SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung: politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems - ein Review

Roth, Günter

Preprint / Preprint
Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Roth, G. (2016). *Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung: politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems - ein Review.* München. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456855

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-ND Lizenz (Namensnennung-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-ND Licence (Attribution-NoDerivatives). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung

Politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems – ein Review

Günter Roth

München, Januar 2016

Abstract

Eine wachsende politische Enthaltung, Verdrossenheit und Rechtsorientierung ist besonders bei formal gering Gebildeten ist zu beobachten. Angesichts dieser im Folgenden untersuchten Problemlage scheinen politische Bildung und ‚Befähigung' neben strukturellen politischen Veränderungen als wichtige, aber vernachlässigte Aufgabe in Schulen und Jugendarbeit. Die diesbezüglich vorherrschenden Ansätze der ‚Politikvermittlung' nach einem funktionalistischen ‚Input-Output-Modell' greifen jedoch zu kurz und drohen zu scheitern, die Ungleichheit politischer Interessen und Kompetenzen eher bestätigend und vertiefend, so der allerdings defizitäre Forschungsstand. Politische Bildung sollte vor diesem Hintergrund, ausgehend von Positionen, Perspektiven und Interessen der Beteiligten, stärker auf eine Analyse des sozialen und politischen Machtfeldes zielen und ambivalente Funktionen von Schulen und Bildung bei der Herstellung von Herrschaft und Ordnung einbeziehen. Dazu müssten spezifische Konzepte der politischen Bildung für sozial Benachteiligte entwickelt und getestet werden.

1. Einführung

Politische Enthaltung und Verdrossenheit wachsen nicht nur in Deutschland vor allem bei sozial Benachteiligten und formal gering Gebildeten. Gleichzeitig dominieren in der politischen und medialen Öffentlichkeit, in Parlamenten wie an der Spitze von Verwaltung und Wirtschaft, fast durchweg akademisch Gebildete und ‚Experten', die tendenziell über ein Monopol wertvoller symbolischer Güter verfügen (Bourdieu 2001); Bourdieu 1998). Entsprechend wurde eine Krise der Repräsentation (Geiling/Vester 2007; Linden/Thaa 2011) und die Aushöhlung einer nur noch inszenierten Demokratie oder ‚Postdemokratie' konstatiert (Crouch 2008). Andere bilanzieren zurückhaltender weniger eine ‚Krise' der Demokratie als deren ‚Erosion', bei der die Unterschicht oder das untere Drittel ausstieg und vergessen wurde (Merkel 2015).

Die Frage ist also, inwiefern sozial Benachteiligte, die immer weniger von politischen Parteien und Organisationen, vor allem der klassischen Arbeiterbewegung und Linken, Sozialdemokratie wie Gewerkschaften, erreicht werden, politisch stärker mobilisiert und ‚befähigt' werden können. Dazu zeigt der folgende Review ein eher kümmerliches Schattendasein der politischen Bildung und obwohl „Empowerment" und „Liberation of people" nach eigenem Anspruch ein Kern des Selbstverständnisses Sozialer Arbeit bilden,[1] gilt dieses auch und gerade für die Sozialarbeit. Dabei greifen die

[1] "Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing." (International Federation of Social Workers, http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/).

vorherrschenden funktionalistischen Ansätze der politischen Bildung als ‚Politikvermittlung' in ‚Input-Output-Modellen' angesichts des im Folgenden zu rekonstruierenden *Machtfeldes* zu kurz und drohen zu scheitern, die politische Ungleichheit eher weiter bestätigend und vertiefend, so der allerdings defizitäre, nachfolgend resümierte Forschungsstand. Politische Bildung ist ambivalent und Teil des staatlichen Herrschaftssystems, z.B. wenn in der Schule neben dem Lernen eine individualisierende und entsolidarisierende soziale Klassifikation erfolgt. So droht politische Bildung zur staatsbürgerlichen Erziehung und ‚Pflichtübung' zu werden, zumal Lehrende, Erziehende und Wissenschaftlerinnen wie auch Sozialarbeiterinnen meist staatlich angestellt, finanziert oder eingebunden sind. Politische Bildung sollte insofern nicht nur als Teil der Lösung, sondern auch als Teil des Problems der Reproduktion und Legitimation politischer Ungleichheit rekonstruiert werden.

Im Übrigen erfordert gerade die oft als ‚Heilmittel' gegen Politikverdrossenheit empfohlene direktdemokratische Partizipation, z.B. in Volksabstimmungen, noch mehr politisch interessierte, informierte und engagierte Bürgerinnen und Bürger. Insofern könnten sich infolge der in Deutschland auf der kommunalen und Landesebene oder in Parteien, z.B. bei der Auswahl von Spitzenkandidaten, immer häufiger zum Einsatz kommenden direktdemokratischen Verfahren sogar in noch stärkerem Maße besser Gebildete und ökonomisch Privilegierte politisch durchsetzen.[2]

Zunächst werden im Folgenden die Problemlage und Hintergründe der zunehmenden politischen Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung aufgezeigt. Dann wird der problemati-

[2] An sich, so weiß man aus der Statistik, kann nur die Auswahl per Los eine nicht verzerrte und gleiche Repräsentation der Bevölkerung gewährleisten (dazu: Buchstein 2013).

sche theoretische Hintergrund der politischen Bildung als Machtfeld und die daraus resultierenden Fallen der Reproduktion und Legitimation von Ungleichheit rekonstruiert. Der Überblick der Forschungen zu den Wirkungen politischer Bildung gibt Anlass zur Skepsis, weshalb politische Bildung, ausgehend von Positionen, Perspektiven und Interessen der Beteiligten, stärker auf eine Analyse des sozialpolitischen Machtfeldes zielen und ambivalente Funktionen von Bildung bei der Herstellung von Herrschaft und Ordnung selbstreflexiv einbeziehen müsste. Dazu müssten spezifische Konzepte der politischen Bildung für sozial Benachteiligte entwickelt und *experimentell* evaluiert werden.

2. Problemlage

2.1. Wachsende politische Enthaltung und Enttäuschung

Politische Enthaltung und Verdrossenheit wachsen nicht nur in Deutschland vor allem bei sozial Benachteiligten: Von jenen, die sich zur Unterschicht zählen, gab nur etwa die Hälfte an, bei der Bundestagswahl 2009 gewählt zu haben, bei der Oberschicht waren es 94% (Schäfer 2012).[3] Besonders stark ist die Wahlenthaltung seit längerem in den USA ausgeprägt und in Europa in den postkommunistischen Ländern des Ostens (ähnlich in Ostdeutschland), wobei auch hier allgemein Menschen mit geringer formaler Bildung und prekärer ökonomischer Lage der Politik eher fern bleiben.[4] Nach einer Studie in benachteiligten Stadtvierteln in Duisburg, Frankfurt und Halle tritt politische Enttäuschung und Wahlenthaltung vor allem auf beim Gefühl, benachteiligt,

[3] Auch wenn Probleme der Aufklärung des nicht beobachtbaren Wahlverhaltens bleiben, da Befragungen evtl. verzerrte Antworten liefern.

[4] Alber/Kohler 2007; Geiling/Vester 2007; Roth/Wüst 2007; Gallego 2009; Bohne 2010; Westle et al. 2013; Weßels 2015.

wirtschaftlich schlecht gestellt und sozial ausgeschlossen zu sein, zudem bei hedonistisch-materialistischen Wertorientierungen und wenn Pflichtbewusstsein und Interesse für Politik nicht oder kaum vorhanden sind und die eigene politische Kompetenz als gering eingeschätzt wird (Kock 2014: 221).

Darüber hinaus zeigen sich Jüngere und später geborene Kohorten weniger politisch interessiert, inaktiv und ohne Identifikation mit einer Partei, allerdings sind die oft überschätzten Alters- und Generationeneffekte nachrangig gegenüber jenen des kulturellen und ökonomischen Kapitals.[5] Dennoch besteht bei Jugendlichen eine größere Distanz und geringeres Vertrauen in politische Institutionen wie Regierung und Parteien und bei ca. 50% eine fatalistische, apathische politische Haltung (Oesterreich 2002: 124-139), wozu antidemokratisch-rechtsorientierte Haltungen kommen, die besonders in Ostdeutschland ausgeprägt sind.[6]

Die massenhafte politische Enthaltung bei sozial Schwächeren ist kaum als Zufriedenheit mit sozialen und politischen Verhältnissen, Interesselosigkeit oder Indifferenz in einem saturierten Wohlfahrtsstaat zu werten. Tatsächlich kämpfen immer größere Gruppen in den letzten Jahrzehnten in den Wohlfahrtsstaaten gegen Abstieg, Marginalisierung und ‚Pre-

[5] Roller et al. 2006; Kroh 2006; Arzheimer 2006; Dassonneville et al. 2012; Dalton 2014; Dassonneville et al. 2014.

