

Europa und Schule: Auswirkungen des Lernorts Schule auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber EU und Europa

Europe and school: effects of schools as learning environment for opinions of adolescents towards the EU and Europe

Mit Blick auf die Zukunft der Europäischen Union (EU) stehen vor allem Jugendliche als ihre zukünftigen Gestalter/-innen im Fokus. Diese befinden sich in einer sensiblen Phase der politischen Sozialisation, in welcher Schule unterstützend eingreifen kann. Im vorliegenden Beitrag untersuchten wir die Rolle von Schule als Sozialisationsort für politische Einstellungen zu EU und Europa mittels einer qualitativen und einer quantitativen Studie. Ergebnisse beider Studien deuten darauf hin, dass Jugendliche tendenziell positiv gegenüber der EU eingestellt sind, aber durchaus hohe Erwartungen an die EU haben. Schule als Sozialisationsort spielt für Schüler/-innen eine geringe Rolle. EU und Europa würden nur selten thematisiert werden und die Thematisierung hängt großteils von engagierten Lehrkräften ab. Die Wichtigkeit dieser und weiterer nicht-curricularer Merkmale wird durch die Ergebnisse beider Studien gestützt. Für den Schulkontext ergeben sich verschiedene Implikationen: Wissen über EU und Europa an Schüler/-innen sollte möglichst hierarchiefrei vermittelt, Interessen von Schüler/-innen sollten berücksichtigt und Europabildung sollte nicht als reine Institutionslehre gestaltet werden.

Schlüsselwörter: Politische Sozialisation, Klassenklima, Jugendliche, EU und Europa

Adolescents will be central actors in shaping the European Union's (EU) future. Supporting them in their political development can become relevant for the continuation of the EU. In this study we examined school's potential as socialisation context for political development of attitudes towards the EU and Europe. We used a qualitative and a quantitative study. Results indicate that adolescents held generally positive attitudes towards the EU, while they also had high expectations. Students mentioned that they would wish for more opportunities to talk about the EU and Europe in school. All too often, the thematization would depend too much on individual teacher's dedication to address EU and Europe-related topics. Both studies highlight the importance of teachers and further non-curricular characteristics. We argue that schools should impart knowledge about EU and Europe in a non-judgmental manner, account for students' interests and link topics to relevant aspects of their everyday life.

Keywords: political socialisation, classroom climate, adolescence, EU and Europe

1 Geteilte Erstautor/-innenschaft

2 Geteilte Erstautor/-innenschaft

3 Geteilte Erstautor/-innenschaft

1 Einleitung

Die Europäische Union (EU) sieht sich immer wieder mit der Frage konfrontiert, inwieweit sie durch ihre Bevölkerung anerkannt und damit demokratisch legitimiert ist. Verschiedene Krisen, wie beispielsweise die Finanzkrise 2007/2008 oder die sogenannte „Flüchtlingskrise“ im Jahr 2015, haben den europäischen Zusammenhalt in den letzten Jahren herausgefordert. Niedrige Wahlbeteiligungen bei den EU-Parlamentswahlen oder populistische Austrittsbestrebungen zeigen zudem immer wieder, dass der europäische Zusammenhalt keine Selbstverständlichkeit ist (Ivaldi, 2017).

Der Blick der vorliegenden Arbeit richtet sich auf junge Menschen. Sie sind diejenigen, die in dem sich verändernden Europa leben und es künftig mitgestalten werden. Sie spielen somit eine zentrale Rolle für den Fortbestand der Gemeinschaft und ihres Zusammenhalts. Ihre Vorstellungen von Europa sowie ihr Verhalten als Europäer/-in wird von verschiedenen Sozialisationsagenten beeinflusst, allen voran den Eltern, den Gleichaltrigen, den Medien und der Schule. In unserer Arbeit widmen wir uns den schulischen Einflüssen, da Schule nicht nur ein relevanter Entwicklungs- und Sozialisationskontext im Kindes- und Jugendalter ist, sondern auch den expliziten Auftrag zur Förderung, „[...] einer auf die europäische Integration bezogenen politischen Urteilsfähigkeit, kommunikativen und partizipativen politischen Handlungsfähigkeit“ (Oberle, 2021, S. 73 f.) hat.

Empirisch basiert unser Beitrag auf dem Forschungsprojekt „JUROP – Jugendliche und Europa: Zwischen Polarisierung und Zusammenhalt“, in dem methodisch ein Mixed-Methods Ansatz verfolgt wird, der sowohl qualitative als auch quantitative Daten einbezieht. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick zum einschlägigen Forschungsstand gegeben. Danach folgen zwei Teilstudien, deren Vorgehen und Ergebnisse nacheinander vorgestellt und deren Ergebnisse anschließend miteinander diskutiert werden. Beide Teilstudien untersuchten den Einfluss schulischer Sozialisation auf EU- und europabbezogene Einstellungen Jugendlicher sowie deren Erwartungen an die EU.

1.1 Politische Entwicklung bei Jugendlichen

Das Jugendalter gilt als Entwicklungsphase, die als formativ für die Herausbildung eines politischen Selbstverständnisses betrachtet wird. In dieser Zeit entwickeln sich politische Haltungen und Interessen, welche auch über die Adoleszenz hinaus eine beträchtliche Stabilität aufweisen (*Impressionable Years Hypothesis*; Sears & Levy, 2003). So dürfen sich in diesen Jahren auch Einstellungen gegenüber Europa und der EU (sei es befürwortend oder skeptisch) zunehmend herausbilden.

Das Jugendalter beginnt mit der pubertären Reifung, welche mit einem sprunghaften Zuwachs an kognitiven Fähigkeiten einhergeht. Diese erlaubt es jungen Menschen in deutlich anderer Weise, etwa abstrakter, hypothetisch

scher und mit weiterer Zukunftsperspektive, über sich und die Welt, in der sie leben, nachzudenken (Metzger & Smetana, 2010). Jugendliche explorieren ihre eigene Position in der Welt, probieren Rollen aus und machen Pläne dafür, wie sie einmal als Erwachsene sein wollen. Gleichzeitig sind mit dieser Phase gesellschaftliche Erwartungen und Normen verknüpft, wie sie sich beispielsweise mit Blick auf die politische Entwicklung in der Zustimmung des aktiven Wahlrechts mit 16 bzw. 18 Jahren zeigen. Von jungen Menschen wird zum Ausklang der Adoleszenz somit erwartet, dass sie dazu in der Lage sind, verantwortungsvolle und abgewogene politische Entscheidungen zu fällen.

