

Monika Oberle *Hrsg.*

Die Europäische Union erfolgreich vermitteln

Perspektiven der politischen
EU-Bildung heute

 Springer VS

Die Europäische Union erfolgreich vermitteln

Monika Oberle
(Hrsg.)

Die Europäische Union erfolgreich vermitteln

Perspektiven der politischen
EU-Bildung heute

 Springer VS

Herausgeber
Monika Oberle
Universität Göttingen
Deutschland

ISBN 978-3-658-06816-5
DOI 10.1007/978-3-658-06817-2

ISBN 978-3-658-06817-2 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
von Monika Oberle	
Teil I Einstellungen und Kenntnisse der Bürger/innen zur Europäischen Union – fachwissenschaftliche Perspektiven	
Die Europäische Union und die Bürgerinnen und Bürger: Stimmungsschwankungen oder handfeste Vertrauenskrise?	13
Wilhelm Knelangen	
Teil eines kosmopolitischen Projektes? Über mögliche Wege, einer ‚europäischen Identität‘ zu entkommen	27
Lars Klein	
Wissen um die Direktwahl des Europäischen Parlaments – eine Frage des Alters? Deutsche im westeuropäischen Vergleich	39
Bettina Westle	
Teil II Zu Theorie und Empirie der europapolitischen Bildung – fachdidaktische Perspektiven	
EU-Bildung in der Schule – Erfahrungen und Desiderate	67
Helmar Schöne und Stefan Immerfall	
Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts	81
Monika Oberle und Johanna Forstmann	

Effektiver Unterricht über die Europäische Union – Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht	99
Georg Weißeno und Barbara Landwehr	
Politische EU-Bildung in der Grundschule?	111
Dagmar Richter	
Europa im vielperspektivischen Sachunterricht	121
Eva-Maria Schauenberg	
Europapolitische Kompetenzentwicklung zwischen Standardisierung und emanzipatorischer Demokratiebildung	133
Andreas Eis	
„European Citizenship“ in der Schweiz	147
Béatrice Ziegler	
Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre europäische Dimension	161
Bernhard Ohlmeier und Andreas Brunold	
Besondere Schwierigkeiten bei der Vermittlung der EU in der Politischen Bildung?	179
Thomas Goll	
Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie	193
Monika Oberle und Johanna Forstmann	
Teil III Ansätze der politischen EU-Bildung – Beispiele gelingender Praxis	
(Neue) Ansätze in der europapolitischen Bildung	213
Eckart D. Stratenschulte	
Europabezogene Planspiele und ihre Wirkungen	223
Benedikt Dierßen und Stefan Rappenglück	

Auf das Lernziel kommt es an – Planspiele in der europapolitischen Bildungsarbeit	235
Simon Raiser und Björn Warkalla	
Die Europäische Union „vor Ort“ erleben – Politische Exkursionen nach Brüssel	249
Iris Weber	

Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts

Monika Oberle und Johanna Forstmann

1 Anlass und theoretischer Hintergrund

EU-bezogene politische Kompetenzen gewinnen im Europäischen Mehrebenensystem auch für deutsche Bürger/innen zunehmend an Bedeutung. Schätzungen differieren, doch zumindest ein Drittel der auf Bundesebene getroffenen legislativen Entscheidungen gingen in den vergangenen Jahren auf einen „europäischen Impuls“ zurück (vgl. z. B. Töller 2008; Kafsack 2009). Die Vertiefungsdynamik der Europäischen Union (EU) (Holzinger et al. 2005) beinhaltet neben einer Ausweitung ihrer Kompetenzen auf neue Politikfelder auch einen Wandel der politischen Entscheidungsmodi, der zunehmend Mehrheitsentscheide im Ministerrat ermöglicht, dem direkt gewählten Europäischen Parlament wachsende Mitbestimmungsrechte zuerkennt und eine Beteiligung der Bevölkerung am europäischen Gesetzgebungsprozess zwar nicht über Referenda, jedoch über eine Europäische Gesetzesinitiative („Bürgerinitiative“) vorsieht. Politik in Deutschland lässt sich demnach ohne Einbeziehung der europäischen Ebene nicht angemessen begreifen; zugleich lässt sich Politik der Europäischen Union nicht alleine über Mitbestim-

M. Oberle (✉) · J. Forstmann
Institut für Politikwissenschaft, Georg-August-Universität Göttingen, Platz der Göttinger
Sieben 3, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: moberle@uni-goettingen.de

J. Forstmann
E-Mail: jforstm@uni-goettingen.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015
M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln*,
DOI 10.1007/978-3-658-06817-2_6

mung auf nationaler Ebene beeinflussen. (Zu Anlass und Hintergrund der Studie vgl. Oberle und Forstmann 2014a; vgl. auch Oberle 2012.)

Es ist davon auszugehen, dass ein verständiger Zugang zum komplexen Gebilde der Europäischen Union nicht einfach „nebenbei“ erworben wird, sondern intentionale politische Bildung verlangt. Zentrale Aufgabe des schulischen Politikunterrichts ist es, politische Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern und so eine ausbaufähige Grundlage für deren politisches Verständnis, politische Urteils- und Beteiligungsfähigkeit auch im Erwachsenenalter zu legen. Kompetenzen können verstanden werden als prinzipiell erwerbbarer kognitive, affektive, evaluative, motivationale und volitionale Dispositionen, die das Individuum in die Lage versetzen, künftig auftretende Probleme zu bewältigen (Weinert 2001a, b; Klieme 2004). Für politische Kompetenz haben Detjen et al. (2012) ein Modell vorgelegt, das die vier Dimensionen Fachwissen, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit sowie Motivation und Einstellungen beinhaltet. Auf die EU bezogen bedeutet dies, dass Schüler/innen u. a. über ein konzeptuelles Verständnis der EU verfügen sollten sowie über Interesse an der EU und ein positives EU-bezogenes internes Effektivitätsgefühl (subjektives Kompetenzgefühl/*internal efficacy* = Zutrauen in die eigenen politikbezogenen Fähigkeiten; zu Konstrukten der *political efficacy* vgl. Vetter 1997). Weiterhin sind ein grundlegendes Vertrauen in die EU, ihre Institutionen und deren Responsivität (*external efficacy* – wobei betont werden muss, dass diese Zieldimension selbstverständlich von der „Vertrauenswürdigkeit“ des Systems bzw. der Organe abhängt; zugleich ist für den Bestand repräsentativer Demokratien ein grundlegendes Vertrauen in die politischen Institutionen essenziell, vgl. Fuchs et al. 2002) sowie auf EU-Politik bezogene Urteils- und Handlungsfähigkeiten von zentraler Bedeutung. Letztere sind u. a. kommunikativer Natur, beinhalten jedoch auch deklaratives Wissen über politische Partizipationsmöglichkeiten, die Grenzen dieser Möglichkeiten sowie Optionen und Wege ihrer Veränderung.

