon für den Gesamtindex zeigen die Werte der Zusammenhangsmaße kleine, positive Effekte der Altersgruppenzugehörigkeit sowie des Lebensalters auf die Ausprägung dieser Dimension an. Ein interessanter Befund ist zudem, dass die Mittelwerte auf der elektoralen Dimension in allen drei Altersgruppen niedriger als der jeweilige Gesamtindex sind. Gleichzeitig fallen die Werte der Zusammenhangsmaße für diese Dimension größer aus, was sowohl auf einen größeren Altersgruppen- als auch Lebensalterseffekt hinweist.

Ein ganz anderes Bild zeigt sich jedoch für die liberale Dimension. Zwar lässt sich auch dort noch ein nicht unerheblicher Mittelwertunterschied zwischen der jüngsten Gruppe und den Erwachsenen beobachten (-0.50), dieser fällt jedoch kleiner als für den Gesamtindex sowie den elektoralen Dimensionsindex aus. Es findet sich allerdings kein signifikanter

⁷¹ Nach Cohen (1988: 284-288) liegt ein kleiner Effekt bzw. schwacher Zusammenhang vor, wenn Eta² (η^2) einen Wert zwischen 0.009 und 0.039 annimmt, ein mittlerer Effekt bzw. Zusammenhang, wenn Eta² zwischen 0.059 und 0.110 liegt und ein großer Effekt bzw. Zusammenhang, wenn der Wert für Eta² zwischen 0.138 und 0.200 liegt.

⁷² Für Pearson's r gibt Cohen (1988: 77-82, 284-288) folgende Interpretationen an: Ein kleiner Effekt liegt vor, wenn der Wert zwischen 0.10 und 0.20 liegt; ein mittlerer Effekt, wenn er sich zwischen 0.24 und 0.33 bewegt und ein großer Effekt, für Werte zwischen 0.37 und 0.45. Die Werte zwischen diesen Intervallen befinden sich jeweils in den Übergangsbereichen.

Unterschied mehr zwischen der Erwachsenenengruppe und der älteren Jugendgruppe. Offensichtlich weisen Jugendliche bereits im Alter über 20 Jahren auf der liberalen Dimension ein sehr ähnliches Demokratieverständnis auf wie die Erwachsenen. Interessanterweise sind die Mittelwerte aller drei Gruppen auf der liberalen Dimension höher als auf den jeweiligen Gesamtindizes, was dafür spricht, dass den Menschen die liberalen Freiheitsrechte in einer Demokratie besonders wichtig und im Rahmen der normativen Demokratiekonzeptionen von herausgehobener Bedeutung sind. Zwar liegen in dieser Hinsicht schwache Altersgruppeneffekte vor ($\eta^2=0.015$), der kleine r-Wert von 0.06 zeigt jedoch, dass es so gut wie keinen Lebensaltereffekt gibt. Die Ausprägung auf der liberalen Dimension ist also fast unabhängig vom Lebensalter.

Zusammenfassend betrachtet sprechen die ersten Befunde dafür, dass Jugendliche insgesamt bereits über ein beachtliches Demokratieverständnis verfügen, wobei dieses bei 21- bis 26-Jährigen Jugendlichen stärker herausgebildet ist als bei 15- bis 20-Jährigen. Die Unterschiede sind dabei auf der elektoralen Dimension größer als auf der liberalen Dimension und verkleinern sich mit steigendem Lebensalter zusehends – wobei an dieser Stelle noch nicht klar wird, welche Faktoren dies bewirken. Alterseffekte scheinen eher bei der Herausbildung jener Aspekte des Demokratieverständnisses eine Rolle zu spielen, welche im Zusammenhang mit prozeduralen Bestandteilen der Demokratie, also mit Aspekten des parlamentarisch-repräsentativen Systems, stehen. Gleichzeitig machen die Ergebnisse deutlich, dass sowohl Jugendliche als auch Erwachsene die liberale Dimension höher gewichten als die elektorale Dimension.

Zur näheren Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Demokratieverständnis von Jugendlichen und Erwachsenen werden im nächsten Schritt die Dimensionen separat und einzeln betrachtet.

4.2.1. Die elektorale Dimension des Demokratieverständnisses

Werden die elektorale Dimension und ihre Einzelaspekte in vergleichender Perspektive betrachtet, so bestätigt sich der Befund aus der Indexanalyse, wonach insbesondere die jüngeren Jugendlichen auf dieser Dimension Unterschiede zu den Erwachsenen aufweisen (Tabelle 1). Die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede schwanken in fünf von sechs Aspekten der elektoralen Dimension zwischen -0.43 und -1.66 Skalenpunkten, wohingegen die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 21 und 26 nur in zwei Aspekten hochsignifikante Unterschiede zur Erwachsenenengruppe aufweist. Diese befinden sich zudem in einem deutlich kleineren Spektrum, zwischen -0.38 und -0.68.

Beide Jugendgruppen weisen in den Punkten ‚Die Regierung muss ihre Politik gegenüber den Bürgern rechtfertigen‘ sowie ‚Die Regierungsparteien sollten bei Wahlen abgestraft werden, wenn die Menschen mit ihrer Leistung unzufrieden sind‘ signifikant niedrigere Ausprägungen auf als Erwachsene. Dennoch ist insbesondere letzterer Aspekt bei den älteren Jugendlichen trotz bestehender Unterschiede weitaus stärker ausgeprägt als bei den jüngeren, was sich im Mittelwertunterschied von -0.98 zwischen den beiden Jugendgruppen widerspiegelt. Die verhältnismäßig hohen Werte von η^2 und Pearson's r weisen mit $\eta^2=0.06$ und $r=0.25$ auf mittelstarke Altersgruppen- sowie Lebensaltereffekte in dieser Kategorie hin, gleichzeitig sind dies die größten zu beobachtenden Werte.

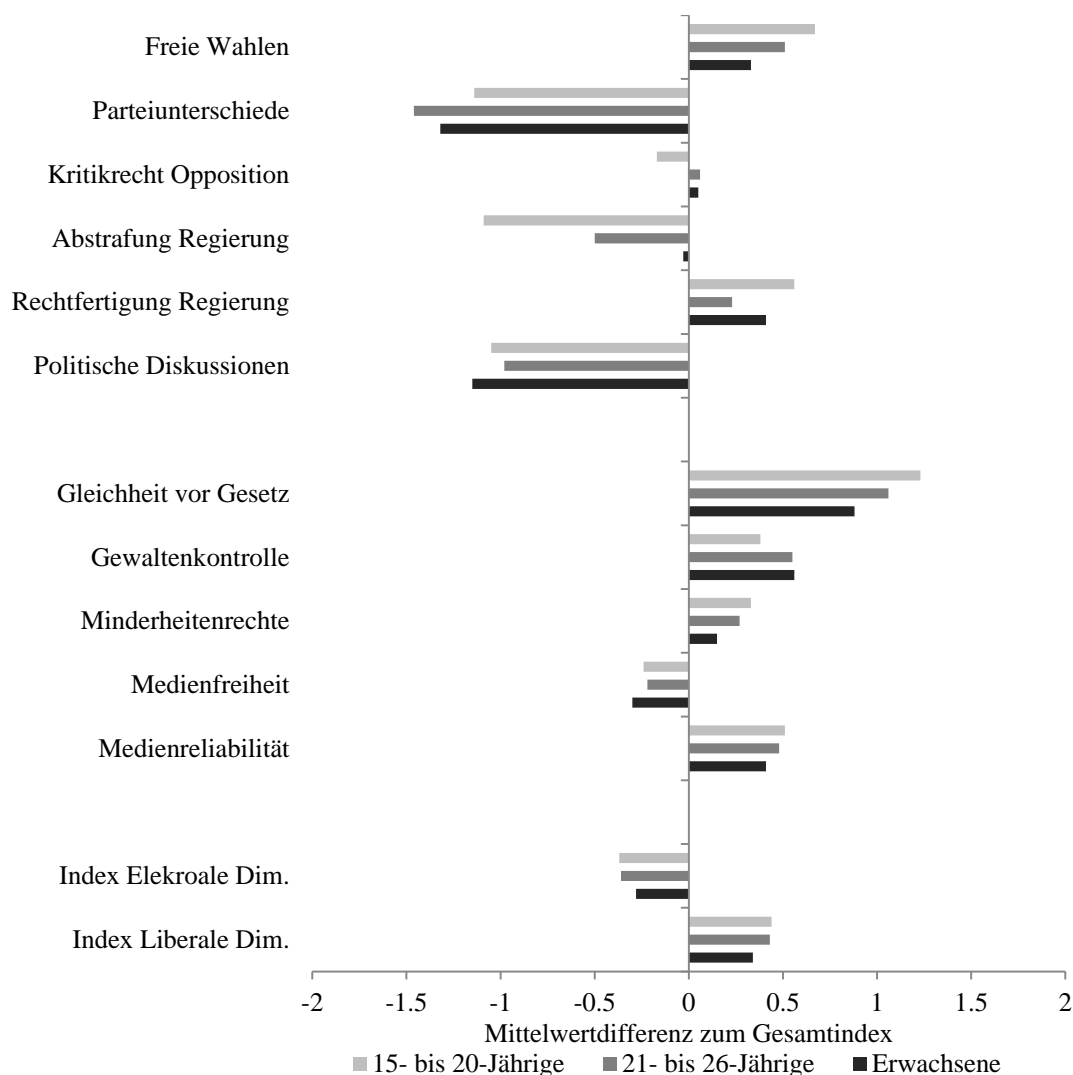
Die bestehenden Unterschiede zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen in Bezug auf die Gewichtung von politikrechtfertigenden Handlungen der Regierung dürfen jedoch nicht davon ablenken, dass dieser Aspekt bereits in beiden Jugendgruppen mit 8.74 und 8.81 überdurchschnittlich hoch gegenüber dem Mittelwert des Gesamtindex ausgeprägt ist und die Jugendlichen beider Altersgruppen untereinander keine signifikanten Unterschiede in dieser Hinsicht aufweisen. Dass dennoch kleine Alterseffekte ($r=0.16$) vorliegen, deutet darauf hin, dass auch die Herausbildung dieses Aspekts des normativen Demokratieverständnisses in späteren Lebensjahren weiter voranschreitet.

Nur in der Gruppe der 15- bis 20-Jährigen ist das Demokratieverständnis, im Hinblick auf die zugeschriebene Wichtigkeit von inhaltlichen Unterscheidungen zwischen den politischen Parteien, dem Recht der Opposition die Regierung zu kritisieren sowie privaten Diskussionen über Politik, gegenüber den Erwachsenen unterausgeprägt. Für die ältere Gruppe der Jugendlichen zeigen sich in diesen Kategorien kaum bis keine bedeutsamen Unterschiede.⁷³ Vielmehr scheinen diese gegenüber den jüngeren Mitmenschen insbesondere die Wichtigkeit des Konflikts zwischen Regierung und Opposition normativ stärker verankert zu haben.

Eine besondere Rolle scheint im normativen Verständnis von Demokratie zudem der Bedeutung von freien und fairen Wahlen zuzukommen: Zum einen weisen alle drei Gruppen in dieser Kategorie die höchste gruppeninterne Ausprägung auf, welche sich mit 8.85, 9.09 und 9.12 im obersten Bereich der Skala bewegt, zum anderen gibt es bis auf einen schwach signifikanten Mittelwertunterschied von -0.27 zwischen der jüngsten Gruppe und den Erwachsenen keine bedeutsamen Gruppenunterschiede in dieser Hinsicht. Wie aus diesen Werten bereits anzunehmen war, zeigen sich an dieser Stelle auch keine Altersgruppen- oder Lebensaltereffekte.

⁷³ Auch hier deuten die Werte von Pearson's r auf kleine Alterseffekte hin (Tabelle 1).

Abbildung 1: Vergleich der gruppeninternen Mittelwertdifferenzen, getrennt nach Altersgruppen



Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen; Die Diagrammbalken tragen nach Altersgruppen getrennt die positiven bzw. negativen Abweichungen der Gruppenmittelwerte für die einzelnen Aspekte des liberalen Demokratiemodells vom jeweiligen Gruppenmittelwert des Gesamtindex ab. Inhaltlich bedeutet ein Wert von Null, dass keine Differenz zwischen dem Gruppenmittelwert des Einzelitems und dem Gruppenmittelwert des Gesamtindex vorliegt.

Abbildung 1 stellt grafisch und separat für jede Altersgruppe die sich ergebenden Differenzen zwischen den Altersgruppenmittelwerten der Einzelitems und dem jeweiligen Altersgruppenmittelwert des Gesamtindex dar. Als Erstes fällt auf, dass sich in allen drei Gruppen ein ähnliches Bild zeigt und bis auf wenige Ausnahme in den Altersgruppen die gleichen Aspekte des liberalen Demokratiemodells im normativen Demokratieverständnis über- bzw. unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Tabelle 6 im Anhang enthält zusätzlich die genauen Werte der Mittelwertunterschiede und gibt die Ergebnisse der T-Tests zur Signifikanz der gruppeninternen Mittelwertunterschiede aus.

Es zeigt sich, dass sowohl das Prinzip der freien und fairen Wahlen als auch das der Rechtfertigung der Regierung gegenüber den Bürgern von Menschen aller Altersgruppen für besonders wichtig gehalten werden und im Vergleich zum jeweiligen Mittelwert des Gesamtindexes überdurchschnittlich stark im normativen Demokratieverständnis verankert sind. Trotz der bestehenden signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Jugendlichen und der Erwachsenen scheint den Altersgruppen dennoch gemein zu sein, dass sie diese Aspekte der Demokratie überdurchschnittlich wertschätzen – nur auf einem jeweils anderen, mit dem Alter scheinbar zunehmenden, Niveau.

Interessanterweise ergibt sich ein ähnliches Muster hinsichtlich jener Aspekte der elektoralen Dimension, die unterdurchschnittlich bei Jugendlichen und Erwachsenen ausgeprägt sind: In allen drei Altersgruppen werden inhaltliche Unterschiede zwischen den Parteien und politische Diskussionen mit dem persönlichen Umfeld unterdurchschnittlich stark mit der Demokratie verbunden bzw. für weniger wichtig in einer Demokratie gehalten. Erstaunlich ist die Größe der gruppeninternen Mittelwertunterschiede, die sämtlich zwischen -0.98 und -1.46 liegen und somit weit über den Mittelwertunterschieden der überdurchschnittlich bewerteten Bestandteile der elektoralen Dimension. Jugendliche wie Erwachsene gewichten also in einem sehr ähnlichen Maße diese Aspekte der Demokratie deutlich niedriger als andere Aspekte.

Allein die Abstrafung der Regierung bei Wahlen wird nur von den Jugendlichen unterdurchschnittlich gewichtet. Dahingegen liegt die Herausbildung des normativen Verständnisses einer, die Regierungsarbeit kritisch begleitenden, Opposition sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Erwachsenen im jeweiligen Gruppendurchschnitt.

Zusammengefasst zeigt sich, dass sich zwar das normative Verständnis von Erwachsenen auf der elektoralen Dimension auf einem insgesamt höheren Niveau als das der Jugendlichen bewegt – insbesondere gegenüber den 15- bis 20-Jährigen. Die sich bei Betrachtung der unter- bzw. überdurchschnittlich gewichteten Aspekte im Demokratieverständnis der Jugendlichen und Erwachsenen ergebenden Muster, sind sich jedoch sehr ähnlich. Allerdings sind gewisse Aspekte der elektoralen Dimension bei Jugendlichen deutlich weniger im normativen Demokratieverständnis verankert als bei Erwachsenen. Welche Hintergründe dies haben könnte, wird an späterer Stelle (Kap. 5) diskutiert.

Zudem zeigt sich, dass die Ausprägung der elektoralen Dimension des Demokratieverständnisses scheinbar in einem besonderen Maße im Zusammenhang mit dem Lebensalter bzw. den Merkmalen der Lebensphase steht.⁷⁴

4.2.2. Die liberale Dimension des Demokratieverständnisses

Als nächstes stehen die Elemente der liberalen Dimension im Vordergrund. Zuvor wurde bereits deutlich, dass sowohl Jugendliche als auch Erwachsene auf dieser Dimension einen besonders hohen Indexmittelwert vorweisen (Tabelle 1). Bei der Betrachtung der Einzelaspekte dieser Dimension werden mehrere interessante Befunde deutlich. Zum einen zeigt sich, dass nur die Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren statistisch hochsignifikante Mittelwertunterschiede gegenüber den Ausprägungen der Erwachsenen aufweisen. Die größte Differenz liegt mit -0.78 Skalenpunkten für die Wichtigkeit der Gewaltenkontrolle in einer Demokratie vor. Dennoch ist der Mittelwert mit 8.56 Skalenpunkten bereits schon bei den 15- bis 20-Jährigen ausgesprochen hoch und zeugt von einem ausgeprägten Bewusstsein für die normative Bedeutung gewaltenkontrollierender Mechanismen in der Demokratie. Dieser Aspekt der liberalen Dimension ist zugleich der einzige, für den ein schwach signifikanter Unterschied im Demokratieverständnis zwischen den 21- bis 26-Jährigen Jugendlichen und den Erwachsenen vorzufinden ist. Den Werten von η^2 und Pearson's r ist zu entnehmen, dass dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen in schwachem Maße mit Altersgruppen- und Alterseffekten zusammenhängt.⁷⁵

Erstaunlich ist, dass sich ansonsten für die Bestandteile der liberalen Dimension weder Alters- noch Altersgruppeneffekte finden lassen, sowie dass sich das Demokratieverständnis der Jugendlichen im Alter über 20 Jahren auf dem gleichen Niveau befindet wie das der Erwachsenen.

Ein weiteres interessantes Detail ist, dass die ‚Gleichheit vor dem Gesetz‘ von allen Altersgruppen die höchste Wichtigkeit für die Demokratie zugesprochen bekommt. Die Werte von 9.41, 9.65 und 9.67 werden in keiner anderen Kategorie, weder in der liberalen noch in der elektoralen Dimension, erreicht.

Die Gegenüberstellung der gruppenspezifischen Muster (Abbildung 1; Tabelle 6), welche die im Gesamtbild des Demokratieverständnisses über- bzw. unterdurchschnittlich

⁷⁴ Darauf weisen die Werte der Zusammenhangsmaße hin, die in vier der sechs konstituierenden Elemente der elektoralen Dimension auf kleine bis mittlere Alterseffekte und in drei Fällen auf Lebensphaseneffekte hindeuten.

