



---

## **Einstellungen und Einschätzungen von Realschülern zur Europäischen Integration**

**Ergebnisse einer Befragung zu Meinungen und Vorstellungen  
von Jugendlichen im Bundesland Rheinland-Pfalz**

**Thorsten Schwan**

**Zitieren dieses Artikels:**

Schwan, T. (2000). Einstellungen und Einschätzungen von Realschülern zur Europäischen Integration. Ergebnisse einer Befragung zu Meinungen und Vorstellungen von Jugendlichen im Bundesland Rheinland-Pfalz. *Geographie und ihre Didaktik*, 28(1), S. 1-15. doi 10.60511/zgd.v28i1.293

**Quote this article:**

Schwan, T. (2000). Einstellungen und Einschätzungen von Realschülern zur Europäischen Integration. Ergebnisse einer Befragung zu Meinungen und Vorstellungen von Jugendlichen im Bundesland Rheinland-Pfalz. *Geographie und ihre Didaktik*, 28(1), pp. 1-15. doi 10.60511/zgd.v28i1.293

# **Einstellungen und Einschätzungen von Realschülern zur Europäischen Integration**

*Ergebnisse einer Befragung zu Meinungen und Vorstellungen von Jugendlichen im Bundesland Rheinland-Pfalz*

von THORSTEN SCHWAN (Mehlingen)

## **1. Problemdarstellung**

Diesem Beitrag liegt eine Examensarbeit<sup>1</sup> zugrunde, die auf der Hypothese beruht, daß die Schüler grenznaher Schulen gegenüber dem Europäischen Einigungsprozeß eine positivere Grundhaltung einnehmen als Schüler, die weiter im Binnenland leben.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, daß die Einstellung der Jugendlichen stärker von alltäglichen Lebenswelterfahrungen als von rein theoretisch vermitteltem Schulwissen geprägt wird. Mit anderen Worten ist zu erwarten, daß die Bewohner der deutsch-französischen Grenzregion durch zahlreiche Verflechtungen, wie z. B. dem Pendeln zum Arbeitsplatz ins benachbarte Ausland, dem Wahrnehmen entsprechender Einkaufsmöglichkeiten, dem Besuch von Freunden und Verwandten und auch der Teilnahme an kulturellen Ereignissen einen stärkeren Bezug zum Nachbarn haben, als die Bewohner des weiter entfernten Kernlands, denen diese Möglichkeiten weitgehend verwehrt bleiben.

Auch wenn der Schüler noch nicht selbst an der Arbeitsplatz-Pendelwanderung teilnimmt, so gewinnt er doch immerhin eine Anschauung von der ganz alltäglichen Normalität grenzüberschreitenden Austauschs.

Weil nach dem rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Realschule eine Unter- richtung über die Vorteile und die Notwendigkeit der europäischen Zusammen- arbeit frühestens in der neunten Klassenstufe erfolgt, wurde erwartet, daß sich das Meinungsbild von Schülern früherer Jahrgangsstufen von dem der Zehntklässler unterscheidet. Aufgrund dieser Annahme wurde begleitend zur Arbeitshypothese untersucht, ob solche Unterschiede existieren und wenn ja, wie sie ausgeprägt sind. Ob das Meinungsbild der Schüler grenznaher Schulen tatsächlich sowohl positiver als auch differenzierter gegenüber dem Europäischen Einigungsprozeß ausfällt, als das weiter entfernt lebender Schüler, wurde mit Hilfe eines Fragebo- gens zu ermitteln versucht.

---

<sup>1</sup> Entstanden im Jahre 1998 an der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Institut für Geographie unter der Betreuung von Prof. Dr. Helmuth Köck.

## 2. Durchführung der Untersuchung

Um die erstellte Arbeitshypothese überprüfen zu können, mußte die Auswahl der Probanden sowohl nach dem Kriterium der räumlichen Lage als auch in Abhängigkeit vom schulisch erworbenen Vorwissen der zu Befragenden (zur angesprochenen Thematik) erfolgen. Mit Annweiler und Bad Bergzabern wurden zwei Realschulen in unmittelbarer Grenznähe zu Frankreich ausgewählt, denen die Betrachtung der grenzferneren Schulen in Kaiserslautern und Nastätten gegenüber gestellt wurde.

Da die Thematik „Vereintes Europa“ frühestens in der neunten und verstärkt in der zehnten Klassenstufe angesprochen wird, bot sich der Vergleich der achten und zehnten Jahrgangsstufe an, um so eventuell unterrichtsbedingte Unterschiede der Schülermeinungen aufzuzeigen.

Um eine gewisse 'Repräsentativität' zu gewährleisten, wurden jeweils zwei Klassen pro Klassenstufe und Schule befragt.

