Kapitel 8
Supranationalität
Schülerperspektiven auf Europa und die EU

Beatriz Matafora, Monika Oberle & Hermann Josef Abs

8.1 Einleitung

Überblick und Struktur des Kapitels

In diesem Kapitel stehen Einstellungen von Schüler*innen im Fokus, die sich auf Europa und die Europäische Union beziehen. Basierend auf fünf Skalen des europäischen Schülerfragebogens in ICCS 2022 werden im Folgenden Ergebnisse für die beteiligten deutschen Bundesländer im europäischen Vergleich vorgestellt und diskutiert. Der europäische Schülerfragebogen zielt darauf ab, Aspekte des politischen Mindsets von Jugendlichen abzubilden, die speziell auf den europäischen Kontext sowie auf aktuelle soziale und politische Herausforderungen in Europa bezogen sind. Ein weiteres Ziel ist es, Informationen zu sammeln, die es ermöglichen, die Ausprägung der europäischen Identität der Schüler*innen sowie ihre Einstellungen gegenüber drängenden Herausforderungen, mit denen Europa derzeit konfrontiert ist, zu analysieren (Losito et al., 2018). Wir legen in diesem Kapitel den Fokus auf fünf ausgewählte Konstrukte des europäischen Fragebogens: Europäische Identität (Kap. 8.2), Einstellungen zur Europäischen Union (Kap. 8.3), Zustimmung zur Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa (Kap. 8.4), Unterstützung der Zusammenarbeit in Europa (Kap. 8.5) sowie Erwartungen an die europäische Zukunft (Kap. 8.6).

Entgrenzte Probleme als Begründung für das zunehmende Erfordernis internationaler politischer Zusammenarbeit

Angesichts entgrenzter Probleme (wie globale Erderwärmung, Mikroplastik in Weltmeeren oder soziale Sicherung in einer globalisierten Wirtschaft) und dem damit einhergehenden Verlust nationalstaatlicher Steuerungsfähigkeit haben Mechanismen der internationalen politischen Entscheidungsfindung und das „Regieren jenseits des Nationalstaates“ an Bedeutung gewonnen (Zürn, 2005, 2018). Zwei grundlegende Prinzipien der Zusammenarbeit in internationalen Organisationen sind Supranationalität und Intergouvernementalismus. Während in der intergouvernementalen (zwischenstaatlichen) Zusammenarbeit Mitgliedsstaaten Entscheidungen einstimmig treffen müssen, also Nationalstaaten weiterhin als zentrale Akteure fungieren und jeder Mitgliedsstaat bei anstehenden Entscheidungen ein Vetorecht hat, bedeutet das Prinzip der Supranationalität, dass Staaten nationale Souveränität an die überstaatliche Ebene abgeben und bei Mehrheitsentscheiden überstimmt werden können. Das Prinzip der supranationalen Zusammenarbeit sieht außerdem Gemeinschaftsorgane vor, die im Sinne der übernationalen Organisation agieren und deren Mitglieder nicht mehr in erster Linie auf die nationale Interessensvertretung fokussiert sind (Weidenfeld, 2020).

Europäische Integration und EU als spezifischer Fall von Supranationalität und Intergouvernementalismus

Eine in der Tiefe ihrer Integration beispiellose internationale Organisation ist die Europäische Union (EU). Seit Gründung ihrer Vorgängerorganisationen EGKS und EWG in den 1950er Jahren wurden den Europäischen Gemeinschaften bzw. der 1993 mit dem Vertrag von Maastricht ins Leben gerufenen EU zunehmend Kompetenzen übertragen. Die horizontale, vertikale und sektorale Integration nahmen bis zum Brexit mit jeder Vertragsrevision zu. Die auf EU-Ebene

Matafora, B., Oberle, M. & Abs, H. J. (2024). Supranationalität. Schülerperspektiven auf Europa und die EU. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 153–174). Waxmann. CC BY 4.0.
https://doi.org/10.31244/9783830998228.08

getroffenen Entscheidungen haben bedeutende Auswirkungen auf die Politik in ihren Mitgliedsstaaten und die dort lebenden Menschen. So ging etwa ein Drittel der bundesdeutschen Gesetzgebung in den letzten Jahren auf einen „europäischen Impuls" zurück (Töller, 2008). Die EU zeichnet sich dabei durch eine einzigartige Mischung aus supranationaler und intergouvernementaler Zusammenarbeit aus. Sie ist eine Mischform aus Bundesstaat und Staatenbund. Dies spiegelt sich in der Zusammensetzung ihrer Organe und in ihren Entscheidungsverfahren: Während der Europäische Rat und der Rat der EU intergouvernemental geprägte Institutionen sind, folgen die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und der Europäische Gerichtshof einer supranationalen Logik. Je nach Politikbereich werden Entscheidungen über neue Richtlinien oder Verordnungen gemäß intergouvernementaler Methode einstimmig in den Räten getroffen (dies betrifft heute insbesondere die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik) oder im Sinne der „Gemeinschaftsmethode" per Mehrheitsentscheid unter Mitwirkung des Europäischen Parlaments. In den meisten Fällen findet das „ordentliche Gesetzgebungsverfahren", früher Mitentscheidungsverfahren genannt, Anwendung, bei welchem das Europäische Parlament und der Rat der EU gleichberechtigt jeweils mit qualifizierten Mehrheitsentscheiden über Vorschläge der Europäischen Kommission befinden.

Die Finalität der EU ist offen, und Leitbilder ihrer Entwicklung variieren stark zwischen politischen Akteuren. Fest steht jedoch, dass das politische System der EU bei all seiner Einzigartigkeit (*system sui generis*) bereits deutliche strukturelle Ähnlichkeiten mit nationalstaatlichen Systemen aufweist (Hix & Høyland, 2022; Knelangen & Oberle, 2022). Diese Offenheit der Finalität bedeutet, dass der ultimative Zweck oder das Ziel der Europäischen Union nicht abschließend definiert ist, was Raum für unterschiedliche Interpretationen und Perspektiven zur Ausrichtung ihrer Entwicklung lässt.

Theorie der politischen Unterstützung: diffuse und spezifische Unterstützung im Zusammenhang

Für ihren dauerhaften Fortbestand sind politische Systeme auf die Anerkennung ihrer Bürger*innen angewiesen (Norris, 2017). Nach der Systemtheorie von Easton (1957) kann dabei zwischen zwei grundlegenden Dimensionen der Unterstützung differenziert werden: diffuse Unterstützung und spezifische Unterstützung. Mit der diffusen Unterstützung ist die allgemeine, längerfristige und von konkreten politischen Entscheidungen zunächst unabhängige Unterstützung gemeint, wohingegen die spezifische Unterstützung sich auf die Performanz politischer Prozesse sowie deren Ergebnisse richtet, eher kurz- und mittelfristig orientiert ist und entsprechend Schwankungen unterliegt. Zwar ist für den Erhalt politischer Systeme die diffuse Unterstützung bzw. generelle Akzeptanz der Bürger*innen ausschlaggebend, doch wird die Gefahr gesehen, dass durch eine dauerhafte Unzufriedenheit der Bürger*innen mit der Prozessqualität und den tatsächlichen Ergebnissen (Output) von Politik auch deren diffuse Unterstützung leidet und somit die Bestandsfähigkeit eines Systems gefährdet wird (Knelangen, 2015).

Übertragung der Theorie der politischen Unterstützung auf die EU

Das Konzept der politischen Unterstützung wurde zunächst für nationalstaatliche Systeme entwickelt, kann jedoch auch auf die supranationale Ebene übertragen werden. So haben bspw. Weßels (2009) und Knelangen (2015) Eastons Theorie der politischen Unterstützung auf die Europäische Union angewandt, wobei sie eine fundamentale von einer konstruktiven EU-Skepsis unterscheiden. Während ein Mangel an diffuser Unterstützung des politischen Systems der EU einer fundamentalen EU-Skepsis entspricht, ist Unzufriedenheit mit der Performanz des politischen Systems der EU – sei diese bezogen auf die aktuell angewandten Entscheidungsmechanismen oder auf den Policy-Output – als kons-

truktive EU-Skepsis zu werten. Kritik an der Performanz politischer Systeme ist Teil lebendiger Demokratien, entsprechend ist eine fehlende spezifische Unterstützung der Bevölkerung auch für die EU zunächst weder ungewöhnlich noch existenzbedrohend. Angelehnt an Eastons (1957) Theorie wird jedoch auch bezüglich der EU davon ausgegangen, dass ein andauernder Mangel an spezifischer Unterstützung der Bürger*innen letztlich in einem Verlust ihrer diffusen Unterstützung münden kann, was das politische System der EU in seinem Bestand gefährden würde. Entscheidende Schwellenwerte wurden hier allerdings bislang weder empirisch noch theoretisch spezifiziert.

Jugend als relevante Entwicklungszeit für Orientierungen zu Europa

Orientierungen zu Europa und zur EU entwickeln sich bereits bei Kindern und Jugendlichen, wobei die Einstellungen in der Jugend als besonders wandelbar und relevant für politische Orientierungen im Erwachsenenalter gelten (Baumert et al., 2016; Oberle et al., 2023). Bildungspolitisch wird der Bedeutung der europäischen Ebene für Politik in Deutschland insofern Rechnung getragen, als dass die Behandlung der EU in den Curricula aller Bundesländer zumindest für die Sekundarstufen vorgesehen ist (vgl. Kap. 11). Die Kultusministerkonferenz hat diese Aufgabe mit ihrer zuletzt 2020 aktualisierten Empfehlung zur Europabildung in der Schule bekräftigt (Kultusministerkonferenz [KMK], 2020). Als Bildungsziele werden dabei auch die Förderung eines europäischen Bewusstseins und die Befähigung zur Auseinandersetzung mit der europäischen Identität benannt.

Kollektive Identität als Grundlage für funktionsfähige Demokratien

In einer weiten Perspektive ist auch eine auf die politische Gemeinschaft bezogene kollektive Identität ihrer Mitglieder als Element politischer Unterstützung zu verstehen. Solch eine beispielsweise nationale oder europäische Identität wird als Ausdruck eines *demos* gesehen, der als eine der Voraussetzungen für funktionsfähige Demokratien gilt (Kaina, 2009). Die EU baut insofern auf eine europäische Identität ihrer Bürger*innen, als dass diese einerseits Probleme und Interessen von Menschen in anderen Mitgliedsstaaten als relevant und grundsätzlich gleichberechtigt wahrnehmen und sie andererseits bereit sind, Mehrheitsentscheide in der EU zu akzeptieren, wo diese vertraglich vorgesehen sind (Knelangen & Oberle, 2022). Hierbei ist kritisch zu reflektieren, dass Identifikation auch Ab- und Ausgrenzung beinhalten kann (die sprichwörtliche „Festung Europa“), dass aber zugleich von hybriden bzw. multiplen Identitäten auszugehen ist (Knelangen & Oberle, 2022). Eine europäische Identität kann damit beispielsweise mit einer lokalen, nationalen und globalen Orientierung einhergehen, die je nach Situation unterschiedlich stark aktiviert werden. Eine ausgeprägte regionale oder nationale Identität ist somit nicht systematisch mit weniger europäischer Identität verbunden. Menschen, die sich ihrer Region und ihrem Heimatland stark zugehörig fühlen, können sich gleichzeitig als Europäer*innen fühlen (Ciaglia et al., 2020; Fligstein et al., 2012).