⁷⁵ Die Werte der Zusammenhangsmaße betragen $\eta^2=0.023$ und $r=0.10$ (Tabelle 1).

herausgebildeten Aspekte des Demokratiemodells abbilden, ergibt ein sehr einheitliches Bild: Von allen drei Altersgruppen werden die gleichen Elemente der liberalen Dimension überdurchschnittlich hoch gewichtet. Dabei handelt es sich um das Prinzip der Gleichheit vor dem Gesetz, das Prinzip der Gewaltenteilung bzw. –kontrolle, das Prinzip der Medienreliabilität sowie des Minderheitenschutzes. Allein das Prinzip der Freiheit der Medienberichterstattung wird sowohl von den Jugendgruppen als auch von den Erwachsenen unterdurchschnittlich hoch gewichtet.

Zusammengenommen ergibt sich für das Demokratieverständnis der Jugendlichen auf der liberalen Dimension damit folgendes Bild: Zum einen sind die darin zusammengefassten Freiheitsrechte in ihrem normativen Demokratieverständnis besonders stark ausgeprägt – nennenswerte quantitative Unterschiede zeigen sich nur für die 15- bis 20-Jährigen, wobei die Ursache dieser Unterschiede zumeist nicht im Lebensalter oder der Altersgruppenzugehörigkeit begründet zu sein scheint. Außerdem unterscheidet sich das Demokratieverständnis der Jugendlichen zwischen 21 und 26 Jahren dahingegen nur minimal von dem der Erwachsenen und befindet sich weitestgehend auf deren Niveau. Zum anderen zeigt sich in allen drei Gruppen, selbst in der Gruppe der 15- bis 20-Jährigen, das gleiche Muster: Es sind dieselben Prinzipien überdurchschnittlich stark gegenüber den anderen Prinzipien herausgebildet, d.h. es werden dieselben Prinzipien sowohl von den Jugendlichen als auch den Erwachsenen im besonderem Maße mit der Demokratie verbunden – und ebenso werden in allen Altersgruppen dieselben Prinzipien für weniger wichtig in einer Demokratie erachtet. Allein das absolute Niveau, auf dem sich die Werte bewegen, unterscheidet die Altersgruppen, denn es steigt von der jüngsten zur ältesten Gruppe an. Somit zeigt sich für die liberale Dimension noch deutlicher als für die elektorale Dimension, dass bereits Jugendliche grundsätzlich die gleichen normativen Vorstellungen von einer Demokratie haben wie Erwachsene, auch wenn sich die Werte insgesamt auf einem niedrigeren Niveau bewegen.

4.3. Determinanten des normativen Demokratieverständnisses

Nachdem eine ausführliche Darstellung des Demokratieverständnisses der Jugendlichen im Vergleich zu dem der Erwachsenen vorgenommen wurde, werden nun die Determinanten des Demokratieverständnisses untersucht. Im Vordergrund stehen dabei die Determinanten des Demokratieverständnisses von Jugendlichen. Ein Vergleich mit der Erwachsenenengruppe verspricht Hinweise darauf zu liefern, welche Einflussfaktoren in den Altersgruppen auf ähnliche Weise wirken und ob gruppenspezifische Besonderheiten zu beobachten sind. So können auch die Hintergründe der zuvor festgestellten Alters- bzw.

Altersgruppeneffekte untersucht und Determinanten identifiziert werden, über welche sich möglicherweise Alterseffekte vermitteln.

4.3.1. Determinanten des allgemeinen Demokratieverständnisses

Als Erstes wird der Index des Gesamt-Demokratieverständnisses betrachtet. Tabelle 2 enthält dazu die Ergebnisse der drei Regressionsmodelle. Um die Erklärungskraft der in das Erklärungsmodell integrierten unabhängigen Variablen insgesamt einschätzen zu können, lohnt sich ein Blick auf den Wert des angepassten R-Quadrats. Mit 0.165 ist dieser im Modell für die Altersgruppe der bis 20-Jährigen am höchsten. Unter Anbetracht der vielen möglichen Einflussvariablen, denen im Rahmen des Konzept der politischen Sozialisation eine Wirkung auf die politischen Orientierungen zukommen kann, erscheint dieser Wert durchaus akzeptabel. Die Erklärungskraft sinkt für die Gruppe der 21- bis 26-Jährigen auf einen Wert von 0.107 und nochmals auf 0.092 für die Gruppe der Erwachsenen. Demzufolge bietet das Modell die größte Erklärungskraft für die Ausprägung des Demokratieverständnisses der Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren. Gleichzeitig drückt sich darin aus, dass vermutlich andere wichtige Determinanten des normativen Demokratieverständnisses nicht vom Erklärungsmodell abgedeckt werden und diese gerade in den älteren Altersgruppen wichtiger werden als in der Gruppe der 15- bis 20-Jährigen.

Einführend sei erwähnt, dass bei einer multiplen Regression mit dichotomen Indikatorvariablen⁷⁶ die Regressionskoeffizienten den Effekt der Merkmalsausprägung auf die Ausprägung der abhängigen Variable anzeigen, wobei der Koeffizient die Mittelwertdifferenz zwischen der betrachteten Gruppe und der jeweiligen Referenzkategorie ausdrückt.

Dementsprechend wird also die Differenz zwischen dem Mittelwert jener Gruppe, die das Kriterium auf der jeweiligen unabhängigen Variablen erfüllt (bspw. alle Personen, die ‚nicht politisch interessiert‘ sind) und dem Mittelwert der jeweiligen Referenzgruppe (in diesem Fall die Personen, die angeben, ‚sehr politisch interessiert‘ zu sein) unter Konstanthaltung des Einflusses der anderen im Modell enthaltenen Erklärungsvariablen ausgegeben.

⁷⁶ Allein das Alter wird über eine metrische Variable erfasst. Um den y-Achsenabschnitt in Form der Konstanten sinnvoll interpretieren zu können, wurde das Alter gruppenintern zentriert, sodass die Konstante für eine Person im Durchschnittsalter der jeweiligen Altersgruppe interpretiert werden kann.

Tabelle 2: *Determinanten des Demokratieverständnisses (Gesamtindex)*
(Multiple lineare Regression)

Variablen	Jugendliche		Erwachsene
	15- bis 20- Jährige	21- bis 26- Jährige	älter als 26 Jahre
Alter: 15 bis 20 Jahre (zentriert)	0.018 (0.063)		
Alter: 21 bis 26 Jahre (zentriert)		-0.012 (0.037)	
Alter: älter als 26 Jahre (zentriert)			0.006*** (0.002)
Formale Bildung: Noch Schüler	-0.726* (0.342)	-0.676 (0.753)	
Formale Bildung: Bis Hauptschule	-0.072 (0.287)	-0.696** (0.220)	-0.487*** (0.060)
Formale Bildung: Realschule/Mittl. Reife	0.011 (0.215)	-0.028 (0.155)	-0.157** (0.053)
Formale Bildung: (Fach-)Abitur (Referenzk.)			
Elternbildung: Unklar	-1.085* (0.514)	0.151 (0.323)	-0.342** (0.125)
Elternbildung: Bis Hauptschule	-0.714** (0.247)	-0.416 (0.215)	-0.069 (0.068)
Elternbildung: Realschule/Mittl. Reife	-0.368 (0.213)	-0.091 (0.173)	-0.074 (0.076)
Elternbildung: (Fach-)Abitur	0.034 (0.224)	-0.126 (0.217)	-0.102 (0.105)
Elternbildung: abgeschl. Studium (Referenzk.)			
Geschlecht (1=Frau, 0=Mann)	-0.136 (0.159)	0.036 (0.133)	-0.067 (0.042)
Sozialisationshintergr. (1=Neue BL, 0=Alte BL)	-0.254 (0.232)	-0.453* (0.181)	-0.112* (0.053)
Migrationshintergrund: 1. Generation	0.561 (0.359)	-0.181 (0.190)	-0.119 (0.068)
Migrationshintergrund: 2. Generation	-0.167 (0.205)	-0.048 (0.189)	0.023 (0.075)
Migrationshintergrund: Kein (Referenzk.)			
Reg. Siedlungsstruktur: Ländlich	0.117 (0.209)	-0.057 (0.166)	-0.034 (0.055)
Reg. Siedlungsstruktur: (Klein-)Stadt	-0.027 (0.191)	0.124 (0.156)	0.019 (0.051)
Reg. Siedlungsstruktur: Großstadt (Referenzk.)			
Pol. Interesse: Nicht interessiert	-0.967* (0.415)	-0.788* (0.310)	-0.793*** (0.127)
Pol. Interesse: Wenig interessiert	-0.152 (0.276)	-0.621** (0.232)	-0.397*** (0.064)
Pol. Interesse: Ziemlich interessiert	-0.014 (0.276)	-0.322 (0.226)	-0.161** (0.055)
Pol. Interesse: Sehr interessiert (Referenzk.)			
Konstante	8.802*** (0.346)	9.343*** (0.233)	9.354*** (0.074)
N	222	215	2,331
Angepasstes R-Quadrat	0.165	0.107	0.092

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen; Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern.

Gleichzeitig wird ein Mittelwerttest zwischen diesen Gruppen durchgeführt. Ist der Regressionskoeffizient statistisch signifikant, bedeutet dies, dass sich die Mittelwerte der zwei Gruppen statistisch signifikant von Null unterscheiden und die jeweilige Determinante eine Erklärung für die abhängige Variable liefert. Bei der folgenden Auswertung der Regressionsergebnisse wird der Leserlichkeit halber dieser Vergleich nicht an jeder Stelle explizit erwähnt.⁷⁷ Der Wert der Konstante des Regressionsmodells gibt zudem den Mittelwert der Referenzkategorien an.⁷⁸

Welche Ergebnisse lassen sich also den Regressionsmodellen entnehmen? Als Erstes wird ersichtlich, dass das Lebensalter in den Jugendgruppen keinen eigenständigen Effekt auf das zusammengefasste Demokratieverständnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat. Da die in der deskriptiven Analyse betrachteten Zusammenhangsmaße sowohl Hinweise auf Altersgruppen- als auch Lebensaltereffekte gaben, kann dies als Hinweis darauf gesehen werden, dass Unterschiede im Demokratieverständnis innerhalb der Jugendgruppen nicht per se auf das Alter zurückzuführen sind, sondern in Zusammenhang mit anderen Merkmalen stehen, die möglicherweise altersgruppenspezifisch sind. Hypothese 2 kann damit angenommen werden, da das Alter an sich keinen eigenständigen Einfluss auf das Demokratieverständnis der Jugendlichen hat.

Anders fällt dieser Effekt in der Erwachsenengruppe aus: Dort nimmt das Demokratieverständnis mit steigendem Alter signifikant zu. Im Gegensatz zur Jugendgruppe übt das Alter hier somit einen eigenständigen Effekt aus, der sich auch unter Kontrolle der anderen Einflussfaktoren erhält und nicht über diese vermittelt wird. Dieser Befund spricht neben dem vergleichsweise niedrigem Wert des angepassten R-Quadrats dafür, dass in der Erwachsenengruppe weitere einflussreiche Determinanten auf das Demokratieverständnis wirken dürften, die vom hier angelegten Erklärungsmodell nicht bedient werden und wahrscheinlich mit einem höheren Lebensalter in Verbindung stehen.⁷⁹

⁷⁷ Eine Ausnahme bildet das Lebensalter.

⁷⁸ In diesem Fall gibt der Wert der Konstante den Mittelwert des Demokratieverständnisses eines Menschen mit folgenden Merkmalen an: Ein Mann im Durchschnittsalter der jeweiligen Altersgruppe, aus einem akademisch gebildeten Elternhaus aus Westdeutschland, ohne Migrationshintergrund, der das Abitur erreicht hat, in einer Großstadt bzw. in großstadtnaher Umgebung lebt und sehr interessiert an Politik ist. Somit vereint die Konstante all jene Merkmalsausprägungen auf sich, die den theoretischen Annahmen zufolge in einer positiven Relation zum Demokratieverständnis stehen sollten.

⁷⁹ Allerdings könnten die kleineren Fallzahlen in den Jugendgruppen und die daraus resultierenden größeren Standardfehler dazu beitragen, dass der Effekt des Alters in den Jugendgruppen keine Signifikanz erreicht. Der signifikante Effekt des Alters fällt in der Erwachsenengruppe kleiner aus als in den Modellen für die Jugendgruppen. Es ist daher möglich, dass über den ausschließlichen Vergleich der Signifikanzen die Modelle für die Jugendgruppen benachteiligt werden, da diese eine niedrigere Fallzahl aufweisen. Aus diesem Grund müssen die diesbezüglich gezogenen Schlussfolgerungen unter einem gewissen Vorbehalt stehen.

In allen Altersgruppen zeigen sich signifikante Auswirkungen von Bildungsmerkmalen auf das Demokratieverständnis. Sind es unter den 15- bis 20-Jährigen die, die noch zur Schule gehen, welche gegenüber den Jugendlichen mit Abitur über ein weniger stark ausgeprägtes Demokratieverständnis verfügen (-0.726), so gilt dies in der Gruppe der 21- bis 26-Jährigen für jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die als höchsten formalen Schulabschluss maximal den Hauptschulabschluss vorzuweisen haben (-0.696).⁸⁰ Interessanterweise gilt dies für die Menschen mit einem Realschulabschluss auch in der Erwachsenenengruppe. Da dies so in der Gesamtgruppe der Jugendlichen nicht der Fall ist, kann das als Hinweis darauf gesehen werden, dass unter den Jugendlichen das Demokratieverständnis derjenigen mit Realschulabschluss bzw. Mittlerer Reife auf einem ähnlichen Niveau ausgeprägt ist wie das der Abiturienten. Dagegen ist dieser spezielle merkmalsbedingte Unterschied nur in der Erwachsenenengruppe vorhanden, auch wenn der Unterschied vergleichsweise klein ausfällt (-0.157). Die Hypothese 4, wonach der Bildungsgrad einen positiven Effekt auf das Demokratieverständnis hat, kann somit weitgehend angenommen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine fortschreitende Schulbildung einen positiven Einfluss auf das Demokratieverständnis hat – eingeschränkt werden muss dies jedoch dahingehend, dass sich bildungsbegründete Unterschiede nur dort zeigen, wo Jugendliche nicht älter als 20 Jahre alt sind und noch zur Schule gehen oder aber älter als 20 sind und maximal einen Hauptschulabschluss besitzen. Dagegen zeigen sich keine bedeutenden Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die einen höheren Abschluss erreicht haben.⁸¹

Auch die Bildung der Eltern zeigt in Teilen den erwarteten Einfluss. Allerdings macht sich dieser nur für Jugendliche bis 20 Jahre bemerkbar. In dieser Altersgruppe zeigt sich ein signifikant negativer Effekt auf das normative Demokratieverständnis, wenn die eigenen Eltern maximal über eine Hauptschulbildung verfügen. Dieser Effekt fällt mit -0.714 verhältnismäßig groß aus.

Eine weitere interessante Beobachtung ist, dass ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund einen signifikanten negativen Effekt auf das Demokratieverständnis von Erwachsenen und Jugendlichen, die älter als 20 Jahre sind, hat. Dieser Effekt fällt in beiden Gruppen nur schwach signifikant aus, dafür ist er aber in der genannten Jugendgruppe mit -0.453 um das Vierfache größer als in der Erwachsenenengruppe (-0.112). Auffallend ist zudem, dass

⁸⁰ Der Unterschied fällt dabei größer aus als in der Erwachsenenengruppe (-0.487).

⁸¹ Auch hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Effekte in den Modellen für die Jugendgruppen möglicherweise aufgrund der kleineren Fallzahlen keine Signifikanz erreicht haben.

ein solcher Effekt nicht für die 15- bis 20-Jährigen Jugendlichen festzustellen ist.⁸² Hypothese 8 kann somit unter der Einschränkung, dass dies nicht für die Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren gilt, angenommen werden.

Als letzte einflussreiche Determinante zeigt sich das politische Interesse. Dieses übt in allen Altersklassen einen signifikanten Einfluss auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses aus. Insbesondere Menschen, die angeben keinerlei Interesse an Politik zu haben, weisen gegenüber Menschen mit sehr hohem Interesse an Politik ein deutlich geringer ausgeprägtes Demokratieverständnis auf. In allen drei Altersgruppen hat fehlendes politisches Interesse unter allen interpretierbaren Determinanten den größten negativen Einfluss auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses.⁸³ Für die Erwachsenengruppe sowie die Gruppe der 21- bis 26-Jährigen Jugendlichen zeigen sich zudem signifikante Unterschiede zwischen Personen, die weniger stark politisch interessiert sind, und Personen, die angeben sehr politisch interessiert zu sein. Hypothese 6, wonach sich politisches Interesse positiv auf das Demokratieverständnis auswirkt, kann somit angenommen werden.

Ein interessantes Ergebnis ist auch, dass es keinen Unterschied für die Ausprägung des Demokratieverständnisses macht, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelt, ob man aus einer ländlichen oder (groß-)städtischen Umgebung kommt oder ob man einen Migrationshintergrund hat: Das allgemeine normative Demokratieverständnis sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen wird durch diese soziodemografischen Merkmale in keinem bedeutenden Maße beeinflusst. Die Hypothesen 3, 7 und 9 können deshalb abgelehnt werden.

Um diese Ergebnisse zu überprüfen und ein differenziertes Bild davon zu gewinnen, ob die bisherigen Beobachtungen für die zwei Teildimensionen des Demokratieverständnisses gleichermaßen gelten, werden diese im Folgenden separat betrachtet. Gleichzeitig stellt dies einen Robustheitstest zur Überprüfung der bisherigen Ergebnisse dar.

⁸² Zudem ist der nicht signifikante Koeffizient mit -0.254 bedeutend kleiner als der signifikante Koeffizient von -0.453 für die Gruppe der 21- bis 26-Jährigen – aber trotzdem doppelt so groß wie der der Erwachsenen. Auch hier deshalb der Hinweis, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Effekt in dem Modell der jüngsten Jugendgruppe möglicherweise aufgrund der niedrigen Fallzahl keine Signifikanz erreicht hat.

⁸³ In der Gruppe der 15- bis 20-Jährigen erreicht der Koeffizient eine Größe von -0.967, in der älteren Jugendgruppe von -0.788 und bei den Erwachsenen von -0.793.

