

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.)

# Europa in der politischen Bildung

Didaktische Reihe  
Beutelsbacher Gespräche



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.)

# Europa in der politischen Bildung

Mit Beiträgen von

Thomas Franke, Siegfried Frech, Robby Geyer,  
Eva-Maria Goll, Martin Große Hüttmann, Sven Ivens,  
Sabine Keitel, Tatjana Meijvogel-Volk,  
Beatrix Melchinger, Monika Oberle, Kerstin Pohl,  
Siegfried Schiele, Michèle Schilt, Helmar Schöne,  
Andreas Thimmel, Eva Kristin Vogt, Georg Weißeno,  
Benedikt Widmaier, Béatrice Ziegler,  
Bettina Zurstrassen



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

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

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2021

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner  
Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schrift-  
liche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Redaktion: Siegfried Frech/Robby Geyer

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Titelbild: © picture alliance/blickwinkel/McPHOTO/C. Ohde

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-7344-1209-7 (Buch)  
E-Book ISBN 978-3-7344-1210-3 (PDF)  
DOI <https://doi.org/10.46499/1727>

# Inhalt

Vorwort .....	5
<i>Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle</i> Einführung: Aspekte einer politischen Europabildung .....	7
<i>Martin Große Hüttmann</i> Die Europäische Union am Scheideweg – wieder einmal?! .....	26
<i>Monika Oberle</i> Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union .....	65
<i>Helmar Schöne</i> EU unterrichten in der Schule – eine Bestandsaufnahme ... ..	85
<i>Benedikt Widmaier</i> Active Citizenship – Kein Thema für die politische Bildung in Deutschland? .....	101
<i>Georg Weißeno</i> Wirkung und Qualität des Politikunterrichts in Baden- Württemberg .....	117
<i>Michèle Schilt</i> Blicke über den Tellerrand – Europabildung in Luxemburg .....	141
<i>Béatrice Ziegler</i> „Europa“ als Thema der politischen Bildung in der Deutschschweiz .....	153

<i>Tatjana Meijvogel-Volk</i> Europa vermitteln – Formate und Zielgruppen in den Niederlanden .....	170
<i>Sabine Keitel, Beatrix Melchinger</i> Don@u Online – Den europäischen Austausch von jungen Menschen fördern .....	179
<i>Sven Ivens, Thomas Franke</i> Fokus Balkan Online – Ein Blended-Learning-Planspiel für die europapolitische Bildung .....	189
<i>Eva-Maria Goll</i> Europapolitik im Sachunterricht oder frühes Politiklernen nur anhand kommunaler Beispiele? .....	212
<i>Bettina Zurstrassen, Eva Kristin Vogt</i> Europa: ein Thema in der beruflichen Bildung? .....	229
<i>Andreas Thimmel</i> Wie politisch sind europäische und internationale Austauschprogramme? .....	245
<i>Siegfried Schiele, Kerstin Pohl</i> Achtzehn mal Beutelsbacher Gespräche: Erinnerungen an ein erfolgreiches Format .....	262
Abstracts .....	278
Autorinnen und Autoren .....	290

## Vorwort

Der Europäischen Union (EU) kommt in der europapolitischen Bildungsarbeit ein besonderer Stellenwert zu. Die Entscheidungen dieses eng verflochtenen europäischen Staatenverbands haben immer stärkere Auswirkungen auf das Leben der Bürgerinnen und Bürger. Da nur durch die schulische politische Bildung alle angehenden EU-Bürgerinnen und EU-Bürger erreicht werden, trägt sie für die politische Europabildung eine besondere Verantwortung.

Eine attraktive „Vision“ für ein künftiges Europa fällt jedoch nicht vom Himmel! „Europäisches Bewusstsein“ als Ziel politischer Bildung setzt mehr voraus als affektives Zugehörigkeitsgefühl. Zur kognitiven Fundierung der politischen Urteilsbildung der Lernenden ist auch EU-bezogenes Wissen und dessen wertebezogene Anwendung auf politische Fragestellungen notwendig. Es geht um eine differenzierte Auseinandersetzung mit europäischen Themen, Herausforderungen und Konflikten, die sich nicht von momentanen Stimmungen oder von einer diffusen Ablehnung leiten lässt. Europabildung hat nicht vorrangig die Aufgabe, für die europäische Integration zu begeistern. Sie muss vielmehr die gewachsene Bedeutung der EU verstehbar machen, ihre Probleme benennen sowie analysieren und schließlich die politische Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Indem politische Europabildung auf diese Weise Wissen, Einstellungen und Erfahrungen sowie Urteilskraft und Handlungskompetenz miteinander verknüpft, kann sie eine substantielle Grundlage zur Herausbildung der vielbeschworenen „europäischen Identität“ legen und einen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur der EU leisten.

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge gehen auf die Beutelsbacher Gespräche „EUropa im Unterricht – Aspekte ei-

ner politischen Europabildung“ vom 17. bis 19. Februar 2020 zurück. Dank gilt Prof. Dr. Monika Oberle und Robby Geyer, die gemeinsam mit Prof. Siegfried Frech diese Tagung organisiert sowie den Tagungsband herausgegeben haben. Siegfried Frech betreut die „Didaktische Reihe“ der LpB seit 1991 redaktionell, seit 2008 war er zudem für die Beutelsbacher Gespräche verantwortlich. 2021 wird er die Landeszentrale Richtung „Unruhestand“ verlassen. Für sein langjähriges sorgfältiges und umsichtiges Engagement als Redakteur und Herausgeber sei ihm an dieser Stelle ganz herzlich gedankt. Als Verantwortlicher für diese Buchreihe hat er ein ums andere Mal ein feines Gespür für fachdidaktische Entwicklungen und Trends bewiesen. Dank gebührt auch allen Autorinnen und Autoren, die engagiert und kompetent die Diskussion ermöglicht und geführt haben, sowie dem Wochenschau Verlag für die langjährige gute Zusammenarbeit.

