

Tilman Grammes / Christian Welniak

Politische Bildung

Menschen sind existentiell auf ein Zusammenleben angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Das Politische ist eine anthropologische Existenzbedingung, um unhintergehbare konflikthafte Verschiedenheit und zugleich Angewiesenheit aufeinander zu gestalten. Es geht um die elementare Frage, wie die Verschiedenen lernen können, solidarisch in Frieden und Freiheit zusammenzuleben (Arendt 1993).

Nicht alles ist politisch, aber jeder Sachverhalt kann zum kontroversen Gegenstand öffentlicher Diskussion und politischer Entscheidung werden. Empirische Daten zeigen keinen kausalen Zusammenhang, aber eine wechselseitige Bedingtheit von sozialem und politischem Lernen. Diese Aufgabe wird von der Demokratiepädagogik aufgegriffen, die Demokratielernen auf den Ebenen Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform konzipiert (Himmelman/Lange 2010). Ihre Chance, eine zeitgemäße Soziologie-Didaktik entwickeln zu können, besteht auch darin, die angelsächsische Tradition der Civic Education zu revitalisieren. Diese verlagerte die Blickrichtung politischer Bildung früh vom Nationalstaat auf die Zivilgesellschaft. Das einflussreiche Werk von John Dewey (Demokratie und Erziehung, 1916) konzipiert Demokratie als Lern- und Experimentiergemeinschaft; eine Gesellschaftsform, die alle sozialen Organisationen, Institutionen und Verfahren als sozialintelligente Problemlösungen sieht, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können.

Ziele politischer Bildung

Systematisch lassen sich drei Funktionen politischer Bildung unterscheiden:

Herrschaftslegitimation verfolgt ein affirmatives Erziehungskonzept. Es gilt das Primat der Politik vor der Pädagogik. Dies führt zu reflexionslosem Gesin-

nungsunterricht und Indoktrination (Schluss 2007). Das Modell des Bürgers ist das des „Untertan“ (Kaiserreich), „Volksgenossen“ (Nationalsozialismus) oder der „sozialistischen Persönlichkeit“ (DDR, vgl. Dengel 2007). Ziel politischer Erziehung ist Loyalität zu Staat und Nation (Nationalerziehung, Staatsbürgerkunde, Busch 2016), Gemeinschaft (etwa in Jugendbünden der Reformpädagogik, vgl. Oelkers 2005) oder unbedingter Gefolgschaft in Diktaturen (Hitlerjugend, BDM).

Mission tritt insbesondere auf, wenn politische Bildung als sog. „Feuerwehr“ für drängende strukturelle gesellschaftliche Probleme funktionalisiert wird. Ein Beispiel sind soziale Trainings für „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche, mit denen armutsbedingte soziale Desintegration „gelöst“ werden soll. Die Konfrontation mit antidemokratischen Deutungsmustern Heranwachsender kann es provozieren, systemische Differenzen zwischen Pädagogik und Justiz professionell zu vernachlässigen.

Mündigkeit zielt auf Emanzipation und Aufklärung. Es gilt das Primat des Subjekts vor der Politik, das seit der neuhumanistischen Bildungstheorie zum Kernbestand einer kritisch-reflexiven politischen Erziehung zählt. Eine demokratisch-liberale politische Kultur erwartet von ihren Bürgern ein ambivalentes, wenn nicht gar widersprüchliches Selbstverständnis, das anspruchsvoll ist: Einerseits sollen sie Einsichten und Meinungen haben (dürfen) und für diese auch öffentlich – mit Anspruch auf Wahrheit – eintreten

können und andererseits dieselben als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen. Diese Gleichzeitigkeit und Spannung von Engagement und Reflexion ist im zweiten und dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsens exemplarisch festgehalten (vgl. Widmaier/Zorn 2016).

Das Leitziel Mündigkeit kann kompetenzorientiert operationalisiert werden: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politische Urteilskraft und Partizipationsfähigkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, Reinhardt 2012). Abstraktes und systemisches Denken sowie konsequenter Einbezug von Alternativen ist die Voraussetzung für eine kontextspezifische gesellschaftliche Urteils- und Handlungskompetenz und das Verständnis von Institutionen, Gesetzen und Wirkungszusammenhängen.