Hybride bzw. multiple Identitäten in Europa als Normalfall

Befragung Eurobarometer: Schwankende Zustimmung zur EU in den letzten Jahrzenten bei wachsender Identifikation mit Europa

Das regelmäßig von der Europäischen Kommission durchgeführte Eurobarometer bietet Einblicke in die Einstellungen der erwachsenen Bürger*innen zu europäischen Angelegenheiten durch fortlaufende Umfragen. Nach dem 1993 ratifizierten Vertrag von Maastricht, der einen bedeutenden Schritt in der europäischen Integration markiert, zeigte sich anfangs eine hohe Zustimmung von 60 % der erwachsenen Bevölkerung zur EU-Mitgliedschaft des eigenen Landes (Europäische Kommission, 1993). Außer vorübergehenden Schwankungen in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren stieg die positive Bewertung seither stetig an und erreichte 2022 einen Höhepunkt von 65 % (Europäische Kommission, 2000, 2002, 2022b). In ähnlicher Weise entwickelte sich die Identifikation mit Europa von 51 % im Jahr 1999 über 62 % im Jahr 2010 auf 72 % im Jahr 2023 (Eu-

ropäische Kommission, 2000, 2023). Dies spiegelt eine wachsende Verbundenheit mit Europa. Ein etwas anderes Muster zeigt sich hinsichtlich des Bilds der EU, welches sowohl 2007 als auch 2022 bei einer guten Mehrheit insgesamt positiv ausfiel, allerdings mit einem zwischenzeitlichen Rückgang 2011 und 2014 auf lediglich ein knappes Drittel mit einem insgesamt positiven Bild von der EU (Europäische Kommission, 2007, 2011, 2014, 2022b). Auch die Zufriedenheit mit der demokratischen Struktur der EU überwiegt weiterhin, mit einer Zustimmung von 59 % im Jahr 2022 gegenüber 56 % im Jahr 2000 (Europäische Kommission, 2000, 2022b). Bei der Interpretation der Zeitvergleiche sind Veränderungen in der Zusammensetzung der untersuchten Länder, in den konkreten Formulierungen der Fragestellungen sowie zyklische Schwankungen einschränkend zu berücksichtigen. Zusammenfassend zeigen die Daten eine gestiegene Identifikation der Bürger*innen mit der EU, eine allmähliche Verbesserung ihres Images nach einem zwischenzeitlichen Rückgang der positiven Bewertung sowie eine zunehmende Akzeptanz und Zufriedenheit mit der EU-Mitgliedschaft des eigenen Landes in der erwachsenen Bevölkerung.

Politische und pädagogische Relevanz der Befragung von 14-Jährigen im Schulkontext

Im Rahmen der ICCS 2022 wurden vergleichbare Konstrukte erhoben, wobei die Besonderheit in der Erfassung der europa- und EU-bezogenen Orientierungen von 14-Jährigen im Schulkontext liegt. Die Erhebung von politischen Orientierungen in dieser frühen Lebensphase ermöglicht nicht nur Einblicke in aktuelle Einstellungen, sondern gibt auch Hinweise auf potenzielle künftige Entwicklungen und Trends. Denn die Perspektive von 14-Jährigen spiegelt ihre bisherigen Begegnungen mit politischen und sozialen Fragestellungen wider, die ihre künftige Partizipation und Einstellungen prägen können. Somit bietet die Untersuchung dieser Altersgruppe einen einzigartigen Blick auf die Zukunft der europäischen Gesellschaft und die Werte, die von jungen Bürger*innen vertreten werden. ICCS 2022 ermöglicht uns, im internationalen Vergleich die Orientierungen junger Menschen zu verschiedenen Themen im Zusammenhang mit Europa zu erforschen, wie ihre europäische Identität, ihre Bewertung der EU und ihre Erwartungen an die europäische Zukunft, und diese mit weiteren politischen Orientierungen der Schüler*innen sowie schul- und unterrichtsbezogenen Strukturen und Prozessmerkmalen in Beziehung zu setzen. Im Folgenden präsentieren wir die Ergebnisse relevanter Konstrukte europa- und EU-bezogener Dispositionen für Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) im Vergleich zu anderen teilnehmenden europäischen Ländern.

8.2 Europäische Identität

Definition sozialer Identität nach Tajfel

Europäische Identität kann, angelehnt an Tajfels (1972) Definition der sozialen Identität, als das Gefühl eines Individuums verstanden werden, zu Europa zu gehören. Diese Zugehörigkeit hat auch eine emotionale Komponente. Die Identifikation von jungen Bürger*innen kann als Teil der diffusen politischen Unterstützung verstanden werden, die eine Voraussetzung für den Bestand eines politischen Systems darstellt (Norris, 2011). Bürger*innen mit einer stärker ausgeprägten europäischen Identität haben eine positivere Einstellung zur europäischen Integration und unterstützen eher die Solidarität in der EU-Gemeinschaft (van Spanje & Vreese, 2011; Verhaegen, 2018; Weßels, 2007). Die Förderung einer europäischen Identität stellt also eine Möglichkeit dar, den Fortbestand und die Funktionsfähigkeit der EU zu fördern.

Differenzierung zwischen Europa und Europäischer Union

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Herausforderungen geben die Ergebnisse von ICCS 2022 für die Skala *europäische Identität* relevante Hinweise, um Diagnosen für die Gegenwart und Prognosen für die Zukunft der Europäischen Union bzw. der europäischen Integration zu erstellen. Bei der Interpretation ist es wichtig zu beachten, dass der Fragebogen des europäischen Moduls auch für den Einsatz in europäischen Ländern außerhalb der EU konzipiert ist, was 2022 auf Norwegen zutrifft. Auch aus diesem Grund beziehen sich einige Items des Fragebogens auf den Begriff „Europa" anstelle der „Europäischen Union". Im Folgenden werden stets die in der Befragung verwendeten Formulierungen zitiert.

Sozioökonomischer Status und internationale Bildungsbiografie, nationale Zugehörigkeit und schulische Lerngelegenheiten als nachgewiesene Bedingungen für europäische Identität

Die Ergebnisse von ICCS 2016 haben gezeigt, dass die Identifikation mit Europa bei Schüler*innen in NRW schwächer ausgeprägt ist als in anderen europäischen Ländern (Jasper et al., 2017). Damals war die Identifikation mit Europa besonders in Finnland, Kroatien und Norwegen stark ausgeprägt. In allen europäischen Bildungssystemen fand sich ein positiver Zusammenhang von nationaler und europäischer Identität (Ziemes et al., 2019). Dies macht deutlich, dass beide Dispositionen für junge Menschen vereinbar sind. Analysen der Daten von ICCS 2016 haben außerdem ergeben, dass es einen Zusammenhang zwischen der europäischen Identität der Schüler*innen und der Internationalität ihrer Biographien (Jasper et al., 2017; Jugert et al., 2019; Ziemes et al., 2019) und den von ihnen wahrgenommenen schulischen Lerngelegenheiten über Europa (Matafora et al., 2023; Ziemes et al., 2019, vgl. auch Kapitel 11) gab. Eine signifikante Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status und der europäischen Identität wurde nur in zwei der vierzehn europäischen Länder nachgewiesen, die an ICCS 2016 teilnahmen (Ziemes et al., 2019). Diese Verbindung ist demnach kontextabhängig. Der Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten über Europa in der Schule und europäischer Identität wurde dagegen in allen teilnehmenden Ländern beobachtet (Ziemes et al., 2019). Jüngste Forschungsergebnisse auf Basis anderer Studien deuten allerdings darauf hin, dass sich Personen mit einer außereuropäischen Einwanderungsgeschichte der zweiten und dritten Generation in größerem Maße mit Europa identifizieren als mit dem Land, in dem sie wohnen (Clycq, 2021).

Operationalisierung Europäischer Identität

In ICCS 2022 wurden zur Erfassung der europäischen Identität sechs Items eingesetzt, die sich auf die Zugehörigkeit zu Europa bzw. zur Europäischen Union beziehen. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Wir würden gerne wissen, wie du dich selbst siehst. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?" woraufhin die folgenden sechs Aussagen (Variablen ESRG01A-F) auf einer vierstufigen Likert-Skala („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") bewertet werden konnten:

A. Ich sehe mich selbst als Europäer*in. #
B. Ich bin stolz, in Europa zu leben. #
C. Ich fühle mich als Teil Europas. #
D. Ich sehe mich zuerst als Bürger*in Europas und dann als Weltbürger*in. #
E. Ich fühle mich als Teil der Europäischen Union.
F. Ich bin stolz darauf, dass mein Land Mitglied der Europäischen Union ist.

Die mit # gekennzeichneten Aussagen konnten zu einer international vergleichbaren Skala *europäische Identität* (E_EUIDENT) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität aufweist (Cronbachs $\alpha = 0.82$). Die Items, die sich speziell auf die Europäische Union beziehen, wurden dagegen nicht in die Skalenbildung aufgenommen. Die Verwendung des Items „Ich sehe mich zuerst als Bürger*in Europas und dann als Weltbürger*in"

International vergleichbare Skalierung funktional auch bei Problematisierung des Items zum Vergleich von europäischer und Weltbürgerschaft

wirft komplexe Fragen auf, insbesondere im Kontext hybrider Identitäten. Die Formulierung kann zu Herausforderungen bei der Beantwortung und Ergebnisinterpretation des Itemwertes führen, da zum Beispiel Personen, die sich nicht als Weltbürger*in identifizieren, dieses Item nicht sinnvoll beantworten können. Auch geben die Antworten zu diesem Item keine eindeutigen Hinweise auf die absolute Stärke der Identifikation mit Europa, sondern lediglich auf die relative Stärke im Verhältnis zur Selbstbeschreibung als Weltbürger*in, deren Ausprägung unklar bleibt. Darüber hinaus suggeriert die Formulierung eine gewisse Konkurrenz von politischen Identitätsdimensionen, die etwa zur bereits vorgestellten Forschung zum empirisch positiven Zusammenhang von nationaler und europäischer Identität einen Widerspruch bildet. Es wird deutlich, dass die Abfrage mehrerer Aspekte in einem einzigen Item problematisch ist und die Komplexität individueller Identitäten schwerlich in einem einzigen Item erfasst werden kann. Dies verweist auf die besondere Herausforderung, Identitätskonzepte präzise zu erfassen und zu verstehen.

Interpretation des Skalenwerts

Bei den Items wird für jedes Land angegeben, welcher Anteil der Schüler*innen den Aussagen jeweils stark oder sehr stark zustimmt. Der Skalenwert in der letzten Spalte stellt die Ausprägung der Europäischen Identität insgesamt dar. Der Skalenwert ist so kalibriert, dass er mit dem internationalen Mittelwert von ICCS 2009 vergleichbar ist, der auf 50 mit einer Standardabweichung von 10 standardisiert wurde. Dieser Skalenwert dient primär dem Vergleich von Schüler*innen aus verschiedenen Ländern oder Gruppen in Bezug auf das Konstrukt insgesamt. Höhere Werte bedeuten, dass die europäische Identität stärker ausgeprägt ist. Im vorliegenden Kapitel folgen alle Tabellen, in denen Skalen im europäischen Vergleich dargestellt werden, diesem Muster.

Mehrheit der Schüler*innen fühlen sich als Teil Europas.