*Lothar Frick, Sibylle Thelen  
Direktion der Landeszentrale für politische Bildung  
Baden-Württemberg*

Monika Oberle

# Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union

## 1. Einleitung

Die Europäische Union (EU) hat sich seit der Gründung ihrer Vorgängerorganisationen im Anschluss und in Antwort auf den Zweiten Weltkrieg sehr dynamisch entwickelt. Im Abstand von wenigen Jahren erfolgten Erweiterungen der Mitgliedschaft (horizontale Integration) und mehr oder weniger weitreichende Änderungen ihrer vertraglichen Grundlagen (vertikale und sektorale Integration, vgl. Holzinger u. a. 2005). Dabei war die europäische Integration lange getragen von einem „permissiven Konsensus“ der Bevölkerung, dem eine Output-Legitimation der europäischen Politik zugrunde lag (vgl. Knelangen 2015; Schmidt 2019, 429-438). Die Bürgerinnen und Bürger bejahten also grundsätzlich weitere Integrationsschritte und sahen das Integrationsprojekt vor allem auf Grund seiner Errungenschaften, allen voran Frieden, Freiheit und wirtschaftliche Entwicklung in den Mitgliedsländern, als legitim an.

Seit Anfang der 1990er-Jahre ist Kritik an einer fehlenden demokratischen Legitimation der EU-Politik virulent und aus Diskussionen zu Grundlagen und Zukunft der europäischen Integration nicht mehr wegzudenken, zugleich ist aber auch die Kritik an ihrer mangelnden Effizienz mit Begriffen wie „Bürokratiemonster“ sprichwörtlich. Beide Probleme, das sogenannte Demokratiedefizit der EU wie auch ihre Effizienzproblematik, wurden vom Europäischen Rat (2001) in der Erklärung von Laeken ausdrücklich als reformbedürftig benannt. Beide

Probleme sollten mit der (letztlich gescheiterten) Europäischen Verfassung sowie der realisierten Alternative, dem 2009 in Kraft getretenen Reformvertrag von Lissabon, ein Stück weit überwunden werden (vgl. Weidenfeld 2006; Leiß 2010). Die institutionelle Reform wird allerdings prinzipiell dadurch erschwert, dass demokratische Input-Legitimität und Verfahrenseffizienz in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen.

Betrachtet man die politische Kultur, also die politischen Orientierungen der Bevölkerung in der Europäischen Union, stellen sich für die Demokratisierung der EU Herausforderungen, denen mit einer Institutionenreform alleine nicht begegnet werden kann. Neben dem institutionellen bzw. konjunkturellen Demokratiedefizit der EU wird nämlich auch ein strukturelles Demokratiedefizit beklagt (Schmidt 2019, 430 ff.). Hier geht es um die Frage, inwieweit ein europäischer *demos* und eine europäische Identität existieren – ob die Bürgerinnen und Bürger der EU sich also als solche fühlen, ob sie Probleme der anderen Mitgliedstaaten als ihre eigenen begreifen und ob sie bereit sind, Mehrheitsentscheide innerhalb der EU anzuerkennen. Der klassischen These der politischen Kulturforschung nach Gabriel Almond und Sidney Verba (1963) zufolge braucht es für die Stabilität eines politischen Systems eine gewisse Kongruenz mit einer dazu passenden politischen Kultur. Das bedeutet einerseits, dass die EU mit zunehmend partizipatorisch orientierten Bürgerinnen und Bürgern ihre Entscheidungsprozesse demokratisieren, also mehr Mitbestimmung und Transparenz ermöglichen sollte. Die These bedeutet aber umgekehrt auch: Je mehr die EU ihre politischen Strukturen demokratisiert, umso höher sind auch die Anforderungen an die demokratiekompatiblen Orientierungen der Bürgerschaft.

Wenn also das Europäische Parlament mehr Macht und Zuständigkeiten erhält, wie es mit den Vertragsrevisionen der letzten Jahrzehnte geschehen ist, dann braucht es auch gewandelte politische Orientierungen der Bevölkerung gegenüber der EU

und der eigenen Rolle in der EU-Politik. Andernfalls kann, überspitzt formuliert, eine Stärkung des Europaparlaments eine Schwächung der demokratischen Legitimität der EU bedeuten. Solange nämlich die Wahlen zum Europäischen Parlament als „nationale Nebenwahlen“ begriffen werden, sich etwa die Hälfte der wahlberechtigten Bevölkerung nicht an den Wahlen beteiligt und einer solchen Wahlentscheidung wenig Wissen über europapolitische Positionen der Parteien und die politischen Prozesse der EU zugrunde liegt, kann der demokratische Mehrwert einer Aufwertung des Europäischen Parlaments gegenüber dem Rat der EU durchaus in Frage gestellt werden.

Zu den relevanten politischen Orientierungen der Bürgerinnen und Bürger gegenüber der EU gehören u. a. politisches Wissen und politische Einstellungen, auf welche in den folgenden Abschnitten näher eingegangen wird.

## 2. Wissen und Einstellungen von Jugendlichen zur Europäischen Union

Wie ist es um die Kenntnisse und Einstellungen der (jungen) Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union heute bestellt? Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse aktueller Studien zu den EU-Einstellungen und Kenntnissen der Bevölkerung in den Mitgliedstaaten und insbesondere der Jugendlichen in Deutschland skizziert.

Das „Standard-Eurobarometer 92“ enthält Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der Bevölkerung der noch 28 Mitgliedsländer der EU ab einem Alter von 15 Jahren von November 2019 (Europäische Union 2020). Es zeigt sich, dass die EU vor allem mit Freiheit bzw. Freizügigkeit, Frieden, dem Euro, kultureller Vielfalt und Demokratie assoziiert wird. Aspekte wie Bürokratie und Geldverschwendung rangieren dahinter. Die 15- bis 24-Jährigen stimmen dabei positiven Konnotationen wie Freizügigkeit („Freiheit, überall in der EU reisen, studieren und arbeiten zu können“) und Demokratie stärker zu

und assoziieren negative Aspekte wie Bürokratie oder Geldverschwendung weniger mit der EU als ältere Befragte (a. a. O., 97-114). Dieser Generationenunterschied spiegelt sich auch im Antwortverhalten auf Fragen nach der Bewertung der EU-Mitgliedschaft des eigenen Landes und dem Vertrauen in Institutionen der EU. Sowohl die 25- bis 39-Jährigen, als auch die 40- bis 54-Jährigen und die über 55-Jährigen weisen eine geringere Zustimmung zur EU-Mitgliedschaft und ein geringeres Vertrauen in die EU auf als die 15- bis 24-Jährigen (a. a. O., 110, 139). Grundsätzlich ist bemerkenswert, dass das im Eurobarometer regelmäßig erhobene Vertrauen in die EU 2019 den höchsten Wert seit 2010 erreicht hat, mit einem leichten Rückgang im Herbst gegenüber den Frühjahrswerten des Jahres. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei weiteren Einstellungsfragen. Die Einstellungen der deutschen Bevölkerung zur EU sind positiver ausgeprägt als der EU-Durchschnitt, wobei Einstellungen zwischen Mitgliedsländern stark variieren.