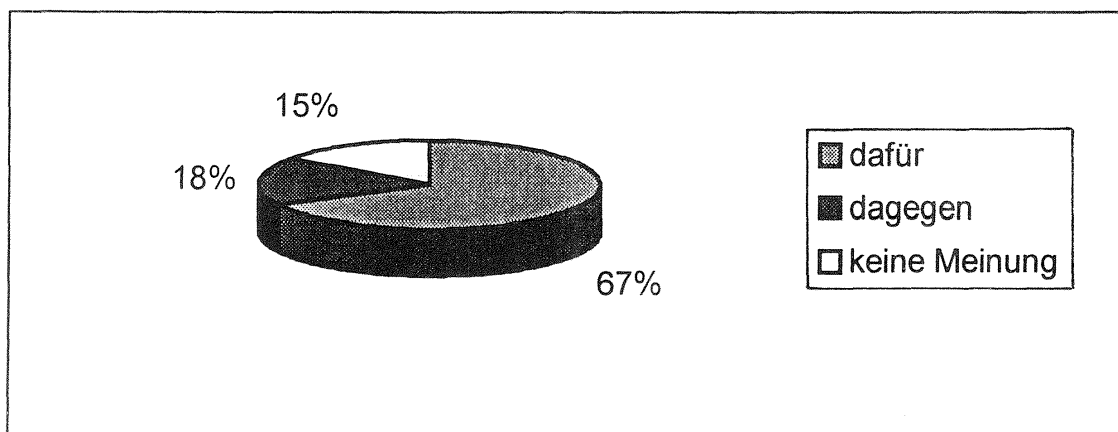
Die Erhebung wurde schriftlich mit Hilfe von Fragebögen in der Zeit vom 02.03. bis 19.03.1998 durchgeführt. Insgesamt konnten die Meinungen von 373 Befragten erfaßt werden.

## 3. Ergebnisse und Interpretationsansätze

Im folgenden werden anhand ausgewählter Fragen der Erhebung Ergebnisse sowie Deutungsversuche vorgestellt.

### 3.1 Bist Du eher für ein Vereintes Europa oder eher dagegen?

Abb. 1: Grundhaltung aller Befragten zu einem Vereinten Europa.



373 Befragte entsprechen 100 Prozent.

In der Befragung wurden den Schülern folgende Antwortmöglichkeiten vorgegeben: „eher dafür“, „eher dagegen“ und „keine Meinung“. Durch die knappe Formulierung sollte eine möglichst eindeutige Stellungnahme der Befragten herbeigeführt werden.

Wie die Abbildung 1 zeigt, fiel das Votum der Schüler insgesamt relativ europafreundlich aus. So sprechen sich gut zwei Drittel der Befragten für ein Vereintes Europa aus. Die Anzahl der Gegner und Unentschiedenen ist mit 18 % bzw. 15 % in etwa gleich groß.

Tab. 1 : Grundhaltung der Befragten zu einem Vereinten Europa:

SCHULE	DAFÜR	DAGEGEN	KEINE	SUMMEN
<b>KAISERSLAUTERN</b>	65	25	10	100
	65%	25%	10%	100%
	17,4%	6,7%	2,7%	26,8%
<b>NASTÄTTEN</b>	48	18	14	80
	60%	22,5%	17,5%	100%
	12,9%	4,8%	3,8%	21,4%
<b>BAD BERGZABERN</b>	62	12	15	89
	69,7%	13,5%	16,8%	100%
	16,6%	3,2%	4%	23,9%
<b>ANNWEILER</b>	76	11	17	104
	73,1%	10,6%	16,3%	100%
	20,4%	2,9%	4,6%	27,9%
<b>SUMMEN</b>	251	66	56	373
	67,3%	17,7%	15,0%	100%

373 Schüler entsprechen 100 Prozent.

Im Antwortverhalten von Schülern grenznaher und grenzferner Orte zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede (siehe Tabelle 1). Zwar befürworten auch die Schüler grenzferner Realschulen wie Kaiserslautern und Nastätten mehrheitlich ein Vereintes Europa, doch ist hier der Anteil derer, die es ablehnen, spürbar größer. Dieses Ergebnis stützt die Ausgangshypothese.

Vergleicht man die Ergebnisse hinsichtlich der Klassenstufen, so zeigen sich lediglich beim prozentualen Grad der Zustimmung, nicht aber in der Grundhal-

tung, deutliche Unterschiede. Diese lassen sich im wesentlichen auf den großen Anteil von Unentschlossenen bei den Achtklässlern zurückführen (über 20 %). Daraus ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt entscheiden sich zwar mehr Zehntklässler für ein Vereintes Europa (Klasse 10: ca. 70 %; Klasse 8: ca. 64 %), aber es sprechen sich auch mehr Schüler dieser Klassenstufe dagegen aus (Klasse 10: ca. 20 %; Klasse 8: ca. 14 %).

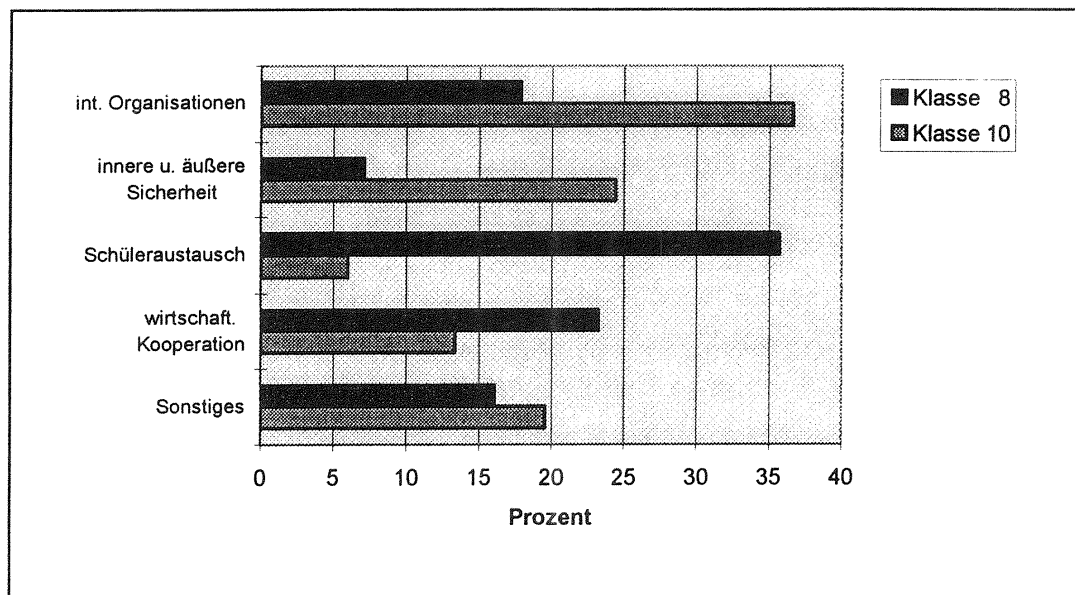
Die Ursache dieses differenzierteren Meinungsbildes ist sicherlich auch in der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung zu finden. Von mindestens ebenso großer Bedeutung in diesem Zusammenhang erscheint daneben, daß, wie bereits eingangs erwähnt, in rheinland-pfälzischen Realschulen frühestens in der neunten Klassenstufe ausführlich über den Europäischen Integrationsprozeß informiert wird und daher den Achtklässlern im Regelfall die Grundlage zu einer differenzierteren Betrachtung fehlt.