1.2 Schulische Einflüsse auf die politische Entwicklung Jugendlicher

Als wesentliche Einflussgrößen auf die politische Entwicklung von Jugendlichen werden vielfach die Herkunfts-familie, Gleichaltrige, Medien und Schule genannt. Schule ist einerseits ein relevanter Sozialisationsort, da junge Menschen neben der Familie an keinem anderen Ort so viel Zeit wie in der Schule verbringen. Schule hat gemäß ihres Bildungsauftrags den expliziten Anspruch, die politische Entwicklung von Schüler/-innen zu begleiten und zu fördern (z. B. §2 ThürSchulG, 2021/III). Andererseits ist Schule auch ein wichtiger Entwicklungs- und Sozialisationskontext, den aufgrund der Schulpflicht annähernd alle Jugendlichen besuchen. Darüber hinaus bringt Schule im Idealfall Gleichaltrige diverser sozialer und kultureller Hintergründe zusammen und ermöglicht es jungen Menschen dadurch unterschiedliche Perspektiven, Traditionen und Lebensstile kennenzulernen (BMFSJ, 2020). (BMFSFJ, 2020,).

Bei der Betrachtung schulischer Einflüsse werden in der Regel curriculare Lernerfahrungen von informellen/non-curricularen Lernerfahrungen unterschieden (Scheerens, 2011). Ersteres beschreibt die explizite und intendierte Vermittlung von gesellschaftlichen Themen, politischen Inhalten und demokratischen Prinzipien im Unterricht, wie etwa im Fach *Sozialkunde* (bzw. Gemeinschaftskunde, Politik). Empirische Studien bestätigen Zusammenhänge zwischen Merkmalen politischer Bildung an Schulen und dem politischen Wissen von Schüler/-innen (Niemi & Junn, 2005; Westholm et al., 1990). Vor allem spezifische politikdidaktische Methoden, wie bspw. Planspiele, können sich dabei positiv auf politische Kenntnisse und Einstellungen auswirken (Oberle et al., 2020). Allerdings führt direkte Instruktion, die primär auf kognitiver Wissensvermittlung basiert, nicht zwangsläufig zur Ausbildung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen und so gibt es ebenfalls Studien, die keine Unterrichtseffekte aufzeigen konnten (Strohmeier et al., 2007).

Auf der anderen Seite kann politische Entwicklung durch zahlreiche Formen informellen schulischen Lernens angeregt werden. In diesem Zusammenhang werden in der Literatur primär Merkmale eines demokratischen Schul- bzw. Klassenklimas, des sozialen Miteinanders und schulischer Partizipationsmöglichkeiten genannt (Eckstein & Noack, 2018). So konnte

gezeigt werden, dass ein diskussionsfreudiges Klassenklima mit der Bereitschaft Jugendlicher assoziiert ist, sich politisch zu engagieren (Torney-Purta et al., 2001). Auch die Interaktion mit Lehrkräften kann sich positiv auf die politische Entwicklung auswirken. Weniger Leistungsdruck und Fairness von Lehrenden gehen beispielsweise mit weniger politischem Misstrauen von Schüler/-innen einher (Gniewosz & Noack, 2008). Nicht zuletzt können Schüler/-innen durch eine aktive Beteiligung an schulischen Entscheidungsprojekten (z. B. Schüler/-innenparlament, Klassensprecher/-in) politisches Engagement im Kleinen einüben (Eckstein & Noack, 2014). Eine europäische Dimension im Schulverständnis (z. B. explizites Bekenntnis der Schule als Teil von Europa, Sprachkurse) ist zudem förderlich für die Identifikation von Jugendlichen mit Europa, der Teilnahme an politischen Debatten zu den Themen EU und Europa sowie der Kompetenz im Umgang mit Personen aus anderen kulturellen Kontexten (Rappenglück, 2022).

1.3 Einstellungen Jugendlicher zu Europa und der EU

Trotz einer erheblichen Anzahl von Studien zu politischen Orientierungen und deren Entwicklung unter Jugendlichen ist die Datenlage nicht befriedigend, wenn es um die Einstellungen zu Europa und der EU geht. Ein Gutteil der Kenntnisse stammen aus der Umfrageforschung (z. B.: Shell Jugendstudie, TUI Jugendstudie), deren Qualität sicherlich in den zumeist großen und oft repräsentativen Stichproben zu sehen ist, jedoch auch mit Einschränkungen einhergehen (z. B.: querschnittliche Daten, schwer einschätzbare Reliabilität der Erhebungsinstrumente). Solche Umfragen zeigen, dass in Deutschland lebende Jugendliche im europäischen Ländervergleich recht positiv gegenüber der EU eingestellt sind (Albert et al., 2019; TUI Stiftung, 2022).

Untersuchungen, die Effekte der Erfahrungen Jugendlicher in ihren Alltagskontexten auf Europa- und EU-bezogene Einstellungen nachgehen, fehlen fast völlig. Studien, die andere Zielvariablen betrachten, können allerdings über Extrapolation der Ergebnisse einige Anhaltspunkte geben. Mit Blick auf den schulischen Kontext ist, wie bereits dargestellt, ein viel beachteter Indikator ein demokratisches Schul- bzw. Klassenklima (Open Classroom Climate; Torney-Purta et al., 2001). Ein demokratisches Klassenklima zeichnet sich dadurch aus, dass kontroverse Themen angesprochen, unterschiedliche Sichtweisen ausgetauscht und Jugendliche ermutigt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. Ein offenes Diskussionsklima, sowie ein faires und respektvolles miteinander, bilden einen zentralen Kern eines demokratischen Schul- bzw. Klassenklimas. Empirisch konnte die positive Wirkung eines demokratischen Schul- bzw. Klassenklimas für die Herausbildung verschiedener politischer Einstellungen bestätigt werden (z. B. weniger intolerante Einstellungen, Eckstein et al., 2021; Vertrauen in politische Institutionen, Claes et al., 2012; Befürwortung von Demokratie, Oesterreich, 2003). Jedoch ist bei der Interpretation bis dato offen, ob sich die Effekte auch auf die Entwicklung von Haltungen gegenüber Europa und der EU übertragen lassen.

1.4 Vorliegende Studie

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir die Rolle von Schule als Sozialisationsort für politische Einstellungen zu EU und Europa. Wir verwendeten ein Mixed-Method Ansatz bestehend aus einer qualitativen Studie (Gruppendiskussionen, Studie A) und einer longitudinalen, quantitativen Fragebogenstudie (Studie B).