Im Oktober 2019 erfolgte in der EU-28 außerdem eine repräsentative face-to-face-Befragung der Bevölkerung ab dem Alter von 15 Jahren, deren Ergebnisse im „Parlemeter 2019“ vorgestellt werden (Europäisches Parlament 2019). Der Befund, dass die junge Generation die EU generell positiver bewertet als ihre älteren Mitbürgerinnen und Mitbürger, wird hier bestätigt: *„Young people remain the biggest overall supporters of the European Union in comparison to other age ranges. This finding is not new and is widely backed by scientific research“* (a. a. O., 13). Die Einstellungen der deutschen Jugendlichen zum Funktionieren der Demokratie in der EU, also ihre performanzbezogenen Einstellungen, rangieren mit 60 Prozent Zustimmung im europäischen Mittelfeld (a. a. O., 18).

Wissen zur EU wird in den Eurobarometer- und Parlemeter-Studien vor allem über Items zum subjektiven Wissen, also Fragen zur Selbsteinschätzung des eigenen Kenntnisstandes über die EU operationalisiert (a. a. O., 58 ff.). Hier zeigt sich, dass die Befragten ihr EU-Wissen überwiegend als mittelmäßig ein-

schätzen, 39 Prozent bewerten ihre eigenen Kenntnisse als eher gering. Nur sechs Prozent der Bevölkerung attestieren sich selbst ein hohes Maß an Wissen über die EU. Arbeitslose und Hausfrauen/Hausmänner weisen den geringsten subjektiven Wissensstand auf. Im Vergleich zwischen Altersgruppen attestieren sich die 15-bis 24-Jährigen den mit Abstand geringsten Kenntnisstand über die EU. Dem widersprechen allerdings die Befunde des „Eurobarometer 92“, welches mit einer anderen Frageformulierung arbeitet und bei dem die über 50-Jährigen ihr EU-Verständnis am geringsten einschätzen (Europäische Union 2020, 159). Männliche Befragte weisen in beiden Studien ein deutlich höheres subjektives Wissen über die EU auf als weibliche Personen. Das subjektive Wissen gibt nur bedingt Aufschluss über die tatsächlichen EU-Kenntnisstände und eignet sich schlecht für Vergleiche in heterogenen Gruppen, da die Werte von der jeweils subjektiv angewandten und unter den Befragten variierenden Bezugsnorm abhängen (vgl. Oberle 2012). Aus politikwissenschaftlichen Studien zum objektiven Wissen ist allerdings bekannt, dass politische Kenntnisse mit dem Alter eher steigen und zugleich das Wissen im Jugendalter ein relevanter Prädiktor für das politische Wissen im Erwachsenenalter ist (a. a. O.).

Bettina Westle hat 2015 Eurobarometer-Daten hinsichtlich des objektiven Wissens der Bevölkerung über das Europäische Parlament und die Europawahlen detailliert ausgewertet. Sie fokussiert dabei u. a. die Frage nach der Direktwahl des Europäischen Parlaments in neun Erhebungsrounden von 2002 bis 2012. Westle (2015, 41) betont die Problematik des in den Eurobarometer-Studien leider üblichen Frageformats, das eine Ratewahrscheinlichkeit von 50 Prozent aufweist. Auch lassen sich mit einzelnen Items keine weitreichenden und auch keine besonders zuverlässigen Aussagen über Wissensstände treffen. Angesichts der bestehenden großen Forschungsdefizite zum politischen (EU-)Wissen der Bevölkerung (vgl. z. B. Westle/Johann 2010) sind die Befunde dennoch bemerkenswert. So zeigt

sich ein sehr geringer Kenntnisstand zum Europäischen Parlament und zur zentralen Form demokratischer Partizipation in der EU, den Europawahlen. Weniger als die Hälfte der Befragten beantwortet die Frage nach der Direktwahl zum Europäischen Parlament korrekt, wobei die Werte rund um die Europawahltermine etwas ansteigen, danach jedoch wieder abfallen. Deutschland gehört hier im europäischen Vergleich zu den Schlusslichtern, bei anderen Fragen zum Europäischen Parlament liegt es im Mittelfeld. Vergleiche zwischen Altersgruppen ergeben kein klares Bild. In Deutschland weist die Gruppe der 15- bis 29-Jährigen die geringsten Kenntnisse über das Europäische Parlament auf.

Die Relevanz der Kenntnisse über das Parlament und die Europawahlen konnte u. a. eine Studie von Daniela Braun und Markus Tausendpfund (2018) auf Basis der *European Election Study* 2014 bestätigen: Politisches Wissen hat deutliche Effekte auf die Teilnahme an den Wahlen zum Europäischen Parlament (vgl. auch Hogh/Larsen 2016; Westle 2015). Wer sich also eine höhere Beteiligung an den Europawahlen wünscht, sollte die EU-Kenntnisse der Bürgerinnen und Bürger nicht außer Acht lassen.

Bezüglich der Einstellungen und Kenntnisse von Jugendlichen in Deutschland liegen jenseits des Eurobarometers weitere aktuelle Befunde vor. Auch hier zeigt sich, dass Jugendliche die EU überwiegend positiv bewerten. So stellt die Shell Jugendstudie 2019 fest, dass Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren die EU mit „Freizügigkeit (reisen, studieren, arbeiten)“, „Kultureller Vielfalt“, „Frieden“ und „Demokratie“ konnotieren (Schneekloth/Albert 2019, 70). Erst dahinter rangiert der Begriff „Bürokratie“ mit 71 Prozent Zustimmung. Deutlich zugenommen haben im Vergleich zu 2006 die Zuschreibungen „Wirtschaftlicher Wohlstand“ (von 47 % auf 70 %) und soziale Absicherung (von 33 % auf 54 %). Gesunken ist die Verbindung mit negativen Aspekten wie „Geldverschwendung“, „Nicht genug Kontrolle an den Grenzen“, „Arbeitslosigkeit“ und „Kri-

minalität“, die aus Perspektive der Jugendlichen weit hinter den oben genannten positiven Assoziationen rangieren.

