

PERSPECTIVES ON YOUTH 2020 – Was sehen Sie ?



1. Ausgabe

Youth Partnership

Partnership between the European Commission
and the Council of Europe in the field of youth



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

PERSPECTIVES ON YOUTH

2020 – Was sehen Sie ?

1. Ausgabe

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG DER REDAKTION	5
INTERVIEW MIT CHIARA GARIAZZO	13
INTERVIEW MIT ÓLÖF ÓLAFSDÓTTIR	17
DER GENERATIONENVERTRAG WURDE AUFGEKÜNDIGT , <i>Karl Wagner</i>	21
GENERATIONSWANDEL, GENERATIONSUNTERSCHIEDE UND -KONFLIKTE: ANSICHTEN AUS DEM SÜDEN , <i>Magda Nico</i>	27
JUGENDJUSTIZ IN EINEM SICH WANDELNDEN EUROPA: KRISE UND ALTERNATIVE VISIONEN , <i>Barry Goldson</i>	37
DIE ZUKUNFT DER SOZIALEN DIMENSION IN DER EUROPÄISCHEN HOCHSCHULBILDUNG: UNIVERSITÄT FÜR ALLE, ABER OHNE STUDENTENFÖRDERUNG? , <i>Lorenza Antonucci</i>	51
ZUKUNFTSVISION FÜR DIE KATEGORIE DER NEET , <i>Valentina Cuzzocrea</i>	69
2020 GEHÖRT JUNGEN UNTERNEHMERN , <i>Ajsa Hadzibegovic</i>	85
INFRAGESTELLUNG STRUKTURIERTER MITSPRACHEMÖGLICHKEITEN , <i>Tomi Kiilakoski und Anu Gretschel</i>	105
ACTIVE CITIZENSHIP 3.0/2020 KRITIK UND PERSPEKTIVEN EINES AMBIVALENTEN BEGRIFFS , <i>Benedikt Widmaier</i>	129
IDEENSCHMIEDE FÜR JUGENDPOLITIK IN EUROPA , <i>Hans-Joachim Schild, Howard Williamson, Hans-Georg Wicke und Koen Lambert</i>	145
ÜBER DAS REDAKTIONSTEAM	161
ABSTRACTS / RÉSUMÉS / ZUSAMMENFASSUNGEN	163
ÜBER DIE AUTOREN	177

Active Citizenship 3.0/2020 Kritik und Perspektiven eines ambivalenten Begriffs

Benedikt Widmaier

Der Begriff der Partizipation ist in den vergangenen Jahren zunehmend entpolitisiert worden und vielfach wird dem Begriff des Engagements der Vorzug gegeben. Als ein Höhepunkt dieser schleichenden Entpolitisierung des Partizipationsbegriffs kann etwa der „Engagementbericht“ der deutschen Regierung vom Herbst 2009 gelten. Dort wird, um dem Dilemma der ungeklärten Begriffsbestimmungen vermeintlich zu entgehen, ein neuer Begriff eingeführt. Es wird vorgeschlagen, in Zukunft besser von „Zivilengagement“ zu sprechen (vgl. auch Priller u. a. 2011). Der bis dahin in Deutschland bevorzugt benutzte Begriff des „bürgerschaftlichen Engagements“ sei zu eng mit Kontexten der politischen Partizipation, der Demokratiewahrnehmung und Demokratiestärkung verbunden und dabei werde schnell übersehen, dass alltägliches Engagement für die Gesellschaft wichtige wohlfahrtsstaatliche Produkte und Leistungen erbringe (BMFSFJ 2009: 11).

Jugendpolitisch zeigt sich das Dilemma des entpolitisierten Begriffs von Partizipation in der starken Überbewertung von freiwilligem Engagement, etwa auch der (Internationalen) Freiwilligendienste (vgl. dazu und zum Folgenden auch Widmaier 2011b und 2011c). Selbst wenn Demokratie, dem amerikanischen Pragmatismus folgend, nicht nur als Herrschaftsform, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform gesehen werden kann (vgl. Himmelmann 2001), scheint doch der politische Anspruch und der politische Kern von Demokratie in den vergangenen Jahren fortschreitend aus dem Blickfeld, auch der Jugendpolitik, geraten zu sein. Dass eine zunehmende Politikdistanz junger Menschen durch wachsendes soziales Engagement kompensiert werden könnte, ist demokratietheoretisch möglicherweise ein Trugschluss.

Dieses potentielle Dilemma spiegelt sich auch in den demokratietheoretischen Diskussionen der Politikwissenschaft wider. Das politische Problem möglicherweise schön redend, wird in Amerika inzwischen gerne von „Engaged Citizenship“ gesprochen (vgl. etwa Dalton 2006), in Deutschland von „bürgerschaftlichem Engagement“ und in der europäischen Debatte eben von „Active Citizenship“. Denn auch wenn es paradox klingen und von den an der Debatte Beteiligten wohl kaum intendiert ist, könnte eine fortgesetzte unkritische und entpolitisierte Sichtweise von Engagement und Partizipation eher einen Beitrag zur weiteren Entwicklung postdemokratischer Verhältnisse leisten (vgl. Crouch 2008), als diese zu verhindern.

Mit dem folgenden Beitrag soll der europäische, vor allem der jugendpolitische Ausschnitt dieser demokratietheoretischen Debatte beleuchtet werden. Zunächst werden einige wichtige europäische Grundsatzklärungen und Forschungen zu Fragen einer „Aktiven Bürgerschaft“ (active citizenship) und zu damit verbundenen Herausforderungen für „Politische Bildung“ (Civic and Citizenship Education) vorgestellt. Danach wird das in diesen Feldern aufscheinende dominante demokratietheoretische Paradigma, die Theorie des „Sozialen Kapitals“, vorgestellt und kritisch gewürdigt. Am Ende wird gefragt, was diese demokratietheoretischen Debatten jugendpolitisch und jugendpädagogisch bedeuten und es wird eine Perspektive entworfen, die neben der Bedeutung des Sozialen Kapitals auch die Notwendigkeit Politischen Kapitals postuliert.

