

## **2 Konzeptioneller Rahmen: Bürgerbewusstsein, politische Sozialisation und politikdidaktische Implikationen**

Zunächst werden einige theoretische Ansätze herangezogen, die einen konzeptionellen Rahmen für die empirische Analyse bilden. Hierzu zunächst die Bedeutung der politisch prägenden Lebensphase „Jugend“ hervorgehoben (Abschnitt 2.1). In einem zweiten Schritt wird das Konzept des Bürgerbewusstseins erläutert (Abschnitt 2.2), das in jedem Fall ein Zwischenergebnis eines Prozesses politischer Sozialisation darstellt. Dieses Zwischenergebnis bietet jeweils Verknüpfungsperspektiven für den weiteren Sozialisationsprozess, der sich im Lebenslauf normalerweise zunehmend verfestigt. Diese Überlegung wird in Abschnitt 2.3 aufgegriffen, wo wesentliche Aspekte solcher Sozialisationsprozesse, sowie zentrale Einflussfaktoren dieser Prozesse erläutert werden. Aspekte der allgemeinen Sozialisation lassen sich aus dieser Perspektive von der politischen Sozialisation nicht trennen. Für die Internalisierung politischer Werte, Normen, die Bereitschaft zur politischen Partizipation usw. ist insbesondere die Lebensphase zwischen der Pubertät und dem Eintritt in das Erwachsenenalter von Bedeutung. Der nachfolgend erläuterte konzeptionelle Rahmen ist vor allem auf die Entwicklung in dieser Lebensphase gerichtet. Dieser Rahmen soll schließlich im Kontext mit den empirischen Analysen eine Voraussetzung schaffen, politikdidaktische Ansätze weiter zu entwickeln.

Besonders relevant ist dies vor dem Hintergrund der Jugendphase, in der nicht nur die Sozialisation eine „einzigartige Dichte“ erfährt (Hurrelmann 2010, S. 7), sondern das Bewusstsein für politische Geschehnisse, sprich das politische Bewusstsein erwacht (vgl. Fend 2005, S. 391).

### **2.1 Jugend als Lebensphase**

Heute erscheint es selbstverständlich, dass zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter mit der Jugend eine spezielle Lebensphase existiert, die wesentlich durch schulische und berufliche Ausbildung mitgeprägt wird (vgl. Tillmann 2010, S. 238). Die Jugend wird als eigenständige Lebensphase erst seit dem 19.

Jahrhundert betrachtet. Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen, einhergehend mit der Industrialisierung und der damit verbundenen Ausweitung des Bildungssystems, bildete sich diese Sichtweise heraus. Begleitet wurde diese Entwicklung durch eine schrittweise Ausweitung politischer und sozialer Rechte. Damit stiegen auch die Anforderungen an das individuelle Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge. Anfangs überwiegend auf männliche Jugendliche aus dem Bürgertum bezogen, setzte sich die Betrachtung der Jugend als eigenständige Lebensphase im Zuge der Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts durch. Jugend galt nicht mehr länger als eine ausschließliche Vorbereitung auf das Erwachsenenalter, sondern als Moratorium mit eigenen Zielen und Werten (Pinquart & Grob 2008, S. 110). Demnach ist diese Phase als ein Aufschub gegenüber sozialen und ökonomischen Verpflichtungen anzusehen. In dieser Zeit wird den Jugendlichen ein Bildungs- und Experimentierraum zur Verfügung gestellt, in dem sie so vorbereitet werden sollen, dass sie gut ausgebildet und hinsichtlich der Identitätsentwicklung „ausbalanciert“, den Herausforderungen der „Erwachsenenwelt“ gewachsen sind (vgl. Rätz-Heinisch, Schröer & Wolff 2009, S. 26).