Die Mondialisierung in der „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck) pluralisiert die Bezugsrahmen und Zielhorizonte auf lokaler, nationaler, europäischer und weltbürgerlicher Ebene. Als Lernziel sensibilisiert und plädiert ein kosmopolitisches Bürgermodell für die „Rights of Others“ (Benhabib 2004). Normativer Bezugspunkt der Demokratiepädagogik sind die universellen und unteilbaren Menschenrechte. Politische Bildung ist dann notwendig eine Education for Global Citizenship, weil objektive globale politische Herausforderungen (Klimawandel, Ressourcenverteilung, Kriege ...) längst nicht mehr nationalstaatlich gelöst werden können (vgl. Unesco 2015). Den gegenwärtig zu verzeichnenden Tendenzen der Re-Nationalisierung und des Rechtspopulismus, der mit seinen Homogenitätsannahmen (Volk) und Unterscheidungen (Wir/die Anderen) Menschenrechte desavouiert, kann eine demokratische Politische Bildung mit einer Befähigung zur differenzierten sozialwissenschaftlichen Analyse und politischen Urteilsbildung begegnen, die von der Unverletzlichkeit der Würde der Person als oberstem Grundwert ausgeht (Grundrechtlichkeit).

Politische Kultur und demokratische Sozialisation

Bereits in unterschiedlichen Familienformen werden über die Erziehungsstile der Bezugspersonen, der Eltern, Angehörigen und Geschwister Formen der Konflikt- und Problembearbeitung erlernt.

In Kindertagesstätten und Grundschulen agieren Kinder als Mitglied verschiedener Gruppen, deren Kulturen der Anerkennung und demokratischen Entscheidungsfindung sie mit dem Elternhaus vergleichen und miteinander integrieren können (Knauer/Sturzenhecker 2016).

Stationäre Formen der Kinder- und Jugendhilfe können Heranwachsenden Erfahrungen demokratischer Selbstwirksamkeit ermöglichen (vgl. Ministerium für Soziales [...] 2012; zu demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten inhaftierter Jugendlicher vgl. Weyers 2003).

In Gleichaltrigengruppen können die „Peers“ eine von Erwachsenen unabhängige politische Identität erproben, indem Identitäten, Anerkennung und Geltung mikropolitisch verhandelt und Kontroversen potentiell gleichberechtigt ausgetragen werden. Die Sezession in Jugendkulturen kann als Form der Selbstsozialisation und der „gelernten Rebellion“ demokratische Integration fördern und die Generation der Erwachsenen kreativ mit gesellschaftspolitischen Zukunftsentwürfen konfrontieren (Welniak 2017). Die Entwicklung von Selbstwertgefühl durch eine „In-Group“ kann jedoch auch dazu führen, als fremd wahrgenommene Gruppen abzuwerten. Die strukturelle Diskriminierung von Gruppen Jugendlicher durch die Mehrheits-Gesellschaft stellt hierfür eine Mitursache dar.

Über Massenmedien wird Politik vornehmlich als symbolisches und personalisiertes Geschehen wahrgenommen. Virtuelle Realitäten vermitteln Bilder gesellschaftlicher Schichtung und kollektiver Entscheidungsfindung. Internetbasierte Soziale

Netzwerke ermöglichen eine globale Öffentlichkeit, die politisch wirksam sein, aber auch zum Verlust von Privatheit führen kann (vgl. zu digitalen Jugendkulturen Hugger 2013).

Politische Institutionen und ihre Politikformen wirken auf Jugendliche – wie auch auf Erwachsene – oft wenig attraktiv. Ein steigender Anteil von Nicht-Wählern in Demokratien kann unterschiedlich bewertet werden, als Form der Opposition oder als Selbstmarginalisierung durch politische Apathie und Ignoranz. Jugendsoziologische Studien verdeutlichen beständig, dass Kinder und Jugendliche demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten befürworten, für sich einfordern und dass sie sich sozial sowie gesellschaftlich engagieren möchten. Eine zentrale Aufgabe politischer Bildung ist es, „entgegenkommende Verhältnisse“ (Jürgen Habermas) zu schaffen, in denen Heranwachsenden ihre gesellschaftliche und politische Zukunft gestalten können. Erwachsene nehmen dem Politikverständnis Heranwachsender gegenüber häufig eine pädagogische Defizitperspektive ein. Auch wenn dies in fürsorglicher Absicht geschieht, führt das dazu, die politische Kreativität Heranwachsender zu ignorieren (vgl. die sozialphänomenologischen Studien zu einem „weiten“ Politikbegriff, u.a. Kropp 1999).