Charta für Demokratie- und Menschenrechtsbildung des Europarats

Weitgehend unbemerkt von der politischen Öffentlichkeit, aber auch von der politisch-pädagogischen Fachöffentlichkeit – jedenfalls in Deutschland – hat der Europarat im Mai 2010 eine „Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung“ verabschiedet. Der Europarat hatte bereits nach dem Verschwinden des Eisernen Vorhangs begonnen, das aus seinem traditionellen Auftrag erwachsene Feld der Menschenrechtsbildung zu erweitern und „Education for Democratic Citizenship“ (EDC) insgesamt in den Blick zu nehmen (vgl. Becker 2008 u. 2012, Lösch 2009, Dürr 2011). Daran knüpfte die Charta an und setzt gewissermaßen einen Schlusspunkt in dem langjährigen Bemühen, der Politischen Bildung und dem Demokratielernen, also der Citizenship Education, größere Aufmerksamkeit zu verschaffen.

Die Charta aus dem Jahr 2010 definiert Demokratiebildung wie folgt:

„education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law“.

Und Menschenrechtsbildung wird folgendermaßen definiert:

„education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to

the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms“.

Die Charta beschreibt Demokratie- und Menschenrechtsbildung als eng miteinander verbundene pädagogische Arbeitsfelder, die sich gegenseitig befruchten und unterstützen sollten. Beide unterscheiden sich mehr in Bezug auf Schwerpunkt und Geltungsbereich als in ihren Zielen und ihrem pädagogischen Vorgehen: „Education for democratic citizenship focuses primarily on democratic rights and responsibilities and active participation, in relation to the civic, political, social, economic, legal and cultural spheres of society, while human rights education is concerned with the broader spectrum of human rights and fundamental freedoms in every aspect of people’s lives.“

Interessant erscheint ein Blick auf zwei praktische Konsequenzen: So wird (1) gefordert, *dass demokratische Prinzipien auch gelebt werden, um Demokratie und Respekt vor den Menschenrechten nicht nur zu lernen sondern auch zu erleben*: „Effective learning in this area involves a wide range of stakeholders including policy makers, educational professionals, learners, parents, educational institutions, educational authorities, civil servants, non-governmental organisations, youth organisations, media and the general public.“ Und weiter heißt es: „the governance of educational institutions, including schools, should reflect and promote human rights values and foster the empowerment and active participation of learners, educational staff and stakeholders, including parents. Es soll deshalb (2) Forschung im Bereich der Demokratie- und Menschenrechtsbildung initiiert und gefördert werden, „to take stock of the current situation in the area and to provide stakeholders including policy makers, educational institutions, school leaders, teachers, learners, non-governmental organisations and youth organisations with comparative information to help them measure and increase their effectiveness and efficiency and improve their practices“ (alle Zitate: Council of Europe 2010).

Bürgerkompetenz und Lebenslanges Lernen in der EU

Neben dem Europarat hat auch die Europäische Union in der vergangenen Dekade das Thema Aktive Bürgerschaft in einen engen Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen, also der Weiterbildung im weitesten Sinne gebracht. Schon im so genannten „Memorandum über Lebenslanges Lernen der EU“ (Europäische Kommission 2000) werden „Employability“ – also die Qualifizierung für und Integration in den Arbeitsmarkt – und „Active Citizenship“ als die beiden zentralen und (vermeintlich) gleichbedeutenden Ziele des Lebenslangen Lernens benannt.

Später erhält das „Zwillingspaar“ Aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit einen prominenten Platz in einem EU-Dokument mit dem Titel „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (Europäische Kommission/Europäisches Parlament 2006), das als wichtiger Schritt auf dem Weg zum so genannten Europäischen Qualifikationsrahmen betrachtet werden kann. Als Schlüsselkompetenzen werden hier jene Kompetenzen beschrieben, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. Im englischen Original heißt es: „Key competences are those which individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment“ (ebd. jeweils: L 394/13).

Es fällt auf, dass „Active Citizenship“ in der englischen Version zuerst genannt wird und darüber hinaus im deutschen Text nicht ganz glücklich mit „Bürgersinn“ übersetzt wird. Ähnlich wie der Begriff des „Staatsbürgers“, mit dem das englische „Citizen“ oder auch „Citizenship“ in den hier vorgestellten Dokumenten häufig übersetzt wird, passt auch der Begriff „Bürgersinn“ eher zu einem unkritischen, affirmativen Konzept von Bürgerschaft. In einigen weiteren Formulierungen werden dagegen durchaus emanzipatorische Töne angeschlagen, wenn etwa davon gesprochen wird, dass zur Bürgerkompetenz auch das „kritische und kreative Nachdenken“ gehört (L 394/14).

„Die Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen“ (L 394/16). Und ausführlicher heißt es weiter:

- ▶ „Bürgerkompetenz beruht auf der Kenntnis der Konzepte der Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft (citizenship) und Bürgerrechte (civil rights) [...]“
- ▶ „Bürgerkompetenz erfordert die Fähigkeit, tatsächliche Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich einzugehen und Solidarität und Interesse an der Lösung von Problemen der lokalen und weiter gefassten Gemeinschaft zu zeigen.“
- ▶ „Eine konstruktive Beteiligung (participation) umfasst auch andere staatsbürgerliche Aktivitäten (civic activities), die Unterstützung der gesellschaftlichen Vielfalt, Zusammenhalt (social diversity and cohesion), und nachhaltiger Entwicklung (sustainable development) [...]“ (englische Ergänzungen B.Wi.) (L 394/17).

Evidenzstudien und Forschung zur „Aktiven Bürgerschaft“

Im Jahr 2005 gründete die Europäische Kommission mit dem Center for Research on Lifelong Learning (CRELL) ein eigenes Forschungsinstitut, das sich mit Fragen des lebenslangen Lernens beschäftigen sollte. Noch im gleichen Jahr begann das Institut CRELL gemeinsam mit dem Europarat ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Active Citizenship for Democracy“. Dort arbeitete ein internationales Team aus Wissenschaftler/innen und Experten/innen aus den Bereichen Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie interdisziplinär zusammen. Zentrales Ziel dieser Forschungen von CRELL war die Entwicklung eines so genannten „Active Citizenship Composite Indicators“, eines „Tools“ für die Politikberatung, mit dem Stand und Entwicklung von „Aktiver Bürgerschaft“ gemessen und zwischen den europäischen Ländern verglichen werden kann. Als empirische Basis wurden dafür die Daten des European Social Survey von 2002 genutzt (vgl. dazu insgesamt: Widmaier 2011a).

Aus dieser Forschung von CRELL sind drei Dokumente besonders hervorzuheben:

- ▶ Measuring Active Citizenship in Europe (Hoskins et al. 2006),
- ▶ Measuring Civic Competences in Europe (Barber et al. 2008) und
- ▶ eine Zusammenfassung mit dem Titel „The characterization of Active Citizenship in Europe“ (Mascherini et al. 2009).