1.4.1 Studie A: Verständnis von Europa und Erwartungen an die EU

Studie A untersuchte via Gruppendiskussionen die Europa- und EU-bezogenen Orientierungen Jugendlicher. Zentrale Fragen der Gruppendiskussion waren, welche Themen Jugendlichen in Bezug auf Europa und EU wichtig sind und welchen Inhalten sie im Schulkontext begegnen. Dazu gehört die Frage, wie diese Inhalte im Lernort Schule vermittelt und diskutiert werden. Weiterhin war eine zentrale Frage, welches Verständnis sie von der EU und Europa haben. Wir erwarteten, dass die EU weitgehend positiv und vor allem als Wirtschaftsbündnis wahrgenommen wird.

1.4.2 Studie B: Europabezogene Einstellungen und die Bedeutung des Klassenklimas

Studie B untersuchte die Bedeutung des Schulkontextes auf Einstellungen, Gefühle der Entfremdung und Erwartungen Jugendlicher gegenüber der EU auf Basis einer längsschnittlichen Fragebogenstudie. Ausgehend von den oben beschriebenen Befunden zu anderen Zielvariablen politischer Entwicklung und Sozialisation erwarteten wir, dass Schüler/-innen, die ihre Lehrkräfte und das Klima in der Klasse bereits zu Beginn des Schuljahres als unterstützend, fair und offen erlebten zum Ende des Schuljahres positiver gegenüber der EU eingestellt und zufriedener mit der Arbeitsweise der EU (d. h. geringere Erwartungen an die EU haben) sind. Zudem sollten negative Gefühle der Entfremdung geringer ausgeprägt sein. Neben dem Ausgangsniveau sollten sich jedoch auch Veränderungen im Klassenklima bemerkbar machen. Daher erwarteten wir, dass eine Zunahme des demokratischen Klassenklimas ebenfalls mit positiveren Einstellungen, weniger Erwartungen und weniger negativen Gefühlen einhergehen.

1.4.3 Umsetzung des Mixed-Methods Designs

Studie A und Messzeitpunkt 1 von Studie B wurden zeitgleich durchgeführt. Im folgenden Beitrag dienen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen der tiefergehenden Analyse, wie Jugendliche den Schulkontext wahrnehmen und was sie unter EU und Europa verstehen. Mit der längsschnittlichen Fragebogenstudie untersuchten wir den Einfluss klassenklamatischer Faktoren auf Einstellungen zu EU und Europa. Alle Studien wurden von den Ethikkommissionen der Universität Duisburg-Essen und Friedrich-Schiller-Universität Jena bewilligt (FSV 21/047).

2 Studie A: Verständnis von Europa und Erwartungen an die EU

2.1 Stichprobe

Insgesamt wurden acht leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit 57 Teilnehmenden von 14 bis 20 Jahren durchgeführt. Die Stichprobe überlappete sich nicht mit der Fragebogenstichprobe. Die Teilnehmenden aller acht Gruppen kannten sich jeweils vorher und haben sich freiwillig zur Teilnahme entschlossen. Drei Gruppendiskussionen wurden mit Jugendlichen aus der neunten Klassenstufe in Thüringen (je einmal Gemeinschaftsschule, Regelschule und Gymnasium) durchgeführt, zwei mit Jugendgruppen aus Nordrhein-Westfalen, jeweils eine mit Jugendlichen mit Behinderung, mit geflüchteten und queeren Jugendlichen. Mit den drei letztgenannten Gruppen sollten auch explizit oftmals übersehene Perspektiven aufgenommen werden. Drei Teilnehmende gaben ihre Geschlechtsidentität als divers/non-binary an, 36 als männlich, 15 als weiblich. 14 Teilnehmende haben sich selbst einen Migrationshintergrund zugeschrieben, 39 haben dies verneint.

2.2 Auswertung

Methodisch wurde die „problemzentrierte Gruppendiskussion“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 92) mit einem prozessorientierten Leitfaden angewandt, der auf der projekteigenen Vorstudie (Helmert et al., 2023) aufbaute. Zum Beginn der Gespräche wurde jeweils ein Selbstausfüller durch die Teilnehmenden mit der Frage nach den ersten Assoziationen zum Begriff „Europa“ ausgefüllt, anschließend im Plenum kurz ausgewertet und damit der Gesprächseinstieg gestaltet. Etwa zur Mitte der Gespräche wurde dann, zur methodischen Auflockerung und zur Möglichkeit der Eigenreflexion, eine zweite Frage auf dem Selbstausfüller nach den fünf wichtigsten Themen für die EU beantwortet und wiederum diskursiv ausgewertet. Zum Abschluss der Diskussionen füllten die Teilnehmenden jeweils einen knappen soziodemografischen Fragebogen aus. Die Diskussionen dauerten zwischen 60 und 104 Minuten. Die Erhebungen fanden zeitgleich zum ersten Messzeitpunkt des Fragebogens (18. September 2021 bis 27. Februar 2022) statt.

Ausgewertet wurden die volltranskribierten Gruppendiskussionen mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Wir verwendeten ein deduktives Codesystem basierend auf dem eingesetzten Leitfaden. Wir überprüften dieses in einem ersten Materialdurchlauf mit drei Gesprächen. Die Gespräche wurden durch zwei Forscher/-innen mittels MAXQDA unabhängig voneinander codiert. Divergenzen in den Codierungen wurden besprochen und durch angepasste Codebeschreibungen oder ergänzende induktive Codes behoben. Mit dem überarbeiteten Codesystem wurden dann alle Gespräche durch beide Forscher/-innen codiert (Mayring, 2015).

2.3 Ergebnisse

Schulkontext. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen gaben an, generell nur selten mit EU- und europabezogenen Inhalten in der Schule konfrontiert zu werden, obwohl sich Teilnehmende wünschten mehr Raum im Unterricht für diese und politische Inhalte im Allgemeinen zu haben. So äußerte beispielsweise ein/e Teilnehmer/-in:

„Und ich finde es halt schon schwierig, halt in Verbindung mit dem Thema [Europa und Politik], ob viel in der Schule darüber gesprochen wird, dass es meiner Meinung nach auch in der Schule fehlt. Also es fehlt in der Schule beispielsweise auch danach, dass es qualifizierte Äußerungen über aktuelle politische und dann entsprechend dann auch geschichtliche Themen gibt.“ (Gruppendiskussion 8, Z. 53)

Häufig verblieben die Themen EU und Europa im Geografieunterricht, wobei hier dann oftmals lediglich Europa als Kontinent im Fokus stünde. Weitere Thematisierungen erfolgten mit einem Fokus auf die Institutionen der EU, wie deren Wirkweisen. Europa als Querschnittsthema, das entsprechend in allen Fächern vorkommen sollte (Kultusminister Konferenz, 2020), konnte in den Gruppendiskussionen nicht als realisiert erkannt werden. Stattdessen wäre die Thematisierung von EU und Europa stark von einzelnen engagierten Lehrenden abhängig.

