

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Europakompetenz in der Lehrer:innen Weiterbildung:
Herausforderungen, Chancen, Prämissen
Eine empirische Analyse auf Grundlage der Ergebnisse des
Hochschullehrgangs „European Union Studies Jean Monnet
Teacher Training“ 2022/23

verfasst von | submitted by

Clara Ortner BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 502 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltbildung Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Johannes Brzobohaty

VORWORT

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Europakompetenz in der Lehrer:innenweiterbildung: Herausforderungen, Chancen, Prämissen“ entstand aus einem fachlichen Interesse an europapolitischer Bildung und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Besonderer Dank gilt allen Personen, die die Verfasserin während ihres Studiums und insbesondere während der Erstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

An erster Stelle gilt der Dank dem Betreuer Mag. Dr. Johannes Brzobohaty, der den gesamten Arbeitsprozess mit fachlicher Expertise, mit konstruktiven Rückmeldungen und wertvollen Anregungen begleitet hat. Besonders hervorheben sind seine stets rasche Reaktion auf Anfragen sowie seine kontinuierliche Unterstützung in zahlreichen Online-Meetings, die den Arbeitsprozess wesentlich erleichtert und die erfolgreiche Fertigstellung dieser Arbeit ermöglicht haben. Ebenso gilt Mag. Dr. Christine Ottner-Diesemberger ein herzlicher Dank, die die Möglichkeit zur Bearbeitung dieses Themas gegeben hat und zudem die Daten des Hochschullehrgangs European Union Studies zur Verfügung gestellt hat.

Ein besonderer Dank gilt Julia Secco BEd., die seit dem ersten Tag an der Universität nicht nur eine wertvolle Kommilitonin, sondern auch eine enge Freundin geworden ist. Während des gesamten Studiums hat sie den Arbeitsprozess der vorliegenden Arbeit unterstützt und diesen im Rahmen ihrer eigenen Masterarbeit zum Hochschullehrgang mit wertvollen fachlichen Impulsen begleitet. Die zahlreichen Telefonate und Nachrichten haben immer wieder neue Motivation gegeben.

Darüber hinaus gilt Mag. Leonie Ortner und Lena Wirth BEd. großer Dank für die Unterstützung bei der sprachlichen Überarbeitung dieser Arbeit, die wesentlich zur Qualitätssteigerung beigetragen haben.

Abschließend gilt besonderer Dank den Eltern und der Schwester der Verfasserin, die nicht nur während des Studiums, sondern sie auch darüber hinaus auf dem gesamten Lebensweg mit großem Rückhalt und Geduld begleitet haben. In herausfordernden Phasen haben sie stets neue Zuversicht gegeben und geholfen, aus jedem Motivationstief herauszufinden. Ohne diese Unterstützung wäre der Abschluss dieser Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

KURZFASSUNG

Die vorliegende Arbeit untersucht, wie Lehrpersonen Europäische Identität konzeptualisieren und welche Medien und Methoden sie im Kontext der Europabildung als didaktisch geeignet erachten. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Förderung europäischer Kompetenzen und Zugehörigkeiten spielen. Grundlage der Untersuchung bilden Portfolios von teilnehmenden Lehrpersonen des Hochschullehrgangs European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training an der PH Wien. Diese Portfolios wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Im Fokus stehen dabei sowohl die inhaltlichen Vorstellungen von Europäischer Identität von den Lehrpersonen als auch die neuen didaktischen Zugänge. Die Befunde weisen darauf hin, dass Europäische Identität von den Lehrpersonen überwiegend emotional aufgefasst wird, die Vielschichtigkeit und Pluralität der Europäischen Identität erfolgt nur eingeschränkt. Im Hinblick auf Medien und Methoden zeigt sich, dass insbesondere visuelle, akustische und digitale Medien als besonders lernwirksam eingestuft werden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die didaktische Reflexion der Europabildung vertieft werden sollte, um europäische Identität nicht nur affirmativ, sondern auch kritisch und multiperspektivisch zu thematisieren. Medien nehmen einen größeren Stellenwert ein als Methoden, die seltener reflektiert werden als Medien. Die Ergebnisse liefern wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen im Bereich der Europabildung.

Schlagwörter: Europabildung, Europäische Identität, politische Bildung, Jean Monnet Teacher Training, Lehrplan, Lehrer:innen-Weiterbildung, Medien und Methoden

ABSTRACT

This master's thesis examines the role of European education in teacher training, focusing on how European identity is conceptualized by teachers and which media and teaching methods are considered suitable for classroom practice. The study is based on the assumption that teachers play a key role in fostering European competencies and forms of belonging among students. The empirical data consists of portfolio texts produced by participants of the higher education program European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training at the PH Vienna. The data was analysed using qualitative content analysis.

The findings reveal that European identity is framed in emotional terms, while its complexity and plurality are only marginally addressed. Regarding media and teaching methods, the findings indicate that visual, auditory and digital media are considered particularly effective for learning. Overall, the results highlight the need to deepen didactic reflection in European education in order to address European identity not only affirmatively but also critically and from multiple perspectives. Media are attributed a greater significance than teaching methods, which are reflected upon less frequently than media. The findings provide important impulses for the further development of in service and continuing teacher education programs in the field of European education.

Key words: European education, European identity, civic education, Jean Monnet Teacher Training, curriculum, teacher professional development, media and teaching methods

INHALT

Vorwort	I
Kurzfassung	III
Abstract	V
Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	3
1. Einleitung	4
1.1 Theoretischer Hintergrund	6
1.1.1 Europäische Identität	6
1.1.2 Bedeutung der historisch-politischen Europabildung	15
1.1.3 Hochschulelehrgang European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training	20
1.2 Lehrplan Analyse	22
1.2.1 Sekundarstufe I	23
1.2.1.1 Lehrstoff Geschichte und Politische Bildung (G:PB)	23
1.2.1.2 Lehrstoff Geografie und wirtschaftliche Bildung (GwB)	25
1.2.2 Lehrplan der Polytechnische Schule (PTS)	26
1.2.3 Lehrplan der Sekundarstufe II	27
1.2.3.1 Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)	27
1.2.3.2 Berufsbildende höhere Schulen (BHS)	30
1.2.4 Zwischenfazit	32
1.3 Medien und Methoden	35
1.4 Fragestellung	42
2. Material und Methode	44
2.1 Stichprobe	44
2.2 Methode	48
2.2.1 Festlegung des Materials	49
2.2.2 Analyse der Entstehungssituation	50
2.2.3 Formale Charakteristika des Materials	50
2.2.4 Richtung der Analyse	51

2.2.5	Bestimmung der Analysetechnik	51
2.2.6	Induktive und deduktive Kategorienbildung	52
2.3	Instrumente und Tools	54
3.	Ergebnisse	56
3.1	Umfrage zu „Europäische Identität(en)“	56
3.1.1	Empirische Datenbefragung	56
3.1.1.1	Interpretation	57
3.1.2	Strukturbeschreibung	58
3.1.2.1	Interpretation	59
3.1.3	Bezug zum „ <i>Atlas of European Values</i> “	59
3.1.4	Bezug zu Motto der EU „Einheit in Vielfalt“	64
3.1.5	Schüler:innen Rückmeldung bei Auswertung	67
3.1.6	Bedeutung der Europäischen Identität im Unterricht	68
3.1.7	Interpretation zur Europäischen Identität	69
3.2	Medien und Methoden zu Europa	70
3.2.1	Bedeutung von Medien und Methoden	70
3.2.2	Nennung von Medien	72
3.2.3	Nennung von Methoden	78
3.2.4	Interpretation zum Einsatz von Medien und Methoden	80
3.2.5	Didaktische Begründung des Medien- und Methodeneinsatzes	82
3.2.5.1	Karten	84
3.2.5.2	Karikaturen	85
3.2.5.3	Hymnen und Hits	86
3.2.5.4	Graffiti-Steps	88
3.2.6	Interpretation der didaktischen Begründung	88
4.	Diskussion	90
4.1	Forschungsfrage 1: Förderung des Lernens über Europäische Identität	90
4.2	Forschungsfrage 2: Empfehlungen Medien und Methoden	92
4.3	Ausblick	94
5.	Literaturverzeichnis	96

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Dimensionen der Politikkompetenz nach DETJEN	18
Abb. 2: Verteilungsdiagramm Geschlecht.....	44
Abb. 3: Verteilungsdiagramm Alter.....	44
Abb. 4: Verteilungsdiagramm Bundesländer	45
Abb. 5: Verteilungsdiagramm Schultypen	45
Abb. 6: Durchführung der Umfrage.....	57
Abb. 7: Fragenformat der Umfrage	59
Abb. 8: Bezug zum Atlas of European Values	61
Abb. 9: Häufigkeit der Dimensionen des Atlas of European Values	64
Abb. 10: Bezug zum Motto der EU "Einheit in Vielfalt"	65
Abb. 11: Thematische Unterkategorien des EU-Mottos "Einheit in Vielfalt" in den erstellten Schüler:innen-Umfragen.....	67
Abb. 12: Berücksichtigung von Schüler:innen Ergebnissen	68
Abb. 13: Einschätzung der Bedeutung Europäischer Identitäten im Unterricht	69
Abb. 14: Bedeutung der Medien und Methoden	72
Abb. 15: Nennung der unterschiedlichen Medientypen	73
Abb. 16: graphische Darstellung Subkategorie 8c.....	76
Abb. 17: Nennung der Akustischen Medien.....	77
Abb. 18: Nennung der Gegenständlichen Medien	78
Abb. 19: Nennung der verschiedenen Methode	80
Abb. 20: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Medieneinsatzes von Karten	85
Abb. 21: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Medieneinsatzes von Karikaturen	86
Abb. 22: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Medieneinsatzes von Hymnen und Hits.....	87
Abb. 23: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Methodeneinsatzes Graffiti-Steps	88

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Häufigkeitstabelle für Geschlecht	44
Tab. 2: deskriptive Statistik des Alters	44
Tab. 3: Häufigkeitsverteilung Bundesländer	45
Tab. 4: Häufigkeitsverteilung Schultypen	45
Tab. 5: Zuordnung der Unterrichtsfächer einer übergeordneten Kategorie nach Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen	46
Tab. 6: Erstgenanntes Unterrichtsfach der Lehrpersonen	47
Tab. 7: Zweitgenanntes Unterrichtsfach der Lehrpersonen	47
Tab. 8: Kategorien	54
Tab. 9: tabellarische Darstellung Kategorie 1 (K1)	57
Tab. 10: tabellarische Darstellung Kategorie 2 (K2)	58
Tab. 11: tabellarische Darstellung Kategorie 3 (K3)	60
Tab. 12: tabellarische Darstellung Kategorie 4 (K4)	62
Tab. 13: tabellarische Darstellung Kategorie 5 (K5)	65
Tab. 14: tabellarische Darstellung Teilkategorien K5	66
Tab. 15: tabellarische Darstellung Kategorie 6 (K6)	67
Tab. 16: tabellarische Darstellung Kategorie 7 (K7)	71
Tab. 17: tabellarische Grobdarstellung Kategorie 8 (K8)	73
Tab. 18: tabellarische Darstellung Kategorie 8a	74
Tab. 19: tabellarische Darstellung Kategorie 8b	75
Tab. 20: tabellarische Darstellung Kategorie 8c	75
Tab. 21: tabellarische Darstellung Kategorie 8d	76
Tab. 22: tabellarische Darstellung Kategorie 8e	78
Tab. 23: tabellarische Darstellung Kategorie 9 (K9)	79
Tab. 24: tabellarische Darstellung Kategorie 10 (K10)	83

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abkürzung	Bedeutung
AHS	Allgemein höhere Schule
BGBI	Bundesgesetzblatt
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EU	Europäische Union
G:PB	Geschichte und Politische Bildung
GwB	Geografie und wirtschaftliche Bildung
HAK	Handelsakademie
HLG	Hochschullehrgang
JASP	Jeffreys's Amazing Statistics Program
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
MS	Mittelschule
PH	Pädagogische Hochschule
PTS	Polytechnische Schule
QDAS	Qualitative data analysis software

1. EINLEITUNG

Die Europäische Union sieht sich aktuell mit einer Vielzahl an politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, was sich deutlich in den Sorgen der EU-Bürger:innen widerspiegelt. Simultan lässt sich dies im aktuellen Stimmungsbild des Eurobarometer 2025 nachvollziehen. Dies zeigt einerseits ein sinkendes Vertrauen zu den Institutionen der Europäischen Union und andererseits nimmt der Optimismus der zukünftigen Entwicklungen der EU ab.¹ Diese wachsende Distanz zur Europäischen Union spiegelt sich nicht nur in den Einstellungen, sondern auch in den politischen Handlungen der EU-Bürger:innen wider, was die niedrigen Wahlbeteiligungen bei Europawahlen zeigen. Insbesondere die Jugend gilt als Hoffnungsträger bei der Entwicklung eines gestärkten Zugehörigkeitsgefühls zur Europäischen Union, weshalb dem Sozialisationsort Schule eine übergeordnete Bedeutung zukommt.² Der Lernort Schule soll mit der Etablierung einer Europabildung das Ziel verfolgen, die EU für Jugendliche greifbar zu machen, um eine Herausbildung der Europäischen Identität zu gewährleisten.³

Trotz der übergeordneten Rolle des Lernraums Schule wird die Europabildung oft nur am Rande behandelt.⁴ Grundsätzlich wird vermehrt auf die Institutionenkunde und auf reines Faktenwissen zur EU fokussiert.⁵ Aus diesem Grund können viele Lehrpersonen die Ziele von historisch-politischer Bildung im Unterricht nicht umsetzen und fühlen sich nicht gewappnet. Vor allem die politische Teilhabe findet dabei kaum Anklang im Unterricht. Aus diesem Grund wünschen sich eine Vielzahl an Lehrer:innen

¹ vgl. *European Commission*, Standard Eurobarometer 104 - Autumn 2025, European Union, 2025, online unter <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3378>> (19.01.2026).

² vgl. Anna-Maria Mayer, Cornelius Helmert, Astrid Körner, Janine Dieckmann, u. a., Europa und Schule: Auswirkungen des Lernorts Schule auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber EU und Europa, ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Nr. 3 (28.07.2023) 277–294, doi:10.3262/ZSE2303277.

³ vgl. Lothar Frick, Sibylle Thelen, Vorwort, In: Europa in der politischen Bildung, Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.), Didaktische Reihe (Europa im Unterricht - Aspekte einer Politischen Europabildung Frankfurt/M 2021), doi:10.46499/1727, 5f.

⁴ vgl. Christine Ottner-Diesenberger, Michael Koscher, Lernen und Lehren über Europa: Theoretische und praktische Impulse für die Weiterbildung, R&E-SOURCE 11, Nr. 3 (15.07.2024) 471–482, doi:10.53349/resource.2024.i3.a1325.

⁵ vgl. Reitmair-Juárez, Dirk Lange, Europapolitische Bildung. Herausforderungen und Prinzipien, In: Europa denken, kommunizieren und erfahren: Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung, Eva Vetter, Dirk Lange, Anke Wegner (Hg.), Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt/M 2021) 21–33.

Unterstützung in der politischen Bildung in Form von Fort- und Weiterbildungen.⁶ Um den Lehrpersonen vertiefende Qualifikationen im Bereich der Europabildung ermöglichen zu können, muss daher der Lehrer:innenweiterbildung ein höherer Stellenwert eingeräumt werden. Eines dieser Weiterbildungsprogramme ist der Hochschullehrgang *European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training* der an der Pädagogischen Hochschule Wien seit 2023 für Lehrpersonen angeboten wird. Dieser Hochschullehrgang beforscht einerseits den Wissenszuwachs von Lehrpersonen der Sekundarstufe zu europapolitischen Themen und andererseits soll die praktische Erprobung von didaktischen Konzepten ausgewertet werden.⁷

Obwohl eine Vielzahl an Studien zur politischen Bildung vorliegt, existieren bisweilen kaum Untersuchungen zur Vermittlung von Europabildung sowohl in der Lehrer:innenweiterbildung als auch im schulischen Bereich. Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Desiderat an und zielt darauf ab, einerseits die Forschungslücke zu schließen und andererseits soll sie als Grundlage für die inhaltliche und konzeptionelle Weiterentwicklung des untersuchten Hochschullehrgangs dienen. Somit können Stärken, Entwicklungsbedarf und Optimierungspotenziale sichtbar gemacht werden, sodass diese Analyse in zukünftige Durchgänge des Lehrgangs einfließen soll. Auf diese Weise soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehrer:innenweiterbildung im Bereich der Europabildung leisten.

Nachdem bisher das Thema eingegrenzt wurde, soll nun die Gliederung der Arbeit näher beleuchtet werden. Im ersten Kapitel wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit dargelegt. Hier (siehe Kapitel 1.1.1) werden die Europäische Identität und die damit korrelierenden Identitätskonzepte beleuchtet. Überdies wird ein Überblick über die Herausforderungen und Chancen der historisch-politischen Europabildung gegeben (siehe Kapitel 1.1.2). Ebenso wird in Kapitel 1.1.3 der Hochschullehrgang *European Union Studies-Jean Monnet Teacher Training* untersucht, da die dort entstandenen Portfolios die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung bilden. In Kapitel 1.2 erfolgt anschließend eine Analyse der Lehrpläne der Sekundarstufe I und II hinsichtlich europapolitischer Aspekte. Berücksichtigt werden die Lehrpläne der Unterstufe, der

⁶ vgl. Elke Larcher, Martina Zandonella, Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien, SORA Forschungsbericht (Wien 2014), online unter <[https://www.sora.at/index.php?id=182&tx_ttnews\[tt_news\]=664](https://www.sora.at/index.php?id=182&tx_ttnews[tt_news]=664)> (19.01.2026), 39.

⁷ vgl. Ottner-Diesenberger, Koscher, Lernen und Lehren über Europa, 472.

Polytechnischen Schulen (PTS), der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und der Berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Zudem wird untersucht, inwiefern Aspekte Europäischer Identität in den Lehrplänen verankert sind. Ebenfalls im ersten Kapitel werden ausgewählte Medien und Methoden thematisiert, wobei insbesondere deren Definitionen, begriffliche Abgrenzungen sowie zentrale Unterscheidungen dargestellt werden (siehe Kapitel 1.3). Das Kapitel schließt mit der Ableitung der Forschungsfragen.

Im Kapitel 2 werden neben der Darstellung der Stichprobe der Hochschullehrgang-Teilnehmer:innen auch die qualitative Inhaltsanalyse als zentrale Methode dieser Arbeit beleuchtet, wobei die einzelnen Analyseschritte sowie verwendeten Instrumente erläutert werden.

Kapitel 3 präsentiert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die Ergebnisse werden jeweils interpretiert und in Bezug zum theoretischen Rahmen gesetzt.

Im vierten Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und in Hinblick auf die Forschungsfragen reflektiert. Ebenso wird ein Ausblick auf mögliche weiterführende Fragestellungen und Forschungsansätze gegeben.

1.1 Theoretischer Hintergrund

Als theoretisches Fundament dieser Arbeit dient das Konzept der „Europäischen Identität“. Dabei nähert man sich diesem Begriff durch das Aufgreifen von unterschiedlichen Identitätskonzepten. In diesem Zusammenhang soll sowohl ein historischer Blick auf die Europabildung als auch auf den aktuellen Bildungsauftrag der Vermittlung von europäischen Werten behandelt werden. Komplementär soll auch der Hochschullehrgang European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training thematisiert werden, allerdings nicht in derselben Tiefe wie die Europäische Identität.

1.1.1 Europäische Identität

Die Frage nach einer Europäischen Identität ist ein zentrales Thema in Wissenschaft und Praxis, das über die Grenzen einzelner Nationalstaaten hinausreicht. Allgemein betrachtet, keimte der Diskurs um eine Europäische Identität erst seit den 1970er-Jahren – insbesondere durch die Veröffentlichung des Schreibens der damaligen Europäischen Gemeinschaft „Dokument über Europäische Identität“ - in der breiteren Bevölkerung

auf.⁸ Im Allgemeinen steht dieses Konstrukt oftmals zur Diskussion, wobei auch die Legitimation dieser Identität hinterfragt wird. Dies soll im Folgenden näher untersucht werden.⁹ Zur Annäherung an das Thema werden zunächst verschiedene Identitätskonzepte für das Verständnis der Europäischen Identität herangezogen.

Besonders Wolfgang SCHMALE befasst sich mit der Herausbildung der Europäischen Identität. Dabei betrifft diese „Identität“ laut SCHMALE nicht nur die Europäische Union, sondern vielmehr „ganz Europa“. Dieser betont, dass die Identität wesentlich kulturell geformt wird und somit über die politischen Grenzen hinausgehe.¹⁰ Dabei soll diese Identität nie eine andere Identität verdrängen.¹¹ Ganz im Gegenteil - sie soll sich aus den einzelnen individuellen Identitäten herausbilden. Betrachtet man das Konzept von ERIKSON, so wird deutlich, dass sich jedes Individuum zuerst mit der eigenen Identität auseinandersetzen muss, um ein Gefühl von Selbstverstehen und Selbstakzeptanz zu entwickeln. Erst auf dieser Grundlage kann sich ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft herausbilden. Dabei ist für ERIKSON besonders die Adoleszenz von großer Bedeutung, da in dieser Zeit vorwiegend Fragen nach dem eigenen Selbstbild und der persönlichen Rolle in der Gesellschaft im Mittelpunkt stehen. Grundsätzlich ist die Identitätsbildung kein statisches und nicht veränderbares Konstrukt, sondern es unterliegt ständigen Veränderungen.¹² Dennoch ist nicht nur die individuelle Identität für die Entwicklung der Europäischen Identität entscheidend. Insbesondere im europäischen Zusammenhang bedeutet eine kollektive Identität nach LEPSIUS, dass sich Individuen oder Gruppen selbst als Gemeinschaft identifizieren müssen. Um die Entstehung einer solchen Identität zu fördern, benötigen Menschen Orientierungsmöglichkeiten, wie etwa gemeinsame Regeln oder Werte. Diese Elemente dienen als Bindeglied und erleichtern es Individuen, sich mit einer

⁸ vgl. *Europäische Union*, Dokument über die europäische Identität (Kopenhagen, 14. Dezember 1973), 18.12.2013, online unter http://www.cvce.eu/obj/dokument_uber_die_europaische_identitat_kopenhagen_14_dezember_1973-de-02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32.html (30.07.2025) 1-5.

⁹ vgl. Thomas Meyer, Europäische Identität, In: Europäische Identität als Projekt: Innen- und Außensichten, Thomas Meyer, Johanna Eisenberg (Hg.), SpringerLink Bücher (Wiesbaden 2009) 15–30, doi:10.1007/978-3-531-91348-3.

¹⁰ vgl. Wolfgang Schmale, Wolfgang Schmale In Vielfalt geeint – Über Europäische Identität, Mein Europa, 13.07.2018, online unter <https://wolfgang-schmale.eu/in-vielfalt-geeint-ueber-europaeische-identitaet/> (25.07.2025) Absatz 1.

¹¹ vgl. Manuel Gath, Jule Köneke, Constantin Schäfer, Richard Steinberg, u. a., Eine Europäische Identität?, Institut für Europäischen Politik, 2017, online unter https://www.academia.edu/37678731/Eine_Europ%C3%A4ische_Identit%C3%A4t_in_Alternative_Europa_Diskussionspapiere_Nr_3_17_Berlin_2017 (30.07.2025), 5.

¹² vgl. Juliane Noack, Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus, In: Schlüsselwerke der Identitätsforschung, Benjamin Jörissen, Jörg Zirfas (Hg.) (Wiesbaden 2010) 37–54.

größeren Gruppe zu identifizieren.¹³ Hierbei unterscheidet die Publizistin Carolin EMCKE zwei wesentliche Formen der kollektiven Identität: Zum einen tritt die „gewollte, selbstgewählte kollektive Identität auf“ und zum anderen existiert eine kollektive Identität, die „gewaltsam erzwungen wurde“.¹⁴ Dies zeigt sich auch auf nationalstaatlicher Ebene, da dies eine anspruchsvolle Aufgabe ist, dass alle Einwohner:innen eine gemeinsame Identität annehmen - trotz heterogener Unterschiede. Hier bietet das Konzept von ANDERSON zu „Imagined Communities“ eine hilfreiche Erklärung: Unabhängig davon, ob man die einzelnen Mitglieder eine Gemeinschaft kennt oder nicht, kann ein Zugehörigkeitsgefühl durch gemeinsame Vorstellungen, Geschichten oder Symbolen entstehen. Damit verändert das Konzept von ANDERSON das Verständnis von Nationalismus und kollektiver Identität nachhaltig.¹⁵

Somit kann grundlegend festgehalten werden, dass die Europäische Identität eine Vielfalt an Gemeinsamkeiten aufweisen kann bzw. muss, um möglichst einer großen Anzahl an Menschen eine Identifikationsmöglichkeit zu bieten. In Anbetracht dessen wirken diese Klärungsversuche zur Europäischen Identität nach WINKLER frustrierend:

„Das Bewusstsein einer europäischen Identität verlangt demnach einen hohen Grad empfundener Gemeinsamkeiten. Dies gerade ist in Europa besonders schwer durch unklar geographische Grenzen, verschiedene politische Systeme, Sprachen, Kulturen, Religionen, Ethnien.“¹⁶

Dabei weist LEPSIUS ausdrücklich auf die kulturelle Identität hin, deren Charakteristika sich durch die Vielfalt von Kultur - wie etwa politische Kultur, religiöse Kultur oder Sprachkultur - auszeichnet. Er betont, dass kulturelle Identität divers und nie gleichförmig sein kann.¹⁷ Auch Stuart HALL betont in seiner Auseinandersetzung mit der „Cultural Identity“, dass Identität nie unveränderlich ist. Identität entsteht laut HALL erst mit der Identifizierung – einem Prozess, in dem Menschen sich mit bestimmten Gruppen,

¹³ vgl. Mario Rainer *Lepsius*, Bildet sich eine kulturelle Identität in der Europäischen Union?, Blätter für deutsche und internationale Politik 8, 1997, online unter <<https://www.blaetter.de/ausgabe/1997/august>> (30.07.2025) 948-955.