Vor allem „Measuring Civic Competences“ greift die politisch-pädagogische Frage auf „...what were the learning outcomes required for an individual to become an active citizen?“ Ziel der Studie – so heißt es weiter, sei es „...exploring the learning

outcomes – referred to in this paper as civic competence – the knowledge, skills, attitudes and values needed to enable individuals to become an active citizen“ (Barber et al. 2008: 11).

CRELL spielt für die Diskussion über „Active Citizenship“ in Europa eine wichtige, ja bestimmende Rolle. Das Institut war nicht nur etwa am „Arbeitsprogramm für allgemeine und berufliche Bildung 2010“ der EU beteiligt und stellt seine Expertise für die regelmäßigen „Progress Reports towards the Lisbon objectives in education and training“ zur Verfügung. Dort wie in vielen anderen Dokumenten wird die von CRELL entwickelte Definition von „Active Citizenship“ seither immer wieder reproduziert. Die folgende Definition kann deshalb gewissermaßen als amtliche Definition der EU von „Aktiver Bürgerschaft“ betrachtet werden:

„Participation in civil society, community and/or political life, characterised by mutual respect and non-violence and in accordance with human-rights and democracy“ (Hoskins et al. 2006: 4; vgl. auch Hoskins et al. 2012: 17).

Seit 2012 wird in der europäischen Debatte wahlweise auch von „Participatory Citizenship“ gesprochen, wobei die gesamte Debatte weiterhin von den auch für die CRELL-Studien maßgeblichen Personen vorangetrieben wird. Im vergangenen Jahr hat die internationale Forschungsgruppe, aus der vor allem Bryony Hoskins und David Kerr zu nennen sind, im Auftrag der Europäischen Kommission vier Reports unter der Überschrift „Participatory Citizenship in the European Union“ herausgegeben (vgl. u. a. Hoskins/Abs et al. 2012), die die Debatte über „Active Citizenship“ noch einmal zusammenfassen.

Das dominante Paradigma des Sozialen Kapitals

Demokratiethoretisch wird dieser europäische Diskurs über „Participatory Citizenship“, „Active Citizenship“ und „Education for Democratic Citizenship“ sehr stark von der amerikanischen kommunitaristischen Variante (Robert Putnam) der Theorie des so genannten „Sozialen Kapitals“ dominiert. Robert Putnam ist beispielsweise auch in den eben vorgestellten Reports der Europäischen Kommission einer der wichtigsten Referenzautoren. Im Report 1, der als „Context Analysis Report“ die Grundlagen der Diskussion vorstellt, wird an sechs Stellen Bezug auf Putnam genommen (Hoskins/Abs et al. 2012: 9, 10, 3 x 11, 28).

Die Gründe für diesen starken Bezug auf Robert Putnam sind vielfältig. Letztlich lässt sich aber zugespitzt formulieren, dass die Theorie des Sozialkapitals am besten zum (auch europäischen) Zeitgeist der 1990er-Jahre gepasst hat. Im angelsächsischen Fachdiskurs wird von einem „culturally embedded concept“ (Amna 2010: 193) gesprochen, was die Sache sicher gut beschreibt. Die Theorie des Sozialen Kapitals deckt sich offenbar weitgehend mit der Entwicklung der Politischen Kultur und der zunehmenden Bedeutung von zivilgesellschaftlichen Demokratiethorien und Governance-Konzepten (vgl. dazu Evers 2011) in den westlichen Industrieländern in diesen Jahren. Die Grundthese der Theorie kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Menschen, die im Verein aktiv sind, führen ein glücklicheres Leben, besitzen einen größeren Freundeskreis, neigen eher dazu, anderen Menschen zu vertrauen, sind

physisch und psychisch gesünder und mit sich und ihrer Umwelt zufriedener [...] Der Verein erbringt aber auch ganz direkte demokratische Effekte. [...] Diese lassen sich mit Tocqueville als Effekte einer *school of democracy* umschreiben.[...], Effekte, die das Vereinsmitglied kompetenter und demokratischer erscheinen lassen. Vereinsmitglieder erlernen die hohe Kunst der Toleranz, die friedlich-konstruktive Auseinandersetzung mit abweichenden Meinungen und üben sich im politischen Diskurs“ (Roßteutscher 2009: 61f.).

Außer, dass Vertreter dieser Spielart der Sozialkapitaltheorie infolgedessen auch als Neo-Tocquevillianer bezeichnet werden, finden sich im Diskurs über Soziales Kapital zahlreiche weitere Querverbindungen zu wichtigen gesellschaftspolitischen Diskussionen der 90er-Jahre. Verwandte Begriffe, zu denen jeweils ausführliche eigene gesellschaftliche Debatten geführt wurden/werden, sind etwa „Bürgerschaftliches Engagement“ und „Zivilgesellschaft“ (vgl. insbes. Deutscher Bundestag 2002: 34 u. 197f.) oder der so genannte „Dritte Sektor“ (neben Staat und Wirtschaft) (vgl. etwa Zimmer 2002).

In der Demokratietheorie sind die politikwissenschaftlichen Konzepte der „Starken Demokratie“ (Benjamin Barber), der „Partizipativen Demokratie“ oder der „Assoziativen Demokratie“ eng mit der Putnam’schen Theorie des Sozialkapitals verbunden. Und in der Politiktheorie bzw. der politischen Philosophie steht die Kommunitarismusdebatte in enger Verbindung mit der Theorie des Sozialen Kapitals. Robert Putnam gilt als „Amerikas Vorzeigekommunitarist“ (Braun 2002: 6).

Robert Putnam hat auch das europäische Bürgerbild und den Glauben an „the benevolent consequences of civil society and social capital for the functioning of democracy“ in der europäischen Politik maßgeblich geprägt (van Deth 2009: 177). Die starke Orientierung an einem zivilgesellschaftlichen Bürgerbild hat bereits in der CRELL-Studie „Measuring Active Citizenship“ eine zentrale Rolle gespielt (Hoskins 2006: 9), sie wird aber auch im aktuellen „Participatory Citizenship Report“ deutlich. Dort heißt es mit Verweis auf Putnam, „that the quality of democratic governance relies on the civic virtues and engagement of their citizens“ (Hoskins/Abs et al. 2012: 9). Und mit Verweis auf Benjamin Barber (!) heißt es weiter: „The result therefore is a shift in the understanding of citizenship to be more than just a legal concept and now to include one of individual involvement in participatory democracy, with a greater focus on citizens’ involvement in decision making, particularly policy development“ (ebd.).