4.3.2. Determinanten des Demokratieverständnisses nach Dimensionen

Zuerst ein Blick auf die Erklärungskraft der Modelle für die Subdimensionen (Tabelle 3, Tabelle 4): Diese ist für beide Dimensionen, ähnlich wie für den Gesamtindex, für die jüngste Altersgruppe am größten und für die älteren Jahrgänge deutlich kleiner.⁸⁴

Ein erster interessanter, jedoch aufgrund der Ergebnisse der deskriptiven Analyse erwartbarer Befund ist, dass sich signifikante Effekte des Lebensalters nur für die elektorale Dimension des Demokratieverständnisses zeigen und hier wiederum auch nur für Erwachsene (Tabelle 3). In den Jugendgruppen hat ein Altersanstieg keinen signifikanten Effekt.⁸⁵ Dieser Befund darauf hin, dass die Wichtigkeit prozeduraler Aspekte des normativen Demokratieverständnisses im Erwachsenenalter und im Laufe des Lebens mit 0.011 Skalenpunkten pro Lebensjahr deutlich ansteigt, was so nicht für das Demokratieverständnis auf der liberalen Dimension gilt. Auf letztere hat ein Altersanstieg weder bei Jugendlichen noch bei Erwachsenen Auswirkungen (Tabelle 4).

Für die formale Bildung zeigen sich bei den 15- bis 20-Jährigen keine signifikanten Unterschiede unter den Jugendlichen, die einen formalen Bildungsabschluss besitzen. Nur auf der liberalen Dimension weisen Jugendliche dieser Altersgruppe, die noch die Schule besuchen, mit -1.040 Skalenpunkten ein signifikant schwächer ausgeprägtes Demokratieverständnis gegenüber Jugendlichen mit Abitur auf. Erst bei den 21- bis 26-Jährigen zeigen sich auf beiden Dimensionen auch Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und Jugendlichen mit Abitur. Dieser Befund gilt auch für Erwachsene. Doch wie schon für das allgemeine Demokratieverständnis zeigen sich Unterschiede zwischen Menschen mit Realschulabschluss und Abitur nur in der Erwachsenenengruppe. Damit bestätigen sich die vorhergehenden Befunde.

Des Weiteren bestätigt sich, dass das formale Bildungsniveau der Eltern vor allem auf die Herausbildung des Demokratieverständnisses in der Altersgruppe der bis 20-Jährigen wirkt und hier insbesondere auf der elektoralen Dimension einen Unterschied macht.

⁸⁴ Auch die Modelle für die elektorale und die liberale Dimension wurden auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen untersucht. Es bestehen in dieser Hinsicht keine statistischen Probleme. Die Werte sind nicht separat ausgewiesen.

⁸⁵ Auch hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Effekte in den Modellen für die Jugendgruppen möglicherweise aufgrund der kleineren Fallzahlen keine Signifikanz erreicht haben.

Tabelle 3: *Determinanten des Demokratieverständnisses von Jugendlichen und Erwachsenen auf der elektoralen Dimension (Multiple lineare Regression)*

Variablen	Jugendliche		Erwachsene
	15- bis 20-Jährige	21- bis 26-Jährige	älter als 26 Jahre
Alter: 15 bis 20 Jahre (zentriert)	0.056 (0.066)		
Alter: 21 bis 26 Jahre (zentriert)		-0.010 (0.043)	
Alter: älter als 26 Jahre (zentriert)			0.011*** (0.002)
Formale Bildung: Noch Schüler	-0.464 (0.363)	-0.966 (0.873)	
Formale Bildung: Bis Hauptschule	0.154 (0.305)	-0.656* (0.256)	-0.448*** (0.068)
Formale Bildung: Realschule/Mittl. Reife	0.135 (0.228)	0.014 (0.180)	-0.113 (0.060)
Formale Bildung: (Fach-)Abitur (Referenzk.)			
Elternbildung: Unklar	-1.420** (0.545)	0.411 (0.374)	-0.354* (0.141)
Elternbildung: Bis Hauptschule	-0.710** (0.262)	-0.498* (0.249)	-0.034 (0.077)
Elternbildung: Realschule/Mittl. Reife	-0.503* (0.226)	-0.026 (0.200)	-0.046 (0.086)
Elternbildung: (Fach-)Abitur	0.056 (0.237)	-0.087 (0.252)	-0.091 (0.119)
Elternbildung: abgeschl. Studium (Referenzk.)			
Geschlecht (1=Frau, 0=Mann)	0.011 (0.168)	0.036 (0.154)	-0.035 (0.048)
Sozialisationshintergr. (1=Neue BL, 0=Alte BL)			
Migrationshintergrund: 1. Generation	0.692 (0.381)	-0.124 (0.221)	-0.063 (0.077)
Migrationshintergrund: 2. Generation	-0.224 (0.218)	0.054 (0.219)	0.051 (0.086)
Migrationshintergrund: Kein (Referenzk.)			
Reg. Siedlungsstruktur: Ländlich	0.009 (0.222)	0.024 (0.192)	0.017 (0.062)
Reg. Siedlungsstruktur: (Klein-)Stadt	-0.029 (0.202)	0.134 (0.181)	0.048 (0.058)
Reg. Siedlungsstruktur: Großstadt (Referenzk.)			
Pol. Interesse: Nicht interessiert	-0.754 (0.441)	-1.067** (0.360)	-0.893*** (0.145)
Pol. Interesse: Wenig interessiert	-0.031 (0.293)	-0.670* (0.269)	-0.453*** (0.073)
Pol. Interesse: Ziemlich interessiert	0.040 (0.293)	-0.384 (0.262)	-0.178** (0.062)
Pol. Interesse: Sehr interessiert (Referenzk.)			
Konstante	8.219*** (0.367)	8.966*** (0.271)	8.972*** (0.084)
N	222	215	2,331
Angepasstes R-Quadrat	0.134	0.087	0.081

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen; Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern.

Tabelle 4: *Determinanten des Demokratieverständnisses von Jugendlichen und Erwachsenen auf der liberalen Dimension (Multiple lineare Regression)*

Variablen	Jugendliche		Erwachsene
	15- bis 20- Jährige	21- bis 26- Jährige	älter als 26 Jahre
Alter: 15 bis 20 Jahre (zentriert)	-0.028 (0.071)		
Alter: 21 bis 26 Jahre (zentriert)		-0.015 (0.041)	
Alter: älter als 26 Jahre (zentriert)			0.001 (0.002)
Formale Bildung: Noch Schüler	-1.040** (0.387)	-0.329 (0.827)	
Formale Bildung: Bis Hauptschule	-0.344 (0.325)	-0.745** (0.242)	-0.533*** (0.063)
Formale Bildung: Realschule/Mittl. Reife	-0.138 (0.243)	-0.080 (0.170)	-0.210*** (0.056)
Formale Bildung: (Fach-)Abitur (Referenzk.)			
Elternbildung: Unklar	-0.684 (0.582)	-0.160 (0.354)	-0.327* (0.130)
Elternbildung: Bis Hauptschule	-0.719* (0.279)	-0.318 (0.236)	-0.111 (0.071)
Elternbildung: Realschule/Mittl. Reife	-0.205 (0.241)	-0.169 (0.190)	-0.107 (0.079)
Elternbildung: (Fach-)Abitur	0.007 (0.253)	-0.174 (0.239)	-0.114 (0.110)
Elternbildung: abgeschl. Studium (Referenzk.)			
Geschlecht (1=Frau, 0=Mann)	-0.313 (0.179)	0.035 (0.146)	-0.107* (0.044)
Sozialisationshintergr. (1=Neue BL, 0=Alte BL)			
Migrationshintergrund: 1. Generation	0.403 (0.406)	-0.249 (0.209)	-0.187** (0.071)
Migrationshintergrund: 2. Generation	-0.098 (0.232)	-0.171 (0.208)	-0.010 (0.079)
Migrationshintergrund: Kein (Referenzk.)			
Reg. Siedlungsstruktur: Ländlich	0.247 (0.237)	-0.155 (0.182)	-0.095 (0.058)
Reg. Siedlungsstruktur: (Klein-)Stadt	-0.026 (0.216)	0.113 (0.172)	-0.016 (0.054)
Reg. Siedlungsstruktur: Großstadt (Referenzk.)			
Pol. Interesse: Nicht interessiert	-1.222* (0.470)	-0.453 (0.341)	-0.671*** (0.133)
Pol. Interesse: Wenig interessiert	-0.298 (0.312)	-0.562* (0.254)	-0.330*** (0.067)
Pol. Interesse: Ziemlich interessiert	-0.080 (0.313)	-0.246 (0.248)	-0.141* (0.057)
Pol. Interesse: Sehr interessiert (Referenzk.)			
Konstante	9.502*** (0.391)	9.795*** (0.256)	9.812*** (0.078)
N	222	215	2,331
Angepasstes R-Quadrat	0.160	0.074	0.087

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen; Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern.

15- bis 20-Jährige Jugendliche, deren Eltern einen Haupt- oder einen Realschulabschluss vorweisen, haben auf dieser Dimension ein mit -0.710 und -0.503 deutlich niedriger ausgeprägtes Demokratieverständnis als Jugendliche mit einem formal höher gebildeten Elternhaus.⁸⁶ Auf der liberalen Dimension zeigt sich für dieselbe Gruppe, dass allein ein Elternhaus mit Hauptschulabschluss einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Demokratieverständnisses hat. In den älteren Altersgruppen zeigen sich dagegen diesbezüglich keine signifikanten Effekte. Interessant ist zudem, dass das Elternhaus die einzige Determinante ist, die einen signifikanten Einfluss auf die elektorale Dimension des Demokratieverständnisses von 15- bis 20-Jährigen nimmt.

Weiterhin bestätigt sich für beide Dimensionen, dass ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund nur bei Jugendlichen über 20 Jahren einen nicht zu vernachlässigenden negativen Effekt hat. Bemerkenswert ist, dass dieser Effekt bei den Erwachsenen, im Gegensatz zu der älteren Jugendgruppe, nur auf der liberalen Dimension zu beobachten ist und mit -0.187 nur in etwa halb so groß ausfällt.

Das politische Interesse spielt dahingegen auf beiden Dimensionen eine bedeutende Rolle für die Herausbildung demokratischer Wertorientierungen. Jedoch zeigen sich nur auf der liberalen Dimension in allen drei Altersgruppen signifikante Unterschiede zwischen Menschen mit keinem oder wenig politischem Interesse und denen, die sich politisch sehr interessiert zeigen. Insbesondere in den Jugendjahren bis zum 20. Lebensjahr macht es auf dieser Dimension mit einem Mittelwertunterschied von -1.222 Skalenpunkten einen gewaltigen Unterschied, ob man politisch nicht oder sehr interessiert ist. Mit dem Alter scheint sich diese Differenz jedoch zu verringern. Weniger stark verringert sich jedoch der Kontrast auf der elektoralen Dimension. Zwar zeigen sich signifikante Effekte des politischen Interesses dort erst bei den Jugendlichen über 20 Jahren, doch sind diese mit -1.067 für gar nicht interessierte und -0.670 für wenig interessierte Menschen die größten direkten Einflüsse, die sich auf dieser Dimension für die normative Verankerung des Demokratieverständnisses beobachten lassen. Die absolute Effektstärke ist zwar bei den Erwachsenen etwas kleiner ($-0.893/-0.453$), jedoch immer noch sehr groß. Insbesondere, wenn kein politisches Interesse bei einer Person vorliegt, hat dies bei den Erwachsenen mit Abstand den größten negativen Effekt auf das Demokratieverständnis.

Zugleich bestätigen die Ergebnisse, dass das Geschlecht, der Urbanisierungsgrad der Lebensumgebung und ein Migrationshintergrund keinen entscheidenden Einfluss auf das Demokratieverständnis haben. Dass es allerdings in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen

⁸⁶ In der Gruppe der 21- bis 26-Jährigen zeigt sich ein Einfluss des Elternhauses (Hauptschulabschluss) ebenso auf der elektoralen Dimension (-0.498), nicht jedoch auf der liberalen Dimension.

den Jugendlichen und den Erwachsenen zu beobachten gibt, zeigt sich auf der liberalen Dimension. So haben sowohl erwachsene Frauen als auch Erwachsene mit Migrationshintergrund ein signifikant niedriger ausgeprägtes Demokratieverständnis auf dieser Dimension.⁸⁷ Doch fallen die Effekte mit -0.107 bzw. -0.187 verhältnismäßig klein aus.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass es Prozesse gibt, die mit einem steigenden Lebensalter verbunden sind und dazu beitragen, dass sich das Demokratieverständnis auf der elektoralen Dimension deutlich erhöht, wohingegen diese auf die liberale Dimension keinen Einfluss nehmen. Zudem weisen die Befunde darauf hin, dass sich Unterschiede im formalen Bildungsabschluss auf das Demokratieverständnis von Erwachsenen merklicher auswirken als auf das von Jugendlichen, da bei letzteren allein Schüler und Hauptschüler gegenüber Abiturienten ein weniger stark ausgeprägtes Demokratieverständnis auf beiden Dimensionen vorweisen. Die formale Bildung der Eltern wirkt sich dahingegen insbesondere auf das Demokratieverständnis der Jugendlichen bis 20 Jahre aus, wobei die Effekte vor allem das Verständnis der elektoralen Dimension beeinflussen und sich dort auch noch in der älteren Jugendgruppe nachweisen lassen. Für diesen Teil des Demokratieverständnisses zeigt auch das politische Interesse die größten Auswirkungen: Gar nicht oder wenig interessierte Jugendliche (insbesondere im Alter zwischen 21 und 26 Jahren) weisen in dieser Hinsicht deutlich niedriger ausgeprägte Werte auf.

Interessant ist, dass sich bestätigt, dass sich ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund nur in dieser Gruppe der Jugendlichen als dem Demokratieverständnis abträglich erweist. Dahingegen gehen keine Effekte von der Geschlechtszugehörigkeit, einem Migrationshintergrund oder der Besiedlungsdichte der Lebensumgebung aus.

Nachdem an dieser Stelle die Auswertung der empirischen Daten abgeschlossen ist, werden die Ergebnisse im folgenden Kapitel zusammengetragen und diskutiert. Diese Diskussion, in der zudem weiterführende Forschungsperspektiven aufgezeigt werden, bildet zugleich den Abschluss des Hauptteils der vorliegenden Arbeit. Allerdings schließt sich an diesen Teil ein weiteres Kapitel an, das sich in Form einer Schlussbemerkung mit Implikationen für die politische Bildung beschäftigt.

⁸⁷ Auch hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass Effekte in den Modellen der Jugendgruppen aufgrund niedrigerer Fallzahlen keine Signifikanz erreichen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Als erste Studie der vergangenen Jahre hat sich die vorliegende Arbeit umfassend und in vergleichender Perspektive mit dem Demokratieverständnis von Jugendlichen auseinandergesetzt. Erst der Vergleich der Jugendlichen mit den Erwachsenen vermag es, ein realistisches Bild des Demokratieverständnisses von jungen Menschen in Deutschland zu zeichnen, das nicht Gefahr läuft, durch eine Überfrachtung mit normativen Vorstellungen über wünschenswerte Idealbilder einer politischen Kultur oder eines Bürgers in der Demokratie verzerrt und unangemessen dargestellt zu werden. Der Grund dafür ist, dass Menschen werden nicht als Demokraten geboren werden, sondern zu Demokraten sozialisiert (Reinhardt/Tillmann 2002: 44). Ganz nach den Annahmen der politischen Sozialisationstheorie, wonach die politische Sozialisation sowohl ein individueller als auch ein gruppenspezifischer Lernprozess ist und politisches Bewusstsein individuell als auch gruppenspezifisch erlernt wird (Greiffenhagen 2002: 409), wird davon ausgegangen, dass die politischen Orientierungen von Jugendlichen insbesondere durch die Schule und die Eltern geprägt werden – also durch Institutionen und Rollen, die in der Regel von Erwachsenen besetzt werden.

Da die junge Generation also vordergründig durch die Erwachsenengeneration geprägt wird und sich über diese ein Bild von der menschlichen Gesellschaft, deren konstituierenden Normen und Werten sowie deren Regeln des Zusammenlebens macht, ist es nur folgerichtig, die Einstellungen der Jugendlichen, als den Lernenden, mit denen der Erwachsenen, als ihren Lehrern, zu vergleichen. Auf diese Weise lässt sich zum einen ermitteln, was und in welchem Maße die Lernenden von den Lehrern gelernt haben und zum anderen lässt sich ganz nebenbei betrachten, in welchem Maße die Lehrer an Einstellungen verfügen, von denen erwartet wird, dass sie diese an die Jugendlichen vermitteln. Das Ziel dieses politischen Sozialisationsprozesses soll es sein, bereits im Jugendalter die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich eine politische Kultur (mindestens) reproduziert, die laut der Theorie angemessen für eine Demokratie ist und eine gute Ausgangslage für deren Stabilität und Funktionsfähigkeit bildet (Almond/Verba 1963: 21).

Der Mehrwert der vorliegenden Studie liegt weiterhin darin, dass das Demokratieverständnis der Jugendlichen sehr viel differenzierter betrachtet und untersucht werden konnte, als dies in vorherigen Studien unternommen wurde.

Die vorgenommene Untersuchung hat ergeben, dass das normative Demokratieverständnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgesprochen gut ausgebildet ist.⁸⁸ Der Vergleich zur Gruppe der Erwachsenen zeigt, dass sich Jugendliche und Erwachsene im Niveau der Ausprägung zwar unterscheiden, diese Unterschiede insgesamt gesehen jedoch nicht sehr groß sind und nicht in jeder Hinsicht bestehen bzw. punktuell größer oder kleiner ausfallen. Gerade für ältere Jugendliche zeigt sich, dass Unterschiede nur vereinzelt bestehen. Insgesamt gesprochen, kann mit Blick auf die Theorie der politischen Kultur konstatiert werden, dass die von Almond und Verba (1963) in ihrem Konzept der politischen Kultur geforderte Kongruenz von politischer Struktur und politischer Kultur in Deutschland weitgehend vorhanden ist und sich bereits in den Einstellungen der Jugendlichen zur Demokratie widerspiegelt. Unter der begründeten Annahme, dass das politische System der Bundesrepublik Deutschland als ein liberal-demokratischer Verfassungsstaat bezeichnet werden kann, der jene normativen Standards institutionell erfüllt, die als Minimalanforderungen an die moderne Demokratie gelten, kann im Großen und Ganzen konstatiert werden, dass in Deutschland eine Übereinstimmung zwischen den normativen Einstellungen der Bürger bezüglich der liberalen Demokratie und den realen demokratischen Begebenheiten des politischen Systems besteht. Nach dem Konzept der politischen Kultur ist dies förderlich für die Stabilität der demokratischen Ordnung in Deutschland.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass nur unter Vorbehalt davon gesprochen werden kann, dass Jugendliche im Alter zwischen 15 und 26 Jahren ein niedriger ausgeprägtes Demokratieverständnis aufweisen als die Erwachsenen. Die Untersuchung der Einzelaspekte des Demokratieverständnisses hat gezeigt, dass dies zwar vorbehaltlos für die 15- bis 20-Jährigen Jugendlichen gelten kann, in weiten Teilen jedoch nicht mehr auf die älteren Jugendlichen zutrifft.⁸⁹ Insbesondere was die normative Verankerung der negativen Freiheitsrechte betrifft, zeigt sich, dass bei älteren Jugendlichen diese bereits auf einem ähnlichen Niveau im Demokratieverständnis ausgeprägt sind wie bei den Erwachsenen. Zugleich sind aber in allen Altersgruppen die gleichen Muster auf der liberalen Dimension zu beobachten: Die negativen Freiheitsrechte, die den Schutz des Individuums gegenüber Dritten und dem Staat beinhalten und über den

⁸⁸ Somit kommt die vorliegende Arbeit in dieser Hinsicht zu einem ähnlichen Ergebnis wie die bisherigen Jugendstudien (Hoffmann-Lange 1995b: 173; Gille/Krüger/de Rijke 2000: 224-225; Schneekloth 2002: 110; Gaiser et al. 2005: 179; Schneekloth 2006: 115; Gaiser et al. 2012: 325).