Fast alle Schüler*innen in den teilnehmenden europäischen Ländern sehen sich selbst als Europäer*in. Selbst in Zypern und NRW, die Bildungssysteme mit der geringsten Zustimmung zu diesem Item, trifft dies noch immer auf fast neun von zehn Befragten zu. Die Schüler*innen identifizieren sich etwas häufiger als Europäer*innen denn als Teil der Europäischen Union. Aber auch hier geben im europäischen Vergleich etwa 82 % der Schüler*innen an, sich als Teil der EU zu fühlen – in NRW und SH sind es mit 77 % etwas weniger, aber immer noch mehr als drei Viertel.

Identifikation mit Europa schwächer in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein als im internationalen Vergleich

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Identifikation mit Europa bei den Schüler*innen in NRW und in SH deutlich schwächer ausgeprägt ist als im internationalen Vergleich. Nur Schüler*innen in Lettland, Polen und Zypern weisen einen noch geringeren Wert auf als in NRW. Besonders ausgeprägt ist hingegen die Identifikation mit Europa in Kroatien, Spanien und Norwegen. Auf Ebene der einzelnen Items ergibt sich ein differenzierteres Bild: Generell zeigt sich ein hohes Zustimmungsniveau. Die höchsten Zustimmungswerte erzielen Aussagen, in denen die Schüler*innen gefragt werden, ob sie sich als Europäer*innen sehen und stolz darauf sind, in Europa zu leben. In elf von zwölf Bildungssystemen, die an ICCS 2016 und 2022 teilgenommen haben, ist der Skalenwert für europäische Identität im Jahr 2022 gestiegen. 2016 betrug beispielsweise der Skalenwert für europäische Identität in NRW 50.6, während er im Jahr 2022 auf 51.3 angestiegen ist. Bulgarien war dabei das einzige Land, in dem die europäische Identität im Jahr 2022 im Vergleich zu 2016 abgenommen hat (Damiani et al., 2024). Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf eine deutliche Verbundenheit der Heranwachsenden mit Europa.

Tabelle 8.1: Europäische Identität

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert		
	sich als Europäer*in sehen		stolz in Europa zu leben		als Teil von Europa fühlen		erst Europäer*in, dann Weltbürger*in		als Teil der EU fühlen		europäische Identität		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	89.1	(0.7)	91.9	(0.5)	85.1	(0.6)	69.1	(1.0)	77.2	(0.8)	51.3	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	93.3	(0.8)	92.6	(0.8)	84.9	(1.2)	70.9	(1.4)	76.9	(1.3)	52.0	(0.3)	↓
VG Europa	94.5	(0.1)	94.1	(0.1)	89.4	(0.2)	78.4	(0.2)	81.7	(0.2)	54.3	(0.1)	
Bulgarien	91.2	(0.6)	89.5	(0.6)	84.9	(0.8)	79.0	(0.9)	69.1	(0.9)	51.5	(0.3)	↓
Dänemark[2]	94.6	(0.6)	96.1	(0.4)	94.7	(0.5)	78.1	(0.8)	87.1	(0.9)	55.3	(0.3)	↑
Estland	96.3	(0.4)	95.2	(0.6)	92.4	(0.5)	82.2	(0.7)	87.7	(0.8)	56.6	(0.2)	↑
Frankreich	96.0	(0.4)	93.9	(0.5)	90.4	(0.6)	84.4	(0.8)	82.9	(0.8)	56.3	(0.3)	↑
Italien	96.3	(0.4)	93.7	(0.9)	94.1	(0.5)	73.7	(0.9)	87.9	(0.8)	54.3	(0.2)	●
Kroatien[4]	98.7	(0.3)	96.4	(0.5)	94.8	(0.5)	91.0	(0.7)	88.6	(0.7)	57.8	(0.2)	↑
Lettland[4]	93.7	(0.6)	90.0	(0.8)	80.9	(0.9)	72.9	(1.1)	75.8	(1.0)	51.1	(0.3)	↓
Litauen	97.5	(0.3)	94.9	(0.5)	89.8	(0.7)	79.0	(0.8)	83.2	(0.9)	54.1	(0.3)	●
Malta	94.1	(0.7)	94.4	(0.6)	89.9	(0.8)	79.4	(1.5)	79.7	(0.9)	54.2	(0.3)	●
Niederlande[3]	91.3	(0.8)	93.7	(0.6)	80.8	(0.9)	69.4	(0.9)	62.8	(1.2)	52.4	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	91.4	(0.4)	96.7	(0.2)	92.0	(0.5)	81.6	(0.6)			57.0	(0.2)	↑
Polen	96.5	(0.4)	93.1	(0.5)	84.9	(0.7)	72.7	(0.9)	77.6	(0.7)	51.0	(0.2)	↓
Rumänien	96.8	(0.9)	95.3	(0.8)	91.2	(1.2)	72.1	(1.6)	88.7	(0.9)	53.8	(0.3)	●
Schweden[4]	90.6	(0.8)	96.2	(0.4)	90.5	(0.5)	85.5	(0.6)	83.1	(0.8)	56.5	(0.2)	↑
Slowakei	97.2	(0.5)	92.2	(0.7)	91.2	(0.6)	70.9	(1.0)	84.2	(0.8)	52.4	(0.2)	↓
Slowenien	97.3	(0.3)	95.2	(0.4)	90.3	(0.6)	85.4	(0.6)	86.7	(0.7)	55.7	(0.2)	↑
Spanien	94.8	(0.5)	97.1	(0.3)	93.8	(0.5)	86.9	(0.7)	90.2	(0.6)	57.5	(0.3)	↑
Zypern	87.1	(0.6)	90.3	(0.6)	83.3	(0.8)	66.9	(1.0)	73.6	(0.8)	49.7	(0.2)	↓

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

8.3 Bewertung der Europäischen Union

Im Rahmen von ICCS 2022 wurden Schüler*innen zu ihren Wahrnehmungen zur EU befragt. Die Items deckten eine Vielzahl von Themen ab, von grundlegenden Fragen des politischen Systems bis hin zu Umwelt- und Asyl-/Migrationspolitik. Die Erhebung dieser Wahrnehmungen ist bedeutsam, da diese einen Bereich der spezifischen politischen Unterstützung nach Norris (2017) abbilden. Die Aussagen der Jugendlichen zur Performanz der EU können Hinweise auf relevante Inhalte für die europapolitische Bildung sowie auf notwendige Reformen der EU geben.

ICCS 2016 zeigte eine deutlich positive Wahrnehmungen zur Performanz der EU.

Ergebnisse der Studie ICCS 2016 weisen darauf hin, dass eine große Mehrheit der befragten Schüler*innen in Europa insgesamt eine positive Auffassung zur politischen Leistungsfähigkeit der EU hatte. Über 80 Prozent der Befragten stimmten zu, dass die EU die Menschenrechte schützt, dass die EU eine gute Sache ist, weil sie den Ländern gemeinsame Regeln und Gesetze ermöglicht, und dass die EU Europa zu einem sicheren Ort zum Leben macht (Losito et al., 2018). Jedoch

stimmten Schüler*innen in NRW bei bestimmten Items im Vergleich zu anderen teilnehmenden Ländern (europäischer Vergleichswert) signifikant seltener zu (z. B. „die EU ist gut für die Wirtschaft der einzelnen Länder" und „die EU kümmert sich um den Umweltschutz"; Ziemes et al., 2017).

Von ICCS 2016 zu ICCS 2022 erfolgte eine deutliche Veränderung der Skala: Während die Version von 2016 ausschließlich positiv formulierte Items enthielt, wurden 2022 fünf neue Items hinzugefügt, von denen vier eine negative Wahrnehmung der EU und ihrer Institutionen widerspiegeln. Insgesamt enthielt die Fragebatterie 2022 zehn Items (ESRG12A-J). Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit Aussagen zur Europäischen Union (EU). Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?". Die Antwortmöglichkeiten lauteten wiederum entsprechend einer vierstufigen Likert-Skala „Stimme stark zu" bis „Stimme gar nicht zu". Die sechs Items, die eine positive Wahrnehmung der EU repräsentieren, sind:

Operationalisierung: negative Wahrnehmung der Prozessperformanz der EU

A. Die EU fördert die Achtung der Menschenrechte in ganz Europa.
C. Die EU kümmert sich um die Umwelt.
D. Die EU ist gut für die Wirtschaft der einzelnen Länder.
F. Die EU macht Europa zu einem sicheren Ort zum Leben.
G. Die EU ist gut, weil die Länder gemeinsame Regeln und Gesetze haben.
I. Die EU fördert die Meinungsfreiheit.

Alle sechs Items konnten zu der Skala *positive Bewertung der EU* (E_EUATPOS) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs α = 0.83) aufweist.

Die vier Items, die eine negative Wahrnehmung der EU repräsentieren, lauten:

Operationalisierung: negative Wahrnehmung der Prozessperformanz der EU

B. Die Institutionen der EU kosten zu viel Geld.
E. Die Politik der EU wird zu stark von den reichsten Mitgliedsstaaten beeinflusst.
H. Die EU wird überwiegend von nicht gewählten Bürokrat*innen geführt.
J. Die Umsetzung der politischen Entscheidungen der EU dauert zu lange, um effektiv zu sein.

Wiederum konnten alle vier Items zu einer Skala *negative Bewertung der EU* (E_EUATNEG) zusammengefasst werden, die eine akzeptable Reliabilität aufweist (Cronbachs α = 0.69). Es ist wichtig anzumerken, dass die Einteilung in positiv und negativ nicht die einzige Interpretationsmöglichkeit der beiden Skalen darstellt: Die positiv formulierten Items können als output-orientiert betrachtet werden, da sie sich auf konkrete politische Maßnahmen, spezifische Auswirkungen der EU-Politik und politische Entscheidungen beziehen. Im Gegensatz dazu können die negativ formulierten Items als prozessorientiert bzw. auf die Prozessqualität bezogen interpretiert werden, da sie Aspekte wie Effizienz und Legitimität der politischen Entscheidungsprozessen betreffen.

Verschränkung von positiven Aussagen zu politischen Leistungsfähigkeit und negativen Aussagen zu politischen Prozessen in der EU

Die Schüler*innen in NRW und SH haben sowohl für die positiv formulierte output-orientierte Skala als auch für die negativ formulierte Prozessqualität-Skala niedrigere Werte als der europäische Vergleichswert. Einige Länder weisen höhere Werte für die Skala der positiven Wahrnehmung der EU auf, wie Dänemark, Italien und Litauen, während andere teilnehmende Länder höhere Werte für die Skala der negativen Wahrnehmung der EU verzeichnen, wie Bulgarien, Lettland und Zypern.

Schüler*innen in NRW und SH weisen für beide Bewertungsskalen niedrigere Werte als im internationalen Vergleich auf.