Bei 50 Prozent der befragten Jugendlichen ruft die EU ein „sehr positives“ oder „eher positives“ Bild hervor, nur elf Prozent sehen sie insgesamt negativ oder sehr negativ (a. a. O., 73). Dabei zeigen sich allerdings leichte Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (mit etwas positiveren Werten im Westen der Republik) und deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsniveaus bzw. Schulformen (positivere Werte am Gymnasium) sowie zwischen städtischen und ländlichen Regionen (negativere Einstellungen im ländlichen Raum). Die der EU gegenüber negativ eingestellten Jugendlichen sind jedoch auch bei der Gruppe mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss in der Minderheit (22%) – hier überwiegt die Angabe „weder noch“ (44%). Was sich dahinter genau verbirgt, ob Unentschiedenheit, Gleichgültigkeit oder eine Abwesenheit jeglicher Orientierungen zur EU, müssten weitergehende Studien eruieren. Das Vertrauen der Jugendlichen in die EU ist im Vergleich zu den letzten Erhebungsrounden der Shell Studien leicht gestiegen, wobei nun 40 Prozent der EU als Institution sehr oder eher vertrauen, 35 Prozent äußern ein „mittleres“ Vertrauen und etwa 21 Prozent bringen der EU eher wenig oder sehr wenig Vertrauen entgegen (a. a. O., 74). Damit vertrauen die Jugendlichen der EU etwas mehr als den Vereinten Nationen und dem Bundestag und deutlich mehr als politischen Parteien (a. a. O., 93).

Was die europäische Identität der Jugendlichen in Deutschland angeht, ist ein Rückgang einer rein nationalen Identität zu verzeichnen bei gleichzeitiger Zunahme einer „hybriden Identität“, bei der sich die Jugendlichen sowohl als Deutsche als auch als Europäerinnen bzw. Europäer sehen (vgl. TUI Stiftung 2019, 30 ff.). Auch die Ergebnisse der *International Civic and Citizenship Education Study 2016* (ICCS-Studie, Abs/Hahn-Laudenberg 2017), welche Jugendliche im Alter von 14 Jahren befragte und an der auch das Bundesland Nordrhein-Westfalen

(NRW) mit einem repräsentativen Sample teilgenommen hat, legen insgesamt positive Einstellungen von Jugendlichen zu Europa und der Europäischen Union offen (Ziemes u. a. 2017, 184 ff.). Allerdings gehören Jugendliche in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer Sicht auf die Legitimität und Performanz der EU zur eher skeptischeren Ländergruppe. So zeigt sich hier „eine zwar insgesamt positive, aber im europäischen Vergleich eher skeptische Sicht auf die Europäische Union“ (a. a. O., 188). Die Identifikation mit Europa fällt bei Jugendlichen in allen europäischen Ländern der ICCS-Studie hoch aus (Jasper u. a. 2017, 121 ff.). Auch die Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen identifizieren sich überwiegend mit Europa (ca. 90 Prozent sehen sich als Europäerinnen bzw. Europäer und sind stolz darauf, in Europa leben zu dürfen), jedoch fällt diese Identifikation schwächer aus als im europäischen Vergleich. Die Ergebnisse der ICCS-Studie sprechen dabei wiederum für die Entwicklung von hybriden Identitäten, bei denen eine höhere Identifikation mit der Nation auch mit einer höheren Identifikation mit Europa einhergeht (a. a. O., 124).

Insgesamt zeichnen die empirischen Studien *kein* Bild einer breit verankerten fundamentalen Euroskepsis, wenn auch die hohen Zustimmungswerte der frühen 1990er-Jahre (siehe z. B. Knelangen 2015) bislang nicht wieder erreicht wurden. Gerade die jüngere Generation, also die Kohorte der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen 15- bis ca. 27-Jährigen, hebt sich zumeist durch positivere EU-Einstellungen von älteren Befragten ab. Ein nicht unbedeutender Teil der Befragten äußert jedoch durchaus eine fundamentale EU-Skepsis und ein fehlendes Vertrauen in die EU, wobei solche negativen Einstellungen in bildungsfernen Schichten und ländlichen Regionen stärker ausgeprägt sind. Unentschiedene Antworten wie „weder noch“ und „keine Angabe“ sind schwer interpretierbar und könnten auch einer Abwesenheit von Orientierungen zur EU entspringen (vgl. Oberle/Stamer 2020), welche für ein demokratisches Gemeinwesen ebenfalls eine bedeutsame Herausforderung darstellt.

### 3. Kenntnisse und Einstellungen zur Europäischen Union als Ziele der politischen Bildung

Welche Rolle sollte die politische Bildung mit Blick auf EU-Kenntnisse und EU-Einstellungen von Jugendlichen spielen? Inwiefern sind Kenntnisse und Einstellungen zur EU bei Schülerinnen und Schülern Ziele des Politikunterrichts?

Zum einen ist festzustellen, dass sich Politik in Deutschland heute ohne Berücksichtigung der europäischen Dimension weder angemessen begreifen noch gestalten lässt. Dem muss eine zeitgemäße politische Bildung Rechnung tragen. In der politischen Europabildung kommt der EU ein zentraler Stellenwert zu – als transnationaler Zusammenschluss mit supranationalen und intergouvernementalen Elementen prägen ihre Entscheidungen zunehmend das Leben der hier ansässigen Menschen und sind zugleich auch über europäische Beteiligungsverfahren wie die Europawahlen zu beeinflussen. Die Komplexität der EU erschließt sich den (jungen) Bürgerinnen und Bürgern, trotz frei verfügbarer Informationen, ja Informationsfluten, jedoch nicht nebenbei. Entsprechend sehen heutzutage die Curricula der Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen in allen Bundesländern die Behandlung der EU im politischen Fachunterricht verbindlich vor. Zum Teil sind EU-bezogene Themen auf verschiedene Fächer, neben dem Politikunterricht z. B. auf die Fächer Wirtschaftskunde oder Geografie, verteilt. Damit ist allerdings noch nichts über die Umsetzung dieser Vorgaben und die realisierte Qualität des Unterrichts zur EU gesagt.

