

Einleitung

Nach einer längeren Zeit des Stillstandes verstärkt sich erneut das Interesse an politischer Sozialisation, d.h. an dem Entwicklungsprozeß, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene politische Orientierungen, Normen und Handlungsweisen in der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt erwerben. Wie schon in der Vergangenheit hängt dieses erneuerte Interesse eng mit dem politischen Verhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammen: war dies seit den sechziger Jahren maßgeblich durch progressive, emanzipatorische und gesellschaftskritische Bewegungen und Aktionen bestimmt (Studenten-, Friedens-, Umwelt- und Frauenbewegung), so tritt seit Ende der achtziger Jahre als Novum eine ethnozentrische und gewalttätige Strömung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinzu, die nur zum Teil parteipolitisch rechtsextremistisch orientiert ist.

Es sind vor allem die auffälligen Abweichungen in Form und Inhalt politischen Handelns - Protest, Regelverletzung bis hin zur Gewalt, Apathie, Systemfremdung, politisch extreme Ansichten und Verhaltensweisen -, die immer wieder Forschungsanstrengungen herausgefordert haben zu verstehen, wie der Prozeß der politischen Sozialisation im Spannungsfeld von Integration in das Überkommene, Rückfall und produktiver Neuentwicklung im Einzelnen erfolgt; wovon er abhängt und welche Ergebnisse er hervorbringt. Ein aktueller, weiterer Grund für das wiederbelebte Interesse an Fragen der politischen Sozialisation ist die Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten. Sie hat eine Vielzahl von Jugenduntersuchungen angeregt, in denen danach gefragt wird, ob und in welcher Hinsicht die beiden unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme der Bundesrepublik und der ehemaligen DDR auf politische Vorstellungen und Handlungsweisen von Jugendlichen eingewirkt haben.

Beim bloßen Interesse an dem aktuellen, sich kurzfristig ändernden politischen Verhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen geraten häufig die Versuche aus dem Blick, den Prozeß der politischen Sozialisation theoretisch-systematisch zu verstehen und empirische Befunde verschiedener Disziplinen aufeinander zu beziehen. „Politische Sozialisation“ ist ein geradezu klassisches interdisziplinäres Untersuchungsfeld, zu dem Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie (vor allem Entwicklungspsychologie, politische Psychologie und Sozialpsychologie) und Pädagogik beigetragen haben. Ein Ziel dieses Buches liegt darin, die Produktivität dieser unterschiedlichen, sich ergänzenden Zugänge sichtbar zu machen - und zumindest teilweise - neue Forschungsergebnisse vorzustellen, die seit den letzten systematischen Bestandsaufnahmen zur politischen Sozialisation in Deutschland hinzugetreten sind und die früheren Auffassungen bereichern. Solche Bestandsaufnahmen waren das von Claußen & Wasmund 1982 herausgegebene „Handbuch der politischen Sozialisation“,

das in dem jüngst erschienenen, von Claußen & Geißler herausgegebenen Band „Die Politisierung des Menschen“ eine Fortsetzung gefunden hat. Zu nennen sind hier ebenfalls einführende Monographien zur politischen Sozialisation, die den Stand bis Mitte der siebziger Jahre zusammenfaßten (z.B. Zängle 1978; Asmus 1983).

Der thematische Schwerpunkt dieses Buches liegt auf dem Verhältnis von Familie, Persönlichkeit und Politik. Nach unserer Auffassung stehen explizit politische Orientierungen und Handlungsweisen am Ende längerer Entwicklungsreihen „vor-politischer“ Einstellungen und Dispositionen, die maßgeblich - allerdings nicht ausschließlich oder in einem deterministischen Sinn - in der Familiensozialisation erworben werden. Zu derartigen vor-politischen, aber politisch bedeutsamen Einstellungen gehören: moralische Autonomie und moralisches Urteilsvermögen; Bereitschaft zur Dominanz und Unterordnung; stärker entwickelte Aggressivität; prosoziale Orientierungen; materialistisch-instrumentelle Einstellungen; Fähigkeit zur realistischen und selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Belastungen der eigenen Biographie.

In der Forschung zur politischen Sozialisation hat es in der Vergangenheit eine lange Auseinandersetzung über die Frage gegeben, welchen Stellenwert der Sozialisationsprozeß des Kindes in der Familie für die späteren politischen Orientierungen als Jugendlicher oder Erwachsener besitzt. Zum einen entzündete sich diese Kontroverse an der Frage, ob es einen in den Familienbeziehungen des Kindes angelegten „autoritären Charakter“ gibt, der im Jugend- und Erwachsenenalter zur Unterstützung ethnozentrischer und rechtsextremistischer Positionen führt. Während dies einem Teil der Forscherinnen und Forscher klar nachweisbar erschien, hielt ein anderer Teil die Evidenzen für zu schwach und befürwortete ein kurzfristig wirksames, situatives politisches Lernen, das sich im Lauf des Lebens stark ändern kann. Zum andern blieb die Rolle der Familie bei der Weitergabe expliziter politischer Orientierungen (z.B. politische Selbstverortung, Parteiidentifikation) von den Eltern zu den Kindern empirisch umstritten.

Wir nehmen diese Auseinandersetzung auf der Grundlage neuartiger theoretischer Entwicklungen und empirischer Ergebnisse wieder auf (vgl. dazu vor allem Kap. 2, 3 und 6), möchten jedoch betonen, daß es uns weniger um die bloß quantitative Frage der „Einflußstärken“ geht, die verschiedene, auf die politische Sozialisation einwirkende Gruppen und Instanzen ausüben (z.B. die Herkunftsfamilie, Gleichaltrige, Medien, Schule etc.). Vielmehr geht es um die Frage, welche subjektiv wahrgenommenen Qualitäten der Beziehung in der Familie welche vorpolitischen Einstellungen und explizit politischen Orientierungen fördern. Die *Differenzierung* der familialen Erfahrungen und ihre Repräsentation im Bewußtsein der Sozialisanden stehen im Mittelpunkt, nicht die globale Einschätzung des Effekts einer Institution in Konkurrenz oder Ergänzung zu anderen.