¹⁴ vgl. Carolin *Emcke*, Kollektive Identitäten: sozialphilosophische Grundlagen (Frankfurt/Main 2000) 18.

¹⁵ vgl. Manu *Goswami*, Benedict Anderson, Imagined Communities (1983), Public Culture 32, Nr. 2 (01.05.2020) 441–448, doi:10.1215/08992363-8090180.

¹⁶ Karin *Winkler*, Europäische Identität - Ein Konstrukt?, Deutschland & Europa: Europäische Identität, 2006, 10.

¹⁷ vgl. *Lepsius*, Bildet sich eine kulturelle Identität in der Europäischen Union?, 948.

Werten oder Geschichten verbinden. Dieser Prozess ist nie abgeschlossen und hängt oftmals von bestimmten sozialen, politischen und historischen Umständen ab.¹⁸ Angesichts der zentralen Rolle von historischen Bedingungen für die Identitätsbildung erweist sich eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der historischen Identität als sinnvoll. Johannes MEYER-HAMME betont, dass der Umgang mit Geschichte eine wesentliche Bedingung für die Identitätsbildung darstellt, da dies einerseits hilft, sich in zeitlichen Zusammenhängen zurechtzufinden und andererseits ein Bewusstsein für historische Identität schafft. Grundsätzlich differenziert MEYER-HAMME zwei Begriffserklärungen von historischer Identität: In der ersten Begriffserklärung weist der Geschichtsdidaktiker darauf hin, dass historische Identität als „Funktion der Beschäftigung mit Geschichte“ verstanden wird. Hier bezieht sich MEYER-HAMME auf Jörn RÜSEN und dessen Sinnbildungskonzept. In Geschichtserzählungen gibt es immer auch Bezüge zur Gegenwart und zur Zukunft. Solche Sinnstiftungen tragen zur Entstehung der historischen Identität bei, da sich Personen individuell auseinandersetzen müssen, wie sie sich selbst sehen und in welchem Verhältnis sie zur Geschichte stehen. Die zweite Begriffserklärung bezieht sich vermehrt auf einen narrativen Prozess der Identitätsbildung, wobei die historische Identität eine besondere Ausprägung dieses Konzeptes darstellt.¹⁹ Laut Ralph BERGOLD bedeutet narrative Identität, dass Identität durch Erzählungen bzw. Geschichten über sich selbst und die eigenen Erfahrungen gebildet und strukturiert wird. Die einzelnen Narrationen werden über die Zeit in größere Bedeutungszusammenhänge gesetzt, sodass einerseits eine zeitliche Orientierung stattfinden kann und andererseits individuelle Sinnbildungen zu kollektiven Narrationen entwickelt werden.²⁰ Hans-Jürgen PANDEL betont in diesem Zusammenhang das Identitätsbewusstsein: Ein kollektives „Wir“ konstituiert sich stets durch die Abgrenzung von einem „Ihr“.²¹ Grundsätzlich tritt dabei folgendes Problem auf:

„Der Umgang mit Geschichte hat über die für das Individuum wirksame Konstruktion einer historischen Identität hinaus eine gesellschaftliche Funktion, nämlich die Bildung von „Gemeinschaften“ durch Erzählen. Eine Geschichte dient

¹⁸ vgl. Stuart Hall, Introduction: Who Needs 'Identity'?, In: Questions of cultural identity, Stuart Hall, Paul Du Gay (Hg.) (London ; Thousand Oaks, Calif 1996) 1–17.

¹⁹ vgl. Johannes Meyer-Hamme, Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft, In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Michele Baricelli, Martin Lücke (Hg.), 2. Aufl., Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2017) 89–97.

²⁰ vgl. Ralph Bergold, Narrative Identität als Bildungsauftrag, Zeitschrift für Lebensrecht 32, Nr. 2 (01.04.2023) 113–123, doi:10.3790/zfl.32.2.113.

²¹ vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 3. Aufl, Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2014) 15-17.

hier dazu, zu zeigen, wer „wir“ und die „anderen“ sind, worin wir uns ähneln und unterscheiden, wie sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede entstanden sind, wie sich das Verhältnis zukünftig entwickeln soll und welche Handlungsdispositionen sich daraus ergeben.“²²

Insbesondere in Hinblick auf die Heterogenität in Europa und die kulturell vielfältigen Gesellschaften entstehen somit viele unterschiedliche Antworten auf historische Fragen. Diese historischen Sinnbildungen bzw. „divided memories“, die auf keiner gemeinsamen Grundlage entstanden sind, müssen sich über die Jahre hinweg zu sogenannten „shared memories“ entwickeln. Dabei soll gewährleistet werden, dass trotz diverser Erfahrungen Anknüpfungspunkte für ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl entstehen.²³ In diesem Zusammenhang muss der Leitspruch der Europäischen Union erwähnt werden – „Einheit in Vielfalt“ – , da sich die Europäische Identität durch die Diversität charakterisiert. Schließlich soll aus der individuellen Identität durch das Feststellen von Gemeinsamkeiten ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen.²⁴ Wolfgang SCHMALE greift diesen Gedanken auf, indem er die Europäische Identität als ein Netzwerk versteht, das gerade aus der Vielfalt der einzelnen kulturellen Identitäten hervorgeht. Dabei stellt die Vielfalt in der Europäischen Union kein Problem dar, das überwunden werden muss, sondern die Vielfalt dient als Grundlage für die Entstehung einer Europäischen Identität.²⁵ Dieser geht dabei noch weiter und findet für die Europäische Identität folgende Definition:

„Europäische Identität ist das individuelle und gemeinsame Leben, Pflegen und Gestalten der Vielfalt in Europa, auf der Grundlage von Verständigung und gegenseitigem Respekt, über Grenzen hinweg.“²⁶

Besonders das „gemeinsame Leben, Pflegen und Gestalten der Vielfalt“ betont SCHMALE. Aus diesem Grund müssen alle Bürger:innen bei der „Ausübung der Europäischen Identität“ eine aktive individuelle Mitverantwortung leisten, sodass einerseits die kulturelle Vielfalt erhalten wird und andererseits Europa vor einer Vereinheitlichung hin zu einer homogenen Kultur geschützt wird. Ansonsten droht die

²² Meyer-Hamme, Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft, 94.

²³ vgl. Meyer-Hamme, Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft, 94-96.

²⁴ vgl. Gath, Eine Europäische Identität?, 5.

²⁵ vgl. Schmale, In Vielfalt geeint, Absatz, 1-22.

²⁶ Schmale, In Vielfalt geeint, Absatz 6.

kulturelle Vielfalt „auszutrocknen“.²⁷ Während SCHMALE Europäische Identität stark kulturhistorisch und über die Bewahrung von Vielfalt definiert, rückt Thomas MEYER eine andere Dimension in den Vordergrund. Für ihn kann Europäische Identität nicht primär kulturell verstanden werden. Vielmehr stützt sich die Europäische Identität vor allem auf die gemeinsamen demokratischen Werte und Institutionen. MEYER unterteilt hierfür Kultur in drei Ebenen: erstens „Religion und Weltanschauungen“, zweitens „Lebensweisen und Alltagsgewohnheiten“ und drittens die „sozialen und politischen Grundwerte des Zusammenlebens“. Diese kulturellen Unterschiede sollen bestehen bleiben, wobei nur die dritte Ebene nach seiner Auffassung für alle verbindlich sein muss, so sollen Religion und Alltagskultur frei ausgelebt werden dürfen. Europäische Identität bedeutet somit, Vielfalt zuzulassen, solange die grundlegenden demokratischen Prinzipien nicht in Frage gestellt werden. Grundsätzlich ist die Europäische politische Identität auf zwei Säulen aufgebaut: Zum einen müssen die Bürger:innen ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln, dass sie Teil einer Gemeinschaft sind, die auch Entscheidungen treffen kann, die für alle dieser Gemeinschaft gültig sind, und sich mit der Europäischen Union identifizieren können. Zum anderen müssen die Menschen dieser Gemeinschaft die gemeinsamen Grundwerte und Ziele anerkennen. Diese formalen Regeln und Grundwerte sind in den Verträgen und Verfassungen niedergeschrieben.²⁸ Insbesondere den „europäischen Werten“ wird dabei große Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Wertgrundlagen, wie etwa Freiheit, Demokratie, Menschenrechte oder Rechtsstaatlichkeit, sollen zur Stärkung der Europäischen Identität beitragen.²⁹ Im Prinzip versteht MEYER Europäische Identität als eine politische Identität, die zwar in den Verträgen der EU klar festgeschrieben ist, aber in der gesellschaftlichen Realität der Bürger:innen noch kaum verankert ist. Somit besteht eine deutliche Lücke, die sich besonders im sozialen Bereich zeigt: Zwar betont die Europäische Union hohe Standards, ihre Umsetzung wird den Mitgliedsstaaten weitgehend selbst überlassen. Solange diese Diskrepanz anhält, wird es schwerfallen, eine stabile Europäische Identität zu entwickeln.³⁰ Überdies kann laut Sylke NISSEN eine „Identifikation mit Europa“ nur dann erfolgen, wenn „Loyalität und Empathie“ durch erfahrbare materielle Nutzenlagen gestützt werden, sodass das Interesse der Bürger:innen dauerhaft mit der EU-Politik bestehen bleibt. Diese Verbindung wird

²⁷ vgl. *Schmale*, In Vielfalt geeint, Absatz 5.

²⁸ vgl. *Meyer*, Europäische Identität, 15-30.

²⁹ vgl. Roland *Trabe*, Michael *Koscher*, Europäische Identitäten und Werte im Unterricht, politisch aktuell, 2024, 11-13.

³⁰ vgl. *Meyer*, Europäische Identität, 15-30.

aufrechterhalten, wenn Bürger:innen konkrete Vorteile der Mitgliedschaft erkennen oder Solidarität in der Erwartung wechselseitiger Unterstützung praktizieren.³¹

Dennoch wird die Ausbildung der Europäischen Identität durch strukturelle Schwächen der EU gehemmt, sodass ein gemeinsames, solidarisches Handeln verhindert wird. Die Bürger:innen schätzen zwar die Europäische Union für die konkreten Vorteile, dennoch wird eine tiefere emotionale und politische Identität nicht flächendeckend ausgeprägt.³² Eine weitere Problematik ist die vergleichsweise schwache Ausprägung der Europäischen Identität, da eine wirklich ausgeprägte Identität nicht fortwährend zum Diskurs gemacht würde. Weiters thematisiert Claudia SCHNEIDER, dass die „Identifikation mit europäischen Werten“ nicht mit der Unterstützung für die EU-Mitgliedschaft korreliert. Vielmehr hängt diese Unterstützung mit pragmatischen und nationalstaatlichen Interessen, wie etwa Wirtschaftswachstum oder Sicherheit, zusammen.³³ Überdies steht die Europäische Identität vor weiteren Herausforderungen: Einerseits hat das ursprüngliche Versprechen von Frieden und Wohlstand für jüngere Generationen keine Bedeutung mehr und wird durch ungelöste Probleme, wie etwa soziale Ungleichheit, die Euro- und Migrationskrise überschattet. Außerdem fehlt es an einer gemeinsamen europäischen Öffentlichkeit. Dies führt sowohl zu einem Gefühl des Demokratiedefizits als auch zu geringer Partizipation. Verschärft wird dies durch eine tiefgreifende Solidaritätskrise, die sich in gegenseitigem Misstrauen, Schuldzuweisungen zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten und einer mangelnden Bereitschaft zur Übernahme gemeinsamer Verantwortung äußert. Somit wird die Entwicklung einer Zugehörigkeit zu Europa verwehrt.³⁴

Trotz dieser Herausforderung fordern eine Vielzahl an Autoren die Etablierung einer Europäischen Identität. Diese Identität soll nicht einheitlich sein, sondern vielmehr multiple Identitätskonzepte umfassen. Vor allem durch die anhaltenden Krisen, rund um Finanz- und Flüchtlingsproblematiken, muss die Solidarität zwischen den Mitgliedsstaaten tragfähig sein, sodass sich die Bürger:innen als Teil einer sozialen integrierten „Wir-Gruppe“ verstehen. Zur Stärkung dieses Zugehörigkeitsgefühls setzt

³¹ Sylke Nissen, Europäische Identität und die Zukunft Europas, Aus Politik und Zeitgeschichte, 13.09.2004, 22.

³² vgl. Heinz Handler, Krisengeprüftes Europa: wie wir die Solidarität in der EU stärken können (Wiesbaden [Heidelberg] 2021), 131-168.

³³ vgl. Claudia Schneider, Jochen Roose, Europäisch verbunden und national gebunden: die Europäisierung der Auswärtigen Kulturpolitik der EU-Mitgliedstaaten, Auswärtige Kulturpolitik (Wiesbaden 2017), 79-83, doi:10.1007/978-3-658-15228-4.

³⁴ vgl. Gath, Könneke, Schäfer, Steinberg, u. a., Eine Europäische Identität?, 6-9.

die EU auf politische oder kulturpolitische Instrumente, wie etwa den Euro, diverse Jugendprogramme, EU-Hymne oder den Verfassungsprozess.³⁵

Schlussendlich zeigt sich, dass keine einheitliche, disziplinübergreifende Definition der Europäischen Identität existiert.³⁶ Im Wesentlichen wird deutlich, dass es zwei unterschiedliche Zugänge zur Europäischen Identität gibt – Europa als kulturelle Gemeinschaft und Europa als politische Gemeinschaft. Während das kulturelle Verständnis Europäischer Identität auf gemeinsamen historischen Erfahrungen und Wertorientierungen beruht, trennt die politische Perspektive Kultur und Politik stärker und leitet den Identifikationsprozess aus Grundrechten und bürgerlicher Teilhabe ab.³⁷ Dennoch wird oftmals hinterfragt, ob diese zwei Perspektiven voneinander trennbar betrachtet werden können.³⁸ Neben diesem Zugang unterscheidet Guido THIEMEYER ebenso in zwei Ansätze, nämlich der essentialistischen und der konstruktivistischen Europäischen Identität. Während sich aus dem essentialistischen Identitätsverständnis eine einzige europäische Identität etabliert, die sich vor allem durch die lange Geschichte und dem gemeinsamen kulturellen Erbe rekonstruieren lässt, betont die konstruktivistische These zur Europäischen Identität, dass die Identifizierung mit Europa erst mit Diskussionen und Deutungen entstehen kann. Somit scheint es nach THIEMEYER sinnvoller, die Vielfalt Europäischer Identitäten anzuerkennen und den Anspruch auf eine einzige allgemeingültige Definition aufzugeben. Diese Identitäten bestehen nebeneinander und können sich teils widersprechen.³⁹ Identität ist kein festes Gebilde: Sie kann vielfältig, gemischt, „fragmentiert“ sein und sich laufend verändern. Deshalb können in einer Person mehrere Zugehörigkeiten nebeneinander bestehen und sich überlagern. Aus diesem Grund erscheint es laut Lars KLEIN besonders anspruchsvoll, Europa und Identität in ein Konzept zusammenzudenken. Angesichts dessen spricht

³⁵ vgl. *Schneider, Roose*, Europäisch verbunden und national gebunden, 79-83.

³⁶ vgl. Guido *Thiemeyer*, Die Motivstrukturen der Europäischen Integration seit 1945 und die Schwierigkeiten der Formierung einer europäischen Identität, In: Europa in historisch-didaktischen Perspektiven: Ergebnisse der ... Konferenz für Geschichtsdidaktik ... vom 3. bis 5. Oktober 2005 in der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen, Bernd *Schönemann*, Hartmut *Voit* (Hg.), 1. Aufl, Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 22 (Konferenz für Geschichtsdidaktik Idstein 2007) 94–110.

³⁷ vgl. *European Parliament. Directorate General for Internal Policies of the Union.*, Europäische Identität: im Auftrag des CULT Ausschusses durchgeführte Studie. (LU 2017), online unter <<https://data.europa.eu/doi/10.2861/552956>> (29.08.2025).

³⁸ vgl. Claudia *Wiesner*, Was ist europäische Identität? Theoretische Zugänge, empirische Befunde, Forschungsperspektiven und Arbeitsdefinition, In: Europäische Identität in der Krise?, Gudrun *Hentges*, Kristina *Nottbohm*, Hans-Wolfgang *Platzer* (Hg.) (Wiesbaden 2017) 21–56, doi:10.1007/978-3-658-14951-2_2.

³⁹ vgl. Guido *Thiemeyer*, Geschichte der Europäischen Integration, 1. Aufl. (Stuttgart, Deutschland 2023), doi:10.36198/9783838560397, 149-153.

KLEIN nicht von Europäischer Identität, sondern von „Zugehörigkeiten zu Europa“. Dieses Konzept erscheint damit auch didaktisch sinnvoller, da so an die Alltagserfahrungen der Schüler:innen angeknüpft werden kann.⁴⁰

Der Schule wird bezüglich der Ausbildung von Identität von Jugendlichen eine immense Bedeutung zugesprochen. Insbesondere durch die heutige Schüler:innengeneration passt das europäische Leitbild „Einheit in Vielfalt“ zu dieser Mehrfachzugehörigkeit, da die Jugendlichen in einer heterogenen Lebenswelt aufwachsen. Grundsätzlich werden in weniger als der Hälfte der EU-Staaten die „Rechte und Pflichten“ der EU-Bürgerschaft im Lehrplan verankert. Besonderer Schwerpunkt in den Lehrplänen der verschiedenen Länder nimmt die Geschichte der Europäischen Union ein. Dennoch ist der Europa-Bezug im Unterricht jedoch meist unzureichend, fragmentiert und den einzelnen Lehrpersonen überlassen. Die EU-Institutionen fördern zwar erfolgreiche Mobilitätsprogramme, wie etwa Erasmus, haben aber kaum Einfluss auf die Lehrpläne der einzelnen Mitgliedsstaaten.⁴¹ Folglich bleibt die europäische Dimension im Unterricht oft randständig und tritt gegenüber nationalen Inhalten zurück. Verschiedene Studien zeigen, dass sich dies auf die Zugehörigkeiten von jungen Menschen (16-30 Jahre) auf regionaler, nationaler bzw. europäischer Ebene niederschlägt. Grundsätzlich tendiert die Mehrheit zu einer nationalen Identität (34 %), gefolgt von regionaler Zugehörigkeit (23 %). Nur 15 Prozent fühlen sich vorrangig europäisch, wobei dies je nach Mitgliedsstaat divergiert (Österreich 17 %). Weitere 14 Prozent geben eine gleiche Bindung an regionale, nationale und Europäische Identität an. Die restlichen acht Prozent fühlen sich keiner Identität zugehörig.⁴² Angesichts dessen fordert Babette NIEDER einen stärker europazentrierten Unterricht, um die Lernenden so zu befähigen, dass sie Europa verstehen, sich darin orientieren können und mehrschichtige Zugehörigkeiten ausleben können. Grundsätzlich schlägt sie drei Umsetzungsmöglichkeiten vor: Erstens soll für die Etablierung der Europäischen Identität bereits in jungen Jahren der Sprachunterricht mit der Alltagskultur verknüpft

⁴⁰ vgl. Lars Klein, Teil eines kosmopolitischen Projektes? Über mögliche Wege, einer „europäischen Identität“ zu entkommen, In: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute, Monika Oberle (Hg.) (Wiesbaden 2015) 27–37, doi:10.1007/978-3-658-06817-2.

⁴¹ vgl. Babette Nieder, Europäische Identität und Schule: Wie kann europäisches Bewusstsein gefördert werden?, In: Europäische Identität als Projekt: Innen- und Außensichten, Thomas Meyer, Johanna Eisenberg (Hg.), SpringerLink Bücher (Wiesbaden 2009) 129–141, doi:10.1007/978-3-531-91348-3.

⁴² vgl. European Parliament, Eurobarometer. Youth Survey 2024 (Brüssel 2025), online unter <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392>> (01.09.2025) 20-22.

werden, sodass andere Menschen und Kulturen in anderen europäischen Ländern kennengelernt werden. Aus diesem Grund soll in der Primarstufe eine erste europäische Sprache gelehrt werden. Nach dieser kommt Englisch als zweite Sprache hinzu. Prinzipiell sollen diese Sprachfächer von Muttersprachlern unterrichtet werden, da so Zugehörigkeit durch das Verankern mit unterschiedlichen Kulturen gewährleistet wird. Zweitens soll Europaunterricht als Schulfach geschaffen werden. Jedoch soll sich dieses Fach keinesfalls auf die EU-Institutionenlehre beschränken, vielmehr soll ein tiefes, kulturelles und politisches Fundament gelegt werden. Dadurch sollen die Schüler:innen ein Verständnis der europäischen Idee anhand von greifbaren Beispielen aus ihrem Alltag erlangen. Insbesondere soll der Europaunterricht in allen EU-Ländern den exakt gleichen Lehrplan haben, um so eine wirklich gemeinsame Wissensgrundlage und ein gemeinsames europäisches Bürger:innenbewusstsein zu schaffen. Drittens stärkt die Mobilität von Schüler:innen und Lehrpersonen das europäische Bewusstsein. Somit sollen sowohl die Jugendlichen als auch die Lehrenden die Möglichkeit auf Austausch Erfahrungen erhalten, sodass ein gegenseitiges Verständnis von anderen Kulturen geschaffen wird. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die europäische Idee als gelebte Realität im Bildungsalltag verankert wird.⁴³ Ergänzend dazu unterstützen EU-Programme, wie zum Beispiel Fort- und Weiterbildung, die Professionalisierung von Lehrpersonen und stärken schulische Initiativen, die Europa strukturiert in den Unterricht tragen (siehe Kapitel 1.1.2 und 1.1.3).⁴⁴

1.1.2 Bedeutung der historisch-politischen Europabildung

Die Europabildung steht heutzutage vor vielen Herausforderungen angesichts sinkender Wahlbeteiligung, politischem Misstrauen, politischem Desinteresse oder auch fehlender Partizipationsmöglichkeiten.⁴⁵ Aber auch allgemeine Krisen, die die Europäische Union bewältigen muss, wie etwa die Klimakrise oder die anhaltende Finanzkrise, stellen Probleme hinsichtlich der Vermittlung von Europabildung und der damit einhergehenden Europäischen Identität dar.⁴⁶ Besonders die schwach ausgeprägte Europäische Identität

⁴³ vgl. *Nieder*, Europäische Identität und Schule, 134-139.

⁴⁴ vgl. *Ottner-Diesenberger, Koscher*, Lernen und Lehren über Europa.

⁴⁵ vgl. Christian *Tatje*, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union (Wiesbaden 2017), doi:10.1007/978-3-658-17683-9 16.