In der Theorie des Sozialen Kapitals wird davon ausgegangen, dass aktive soziale Partizipation in Assoziationen und Vereinen grundlegende soziale Kompetenzen vermittelt. „Sind solche Fähigkeiten und Kompetenzen erst einmal erworben, lassen sie sich jederzeit in politisches Kapital umwidmen“ (Roßteutscher 2009: 165). Diese gewissermaßen automatisch gegebene Entwicklung von sozialem und bürgerschaftlichem Engagement hin zu einer aktiven *politischen* Bürgerschaft als Grundlage einer starken Demokratie wird in der Politikwissenschaft auch als Spill-Over-Hypothese bezeichnet (vgl. kritisch dazu Hüller 2006: 10f.). Dass die Spill-Over-Hypothese auf europäischer Ebene auch politisch vertreten wurde/wird, soll exemplarisch an einer Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu „Freiwilligen Aktivitäten, ihre Rolle in der europäischen

Gesellschaft und ihre Auswirkungen“ deutlich gemacht werden. Auch hier findet sich wieder der Bezug zu Putnam. In der Stellungnahme heißt es u. a.:

„Freiwillige Tätigkeiten sind untrennbar mit aktiver Bürgerschaft verbunden, die – sowohl auf lokaler als auch auf europäischer Ebene – das Herzstück der Demokratie bilden. [...] Eine geeignete Herangehensweise, die in Forschungsarbeiten zur Zivilgesellschaft (zum Beispiel Putnam 2000) beschrieben wird, ist das so genannte Sozialkapital, zu dem freiwillige Aktivitäten einen wesentlichen Beitrag leisten“ (Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss 2006: 4 u. 11).

Dekonstruktion der Theorie des Sozialen Kapitals

Robert Putnam hat seine Theorie des Sozialkapitals weiter entwickelt, als ihn Kritiker darauf hinwiesen, dass beispielsweise auch extremistische Gruppierungen als zivilgesellschaftliche Assoziationen gelten können. Er teilte das generierte Sozialkapital deshalb später in „bonding social capital“ und „bridging social capital“. Vereine können danach vor allem dann einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur ausüben, wenn sie bereit sind, eine gewisse Heterogenität ihrer Mitglieder zuzulassen und damit integrativ (bridging) und nicht ausschließend (bonding) zu wirken. Dies stellt sehr hohe Anforderung an das – jedenfalls in Deutschland – in der Regel sehr homogene Vereinswesen und die Einhaltung von Reziprozitätsnormen im Verhältnis der Mitglieder zueinander (vgl. dazu Zmerli 2011: 32f.).

In deutschen Beiträgen zur Debatte war schon früh ein eher distanziertes Verhältnis zur Sozialkapitaltheorie zu spüren. Claus Offe etwa weist darauf hin, dass die Qualität einer Demokratie „nicht alleine durch das Niveau der bürgerschaftlichen Bereitschaft zum Engagement und des Sozialkapitals determiniert [wird]. Vielmehr spielen die rechtlichen und institutionellen Strukturen des Staates und das ihnen zugrunde liegende universale Prinzip der Staatsbürgerschaft [...] eine davon unabhängige und zumindest gleichermaßen wichtige Rolle“ (Offe 2001: 492). Sebastian Braun mahnte früh an, dass die Stärkung der Bürgergesellschaft ergänzt werden müsse durch eine „aktive Verantwortung der Eliten für soziale Gerechtigkeit“ (Braun 2002: 11). Roland Roth weist darauf hin, dass die „Demokratisierung liberaler Demokratien [...] neue institutionelle Formen [benötigt] und [...] sich nicht in der Anrufung der Zivilgesellschaft erschöpfen“ kann (Roth 2004: 58). Und Sigrid Roßteutscher weist darauf hin, dass Gesellschaften historisch wie aktuell eben auch mit undemokratischen Assoziationen (bonding social capital!) konfrontiert sind. Roßteutscher zeigt mit einem einfachen Ursache-Wirkungs-Modell, dass sich durch ehrenamtliches Engagement in Vereinen zwar – im positiven Sinne – eine demokratische politische Kultur generieren kann. Genau so gut kann sich aber auch – im negativen Sinne – eine „undemokratische Zivilkultur“ auf ein antidemokratisches Selbstverständnis von Vereinen und Assoziationen auswirken (vgl. Roßteutscher 2008). Sandra Seubert warnt am Ende einer sehr ausführlichen demokratietheoretischen Untersuchung des Konzepts davor, „Sozialkapital vorbehaltlos als die Ressource zu feiern, deren Pflege und Förderung die [...] Probleme der Demokratie zu überwinden hilft“ (Seubert 2009: 267).

Zuletzt hat sich die Debatte über „Bad Civil Society“ in Deutschland auch in der Diskussion über Ziele und Aufgaben der politischen Bildung – also auch Ziele einer

„Education for Democratic Citizenship“ – niedergeschlagen. Dabei wird u.a. mit Verweis auf gegenteilige historische Erfahrungen (etwa das reiche Vereinsleben in Deutschland in der Weimarer Republik vor dem Ausbruch des Faschismus 1939) deutlich gemacht, dass eine gut funktionierende Zivilgesellschaft alleine noch kein Garant für starke Demokratie sein kann (Klatt 2012: 7f.).

Die kulturelle Einbettung (cultural embedded) und normative Reflexivität bzw. Reziprozität scheinen demnach also für die Beurteilung einer positiven oder negativen gesellschaftlichen Wirkung von Assoziationen und Vereinen von entscheidender Bedeutung. Deshalb kann beispielsweise in Zweifel gezogen werden, dass Sportvereine (die wichtigsten Jugendverbände in Europa; vgl. Schild 2013) gewissermaßen automatisch „Schulen der Demokratie“ sind. Lotte Rose hat gezeigt, dass im Kinder- und Jugendsport heute ganz im Duktus eines globalisierten neo-liberalen Kapitalismus über den Körper als „Kapitalressource“, über die Förderung „biographischer Kapitalentwicklung“, über „Leistungsmodelle“ und individuelle „Wettbewerbsvorteile“, die Kinder (!) und Jugendliche sich durch Sport schon in jungen Jahren verschaffen können, gesprochen wird. Die Mitgliedschaft von jungen Menschen im Sportverein unterliegt also – so Rose – „relativ harten Marktgesetzen“. Dazu kommt, dass sich Sportvereine ganz offensichtlich schwer tun, einen liberalen demokratischen Erziehungsstil zu pflegen: In der sportpädagogischen Praxis ist noch immer ein hohes Maß „autoritäre(n) Verhalten(s) gepaart mit Drillelementen“ zu finden (Rose 2004: 430).