Mit der differenzierten Beschreibung von innerfamiliären Beziehungen und ihrer subjektiven Repräsentanz sind erhebliche *methodische* Probleme verbunden. Die Familie ist einerseits ein Bereich, in dem jede und jeder Einzelne eine Fülle von Erfahrungen und Erinnerungen an die eigene Herkunftsfamilie oder an die eigenen Kinder verbindet. Zugleich ist sie ein Bereich, der sich dem forschenden Blick von außen sehr schwer öffnet und der sich auch dem Versuch der praktischen Einflußnahme häufig entzieht. Die Kontroverse darüber, ob die Familie eine langfristig prägende Rolle in der politischen Sozialisation spielt oder nicht, hängt auch damit zusammen, daß es methodisch außerordentlich schwierig ist, zugleich differenzierte, gültige und repräsentative Informationen über das innerfamiliäre Interaktionsgeschehen zu erlangen. Die Differenziertheit und Validität der Informationen ist häufig nur auf Kosten der Repräsentativität in aufwendigen, qualitativen Beobachtungs- und Interviewstudien mit einer kleinen Zahl von Probanden zu gewinnen. Umgekehrt gehen repräsentative, große Fallzahlen einbeziehende Untersuchungen in aller Regel auf Kosten der Differenziertheit und Gültigkeit der Information über die innerfamiliären Beziehungen.

Diese Probleme vervielfachen sich noch dadurch, wenn - wie in der Sozialisationsforschung erwünscht - *biographische Entwicklungen* über einen längeren Zeitraum rekonstruiert werden sollen (vgl. als Beispiel einer quantitativen Studie Jennings & Niemi 1981; als Beispiel für eine qualitative Studie Heitmeyer u.a. 1992). Und sie gestalten sich methodisch noch anspruchsvoller, wenn die politische Sozialisation *historischer* „politischer Generationen“ verglichen werden soll (vgl. Fogt 1982; Kaase 1990). Selbstverständlich konnten auch wir dieses Problem nicht lösen und haben einen Kompromiß angestrebt. Wenn immer es um die Differenziertheit der Beziehungserfahrungen in der Familie und um die Prozeßhaftigkeit der politischen Sozialisation ging, haben wir - von Ausnahmen abgesehen - stärker qualitative Untersuchungen herangezogen. Da wir indes die politische Sozialisation auch im Kontext anderer Instanzen als der Familie und im Zusammenhang mit Strukturen der gesellschaftlichen Ungleichheit betrachten (vgl. Kap. 6 und 7), haben wir vor allem in diesen Kapiteln verstärkt auf repräsentative, standardisierte Untersuchungen zurückgegriffen.

Wir sind damit schon beim Aufbau des Buches angelangt. Im 1. Kapitel erläutern wir unterschiedliche Begriffe der politischen Sozialisation und geben einen knappen theoriegeschichtlichen Überblick.

In Kapitel 2 und 3 setzen wir uns mit dem Einfluß innerfamiliärer Beziehungserfahrungen auf die Herausbildung vor-politischer Dispositionen auseinander. Im Mittelpunkt stehen dabei die moralische Autonomie, Tendenzen zur Dominanz und Unterordnung sowie zur autoritären Aggression. Den theoretischen Rahmen dieser beiden Kapitel bilden die Theorie der „autoritären Persönlichkeit“ und die Bindungstheorie.

In Kapitel 4 wechseln wir den theoretischen Rahmen und den Gegenstandsbe-
reich: Im Rahmen einer Theorie der Identitätsbildung im Jugendalter gehen wir
auf die explizit politische Sozialisation ein und behandeln einige politische
„Entwicklungsaufgaben“, die in der Adoleszenz unterschiedlich gelöst werden
können. Kapitel 5 stellt die politische Sozialisation im Jugendalter in den Rah-
men der längerfristigen moralischen Entwicklung, wie sie vor allem in der
Theorie Lawrence Kohlbergs konzipiert worden ist. Ein weiterer Schwerpunkt
liegt auf der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Adoleszenzkrise und
politischer Sozialisation.

In Kapitel 6 und 7 wird der vorherige, enge Bezug zur Sozialisation in der Fa-
milie schrittweise gelockert. Geht es im ersten Teil des 6. Kapitels noch um die
innerfamiliäre Weitergabe politischer Orientierungen von den Eltern an ihre
Kinder, so wird im zweiten Teil der Einfluß der Gleichaltrigen thematisiert.
Kapitel 7 schließlich stellt die politische Sozialisation in den weiteren Kontext
gesellschaftlicher Ungleichheit. An den zentralen Ungleichheiten des Ge-
schlechterverhältnisses, der Ungleichheit des Sozialstatus der Herkunftsfamilie
und der Ungleichheit der formalen Ausbildung wird gezeigt, daß die *Ergebnis-*
se politischer Sozialisation in der Form politischer *Beteiligung* ausgesprochen
ungleich verteilt sind. Dieser Befund wird im abschließenden Kap. 8 auf die
vorherrschende Perspektive des Buches - Familie und Persönlichkeitsentwick-
lung als Bedingungen politischer Sozialisation zu begreifen - zurückbezogen.

Beim Schreiben dieses Buches waren uns in unterschiedlichen Phasen viele
Personen behilflich: Bei der Literatur-Recherche und -Auswertung Heide
Hempel, Marianne Olliges und Maria Weselmann; bei der Diskussion einzelner
Teile des Manuskriptes Esther Burkert, Kathrin Keller und Marlene Silzer; bei
der abschließenden Textherstellung Helga Burgemeister und Astrid Linne-
Klockner. Ihnen allen sei für ihr Engagement und ihre Gesprächsbereitschaft,
ihre Zuverlässigkeit und Geduld sehr herzlich gedankt.

1. Politische Sozialisation - Begriff und Theorieentwicklung

Der Begriff „politische Sozialisation“ (political socialization) wurde Ende der fünfziger Jahre von dem Politikwissenschaftler Herbert Hyman bekannt gemacht. Der Gegenstandsbereich und die Forschungsinteressen, die mit diesem Begriff bezeichnet wurden, waren jedoch nicht neu. Bereits in den dreißiger und vierziger Jahren hatte man in den USA versucht, Prozesse und Bedingungen politischen Lernens in breit angelegten Forschungsprojekten zu analysieren. Besonders bekannt wurden die Untersuchungen zur „autoritären Persönlichkeit“ (vgl. Kapitel 2) und die von Lewin, Lippitt und White (1939) durchgeführten Gruppenexperimente. In ihnen wurden unterschiedliche Führungsstile untersucht und in Beziehung zu persönlichen und politischen Entwicklungen gesetzt.