Versteht man das Jugendalter als Moratorium, kann diese Lebensphase anhand diverser Merkmale charakterisiert werden (vgl. im Folgenden Reinders & Wild 2003, S. 25):

- Jugend ist gegenwartsorientiert:  
Jugendliche leben im Hier und Jetzt und bedenken nicht die Konsequenzen ihrer Handlungen.
- Jugend ist konfiguratив und selbstsozialisiert:  
Die wesentlichen Bezugsgruppen der Jugendlichen sind nicht etwa die Eltern, sondern vorrangig die Peer-Groups. Zwischen den Peers werden Denkweisen und Handlungen herausgebildet und gruppenspezifische kulturelle Praktiken entwickelt. Das dafür benötigte Wissen wird darüber hinaus selbst von den Jugendlichen bestimmt.
- Jugend ist expressiv:  
Die Artikulation beispielweise von Wertvorstellungen findet durch Konsumgüter (Marken), Kleidung, Musik, Gesellungsformen und Aktivitäten statt. Äußere Auffälligkeiten und eine (innere) Abkehr vom Erwachsenenalter sind demnach Kennzeichen und Ausdruck für die Eigenständigkeit dieser Lebensphase.

Allerdings lässt sich die Jugend auch als Transition begreifen. Reinders und Wild (2003, S. 16) benannten die, für diese Betrachtungsweise zentralen Merkmale:

- Jugend ist auf die Zukunft gerichtet:  
Jugend wird als Vorbereitung für das Erwachsenenalter hinsichtlich der (Dys-) Funktionalität in unterschiedlichen sozialen Rollen angesehen.
- Jugend ist postfigurativ sozialisiert:  
Die notwendigen Kompetenzen, die beim Eintritt in das Erwachsenenalter vorhanden sein sollten, werden nicht nur von den bereits erwachsenen Mitbürgern vermittelt, sondern auch von ihnen definiert.
- Jugend ist gefährdet:  
Der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter birgt einige Risiken, die diesen Übergang erschweren können. Die Gründe dafür können in der Umwelt der Jugendlichen oder auch in individual-psychologischen Gründen liegen.

Der Transitionsansatz sieht die Jugend also als Lebensabschnitt an, der mit bestimmten Entwicklungsaufgaben verbunden ist (vgl. Reinders & Wild, S. 17). Das Jugendalter kann demnach etwa vom Erwachsenenalter grundsätzlich dadurch voneinander unterschieden werden, dass in der Jugend zwei Prozesse aufeinander treffen. „Biologische und psychische (z. B. kognitive) Veränderungen im Menschen schaffen neue Handlungsmöglichkeiten und neue Handlungsimpulse“ (Fend 2005, S. 210). Aus diesen Veränderungen ergeben sich Entwicklungsaufgaben, die von der Jugend erfolgreich bewältigt werden müssen, um als Erwachsene gelten zu können. Grundsätzlich lassen sich drei Bereiche ausmachen, in denen Entwicklungsaufgaben in der Jugend bewältigt werden müssen: In einem intrapersonalem Bereich werden die inneren (biologischen bzw. psychischen) Veränderungen berücksichtigt. Der interpersonale Bereich beinhaltet hingegen sämtliche sozialen Beziehungen der Jugendlichen. Im dritten, kulturell-sachlichen Bereich, finden kulturelle Ansprüche, Vorgaben und Entwicklungsmöglichkeiten eine Berücksichtigung (vgl. dazu Fend 2005, S. 211). Die übergeordnete Aufgabe besteht darin, „ein neues und bewusstes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu erarbeiten“ (ebd.).

Aus diesen Überlegungen entwickelt Fend (2005) sieben Entwicklungsaufgaben: die Internalisierung des Umgangs mit dem eigenen Körper; und der Umgang mit Sexualität; den Umbau der sozialen Beziehungen; den Umgang mit der Schule; die Berufswahl; die Bildung; und die Identitätsarbeit. Neuere Überlegungen orientieren sich grundsätzlich an diesem Schema, untergliedern allerdings die Entwicklungsaufgaben etwas anders und stellen teilweise andere Aspekte in den Vordergrund. Rätz-Heinisch, Schröer und Wolff (2009, S. 29) definieren die Entwicklungsaufgaben wie folgt:

- geschlechtliche Reifung, Erwerb der eigenen Geschlechterrolle, Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung;
- Loslösung vom Elternhaus, Zuwendung zu Partnerschaften, Vorbereitung auf das eigene zukünftige Familienleben;
- berufliche Kompetenzentwicklung, Aufnahme einer Erwerbsarbeit;
- Erwerb ökonomischer Selbstständigkeit;
- Annahme sozial und kulturell akzeptierter Normen und Werte.