[6] So erklärten sich nur 12% von 1466 Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt im Alter von 14-18 als ‚sehr' oder ‚ziemlich' politisch interessiert (17 Schulen, von Gymnasium bis Berufs- oder Lernbehindertenschulen) (Krüger et al. 2002). Zudem zeigten sich große Defizite bei grundlegenden Demokratiekenntnissen, gepaart mit antidemokratischen und ausländerfeindlichen Haltungen (bei 32% stark, 73% sagen, es gäbe zu viele Ausländer im Land), vor allem bei Leistungsschwächeren und in niedrigeren Schulen.

karität' und weniger um Aufstieg, was auch eine Quelle politischer Enttäuschung darstellt (Geiling/Vester 2007).[7]

Zwar geben sich in Westeuropa und Westdeutschland noch mehr als die Hälfte der Bürgerinnen und Bürger mit dem Funktionieren der Demokratie in ihrem Land ‚eher zufrieden', andererseits verdunkelt sich das Bild, je politischer die Institutionen werden: Nur 39% in der EU-15 vertrauen ihren Regierungen, 17% den Parteien in ihrem Land (nur 15% bejahen dieses in Deutschland) (Dalton/Weldon 2005; Merkel/Krause 2015). Neben der Wahlbeteiligung und Parteiidentifikation sinkt seit langem das Engagement in Gewerkschaften, 2010 waren in Deutschland nur noch 18,6% der Beschäftigten organisiert (Visser 2007; Pontusson 2013). In den USA zeigt sich dieser Trend seit den 1960er Jahren, der Organisationsgrad hat dort ein marginales Niveau von ca. 10% erreicht, während in Europa der Schwund meist in den 1980er Jahren oder später einsetzte, oft viel schwächer ausfiel oder auf einem hohen Niveau von ca. 80-90% blieb wie in Schweden und Dänemark (Visser 2007; Pontusson 2013).

Im Übrigen zeigt sich die soziale Ungleichheit der politischen Beteiligung bei nicht institutionalisierten oder unkonventionellen Formen wie der Kontaktaufnahme mit Politikern, dem Unterzeichnen von Petitionen oder der Teilnahme an Boykott- und Protestaktionen, Demonstrationen oder Internetforen stärker (Marien et al. 2010; Kock 2014). Insofern muss bei der gegen ‚Politikverdruss' geforderten Stärkung plebiszitärer Entscheidungsrechte beachtet werden, dass so die Anforderungen an die Beteiligung wachsen und der Ausschluss sozial Benachteiligter verstärkt werden

[7] Die soziale Ungleichheit und Armutsrisiken haben sich in Deutschland seit den 1980er Jahren stark ausgeweitet, so dass der Anteil von relativer Armut oder sozialem Ausschluss Betroffenen auf ca. 17% stieg und sich eine prekäre Zone von ca. 25% der Bevölkerung bildete, die knapp über der relativen Armutsgrenze bleiben (<60% des mittleren Einkommens) (Geißler 2014).

könnte (Gallego 2009: 26).[8] Dieses gilt umso mehr als politische Entscheidungen kaum ohne wissenschaftliche Expertise getroffen werden.

Insgesamt kommt in Demokratien ein „versteckter Zensusmechanismus“ zum Tragen (Bourdieu 2001: 43), wenn sich vor allem sozial Benachteiligte der politischen Stimme enthalten und politisches Interesse und Kompetenzen sehr ungleich verteilt sind. Positionierungen und Veränderungen auf dem umkämpften politischen Feld sind nur mit größeren Investitionen von Arbeit, Zeit, Bildung, Geld etc. zu erreichen, erfordern also Mittel, die bei den kulturellen und ökonomischen Eliten konzentriert sind, die übermäßig einflussreich sind. Seltene Befragungen von Superreichen des immer reicher werdenden reichsten Perzentils der Einkommensverteilung in den USA bestätigen, dass diese in der Regel politisch sehr aktiv sind und über privilegierte Zugänge zu Entscheidungsträgern verfügen (Page et al. 2013: 52).

2.2. Ungleichheit politischer Repräsentation

Inzwischen haben im deutschen Bundestag mehr als 90% der Abgeordneten eine akademische Bildung, während in der Bevölkerung nur 14% einen Hochschulabschluss haben (Schäfer 2013), im europäischen Mittel sind in den Parlamenten knapp 70% Akademiker (Best 2007). Zum ökonomischen Status von Abgeordneten fehlen hierzulande Daten, indes ist angesichts des hohen Anteils an Akademikern, Beamten und Funktionären von Parteien und Verbänden, Professoren, Lehrern, Juristen

[8] Dafür spricht z.B. der 2010 in Hamburg durchgeführte Volksentscheid zur mehrheitlich abgelehnten Schulreform mit einer 6-jährigen Primarschule, wo besonders in sozial benachteiligten Vierteln eine sehr geringe Beteiligung vorlag (Schäfer 2012: 248), trotzdem die frühe Selektion im Schulsystem soziale Unterschiede verstärkt, weil das ‚kulturelle Kapital’ der Eltern und ‚feine Unterschiede’ des ‚Habitus’ die Weichen für erfolgreiche Laufbahnen ihrer Sprösslinge stellen (Bourdieu 2004; Hartmann 2007).

und Unternehmern, ein Bias zugunsten Besserverdienender anzunehmen, zumal in deutschen Parlamenten weniger als 3% Arbeiter sind (ähnlich wie sonst in Europa und den USA) (vgl. Schäfer 2013; Best 2007; Carnes 2012). Die übermäßige Repräsentation *ökonomischer* Eliten tritt besonders in den Parlamenten der USA auf: Im Kongress sind ca. 30-40% Millionäre, das mittlere Nettoeinkommen der Repräsentanten wird auf über 800 Tsd. $/Jahr geschätzt, aufgrund hoher privat finanzierter Wahlkampfkosten von ca. 500 Tsd. $ pro Sitz im Repräsentantenhaus und 2,6 Mio. $ im Senat (Alber/Kohler 2007; Carnes 2012: 6). Aber auch hierzulande steigt die Bedeutung privater Wahlkampffinanzierung, deren Höhe positiv mit der Wahrscheinlichkeit der Mandatserzielung korreliert (Schäfer 2013).

Die sozial ungleich verteilte politische Repräsentation bleibt politisch vermutlich nicht folgenlos, auch wenn essentialistische Kurzschlüsse vermieden werden sollten. Es könnte ein Teufelskreis entstehen, wenn infolge von Enthaltung sozial Benachteiligter und besserer Repräsentation oberer Schichten die politischen Eliten eher Entscheidungen zugunsten von Reichen und Gebildeten treffen, welche die soziale Ungleichheit verstärken, so dass sich die unteren Schichten noch mehr von der Politik abwenden. Die sozial ungleiche Zusammensetzung von Abgeordneten bliebe folgenlos, falls sich Ärmere und Reichere oder hoch und gering Gebildete in ihren politischen Präferenzen nicht wesentlich unterscheiden. Dieses ist allerdings nicht der Fall: Während höhere Statusgruppen (vor allem des ökonomischen Kapitals) bei Verteilungsfragen und staatlicher Regulierung eine klar ablehnende Haltung zeigen, ist es bei den Statusniedrigen umgekehrt (Kitschelt/Rehm 2014; Giger et al.

2012).[9] In den USA bestand sogar unter allen politischen Fragen der größte Zwiespalt bei der von 60% der Bevölkerung geforderten *Ausweitung* der Ausgaben für soziale Sicherung, während die Reichen diese Ausgaben begrenzen wollten (Page et al. 2013). Auch positionieren sich Ärmere in der Regel weiter links auf der politischen Skala als Reichere (Giger et al. 2012). Dazu untermauern Forschungen eine wachsende Diskrepanz zwischen den Einstellungen der elitärer werdenden Mandatsträger, die zusehends mit jenen wirtschaftlicher Eliten übereinstimmen, und weniger mit jenen der Bevölkerung, v.a. der unteren und gering gebildeten sozialen Schichten.[10] Infolgedessen besteht auch bei Ärmeren eine größere ideologische Distanz zum Profil der in Frage kommenden Parteien und (etwas schwächer ausgeprägt) der Regierungen, welche in Europa besonders stark in Großbritannien und Deutschland ausgeprägt ist (Giger et al. 2012). Zudem besteht in Deutschland ein klarer Dissens bei der Kernfrage sozialer Gerechtigkeit zwischen politischer Elite und Volk: So meinten 60% der Mitglieder des Bundestags, Einkommen und Vermögen seien in Deutschland im Großen und Ganzen gerecht verteilt, in der Bevölkerung sagten das nur 28% (Vehrkamp/Kleinsteuber 2007).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang eine bei politischen Eliten in den USA wie in Europa ähnliche Umdeutung wirtschafts- und sozialpolitischer Sachverhalte seit ca. Mitte der 1970er Jahre, weg von Verteilungsfragen hin zu ‚ange-

---

[9] Anders verhält es sich (analog zu Bourdieus Theorie der Klassendifferenzierung) bei Fragen der gesellschaftlich-moralischen Ordnung, z.B. zu Einwanderung, Familien- und Geschlechterrollen, Sexualität, Abtreibung oder Religion, wobei vor allem höher Gebildete eher liberale, gering Gebildete eher konservative Haltungen zeigen (Van der Waal et al. 2007; Page et al. 2013: 52).

[10] Die wegweisenden Forschungen stammen aus den USA (Bartels 2006; Gilens 2009; Carnes 2012; Page et al. 2013; Gilens/Page 2014), aber europäische Analysen bestätigen das (Lehmann et al. 2015; Kitschelt/Rehm 2014; Giger et al. 2012).

botsorientierten' Forderungen.[11] Gegen die als alt oder veraltet deklassierten Forderungen nach Umverteilung wird zum einen die Begrenzung der Staatsverschuldung und öffentlicher Ausgaben gefordert, zum anderen wird die Schaffung von Arbeitsplätzen, der Ausbau von Bildung, Forschung und Infrastruktur sowie eine ‚investive' Sozialpolitik vorrangig; nicht zuletzt werden ‚neue' Fragen der ‚Familien- und Generationengerechtigkeit' oder die ‚Zukunftssicherung' sozialer Sicherung ins Feld geführt (Vehrkamp/Kleinsteuber 2007).