Kurt Lewin war der Überzeugung, daß das Schaffen einer „demokratischen Atmosphäre“ auch in scheinbar unpolitischen Kontexten - in Familien oder Jugendgruppen - für das Erlernen politisch bezogener demokratischer Orientierungen grundlegend sei. In einem 1941 zusammen mit Gertrud Lewin verfaßten Beitrag wird die politische Relevanz einer demokratischen Atmosphäre anschaulich erläutert:

„Ein kleines Kind kann von der Hand der Mutter oder Amme gezogen werden oder an den Schultern vor ihr hergeschoben werden, um Erwachsene zu begrüßen, die zu Besuch im Wohnzimmer sind. Doch man kann ein kleines Kind mit den Gästen genauso freundlich und höflich bekanntmachen, wie man einen Erwachsenen ohne Herablassung und Zwang vorstellen würde. Ein solches Vorgehen, das dem Kind die Stellung einer eigenständigen Person verleiht, kann in den Vereinigten Staaten häufig beobachtet werden, ist aber in den meisten europäischen Ländern selten. Die Grundlage der Demokratie besteht nicht im allgemeinen Stimmrecht, Mehrheitsentscheidungen und anderen organisatorischen Verfahrensweisen. Dies ist der technisch notwendige Überbau auf der Grundlage einer demokratischen Atmosphäre, ihre Konsequenz und Ausdrucksweise. Die Atmosphäre wird durch sehr subtiles Bekunden erzeugt, daß Menschen grundsätzlich gleich sind und Anrecht auf gleiche Achtung und Rücksicht haben.“ (Lewin & Lewin 1982, 285 f.)

Herbert Hyman betonte in seiner Definition politischer Sozialisation vor allem psychologische Aspekte und stellte den Bezug zur zeitgenössischen Psychologie des Lernens, der Motivation und Emotion sowie der Wahrnehmung her

(Hyman 1969, 9). Die für Lewin u.a. relevanten sozialpsychologischen und soziologischen Aspekte treten demgegenüber in den Hintergrund. Sie werden von F. Greenstein, der 1965 eine empirische Studie über „Children and Politics“ veröffentlichte, stärker beachtet. Er definierte politische Sozialisation als

„alles politische Lernen, formell und informell, gezielt und ungeplant, in jeder Lebensphase; es schließt nicht nur das explizite politische Lernen ein, sondern auch das nicht so bezeichnete nicht-politische Lernen, welches das politische Verhalten beeinflusst, z.B. das Erlernen politisch bedeutsamer sozialer Einstellungen und der Erwerb politisch relevanter Persönlichkeitsmerkmale.“ (Greenstein 1968, 551 - übersetzt von den Verf.)

Indem Greenstein in seinem Sozialisationsbegriff ein Lernen betonte, das während der gesamten Lebensspanne erfolgt und explizit politische Inhalte ebenso einschließt wie implizit bedeutsame soziale Einstellungen, legte er einen außerordentlich breiten Begriff zugrunde. Die politische Sozialisation ist danach nie beendet, und sie findet in allen sozialen Kontexten statt. Die Definition ist so offen, daß politisches Lernen nicht an die Existenz eines *Lehrenden* (eines „Sozialisationsagenten“) geknüpft ist, der bestimmte Lernergebnisse beim Lernenden erzielen will. Das Lernen kann völlig selbstbestimmt oder in Nachahmung eines Vorbildes erfolgen, das den Lernenden nicht gezielt beeinflussen will.

Verallgemeinert man diesen Gedanken, so können auch bestimmte Verhältnisse oder ein bestimmtes Arrangement politisches Lernen ermöglichen, ohne daß dies den Beteiligten klar bewußt wird. Im Bereich schulischen Lernens hat man diesen Vorgang als „heimlichen Lehrplan“ der Institution bezeichnet (vgl. dazu Dreeben 1980). Es wird deshalb auch von „latenter“ Sozialisation gesprochen.

Die *Inhaltsdimension* politischen Lernens (explizit politische Inhalte versus indirekt politisch bedeutsame Inhalte) und die *Lernform* (von Sozialisationsagenten beabsichtigt versus nicht-beabsichtigt, durch Vorbild oder Arrangement latent erzeugt) läßt sich schematisch wie in Abb. 1.1 darstellen.

Abb.1.1: Manifeste und latente politische Sozialisation

	explizit politischer Inhalt	implizit/indirekter politischer Inhalt
Beabsichtigte Einflußnahme eines „Sozialisationsagenten“	1	2
beiläufiges Lernen durch Arrangements	3	4

Ein Beispiel für den Fall 1 innerhalb der Familie wäre eine politische Diskussion, in der Eltern ihre Kinder von einer bestimmten politischen Position zu überzeugen versuchen. Die oben geschilderte Beobachtung Lewins über das respektvolle, egalitäre Vorstellen eines Kindes würde in die Fallgruppe 2 gehö-

ren, wenn Erwachsene die indirekt politisch bedeutsame Einstellung „gleiche Achtung aller Menschen“ bewußt fördern wollen. Ein Beispiel für die Fallgruppe 4 wären unterhaltsame Action-Filme im Fernsehen oder im Kino, in denen Gewalt als quasi natürliche Lösungsform von zwischenmenschlichen Konflikten dargestellt wird. Beispiele für die dritte Fallgruppe findet man im Zusammenhang mit politischen Ritualen, bei denen Gefühle und Einstellungen durch das Arrangement erzeugt werden sollen (z.B. Aufstehen beim Abspielen der Nationalhymne).

Es wäre richtig, *genau* zwischen den beiden Dimensionen „Explizitheit politischer Inhalte versus indirekte politische Bedeutsamkeit nicht-politischer Inhalte“ und „beabsichtigte versus latente Sozialisation“ zu unterscheiden. Tatsächlich hat sich eine etwas ungenaue Gegenüberstellung von „manifeste“ (Fallgruppe 1) und „latente“ politischer Sozialisation durchgesetzt, die die übrigen drei Kombinationen 2, 3 und 4 umfaßt. Auch wir werden uns diesem Sprachgebrauch anschließen.