Hurrelmann konzentriert sich hingegen auf lediglich vier Entwicklungsaufgaben (vgl. Hurrelmann 2010, S. 27 f.):

- Die Ausbildung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz:  
Diese Kompetenz ist erforderlich für die selbstverantwortliche schulische wie auch berufliche Orientierung, um eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und sich so eine ökonomische Basis für ein selbstständiges Leben als Erwachsener zu sichern.
- Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit:  
Hierzu gehören die Akzeptanz des eigenen Körpers und seiner Erscheinung sowie der Aufbau sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen und (ersten) Partnerbeziehungen.
- Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes:  
Diese Aufgabe schließt die Nutzung der Medien und die Fähigkeit zum verantwortungsvollen Umgang mit Geld ein. Ziel ist es, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln und die Freizeit-Angebote sinnvoll, bedürfnisorientiert und kontrolliert zu nutzen.
- Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins:  
Das eigene Handeln muss eine entsprechende Grundlage haben, damit eine verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen ermöglicht wird. Das gilt auch für den politischen Raum.

Das Ziel bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben besteht in der Aneignung einer Berufsrolle, einer Partner- und Familienrolle, einer Konsumentenrolle – und im Kontext dieser Untersuchung besonders hervorzuheben – in der Rolle des politischen Bürgers (vgl. Pickel 2002, S. 24; Hurrelmann 2010, S. 37). Durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wird ein Prozess der selbstständigen und bewussten Individuation in Gang gesetzt. Durch diese Individuation erlangt der Jugendliche eine besondere, einmalige, unverwechselbare Persönlichkeitsstruktur, von der das Bürgerbewusstsein einen unabtrennbaren Teil darstellt. Der

Jugendliche erreicht auf diese Weise eine eigene Identität, die als das Empfinden und Erleben situations- und lebensgeschichtlicher Kontinuität verstanden werden kann (vgl. Hurrelmann 2010, S. 30).

Trotz der Charakterisierung der Entwicklungsaufgaben ist eine holzschnittartige Abgrenzung der Lebensphasen Jugend, Kindheit und dem Erwachsenenalter problematisch (vgl. Vetter 2006, S. 25). Die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben ist eine höchst individuelle Angelegenheit, die von Individuum zu Individuum sehr verschieden und auch in unterschiedlichen Reihenfolgen wahrgenommen wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich Jugend als Lebensphase aufgrund des langen Bildungsmoratoriums, in den Jahrzehnten seit der Bildungsexpansion immer weiter ausgedehnt hat, eine Entwicklung, die sich jedoch in jüngster Zeit umzukehren scheint.

Angesichts weiterer vielfältiger Aspekte hinsichtlich der sozialen Herkunft, des Bildungsstandes und weiterer soziologischer und einstellungsbezogener Hintergründe ist der Hinweis, dass es *die* Jugendlichen gar nicht gibt, nahe liegend (vgl. dazu auch Fend 2005, S. 178ff.; Wasmund 1982, S. 54). Dies gilt nicht nur für die Abgrenzung der „Jugend“ als Lebensphase sondern auch für die Unterscheidung von Gruppen Jugendlicher aus verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten.