Die mangelnde Responsivität bezüglich der gerechten Verteilung wertvoller Güter lässt sich auch am politischen ‚*Outcome*' beobachten. So fand besonders in den USA eine seit den 1980er Jahren die Reichen begünstigende Steuerpolitik mit einer enorm zunehmenden Einkommensungleichheit statt, die vor allem (wenn auch nicht nur) von Konservativen verantwortet wurde und auffällig mit Veränderungen der sozialen Herkunft politischer Eliten einhergeht: Während bis Anfang der 1980er Jahre in den Regierungen der USA noch Vertreter der Mittel- oder Arbeiterschichten *dominierten*, setzte sich danach eine Mehrheit der Upper- oder Upper-Middle-Class durch (darunter immer mehr von Elitehochschulen und vom einkommensstärksten Perzentil) (Hartmann 2009; Bartels 2006; Page et al. 2013).

Auch in anderen Wohlfahrtsstaaten wurde seit etwa 1975 eine ‚Reformpolitik' zu Lasten von Arbeitnehmern und Ärmeren durchgesetzt: So fielen die Lohnersatzraten bei Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfällen und Krankheit von 18 Wohlfahrts-

[11] Siehe die trotz einiger Unterschiede ähnlichen politischen Präferenzen von Reichen in den USA (Page et al. 2013) und Parlamentariern im Bundestag (Vehrkamp/Kleinsteuber 2007). Dabei ist zu berücksichtigen, dass heute alle Eliten oft eine ähnliche akademische Sozialisation durchlaufen, die stark durch US-amerikanische Elitehochschulen geprägt wird (welche eine sozial selektive Rekrutierung aufweisen und stark von privatem Kapital abhängen).

staaten im Mittel um ca. 10 Prozent*punkte* (1975 bis 1995), im Vereinigten Königreich sanken diese auf das Niveau der 1930er Jahre (Korpi/Palme 2003; vgl. auch: Korpi 2003; Allan/Scruggs 2004; Starke 2006; Obinger/Starke 2007; Giger/Nelson 2013; Häusermann et al. 2013). Zwar wurde die ‚Reformpolitik' auch von linken oder Mitte-Links-Regierungen übernommen, wie z.B. ab 2002 unter Schröder/Fischer (SPD/GRÜNE) mit der ‚Agenda 2010', jedoch wiesen Mitte-Rechts-Regierungen eine vierfach höhere Wahrscheinlichkeit für Kürzungen auf (18 Wohlfahrtsstaaten, 1975 bis 1995) (Korpi/Palme 2003). Auch korrelierte der Stand der Sozialen Sicherung im Jahr 2008 (Index Sozialer Demokratie) noch stark positiv mit dem Grad der Regierungsbeteiligung sozialdemokratisch versus säkular-konservativer Parteien von 1950 bis 2008.[12] Im Übrigen korreliert die wachsende soziale Ungleichheit stark mit dem rückläufigen Anteil an Gewerkschaftsmitgliedern an Beschäftigten seit den 1970er Jahren und der sinkenden Wahlbeteiligung (Pontusson 2013). Allerdings wurde dieser Zusammenhang in den 1990er Jahren ebenso schwächer wie der Einfluss der Linksparteien auf die Wohlfahrtsstaatsniveaus (Häusermann et al. 2013).

2.3. Veränderte und verwirrte Orientierungen

Für die seit den 1980er Jahren überwiegenden Kürzungen wohlfahrtsstaatlicher Programme werden vor allem linke Regierungen und Parteien von ihren Wählerinnen und Wählern

[12] Index der Sozialen Demokratie von 21 Wohlfahrtsstaaten, basierend auf: Sozialausgaben/Bruttoinlandsprodukt, arbeits- und sozialrechtlicher Schutz der Beschäftigten, korporatistische Integration von Gewerkschaften und Arbeitslosigkeit (invers) zu Anteil sozialdemokratischer minus Anteil säkular-konservativer Regierungsbeteiligungen (Schmidt 2010); R^2=0,50 (mit Japan), 0,72 (ohne Japan); eig. Berechnung.

bestraft (Schumacher et al. 2013).[13] Auch sind Linksorientierte kritischer gegenüber der zunehmenden Ungleichheit als Rechte (welche Ungleichheit eher als natürlich, unvermeidbar, gerecht und Leistungsanreiz sehen), so dass dieses die Unterstützung für das politische System bei Wählerinnen und Wähler der Linken unterminiert (Anderson/Singer 2008). So schadet die politische Enttäuschung und Wahlenthaltung laut Analysen aus deutschen Großstädten vor allem *linken* Parteien (Schäfer 2012).[14] Zudem untergraben politische Programme und Wahlangebote, wie ‚New Labour' unter Blair in Großbritannien oder die ‚Neue Mitte' und ‚Agenda 2010' der SPD unter Schröder in Deutschland die Parteiidentifikation und das klassenorientierte Wahlverhalten (Evans/Tilley 2012). Der Rückgang des klassenorientierten Wählens sei somit weniger auf eine angebliche Überwindung der Klassenfrage in der Wohlstands- oder Dienstleistungsgesellschaft zurückzuführen als vielmehr auf das politische *Angebot*: „The politics of class influences class voting, not vice versa" (Evans/Tilley 2012: 963; vgl. Van der Waal et al. 2007; Jansen et al. 2013).

Zwar traten in den letzten Jahrzehnten Veränderungen in der Zusammensetzung, den Präferenzen und im Wahlverhalten sozialer Klassen auf, wobei jedoch die Faktoren ‚kulturelles versus ökonomisches Kapital' widersprüchliche und wenig reflektierte Trends mit sich brachten:

> „[…] since World War II, the rich (poor) increasingly voted right (left) wing, while the higher (lower) educated increasingly voted left (right) wing" (Van der Waal et al. 2007: 414).

---

13 Aufgrund der Popularität wohlfahrtsstaatlicher Leistungen werden bei Kürzungen oft Strategien der Schuldabwälzung angewandt, durch die Verschleierung von Wirkungen oder den Verweis auf vermeintiche Zwänge wie ‚Standortwettbewerb' oder ‚demographischer Wandel', so dass keine Bestrafung an der Wahlurne folgen muss (Giger 2011).

14 Schäfer zeigt dieses an Individualdaten gegenüber der Mehrheit amerikanischer Forschungen, die auf aggregierten Daten aufbauen.

Somit ist das klassenspezifische Wahlverhalten nicht verschwunden, wenn die Klassen nach kulturellem und ökonomischem Kapital horizontal differenziert werden (Van der Waal et al. 2007: 416). Die Zusammensetzung und Präferenzen der Wahlklientele der Linken haben sich gespalten, wobei vor allem die neuen tonangebenden akademisch Gebildeten mittlerer und oberer Angestellten- und Dienstleistungsmilieus (darunter viel mehr Frauen) liberale, kulturelle, ökologische und geschlechterspezifische Fragen auf die politische Agenda setzten, und weniger distributive zwischen Kapital und Arbeit (Häusermann et al. 2013: 228). Letztere wurde zwar angesichts der in die ‚Neue Mitte' gerückten Sozialdemokratie durch eine wiedererstarkende radikalere Linke besetzt, die aber auch Mühen hat, gering Gebildete zu erreichen. So zeigt sich die Unterstützung radikaler linker Parteien laut Multi-Level-Analysen in 32 europäischen Ländern zwar stark bei Beziehern von niedrigen Einkommen, Arbeitslosen und Personen, welche Maßnahmen der Umverteilung begrüßen, aber sign. *geringer* bei niedriger formaler Bildung und Sorgen vor Einwanderung oder ‚ethnischen Herausforderungen' (Visser et al. 2014).[15] Zudem zeigt sich *keine* größere Unterstützung der radikalen Linken bei Arbeitern, insbesondere in Osteuropa (Visser et al. 2014: 554).

Vor allem Menschen ohne oder mit geringen Bildungstiteln und ‚einfache' Arbeitende sowie traditionelle Kleinbürger und Selbständige sind politisch zunehmend enttäuscht, enthalten sich bei Wahlen und tendieren immer öfters zum *rechtsextremen* politischen Spektrum und Autoritarismus (O-

[15] Weitere Determinanten der Unterstützung der radikalen Linken sind auf der Individualebene fremde ethnische Herkunft, Nichtreligiosität und Familienstatus (Scheidung, nie verheiratet), während unter den Kontextfaktoren die größere soziale Ungleichheit in einem Land die individuelle Tendenz zur radikalen Linken zu unterminieren scheint und Arbeitslosigkeit sowie Wirtschaftskraft ohne Einfluss bleiben (Visser et al. 2014).

esch 2008; Arzheimer 2009 Werts et al. 2012).[16] Laut einer repräsentativ angelegten Befragung in Deutschland zeigten 2001 ca. 27% ‚enttäuscht-autoritäre' politische Haltungen, darunter vor allem Milieus mit wenig Bildungskapital und unsicheren Zukunftsperspektiven, wozu das Lager ‚Skeptisch-Distanzierter' mit ca. 18% kommt, vor allem „Volksmilieus der Facharbeiter", die von den großen Volksparteien enttäuscht sind und sich häufig politisch enthalten (Geiling/Vester 2007).[17] Vor allem die ‚Enttäuscht-Autoritären' „verarbeiten ihre Ausgrenzung - anders als die demokratische Mitte — […] mit Ressentiments gegen Ausländer, alles Moderne und die Politiker, die ihre Fürsorgepflichten vernachlässigen […] (Geiling/Vester 2007). Zwar haben es hierzulande rechtsextreme Parteien bisher ‚nur' bei regionalen Wahlen und meist nicht dauerhaft den Sprung über die Hürde von 5% und in Parlamente geschafft. Allerdings weisen sowohl die Größe der Lager politisch Enttäuschter als auch die auch in Deutschland verbreitete Fremdenfeindlichkeit[18] auf ähnliche Potentiale wie in anderen europäischen Ländern hin, wo Parteien mit fremdenfeindlich-nationalistischen Programmen bis zu 20% der Stimmen und mehr erzielten.