Der Begriff der latenten politischen Sozialisation erweitert das Feld politischen Lernens außerordentlich. Es gibt dann kaum einen Lebensbereich, in dem *nicht* nach derartigen „politischen Nebenwirkungen“ oder Nebenbedeutungen gefragt werden kann. Hierin kann eine Bereicherung der Perspektive liegen. Allerdings müssen dabei zwei Probleme beachtet werden: der empirische Nachweis latenter Sozialisationswirkungen kann sich als schwierig herausstellen, und man muß sich davor hüten, die „latenten“, vom manifestierten Handlungssinn abweichenden Bedeutungen und Wirkungen immer als den „eigentlichen“ Sinn zu betrachten.

Eine engere Definition des Begriffs „politische Sozialisation“ legte der Politikwissenschaftler G. Almond vor:

„Politische Sozialisation ist der Prozeß der Einführung [induction] in die politische Kultur. Sein Ergebnis ist eine Gruppe von Einstellungen, Wahrnehmungen, Wertstandards und Gefühlen im Hinblick auf das politische System, auf seine verschiedenen Rollen und auf die Rolleninhaber selbst. Zu diesem Ergebnis gehören auch solche Kenntnisse, Werte und Gefühle, die sich auf Ansprüche und Forderungen an das politische System (die Seite des Inputs) wie auch auf seine maßgeblichen Leistungen (Output-Seite) beziehen.“ (Almond zit. nach Kulke 1982, 746 - übersetzt von den Verf.)

Gegenüber Greensteins weitem Begriff von politischer Sozialisation als „Lernen“ betonte Almond die „Einführung in die politische Kultur“. Zwar kann politisch lebenslang weitergelernt werden, aber „politische Sozialisation“ in Almonds Sinne kommt irgendwann zu einem gewissen Abschluß. Die politisch Sozialisierten sind dann voll berechnigte und kompetente Teilnehmer des politischen Geschehens. Wann dieser Abschluß faktisch erreicht ist, bleibt offen. Er ist nicht identisch mit dem Erreichen eines bestimmten Rechts-Status wie etwa dem Erwerb des aktiven oder passiven Wahlrechts. Aber aus Almonds Defini-

tion von Sozialisation als „Einführung in die Kultur“ geht doch hervor, daß Kindheit, Jugend, junges Erwachsenenalter die entsprechenden Lebensphasen für die politische Sozialisation darstellen. „Einführung“ in die politische Kultur heißt auch, daß es Personen, Institutionen und Medien gibt, welche die politische Sozialisation aktiv zu beeinflussen suchen. Diese ist damit immer auch ein Prozeß, durch den die ältere Generation die politische Kultur an die nächste Generation weiterzugeben versucht.

Anders als Greenstein unterschied Almond in seiner Definition bereits *Dimensionen und Objektebenen* der politischen Sozialisation: Einstellungen (attitudes), Wahrnehmungen (cognitions), Wertstandards (value standards) und Gefühle (feelings) gegenüber dem politischen System insgesamt, gegenüber seinen Rollen und seinen Rolleninhabern. Dadurch lenkte er die Aufmerksamkeit stärker als Greenstein auf die *Verknüpfung* von politischer Sozialisation und politischem System. Die politische Sozialisation aller oder doch der meisten Gesellschaftsmitglieder gerät als Bedingung für die Legitimität und Stabilität des politischen Systems in den Blick. Es sind dann Fragen der folgenden Art möglich: Was geschieht gesellschaftlich und historisch, wenn die „Einführung in die politische Kultur“ mißlingt? Kann man überhaupt Kriterien für das Mißlingen einer solchen Einführung nennen? Heißt Einführung der nachfolgenden Generation in die politische Kultur, daß diese die bestehenden Normen und Institutionen kritiklos übernehmen und akzeptieren muß? Wie wird dafür gesorgt, daß Akzeptanz, Kritik und Veränderungsbereitschaft zugleich vermittelt werden? Gibt es Unterschiede in der politischen Sozialisation nach den genannten Ebenen des politischen Systems insgesamt, der einzelnen Rollen und Funktionen und der jeweiligen Funktionsinhaber? In welchem Verhältnis stehen die vier Dimensionen der politischen Sozialisation zueinander, d.h. der Gefühle in bezug auf Politik, der Einstellungen zur Politik, des Wissens und der Bewertung von Politik? Und was bedeutet dies für politische Handeln oder Nicht-Handeln?

Der Politologe Easton ging in der Verknüpfung von Ebenen des politischen Systems und politischer Sozialisation noch einen Schritt weiter (vgl. dazu die knappe Darstellung bei Hoffmann-Lange u.a. 1995, S. 161). Auch er unterschied Ebenen des politischen Systems sowie Quellen der Unterstützung. Ebenen waren die „politische Gemeinschaft“ (Gesellschaft, Nation), die „Regimeform“ (jeweilige politische Ordnung, z.B. Demokratie) und die „politischen Herrschaftsträger“ (vor allem die jeweilige Regierung). Charakteristisch für eine Demokratie ist die Trennung von Regime und politischen Herrschaftsträgern. Im Fall unbefriedigender Leistungen können Regierungen abgewählt werden, ohne daß das politische System geändert werden muß. „Dies trägt zur politischen Stabilität von Demokratien bei und stellt eine wichtige Legitimationsreserve im Falle politischer Krisen dar...“ (Hoffmann-Lange u.a. 1995, S. 161).

Als Quellen politischer Unterstützung unterschied Easton zwischen konkreten Regierungsleistungen, der allgemeinen Leistungsfähigkeit der politischen Institutionen und schließlich einer „leistungsunabhängigen affektiven Identifikation“, die im Verlauf des Sozialisationsprozesses aufgebaut wird. An anderer Stelle (Easton/Dennis 1969, 57 ff.) ist von „diffuser Unterstützung“ und „generalisiertem Vertrauen“ in das politische System die Rede.

Aus der Sicht der politischen Theorie war damit ein Grundmodell politischer Sozialisation formuliert, das Akzeptanz und Wandel der Demokratie zu integrieren versprach. Vor allem Kinder entwickeln zunächst eine leistungsunabhängige „affektive Identifikation“ mit dem politischen System, seinen Symbolen und Repräsentanten. Diese Identifikation sorgt dafür, daß eine Art „Basis-Unterstützung“ für das Regime vorhanden ist. Auf ihrer Grundlage können dann speziellere Kenntnisse und Fähigkeiten entwickelt werden, die je nach Leistungsbilanz zur Erhaltung oder Ablösung konkreter Träger politischer Macht führen. So kann Stabilität auf der Ebene des Regimes mit Wandel auf der Ebene konkreter Herrschaftsformen balanciert werden.