Inzwischen ist auch die Bezugnahme auf Putnam und seine Theorie des Sozialen Kapitals in den europäischen Dokumenten zur „Active Citizenship“ nicht mehr so euphorisch. In einem der jüngeren Dokumente von CRELL (Mascherini et al. 2009) heißt es jedenfalls einleitend und in Kontrast zur Einleitung der ersten CRELL-Studie (Hoskins et al. 2006) wie folgt:

„As can be seen within this definition (vgl. die oben wiedergegebene Definition von *active citizenship*, B.Wi.), Active citizenship incorporates a wide spread of participatory activities (...). However, and in our view correctly, action alone is not considered active citizenship, the example of Nazi Germany or Communist Europe can show mass participation without necessarily democratic or beneficial consequences. Instead participation is incorporated with democratic values, mutual respect and human rights. Thus we are attempting to measure is value based participation. The difference between this concept and social capital ist that the emphasis is placed on the social outcomes of democracy and social cohesion and not on the benefits to the individual from participation“ (Mascherini et al. 2009: 10).

Wirkung auf politisch-pädagogische Theorie und Praxis

Die europäischen Debatten und wissenschaftlichen Publikationen insbesondere zur „Active Citizenship“ sind in den (jugend-)pädagogischen Professionen – jedenfalls in Deutschland – bisher nur selten aufgegriffen und diskutiert worden. Dagegen spielt die Rezeption der Theorie des „Sozialen Kapitals“ für die Kontroverse zwischen einer vermeintlich „neuen“ Demokratiepädagogik und einer „alten“ Politischen Bildung eine nicht unwesentliche Rolle.

Anstöße zu einer Diskussion über „Active Citizenship“ in Deutschland kamen vor allem aus der außerschulischen, non-formalen Politischen Bildung. So hat die Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ im Jahr 2009 eine inzwischen gut dokumentierte Tagung mit dem Titel „Active Citizenship & Citizenship Education“ durchgeführt (Widmaier/Nonnenmacher 2011). Dort werden supranationale europäische Konzepte zur Citizenship Education vorgestellt, es werden Ländervergleiche zum Politikunterricht in der Schule präsentiert und eine Einordnung in den nationalen politikdidaktischen Diskurs versucht.

Zwischen 2009 und 2011 hat der so genannte Forscher-Praktiker-Dialog für Internationale Jugendarbeit (FPD) ein Forschungsprojekt durchgeführt und eine Expertise zum Thema „Active Citizenship“ vorgelegt (Brixius 2010). Die Expertise bereitet vor allem die umfangreichen Textangebote des Europarats, der Europäischen Kommission und des Instituts CRELL auf, kommentiert diese Veröffentlichungen und macht sie durch eine Verlinkung der Fachöffentlichkeit zugänglich. Damit ist eine erste Basis für eine mögliche breitere Rezeption geschaffen. Das FPD-Projekt endete im März 2011 mit einer Fachtagung, die von der Deutschen Agentur für das EU-Programm „JUGEND in Aktion“ und anderen Trägern der Internationalen Jugendarbeit durchgeführt wurde. Da „Active Citizenship“ eine der wichtigsten Förderprioritäten im Programm JUGEND ist, gehört die Deutsche Agentur zu den wichtigsten deutschen Institutionen mit ausgeprägtem Interesse am Thema (vgl. Müller 2011).

Den starken Einfluss der Theorie des „Sozialen Kapitals“ auf das Demokratielernen haben in jüngster Zeit einige Wissenschaftler des Deutschen Jugendinstituts (DJI) beschrieben und hinterfragt (Gaiser et al. 2009 und 2010, de Rijke 2010). Mit den empirischen Daten der Jugendsurveys des DJI kommen sie dabei zu der Erkenntnis, dass

„die zentrale These von den Vereinen als ‚Schulen der Demokratie‘ nur eine schwache Bestätigung erfährt. Zwar findet man in allen drei Aspekten demokratisch-staatsbürgerlicher Orientierung (Idee der Demokratie, soziales Vertrauen, politische Kompetenz, B.Wi.) eine stärkere Ausprägung bei Personen, die in Vereinen aktiv sind, doch sind die Effekte deutlich geringer als man bei der starken Unterstützung der These hätte erwarten können“ (de Rijke 2010: 40).

In der pädagogischen Praxis sind vor allem über das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (www.blk-demokratie.de) Ideen, Konzepte und Methoden, die sich an der Theorie des „Sozialen Kapitals“ und an der vom Europarat konzipierten „Education for Democratic Citizenship“ orientieren, in Deutschland bekannt gemacht worden. Nicht ganz zufällig spricht Anne Sliwka, die für die Implementation angelsächsischer Praxis (z. B. Service Learning) im Rahmen des BLK-Programms eine wichtige Rolle gespielt hat, konzeptionell auch von „Demokratiepädagogik als Bürgerbildung“ (Sliwka 2008: 20f.). Das in diesem Kontext in Deutschland popularisierte Konzept des Service Learning ist wiederum aus der Zielperspektive der Politischen Bildung kritisiert worden: Es handle sich im wesentlichen um soziales Lernen, bei dem der Blick auf politisch strukturelle Probleme ausgeblendet bleibt (vgl. Nonnenmacher 2009: 277f. und jetzt auch einzelne Beiträge in: Hedtke u. a. 2013).

Dass es sich bei der „European Citizenship Education“ eher um ein demokratiepädagogisches Konzept, also einen auf soziales Lernen und die Bildung eines

demokratischen Habitus ausgerichteten Ansatz handelt, und nicht um Politische Bildung, wird auch von Bettina Lösch kritisiert. Sie fordert dagegen, mit einem „differenzierten Demokratiebegriff zu arbeiten, der auf die Gelegenheiten, Bedingungen und Probleme von Demokratie verweist“ (Lösch 2009: 854).