In zahlreichen empirischen Studien, die sich mit der Jugend bzw. den Jugendlichen beschäftigen, wird die Lebensphase auf unterschiedliche Weise operationalisiert (z. B. die Shell-Jugendstudien oder das DJI-Jugendsurvey). Dies geschieht gewöhnlich anhand verschiedener Klassifizierungen von Altersgruppen. In der überwiegend quantitativ orientierten, empirischen Sozialforschung wird also versucht, die Jugend anhand zweier Altersgrenzen zu erfassen (im Rahmen der DJI-Jugendstudien gelten beispielsweise 16- bis 29-jährige als Jugendliche). Trotz der Abgrenzungsschwierigkeiten und Wandlungsfähigkeit der Jugend und ohne dass auf die jeweiligen individuellen Lebensumstände der Befragten Rücksicht genommen wird (vgl. Vetter 2006, S. 26). Angelika Vetter (2006, S. 48) befasste sich mit diesem Prozedere und konnte darlegen, dass es zu diesem Vorgehen, abseits der qualitativen Einzelfallbetrachtung, kaum Alternativen gibt. Auch in dieser Studie wird deshalb nach festen Altersgrenzen vorgegangen, so dass sie auch als Beitrag zur quantitativen Jugendforschung verstanden werden kann. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse zwischen wichtigen Voraussetzungen unter denen die Sozialisationsprozesse in dieser Lebensphase stattfinden bzw. bereits stattgefunden haben und verschiedenen Ausprägungen des Bürgerbewusstseins bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Trotz der quantitativen Datenbasis ist eine Verknüpfung mit qualitativen Konzepten unerlässlich. Nur auf diese Weise können sinnvolle Aussagen über die analysierten Zusammenhänge getroffen werden.

## 2.2 Bürgerbewusstsein

Im Bürgerbewusstsein bildet das Individuum den Sinn, der es ihm ermöglicht, die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit zu interpretieren und handelnd zu beeinflussen. Das Bürgerbewusstsein liefert die fachlichen Grundressourcen des mündigen Bürgers. Die politische Bildung muss danach fragen, wie Lernende Politik denken und für sich selbst sinnhaft machen. Sinnbilder und Sinnbildungen durch die sich Lernende die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit erklären, stehen im Mittelpunkt. Das Bürgerbewusstsein erfasst die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient zur individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen (vgl. Lange 2008a, S. 432 f.). Diese Sinnbildungen sind, weil sie Lernprozesse beeinflussen und sich in Lernprozessen verändern, didaktisch relevant. Der Wandel des Bürgerbewusstseins ist ein ständiger Bestandteil des politischen Alltags von Lernenden und damit als ein dauerhafter Prozess zu verstehen, der durch die politische Bildung beeinflusst werden kann. Die subjektiven Sinnbildungen über Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die sich in formalen und non-formalen Lernsituationen wandeln, stellen den zentralen Gegenstand der Didaktik der Politischen Bildung dar.

Die Modellierungen des Bürgerbewusstseins haben eine abbildende, wie auch eine planende Funktion. Einerseits werden bestimmte Schemata vorgegeben, durch die der Einzelne die wahrgenommene Wirklichkeit einordnet und reflektiert. Andererseits stellen die Modellierungen aber auch eine Struktur zur Verfügung, durch die planmäßig in die Wirklichkeit eingegriffen werden kann. Die Modellbildungen werden folglich benötigt und benutzt, um die Welt zu erklären und zu verändern (vgl. Lange 2008a, S. 433 f.).

Neben den fachlichen Inhalten sind die Strukturen des Bürgerbewusstseins für die Fachdidaktik relevant. Denn diese ermöglichen vernetzte Denkbewegungen, durch die erworbene Kompetenzen in größere Sinnkontexte eingebunden werden. Das Bürgerbewusstsein bildet die vorgefundene Wirklichkeit also nicht einfach ab, sondern konstruiert mentale Modelle (vgl. Gentner 2002), welche die politisch-gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich und erklärbar machen.

Das Bürgerbewusstsein steht auf der Mikroebene als ein mentales Modell des Individuums im Mittelpunkt. Von besonderem Interesse sind die Begriffe, die Konzepte, die Sinnbilder und die subjektiven Theorien, die zur Beschreibung der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit Verwendung finden. Diese Erscheinungen der Individualebene sind zum Teil eine Reflexion der gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen auf der Makroebene.