Auch eine grundsätzliche Partizipationsbereitschaft (Volition) kann mit Weinert als Bestandteil fachlicher Kompetenz angesehen werden, wobei dies in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert wird (vgl. bspw. die Auseinandersetzung um verschiedene Bürgerleitbilder, z. B. Detjen 2013, S. 215 ff.; Massing 2004). Eine Beteiligung an politischen Wahlen wird allerdings nicht erst im kontroversen Bürgerleitbild „Aktivbürger/in“ erwartet. Dass die politische Handlungsbereitschaft, ebenso wie politische Einstellungen (siehe unten), nicht Gegenstand schulischer Betonung sein darf, liegt auf der Hand. Allerdings kann sie durchaus im Zielbereich politischer Bildung liegen und – zumindest in legaler, grundsätzlich die freiheitlich-demokratische Grundordnung stützender Form, oder aber in Form des zivilen Ungehorsams als Ausdruck der wehrhaften Demokratie – als wünschenswertes Ergebnis definiert werden. Es macht daher Sinn, bei der Untersuchung von

Wirkungen des schulischen Politikunterrichts auch die politische Partizipationsbereitschaft der Lernenden in den Blick zu nehmen.

Einstellungsförderung im Politikunterricht ist angesichts des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Wehling 1977; Oberle 2013) grundsätzlich problematisch. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass diesen Prinzipien ein Wertebezug immanent ist (vgl. Schiele 2000). Die Vermittlung „demokratischer Tugenden“ und der freiheitlichen Demokratie entsprechender Werte bleibt eine Gratwanderung. So wird eine oftmals „emphatisch-gesinnungsethische Prägung“ (Massing 2004, S. 146) der Europabildung zu Recht kritisiert. Schüler/innen müssen auch Kritikpunkte am europäischen Einigungsprozess sowie alternative Entwicklungsszenarien und institutionelle Designs kennenlernen. Allerdings rechtfertigt die im Grundgesetz verankerte Europaoffenheit (Art. 23 GG) eine grundsätzlich positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen und auch der Europäischen Union im Politikunterricht. Es macht Sinn, hier in Anlehnung an Easton (1965) zwischen generellen und performanzbezogenen Einstellungen zu unterscheiden, bzw. zwischen einem „harten“ und einem „weichen“ Euroskeptizismus“ (siehe Knelangen in diesem Band; vgl. auch Weßels 2009). Während eine „fundamentale“ EU-Ablehnung heute nicht im Zielbereich der schulischen Bildung liegt, entspricht eine „konstruktive“ EU-Skepsis (ebd.) durchaus den Zielen der politischen EU-Bildung.

Die Relevanz politischen Wissens bei (angehenden) Bürger/innen lässt sich normativ feststellen aus demokratiethoretischer (insbesondere mit Bezug auf beteiligungs-zentrierte, jedoch auch elitistische Demokratietheorien) und politikdidaktischer Perspektive (vgl. Oberle 2012, S. 16-20 und 27–38). Empirische Befunde zu den Konsequenzen politischen (Nicht-)Wissens unterstreichen die Bedeutung grundlegender Politikkenntnisse der Bevölkerung. So wurde u. a. gezeigt, dass in jungen Jahren erworbenes politisches Wissen ein zentraler Prädiktor für Politikkenntnisse im Erwachsenenalter ist. Generell befördert vorhandenes Wissen die erfolgreiche Aneignung weiterer Kenntnisse. Politisches Wissen ist Voraussetzung für eine den eigenen Interessen gemäße, rational begründete politische Partizipation und fördert demokratierelevante Einstellungen wie Toleranz (vgl. z. B. Delli Carpini und Keeter 1996; siehe Oberle 2012, S. 20–27).

Oftmals wird explizit oder implizit davon ausgegangen, dass erweiterte Kenntnisse über die EU zu positiveren EU-Einstellungen führen. Tatsächlich weisen Umfragen darauf hin, dass ein subjektiv empfundener Mangel an EU-Verständnis eine Skepsis gegenüber dem europäischen Einigungsprozess befördert und bspw. bei den Referenda zum Verfassungsvertrag bzw. Vertrag von Lissabon zu Wahlenthaltung oder Gegenstimmen motivierte (z. B. Europäische Kommission 2009a;

vgl. auch Hoecker 2013). Das Verhältnis von EU-Kenntnissen und EU-Einstellungen ist empirisch bislang allerdings unzureichend erforscht.

Es stellt sich die Frage, wie die genannten Ziele der europapolitischen Bildung erreicht werden können. In europäischen und nationalen Bildungsempfehlungen wird Mobilitätsmaßnahmen (wie Schulpartnerschaften, Schüleraustausch, Sprachreisen) hierbei traditionell eine große Bedeutung beigemessen. Es ist durchaus überzeugend anzunehmen, dass der Besuch anderer Mitgliedsländer sowie die Kenntnis europäischer Kulturen und Sprachen die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erhöht und identitätsstiftend wirkt. Fraglich ist allerdings, ob hierdurch auch das politische Verständnis der EU sowie EU-bezogene politische Urteils- und Handlungsfähigkeiten (jenseits der hierfür durchaus hilfreichen Sprachkenntnisse) gefördert werden. Zu vermuten ist vielmehr, dass hierfür eine intentionale, dezidiert *politische* Bildung von Nöten ist. Besonders gefordert ist damit der politische Fachunterricht, der das Potenzial hat, sämtliche jugendliche Bürger/innen in Deutschland zu erreichen.

Bei der EU-Vermittlung ergeben sich allerdings besondere Schwierigkeiten, die u. a. in der hohen Dynamik des politischen Systems, dessen (wahrgenommener) Komplexität und der (wahrgenommenen) Bürger- bzw. Alltagsferne der EU-Politik begründet sind (vgl. Detjen 2004; Oberle und Forstmann in diesem Band). Auch ein geringes Vorwissen und Vorurteile der Schüler/innen wurden als Vermittlungsschwierigkeiten identifiziert (Detjen 2004). Fraglich ist daher, ob es dem alltäglichen Fachunterricht gelingt, relevante EU-bezogene Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern.