Bis hierher lassen sich in einem ersten Zwischenfazit vor allem drei Dinge zusammenfassend festhalten: 1. In den Dokumenten des Europarats wie denen der Europäischen Union wird eine ausgesprochen enge Verbindung zwischen Politischer Bildung (Education for Democratic Citizenship bzw. Citizenship Education), Menschenrechtsbildung und Aktiver Bürgerschaft hergestellt. 2. Aktive Bürgerschaft wird im Kontext einer europäischen Citizenship Education vorrangig als zivilgesellschaftliches bürgerschaftliches Engagement verstanden, auch wenn damit politische Partizipation im engeren Sinne nicht ausgeschlossen wird. Die starke Anknüpfung an die kommunitaristische Theorie des Sozialen Kapitals verstärkt die Tendenz zu einem entpolitisierten Bürgerbegriff und entsprechenden Konzepten der Politischen Bildung/Citizenship Education. Damit verbindet sich 3. für die Politische Bildung im engeren Sinne die Herausforderung, die eher demokratiepädagogische europäische Theorie und Praxis auf ein politisches Verständnis von Partizipation zurück zu führen bzw. Modelle zu entwickeln und zu erproben, in denen beide Denkansätze produktiv miteinander verbunden werden (vgl. dazu aktuell Hedke/Zimenkova 2013).

Aktive politische Bürgerschaft als Herausforderung der Postdemokratie

Dass gerade in der aktuellen Entwicklungsphase, in der Politikwissenschaftler für die westlichen Industriestaaten von postdemokratischen Entwicklungen (vgl. Crouch 2008) sprechen, verstärkt Konzepte zur Aktivierung von Bürgerinnen und Bürgern entwickelt werden, ist nicht anachronistisch sondern folgerichtig. Damit soll einer zunehmenden Distanz zur etablierten Politik und der Zunahme von Komplexität aufgrund internationaler Entwicklungen (Europäisierung und Globalisierung) entgegen gewirkt werden.

Die bisherigen Darstellungen zeigen jedoch, dass es für die Aktivierung von Bürgerinnen und Bürgern keine Patentrezepte gibt. Für die Jugendpolitik und Jugendarbeit ist aber der kritische Blick auf die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft eine große Herausforderung. Die Unterschiede zwischen sozialem Engagement und sozialem Lernen auf der einen und von politischer Partizipation und politischem Lernen auf der anderen Seite machen klar, dass der Erhalt und die Entwicklung von Demokratie nur mit sozialem Lernen einerseits und Politischer Bildung/Citizenship Education andererseits möglich sein wird. Beide Lernfelder ergänzen einander und bauen aufeinander auf und eine zukunftsfähige demokratische Gesellschaft braucht sowohl Soziales Kapital als auch Politisches Kapital.

Denn am Ende ist *politische* Partizipation das Grundprinzip der demokratischen Politik (vgl. dazu Widmaier 2011b). Erst durch politische Partizipation erhalten Bürger/innen Anteil an Macht und Herrschaft. Dieser essentielle Zusammenhang ist vor allem im europapolitischen Kontext von großer Bedeutung, weil die Entfremdung zwischen Bürger und Politik erfahrungsgemäß auf internationaler Ebene – das gilt auch für die Zielperspektive einer kosmopolitischen Weltbürgerschaft (vgl. Widmaier 2012a)

– noch erheblich größer ist, als in der nationalen Politik. Grenzüberschreitende Projekte des politischen Lernens, wie „Learning Active Politics Laboratories“ (Transnational LAP-Labs), wie sie u.a. von einer Arbeitsgruppe auf einem Kongress des Bundesjugendministeriums in Deutschland angeregt wurden (Widmaier 2009), sollten deshalb weiter an Bedeutung gewinnen (vgl. auch Widmaier 2012b).

„Learning Active Politics“ bedeutet vor allem, dass in internationalen Jugendbegegnungen, in Internationalen Freiwilligendiensten und im internationalen Schulaustausch Fragen der Politik im engeren Sinne deutlicher thematisiert werden sollten. Internationale Begegnungen und Erfahrungen sind an sich schon politische Erfahrungen. Sie werden von jugendlichen Teilnehmern/innen aber erst als politisch wahrgenommen, wenn dies entsprechend pädagogisch hinterfragt und konzeptuell gewollt ist. Das setzt voraus, dass sich zunächst die Pädagogen/innen in der Internationalen Jugendarbeit als politisch agierende Personen wahrnehmen. Darüber hinaus brauchen sie eine entsprechende Qualifizierung und kritische Haltung zu allen Fragen von „Active Citizenship“ und „Participatory Citizenship“. Solche Angebote existieren bereits, etwa in Form eines Curriculums für Trainingskurse zu „European Citizenship“. Aber Akteure in diesem Feld bezeichnen ihr Arbeit selbstkritisch als „Tropfen auf den heißen Stein“ (Schild 2013: insbes. 31). Außerdem sollten aktuelle Vorwürfe selbstkritisch überprüft werden, dass „the dominant idea of the uniformity of an education for active citizen’s participation in Europe restrains authorities of citizenship education from reflecting on their own relevant conceptions of state, democracy, citizenship and participation and from thinking about their specific goals of citizenship education“ (Hedtke/Zimenkova 2013: 225).

Insgesamt verfügen wir in der Internationalen Jugendarbeit bisher über wenig praktische und reflektierte Erfahrungen mit „Learning Active Politics“ und nicht ganz zufällig stammen diese Erfahrungen aus Einrichtungen, in denen Internationale Jugendarbeit „als politische Bildung verstanden und praktiziert wird“ (Schwieren/Götz 2011: 161). Der kritische Blick auf solche internationalen Begegnungen mit Jugendlichen, die bereits in Jugendräten oder Jugendparlamenten engagiert sind, muss zunächst ambivalent ausfallen. Einerseits ist es gelungen, Motivation für neues Engagement zu schaffen und in den beteiligten Ländern – wie etwa in Bulgarien – die Idee der politischen Jugendvertretung aufzubauen. Andererseits wurde aber auch deutlich, wie schwer sich junge Menschen tun, ihr eindeutig politisches Engagement auch als politisch zu verstehen. Ihre Distanz zum politischen System und zur etablierten Politik scheint dafür zu groß. Und auf positive eigene Erfahrungen mit Politik und politischer Selbstwirksamkeit können Jugendliche offenbar kaum zurück greifen. Deshalb wird der Zugang zur Politik im engeren Sinne vor allem durch eine nachhaltige pädagogische Begleitung möglich. Eine solche Begleitung ist auch deshalb unumgänglich, um eine gewisse Nachhaltigkeit und damit auch Wirksamkeit jugendlicher Partizipation sicher zu stellen. Jugendliche Lebenswelten sind heute so dynamisch und die Anforderungen an Mobilität so hoch, dass eine kontinuierliche jugendpolitische Vertretung über aktionsorientierte Partizipationsformen hinaus vielfach nur durch die pädagogischen Begleiter/innen gesichert werden kann. Das wird offenbar und nicht ganz überraschend durch erste Erfahrungen mit „Learning Active Politics“ deutlich (vgl. dazu Schwieren/Götz 2011: 161-170).