Um generationenspezifische Gesellschafts- und Politikvorstellungen sowie entwicklungsbedingte Fehlverständnisse zu erkennen, benötigen PädagogInnen eine professionelle diagnostische Kompetenz (Welniak 2007). Eine Herausforderung ist es, wenn Kinder und Jugendliche sich phasenweise an autoritären oder gar totalitären Weltbildern orientieren. Insgesamt neigen Jugendliche weniger als Erwachsene zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Zick/Klein 2014). Sollen politische Erzieher solchen – entwicklungsbedingt – antidemokratischen Weltbildern akzeptierend, konfrontierend oder sogar sanktionierend gegenüber treten? Damit Jugendliche eine Resilienz gegenüber menschenverachtenden Vorstellungen entwickeln

können, muss pädagogische Interaktion und Kommunikation Erfahrungen der Akzeptanz und Wertschätzung ihrer Person riskieren und fördern. Tragfähige, langfristige und vertrauensvolle Beziehungen können es ermöglichen, allmählich Zweifel zu wecken, u.a. indem inhaltliche Widersprüche konfrontativ zurückgespiegelt und eine Wahrnehmung der Opfer zugelassen werden kann. Das Konzept einer in der Praxis widerspruchsfreien „akzeptierenden“ Jugendarbeit kann – präventiv wie intervenierend – als gescheitert erachtet werden. Konzepte einer „Politischen Pädagogik“ betonen die Notwendigkeit inhaltlich-konfrontativer Auseinandersetzung (vgl. Gloel/Gützloff 2010).

In der Institution Schule findet politische Erziehung auf fünf Ebenen statt. Jede Ebene kann Gegenstand demokratieorientierter Schulentwicklung werden (vgl. darüber hinaus die Kriterien des „Preises für demokratische Schulentwicklung“: <http://www.demokratieerleben.de/derpreis/>).

Ebene 1: Interaktions- und Kommunikationsformen (Erziehungsstil). Politische Bildung als Demokratielernen muss bereits im Vollzug als emanzipatorische Erfahrung erlebt werden können. Inhalte des Lernens und Formen der Vermittlung müssen sich entsprechen. Demokratische politische Bildung ermöglicht Heranwachsenden, Autorität (Macht, Herrschaft, Führung), Disziplin (Regeln, Rituale, Lernverträge), Freiheit und Verantwortung mit der Erwachseneneneration zu verhandeln (Reichenbach 2011).

Ebene 2: Fachunterricht (Sozialkunde, Wirtschaft und Politik u.a.): Drei zentrale Lernformen können im Fachunterricht unterschieden werden:

- Politik reflektierendes Lernen (z.B. Konfliktanalysen, Fallstudien)
- Politik simulierendes Lernen (z.B. Planspiele, Simulationen)

- Reales politisches Handeln (Projekte)

Ebene 3: Fächerübergreifender Unterricht (politische Bildung als Unterrichtsprinzip). Im Spektrum der Schulfächer stellt sich die Frage nach der Partizipation der Lernenden an der Konstruktion von Wissen (Petrik 2011). Wie wird Wissen präsentiert und angeeignet?

- dogmatisch als Fakt – „Das ist so!“ oder
- genetisch-fragend als Problem? – „Ist das so?“

Ebene 4: Schulverfassung ist als „Demokratie im Kleinen“ mehr als Sandkasten-Demokratie, wenn Formen der Partizipation (Klassenrat, SchülerInnenzeitungen; Schülerversammlung, Schulkonferenz) geregelt und im Hinblick auf Schulentwicklung und öffentliche Einflußnahme wirksam sind. Der schulorganisatorisch anspruchsvolle Just-Community-Ansatz ermöglicht deliberative und diskursorientierte Formen der Schulentwicklung (vgl. ABC der Demokratiepädagogik 2014). Feste und Rituale können Höhepunkte im Schulalltag sein, in denen demokratische Vielfältigkeit gefeiert und gelebt wird.