### 3.2 Kannst Du Beispiele für grenzüberschreitende Zusammenarbeit nennen? Wenn ja, welche?

Die Antworten auf diese Frage sind insofern überraschend, als sie ein in dieser Hinsicht nicht erwartetes Maß an Unkenntnis offenbaren: Nur etwa ein Drittel der befragten Schüler ist überhaupt imstande, ein Beispiel zu nennen, und auch diese Nennungen waren häufig wenig konkret formuliert. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, daß die Schüler mit „grenzüberschreitender Zusammenarbeit“ mehrheitlich supranationale Organisationen wie NATO, UNO, UNESCO oder Greenpeace assoziieren, aber nur in seltenen Fällen lokale grenzübergreifende Bezüge, wie z. B. die Zusammenarbeit von Feuerwehr, Zoll oder Polizei nennen. Von insgesamt 373 befragten Schülern sind letztlich nur vier, und diese sämtlich aus Bad Bergzabern, im Stande, Beispiele solcher Zusammenarbeit im Grenzraum anzuführen. Erwartungsgemäß können die Schüler aus dem grenznahen Bad Bergzabern mit Abstand am meisten Beispiele nennen. Schwerer fällt dies den Schülern aus Nastätten und Kaiserslautern. Dieser Befund stützt die Überlegung, daß im Hinblick auf die Kenntnis und Bewertung des Europäischen Integrationsprozesses persönliche Erfahrungen am schwersten wiegen und naturgemäß im Grenzraum eher zum Tragen kommen als in weiter entfernten Gebieten. Schwer nachzuvollziehen bleibt jedoch, wieso die Schüler aus Annweiler, das sowohl grenznah gelegen als auch durch themengebundenes schulisches Engagement charakterisiert ist, noch weniger Beispiele zu nennen wissen als die Kaiserslauterner Realschüler, welche sowohl grenzfern gelegen als auch am wenigsten 'schulisch informiert' sind. Das Antwortverhalten der grenzfernen und

von schulischer Seite nur wenig informierten Schüler aus Nastätten entspricht der in der Hypothese formulierten Erwartung.

Abb. 2 : Nennungen für grenzüberschreitende Zusammenarbeit.



*Klasse 8: 56 Nennungen entsprechen 100 Prozent.*

*Klasse 10: 82 Nennungen entsprechen 100 Prozent.*

Differenziert man die gegebenen Antworten nach den beiden Klassenstufen, so zeigt sich, daß für die Zehntklässler „internationale Organisationen“ sowie „innere und äußere Sicherheit“ (z. B. Nennung von Europol) im Vordergrund stehen, während die Achtklässler vorwiegend den „Schüleraustausch“ und Beispiele der „wirtschaftlichen Kooperation“ nennen.

Trotz der zuvor getroffenen Feststellung zur Bedeutung der räumlichen Lage für die Entstehung eines Meinungsbildes haben auch die seitens der Schule vermittelten, themenbezogenen Inhalte ein sehr großes Gewicht. Dies läßt sich dadurch belegen, daß fast doppelt so viele Schüler der Klasse 10 diese Frage nach Beispielen für grenzüberschreitende Zusammenarbeit bejahen als Schüler der Klasse 8. Der Unterschied würde noch wesentlich deutlicher ausfallen, wenn man den Schüleraustausch, der im strengen Sinn nicht zu Beispielen grenzüberschreitender Zusammenarbeit rechnet, dennoch von Schülern der 8. Klasse aber sechsmal häufiger als von Schülern der 10. Klasse angeführt wird, nicht einbeziehen würde.

Die zu diesem Punkt insgesamt sehr niedrige Antwortrate ist vermutlich sowohl darauf zurückzuführen, daß die Schüler nur wenige Beispiele kennen, liegt aber auch sicherlich darin begründet, daß sie Schwierigkeiten haben, ihnen bekannte

Fakten unter diese Fragestellung zu subsumieren, d. h. dem Themenkreis der „grenzüberschreitenden Zusammenarbeit“ zuzuordnen.

Für diese Annahme spricht, daß z.B. der Schüleraustausch häufig fälschlicherweise mit „grenzüberschreitender Zusammenarbeit“ in Verbindung gebracht wird.