Die hier vorgestellte Studie untersucht den Effekt des politischen Fachunterrichts auf EU-bezogene Kompetenzen von Sekundarstufenschüler/innen in einem quasi-experimentellen Design mit „Interventions-“ und „Kontrollgruppe“. Dabei wird auf politisches EU-Wissen, EU-Einstellungen, EU-Interesse, EU-bezogenes politisches Effektivitätsgefühl sowie EU-bezogene politische Partizipationsbereitschaften der Jugendlichen fokussiert, wobei auch die Zusammenhangstruktur dieser EU-bezogenen Dispositionen bei den Lernenden näher beleuchtet wird.

2 Ziele und Fragestellungen

Ziel der hier vorgestellten Studie (WEUS-II) ist es, die Effekte einer Behandlung der EU im politischen Fachunterricht (hier: blockweise, nicht allein als Unterrichtsprinzip) auf EU-bezogenes Wissen, EU-bezogene Einstellungen, motivationale Orientierungen (Sachinteresse und internes Effektivitätsgefühl) und politische Partizipationsbereitschaften der Schüler/innen zu untersuchen, wobei weitere

potenzielle Einflussfaktoren kontrolliert werden. Darüber hinaus interessiert die Zusammenhangsstruktur der einzelnen Dispositionen. Als Fragestellungen können formuliert werden: Wirkt sich die Behandlung der EU im politischen Fachunterricht systematisch auf Wissen, Einstellungen, Motivationen und Partizipationsbereitschaft der Schüler/innen aus? Wie hängen die EU-bezogenen Dispositionen der Lernenden zusammen? Welchen Einfluss haben andere potenzielle Prädiktoren wie Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien, Gespräche über die EU außerhalb des Unterrichts, Urlaubsaufenthalte im europäischen Ausland oder Mobilitätsmaßnahmen wie Schüleraustausche, Sprachreisen oder Jugendfreizeiten auf Wissen und Einstellungen der Schüler/innen? Welchen Einfluss haben demographische Hintergrundvariablen wie Geschlecht und kulturelles Kapital des Elternhauses auf die EU-bezogenen Dispositionen der Lernenden?

3 Design der Studie

Die Datenerhebung erfolgte im Sommer 2012 in insgesamt 41 Schulklassen in Niedersachsen (überwiegend Raum Göttingen). Eingesetzt wurde ein standardisierter Fragebogen, die Befragung erfolgte durch geschulte Versuchsleiter/innen im Klassenverband. Das Sample ($N=885$) bestand aus Schülerinnen (55,1%) und Schülern (44,9%) der Sekundarstufen, von denen ein Teil eine 10. Klasse an Gymnasien (25 Klassen, $n=606$), der andere Teil eine 10. oder 11. Klasse an Gesamtschulen (16 Klassen, $n=297$) besuchte. Die Niedersächsischen Kerncurricula sahen zum Erhebungszeitpunkt die Behandlung der EU an den Gesamtschulen des Samples (G9) in der 11. Klasse vor, an den Gymnasien (G8) in der 10. Klasse. An den Gesamtschulen hatten die 11.-Klässler/innen des Samples die EU zuvor im politischen Fachunterricht behandelt ($n=187$), die 10.-Klässler/innen dagegen nicht ($n=92$). An den Gymnasien hatte ebenfalls ein Teil der Proband/innen die EU im Unterricht behandelt ($n=535$), teilweise stand diese Behandlung noch aus ($n=71$). Die „Interventionsgruppe“, welche die EU zuvor im Fachunterricht „Politik - Wirtschaft“ behandelt hatte, bestand demnach aus $n=722$, die Kontrollgruppe ohne Behandlung der EU im Fachunterricht aus $n=163$ Schülerinnen und Schülern.

Der Fragebogen enthielt geschlossene und halb-offene Fragen zu EU-bezogenen Kompetenzfacetten aus den Bereichen Wissen, Einstellung und Motivation/Volition, zur ggf. bereits absolvierten EU-Einheit (u. a. Themen, Medien, Methoden) sowie zu den Hintergrundvariablen Alter, Geschlecht und kulturelles Kapital des Elternhauses. Darüber hinaus wurden der Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien, Gespräche über die EU außerhalb des Unterrichts (Familie; *peer group*)

sowie die europäische Mobilität der Schüler/innen im Rahmen von Urlaub sowie von Schüleraustauschen, Sprachreisen oder Jugendfreizeiten erhoben.

(Objektives) politisches EU-Wissen wurde mit einer Batterie aus 44 Mehrfachantwort-Items erfasst. Die Fragen bezogen sich auf die vier Inhaltsbereiche Grundlagen der EU („generelles Ortungswissen“), Kompetenzen der EU, EU-Organe und Gesetzgebungsprozesse sowie politische Partizipationsmöglichkeiten der EU-Bürger/innen. Zahlreiche Items wurden aus der WEUS-Studie (Oberle 2012) übernommen, welche die Zuordnung der Items zu den genannten Themenbereichen sowie die Relevanz der zur Beantwortung der Fragen notwendigen Wissensbestände für Schüler/innen der Sekundarstufen durch ein Expertenreview bestätigt hatte. Weitere Items wurden neu entwickelt und ergänzt. Die meisten Fragen enthielten eine korrekte Antwortmöglichkeit und drei Distraktoren. Die Itemanalyse erfolgte in ConQuest (Rasch-Skalierung). 10 der ursprünglichen Items – u. a. besonders leichte, Bodeneffekte erzeugende Fragen sowie gering diskriminierende Items – wurden entfernt. Das aus den verbliebenen 44 Items bestehende Messmodell verfügt über eine gute Datenpassung und hohe Reliabilität ($WLE = .81$; $EAP = .82$; $Variance = .64$). Die *discrimination* der einzelnen Items liegt zumeist zwischen .30 und .48, bis auf eine Ausnahme (aus inhaltlichen Gründen in der Batterie belassen) aber stets über .25. Zur Berechnung der Mittelwerte, Regressionen und Strukturgleichungen wurde ein Summenindex der 44 Items gebildet.