Neben Kenntnissen über die Eingebundenheit Deutschlands in die EU und Wissen um die Bedeutung von deren Entscheidungen für das eigene Leben sollen bei den Lernenden laut Empfehlung der Kultusministerkonferenz (2020) auch ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit bzw. eine europäische Identität gefördert werden. In Anlehnung an das Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) bestehen die Ziele der politischen EU-Bildung in der Förderung einer auf die

europäische Integration bezogenen politischen Urteilsfähigkeit, kommunikativen und partizipativen politischen Handlungsfähigkeit, konzeptuellen Wissens zur Europapolitik in ihren Dimensionen *polity*, *politics* und *policy* sowie in der Förderung europapolitischer Motivationen (z. B. Interesse, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und Einstellungen (z. B. Institutionenvertrauen).

Wissen stellt dabei einen zentralen Bestandteil von Kompetenz dar. Kompetenzen umfassen in Anlehnung an Definitionen des Psychologen Franz E. Weinert „Wissen und Können“ (Klieme 2004, 13). Mit Blick auf fachliches Lernen diskutiert Weinert verschiedene Kompetenzbegriffe, wobei das von ihm präferierte Konzept neben Können explizit auch Wissen umfasst. Es ist ein *„knowledge-centered concept of competence“*, wobei er argumentiert: *„key competencies, however, are no substitute for content-specific knowledge, especially when solving more difficult problems. Even the hope that one could use a few key competencies to quickly acquire content-specific knowledge through electronic media is a purely utopian view. Only those with enough initial knowledge are able to use new knowledge effectively“* (Weinert 1999, 28).

Fachspezifische Kompetenzen bedürfen für ihren Erwerb, aber auch für ihre Anwendung fachlicher Kenntnisse. Die systematische Vermittlung eines konzeptuellen Grundwissens neben der kontinuierlichen Förderung der übrigen Kompetenzfacetten ist keine Aushöhlung der Kompetenzorientierung, sondern ihr inhärent (vgl. Oberle/Tatje 2014, 63).

Angesichts des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots als Grundprinzipien politischer Bildung stellt sich die Frage, inwiefern pro-europäische bzw. positive EU-Einstellungen sowie eine europäische Identität legitime Ziele politischer Bildung sein können (vgl. Oberle 2020). So wird eine „emphatisch-gesinnungsethische Prägung“ (Massing 2004, 146) der politischen Europabildung in der Politikdidaktik deutlich kritisiert. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass der Beutelsbacher

Konsens (vgl. Frech/Richter 2017; Oberle 2016; Wehling 1977) nicht wertneutral ist, sondern einen klaren Grundgesetzbezug hat. Die dort verankerte Europaoffenheit (Art. 23 GG) rechtfertigt eine grundsätzlich positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen im Unterricht. In Anlehnung an David Easton (1965, Unterscheidung von diffuser und spezifischer politischer Unterstützung) lassen sich generelle und performanzbezogene politische Einstellungen unterscheiden und damit ein „harter“ von einem „weichen“ Euroskeptizismus (Knelangen 2015; Weißels 2009). Während eine „fundamentale“ EU-Skepsis nicht im Zielbereich schulischer Bildung in Deutschland liegt, entspricht eine „konstruktive“ EU-Skepsis durchaus den Zielen der politischen EU-Bildung.

Zu den motivationalen Orientierungen gehören insbesondere das politische Interesse sowie das subjektive politische Kompetenzgefühl bzw. die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese können in ein internes und externes Effektivitätsgefühl unterschieden werden (vgl. Oberle 2012, 65 ff.): Während *internal political efficacy* sich auf die Einschätzung der eigenen auf Politik bezogenen Fähigkeiten bezieht, ist unter *external political efficacy* die subjektiv wahrgenommene Responsivität des Systems gegenüber den Bürgerinteressen zu verstehen, also die Einschätzung, ob „das politische System für Einflüsse der Bürger offen ist und auf sie reagiert“ (Vetter/Maier 2005, 57). Das Responsivitätsgefühl ist eng verwandt mit dem Vertrauen in das politische System bzw. dessen diffuser politischer Unterstützung (vgl. Massing 2012, 28). Als Teil der Selbstwirksamkeitsüberzeugung lässt sich das politische Responsivitätsempfinden also einerseits den politischen Motivationen, als Element der politischen Unterstützung andererseits den politischen Einstellungen zuordnen. Selbstverständlich hängen Responsivitätsgefühl und Vertrauen als Element der Politikkompetenz entscheidend von der Vertrauenswürdigkeit des politischen Systems, seiner Institutionen und Akteure ab. Zugleich ist festzustellen, dass ohne ein Mindestmaß an Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger in

ihre politischen Institutionen eine repräsentative Demokratie nicht funktionieren kann (vgl. Fuchs u. a. 2002).

Einigkeit besteht, dass sich Politikunterricht auch mit Kritikpunkten am europäischen Einigungsprozess sowie mit alternativen Entwicklungsszenarien, institutionellen Designs und *policies* auseinandersetzen muss. Unterrichtsziel ist es, den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Einstellungen kognitiv zugänglich zu machen, Vorurteile in begründete, sachlich fundierte Urteile zu überführen und die Lernenden zu einer selbstständigen, reflektierten Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen zu befähigen. Bei der Identitätsbildung ist kritisch zu reflektieren, dass Identifikation auch Ab- und Ausgrenzung beinhalten kann (Stichwort: Festung Europa), dass aber zugleich von hybriden bzw. multiplen Identitäten auszugehen ist. Eine europäische Identität kann damit z. B. mit einem lokalen, nationalen und globalen Zugehörigkeitsgefühl einhergehen, die je nach Situation unterschiedlich aktiviert werden. Selbstverständlich gilt, dass politische Einstellungen nicht Gegenstand schulischer Benotung sein dürfen.

#### 4. Veränderung von EU-Wissen und EU-Einstellungen durch politische Bildung? Befunde empirischer Studien

Zu den Wirkungen von Interventionen der politischen Bildung zum Thema EU liegen hierzulande mittlerweile einige empirische Studien vor. Sie zeigen zunächst, dass es einen deutlichen Unterschied macht, ob die EU im Politikunterricht behandelt wird oder nicht.