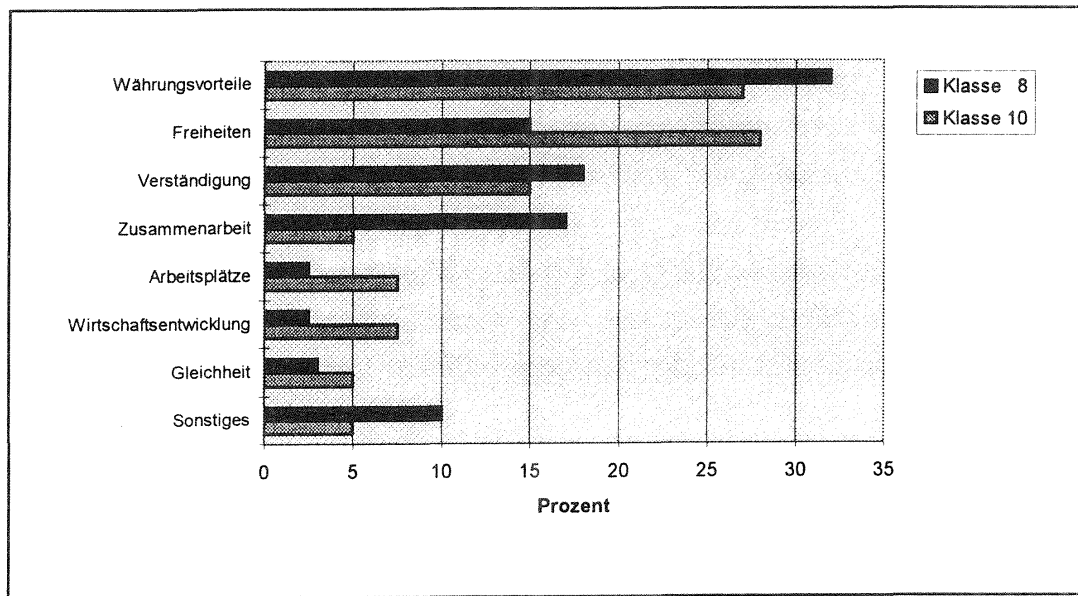
### 3.3 Was denkst Du: Bringt das Vereinte Europa Dir eher Vorteile oder eher Nachteile? Begründe deine Entscheidung!

Die gewerteten Antworten auf diese Frage verteilen sich mit 61 % auf Vorteile und 24 % auf Nachteile. 15 % der Probanden sehen sich außerstande, eindeutig Stellung zu nehmen. Schlüsselt man die gegebenen Antworten nach Schulen auf, so zeigt sich, daß die Schüler in Bad Bergzabern dem Europäischen Einigungsprozeß sowohl am positivsten als auch am entschlossensten gegenüberstehen, da 73 % eher Vorteile und 18 % eher Nachteile sehen; lediglich 9 % machen keine Angaben. Ebenfalls positiv für die eigene Zukunft wird die Europäische Integration in Kaiserslautern und Nastätten bewertet, wo 62 % bzw. 61,5 % eher Vorteile sehen. Diese Befunde bestätigen insofern die Ausgangshypothese, als die Schüler der nicht im Grenzraum gelegenen Schulen Kaiserslautern und Nastätten weniger Vorteile als die in Bad Bergzabern sehen. Unerwartet fällt hingegen das Votum der Realschüler in Annweiler aus. So ist der Anteil derer, die glauben, daß das Vereinte Europa persönlich eher Vorteile bringt, in Annweiler mit 50 % mit Abstand am kleinsten. Auch der Prozentsatz der Ablehnenden bzw. Unentschlossenen ist mit 28,8 % und 21,2 % am höchsten. Es ist vor dem Hintergrund, daß die beiden Schulen in Annweiler und Bad Bergzabern sowohl grenznah gelegen als auch hinsichtlich der Vermittlung europäischer Inhalte engagiert sind, nicht nachvollziehbar, warum das Meinungsbild der Annweilerer Schüler sich deutlicher als das der Schüler aus Kaiserslautern und Nastätten von dem der Schüler aus Bad Bergzabern abhebt.

*Signifikante Unterschiede* werden deutlich, wenn man das Antwortverhalten in Abhängigkeit von der Klassenstufe analysiert. Sehen noch 66,5 % der Achtklässler eher Vorteile in einem Vereinten Europa, so liegt der Anteil der Zehntklässler, die dieser Perspektive „Vorteile“ abgewinnen können, nur noch bei 56 %.

Interpretiert man die Entscheidung für Vor- oder Nachteile vor dem Hintergrund der im zweiten Teil der Frage genannten Argumente, so werden vor allem zwei Trends deutlich: Die Meinung der Befragten ändert sich sowohl in Abhängigkeit

Abb. 3 : Vorteile des Vereinten Europas - Vergleich nach Klassenstufen



*Klasse 8: 158 Argumente entsprechen 100 Prozent.*

*Klasse 10: 151 Argumente entsprechen 100 Prozent.*

vom Informationsstand als auch von der persönlichen Betroffenheit. Die Nennung „sonstiger“ Nachteils-Argumente geht so z. B. von der 8. zur 10. Jahrgangsstufe um den Faktor 3 von 26 % auf 8 % zurück; das damit zum Ausdruck gekommene gestiegene Differenzierungsvermögen wird in erster Linie als Folge der zwischenzeitlich schulisch vermittelten Sachinformationen anzusprechen sein. Sehr interessant ist auch eine Bewertung der Antworten aus der Perspektive der Befragten als zukünftige Auszubildende und Arbeitnehmer. So messen die Achtklässler z. B. dem Vorhandensein von Arbeitsplätzen, der Wirtschaftsentwicklung und den Freiheiten des Binnenmarktes geringere Bedeutung zu im Sinne von Vorteilen bei als die Schüler der Abschlußklassen, die wohl, zumindest unterschwellig, von einem Vereinten Europa eine stärkere Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und damit auch für sich persönlich schlechtere Bedingungen erwarten. Dieses Argument wird dadurch gestützt, daß doppelt so viele Zehnt- wie Achtklässler zunehmende Arbeitslosigkeit als nachteilige Folge der Europäischen Integration befürchten. Die Achtklässler hingegen argumentieren weniger auf einer persönlichen als vielmehr auf einer eher „humanitär“ zu bezeichnenden Ebene. „Arbeitsplätze“ und „Wirtschaftsentwicklung“ sind für sie von geringerer Bedeutung, „Verständigung“ und „Zusammenarbeit“ werden hingegen deutlich häufiger als Vorteil bewertet. Die Tatsache, daß ein Drittel aller Nennungen der Achtklässler auf „Währungsvorteile“ entfallen, legt die Vermutung nahe, daß den