Im Fragebogen wurden u. a. vier Facetten von EU-Einstellungen erhoben: generelle und performanzbezogene (hier: insb. auf das Funktionieren der Demokratie in der EU bezogene) Einstellungen, Vertrauen in die EU und ihre Organe sowie das Gefühl einer Europäischen Identität. Die Messinstrumente bestanden jeweils aus Items mit 4-stufigen Likert-Skalen (Antwortoptionen bspw. von 1 = stimme voll und ganz zu, bis 4 = stimme überhaupt nicht zu) und wurden latent in MPlus 7.2 modelliert. Bei den Analysen wurde die hierarchische Struktur der Daten berücksichtigt. Die Items wurden Großteils aus der ICCS-Studie 2009 der International Organisation for the Evaluation of Educational Progress, IEA (vgl. Schulz et al. 2010) sowie den Eurobarometer-Studien (vgl. z. B. Europäische Kommission 2009b) und den Shell-Jugendstudien (siehe bspw. Shell Deutschland 2010) übernommen bzw. adaptiert, teilweise ergänzt um eigens entwickelte Items. Als zwei-faktorielles Konstrukt wurde das EU-bezogene interne politische Effektivitätsgefühl der Schüler/innen erhoben, wobei das diskursbezogene Effektivitätsgefühl und das subjektive EU-Wissen unterschieden wurden (Items nach DJI-Jugendsurvey 1992, vgl. Hofmann-Lange 1995; Eurobarometer-Studien und ICCS 2009). Das Interesse an der EU wurde mit einem manifesten, vier-stufig Likert-skalierten Item erfragt. Für einen Überblick über Itemanzahl, Beispielitems und Fitwerte siehe Tab. 1.

Die EU-bezogene politische Partizipationsbereitschaft der Schüler/innen wurde ebenfalls mit Likert-skalierten Items (4-stufig) erhoben (für EU adaptiert nach

Tab. 1 Messmodelle – Fitwerte und Beispielim

Variable	Item-Anzahl	α	χ^2	CFI	RMSEA	Beispiel-Item
<i>Gespräche über EU</i>	3	.772	0.00(0)***	1.000	.000	„Wie häufig gehst du folgenden Aktivitäten nach? – Gespräche mit Eltern über die EU“
<i>Nachrichtenkonsum (Qualitätsmedien)</i>	5	.560	21.531(5)**	.960	.061	„Wie oft liest, siehst oder hörst du im Durchschnitt (z. B. auch im Internet) ... Artikel in politischen Magazinen (z. B. Spiegel, Fokus)?“
<i>EU-Einstellungen (4-faktoriell; I = generell, II = Performanz, III = Vertrauen, IV = Identität)</i>	I = 5 II = 4 III = 3 IV = 3	I = .799 II = .660 III = .898 IV = .638	293.294(84)***	.987	.053	I = „Ich denke, dass die Europäische Union eine gute Sache ist.“ II = „Wie zufrieden bist du mit der Beteiligung der Bevölkerung an politischen Entscheidungen der EU?“ III = „Vertraust du folgenden Institutionen oder Organisationen? - Europäisches Parlament“ IV = „Ich bin froh darüber, ein/e Europäer/in zu sein.“

Tab. 1 (Fortsetzung)

Variable	Item-Anzahl	α	χ^2	CFI	RMSEA	Beispiel-Item
<i>EU-bezogene politische Partizipationsbereitschaft</i> (3-faktoriell; I = basal, II = weitergehend, III = illegal)	I = 2 II = 7 III = 2	I = .618 II = .791 III = .779	57.239 (24)***	.988	.040	Es gibt heute verschiedene Möglichkeiten der politischen Beteiligung in der EU. An welchen der Folgenden kannst du dir vorstellen, dich zu beteiligen? Parti I = „... bei Europawahlen wählen gehen“ Parti II = „... an öffentlichen politischen Diskussionen zur EU“ Parti III = „... Protestparolen gegen Entscheidungen der Europäischen Union an die Wand sprayen“
Internes Effektivitätsgefühl (2-faktoriell; I = diskursbezogenes Effektivitätsgefühl, II = subjektives Wissen)	I = 8 II = 4	I = .840 II = .762	175.434(53)***	.977	.051	Diskursbezogenes Effektivitätsgefühl: „Wenn über die Europäische Union diskutiert wird, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen.“ Subjektives Wissen: „Alles in allem weiß ich über die Europäische Union Bescheid.“

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$

CivEd-Studie 1999, ICCS 2009 und Shell Jugendstudie 2010), wobei hier empirisch und theoriegeleitet drei Subfacetten unterschieden werden konnten: 1) basales Engagement, das relativ wenig Aufwand bedeutet (z. B. bei den Europawahlen wählen gehen); 2) weitergehendes, aufwändigeres Engagement (z. B. in einer Partei oder anderen politischen Gruppe zu Themen der EU arbeiten; Kandidat/in des Europaparlaments bei der Wahlkampagne unterstützen; selbst kandidieren); 3) illegale Protestformen (z. B. Protestparolen gegen EU-Entscheidungen an die Wand spraysen; Gebäude besetzen). Hierbei wird neben der Unterscheidung legal – illegal also die Unterscheidungskategorie „Aufwand“ (insb. Investition von Zeit bzw. Verlust an Freizeit, „Informationskosten“, vgl. Pickel 2012) ins Feld geführt. Die Kategorien Konventionalität und Verfasstheit scheinen dagegen für die Unterscheidung von empirisch vorfindbaren Partizipationstypen mittlerweile wenig Erklärungskraft zu besitzen (ebd.).

Der Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien wurde mit einer 5-Item-Batterie erhoben und bezog sich auf Tageszeitungen, Magazine, öffentlich-rechtliches Fernsehen und Radio. Die Reliabilität dieser Batterie fällt leider wenig zufriedenstellend aus, sie wird aber aufgrund der hohen Relevanz dennoch einbezogen. Gespräche über die EU außerhalb des Unterrichts mit Bezug auf Familie und *peer group* wurden mit 4 Items erhoben (Antwortoptionen: häufig, gelegentlich, selten, nie; nach ICCS 2009). Mit je einem vierstufigen Item wurde nach der Anzahl von im europäischen Ausland verbrachten Urlauben sowie Auslandsaufenthalten im Rahmen von Schüleraustauschen, Sprachkursen oder Jugendfreizeiten gefragt (nach ICCS 2009). Als demographische Hintergrundvariablen wurde neben Geschlecht und Alter das kulturelle Kapital des Elternhauses mittels der Indikatorvariable „Bücherfrage“ (Anzahl der Bücher zu Hause, vgl. z. B. CivEd-Studie 1999) erhoben.