Es gilt Antworten auf Fragen danach zu finden, welchen Einfluss soziale Prozesse auf das politische Denken haben, oder präziser: welche Bedeutung hat das Geschlecht, die sozioökonomische Lage oder der kulturelle Kontext auf das Bürgerbewusstsein? Auf der Mesoebene kommt die Frage hinzu, wie sich das Bürgerbewusstsein in Partizipationsformen ausdrückt.

Das Konzept des Bürgerbewusstseins baut auf fünf Sinnbildern auf, denen verschiedene Kernkonzepte zugeordnet werden können. Diese werden nachfolgend erläutert und in einen lerntheoretischen Kontext gestellt.

Die fünf unterschiedlichen Kategorien der Sinnbilder des Bürgerbewusstseins sind: „Vergesellschaftung“, „Wertbegründung“, „Bedürfnisbefriedigung“, „Gesellschaftswandel“ und „Herrschaftslegitimation“ (vgl. Lange 2008a, S. 433 ff.; Lange 2008b, S. 248 ff.). Jedem dieser Sinnbilder lassen sich fünf Kernkonzepte zuordnen, die für ihre empirische Erforschung eine Suchfunktion haben. Sie dienen der Entdeckung subjektiver Konzepte des Bürgerbewusstseins.

Im Sinnbild *Vergesellschaftung* werden Vorstellungen darüber strukturiert, wie sich Individuen in die Gesellschaft integrieren. Lernende Jugendliche entwickeln ihre eigenen Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft aufgrund eigener Erfahrungen sozialer Heterogenität. Im Bürgerbewusstsein schaffen sie Aussagen und Begründungen über die Bedeutung von sozialen Differenzen. Es müssen Konzepte der Pluralität von den Lernenden entwickelt werden, um sich selbst die Fragen zu beantworten, wie trotz der sozialen Vielfalt gesellschaftliches Zusammenleben funktioniert und was die Gesellschaft zusammenhält. Daher sind im Bürgerbewusstsein auch Vorstellungen über Formen der Kommunikation und Interaktion verankert. Bei der Sinnbildung wird auf Kernkonzepte des „Individuums“, der „Heterogenität“, der „Gesellschaft“, der „Integration“ und der „Öffentlichkeit“ zurückgegriffen.

Im Sinnbild *Wertbegründung* strukturiert das Bürgerbewusstsein Vorstellungen, welche allgemein gültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben leiten. Lernende haben eigene Ideen und Konzepte von Werten und Normen, die in politischen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen oder ökonomischen Unternehmungen zum Ausdruck kommen. Die in der Wertbegründung aufgebauten Sinnbilder ermöglichen eine politisch-moralische Urteilsbildung auf der Grundlage allgemein gültiger Prinzipien. Dabei sind jedoch die Schemata, nach denen Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der politischen Gleichheit, der Friedfertigkeit des Zusammenlebens, der Anerkennung von Differenz oder der Freiheit des Individuums beurteilt werden, individuell verschieden. Folgende Konzepte werden angewendet: „Gerechtigkeit“, „Gleichheit“, „Frieden“, „Anerkennung“, „Freiheit“.

Vorstellungen davon, wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden, strukturiert das Bürgerbewusstsein im Sinnbild *Bedürfnisbefriedigung*. Lernende

entwickeln eigene Ideen über die maßgeblichen Strukturen und Prozesse des Wirtschaftslebens und können Funktionen des ökonomischen Systems subjektiv benennen. Dabei wenden sie Modelle der Entstehung von Bedürfnissen an und beschreiben auch Prozesse der Produktion von Gütern und Möglichkeiten ihrer Verteilung. Konzepte der Arbeit und Konsums finden in dieses Sinnbild genauso Einzug wie auch Konzeptionen der Arbeitsteilung und des Betriebs. Die Kernkonzepte dieses Sinnbilds sind „Bedarf“, „Produktion“, „Werts“, „Verteilung“ und „Konsum“.