Befragten die Tragweite dieses Aspektes nicht bewußt ist, sondern sie zunächst vielmehr Möglichkeiten wie vereinfachte Barzahlung bei Auslandsreisen in Erwägung ziehen. Bemerkenswert scheint auch, daß doppelt so viele Zehnt- wie Achtklässler ein Ansteigen der Kriminalitätsrate infolge eines Vereinten Europas befürchten. Diese unterschiedliche Bewertung kann sicher nicht auf monokausale Verursachung zurückgeführt werden. Es erscheint jedoch denkbar, daß die Zehntklässler in höherem Maße Medien (Fernsehnachrichten, Tageszeitung etc.) nutzen und so auch in verstärktem Umfang Meldungen über von Ausländern begangene Straftaten (z. B. Drogen- und Menschenhandel, Beschaffungskriminalität) rezipieren. Aufgrund der mit dem höheren Lebensalter einhergehenden vergrößerten sozialen Reichweite (Besuch von Sport- und Konzertveranstaltungen, Diskotheken oder ähnlichem) erscheint es möglich, daß die Zehntklässler als die älteren Befragten in größerem Umfang negative Erfahrungen mit Ausländern (Pöbeleien, Schlägereien) sammeln konnten oder einfach nur vom Hörensagen kennen<sup>2</sup>.

### 3.4 Hast Du im Schulunterricht überhaupt schon etwas über das Thema „Ver-eintes Europa“ gehört? Möchtest Du mehr über das Thema erfahren?

Die Frage, ob sie im Schulunterricht etwas über das Zusammenwachsen Europas erfahren haben, bejahen 54 % aller Schüler. 45 % geben an, noch nichts gehört zu haben. Insgesamt 70 % der Befragten äußern den Wunsch nach mehr Wissen. Betrachtet man diese Forderung in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen, so wird wider Erwarten deutlich, daß Vorkenntnisse nicht automatisch ein größeres Verlangen nach Wissen bewirken: Der Wunsch nach weiteren Informationen ist bei Schülern mit und ohne Vorkenntnisse praktisch gleich groß. Deutlich, sogar stark signifikant abweichend, ist der Unterschied zwischen der achten und der zehnten Klasse: Die Achtklässler geben mit 76 % mehrheitlich an, keine schulischen Kenntnisse zu haben, während 66 % der Abschlußschüler behaupten, im Unterricht vom Zusammenwachsen Europas erfahren zu haben. Diese Abweichung ist darauf zurückzuführen, daß der Lehrplan eine Thematisierung des Europäischen Integrationsprozesses nicht vor der neunten Klassenstufe vorsieht. Differenziert man die gegebenen Antworten nach Schulstandorten, so zeigt sich,

---

<sup>2</sup> Als Beispiel dafür, daß bereits Realschüler durch unmittelbare Anschauung persönliche negative Erfahrungen mit Ausländern sammeln können, mag folgender von mir beobachteter Vorfall dienen: Während eines Schulausfluges, an dem ich im Rahmen meines vierwöchigen Schulpraktikums teilnahm, kam es zwischen Schülern meiner Praktikumsschule und türkischen Jugendlichen zu handgreiflichen Auseinandersetzungen, welche - wie mir sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite bestätigt wurde - bewußt von den ausländischen Jugendlichen provoziert wurden.

daß nur die Schüler aus Kaiserslautern mehrheitlich angeben, im Schulunterricht noch nichts über das Zusammenwachsen Europas erfahren zu haben. Gleichzeitig ist hier der Wunsch nach mehr Wissen am ausgeprägtesten.

Dieses Ergebnis muß vor dem Hintergrund der abweichenden Situation an der Realschule in Kaiserslautern betrachtet werden: Unter den betrachteten Schulen bietet nur diese Schule keine über das Vermitteln der theoretischen Inhalte hinausgehenden Möglichkeiten wie Schüleraustausch, Projekte etc., sich mit dem zusammenwachsenden Europa zu identifizieren. Faßt man die Ergebnisse der beiden grenznahen und grenzfernen Schulen zu jeweils einer Gruppe zusammen, so wird ein statistisch signifikanter Unterschied deutlich. Der Wunsch grenzferner Schüler nach mehr Wissen ist signifikant höher als bei grenznahen Schülern. Zwar ist an allen betrachteten Schulen der Anteil der Schüler, welche mehr Informationen wünschen, wesentlich größer als derjenige der Schüler, die weitere Informationen ablehnen; doch fordert der mit 38,3 % in Bad Bergzabern höchste Ablehnungsgrad eine Erklärung. Hier könnte man vermuten, daß die Schüler aufgrund des großen Informationsangebotes glauben, über genügend Wissen zu verfügen; möglicherweise stellt sich hier sogar ein Effekt der Übersättigung ein. Warum allerdings die Schüler in Annweiler, die ebenfalls von vergleichsweise vielen Bildungsangeboten zum Thema Europa profitieren und ebenfalls grenznah leben, ein in dieser Hinsicht auffällig anderes Entscheidungsverhalten zeigen, kann aufgrund der vorliegenden Informationen nicht beantwortet werden.