4 Ergebnisse

Einen ersten Aufschluss über die Ausprägung der EU-bezogenen Dispositionen der Schüler/innen geben die Mittelwerte und Standardabweichungen in Tab. 2. Im Durchschnitt sind die Schüler/innen der EU gegenüber generell positiv eingestellt und bekunden eine ausgeprägte Europäische Identität. Das Vertrauen in die EU und ihre Institutionen fällt moderater aus, während die (demokratische) Performanz der EU im Schnitt zwar nicht negativ, aber auch nicht positiv bewertet wird. Ähnlich moderat ausgeprägt sind das EU-Interesse und das EU-bezogene interne politische Effektivitätsgefühl. Was politische Partizipation angeht, sind die befragten Schüler/innen durchaus bereit, bei Europawahlen ihr Kreuz zu machen; die Bereitschaft zu aufwändigerer EU-bezogener Partizipation fällt dagegen deutlich moderater

Tab. 2 EU-bezogene Einstellungen, Interesse, Effektivitätsgefühl und Partizipationsbereitschaft (1 = geringe Zustimmung/negativ, 4 = hohe Zustimmung/positiv) sowie objektives EU-Wissen (Summenindex: 0–44): Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*)

		<i>M</i>	<i>SD</i>
EU-Einstellungen	generell	3,14	0,52
	performanz-bezogen	2,65	0,49
	Europäische Identität	3,22	0,62
	EU-Vertrauen	2,76	0,59
EU-Interesse		2,64	0,63
Partizipationsbereitschaft (EU)	basal	2,99	0,66
	weitergehend	2,23	0,52
	illegal	1,69	0,81
Internes Effektivitätsgefühl (EU)	diskursbezogenes		
	Effektivitätsgefühl	2,62	0,52
	subjektives Wissen	2,97	0,49
Objektives EU-Wissen		29,32	6,36

aus, während nur wenig Bereitschaft zur Teilnahme an illegalen Protest-Aktivitäten gegenüber EU-Entscheidungen signalisiert wird.

Einen anschaulichen Vergleich der Kenntnisse über die EU in Interventions- (mit EU-Unterricht) und Kontrollgruppe (ohne vorangegangenen EU-Unterricht) ermöglicht das gruppierte Balkendiagramm in Abb. 1. Hier wird ersichtlich, dass Schüler/innen nach Behandlung der EU über deutlich höher ausgeprägte EU-Kenntnisse verfügen als Mitschüler/innen, bei denen die Behandlung der EU im Fachunterricht noch aussteht. Dies bestätigt auch ein Mittelwertvergleich der beiden Gruppen, deren Wissen im Schnitt bei $M=22,79$ (ohne EU-Unterricht) bzw. $M=30,79$ (mit EU-Unterricht) liegt und sich damit deutlich unterscheidet (Cohen's $d=1,44^{***}$). Eine weitere Differenzierung der Gruppen nach Schulformen ändert nichts an dem Gesamteindruck, wobei die Gymnasiast/innen hier tendenziell etwas stärker abschnitten als die Gesamtschüler/innen.

Latente Strukturgleichungen veranschaulichen den Einfluss des EU-Unterrichts auf die EU-bezogenen Dispositionen der Schüler/innen unter Kontrolle der übrigen erhobenen potenziellen Prädiktoren und ermöglichen es, auch indirekte, medierte Effekte aufzuzeigen. Zwecks übersichtlicher Darstellbarkeit wurden für den vorliegenden Beitrag drei getrennte Modelle für die abhängigen Variablen a) EU-Wissen und Einstellungen (Abb. 2), b) subjektives EU-Wissen, internes Effektivitätsgefühl und Sachinteresse (Abb. 3), sowie c) politische Partizipationsbereitschaft (Abb. 4) gerechnet und visualisiert. (Objektives) EU-Wissen wurde dabei in

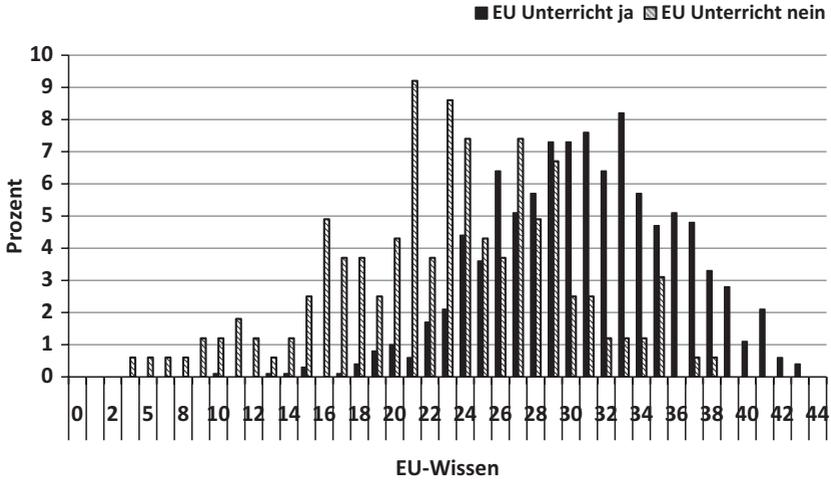
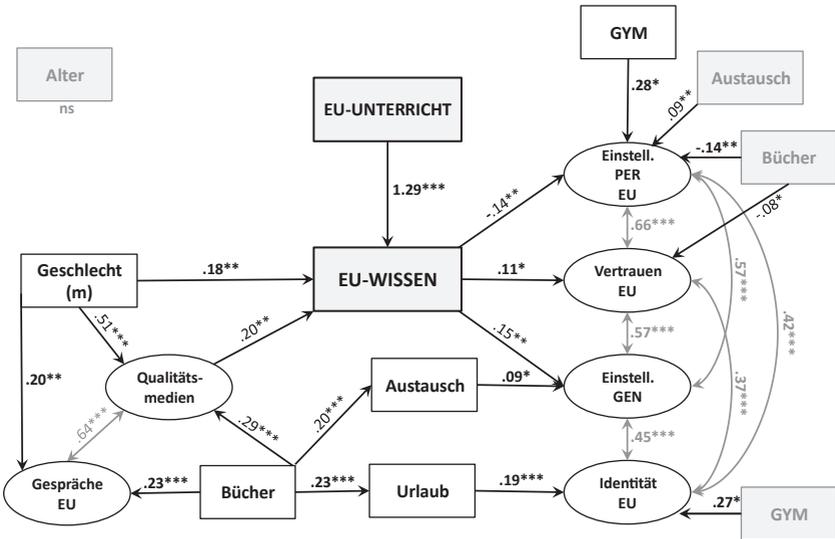