Ebene 5: Öffnung zum zivilgesellschaftlichen Umfeld durch community education, Service Learning oder Projektlernen. In der Vernetzung mit außerschulischer politischer Jugendbildungsarbeit liegen besondere Chancen für demokratieorientierte Organisationsformen und gleichberechtigten Diskurs. In einigen deutschen Bundesländern ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei öffentlichen Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, gesetzlich verankert. Dies kann Selbstwirksamkeitserleben fördern, wenn die Erwachsenengeneration Kinder und Jugendliche in Verhandlungen als gleichberechtigt zu betrachten lernt (Überblick vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013). Offene Jugendarbeit stellt Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung, in welchen sie einen

gleichberechtigten sozialen und gemeinschaftlichen Umgang, Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie Perspektivenübernahme entwickeln können.

Jugendverbände ermöglichen eine politische Propädeutik durch gleichberechtigte Planung von Aktivitäten und die Beteiligung an Entscheidungen, Übernahme von Ämtern sowie politische Partizipation und Interessenvertretung in Politik und Gesellschaft (vgl. Riekman 2011).

In internationalen Begegnungen durch Klassenreisen, Schüleraustausch oder Schulpartnerschaften kann interkulturelles Verständnis gefördert werden. Die damit verbundene sog. Kontakthypothese kann, wenn Begegnungen ohne Vorbereitungen und Begleitmaßnahmen durchgeführt werden, auch dazu führen, die Angst vor dem Fremden zu verstärken und bestehende Vorurteile zu festigen. Interkulturell sind die in Erziehungsprozessen erworbenen Modi der Konfliktbearbeitung und des Debattierens gebunden an Weltbilder, Epistemologien und die jeweilige politische Kultur. Die Art und Weise, wie Konflikte kommunikativ bearbeitet werden, ist kulturell unterschiedlich.

Ausblick

Muss/soll erst die Gesellschaft reformiert werden, damit sich der Mensch und dessen Erziehung verändern kann? Oder muss/soll zunächst der „neue Mensch“ erzogen werden, damit sich Gesellschaft erneuert? Von Aristoteles bis Montesquieu ist das Verhältnis von Politik und Erziehung als spannungsvoll diskutiert worden (Brooke/Frazer 2010). „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, fragt Immanuel Kant. Kann man zu Demokratie und Freiheit erziehen, ohne damit das Lernsubjekt für zuvor gesetzte Zwecke zu funktionalisieren? Die klassische Verzeitlichung dieser nicht-auflösbaren Antinomie formuliert Friedrich Schlegel in

seinen „Pädagogischen Vorlesungen“ (1826):
Die Gegenwart des Lernsubjekts darf nicht dessen
Zukunft aufgeopfert werden.

In der politischen Bildung kann weder ein Primat der Pädagogik noch der Politik gelten, die Bereiche müssen in ihren Eigenlogiken zur Geltung kommen. Die interdependenten Teilsysteme Politik und Pädagogik stehen in pluralistischen Gesellschaften in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander. Das Modell der westlichen Demokratie ist als entwicklungs-offenes und fehlerfreundliches System konzipiert. Dieses demokratietheoretische Verständnis entspricht pädagogischem Vertrauen: In der politischen Bildung gestaltet der lernende Mensch die lernende Gesellschaft. Urteils- und Partizipationsfähigkeit als Erziehungsziele können sich deshalb nicht an erziehungsstaatlichen Idealen orientieren (Benner 1998). Auf Seiten der Herrschenden impliziert politische Macht immer auch die Möglichkeit, nicht lernen zu müssen. Solche nicht-responsive Machtausübung „verdummt“ die Machthaber und ein autoritäres System kann sich dadurch in einer dialektischen Bewegung langfristig selbst zersetzen (Karl Deutsch). In der politischen Bildung ist immer mit nicht-beabsichtigten Nebenfolgen zu rechnen. Durch sog. Zweisprachigkeit, double-talk und Lippenbekenntnisse, können sich Heranwachsende dem Zwang politischer Korrektheit und herrschender öffentlicher Meinung entziehen. Diese Kommunikationsstrategie kann in Erziehungsstaaten wie etwa der DDR eine widerständige Funktion haben (Grammes/Schluss/Vogler 2006).