### 3.5 Bei welchem der Länder Norwegen, Kroatien, Schweiz und Polen würdest Du die Aufnahme in die EU nicht unterstützen? Versuche Deine Entscheidung zu begründen!

Mit der polarisierenden Formulierung der Frage, bei welchem der vier vorgeschlagenen Länder die Schüler eine Aufnahme in die EU nicht unterstützen würden, sollte die Motivation zur Beantwortung und der damit einhergehenden Entscheidungsfindung erhöht werden.

Die Reaktionen auf diese den Fragebogen abschließende Frage sind in verschiedener Hinsicht ungewöhnlich. So entziehen sich 12,6 % der Befragten einer persönlichen Stellungnahme dadurch, daß sie die Frage 8 nicht beantworten. Weitere 49 Schüler, dies entspricht 13,1 %, nehmen im ersten Frageteil keine Länderauswahl vor und begründen diese Entscheidung damit, daß alle vorgegebenen Länder das Recht haben sollten, der EU beizutreten. Diesem Ausweichverhalten könnten verschiedene Ursachen zugrunde liegen. Denkbar ist zunächst ein Nachlassen der Konzentration, das bei einigen Schülern dazu führt, die Frage

gänzlich nicht zu bearbeiten. Ähnlich kann das von 49 Schülern vorgebrachte Argument „alle haben das gleiche Recht“ interpretiert werden. Somit wäre die Begründung dieser Schüler nur vorgeblich humanitär inspiriert, tatsächlich jedoch von dem Wunsch getragen, die Differenzierung und gedankliche Auseinandersetzung mit dem Thema zu vermeiden. Bei einem gewissen Prozentsatz der Befragten wird man daneben auch unterstellen dürfen, daß sie, wenn überhaupt, dann doch nicht im gegebenen Zeitrahmen imstande sind, die geforderte Differenzierung vorzunehmen und zu begründen.

Betrachtet man die Ergebnisse zum ersten Frageteil, so zeigen sich mit 48 % der Nennungen schulübergreifend die größten Ressentiments gegenüber Polen. 44 % der Nennungen dokumentieren eine ähnlich hohe Ablehnung Kroatiens, während Norwegen und die Schweiz mit jeweils 4 % ein geringes Maß an Ablehnung erfahren. Klassifiziert man die vorgebrachten Argumente, so zeigt sich, daß soziale Konflikte und die mit der Integration des abgelehnten Landes vermutete einhergehende Verschlechterung der allgemeinen Wirtschaftslage bei mehr als der Hälfte aller Nennungen zur Begründung der Entscheidung dienen; „hohe Kriminalitätsrate“ und „Krieg“ werden mit ca. 15 % bzw. 16 % angeführt.

Bei einem Vergleich des Antwortverhaltens auf Schulebene fällt zunächst auf, daß lediglich in Kaiserslautern die Aufnahme Kroatiens mehrheitlich abgelehnt wird; an den anderen drei Schulstandorten entscheiden sich die Befragten überwiegend gegen die Aufnahme Polens in die EU. Auch die Entscheidungsmotivation stellt sich nicht homogen dar. Zwar rücken sämtliche Befragten die „schlechte Wirtschaftslage“ und die Zunahme „sozialer Konflikte“ in den Vordergrund; doch wird in Kaiserslautern die ökonomische Frage etwas stärker als in Bad Bergzabern und Annweiler bewertet, wo die Wahrnehmung sozialen Konfliktpotentials dominiert. Abweichend ist hingegen das Begründungsverhalten der Befragten in Nastätten, wo der Bedeutung steigender Kriminalität hoher Wert beigemessen wird. Die deutlich gewordenen Unterschiede sowohl im Hinblick auf die Ablehnungspräferenz - Polen oder Kroatien - als auch hinsichtlich der als am wichtigsten erachteten Argumente können sicherlich nur durch Einbeziehen lokaler Besonderheiten erklärt werden.

Während die Ablehnung Kroatiens als Krisengebiet mit einer bürgerkriegsähnlichen Situation noch nachvollziehbar erscheint, können die Vorbehalte gegenüber Polen nur durch das unkritische Übernehmen verbreiteter, aber haltloser Klischeevorstellungen (Polen stehlen, Polen sind faul) erklärt werden. Es stimmt bedenklich, daß die Schulen in diesem Zusammenhang ihrem Aufklärungs- und Erziehungsauftrag nicht in ausreichendem Maß gerecht werden bzw. gerecht werden können. Abweichungen vom durchschnittlichen Meinungsbild, wie die

überdurchschnittlich starke Ablehnung der Kroaten in Kaiserslautern oder die große Bedeutung der Kriminalität für die Schüler in Nastätten, müssen mit einiger Wahrscheinlichkeit vor dem Hintergrund lokaler Geschehnisse interpretiert werden.