Positionen zur und Erwartungen an die EU. Der Großteil aller Teilnehmenden stand der EU positiv gegenüber. In den acht Gruppendiskussionen wurde nur einmal, von nur einer Person, wirkliche Ablehnung gegenüber der EU geäußert. Alle anderen Positionierungen waren grundsätzlich befürwortend, auch wenn viele Erwartungen und Kritikpunkte an der praktischen politischen Ausgestaltung der EU benannt wurden. Die EU, insbesondere als Wertegemeinschaft, wurde grundsätzlich als positiv bewertet und eine politische Entfremdung in Bezug auf Europa und die EU ließ sich nicht feststellen. Als ein für die Teilnehmenden zentraler Wert wurde die Zusammenarbeit der europäischen Länder dargestellt, aber auch andere Werte wie Demokratie, Freiheit, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit. Frieden und die friedensstiftende Funktion Europas wurden besonders in Hinblick auf konkrete Ereignisse während des Erhebungszeitraumes (Rückkehr der Taliban in Afghanistan, zuspitzende Aggression der russischen Föderation gegen die Ukraine) herausgestellt.

Als Erwartungen an die EU wurden unterschiedliche Themen genannt. So wünschte sich ein Teil eine Kompetenzerweiterung in Richtung der EU-Institutionen. Ein Teil der Teilnehmenden wünschte sich gar eine Intensivierung der EU-Integration bis hin zu den „Vereinigten Staaten von Europa“:

„Aber es ist ja so, dass ihr das ja schon mal vor der deutschen Gründung es schon mal die Überlegung gab, sozusagen die Vereinigten Staaten von Europa zu gründen. Sozusagen einen Staat, der alle Staaten in sich zusammenschließt. Sozusagen wie Amerika.“ (Interview 5, Z. 251-253)

Weitere Erwartungen bezogen sich auf einheitlichere Pandemiemaßnahmen und ein konsistenteres Agieren der Mitgliedsländer in Bezug auf innen- und außenpolitische Herausforderungen. Häufig wurde die Erwartung geäußert, dass die EU und Europa mehr Klima- und Umweltpolitik betreiben müssten. Auch die Arbeit gegen Diskriminierung wurde in den Gruppendiskussionen als wichtige Herausforderung für die EU gesehen. Dabei lag der Fokus zum einen auf Rassismus, zum anderen auf der Diskriminierung von Frauen und LGBTIQ-Personen. In den Gruppendiskussionen wurde auch die europäische Migrationspolitik als dringendes Thema der EU angesprochen.

2.4 Fazit Studie A

Generell waren die Teilnehmenden nur selten mit den Themen EU und Europa in der Schule, wie auch im Alltag, konfrontiert. Gleichzeitig wünschten sich viele Teilnehmende mehr Zeit für diese Themen im Unterricht zu haben und dass diese Themen auch hierarchie- und (be)wertungsfrei angesprochen werden können. Dieser geringen Thematisierung zum Trotz waren die Teilnehmenden mehrheitlich positiv gegenüber der EU eingestellt, auch wenn sie einige Erwartungen und Kritikpunkte an der praktischen politischen Ausgestaltung der EU hatten. Sowohl inhaltliche Faktoren (Aufgreifen aktueller und zielgruppenrelevanter Themen im Unterricht), wie auch klassenklimate Faktoren (hierarchiefreier Umgang) wurden als relevant benannt.

3 Studie B: Europabezogene Einstellungen und die Bedeutung des Klassenklimas

3.1 Stichprobe

Im Rahmen der Fragebogenstudie wurden Schüler/-innen der 9. Klassen in Nordrhein-Westfalen und Thüringen zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2021/22 befragt. Insgesamt nahmen zum ersten Messzeitpunkt $N = 1.206$ Schüler/-innen aus 31 Schulen (NRW: 11; Thüringen: 20) und 98 Klassen und zum zweiten Messzeitpunkt $N = 1.096$ Schüler/-innen teil (Ausschöpfungsrate: 86.3 %). Die Mehrheit der Schüler/-innen besuchte ein Gymnasium ($n_{\text{Gymnasium}} = 703$, 58.3 %; $n_{\text{Gesamt- \& Gemeinschaftsschule}} = 305$, 25.4 %; $n_{\text{Regel-/Real- \& Hauptschule}} = 197$, 16.3 %), etwas mehr als die Hälfte der Befragten war weiblich ($n_{\text{weiblich}} = 624$, 52.1 %; $n_{\text{männlich}} = 565$, 47.2 % und $n_{\text{divers}} = 9$, 0.8 %) und das durchschnittliche Alter betrug 14.39 Jahre ($SD = 0.64$). Die meisten Teilnehmenden gaben an, dass sie und ihre Eltern in Deutschland geboren (69.2 %) sind.

3.2 Variablen

Positive Einstellungen zur EU. Positive Einstellungen gegenüber der EU wurden mit drei Items erfasst: 1.) „Sollte Deutschland deiner Meinung nach

in der EU bleiben?“ (1 = auf keinen Fall, 5 = auf jeden Fall; angelehnt an Strohmeier & Tenenbaum, 2019), 2.) „Ich denke, dass wir glücklich darüber sein sollten, dass die EU existiert.“ und 3.) „Ich denke, dass das Leben in unserem Land besser wäre, wenn es keine EU gäbe.“ (reverse kodiert; 1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll zu; Noack & Macek, 2017). Die drei Items wurden gemittelt und als eine Skala verwendet ($\alpha_{T1} = .77$, $\alpha_{T2} = .80$).

EU-bezogene Entfremdung. Gefühle der EU-bezogenen Entfremdung wurde durch zwei Items erfasst: 1.) „Es ist egal, wer die europäischen Wahlen gewinnt, die Interessen der einfachen Leute spielen ohnehin keine Rolle.“ und 2.) „Menschen wie ich haben keine Möglichkeit, Entscheidungen der Europäischen Union zu beeinflussen.“ (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll zu; Noack & Macek, 2017). Für die weiteren Analysen wurden beide Items gemittelt ($r_{T1} = .29$, $r_{T2} = .35$).

EU-bezogene Erwartungen. Um die Erwartungen an die EU zu erfassen, wurden Schüler/-innen gefragt, wie viel die EU in Hinblick auf neun ausgewählte Bereiche *tun* sollte (z. B.: Die EU sollte in Hinblick auf ... die Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus, ... den Abbau von sozialer Ungleichheit und Armut, ... den Schutz der Umwelt und Verbesserung der Umweltqualität; 1 = viel weniger tun, 5 = viel mehr tun; $\alpha_{T1} = .66$, $\alpha_{T2} = .71$).