Aber auch in demokratischen, offenen und individualisierten Lernformen kann eine Pädagogik der guten Absichten einhergehen mit subtilen Formen der Machtausübung. Eine gouvernementale „Regierung der Subjekte“ zeigt sich in partizipatorischen Imperativen, z.B. in Klassenregeln wie „Wir sind pünktlich!“ oder moralisierende Losungen wie „Wenn Du nicht entscheidest, verlasse ich Dich! Deine Demokratie“. Sie können von Kindern und Jugendlichen als Kontrollimperative erlebt werden, die Druck, Stress und Anpassung auslösen. Auch demokratiepädagogische neue Lernkulturen sind nicht machtfrei, sie eröffnen aber erweiterte Handlungsspielräume für die Reflexion von Prozessen der Machtausübung und Strategien der Subjektivierung (Lösch/Thimmel 2010) Schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist wesentlicher und kaum zu unterschätzender Bestandteil einer demokratischen zivilgesellschaftlichen Kultur und Öffentlichkeit. Mündige Bürgerinnen und Bürger können für sich selbst sprechen.

Politische Bildung trägt dazu bei, jüngere Generationen auf die Erneuerung einer gemeinsam geteilten Welt vorzubereiten. Dem widerspricht es, Kinder und Jugendliche für die politischen Interessen der Erwachsenen zu funktionalisieren.

veränderte Fassung von: Grammes, Tilman/Welniak, Christian: Politische Erziehung, in: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly: Handbuch Erziehung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012.

Literatur

- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass, München/Zürich.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung, In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964, München.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.
- Benhabib, Seyla (2004): The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens, Cambridge.
- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn.
- DeGeDe (Hrsg.) (2014): ABC der Demokratiepädagogik, Berlin/Jena.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Weinheim.
- Brooke, Christopher/Frazer, Elizabeth (2010): Political and Philosophical Perspectives on Education, Oxford.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden.
- Dengel, Sabine (2007): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR, Frankfurt/Main.
- Gloel, Ralf/Gützlaff, Kathrin (Hrsg.) (2010): Gegen Rechts argumentieren lernen, Hamburg.
- Grammes, Tilmann (1998): Kommunikative Fachdidaktik, Opladen.
- Grammes, Tilmann (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): Demokratie-Didaktik. Wiesbaden, S. 203-222.
- Grammes, Tilmann/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden.
- Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Bildung, online verfügbar unter: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/>.
- Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Wiesbaden.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen (2/2013), Wiesbaden.
- Kamp, Johannes-Martin (2010): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, online verfügbar unter: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>.
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation von Kindern, Weinheim.
- Kropp, Cordula (1999): Jugendliche in der Zweiten Moderne: Politische Privatiers? In: Beck, Ulrich/Jaher, Maarten A./Kesselring, Sven (Hrsg.): Der unscharfe Ort der Politik. Empirische Fallstudien zur Theorie der reflexiven Moderne, Opladen, 63-87.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, Kiel.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München.
- Petrik, Andreas (2011): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Stuttgart.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Berlin.
- Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn.

Riekmann, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit, Wiesbaden.

Salomon, Gavriel/Cairns, Edward (Hrsg.) (2010): Handbook on Peace Education, New York.

Schluss, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Wiesbaden.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, Paris, online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.

Welniak, Christian (2007): Sinnverstehen. Politische Deutungsmuster als Ausgangspunkt des Bildungsgangs, in: kursiv. Journal für politische Bildung, 3/2007, 38-45

Welniak, Christian: Jugendkulturforschung (2017 im Druck), in: Reinhard, Volker/Lange, Dirk: Basiswissen Politische Bildung, Hohengehren.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn.

Weyers, Stefan (2003): Funktioniert Demokratie(erziehung) im Knast? Demokratische Partizipation und moralisches Lernen im Vollzug. In: Neue Kriminalpolitik. Forum für Praxis, Politik und Wissenschaft, Jg. 15, Heft 3/2003, S. 106-109.

Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, Bonn.