Selbstverständlich hängt die Stabilität einer politischen Ordnung wie der Demokratie nicht vorrangig oder gar ausschließlich von den Ergebnissen politischer Sozialisation ab. Aber der Erwerb oder Nicht-Erwerb eines grundlegenden „Systemvertrauens“ stellt in diesem Modell eine wichtige Bedingung für die Erhaltung der Demokratie dar. In diesem Punkt sind sich die frühen Vertreter der Theorie politischer Sozialisation mit den selten gewordenen, heutigen Befürwortern eines solchen Ansatzes einig. Auf den im deutschen Sprachraum bedeutendsten Vertreter dieser Richtung - Helmut Fend - werden wir in Kapitel 4 näher eingehen.

Das eben skizzierte Grundmodell politischer Sozialisation nahm Ergebnisse der ersten deskriptiven Untersuchungen (z.B. Greenstein 1965) auf und gab weiteren, differenzierteren Untersuchungen der affektiven Unterstützung des politischen Systems eine Richtung. Mit Hess und Torney (1967) können diese auf USA beschränkten Untersuchungen in der ersten Hälfte der 60er Jahre so zusammengefaßt werden:

Das Interesse von Kindern an Politik beginnt mit einer starken, positiven Bindung an das politische System. Die USA werden als das ideale und stärkste Land gesehen. Diese positive Sicht bleibt während der Jahre der elementary school ziemlich stabil. Das Grundschulkind sieht Personen der Regierung und Institutionen als mächtig, kompetent, gutwillig und unfehlbar an und erwartet von ihnen Schutz und Hilfe. Der Präsident ist die erste und dominierende Figur, durch die Kinder einen Bezug zur Politik herstellen. Das durchweg positive Bild, das fast alle Kinder in den ersten beiden Jahren der elementary school von ihm haben, beruht aus der Sicht der Kinder auf seinen hervorragenden persönlichen Qualitäten. Erst mit fortschreitendem Alter trennen Kinder zwischen Amt und Person und bewerten die persönlichen Qualitäten nicht mehr so positiv.

Eine weitere wichtige öffentliche Figur ist für Kinder der Polizist. Sie sehen seine Aufgabe eher darin, zu helfen und Verbrechen zu verhindern als in seiner strafenden Funktion. Das anfängliche starke Vertrauen in den Polizisten und in seine positive Einschätzung nehmen mit steigendem Schulalter ab. Am Ende der elementary school ist sein Bild immer noch positiv, aber bleibt hinter der Wertschätzung des Präsidenten zurück. - Auch den Gesetzen und gesetzgebenden Institutionen bringen Kinder eine hohe Wertschätzung entgegen. Vor allem in den unteren Schulklassen wird das Gesetz als absolut richtig und unwandelbar angesehen; Bestrafung gilt als notwendige und unausweichliche Konsequenz für falsches Handeln oder für ein Vergehen. - Kennzeichnend für die Vorstellung der Kinder von politischen Wahlen ist der Glaube an die Macht und Effizienz der einzelnen Wählerstimme. Die Kinder sind fest überzeugt von der Wirksamkeit des einzelnen Bürgers, politische Entscheidungen zu beeinflussen. Die Vorstellung von politischen Parteien entwickelt sich relativ spät, und die Unterschiede zwischen den Parteien werden zuerst über die verschiedenen Kandidaten wahrgenommen. Die Kinder ignorieren inhaltliche Differenzen zwischen den Parteien, vermutlich um Konflikte zu vermeiden.

Das Bild, das Kinder im Grundschulalter von relevanten politischen Institutionen und Kräften haben, war nach diesen Studien also durch ein hohes Maß an emotionaler Bindung, an Vertrauen und Harmonie bestimmt, das erst nach der Grundschulzeit nachließ. Zwar gab es auch Kinder, die von diesem Muster abwichen, aber sie stellten eine Minderheit dar. Die Verlaufskurve der emotionalen Bindung bei den Kindern wurde in zwei Prinzipien zusammengefaßt: dem sogenannten „primacy principle“ und dem „structuring principle“. Das erste besagt, daß das Lernergebnis in späteren Jahren desto stabiler ist, je früher das Lernen erfolgte. Das zweite Prinzip besagt, daß die früh angelegten Einstellungen den Erwerb späterer Einstellungen vorstrukturieren, d.h. diese stellen Konkretisierungen früherer allgemeinerer Einstellungen dar (vgl. Zängle 1978).

Die hohe emotionale Bindung und Idealisierung der Politik wurde von den Autorinnen und Autoren einerseits positiv bewertet, weil sie die Internalisierung politischer Normen erleichtert. Auf der andern Seite wurde die Realitätsferne und Abwehr von Konflikten kritisiert. Die Autoren verstanden das überaus positive Bild, das Kinder von politischen Repräsentanten und Institutionen haben, als Kompensation, als Reaktion auf Gefühle der Minderwertigkeit, Hilflosigkeit und Verletzbarkeit gegenüber der Welt der Erwachsenen.

Denkt man an die Unterscheidung zwischen manifester und latenter politischer Sozialisation zurück, so stellte das systemtheoretische Grundmodell politischer Sozialisation die *manifeste* politische Sozialisation von Kindern in den Mittelpunkt (so auch Asmus 1983, 14). Es wurde z.B. nicht der Gedanke verfolgt, daß Kinder beim Umgang mit Erwachsenen in Familie und Schule Autoritätsvorstellungen entwickeln, die ihre Auffassung von politischer Macht beeinflussen könnten. Oder daß Kinder in nicht-hierarchischen Beziehungen unter Gleichaltrigen „vor-politische“ Fähigkeiten des Verhandeln und Kompromiß-

Findens erwerben, die für das spätere, direkte politische Handeln wichtig werden können. Vielmehr wurden Kinder im Grundschulalter unmittelbar daraufhin befragt, welche Gefühle und Wahrnehmungen sie im Hinblick auf die eigene Nation, auf Parteien, auf das Regierungsoberhaupt, Gesetze oder Polizisten hegen. Es wurde nicht so getan, als ob sie kompetente Mitspieler und Kenner der politischen Kultur der Erwachsenen seien; aber sie wurden insofern ernst genommen, als ihre affektive Einstellung zu den Repräsentanten und Symbolen staatlicher Macht eine Legitimationsquelle des politischen Systems darstellt.