Demokratisches Klassenklima. Um den Einfluss von klassenklimatischen Faktoren auf Einstellungen zu EU und Europa zu erfassen, wurden Schüler/-innen mit sechs Items zum demokratischen Klassenklima befragt. Items konnten auf einer 5-stufigen Likert-Skala beantwortet werden (1 = auf keinen Fall, 5 = auf jeden Fall). Die Skala beinhaltet Aspekte von Fairness und Unterstützung: 1.) „Die meisten Lehrer/-innen behandeln uns gerecht.“, 2.) „Die meisten Lehrer/-innen nehmen die Meinungen der Schüler/-innen ernst.“, 3.) „Die meisten Lehrer/-innen interessieren sich für das Wohlbefinden ihrer Schüler/-innen.“ (Noack & Macek, 2017) sowie Offenheit: 1.) „Die Schüler/-innen werden ermutigt, sich ihre eigene Meinung über Probleme zu bilden.“, 2.) „Die Lehrer/-innen respektieren unsere Meinungen und ermutigen uns, diese im Unterricht zu vertreten.“, 3.) „Im Unterricht können Schüler/-innen offen andere Meinungen zu politischen oder sozialen Fragen vertreten als ihre Lehrer/-innen.“ (Torney-Purta et al., 2001; $\alpha_{T1} = .82$, $\alpha_{T2} = .86$).

Kontrollvariablen. Als Kontrollvariable wurde der Schultyp mit zwei Indikatorvariablen einbezogen. Gymnasium stellte die Referenz (0) und Regel-/Real- und Hauptschulen bzw. Gesamt- und Gemeinschaftsschulen jeweils die Vergleichsgruppe (1) dar. Als weitere Kontrollvariablen wurden Bundesland (0 = Thüringen vs. 1 = NRW) und Migrationshintergrund (0 = beide Eltern in Deutschland geboren vs. 1 = mind. ein Elternteil nicht in Deutschland geboren) aufgenommen.

3.3 Statistische Auswertung

Zur Untersuchung des demokratischen Klassenklimas verwendeten wir zunächst sogenannte Latent-Change Modelle (LCM; Geiser, 2010). Diese Art der Modellierung erlaubte es uns, die Auskünfte der Jugendlichen zum demokratischen Klassenklima in zwei Komponenten (latente Variablen) zu unterteilen: Variable eins spiegelt das Ausgangsniveau zum ersten Messzeitpunkt (T1) wider, Variable zwei repräsentiert die Mittelwertsveränderungen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (T2-T1).

Die beiden resultierenden Variablen wurden anschließend als Prädiktoren zur Vorhersage der EU-bezogenen Einstellungen, Gefühle der Entfremdung und Erwartungen zum Schuljahresende (T2) verwendet. Die Analysen wurden getrennt für jede abhängige Variable berechnet. Da sich Jugendliche bereits zu Beginn der Befragung in ihren Einstellungen, Gefühlen und Erwartungen gegenüber der EU unterschieden und dies die interessierenden Effekte des Klassenklimas konfundieren könnte, wurden die abhängigen Variablen für ihr jeweiliges Ausgangsniveaus zum ersten Messzeitpunkt (d. h. Residual Change) kontrolliert. Um zudem eine mögliche Konfundierung mit Schultyp, Bundesland und Migrationshintergrund zu vermeiden, wurden diese als weitere Kovariaten in das Modell aufgenommen (s. Abbildung 1).

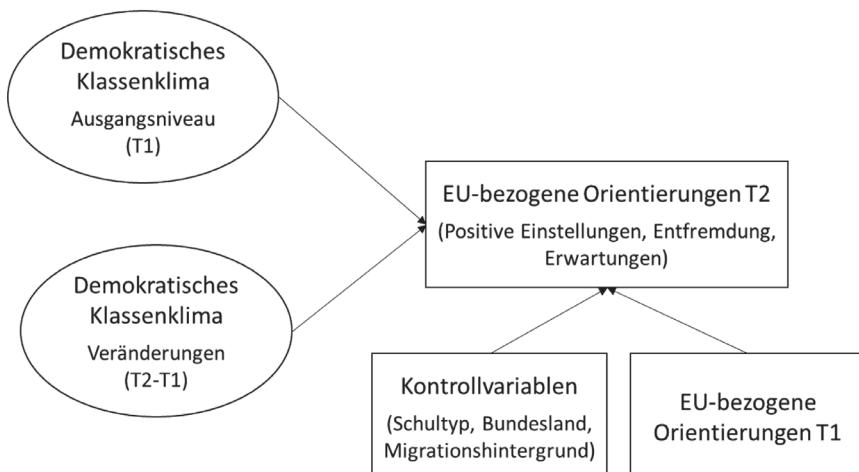


Abbildung 1: Schematische Darstellung der untersuchten Zusammenhänge zwischen dem demokratischen Klassenklima (Ausgangsniveau zu T1 und Veränderungen zwischen T1 und T2) und den EU-bezogenen Ergebnisvariablen. (Quelle: JUROP)

Die Analysen wurden mit *Mplus* 8.6 (Muthén & Muthén, 1998-2017) unter Verwendung eines Maximum Likelihood Schätzers mit robusten Standardfehlern (MLR) sowie Full Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzung zum Umgang mit fehlenden Werten auf kontinuierlichen Variablen durchgeführt. Da aufgrund der klassenbasierten Erhebung eine Klumpung der Daten vorlag, wurde die Nestung von Schüler/-innen in Schulklassen bei den Analy-

sen berücksichtigt (TYPE = COMPLEX). Zur Überprüfung der Modellgüte wurden zusätzlich zum χ^2 -Modelfit etablierte Fit Indizes herangezogen (CFI > .95, TLI > .95, RMSEA <.06, SRMR < .08; Hu & Bentler, 1999).

3.4 Ergebnisse

In Tabelle 1 finden sich die deskriptiven Angaben zu den untersuchten Variablen. Es zeigten sich allgemein positive Einstellungen gegenüber der EU und nur geringe EU-bezogene politische Entfremdung. Diese allgemeine Zustimmung bedeutet dennoch nicht, dass Jugendliche keine Erwartungen an die EU hätten. Vielmehr wünschten sich Jugendliche in vielen Bereichen, dass die EU mehr bis viel mehr tun sollte.