Die wachsenden rechtsextremen Einstellungen, in allerdings heterogenen und ideologisch diffusen sowie volatilen Strömungen,[19] sind vor allem *kulturell* begründet, in Form der

---

16 Als Kennzeichen gelten das Ziel fundamentaler Veränderung des politischen Systems, Intoleranz (antidemokratisch und antipluralistisch) und die Ablehnung von Eliten und internationalen Institutionen (Rydgren 2007).

17 Andere Studien zeigten ca. 20% in Deutschland, die diktatorische Entscheidungsmodi (Einparteiensystem, Entscheidung durch eine Person) gegenüber demokratischen bevorzugen (mit meist höheren Werten in Ostdeutschland) (Geissel 2008: 43).

18 So sagte 2011 mehr als die Hälfte der Deutschen, es würden zu viele Ausländer im Land leben (ähnlich im übrigen Europa) (Zick et al. 2011).

19 Diese Tendenz wird auch als ‚Rechtspopulismus' verbucht, was auf eine demagogische Irreführung des Volks (‚populus') rekurriert,

diese Gruppen kennzeichnenden und einigenden ablehnenden Einstellungen gegenüber Einwanderung und Internationalisierung, der Betonung der eigenen Nationalität, gepaart mit konservativ-autoritären Vorstellungen (Anpassung an Recht und Ordnung und traditionelle Geschlechter- oder Familienrollen) und der Ablehnung sozio-kultureller Liberalität, Individualismus und Pluralismus (Rydgren 2007: 243; Hainmueller/Hopkins 2014).

Der überragende Effekt der *Bildung* auf die politischen Einstellungen, insbesondere zur Einwanderung, könnte an der dadurch vermittelten Liberalität, Toleranz und Weltoffenheit oder auch der stärkeren soziotropen Orientierung und politischen Korrektheit liegen (Hainmueller/Hopkins 2014: 241). Neben der Bildung erhöhten noch das höhere (oder jüngere) Alter, Alleinleben oder Scheidung das Risiko der Xenophobie, während Religiosität dieses vermindert und der Einfluss des Geschlechts unklar bleibt: Einerseits zeigten sich in einer repräsentativ angelegten Befragung in Deutschland Frauen fremdenfeindlicher, was nur zum Teil durch deren höheres Alter und geringere Bildung erklärt werden konnte (Zick et al. 2011). Andererseits zeigen Studien höhere Anteile männlicher rechtsextremer Wähler (Arzheimer 2009; Werts et al. 2012). Schließlich erwiesen sich die meist als Motiv von Fremdenfeindlichkeit vorrangig vermuteten *ökonomischen* Interessen, wie die Sorge um den Wettbewerb um Arbeitsplätze oder Arbeitslosigkeit, empirisch meist als irrelevant und ähneln einer nicht tot zu kriegenden ‚Zombie-Theorie' (Hainmueller/Hopkins 2014: 241). So können rechtsextreme Parteien zwar von Arbeitslosigkeit und einer höheren Zahl an Einwanderern profitieren, sozial-

---

dem eine kundige Elite gegenüber steht. Zu den Begriffen: Rydgren 2007.

staatliche Leistungen dämpfen diese Effekte aber stark (Arzheimer 2009).

3. Politische Bildung – Lösung oder Teil des Problems?

3.4. Politik und Bildung als Machtfelder

Zunächst lässt sich das *politische Feld* theoretisch als *relativ autonomer* Mikrokosmos der sozialen Welt mit besonderen Ein- und Ausschlussprinzipien, Regeln und Strukturen begreifen (Bourdieu 2001). Deren Vertreter kämpfen um allgemein verbindliche Regelungen, d.h. die Durchsetzung der Ansichten und Interessen bestimmter Sichtweisen und Gruppen als allgemein anerkannte Ordnung, Sicht- und Teilungsprinzipien der sozialen Welt. Es geht um die Macht im und über den Staat mit seinem ‚Metakapital' des Monopols auf den legitimen Gebrauch physischer und *symbolischer* Gewalt über ein Territorium und die dort lebende Bevölkerung (Bourdieu 1998: 99). Im Zentrum stehen führende Berufspolitiker, die tendenziell mit dem Monopol legitimer politischer Handlungen ausgestattet sind, am Rand relativ inkompetente, machtlose Laien, dazwischen Intermediäre aus Kultur, Wissenschaft und Medien, die bei der Herstellung der symbolischen Ordnung wesentlich mitwirken.

Zwar ist die Autonomie des politischen Feldes begrenzt, das ‚letzte Wort' hat das Volk und es muss regelmäßig eine Rückkopplung zu jenen geben, in deren Namen man als Repräsentanten zu sprechen und herrschen befugt wurde, um nicht als geschlossene Veranstaltung leer zu laufen (Bourdieu 2001: 49). Jedoch sind die Voraussetzungen und der Zugang zum politischen Feld ungleich verteilt, so dass sich sozial Benachteiligte eher enthalten, weniger kompetent, desinteressiert oder verdrossen zeigen. Ihnen fehlen die per Er-

ziehung und Bildung verinnerlichten Interessen, Kenntnisse und Kompetenzen, neben ‚kulturellem Kapital' v.a. ‚Sozialkapital', das ‚gewisse Etwas' oder ‚Charisma', mit dem insgeheimen Gespür für ‚feine Unterschiede' und ‚Taktgefühl'.[20] Nicht zuletzt sorgen ökonomische und zeitliche Ressourcen für die Voraussetzungen und Spielräume der kulturellen wie politischen Entfaltung.

Angesichts der wachsenden politischen Enthaltung, Verdrossenheit und Desorientierung vor allem gering Gebildeter ist der Ruf nach mehr oder besserer politischer Bildung, besonders an die ‚Problemgruppe' jüngerer sozial Benachteiligter gerichtet,[21] ebenso nahe liegend wie zwiespältig. Schon die Fragestellung birgt die Gefahr, dass die politisch Distanzierten selbst zum Problem gemacht werden und nicht die Ungleichheitsproduktion des politischen Feldes. Auch bleiben mögliche Systemveränderungen ausgeblendet. Die Problemzuschreibung ‚benachteiligt' führt leicht in einen Teufelskreis aus Etikettierung, Stigmatisierung, Demotivation und Selbstausschluss. Zudem korreliert der Erfolg der politischen Bildung bis dato sehr stark mit der sozialen Herkunft, d.h. im Sinne eines ‚Werde was Du bist' werden tendenziell Schülerinnen oder Schüler hervorgebracht, die schon aufgrund ihrer Herkunft über die verlangten Dispositionen verfügen, so dass man sich wie die alten Römer fragen kann, ob Schulen sich nicht damit begnügen, den Fischen das Schwimmen beizubringen (Bourdieu 2004: 93; ebd. 125 ff.). Politische Bildung muss also nicht nur als Teil der Lösung, sondern auch als Ursache von Ungleichheit betrachtet werden.

---

[20] Zum Sozialkapital und Zusammenwirken mit kulturellem und ökonomischen Kapital: Bourdieu 1983.

[21] Der Fokus auf Jüngere begründet sich weniger aus der verschärften Problemlage als daraus, dass sich politische Einstellungen und Werturteile früh bilden und dann recht stabil bleiben (Grob 2009).

Dazu greift das übliche, oft implizit bleibende, *rational-funktionale* Modell politischer Bildung, wonach politische Kompetenzen, Interesse und Handeln in einem Ablauf von ‚Input', ‚Output' und ‚Outcome' vermittelt und produziert werden könnten, zu kurz (Manning/Edwards 2014b). Wenn nur rational-funktional das Lernen, die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in einer Binnen- und Mikroperspektive betrachtet werden, droht die Verkennung der Funktionen der Bildungsinstitutionen bei der Herstellung, Rationalisierung und Legitimierung sozialer Ordnung und Herrschaft (Bourdieu 2004).

Im Bildungssystem werden wenig zufällig Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte hoch gehalten und produziert, welche die bevorzugten der kulturellen Eliten sind, die wesentlich über die symbolische Klassifikation und Ordnung wachen. Dazu zählt z.B. die Kompetenz, komplexe, abstrakte, theoretische Texte oder Symbolsysteme mit ihren Verweisen, Anspielungen und Bewertungen verstehen, beurteilen und reproduzieren zu können. Während die Kenntnisse und Fähigkeiten intellektueller Spiele wie des Politischen den Vertretern der Oberschicht quasi schon ‚mit der Muttermilch' verabreicht und selbstverständlicher Teil ihres ‚Habitus' werden, in einer verlängerten Adoleszenz immer weiter verfeinert, stehen die Unterklassen dem mit gemischten Gefühlen gegenüber, sie wollen eher erwachsen werden mit den damit verbundenen ökonomischen und sexuellen Möglichkeiten (Bourdieu 1993: 139 f.).

Den sozial Benachteiligten sind die Klassifikationen, Asymmetrien und Ambivalenzen des Bildungssystems durchaus bewusst, woraus oft eine Auflehnung und ein Zusammenspiel von Fremd- und Selbstausschluss folgt (klassisch: Willis 1977). Der oft spaßig-kreative Protest der ‚Lads' richtet sich gegen Autoritäten und Schulisches, samt des als ‚wichtig',

‚richtig' oder ‚hochstehend' Dargebotenen, das diesen fremd, sinnlos, abgehoben oder als mieses Spiel vorkommt, die damit nicht von Hause aus vertraut sind und andere Interessen, Trümpfe oder Einsätze im Spiel haben. Dazu scheinen die Verheißung des Aufstiegs durch Bildung zusehens fragwürdig angesichts einer inflationären Vermehrung und Entwertung von Titeln (Bourdieu 1993: 143). Verständlich sind auch zynische Reaktionen, wenn politisches Reden der Lehrerinnen oder Lehrer im Widerspruch zur angepassten oder autoritären Wirklichkeit stehen und politische Beteiligung folgenlos bleibt oder nur symbolisch eingesetzt wird (Manning/Edwards 2014b: 3.13).[22] Politische Bildung bleibt also nicht ohne Widersprüche, vor allem an Schulen, wo trotz des anders lautenden Fachkonsenses[23] schon vom institutionellen Setting den Lernenden nicht gleichrangig begegnet werden kann, wenn Zwang und hoheitliche Sanktionen im Spiel sind (Noten und Karrieren).[24] Andererseits bietet dieses im Gegensatz zu freiwilligen Angeboten die Möglichkeit, möglicherweise Verdrossene überhaupt erreichen zu können.