Das in den USA Mitte der sechziger Jahre entwickelte systemtheoretische Modell politischer Sozialisation, das die geradezu „blinde“ affektive Identifikation von Kindern mit Autoritäten bzw. politischen Institutionen in den Mittelpunkt stellte und hierin eine positive Bedingung für die Stabilität von Demokratie sah, wurde sehr bald von unterschiedlichen theoretischen und politischen Positionen aus kritisiert (vgl. auch im Rückblick Krieger 1983, 255 ff.). Die entstehende Protestbewegung der zweiten Hälfte der 60er Jahre stellte hierbei den Katalysator dar und verlagerte die Aufmerksamkeit für Prozesse politischer Sozialisation radikal (vgl. zur ähnlichen Entwicklung in USA Jennings/Niemi 1974, 12). Zu einem Zeitpunkt, in dem die Wissenschaft die Bedeutsamkeit der diffusen affektiven Unterstützung von Grundschulkindern für das politische System herausstellte, gingen durch Notstandsgesetzgebung, verdrängte NS-Vergangenheit, Vietnamkrieg und „Bildungsnotstand“ politisierte Studierende, Lehrlinge und Schüler auf die Straße; erprobten neue Formen des Protestes und zivilen Ungehorsams; diskutierten radikale Alternativen zur bestehenden Gesellschaft, die sie in ihrem Lebensbereich zu praktizieren versuchten und leiteten das ein, was später „partizipatorische Revolution“ (Kaase) genannt wurde. Wenn seitdem von „politischer Sozialisation“ die Rede war, dann galt es, diese politischen Bewegungen von jungen Erwachsenen, „Spätadoleszenten“ und Jugendlichen zu verstehen.

In der „alten“ Bundesrepublik war es vor allem die kritische Theorie, die sich des „Studenten- und Jugendprotests“ annahm und dabei die Untauglichkeit der herkömmlichen Theorie politischer Sozialisation kritisierte. Ein erster Grundeinwand lautete, daß sie Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen lediglich als Bedingung für die Erhaltung des Status quo betrachtete, daß sie also die bestehenden, kritikwürdigenden Verhältnisse affirmativ bestärkte. Mit einem anderen theoretischen und methodischen Instrumentarium galt es dagegen, die systemkritischen, antikapitalistischen Veränderungspotentiale herauszufinden und die Konfliktfähigkeit zu stärken. Dies war die Stunde zahlreicher Untersuchungen zum affirmativen, ideologieverhafteten oder zum kritischen, systemverändernden „Bewußtsein“ unterschiedlicher Gruppen (vgl. Friedeburg u.a. 1968 und die wichtige Vorläuferstudie von Habermas u.a. 1961). Auch die in der Bundesrepublik institutionalisierte politische Bildung wurde daraufhin untersucht, inwieweit sie systemstabilisierende und verändernde Potentiale enthielt (vgl. Becker u.a. 1967; Teschner 1968).

Ein zweiter prinzipieller Einwand gegen den vorherrschenden Begriff von politischer Sozialisation lautete, daß er unterstelle, es gäbe einen abgrenzbaren Bereich des „Politischen“. Dagegen wurde eingewandt, daß jede Sozialisation politisch sei:

„Die Ausklammerung einer genuin *politischen* Sozialisation ist nicht nur Ausdruck des bürgerlich-unpolitischen Verständnisses von der umfassenden Entwicklung der Persönlichkeit, sondern auch Ausdruck der Trennung von Privatem und Öffentlichem.“ (Preuß-Lausitz 1975, 277).

Der kritische Begriff der politischen Sozialisation vollzog die Trennung von Privatem und Öffentlichem nicht nach und lenkte die Aufmerksamkeit vielmehr auf die politische Bedeutung des vermeintlichen Privaten und Alltäglichen. Zutreffender als ein abgehobener Begriff der politischen Sozialisation erschien Preuß-Lausitz der Begriff der „klassenspezifischen Sozialisation“. Damit sollte die herkömmliche Theorie der politischen Sozialisation überwunden werden: sie befaßte sich nur damit, welches Wissen, welche Werte und Verhaltensdispositionen die Kinder und Jugendlichen erwerben, um die Spielregeln der parlamentarischen Demokratie zu akzeptieren und mit einem Minimum an Teilnahme zu unterstützen.

„Für die Entwicklung einer klassenspezifischen Sozialisationstheorie geht es aber darum, jene *konkreten* Faktoren empirisch zu erarbeiten, die unter den je historisch bestimmten Verhältnissen an der ökonomischen Basis, im kulturellen und politischen Überbau dazu führen, daß die Kinder der Lohnabhängigen ihre individuell-private Distanz zur herrschenden Gesellschaft ... umwandeln in das Bewußtsein um die Notwendigkeit von kollektivem Handeln und Solidarität mit anderen Unterdrückten, daß sie die direkten wie subtilen Formen der Integration und Unterdrückung in unserer kapitalistischen Gesellschaft erkennen und sich sinnliche Erfahrungen von möglicher gemeinsamer Selbstbestimmung schaffen (ohne der Illusion von Freiräumen zu verfallen.“ (Preuß-Lausitz 1975, 277).

Die hier geäußerte Kritik am nur formalen Charakter demokratischer Spielregeln stellte ein dauerhaftes Problem der Studentenbewegung der sechziger Jahre dar, deren Strömungen zwischen einer nur taktischen und einer prinzipiellen Akzeptanz der Demokratie schwankten. Für die „klassenspezifische Sozialisationstheorie“ schien sich dieses Problem erst gar nicht zu stellen, weil sie zunächst einmal parteilich für die Stärkung der Rechte der Unterdrückten eintrat.