⁸⁹ Diese Ergebnisse überschneiden sich mit denen anderer Studien, welche auch auf Unterschiede im Demokratieverständnis zwischen Jugendlichen verschiedener Altersklassen hinweisen konnten (Schneekloth 2002: 113, 2006: 118; Gaiser et al. 2012: 225).

Minderheitenschutz, die Mechanismen der Gewaltenkontrolle, die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz und die Verlässlichkeit der Medienberichterstattung im Institutionengefüge des Staates ihre Umsetzung finden, werden schon im Jugendalter überdurchschnittlich stark mit der Demokratie verbunden.⁹⁰

Auf der elektoralen Dimension des liberal-repräsentativen Demokratiemodells lassen sich dahingegen die verhältnismäßig größten Unterschiede im Demokratieverständnis der Jugendlichen und Erwachsenen beobachten. Auch hier kommen sich die Werte der über 20-Jährigen Jugendlichen und die der Erwachsenen in vielerlei Hinsicht bereits sehr nahe, allerdings bleiben vergleichsweise deutliche Unterschiede für solche Aspekte bestehen, die mit dem Parteien- und Responsivitätsprinzip sowie dem Wahlmechanismus in Verbindung stehen. Gleichzeitig sind es diese drei Elemente, für die sich die größten Einflüsse des Lebensalters zeigten, was darauf hindeutet, dass sich das normative Demokratieverständnis in dieser Hinsicht mit dem Alter stärker ausprägt. Zudem hat die Analyse der Determinanten des Demokratieverständnisses ergeben, dass bei den Erwachsenen die Herausbildung auf der elektoralen Dimension nicht unerheblich mit dem Lebensalter verbunden ist, wohingegen sich ein solcher Effekt in dieser Gruppe nicht für die liberale Dimension zeigt. Welche Hintergründe könnte diese Beobachtung haben?

Um an dieser Stelle fruchtbar fortfahren zu können und einen gewissen Interpretationsspielraum zu ermöglichen, wird ein Stück weit davon abgerückt, Einstellungen als eine Art ‚black box‘ zu betrachten. Wie im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt wurde, ist bisher nicht abschließend geklärt, woraus Einstellungen bestehen und wie sie entstehen. Allerdings besteht Einvernehmen darüber, dass unter anderem verfügbare Informationen sowie Beobachtungslernen dazu beitragen Einstellungen auszuprägen. Das verfügbare Wissen über bestimmte Objekte spielt somit eine Rolle bei der Herausbildung von Einstellungen.

Die hier erbrachten Befunde zeigen zum einen, dass zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen nur geringfügige Unterschiede hinsichtlich der Verankerung des Prinzips von freien und fairen Wahlen im Demokratieverständnis zu beobachten sind. In allen drei Gruppen erreicht dieser Aspekt sehr hohe Werte. Befragte aller Altersgruppen verbinden

⁹⁰ Die einzige Ausnahme stellt in dieser Dimension des Demokratieverständnisses der Aspekt der freien Medienberichterstattung dar, welcher eine unterdurchschnittliche Gewichtung vorzuweisen hat. Allerdings ist auch hier beachtenswert, dass dies ebenso für alle Altersgruppen gilt und dieser Aspekt zudem unter allen Elementen des liberalen Demokratiemodells die kleinsten negativen Differenzen zu den jeweiligen Gruppendurchschnittswerten aufweist.

Wahlen also im besonderen Maße mit der Demokratie – was grundsätzlich der tatsächlich herausgehobenen Bedeutung von Wahlen in der Demokratie entspricht.⁹¹

Rheinhardt und Tillmann (2002: 62) kamen in ihrer Untersuchung des inhaltlichen Verständnisses der Funktion von Wahlen bei Jugendlichen allerdings zu dem Ergebnis, dass die Bedeutung von Wahlen nur einer Minderheit der von ihnen befragten Jugendlichen bekannt ist.⁹² So sahen nur ein Drittel der von ihnen befragten Jugendlichen den Sinn von Wahlen darin, einen friedlichen Wechsel der Regierung zu ermöglichen. Die relative Mehrheit war dahingegen der Auffassung, dass die Hauptfunktion darin bestehen würde, das Interesse der Bürger an der Regierung zu steigern. Im Zusammenhang mit den in der vorliegenden Arbeit erbrachten Befunden kann daher vermutet werden, dass dieses weit verbreitete Missverständnis von den Funktionen von Wahlen in der Demokratie ein Grund dafür ist, warum Jugendliche zwar ebenso wie die Erwachsenen freie und faire Wahlen überdurchschnittlich stark mit der Demokratie verknüpfen, nicht jedoch die mit dem Wahlrecht verbundene Möglichkeit zur Sanktionierung der Regierungsparteien. Auch die Beobachtung, wonach das Demokratieverständnis in dieser Hinsicht bei den 15- bis 20-Jährigen Jugendlichen im Altersgruppenvergleich am geringsten ausgeprägt ist, zeigt Parallelen zu den Ergebnissen von Reinhardt und Tillmann.

Der Hintergrund dessen könnte sein, dass Jugendliche, insbesondere wenn sie aufgrund ihres Alters über wenig bis keine Erfahrung im praktischen Umgang mit ihrem Wahlrecht verfügen, die Logik des Wiederwahlmechanismus nicht kennen bzw. diese noch nicht verstanden haben. Für diese Annahme spricht der Befund, wonach für dieses Element des liberalen Demokratiemodells der größte Alterseffekt zu beobachten ist. Das Lebensalter zeigt sich zudem in der Erwachsenengruppe auf fast der gesamten elektoralen Dimension⁹³, nicht jedoch auf der liberalen Dimension, als einflussreich für das Demokratieverständnis. Da hier angenommen wurde, dass das Lebensalter selbst keinen eigenen Effekt auf das Demokratieverständnis hat, sondern es andere, nicht erfasste Faktoren sind, die ihren Einfluss über das Lebensalter vermitteln, liegt in diesem Zusammenhang die Vermutung nahe, dass der Alterseffekt unter anderem mit Lernprozessen in Verbindung stehen könnte.

⁹¹ Die Ausführungen zur Rolle und Funktion von Wahlen in der repräsentativen Demokratie finden sich im theoretischen Teil der Arbeit (Unterkap. 2.2.).

⁹² Ihre Untersuchung umfasste allerdings nur Jugendliche im Alter zwischen 15 und 16 Jahren (Rheinhardt/Tillmann 2001: 3).

⁹³ Eine Ausnahme stellt die Wichtigkeit von politischen Diskussionen im Bekanntenkreis vor Wahlen dar. Für dieses Element zeigten sich keine signifikanten Alterseffekte.

Ein denkbare Szenario wäre, dass ein Mensch im Laufe seines Lebens durch die immer wiederkehrenden politischen Wahlen auch immer und immer wieder, gewollt oder ungewollt, mit den Begebenheiten und Funktionsweisen des demokratischen Systems konfrontiert wird. Dabei kann zum einen zur Erhöhung des normativen Demokratieverständnisses auf der elektoralen Dimension beitragen, dass sich eine Person im Vorfeld von Wahlen und zur Klärung der eigenen Wahlpräferenz mit den Leistungen der amtierenden Regierungsparteien auseinandersetzt, Erklärungen für die Regierungspolitik der ablaufenden Legislatur sucht und das Angebot des Parteienspektrums inhaltlich sondiert – wodurch sich bereits Lerneffekte einstellen könnten. Zum anderen dürfte aber auch schon die mit Wahlen verbundene wiederkehrende Medienberichterstattung zwangsläufig dazu beitragen, dass selbst politikferne Menschen im Laufe ihres Lebens immer wieder mit Informationen über die Funktionsweise und Logik der (liberalen) Demokratie in Berührung kommen.⁹⁴ Dabei ist anzunehmen, dass sich einige der mehr oder minder freiwillig aufgenommenen Informationen dann in Form von Wissen über die Demokratie im Gedächtnis der Personen abspeichern. Dieses Wissen könnte sich mittelfristig wiederum auf die Einstellungsebene auswirken und dazu beitragen, dass sich das normative Demokratieverständnis weiter ausprägt – was nach der Theorie zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen plausibel wäre.

Zusammengenommen hieße dies also, dass Menschen im Laufe ihres Lebens – und insbesondere in der ausgedehnten Erwachsenenphase – zunehmend Informationen zum politischen System und zu den Bestandteilen und Funktionsweisen der liberalen Demokratie kumulieren bzw. sich Wissen durch Beobachtungslernen aneignen. Auf diese Weise könnte sich ihr normatives Demokratieverständnis – ganz im Sinne der Annahmen der Einstellungsforschung als auch der politischen Sozialisationstheorie – auch im Erwachsenenalter weiterentwickeln.

Dieser Interpretationsansatz vermag es auch, etwas zur Erklärung der weiteren Unterschiede im Demokratieverständnis der Jugendlichen und Erwachsenen auf der elektoralen Dimension beizutragen. Wie an früherer Stelle ausgeführt wurde, verbindet sich mit Wahlen nicht nur der Wiederwahlmechanismus und der damit verbundene Druck auf die Regierungsparteien, sich gegenüber den Bürgern responsiv zu verhalten. Die Regierungsparteien werden gleichzeitig durch die politischen Konkurrenzparteien, die sie

⁹⁴ Die Rolle von Medien im politischen Sozialisationsprozess konnte in dieser Arbeit nicht untersucht werden, da dazu keine geeigneten Messinstrumente vorhanden waren. Allerdings ist dies ein Aspekt, der in weiterführenden Arbeiten untersucht werden sollte und dadurch zur Prüfung des hier präsentierten Interpretationsansatzes beitragen könnte.

ihrerseits unter Druck setzen und sich den Wählern mit vielfältigen Politikprogrammen als Regierungsalternativen anbieten, auch dazu genötigt, ihre politischen Handlungen zu rechtfertigen. Die Regierungsparteien versuchen dadurch ihre Wähler zu halten und möglichst zusätzliche Wähler zu gewinnen.

Gerade für diese Aspekte des normativen Demokratieverständnisses – die Wichtigkeit von inhaltlichen Unterschieden zwischen den zur Wahl stehenden Parteien sowie die Rechtfertigung der Politik gegenüber den Bürgern durch die Regierung⁹⁵ – zeigen sich zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen auch im fortgeschrittenen Jugendalter noch die größten Unterschiede. Zudem lassen sich für diese Elemente des normativen Demokratieverständnisses auch die größten Alterseffekte beobachten.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Mächtigkeit der Wahlfunktion und die von ihr ausgehenden Impulse für das demokratische System von Jugendlichen inhaltlich nicht in vollem Umfang verstanden werden, weshalb sich auch auf der Einstellungsebene in diesem Zusammenhang verhältnismäßig große Unterschiede gegenüber den Erwachsenen zeigen.

Der präsentierte Ansatz scheint, unter Zusammenschau der verschiedenen Befunde und mit Blick auf die Ergebnisse verwandter Forschung, durchaus Potential zu bieten, die angesprochenen Unterschiede im Demokratieverständnis, nicht zuletzt auch aus theoretischer Perspektive, teilweise erklären zu können.

Ob dieser Interpretationsansatz allerdings tatsächlich haltbar und zutreffend ist, muss hier fraglich bleiben. Nur eine Untersuchung mit geeigneten Längsschnittdaten könnte in weiterführenden Studien dazu beitragen, die Auswirkungen von politischen Partizipationsmöglichkeiten auf den politischen Sozialisationsprozess der Menschen zu klären und in diesem Kontext auch die Bedeutung der Medienberichterstattung zu bemessen. Erst dadurch könnten sich die tatsächlichen Zusammenhänge aufklären lassen.

Ein weiteres interessantes Ergebnis der Arbeit ist, dass Erwachsene zwar insbesondere gegenüber den Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren ein in jeder Hinsicht stärker ausgeprägtes Demokratieverständnis aufweisen, die altersgruppeninternen Muster der Ausprägung der einzelnen Bestandteile des Demokratieverständnisses allerdings gruppenübergreifend weitgehend übereinstimmen. Es zeigt sich, dass mit nur einer Ausnahme die gleichen Aspekte bei den Jugendlichen über- bzw. unterdurchschnittlich im Vergleich zum Gruppenmittelwert ausgeprägt sind, die auch bei den Erwachsenen über- bzw. unterdurchschnittlich im Demokratieverständnis ausgeprägt sind. Nur das absolute

⁹⁵ Für letzteren Aspekt zeigen sich zwar immer noch deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen, zugleich wird dieser aber auch von den Jugendlichen gruppenintern überdurchschnittlich hoch bewertet.

Niveau, auf dem sich die Werte bewegen, unterscheidet die Altersgruppen: Es steigt von der jüngsten zur ältesten Gruppe an.

Insbesondere was die Wichtigkeit eines inhaltlich vielfältigen Parteienspektrum und von politischen Diskussionen im Bekanntenkreis betrifft, zeigen alle Altersgruppen stark unterdurchschnittliche Werte, was generell bestehende demokratische Einstellungsdefizite deutlich macht. Zudem scheint aber gerade im letzteren Aspekt die bereits durch frühere Studien belegte geringe Relevanz von Politik im Alltagsleben der Menschen zum Ausdruck zu kommen (Hoffmann-Lange 2006: 60). Unter der Annahme, dass diese Übereinstimmung in den Mustern kein Zufall ist, können diese Beobachtungen als Beleg für die Ähnlichkeit des normativen Demokratieverständnisses von Jugendlichen und Erwachsenen gesehen werden. Gleichzeitig erscheint dieses Ergebnis nicht ungewöhnlich, da Erwachsene die wichtigsten Instanzen der politischen Sozialisation von Jugendlichen besetzen und das Demokratieverständnis von Jugendlichen grundlegend von diesen geprägt wird.

Im zweiten Teil der empirischen Analyse wurde der Einfluss verschiedener Determinanten auf das Demokratieverständnis untersucht. Auch auf diese Befunde soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die Schulbildung, der Bildungshintergrund der Eltern und das individuelle politische Interesse einen erheblichen Einfluss auf die Ausprägung der demokratischen Wertorientierungen von Jugendlichen ausüben. Diese Befunde unterstreichen die Annahmen der politischen Sozialisationstheorie, wonach insbesondere der Schule und den Eltern eine herausgehobene Bedeutung im politischen Sozialisationsprozess der Jugendlichen zukommt.

Es zeigte sich zudem, dass die Eltern nur im Jugendalter und hier insbesondere in der jüngsten Altersgruppe einen nachweislichen Einfluss auf die Ausprägung des Demokratieverständnisses nehmen. Dabei beeinflusst der Bildungshintergrund der Eltern weitreichender das Verständnis auf der elektoralen Dimension als auf der liberalen Dimension. Dass sich weniger signifikante Effekte des Elternhauses für die ältere Jugend sowie keine Effekte für die Erwachsenengruppe zeigten, kann den theoretischen Vorüberlegungen folgend dahingehend interpretiert werden, dass der Einfluss des Elternhauses, als Sozialisationsinstanz und Determinante demokratischer Einstellungen, im Laufe des Lebens und bereits schon in der fortgeschrittenen Jugendphase nachlässt. Die Gründe dafür können darin vermuten werden, dass bereits im höheren Jugendalter andere Instanzen der politischen Sozialisation, wie die Schule, der Freundeskreis oder die Medien

in Verbindung mit einer fortschreitenden Emanzipation vom Elternhaus, an Bedeutung gewinnen und den Einfluss der Eltern überlagern. Der Befund, wonach Erwachsene mit steigendem Alter auch ihr Demokratieverständnis weiter ausprägen, spricht zudem erstens dafür, dass sich dieser Prozess im Erwachsenenalter wahrscheinlich fortsetzt und erweitert. Zweitens dürfte dies aber auch Ausdruck dafür sein, dass andere, hier nicht berücksichtigte Faktoren mit dem Alter an Bedeutung für das Demokratieverständnis gewinnen und drittens, dass es sich bei der politischen Sozialisation, wie angenommen, um einen lebenslangen Lernprozess handelt und davon auch die demokratischen Wertorientierungen betroffen sind.⁹⁶ Da die Jugendphase allerdings als eine besonders sensible und für die Prägung politischer Orientierungen empfängliche Lebensphase gilt, kann aus theoretischer Sicht vermutet werden, dass der direkte Einfluss der Eltern auf das normative Demokratieverständnis mit steigendem Alter zwar schwindet, bis er schließlich von anderen Faktoren überlagert wird, das Elternhaus dessen ungeachtet jedoch einen erheblichen Einfluss auf das im Jugendalter gelegte ‚Fundament‘ des Demokratieverständnisses nimmt.⁹⁷ Zudem kann mit Blick auf die Sozialisationstheorie vermutet werden, dass die politische Sozialisation in späteren Phasen des Lebens auf diesem Fundament aufbaut, sodass die individuellen Ausgangslagen für die weitere Ausprägung des Demokratieverständnisses im Erwachsenenalter verschieden sind. Dem folgend wäre anzunehmen, dass das Elternhaus das Demokratieverständnis im Erwachsenenalter zwar nicht mehr aktiv mitgestaltet, das Niveau, das von den Eltern in der Jugendphase mitgeprägt wurde, sich jedoch bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter auswirkt. Dies würde demnach auch dann gelten können, wenn der direkte Einfluss des Elternhauses im Erwachsenenalter nicht mehr messbar ist. Interessant wäre es, eben jene Zusammenhänge in Langzeitstudien zu untersuchen. Auf diese Weise könnte auch geklärt werden, ob aus der Jugend hervorgegangene, ungleiche Ausgangslagen später im Leben durch andere Faktoren ausgeglichen werden können.