Tabelle 1. Deskriptivstatistik zu den untersuchten Variablen

	<i>T1</i> <i>N</i> = 1.206	<i>T2</i> <i>N</i> = 1.096
Untersuchungsvariablen	M (SD)	M (SD)
Positive Einstellungen zur EU	4.41 (0.64)	4.42 (0.71)
EU-bezogene Entfremdung	2.75 (0.93)	2.86 (0.91)
Erwartungen an die EU	3.89 (0.46)	3.81 (0.48)
Demokratisches Klassenklima	3.43 (0.75)	3.30 (0.81)
Kovariaten	<i>N</i> (%)	<i>N</i> (%)
Regel-/Real- und Hauptschule	197 (16.3)	179 (16.3)
Gesamt- und Gemeinschaftsschule	306 (25.4)	267 (24.4)
Nordrhein-Westfalen	489 (40.5)	443 (40.4)
Migrationshintergrund	281 (25.1)	250 (24.6)

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. Quelle: JUROP

Für die weitere Analyse wurde zunächst das LCM-Modell für das Klassenklima etabliert. Ein finales Modell mit Messinvarianz über die Zeit (d. h. zeitinvariante Faktorladungen, Intercepts und Fehlervarianzen) sowie einem Methodenfaktor (d. h. geteilte indikatorspezifische Varianz für die Subskala Offenheit) erzielte einen akzeptablen Modellfit (χ^2 (65) = 243.362, $p < .001$, CFI = .96, TLI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .04). Die Mittelwerte für das Ausgangsniveau ($\mu_{T1} = 3.50$, $SE = .05$, $p < .001$) und die Veränderungsvariable ($\mu_{T2-T1} = -.15$, $SE = .03$, $p < .001$) zeigten, dass die Einschätzung des Klassenklimas über das Schuljahr hinweg abnahm. Allerdings gab es auch substantielle Variation in den Verläufen zwischen den Jugendlichen ($\sigma^2_{T2-T1} = .50$, $SE = .05$, $p < .001$), d. h. während einige Jugendliche das Klassenklima über die Zeit negativer einschätzten, waren die Einschätzungen für andere positiver oder stabil.

In den erweiterten Modellen wurden die EU-bezogenen Einstellungen, Entfremdungsgefühle und Erwartungen als abhängige Variablen gemeinsam mit ihren zugehörigen Kovariaten hinzugenommen. Es zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Komponenten des Klassenklimas und den EU-bezogenen Einstellungen und Entfremdungsgefühlen, und zwar auch dann, wenn für unterschiedliche Ausprägungen zu T1 sowie demografische Variablen kontrolliert wurde (s. Tabelle 2). Ein höheres Ausgangsniveau eines demokratischen Klassenklimas zu Beginn des Schuljahres sagte positivere Einstellungen sowie geringere Gefühle der Entfremdung zum Ende des Schuljahres vorher. Zusätzlich zu den Effekten des Ausgangsniveaus ging auch eine Verbesserung im demokratischen Klassenklima mit positiveren EU-bezogenen Einstellungen und geringeren Gefühlen der Entfremdung zum Ende des Schuljahres einher. Entgegen unseren Erwartungen zeigten sich jedoch keine Zusammenhänge zwischen dem demokratischen Klassenklima und den Erwartungen, die Jugendliche an die EU haben.

In Bezug auf die Kovariaten zeigte sich, dass Jugendliche aus Regel-/Real- und Hauptschulen sowie aus Thüringen zu T2 weniger positive Einstellungen und stärkere Gefühle der Entfremdung berichteten als Jugendliche an Gymnasien und aus Nordrhein-Westfalen. Auch Schüler/-innen aus Gesamt- und Gemeinschaftsschulen berichteten weniger positive Einstellungen als Gymnasiast/-innen, nicht aber mehr Entfremdungsgefühle. Im Falle von Entfremdungsgefühlen gab es dafür auch Unterschiede in Abhängigkeit

Tabelle 2. Ergebnisse für die Vorhersage der EU-bezogenen Einstellungen, Gefühle der Entfremdung und Erwartungen zum zweiten Messzeitpunkt

	Positive Einstellungen zur EU (T2)	EU-bezogene Entfremdung (T2)	Erwartungen an die EU (T2)
	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Demokratisches Klassenklima			
Ausgangsniveau (T1)	.08** (.03)	-.20*** (.05)	.01 (.02)
Veränderung über das Schuljahr (T2-T1)	.13** (.04)	-.17** (.06)	.01 (.03)
Kovariaten			
Abhängige Variable (T1)	.50*** (.04)	.25*** (.04)	.47*** (.04)
Regel-/Real- und Hauptschule	-.37*** (.07)	.24* (.10)	-.09* (.05)
Gesamt- und Gemeinschaftsschulen	-.11* (.05)	.08 (.09)	.03 (.03)
Nordrhein-Westfalen	.16*** (.04)	-.20** (.07)	-.00 (.03)
Migrationshintergrund	-.05 (.05)	.18* (.07)	-.02 (.03)

Anmerkungen: Referenzkategorien der Kovariaten waren Gymnasium, Thüringen und kein Migrationshintergrund; es wurden getrennte Modelle mit der T1 Ausprägung der jeweiligen abhängigen Variablen als zusätzlichen Prädiktor berechnet; B = nicht standardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler; * p < .05. ** p < .01. *** p < .001. (Quelle: JUROP)

des Migrationshintergrundes, wobei EU-bezogene Entfremdungsgefühle bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu T2 höher ausgeprägt waren als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu den EU-bezogenen Einstellungen und Entfremdungsgefühlen waren die Erwartungen der Jugendlichen an die EU nahezu unabhängig von den untersuchten Kovariaten. Lediglich die Erwartungen der Schüler/-innen aus Regel-/Real- und Hauptschulen fielen etwas geringer aus als die von Schüler/-innen an Gymnasien.

3.5 Fazit Studie B

Alles in allem konnten unsere Annahmen zu den Effekten eines demokratischen Klassenklimas für EU-bezogene Einstellungen sowie EU-bezogene Entfremdungsgefühle von Jugendlichen bestätigt werden, nicht aber für EU-bezogene Erwartungen. Letztere wiesen keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Erleben eines demokratischen Klassenklimas auf.