Der Vergleich nach Klassenstufen zeigt, daß die Achtklässler gegenüber Polen ein vergleichsweise höheres Maß an Ablehnung hegen als die Abschlußschüler, die mehrheitlich Kroaten nicht in die EU aufgenommen wissen wollen. Während soziale Konflikte und Krieg von den Schülern beider Klassenstufen annähernd gleichgewichtig angeführt werden, treten bei „schlechte Wirtschaftslage“ und „Kriminalität“ größere Unterschiede zutage: Kriminalität wird von den Achtklässlern beinahe dreimal so oft genannt wie von den älteren Realschülern; diese nennen hingegen die „schlechte Wirtschaftslage“ doppelt so häufig wie die Achtklässler. Diesem Entscheidungsverhalten liegt vermutlich das Klischee vom arbeitsscheuen und kriminellen Polen zugrunde, das von den jüngeren Schülern zunächst wohl unreflektiert übernommen wird. Das durchschnittlich höhere Lebensalter und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung, nicht zuletzt aber auch die durch die Schule vermittelte Sachinformation und das damit ermöglichte Differenzierungsvermögen bewirken den bei den Zehntklässlern sichtbar gewordenen Wertewandel und die Relativierung des Vorurteils. So resultiert schließlich die Ablehnung Kroatiens aus der Furcht vor einem erneuten Kriegausbruch, und die Befürchtung nach einer Verschlechterung der Wirtschaftslage muß im Zusammenhang mit der persönlichen Situation als zukünftigem Arbeitnehmer, der bei Aufnahme dieser Länder einer verstärkten Konkurrenz ausgesetzt sein wird, gesehen werden.

#### **4. Fazit**

Die im Rahmen der Examensarbeit gewonnen Daten zeigen, daß der Zusammenhang zwischen dem Schulstandort und der Haltung der Schüler zum Europäischen Integrationsprozeß statistisch stark signifikant ist; dies bestätigt die Arbeitshypothese.

Weiterhin wurde die grundsätzlich positive Einstellung und Einschätzung der Realschüler zum Europäischen Integrationsprozeß deutlich; bezogen auf den Schulstandort und das Lebensalter der befragten Schüler sind z. T. jedoch beträchtliche Unterschiede aufgetreten. Diese Befunde führen das häufig von der Boulevardpresse gezeichnete, indifferente Bild des (europa)politisch desinteressierten Jugendlichen ad absurdum.

Obwohl 75 % aller Befragten glauben, daß die Entwicklung Europas für die per-

sönliche Zukunft von Bedeutung sei, sind doch nur gut ein Drittel aller Schüler imstande, mindestens ein Beispiel grenzüberschreitender Zusammenarbeit zu nennen. Hieraus wird deutlich, daß trotz des vorhandenen Interesses nur geringe, überwiegend diffuse Kenntnisse vorhanden sind. Gerade dieser Befund sollte Ansporn und Ermutigung für weiterreichende Aktivitäten und Bildungsangebote sein. Zwar wurde an mehreren Stellen der Befragung deutlich, daß auch der tatsächliche Informationsstand der Zehntklässler noch der Vertiefung bedarf; doch zeigt sich die Bedeutung der in der Schule vermittelten themenbezogenen Inhalte bereits daran, daß diese Abschlußschüler fast doppelt so viele Beispiele wie die Achtklässler nennen können. Die schulischen Bemühungen fruchten offensichtlich nicht nur im Hinblick auf ein größeres Sachwissen, sondern scheinen auch das Vermögen, sich kritisch mit klischeehaften Vorstellungen auseinanderzusetzen und letztlich eine fundierte eigene Meinung zu bilden, zu fördern. Nur vor diesem Hintergrund kann z. B. die tendenzielle Umorientierung der Zehntklässler weg von den diskriminierenden, aber leider weit verbreiteten Klischeevorstellungen, denen die Achtklässler noch überwiegend verhaftet sind, verstanden werden (z. B.: Polen sind faul). Allein dieses Beispiel zeigt, daß das Meinungsbild der Jugendlichen vom 8. bis zum 10. Schuljahr einen nicht zu unterschätzenden Wandel durchlaufen kann.

Es ist nachvollziehbar, daß die Zehntklässler als zukünftige Auszubildende und Arbeitnehmer - ganz anders als noch die Achtklässler - jetzt auf einer sehr konkreten, persönlichen Ebene argumentieren, indem sie Unsicherheit und Zukunftsängste, die durch die verstärkte Konkurrenz auf dem künftigen europäischen Arbeitsmarkt befördert werden, artikulieren.

Der pädagogische Bildungsauftrag muß genau hier ansetzen, um ein realistisches Bild des kommenden Europas zu zeichnen, das zwar nicht frei von Unwägbarkeiten und Risiken sein wird, dafür aber vielfältige Chancen und neue Möglichkeiten eröffnet.

Doch wie sollte ein für den Schüler günstiger Zugang zum Themenkomplex „Vereintes Europa“ beschaffen sein? Als Beispiel hierfür könnte die Situation in Bad Bergzabern herangezogen werden, weil dort die Schüler gegenüber dem Europäischen Integrationsprozeß eine vergleichsweise hohe Zustimmung und auch Sachkenntnis zeigen. Diese Haltung wird von mehreren Einflußfaktoren hervorgerufen bzw. begünstigt: Die Schüler der Realschule in Bad Bergzabern profitieren sowohl von der Lage im deutsch-französischen Grenzraum als auch von dem großen Veranstaltungsangebot (Schüleraustausch, Europatag, Projekte etc.) ihrer Schule zu Europäischen Fragen. Die räumliche Nähe zum Nachbarland Frankreich bewirkt, verglichen mit weiter im Binnenland liegenden Orten, bes-