⁴⁶ vgl. Siegfried *Frech*, Robby *Geyer*, Monika *Oberle*, Einführung: Aspekte einer politischen Europabildung, In: Europa in der Politischen Bildung, Siegfried *Frech*, Robby *Geyer*, Monika *Oberle* (Hg.), Didaktische Reihe (Frankfurt am Main 2021) 7–25.

sowie das Fehlen geeigneter Fortbildungsangebote für Lehrpersonen tragen ebenfalls dazu bei, dass der Umgang mit Europa und der EU im schulischen Kontext behindert wird.⁴⁷ Überdies erschwert die institutionelle Komplexität der Europäischen Union sowohl Lehrkräften die Vermittlung des vielschichtigen Mehrebenensystems als auch den Lernenden das Verständnis dieses stetig wandelnden Gebildes.⁴⁸ Dennoch lässt sich insbesondere bei Jugendlichen kein ausgeprägter „EU-Verdross“ feststellen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Europäische Union längst Bestandteil der Lebenswelt der Jugendlichen ist.⁴⁹ Zugleich zeigen Studien jedoch, dass sich viele Jugendliche in europapolitischen Fragen unzureichend vorbereitet und informiert fühlen – eine Einschätzung, die sich auch in ihrem tatsächlichen Wissensstand widerspiegelt. Dies verdeutlicht die grundlegende Bedeutung der Europabildung, macht jedoch zugleich deutlich, dass ihre Potenziale nur durch verstärkte Bildungsanstrengungen vollständig ausgeschöpft werden können.⁵⁰

Die Europabildung nimmt eine bedeutende Stellung im schulischen Kontext ein, wenn es um die Befähigung der Schüler:innen zur Urteilsfähigkeit geht, wobei das primäre Ziel nicht die Etablierung einer bloßen emotionalen Bindung beziehungsweise eines „affektiven Zugehörigkeitsgefühls“ ist. Vielmehr setzt das Europäische Bewusstsein eine reflektierte und fundierte Wissensgrundlage voraus, weshalb es nicht primär darum geht, für die europäische Integration zu werben, sondern darum, den Lernenden die wachsende Bedeutung der Europäischen Union näherzubringen, die Schwierigkeiten dieser Institution zu beleuchten und die politische Mündigkeit der Schüler:innen zu fördern.⁵¹ Diese Zielsetzung spiegelt sich auch im offiziellen Bildungsauftrag der Schule wider. Die Auseinandersetzung mit Europa und der Europäischen Union bildet einen zentralen Pfeiler der Bildungspolitik. Dies wird im Dokument der Kultusministerkonferenz (KMK) in einem Beschluss verankert. Dieser Auftrag geht weit über eine reine Vermittlung von Faktenwissen über die EU-Institutionen hinaus und zielt auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ab. Damit soll gewährleistet werden, dass die jungen Menschen Europa aktiv mitgestalten können:

⁴⁷ vgl. *Frech, Geyer, Oberle*, Aspekte einer politischen Europabildung, 14.

⁴⁸ vgl. *Tatje*, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union, 16-20.

⁴⁹ vgl. *Frech, Geyer, Oberle*, Aspekte einer politischen Europabildung, 12f.

⁵⁰ vgl. *Reitmair-Juárez, Lange*, Europapolitische Bildung.

⁵¹ vgl. *Lothar Frick, Sibylle Thelen*, Vorwort, In: *Europa in der politischen Bildung*, Siegfried *Frech*, Robby *Geyer*, Monika *Oberle* (Hg.), Didaktische Reihe (Europa im Unterricht - Aspekte einer Politischen Europabildung Frankfurt/M 2021), doi:10.46499/1727, 5f.

„Aufgabe der Schule ist es auch, zur Anerkennung von Freiheit und Demokratie in Europa zu erziehen sowie Selbstwirksamkeit, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und Verantwortungsübernahme zu fördern. Die Schule soll dazu beitragen, dass ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht („In Vielfalt geeint“) und Verständnis dafür entwickelt wird, dass in vielen Lebensbereichen und in den Regionen europäische Bezüge wirken und europäische Entscheidungen erforderlich sind. Die Schule hat zudem die Aufgabe, Interesse und Akzeptanz gegenüber der Vielfalt von Sprachen und Kulturen zu wecken und auszubauen. Dies wirkt der Vorurteilsbildung entgegen und leistet einen Beitrag zu Toleranz und Respekt gegenüber anderen Lebensweisen sowie zur Völkerverständigung.“⁵²

Hier wird besonders hervorgehoben, dass diese Europabildung keinesfalls eine Bildungsaufgabe für gewisse Fächer - wie zum Beispiel G:PB oder GwB – ist, sondern eine schulübergreifende Bildungsaufgabe, die alle Schulstufen, Schularten und Unterrichtsfächer umfasst. Somit leisten alle Fächer einen Beitrag zur Europabildung. Während Geschichte vor allem einen Beitrag zum Verständnis von europäischen Entwicklungen leisten soll, soll das Fach Politische Bildung insbesondere die Urteils- und Handlungskompetenz sowie das Verständnis der Europäischen Identität vermitteln. Geografie soll hingegen Nachhaltigkeit oder Natur- und Kulturräume von Europa thematisieren, um nur einige Schwerpunktsetzungen einzelner Fächer näher zu erläutern. Dennoch soll Europabildung nicht nur im Unterricht stattfinden, sondern Bestandteil des gesamten Schullebens sein, sodass europäische Themen in Projekten, Schulveranstaltungen und Kooperationen vermittelt werden.⁵³ Im Vergleich zu Deutschland bildet in Österreich der Grundsatzterlass Politische Bildung aus dem Jahr 2015, die wichtigste Grundlage der Europabildung. Er formuliert neun Ziele der Politischen Bildung, wobei demokratische Partizipation oder politische Urteilsfähigkeit gefördert werden sollen. Anders als in Deutschland wird Europa somit als übergeordneter Bezugsrahmen des politischen Systems mitgedacht, jedoch nicht als eigenständiger Schwerpunkt, wie die Europabildung in Deutschland als schulübergreifende Bildungsaufgabe konzipiert wurde, verankert.⁵⁴

⁵² Kultusministerkonferenz, Europabildung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020), 15.10.2020, online unter <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html>> (03.09.2025) 6.

⁵³ vgl. Kultusministerkonferenz, Europabildung in der Schule, 8-11.

⁵⁴ vgl. Reitmair-Juárez, Lange, Europapolitische Bildung, 30f.

Aus der schulischen Verankerung der Europabildung ergibt sich die Notwendigkeit, ihre zentralen Zielsetzungen näher zu beleuchten. Grundsätzlich muss die Förderung von politischen Kompetenzen eine hohe Priorität in Bezug auf Europabildung haben.⁵⁵ Dies kann nur gewährleistet werden, wenn die vier Kompetenzdimensionen „Fachwissen“, „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Politische Einstellungen und Motivationen“ umgesetzt werden (siehe Abb. 1).⁵⁶

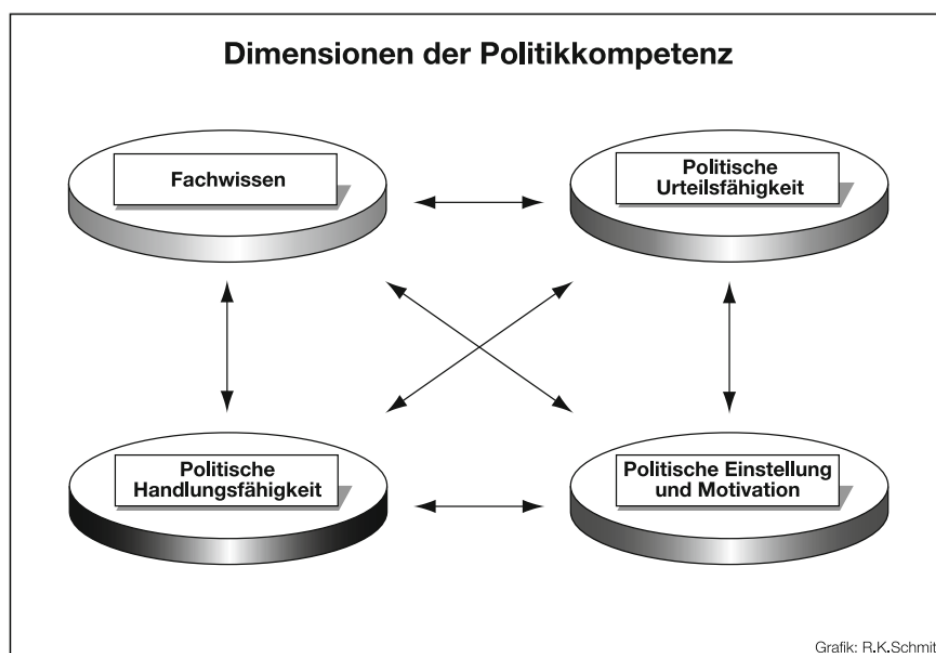


Abb. 1: Dimensionen der Politikkompetenz nach DETJEN

Grundsätzlich muss als Erstes eine Wissensbasis für die Schüler:innen im Unterricht zu europäischen Inhalten geschaffen werden, da ohne diese keine weiteren Kompetenzdimensionen erreicht werden können.⁵⁷ Somit kann diese Dimension helfen, politische Zusammenhänge zu verstehen und das gelernte Wissen sinnvoll mit anderen Inhalten zu verknüpfen.⁵⁸ In diesem Kontext beziehen sich Lehrpersonen oftmals auf die Institutionenkunde. Zwar ist diese auch wichtig, um Grundlagen politischer Strukturen zu kennen oder um eigene Handlungsmöglichkeiten zu verstehen, dennoch sollte dieses Wissen in Korrelation mit aktuellen Problemen und politischen Fragen stehen.⁵⁹ Auch

⁵⁵ vgl. Tatje, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union, 12.

⁵⁶ vgl. Joachim Detjen (Hg.), Politikkompetenz – ein Modell, SpringerLink Bücher (Wiesbaden 2012), doi:10.1007/978-3-658-00785-0, 13.

⁵⁷ vgl. Tatje, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union, 15.

⁵⁸ vgl. Detjen, Politikkompetenz – ein Modell, 29.

⁵⁹ vgl. Reitmair-Juárez, Lange, Europapolitische Bildung, 25f.

die politische Urteilsfähigkeit spielt in diesem Kontext eine wesentliche Rolle. Die Lernenden sollen befähigt werden, die Entscheidungen und Prozesse auf europäischer Ebene kritisch zu reflektieren und verschiedene Perspektiven einzunehmen. Dabei darf es nicht allein darum gehen, nur die positiven Errungenschaften der Europäischen Union hervorzuheben, sondern auch Herausforderungen und Problemlagen zu thematisieren. Dadurch wird die Fähigkeit zur Bildung von Urteilen gestärkt. Jedoch soll es nicht Ziel sein, eine Skepsis oder Ablehnung gegenüber der EU hervorzurufen, sondern eine reflektierte und differenzierte Haltung zu entwickeln. Darüber hinaus gilt es, auch die Politische Handlungsfähigkeit der Schüler:innen zu fördern.⁶⁰ Im Sinne des Politikkompetenzmodells umfasst diese die Bereitschaft und Fähigkeit, sich aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen, wie etwa die aktive Mitgestaltung des zukünftigen Europas. So sollen die Schüler:innen befähigt werden, ihre Meinung auszudrücken und öffentlich vertreten zu können und zusätzlich die Perspektiven von anderen verstehen zu können, um gemeinsame Entscheidungen zu fällen.⁶¹ Schließlich spielt auch die Dimension der Politischen Einstellungen und Motivation eine bedeutende Rolle. Diese Dimension stellt vermutlich die größte Herausforderung im Unterricht dar, da einerseits Interesse und Verantwortungsbewusstsein gegenüber Europa gefördert werden sollen, andererseits jedoch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses keine Übertretungen des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots erfolgen dürfen. Dennoch muss festgehalten werden, dass politische Bildung immer auch wertbezogen ist. Deshalb soll das Ziel dieser Dimension sein, eine reflektierte und kritische Haltung gegenüber europäischen Prozessen zu fördern.⁶²

Neben der Förderung der politischen Kompetenzen verfolgt die Europabildung weitere Ziele, wie das „Verständnis für das Zusammenleben in der europäischen Gesellschaft“, die Vermittlung von gemeinsamen Werten oder Kommunikationsfähigkeit.⁶³

Besonders Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle im Kompetenzerwerb der Schüler:innen, jedoch stehen diese bei der Vermittlung von europäischen Themen vor besonderen Herausforderungen. Deshalb betrifft ein weiteres Ziel der EU-Bildung die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Lehrkräfte benötigen fundiertes Fachwissen,

⁶⁰ vgl. *Tatje*, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union, 12-14.

⁶¹ vgl. *Detjen*, Politikkompetenz – ein Modell, 67-69.

⁶² vgl. *Monika Oberle, Johanna Forstmann*, Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts, In: *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln*, *Monika Oberle* (Hg.) (Wiesbaden 2015) 81–98, doi:10.1007/978-3-658-06817-2_6.

⁶³ vgl. *Reitmair-Juárez, Lange*, Europapolitische Bildung, 24f.

um dieses komplexe System der Europäischen Union den Schüler:innen adäquat vermitteln zu können. Dabei muss dieses Wissen über das bloße Schulbuchwissen hinausgehen und regelmäßig aktualisiert werden.⁶⁴ Im Lehramtsstudium mangelt es jedoch häufig an der Verknüpfung von didaktischen und fachlichen Kompetenzen in Bezug auf europarelevante Themen, umso wichtiger müssen die Aus- und Fortbildungsprogramme einen höheren Stellenwert einnehmen.⁶⁵

1.1.3 Hochschullehrgang European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training

Die Europabildung nimmt in der Ausbildung von Lehrer:innen bislang eine marginale Stellung ein – selbst in Fächern wie Geografie und wirtschaftliche Bildung oder Geschichte und Politische Bildung findet es meist nur begrenzte Betrachtung. Umso wichtiger ist deshalb die Fortbildung von Lehrkräften, damit diese fundierte Kenntnisse und geeignete Methoden zur Vermittlung von Europa und EU-bezogenen Inhalten erwerben. Aus diesem Grund wurde mit 2022 an der Pädagogischen Hochschule im Rahmen eines Erasmus+-Projektes der Europäischen Kommission der Hochschullehrgang „European Union Studies: Jean Monnet Teacher Training“⁶⁶ initiiert. Ziel des Lehrganges ist es einerseits, das historisch-politische Wissen aller Lehrkräfte der Sekundarstufe zu erweitern, und andererseits praxisorientierte Methoden zu vermitteln und auszutesten, sodass ein großer Fundus entsteht. Dabei wird vor allem der Fokus auf die Verzahnung dieser Bereiche gelegt.⁶⁷ Schlussendlich soll gewährleistet werden, die Motivation von Lehrpersonen zu steigern, um EU-Themen

⁶⁴ vgl. Monika Oberle, Johanna Forstmann, Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie, In: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, Monika Oberle (Hg.) (Wiesbaden 2015) 193–209, doi:10.1007/978-3-658-06817-2_14.

⁶⁵ vgl. Helmar Schöne, Stefan Immerfall, EU-Bildung in der Schule. Erfahrungen und Desiderate, In: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, Monika Oberle (Hg.) (Wiesbaden 2015) 67–80, doi:10.1007/978-3-658-06817-2_14.

⁶⁶ Um sich mit dem oben genannten Hochschullehrgang auseinanderzusetzen ist es wichtig, zunächst die Person zu verstehen, die diesem Programm seinen Namen gegeben hat. Der Franzose Jean Monnet (1888-1979) gilt als einer der wichtigsten Wegbereiter zur Etablierung der Europäischen Union und er spielte eine zentrale Rolle bei der Entstehung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl. Monnet sah wirtschaftliche und politische Zusammenarbeit als Schlüssel zu dauerhaftem Frieden in Europa. vgl. *Europäische Kommission*, Jean Monnet. Einende Kraft in der Geburtsstunde der Europäischen Union, Europäische Union, o.J., online unter <https://european-union.europa.eu/document/download/161223ac-085d-481d-a694-78ef625b19e9_de?filename=eu-pioneers-jean-monnet_de.pdf> (20.08.2025) 1f.

⁶⁷ vgl. Ottner-Diesenberger, Koscher, Lernen und Lehren über Europa.

didaktisch im Unterricht einzubinden.⁶⁸ Voraussetzung für die Zulassung zu diesem Hochschullehrgang ist ein aufrechtes Dienstverhältnis an einer Schule der Sekundarstufe. Weiters müssen Interessenten eine Infoveranstaltung besuchen, um sich aktiv bewerben zu können.

Der Lehrgang umfasst zwei Semester mit einem Workload von 5 ECTS und ist in drei Modulen aufgebaut:⁶⁹

- Modul 1: Im ersten Modul sollen die HLG-Teilnehmer:innen das strukturelle Grundverständnis der Europäischen Union, wie etwa Fundamentwissen zu Institutionen, Rechtsgrundlagen und politischen Zuständigkeiten, vertiefen. Grundsätzlich ist das Ziel, dass Lehrpersonen diese zentralen Bereiche der EU verstehen und einordnen können, um sie anschließend adressatengerecht den Schüler:innen zu erklären. Neben der reinen Wissensvermittlung werden sowohl analoge und digitale Lehr- und Lerninstrumente sowie praxisorientierte Unterrichtsbeispiele erprobt.⁷⁰
- Modul 2: Währenddessen legt das zweite Modul den Schwerpunkt auf „Was ist Europa?“, wobei politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungen Europas erschlossen werden. Zugleich werden fachdidaktische und methodische Zugänge für den „kompetenzorientierten Unterricht“ für Jugendliche geboten. Zielführend sollen die Teilnehmer:innen zentrale Inhalte beispielsweise zu europäischer Geschichte, Europäische Werte oder Europäische Identität verständlich und vernetzt aufbereiten. Überdies können die Teilnehmenden diese europabezogenen Inhalte kompetent und adressatengerecht in der Sekundarstufe vermitteln.⁷¹

⁶⁸ vgl. *Europäische Kommission*, Jean-Monnet-Lehrerbildung, Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport, 04.12.2024, online unter <<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/opportunities/opportunities-for-organisations/jean-monnet-actions/teacher-training>> (20.08.2025).

⁶⁹ vgl. *Pädagogische Hochschule Wien*, Curriculum European Union Studies- Jean Monnet Teacher Training, European Union Studies: Jean Monnet Teacher Training, 23.05.2022, online unter <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/PHW_Curriculum_HLG-European-Union-Studies-Jean-Monnet-Teacher-Training_20220707_FINAL.pdf> (20.08.2025) 7.

⁷⁰ vgl. Friederike *Seiringer*, Wie funktioniert die EU eigentlich rechtlich? Kompaktes Wissen in Bausteinen für die Unterrichtspraxis, polis aktuelle, 2024, 5.

⁷¹ vgl. *Pädagogische Hochschule Wien*, Curriculum European Union Studies- Jean Monnet Teacher Training, 13.

- Modul 3: Im dritten Modul erfolgt ein Realbezug zu den EU-Institutionen. Eine mehrtägige Studienreise nach Brüssel erlaubt den direkten Kontakt zu Entscheidungsträger:innen sowie das Kennenlernen von verschiedenen Abläufen und Handlungsfeldern der EU. Das hierbei erworbene Erfahrungswissen wird als „affektive Lernkomponente“ in den späteren Unterricht transferiert. Ebenso werden Konzepte erarbeitet, wie solche Exkursionen adressatengerecht in den Unterricht eingebunden werden können.⁷²

Um den Hochschullehrgang mit Erfolg abzuschließen, müssen die Lehrpersonen ein Begleitportfolio verfassen. Diese Abschlussarbeit wird in vier wesentliche Teile unterteilt, wobei sich die ersten drei Teile mit den jeweiligen Modulen des HLG auseinandersetzen. Abschließend wurden die Teilnehmer:innen dazu angehalten, ein Resümee zum Jean Monnet Teacher Training zu verfassen.

1.2 Lehrplan Analyse

Grundsätzlich spielt die Thematik „Europa“ im österreichischen Lehrplan eine bedeutende Rolle, da bereits ab der Primarstufe bis hin zur Sekundarstufe II europäischen Themen behandelt werden. Bereits im §2 des Schulorganisationsgesetzes wird festgelegt, dass österreichische Schulen ihre Schüler:innen gezielt darauf vorbereiten sollen, aktiv am „Wirtschafts- und Kulturleben Europas“ teilzuhaben. Weiters wird im überfachlichen Thema „Politische Bildung“ festgelegt, dass das historisch-politische Lernen über die europäische Union von den Lehrpersonen im Unterricht aufgegriffen werden soll unabhängig von Schulstufe und Schulform.⁷³

Nun sollen die Lehrpläne der verschiedenen Schulformen und Schultypen hinsichtlich der Themenschwerpunkte „Europa“ und „Europäische Union“ analysiert und verglichen werden. Dabei wird im Speziellen auf die Lehrpläne der Unterrichtsfächer Geschichte und Politische Bildung sowie Geografie und wirtschaftliche Bildung eingegangen, da sich diese Fächer vorwiegend mit der historisch-politischen Europabildung auseinandersetzen. Dennoch ist auch zu erwähnen, dass auch in

⁷² vgl. *Pädagogische Hochschule Wien*, Curriculum European Union Studies- Jean Monnet Teacher Training, 14f.

⁷³ vgl. *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*, Europa in der Schule. Aktionsideen, Projekte und Angebote für SchulleiterInnen und Lehrkräfte, Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 2022, online unter <https://www.politik-lernen.at/eu_leitfaden> (25.11.2024) 7.

anderen Gegenständen, wie zum Beispiel Deutsch oder Latein, europäische Schwerpunkte verankert sind.⁷⁴ Generell werden die Lehrpläne folgender Schultypen analysiert: Sekundarstufe I (Mittelschule beziehungsweise AHS-Unterstufe), Polytechnische Schule (PTS), Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, Berufsbildende Höhere Schule (BHS) exemplarisch der Lehrplan einer Handelsakademie). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmer*innen des Hochschullehrganges an diesen unterschiedlichen Schultypen unterrichten. (siehe Kapitel 2.1)

1.2.1 Sekundarstufe I

1.2.1.1 Lehrstoff Geschichte und Politische Bildung (G:PB)

Laut neuem Lehrplan soll der Geschichte und Politische Bildung-Unterricht verschiedene Konzepte, die wiederum in unterschiedliche Anwendungsbereiche unterteilt werden, enthalten.⁷⁵ Diese Anwendungsbereiche sollen in den unterschiedlichen Schulstufen wiederkehren, sodass diese Progression der Inhalte durch die Lernenden einerseits „innerhalb eines Schuljahres“ und andererseits „über die Schuljahre hinweg“ erfolgen kann.⁷⁶

Eine Analyse des G:PB-Lehrplans der Unterstufe zeigt, dass die europapolitische Bildung nicht explizit im Fokus steht, jedoch in verschiedenen Anwendungsbereichen thematisiert werden soll. Während die Stichwörter „Europa“, „Europäische Union“ oder „EU“ insgesamt neunmal fallen und lediglich zwei Themen einen direkten Bezug zur europapolitischen Dimension aufweisen, bieten fünf weitere Bereiche einen indirekten Anknüpfungspunkt zur Auseinandersetzung von EU-relevanten Inhalten.

Somit setzen sich die Schüler:innen nur in der 6. und 8. Schulstufe laut Lehrplan mit europaspezifischen Themen auseinander, dabei handelt es sich um folgende Anwendungsbereiche:

⁷⁴ vgl. Zentrum polis, Europa in der Schule, 7.

⁷⁵ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)*, Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I), Pädagogik Paket, o.J., online unter <<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenständen.html>> (20.08.2024)1-4.

⁷⁶ vgl. Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik*, Martina *Rabl*, Thomas *Hellmuth*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe), Pädagogik Paket, o.J., online unter <<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenständen.html>> (20.08.2024) 8.

„Möglichkeiten für politisches Handeln in Gegenwart und Zukunft (Ebenen des politischen Handelns – Gemeinde, Land, EU – und deren Auswirkungen auf Alltag und Lebenswelt und politisches Agieren der Schülerinnen und Schüler, gesellschaftliche und politische Partizipation in der eigenen Lebenswelt; ungleiche Handlungsspielräume der Geschlechter; Erproben und Reflektieren von politischen Handlungen.“⁷⁷

Dieser Bereich soll in der 2. Klasse Sekundarstufe I thematisiert werden. Dabei kann dieser inhaltliche Schwerpunkt insbesondere der Politischen Bildung zugeordnet werden. In der 8. Schulstufe wird stattdessen vermehrt auf die Institution EU eingegangen, wobei der Weg von Österreich als Mitglied der Europäischen Union auch behandelt werden soll. Einen großen Stellenwert nimmt dabei der Lebensweltbezug der Lernenden ein. Dadurch soll gewährleistet werden, dass einige Themen die Lebenswelt der Schüler:innen betreffen. Simultan sollen die Interessen der Jugendlichen in den Unterricht einbezogen werden.⁷⁸

„Europäisierung (unterschiedliche historische und gegenwärtige Konzeptionen von Europa; die EU als Wirtschafts- und Friedensprojekt, Ende des geteilten Europas 1989 und die Auswirkungen; Beitritt Österreichs zur EU und die nachfolgenden Veränderungen in Außen-, Sicherheits- und Neutralitätspolitik, in Gesellschaft und Alltag; Einfluss der EU auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler)“⁷⁹

Auch ohne die explizite Nennung der oben genannten Stichwörter bieten sich vielfältige Möglichkeiten, europapolitische Inhalte im Unterricht zu verankern. So könnten Lehrkräfte etwa im Themenbereich „Gesetze, Regeln, und Werte in Gegenwart und Zukunft“ der 6. Klasse auf europarelevante Aspekte eingehen. Während sich die 7. Schulstufe im Allgemeinen mit den europäischen Machverhältnissen und der europäischen Gesellschaft vor dem Ersten Weltkrieg beschäftigt, eignen sich einige Anwendungsbereiche für eine Verknüpfung mit der europapolitischen Bildung, wie zum Beispiel folgende Bereiche:

⁷⁷ BMBWF, Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I), 4.