So untersuchte die Studie „Wissen und Einstellungen von Schüler/-innen zur Europäischen Union“ (WEUS-II) (Oberle/Forstmann 2015a) das politische EU-Wissen sowie die politischen Einstellungen, Motivationen und Volitionen von 885 Schülerinnen und Schülern aus 41 Klassen der Sekundarstufen niedersächsischer Gymnasien und Gesamtschulen, wobei ein

Teil des Samples ( $n=722$ ) die EU im politischen Fachunterricht bereits durchgenommen hatte, bei einigen Klassen ( $n=163$ ) die gezielte Auseinandersetzung mit der EU noch bevorstand. Die zweite Gruppe fungierte als Kontrollgruppe. Wie andere Studien zeigen, erfolgt die Behandlung der EU im alltäglichen Politikunterricht zumeist als thematischer Block, u. a. unter Nutzung des entsprechenden Schulbuchkapitels (vgl. Tatje 2017; Oberle/Forstmann 2015b, 202). EU-Wissen wurde in der Studie mit einer Batterie aus 44 Mehrfach-Antwort-Items erhoben (aufbauend auf dem von Oberle 2012 entwickelten und u. a. mit einem Expertenreview validierten Messinstrument), EU-Einstellungen mit Batterien aus jeweils mehreren Likertskalierten Items. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Behandlung der EU im alltäglichen Fachunterricht auch unter Kontrolle der übrigen erhobenen potenziellen Einflussfaktoren, wie Geschlecht, Alter, kulturelles Kapital des Elternhauses, Gespräche über die EU mit Eltern und Peers, Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien sowie Aufenthalte im europäischen Ausland, einen deutlichen Effekt ( $r=1.29^{***}$ ) auf das politische EU-Wissen der Schülerinnen und Schüler hat (hohe Effektstärke des signifikanten Wissensunterschiedes der beiden Gruppen Cohens  $d=1.44$ ). Auch das subjektive EU-Wissen wird vom politischen Fachunterricht positiv beeinflusst, während sich für politische Einstellungen, diskursbezogenes politisches Effektivitätsgefühl und politische Partizipationsbereitschaften hier höchstens indirekte Effekte der EU-Behandlung im Unterricht zeigen, jeweils vermittelt über den Erwerb von EU-Kenntnissen. Interventionsstudien der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konnten ebenfalls einen Zuwachs an EU-Wissen bei Schülerinnen und Schülern nachweisen, die an Unterrichtsreihen zur Europäischen Union teilgenommen hatten (vgl. Eck/Weißeno 2013; Landwehr 2017).

Mehrere Studien der Universität Göttingen untersuchten die Wirkungen einer planspiel-basierten Unterrichtsintervention zur politischen EU-Bildung. Eine Studie fokussierte den

Einsatz von dreistündigen EU-Kurzplanspielen in Sekundarstufen an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsschulen (Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen), die einen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess des Europaparlaments zu den Themen Asylpolitik, Datenschutz oder Umweltpolitik simulierten (entwickelt und durchgeführt durch die planpolitik GbR, [www.planpolitik.de](http://www.planpolitik.de)), und analysierte Effekte auf EU-bezogenes politisches Wissen, Einstellungen, Motivationen und Volitionen (Pre-Post-Design, N=308; vgl. Oberle/Leunig 2018; Oberle u. a. 2020). Eine weitere Studie (Jean Monnet Projekt PEP, siehe <http://pep.uni-goettingen.de>) untersuchte die Wirkungen von EU-Planspielen auf politisches Wissen, Einstellungen, Motivationen und Volitionen bei Grundschulkindern (N=318, überwiegend vierte Jahrgangsstufe, deutschlandweit; vgl. Oberle u. a. 2018), wobei hier während eines Vormittags eine Entscheidung des Rats der EU zu den Themen Gesunde Ernährung, Umweltschutz oder Tierschutz simuliert wurde. Die PEP-Studie beinhaltete einen dritten Messzeitpunkt ca. sechs bis acht Wochen nach Durchführung der Planspiele und eine Kontrollgruppe, die ohne Intervention ebenfalls zu drei Messzeitpunkten befragt wurde. Ergänzend zu den schriftlichen Fragebogenerhebungen, die in den Sekundar- und Primarstufenstudien zahlreiche Parallelen aufweisen und so auch Bezugnahmen ermöglichen, wurden leitfadengestützte Schülerinterviews geführt und mittels kategorialer Inhaltsanalysen ausgewertet.

Die Studien konnten deutliche Effekte der Interventionen sowohl auf EU-Wissen als auch EU-Einstellungen sowie politische Motivationen der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. Die EU-Einstellungen der Lernenden entwickeln sich tendenziell zum Positiven, wobei besonders der wahrgenommene Alltagsbezug der EU und die empfundene Responsivität der EU Veränderungen erfuhren. Die Entwicklung des Responsivitätsgefühls der Teilnehmenden wurde tiefergehend untersucht, u. a. auf Basis latenter Klassenanalysen. Dabei zeigte sich, dass

sich Veränderungen vor allem bei den vorab negativ eingestellten Schülerinnen und Schülern ergaben: So veränderte sich in der Sekundarstufenstudie das Responsivitätsgefühl vor allem bei dem Typ mit niedrigem Ausgangsniveau, dort aber außerordentlich stark (Cohens  $d = 1.34$ ) hin zu einem mittleren Wert. Auch angesichts der begleitenden Interviews lässt sich vermuten, dass durch das Planspiel Vorurteile der Schülerinnen und Schüler abgebaut wurden und durch die Rollenübernahme eine generelle Identifikation mit Abgeordneten des Europaparlaments erhöht wurde. Eine EU-Euphorie wurde durch das Planspiel nicht ausgelöst. In der Grundschulstudie PEP zeigten sich in der Follow-Up-Erhebung auch längerfristige Wirkungen, insbesondere auf das EU-Wissen und das politische Effektivitätsgefühl der Kinder. Auch zeugen die Studien von einer hohen subjektiven Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Planspielen, die sich nicht zuletzt aus einem erlebten Lernzuwachs speist. Mädchen scheinen von der Teilnahme an diesen analogen Planspielen besonders zu profitieren. Insgesamt verringerten sich sozio-demografisch bedingte Unterschiede im Vorwissen der Kinder und Jugendlichen durch die Teilnahme an den schulischen Bildungsinterventionen (vgl. auch Weißeno u. a. 2019). Die Forschungsergebnisse unterstreichen die besonderen Potenziale der Planspielmethode für die Überwindung einer konstatierten politischen „Prozessverdrossenheit“ (Schöne 2017, 92).