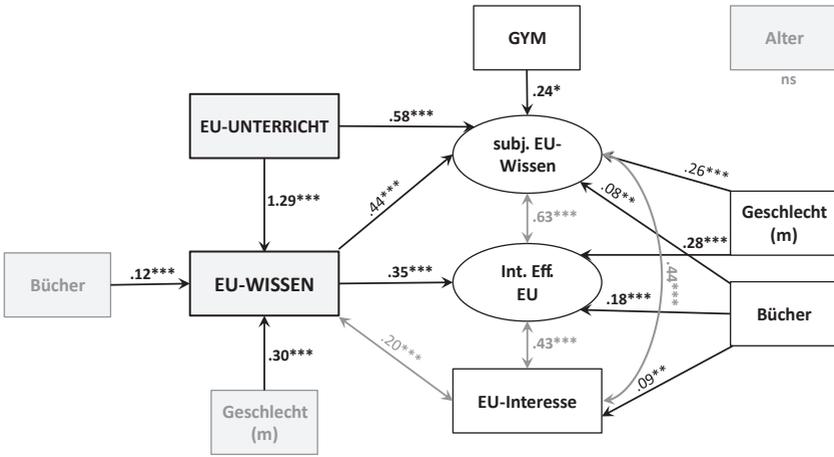
Abb. 1 EU-Wissen (Summenindex): gruppiertes Balkendiagramm (EU-Unterricht ja/nein; in Prozent)



$\chi^2 = 580.12 (375)***$, CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .03, WRMR = 1.22

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; Koeffizienten im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für dichotome Prädiktoren (Geschlecht, Schulform, EU-Unterricht) unstandardisiert

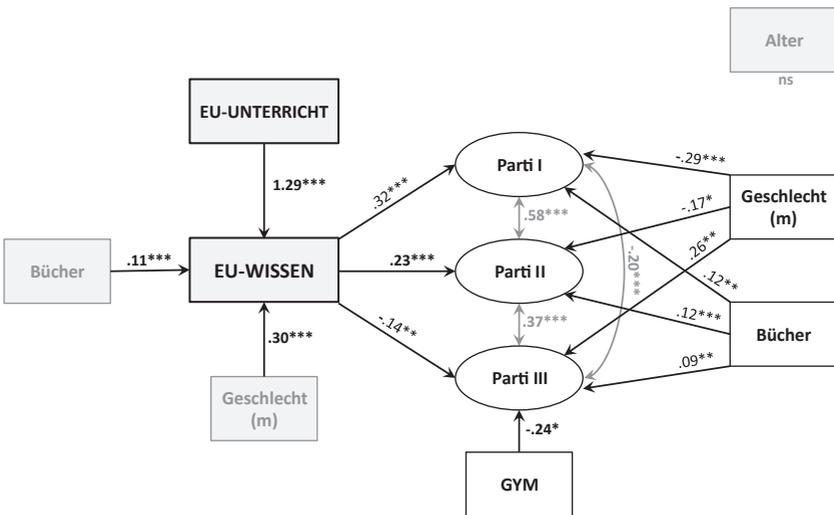
Abb. 2 Strukturgleichungsmodell: EU-Unterricht, EU-Wissen und EU-Einstellungen



$\chi^2 = 268.48 (123)***$, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .04, WRMR = 1.11

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; Koeffizienten im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für dichotome Prädiktoren (Geschlecht, Schulform, EU-Unterricht) unstandardisiert

Abb. 3 Strukturgleichungsmodell – Sachinteresse und internes Effektivitätsgefühl (EU-bezogen)



$\chi^2 = 246.61 (89)***$, CFI = .95, TLI = .93, RMSEA = .05, WRMR = 1.18

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; Koeffizienten im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für dichotome Prädiktoren (Geschlecht, Schulform, EU-Unterricht) unstandardisiert

Abb. 4 Strukturgleichungsmodell – EU-bezogene politische Partizipationsbereitschaften

alle drei Strukturgleichungen integriert. Die Korrelationen zwischen Facetten, die hier nicht in einem gemeinsamen Modell dargestellt sind, wurden in einer umfassenden Rechnung modelliert und werden abschließend berichtet.

Die Strukturgleichung in Abb. 2 legt Einflussfaktoren auf das EU-Wissen und die EU-Einstellungen der Jugendlichen offen und beleuchtet das Verhältnis zwischen Kenntnissen und Einstellungen zur EU: Die Behandlung der EU im Fachunterricht hat einen deutlichen, positiven Effekt auf die EU-Kenntnisse der Schüler/innen. Auf die Einstellungen zur EU wirkt sich der Unterricht dagegen insgesamt nicht direkt aus. EU-Wissen steht in schwach bis hoch signifikantem Zusammenhang mit EU-Einstellungen: Es zeigen sich tendenziell positive Einflüsse auf Vertrauen in die EU und ihre Institutionen sowie die generellen Einstellungen gegenüber der EU, dagegen ein negativer Effekt auf die Einstellungen zur Performanz der EU. Das männliche Geschlecht hat einen direkten, positiven Einfluss auf das EU-Wissen, wirkt sich zudem jedoch auch indirekt aus, vermittelt insbesondere über den höheren Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien, der die EU-Kenntnisse der Jugendlichen positiv beeinflusst. Das kulturelle Kapital des Elternhauses hat einen u. a. über den signifikant höheren Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien mediierten positiven Effekt auf die EU-Kenntnisse der Schüler/innen. Diese Ergebnisse zum Einfluss der Hintergrundvariablen Geschlecht und kulturelles Kapital sind analog zu den Befunden der Karlsruher WEUS-Studie zum Wissen von Schüler/innen der Sekundarstufen über die Europäische Union (vgl. Oberle 2012). Mobilitätsmaßnahmen zeigen unter Kontrolle der übrigen Variablen keinen Einfluss auf die EU-Kenntnisse der Jugendlichen, allerdings leichte Effekte auf deren EU-Einstellungen: So wirken im europäischen Ausland verbrachte Urlaube positiv auf das Europäische Identitätsgefühl. Andere Mobilitätsmaßnahmen wie Schüleraustausche haben einen kleinen, schwach signifikant positiven Effekt auf die generellen Einstellungen zur EU. Beide Formen von Auslandsaufenthalten hängen signifikant vom kulturellen Kapital des Elternhauses ab, das sich jeweils im Sinne von vermehrten Aufenthalten im europäischen Ausland auswirkt.