sere Kontaktmöglichkeiten und hat so schließlich einen stärkeren emotionalen Bezug zur Folge. In gleicher Weise wirkt das schulische Veranstaltungsangebot, das über die Vermittlung bloßen theoretischen Faktenwissen weit hinausgeht. Gerade Schüleraustausch und grenzübergreifende Projekte erwecken Interesse, das durch bloßes Vermitteln von Sachwissen nicht hervorgerufen werden kann. Vor diesem Hintergrund ist schließlich auch zu verstehen, warum die Schüler der anderen untersuchten Orte zu einer weniger positiven Einstellung gelangen, obwohl sie im gleichen Bundesland leben, nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet werden und daher auch ein vergleichbares Meinungsbild zeigen sollten. Dies ist jedoch nicht der Fall. Um die Unterschiede im Antwortverhalten zu verstehen, muß deshalb auf die besondere Qualität (z. B. keine angespannte Lernsituation für Klausuren) emotionalen Zugangs abgestellt werden. Selbstverständlich wird sich der Lagevorteil Bad Bergzaberns mit seinen grenzüberschreitenden Verflechtungen und den daraus resultierenden alltäglichen Kontaktmöglichkeiten nicht ohne weiteres kompensieren lassen. Dies bedeutet jedoch nicht, daß damit den Schülern anderer Schulstandorte von vornherein ein emotionaler Zugang zur Materie verunmöglicht würde; vielmehr sind diese Schulen aufgerufen, das „unverschuldete Defizit“ grenzferner Lage durch verstärkte Anstrengungen wie z. B. Schüleraustausch, Projekte etc. auszugleichen. Die Schüler als zukünftige Bürger Europas werden sich um so leichter mit diesem Europa identifizieren, je mehr man ihnen die Möglichkeit eröffnet, es kennenzulernen und selbst zu erfahren.

## **Literatur**

- BORCHARDT, K.-D. (1995): Die Europäische Einigung. - Brüssel.
- FRANKE, K. / SCHLIMME, W. (1995): Jugend und Europa. Ergebnisse von Untersuchungen zu Einstellungen und Kenntnissen von Jugendlichen zu Europa im Bundesland Brandenburg und Berlin. - In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 1, S. 26 - 34.
- HABSBURG, O. (1977): Idee Europa. - München/Wien.
- HENKES, H. E. (1979): Europäische Zusammenarbeit und Integration in Erziehung und Unterricht. - Bad Ems/Limburg.
- HENSCHEL, T. (1997): Die deutschen Europäer. Einstellungen Jugendlicher zu Europa 1990 - 1995. - München.
- HILPOLD, P. (1995): Bildung in Europa: Unter besonderer Berücksichtigung der EU-Bildungsprogramme. - Baden-Baden.

- HORNSTEIN, W. (1982): Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. - In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 3, S. 3 - 37.
- JANSEN, B. (1994): Europa im Unterricht. Nicht alles ist Europa, was in der Schule damit glänzt. - In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1994): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik. - Bonn.
- KIRCHBERG, G. (1991): Europa - eine Herausforderung für den Geographieunterricht. - In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 12, S. 410 - 414.
- KIRCHBERG, G. (1993): Die Bedeutung des Geographieunterrichts als Dienstleistungsfach für andere Unterrichtsfächer. - In: Geographie und Schule, H. 84, S. 29 - 34.
- KÖCK, H. (1983): Die Europaidee im Geographieunterricht. - In: LESER, H. (Hrsg.): 18. Deutscher Schulgeographentag Basel-Lörrach 1982. - Basel 1983, S. 348 - 359.
- KÖCK, H. (1992): Geographiedidaktische Aspekte des Europäischen Einigungsprozesses. - In: BORGIATO, P. / CLOSS, H.-M. (Hrsg., 1992): Beiträge zur Geschichte, Methodik und Didaktik von Geographie und Kartographie. Trier, S. 451 - 481 (= Festschrift für Walter Sperling, Bd. 2).
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg., 1982): Die jungen Europäer. - Brüssel.
- LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG RHEINLAND-PFALZ (Hrsg., 1991): Jugend in Europa. - Mainz.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hrsg., 1991): Europa in Unterricht und Schule. - Mainz.
- PYRITZ, P. (1998): Europäische Währungsunion und Ost-Erweiterung im Unterricht. - In: Terrasse, H. 11, S. I - IV.
- RENNER, G. (1995): Das Thema im Unterricht. - In: Informationen zur politischen Bildung 213: Europäische Union, S. 63 - 64.
- SCHMUCK, O. / SCHRÖDER, M. (1995): Der Weg zur Europäischen Union. - 3. Aufl., Berlin.
- SCHÖNDUBE, C. (Hrsg., 1992): Europa. Verträge und Gesetze. - Bonn.
- VIELHABER, C. (1994): Europa als zentrale Aufgabe eines politischen Geographieunterrichts. - In: Praxis Geographie 24, H. 3, S. 16 - 19.

- WEIDENFELD, W. / WESSELS, W. (Hrsg., 1997.1): Europa von A - Z. Taschenbuch der europäischen Integration. - 6. Aufl., Bonn.
- WEIDENFELD, W. / WESSELS, W. (Hrsg., 1997.2): Jahrbuch der Europäischen Integration 1996/97. - Bonn.
- WEIDENFELD, W. / PIEPENSCHNEIDER, M. (1987): Jugend und Europa. Die Einstellung der jungen Generation in der Bundesrepublik Deutschland zur Europäischen Einigung. - Bonn.
- WEIDENFELD, W. / PIEPENSCHNEIDER, M. (1990): Junge Generation und Europäische Einigung: Einstellungen, Wünsche, Perspektiven. - Bonn.
- ZÖLLSER, M. (Hrsg., 1992): Europäische Integration als Herausforderung der Kultur: Pluralismus der Kulturen oder Einheit der Bükratien? - Essen.