Tabelle 8.2: Bewertung der Europäischen Union

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert			Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert		
	EU gut für die Wirtschaft		gemeinsame Regeln sind gut		positive Bewertung der EU			Institutionen der EU kosten zu viel Geld		Einfluss der reichsten Mitgliedsstaaten		negative Bewertung der EU		
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen[1]	81.5	(0.9)	83.9	(0.9)	48.5	(0.2)	↓	69.1	(1.0)	59.4	(1.2)	49.0	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	81.1	(1.2)	86.1	(0.9)	48.3	(0.2)	↓	67.5	(1.4)	62.2	(1.5)	48.9	(0.2)	↓
VG Europa	83.1	(0.2)	85.1	(0.2)	49.9	(0.1)		67.0	(0.3)	70.9	(0.2)	49.8	(0.1)	
Bulgarien	74.6	(1.2)	75.8	(0.9)	47.8	(0.3)	↓	75.5	(1.0)	77.3	(0.8)	52.1	(0.3)	↑
Dänemark[2]	84.9	(0.8)	86.4	(0.8)	48.7	(0.2)	↓	51.9	(1.2)	58.0	(1.1)	45.9	(0.2)	↓
Estland	86.6	(0.9)	87.8	(0.6)	49.9	(0.3)	●	55.4	(1.6)	69.8	(1.2)	48.3	(0.3)	↓
Frankreich	81.8	(0.8)	86.0	(0.7)	49.9	(0.2)	●	79.0	(0.8)	76.1	(0.8)	51.9	(0.2)	↑
Italien	86.5	(0.9)	88.7	(0.6)	52.2	(0.2)	↑	62.0	(1.1)	71.8	(0.9)	49.3	(0.2)	↓
Kroatien[4]	87.3	(0.7)	86.8	(0.9)	50.5	(0.2)	↑	69.0	(1.2)	78.7	(1.1)	49.5	(0.2)	●
Lettland[4]	77.4	(1.0)	77.8	(1.0)	47.9	(0.2)	↓	68.9	(0.9)	73.2	(0.8)	49.1	(0.2)	↓
Litauen	86.5	(0.7)	86.3	(0.8)	51.7	(0.2)	↑	66.8	(1.3)	70.8	(1.1)	49.9	(0.3)	●
Malta	85.8	(1.9)	87.0	(1.3)	52.4	(0.5)	↑	73.9	(1.1)	70.7	(1.4)	51.1	(0.4)	↑
Niederlande[3]	81.0	(1.3)	87.2	(1.0)	49.2	(0.3)	↓	67.4	(1.2)	62.5	(1.1)	49.1	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	86.4	(0.7)	89.4	(0.5)	50.0	(0.2)	●	64.6	(0.9)	75.7	(0.7)	51.0	(0.2)	↑
Polen	83.8	(0.7)	85.5	(0.6)	48.5	(0.2)	↓	54.4	(1.0)	67.0	(0.9)	47.6	(0.2)	↓
Rumänien	80.3	(1.4)	83.5	(1.9)	50.5	(0.3)	↑	61.6	(3.2)	69.8	(1.5)	49.7	(0.5)	●
Schweden[4]	82.4	(0.8)	88.8	(0.6)	50.0	(0.2)	●	56.6	(1.2)	64.1	(1.2)	49.0	(0.2)	↓
Slowakei	80.4	(0.9)	81.3	(0.9)	48.3	(0.3)	↓	71.3	(1.0)	65.7	(1.0)	48.4	(0.2)	↓
Slowenien	87.8	(0.7)	86.9	(0.7)	50.4	(0.2)	↑	70.5	(0.8)	76.3	(0.9)	50.5	(0.2)	↑
Spanien	87.3	(0.7)	88.3	(0.7)	51.4	(0.2)	↑	76.6	(0.9)	72.3	(0.8)	51.3	(0.2)	↑
Zypern	75.0	(1.0)	79.0	(0.8)	49.3	(0.3)	↓	81.2	(0.8)	75.8	(0.9)	52.5	(0.3)	↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Über 80 % der Schüler*innen im europäischen Vergleich wie auch in NRW und SH bewerten etwa das Vorhandensein gemeinsamer Regeln und Gesetze in der EU und die Bedeutung der EU für die Wirtschaft positiv. Den hier exemplarisch vorgestellten negativ formulierten, prozessorientieren Items wird in allen Ländern ebenfalls mehrheitlich, wenn auch meist zu einem geringeren Anteil zugestimmt.

Die Frage, ob die reichsten Mitgliedsstaaten zu starken Einfluss auf die EU ausüben, erfährt in neueren EU-Mitgliedstaaten wie Bulgarien, Kroatien, Slowenien und Zypern eine höhere Zustimmung. Allerdings stimmen auch in älteren Mitgliedsstaaten wie Frankreich sowie in Nichtmitgliedern wie Norwegen mehr als drei Viertel der Schüler*innen dieser Aussage größtenteils zu. Lettland, Bulgarien und Zypern weisen zudem die niedrigsten Zustimmungswerte zu der Aussage auf, dass die EU gut für die Wirtschaft sei. Dies könnte auf ökonomische Unterschiede zurückzuführen sein. In diesen neueren Mitgliedsstaaten könnten Bürger*innen das Gefühl haben, dass sie in Bezug auf wirtschaftliche Ressourcen und Chancen benachteiligt sind. Sie könnten wahrnehmen, dass die reicheren

Ökonomische Unterschiede zwischen den europäischen Staaten als weitere Analyseperspektive

Länder einen übermäßigen Einfluss auf die (wirtschafts-)politischen Entscheidungen der EU ausüben, was sich negativ auf ihre eigenen Interessen auswirken könnte. Die wirtschaftliche Integration Europas wird häufig als Ursache für Ungleichheit angesehen, die „Gewinner" und „Verlierer" hervorbringt (Aussiloux et al., 2017, S. 3). Diese Wahrnehmung von Ungleichheit könnte die negativeren Einstellungen gegenüber der EU-Performanz begründen.

8.4 Zustimmung zur Arbeitnehmerfreizügigkeit

Rechtlicher Kontext und Geschichte der Arbeitnehmerfreizügigkeit

Die Arbeitnehmerfreizügigkeit wurde im Vertrag von Rom (1957) verankert und regelt die Einreise und den Aufenthalt von Bürger*innen anderer EU-Mitgliedstaaten und deren Familienangehörigen (Art. 45 AEUV; §1 FreizügG/EU). Freizügigkeit bedeutet einerseits, dass alle EU-Bürger*innen das Recht haben, in andere Mitgliedstaaten einzureisen, sich dort aufzuhalten und dort zu arbeiten. Bis in die 2000er Jahre gab es dennoch nur ein geringes Maß an Mobilität: Etwa 1 % der EU-Bürger*innen lebte in einem anderen Land als dem eigenen Geburtsland. Die Migrationsbewegungen innerhalb der EU nahmen erst nach deren Erweiterung der EU nach Mittel- und Osteuropa zu. Weitere Faktoren für die verstärkte Binnenmigration waren die Finanzkrise 2008/2009 und die Aufhebung der Beschränkungen für transnationale Mobilität (Vasilopoulou & Talving, 2019).

Zum Zeitpunkt der EU-Osterweiterung 2004 war die öffentliche Meinung zur innereuropäischen Migration in Deutschland eher kritisch, und Befürchtungen vor einer hohen Arbeitslosigkeit im Lande aufgrund starker innereuropäischer Migration waren sehr präsent (Munkelt, 2013). Vor diesem Hintergrund hat Deutschland für seinen Arbeitsmarkt eine Sonderregelung durchgesetzt, sodass die Arbeitnehmerfreizügigkeit erst sieben Jahre nach dem Beitritt eines neuen Mitgliedsstaates in die EU Geltung erlangte (Munkelt, 2013). Jahre später zeigten Studien zum Einfluss der Arbeitnehmerfreizügigkeit auf die Wirtschaftsleistung, dass diese unterm Strich tatsächlich einen kleinen positiven wirtschaftlichen Effekt für Deutschland hatte und die Belastung des Sozialstaats durch eine alternde Bevölkerung verringern kann (Dustmann & Frattini, 2014; European Citizen Action Service, 2014). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Sozialhilfebezüge von EU-Migrant*innen gleich oder niedriger sind als die von Einheimischen, wenn Merkmale wie Bildungsniveau und Anzahl der Kinder berücksichtigt werden (ICF GHK, 2013). Differenzierte Untersuchungen zu Einstellungen gegenüber der europäischen Freizügigkeit zeigen, dass Personen mit höherem Bildungsniveau eher die Mobilität innerhalb der EU befürworten, während Personen mit einer stärkeren nationalen Identität diese Mobilität weniger unterstützen (Vasilopoulou & Talving, 2019).

Ergebnisse zur Freizügigkeit in ICCS 2016

In ICCS 2016 äußerten die befragten Schüler*innen eine überwiegend positive Einstellung gegenüber der Freizügigkeit in Europa: 94 % der Schüler*innen waren der Meinung, dass es gut für die europäische Wirtschaft ist, wenn Bürger*innen europäischer Länder überall in Europa arbeiten dürfen (Losito et al., 2018). Schüler*innen mit einem höheren Niveau an politischem Wissen befürworteten die Freizügigkeit nochmal stärker als solche mit einem niedrigeren Wissensstand, während Schüler einer Einschränkung der Freizügigkeit europäischer Bürger*innen eher zustimmten als Schülerinnen (Losito et al., 2018). Die Unterstützung der Freizügigkeit durch Schüler*innen aus NRW war vergleichbar mit denen aus den anderen europäischen Ländern (Ziemes & Jasper, 2017).

Die Einstellungen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit wurden sowohl in ICCS 2016 als auch in ICCS 2022 durch zwei Skalen mit je drei Items gemessen: Eine Skala enthielt dabei Aussagen, die Mobilität in Europa befürworten; die zweite Skala bestand aus Aussagen, die eine Restriktion der freien Mobilität in Europa befürworten. Im Vergleich zu 2016 wurden besonders die Items zu Restriktionen der freien Mobilität stark umformuliert. Ein Beispiel ist das Item, welches 2016 „Europäische Bürger/-innen sollten nur dann eine Arbeitserlaubnis in einem anderen Land bekommen, wenn dort kein anderer die Arbeit möchte" lautete. In der aktuellen Fassung lautet es nun: „Die Freiheit europäischer Bürger*innen, in anderen europäischen Ländern zu arbeiten, sollte durch Vereinbarungen zwischen einzelnen Ländern geregelt werden". Eine solche weniger restriktive Formulierung kann zu höheren Zustimmungswerten führen. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu? Sie betreffen die Freiheit europäischer Bürger*innen, in anderen europäischen Staaten arbeiten zu dürfen." woraufhin sechs Aussagen (Variablen ESRG03A-F) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") bewertet werden konnten:

Operationalisierung: Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa

Die drei Items, in denen eine Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa zum Ausdruck kommt, waren:

A. Es ist gut für die europäische Wirtschaft, wenn Bürger*innen aus europäischen Ländern überall in Europa arbeiten dürfen.
B. Die Bürger*innen der europäischen Länder sollten überall in Europa arbeiten dürfen.
C. Es hilft die Arbeitslosigkeit zu reduzieren, wenn Bürger*innen der europäischen Länder überall in Europa arbeiten dürfen.

Alle drei Items konnten zu der Skala *Befürwortung europäischer Freizügigkeit* (E_FREEMOVE) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.77$) aufweist.

Operationalisierung: Restriktion der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa

Die drei Items, die eine stärkere Restriktion der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa begrüßen, waren:

D. Die Freiheit europäischer Bürger*innen, überall in Europa arbeiten zu dürfen, sollte eingeschränkt werden.
E. Die Freiheit europäischer Bürger*innen, in anderen europäischen Ländern zu arbeiten, sollte durch Vereinbarungen zwischen einzelnen Ländern geregelt werden.
F. Bürger*innen aus europäischen Ländern, die in einem anderen europäischen Land arbeiten möchten, sollten eine Arbeitserlaubnis beantragen müssen, genau wie Menschen von außerhalb Europas.