Im Unterschied zum Einfluss des Elternhauses ist das individuelle Bildungsniveau auch bei Erwachsenen noch ein erklärungsmächtiger Faktor des normativen Demokratieverständnisses. Gleichzeitig zeigte sich, dass Unterschiede im Bildungsniveau in der Erwachsenenengruppe eher auch in Unterschiede im Demokratieverständnis

⁹⁶ Mays (2008: 170) und Grob (2009: 366) konnten in ihren Studien anhand von Paneldaten nachweisen, dass sich andere politische und politikrelevante Einstellungen auch im Erwachsenenalter verändern bzw. verstärkt ausprägen. Dies kann ebenfalls als eine Bestätigung dafür gesehen werden, dass die politische Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist.

⁹⁷ Dies würde auch mit den Annahmen der politischen Sozialisationstheorie übereinstimmen, wonach die über die Familie erworbenen, grundlegenden politischen Orientierungen und Dispositionen, die politischen Einstellungen eines Individuums das ganze Leben hindurch beeinflussen (Steinkamp 2002: 426).

übertragen werden als in den Jugendgruppen. So fanden sich für Letztere keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit (Fach-)Abitur und solchen mit Realschulabschluss. Ob dieser Unterschied zur Erwachsenenengruppe darauf zurückzuführen ist, dass die politische Bildungsarbeit in der Realschule heute ein höheres Niveau hat als in früheren Jahren, kann an dieser Stelle leider nicht beantwortet werden.

Dass jedoch überhaupt Effekte vom formalen Bildungsgrad ausgehen, bedeutet, dass die in der Schule vermittelten Inhalte, unabhängig von der Schulform, maßgeblich zur Herausbildung des normativen Demokratieverständnisses beitragen.⁹⁸

Mit Blick auf den Einfluss des politischen Interesses überraschen die Befunde nicht – das Niveau des politischen Interesses übt sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen einen überaus großen Einfluss auf die Ausprägung des Demokratieverständnisses aus, so wie es aus den theoretischen Vorüberlegungen zu erwarten war. Besonders stark ausgeprägt zeigte sich dieser Einfluss zudem auf der elektoralen Dimension für alle Befragten über 20 Jahren. Der empirische Nachweis eines tatsächlichen Einflusses des politischen Interesses auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen wurde in der hier vorgenommenen Untersuchung zum ersten Mal erbracht.

Ein weiterer Befund dieser Arbeit ist, dass sich ein ostdeutscher Sozialisationshintergrund bei Jugendlichen über 20 Jahren sowie Erwachsenen negativ auf das normative Demokratieverständnis auswirkt. Dieses Ergebnis überrascht insofern nicht, da auch frühere Studien auf dementsprechende Unterschiede hingewiesen haben (Gille/Krüger/de Rijke 2000: 225; Schneekloth 2002: 110-111, 2006: 116; Gaiser et al. 2012: 326). Interessant ist allerdings, dass sich in dieser Hinsicht keine Unterschiede für das Demokratieverständnis von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren zeigten. Die Hintergründe dieser Beobachtung konnten in dieser Arbeit nicht weiter untersucht werden. Ob dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen Ausdruck eines abnehmenden Ost-West-Gefälles in den demokratischen Orientierungen ist bzw. auf einen sich abschwächenden Einfluss ostdeutsch geprägter Sozialisationsmerkmale zurückgeht, kann nur vermutet werden und sollte in weiterführenden Arbeiten mit geeigneter Datenlage eingehender untersucht werden.

⁹⁸ Die Befunde weisen darauf hin, dass Unterschiede im individuellen Bildungsniveau von Jugendlichen kleinere Unterschiede im Demokratieverständnis bedeuten als bei den Erwachsenen. Der Blick auf Untersuchungen, die sich mit anderen politikrelevanten Merkmalen von Jugendlichen befassen, zeigt, dass der Schule für die Herausbildung des Demokratieverständnisses eine ähnlich gehobene Bedeutung zuzukommen scheint, wie für die Herausbildung von politischem Interesse und anderen politikrelevanten Einstellungen. Siehe dazu etwa die Ergebnisse von Grob (2009: 367).

Ein weiterer Befund ist zudem, dass die Besiedlungsdichte der näheren Lebensumgebung eines Menschen in keiner Altersgruppe Auswirkungen auf das Demokratieverständnis zeigte. Wenn, wie angenommen wurde, bis heute insbesondere in den ländlich geprägten Regionen eine Art Werte- und Orientierungskonflikt bestehen sollte, so ist dieser entweder nicht stark genug, um tatsächlich einen merklichen Einfluss zu nehmen, oder aber dieser wirkt sich im Spektrum der politischen Orientierungen nicht auf die demokratiebezogenen Einstellungen aus. Für Letzteres spricht die Tatsache, dass sich auch in der Erwachsenengeneration keine derartigen Effekte zeigten. Daher bleibt Grund zur Annahme, dass ein etwaiges „Spannungsfeld von Tradition und Moderne“ (Eisenbürger/Vogelgesang 2002: 29) zumindest keine Auswirkungen auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen hat.

In ähnlicher Weise gilt dies auch für die vermuteten Einflüsse eines Migrationshintergrunds. Zwar zeigte sich, dass ein solcher in der Erwachsenengeneration in relativ geringem Umfang negativ auf die Wertschätzung der negativen Freiheitsrechte wirkt, doch fanden sich keinerlei Effekte in den Jugendgruppen. Dies kann als Hinweise darauf gelten, dass sich Gesellschaftsvorstellungen des familiären Umfelds, die nicht-deutsch geprägt sind und von denen angenommen wird, dass sie häufiger in traditionelleren Gesellschaften beheimatet sind, nicht auf die Einstellungen zur liberalen Demokratie von Jugendlichen auswirken. Insofern bestätigen sich die Befunde früherer Studien, die nur kleine, kaum bedeutende Unterschiede im normativen Demokratieverständnis zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beobachten konnten (Gille/Krüger 2000: 417). Allerdings muss dieses Ergebnis unter einem gewissen Vorbehalt stehen, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich Effekte in den Jugendgruppen aufgrund der niedrigen Fallzahl nicht als signifikant gezeigt haben. Der Einfluss eines Migrationshintergrunds auf das Demokratieverständnis sollte daher in zukünftigen Studien weiterführend untersucht werden.

Zuletzt ist ein sowohl aus Sicht der politischen Kulturforschung als auch der politischen Sozialisationsforschung zu begrüßender Befund, dass sich keine Unterschiede in der Herausbildung des Demokratieverständnisses zwischen jugendlichen Frauen und Männern fanden, die auf gesellschaftlich konstruierte Geschlechterrollen zurückzuführen sein könnten. Damit bestätigt diese Arbeit nicht die in früheren Studien erbrachten Befunde (Schneekloth 2002: 114, 2006: 118; Gaiser et al. 2012: 325). Gleichzeitig könnte dies

ausdrücken, dass das Gesellschaftsverständnis von der demokratischen und politischen Sphäre im Wandel begriffen ist.⁹⁹

Alle Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst betrachtet, kann in der Summe davon gesprochen werden, dass Jugendliche über ein durchaus hohes normatives Demokratieverständnis verfügen, das dem der Erwachsenen in vielerlei Hinsicht sehr ähnlich ist. Dies ist im Sinne des Konzepts der politischen Kultur als positiv und förderlich für die Stabilität der Demokratie zu bezeichnen. Auch wenn das normative Demokratieverständnis allgemein geringer ausgeprägt ist als das der Erwachsenen, zeigt sich doch in allen Altersgruppen ein fast gänzlich übereinstimmendes Muster: Bei Jugendlichen sind dieselben Aspekte im normativen Demokratieverständnis über- bzw. unterdurchschnittlich ausgeprägt wie bei den Erwachsenen, nur, dass sich die Werte der Letzteren zumeist auf einem höheren Niveau bewegen.

Zudem fällt bei Betrachtung der absoluten Werte auf, dass die Unterschiede in den meisten Aspekten des Demokratieverständnisses relativ klein ausfallen und für die Jugendlichen im Alter zwischen 21 und 26 Jahren kaum vorhanden sind. Unter der begründeten Annahme, dass es sich bei der politischen Sozialisation um einen lebenslangen Lernprozess handelt, könnte dies dafür sprechen, dass sich Unterschiede im Demokratieverständnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im fortgeschrittenen Jugendalter weitgehend auflösen. Dies bleibt allerdings so lange Spekulation, wie es nicht mit geeigneten Langzeitdaten überprüft wird. Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen verbleiben vordergründig für die normative Verankerung jener Aspekte, die mit prozeduralen Elementen der Demokratie in Verbindung stehen.

Des Weiteren hat die Untersuchung gezeigt, dass für das Demokratieverständnis der Jugendlichen weitgehend die gleichen Einflussfaktoren entscheidend sind wie für die Herausbildung des Demokratieverständnisses von Erwachsenen. Insbesondere die Bildung des Elternhauses, das individuelle formale Bildungsniveau und das politische Interesse wirken sich dabei auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen aus. Das Elternhaus

⁹⁹ Allerdings kann auch dies nur eine Annahme unter doppeltem Vorbehalt sein. Zum einen konnten andere Arbeiten, die zwar nicht das Demokratieverständnis, dagegen aber andere politikrelevante Einstellungen von Jugendlichen untersucht haben, diesbezüglich durchaus Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden (Mays 2008: 132-157, 170). Dabei ist allerdings nicht sicher, dass diese Unterschiede nicht auch auf andere Faktoren zurückführbar sind. Zum anderen kann durch die vorliegende Arbeit nicht ausgeschlossen werden, dass sich die niedrigen Fallzahlen in den Jugendgruppen auf die Signifikanz auswirkten. Deshalb scheint es ratsam, Unterschiede im Demokratieverständnis zwischen jugendlichen Frauen und Männern in zukünftigen Arbeiten mithilfe höherer Fallzahlen zu untersuchen.

scheint dabei insbesondere in der Jugendphase eine gewichtige Rolle bei der Herausbildung des normativen Demokratieverständnisses zu spielen.

In der vorliegenden Arbeit konnten zudem einige Fragestellungen aufgeworfen und weiterführende Forschungsperspektiven aufgezeigt werden, die in zukünftigen Arbeiten in Hinsicht auf das Wie und Warum der Herausbildung und Ausprägung des Demokratieverständnisses erkenntnisversprechend zu sein scheinen.

Der Hauptteil der Arbeit kommt an dieser Stelle zum Ende. Das nun folgende, letzte Kapitel schlägt in Form einer Schlussbemerkung den Bogen zur politischen Bildung. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Implikationen sich aus den hier erbrachten Ergebnissen möglicherweise für die politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen ergeben.

6. Schlussbemerkung: Implikationen für die politische Bildung

In diesem Kapitel sollen aus den Ergebnissen Ableitungen für die politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen getroffen werden. Dabei soll aus einer problemorientierten Perspektive zum einen auf Schwächen im normativen Demokratieverständnis von Jugendlichen hingewiesen werden. Zum anderen ist es das Ziel, Gruppen von Jugendlichen zu identifizieren, die hinsichtlich ihrer politischen Sozialisation und ihrer politischen Sozialisationsmöglichkeiten benachteiligt sind. Dieses Kapitel versteht sich als ein politikwissenschaftlicher Beitrag zur praxisorientierten politischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Es sollen in diesem Kapitel Impulse gesetzt werden, die für die Arbeit der politischen Fachdidaktik interessant sein könnten. Darüber hinaus wird aber auch nicht davor gescheut, aus dem Blickwinkel politischer Kultur- bzw. Sozialisationsforschung Vorschläge zu machen, wie mit den identifizierten Problemlagen durch die politische Bildung umgegangen werden *könnte*. Letztendlich bleibt es jedoch Aufgabe der politischen Fachdidaktik, dies zu beurteilen und Ansätze auszuarbeiten, die geeignet sind, den hier aufgezeigten Herausforderungen zu begegnen.

Bevor allerdings damit begonnen wird, soll in Kürze darauf eingegangen werden, was unter politischer Bildung zu verstehen ist, welches Ziel politische Bildungsarbeit verfolgt, welche die wichtigsten Akteure in Deutschland sind und weshalb die politische Bildung Adressat dieses Kapitels ist.

6.1. Politische Bildung – Eine Einführung

Wie im Unterkapitel zur politischen Sozialisation knapp dargestellt wurde, besteht diese sowohl aus formellen und informellen, geplanten und ungeplanten sowie explizit politischen als auch unpolitischen Lernprozessen. Geplante und ungeplante politische

Sozialisation unterscheidet sich danach, ob gezielt oder ungezielt bzw. nicht absichtsvoll auf die Herausbildung politischer Orientierungen eingewirkt wird. Die nicht absichtsvolle Beeinflussung des Individuums wird funktionale politische Sozialisation genannt und erfolgt automatisch und nebenher. Zu den Sozialisationsinstanzen der ungezielten politischen Sozialisation sind insbesondere die Familie, peer-groups und die Medien zu zählen (Detjen 2013: 3).

Die gezielte Einwirkung, auch intendierte politische Sozialisation genannt, ist dahingegen Aufgabe der politischen Bildung und Erziehung und erfolgt insbesondere in der Schule durch das ‚Unterrichtsprinzip‘ innerhalb von Fächern, die einen Bezug zum Thema Politik und Gesellschaft haben, bzw. im ‚Fachunterricht‘ im Rahmen des selbständigen Fachs ‚Politik‘¹⁰⁰ (Detjen 2013: 3). Neben der Schule treten auch andere außerschulische Institutionen als Akteure der gezielten politischen Sozialisation – die nachfolgend nur noch politische Bildung genannt wird – auf. Dabei handelt es sich sowohl um Institutionen der politischen Jugendbildung als auch der politischen Erwachsenenbildung. Zu nennen sind hier bspw. die politischen Parteien und ihre Jugendorganisationen, verschiedenste Verbände und Jugendverbände, die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, aber auch Gewerkschaften, freie Initiativen, bürgerschaftliche Vereine, Bildungshäuser sowie parteinahe Stiftungen und Kirchen (Detjen 2013: 10-11). Zu ergänzen sind zudem die Parlamente aller föderalen Ebenen, die oftmals ebenfalls politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen durchführen.

‚Politische Bildung‘ bezeichnet im deutschsprachigen Raum allgemein Lernangebote, „die in pädagogischer Absicht Fähigkeiten und Wissen von Menschen im Umgang mit Politik entwickeln wollen“ (Sander 2009: 1).¹⁰¹ Die politische Bildung strebt im Ideal den *mündigen Bürger* an, der dadurch definiert ist, dass er „seine Anlagen vervollkommnet hat, sich moralisch selbst bestimmen kann und an den öffentlichen Dingen gebührend Anteil nimmt“ (Detjen 2013: 4). „Politische Bildung in diesem Sinne fragt nicht danach, ob der Mensch seine Funktion im Staat angemessen erfüllt. Sie hat den Menschen im Blick. Sie geht aber wie selbstverständlich davon aus, dass mündige Menschen gute Bürger sind“ (Detjen 2013: 4). Die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) formuliert das Selbstverständnis der politischen Bildung in

¹⁰⁰ Es gibt in Deutschland keine einheitliche Bezeichnung für dieses Unterrichtsfach. Es wird je nach Bundesland und Schulform auch als Gemeinschafts- oder Sozialkunde, Politische Bildung oder Politische Weltkunde (etc.) bezeichnet (Detjen 2013: 9).

¹⁰¹ Im englischsprachigen Raum wird eine so verstandene politische Bildung als ‚civic education‘ oder ‚citizenship education‘ bezeichnet, da die wortwörtliche Übersetzung ‚political education‘ mit einer politisch einseitigen und manipulativ-autokratischen Erziehung in Verbindung gebracht werden kann (Sander 2009: 1).

einer Demokratie dahingehend, „alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen“ (GPJE 2004: 9). Dabei gehe es darum, die Fähigkeit der Menschen zu fördern, sich „in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (GPJE 2004: 9). Dabei liegt der Fokus diesbezüglich gerade auf den jungen Menschen, da es wichtig sei, deren ‚Demokratiefähigkeit‘ auszubilden und sie dabei zu unterstützen ‚politische Mündigkeit‘ zu erreichen (GPJE 2004: 9).¹⁰²

Die Adressaten dieses Kapitels bilden sowohl die politische Bildung als auch die politische Fachdidaktik, die sich mit der Erarbeitung von Konzepten und Ansätzen zur gezielten politischen Sozialisation beschäftigt. Es sind diese Akteure, die politische Lerninhalte gruppenfokussiert vorbereiten und/oder vermitteln, um damit absichtsvoll den politischen Sozialisationsprozess von Jugendlichen zu prägen. Die vorliegende Arbeit dient in dieser Hinsicht der wissenschaftlichen Fundierung politischer Bildungsarbeit, womit ein Beitrag zu der von Himmelmann (2004: 17) geforderten Verzahnung von Politikwissenschaft und politischer Bildung geleistet werden soll.

6.2. Implikationen mit Bezug zu Inhalten politischer Bildungsarbeit

Der Fokus der vorliegenden Arbeit lag auf den Einstellungen der Jugendlichen zur Demokratie bzw. ihren Wertorientierungen gegenüber konstituierenden Elementen moderner Demokratie. Da die Untersuchung die Einstellungsebene betrachtete, können Vorschläge, die Inhalte politischer Bildungsarbeit betreffen, nur unter Vorbehalt gemacht werden. Die Annahme dahinter ist, dass ‚Wissen‘, das in Form von Informationen und Beobachtungslernen durch politische Bildungsarbeit an Jugendliche vermittelt wird, bei der Einstellungsentstehung und –veränderung eine wichtige Rolle spielt (Schumann 2012: 101-103).

Hinsichtlich des normativen Demokratieverständnisses von Jugendlichen haben die Ergebnisse dieser Arbeit gezeigt, dass dieses insbesondere auf der elektoralen Dimension, die Aspekte der prozeduralen Ausgestaltung der Demokratie betreffend, gegenüber dem

¹⁰² An dieser Stelle kann nicht vertieft auf die Konzepte des ‚mündigen Bürgers‘ oder der ‚Demokratiefähigkeit‘ eingegangen werden. Allerdings stehen beide Konzepte mit dem Konzept der Bürger- bzw. Demokratiekompetenz in Verbindung. Letztere beschreibt die Demokratiefähigkeit der Bürger, teilt in kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen ein und weist Parallelen zu den an früherer Stelle eingeführten Komponenten der *civic culture*, ‚political competence‘ und ‚political commitment‘, auf. Für eine ausführliche Darstellung der Bürger- bzw. Demokratiekompetenz siehe Detjen 2002: 2; Münkler 1997: 156-157; Buchstein 1996: 302-303. Die prinzipielle Aufgabe der politischen Bildung ist nach Detjen (2002: 7), Demokratiekompetenz an die Bürger zu vermitteln.

der Erwachsenen Schwächen aufweist (Unterkap. 4.2.). Dabei wurde dies insbesondere für solche Bestandteile des liberalen Demokratiemodells deutlich, die mit den Funktionen von Wahlen in Verbindung stehen und deren Möglichkeits- und Wirkungsbereich die Wahlfunktionen berühren. Argumentiert wurde im vorangegangenen Kapitel, dass eine Ursache dessen fehlende Kenntnisse hinsichtlich der Funktionen von Wahlen in einer repräsentativ-parlamentarischen Demokratie sein könnten. Da davon abgesehen, interessanterweise dahingegen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen weitgehend Einigkeit besteht, dass freie und faire Wahlen prinzipiell sehr wichtig in einer Demokratie sind.