Was genau „Learning Active Politics“ konzeptionell heißt, ist aber in den kommenden Jahren weiter zu entwickeln – 2020 ist da eine gute Zielmarke. In der Praxis der non-formalen Jugendbildung liegen bereits Erfahrungen vor, die die Anregungen aus dem erwähnten Kongress „Jugend Global 2020“ aufgenommen haben (ebd.). Dennoch zeigt sich gerade in Deutschland, dass politische Teilnahme im engeren Sinne, also das was in den europäischen Debatten unter „Participatory/Active Citizenship“ verstanden wird, als praktisches Bildungsziel in der formalen Bildung auf starke Vorbehalte stößt. Allen voran die Schulpädagogen sehen es nicht als ihre Aufgabe an, Jugendliche durch praktische Trainingskonzepte auf eine aktive Teilnahme am politischen Leben vorzubereiten. Sie sprechen lieber von kognitiver Mobilisierung. Die individuelle Entscheidung für eine aktive Teilnahme solle später den Jugendlichen selbst vorbehalten bleiben. (vgl. aktuell etwa Scherb 2012: 94ff.)

Hier verspricht die europäische Debatte, gerade auch die weit reichenden Forderungen der Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung des Europarats, Rückenwind für eine offenere nationale Debatte – sicher nicht nur in Deutschland. Es bleibt also zu hoffen, dass die Forderung nach Demokratisierung auf allen Ebenen (Schule und Bildungspolitik, NGOs und Zivilgesellschaft, Bildungs- und Jugendforschung und nicht zuletzt in der Politik) aufgenommen wird und dass insbesondere die non-formale Jugendbildung den europäischen Rückenwind für die weitere Entwicklung einer „Education for Democratic Citizenship“ nutzt. Auch Hedtke/Zimenkova kommen in Ihrer aktuellen Studie zu dem Ergebnis, dass weitere kritische Forschung zum Thema unumgänglich ist (Hedtke/Zimenkova 2013: 236). Allerdings teile ich nicht ihr Schlussplädoyer, dass es möglicherweise „could [...] be wiser to leave aside enthusiastic participation approaches“ (ebd.: 237). Partizipation ist das Prinzip und das Herzstück der Demokratie, auch in postdemokratischen Krisenzeiten. Es macht deshalb wenig Sinn, es als Ziel von Politischer Bildung/Citizenship Education klein zu reden.

Als Utopie und Hoffnung für das Jahr 2020 ließe sich dann das Bild zeichnen, dass Jugendliche in Europa die Chancen neuer demokratischer Governanceangebote nicht nur erkannt haben, sondern diese auch aktiv nutzen. Sie verfügen dafür über Kompetenzen und Wissen über Gesellschaft und Politik und agieren auf der Basis eines individuellen abgewogenen kritischen und gemeinwohlorientierten Urteils. Die Voraussetzungen dafür sind jedenfalls geschaffen und auch der politische Wille dafür scheint offenbar gegeben.

Bibliografie

Amna, E. (2010), Active, passive, or stand-by citizens? Latent and manifest political participation. In: Amna E. (Hrsg.), New forms of citizen participation. Normative implications. Baden-Baden, S. 191-203.

Barber, C., Hoskins, B., Van Nijlen, D., Villalba, E. (2008), Measuring civic competences in Europe – A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School, Ispra.

Becker, H. (2008), Eine Zwillingsaufgabe von Europarat und EU: Von Human Rights Education zu Education for Democratic Citizenship. In: Schröder, A., Rademacher, H.,

Merkle, A. (Hrsg.), Handbuch der Konflikt- und Gewaltpädagogik, Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Reihe Politik und Bildung. Band 46, Schwalbach/Ts., S. 425-440.

Becker, H. (2012), Politische Bildung in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 46-47/2012, S. 16-22.

Braun, S. (2002), Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 29-30/2002, S. 6-12.

Brixius, D. (2010), Active citizenship. Expertise im Rahmen des Verbundprojekts im Forscher Praktiker Dialog für Internationale Jugendarbeit, Heppenheim, http://www2.transfer-ev.de/uploads/expertise_active_citizenship_2010.pdf. (aufgerufen am 10.2.2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009), Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Berlin.

Council of Europe (2010), Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Strasbourg, Recommendation CM/Rec(2010)711, 11 May 2010. Verfügbar unter [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383) (aufgerufen am 10.2.2013).

Crouch, C. (2008), Postdemokratie. Frankfurt a. M.

Dalton, R. J. (2006), Citizenship norms and political participation in America: The good news is ... the bad news is wrong. In: *Occasional Paper Series 2006-01*, ed. vom Centre for Democracy and Civil Society der Georgetown University, Washington, <http://www8.georgetown.edu/centers/cdacs/cid/DaltonOccasionalPaper.pdf> (aufgerufen am 14.2.2013).

de Rijke, J., Krüger, W., Gaiser W. (2010), Demokratielernen durch Partizipation in Schulen, Vereinen und sozialen Netzen, in Jugend für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Programm JUGEND IN AKTION (Hrsg.), Partizipation junger Menschen. Nationale Perspektiven und europäischer Kontext, Bonn, S. 34-47, <http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2755/special-b-6-2011-publ.pdf> (aufgerufen am 10.2.2013).

Dürr, K. (2011), Ansätze zur Citizenship Education in Europa. Aktivitäten des Europarats und der Europäischen Union. In: Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (Hrsg.), Active Citizenship Education, Schwalbach/Ts., S. 13-29.

Europäische Kommission (2000), Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (aufgerufen am 10.2.2013).

Europäische Kommission/Europäisches Parlament (2006), Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. In: Amtsblatt der Europäischen Union vom 30.12.2006, S. L 394/13 – L 394/18, deutsche Fassung: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF> (aufgerufen am 10.2.2013).

Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2006), Freiwillige Aktivitäten. Ihre Rolle in der europäischen Gesellschaft und ihre Auswirkungen. SOC/243 – CESE 1575/2006 vom 13.12.2006, Brüssel.