Die von Lawrence Kohlberg in den 60er Jahren entwickelte Theorie moralischer und politischer Entwicklung dagegen nahm es mit den demokratischen Spielregeln und Prinzipien wesentlich ernster. Auch sie entwickelte sich in einer Phase politischer Unruhe (Bürgerrechtsbewegung, Anti-Vietnamkriegs-Proteste, Studentenbewegung) und stellte den stärksten, produktivsten Gegenpol zur Theorie affektiver politischer Sozialisation dar. Kohlberg war politisch interessierter und engagierter Entwicklungspsychologe und kein Politikwissen-

schaftler, der nach den Bedingungen für die politische Stabilität des Systems fragt. Sein Problem war, wie sich das moralische Urteilsvermögen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen langfristig entwickelt, und nicht, welche Affekte Kinder und Jugendliche dem politischen System entgegenbringen. Auf die politische Bedeutung der Frage der Moralentwicklung werden wir im 5. Kapitel näher eingehen. Hier sei zunächst nur der kritische Einwand gegen die systemtheoretische Version politischer Sozialisation formuliert: Die „Legitimationsreserve“, die die vertrauensvolle Identifikation mit dem politischen System statt mit seinen konkreten Repräsentanten darstellen soll, kann nicht einfach durch simple Identifikation mit Machtfiguren oder -symbolen gesichert werden, sondern sie kann nur auf *verstandesmäßig einsehbaren Gründen und Prinzipien* beruhen. Erst wenn - in Kohlbergs Modell - höhere Stufen des moralischen Urteilsvermögens erreicht werden, ist die „Legitimationsreserve“ der Demokratie für den Krisenfall vorhanden. Diese Position hat Gertrud Nunner-Winkler in einem Aufsatz unter dem Titel „Struktur und Inhalt politischer Orientierungen“ von 1980 in außerordentlich prägnanter Weise ausgedrückt. In ihm diskutiert sie unterschiedliche Formen politischen Lernens, die von allgemeiner Bedeutung sind. Wir stellen ihre Überlegungen hier dar, bevor wir im 5. Kapitel auf ihre und Rainer Döberts Forschungsergebnisse zur politisch-moralischen Sozialisation Jugendlicher näher eingehen.

Nunner-Winkler geht von einer Frage aus, die die „affirmative“ systemtheoretische Politikforschung ebenso stellt wie die kritische Theorie spätkapitalistischer Gesellschaften (Habermas 1973): welche Bedeutung haben die Einstellungen der Gesellschaftsmitglieder für die Stabilität des politischen Systems, und wie werden diese Einstellungen in politischen Lernprozessen erzeugt? Auf die erste Teilfrage gibt es drei Antworten:

1. Die Einstellungen der Mitglieder sind für die Funktionsfähigkeit des politischen Systems irrelevant; Folgebereitschaft wird allein durch die Androhung von Gewalt erzeugt. Ob diese Lösung selbst in Diktaturen stabil sein kann, sei dahingestellt - für Demokratien scheidet diese Erzielung von Folgebereitschaft aus.
2. Die Einstellungen der Mitglieder sind zwar relevant, aber Loyalität kann mehr oder weniger beliebig erzeugt werden, unter anderm durch steuerbare Sozialisationsprozesse.
3. Die Einstellungen der Mitglieder sind relevant, aber die Folgebereitschaft kann nicht absichtsvoll gesteuert werden, sondern stellt ein „prekäres Problem“ dar. Sie ist auf Dauer nur durch Legitimationen zu sichern, „d.h. auf Gründe, deren Überzeugungskraft von ihrem Rechtfertigungsniveau abhängt“ (Nunner-Winkler 1980, 221).

Die zweite und die dritte Position ordnet Nunner-Winkler nun unterschiedlichen Formen des Lernens bzw. Lerntheorien zu. Die zweite Position verbindet sie mit der „klassischen Lerntheorie“. In ihrem Rahmen werden Fragen der Er-

zeugung von Unterstützung für das politische System behandelt, „also etwa Fragen nach der komparativen Effizienz verschiedener Sozialisationsagenturen (Familie, Peer-Group, Schule) oder dem Erfolg unterschiedlicher Sozialisationsprozeduren (explizites formales Training nach alternativen Curricula, Einübung in Rollenverhalten etc.)“ (Nunner-Winkler 1980, 222). Diese Form des Lernens nennt die Autorin „Inhaltslernen“: es bezieht sich auf den manifesten Gehalt einer Entscheidung oder eines Urteils. Immer wenn es ausschließlich um den Inhaltsaspekt von Einstellungen geht - z.B. Akzeptanz unterschiedlicher politischer Institutionen bei den Gesellschaftsangehörigen; Engagement für bestimmte Positionen und Parteien etc. - hat die klassische Lerntheorie durchaus ihren Sinn.

Es gibt aber Situationen, in denen der „Strukturaspekt“ politischen Lernens wichtiger wird als die inhaltliche Seite. Das ist der Fall bei Veränderungen von politischen Einstellungen. Es hängt dann von der *Art der Gründe* für inhaltliche Einstellungen ab, ob sie stabil bleiben oder nicht. Dies ist mit „Strukturaspekt“ gemeint: die den Inhalt politischer Einstellungen und Entscheidungen bestimmenden Gründe, Überlegungen und Argumentationsgänge des Einzelnen. Gerade in Zeiten politischer und gesellschaftlicher Krise erweist sich, ob das politische Lernen beim bloßen Inhaltslernen stehen geblieben oder „strukturell“, durch Argumentationen verankert ist. Als die politische Kultur der Bundesrepublik in den siebziger Jahren repressiver wurde (exzessive Anti-Terror-Gesetzgebung, Berufsverbote, Arbeitslosigkeit), sieht Nunner-Winkler die Gefahr, „daß demokratische Überzeugungen in der BRD nicht qua Strukturlernen als fest verankerte Überzeugungen erworben, sondern qua Inhaltslernen in Zeiten des Überflusses und Wohlergehens nur oberflächlich aufgesetzt wurden.“ (Nunner-Winkler 1980, 240).

Das Erlernen solcher Strukturen der Argumentation kann im klassischen Lernmodell nicht abgebildet werden. Vielmehr ist dafür die kognitivistisch-interaktionistische Theorie-Tradition vorbildlich, die mit dem Namen des Entwicklungspsychologen Jean Piaget und seiner Schule verbunden ist. In diesem Lernmodell nimmt der Lernende nicht bloß die Rolle eines Empfängers ein, der beliebig programmierbar erscheint, sondern er ist „aktiver Partner und Gegenspieler der Sozialisatoren“, er deutet seine Umwelt nach seinem eigenen Interpretationsraster und beurteilt Leistungen an das politische System und vom politischen System nach seinen eigenen Denk- und Urteilsstrukturen (Nunner-Winkler 1980 222 f.).