Auch sie konnten zu einer Skala *Befürwortung von Restriktionen der europäischen Freizügigkeit* (E_RESMIG) zusammengefasst werden, die eine noch akzeptable Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.68$) aufweist. Bei der Interpretation der beiden Skalen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa muss beachtet werden, dass sie sich auf einen breiteren geografischen Kontext beziehen als nur die EU. Die Formulierung der Items bezieht sich auf „Europa" im Allgemeinen und nicht spezifisch auf die Europäische Union. Dies führt zu einer Unschärfe, da Europa weit mehr als nur die EU oder den Schengen-Raum umfasst. Länder wie Serbien, Türkei, Ukraine oder Nordmazedonien können geografisch dem europäischen Subkontinent zugeordnet werden, sind aber nicht Teil der EU. Die Zustimmung zu den Items ist

Problematisierung der Items: Bezug auf Europa vs. EU

Tabelle 8.3: Einstellungen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert			Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert		
	gut für die europäische Wirtschaft		überall in Europa arbeiten dürfen		Befürwortung der Freizügigkeit			Einschränkung der Freizügigkeit		Arbeitserlaubnis sollte nötig sein		Befürwortung der Freizügigkeitseinschränkungen		
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen[1]	96.3	(0.4)	94.9	(0.5)	50.5	(0.3)	●	27.5	(1.0)	69.6	(0.9)	48.7	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	96.3	(0.5)	94.6	(0.6)	50.7	(0.3)	●	23.8	(1.3)	66.3	(1.6)	47.9	(0.3)	↓
VG Europa	94.8	(0.1)	93.1	(0.1)	50.5	(0.1)		41.2	(0.3)	69.8	(0.2)	50.1	(0.1)	
Bulgarien	89.9	(0.8)	89.3	(0.8)	48.7	(0.3)	↓	48.5	(1.5)	65.6	(1.1)	49.9	(0.3)	●
Dänemark[2]	97.0	(0.3)	91.8	(0.5)	48.8	(0.2)	↓	50.7	(1.3)	74.1	(0.9)	50.8	(0.2)	↑
Estland	95.6	(0.4)	94.6	(0.5)	51.0	(0.3)	●	35.6	(1.5)	64.7	(1.2)	49.3	(0.3)	↓
Frankreich	97.1	(0.3)	95.1	(0.4)	52.9	(0.2)	↑	48.4	(1.1)	67.7	(0.8)	51.9	(0.2)	↑
Italien	97.9	(0.3)	97.3	(0.3)	53.3	(0.2)	↑	27.5	(1.2)	51.0	(1.0)	46.4	(0.3)	↓
Kroatien[4]	96.2	(0.5)	95.8	(0.5)	52.5	(0.3)	↑	31.0	(1.1)	76.9	(1.0)	49.7	(0.2)	●
Lettland[4]	91.2	(0.7)	90.0	(0.7)	47.8	(0.2)	↓	36.7	(1.4)	72.8	(0.9)	49.3	(0.2)	↓
Litauen	95.9	(0.4)	95.1	(0.4)	51.6	(0.3)	↑	36.6	(1.2)	69.9	(0.9)	49.6	(0.2)	↓
Malta	94.2	(1.0)	92.4	(1.3)	50.7	(0.5)	●	54.5	(1.4)	75.8	(1.1)	52.5	(0.3)	↑
Niederlande[3]	93.5	(0.7)	89.3	(0.8)	49.5	(0.3)	↓	40.7	(1.5)	67.0	(1.0)	49.6	(0.3)	●
Norwegen[4,5]	95.1	(0.4)	90.9	(0.4)	50.0	(0.2)	↓	56.4	(0.9)	80.2	(0.6)	53.0	(0.2)	↑
Polen	95.2	(0.4)	95.5	(0.3)	49.7	(0.2)	↓	25.1	(0.9)	62.3	(1.0)	47.5	(0.2)	↓
Rumänien	96.4	(0.7)	95.2	(0.8)	52.2	(0.4)	↑	30.3	(2.8)	70.7	(1.2)	48.0	(0.5)	↓
Schweden[4]	93.8	(0.6)	92.0	(0.6)	50.1	(0.3)	●	39.9	(1.2)	68.5	(1.2)	49.6	(0.3)	●
Slowakei	93.8	(0.7)	94.3	(0.6)	48.8	(0.2)	↓	33.4	(1.3)	73.8	(0.9)	49.4	(0.2)	↓
Slowenien	94.7	(0.4)	93.2	(0.4)	49.9	(0.2)	↓	52.1	(1.1)	74.9	(0.8)	52.8	(0.2)	↑
Spanien	97.2	(0.3)	96.0	(0.4)	52.7	(0.2)	↑	39.3	(1.3)	67.1	(0.9)	49.8	(0.3)	●
Zypern	92.0	(0.5)	88.2	(0.6)	48.9	(0.3)	↓	54.8	(1.0)	73.5	(0.8)	51.9	(0.2)	↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

daher schwer zu interpretieren, da unklar bleibt, an welche geographische oder politische Einheit die Schüler*innen bei der Beantwortung dachten. Diese mangelnde Präzision in der Formulierung wird verstärkt durch die Tatsache, dass Arbeitnehmerfreizügigkeit ein Konzept ist, das in der EU existiert, aber nicht für alle Länder in Europa gilt. Länder außerhalb der EU profitieren überwiegend nicht von diesen Vorteilen. Diese Unklarheit kann zu unterschiedlichen Interpretationen der Ergebnisse führen, jedoch wird im Falle einer Zustimmung zumindest die Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der EU ersichtlich.

Schüler*innen in NRW und SH befürworten die Arbeitnehmerfreizügigkeit und sind überwiegend gegen Restriktionen der Mobilität.

Auf Skalenebene zeigen NRW und SH ähnliche Werte bei der Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit im europäischen Vergleich. Die Mehrheit der europäischen Schüler*innen befürwortet, dass Menschen überall in Europa arbeiten dürfen, und schätzt die wirtschaftlichen Vorteile der Arbeitnehmerfreizügigkeit, wobei die Zustimmungsraten meist deutlich über 90 % und in allen Ländern über 88 % liegen. Bei der Skala zur *Befürwortung von Restriktionen der europäischen Freizügigkeit* liegen die Werte für NRW und SH deutlich unter dem Durchschnitt der europäischen Vergleichsländer. Insbesondere stimmen nur etwa ein

Viertel der Schüler*innen in NRW und SH allgemein der Forderung nach einer Einschränkung der Freizügigkeit in Europa zu und weisen damit mit Polen und Italien die niedrigsten Zustimmungsraten zu dieser Aussage auf. Hingegen stimmen Schüler*innen aus Norwegen, Zypern, Malta und Slowenien mehrheitlich zu, dass die Freiheit überall in Europa zu arbeiten, eingeschränkt werden sollte. Die zugleich in allen Ländern hohe Zustimmung zur Notwendigkeit einer Arbeitserlaubnis könnte dadurch erklärt werden, dass Schüler*innen möglicherweise keine klare Vorstellung davon haben, was eine Arbeitserlaubnis ist, und sich nicht bewusst sind, dass deren Erteilung auch abgelehnt werden kann. Insgesamt zeigen sich Jugendliche in Europa damit einig, dass es Bürger*innen aus einem europäischen Land erlaubt sein sollte, überall in Europa zu arbeiten. Es bestehen jedoch Unterschiede hinsichtlich möglicher Kriterien, welche die Rechte von Arbeitsmigrant*innen beschränken.

8.5 Unterstützung europäischer Zusammenarbeit

Ausgangspunkt: Europäische Zusammenarbeit in unterschiedlichen Politikfeldern.

Während in manchen Politikbereichen wie Handel, Landwirtschaft, Umwelt oder Verbraucherschutz die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf die europäische Ebene weit fortgeschritten ist und über gemeinsame Regelungen entsprechend einer supranationalen Logik mit Mehrheitsbeschlüssen entschieden wird, dominieren in anderen Bereichen wie der gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik intergouvernementale Kooperationen und größere nationale Eigenständigkeiten. In ICCS 2022 werden Schüler*innen nach ihren Einstellungen zur europäischen Kooperation in verschiedenen Politikbereichen befragt. Bei einer ähnlichen Fragestellung in ICCS 2016 befürwortete die große Mehrheit der Schüler*innen grundsätzlich eine Kooperation zwischen europäischen Ländern. Dabei lag die größte Zustimmung mit 98 % im Bereich der Umweltpolitik, während der niedrigste, mit 88 % jedoch noch immer hohe Zustimmungswert im Bereich der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik lag („Europäische Länder sollten eine europäische Armee für Friedensmissionen aufbauen"; Losito et al., 2018). Für ICCS 2022 wurden die Items gegenüber ICCS 2016 modifiziert und thematisch anders zugeschnitten, daher sind keine Vergleiche auf Skalenebene und nur vereinzelte Vergleiche auf Itemebene möglich.

Einstellungen zur europäischen Zusammenarbeit in ICCS 2016

Weiterhin beziehen sich mehrere Items auf die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik. Ein Item bezieht sich auf die Kooperation zwischen Ländern, um über eine gemeinsame europäische Armee für internationale Einsätze zu verfügen. Durch den Angriff Russlands auf die Ukraine hat dieses Thema an Aktualität gewonnen. 75 % der Befragten eines Eurobarometers zum Thema Krieg in der Ukraine haben der Aussage zugestimmt, dieser Krieg zeige, „dass wir eine stärkere militärische Zusammenarbeit innerhalb der EU brauchen" (Europäische Kommission, 2022a). Im Kontext des Krieges aktualisiert sich auch die Frage nach gemeinsamen Aufnahmeregeln für geflüchtete Menschen. In ICCS 2022 wird gefragt, ob Schüler*innen in migrationsbezogenen Fragen eine Kooperation zwischen europäischen Ländern befürworten, wobei im Itemtext kein spezifischer Bezug zum Ukraine-Krieg hergestellt wird. Ein Aspekt, der erstmalig in ICCS 2022 abgefragt wurde, ist die Einstellung zu gemeinsamen Regeln für die Bekämpfung von Infektionskrankheiten. Die Covid-19-Pandemie und ihre Einflüsse auf Europa motivierten die Entwicklung dieses Items. Die Pandemie stellte die EU vor große Herausforderungen, wobei die Solidarität zwischen den Län-

Aktuelle politische Herausforderungen können Einstellungen zur europäischen Zusammenarbeit beeinflussen.

dern während dieser Krise von Bürger*innen häufig als nicht zufriedenstellend empfunden wurde (Handler, 2021).

Operationalisierung von Einstellungen zur europäischen Zusammenarbeit

Die Skala Einstellung zur europäischen Zusammenarbeit, die in ICCS 2022 eingesetzt wurde, besteht aus sieben Items, die eine positive Bewertung einer zunehmenden Kooperation zwischen europäischen Ländern formulieren. Der Fragebloc wurde eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit Aussagen über mögliche Formen der Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?“ woraufhin die sieben Aussagen (Variablen ESRG04A-G) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

A. Europäische Länder sollten alle Bildungsabschlüsse anerkennen, die in einem anderen europäischen Land erworben wurden.
B. Europäische Länder sollten eine europäische Armee für internationale Einsätze haben.
C. Europäische Länder sollten gemeinsame Regeln zur Vermeidung und Bekämpfung von Terrorismus einführen.
D. Europäische Länder sollten die gleichen Vorschriften zur Bekämpfung der illegalen Einreise aus nicht-europäischen Ländern einführen.
E. Europäische Länder sollten die gleichen Regeln haben für die Aufnahme von Menschen, die vor der Verfolgung in ihren Ländern aufgrund ihrer Nationalität, Herkunft, Religion oder politischen Meinung flüchten.
F. Europäische Länder sollten gemeinsame Regeln einführen, um die sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten zwischen reichen und armen Menschen zu verringern.
G. Europäische Länder sollten gemeinsame Regeln haben zur Bekämpfung von Infektionskrankheiten (z. B. Masern, Covid-19).