⁷⁸ vgl. Buchberger, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 4.

⁷⁹ BMBWF, Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I), 4.

„Gesetze, Regeln und Werte in Gegenwart und Zukunft (Gesetze und Normen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler; Kinderrechte und deren Bedeutung in Österreich; unterschiedliche Wertvorstellungen zu demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden, Gerechtigkeit)“⁸⁰

„Medien und politische Kommunikation in Gegenwart und Zukunft – Öffentlichkeit und Mediendemokratie (Einfluss der Medien auf Politik und Gesellschaft, politische Nutzung/Instrumentalisierung von Medien, Medien als „vierte Macht“, Umgang mit Fake News und digitaler Kommunikation)“⁸¹

1.2.1.2 Lehrstoff Geografie und wirtschaftliche Bildung (GwB)

Während eine Suche im Lehrplan für Geografie und wirtschaftliche Bildung unter den genannten Stichwörtern zwei Einträge liefert, so liegt der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit europapolitischer Bildung eindeutig in der 8. Schulstufe. Von insgesamt vier Kompetenzbereichen setzt sich ein eigener Kompetenzbereich mit diesem Thema auseinander. Im sogenannten Kompetenzbereich „Europa und europäische Integration“ werden die Lernenden unter anderem mit folgenden Anwendungsbereichen konfrontiert. Einerseits sollen die „Werte und zentralen Themen der EU“ thematisiert werden und andererseits wird der „Europäischen Integration“ ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Generell liefert dieser Kompetenzbereich auch einen Zugang zur topografischen Gliederung von Europa.⁸²

Weiters wird die enge Verzahnung der österreichischen Wirtschaft mit der Europäischen Union im Kompetenzbereich „Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich“ hervorgehoben. Hierbei ist das Lernziel, dass die Schüler:innen die Bedeutung der EU für Österreichs Wirtschaft und Gesellschaft anhand von Import und Export erklären sollen. Dennoch wird dieses Thema im Kompetenzbereich nur wenig vertieft.⁸³

Überdies können einige Anwendungspunkte ohne der Nennung der Schlüsselwörter wiederum der Politischen Bildung zugeordnet werden. Diese wird den übergreifenden Themen, die im GwB-Lehrplan verankert sind, zugewiesen.

⁸⁰ BMBWF, Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I), 4.

⁸¹ BMBWF, Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I) 6.

⁸² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Geografie und wirtschaftliche Bildung (Sekundarstufe I), Pädagogik Paket, o.J., online unter <<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>> (29.10.2024) 7.

⁸³ vgl. BMBWF, Geografie und wirtschaftliche Bildung, 7.

Beispielweise sollen die Schüler:innen „Armut und Reichtum auf unterschiedliche räumliche Maßstabsebenen“ vergleichen können.⁸⁴

Während SCHAFFER⁸⁵ der europapolitischen Bildung im Lehrplan Geografie und wirtschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I eine stärkere Gewichtung zuschreibt, legt die stichwortbasierte Analyse nahe, dass beide Fächer der Europabildung in ihren Lehrplänen einen ähnlichen Stellenwert einräumen. Generell kann dieser Unterschied damit zusammenhängen, dass SCHAFFER in ihrer Masterarbeit den alten Lehrplan (BGBl. II Nr. 113/2016) zur Analyse herangezogen hat und nicht den seit 2023 gültigen neuen Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) für die Analyse verwendete.⁸⁶

1.2.2 Lehrplan der Polytechnische Schule (PTS)

Der Lehrplan der Polytechnischen Schule weist im Vergleich zu anderen Schulformen eine Besonderheit auf: Politische Bildung ist als eigenständiges Pflichtfach verankert. Dadurch wird eine thematische Trennung von politischen und historischen Inhalten gewährleistet. Zugleich integriert der Fachbereich neben politischen auch wirtschaftliche und ökologische Aspekte, was eine interdisziplinäre Betrachtungsweise fördert. Dabei steht die Förderung demokratischer Werte wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Vordergrund. Durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen und die Förderung von Dialogfähigkeit sollen die Schüler:innen befähigt werden, sich eine eigene, fundierte Meinung zu bilden und diese in der politischen Auseinandersetzung zu vertreten.⁸⁷

Konkret zielt der Kompetenzbereich „Leben und Mitbestimmung in der Gesellschaft“ darauf ab, Schüler*innen zu mündigen Bürger:innen zu erziehen, die in der Lage sind, sich aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen und ihre Rechte wahrzunehmen. Im Zentrum steht dabei die Vermittlung von Kenntnissen über politische Systeme, demokratische Prozesse und Bürgerrechte. Die Lernenden sollen befähigt werden, politische Entscheidungen zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten. Darüber hinaus sollen sie lernen, ihre eigenen Interessen zu vertreten und sich für eine gerechte und demokratische Gesellschaft einzusetzen. Der Lehrstoff umfasst sowohl die

⁸⁴ vgl. *BMBWF*, Geografie und wirtschaftliche Bildung, 4.

⁸⁵ Verena Schaffer, EU- Europa unterrichten (Universität Wien 2016), online unter <<https://theses.univie.ac.at/detail/37901>> (29.10.2024) 64.

⁸⁶ vgl. Schaffer, EU – Europa unterrichten, 64.

⁸⁷ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)*, Lehrplan der Polytechnischen Schule. Kommentierte Fassung, Polytechnische Schule, 2025, online unter <<https://pts.schule.at/unterricht/lehrplan>> (22.07.2025) 61-63.

Funktionsweise des politischen Systems Österreichs als auch grundlegende politische Konzepte wie Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit. Speziell bei europapolitischen Themen fordert der Lehrplan, dass die Schüler:innen ein fundiertes Wissen über die „wesentlichen Prinzipien und Grundfreiheiten der Europäischen Union“ kennen sollen. Durch die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen und die Förderung von Kompetenzen wie kritischem Denken und Kommunikationsfähigkeit sollen die Schüler:innen zu einer reflektierten und verantwortungsbewussten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden. Ebenso wurden in diesem Lehrplan die Stichwörter „Europa“, „EU“ und „Europäische Union“ untersucht, wobei nur drei dieser Schlüsselbegriffe von insgesamt zehn Nennungen einen adäquaten Verweis zur Europäischen Union herstellen.⁸⁸ Diese findet man vorwiegend in dem oben näher beschriebenen Kompetenzbereich. Ein weiterer Querverweis zur Europäischen Union erfolgt bei den Unterrichtsprinzipien insbesondere bei dem Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung.

1.2.3 Lehrplan der Sekundarstufe II

In diesem Abschnitt werden nun die Lehrpläne der allgemeinbildenden (AHS) und berufsbildenden (BHS) höheren Schulen analysiert. Dabei wurden exemplarisch der Lehrplan der Oberstufe der Gymnasien und jener einer Handelsakademie (HAK) ausgewählt, um alle Schultypen der HLG-Teilnehmer:innen abzudecken.

1.2.3.1 Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)

1.2.3.1.1 Lehrplan Geschichte und politische Bildung

Im Abschnitt zu den Aufgabenbereichen der Schule im Fach Geschichte und Politische Bildung wird thematisiert, dass die Grundlage für ein Zusammenleben ohne Konflikt und Ungleichheiten ein „gesamteuropäisches Denken“ darstellt, wodurch dieses Unterrichtsfach den Schüler:innen die Möglichkeit geben muss, politische Prozesse zu verstehen und aktiv wahrzunehmen.⁸⁹

⁸⁸ vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Polytechnischen Schulen, 61f.

⁸⁹ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen (204/2024), Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), (2024), online unter <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>> (22.07.2025) 191.

Bei der stichwortbasierten Analyse wurden im Fach G:PB von der 5. bis zur 8. Klasse nur neun Mal die ausgewählten Begriffe erwähnt, wobei sich der Lehrplan in insgesamt fünf Themenbereiche mit Aspekten der Europabildung auseinandersetzt. Zusätzlich lassen sich auch andere Themenschwerpunkte europäischen Dimensionen zuordnen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit der Europabildung vorwiegend in der 7. und 8. Klasse erfolgt. In der 7. Schulstufe sollen die Lernenden sich mit unterschiedlichen Herrschaftsformen und Weltanschauungen in Europa nach Ende des Ersten Weltkrieges auseinandersetzen. Ebenso soll die Neuordnung des „europäischen Systems“ näher beleuchtet werden. In diesem Zusammenhang sind vor allem folgende Themenbereiche von Bedeutung:⁹⁰

„demokratische, autoritäre, und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa; Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten“⁹¹

„das bipolare Weltsystem 1945-1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems“⁹²

Insbesondere in der 8. Klasse wird vermehrt auf die Umbrüche der letzten beiden Jahrhunderte verwiesen, wobei einerseits das politische System Österreich als auch die Institution der Europäischen Union selbst näher beleuchtet werden sollen. Weiters sollen auch die Chancen und Herausforderungen der europäischen Zusammenarbeit im Unterricht thematisiert werden. Dies wird verdeutlicht an den folgenden Themenbereichen:⁹³

„Österreich als Teil der europäischen und globalen Entwicklung im 20. und 21. Jahrhundert“⁹⁴

„das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich“⁹⁵

„europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale“⁹⁶

⁹⁰ vgl. BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 192-197.

⁹¹ BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 196.

⁹² BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 196.

⁹³ vgl. BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 197f.

⁹⁴ BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 197.

⁹⁵ BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 197.

⁹⁶ BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 197.

Auch wenn die Begriffe nicht explizit erwähnt worden sind, kann dennoch eine Zuordnung zur Europabildung erfolgen. Diese beschäftigen sich einerseits mit der Vermittlung von demokratischen Werten und andererseits mit Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitwirkung. Gleichzeitig erlauben es andere Themenbereiche, sich kritisch mit dem Verständnis von europäischen Werten auseinanderzusetzen, wie beispielsweise folgender Themenbereich in der 7. Klasse aufzeigt:⁹⁷

„politisches Alltagsverständnis – die verschiedenen Dimensionen und Ebenen von Politik, Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Frauen- und Gleichstellungspolitik, Motivation und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse“⁹⁸

1.2.3.1.2 Lehrplan Geografie und wirtschaftliche Bildung (GwB)

Auch das Unterrichtsfach Geografie und wirtschaftliche Bildung in der Oberstufe ist stark an aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen orientiert, wobei die Beschäftigung mit Europa und der Europäischen Union einen wesentlichen Themenbereich ausmacht. Priorität ist es dabei, die Lernenden zu entscheidungs- und handlungsfähigen EU-Bürger:innen auszubilden, sodass sie aktiv an der Gestaltung eines vereinten Europas teilhaben können.⁹⁹

Besonders in der Oberstufe im Fach GwB scheint eine Beschäftigung mit der Europäischen Union eine immense Bedeutung zu haben. Bei der stichwortbasierten Untersuchung konnten insgesamt zwölf Schlüsselbegriffe identifiziert werden, die sich thematisch der Europabildung zuordnen lassen. Besonders in der 6. Klasse der Oberstufe werden mehrere Aspekte zur EU systematisch behandelt. Dabei kann bereits eine Gemeinsamkeit zum Lehrplan der Unterstufe in GwB festgestellt werden. Auch in der Oberstufe werden eigene „Überkapitel“ der EU gewidmet. Das Kapitel „Vielfalt und Einheit – Das neue Europa“ thematisiert die Strukturierung Europas zum einen nach räumlichen und gesellschaftlichen Merkmalen und zum anderen nach ökonomischen Entwicklungen Europas. Ebenso beschäftigt sich jenes Kapitel auch mit dem europäischen Arbeitsmarkt und der Migrationsfrage. Zudem sollen im Unterricht auch regionale Unterschiede herausgearbeitet werden und Herausforderungen und Chancen

⁹⁷ vgl. BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 196.

⁹⁸ BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 196.

⁹⁹ vgl. BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 198f.

kritisch beleuchtet werden, wie zum Beispiel der Unterpunkt „Europa-Konzepte kritisch reflektieren“ oder „Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen“.¹⁰⁰

Darüber hinaus erhält die Europabildung in anderen Kapiteln des Lehrplans eine differenzierte Berücksichtigung, so wird auch im wirtschaftlichen Kontext erörtert, wie verschiedene Regionen über die Staatsgrenzen kooperieren aufgrund der „europäischen Integration. Diese Thematik soll in der 7. Klasse im Unterricht verankert werden.“¹⁰¹

1.2.3.2 Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

Wie bereits erwähnt, wird der Lehrplan der Handelsschule exemplarisch als Berufsbildende höhere Schule analysiert, da die systematische Auseinandersetzung mit allen unterschiedlichen BHS-Typen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Grundsätzlich stammt der aktuelle Lehrplan der Handelsakademie aus dem Jahr 2014, wobei der Lehrplan in unterschiedliche Cluster unterteilt ist. In diesem Zuge wird das Cluster „Gesellschaft und Kultur“ untersucht, da in diesem Cluster sowohl das Unterrichtsfach Politische Bildung und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) als auch Geografie (Wirtschaftsgeografie) vertreten ist. Hinzu kommt, dass die Schüler:innen diese beiden Unterrichtsfächer jeweils nur drei Schuljahre absolvieren.¹⁰² Außerdem werden auch in unterschiedlichen Fächern, wie zum Beispiel Volkswirtschaft oder Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, Verbindungen zur historisch-politischen Europabildung hergestellt. Im Rahmen des Unterrichtsfaches der Volkswirtschaftslehre sollen die Jugendlichen vertiefte Kenntnisse über die Institutionen der Europäischen Union und deren Relevanz für Österreich erwerben.¹⁰³

1.2.3.2.1 Politische Bildung und Geschichte

In Lehrplan der Handelsschule werden zahlreiche europarelevante Themen behandelt. Bei der stichwortbasierten Untersuchung wurden sechs Schlüsselbegriffe mit direktem Bezug zur Europabildung hergestellt. Insbesondere die Politische Bildung im Lehrplan

¹⁰⁰ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 203.

¹⁰¹ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 203.

¹⁰² *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)*, Lehrplan der Handelsakademie, Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), (2014), online unter <<https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014>> (23.07.2025) 79-83.

¹⁰³ vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Handelsakademie, 78f.

behandelt Europa als einen Raum für die Entwicklung von Demokratie oder Menschenrechten. Zudem liegt der Schwerpunkt auf der Förderung eines reflektierten politischen Bewusstseins der Schüler:innen, während ein rein wissensbasiertes Lernen über Fakten und Institutionen der Europäischen Union in den Hintergrund tritt. Folgende Themenbereich zur EU werden im Lehrplan der Handelsakademie näher beleuchtet. Im zweiten Jahrgang soll sich der Unterricht mit verschiedenen Herausforderungen der EU auseinandersetzen.¹⁰⁴ Die Schüler:innen sollen dabei „österreichische und europäische Problemstellungen benennen“ und diese kritisch analysieren können, sodass eine differenzierte Betrachtungsweise möglich ist.¹⁰⁵ Des Weiteren sollen die Lernenden die Positionierung Österreichs als neutraler Staat innerhalb der EU kritisch reflektieren können, sodass das „Spannungsverhältnis zwischen Neutralität und europäischer Integration aufgezeigt“ werden kann. Ferner können hier auch Themenfelder einbezogen werden, die nicht explizit die Europäische Union erwähnen, dennoch auf diese Institution hinweisen. Konkret kann hier unter anderem erwähnt werden, dass die EU beziehungsweise „internationale Organisationen zur Friedenssicherung“ beitragen und als maßgebliche Akteure zur politischen Stabilität beitragen. An dieser Stelle sollen die Lernenden in der Lage sein, die Maßnahmen zur Konfliktprävention der Europäischen Union kritisch zu beleuchten.¹⁰⁶

1.2.3.2.2 Geografie (Wirtschaftsgeografie)

Auch wenn die Europabildung auf den ersten Blick nur eine untergeordnete Rolle im Curriculum der Handelsakademie einzunehmen scheint, zeigt sich bei näherer Untersuchung und mit dem Heranziehen der Schlüsselwörter, dass insbesondere in der zweiten Klasse im ersten Semester eine intensive Auseinandersetzung mit europabezogenen Inhalten erfolgt. Dabei wird deutlich, dass zentrale Themen der Europäischen Union durchaus aufgegriffen werden. Hauptsächlich im Lehrstoff unter „Lebens- und Wirtschaftsraum Europa“ sollen jene Themen, wie etwa „Divergenzen und Konvergenzen europäischer Regionen und Staaten, europäische Einigungsprozess und EU-Erweiterung, Strukturen der EU (...)“, zur Europabildung konkretisiert werden. Hier wird auch deutlich, dass die Schüler:innen nicht nur mit strukturellen Gegebenheiten in der Europäischen Union konfrontiert werden, sondern sie sollen sich auch mit zentralen Aspekten der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Europas auseinandersetzen. Somit soll gewährleistet werden, dass Europa als vielgestaltiger und

¹⁰⁴ vgl. BMBWF, Lehrplan der Handelsakademie, 79-81.

¹⁰⁵ BMBWF, Lehrplan der Handelsakademie, 79f.

¹⁰⁶ vgl. BMBWF, Lehrplan der Handelsakademie, 81.

dynamischer Raum wahrgenommen wird. Generell soll auch im Fach Geografie der Lebensweltbezug der Lernenden eingebunden werden. Daher soll im Unterricht diskutiert und reflektiert werden, welche sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen die EU-Politik konkret auf ihren eigenen Alltag und ihr persönliches Umfeld haben kann. Somit lernen sie die Bedeutung europäischer Entscheidungen für ihre Lebensrealität einzuschätzen und kritisch zu bewerten, sodass die Urteilskompetenz geschult wird. Selbst Lehrstoffbereiche, die im engeren Sinne keine ausdrückliche europäische Thematik behandeln, können durch entsprechende Kontextualisierungsmaßnahmen als Anknüpfungspunkte für europarelevante Frage dienen.¹⁰⁷

1.2.4 Zwischenfazit

Übergeordnet betrachtet, kann festgehalten werden, dass die historisch-politische Europabildung im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung von der Unterstufe bis in die Oberstufe fest verankert ist. Dabei wird deutlich, dass viele der Themenbereiche bereits in der Sekundarstufe I im Lehrplan von G:PB eingebettet sind und schlussendlich in der Oberstufe vertieft oder in einem erweiterten Zusammenhang behandelt werden. Während die Schüler:innen in der Unterstufe vor allem mit den grundlegenden Kenntnissen der europäischen Werte und Institutionen an das Thema Europabildung herangeführt werden, müssen sich die Lernenden in der AHS-Oberstufe vermehrt mit der eigenen kritischen Reflexion sowie der eigenen politischen Handlungskompetenz auseinandersetzen. Zudem wird in den Mittelschulen beziehungsweise der AHS-Unterstufe ein stärkerer Fokus auf die Wissensvermittlung rund um Europa und die Europäische Union gelegt.¹⁰⁸ Währenddessen sollen die Lernenden der Oberstufe vermehrt Analyse- und Urteilskompetenzen entwickeln, sodass diese wertvolle Beiträge in europäischen Diskursen einbringen können.¹⁰⁹

Der Unterricht in Geografie und wirtschaftliche Bildung behandelt sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe Europa als einen sehr vielfältigen Raum. Dabei wird vor allem in der Unterstufe Europa vor allem als geografischer Raum mit unterschiedlichen Landschaften und Kulturen vorgestellt.¹¹⁰ In der Oberstufe hingegen befassen sich die Schüler:innen mit unterschiedlichen Europa-Konzepten, wodurch ein reflektierter Umgang ermöglicht werden soll. Im Allgemeinen gilt auch in diesem

¹⁰⁷ vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Handelsakademie, 82f.

¹⁰⁸ vgl. *BMBWF*, Geschichte und Politische Bildung, 4-6.

¹⁰⁹ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 190-198.

¹¹⁰ vgl. *BMBWF*, Geografie und wirtschaftliche Bildung, 4-7.

Unterrichtsfach, dass die Lernenden in der Unterstufe sich vermehrt mit den grundlegenden Kenntnissen beschäftigen. Hier spielt auch die Lebenswelt der Jugendlichen eine immense Rolle. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt in der Oberstufe auf der Vertiefung und der kritischen Analyse unterschiedlichen Themen wie regionaler Disparitäten oder Chancen und Herausforderungen der europäischen Integration, um nur einige Beispiele zu nennen, die im Lehrplan unter europarelevanten Aspekten verankert sind.¹¹¹

Ebenso lassen sich sowohl einige Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Hinblick auf die Europabildung zwischen den Unterrichtsfächern G:PB und GwB aufzeigen. Insbesondere in der Sekundarstufe I zielen beide Fächer darauf ab, den Schüler:innen grundlegende Lerninhalte der Europabildung näher beizubringen. Zudem werden die Lernenden mit den europäischen Werten konfrontiert, wobei auch die verschiedenen Kompetenzen, wie etwa Urteilskompetenz oder die Handlungskompetenz, in beiden Fächern nicht zu kurz kommen. Dennoch zeigen sowohl G:PB als auch GwB unterschiedliche Zugänge zur Thematik. Grundsätzlich fokussiert sich Geschichte und Politische Bildung hauptsächlich auf die historische Entwicklung Europas und der EU, wie beispielweise die Einbeziehung von unterschiedlichen politischen Systemen auf nationaler oder europäischer Ebene oder dem Wandel von Herrschaftsformen. Dennoch werden im Unterricht auch gegenwärtige Diskurse im Unterricht thematisiert.¹¹² Im Unterschied dazu behandelt der Lehrplan von Geografie und wirtschaftliche Bildung vielmehr die Reflexion Europas in unterschiedlichen räumlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dimensionen.¹¹³

Im Übrigen spielt in beiden Fächern im Curriculum der Handelsakademie die Europabildung eine wesentliche Rolle, doch die Herangehensweise, die Schwerpunktsetzung und die diversen Zielsetzungen unterscheiden sich deutlich voneinander. Politische Bildung und Geschichte soll insbesondere über die politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Komponenten informieren. Darüber hinaus legt die Politische Bildung ein klares Augenmerk auf Werte der Europäischen Union, wie etwa Frieden, Demokratie oder Menschenrechte. Währenddessen ist der Zugang in Geografie stärker raumbezogen und fokussiert mehr auf die Ökonomie.¹¹⁴ In Erweiterung dazu setzen sich sowohl die AHS als auch die BHS mit europäischen Themen auseinander, wobei der Zugang der Handelsakademie deutlich wirtschaftsorientierter ist, wobei nicht

¹¹¹ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 198-205.

¹¹² vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 190-198.

¹¹³ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 198-205.

¹¹⁴ vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Handelsakademie, 79-83.

nur europäische Inhalte thematisiert werden, sondern auch Aspekte der Globalisierung und internationale Verflechtungen berücksichtigt werden. Ein weiterer Unterschied zur AHS ist, dass die Europabildung in der Handelsakademie in weiteren Unterrichtsfächern Anklang findet. Besonders im Fach Volkswirtschaft erfolgt durch die Förderung von europäischen Kompetenzen eine breitere fachliche Verankerung.¹¹⁵

Überdies wurde analysiert, ob und in welcher Art und Weise Europäische Identität in den verschiedenen untersuchten Lehrplänen genannt wird beziehungsweise thematisiert wird. Daraus ergibt sich, dass vor allem in der Unterstufe im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung Europäische Identität einen immensen Stellenwert einnimmt. Einerseits befasst sich ein Anwendungsbereich in der 3. Klasse mit „Identität und Politik in Gegenwart und Zukunft“, wobei die Schüler:innen zur kritischen Reflexion von „nationalen und europäischen Identitäten“ angeregt werden.¹¹⁶ Weiters bietet der Anwendungsbereich „Politische Mitbestimmung in Gegenwart und Zukunft“ einen geeigneten Kontext, um sich mit der europäischen Identitätsbildung auseinanderzusetzen. Demnach beschränkt sich die Europäische Identität nicht nur auf kulturelle oder historische Prozesse, sondern auch auf die aktive Partizipation, die ebenso essenziell für die Identitätsbildung ist. Durch die Auseinandersetzung mit „demokratischen Werten, Grundrechten und Menschenrechten“ ermöglicht es den Lernenden, Europa auch als politischen Handlungsraum zu begreifen.¹¹⁷ In Geografie und wirtschaftliche Bildung wird die Europäische Identität nicht konkret genannt. Dennoch findet man jeweils Punkte, die zur Stärkung der Identitätsbildung führen. Als Beispiel kann hier angeführt werden, dass im Kompetenzbereich „Europa und europäische Integration“ der Einfluss von „gemeinsamen Werten“ im Lebensalltag der Schüler:innen reflektiert werden soll.¹¹⁸ Des Weiteren sollen die Lernenden im Kompetenzbereich „Österreichische Gesellschaftsentwicklung“ einen reflektierten Zugang über Selbst- und Fremdbilder, wie etwa kulturelle Unterschiede, erhalten, sodass ein besseres Verständnis für Vielfalt entwickelt werden kann.¹¹⁹ Auch im Lehrplan der Polytechnischen Schule wird der Begriff der Europäischen Identität nicht genannt, dennoch sind auch hier Anhaltspunkte, die für die Förderung dieser von Nutzen sind, klar erkennbar. Insbesondere die Vermittlung von Menschenrechten, aktiver

¹¹⁵ vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Handelsakademie, 78f.