Wie die Forschungen Piagets zum physikalischen Denken von Kindern und Jugendlichen und die daran anknüpfenden Untersuchungen Kohlbergs zum moralischen Urteil gezeigt haben, folgen die Denk- und Urteilsstrukturen einer bestimmten Entwicklungslogik, die Nunner-Winkler auf das politische Lernen zu übertragen vorschlägt. Diese Entwicklungslogik kann durch eine Abfolge aufeinander aufbauender Strukturmuster („Stufen“) beschrieben werden, die sich qualitativ unterscheiden. Die jeweils höhere Stufe schließt niedrigere Stu-

fen des Urteilens ein und kann nur nach Durchlaufen der vorherigen Stufe erreicht werden. Die Übertragung der Entwicklungslogik des moralischen Urteilens auf politische Orientierungen ist für Nunner-Winkler deshalb möglich, weil in beiden Handlungsfeldern (Politik und Moral) trotz der Unterschiede beider Bereiche „das Problem einer Vermittlung konfligierender Interessen unter einem als konsensfähig angenommenen Gesichtspunkt zentral ist.“ (1980, 226).

Inhaltlich zieht Nunner-Winkler einen recht folgenreichen Schluß aus der Analogie von moralischer und politischer Entwicklung. Sie behauptet, daß die demokratischen Grundrechte den Prinzipien der sogenannten „post-konventionellen“ Moral entsprechen (in Kohlbergs Modell die höchste Stufe der Entwicklung), „d.h. erst wenn ein Individuum diese Stufe moralischer Entwicklung erreicht hat, kann es sie angemessen konzeptualisieren.“ (1980, 230 f.) Nun ist sicherlich strittig, was „angemessene“ Konzeptualisierung der Grundrechte heißt; aber durch diese Angabe eines sehr anspruchsvollen Ziels moralischer Entwicklung und politischer Sozialisation, das nur ein kleiner Teil der Bevölkerung tatsächlich erreichen dürfte, schätzt Nunner-Winkler die beschriebene „Verankerung“ demokratischer Einstellungen wahrscheinlich als ziemlich niedrig ein.

Es muß hier vorerst die Frage offen bleiben, wie sich die Strukturen moralischer und politischer Orientierungen unterscheiden (dazu unten Kapitel 5.1). Wichtig an Nunner-Winklers Ausführungen zur politischen Sozialisation sind folgende Sachverhalte:

1. Denkt man daran zurück, wie Greenstein politische Sozialisation als allgegenwärtiges, undifferenziertes „politisches Lernen“ definierte, so stellt die Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Arten dieses Lernens, denen verschiedene Theorietraditionen entsprechen, einen Fortschritt dar (vgl. zu den verschiedenen Lernarten auch Döbert/Nunner-Winkler 1986, 300 und 304 ff.). Zudem ist durch die Betonung des „Strukturlernens“ ein anspruchsvolles Ziel politischen Lernens formuliert, das analytische und praktische Bedeutung hat.
2. Mit dem „Strukturlernen“ und der ihm entsprechenden Lerntheorie geraten der und die Lernende als aktive Gestalter des Sozialisationsprozesses stärker in den Blick. Sie sind nicht bloße Empfänger und Verarbeiter von Impulsen der „Sozialisationsagenten“ jedweder Art, sondern nehmen selbst durch Wahrnehmung, Interpretation und Handeln auf den Sozialisationsprozeß Einfluß (vgl. dazu auch Hurrelmann 1995, 62 ff.).¹
3. Im kognitivistischen Lernmodell, das langfristige Entwicklungen beschreibt, bekommen höhere Altersstufen ein größeres Gewicht als im systemtheoreti-

¹ Das aktive, selbsttätige Moment beim politischen Lernen des Individuums betont auch Krieger (1983, 255 f.), für den „Sozialisation“ im Gegensatz dazu eine passive Übernahme von Vorstellungen der Sozialisationsagenten bedeutet.

schen Modell der affektiven Sozialisation, das stärker die mittlere Kindheit betont. Wesentliche Entwicklungsschübe der moralischen und politischen Entwicklung finden erst in der Adoleszenzphase statt. Wir werden den entsprechenden Befunden und Deutungen in einem späteren Kapitel nachgehen.

Historisch hatte die Übernahme der Kohlbergschen Theorie der Entwicklung moralischen Urteilens für die Erforschung politischen Lernens und für die politische Bildung eine große Bedeutung. Auf die „affirmative“ politische Sozialisationsforschung der frühen sechziger Jahre reagierte die kritische Bewußtseinsforschung der späten sechziger und der siebziger Jahre mit zentralen Kategorien wie Systemkritik und -überwindung, Erkennen und Durchbrechen falschen, ideologischen Bewußtseins und Konfliktfähigkeit. Das von Bernhard Claußen und Klaus Wasmund 1982 herausgegebene „Handbuch der politischen Sozialisation“ stellte den Höhepunkt dieser Auffassung von politischer Sozialisation dar, die aber im Zeitpunkt des Erscheinens des Handbuchs bereits auf dem Rückzug war. In der schneller reagierenden, auf Forschung ausgerichteten Zeitschriften-Literatur dieser Jahre ist der Aufstieg der Kohlbergschen Theorie auch als Theorie politischer Sozialisation unverkennbar. Die „Systemfrage“ war leer gelaufen und wurde kaum noch gestellt; statt dessen wurde danach gesucht, wie trotz unterschiedlicher Interessen unter gemeinsam geteilten Gesichtspunkten Ausgleich und Kooperation erreicht werden können. Indem die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens ein nachhaltiges „Strukturlernen“ jenseits politisch-inhaltlicher Alternativen versprach, stellte sie überdies eine gute Grundlage für curriculare und organisatorische Reformversuche im Rahmen eines öffentlichen, zur parteipolitischen Neutralität verpflichteten Schulsystems dar (vgl. die Darstellung praktischer Versuche politischer Bildung in Oser/Althof 1992, 147 ff., 337 ff.). Unter Praktikern und Theoretikern der politischen Bildung ist jedoch strittig geblieben, ob die Betonung einer Moral der Kooperation nicht wichtige Ziele und Inhalte *politischer* Sozialisation verfehlt bzw. wie das Verhältnis von moralischer Entwicklung und politischer Bildung näher zu bestimmen ist (vgl. dazu Kap. 5.1).