Die Schülerantworten zu allen Aussagen konnten zu der international vergleichbaren Skala *Kooperation zwischen europäischen Ländern* (E_CCOOP) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.79$) aufweist.

Für NRW weist der Skalenwert auf eine leicht geringer verbreitete allgemeine Zustimmung zu europäischer Kooperation hin als in der europäischen Vergleichsgruppe, während SH sich nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert unterscheidet. Die höchsten Skalenwerte zeigen sich für Frankreich, Kroatien und Spanien.

Unterschiede im Detail bei insgesamt großer Unterstützung für die politische Zusammenarbeit in Europa

Mehr als neun von zehn Schüler*innen – sowohl im europäischen Durchschnitt als auch in NRW und SH – befürworten die Anerkennung sämtlicher europäischer Bildungsabschlüsse überall in Europa sowie gemeinsame Regeln zur Bekämpfung von Terrorismus. Schüler*innen aus NRW und SH weisen etwas niedrigere Zustimmungsraten als der europäische Vergleichswert auf, wenn es um die Gründung einer europäischen Armee oder die Verabschiedung gemeinsamer Regeln gegen illegale Migration nach Europa geht. Auch bei diesen Politikfeldern befürworten allerdings auch in NRW und SH über drei Viertel der Schüler*innen eine Kooperation auf europäischer Ebene. Keine Aussage erlauben die Ergebnisse darüber, ob die letzterem Item nicht zustimmenden Schüler*innen strengere oder offenere Regeln für den Umgang mit illegaler Migration wünschen.

Tabelle 8.4: Unterstützung europäischer Zusammenarbeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert		
	alle Bildungsabschlüsse anerkennen		europäische Armee		gemeinsame Regeln gegen Terrorismus		Vorschriften gegen illegalen Einreise		gleiche Asylregeln		Kooperation zwischen europäischen Ländern		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	92.2	(0.6)	78.6	(1.0)	93.1	(0.5)	78.8	(1.0)	86.0	(0.8)	49.1	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	94.6	(0.7)	78.0	(1.3)	92.8	(0.8)	78.2	(1.1)	84.9	(1.3)	49.3	(0.2)	●
VG Europa	91.1	(0.2)	85.0	(0.2)	91.4	(0.2)	81.4	(0.2)	85.3	(0.2)	49.7	(0.1)	
Bulgarien	89.4	(0.8)	82.9	(0.9)	85.8	(1.0)	82.3	(1.0)	79.6	(1.0)	48.3	(0.3)	↓
Dänemark[2]	90.4	(0.6)	71.8	(1.1)	81.2	(0.8)	74.2	(0.9)	78.1	(0.9)	45.4	(0.2)	↓
Estland	93.4	(0.6)	77.9	(1.2)	93.4	(0.6)	89.6	(0.8)	90.3	(0.6)	49.8	(0.2)	●
Frankreich	94.0	(0.4)	90.6	(0.6)	94.7	(0.4)	81.4	(0.7)	84.2	(0.7)	52.9	(0.2)	↑
Italien	95.3	(0.6)	87.8	(0.7)	94.4	(0.6)	75.0	(1.1)	89.9	(0.6)	51.4	(0.2)	↑
Kroatien[4]	96.4	(0.4)	89.1	(0.7)	96.1	(0.5)	90.5	(0.6)	91.6	(0.8)	52.4	(0.3)	↑
Lettland[4]	90.6	(0.7)	81.2	(0.7)	91.4	(0.7)	82.9	(0.9)	83.1	(0.8)	48.2	(0.2)	↓
Litauen	95.5	(0.4)	90.0	(0.6)	94.4	(0.5)	86.4	(0.7)	86.9	(0.7)	51.9	(0.3)	↑
Malta	94.7	(1.0)	89.6	(1.0)	91.0	(1.4)	78.8	(1.1)	81.9	(1.5)	51.2	(0.4)	↑
Niederlande[3]	75.8	(1.2)	80.5	(0.9)	88.1	(1.0)	74.9	(1.3)	82.6	(0.9)	46.8	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	77.0	(0.7)	75.7	(0.7)	95.7	(0.4)	81.7	(0.7)	93.6	(0.4)	49.7	(0.2)	●
Polen	90.6	(0.5)	89.0	(0.6)	93.9	(0.5)	82.9	(0.7)	83.6	(0.8)	47.9	(0.1)	↓
Rumänien	96.0	(0.5)	90.9	(1.1)	90.8	(1.4)	74.0	(1.6)	85.2	(1.2)	51.0	(0.4)	↑
Schweden[4]	89.5	(0.7)	81.0	(0.8)	93.1	(0.5)	84.7	(0.8)	86.5	(0.6)	49.7	(0.3)	●
Slowakei	94.8	(0.5)	89.8	(0.9)	89.9	(0.7)	83.6	(1.0)	86.4	(0.7)	48.9	(0.2)	↓
Slowenien	92.9	(0.5)	87.4	(0.6)	91.6	(0.5)	86.7	(0.6)	87.0	(0.6)	49.9	(0.2)	●
Spanien	94.3	(0.4)	90.6	(0.5)	94.8	(0.5)	81.1	(0.7)	86.4	(0.6)	52.1	(0.2)	↑
Zypern	89.1	(0.6)	84.7	(0.7)	84.1	(0.8)	75.3	(0.9)	78.0	(0.9)	47.7	(0.2)	↓

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

8.6 Erwartungen an die europäische Zukunft

Aktuelle Herausforderungen für die EU

Europa steht vor vielen Herausforderungen: Im Jahr 2022 erlebten die Vereinigten Staaten von Amerika und die Europäische Union die am schnellsten wachsende Inflation seit einer Generation (Furman, 2022). In engem Zusammenhang damit wurde eine erhebliche Steigung der Energie- und Heizkosten im Jahr 2022 beobachtet (Menyhért, 2022). Es ist zu beachten, dass nicht alle Prognosen aus dem Jahr 2022 eingetroffen sind. Im Jahr 2023 wurde in vielen Volkswirtschaften kein negatives Wachstum beobachtet (International Monetary Fund, 2023). Jüngste Daten aus dem Bundesbankbericht im Dezember 2023 zeigen, dass die Inflation in Deutschland auf dem Rückzug ist, insbesondere durch einen deutlichen Rückgang der Energiepreise und Nahrungsmittelausgaben (Deutsche Bundesbank, 2023). Gleichzeitig hat sich die Erwerbslosenquote im Euroraum nach einem zwischenzeitlichen leichten Anstieg während der Corona-Krise wieder stabilisiert und die wirtschaftliche Aktivität im Euroraum hat das Niveau aus der Zeit vor der Pandemie übertroffen, um 2,4 % (Boysen-Hogrefe et al., 2023). Es bleibt jedoch festzu-

halten, dass die aktuelle Situation in Europa weiterhin von Unsicherheiten geprägt ist. Gleichzeitig ist in vielen Teilen Europas ein Erstarken rechtspopulistischer und -extremistischer Positionen zu beobachten, die besonders Migrationsfragen für eine gesellschaftliche Polarisierung nutzen. Diese und andere Herausforderungen für die Zukunft Europas werden in der Skala Schülererwartungen an die europäische Zukunft thematisiert, deren Ergebnisse im Folgenden präsentiert werden.

Im Jahr 2016 bestand der Frageblock zu den Zukunftserwartungen aus vier negativ formulierten sowie vier positiv formulierten Items, die zu zwei Skalen zusammengefasst wurden. Die Ergebnisse von ICCS 2016 zeichneten ein vergleichsweise weniger optimistisches Bild der Schüler*innen in NRW bezüglich Europas Zukunft: Sie hielten eine verstärkte europäische Zusammenarbeit und Frieden für weniger wahrscheinlich als Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe. Zugleich wich der mittlere Skalenwert für NRW bezüglich der negativen Erwartungen für Europas Zukunft nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert ab (Deimel & Buhl, 2017).

In ICCS 2016 dominierte die Befürchtung terroristischer Anschläge die negativen Zukunftserwartungen.

Die Skala „Erwartungen an die europäische Zukunft", die in ICCS 2022 eingesetzt wurde, besteht aus zwölf Items, die entweder eine positive oder eine negative Zukunftserwartung formulieren. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit Aussagen über mögliche Beispiele, wie Europa in der Zukunft aussehen könnte. Wie wird Europa in 10 Jahren wahrscheinlich aussehen?", woraufhin zwölf Aussagen (Variablen ESRG07A-L) in einem vierstufigen Antwortformat („sehr wahrscheinlich", „wahrscheinlich", „nicht so wahrscheinlich", „gar nicht wahrscheinlich") zu bewerten waren.

Operationalisierung: Positive Erwartungen an die Zukunft in Europa

Die sechs Items, die eine positive Erwartung an die Zukunft darstellten, waren:

A. Es wird eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den europäischen Ländern geben.
C. Es wird überall in Europa Frieden geben.
F. Es wird weniger Luft- und Wasserverschmutzung in Europa geben.
H. Demokratie wird überall in Europa gestärkt werden.
I. Menschen in Armut werden mehr Zugang zur Gesundheitsversorgung haben.
K. Es wird mehr Frauen in politischen Führungspositionen geben.

Alle diese Items konnten zu der Skala *positive Erwartungen für die Zukunft Europas* (E_EUFPOS) zusammengefasst werden, welche über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.71$) aufweist.

Negative Erwartungen an die Zukunft in Europa

Die sechs Items, die eine negative Erwartung an die Zukunft Europas formulierten, waren:

B. Rassismus wird zunehmen.
D. Terrorismus wird in ganz Europa eine stärkere Bedrohung darstellen.
E. Es wird größere wirtschaftliche Unterschiede zwischen reichen und armen Ländern in Europa geben.
G. Armut und Arbeitslosigkeit werden in Europa zunehmen.
J. Die Politik wird stärker von kleinen Gruppen reicher Menschen beeinflusst werden.
L. Die religiöse Intoleranz wird zunehmen.

Alle sechs Items konnten zu einer Skala *negative Erwartungen für die Zukunft Europas* (E_EUFNEG) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.76$) aufweist.