## 5. Fazit und Ausblick

Die Europäische Union bedarf für ihren Bestand und die Weiterentwicklung ihrer demokratischen Funktionsfähigkeit einer Bürgerschaft, die über politisches EU-Wissen und konstruktive Einstellungen zur europäischen Integration verfügt. Auch wenn die Einstellungsforschung heute nicht das Bild einer verbreiteten fundamentalen Euroskepsis oder einer akuten EU-Vertrauenskrise zeichnet, bleibt die Legitimität der EU angesichts einer

Ablehnung der EU bei ca. einem Fünftel der Befragten, einem weiterhin bestehenden Netto-Misstrauen in der Bevölkerung und eines bedeutenden Anteils an Unentschlossenen bzw. einer „lauen Mitte“ doch prekär (Nullmeier u. a. 2010). Die großen Defizite an Grundkenntnissen über die EU in der Bevölkerung zeigen, über wie viel „Luft nach oben“ künftige Interventionen der politischen EU-Bildung verfügen. Wissensvermittlung ist dabei nicht mit Frontalunterricht gleichzusetzen. Für alle Altersgruppen braucht es kreative Bildungsansätze, die grundlegende Aspekte der Bedeutung und Funktionsweise der europäischen Institutionen, ihrer *polity*-, *politics*- und *policy*-Dimensionen und der eigenen Partizipationsmöglichkeiten verständlich, exemplarisch, problemorientiert, konfliktorientiert, handlungsorientiert und teilnehmendenorientiert vermitteln.

Auch wenn im Schnitt ca. 50 Prozent der Jugendlichen hierzulande der EU positiv gegenüberstehen, so dürfen die bildungsabhängige Varianz mit deutlich weniger positiven Einstellungen in bildungsferneren Schichten und an nichtgymnasialen Schulformen sowie der große Anteil an „Nicht-Einstellungen“ gerade bei diesen Jugendlichen in der Analyse nicht fehlen. Der Befund eines sozialen Gradienten in den EU-bezogenen politischen Kompetenzen sollte Anlass für verstärkte Bildungsbemühungen sein, die eine gezielte Auseinandersetzung mit der EU gerade auch in Grundschulen, in Haupt- und Realschulen und in Berufsbildenden Schulen befördern. Der politische Fachunterricht hat durch die Schulpflicht die große Chance, sozio-demografische Unterschiede im EU-bezogenen politischen Wissen, in den europapolitischen Motivationen und weiteren politischen Kompetenzen durch passende Bildungsmaßnahmen auszugleichen. Damit geht auch eine besondere Verantwortung einher.

Ein verständiger Zugang zur EU bedarf mehrerer Anläufe. Politische EU-Bildung sollte bereits in der Grundschule ansetzen und auch dort über soziales, kulturelles und geografisches Lernen hinausgehen. Dass sich Kinder für Politik im engeren

Sinne interessieren und bereits über Wissen und Einstellungen zu Europa und der Europäischen Union verfügen, zeigen empirische Studien (vgl. auch Schöne/Detterbeck 2018). Allerdings ist festzustellen, dass es auch ausgebildeten Politiklehrkräften oftmals an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen für eine gelingende EU-Bildung mangelt, da die europäische Integration in der Lehrerbildung noch immer zu wenig berücksichtigt wird – die Problematik verschärft sich bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften und Grundschullehrkräften. Um die erforderliche EU-bezogene politische Bildung der heranwachsenden Generation tatsächlich zu realisieren, bedarf es daher auch einer Europaorientierung der Lehreraus- und -fortbildung für den politischen Fachunterricht an allen Schulformen.

### **Literatur**

- Almond, G./Verba, S. (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton.
- Braun, D./Tausendpfund, M. (2018): Politisches Wissen und Europawahlen. In: Westle, B./Tausendpfund, M. (Hg.): *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde*. Wiesbaden, S. 207-236.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißenö, G. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden.
- Easton, D. (1965): *A System Analysis of Political Life*. 2. Auflage, New York.
- Europäische Union (Hg.) (2020): *Standard-Eurobarometer 92. Herbst 2019 – Die Öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Erste Ergebnisse*. URL: <https://ec.europa.eu/comfrontoffice/publicopinionmobile/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/surveyKy/2255> [29.11.2020].
- Europäisches Parlament (Hg.) (2019): *Parlemeter 2019. Heading the call beyond the vote. Eurobarometer Survey 92.2 of the European Parliament*. URL: <https://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2019/parlemeter-2019-heading-the-call-beyond-the-vote/report/en-report.pdf> [29.11.2020].
- Europäischer Rat (2001): *Erklärung von Laeken zur Zukunft der Europäischen Union* (15. Dezember 2001). URL: [http://www.cvce.eu/obj/erklarung\\_von\\_laeken\\_zur\\_zukunft\\_der\\_europaischen\\_union\\_15\\_dezember\\_2001-de-a76801d5-4bf0-4483-9000-e6df94b07a55.html](http://www.cvce.eu/obj/erklarung_von_laeken_zur_zukunft_der_europaischen_union_15_dezember_2001-de-a76801d5-4bf0-4483-9000-e6df94b07a55.html) [29.11.2020].
- Fuchs, D./Gabriel, O. W./Völkl, K. (2002): *Vertrauen in politische Institutionen und politische Unterstützung*. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Heft 4/2002, S. 427-450.
- Frech, S./Richter, D. (Hg.) (2016): *Der Beutelsbacher Konsens – Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.