4 Diskussion

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse beider Studien darauf hin, dass Jugendliche positiv gegenüber der EU eingestellt sind, aber durchaus hohe Erwartungen an die EU haben. So äußerten sich fast alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion grundsätzlich befürwortend zur EU und auch die deskriptiven Ergebnisse der Fragebogenstudie deuten auf eine hohe Zustimmung hin. Gleichzeitig wird in beiden Studien von den Jugendlichen Handlungsbedarf gesehen. Zur Rolle der Schule als bedeutsamen Lernort legen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen eine untergeordnete Rolle nahe, zumindest was curriculare Inhalte betrifft. Dafür wurde jedoch das Engagement der Lehrenden besonders positiv hervorgehoben, was sich häufig in Facetten des Klassenklimas widerspiegelt. Ähnlich sprechen auch die Ergebnisse der Fragebogenstudie für einen Effekt von klassenklamatischen Merkmalen auf die Entwicklung von EU- und europabezogenen Interessen und Positionen innerhalb der untersuchten Altersgruppe. So war ein demokratisches Klassenklima mit positiven Einstellungen gegenüber der EU und geringerer politischer Entfremdung assoziiert, allerdings nicht mit den Erwartungen an die EU.

Schule hat den Bildungsauftrag und das Potential Interesse für EU und Europa zu wecken und damit politischen Entfremdungsgefühlen entgegenzuwirken. Dieses Potential scheint jedoch nicht voll ausgeschöpft zu werden. Die Befragten der Gruppendiskussionen äußerten großteils, dass EU und Europa selten im Unterricht angesprochen werden und dies primär von engagierten Lehrkräften abhängen würde. Die Wichtigkeit der nicht-curricularen Merkmale wird durch die Ergebnisse der Fragebogenstudie weiter gestützt.

Nicht nur ein höheres demokratisches Klassenklima zu Beginn des Schuljahres, sondern auch eine Verbesserung des demokratischen Klassenklimas über das Schuljahr hinweg waren mit höheren positiven Einstellungen und niedrigeren Entfremdungsgefühlen verbunden. Insgesamt decken sich die Befunde beider Teilstudien mit den Ergebnissen anderer Studien zur Wichtigkeit des demokratischen Klassenklimas (siehe Eckstein et al., 2021; Torney-Purta et al., 2001) und positiver Lehrenden-Schüler/-innen-Interaktionen (Gniewosz & Noack, 2008). In Schulen ein Umfeld zu schaffen, in dem kontroverse Themen angesprochen, unterschiedliche Sichtweisen ausgetauscht und Jugendliche ermutigt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden, kann demnach auch für die Herausbildung von EU-bezogenen Einstellungen und Positionen als relevant angesehen werden.

Allerdings gelten die Schlussfolgerungen nicht für alle von uns untersuchten Zielgrößen. So fanden sich entgegen unserer Erwartungen keine Zusammenhänge mit den Erwartungen, die Jugendliche an die EU haben. Ein Grund hierfür kann sein, dass Zufriedenheit mit der Arbeitsweise der EU nicht mit einer Zufriedenheit des politischen Status Quo einhergeht. Besonders Bildungspolitik, Klima- und Umweltpolitik, vor allem auch mit supranationaler Zusammenarbeit, Migrationspolitik, wie auch die Arbeit gegen Rassismus und Diskriminierung werden als wichtige Felder gesehen, in denen Handlungsbedarf besteht. Erwartungen könnten daher auch ein Gradmesser dafür sein, wie differenziert sich die Jugendlichen mit unterschiedlichen Inhalten zum Beispiel im Austausch mit anderen Gleichaltrigen auseinandersetzen. Es wäre aber auch denkbar, dass Jugendliche Erwartungen von anderen übernehmen. In beiden Fällen könnten andere Sozialisationskontexte wie Freundeskreis oder Medien eine stärkere Rolle spielen als Schule.

Neben den positiven Auswirkungen des Klassenklimas fanden wir Unterschiede in den Ausprägungen positiver Einstellungen gegenüber der EU wie auch politischer Entfremdung in Abhängigkeit demografischer Merkmale. Schüler/-innen aus NRW zeigten positivere Einstellungen und weniger Entfremdungsgefühle im Vergleich zu Schüler/-innen aus Thüringen. Auch Gymnasiast/-innen waren positiver eingestellt im Vergleich zu den beiden anderen Schultypen und zeigten weniger Entfremdungsgefühle im Vergleich zu Schüler/-innen der Regel-/Real und Hauptschule. Eine Erklärung hierfür könnte der ungleiche Zugang zu einem demokratischen Klassenklima sein. In Deutschland sind Schüler/-innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien häufiger in Regel-/Real- und Hauptschule und Gemein-, bzw. Gesamtschulen vertreten (Freitag & Blaeschke, 2021). Der geringere sozioökonomische Status von Schüler/-innen geht oftmals mit dem Erleben eines weniger demokratischen Klassenklimas einher, was die Möglichkeit der Eintübung politischer Partizipation minimiert (Deimel et al., 2020). Die ungleiche Verteilung von Schüler/-innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status könnte die Unterschiede in den positiven Einstellungen und politischen Entfremdungsgefühlen erklären.

Eine Limitation unserer Studie stellt die eingeschränkte kausale Interpretation der Ergebnisse dar. Das längsschnittliche Design der Studie B ermöglichte es zwar, die Effekte schulischer Erfahrungen zu untersuchen und gleichzeitig für Unterschiede in den Ausgangswerten der EU-bezogenen Einstellungen und Orientierungen zu kontrollieren. Dennoch ist auf Basis der gefundenen Effekte keine abschließende kausale Schlussfolgerung möglich. Tagesaktuelle Ereignisse stellen mögliche konfundierende Einflüsse dar (z. B. Start des Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine). Das zeigte sich beispielsweise an der Prägung der Gruppendiskussion durch tagespolitische Inhalte. Inwiefern Schulen auf diese Ereignisse im Unterricht reagierten (z. B.: stärkere Thematisierung EU-politischer Themen) lässt sich schwer abschätzen. Die positive Einstellung gegenüber der EU und geringen Entfremdungsgefühle könnten zumindest teilweise auch durch eine höhere Salienz des Themas EU und Europa im Unterricht oder anderen Sozialisationskontexten mitbeeinflusst sein.

Einschränkungen in der kausalen Interpretation ergeben sich zudem durch eine möglicherweise wechselseitige Beeinflussung zwischen Schulalltag und Einstellungen. Kurze Befragungen in hoher Frequenz (z. B.: Tagebuchstudien) wären hilfreich, um solchen Dynamiken näher zu kommen und kurzfristige Einflüsse und Änderungen in der Lebenswelt der Jugendlichen und deren Auswirkungen auf deren Einstellungen und Gefühle zu untersuchen (Dimotakis et al., 2013). Eine weitere Limitation ergibt sich aufgrund fehlender etablierter Multi-Item Skalen zur Erfassung EU-bezogener Einstellungen und Orientierungen. Insbesondere Maße mit nur wenigen Items, wie im Fall des Entfremdungsgefühls, sind unter Umständen mit Messfehlern behaftet, was die Identifikation von substantiellen Zusammenhängen erschwert.