Für die politische Bildung könnte sich als eine Implikation ableiten, dass sich ihre Inhalte nicht allein darauf beschränken sollten, Jugendlichen zu vermitteln, *dass* Wahlen wichtig sind, sondern auch *weshalb* sie es sind und über welche Mechanismen sie es jedem einzelnen Bürger ermöglichen, Einfluss auf die politische Landschaft, die Akteure, die politischen Inhalte und Entscheidungen zu nehmen. Wie die Zahlen auch zeigen, ist es Jugendlichen durchaus überproportional wichtig, dass sich die Regierung(-sparteien) für die Politik gegenüber den Bürgern rechtfertigt und diese erklärt. Doch weisen die Werte auf der Einstellungsebene auch darauf hin, dass sie sich der Möglichkeiten, die mit der Wahlstimme in repräsentativen Demokratien verbunden sind, nicht in gleichem Maße bewusst sind wie die Erwachsenen, weshalb die Jugendlichen möglicherweise nicht realisieren, wie sie von der Regierung Responsivität einfordern können.

Daraus ließe sich für die politische Bildung ableiten, dass Jugendlichen die Hintergründe von Wahlen und auch deren komplexe Wirkungsweisen und Zusammenhänge vermittelt bzw. anders vermittelt werden müssen, als dies bisher gehandhabt wird. Stichwörter zur Erarbeitung politischer Bildungsinhalte wären der Wiederwahlmechanismus, das erwähnte Konzept der accountability und die Bedeutung einer vielfältigen Parteienlandschaft für eine repräsentative Demokratie.

Möglicherweise liegt sogar ein Missverständnis noch über die Ebene der Wahlfunktionen hinausgehend, das Prinzip der Parteien und deren Funktionen in einer repräsentativen Demokratie betreffend, vor. Unterstützt wird eine solche Vermutung einerseits durch die Beobachtung, dass die Unterschiedlichkeit von Parteien bei den Jugendlichen und den Erwachsenen die niedrigsten absoluten Werte auf der Einstellungsebene vorweist (Tabelle 1) und andererseits durch das in vielen Studien belegte geringe Vertrauen der Menschen in Parteien (Brunner/Walz 2000: 185; Walter-Rogg 2005: 177-178, 180; Schneekloth 2006: 114; Schneekloth 2010: 140-141). In Rankings sind es dabei regelmäßig die politischen Parteien, denen die Menschen unter allen angebotenen staatlichen und nicht-staatlichen

Institutionen und Organisationen das geringste Vertrauen entgegenbringen.¹⁰³ Das Bewusstsein darüber, dass in repräsentativen Demokratien allerdings Parteien die Vielfältigkeit der Gesellschaft und ihrer Interessen widerspiegeln, von bürgerschaftlichem Engagement leben, die Mitbestimmung und Partizipation der Bürger auf jeder politischen Ebene ermöglichen und auf diese Weise das zentrale Verbindungselement zwischen Gesellschaft und politischem System bilden (Patzelt 2007: 342-345; Dose/Fischer 2014: 331-333), scheint sich in diesen Beobachtungen nicht zu zeigen. Auch hier könnte politische Bildungsarbeit ansetzen.

In der Debatte über die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung politischer Bildung dominieren Ansätze, die einen lebensweltnahen Fokus setzen und versuchen, über innovative und moderne Formate und Mittel einen allgemeinen Bezug der Politik und des politischen Systems zur Alltagswelt der Jugendlichen herzustellen. Auf diese Weise soll zum einen das Interesse der Jugendlichen an Politik geweckt werden und zum anderen sollen die Jugendlichen zu politischer Partizipation angeregt werden (Detjen 2007: 7-8). Laut Detjen (2007: 8) neigen diese Ansätze dabei dazu, „die Thematisierung der Politik nicht allzu ernst zu nehmen“. Sie legen dahingegen Wert darauf, überhaupt einen Zugang zu Jugendlichen zu bekommen, auch wenn die dann vermittelten Inhalte, die zur politischen Bildung beitragen sollen, nur entfernt mit Politik und Demokratie zu tun haben. Insbesondere im Umgang mit ‚bildungsfernen‘¹⁰⁴ Jugendlichen kommt diesen Ansätzen eine große Bedeutung zu (Kohl/Seibring 2012: 8).

Eine untergeordnete Rolle spielen in der politischen Jugendbildung solche Ansätze, die die „Sachlogik der Politik“ in den Vordergrund stellen und versuchen die „komplizierte Materie“ (Detjen 2007: 8) der Funktionslogik und –weise des politischen Prozesses in föderalen, repräsentativ-parlamentarischen Demokratien anschaulich und zielgruppengerecht an Jugendliche zu vermitteln.

Unter Anbetracht der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit scheint es nicht unangebracht, letztere politikorientierte Ansätze etwas aus ihrem Schattendasein heraus zu holen. Das ist nicht gleichbedeutend damit, dass lebensweltnahe Ansätze in den Hintergrund rücken sollten – denn diese haben sich bewährt, weshalb ihnen auch in der aktuellen politischen

¹⁰³ Patzelt (2001: 51-55) weist zudem darauf hin, dass große Teile der Bevölkerung Deutschlands eine erhebliche Unkenntnis über die Funktionsweise der repräsentativ-parlamentarischen Demokratie in Deutschland aufweisen, welche nicht nur zu Missverständnissen, sondern auch zu Unzufriedenheit mit dem politischen System beiträgt und seiner Ansicht nach auch die Politikverdrossenheit fördert.

¹⁰⁴ Der Begriff ‚bildungsfern‘ wird im Folgenden in Anführungszeichen gesetzt. Damit soll ausgedrückt werden, dass dem Autor bewusst ist, dass dieses Wort eine defizitorientierte und stigmatisierende Semantik besitzt (Calmbach/Kohl 2011: 12).

Bildungsarbeit eine dominierende Rolle zukommt.¹⁰⁵ Wenn eine lebensweltnahe und am Alltag der Jugendlichen ansetzende politische Bildung sich jedoch mehr der Vermittlung der Sachlogik des politischen Systems annehmen und den Jugendlichen insbesondere jene Aspekte der Funktionslogik des demokratischen Systems näher bringen würde, für die sich auf der Einstellungsebene noch Defizite zeigen, könnte dies einen Beitrag dazu leisten, das normative Demokratieverständnis der Jugendlichen auf der elektoralen Dimension zu stärken.

Als letztes Argument zur Stärkung sachlogikbezogener Inhalte in der politischen Bildung sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Einstellungen als Verhaltensdispositionen gelten, die in diesem Kontext politisches Verhalten vorprägen und beeinflussen. Es erscheint daher angebracht, die Herausbildung eben jener Einstellungen zu unterstützen, die mit dem Akt der politischen Wahl im weiteren Sinne in Verbindung stehen. Die Wahl stellt in einer vornehmlich repräsentativen Demokratie das zentrale Mittel dar, mit dem jeder Einzelne Einfluss auf die politischen Akteure und Inhalte nehmen kann. Es ist daher annehmbar, dass, wer sich der Funktionen der Wahl nicht bewusst ist und den Nutzen und Mehrwert der eigenen Stimmenabgabe nicht kennt, zum einen den damit in Verbindung stehenden konstituierenden Elementen einer liberalen Demokratie weniger Bedeutung beimisst und zum anderen, aufgrund dieser Ausprägung auf der Einstellungsebene, auch eher dazu neigt, sein Wahlrecht nicht zu nutzen.

Deshalb schließt sich die vorliegende Arbeit der Empfehlung von Werner Patzelt (2001: 55) an, die politische Bildungsarbeit dahingehend zu verstärken, die Unkenntnis vom politischen System bei den Menschen und insbesondere den Jugendlichen zu minimieren und auch vorhandenen Missverständnissen von der Funktionsweise der liberalen Demokratie entgegenzuwirken. Dabei verspricht die Arbeit mit Jugendlichen diesbezüglich in zweierlei Hinsicht den nachhaltigsten Effekt: Zum einen, weil sich junge Menschen in einer Lebensphase befinden, in der sie besonders prägnant in ihren politischen Einstellungen sind und zum anderen, weil sie es sind, die in nicht allzu ferner Zeit die entscheidenden Instanzen der politischen Sozialisation der nachfolgenden Jugendgenerationen besetzen werden. Aus diesem Grund könnte dies ein Ansatz sein, der dazu beiträgt, die politische Kultur in Deutschland nachhaltig zu verbessern und zu sichern.

¹⁰⁵ Die beobachteten stark unterdurchschnittlichen Werte für die Wichtigkeit von politischen Diskussionen in einer Demokratie deuten auf den geringen Stellenwert von Politik im Alltag der Menschen hin, obwohl die Politik das Leben aller Menschen in vielfältiger Hinsicht beeinflusst. In diesem Zusammenhang kann darin ein Indikator für die weiterhin bestehende Notwendigkeit von lebensweltnahen Ansätzen in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen gesehen werden.

6.3. Implikationen mit Bezug zu Adressaten politischer Bildungsarbeit

Nachdem aus den Ergebnissen Vorschläge mit Bezug auf die Inhalte politischer Jugendbildungsarbeit abgeleitet wurden, steht nun im Vordergrund jene Subgruppen innerhalb der Gruppe der Jugendlichen zu identifizieren, die Benachteiligungen im politischen Sozialisationsprozess erfahren. Auch hier werden aus Perspektive der politischen Sozialisationsforschung Implikationen bzw. Vorschläge für die politische Bildungsarbeit abgeleitet.

Wie die Befunde gezeigt haben (Unterkap. 4.3.), sind es vor allem drei Faktoren, die einen besonders großen Einfluss auf die Herausbildung des normativen Demokratieverständnisses von Jugendlichen haben: die individuelle formale Bildung, die formale Bildung des Elternhauses und das individuelle politische Interesse.

Jugendliche mit sehr niedriger formaler Bildung, einem sehr niedrig gebildetem Elternhaus oder keinem bzw. nur wenig politischem Interesse weisen ein deutlich niedriger ausgeprägtes normatives Demokratieverständnis auf als ihre jeweiligen Referenzgruppen mit hoher formaler Bildung, formal hoch gebildetem Elternhaus bzw. sehr hohem politischen Interesse. Somit sind drei Subgruppen unter den Jugendlichen identifiziert, die im Vergleich zu anderen Jugendlichen vermindert politisch sozialisiert werden bzw. sind.

Die genannten Determinanten zeigten sich zwar nicht in beiden Jugendaltersgruppen auf allen Dimensionen des Demokratieverständnisses als signifikant, doch bilden diese Determinanten jene Einflussfaktoren, die insgesamt den größten Effekt auf das Demokratieverständnis von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 26 Jahren haben: In beiden Jugendaltersgruppen ist es das politische Interesse, das eine große Rolle bei der Herausbildung der demokratieverbundenen Einstellungen spielt. Bei den 15- bis 20-Jährigen wirkt sich zudem ein niedriges Bildungsniveau der Eltern negativ aus und bei den 21- bis 26-Jährigen eine niedrige formale Bildung.¹⁰⁶

Da diese drei Merkmale in verschiedenen Kombinationen auftreten können, ist nicht anzunehmen, dass Jugendliche, die mindestens eins der drei Merkmale aufweisen, tatsächlich auch immer über ein geringeres Demokratieverständnis verfügen müssen als der Durchschnitt ihrer Altersgenossen. So kann eine jugendliche Person, die formal über einen Hauptschulabschluss verfügt, was mit einem geringer ausgeprägten Demokratieverständnis in Verbindung steht, gleichzeitig sehr interessiert an Politik sein.

¹⁰⁶ Da sich auf der elektoralen Dimension ein niedriges Bildungsniveau der Eltern auch bei den 21- bis 26-Jährigen als signifikant negativ wirkend gezeigt hat, wird im Folgenden davon gesprochen, dass ein niedrig gebildetes Elternhaus in der gesamten Jugendgruppe als nachteilig für die Herausbildung des Demokratieverständnisses betrachtet werden kann.

Das führt dazu, dass die vom Bildungsniveau ausgehenden negativen Effekte durch die positiven Effekte, die vom sehr hohen politischen Interesse ausgehen, zum Teil kompensiert werden. Aus diesem Grund muss eine solche Person kein unterdurchschnittliches Demokratieverständnis im Altersgruppenvergleich aufweisen. Hinweise darauf, dass diese dem normativen Demokratieverständnis abträglichen Merkmale jedoch häufig in Kombination auftreten, liefern Studien, die sich beispielsweise mit dem politischen Interesse von Jugendlichen auseinandergesetzt haben. Darin wurde wiederholt der Nachweis erbracht, dass das Niveau des politischen Interesses stark vom Niveau der formalen Bildung abhängt: Wer höher gebildet ist, ist auch eher und stärker politisch interessiert. Zudem besteht ein starker positiver Zusammenhang zwischen einem höher gebildete oder politisch interessierten Elternhaus und dem politischen Interesse der Jugendlichen (u.a. Vetter/Maier 2005: 85; Kroh 2006: 205; Schneekloth 2006: 106-107; Schneekloth 2010: 130-131).

Ein wichtiger Aspekt ist weiterhin, dass zwei von diesen drei wirkungsmächtigen Determinanten Indikatoren für das Wirken von Sozialisationsakteuren darstellen: die Schule und die Eltern. Diese werden von der politischen Sozialisationstheorie als zentrale Instanzen der politischen Sozialisation von Jugendlichen angenommen. Wie an früherer Stelle bereits erwähnt wurde, besteht noch heute ein starker Zusammenhang zwischen der formalen Bildung der Eltern und den Bildungschancen der Kinder. Jugendliche mit niedrig gebildetem Elternhaus besuchen häufiger niedrigere Schulformen und erwerben niedrigere Schulabschlüsse als Jugendliche, deren Eltern formal höher gebildet sind (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008: 21-22). Demzufolge ist es nicht selten, dass Jugendliche, die aus einem niedrig gebildeten Elternhaus kommen, das ihnen häufig eine weniger ausgeprägte politische Sozialisation bietet, auch zugleich eine niedrige Schulform besuchen, in der sie im Schulunterricht im Vergleich zu anderen Schulformen weniger intensiv, gezielt politisch sozialisiert werden.

Zur Anschaulichkeit der Problematik wird an dieser Stelle angenommen, dass mit dem Besuchen einer niedrigen Schulform gemeint sein soll, dass diese in etwa der Schulform entspricht, die die Eltern besucht haben. Es soll angenommen werden, dass für Jugendliche aus Elternhäusern mit formaler Hauptschulbildung eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass sie selbst ebenso einen Hauptschulabschluss als höchsten formalen Bildungsabschluss erreichen. Daraus würde in Rückgriff auf die in dieser Arbeit erbrachten Befunde und in Hinblick auf die politische Sozialisation resultieren, dass diese Jugendlichen nicht nur durch ihre Eltern weniger Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt bekommen, die sie zur geistigen und normativen Erschließung der gesamtgesellschaftlichen Ordnung benötigen,

sondern auch, dass sich diese Benachteiligung in der Schule fortsetzt, wo sie ebenso weniger intensiv politisch sozialisiert werden.¹⁰⁷

Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008: 21-22) sehen darin eine Ressourcenungleichheit, die die Grundausrüstung des politischen Sozialisationsprozesses von Jugendlichen mit niedrig gebildetem Elternhaus prägt und an die sich eine zweite Ressourcenungleichheit in Form einer niedrigen Schulform anschließt. Dadurch sind die betroffenen Jugendlichen in ihren politischen Sozialisationsbedingungen stark benachteiligt. Dem wäre hinzuzufügen, dass Jugendliche aus ‚bildungsferneren‘ Familien in Hinblick auf die politischen Sozialisationschancen sogar doppelt benachteiligt sind.

Aus theoretischer Sicht erfüllen zwei zentrale Instanzen der politischen Sozialisation von Jugendlichen die ihnen zukommende und bedeutende Primär- und Verstärkerrolle im politischen Sozialisierungsprozess (Claußen 1996: 33) nur unzureichend. Dadurch entsteht eine Lücke in der politischen Sozialisation der betreffenden Jugendlichen, die, wie die Ergebnisse gezeigt haben, auch weitreichende Auswirkungen auf die Herausbildung ihres normativen Demokratieverständnisses hat.¹⁰⁸

Die sich aus diesen Ergebnissen ergebende Ableitung besteht in der Herausforderung für die politische Bildung, diese ‚bildungsferneren‘ Jugendlichen verstärkt anzusprechen und die Lücke im politischen Sozialisationsprozess zu schließen.

Die vorliegende Arbeit ist nicht die erste, die hinsichtlich der politischen Sozialisation von Jugendlichen mit ‚bildungsfernerem‘ Hintergrund auf diese Problematik hinweist. Auch Hurrelmann et al. (2006) und Ebert (2012) haben in ihren Studien Hinweise darauf gegeben.¹⁰⁹ Erstere leiteten daraus ab, dass sich die Träger der politischen Bildung jener Gruppe der Jugendlichen verstärkt zuwenden müssten und ihre politische Bildungsarbeit mit ‚bildungsferneren‘ Jugendlichen verstärken sollten (Hurrelmann et al. 2006: 46). Ebert (2012: 100, 103) unterstützt diesen Ansatz und sieht in dieser Hinsicht insbesondere die Akteure der außerschulischen politischen Bildung gefordert. Dabei hat er vor allem

¹⁰⁷ Was unter anderem darin begründet liegt, dass die absolvierte Schulzeit nach Erhalt des Hauptschulabschlusses mit in der Regel neun Jahren, deutlich geringer ist als beispielsweise die der Abiturienten mit zwölf bis dreizehn Schuljahren. Schon aus diesem Unterschied lässt sich erkennen, dass auf der Hauptschule sowohl weniger Zeit für politischen Bildungsunterricht zur Verfügung steht als auch weniger Inhalte vermittelt werden können als etwa auf einem Gymnasium.