Aber auch *sozialpädagogische*[25] Programme wie ‚Schulsozial- oder Jugendarbeit' sind Teil des politisch-staatlichen Machtfeldes kapitalistischer Gesellschaften, wobei besonders im konservativ geprägten deutschen Sozialstaat eine

---

22 Weitergehend lässt sich der Aufruf zur Teilnahme, Feedback, Kritik, ‚Empowerment' usw. als Teil einer Technik der Macht der ‚Selbstregierung' oder ‚Gouvernementalité' interpretieren (Foucault 1991).

23 ‚Beutelsbacher Konsens' mit dem Verbot der Überwältigung und ideologischen Manipulation, dem Gebot der Darstellung kontroverser Positionen im Unterricht und dem Ziel der politischen Handlungsfähigkeit (http://www.bpb.de/).

24 Dazu betonen Manning/Edwards (2014b: 3.1, 3.2), dass die Gesellschaft generell Kinder und Jugendliche auf Privates verweise, diese kaum öffentliche und politische Funktionen einnähmen, mit der Annahme, Kinder und Jugendliche könnten nichts über die politische Welt sagen.

25 Die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit oder Soziale Arbeit werden synonym gebraucht, ungeachtet aller Diskussionen um Abgrenzung.

subsidiäre individuelle ‚fürsorgliche' Hilfe vorherrscht, die der Selbsthilfe durch Arbeit und Familie nachgeordnet, an den sozialen Rändern prekär bleibt und mit disziplinierender Kontrolle verbunden ist (Peters 1969). Zudem hat in der Motivation der Studierenden der Sozialarbeit „anderen helfen" eine vorrangige und einigende Bedeutung (Thole/Sauerwein 2013), das politische Interesse ist meist gering, die Distanz zur Politik groß (Gries et al., 2015). Entsprechend marginal ist politische Bildung, welche z.B. eine Aufgabe der Jugendarbeit wäre (§ 11 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII), aber klar nachrangig zur Schule und Familie bleibt, kaum Ressourcen hat und v.a. Freizeitangebote vorhält (Lahner 2011: 173).[26]

3.5. Wirkungen politischer Bildung

Zur empirischen Analyse der Wirkungen politischer Aufklärungs- und Bildungsprogramme, die sich auf Schulen fokussieren, liegen für Deutschland meist nur qualitative, wenig belastbare Forschungen vor, die kaum theoretisch reflektiert und methodisch oft mangelhaft sind, nicht selten mit einem verzerrenden ‚Bias', weil sie mit engagierten Beteiligten in überschaubarem Ausmaß durchgeführt wurden (Weißeno 2012; Biedermann/Reichenbach 2009, Biedermann 2007; Henkenborg 2005). Ein systematischer internationaler Review zur Wirkung der politischen Bildung auf die politische Beteiligung fand 119 Studien (v.a. aus den USA), wovon auf-

[26] Vom deutschen Sozialbudget mit 812 Mrd. € (2013) entfielen 7% auf die Sozial- und Jugendhilfe, wobei von 35,5 Mrd. € für Kinder- und Jugendhilfe 23 Mrd. € (65%) für Kinderbetreuung ausgegeben wurden, für Jugendarbeit blieben 1,7 Mrd. €, für Jugendsozialarbeit 478 Mio. € (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, www.bmas.de/, Statistisches Bundesamt, www.destatis.de). Von ca. 639 Tsd. Beschäftigten der Jugendhilfe arbeiteten ca. 20 Tsd. in der Jugendarbeit (Vollzeit, 2011; Kommentierte Daten der Jugendhilfe 1/12, http://www.akjstat.tu-dortmund.de/). Für die Schulsozialarbeit liegen keine Daten vor, was ihre Bedeutung unterstreicht.

grund *methodischer Schwächen* nur 9 geeignet und auszuwerten waren, darunter keine experimentelle Studie (Manning/ Edwards 2014a).[27]

Insgesamt wurde meist nur eine *mäßige Wirksamkeit* politischer Bildung festgestellt (Henkenborg 2005: 50 f.; Manning/Edwards 2014a; Isac et al. 2014). In Deutschland werden wenige Interventionsstudien angeführt, welche – jedoch ohne randomisierte Kontrollgruppen – einen Wissenszuwachs durch politische Bildung nahe legen (Weißeno 2012). Politische Bildung ist – nicht nur in Deutschland – randständig und heterogen bezüglich Lerninhalten, Methoden und Qualifikationen der Lehrenden (Torney-Purta et al. 2001).[28] Dazu attestieren internationale Tests deutschen 14-jährigen Schülerinnen und Schüler nur ein mittelmäßiges Niveau, während 1971 bei ähnlichen Tests noch der zweite Platz erreicht wurde (Torney-Purta et al. 2001: 45). Z.B. gaben nur 39% (55% im Mittel von 28 Ländern) an, in ihrer Schule etwas über Wahlen gelernt zu haben und einfache Wissenstests konnten oft nicht richtig beantwortet werden.[29] Auch wollten nur 67% in Deutschland (80% international) wahrschein-

---

27 71 berichteten nicht über relevante Wirkungen, bei 15 fehlten Beschreibungen der Intervention, 11 basierten nicht auf Primärerhebungen, 8 fehlten Vergleichsparameter und 4 berichteten entweder nicht über outcome oder Interventionen.

28 Für Deutschland wurde weniger als eine Stunde pro Woche genannt, mit den unter allen Fächern höchsten Ausfallraten (Oesterreich 2002: 28).

29 Z.B. konnten in Deutschland nur 67% (international 69%) die (auf deutsch gestellte) Frage richtig beantworten: In a democratic country [society] having many organisations for people to join is important because this provides ...? A: a group to defend members who are arrested. B: many sources of taxes for the government. C: opportunities to express different points of view. (correct) D: a way for the government to tell people about new laws (Torney-Purta et al. 2001: 49; vgl. Oesterreich 2002). Im Sample ca. 18-jähriger Schüler (ohne Deutschland) gaben hierzu immerhin 85% richtige Antworten (Amadeo et al. 2002).

lich oder sicher an künftigen Wahlen teilnehmen (Torney-Purta et al. 2001: 124).[30]

Hinsichtlich der *Hintergründe* des Erfolgs politischer Bildung korreliert zwar die Einschätzung zum Lernen über Politik positiv mit der Motivation zum Wählen, beides wird aber in erster Linie durch die *Bildungserwartungen* und dem damit verknüpften *kulturellen Kapital* des Elternhauses (geschätzte Zahl an Büchern im Haus) bestimmt, in schwächerem Maße durch unterrichtsbezogene Variablen wie der Einschätzung des Lernens oder des diskussionsoffenen Lernklimas; dazu beeinflusst das Ausmaß, Abende mit Freunden außerhalb des Elternhauses zu verbringen das Lernen negativ (Torney-Purta et al. 2001: 150).[31] Die starke *direkte* positive Wirkung des *kulturellen Kapitals* der Eltern und negativ des Migrationshintergrunds oder der Sprache[32] auf das politische Lernen wurde immer wieder bestätigt, während sich die Variable ‚Gender' als inkonsistent erwies (Isac et al. 2014; Weißeno 2012; Oberle 2012; Goll et al. 2010; Benton et al. 2008). Das sozio-kulturelle Kapital der Eltern wirkt auch via Klassenzusammensetzung, unabhängig vom individuellen Hintergrund (Goll et al. 2010; Isac et al. 2014). Auch nach einer Studie zum EU-Lernen in 10./11. Klassen (N=41) in

---

30 Zwar ist die Frage hypothetisch und liefert evtl. verzerrte Werte, auch weil in einigen Ländern eine Wahlpflicht besteht. Jedoch zeigen auch andere Fragen zur politischen Partizipationsbereitschaft für Deutschland geringere Werte (Oesterreich 2002: 59-84).

31 Vgl. Isac et al. 2014 mit Daten von über 100 Tsd. 14-Jährigen aus 31 Ländern aus 2009; auch die Studie zu ca. 18-Jährigen der Sekundarstufe liefert ähnliche Werte aus 13 Ländern, wobei die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Eltern und Gender (schlechtere Werte bei Mädchen) *stärker* und die unterrichtsbezogenen Variablen schwächer werden (Amadeo et al. 2002: 148, 157). Dazu kommt in Deutschland der Einfluss der klassifizierenden Schulform (höher-niedrig), die stark durch das kulturelle Kapital der Eltern beeinflusst wird (Oesterreich 2002: 202).