¹¹⁶ vgl. *BMBWF*, Geschichte und Politische Bildung, 6.

¹¹⁷ vgl. *BMBWF*, Geschichte und Politische Bildung, 8.

¹¹⁸ vgl. *BMBWF*, Geografie und wirtschaftliche Bildung, 8.

¹¹⁹ vgl. *BMBWF*, Geografie und wirtschaftliche Bildung, 5.

Mitbestimmung oder kultureller Vielfalt tragen zur Identitätsbildung der Schüler:innen bei.¹²⁰ In der AHS-Oberstufe wird die Europäische Identität auch nicht explizit genannt, dennoch wird im Lehrplan von einem „gesamteuropäischen Denken als Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben“ gesprochen. Dabei werden vor allem europäische Werte in den Vordergrund gestellt, da diese den Grundstein für ein gemeinsames europäisches Verständnis bilden. Zudem wird die kulturelle Vielfalt in der AHS-Oberstufe stark thematisiert, da sich die Schüler:innen mit Ungleichheiten und unterschiedlichen Weltanschauungen auseinandersetzen müssen, um so eine multiperspektive Betrachtungsweise zu erhalten.¹²¹ Ein vergleichbares Muster zeigt sich auch in Geografie und wirtschaftliche Bildung. Obwohl eine begriffliche Nennung ausbleibt, können Anknüpfstellen zur Europäischen Identität für den Unterricht hergestellt werden. Auch im Lehrplan der Handelsakademie zeigt sich ein ähnliches Bild sowohl in Politische Bildung und Geschichte als auch in Geografie. Europäische Identität wird im Curriculum der Hak nicht verwendet, dennoch sind wieder zentrale Elemente, wie gemeinsame Werte oder kulturelle Vielfalt verankert.¹²²

1.3 Medien und Methoden

Da sich die zweite Fragestellung vermehrt mit Medien und Methoden auseinandersetzt, soll in diesem Kontext auf verschiedene Begrifflichkeiten, Abgrenzungen sowie didaktische Potenziale eingegangen werden. Im Weiteren werden nur jene Medien und Methoden thematisiert, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind.

Grundsätzlich muss in der Geschichtsdidaktik zwischen Medium und Quelle differenziert werden. Während das Medium sowohl primäre als auch sekundäre Darstellungen umfasst, bezeichnen Quellen all jene Medien, die in der Vergangenheit entstanden sind und bis heute existieren. In diesem Verständnis stellen Quellen „Medien historischen Lernens“ dar. Im Hinblick auf die Entstehung in der Vergangenheit liegen historische Medien im Spannungsfeld zwischen Authentizität und Fiktionalität. Dies bedeutet, dass Medien weniger Deutungen enthalten, wenn sie zeitlich näher an dem Ereignis

¹²⁰ vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Polytechnischen Schule, 61f.

¹²¹ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 195-198.

¹²² vgl. *BMBWF*, Lehrplan der Handelsakademie, 79-83.

entstanden sind. Währenddessen verliert ein Medium mit zunehmender zeitlicher Distanz zum dargestellten Ereignis die Authentizität.¹²³

Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass historisches Lernen ohne Medien unmöglich ist. Dabei werden unterschiedliche Zugänge mit Medien im Geschichtsunterricht aufgezeigt. Medien können für die „Klärung von historischen Sachverhalten“ genutzt werden, wobei hier der Inhalt im Vordergrund steht. Medien können als Lerngegenstand selbst fungieren. Schließlich wird auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte einzelner Medien als eigenständiger Bestandteil historischen Lernens hervorgehoben.¹²⁴

Im Allgemeinen werden Medien oftmals nach ihren „Sinnesmodalitäten“ eingeordnet, sodass man akustische, visuelle, schriftliche, graphische und gegenständliche Medien unterscheidet.¹²⁵ Neben dieser gängigen Methode herrschen viele Gattungen vor, wie Medien eingeteilt werden können, wie zum Beispiel nach dem Authentizitätsgrad.¹²⁶ Dennoch werden in der vorliegenden Arbeit Medien nach Sinnesmodalitäten eingeteilt: Die Sinnesmodalität der akustischen Medien eröffnet im Geschichtsunterricht spezifische Zugänge zum historischen Lernen, die sich vor allem über mündliche und akustische Medien erschließen. Insbesondere der Musik kommt dabei eine große Bedeutung zu, da dieses Medium einerseits politische oder gesellschaftliche Fragestellungen aufzeigt und simultan emotionale Zugänge im Geschichtsunterricht ermöglicht. Somit gewährleistet Musik den Schüler:innen einen Zugang zu unterschiedlichen Zeitaltern und unterstützt dabei das Vorstellungsvermögen der Jugendlichen. Trotz dieser Möglichkeiten weist die Analyse von Musik im Unterricht einige Schwierigkeiten auf. Durch den emotionalen Zugang erschwert die Musik den Schüler:innen die notwendige Distanz und somit auch die kritische Auseinandersetzung. Weiters erweist sich eine Analyse von Noten im Geschichtsunterricht als nicht umsetzbar, weshalb der Höreindruck schwer zu sichern ist.¹²⁷ Überdies kommt dem Hörspiel im Bereich der akustischen Medien und im Hochschullehrgang eine wesentliche Rolle zu. Während das Hörspiel oftmals im Geschichtsunterricht kaum berücksichtigt

¹²³ vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Einführung, In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), 7. erweiterte Auflage, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017) 7–12.

¹²⁴ vgl. Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule, 2., aktualisierte Auflage, UTB 4399 (Stuttgart 2019), doi:10.36198/9783838550909, 133f.

¹²⁵ vgl. *Pandel*, *Schneider*, Einführung, 7-12.

¹²⁶ vgl. *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 133f.

¹²⁷ vgl. Dietmar *Klenke*, Musik, In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), 7. erweiterte Auflage, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017) 439–482.

wird, ist es dennoch von zentraler Bedeutung, da konkrete Vorstellungen erzeugt werden, Interesse geschaffen wird und forschend-entdeckendes Lernen mit historischen Quellen ermöglicht wird. Trotz dieser Potenziale bringt das begrenzte Angebot an adäquaten Beispielen sowie die ablehnende Haltung der Fachdidaktiker viele Herausforderungen mit sich. Dennoch überwiegen die Vorteile, die eine Auseinandersetzung mit diesem Medium mit sich bringen. Mit adäquaten Beispielen wird die Vergangenheit veranschaulicht, was einen intensiven Zugang zu historischen Themen ermöglicht.¹²⁸

Die visuellen Medien umfassen eine Vielzahl an unterschiedlichen Formen, wie etwa Bilder, Karikaturen, Plakate oder Fotografien. Für das historische Lernen sind diese Medien von besonderer Bedeutung. Sie wecken das Interesse der Schüler:innen und sprechen zugleich sowohl die kognitive als auch die emotionale Ebene an.¹²⁹ Besonders visuelle Eindrücke bleiben nachhaltiger im Gedächtnis als auditive und textbasierte Informationen. Dennoch ermöglichen diese Eindrücke keinen direkten Zugang zur Vergangenheit, da historische Ereignisse nur über Darstellungen erschlossen werden können. Aus diesem Grund müssen im Unterricht Bilder sprachlich eingeordnet und kritisch beleuchtet werden, sodass historische Zusammenhänge erfasst werden können. Ein weiterer Nachteil visueller Medien besteht darin, dass Bilder in den meisten Fällen nur Momentaufnahmen zeigen. Zeitliche Entwicklungen, historische Prozesse oder komplexe Zusammenhänge werden dadurch nur selten sichtbar. Aus diesem Grund müssen visuelle Medien als interpretierende Darstellung verstanden werden und dürfen nicht mit der historischen Realität gleichgesetzt werden.¹³⁰ Insbesondere erfüllen Karikaturen als visuelle Medien eine wichtige didaktische Funktion und bieten vielfältige Möglichkeiten, historisches Lernen im Sinne der Entwicklung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ zu fördern. Grundsätzlich zeigt sich, dass Schüler:innen diesem Medientyp offen und interessiert begegnen. Weiters ermöglichen Karikaturen mehrere Zugänge aus verschiedenen Perspektiven, weshalb dieser Medientyp die Multiperspektivität fördert. Durch die Verbindung von verschiedenen Darstellungsebenen regen Karikaturen dazu an, eigenständige Fragen und Deutungen

¹²⁸ vgl. Wulfhild Sydow, Das Hörspiel, In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), 7. erweiterte Auflage, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017) 515–538.

¹²⁹ vgl. Alexander Preisinger, Doing History! eine Methodensammlung für einen Geschichtsunterricht mit Agency, Wochenschau Geschichte Geschichte unterrichten (Frankfurt/M 2025) 64f.

¹³⁰ vgl. Ulrich Bongertmann, Ralph Erbar, Niko Lamprecht, Frank Schweppenstette, u. a., Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte, Geschichte Unterrichten (Schwalbach/Ts 2017) 158f.

zu entwickeln.¹³¹ Im Folgenden erläutert Ulrich SCHNAKENBERG das didaktische Potenzial dieses Medientyps: „*Wie kein zweites Medium lädt die Karikatur als Synthese von Bild, Text und Symbol zum Entdecken, Rätseln und Vermuten ein.*“¹³²

Anders als bei visuellen Medien werden schriftliche Quellen zumeist vernachlässigt. Obwohl Lehrpersonen schriftlichen Medien einen hohen Stellenwert zuschreiben, zeigen Schüler:innen häufig Schwierigkeiten mit Textquellen. Vor allem das inhaltliche Verständnis aufgrund der zeitlichen Distanz erschwert eine sorgfältige Auseinandersetzung mit schriftlichen Quellen. Zudem führen der fehlende Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und die Sprache historischer Quellen zu weiteren Herausforderungen im Geschichtsunterricht. Aus diesem Grund sollen die Schüler:innen behutsam in die Quellenarbeit mit schriftlichen Quellen eingeführt werden.¹³³ Trotz all dieser Herausforderungen ermöglichen schriftliche Medien vielfältige didaktische Wirkungen. Sie erweitern das Wissen der Schüler:innen und ermöglichen, den Blick für historische Zusammenhänge und unterschiedliche Sichtweisen zu erweitern. Simultan regt dieser Medientyp an, eigene Fragen zu entwickeln und sich aktiv mit historischen Themen auseinanderzusetzen. Durch die intensive Beschäftigung mit schriftlichen Medien können sich Jugendliche genaue Vorstellungen von vergangenen Themen bilden. Dies soll dazu führen, die Fähigkeit der Urteilsbildung zu stärken.¹³⁴

Neben den bisher genannten Medientypen kommt auch graphischen Medien, insbesondere Karten, eine zentrale Bedeutung zu, die zwar häufig dem Unterrichtsfach Geografie und wirtschaftliche Bildung zugeordnet werden, jedoch auch für den Geschichtsunterricht eine grundlegende Rolle spielen. Karten fungieren einerseits als Darstellungen und andererseits als Quellen. Historische Karten zeigen Geschichte nicht objektiv, sondern immer aus der Perspektive der Zeit, in der sie entstanden sind. Somit geben sie Aufschluss darüber, wie Menschen ihre Welt verstanden und strukturiert haben. Währenddessen stellen Geschichtskarten historische Ereignisse vergangener Zustände dar und dienen als daher als Darstellungen. Somit enthalten Karten vielschichtige Informationen, weshalb der Umgang im Unterricht eine Herausforderung darstellt. Die Schüler:innen benötigen eine gezielte Anleitung, um die Inhalte der Karten

¹³¹ vgl. Ulrich Schnakenberg, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 2. Auflage, Methoden historischen Lernens (Schwalbach/Ts 2016) 16f.

¹³² Schnakenberg, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 17.

¹³³ vgl. Bongertmann, Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte, 150f.

¹³⁴ vgl. Gerhard Schneider, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), 7. erweiterte Auflage, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017) 15–44.

erschließen und einordnen zu können. Diese Kompetenz spielt besonders im Geschichteunterricht eine zentrale Rolle.¹³⁵

Neben den bisher dargestellten Medientypen spielen auch gegenständliche Medien, wie unter anderem historische Objekte, Modelle, Replikate oder Gebäude, eine zentrale Rolle im Geschichtsunterricht.¹³⁶ Alexander PREISINGER verdeutlicht die Relevanz von historischen Gegenständen folglich:

*„Gegenstände machen Unterricht begreifbar und bieten damit eine wichtige Ergänzung zum begrifflich-abstrakten und zunehmend digitalisierten schulischen Lernen an. Ihre Realität und Haptik manifestieren historischen Authentizität direkt im Klassenzimmer“*¹³⁷

Neben diesem Potenzial eröffnen sich durch gegenständliche Quellen weitere didaktische Vorteile, um im Geschichteunterricht eingesetzt zu werden. Einerseits sind sie häufig mit persönlichen Erinnerungen und Geschichten verbunden, weshalb gegenständliche Medien neben emotionalen und kognitiven Zugängen auch einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen ermöglichen. Andererseits lassen sie sich in größere historische Zusammenhänge einordnen und als Ausgangspunkt für allgemeine Fragestellungen nutzen. Trotz dieser didaktischen Möglichkeiten erweisen sich gegenständliche Medien als aufwendig und werden aus diesem Grund selten bis kaum im Unterricht eingesetzt. Dies hängt damit zusammen, dass die Lehrpersonen selbst weder im Studium noch im späteren Verlauf der Ausbildung Erkenntnisse zu diesem Medientyp erhalten.¹³⁸ Gleichzeitig eröffnen digitale Medien neue Möglichkeiten, diese Hürden zu überwinden, indem sie den Einsatz gegenständlicher Medien vereinfachen, erweitern und zeitgemäß unterstützen. Zum einen können Lernende mit sehr geringem Aufwand auf zahlreiche Quellen und Materialien im Internet zugreifen. Ebenso wird die Medienkompetenz erheblich gefördert, die digitale Medien, Medienkritik und Quellenbewusstsein fördern. Außerdem können digitale Spiele zur Motivationssteigerung von Schüler:innen, zur Wiederholung von Lerninhalten sinnvoll eingesetzt werden. Zum anderen bringen digitale Medien auch Gefahren mit sich. So

¹³⁵ vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 186-188.

¹³⁶ vgl. Gerhard Schneider, Gegenständliche Quellen, In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), 7. erweiterte Auflage, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017) 541–556.

¹³⁷ Preisinger, Doing History! eine Methodensammlung für einen Geschichtsunterricht mit Agency, 61.

¹³⁸ vgl. Schneider, Gegenständliche Quellen, 541-556.

wird unter anderem die Konzentrationsfähigkeit wie auch der reflektierte Umgang mit Informationen erheblich beeinträchtigt. Überdies verzichten die Lernenden zunehmend auf klassische Nachschlagwerke oder die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Texten, da digitale Medien einen leichten Zugang zu Informationen über diverse Tools liefern.¹³⁹

Die Analyse der unterschiedlichen Medientypen zeigt, dass Medien eine Vielzahl an didaktischen Potenzialen für das historische Lernen mit sich bringen. Dennoch hängt die Wirksamkeit wesentlich davon ab, wie sie im Unterricht eingesetzt werden. Aus diesem Grund werden im nächsten Abschnitt die zugrunde liegenden Methoden sowie Begriffsbestimmungen erläutert.

Grundsätzlich lassen sich in der Geschichtsdidaktik drei unterschiedliche Verständnisse des Methodenbegriff unterscheiden, was dessen Verwendung mitunter unklar erscheinen lässt. Erstens wird die Methode als Forschungsmethode verstanden. Diese umfasst in der Geschichtsdidaktik wesentliche Schritte, die den Weg von einer historischen Fragestellung zur begründeten Darstellung historischer Erkenntnisse ermöglichen. Zweitens wird die Methode von Geschichtsdidaktiker:innen als Erkenntnismethode verstanden. Die Erkenntnismethode beschreibt jene Vorgehensweisen, mit denen aus unterschiedlichen Medien historische Informationen gewonnen werden. Drittens wird der Methodenbegriff in Form der Unterrichtsmethode verwendet. Die Unterrichtsmethode umfasst jene didaktischen Maßnahmen, die den Weg vom Lernziel zum Lernergebnis ermöglichen. Hierzu zählen unter anderem verschiedene Kommunikationsformen, Artikulationsformen und Kooperationsformen. Insbesondere die Kommunikationsformen sollen im weiteren Verlauf näher beleuchtet werden.¹⁴⁰

In diesem Kontext ist vor allem die Methode der Gesprächsformen von Relevanz. Sie stellt den Rahmen dar, in dem gemeinsame Entscheidungen vorbereitet, Ergebnisse zusammengeführt und weitere Arbeitsschritte festgelegt werden. Grundsätzlich wird dabei die kommunikative Fähigkeiten geschult, sodass ein Wissensaustausch erfolgen kann. Im Bereich der Geschichtsdidaktik können erfahrene Lehrpersonen das Vorwissen, Verständnis oder auch Zweifel in Hinblick auf historische Thematiken der

¹³⁹ vgl. *Bongertmann, Erbar, Lamprecht, Schweppenstette, u. a.*, Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte, 180f.

¹⁴⁰ vgl. *Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider*, Einführung, In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, *Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider* (Hg.), 5. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016) 9–11.

Jugendlichen herausfiltern. Ebenso ermöglicht die Methode der Gesprächsformen eine Auseinandersetzung mit der individuellen Identität, sodass Schüler:innen durch ein offenes Gespräch sich selbst positionieren können und simultan andere Sichtweise von Mitschüler:innen hinterfragen können. Auf diese Weise wird die Entstehung von einem gemeinsamen Miteinander anstelle eines Nebeneinanders gefördert. Trotz dieser positiven Effekte bei einer adäquaten Auseinandersetzung ist diese Methode nicht frei von Herausforderungen. So können dominante Beiträge von gewissen Personen oder das Festhalten von Ergebnissen, die den tatsächlichen Gesprächsverlauf nur unzureichend widerspiegeln, den Dialogprozess hemmen.¹⁴¹

Gesprächsformen fördern insbesondere den argumentativen Austausch und die Reflexion von historischen Thematiken. Um darüber hinaus auch emotionale Zugänge sowie verschiedene Perspektiven zu gewissen Akteuren der Geschichte zu ermöglichen, stellen Rollenspiele eine weitere essentielle Instanz zur Förderung der Multiperspektivität sowie zur Stärkung des historischen Bewusstseins dar. Somit gewährleistet diese Methode eine emotionale Annäherung an historische Persönlichkeiten, wodurch Jugendliche Empathie mit diesen Personen entwickeln können. Jedoch müssen Lehrpersonen sich bewusst machen, dass der Lernwirksamkeit nur durch eine ausreichende Vorbereitung sowie Nachbereitung gewährleistet werden kann.¹⁴²

Eine weitere im Kontext dieser Arbeit relevante Methode sind Lernspiele, wie zum Beispiel Quizspiele, Rätselspiele oder Brettspiele. Obwohl Lernspiele dazu dienen sollen, den Erreichungsgrad von Lernzielen zu überprüfen, darf dabei nie der spielerische Charakter dieser Methode in den Hintergrund treten. Dabei muss vor allem auf die Balance zwischen Spiel und Lernziel geachtet werden, da ansonsten entweder der spielerische Reiz oder der Lernertrag minimiert wird. Ebenso muss berücksichtigt werden, dass Lernspiele bei Jugendlichen bei häufiger Nutzung an Reiz verlieren und zu Monotonie führen können. Überdies sind solche Lernspiele aufgrund der Offenheit historischer Prozesse im Geschichtsunterricht nur eingeschränkt möglich, weshalb

¹⁴¹ vgl. Birgit *Wenzel*, Gesprächsformen, In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), 5. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).

¹⁴² vgl. Klaus-Ulrich *Meier*, Rollenspiele, In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), 5. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016) 325–341.

Lernspiele vor allem zur Wiederholung, Sicherung und Motivation eingesetzt werden sollen.¹⁴³

Die letzte Methode, die in diesem Kontext erwähnt werden muss, ist das wissenschaftspropädeutische Arbeiten. Diese Methode zielt darauf ab, die Lernenden an wissenschaftliche Arbeitsweisen heranzuführen, sodass die Lernenden einerseits selbständig Fragestellungen entwickeln können und andererseits Hypothesen bilden können. Besonders im Geschichtsunterricht entfaltet das wissenschaftspropädeutische Lernen ein hohes Potenzial, da die Vergangenheit nicht unmittelbar zugänglich ist, sondern nur über Deutungen und Darstellungen erschlossen werden kann. Durch die Arbeit mit Quellen oder kritischen Auseinandersetzungen mit historischen Aussagen wird wissenschaftliches Arbeiten für die Schüler:innen erfahrbar. Sie lernen dabei, dass historische Erkenntnisse nicht gegeben sind, sondern erst durch Fragestellungen und Interpretationen entstehen. Dennoch erweist sich die Umsetzung dieser Methode als komplexe Anforderung, weshalb es eine sorgfältige Planung in Anspruch nimmt. Grundsätzlich führt diese Methode schnell zur Überforderung der Lernenden und Lehrenden, weshalb andere Methoden dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten vorgezogen werden.¹⁴⁴

1.4 Fragestellung

Das Ziel dieser Masterarbeit ist zu untersuchen, wie Lehrpersonen im Rahmen des Hochschullehrganges *European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training* Europäische Identität konzeptualisieren und welche didaktischen Zugänge sie für die Umsetzung europapolitischer Bildung im Unterricht als geeignet erachten. Im Zentrum steht dabei die Analyse von Portfolios, die im Zuge des Hochschullehrganges erstellt wurden und Einblicke in das Verständnis Europäischer Identität und Begründung von relevanten Medien und Methoden ermöglichen.

Die Stichprobe umfasst alle Hochschullehrgang-Teilnehmer:innen, deren Portfolios für die Analyse zur Verfügung standen. Es wurde somit keine gezielte Auswahl einzelner

¹⁴³ vgl. Markus *Bernhardt*, Lernspiele, In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), 5. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016) 425–445.

¹⁴⁴ vgl. Bernhard *Müller*, Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), 5. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016) 308–324.

Fälle vorgenommen, sondern eine Vollerhebung innerhalb des untersuchten Lehrgangs durchgeführt. Dadurch können sowohl individuelle Zugänge der Lehrpersonen als auch strukturelle Schwerpunkte der Weiterbildung sichtbar gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie konzeptualisieren Lehrpersonen Europäische Identität in den von ihnen entwickelten Schüler:innen-Umfragen und auf welche Weise wird in diesem Kontext das Lernen über Europäische Identitäten gefördert?
2. Welche Medien und Methoden erweisen sich im Umgang mit Europabildung für den Unterricht als empfehlenswert?

Die Beantwortung dieser Fragen sollen zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich der Europabildung beitragen und mögliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des vorhin genannten Hochschullehrganges aufzeigen.

2. MATERIAL UND METHODE

2.1 Stichprobe

Insgesamt wurden im Zuge dieser Masterarbeit ($n = 28$) Portfolios ausgewertet, wobei 29 Teilnehmer:innen die Stichprobe umfassen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass zwei Kolleg:innen derselben Schule zusammen ein Portfolio verfasst haben. Grundsätzlich haben wesentlich mehr Frauen den Hochschullehrgang (HLG) der PH Wien besucht. Die Aufteilung der Geschlechter verteilt sich wie folgt:

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	21	72.414
männlich	8	27.586
Fehlend	0	0.000
Gesamt	29	100.000

Tab. 1: Häufigkeitstabelle für Geschlecht

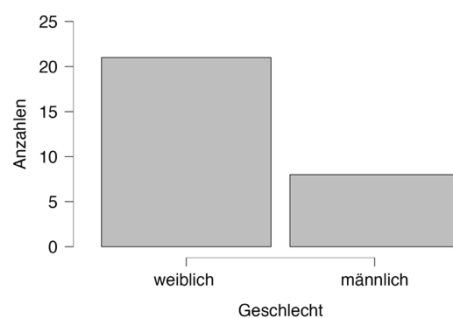


Abb. 2: Verteilungsdiagramm Geschlecht

Die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden zeigt eine deutliche Dominanz des weiblichen Geschlechts mit 21 Frauen (72,4%), während sich 8 Männer (27,6%) für den HLG inskribierten. Im Durchschnitt betrug das Alter der untersuchten Lehrpersonen aufgerundet 39 Jahren, wobei die Altersspanne 29 bis 61 Jahre umfasst.