¹⁰⁸ Hier lässt sich zudem auch eine Brücke zurück zum Demokratieverständnis auf der elektoralen Dimension schlagen. Auf dieser Dimension hatten sich für die Jugendgruppen am deutlichsten Effekte ausgehend vom individuellen Bildungsniveau und dem Bildungsniveau der Eltern gezeigt. Demnach trägt die doppelte Benachteiligung von Jugendlichen aus ‚bildungsferneren‘ Elternhäusern dazu bei, dass das Demokratieverständnis gerade in jenen Aspekten schwächer ausgeprägt ist, in denen das Demokratieverständnis von Jugendlichen generell bereits Schwächen aufweist.

¹⁰⁹ In der politischen Bildung ist man sich der Problematik der ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen generell bewusst, worauf die zu diesem Thema zahlreich zu findende Literatur ein Hinweis ist (u.a. Kohl/Seibring 2012; Schiele/Breit 2008; Detjen 2007; Bittlingmayer/Hurrelmann 2005).

Vereine, Verbände und Initiativen im Auge, da diese den Jugendlichen die Möglichkeiten geben würden, sich zu engagieren und im Rahmen dieses bürgerschaftlichen Engagements ihr Demokratieverständnis auszubauen und zu festigen.

Gaiser et al. (2012: 328) fanden in ihrer Studie jedoch keine empirischen Belege dafür, dass solches Engagement die gewünschte Wirkung hat. Demnach hat es keinen nennenswerten Effekt auf die Ausbildung des Demokratieverständnisses, wenn Jugendliche in Vereinen und Verbänden engagiert sind.

Aufgrund dessen scheint es angebracht nach weiteren Ansätzen zu suchen, die dazu beitragen könnten, die Lücke im politischen Sozialisationsprozess von ‚bildungsferneren‘ Jugendlichen zu schließen.

Ein neuer und aus der Theorie abgeleiteter Ansatz soll an dieser Stelle vorgebracht werden: Nach Claußens Typologisierung der Instanzen politischer Sozialisation existieren neben den zentralen Instanzen, mit ihren Primär- und Verstärkereffekten auf den politischen Lernprozess der Jugendlichen, unter anderem auch ‚Instanzen mit pädagogischer Relevanz‘ und ‚Flankierende Instanzen‘. Da letztere Instanzen keinen eigenen Ort besetzen und sich zumeist aus den Lebensumständen ableiten (Claußen 1996: 34), finden sich unter diesen keine Akteure der geplanten politischen Bildung. Das ist bei den Instanzen mit pädagogischer Relevanz anders. Laut Claußen (1996: 33) fallen darunter Institutionen, die explizit erzieherischen oder quasi-erzieherischen Aufgaben verpflichtet sind, die sich unmittelbar auf Politik beziehen und die somit laut Definition als Akteure der politischen Bildung gelten. Nach Claußen (1996: 33-34) besteht ihre Rolle im politischen Sozialisationsprozess darin, als eine direkte oder indirekte Ergänzung zu den zentralen Instanzen der politischen Sozialisation zu fungieren und die Grundlagen der politischen Sozialisation zu verstärken und zu intensivieren. Dabei fällt ihnen auch die Aufgabe zu, Alternativangebote zu den Sozialisationsinhalten und Thematisierungen der zentralen Instanzen anzubieten.

Zu den Akteuren, die Claußen als Instanzen mit pädagogischer Relevanz betrachtet und die im Kontext der politischen Jugendbildung relevant sind, zählt er unter anderem Stätten der außerschulischen politischen Jugendbildung, die sich in staatlicher Trägerschaft befinden (Claußen 1996: 33). Dazu gehören somit unter anderem die von den Bundesländern finanzierten Landeszentralen für politische Bildung, die Bundeszentrale für politische Bildung, die Landtage der Bundesländer, die im Rahmen ihrer Öffentlichkeitsarbeit eine mehr oder minder breite Palette an Programmen zur politischen Jugendbildung anbieten, und andere staatliche bzw. halbstaatliche Institutionen, die sich im weiteren Sinne das Ziel gesetzt haben, die Demokratiekompetenz der Bürger und die politische Kultur in

Deutschland zu stärken. Da dies gleichzeitig auch Institutionen sind, die finanziell verhältnismäßig gut ausgestattet sind, ist eine wichtige Bedingung für eine wirksame Arbeit dieser Akteure der politischen Bildung gegeben (Claußen 1996: 34). Zudem prädestiniert es diese Akteure dazu, die Lücke in der politischen Sozialisation von ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen zu kompensieren.¹¹⁰

An dieser Stelle steht nicht die Diskussion im Fokus, *wie* die genannten Akteure der politischen Bildung diese Aufgabe ausfüllen könnten. Doch sicherlich ist die Lücke im politischen Sozialisationsprozess der Jugendlichen nur dadurch zu schließen, dass mehr Ressourcen und mehr Zeit auf die politische Sozialisation von ‚bildungsferneren‘ Jugendlichen verwendet werden.

An dieser Stelle wird unvermeidlich eine Verbindung zum vorangegangenen Unterkapitel, die Implikationen bezüglich der Inhalte politischer Bildungsarbeit betreffend, deutlich. Denn, diese beiden Ebenen scheinen zwei Seiten einer Medaille zu bilden, worauf die empirischen Ergebnissen dieser Arbeit hindeuten: ‚Bildungsfernere‘ Jugendliche zeigen auf der elektoralen Dimension des Demokratieverständnisses, also dort wo das normative Demokratieverständnis der Jugendlichen im Vergleich zu dem der Erwachsenen schwach ausgeprägt ist, besonders große Schwächen (Unterkap. 4.2., Unterkap. 4.3.). Das gilt zugleich auch für die politisch Desinteressierten. Da ‚Bildungsferne‘ und politisches Desinteresse häufig Hand in Hand miteinander gehen, gilt das, was bereits für die Gesamtgruppe der Jugendlichen empfohlen wurde auch und umso mehr für ‚bildungsferne‘ Jugendliche: Zur Erhöhung der Ausprägung des normativen Demokratieverständnisses, insbesondere auf der elektoralen Dimension, scheint es angebracht und notwendig, lebensweltnahe Ansätze der politischen Bildung mit der Vermittlung von Inhalten, die den Jugendlichen die Sachlogik der Demokratie und der Politik verständlich machen, anzureichern.

Zum Abschluss der Ausführungen zu möglichen, sich aus den Untersuchungsergebnissen ergebenden Implikationen für die politische Bildungsarbeit in Deutschland steht noch einmal das politische Interesse im Fokus.

Dieses gilt allgemein als ein Indikator dafür, inwiefern ein Mensch bereit ist, sich mit Politik und dem politischen System auseinanderzusetzen. Es hat sich in allen Altersgruppen gezeigt, dass insbesondere die politisch nicht interessierten Menschen ein

¹¹⁰ Denkbar ist auch, dass andere nicht-staatliche Institutionen, Vereine und Initiativen, die sich selbst einer „impliziten oder expliziten erzieherischen oder quasi-erzieherischen Aufgabe“ (Claußen 1996: 33) verpflichtet sehen und zum Ziel haben, die Demokratiekompetenz der Bürger in Deutschland zu stärken, ebenfalls – und gegebenenfalls staatlich gefördert und geprüft – in diese Aufgabe miteinbezogen werden.

gewaltiges Defizit im normativen Demokratieverständnis gegenüber den politisch sehr interessierten Menschen aufweisen. Der Unterschied zwischen den Jugendlichen ist diesbezüglich nirgends so groß, wie zwischen den nicht und den sehr politisch Interessierten. Politisches Interesse ist, da wo es vorhanden ist, ein Garant für ein besser ausgeprägtes normatives Demokratieverständnis. Wenn die politische Bildung es schaffen würde, insbesondere bei den politisch desinteressierten, ‚bildungsferneren‘ Jugendlichen politisches Interesse zu wecken bzw. vorhandenes Interesse zu steigern, würde dies bereits beachtlich zur Kompensation der Lücke in ihrem politischen Sozialisationsprozess beitragen. Jugendliche, die politisch interessiert sind, sind eher dazu geneigt, sich aus eigenem Antrieb über Politik und das Funktionieren des politischen Systems zu informieren. Dadurch könnte sich eine natürliche Ergänzung zur Rolle der Eltern und der Schule im politischen Sozialisationsprozess bilden.

An dieser Stelle enden die Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit. Es verbleibt Aufgabe zukünftiger Untersuchungen, sich noch eingehender und detaillierter mit dem Demokratieverständnis der Jugendlichen, dessen Hintergründen und konstituierenden Zusammenhängen auseinanderzusetzen. Diese Arbeit konnte in dieser Hinsicht einige erkenntnisversprechende Ansatzpunkte für weiterführende Studien aufzeigen (Kap. 5).

Dabei sollte die Politikwissenschaft auch in Zukunft versuchen, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Unterfütterung von politischer Bildungsarbeit zu leisten und Impulse in dieses Fachgebiet zu geben. Ein Ziel dieser Arbeit war es, dazu einen Beitrag zu leisten.

Es verbleibt allerdings der Expertise der politischen Fachdidaktik überlassen, mit diesen Ergebnissen zu arbeiten und sie in die Erarbeitung politischer Bildungskonzepte und -ansätze einfließen zu lassen.

Literaturverzeichnis

Abendschön, Simone/Roßteutscher, Sigrid (2011): Jugend und Politik: Verliert die Demokratie ihren Nachwuchs?, in: Bytzek, Evelyn/Roßteutscher, Sigrid (Hrsg.): Der unbekannte Wähler. Mythen und Fakten über das Wahlverhalten der Deutschen, Frankfurt am Main/New York, S. 59-80.

Achatz, Juliane/Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Kleinert, Corinna/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2000): Forschungsleitende Perspektiven und Konzept des Jugendsurveys, in: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, DJI-Jugendsurvey 2, Opladen, S. 11-32.

Almond, Gabriel A./Powell, Bingham G. (1978): Comparative Politics: System, Process, and Policy, Boston/Toronto.

Almond, Gabriel A./Verba, Sidney (Hrsg.) (1980): The Civic Culture Revisited: An analytic study, Boston/Toronto.

Almond, Gabriel A./Verba, Sidney (1963): The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Princeton.

Arzheimer, Kai (2013): Twenty Years After: Sozial- und wirtschaftspolitische Einstellungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich, in: Keil, Silke I./Thaidigsmann, S. Isabell (Hrsg.): Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie. Aktuelle Ergebnisse der empirischen Politikforschung, Festschrift für Oscar Gabriel, Wiesbaden, S. 299-336.

Arzheimer, Kai/Rudi, Tatjana (2007): Wertorientierungen und ideologische Einstellungen, in: Rattinger, Hans/Gabriel, Oscar W./Falter, Jürgen W. (Hrsg.): Der gesamtdeutsche Wähler. Stabilität und Wandel des Wählerverhaltens im wiedervereinigten Deutschland, Baden-Baden, S. 167-187.

Berg-Schlosser, Dirk (1986): Politische Kultur, in: Mickel, Wolfgang (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft, Schriftenreihe Band 237 der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S.386-388.

Berg-Schlosser, Dirk (1972): Politische Kultur. Eine neue Dimension politikwissenschaftlicher Analyse, München.

Bittlingmayer, Uwe H./Hurrelmann, Klaus (2005): Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Brunner, Wolfram/Walz, Dieter (2000): Das politische Institutionenvertrauen in den 90er Jahren, in: Falter, Jürgen/Gabriel, Oscar W./Rattinger, Hans (Hrsg.): Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich, Opladen, S.175-208.

Buchstein, Hubertus (1996): Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz, in: von Beyme, Klaus/Offe, Claus (Hrsg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 26, Opladen, S. 295-324.

Calmbach, Marc/Kohl, Wiebke (2011): Politikwahrnehmung und Politikverständnis von „bildungsfernen“ Jugendlichen, in: polis, 3/2011, S. 10-12.

Claußen, Bernhard (2002): Politische Sozialisation: Modernisierung, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, S. 444-447.

Claußen, Bernhard (1996): Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, in: Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen, S. 15-48.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale.

Converse, Philip E. (1964): The Nature of Belief Systems in Mass Publics, in: Apter, David E. (Hrsg.): Ideology and Discontent, New York, S. 206-261.

Dachs, Herbert (2008): Verschiedene Modelle der Demokratie, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung [onlineversion], 28, http://www.politischebildung.com/pdfs/28_demomod.pdf (15.4.2015).

de Rijke, Johann (2000): Anhang, in: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, DJI-Jugendsurvey 2, Opladen, S. 437-454.

de Rijke, Johann/Gaiser, Wolfgang/Wächter, Franziska (2008): Aspekte der Stabilität politischer Orientierungen und politischer Partizipation, in: Gille, Martina (Hrsg.): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. DJI-Jugendsurvey 4, Wiesbaden, S. 269-300.

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 32-33/2007, S. 3-8.

Detjen, Joachim (2002): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratiekompetenz-der-buerger?p=0> (23.3.2015).

Dose, Nicolai/Fischer, Anne-Kathrin (2014): Dramatische Schrumpfungprozesse der Parteien? Mitgliederverluste und die Konsequenzen, in: Jesse, Eckhard/Sturm, Roland (Hrsg.): Bilanz der Bundestagswahl 2013. Voraussetzungen, Ergebnisse, Folgen, Baden-Baden, S. 315-334.

Durkheim, Èmil (1972): Erziehung und Soziologie, Düsseldorf.

Ebert, Olaf (2012): Engagementförderung von Jugendlichen in Sachsen-Anhalt, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 25. Jg., 4, S. 99-103.

Eisenbürger, Iris/Vogelgesang, Waldemar (2002): „Ich muss mein Leben selber meistern!“. Jugend im Stadt-Land-Vergleich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B5, S. 28-38.

ESS (2014): European Social Survey Deutschland: Methoden, <http://www.europeansocialsurvey.org/about/country/germany/methods.html> (15.4.2015).

ESS (2012): Gesellschaft und Demokratie in Europa. Deutsche Teilstudie im Projekt „European Social Survey“ (Welle 6), http://www.europeansocialsurvey.org/docs/round6/fieldwork/germany/ESS6_main_and_supplementary_questionnaire_DE.pdf (23.6.2015).

ESS (o. J.): Weighting European Social Survey Data, in: http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/ESS_weighting_data.pdf (21.4.2015).

European Social Survey (2013): ESS-6-2012 Documentation Report. Edition 1.1. Bergen: European Social Survey Data Archive, Norwegian Social Science Data Services, http://www.uni-bielefeld.de/soz/ess/pdf/dokumentation/ESS6/ESS6_durchfuehrung.pdf (15.4.2015).

Faas, Thorsten (2010): Arbeitslosigkeit und Wählerverhalten. Direkte und indirekte Wirkungen auf Wahlbeteiligung und Parteipräferenzen in Ost- und Westdeutschland, Baden-Baden.

Ferrín Pereira, Monica (2012): What is Democracy to Citizens? Understanding perceptions and evaluations of democratic systems in contemporary Europe, Florenz.

Ferrín, Monica/Kriesi, Hanspeter (2014): European's Understandings and Evaluations of Democracy: Topline Results from Round 6 of the European Social Survey, in: European Social Survey (Hrsg.): ESS Topline Results Series, Issue 4, <http://www.europeansocialsurvey.org/permalink/800ea36f-3a8d-11e4-95d4-005056b8065f.pdf> (15.4.2015).

Fischer, Arthur (2000): Jugend und Politik, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Band 1, Opladen, S. 261-282.

Fischer, Arthur (1997): Engagement und Politik, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 1997. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, Opladen, S. 303-342.

Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (2010): Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach, New York.

Fritzsche, Yvonne (1997): Stichproben und Interviewsituation. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, Opladen, S. 391-404.

Fuchs, Dieter (2002): Das Konzept der politischen Kultur: Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht, in: Fuchs, Dieter/Roller, Edeltraut/Wessels, Bernhard (Hrsg.): Bürger und Demokratie in Ost und West: Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess: Festschrift für Hans-Dieter Klingemann, Wiesbaden, S. 27-49.

Fuchs, Dieter (1996): Wohin geht der Wandel der demokratischen Institutionen in Deutschland? Die Entwicklung der Demokratievorstellungen der Deutschen seit ihrer Wiedervereinigung, WZB Discussion Paper, Nr. FS III 96-207, Berlin: Wissenschaftszentrum, <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/1996/iii96-207.pdf> (14.4.2015).

Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/de Rijke, Johann/Sardei-Biermann, Sabine (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Die Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003, in: Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, Wiesbaden, S. 163-198.

Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2012): Jugend und Demokratie, in: Mörschel, Tobias/Krell, Christian (Hrsg.): Demokratie in Deutschland. Zustand – Herausforderungen – Perspektiven, Wiesbaden, S. 319-340.

Gille, Martina/Krüger, Winfried (2000): Die Bedeutung des Politischen bei jungen Migranten und jungen Deutschen, in: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, DJI-Jugendsurvey 2, Opladen, S. 399-422.

Gille, Martina/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2000): Politische Orientierungen, in: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, DJI-Jugendsurvey 2, Opladen, S. 205-266.

Gille, Martina/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann/Willems, Helmut (1998): Politische Orientierungen, Werthaltung und Partizipation Jugendlicher: Veränderungen und Trend in den 90er Jahren, in: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 148-177.

Gille, Martina/Sardei-Biermann, Sabine/Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann (2006): Kapitel 1: Einleitung, in: Gille, Martina/Sardei-Biermann, Sabine/Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland: Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger, DJI-Jugendsurvey 3, Wiesbaden, S. 9-22.

GPJE (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht Politische Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.

Greenstein, Fred I. (1968): Socialization: political socialization, in: Sills, David L. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social Sciences, New York, S. 551-555.

Greiffenhagen, Sylvia (2009): Theorie(n) der Politischen Kultur, in: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Politische Kultur. Forschungsstand und Perspektiven, Frankfurt am Main, S. 11-30.

Greiffenhagen, Sylvia (2002): Politische Sozialisation, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, S. 407-418.

Grob, Urs (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter, in: Fend, Helmut/Berger, Fred /Grob, Urs (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück, Wiesbaden, S. 329-372.

Henz, Ursula/Maas, Ineke (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, in: Sahner, Heinz/Schwendtner, Stefan (Hrsg.): 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie – Gesellschaften im Umbruch: Sektionen und Arbeitsgruppen, Opladen, S. 389-393.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wofür?, in: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, in: <http://blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf> (12.03.2015).

Hoffmann-Lange, Ursula (2008): Vorwort: Der DJI-Jugendsurvey als Instrument sozialwissenschaftlicher Dauerbeobachtung, in: Gille, Martina (Hrsg.): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. DJI-Jugendsurvey 4, Wiesbaden, S. 7-14.