Tabelle 8.5: Erwartungen an die europäische Zukunft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich“ und „Wahrscheinlich“				Skalenwert			Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich“ und „Wahrscheinlich“				Skalenwert		
	stärkere Zusammenarbeit in Europa		Frieden in Europa		positive Zukunftserwartungen			größere Unterschiede Reichen & Armen		mehr Armut und Arbeitslosigkeit		negative Zukunftserwartungen		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)		%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	82.8	(0.8)	35.9	(1.1)	48.8	(0.2)	↓	74.6	(0.8)	64.2	(1.0)	49.9	(0.2)	●
Schleswig-Holstein[1,2]	83.1	(1.1)	34.2	(1.6)	48.7	(0.2)	↓	74.0	(1.4)	61.3	(1.5)	49.5	(0.3)	●
VG Europa	87.0	(0.2)	56.9	(0.3)	50.1	(0.1)		71.9	(0.2)	57.8	(0.3)	49.8	(0.1)	
Bulgarien	79.3	(0.9)	52.6	(1.2)	48.1	(0.3)	↓	74.1	(0.9)	69.2	(1.0)	51.9	(0.3)	↑
Dänemark[2]	94.7	(0.5)	61.1	(1.1)	51.5	(0.2)	↑	60.3	(1.0)	37.9	(1.3)	46.0	(0.2)	↓
Estland	92.6	(0.5)	66.9	(1.4)	50.8	(0.2)	↑	70.4	(1.2)	51.6	(1.3)	47.5	(0.3)	↓
Frankreich	84.0	(0.7)	42.0	(1.0)	48.9	(0.2)	↓	79.4	(0.7)	73.9	(0.9)	52.6	(0.2)	↑
Italien	89.8	(0.6)	63.7	(1.0)	50.9	(0.2)	↑	76.6	(0.8)	63.3	(1.3)	50.7	(0.3)	↑
Kroatien[4]	82.4	(1.0)	49.3	(1.3)	47.5	(0.2)	↓	75.8	(1.0)	52.3	(1.1)	47.8	(0.2)	↓
Lettland[4]	88.8	(0.8)	62.3	(1.1)	50.2	(0.2)	●	72.6	(0.8)	56.5	(1.1)	48.5	(0.2)	↓
Litauen	90.4	(0.6)	59.1	(1.1)	50.7	(0.2)	↑	69.8	(1.0)	45.0	(1.4)	47.9	(0.2)	↓
Malta	85.4	(1.3)	63.4	(1.1)	52.7	(0.4)	↑	71.5	(1.2)	63.8	(0.7)	51.8	(0.3)	↑
Niederlande[3]	89.5	(0.7)	68.8	(1.2)	50.9	(0.2)	↑	63.5	(1.2)	45.5	(1.1)	47.4	(0.2)	↓
Norwegen[4,5]	90.8	(0.5)	41.2	(1.0)	49.9	(0.2)	●	63.6	(0.8)	54.9	(0.9)	48.4	(0.2)	↓
Polen	85.3	(0.6)	63.2	(0.8)	48.7	(0.2)	↓	72.3	(0.7)	51.1	(0.9)	48.5	(0.2)	↓
Rumänien	88.2	(1.6)	70.9	(1.4)	52.1	(0.3)	↑	75.6	(1.1)	53.7	(1.8)	50.5	(0.5)	●
Schweden[4]	91.8	(0.6)	63.1	(1.1)	52.1	(0.2)	↑	54.9	(1.1)	46.3	(1.2)	47.9	(0.3)	↓
Slowakei	72.9	(1.0)	37.6	(1.2)	46.0	(0.2)	↓	81.1	(0.9)	64.7	(1.0)	51.5	(0.2)	↑
Slowenien	84.8	(0.7)	59.5	(1.0)	49.8	(0.2)	●	79.9	(0.7)	69.2	(1.0)	52.8	(0.2)	↑
Spanien	86.8	(0.6)	41.5	(1.0)	49.8	(0.2)	●	74.4	(0.9)	65.7	(1.0)	50.8	(0.2)	↑
Zypern	87.6	(0.7)	57.4	(1.0)	50.9	(0.2)	↑	79.1	(0.8)	75.2	(0.7)	53.6	(0.2)	↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Schüler*innen in NRW und SH haben weniger positive Erwartungen für die Zukunft in Europa als ihre internationalen Altersgenoss*innen.

Die Zukunftserwartungen der Schüler*innen aus NRW und SH unterscheiden sich in Bezug auf die positiv formulierten Aussichten signifikant von ihren europäischen Altersgenoss*innen und liegen dabei deutlich unter dem europäischen Durchschnitt. Dagegen unterscheiden sich ihre Einschätzungen der negativ formulierten Zukunftsaussichten nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert. Die Länder Malta, Rumänien und Schweden zeichnen sich durch die höchsten Werte bei den positiven Zukunftsaussichten aus, während Frankreich, Slowenien und Zypern die höchsten Zustimmungsraten bei den negativen Zukunftsszenarien aufweisen.

Eine genauere Betrachtung auf der Ebene der einzelnen Aussagen zeigt erhebliche Unterschiede: Schüler*innen in NRW und SH zeigen sich am skeptischsten hinsichtlich der Aussage, dass künftig Frieden in ganz Europa gewährleistet sein wird. Weniger als 36 % der Schüler*innen halten dies für (sehr) wahrscheinlich, verglichen mit über 56 % im europäischen Durchschnitt. In ICCS 2016 waren es

immerhin noch 52 % der Schüler*innen in NRW (zur eingeschränkten Vergleichbarkeit vgl. Kap. 20), die in zehn Jahren ein Europa in Frieden für sehr wahrscheinlich hielten.

In den meisten europäischen Ländern wie auch in NRW und SH geht die Mehrheit der Schüler*innen davon aus, dass in es in Zukunft verstärkte ökonomische Unterschiede zwischen den Ländern und mehr Armut und Arbeitslosigkeit geben wird. Dies sind die stärksten negativen Erwartungen bei den Jugendlichen in Deutschland. Die stärksten positiven Erwartungen in der europäischen Vergleichsgruppe sowie in NRW und SH richten sich hingegen darauf, dass es in der Zukunft zu einer verstärkten Zusammenarbeit in Europa kommen wird – im europäischen Durchschnitt sind es 87 %, nur wenig mehr als in NRW und SH.

Die Ergebnisse beider Skalen zeigen, dass Schüler*innen in Europa, abhängig von der Fragestellung, sowohl positive als auch negative Erwartungen für die Zukunft haben. Insbesondere fällt auf, dass nur ungefähr ein Drittel der Schüler*innen eine Zunahme des Friedens annimmt. Es ist erwähnenswert, dass Schüler*innen in NRW und SH insgesamt etwas skeptischer gegenüber den positiven Entwicklungsmöglichkeiten sind. Trotzdem neigen sie dazu, weniger Risiken zu sehen als ihre Peers in anderen europäischen Ländern.

8.7 Diskussion und Ausblick

Bedarf an politischer Unterstützung der Bürger*innen auf europäischer Ebene

Nicht nur politische Systeme auf nationaler Ebene, sondern auch die Europäische Union als supranationale Organisation bedarf für ihre Funktionsfähigkeit und ihr Weiterbestehen der Unterstützung ihrer Bürger*innen. Erforderlich ist dafür insbesondere eine breite diffuse Unterstützung des europäischen Integrationsprojekts. Wichtig für eine gemeinsame Bewältigung von Herausforderungen ist auch eine „europäische Identität" der (heranwachsenden) Bürger*innen bzw. deren Identifikation mit der EU-Bürgerschaft, wodurch Probleme der Menschen anderer Mitgliedsländer als Aufgabe des geteilten Gemeinwesens anerkannt sowie auf europäischer Ebene getroffene Mehrheitsentscheide auch bei Dissens akzeptiert werden können.

… aber auch der phasenweise Entzug spezifischer politischer Unterstützung kann funktional für die EU sein.

Doch auch ein Mangel an spezifischer Unterstützung verdient Beachtung. Eine anhaltende verbreitete Unzufriedenheit mit der derzeitigen institutionellen Ausgestaltung der EU, der Effizienz und/oder der demokratischen Legitimation ihrer politischen Prozesse, mit ihrem Personal oder ihren politischen Entscheidungen kann in eine diffuse Ablehnung des politischen Systems bzw. in eine fundamentale EU-Skepsis umschlagen und damit den Fortbestand der EU gefährden. Gleichzeitig kann der Entzug von Unterstützung grundsätzlich auch wichtigen Reformbedarf unterstreichen und Weiterentwicklungsprozesse im politischen System anregen (Norris, 2011), welche die Stabilität und Funktionsfähigkeit des Systems langfristig sicherstellen.

Bedeutsamkeit und Ansätze EU-bezogener politischer Bildung in Deutschland

Gerade mit Blick auf die EU entstehen Unzufriedenheiten zum Teil auch durch ein unzureichendes Verständnis europäischer Entscheidungsprozesse. Dies verweist auf die besondere Bedeutung politischer Bildung in diesem Bereich (zum Vorhandensein europabezogenen Lerngelegenheiten in der Schule vgl. Kap. 11). Neben der Vermittlung von EU-bezogenem Wissen ist auch die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit, Partizipationsfähigkeiten und EU-bezogenen Motivationen (wie Interesse und Selbstwirksamkeitsüberzeugung) der Schüler*innen Aufgabe schulischer Europabildung (Oberle, 2020). Angesichts des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots als Grundprinzipien politischer Bildung in

Deutschland stellt sich die Frage, inwiefern darüber hinaus pro-europäische bzw. positive EU-Einstellungen sowie eine europäische Identität legitime Ziele politischer Bildung sein können. So wird eine teilweise anzutreffende „emphatisch-gesinnungsethische Prägung" (Massing, 2004) der politischen Europabildung kritisiert. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass der Beutelsbacher Konsens nicht wertneutral ist, sondern dem Grundgesetz verpflichtet ist. Die dort verankerte Europaoffenheit (Art. 23 GG) kann eine grundsätzlich positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen im Schulunterricht rechtfertigen. Auch entsprechen die in der EU geteilten Grundwerte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und damit dem Grundkonsens politischer Bildung. Während eine fundamentale EU-Skepsis somit hierzulande nicht im Zielbereich schulischer Bildung liegt, entspricht eine konstruktive EU-Skepsis durchaus den Zielen der politischen EU-Bildung (Oberle, 2021).

Legitimation und Möglichkeiten EU-bezogener politischer Bildung durch die EU

Aus der Perspektive des EU-Verfassungsrechts ist zwar die Unabhängigkeit der Mitgliedsstaaten im Hinblick auf ihre Lehrplangestaltung gewährleistet, gleichwohl sind die Mitgliedsstaaten an die Ziele der EU-Verträge gebunden (Grimonprez, 2020). Dazu zählt neben den Grundwerten der EU insbesondere der Auftrag an die EU, die europäische Dimension im Bildungswesen zu fördern (Art. 165 AEUV). Abs (2021) beschreibt die politischen Maßnahmen, die die EU diesbezüglich bislang unternommen hat und die sie künftig ergreifen könnte. Chancen werden insbesondere in einer stärkeren Berücksichtigung einer EU-bezogenen politischen Bildung im Rahmen von europäischen Bildungs- und Forschungsprogrammen (z. B. Erasmus+ und Horizon Europe) gesehen.

Einstellungen der Jugendlichen als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Bildungsprozessen

Die Daten aus ICCS 2022 legen insgesamt positive Einstellungen von Jugendlichen zu Europa und der Europäischen Union offen und beschreiben damit einen guten Ausgangspunkt für entsprechende Bildungsprogramme. Die Schüler*innen wertschätzen insgesamt die Bedeutung der EU für die gemeinsame Wirtschaft und befürworten grundsätzlich eine europäische Zusammenarbeit. Die Identifikation mit Europa fällt bei Jugendlichen in allen teilnehmenden Ländern der ICCS-Studie hoch aus. Auch die Jugendlichen in NRW identifizieren sich überwiegend mit Europa, jedoch ist diese Identifikation wie bereits 2016 schwächer ausgeprägt als im europäischen Vergleich. Zugleich sind die Jugendlichen in den beiden deutschen Bundesländern starke Befürworter*innen der europäischen Freizügigkeit und lehnen eine Einschränkung dieser Freizügigkeit deutlich stärker ab als der europäische Durchschnitt. Insgesamt befürworten die Jugendlichen in Europa gemeinsame Regeln in verschiedenen Politikfeldern, beispielsweise eine gemeinsame europäische Asyl- und Migrationspolitik sowie insbesondere eine gemeinsame Terrorismusbekämpfung. Die Gründung einer europäischen Armee wird auch in NRW und SH mehrheitlich befürwortet, doch liegt diese Zustimmung unter dem europäischen Durchschnitt und deutlich unter der Zustimmungsquote der französischen Schüler*innen. Insgesamt hegen die europäischen Jugendlichen themenspezifisch positive und negative Zukunftserwartungen.