32 Schülerinnen und Schüler, die zu Hause türkisch und italienisch sprechen, zeigen ein schlechteres politisches Lernen (auf der Individual- wie Klassenebene) (Goll et al. 2010). In England schneiden jene asiatischer Herkunft besser, schwarzafrikanischer schlechter ab (Benton et al. 2008).

niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen mit 885 Schülerinnen und Schülern (Oberle/Forstmann 2015) bringt der EU-Unterricht im Vergleich zu den Kontrollgruppen ohne diesen zwar *überwiegend* einen Wissenszuwachs.[33] Dieser hängt aber stark vom kulturellen Kapital der Eltern und vom männlichen Geschlecht ab, wobei die Herkunft via Konsum von Qualitätsmedien und Gesprächen über die EU wirkt (Oberle/Forstmann 2015).[34] Während der EU-Unterricht die Partizipationsbereitschaft nur indirekt über das EU-Wissen veränderte, wirkte das kulturelle Kapital der Eltern *direkt* positiv (Oberle/Forstmann 2015: 78; vgl. Benton et al. 2008; Isac et al. 2014). Entsprechend zieht Weißeno nach einer Studie mit 669 Schülerinnen und Schüler in 28 9. Klassen an Realschulen in Deutschland das Fazit, dass der bekannte Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern und des Migrationshintergrundes auf das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler kaum durch den Politikunterricht verändert werde (Weißeno et al. 2015: 64).

Besonders stellt sich deshalb die allerdings wenig untersuchte Frage nach den Wirkungen unterschiedlicher *didaktischer Methoden* bei unterschiedlichen Klientelen, Lernarrangements oder politischen Einstellungen der Lehrenden, wozu ein enormer *Forschungsbedarf* festgestellt wurde (Weißeno 2012: 124; vgl.: Weißeno/Landwehr 2015: 107, Biedermann/Reichenbach 2009; Biedermann 2007; Henkenborg 2005). Dazu zeigen internationale Befragungen von Lehrerinnen und

---

33 Das gruppierte Balkendiagramm zeigt aber auch einen großen Überlappungsbereich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe.

34 Ähnlich Oberle 2012, wo sich in einer Studie an 19 Realschulen & Gymnasien mit 609 Schülerinnen und Schülern 9./10 und 12./13. Klassen in Baden-Württemberg das kulturelle Kapital der Eltern (Bücherzahl) vermittelt über den Konsum von Qualitätsmedien, positivere Einstellungen zur EU-Politik und die Schulart (gymnasiale Oberstufe) stark positiv auf das objektive Wissen zur EU-Politik auswirkt. Daneben trugen in schwächerem Maße der Migrationshintergrund (negativ), männliches Geschlecht und ein demokratisches Klassenklima (beide positiv) zum objektiven Wissen bei.

Lehrer einen Zwiespalt: Während real die Wissensvermittlung im Politikunterricht dominiert (‚Ist-Wert') wird an sich der Partizipation und dem kritischen Denken (‚Soll-Wert') eine größere Bedeutung zugemessen (Torney-Purta et al. 2001: 169). Auch laut Weißeno et al. 2015: 101 dominiert die Faktenvermittlung mit 67% pro Unterrichtsstunde; die Vielfältigkeit des Unterrichts und kognitive Anregung sowie Partizipationsmöglichkeiten blieben gering (vgl. Krüger et al. 2002, wonach 68% der Schülerinnen und Schüler sagten, sie müssten den Unterricht hinnehmen wie er ist).

Allerdings blieben in multivariaten Analysen und quasi-experimentellen Tests *partizipative* und autodidaktische versus lehrerzentrierte Methoden, ebenso wie das demokratische Unterrichtsklima, *ohne* Wirkung auf das politische Lernen, während die Selbsteinschätzung der Fachkompetenz vor der Intervention[35] den größten Einfluss auf den Wissenszuwachs hatte (Weißeno 2012; Weißeno/Eck 2013).[36] Das Interesse und die Motivation für Politik korreliert erneut stark mit dem kulturellen Kapital zu Hause und der Mitgliedschaft in Vereinen, so dass sich bestehende soziale Unterschiede im Unterricht eher bestätigen oder verstärken, insbesondere wenn die Klassifikationen und Sanktionen durch Notengebung und Zuteilung von Schulkarrieren (niedrig-höher) dazu kommen (Weißeno/Eck 2013: 81, 83). Auch ein Test mit ‚politikvernetzter Projektarbeit', was auf eine Aktivierung und Beteiligung von Schülerinnen und Schülern

---

35 Im Übrigen korrelieren zwar objektives Wissen und subjektive Einschätzungen dazu (r=0,489) (Oberle 2012), allerdings gibt es eine große davon unabhängige Streuung; z.B. tendieren im Vergleich von Ober- und Mittelstufe die subjektiven Einschätzungen jeweils ähnlich zur Mitte, obwohl die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe objektiv mehr Wissen haben.

36 Laut Weißeno/Eck (2013) gab es keine signifikanten Effekte moderierten Selbstlernunterrichts per ‚WebQuest' bei 502 Schülerinnen und Schüler in 9./10. Klassen im Vergleich zur Kontrollgruppe mit lehrerzentriertem Unterricht, im Gegensatz zur Pilotstudie in zwei 9. Klassen an Realschulen in Baden-Württemberg (Manzel 2007).

sowie die konkrete Anwendungsorientierung setzt, blieb in 15 Schweizer Sekundarklassen (310 Schülerinnen und Schüler) im Vergleich zu Klassen mit Projekten ohne Politikbezug nach ca. 16-20 Lehrstunden *ohne* Wirkung auf das politische Interesse und die Handlungsbereitschaft; zum Teil zeigten sich sogar negative Veränderungen – obwohl die befragten Lehrenden positive Einschätzungen abgaben (Reinhardt 2015).

Dagegen betont eine explorative Studie in Sachsen-Anhalt (Krüger et al. 2002), dass ein in der Wahrnehmung der Lernenden aktivierender und durch Methodenvielfalt geprägter Unterricht im Vergleich zum darbietenden lehrerdominierten Stil mit größerem Politikwissen bei den Schülern einhergehe, es wurden aber auch Grenzen deutlich hinsichtlich tieferer Wirkungen auf das politische Interesse und Überzeugungen: So zeigte meist die Schulform (höhere/niedrige) das größere Gewicht und es blieb offen, inwiefern der soziokulturelle Hintergrund und der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sowie subjektive Wahrnehmungen ausschlaggebend waren. [37] Dazu zeigt Watermann (2013) in Multi-Level-Analysen der Daten der Civic Education Studie, dass ein diskursiver Unterrichtsstil positiv mit Politiklernen und Einstellungen (gleiche Ausländer- und Frauenrechte, Politikvertrauen) einhergeht (auf der Individual- wie auch der Klassenebene), aber auch, dass der stärkere Einfluss auf das politische Wissen und Lernen vom kulturellen Kapital der Eltern und der Schulform ausgeht (ähnlich: Isac et al. 2014).

Schließlich gibt es Hinweise, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler eher von aktivierendem und diskursivem Unterricht profitieren, während schwächere angesichts des Wettbewerbs sowie mangels schulexterner Anwendung damit e-

[37] Ähnliche Probleme gelten für die Studie von Weißeno/Landwehr 2015.

her Probleme haben (Weißeno/Landwehr 2015: 101; Kleemann-Göhring 2013). Übrigens scheinen Bildungsferne *weniger* von der Alltagssprache im Politikunterricht als von der Fachsprache zu profitieren (Weißeno/Eck 2013). Andererseits weist eine quasi-experimentelle Studie auf die positive Wirkung *visueller* Mittel wie ‚concept maps' in der politischen Bildung hin (Richter 2009). Visuelle Methoden könnten somit bei sprachlichen oder Leseproblemen sowie leistungsschwächeren Klientelen besonders wirksam sein. Insgesamt bilanzieren allerdings Weißeno/Eck: „Bislang gibt es […] keine politikdidaktischen Konzepte, um der Benachteiligung bildungsferner Schichten entgegenzuwirken" (Weißeno/Eck 2013: 70).

Schließlich enthält ein Review zur Wirkung von *Schulsozialarbeit* (Olk/Speck 2009) nur zwei quantitative Studien, die weniger subjektiv verzerrte Fakten ermitteln, z.B. die Verringerung des Fernbleibens von der Schule und Maßnahmen an Erziehungshilfen (Fischer et al. 2008). Ganser et al. (2004) zeigten zudem in einer Panel-Studie mit Kontrollgruppen „deutliche Wirksamkeitsgrenzen der Schulsozialarbeit" „z.B. bei der systematischen Bearbeitung von Schülerproblemen: Schulversagen, Ausbildungsabbruch, familiäre Probleme, Gewaltausübung" — wiederum trotz positiver Einschätzungen durch Schüler und Schulleitungen (Olk/Speck 2009: 919 f.).

Auch Überblicke zur Erforschung der *Jugendarbeit* außerhalb der Schule bemängeln die große empirische, aber auch konzeptionelle Lücke hinsichtlich des demokratischen und politischen Lernens, wo meist nur ein diffuses ‚Gemeinschaftserleben' stattfinde, womit implizit Politik und Regieren außen vor und den Eliten überblieben (Sturzenhecker 2013). Zur ‚offenen Jugendarbeit' dominieren deskriptive Darstellungen zu Strukturen, Angeboten und Nutzung der Einrichtun-

gen, die überwiegend Freizeitangebote vorhalten und meist ohne Tätigkeitsziel genutzt werden (‚Ausruhen', ‚Chillen') (Schmidt 2013: 227). Wirkungen der Jugendarbeit seien kaum erforscht, es gebe vorwiegend explorative oder deskriptive, meist qualitative Befragungen der Sichtweise der beteiligten Akteure, die zudem oft nur als ‚graue Literatur' oder regional greifbar seien (Schmidt 2013: 19; Cloos 2011). Quantitative Daten beschränken sich zumeist auf deskriptive Statistiken, „aufwändigere und innovative Verfahren, Längsschnitts- und experimentelle Designs haben hier noch nicht Fuß gefasst" (Cloos 2011: 261 f.). Ähnliches gilt für spezifische Programme gegen Rechtsextremismus, wo wiederum eine meist – abhängige – ‚Begleitforschung' und qualitative Befragungen durch interessierte oder engagierte Beteiligte vorherrscht, ohne Kontrollgruppen oder experimentelle Verfahren (vgl. Lynen von Berg/Roth 2003, darin v.a. die Überblicke von Möller u. Scherr).