Auch auf die subjektiven, auf Selbsteinschätzung beruhenden EU-Kenntnisse der Schüler/innen wirkt sich die Behandlung der EU im politischen Fachunterricht positiv aus, wie die Strukturgleichung in Abb. 3 veranschaulicht. Der Unterricht wirkt hier sowohl indirekt, vermittelt über den Zuwachs im objektiven Wissen, als auch direkt. Für das diskursbezogene interne Effektivitätsgefühl zeigen sich dagegen keine Effekte der EU-Behandlung im Unterricht (auch nicht in latenten Regressionsmodellen ohne Berücksichtigung des EU-Wissens der Jugendlichen). Ein männliches Geschlecht der Schüler hat auch unter Kontrolle des objektiven Wissens einen positiven Effekt auf das interne politische Effektivitätsgefühl (subjektives Wissen und diskursbezogenes Kompetenzgefühl) der Lernenden (vgl. Er-

gebnisse von Westle 2006; Oberle 2012), ebenso wie das kulturelle Kapital ihres Elternhauses.

Die latente Strukturgleichung in Abb. 4 schließlich zeigt Einflüsse auf die abhängige Variable Partizipationsbereitschaft (drei-faktoriell). Die Behandlung der EU im politischen Fachunterricht wirkt sich hier nicht direkt aus, jedoch zeigt sich für die Facette basale Partizipationsbereitschaft ein indirekter Einfluss (bestätigt durch einen signifikant positiven Koeffizienten in latenten Regressionen ohne Kontrolle des EU-Wissens) vermittelt über die unterrichtsinduziert umfangreichen EU-Kenntnisse der Schüler/innen. EU-Kenntnisse beeinflussen die Partizipationsbereitschaften der Jugendlichen, auch unter Kontrolle der übrigen Prädiktoren: Die Richtung der Effekte entspricht den fachdidaktisch intendierten Wirkungen (siehe oben). Interessant sind der positive Zusammenhang von EU-Wissen und der Bereitschaft zu legalen Formen der EU-bezogenen politischen Partizipation einerseits, und der negative Zusammenhang von Wissen und Bereitschaft zu illegalen Formen des Protestes andererseits. Mädchen sind unter Kontrolle ihrer EU-Kenntnisse (bitte beachten!) signifikant eher bereit als ihre männlichen Mitschüler zu legalen, insbesondere weniger aufwändigen Formen des EU-bezogenen politischen Engagements, während Jungen eher als Mädchen zu illegalen Partizipationsformen tendieren. Das kulturelle Kapital des Elternhauses hat – auch unter Kontrolle des EU-Wissens der Schüler/innen – einen signifikant positiven Einfluss auf ihre Bereitschaft zur Teilnahme an allen drei Partizipationstypen, die Schulform Gymnasium einen leicht negativen Einfluss auf (illegale) Protestbereitschaft.

Die in einer umfassenden Strukturgleichung (unter Einbeziehung der Effekte von Unterricht, EU-Wissen und Hintergrundvariablen) modellierte Zusammenhangstruktur von EU-bezogenen Einstellungen, internem Effektivitätsgefühl und politischen Partizipationsbereitschaften ist ausgesprochen dicht und weist überwiegend positive Verbindungen auf: So hängen die erhobenen EU-Einstellungen signifikant positiv mit der Bereitschaft zu wenig aufwändigem politischen Engagement (wie Stimmabgabe bei Europawahlen) zusammen ($r = .32$ bis $.27$; die Einstellung zur demokratischen Performanz der EU korreliert schwach signifikant mit $r = .11$), dagegen erwartungskonform negativ mit der Bereitschaft zur Teilnahme an illegalen Protestaktivitäten ($r = -.20$ bis $-.10$). Die Korrelationen zwischen internem politischen Effektivitätsgefühl der Schüler/innen und ihrer Bereitschaft zu legalen EU-bezogenen politischen Engagement fallen ebenfalls positiv, und stärker (Koeffizienten $.38$ bis $.65$), aus, was die Relevanz des Effektivitätsgefühls für die fachdidaktische Zieldimension politisches Handeln unterstreicht. Die Protestbereitschaft (illegale Partizipationsformen) hängt ebenfalls positiv, aber vergleichsweise schwach mit dem Kompetenzgefühl (hier: lediglich diskursbezogene Facette, $r = .11$) der Lernenden zusammen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Behandlung der EU im alltäglichen politischen Fachunterricht der Sekundarstufen führt zu einem deutlichen EU-bezogenen Wissenszuwachs bei Schülerinnen und Schülern. Dies gilt für beide hier untersuchten Schulformen – Gymnasium und Gesamtschule – und auch unter Kontrolle von Geschlecht, Alter und kulturellem Kapital des Elternhauses, sowie unter Kontrolle weiterer potenzieller Einflussfaktoren wie Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien, EU-bezogenen Gesprächen außerhalb des Unterrichts (Familie und *peer group*) sowie Aufhalten in europäischen Ausland. Keine direkten Effekte der EU-Behandlung im Politikunterricht zeigen sich dagegen für die Einstellungen der Schüler/innen zur EU. Für Wissen und Einstellungen zur EU ergeben sich leichte Zusammenhänge. So hat EU-Wissen einen negativen Einfluss auf die performanzbezogenen Einstellungen der Schüler/innen, also ihre Zufriedenheit damit, wie insb. die Demokratie in der EU funktioniert, während sich positive Effekte auf generelle EU-Einstellungen und Vertrauen in die EU und ihre Institutionen zeigen.

Die Behandlung der EU im Unterricht scheint sich demnach nicht auf EU-Einstellungen der Lernenden auszuwirken. Nicht ausgeschlossen ist damit allerdings die Möglichkeit, dass spezifische und im Sample variierende Faktoren des Fachunterrichts durchaus Effekte auf die EU-bezogenen Einstellungen der Schüler/innen haben, die in den hier modellierten Strukturgleichungen nicht sichtbar werden. Spannend sind diesbezüglich Befunde der vorliegenden Studie hinsichtlich des Zusammenhangs der generellen EU-Einstellungen der Lehrkräfte und der von ihnen zur EU unterrichteten Schüler/innen. Mehrebenenmodelle offenbaren einen signifikanten, positiven Effekt der Lehrer- auf Schülereinstellungen, auch unter Kontrolle des sozio-demographischen Hintergrundes und des EU-Wissens der Lernenden.

Das EU-bezogene interne Effektivitätsgefühl (subjektives Kompetenzerfinden) sowie die politische Partizipationsbereitschaft der Schüler/innen werden durch die EU-Behandlung im Fachunterricht nur teilweise und indirekt, über den unterrichtsinduzierten Wissenszuwachs, beeinflusst. Die Wirkrichtung entspricht dabei den fachdidaktischen Zielen – das subjektive Wissen über die EU sowie die basale Partizipationsbereitschaft (z. B. Wählen gehen bei Europawahlen) werden gestärkt.