Verteilung	Alter
Mittelwert	38.828
Minimum	29.000
Maximum	61.000

Tab. 2: deskriptive Statistik des Alters

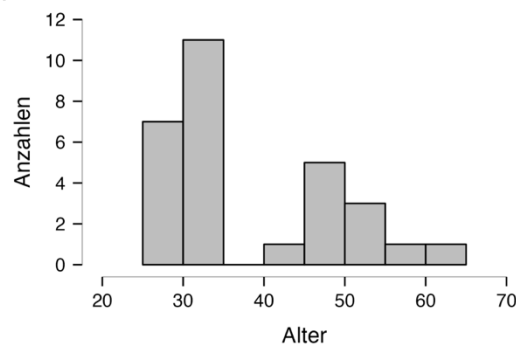


Abb. 3: Verteilungsdiagramm Alter

Wie Abbildung 2 illustriert, ist die Mehrheit der Teilnehmenden dem jüngeren mittleren Alter zuzuordnen (30-35 Jahre), gefolgt von der Gruppe der unter 30-Jährigen als zweitstärkste Gruppe. Mit steigendem Alter nimmt die Teilnehmer:innenzahl kontinuierlich ab. Überdies wurden auch die Schulstandorte der Lehrpersonen untersucht, wobei mit Abstand die Wiener Lehrpersonen die höchste Häufigkeit

aufweisen (89,6%). Weiters absolvierten drei Lehrpersonen aus den Bundesländern Niederösterreich (6,9%) und Kärnten (3,4%) das Jean Monnet Teacher Training, jedoch sind diese Bundesländer stark unterrepräsentiert.

Bundesland	Häufigkeit	Prozent
Wien	26	89.655
Niederösterreich	2	6.897
Kärnten	1	3.448
Gesamt	29	100.000

Tab. 3: Häufigkeitsverteilung Bundesländer

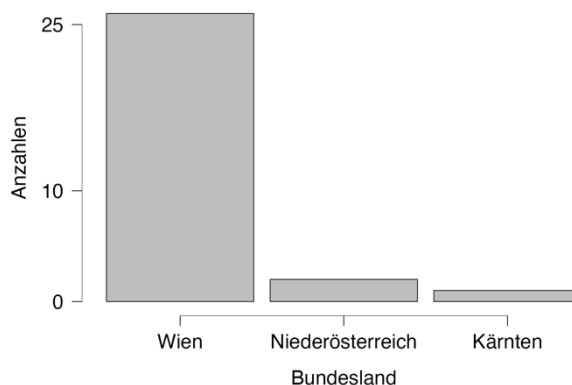


Abb. 4: Verteilungsdiagramm Bundesländer

Die Verteilung der Lehrkräfte auf die verschiedenen Schultypen ist stark asymmetrisch. Abbildung 4 zeigt die Codierung der Schultypen: Mittelschule (Nummer 1), AHS (Nummer 2), PTS (Nummer 3), BHS (Nummer 4) und Sonderschule (Nummer 5). Mit einem Anteil von 65,5% dominieren Lehrkräfte an Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Anschließend folgen die Lehrpersonen, die an einer Mittelschule (MS) unterrichten mit 17,2% der gesamten Hochschulehrgang-Absolvent:innen. Lehrpersonen der Polytechnischen Schulen (PTS) und der Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) sind mit jeweils 6,9% der insgesamt 29 Teilnehmer:innen vertreten. Auch eine Lehrperson der Sonderschule absolvierte den Hochschulehrgang.

Schultyp	Häufigkeit	Prozent
MS	5	17.241
AHS	19	65.517
PTS	2	6.897
BHS	2	6.897
S	1	3.448
Fehlend	0	0.000
Gesamt	29	100.000

Tab. 4: Häufigkeitsverteilung Schultypen

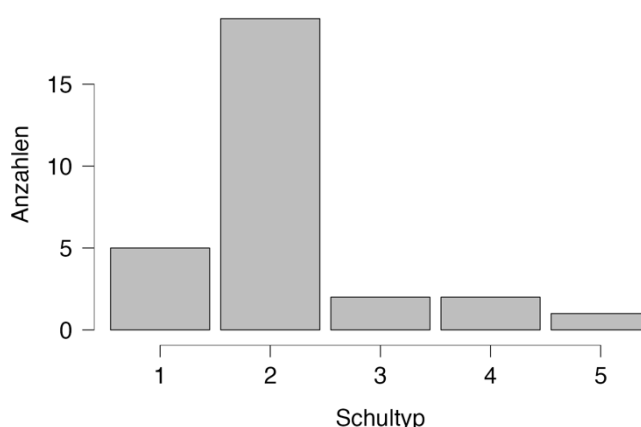


Abb. 5: Verteilungsdiagramm Schultypen

Um die Häufigkeit der Unterrichtsfächer¹⁴⁵ genauer zu analysieren und eine vereinfachte Darstellung zu gewährleisten, wurden die einzelnen Fächer der untersuchten Lehrpersonen in übergeordnete Kategorien nach der Einteilung des tagesaktuellen Lehrplanes der Allgemeinbildenden höheren Schulen¹⁴⁶ zugeschrieben. Jedoch wurde das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie in dieser Fassung keiner übergeordneten Kategorie zugeordnet, weshalb dieses Fach keiner allgemeineren Disziplin zugeordnet werden kann. Ebenso wird der Inklusionsunterricht als eigene übergeordnete Kategorie angeführt.

übergeordnete Kategorie	Unterrichtsfächer
Sprachen	Deutsch
	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
	Lebende Fremdsprache (Englisch, Italienisch, Französisch, Russisch)
Mathematik und Naturwissenschaften (MINT)	Mathematik
	Informatik, Digitale Grundbildung (DGB)
	Biologie und Umweltbildung
Wirtschaft und Gesellschaft	Geschichte und Politische Bildung
	Geografie und wirtschaftliche Bildung
Musik, Kunst und Kreativität	Musik
Gesundheit und Bewegung	Bewegung und Sport
Psychologie und Philosophie	
Inklusion	

Tab. 5: Zuordnung der Unterrichtsfächer einer übergeordneten Kategorie nach Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen

Zur besseren Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit wurden die in den Portfolios angegebenen Fächerkombinationen der Lehrpersonen im weiteren Verlauf der Arbeit als Fach 1 und Fach 2 bezeichnet. Dabei entspricht Fach 1 stets dem zuerst genannten Fach, während Fach 2 der zweitgenannten Fachrichtung zugeordnet ist. Diese Festlegung dient der einheitlichen Darstellung in den folgenden Tabellen und Analysen. Es handelt sich dabei jedoch nicht um das sogenannte Erst- bzw. Zweitfach im dienstrechtlichen Sinn, sondern ausschließlich um eine formale Zuordnung zur Strukturierung der Analyse.

¹⁴⁵ In dieser Tabelle werden nur Unterrichtsfächer angeführt, die bei der Erhebung der Lehrpersonen angegeben wurden.

¹⁴⁶ vgl. BMBWF, Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen, 11.

Häufigkeiten für Fach 1

Fach 1	Häufigkeit	Prozent	Prozent Gültig	Kumulative Prozent
Sprachen	14	48.276	51.852	51.852
MINT	3	10.345	11.111	62.963
Wirtschaft und Gesellschaft	8	27.586	29.630	92.593
Musik, Kunst und Kreativität	1	3.448	3.704	96.296
Inklusion	1	3.448	3.704	100.000
Fehlend	2	6.897		
Gesamt	29	100.000		

Tab. 6: Erstgenanntes Unterrichtsfach der Lehrpersonen

Häufigkeiten für Fach 2

Fach 2	Häufigkeit	Prozent	Prozent Gültig	Kumulative Prozent
Sprachen	3	10.345	12.500	12.500
MINT	1	3.448	4.167	16.667
Wirtschaft und Gesellschaft	16	55.172	66.667	83.333
Gesundheit und Bewegung	3	10.345	12.500	95.833
Psychologie und Philosophie	1	3.448	4.167	100.000
Fehlend	5	17.241		
Gesamt	29	100.000		

Tab. 7: Zweitgenanntes Unterrichtsfach der Lehrpersonen

Die Analyse der erhobenen Daten zur Fächerkombination (Tab. 6 & 7) zeigt, dass von den 29 Befragten 27 (93,1%) Angaben zu ihren Unterrichtsfächern machten. Im erstgenannten Fach dominierten vor allem sprachliche Fächer (48,3%), gefolgt von Fächern der Kategorie Wirtschaft und Gesellschaft (27,6%). Im zweitgenannten Fach war ein Schwerpunkt auf die Fächer Geschichte und Politische Bildung und Geografie und wirtschaftliche Bildung (55,2%) erkennbar, wobei generell festgehalten werden muss, dass die Fächer G:PB und GwB stark überrepräsentiert sind. Naturwissenschaftliche Fächer, Inklusion und Musik hingegen stellen eine Minderheit dar. Besonders häufig genannte Fächerkombinationen sind einerseits Englisch mit Geschichte und Politische Bildung und andererseits Geografie und wirtschaftliche Bildung mit G:PB.

2.2 Methode

Die folgende Auswertung der Daten orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse. Grundsätzlich ermöglicht die Qualitative Inhaltsanalyse laut MAYRING die Auswertung von Texten, die in sozialwissenschaftlichen Projekten während der Datenerhebung entstehen.¹⁴⁷ Grundsätzlich arbeitet die Inhaltsanalyse mit in „irgendeiner Form [...] festgehaltener Kommunikation“. Ein zentrales Anliegen dieser sozialwissenschaftlichen Auswertungsmethode ist ein systematisches und methodisch kontrolliertes Vorgehen, um persönliche Eindrücke zu vermeiden. Dabei läuft die Analyse nach klar definierten Regeln ab, wodurch gewährleistet werden soll, dass die Auswertung transparent, nachvollziehbar und überprüfbar bleibt. Dadurch soll die „intersubjektive Nachprüfbarkeit“ gewährleistet werden. Darüber hinaus wird die Inhaltsanalyse theoriegeleitet durchgeführt, sodass das Material nicht willkürlich untersucht wird, sondern anhand einer vorher festgelegten Forschungsfrage und den dazugehörigen theoretischen Rahmen. Die Interpretation der Ergebnisse stützt sich dabei auf bereits vorhandene Theorien und Konzepte. Anschließend ist hervorzuheben, dass die Inhaltsanalyse das untersuchte Material nicht isoliert betrachtet. Vielmehr wird der Kommunikationskontext berücksichtigt, indem Rückschlüsse auf die Intention der Verfasser:innen oder die mögliche Wirkung des Textes gezogen werden können. Damit stellt die Inhaltsanalyse ein schlussfolgerndes Verfahren dar.¹⁴⁸ Ebenso wurden in dieser Arbeit die „Intracoderübereinstimmung“ berücksichtigt, um eine zentrale Gütekriterien der Inhaltsanalyse sicherzustellen. Bei der Intracoderübereinstimmung wird das Datenmaterial ein zweites Mal codiert und Kategorien gebildet, unabhängig vom ersten Durchlauf der Datenauswertung. Hierbei soll die Reliabilität des gebildeten Kategoriensystem nachgewiesen werden.¹⁴⁹

Auch aus der geschichtsdidaktischen Sicht eignet sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, da sie subjektive Sichtweisen, Erzählungen und Einstellungen von Menschen zu historischen beziehungsweise politischen Themen erfasst und nachvollziehbar macht. Hierbei können unter anderem eine Einstellung von Schüler:innen oder Lehrpersonen gegenüber bestimmten historisch-politischen Themen

¹⁴⁷ vgl. Philipp Mayring, Thomas Fenzl, Qualitative Inhaltsanalyse, In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.) (Wiesbaden 2019) 633–648, doi:10.1007/978-3-658-21308-4.

¹⁴⁸ vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 13., überarbeitete Auflage (Weinheim Basel 2022) 12f.

¹⁴⁹ vgl. Mayring, Fenzl, Qualitative Inhaltsanalyse, 637.

erfasst werden. Darüber hinaus erlaubt die qualitative Inhaltsanalyse sowohl eine induktive als auch eine deduktive Kategorienbildung, je nach Fragestellung und Ziel der Forschung.¹⁵⁰

Die qualitative Inhaltsanalyse wird nach BARSCH¹⁵¹ anhand folgender Schritte durchgeführt:

1. Theorie und Fragestellung
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Bestimmung der Analysetechnik
6. Induktive und deduktive Kategoriebildung
7. Probedurchlauf/Anpassung
8. Kodierung des gesamten Materials
9. Anpassung
10. Auswertung und Interpretation

Diese wesentlichen Schritte werden nun nach diesem Ablaufmodell bearbeitet, wobei der erste Punkt „Theorie und Fragestellung“ nicht im Methodenteil näher beleuchtet wird, sondern im ersten Kapitel (siehe Kapitel 1) dieser Arbeit. Stattdessen soll der Punkt durch die „Festlegung des Materials“ nach MAYRING ersetzt werden.¹⁵²

2.2.1 Festlegung des Materials

Am Anfang der qualitativen Inhaltsanalyse wird bestimmt, welcher Corpus für die Analyse herangezogen wird.¹⁵³

In der vorliegenden Arbeit werden dafür Portfolios von Lehrpersonen analysiert, die den Hochschullehrgang „European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training“ an der Pädagogischen Hochschule Wien absolviert haben. Die ausgewählten Portfolios stammen aus dem Lehrgang des Studienjahres 2022/23, wobei insgesamt 28 Portfolios zur Auswertung zur Verfügung stehen. Die Auswahl erfolgte nicht gezielt im Sinne einer

¹⁵⁰ vgl. Sebastian *Barsch*, Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung, In: Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, Holger *Thünemann*, Meik *Zülsdorf-Kersting* (Hg.), Geschichtsunterricht erforschen, Band 5 (Schwalbach 2016) 206–228.

¹⁵¹ *Barsch*, Die Qualitative Inhaltsanalyse, 220.

¹⁵² vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, 60.

¹⁵³ vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, 52f.

systematischen Stichprobenziehung, dennoch sind unterschiedliche Schularten, Unterrichtsfächer, Altersgruppen sowie Geschlechter vertreten. Einziges Kriterium für die Auswahl war die Abgabe des Portfolios. Eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe findet sich in Kapitel 2.1. Die Portfolios an sich umfassen circa 20-46 Seiten, wobei nur ein Teilaspekt für die vorliegende Arbeit verwendet wurde.

2.2.2 Analyse der Entstehungssituation

Der Datensatz besteht aus den Portfolios, die von den Teilnehmer:innen des zuvor genannten Hochschullehrgangs zur Erfüllung der Abschlussanforderungen erstellt wurden. Im Allgemeinen erhielten die Lehrpersonen klare Vorgaben zur Gestaltung und inhaltlichen Struktur der Portfolios, die in drei Module unterteilt ist. Das erste Modul befasste sich mit Grundlagenwissen zur Europäischen Union, gegliedert in thematische Bausteine sowie didaktische Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht. Das dritte Modul umfasste einen Praxisbericht im Anschluss an eine Studienreise nach Brüssel. Diese beiden Module sind nicht Gegenstand der vorliegenden Analyse. Im Fokus der Untersuchung steht das zweite Modul, das sich mit Themen der Europakompetenz, europäischer Geschichte, Werten und Identitätsfragen beschäftigt.

Auch in diesem Fall liegt ein umfangreicher Datensatz vor, weshalb das betreffende Modul im Rahmen von zwei Masterarbeiten bearbeitet wird. Während sich eine Kollegin mit der europäischen Außen- und Sicherheitspolitik sowie den dazu entwickelten Unterrichtsmaterialien der teilnehmenden Lehrpersonen auseinandersetzt, hat die Autorin der vorliegenden Arbeit einerseits den Einsatz von Medien und Methoden im Unterricht und deren Bedeutung für den Zugang zu Europa untersucht. Andererseits werden die erarbeiteten Umfragen der Teilnehmer:innen zum Thema Europäischer Identitäten unter dem Einbezug des „*Atlas of European Values*“ näher untersucht.

2.2.3 Formale Charakteristika des Materials

Bei dem untersuchten Datenmaterial handelt es sich, wie bereits erwähnt, um Portfolios. Die Texte liegen in deutscher Sprache und in digitaler Form vor. Typisch ist ein Fließtext mit Gliederung, der häufig durch Abbildungen, Reflexionsfragen und selbst erstelltem Material ergänzt wurden. Inhaltlich orientieren sich die Portfolios an den vorgegebenen Arbeitsaufträgen der einzelnen Module. Die Qualität der jeweiligen Ausarbeitungen variiert dabei deutlich hinsichtlich sprachlicher Präzision, inhaltlicher Tiefe und formaler Gestaltung.

2.2.4 Richtung der Analyse

Im Rahmen der Arbeit richtet sich die Analyse auf die inhaltliche Auseinandersetzung der Portfolios mit dem Thema Europakompetenz und Europäische Identität. Im Mittelpunkt steht einerseits die Bewertung von verschiedenen Medien und Methoden durch die Lehrpersonen für den Unterricht und andererseits die Auswertung der Umfrage zum Thema „Europäische Identitäten“.

2.2.5 Bestimmung der Analysetechnik

Nachdem dargelegt wurde, was in der vorliegenden Masterarbeit untersucht werden soll, geht es jetzt darum, eine passende Analysetechnik festzulegen, um die Daten auszuwerten. Laut KUCKARTZ und RÄDIKER gibt es acht verschiedene Techniken, um sich mit der qualitativen Inhaltsanalyse auseinanderzusetzen. Man unterscheidet zum Beispiel die Zusammenfassung, die induktive Kategorienbildung, die Kontextanalyse, die inhaltliche Strukturierung oder typisierende Strukturierung - um nur einige zu erwähnen.¹⁵⁴ MAYRING unterscheidet drei wesentliche Analysetechniken, die je nach Forschungsfrage und Art des Materials gezielt ausgewählt werden:

- die Zusammenfassung: Hier wird der Text so gekürzt, dass nur die wichtigsten Inhalte übrigbleiben und ein übersichtlicher Text entsteht, der das Original inhaltlich abbildet.
- die Explikation: Bei dieser Technik werden zu bestimmten, schwer verständlichen Textstellen zusätzliche Informationen gesucht, um das Verständnis zu vertiefen.
- die Strukturierung: Dabei werden bestimmte, vorher festgelegte Aspekte aus dem Material gezielt herausgefiltert, um den Text nach bestimmten Kriterien zu ordnen oder zu bewerten.¹⁵⁵

Ziel dieser Arbeit ist es, die Portfolios systematisch nach bestimmten inhaltlichen Aspekten zu durchforsten. Aus diesem Grund wird die Strukturierung für die Analyse

¹⁵⁴ vgl. Udo Kuckartz, Stefan Rädiker, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage, Grundlagentexte Methoden (Weinheim Basel 2022) 130f.

¹⁵⁵ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 66.

herangezogen. Die Strukturierung wird wiederum in verschiedene Untergruppen unterteilt, die laut MAYRING alle gemeinsam haben, dass die wichtigsten Kategorien vorab beziehungsweise deduktiv festgelegt werden. Neben der formalen und typisierenden Strukturierung, existiert die inhaltliche Strukturierung, bei der Inhalte gezielt zu bestimmten Themenbereichen aus dem Material gefiltert und zusammengefasst werden.¹⁵⁶ In dieser Arbeit wird die Analysetechnik – die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse – angewendet. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ist eine bewährte Methode, die in unterschiedlichen Varianten eingesetzt wird. Während MAYRING erwähnt, dass bei dieser Analysetechnik die Kategorien bereits im Vorfeld festgelegt werden, beschreibt KUCKARTZ, dass die inhaltliche Strukturierung sowohl komplett induktiv aus dem Material als auch deduktiv entwickelt werden kann.¹⁵⁷ Innerhalb der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse lassen sich deutlich qualitative von quantitativen Vorgehensweisen unterscheiden: Während bei der quantitativen Inhaltsanalyse das Datenmaterial in Zahlen umgewandelt wird und insbesondere statistisch ausgewertet wird, bleiben bei der qualitativen Inhaltsanalyse die inhaltlichen Aussagen und Zitate relevant. Bei der quantitativen Analyse spielen die Texte und Zitate nach der Codierung keine Rolle.¹⁵⁸ In dieser Arbeit kommt eine Kombination sowohl aus qualitativen als auch aus quantitativen Vorgehensweisen zum Einsatz. Für die qualitative Inhaltsanalyse ist dabei ein Kategoriensystem fundamental.

2.2.6 Induktive und deduktive Kategorienbildung

Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Techniken der Inhaltsanalyse. Dabei unterscheidet man die induktive Kategorienbildung, die Explikation und die deduktive Kategorienbildung.¹⁵⁹ Bei der deduktiven Entwicklung von Kategorien werden die Begriffe für die Auswertung auf Grundlage von Theorie und Vorwissen festgelegt. Dafür nutzt man Erkenntnisse aus früheren Untersuchungen, dem aktuellen Stand der Forschung oder neuen Theorien und passt diese schlussendlich auf das vorhandene Material an. Währenddessen wird bei der induktiven Kategorienbildung die Entwicklung der Kategorien direkt aus dem Datensatz abgeleitet, sodass die Kategorien direkt Schritt für Schritt beim Arbeiten mit dem Material entwickelt werden.¹⁶⁰

¹⁵⁶ vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, 64-66.

¹⁵⁷ vgl. *Kuckartz, Rädiker*, Qualitative Inhaltsanalyse, 130f.

¹⁵⁸ vgl. *Kuckartz, Rädiker*, Qualitative Inhaltsanalyse, 104f.

¹⁵⁹ vgl. *Mayring, Fenzl*, Qualitative Inhaltsanalyse, 637f.

¹⁶⁰ vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, 83.

In der vorliegenden Arbeit findet sowohl eine deduktive und induktive Kategorienbildung statt, wodurch eine Mischform zu Stande kommt. Einige Kategorien wurden direkt aus dem Material entwickelt, da sie sich aus wiederkehrenden inhaltlichen Schwerpunkten in den Portfolios ergaben. Dazu zählen beispielsweise das Vorhandensein und die Struktur der Umfragen zum Thema „Europäische Identitäten“, sowie konkrete Nennungen und Begründung wertvoller Medien und Methoden für den Unterricht.

Ein Großteil der Kategorien wurde im Vorhinein deduktiv mithilfe von geschichtsdidaktischer Fachliteratur sowie wissenschaftlicher Beiträge zu europarelevanten Themen entwickelt. Da die Teilnehmer:innen in ihrer Umfrage explizit Bezug auf den „*Atlas of European Values*“ nehmen sollten, wurde eine entsprechende Kategorie erstellt. Für deren Ausdifferenzierung wurden die fünf thematischen Schwerpunkte des Atlas – Identität, Wohlstand, Migration, Nachhaltigkeit, Solidarität, Demokratie – herangezogen, die aus den European Values Studies entstammen.¹⁶¹ Weiters wurde eine Differenzierung der Medien vorgenommen, die sich an der Systematik von Hans-Jürgen PANDEL im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* orientiert. PANDEL unterscheidet hierbei fünf Typen von Medien: schriftliche, graphische, visuelle, akustische und gegenständliche Medien.¹⁶² Diese Kategorien wurden durch konkrete Nennungen der Lehrpersonen in den Portfolios ausdifferenziert und in weiterer Folge induktive Kategorien gebildet. Gleiches Vorgehen erfolgte bei der Kategorisierung der Methoden. Als Grundlage für die Entwicklung der Subkategorien diente dabei das *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*.¹⁶³ Darüber hinaus sollten die Lehrpersonen erläutern, inwiefern Medien und Methoden für den Unterricht von Relevanz sind. Idealerweise sollten die jeweiligen Begründungen der Teilnehmer:innen den didaktischen Prinzipien zugeordnet werden. Zur Kategorienbildung wurden dabei einerseits das *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* sowie andererseits der *Kommentar zum Lehrplan* von HELLMUTH und KÜHBERGER herangezogen.¹⁶⁴

¹⁶¹ vgl. Loek Halman, Tim Reeskens, Inge Sieben, Marga van Zundert, *Atlas of European Values: Change and Continuity in Turbulent Times* (2022), doi:10.26116/6P8V-TT12.

¹⁶² vgl. Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 7. erweiterte Auflage, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).

¹⁶³ vgl. Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, 5. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).

¹⁶⁴ vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“* (2016), Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 2016, online unter <<https://www.politik-lernen.at/gskpb>> (04.08.2025), 5-7.