- Hogh, E./Larsen, M. V. (2016): Can Information Increase Turnout in European Parliament Elections? Evidence from a Quasi-experiment in Denmark. In: *Journal of Common Market Studies*, Volume 54, Issue 6, S. 1495-1508.
- Holzinger, K. u. a. (2005): *Die Europäische Union. Theorien und Analysekonzepte*. Paderborn.
- Jasper, J./Ziemes, F. J./Abs, H. J. (2017): Identität und politische Selbstwirksamkeit. In: Abs., H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hg.): *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster, New York, S. 112-134.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik*, Heft 6/2004, 10-13.
- Knelangen, W. (2015): Die Europäische Union und die Bürgerinnen und Bürger – Stimmungsschwankungen oder handfeste Vertrauenskrise? In: Oberle, M. (Hg.): *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. Wiesbaden, S. 13-26.
- Kultusministerkonferenz (2020): *Europabildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1978/1978\\_06\\_08\\_Europabildung\\_2020-10-15.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung_2020-10-15.pdf) [29.11.2020].
- Landwehr, B. (2017): *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie*. Wiesbaden.
- Leiß, O. (Hg.) (2010): *Die Europäische Union nach dem Vertrag von Lissabon*. Wiesbaden.
- Massing, P. (2004): Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In: Weißeno, G. (Hg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Schwalbach/Ts., S. 144-157.
- Massing, P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46-47/2012, S. 23-29.
- Nullmeier, F. u. a. (2010): *Prekäre Legitimitäten. Rechtfertigung von Herrschaft in der postnationalen Konstellation*. Frankfurt/M.
- Oberle, M. (2012): *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden.
- Oberle, M. (2016): Der Beutelsbacher Konsens – eine kritische Würdigung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, S. 251-259.
- Oberle, M. (2020): *Europabildung*. In: Achour, S./Busch, M./Massing, P./Meyer-Heidemann, C. (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 65-68.
- Oberle, M./Forstmann, J. (2015a): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle, M. (Hg.): *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. Wiesbaden, S. 81-98.
- Oberle, M./Forstmann, J. (2015b): *Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie*. In: Oberle, M. (Hg.): *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. Wiesbaden, S. 193-209.

- Oberle, M./Ivens, S./Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Schöne, H./Detterbeck, K. (Hg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 101-117.
- Oberle, M./Leunig, J. (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schüler/innen zur Europäischen Union. In: Ziegler, B./Waldis, M. (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 213-237.
- Oberle, M./Leunig, J./Ivens, S. (2020): What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes. *European Political Science* 19, 367-386. (<https://doi.org/10.1057/s41304-020-00261-2>, open access)
- Oberle, M./Stamer, M.-M. (2020): Reaching the Hard-To-Reach with Civic Education on the European Union: Insights from a German Model Project. *Social Sciences* 9 (10), 173. (<https://doi.org/10.3390/socsci9100173>, open access).
- Oberle, M./Tatje, C. (2014): Die Europäische Union vermitteln – Vorschläge für eine kompetenzorientierte EU-Didaktik. In: Manzel, S. (Hg.): Politisch mündig werden. Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren. Opladen, S. 63-77.
- Schmidt, M. G. (2019): *Demokratietheorien. Eine Einführung*. 6. Auflage, Wiesbaden.
- Schneekloth, U./Albert, M. (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Deutsche Shell Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Jugendliche melden sich zu Wort. Weinheim, Basel, S. 47-102.
- Schöne, H. (2017): Politikwissenschaftliche Mikroanalyse und Politische Bildung. In: Oberle, M./Weißenö, G. (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 87-101.
- Schöne, H./Detterbeck, K. (Hg.) (2018): *Europabildung in der Grundschule*. Frankfurt/M.
- TUI Stiftung (Hg.) (2019): *Junges Europa 2019. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. URL: [https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/2019\\_Report\\_DE\\_TUI-Stiftung\\_Junges-Europa.pdf](https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/2019_Report_DE_TUI-Stiftung_Junges-Europa.pdf) [29.11.2020].
- Vetter, A./Maier, J. (2005): Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994-2002. In: Gabriel, O. W. (Hg.): *Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland*. Baden-Baden, S. 51-90.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173-184.
- Weidenfeld, W. (2006): *Die Europäische Verfassung verstehen*. Bonn.
- Weinert, F. E. (1999): *Concepts of Competence*. Paris.
- Weißenö, G./Eck, V. (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster, New York.
- Weißenö, G./Weißenö, S./Götzmann, A. (2019): Theoriebildung und Messen politischer Kompetenz in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, H./Gläser, E./Hartinger, A. (Hg.): *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 67-91.

- Westle, B. (2015): Wissen um die Direktwahl des Europäischen Parlaments – eine Frage des Alters? Deutsche im westeuropäischen Vergleich. In: Oberle, M. (Hg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 39-63.
- Westle, B./Johann, D. (2010): Das Wissen der Europäer/innen über die Europäische Union. In: Faas, T./Arzheimer, K./Roßteutscher, S. (Hg.): Information – Wahrnehmung – Emotion. Politische Psychologie in der Wahl- und Einstellungsforschung. Wiesbaden, S. 352-374.
- Weßels, B. (2009): Spielarten des Euroskeptizismus. In: Decker, F./Höreth, M. (Hg.): Die Verfassung Europas. Perspektiven des Integrationsprojekts. Wiesbaden, S. 50-68.
- Ziemes, J. F./Hahn-Laudenberg, K./Batista, I. B./Abs, H. J. (2017): Institutionenbezogene Einstellungen. In: Abs., H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York, S. 161-204.



Prof. Siegfried Frech ist Publikationsreferent bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und Honorarprofessor (Didaktik der politischen Bildung) am Institut für Politikwissenschaft der Universität Tübingen.



Robby Geyer ist Publikationsreferent bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und hat einen Lehrauftrag für politische Bildung am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg.



Prof.in Dr. Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft und Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen.

## Inhalt

Die Europäische Union als Lerngegenstand ist für Lehrende und Lernende gleichermaßen herausforderungsvoll, denn ein „europäisches Bewusstsein“ als Ziel politischer Bildung setzt mehr voraus als affektives Zugehörigkeitsgefühl. Für eine angemessene politische Urteilsbildung ist EU-bezogenes Wissen notwendig. Dabei geht es um eine differenzierte Auseinandersetzung mit europäischen Themen, Herausforderungen und Konflikten, die sich nicht von momentanen Stimmungen oder von einer diffusen Ablehnung leiten lässt. Europabildung hat nicht vorrangig die Aufgabe, für die europäische Integration zu begeistern. Sie muss vielmehr die gewachsene Bedeutung der EU verstehbar machen, ihre Probleme benennen sowie analysieren und schließlich die politische Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Indem politische Europabildung Wissen, Einstellungen und Erfahrungen sowie Urteilkraft und Handlungskompetenz miteinander verknüpft, kann sie eine wichtige Grundlage zur Herausbildung der vielbeschworenen „europäischen Identität“ legen und einen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur der EU leisten.

## Zur Reihe

Die Didaktische Reihe dokumentiert kontinuierlich die didaktische Fachdiskussion und die traditionsreichen „Beutelsbacher Gespräche“ in Bad Urach.

ISBN 978-3-7344-1209-7



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



9 783734 412097