4. Fazit & Ausblick

Angesichts der wachsenden politischen Enthaltung, Verdrossenheit und Rechtsorientierung ‚einfacher Volksmilieus', insbesondere jüngerer formal gering Gebildeter, stellt sich die politische Befähigung und Bildung als wichtige, aber vernachlässigte Aufgabe, besonders für Schulen und die Jugendarbeit. Bisher blieb aber die Wirkung der Programme politischer Bildung laut (jedoch defizitärer) Forschung mäßig bis gering. Politisches Interesse, Wissen, Kompetenzen und Handeln werden meist weniger von unterrichts- oder interventionsbezogenen Aspekten und Methoden als vom soziokulturellen Hintergrund der Teilnehmenden und damit zusammenhängenden Rahmenbedingungen wie der Schulform bestimmt, d.h. bestehende Ungleichheiten werden eher bestätigt und ver-

stärkt. Dieses Defizit liegt nicht nur an zu knappen Ressourcen und der geringen Bedeutung der politischen Bildung in Schulen und Jugendarbeit, es ist auch dem herrschenden funktionalistischen theoretischen Ansatz der ‚Wissens- und Politikvermittlung' geschuldet, der meist eher implizit und wenig reflektiert bleibt. Infolgedessen fehlt es an der sozialen wie der politischen Problemanalyse, auch der Lernsituation, und nicht zuletzt mangelt es an reflektierten und experimentell getesteten Methoden des politischen Lernens. Neben der bisher vorherrschenden ‚Wissensvermittlung' über Institutionen und Funktionsweisen des politischen Systems sollten die Problemlage sozialer und politischer Ungleichheit und ihre Hintergründe selbst stärker Gegenstand der politischen Bildung sein. Die politisch-soziologische Analyse sollte die sozialen und politischen Positionen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler und ihres Umfeldes, und nicht zuletzt der Lehrenden, als Ausgangspunkt nehmen, wobei auch die ambivalenten Funktionen der Bildungseinrichtungen bei der Herstellung und Legitimierung sozialer Ordnung und Herrschaft reflektiert werden müssten. Die Konzentration auf ein ‚offenes Diskussionsklima', adressatenorientierte Aktivierung und Konkretisierung in ‚Projektarbeiten' scheint ohne dezidierte Fachsprache, Analysen und Interventionen aber nicht nur wenig Zuwachs an Wissen und Kompetenzen sowie Handlungsorientierungen zu bringen, sondern kann sogar zur Bestätigung und Vertiefung sozio-kultureller und politischer Ungleichheit führen. Die spezifischen für sozial Benachteiligte geeigneten Konzepte und Methoden der politischen Bildung müssten also offenbar erst noch entwickelt und experimentell getestet werden – für die Sozialarbeit ebenso ernüchternd wie herausfordernd.

5. Literatur

Alber, Jens/Kohler, Ulrich (2007): Die Ungleichheit der Wahlbeteiligung in Europa und den USA und die politische Integrationskraft des Sozialstaats. *Leviathan* Vol. 35, 510-539.

Allan, James P./Scruggs, Lyle (2004): Political Partisanship and Welfare State Reform in Advanced Industrial Societies. *American Journal of Political Science* Vol. 48, No. 3, 496-512.

Amadeo, Jo-Ann/Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Husfeldt, Vera/Nikolova, Roumiana (2002): Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.

Anderson, Christopher J./Singer, Matthew M. (2008): The sensitive left and the impervious right: multilevel models and the politics of inequality, ideology, and legitimacy in Europe. *Comparative Political Studies* 41 (4/5), 564-599.

Arzheimer, Kai (2006): Jung, dynamisch, Nichtwähler? Der Einfluss von Lebensalter und Kohortenzugehörigkeit auf die Wahlbereitschaft, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Ed.), Jugend und Politik: „Voll normal!“, Springer, Wiesbaden, 317-335.

Arzheimer, Kai (2009): Contextual factors and the extreme right vote in Western Europe, 1980–2002. *American Journal of Political Science* 53 (2), 259-275.

Bartels, L.M. (2006): Is the water rising? Reflections on inequality and American democracy. *Political Science & Politics* 39(1), 39-42.

Benton, T/Cleaver, E/Featherstone, G/Kerr, D/Lopes, J/Whitby, K (2008): Young People’s Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences, Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth annual report, DCSF Research Report 052, Department for Children, Schools and Families, National Foundation for Educational Research, London.

Best, Heinrich (2007): New Challenges, New Elites? Changes in the Recruitment and Career Patterns of European Representative Elites. *Comparative Sociology* 6(1-2), 85-113.

Biedermann, Horst (2007): Quantitative Sozialforschung zur Politischen Bildung, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Ed.), Basiswissen Politische Bildung, Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 28-38.

Biedermann, Horst/Reichenbach, Roland (2009): Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(6), 872-886.

Bohne, Maik (2010): Nichtwähler in Deutschland. *Zeitschrift für Politikberatung* 3(2), 253-265.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.) (Ed.), Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderheft), Schwartz, Göttingen, 183-198.

Bourdieu, Pierre (1993): ‘Jugend’ ist nur ein Wort, in: ders. (Ed.), Soziologische Fragen, Frankfurt: Suhrkamp, 136-146.

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns., Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft, UVK, Konstanz.

Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel, UVK, Konstanz.

Brodocz, André/Pintz, Anne/Schmelzer, Thomas (2012): Versuch über die Grenzen eines selbstreflexiven Umgangs mit dem ehernen Gesetz der Oligarchie—: Ein Vergleich zwischen Greenpeace Deutschland und den Grünen, (Ed.), Robert Michels' Soziologie des Parteiwesens, Springer, Wiesbaden, 278-292.

Buchstein, Hubertus (2013): Lostrommel und Wahlurne – Losverfahren in der parlamentarischen Demokratie. *Zeitschrift für Parlamentsfragen* Nr. 2, 384-403.

Carnes, Nicholas (2012): Does the Numerical Underrepresentation of the Working Class in Congress Matter? *Legislative Studies Quarterly* 37(1), 5-34.

Cloos, Peter (2011): Forschende Zugänge zur Offenen Kinder-und Jugendarbeit, in: Holger, Schmidt (Ed.), Empirie der Offenen Kinder-und Jugendarbeit, Springer, Wiesbaden, 239-268.

Dalton, Russell J. (2014): Interpreting Partisan Dealignment in Germany. *German Politics* 23(1-2), 134-144.

Dalton, Russell J./Weldon, Steven A. (2005): Public images of political parties: A necessary evil. *West European Politics* 28(5), 931-951.

Dassonneville, Ruth/Hooghe, Marc/Vanhoutte, Bram (2012): Age, period and cohort effects in the decline of party identification in Germany: An analysis of a two decade panel study in Germany (1992—2009). *German Politics* 21(2), 209-227.

Dassonneville, Ruth/Hooghe, Marc/Vanhoutte, Bram (2014): Partisan Dealignment in Germany: A Rejoinder to Russell Dalton. *German Politics* 23(1-2), 145-155.

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz: Ein Modell, Springer, Wiesbaden.

Evans, Geoffrey/Tilley, James (2012): How parties shape class politics: Explaining the decline of the class basis of party support. *British Journal of Political Science* 42(1), 137-161.

Foucault, Michel (1991): Governmentality, in: Burchell, Graham/Gordon, Colin/Miller, Peter (Ed.), The Foucault effect: Studies in Governmentality, Univ. of Chicago Press, Chicago, 87-104.

Gallego, Aina (2009): Where else does turnout decline come from? Education, age, generation and period effects in three European countries. *Scandinavian Political Studies* 32(1), 23-44.

Geiling, H/Vester, M (2007): Das soziale Kapital der politischen Parteien. Die Akzeptanzkrise der Volksparteien als Frage der Individualisierung oder der sozialen Gerechtigkeit, in: Brettschneider, Frank et al. (Ed.), Die Bundestagswahl 2005, Springer, Wiesbaden, 457-489.

Geissel, Brigitte (2008): Reflections and Findings on the Critical Citizen: Civic Education – What for? *European journal of political research* 47(1), 34-63.

Geißler, Rainer (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands, Springer, Wiesbaden.

Giger, Nathalie (2012): Is social policy retrenchment unpopular? How welfare reforms affect government popularity. *European Sociological Review*, doi: 10.1093/esr/jcr039.

Giger, Nathalie/Nelson, Moira (2013): The Welfare State or the Economy? Preferences, Constituencies, and Strategies for Retrenchment. *European sociological review* 29(5), 1083-1094.

Giger, Nathalie/Rosset, Jan/Bernauer, Julian (2012): The poor political representation of the poor in a comparative perspective. *Representation* 48/1, 47-61.

Gilens, M. (2009): Preference Gaps and Inequality in Representation. *PS: Political Science and Politics* 42(2), 335-341.

Gilens, Martin/Page, Benjamin I (2014): Testing theories of American politics: Elites, interest groups, and average citizens. *Perspectives on politics* 12(3), 564-581.

Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen zur Demokratie von Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie), in: Weißeno, Georg (Ed.), Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 21-48.

Gries, J./Leuschner, V./Wenzke, G. (2015) Politisches Interesse von Studierenden: Einstellungen Studierender der Sozialen Arbeit und der Heilpädagogik. *Soziale Arbeit* 8, 287-294.

Grob, Urs (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation?, in: Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Ed.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück, Wiesbaden, VS, 329-372.