Im Folgenden werden die entwickelten Kategorien in tabellarischer Form dargestellt:

Kategorie 1 empirische Datenbefragung
Kategorie 2 Strukturbeschreibung
Kategorie 3 Bezug zu „Atlas of European Values“
Kategorie 4 Dimensionen Bezug zu „Atlas of European Values“
Kategorie 5 Bezug zu Motto der EU „Einheit in Vielfalt“
Kategorie 6 Schüler:innen Rückmeldung bei Auswertung
Kategorie 7 Bedeutung von Medien und Methoden
Kategorie 8 Nennung von Medien
Kategorie 9 Nennung von Methoden
Kategorie 10 Thematische Prinzipien

Tab. 8: Kategorien

2.3 Instrumente und Tools

Für die Analyse der Daten kommen zwei verschiedene Softwaretools zum Einsatz: MAXQDA und JASP. Die qualitative Inhaltsanalyse der Portfolio-Texte sowie die Codierung und Kategorisierung der Inhalte wurden mit MAXQDA durchgeführt. Dieses Programm, das bei der Analyse von qualitativen Daten helfen soll, wird den sogenannten „QDAS“ (Qualitative data analysis software) zugeordnet.¹⁶⁵ Der Einsatz solcher Programme hat sich in der qualitativen Sozialforschung als gängige Praxis etabliert. MAXQDA erlaubt zudem eine visuelle Darstellung des entwickelten Kategoriensystems, wodurch ein strukturierter Überblick über die gesetzten Codes entsteht. Grundsätzlich zeichnen sich qualitative Datenanalyse-Softwares dafür aus, den Forschungsprozess systematisch, transparent und methodisch nachvollziehbar abzubilden. Zudem ermöglicht MAXQDA, eine durchgängige Verknüpfung zwischen Ausgangsdaten, entwickelten Kategoriensystemen sowie den daraus abgeleiteten Ergebnissen und Interpretationen.¹⁶⁶

Zur Auswertung der Stichprobendaten wurde das Statistikprogramm JASP eingesetzt, da sich dieses Programm für deskriptive Auswertung eignet. Dadurch werden einerseits zentrale Tendenzen und andererseits Streuungsmaße der Stichprobe

¹⁶⁵ vgl. Stefan Rädiker, Udo Kuckartz, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video, Lehrbuch (Wiesbaden 2019) V.

¹⁶⁶ vgl. Udo Kuckartz, Stefan Rädiker, Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt, Lehrbuch (Wiesbaden 2020) XV.

sichtbar. Durch die benutzerfreundliche Gestaltung ermöglicht JASP eine intuitive Bedienung, sodass der Fokus stärker auf dem Verständnis statistischer Zusammenhänge liegt als auf den Programmierkenntnissen.¹⁶⁷

¹⁶⁷ vgl. Rebecca *Denniss*, Stanislava *Naneva*, Statistics with JASP: First Steps for Psychology Students (Sheffield 2025) 1f.

3. ERGEBNISSE

Im Rahmen der qualitativen Auswertung der Portfolios wurden zwei Fragestellungen untersucht, die den Zugang der Lehrpersonen zur Thematik „Europäische Identitäten“ sowie geeignete Medien zur didaktischen Umsetzung von Europabildung beleuchten. Die Teilnehmer:innen des HLG hatten die Aufgabe, eine Schüler:innen-Umfrage zum Thema „Europäische Identität(en) zu entwickeln – in Anlehnung an den *„Atlas of European Values“*. Darüber hinaus sollen sie die Bedeutung der im Lehrgang vorgestellten Medien und Methoden zu Europa für ihren eigenen Unterricht reflektieren und bewerten. Diese beiden inhaltlichen Schwerpunkte geben Aufschluss darüber, wie Lehrpersonen europäische Themen verstehen und welche Zugänge sie für den Unterricht wählen und als geeignet erachten. Im folgenden Kapitel sollen diese Ergebnisse ausgewertet, analysiert und interpretiert werden.

3.1 Umfrage zu „Europäische Identität(en)“

Dieses Unterkapitel befasst sich mit der ersten Arbeitsaufgabe des zweiten Moduls. Dabei werden zunächst die Gestaltung und Struktur der von den Lehrpersonen entwickelten Schüler:innen-Umfragen analysiert, um Einblicke in deren Aufbau und didaktische Herangehensweise zu gewinnen. Anschließend erfolgt eine inhaltliche Auswertung der erstellten Umfragen, bei der insbesondere thematische Schwerpunkte und die Berücksichtigung des *„Atlas of European Values“* untersucht werden.

3.1.1 Empirische Datenbefragung

Die erste Kategorie umfasst die Auswertung der empirischen Datenbefragung. Hierbei wird überprüft, inwieweit die Aufgabenstellung im Portfolio umgesetzt und die Umfrage tatsächlich erstellt wurde. Grundsätzlich wurden hier wiederum zwei Unterkategorien entwickelt. Subkategorie 1a beschreibt jene Fälle, in denen die Umfrage durchgeführt wurde, und Subkategorie 1b beschreibt die Fälle, in denen keine Schüler:innen-Umfrage durchgeführt wurde. (siehe Tab. 9).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K1: empirische Datenbefragung (Schüler:innen-Umfrage)	1a) Ja		Es wurde im Portfolio eine Umfrage zur Thematik durchgeführt.	„Umfrage zum Thema „Europäische Identität(en)““ ¹⁶⁸
	1b) Nein		Es wurde keine Umfrage erwähnt oder durchgeführt.	

Tab. 9: tabellarische Darstellung Kategorie 1 (K1)

Die Abbildung 6 demonstriert, ob die Lehrpersonen die im Portfolio geforderte Umfrage zum Thema „Europäische Identität(en)“ tatsächlich erstellt haben. Dabei wird deutlich, dass mit 92 Prozent nahezu alle Teilnehmer:innen des Hochschullehrganges die Aufgabe umgesetzt haben, während nur zwei Teilnehmer:innen den Arbeitsauftrag nicht berücksichtigt haben. Eine Lehrperson nimmt die Aufgabenstellung zwar in das Portfolio auf, bearbeitet sie jedoch nicht, während eine weitere Lehrperson vollständig auf die Bearbeitung der ersten Aufgabe verzichtet.

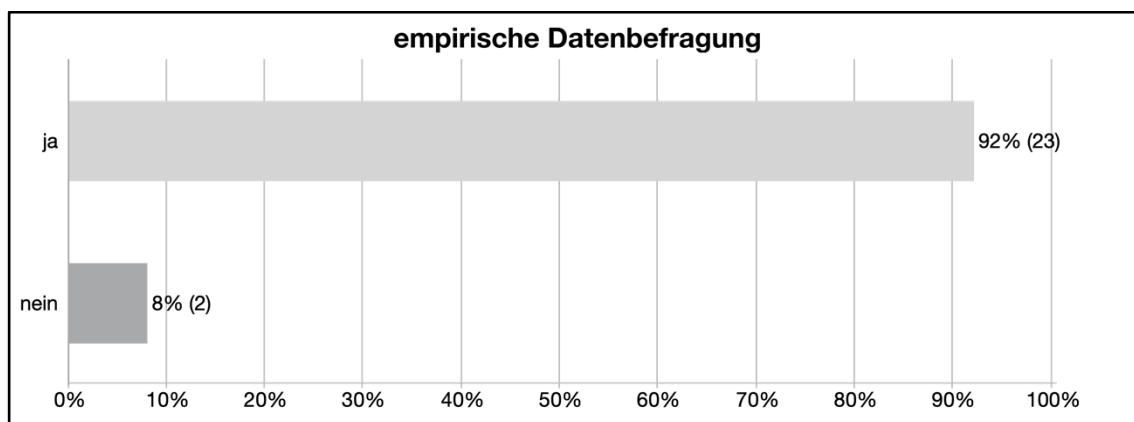


Abb. 6: Durchführung der Umfrage

3.1.1.1 Interpretation

Beide Lehrpersonen, die diese Aufgabenstellung nicht bearbeitet haben, unterrichten an Mittelschulen und sind geprüfte Lehrpersonen im Fach Geschichte und Politische Bildung. Sie unterrichten dabei Schüler:innen der 7. und 8. Schulstufe. Möglicherweise hängt die fehlende Umsetzung im Portfolio damit zusammen, dass diese

¹⁶⁸ Portfolio 5-6, 14.

Aufgabenstellung übersehen oder im Arbeitsprozess nachrangig behandelt wurde. Eine inhaltliche Ablehnung der Thematik erscheint hingegen unwahrscheinlich, da beide Lehrpersonen europabezogene Inhalte im Unterricht behandeln sollten.

3.1.2 Strukturbeschreibung

Diese Kategorie soll das ausgewählte Frageformat der Lehrpersonen aufzeigen. Kategorie 2 gliedert sich in drei Subkategorien, wobei die Subkategorie 2a einen kombinierten Ansatz an offenen und geschlossenen Fragen beschreibt. Die Subkategorie 2b bezieht sich ausschließlich auf geschlossene Fragen, während in Subkategorie 2c nur offene Fragen verwendet werden (siehe Tab. 10).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K2: Strukturbeschreibung	2a) offene und geschlossene Fragen		Die Umfrage enthielt eine Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen.	„An deinem Schulstandort wird die Zustimmung zu einem genderneutralen WC ermittelt. Stimmst du dafür oder dagegen?“ „In welchem Bereich hast du persönlich bereits von der EU profitiert?“ ¹⁶⁹
	2b) offene Fragen		Es wurden ausschließlich offene Fragen gestellt, die frei beantwortet werden konnten.	„Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, dass wirtschaftlich starke Länder, wie z.B. Österreich, mehr Migrant:innen und Flüchtlinge aufnehmen?“ ¹⁷⁰
	2c) geschlossene Fragen		Es wurden ausschließlich offene Fragen gestellt, die frei beantwortet werden konnten.	„Was ist Europa für dich?“ - Geo-graphischer Raum - Kulturraum - Wirtschaftsraum - politischer Raum“¹⁷¹

Tab. 10: tabellarische Darstellung Kategorie 2 (K2)

¹⁶⁹ Portfolio 22, 21f.

¹⁷⁰ Portfolio 12, 15.

¹⁷¹ Portfolio 20, 18.

Diese Grafik illustriert, welche Frageformate in den von den Lehrpersonen erstellten Schüler:innen-Umfragen verwendet werden. Dabei wird deutlich, dass knapp die Hälfte der Befragten (52 %) überwiegend geschlossene Fragen mit festen Antwortmöglichkeiten einsetzt. Rund ein Drittel der Lehrpersonen nutzt eine Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen (30%), während reine offene Fragen deutlich seltener eingesetzt werden.

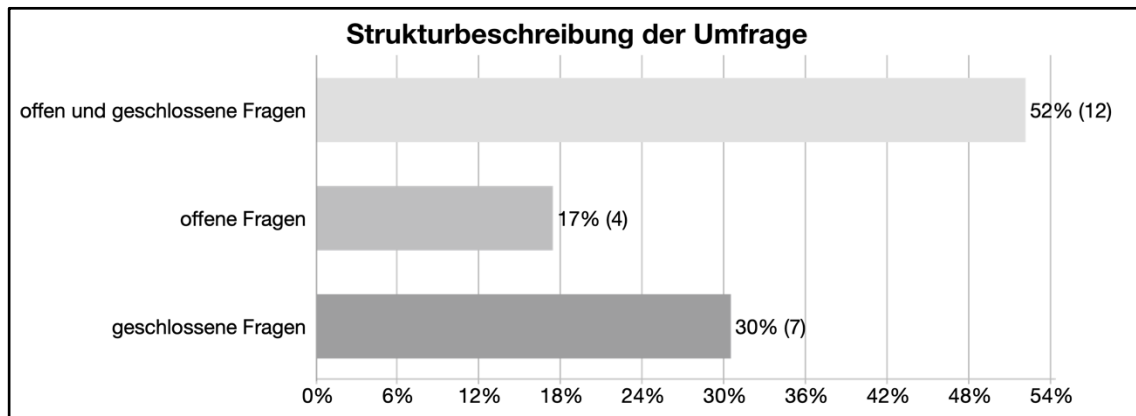


Abb. 7: Fragenformat der Umfrage

3.1.2.1 Interpretation

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich viele Lehrpersonen bewusst für geschlossene oder kombinierte Frageformate entscheiden, da diese eine einfachere und schnellere Auswertung ermöglichen. Offene Fragen erfordern hingegen mehr Zeit bei der Auswertung und ein höheres Maß an Interpretationsaufwand, was im schulischen Alltag möglicherweise als hinderlich wahrgenommen werden kann. Ein Zusammenhang zwischen dem gewählten Frageformat und dem Schultyp beziehungsweise den unterrichteten Fächern kann nicht festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass die Wahl des Frageformats vermehrt von individuellen Präferenzen oder pragmatischen Überlegungen der Lehrpersonen abhängt.

3.1.3 Bezug zum „Atlas of European Values“

Kategorie 3 umfasst den Bezug zum „Atlas of European Values“ und gliedert sich in drei Subkategorien. Subkategorie 3a trifft dann zu, wenn kein oder nur ein inhaltlicher Aspekt des *Atlas* aufgegriffen wurde. Subkategorie 3b beschreibt die Anwendung von zwei bis

drei thematischen Kategorien und Subkategorie 3c trifft zu, wenn vier bis sechs Inhalte des *Atlas* in die Umfragen zu Europäischen Identitäten einfließen (siehe Tab. 11).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K3: Bezug zu „Atlas of European Values“	3a) trifft nicht zu		Es wurde auf keinen oder lediglich eine inhaltliche Kategorie des <i>Atlas</i> eingegangen (0 - 1 Themen)	„Fühlst du dich als Europäer*in?“ „Gibt es eine europäische Identität?“ Fühlst du dich als Österreicher*in und zwar unabhängig von der Staatsbürgerschaft?“ ¹⁷²
	3b) trifft teilweise zu		Es wurden zwei bis drei inhaltliche Kategorien aufgegriffen (2 - 3 Themen)	„Welche Werte sind deiner Meinung nach entscheidend für die europäische Identität?“ „Wie wichtig ist es für dich, dass Europa als politische Einheit auftritt und gemeinsame Entscheidungen trifft?“ ¹⁷³
	3c) trifft voll zu		Es wurden vier bis sechs inhaltliche Kategorien des <i>Atlas</i> behandelt (4 - 6 Themen)	„Inwiefern identifizierst du dich als „Europäer*in“?“ Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, große Ungleichheiten in der Gesellschaft zu beseitigen?“ „Wie stehst du zur freien Auslebung der sexuellen Orientierung?“ „Zuwanderung hat einen positiven Einfluss auf Österreich.“ ¹⁷⁴

Tab. 11: tabellarische Darstellung Kategorie 3 (K3)

Die Teilnehmer:innen sollen in ihrer Schüler:innen-Umfrage konkret Bezug auf den „Atlas of European Values“ nehmen. Insgesamt wurden unterschiedlich oft verschiedene Bezüge zu diesen hergestellt. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (52 %) die Umfrage so gestaltet, dass zumindest drei Dimensionen des *Atlas* berücksichtigt werden. Etwa 40 Prozent der Teilnehmer:innen decken sogar fünf bis sechs Dimensionen ab und zeigen damit eine besonders umfassende

¹⁷² Portfolio 5-6, 14f.

¹⁷³ Portfolio 18, 8.

¹⁷⁴ Portfolio 26, 9f.

Auseinandersetzung mit dem Themenfeld. Nur eine kleine Gruppe (9 %) bezieht sich nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß auf diese Dimensionen.

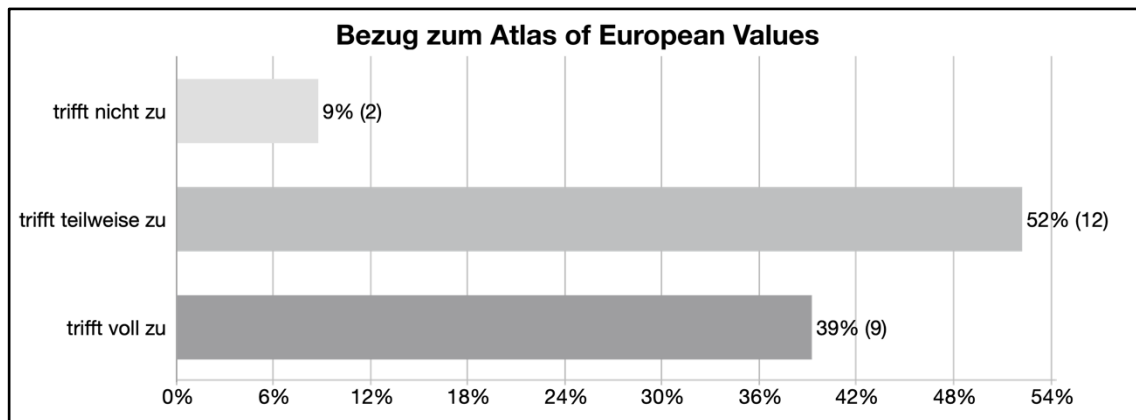


Abb. 8: Bezug zum „Atlas of European Values“

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, in welchem Ausmaß die Lehrpersonen in ihren Umfragen Bezug zum „Atlas of European Values“ herstellen, wird im Folgenden Kategorie 4 dargestellt, dabei unterteilt sich diese Kategorie in weitere sechs Subkategorien, die sich auf die konkreten Dimensionen des *Atlas* beziehen. Subkategorie 4a bezieht sich auf Identität und Subkategorie 4b fokussiert die Dimension Wohlstand. Subkategorie umfasst Aspekte der Migration, während sich 4d inhaltlich der Nachhaltigkeit widmet. Subkategorie 4e umfasst Solidarität und 4f bezieht sich auf Demokratie (siehe Tab. 12)

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K4: Dimension en „Atlas of European Values“	4a) Identität/ Identity		Thematisiert wird das Zugehörigkeitsgefühl zu Europa oder einer Nation sowie individuelle und kollektive Identitätsaspekte	„Inwiefern identifizierst du dich als „Europäer*in“?“ ¹⁷⁵
	4b) Wohlstand/ Welfare		Fokus auf Lebensstandard, soziale Absicherung und wirtschaftliche Sicherheit.	„Frauen sollen gleich viel verdienen wie Männer. Dies soll durch den Staat geregelt und durchgesetzt werden.“ ¹⁷⁶

¹⁷⁵ Portfolio 26, 9.

¹⁷⁶ Portfolio 25, 8.

	4c) Migration		Betrachtung von Zuwanderung, Flucht und deren gesellschaftliche Auswirkungen.	„Migration hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung deines Landes. Wie sehr stimmst du dieser Aussage zu?“ ¹⁷⁷
	4d) Nachhaltigkeit/ Sustainability		Thematisierung von Umweltbewusstsein, Klimaschutz, oder nachhaltigem Handeln.	„Wie groß sind deine Sorgen in Bezug auf den Klimawandel?“ ¹⁷⁸
	4e) Solidarität/ Solidarity		Bezieht sich auf gesellschaftlichen Zusammenhalt, Unterstützung und Fairness zwischen Individuen oder Bevölkerungsgruppen.	„Wenn du dir deine Haus-/Wohnungsnachbarn aussuchen könntest, aus welchen europäischen Ländern sollten sie kommen? Warum?“ ¹⁷⁹
	4f) Demokratie/ Democracy		Schwerpunkt auf demokratische Werte, Partizipation und Institutionen in Europa.	„Korruption zerstört das Vertrauen in politische und wirtschaftliche Institutionen“ ¹⁸⁰

Tab. 12: tabellarische Darstellung Kategorie 4 (K4)

Die Abbildung 9 veranschaulicht, welche Dimensionen des „Atlas of European Values“ in den erstellten Schüler:innen-Umfragen am häufigsten berücksichtigt werden. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Dimension „Identität“ den größten Anteil ausmacht. Insgesamt 53 % der Datensätze können dieser Dimension zugeordnet werden. Etwa die Hälfte der erstellten Fragen lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Inhaltlich werden vor allem Fragen über Zugehörigkeitsgefühl, Nationalitätsfragen, Euroskepsis oder unterschiedliche Wertvorstellungen und Prioritäten thematisiert. Besonders in diesem Kontext wurden sehr häufig folgende Fragen gestellt: „Fühlst du dich als Europäer:in?“¹⁸¹ oder „Welche Nationalität hast du?“¹⁸²

Anschließend zeigt auch die Dimension der Solidarität eine im Vergleich höhere Präsenz. Sie findet sich in Fragen, wie zum Beispiel Toleranz gegenüber diverser

¹⁷⁷ Portfolio 2, 9.

¹⁷⁸ Portfolio 3, 10.

¹⁷⁹ Portfolio 21, 9.

¹⁸⁰ Portfolio 25, 8.

¹⁸¹ Portfolio 23, 11.

¹⁸² Portfolio 17, 10.

Personengruppen, die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene oder auch das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche und politische Institutionen, wie Parlament, Medien oder Polizei. Insgesamt lassen sich 40 Datensätze dieser Dimension zuordnen, wodurch Solidarität zu der zweithäufigsten aufgegriffenen Dimension innerhalb der verschiedenen Umfragen zählt. Beispiele hierfür sind *„Wie wichtig schätzt du Solidarität mit anderen Österreicherinnen und Österreichern ein?“*¹⁸³ oder *„Wie sehr vertraust du dem Parlament?“*¹⁸⁴

Weiters ist die Dimension Demokratie in den Umfragen in einem moderaten Umfang vertreten. Grundsätzlich betreffen diese Dimension 10 % der Datensätze, also 24 Fragen aller Umfragen werden der Demokratie zugeordnet. Die Fragen dieser Kategorie beziehen sich vor allem auf das Verständnis demokratischer Prinzipien, politischer Mitbestimmung sowie die Erhaltung von Grundwerten. Ein Beispiel aus Portfolio 22 verdeutlicht die Zuordnung zur Demokratiedimension: *„Hast du vor, an den nächsten Wahlen zum Nationalrat teilzunehmen?“*¹⁸⁵

Wohlstand wird in den erhobenen Umfragen in begrenztem Umfang berücksichtigt. Von insgesamt 244 Datensätzen lassen sich 21 Fragen (9 %) dieser Dimension zuordnen. Die Fragen behandeln dabei vor allem soziale Gerechtigkeit, Lebensqualität oder wirtschaftliche Stabilität. Ein Exempel aus Portfolio 12 lautet: *„Hängen Deiner Meinung nach Zufriedenheit und Glückseligkeit vom Wohlstand ab?“*¹⁸⁶

Überraschenderweise wird Migration von den Lehrpersonen nur vereinzelt thematisiert. Es entfallen 18 Datensätze (7 %) auf diese Dimension. Die Fragen beziehen sich häufig auf Zuwanderung, Integration sowie auch Vorurteile gegenüber Migrant:innen. Dabei stehen meist Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber migrationspolitischen Themen im Vordergrund. Typische Beispiele aus Portfolio 11 und 25 lauten: *„Findest du Migration in der EU wichtig? Warum?“*¹⁸⁷ oder *„Migranten haben keinen guten Einfluss auf die Gesellschaft.“*¹⁸⁸

Die Dimension Nachhaltigkeit spielt hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Von insgesamt 244 Datensätzen behandeln lediglich elf explizit Aspekte der Nachhaltigkeit, was den geringen Stellenwert dieser Dimension innerhalb der erstellten Schüler:innen-Umfragen unterstreicht. Die thematischen Schwerpunkte stellen dabei vor allem Fragen

¹⁸³ Portfolio 2, 9.

¹⁸⁴ Portfolio 2, 9.

¹⁸⁵ Portfolio 22, 21.

¹⁸⁶ Portfolio 12, 15.

¹⁸⁷ Portfolio 11, 8.

¹⁸⁸ Portfolio 25, 8.

zu Umweltschutz, Klimakrise oder Energieversorgung. Besonders der Klimawandel wird in den verschiedenen Umfragen thematisiert, etwa in Form von Fragen nach den zentralen Herausforderungen oder größten Problem der Europäischen Union. Ein Beispiel, das diesen Aspekt näher beleuchtet, ist die Frage: „Wie groß sind deine Sorgen in Bezug auf den Klimawandel?“¹⁸⁹, das ökologische Themen vor allem aus der Perspektive individueller Betroffenheit und gesellschaftlicher Verantwortung aufgegriffen werden.