Im Sinnbild *Gesellschaftswandel* strukturiert das Bürgerbewusstsein Vorstellungen davon, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Lernende erfahren, dass die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit nicht stabil ist, sondern einem ständigen Wandel unterworfen ist. Es werden individuelle Konzepte aufgebaut, die diese Veränderungen erklären können. Wichtige Grundlagen dafür sind die Erinnerung an die Vergangenheit, die Erwartung an die Zukunft und damit notwendigerweise eine Vorstellung von Zeitlichkeit, durch die ein Früher, Heute und Morgen verbunden wird. Bei der Bezeichnung gesellschaftlicher Wandlungstendenzen, Beispielsweise infolge der Globalisierung, greift das Bürgerbewusstsein auf Konzepte der Kontinuität und der Entwicklung zurück. Es wird wiederum auf fünf Konzepte zurückgegriffen: „Kontinuität“, „Entwicklung“, „Zeitlichkeit“, „Vergangenheit“, „Zukunft“.

Vorstellungen davon, wie partielle Interessen in allgemein verbindliche Regelungen transformiert werden, strukturiert das Bürgerbewusstsein im Sinnbild *Herrschaftslegitimation*. Lernende beschreiben und argumentieren, wie in der Gesellschaft Macht ausgeübt wird, um Interessen durchzusetzen. Sie kennen Verfahren der Konfliktbewältigung und können benennen, auf welchen Wegen sich Einzelne an dem politischen Prozess beteiligen. Zudem werden in diesem Sinnbild des Bürgerbewusstseins Vorstellungen von staatlichen Strukturen und Institutionen sowie Konzepte von Macht und Herrschaft entwickelt. Die Lernenden werden in die Lage versetzt, Herrschaftsbeziehungen zu rechtfertigen und zu kritisieren. Folgende fünf Konzepte lassen sich diesem Sinnbild zuordnen: „Interesse“, „Konflikt“, „Partizipation“, „Staatlichkeit“, „Herrschaft“.

Die fünf Sinnbilder des Bürgerbewusstseins liefern eine umfassende Erklärung für das individuelle Verständnis und für die subjektive Sinndeutung der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit. Es handelt sich um mentale Modellierungen, die durch Lernprozesse entstehen und sich in andauernden Prozessen des gesellschaftlichen, politisch-moralischen, ökonomischen, historisch-politischen und des politischen Lernens wandeln. Da die Didaktik noch zu wenig über Begriffe, Symbole und Termini der Lernenden weiß, mit denen sie die Sinnbilder des Bürgerbewusstseins charakterisieren, können die genannten Konzepte nur als vorläufige Heuristiken dienen.



In der empirischen Analyse werden Vorstellungen über die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit untersucht, die Aufschluss über das vorhandene Bürgerbewusstsein Jugendlicher und junger Erwachsener geben können. Dazu gehören das politische Interesse, die individuellen Zukunftserwartungen und die politischen Orientierungen (vgl. unten ab Abschnitt 6).

Nachfolgend werden Sozialisationsprozesse erörtert, die das Bürgerbewusstsein prägen. Ziel ist eine Annäherung an Antworten auf die Frage: Welche Lebensbedingungen führen zu spezifischen Vorstellungen und Sinnbildungen über die politische und gesellschaftliche Wirklichkeit? Die Antworten sind Voraussetzungen für die Entwicklung gruppenspezifischer Lernkonzepte.

### 2.3 Sozialisation und politische Sozialisation

Sozialisation ist als Prozess zu verstehen, der „die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen [...] in jedem Lebensabschnitt durch eine produktive Auseinandersetzung mit den äußeren, sozialen und physischen Umweltbedingungen und zugleich den inneren, psychischen und körperlichen Vorgaben beeinflusst“ (Hurrelmann 2010, S. 7). Folglich ist Sozialisation eine Entwicklung, durch die „in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.“ (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 25). Diese Definition grenzt sich deutlich von einem Verständnis ab, nach dem die Persönlichkeitsentwicklung nach einem im inneren festgelegten „Reifungsplan“ verläuft; und von der Auffassung, dass die Identität des Menschen vollständig durch Umwelteinflüsse determiniert wird (vgl. Hörner, Drinck & Jobst 2010, S. 161).