Hainmueller, Jens/Hopkins, Daniel J. (2014): Public attitudes toward immigration. *Annual Review of Political Science* 17.

Hartmann, M. (2009): Politische Elite und Einkommensverteilung in den USA seit 1945. *Leviathan* 37(2), 281-304.

Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa: ein internationaler Vergleich, Campus, Frankfurt/Main [u.a.].

Häusermann, Silja/Picot, Georg/Geering, Dominik (2013): Review Article: Rethinking Party Politics and the Welfare State – Recent Advances in the Literature. *British Journal of Political Science* 43(1), 221-240.

Henkenborg, Peter (2005): Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse, in: Sander, Wollfgang (Ed.), Handbuch politische Bildung, Wochenschau, Schwalbach/Ts., 48-61.

Isac, Maria Magdalena/Maslowski, Ralf/Creemers, Bert/van der Werf, Greetje (2014): The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement* 25(1), 29-63.

Jansen, Giedo/Evans, Geoffrey/De Graaf, Nan Dirk (2013): Class voting and Left–Right party positions: A comparative study of 15 Western democracies, 1960–2005. *Social science research* 42(2), 376-400.

Kitschelt, Herbert/Rehm, Philipp (2014): Occupations as a site of political preference formation. *Comparative Political Studies* 47 (12), 1670-1706.

Kleemann-Göhring, Mark (2013): ‚Politikferne' in der politischen Bildung: Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld, in: Bremer, Helmut et al. (Ed.), Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive, Beltz/Jventa, Weinheim/Basel, 276-292.

Kock, S (2014): Ausstieg aus der Demokratie? Eine empirische Untersuchung zur politischen Partizipation unter besonderer Berücksichtigung der Bevölkerung in ökonomisch benachteiligten Stadtvierteln, Diss., Justus-Liebig-Universität Gießen.

Korpi, W (2003): Welfare State Regress in Western Europe: Politics, Institutions, Globalization, and Europeanization. *Annual Review of Sociology* 29 (1), 589-609.

Korpi, W/Palme, J (2003): New politics and class politics in the context of austerity and globalization: welfare state regress in 18

countries, 1975–95. *American Political Science Review* 97 (3), 425-446.

Kroh, Martin (2006): Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel?, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Ed.), Jugend und Politik: „Voll normal!“, Springer, Wiesbaden, 185-207.

Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand: Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Leske + Budrich, Opladen.

Lahner, Alexander (2011): Bildung und Aufklärung nach PISA: Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung, Springer, Wiesbaden.

Lehmann, Pola/Regel, Sven/Schlote, Sara (2015): Ungleichheit in der politischen Repräsentation, Merkel, Wolfgang (Ed.), Demokratie und Krise, Springer, Wiesbaden, 157-180.

Linden, Markus/Thaa, Winfried (2011): Krise und Reform politischer Repräsentation, Nomos, Baden-Baden.

Lynen von Berg, Heinz/Roth, Roland (Ed.) (2003): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet, Springer, Wiesbaden.

Manning, Nathan/Edwards, Kathy (2014a): Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review* 66 (1), 22-45.

Manning, Nathan/Edwards, Kathy (2014b): Why Has Civic Education Failed to Increase Young People's Political Participation? *Sociological Research Online* 19 (1) 5.

Manzel, S. (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht, Waxmann, Münster et al.

Marien, S./Hooghe, M./Quintelier, E. (2010): Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 countries. *Political Studies* 58 (1), 187-213.

Merkel, Wolfgang/Krause, Werner (Ed.) (2015): Krise der Demokratie Springer, Wiesbaden.

Oberle, Monika (2012): Politisches Wissen über die Europäische Union: subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen, Springer, Wiesbaden.

Oberle, Monika/Forstmann, Johanna (2015): Effekte des Fachunterrichts ‚Politik und Wirtschaft' auf EU-bezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, in: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Ed.), Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, Springer, Wiesbaden, 67-81.

Obinger, Herbert/Starke, Peter (2007): Sozialpolitische Entwicklungstrends in OECD-Ländern 1980 - 2001: Konvergenz, Divergenz oder Persistenz. *Politische Vierteljahresschrift* Sonderheft Nr. 38, 470-495.

Oesch, Daniel (2008): Explaining Workers' Support for Right-Wing Populist Parties in Western Europe: Evidence from Austria, Belgium, France, Norway, and Switzerland. *International Political Science Review* 29 (3), 349-373.

Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland – Studien aus dem Projekt Civic Education, Leske + Budrich, Opladen.

Olk, Thomas/Speck, Karsten (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit?- Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche

zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (6), 910-927.

Page, Benjamin I./Bartels, Larry M./Seawright, Jason (2013): Democracy and the policy preferences of wealthy Americans. *Perspectives on Politics* 11 (1), 51-73.

Peters, Helge (1969): Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die pathologische Definition ihrer Adressaten. *Jahrbuch für Sozialwissenschaft*, 405-416.

Pontusson, Jonas (2013): Unionization, Inequality and Redistribution. *British Journal of Industrial Relations* 51 (4), 797-825.

Reinhardt, Volker (Ed.) (2015): Jugend und Politik: Empirische Studien zur Wirkung politikvernetzter Projektarbeit, Springer, Wiesbaden.

Richter, Dagmar (2009): Teach and Diagnose Political Knowledge-Primary School Students Working with Concept Maps. *Citizenship Teaching and Learning* 1 (5), 60-71.

Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Ed.) (2006): Jugend und Politik: „Voll normal!" – Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Springer, Wiesbaden.

Roth, Dieter/Wüst, Andreas M. (2007): Emanzipiert und ungeliebt: Nicht-, Wechsel-und Protestwähler in Deutschland, in: Patzelt, Werner J./Sebaldt, Martin/Kranenpohl, Uwe (Ed.), Res publica semper reformanda. Wissenschaft und politische Bildung im Dienste des Gemeinwohls, VS-Springer, Wiesbaden, 390-412.

Rydgren, Jens (2007): The sociology of the radical right. *Annual Revue of Sociology* 33, 241-262.

Schäfer, Armin (2012): Beeinflusst die sinkende Wahlbeteiligung das Wahlergebnis? eine Analyse kleinräumiger Wahldaten in deutschen Großstädten. *Politische Vierteljahresschrift* 53 (2), 240-264.

Schäfer, Armin (2013): Die Akademikerrepublik: Kein Platz für Arbeiter und Geringgebildete im Bundestag? *Gesellschaftsforschung 2*, 8-13.

Schmidt, Holger (2013): Das Wissen zur Offenen Kinder und Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Ed.), Handbuch Offene Kinder-und Jugendarbeit, Springer/VS, Wiesbaden, 11-22.

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

Schumacher, Gijs/Vis, Barbara/Van Kersbergen, Kees (2013): Political parties' welfare image, electoral punishment and welfare state retrenchment. *Comparative European Politics* 11 (1), 1-21.

Starke, P. (2006): The politics of welfare state retrenchment: A literature review. *Social Policy & Administration* 40 (2), 104-120.

Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der offenen Kinder-und Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Ed.), Handbuch Offene Kinder-und Jugendarbeit, Springer, Wiesbaden, 325-337.

Thole, Werner/Sauerwein, Markus N. (2013): »Habe in meinem Leben sehr oft erfahren, wie wichtig es ist, Hilfe zu bekommen« Über die Motive, Soziale Arbeit zu studieren - empirische Sondierungen. *neue praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 5, 405-422.

Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Oswald, Hans/Schulz, Wolfram (2001): Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen., The International Asociation for the Evaluation of Educational Achievement, ERIC, Amsterdam.

Van der Waal, Jeroen/Achterberg, Peter/Houtman, Dick (2007): Class is not dead – it has been buried alive: class voting and cultural voting in postwar western societies (1956–1990). *Politics & Society* 35 (3), 403-426.

Vehrkamp, Robert B./Kleinsteuber, Andreas (2007): Soziale Gerechtigkeit: –Ergebnisse einer repräsentativen Parlamentarier-Umfrage, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Visser, J. (2007): Trade Union Decline and What Next - Is Germany a Special Case? *Industrielle Beziehungen (The German Journal of Industrial Relations)* 14 (2), 97-117.

Visser, Mark/Lubbers, Marcel/Kraaykamp, Gerbert/Jaspers, Eva (2014): Support for radical left ideologies in Europe. *European Journal of Political Research* 53 (3), 541-558.

Watermann, R. (2003) Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23 (4), 356-370.

Weißeno, Georg (2012): Zum Stand empirischer politikdidaktischer Forschung, in: Juchler, Ingo (Ed.), Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung, Wochenschau, Schwalbach/Ts., 115-126.

Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz, Waxmann, Münster et al.

Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara (2015): Effektiver Unterricht über die Europäische Union: –Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht, in: Oberle, M. (Ed.), Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, Springer, Wiesbaden, 99-109.

Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Landwehr, Barbara (2015): Motivation, Systemvertrauen und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht, in: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Ed.), Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, Springer, Wiesbaden, 53-66.

Werts, Han/Scheepers, Peer/Lubbers, Marcel (2012): Euro-scepticism and radical right-wing voting in Europe, 2002–2008: Social cleavages, socio-political attitudes and contextual characteristics determining voting for the radical right. *European Union Politics*, online first, 1-23.

Weßels, Bernhard (2015): Politische Ungleichheit beim Wählen, in: Merkel, Wolfgang/Krause, Werner (Ed.), Demokratie und Krise, Springer, Wiesbaden VS, 67-94.

Westle, Bettina/Schübel, Thomas/Heyder, Aribert (2013): Düstere Zukunft: Es gibt wieder Wahlen, aber niemand geht hin?, in: Wessels, B. (Ed.), Wahlen und Wähler, Springer, Wiesbaden, 475-495.

Willis, Paul (1977): Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule, Syndikat, Frankfurt/M.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.