Hoffmann-Lange, Ursula (2006): Was kann die Jugendforschung zur politischen Kulturforschung beitragen?, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Wiesbaden, S. 55-76.

Hoffmann-Lange, Ursula (1995a): Einleitung, in: Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1, Opladen, S. 13-22.

Hoffmann-Lange, Ursula (1995b): Politische Orientierungen, in: Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1, Opladen, S. 159-194.

Hoffmann-Lange, Ursula/Gille, Martina/Schneider, Helmut (1993): Das Verhältnis von Jugend und Politik in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 43, B 19, S. 3-12.

Hradil, Stefan (2012): Soziale Ungleichheit. Eine Gesellschaft rückt auseinander, in: Hradil, Stefan (Hrsg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde, Bonn, S. 155-188.

Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden.

Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/Quenzel, Gudrun/Langness, Anja (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie 2006, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main, S. 31-48.

Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel, S. 14-31.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim/Basel.

Hyman, Herbert H. (1959): Political Socialization. A Study in the Psychology of Political Behavior, New York.

Ismayr, Wolfgang (2009): Das politische System Deutschlands, in: Ismayr, Wolfgang (Hrsg.): Die politischen Systeme Westeuropas, Wiesbaden, S. 515-566.

Kaase, Max (1971): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Wildenmann, Rudolf (Hrsg.): Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik, Band 2, München/Wien, S. 119-326.

Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (2012): Einleitung, in: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen, Bonn, S. 7-12.

Kroh, Martin (2006): Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel?, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Wiesbaden, S. 184-208.

Kuhn, Hans-Peter/Schmid, Christine (2004): Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Hypothesen zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen, in: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hrsg.):

Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung, Weinheim/München S. 71-90.

Lange, Dirk/Onken, Holger/Slopinski, Andreas (2013): Politisches Interesse und Politische Bildung. Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener, in: Lange, Dirk (Hrsg.): Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Band 6, Wiesbaden.

Lange, Dirk/Onken, Holger/Slopinski, Andreas (2012): Bürgerbewusstsein Jugendlicher und junger Erwachsener – Auswirkungen sozialer und sozialpsychologischer Faktoren, in: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik., 2/2012, S. 169-178.

Lauth, Hans-Joachim (2004): Demokratie und Demokratiemessung, Eine konzeptionelle Grundlegung für den interkulturellen Vergleich, Wiesbaden.

Marschall, Stefan (2014): Demokratie, Opladen/Toronto.

Maßlo, Jens (2010): Jugendliche in der Politik. Chancen und Probleme einer institutionalisierten Jugendbeteiligung am Beispiel des Kinder- und Jugendbeirats der Stadt Reinbek, Wiesbaden.

Mays, Anja (2008): Der Einfluss jugendlicher Sozialisationserfahrungen auf ausgewählte Aspekte der politischen Identität im Erwachsenenalter. Dissertation, <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-B52B-B/mays.pdf?sequence=1> (16.6.2015).

Meyer, Ulrich (2013): Politische Sozialisation, in: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, S. 564-568.

Münkler, Herfried (1997): Der kompetente Bürger, in: Klein, Ansgar/Schmalz-Bruns, Rainer (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen, Baden-Baden, S. 153-172.

Nohlen, Dieter (2014): Wahlrecht und Parteiensystem. Zur Theorie und Empirie der Wahlsysteme, Opladen/Toronto.

Ohlmeier, Bernhard (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule, Hamburg.

Park, Hun Myoung (2009): Comparing Group Means: T-tests and One-way ANOVA Using STATA, SAS, R, and SPSS, Working Paper, The University Information Technology Services (UITS) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University, <http://www.iu.edu/~statmath/stat/all/ttest/ttest.pdf> (20.4.2015).

Patzelt, Werner J. (2007): Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriß des Faches und studiumbegleitende Orientierung, Passau.

Patzelt, Werner J. (2001): Deutschlands latenter Verfassungskonflikt. Politikverdrossenheit entsteht durch Missverständnisse, in: Die politische Meinung, 379/01, S. 51-55.

Powell, G. Bingham Jr. (2000): Elections as Instruments of Democracy. Majoritarian and Proportional Visions, New Haven/London.

Reed College (o. J.): Stata Help. Run an Independent Means T-test in Stata, <http://academic.reed.edu/psychology/stata/analyses/parametric/indepTpractical.html> (20.4.2015).

Reinders, Heinz (2004): Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit?, in: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Online-Familienhandbuch, <http://www.familienhandbuch.de/cms/Jugendforschung-Erwachsenwerden.pdf> (24.02.15).

Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (Hrsg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen, S. 43-74.

Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2001, S. 3-13.

Roller, Edeltraud (2010): Einstellungen zur Demokratie im vereinigten Deutschland: Gibt es Anzeichen für eine abnehmende Differenz?, in: Krause, Peter/Ostner, Ilona (Hrsg.): Leben in Ost- und Westdeutschland: Eine sozialwissenschaftliche Bilanz der deutschen Einheit 1990-2010, Frankfurt am Main/New York, S. 595-614.

Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (2006): Jugend und Politik: Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Wiesbaden, S. 7-24.

Rudzio, Wolfgang (2006): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.

Rippl, Susanne (2008): Politische Sozialisation, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel, S. 443-458.

Saalfeld, Thomas (2007): Parteien und Wahlen, Baden-Baden.

Sander, Wolfgang (2009): Was ist politische Bildung?, in: Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59935/politische-bildung> (19.3.2015).

Scherr, Albert (2008): Sozialisation, Person, Individuum, in: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie, Wiesbaden, S. 45-68.

Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (Hrsg.) (2008): Vorsicht Politik, Schwalbach/Ts.

Schmidt, Manfred G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung, Wiesbaden.

Schmidt, Manfred G. (1999): Ist die Demokratie wirklich die beste Staatsverfassung?, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 28/2, S. 187-200.

Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main, S. 129-164.

Schneekloth, Ulrich (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main, S. 103-144.

Schneekloth, Ulrich (2002): Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik, in: Deutsche Shell-Aktiengesellschaft (Hrsg.): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt am Main, S. 91-138.

Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo (2006): Methodik, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main, S. 453-462.

Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Gensicke, Thomas (2010): Methodik, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main, S. 361-370.

Schneider, Helmut (1995): Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel, in: Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1, Opladen, S. 275-331.

Schönpflug, Ute (2008): Sozialisation in der Migrationssituation, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel, S. 217-228.

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge, Bonn.

Schumann, Siegfried (2012): Individuelles Verhalten. Möglichkeiten der Erforschung durch Einstellungen, Werte und Persönlichkeit, Schwalbach/Ts.

Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013, Fachserie1, Reihe 2.2, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile (18.4.2015).

Steinkamp, Günther (2002): Politische Sozialisation: Familie, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, S. 422-426.

Vetter, Angelika (2006): Jugend: Ein Konzept und seine Messung, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Wiesbaden, S. 25-54.

Vetter, Angelika/Maier, Jürgen (2005): Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994-2002, in: Gabriel, Oscar W./Falter, Jürgen, W./Rattinger, Hans (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland, Baden-Baden, S. 51-90.

Vorländer, Hans (2003): Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien, München.

Walter-Rogg, Melanie (2005): Politisches Vertrauen ist gut – Misstrauen ist besser? Ausmaß und Ausstrahlungseffekte des Politiker- und Institutionenvertrauens im vereinigten Deutschland, in: Gabriel, Oscar W./Falter, Jürgen W./Rattinger, Hans (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland, Baden-Baden, S. 129-188.

Zicht, Wilko/Cantow, Matthias (2015): Wahltermine, in: <http://www.wahlrecht.de/termine.htm> (20.4.2015).

Anhang

Tabelle 5: Fragebogenitems und Codierung

Variable	Codierung ¹¹¹
Freie Wahlen	0 = Überhaupt nicht wichtig für die
<i>„Bitte benutzen Sie jetzt Liste</i>	Demokratie im Allgemeinen
<i>37 und sagen Sie mir, wie</i>	1
<i>wichtig es aus Ihrer Sicht für</i>	2
<i>die Demokratie im Allgemeinen</i>	3
<i>ist, ...“</i>	4
	5
<i>„... dass Wahlen zum</i>	6
<i>nationalen Parlament frei und</i>	7
<i>fair sind?“</i>	8
	9
	10 = Äußerst wichtig für die Demokratie
	im Allgemeinen
	. = Keine Angabe
Parteiunterschiede	0 = Überhaupt nicht wichtig für die
<i>„Bitte benutzen Sie jetzt Liste</i>	Demokratie im Allgemeinen
<i>37 und sagen Sie mir, wie</i>	1
<i>wichtig es aus Ihrer Sicht für</i>	2
<i>die Demokratie im Allgemeinen</i>	3
<i>ist, ...“</i>	4
	5
<i>„... dass sich die verschiedenen</i>	6
<i>politischen Parteien inhaltlich</i>	7
<i>klar voneinander unter-</i>	8
<i>scheiden?“</i>	9
	10 = Äußerst wichtig für die Demokratie

¹¹¹ Fehlende Werte werden mit einem ‚.‘ codiert.

im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Kritikrecht Opposition

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die
Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie
im Allgemeinen

. = Keine Angabe

„... dass Oppositionsparteien das Recht haben, Kritik an der Regierung zu üben?“

Abstrafung Regierung

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die
Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie
im Allgemeinen

. = Keine Angabe

„... dass Regierungsparteien bei Wahlen abgestraft werden, wenn sie schlechte Arbeit geleistet haben?“

Rechtfertigung Regierung

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass die Regierung den Wählern ihre Entscheidungen erklärt?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Politische Diskussionen

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass Wähler mit Leuten, die sie kennen, über Politik diskutieren, bevor sie sich entscheiden, wie sie wählen?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Gleichheit vor Gesetz

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass die Gerichte alle gleich behandeln?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Gewaltenteilung

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass die Gerichte die Regierung daran hindern können, ihre Befugnisse zu überschreiten?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Minderheitenrechte

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass die Rechte von Minderheiten geschützt werden?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Medienfreiheit

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass die Medien das Recht haben, Kritik an der Regierung zu üben?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Medienreliabilität

„Bitte benutzen Sie jetzt Liste 37 und sagen Sie mir, wie wichtig es aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ist, ...“

„... dass die Medien verlässliche Informationen für die Bürger bereitstellen, damit sie sich ein Urteil über die Regierung bilden können?“

0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen

. = Keine Angabe

Alter

„Sagen Sie mir bitte, in welchem Jahr Sie geboren sind?“

Alter des Befragten zum Untersuchungszeitpunkt

Formale Bildung

„Was ist der höchste allgemeinbildende Schulabschluss, den Sie erreicht haben?“

Zugehörigkeit des Befragten zu den Bildungsgruppen

- Noch Schüler
- Bis Hauptschule
- Realschule/Mittlere Reife
- (Fach-)Abitur

Elternbildung

„Was ist der höchste allgemeinbildende

Schulabschluss, den Ihr Vater erreicht hat?“ / „Was ist der höchste allgemeinbildende Schulabschluss, den Ihre Mutter erreicht hat?“

- Unklar
- Bis Hauptschule
- Realschule/Mittlere Reife
- (Fach-)Abitur
- Abgeschlossenes Studium

Zugehörigkeit des Befragten zu der Gruppe, die dem höchsten formalen Bildungsabschluss entspricht, den der Vater oder die Mutter des Befragten vorzuweisen haben

Geschlecht

0 = Mann

1 = Frau

Herkunft

„Sagen Sie mir bitte, in welchem Jahr Sie geboren sind?“ / „Wo haben Sie selbst vor 1990 gelebt?“ / „Wo haben Ihre Eltern vor 1990 gelebt?“ /

0 = Vor/bis 1990 geboren; Vor 1990 in Westdeutschland/West-Berlin gelebt / Nach 1990 geboren; Beide Elternteile haben vor 1990 in Westdeutschland/West-Berlin gelebt

1 = Vor/bis 1990 geboren; Vor 1990 in Ostdeutschland/Ost-Berlin gelebt / Nach 1990 geboren; Mindestens ein Elternteil hat vor 1990 in Ostdeutschland/Ost-Berlin gelebt

Migrationshintergrund

„Sind Sie in Deutschland geboren?“ / „Ist Ihr Vater in Deutschland geboren?“ / „Ist Ihre Mutter in Deutschland geboren?“

- Ohne Migrationshintergrund
- 1. Generation
- 2. Generation

Zugehörigkeit des Befragten zu Gruppe

Ohne Migrationshintergrund: Befragter ist in Deutschland geboren; beide Eltern sind in Deutschland geboren bzw. mindestens ein Elternteil ist in Deutschland geboren, wenn des Geburtsland des zweiten Elternteils des Befragten unbekannt ist

1. Generation: Befragter ist nicht in Deutschland geboren
2. Generation: Befragter ist in Deutschland geboren; Mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren

Regionale Siedlungsstruktur

„Was auf Liste 51 trifft am ehesten auf das Wohngebiet zu, in dem Sie leben?“

- Ländlich
- (Klein-)Stadt
- Großstadt

Zugehörigkeit des Befragten zu Gruppe

Ländlich: Bauernhof oder Haus auf dem Land; Dorf

(Klein-)Stadt: Stadt oder Kleinstadt

Großstadt: Vorort oder Randgebiet einer Großstadt; Großstadt

Politisches Interesse

„Wie sehr interessieren Sie sich für Politik?“

- Nicht interessiert
- Wenig interessiert
- Ziemlich interessiert
- Sehr interessiert

Zugehörigkeit des Befragten zu Gruppe

Tabelle 6: Gruppeninterne Mittelwertunterschiede bei den Jugendlichen und Erwachsenen

Variablen		Jugendliche		Erwachsene
		15- bis 20-Jährige	21- bis 26-Jährige	älter als 26 Jahre
		gruppeninterne Mittelwertdifferenz	gruppeninterne Mittelwertdifferenz	gruppeninterne Mittelwertdifferenz
Elektorale Dimension	Freie Wahlen	0.67***	0.51***	0.33***
	Parteiunterschiede	-1.14***	-1.46***	-1.32***
	Kritikrecht Opposition	-0.17	0.06	0.05
	Abstrafung Regierung	-1.09***	-0.50***	-0.03
	Rechtfertig. Regierung	0.56***	0.23**	0.41***
	Politische Diskussionen	-1.05***	-0.98***	-1.15***
Liberale Dimension	Gleichheit vor Gesetz	1.23***	1.06***	0.88***
	Gewaltkontrolle	0.38***	0.55***	0.56***
	Minderheitenrechte	0.33***	0.27**	0.15***
	Medienfreiheit	-0.24*	-0.22*	-0.30***
	Medienrelibilität	0.51***	0.48***	0.41***
Indizes	Index: <i>Elektorale Dimension</i>	-0.37***	-0.36***	-0.28***
	Index: <i>Liberale Dimension</i>	0.44***	0.43***	0.34***
	Gesamtindex (Referenzwert)	8.18	8.58	8.79

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen; Angegeben sind die Ergebnisse der doppelten T-Tests für die Mittelwertdifferenzen zwischen dem Wert des Gesamtindex der jeweiligen Altersgruppe und dem Mittelwert der Altersgruppen auf der jeweiligen Variablen. Grün hervorgehoben sind Werte, die sich signifikant über dem Niveau des Altersgruppen-Gesamtindex befinden, rot hervorgehoben sind Werte, die sich signifikant unter dem Niveau des Altersgruppen-Gesamtindex befinden.

Tabelle 7: Test auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen – Modell für den Gesamtindex des normativen Demokratieverständnisses (Altersgruppe der 15- bis 20-Jährigen)

Variable	VIF
Alter	1.78
Formale Bildung: Noch Schüler	2.64
Formale Bildung: Bis Hauptschule	2.20
Formale Bildung: Realschule/Mittl. Reife	2.09
Elternbildung: Unklar	1.30
Elternbildung: Bis Hauptschule	1.64
Elternbildung: Realschule/Mittl. Reife	1.79
Elternbildung: (Fach-)Abitur	1.45
Geschlecht	1.14
Migrationshintergrund: 1. Generation	1.24
Migrationshintergrund: 2. Generation	1.17
Reg. Siedlungsstruktur: Ländlich	1.74
Reg. Siedlungsstruktur: (Klein-)Stadt	1.61
Politisches Interesse: Nicht interessiert	1.62
Politisches Interesse: Wenig interessiert	3.46
Politisches Interesse: Ziemlich interessiert	3.14
Mean VIF	1.84

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen.

Tabelle 8: Test auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen – Modell für den Gesamtindex des normativen Demokratieverständnisses (Altersgruppe der 21- bis 26-Jährigen)

Variable	VIF
Alter	1.12
Formale Bildung: Noch Schüler	1.21
Formale Bildung: Bis Hauptschule	1.25
Formale Bildung: Realschule/Mittl. Reife	1.28
Elternbildung: Unklar	1.56
Elternbildung: Bis Hauptschule	1.94
Elternbildung: Realschule/Mittl. Reife	1.89
Elternbildung: (Fach-)Abitur	1.49
Geschlecht	1.19
Migrationshintergrund: 1. Generation	1.30
Migrationshintergrund: 2. Generation	1.27
Reg. Siedlungsstruktur: Ländlich	1.55
Reg. Siedlungsstruktur: (Klein-)Stadt	1.56
Politisches Interesse: Nicht interessiert	2.00
Politisches Interesse: Wenig interessiert	3.53
Politisches Interesse: Ziemlich interessiert	3.35
Mean VIF	1.69

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen.

Tabelle 9: Test auf Multikollinearität der unabhängigen Variablen – Modell für den Gesamtindex des normativen Demokratieverständnisses (Altersgruppe der über 26-Jährigen)

Variable	VIF
Alter	1.30
Formale Bildung: Bis Hauptschule	1,76
Formale Bildung: Realschule/Mittl. Reife	1.49
Elternbildung: Unklar	1.32
Elternbildung: Bis Hauptschule	2.60
Elternbildung: Realschule/Mittl. Reife	1.97
Elternbildung: (Fach-)Abitur	1.34
Geschlecht	1.05
Migrationshintergrund: 1. Generation	1.09
Migrationshintergrund: 2. Generation	1.03
Reg. Siedlungsstruktur: Ländlich	1.52
Reg. Siedlungsstruktur: (Klein-)Stadt	1.47
Politisches Interesse: Nicht interessiert	1.20
Politisches Interesse: Wenig interessiert	1.90
Politisches Interesse: Ziemlich interessiert	1.76
Mean VIF	1.49

Quelle: ESS 6; Eigene Berechnungen.