Grundmann (2006, S. 9) charakterisiert Sozialisation aus zwei verschiedenen Perspektiven. Demnach meint der Begriff Sozialisation in einem weiten Sinne die soziale Integration von Individuen in die Gesellschaft. In einem engeren Sinne wird Sozialisation als Prozess verstanden, durch den Individuen dazu befähigt werden, sozial zu handeln und sich aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu beteiligen.

Die gesamte Sozialisation – also auch die politische Sozialisation – findet demnach auf verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Integration statt. Die gesellschaftlich-politische Dimension liegt gewissermaßen quer zu diesen Ebenen. Hopf und Hopf definierten die politische Sozialisation als einen „Entwicklungsprozess, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene politische Orientierungen, Normen und Handlungsweisen in der Interaktion mit ihrer neuen Umwelt erle-

ben“ (Hopf & Hopf 1997, S. 7). In diesem Zusammenhang spielen die Werte und Normen einer Gesellschaft also eine gewichtige Rolle. Einige Jahre später definierte Reinders (2001, S. 103) auch die politische Sozialisation als einen Prozess, „der auf die Bewältigung der Aufgabe im Jugendalter abzielt, eine diffuse Unterstützung für die Werte, Normen und Herrschaftsstrukturen der demokratischen Ordnung zu entwickeln, um auf deren Basis das Handeln politischer Akteure bewerten zu können.“ Reinders erweitert somit den Begriff der politischen Sozialisation, den Hopf und Hopf hauptsächlich mit dem Erleben der politischen Wirklichkeit in Verbindung brachten, um Aspekte des Erwerbens und Bewertens. Das Ergebnis der politischen Sozialisation ist folglich eine politische Identität, die bestimmte Handlungsdispositionen, Einstellungen und Meinungen ermöglicht und andere ausschließt oder zumindest unwahrscheinlicher macht.

Hurrelmann arbeitete einige wichtige sozialisationstheoretische Grundannahmen für die Lebensphase Jugend heraus (vgl. im Folgenden Hurrelmann 2010, S. 64 ff.):

- Die Persönlichkeit entwickelt sich im Wechselspiel zwischen (biologischer bzw. genetischer) Anlage und der Umwelt.
- Der Prozess der Sozialisation, also die aktive Auseinandersetzung zwischen dem Individuum selbst und seiner Umwelt, erlebt in der Jugend eine besonders intensive Phase, die für den weiteren Lebensverlauf prägenden Charakter hat.
- Jugendliche konstruieren ihre eigene Persönlichkeit mit der Kompetenz zur eigengesteuerten Lebensführung.
- Im Spannungsfeld zwischen Individuation und Integration (in die Gesellschaft) besteht für den Jugendlichen erstmals die Gelegenheit, eine eigene Identität zu entwickeln. Dieses Spannungsverhältnis wird in der Jugendzeit besonders intensiv wahrgenommen, da die Jugendlichen die vorhandenen Strukturen der Gesellschaft mitunter infrage stellen, sie reflektieren, sich ihnen teilweise widersetzen und versuchen, sie zu verändern.
- Die Sozialisation der Jugendlichen kann zu (Identitäts-) Krisen führen, wenn es den Heranwachsenden nicht gelingt, Individuation und Integration konstruktiv miteinander zu verbinden. So entsteht ein Entwicklungsdruck, da die Entwicklungsaufgaben nicht befriedigend bewältigt werden.
- Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Spannungsfeld zwischen Individuation und Integration ist keine Aufgabe für die Jugendlichen, bei der sie sich selbst überlassen werden. Vielmehr ist die Unterstützung der Umwelt – hier in besonderem Maße durch die Familie, Schule und durch Freunde – erforderlich.

Politisches Interesse und Politische Bildung  
Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und  
junger Erwachsener

Lange, D.; Onken, H.; Slopinski, A.

2013, X, 110 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-01943-3