Evers, A. (2011), Der Bezugsrahmen „Zivilgesellschaft“. Unterschiedliche Definitionen und ihre Konsequenzen für Konzepte der Engagementforschung. In: Priller, E. u. a. (Hrsg.), Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Münster, S. 135-151.

Gaiser, W., Krüger, W., de Rijke, J. (2009), Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009. S. 39-46, <http://www.bpb.de/files/5ADKTP.pdf> (aufgerufen am 10.2.2013).

Gaiser W., de Rijke, J. (2010), Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. Definitionen, Daten, Trends, in Jugend für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Programm JUGEND IN AKTION (Hrsg.), Partizipation junger Menschen. Nationale Perspektiven und europäischer Kontext. Bonn, S. 15-33, <http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2755/special-b-6-2011-publ.pdf> (aufgerufen am 10.2.2013).

Hedtke R., Zimenkova, T. (Hrsg.), (2013), Education for civic and political participation. A critical approach. New York.

Himmelmann, G. (2001), Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M. et al. (2006), Measuring active citizenship in Europe. CRELL Research Paper 4, Ispra.

Hoskins B., Abs, H., Han, C., Kerr, D., Veugelers, W. (2012), Participatory citizenship in the European Union. Institute of Education, Contextual Analysis Report 1, commissioned by the European Commission, Brussels, http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_conextual_report.pdf (aufgerufen am 10.2.2013).

Hüller, T. (2006), Demokratisierung der EU durch bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Partizipation? Beitrag für die Ad hoc Gruppe „Europäische Zivilgesellschaft und Multilevel Governance“ auf dem DVPW-Kongress in Münster, 29. September 2006, <https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/2006xHuller.pdf> (aufgerufen am 10.2.2013).

Klatt, J. (2012), Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 46-47/2012, S. 3-9, <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/148228/politische-bildung> (aufgerufen am 10.2.2013).

Lösch, B. (2009), Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009), S. 849-859.

Mascherini, M., Manca, A. R., Hoskins, B. (2009), The characterization of Active Citizenship in Europe. Ispra/Luxemburg.

Müller, I. (2011), Europäische Bürgerschaft im Programm JUGEND IN AKTION. EU-Programme für die nicht-formale Jugendbildung. In: Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (Hrsg.), Active Citizenship Education. Schwalbach/Ts., S. 30-44.

- Nonnenmacher, F. (2009), Politische Bildung in der Schule. Demokratie Lernen als Widerspruch im System. In: Kluge, S. et al. (Hrsg.), Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Jahrbuch für Pädagogik 2009, Frankfurt a.M. u. a.
- Offe, C. (2001), Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In: Putnam, R. D. (Hrsg.), Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh, S. 417-511.
- Priller, E., Alscher M., Dathe D., Speth, R. (Hrsg.), (2011), Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Berlin.
- Putnam, R. D. (2000), Bowling alone. The collapse and rivaval of American community. New York u. a.
- Rose, L. (2004), Kinder und Jugendliche im Sportverein – ein Verhältnis voller Widersprüche. In: Deutsche Jugend 52 (2004), S. 247-234.
- Roth, R. (2004), Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft. Grenzen einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie. In: Klein, A. et al. (Hrsg.), Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden, S. 41-64.
- Roßteutscher, S. (2008), Undemokratische Assoziationen. In: Brodocz, A., Llanque, M., Schaal, G. S. (Hrsg.), Bedrohungen der Demokratie. Wiesbaden 2008, S. 61-76.
- Roßteutscher, S. (2009), Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Kaina, V., Römmele, A. (Hrsg.), Politische Soziologie. Ein Studienbuch. Wiesbaden, S. 163-180.
- Scherb, A. (2012), Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens. Immenhausen bei Kassel.
- Schild, H. (2013), Ein Tropfen auf den heißen Stein? Wie europäische Jugendpolitik auf zunehmende Politikenttäuschung reagiert. In: Journal für politische Bildung, Heft 1/2013, S. 24-32.
- Schwieren, S., Götz, M. (2011), Learning Active Politics. Partizipationsprojekte in der Internationalen Jugendarbeit und der kommunalen politischen Jugendbildung. In: Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (Hrsg.), Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 161-179.
- Seubert, S. (2009), Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse. Frankfurt a.M.
- Sliwka, A. (2008), Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim/Basel.
- van Deth, J. W. (2009), The Good European Citizen: congruence an consequences of different points of view. In: European Political Science 8/2009, S. 175-189, <http://www.palgrave-journals.com/eps/journal/v8/n2/pdf/eps200856a.pdf> (aufgerufen am 10.2.2013).
- Widmaier, B. (2009), Aktive Bürgerschaft und Demokratie. In: Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (IJAB e.V.) (Hrsg.), Herausforderungen und Potenziale internationaler Jugendarbeit. Dokumentation des Zukunftskongresses Jugend Global 2020 vom 23.-25. Juni 2008 in Bonn, S. 55-60, http://www.jugend-global-2020.de/pdf/Global_DokuWEB.pdf (aufgerufen am 10.2.2013).

Widmaier, B. (2011a), Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und Politische Bildung. In: Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (Hrsg.), Active Citizenship Education. Schwalbach/Ts., S. 45-64.

Widmaier, B. (2011b), Partizipation und Jugendbildung. In: Hafenegger, B. (Hrsg.), Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 455-472.

Widmaier, B. (2011c), Partizipation als Ziel der politischen Jugendbildung. In: Hafenegger, B., Widmaier, B., Zahn, H. D. (Hrsg.), Politische Jugendbildung in Hessen. Rückblicke und Einblicke. Schwalbach/Ts. 2011, S. 131-142

Widmaier, B. (2012a), Kosmopolitisches Bewusstsein. Politisch-pädagogische Strategien der Kosmopolitisierung. In: Weltgewissen. Pannonisches Forum für Europäische Bildung in weltbürgerlicher Absicht. Hrsg. vom Europahaus Burgenland (Österreich), Heft 21/2012, S. 8-12.

Widmaier, B. (2012b), Aktive Bürgerschaft. Europäisches Paradigma für Internationale Jugendarbeit? In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungswirkung. Forum Jugendarbeit International 2011/2012, Bonn, S. 164-175 (Abstract: http://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Abstracts_Forum_JA_Int/2011-2012/01-11_widmaier_-_abstracts.pdf).

Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (Hrsg.), (2011), Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Zimmer, A. (2002), Dritter Sektor und Soziales Kapital. Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor Nr. 19/2002, Münster.

Zmerli, S. (2011), Soziales Kapital und politische Partizipation. In: Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (Hrsg.), Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion und Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 31-43.