Was den Einfluss der Hintergrundvariablen angeht, verfügen Jungen über umfangreichere EU-Kenntnisse und, auch unabhängig von diesen Kenntnissen, über ein höheres politisches Effektivitätsgefühl als Mädchen; sie sind jedoch unter Kontrolle ihres EU-Wissens hier etwas weniger bereit zu legalen Formen des EU-bezogenen politischen Engagements. Dass der Fachunterricht die geschlechtsspe-

zifische Differenz im politischen Wissen und Effektivitätsgefühl der Lernenden nicht ausgleichen konnte, ist ein enttäuschender Befund und stellt – mit Blick auf ebendiese Differenzen bei erwachsenen Bürger/innen (vgl. z. B. Hoecker 2013) – eine wichtige Herausforderung der EU-Vermittlung wie auch generell des Politikunterrichts im 21. Jahrhundert dar. Das Gleiche gilt für den sozialen Gradienten, den die vorliegende Studie einmal mehr offenbart hat: Schüler/innen aus kulturkapital-starken Elternhäusern wissen mehr über die EU, sind interessierter an der EU, verfügen über ein größeres politisches Effektivitätsgefühl und sind eher bereit, sich in der EU politisch zu engagieren. Diese Differenz zeigt sich auch innerhalb der hier untersuchten Schulformen und besteht nach Behandlung der EU im Fachunterricht fort. Politischer Fachunterricht sollte diese systematisch benachteiligten Gruppen mit entsprechenden Unterrichtskonzepten besonders fördern.

Wer bei der Europabildung von Schüler/innen auf den Ausbau des Verständnisses der Europäischen Union – als Basis eines begründeten Urteils und Voraussetzung für politisches Handeln – Wert legt, sollte sich mit Mobilitätsmaßnahmen nicht begnügen. Vielmehr bedarf es einer intentional *politischen* Bildung zur Förderung dieser Kompetenzen. Dass Schulunterricht hierbei durchaus Erfolge verzeichnet, konnte die hier vorgestellte Studie zeigen. Wie nachhaltig diese Wirkungen sind und welche Vermittlungsansätze sich für bestimmte Schüler/innen besonders eignen, sollten weitere Studien untersuchen. Es wäre sinnvoll, die Intervention der intentionalen EU-Bildung dabei stärker zu kontrollieren (vgl. z. B. Oberle und Forstmann 2014b; Weißeno und Eck 2012; Manzel 2007). Damit könnten auch rein spekulative bzw. auf individuellen Erfahrungen basierende Aussagen – wie bspw. „Exkursionen bringen keinen Lerneffekt“ – auf ein solideres empirisches Fundament gestellt werden. Dies könnte politischer Bildung generell zu größerer Anerkennung verhelfen und die Entwicklung geeigneter (europa-)politischer Bildungsmaßnahmen befördern.

Literatur

- Delli Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Detjen, J. (2004). Europäische Unübersichtlichkeiten. In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts* (S. 126–143). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – Ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Easton, D. (1965). *A system analysis of political life* (2. Aufl.). New York: Wiley.

- Europäische Kommission. (2009a). *Lisbon treaty post-referendum survey Ireland 2009. Analytical Report*. http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_284_en.pdf. Zugegriffen: 15. Okt. 2013.
- Europäische Kommission. (2009b). *Eurobarometer 72 – Öffentliche Meinung in der Europäischen Union: Herbst 2009*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb72/eb72_de_de_nat.pdf. Zugegriffen: 15. Dez. 2013.
- Fuchs, D., Gabriel, O., & Völkl, K. (2002). Vertrauen in politische Institutionen und politische Unterstützung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31(4), 427–450.
- v. Geyr, M., Hornung, L., Noack, F., Sonka, J., & Stratenschulte, E. (2007). *Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer: Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission*. http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/work_study/eab_studie.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2013.
- Hoecker, B. (2013). *Frauen und das institutionelle Europa. Politische Partizipation und Repräsentation im Geschlechtervergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofmann-Lange, U. (Hrsg.). (1995). *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Holzinger, K., Knill, C., Peters, D., Rittberger, B., Schimmelfennig, F., & Wagner, W. (Hrsg.). (2005). *Die Europäische Union: Theorien und Analysekonzepte*. Paderborn: Schöningh.
- Kafsack, H. (2009). EU macht weniger Gesetze als angenommen. *F.A.Z.* 3.12.2009. <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/neue-statistik-eu-macht-weniger-gesetze-als-angenommen-1858607.html>. Zugegriffen: 20. Dez. 2013.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56(6), 10–13.
- Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster: Waxmann.
- Massing, P. (2004). Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen* (S. 144–157). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberle, M. (2013). Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? *Politische Bildung*, 46(1), 156–161.
- Oberle, M., & Forstmann, J. (2014a). Effekte des Fachunterrichts ‚Politik und Wirtschaft‘ auf EU-bezogene Kompetenzen von Schüler/innen. In C. Schelle & G. Weißeno (Hrsg.), *Was geschieht im Fachunterricht Politik, Geschichte, Geographie, Wirtschaft?* Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Oberle, M., & Forstmann, J. (2014b). Planspiele zur Vermittlung der Europäischen Union? Ergebnisse einer Pilotstudie. *politisches lernen*, 26(3–4), im Druck.
- Pickel, S. (2012). Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 39–57). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schiele, S. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (S. 1–15). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulz, W., Ainley, J., Freillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.

- Shell Deutschland Holding GmbH. (Hrsg.). (2010). *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Töller, A. (2008). Mythen und Methoden. Zur Messung der Europäisierung der Gesetzgebung des Deutschen Bundestages jenseits des 80-Prozent-Mythos. *ZParl*, 39(1), 3–18.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Vetter, A. (1997). *Political Efficacy – Reliabilität und Validität, alte und neue Messmodelle im Vergleich*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. (2001b). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weißeno, G. (2004). Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik – Europäische Zusammenhänge verstehen lernen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen* (S. 108–125). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Weißeno, G., & Eck, V. (2012). Increase in knowledge about the European Union in political education lessons: Results of an intervention study. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(3), 307–324.
- Weßels, B. (2009). Spielarten des Euroskeptizismus. In F. Decker & M. Höreth (Hrsg.), *Die Verfassung Europas: Perspektiven des Integrationsprojekts* (S. 50–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westle, B. (2006). Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. Roller (Hrsg.), *Jugend und Politik – „Voll normal!“: Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 209–240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dr. Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte liegt auf der politischen EU-Bildung.

Johanna Forstmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Fachbereich Politikwissenschaft/Didaktik der Politik der Georg-August-Universität Göttingen.