Ergebnisse aus ICCS 2022 als Ausgangspunkt für politische Bildung …

… und vertiefende Forschung

Diese Befunde können sowohl als Ausgangspunkt für die künftige Behandlung der Themen Europa und EU im (Politik-)Unterricht interpretiert werden. Vertiefte Analysen der ICCS-Daten können z. B. den Einfluss von Wissen und europabezogenen Lerngelegenheiten auf die Wahrnehmung der EU und europabezogene Einstellungen nachzeichnen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2020). Im internationalen Vergleich bildet auch der Einfluss soziodemografischer Hintergrundmerkmale, wie z. B. einer (außer-)europäischen Migrationsgeschichte oder einer EU-(Staats-)Bürgerschaft auf die hier vorgestellten Dispositionen eine relevante Analyseperspektive (Matafora et al., 2023). Dabei ist bildungstheoretisch von Interesse, inwie-

fern Wissen Effekte von Hintergrundmerkmalen mediiert oder kompensiert. In Anbetracht der sich entwickelnden Orientierungen zu Europa und zur EU betonen die vorliegenden Erkenntnisse die entscheidende pädagogische Relevanz einer vertieften Auseinandersetzung mit Europa- und EU-bezogenen Themen im Unterricht. Diese Studie hebt hervor, dass ein gezielter Fokus auf Europa nicht nur die politische Bildung stärkt, sondern auch einen bedeutenden Beitrag zur Formung kritischer Denkfähigkeiten und eines europäischen Bewusstseins leistet. Ein solcher Bildungsansatz kann die Grundlage für junge Bürger*innen schaffen, die in der Lage sind, sich aktiv mit der europäischen Identität auseinanderzusetzen, und so eine nachhaltige politische Orientierung im Erwachsenenalter zu fördern.

Literatur

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, *20*(3), 329-347. https://doi.org/10.1177/1474904121994418

Aussiloux, V., Bénassy-Quéré, A., Fuest, C. & Wolff, G. B. (2017). *Making the best of the European single market.* Policy Contributions, 18763, Bruegel.

Baumert, J., Becker, M., Cortina, K., Köller, O., Kropf, M. & Maaz, K. (2016). Die Entwicklung des politischen Interesses und des Selbstkonzepts der politischen Kompetenz vom Jugend-bis in das Erwachsenenalter. *Kritische Bildungsforschung* (S. 323–352). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf014p.23

Boysen-Hogrefe, J., Groll, D., Kooths, S., Sonnenberg, N. & Stolzenburg, U. (2023). *Euroraum im Frühjahr 2023: Energiekrise klingt ab, Konjunkturaussichten hellen sich auf.* Kiel Institut für Weltwirtschaft (IfW Kiel).

Ciaglia, S., Fuest, C. & Heinemann, F. (2020). Fostering European identity. *European Integration Studies*, *1*(14), 9–25. https://doi.org/10.5755/j01.eis.1.14.25492

Clycq, N. (2021). Rethinking unity in diversity: the potential of European identity in rapidly diversifying societies. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, *34*(1), 14–27. https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1752157

Damiani, V., Losito, B., Agrusti, G. & Schulz, W. (2024). *Young citizens' views and engagement in a changing Europe: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 European report.* IEA.

Deimel, D. & Buhl, M. (2017). Zukunftsperspektiven der 14-Jährigen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 233–254). Waxmann.

Deutsche Bundesbank. (2023). *Sinkende Inflation, aber noch keine Entwarnung – Perspektiven der deutschen Wirtschaft bis 2026* (Monatsbericht Dezember 2023).

Dustmann, C. & Frattini, T. (2014). The fiscal effects of immigration to the UK. *The Economic Journal,* (124), 593–643. https://doi.org/10.1111/ecoj.12181

Easton, D. (1957). An approach to the analysis of political systems. *World Politics*, *9*(3), 383–400. https://doi.org/10.2307/2008920

Europäische Kommission. (1993). *Eurobarometer Standard 39 – Die öffentliche Meinung in der Europäischen Gemeinschaft.*

Europäische Kommission. (2000). *Eurobarometer 52 – Report.*

Europäische Kommission. (2002). *Special Eurobarometer 162 – Social precarity and social integration.*

Europäische Kommission. (2007). *Eurobarometer 67. Die öffentliche Meinung in der europäischen Union.*

Europäische Kommission. (2011). *Standard Eurobarometer 76. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union.*

Europäische Kommission. (2014). *Standard-Eurobarometer 82. Die Europäische Bürgschaft.*

Europäische Kommission (2022a). *Flash Eurobarometer 506 EU's response to the war in Ukraine.*

Europäische Kommission. (2022b). *Standard-Eurobarometer 97 Sommer 2022.*

Europäische Kommission. (2023). *Standard-Eurobarometer 99 – Frühjahr 2023 – Die europäische Bürgerschaft.*

Europäische Union. (1957). *Vertrag zur Gründung der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft.* European Union.

European Citizen Action Service. (2014). *Fiscal impact of EU migrants in Austria, Germany, the Netherlands and the UK.*

Fligstein, N., Polyakova, A. & Sandholtz, W. (2012). European integration, nationalism and European identity. *CMS: journal of common market studies*, *50*, 106–122. https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2011.02230.x

Furman, J. (2022). Why did (almost) no one see the inflation coming? *Intereconomics*, *57*(2), 79–86. https://doi.org/10.1007/s10272-022-1034-9

Grimonprez, K. (2020). *The European Union and education for democratic citizenship*. Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748902034

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H.-J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23,* 1125–1147. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4

Handler, H. (2021). *Krisengeprüftes Europa*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35240-0

Hix, S. & Høyland, B. (2022). *The political system of the European Union* (4. Aufl.). *The European Union series*. Bloomsbury Academic.

ICF GHK. (2013). *A fact finding analysis on the impact on the Member States' social security systems of the entitlements of non-active intra-EU migrants to special non-contributory cash benefits and healthcare granted on the basis of residence.*

International Monetary Fund. (2023). *World economic outlook; navigating global divergences.*

Jasper, J., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann.

Jugert, P., Šerek, J. & Stollberg, J. (2019). Contextual moderators of the link between national and European identity among European youth. *Journal of Youth Studies*, *22*(4), 436–456. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1510176

Kaina, V. (2009). *Wir in Europa: Kollektive Identität und Demokratie in der Europäischen Union*. VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91637-8

Knelangen, W. (2015). Die Europäische Union und die Bürgerinnen und Bürger: Stimmungsschwankungen oder handfeste Vertrauenskrise? In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 13–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_2

Knelangen, W. & Oberle, M. (2022). Die Europäische Integration in Politikwissenschaft, politischer Bildung und Lehrkräftebildung. *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik*, 59–74. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36829-6_5

Kultusministerkonferenz. (2020). *Europabildung in der Schule: Beschluss der KMK vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020.* Kultusministerkonferenz (KMK).

Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. & Schulz, W. (2018). *Young people's perceptions of Europe in a time of change*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1

Massing, P. (2004). Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen* (S. 144–157). Wochenschau Verlag.

Matafora, B., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2023). A multilevel analysis of factors influencing teenagers' identification with Europe: the effects of migration and learning opportunities. *Comparative Migration Studies*, *11*(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/s40878-023-00348-x

Menyhért, B. (2022). *The effect of rising energy and consumer prices on household finances, poverty and social exclusion in the EU.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/418422,

Munkelt, P. (2013). Von Vorurteilen befreit: Medien in Deutschland zu Polens Rolle in der Europäischen Union. *Krakowskie Studia Międzynarodowe*, *10*(4), 247–252.

Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511973383

Norris, P. (2017). The conceptual framework of political support. In S. Zmerli & T. W. G. van der Meer (Hrsg.), *Handbook on political trust* (S. 19–32). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781782545118.00012

Oberle, M. (2020). Europabildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 65–68). Wochenschau Verlag.

Oberle, M. (2021). Wissen und Einstellungen von jungen Bürgerinnen und Bürgern zur Europäischen Union. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Europa in der politischen Bildung* (S. 65–84). Wochenschau Verlag.

Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., Stammer, M.-M., Sauermann, P. & Weigelt, I. (2023). *Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungs-*

stands auf Basis empirischer Studien in englischsprachigen Zeitschriften; Expertise. Deutsches Jugendinstitut e.V.

Tajfel, H. (1972). Social categorization, English manuscript of La categorization sociale. *Introduction a la psychologie sociale*, *1*, 272–302. https://ci.nii.ac.jp/naid/10025991660/

Töller, A. E. (2008). Mythen und Methoden. Zur Messung der Europäisierung der Gesetzgebung des Deutschen Bundestages jenseits des 80-Prozent-Mythos. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, *39*(1), 3–17. https://doi.org/10.5771/0340-1758-2008-1-3

van Spanje, J. & Vreese, C. de (2011). So what's wrong with the EU? Motivations underlying the Eurosceptic vote in the 2009 European elections. *European Union Politics*, *12*(3), 405–429. https://doi.org/10.1177/1465116511410750

Vasilopoulou, S. & Talving, L. (2019). Opportunity or threat? Public attitudes towards EU freedom of movement. *Journal of European Public Policy*, *26*(6), 805–823. https://doi.org/10.1080/13501763.2018.1497075

Verhaegen, S. (2018). What to expect from European identity? Explaining support for solidarity in times of crisis. *Comparative European Politics*, *16*(5), 871–904. https://doi.org/10.1057/s41295-017-0106-x

Weidenfeld, W. (2020). *Die Europäische Union* (5. Aufl.). Fink/utb.

Weßels, B. (2007). Discontent and European Identity: Three Types of Euroscepticism. *Acta Politica*, *42*(2-3), 287–306. https://doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500188

Weßels, B. (2009). Spielarten des Euroskeptizismus. In F. Decker & M. Höreth (Hrsg.), *Die Verfassung Europas: Perspektiven des Integrationsprojekts* (S. 50–68). VS Verlag für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91336-0_4

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H.-J. (2019). From connectedness and learning to European and national identity. *Journal of Social Science Education*, *18*(3), 5–28. https://doi.org/10.4119/JSSE-1144

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Birindiba Batista, I. & Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 161–204). Waxmann.

Ziemes, J. F. & Jasper, J. (2017). Gruppenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 135–160). Waxmann.

Zürn, M. (2005). *Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance*. Suhrkamp.

Zürn, M. (2018). *A theory of global governance: Authority, legitimacy, and contestation*. Oxford University Press.

Bildnachweis S. 152:
Greta Friedrichs, Auf dem Schild steht: Ich gehe nicht weg, aus der Serie: Ich gehe nicht weg, Deutscher Jugendfotopreis 2020/DHM