4.1 Fazit

Zusammengekommen zeigen beide Teilstudien, dass die Einstellungen Jugendlicher gegenüber der EU komplex sind und die Betrachtung eines einzigen Einstellungsmerkmals allein nicht ausreicht. Weitere Analysen wären wünschenswert, die untersuchen, inwiefern das Klassenklima negative Auswirkungen von soziodemografischen Merkmalen kompensieren könnte. Da möglicherweise besonders bereits privilegierte Schüler/-innen von einem demokratischen Klassenklima profitieren können, könnten Lehrende mit Schüler/-innen aus benachteiligten Familien einen verstärkten Fokus auf eine hierarchiefreie und offene Unterrichtsgestaltung legen.

Für den Schulkontext ergeben sich verschiedene Implikationen. Es ist relevant, Wissen über EU und Europa an Schüler/-innen zu vermitteln. Dies entspräche auch den Wünschen von Jugendlichen selbst, die eine hierarchiefreie Thematisierung EU- und europabezogener sowie allgemein politischer Themen im Unterricht begrüßen würden. Wichtig ist hierbei, auf die Interessen und Fragen der Schüler/-innen einzugehen, Europabildung nicht als reine

Institutionenkunde zu gestalten und auch kritische und kontroverse Betrachtungen der EU-Politik zu Wort kommen zu lassen (Große Hüttmann, 2021). Wird dieser Raum zur Diskussion und Artikulation politischer Themen gegeben, so zeigen die Befunde der Fragebogenstudie, dass dies auch positive Auswirkungen auf politische Einstellungen hat.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & Schneekloth, U. (2019). *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz Verlag.
- BMFSFJ. (2020, 11. November). *Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht –: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>
- Claes, E., Hooghe, M. & Marien, S. (2012). A two-year panel study among Belgian late adolescents on the impact of school environment characteristics on political trust. *International Journal of Public Opinion Research*, 24(2), 208–224. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edr031>
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Dimotakis, N., Ilies, R. & Judge, T. A. (2013). Experience sampling methodology. In J. M. Cortina & R. S. Landis (Hrsg.), *Modern research methods for the study of behavior in organizations* (S. 319–347). Routledge.
- Eckstein, K., Miklikowska, M. & Noack, P. (2021). School matters: The effects of school experiences on youth's attitudes toward immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11), 2208–2223. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01497-x>
- Eckstein, K. & Noack, P. (2014). Students' democratic experiences in school: A multilevel analysis of social-emotional influences. *International Journal of Developmental Science*, 8(3-4), 105–114. <https://doi.org/10.3233/DEV-14136>
- Eckstein, K. & Noack, P. (2018). Politische Sozialisation. In G. Burkhard & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (371–390). Kohlhammer Verlag.
- Freitag, H.-W. & Blaeschnke, F. (2021). *Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bildung/329670/der-sozioökonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler/>
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Gniewosz, B. & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, 31(5), 609–624. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.006>
- Große Hüttmann, M. (2021). Die Europäische Union am Scheideweg – wieder einmal?! In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Beutelsbacher Gespräche. Europa in der politischen Bildung* (S. 26–64). Wochenschau Verlag.
- Helmert, C., Steinhauer, J. P. & Dieckmann, J. (2023). *Social Media-Analyse – Jugendliche und Europa*. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena (Hrsg.)
- Ivaldi, G. (2017). Europa in der Konfrontation mit populistischen rechtsradikalen Parteien. In G. Hentges, K. Nottbohm & H.-W. Platzer (Hrsg.), *Europa – Politik – Gesellschaft. Europäische Identität in der Krise? Europäische Identitätsforschung und Rechtspopulismusforschung im Dialog* (S. 121–147). Springer VS.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>
- Kultusminister Konferenz. (2020). *Europabildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Metzger, A. & Smetana, J. G. (2010). Social cognitive development and adolescent civic engagement. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Hrsg.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (S. 221–248). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch9>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (Eighth Edition). Muthén & Muthén.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Noack, P. & Macek, P. (2017). *Constructing active citizenship with European youth. Policies, practices, challenges and solutions. D7.2 Findings of wave 1. A cross-national report*. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6467>
- Oberle, M. (2021). Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Beutelsbacher Gespräche. Europa in der politischen Bildung* (S. 65–84). Wochenschau Verlag.
- 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(3), 367–386. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00261-2>
- Oesterreich, D. (2003). Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6), 817–836. <https://doi.org/10.25656/01:3905>
- Rappenglück, S. (2022). Europabezogenes Lernen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Politik und Bildung. Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 400–409). Wochenschau Verlag.
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201–222. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>
- Sears, D. O. & Levy, S. (2003). Childhood and political development. In D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Hrsg.), *Oxford handbook of political psychology* (S. 60–109). Oxford University Press.
- Strohmeier, D., Atria, M., Spiel, C. & Egger-Agbonlahor, I. (2007). Demokratieerziehung in der Schule: Wirksamkeit von Unterricht und Intervention. In H. Biedermann, F. Oser & C. Quesel (Hrsg.), *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung: Studien und Entwürfe*. (S. 535–547). Rüegger Verlag.
- Strohmeier, D. & Tenenbaum, H. (Hrsg.). (2019). *Young people's visions and worries for the future of europe: Findings from the Europe 2038 Project*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Thüringer Schulgesetz (2021 & i.d.F.v. III).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge at Age Fourteen*. IEA.
- TUI Stiftung (Hrsg.). (2022). *TUI-Jugendstudie-Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. Hannover.
- Westholm, A., Lindquist, A. & Niemi, R. G. (1990). Education and the making of the informed citizen: Political literacy and the outside world. In Ô. Ichilov (Hrsg.), *Political socialization, citizenship education, and democracy*. Teachers College Press.

Anna-Maria Mayer (korrespondierende Autorin)
Universität Duisburg Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
anna-maria.mayer@uni-due.de

Cornelius Helmert
Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena

Astrid Körner
Friedrich Schiller Universität Jena
Abteilung für Pädagogische Psychologie

Janine Dieckmann
Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena

Katharina Eckstein
Friedrich Schiller Universität Jena
Abteilung für Pädagogische Psychologie

Philipp Jugert
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften

Peter Noack
FSU Jena
Abteilung für Pädagogische Psychologie

Eingereicht am: 11.01.2023
Überarbeitet eingereicht am: 30.03.2023
Angenommen am: 01.05.2023