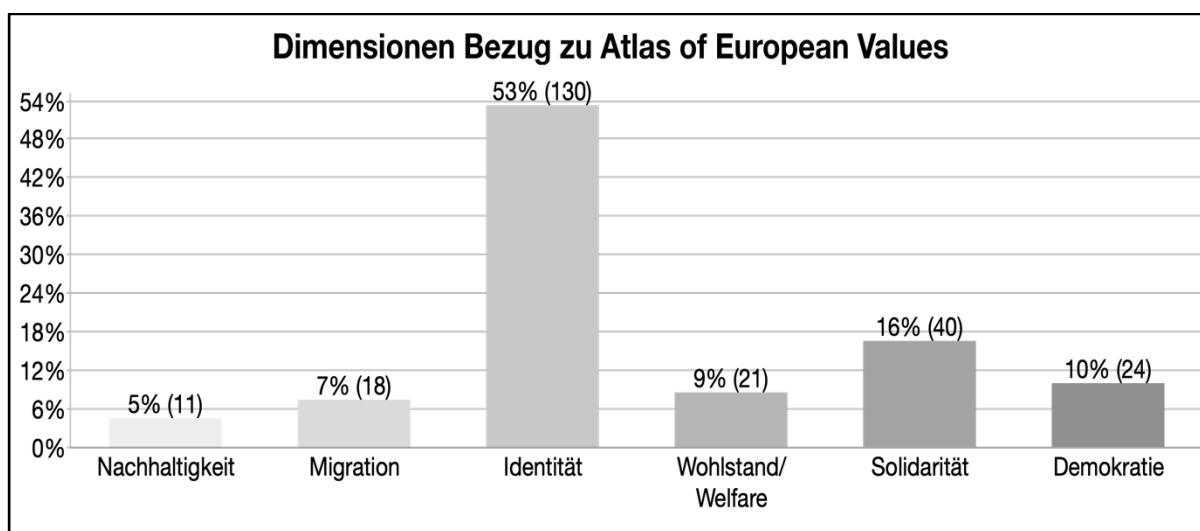


Abb. 9: Häufigkeit der Dimensionen des „Atlas of European Values“

3.1.4 Bezug zu Motto der EU „Einheit in Vielfalt“

Tabelle 13 (Tab. 13) zeigt, ob die Lehrpersonen Bezug zum Motto der Europäischen Union genommen haben. Kategorie 5 wird in zwei Subkategorien unterteilt. Die Subkategorie 5a wird nur bei einer expliziten Nennung des Mottos als Bezug gewertet. Fehlt eine explizite Nennung, erfolgt eine inhaltliche Thematisierung oder keine Nennung, wird dies der Subkategorie 5b zugeordnet.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K5: Bezug zu Motto der EU „Einheit in Vielfalt“	5a) Ja		Das Motto „Einheit in Vielfalt“ wurde explizit genannt.	„Was bedeutet für dich persönlich „Einheit durch Vielfalt“ in Europa?“

¹⁸⁹ Portfolio 3, 10.

	5b) Nein		Es wurde keine Umfrage erwähnt oder durchgeführt.	
--	----------	--	---	--

Tab. 13: tabellarische Darstellung Kategorie 5 (K5)

Es wird deutlich, dass der überwiegende Teil (70 %) der HLG-Teilnehmer:innen einen direkten Bezug zum Motto herstellt. Dennoch beschäftigt sich rund ein Drittel (30 %) der Lehrkräfte nicht mit „Einheit in Vielfalt“. Auffällig ist, dass sich die Art des Bezugs stark unterscheidet. Manche Lehrpersonen greifen das Motto sehr offen auf, etwa mit der Frage „Was bedeutet für dich persönlich „Einheit durch Vielfalt“ in Europa?“¹⁹⁰, während andere gezielt einzelne Subkategorien wie Sprache, Kultur oder Nationalität thematisieren. In einem Einzelfall wird das Motto lediglich einleitend erwähnt, ohne dass es im weiteren Verlauf der Umfrage inhaltlich vertieft wird.¹⁹¹

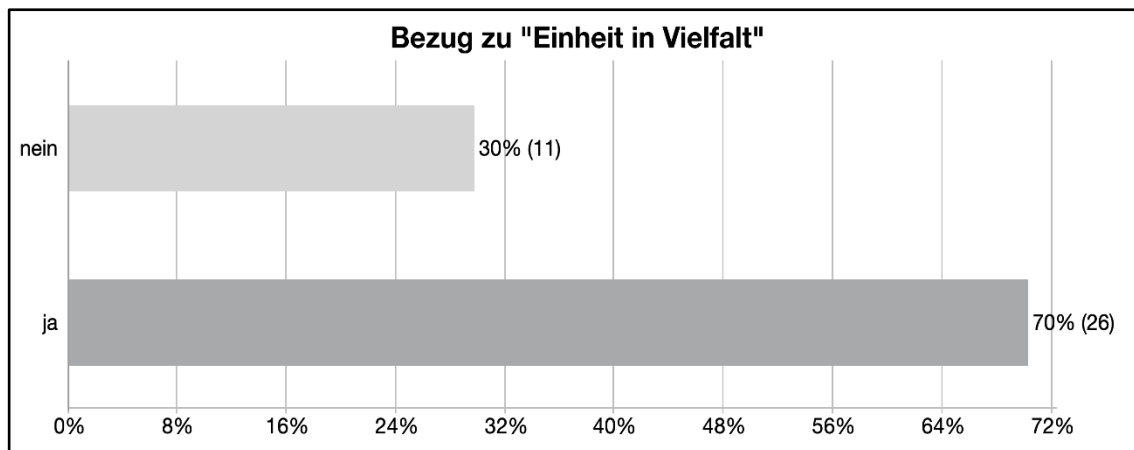


Abb. 10: Bezug zum Motto der EU "Einheit in Vielfalt"

Darüber hinaus wird Kategorie 5 in fünf Teilkategorien untergliedert. Diese Differenzierung erfolgt nur für jene Fälle, in denen die Subkategorie 5a zutrifft, sodass das Motto „Einheit in Vielfalt“ in der Umfrage explizit genannt wurde. Dabei wird die Subkategorie in unterschiedliche thematische Schwerpunkte unterteilt (siehe. Tab. 14).

¹⁹⁰ Portfolio 4, 10.

¹⁹¹ vgl. Portfolio 20, 18.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K5: Bezug zu Motto der EU „Einheit in Vielfalt“	5a) Ja	5a.i) Sprache	Betonung sprachlicher Vielfalt als verbindendes Element Europas.	„Zu einem Europa der Vielfalt zählt Mehrsprachigkeit. Bist du mehrsprachig?“ ¹⁹²
		5a.ii) Kultur	Bezugnahme auf kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten Europas.	„Glaubst du, dass die kulturelle Vielfalt sich positiv auf Europa auswirkt? Begründe deine Entscheidung!“ ¹⁹³
		5a.iii) Nationalität	Thematisierung nationaler Identitäten für ein gemeinsames europäisches Verständnis.	„Was bedeutet 'Einheit durch Vielfalt' für dich? A- Die Einheit Europas durch die Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen Kulturen und Nationalitäten, (...)“ ¹⁹⁴
		5a.iv) Religion	Verweise auf religiöse Vielfalt und Bedeutung für das europäische Zusammenleben.	
		5a.v) Diversität	Vielfalt im Sinne sozialer, ethnischer oder individueller Unterschiede.	„Glaubst du, dass die Diversität der europäischen Kulturen die Einheit Europas stärkt?“ ¹⁹⁵

Tab. 14: tabellarische Darstellung Teilkategorien K5

Abbildung 11 stellt die Verteilung der Teilkategorien des EU-Mottos „Einheit in Vielfalt“ dar. Wie bereits erwähnt wurde, wurden 13 Datensätze in diesem Zusammenhang erfasst, die eine explizite Nennung des Mottos enthalten. Die Teilkategorie kulturelle Vielfalt weist mit sechs Datensätzen (46 %) den höchsten Anteil auf. An zweiter Stelle folgt die Teilkategorie Sprache mit vier Nennungen (31 %), während Nationalität mit zwei Datensätzen (15 %) und Diversität mit einer Nennung (8 %) deutlich seltener vertreten sind. Die Teilkategorie Religion wurde an dieser Stelle von keiner Lehrperson mit dem EU-Motto in Verbindung gebracht.

¹⁹² Portfolio 7, 6.

¹⁹³ Portfolio 23, 12.

¹⁹⁴ Portfolio 2, 8.

¹⁹⁵ Portfolio 26, 9.

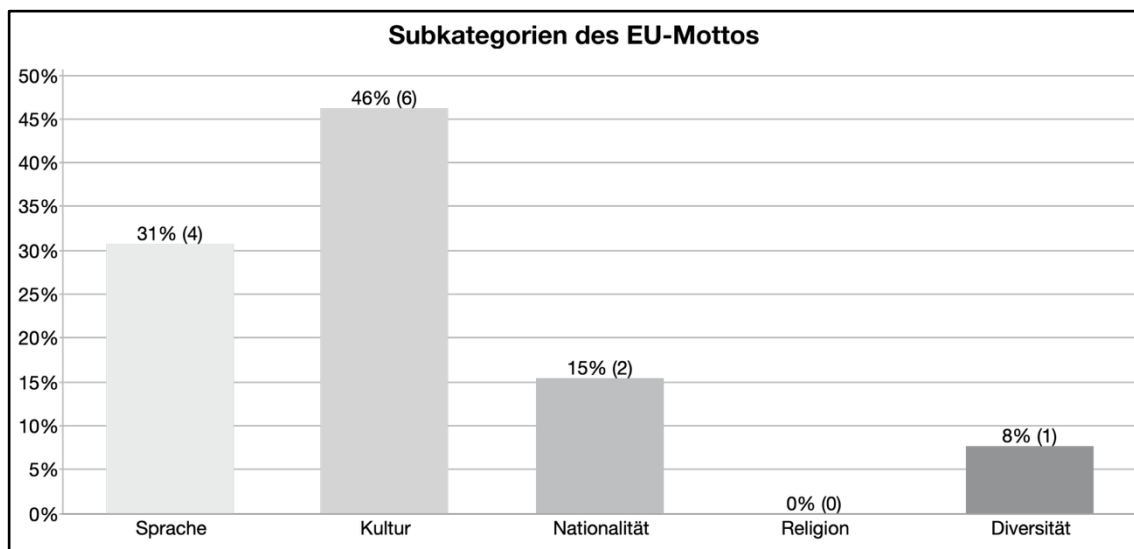


Abb. 11: Thematische Unterkategorien des EU-Mottos "Einheit in Vielfalt" in den erstellten Schüler:innen-Umfragen

3.1.5 Schüler:innen Rückmeldung bei Auswertung

Tabelle 15 stellt Kategorie 6 dar: Hier wird erfasst, ob die Lehrpersonen, die Umfragen in der Klasse durchgeführt haben und Ergebnisse dieser beigelegt haben. Die Subkategorie 6a beschreibt den Fall, dass die HLG-Teilnehmer:innen die Ergebnisse der Schüler:innen in das Portfolio aufgenommen haben. Währenddessen sind bei der Subkategorie 6b keine Schüler:innenrückmeldungen in die Aufgabenstellung einbezogen worden.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K6: Schüler:innen Rückmeldung bei Auswertung	6a) Ja		Eine Auswertung der Umfrage liegt bei mit Antworten der Schüler:innen.	„Häufigste SuS-Antwort: Ja. Die Mehrheit der SuS hat der Aussage zugestimmt. Manche haben aber verneint.“ ¹⁹⁶
	6b) Nein		Es wurde keine Auswertung der Umfrage beigelegt.	

Tab. 15: tabellarische Darstellung Kategorie 6 (K6)

¹⁹⁶ Portfolio 5-6, 14.

Abbildung 12 zeigt, inwieweit die Teilnehmer:innen im Rahmen ihrer Auswertung auch Rückmeldungen oder Ergebnisse der Schüler:innen einbezogen haben. Lediglich 16 Prozent beziehen auch Ergebnisse der Schüler:innen in das Portfolio ein. Somit haben vier Lehrpersonen die Umfrage tatsächlich im Unterricht umgesetzt und die daraus gewonnenen Schüler:innen-Ergebnisse in ihre Auswertung aufgenommen. Die Durchführung der Umfrage in den jeweiligen Klassen sowie das Teilen der Ergebnisse sind nicht Teil der Portfolioaufgabe gewesen.

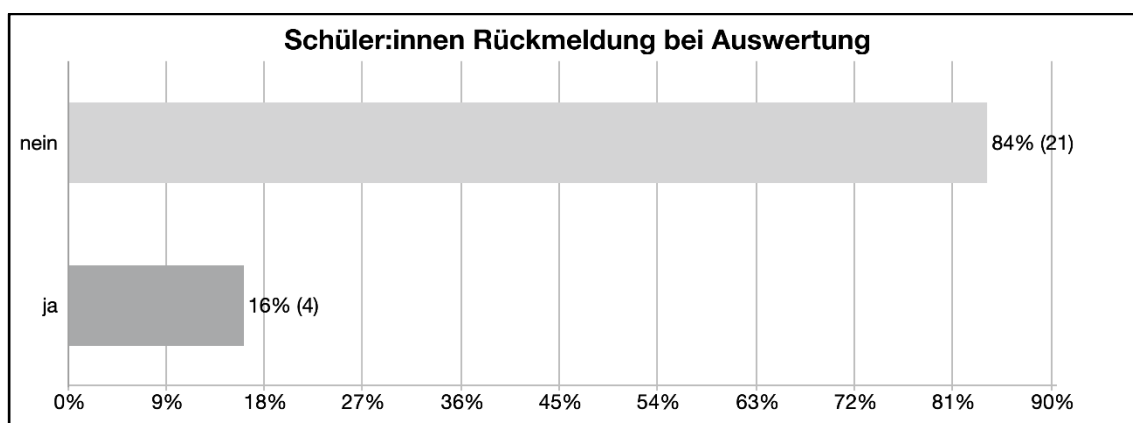


Abb. 12: Berücksichtigung von Schüler:innen Ergebnissen

3.1.6 Bedeutung der Europäischen Identität im Unterricht

Abbildung 13 zeigt die Einschätzungen der Lehrpersonen zur Bedeutung Europäischer Identitäten im Unterricht nach Abschluss von Modul 2 des Hochschullehrgangs, in dem sich die Lehrer:innen vertieft mit Themen Europäischer Identität und Europakompetenz auseinandergesetzt haben. Grundsätzlich zeigt die Grafik, dass ein Großteil der HGL - Teilnehmer:innen die Relevanz der Europäischen Identität als hoch einschätzen: Approximativ 90 Prozent bewerten die Bedeutung der europäischen Zugehörigkeit als hoch und sehr hoch, während nur 11 Prozent diese Thematik als weniger relevant betrachten. Bemerkenswert ist, dass keine der befragten Lehrpersonen der Europäischen Identität keine Bedeutung zuschreibt.

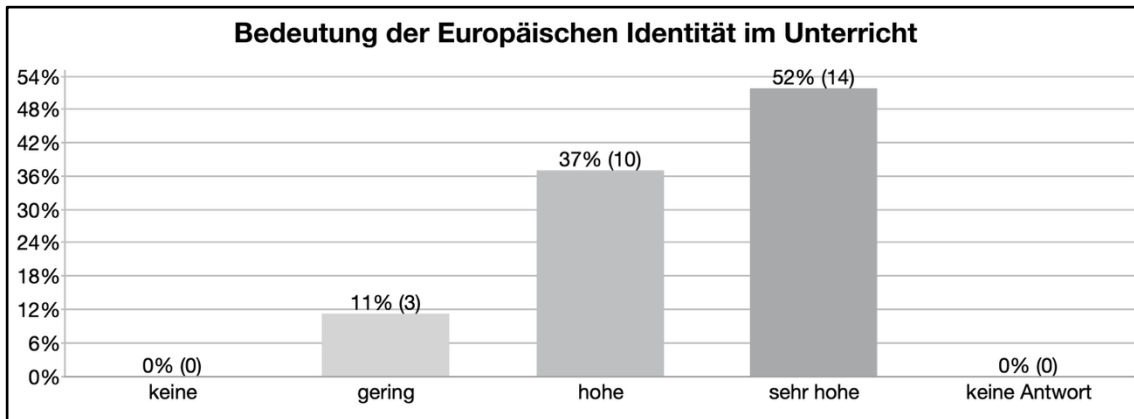


Abb. 13: Einschätzung der Bedeutung Europäischer Identitäten im Unterricht

3.1.7 Interpretation zur Europäischen Identität

Im Vergleich zu Abbildung 8, die den Bezug zum „*Atlas of European Values*“ darstellt, zeigt sich eine geringere thematische Orientierung am EU-Motto. Während dort circa 90 Prozent mindestens teilweise die verschiedenen Dimensionen des *Atlas* berücksichtigen, erfolgt der Rückgriff auf das Motto der Europäischen Union deutlich seltener. Ebenso fällt auf, dass die Anzahl der Datensätze in diesen Subkategorien deutlich geringer ist. Während beim *Atlas*-Bezug ein breites Spektrum der Dimensionen mit 244 Datensätzen in die unterschiedlichen Umfragen eingebaut wurde, umfasst die Kategorie zum EU-Motto lediglich 13 Datensätze. Somit erfolgt der Rückgriff auf das Motto „Einheit in Vielfalt“ deutlich seltener und beschränkt sich auf vereinzelte thematische Nennungen (siehe Abb. 11).

Grundsätzlich ist auch erkennbar, dass die Dimension der „Identität“, im Vergleich mit den anderen Dimensionen, am meisten in die Umfrage eingebracht wurde. Somit zeigt sich, dass sich die Teilnehmer:innen stärker an identitätsbezogenen und subjektiven Themenfeldern orientieren. Die stärker normativen Wertedimensionen bleiben vermehrt im Hintergrund. Diese Schwerpunktsetzung kann mit der inhaltlichen Ausrichtung im Hochschullehrgang zusammenhängen, da verschiedene Präsentationen sich vorwiegend mit individuellen und kollektiven Zugehörigkeiten auseinandersetzen. Im engen Zusammenhang mit dieser starken Gewichtung der Identität hängt vor allem die Präsentation „(European) Identities“.

Überraschend ist auch, dass der „*Atlas of European Values*“ von den Lehrpersonen in der Umfrage auf positive Resonanz gestoßen ist. Zwar wurde dieser in einer

Präsentation inhaltlich eingeführt, jedoch wurden diese unterschiedlichen Dimensionen nicht vertiefend behandelt.

Währenddessen erhalten die Lehrkräfte eine umfassende Auseinandersetzung mit persönlich erfahrbaren und kulturell geprägten Aspekten zur Europäischen Identität. Identitätsfragen wurden in der Präsentation „(European) Identities“ für die Teilnehmenden insbesondere auf eine emotionale Weise greifbar gemacht.

Insgesamt wurde im Hochschullehrgang die Bedeutung der Europäischen Identität geschult, was sich auch in den Portfolios zeigt. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass die „Zugehörigkeit zu Europa“ eine hohe Relevanz für die Lehrpersonen besitzt. Dennoch liegt die Limitation der Auswertung darin, dass keine Erhebung vor dem Modul hinsichtlich der Bedeutung der Europäischen Identität durchgeführt wurde. Dadurch kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, in welchem Ausmaß sich das Verständnis von Identität durch das Modul verändert hat.

3.2 Medien und Methoden zu Europa

In diesem Unterkapitel wird die zweite Aufgabenstellung des Portfolios analysiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den genannten Medien und Methoden, die von den Lehrpersonen im Hinblick auf den Europaunterricht als bedeutsam eingeschätzt werden. Einerseits werden die unterschiedlichen Nennungen der Lehrkräfte dargestellt und andererseits werden die thematischen Prinzipien analysiert, die die Lehrenden den jeweiligen Medien und Methoden zuordnen.

3.2.1 Bedeutung von Medien und Methoden

In dieser Tabelle (siehe Tab. 16) wird erfasst, in welchem Umfang die Teilnehmer:innen die Bedeutung von Medien und Methoden in ihren Portfolios thematisiert haben. Diese Kategorie umfasst drei Subkategorien. Während die Lehrpersonen bei der Subkategorie 7a sowohl bedeutsame Medien als auch Methoden für den Europaunterricht genannt haben, wurde in der Subkategorie 7b entweder auf Medien oder auf Methoden eingegangen. Trifft die Subkategorie 7c zu, wurden weder Medien noch Methoden und deren didaktische Bedeutung reflektiert.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K7: Bedeutung von Medien und Methoden	7a) ja		Sowohl Medien als auch Methoden wurden thematisiert und ihre didaktische Bedeutung reflektiert	„(...) Die Medien lassen sich natürlich nicht nur im Kontext von Europa hervorragend einsetzen, sondern tragen auf bei anderen Themen zur Medien- und Methodenvielfalt im Unterricht bei.“ ¹⁹⁷
	7b) teils		Es wurden entweder auf Medien oder auf Methoden eingegangen – nicht auf beide	„Bedeutung von Hymnen und Karikaturen im Unterricht“ ¹⁹⁸
	7c) nein		Weder Medien noch Methoden wurden im Portfolio thematisiert.	

Tab. 16: tabellarische Darstellung Kategorie 7 (K7)

Diese Abbildung zeigt, dass circa die Hälfte (48 %) der Lehrpersonen zumindest Medien oder Methoden als didaktisch wertvoll für den Europaunterricht empfinden. Grundsätzlich wurden in den meisten Portfolios nur Medien unter diesem Aspekt berücksichtigt, während Methoden kaum einzeln beleuchtet wurden. 40 Prozent der Lehrpersonen, erachten Medien und Methoden als didaktisch wertvoll für den Unterricht zu europarelevanten Themen, wobei auch hier vermehrt Medien besondere Berücksichtigung erhalten. Während die Mehrheit der Lehrpersonen mehrere Medien aufzählen und deren Bedeutung für den Unterricht schildern, werden nur einzelne Methoden als wertvoll erachtet. Indes haben drei Lehrkräfte (10 %) diese Aufgabe im Portfolio nicht berücksichtigt (siehe Abb. 14).

¹⁹⁷ Portfolio 13, 7.

¹⁹⁸ Portfolio 7, 7.

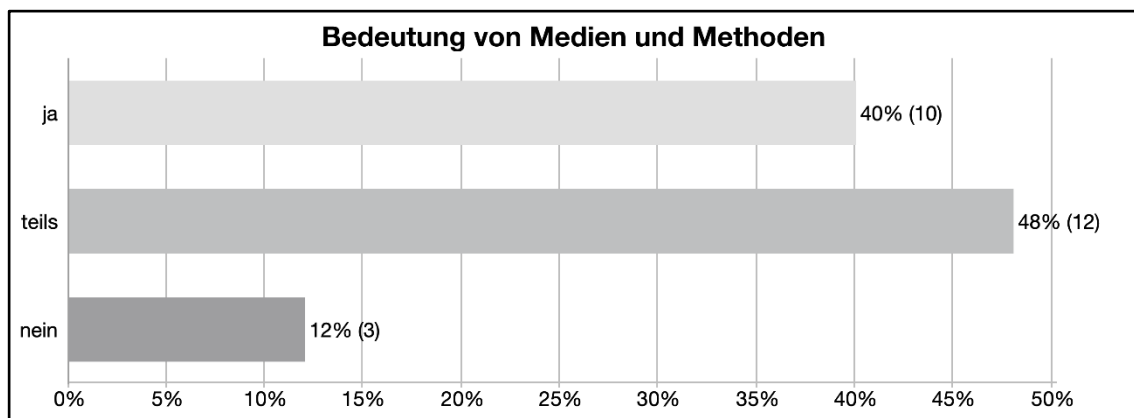


Abb. 14: Bedeutung der Medien und Methoden

3.2.2 Nennung von Medien

Mit Hilfe dieser Kategorie soll erfasst werden, welche Medien die Lehrpersonen als didaktisch wertvoll erachten. Zur systematischen Einordnung der genannten Medien wurden fünf Subkategorien gebildet, die eine differenzierte Zuordnung ermöglichen. So werden Medien, die schriftbasierte Quellen verwenden, der Subkategorie 8a zugeordnet. Subkategorie 8b setzt sich mit graphischen Medien auseinander. Während Bilder oder Karikaturen der Subkategorie 8c – den visuellen Medien – zugeordnet werden, werden akustische Medien der Subkategorie 8d zugeteilt. Gegenständliche Medien bilden die Subkategorie 8e (siehe Tab. 17).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K8: Nennung von Medien	8a) Schriftliche Medien		Verwendung von schriftbasierten Quellen	
	8b) Graphische Medien		Einsatz von Kartenmaterial zur geografischen oder politischen Darstellung Europas	
	8c) Visuelle Medien		Einsatz von Bildern und Karikaturen	

	8d) Akustische Medien		Einsatz von Medien, die über das Hören wahrgenommen werden.	
	8e) Gegenständliche Medien		Einsatz von digitalen Werkzeugen z.B. Apps, Quiz, Kahoot oder Informationswebseiten	

Tab. 17: tabellarische Grobdarstellung Kategorie 8 (K8)

Nach der Beschreibung und tabellarischen Darstellung der Kategorie und ihrer Subkategorien erfolgt im nächsten Schritt die Analyse der Ergebnisse. Die nachfolgende Abbildung illustriert, welche Medientypen in den Portfolios am häufigsten genannt wurden und somit aus der Sicht der Lehrpersonen als didaktisch wertvoll gelten. Insbesondere der visuelle Medientyp wurde von den Lehrpersonen besonders oft genannt, wobei insgesamt 30 Nennungen diesem Medientypen zugeordnet werden. Anschließend werden akustische Medien mit 26 Prozent am zweithäufigsten genannt. Danach folgen mit 21 Nennungen (23%) die gegenständlichen Medien, wie etwa digitale Tools. Deutlich seltener werden graphische Medien mit nur 14 Prozent erwähnt. Mit großem Abstand werden schriftliche Quellen von den Lehrpersonen am seltensten als didaktisch relevant erwähnt, wobei von insgesamt 91 Nennungen nur drei dem schriftlichen Medientyp zugeordnet werden können.

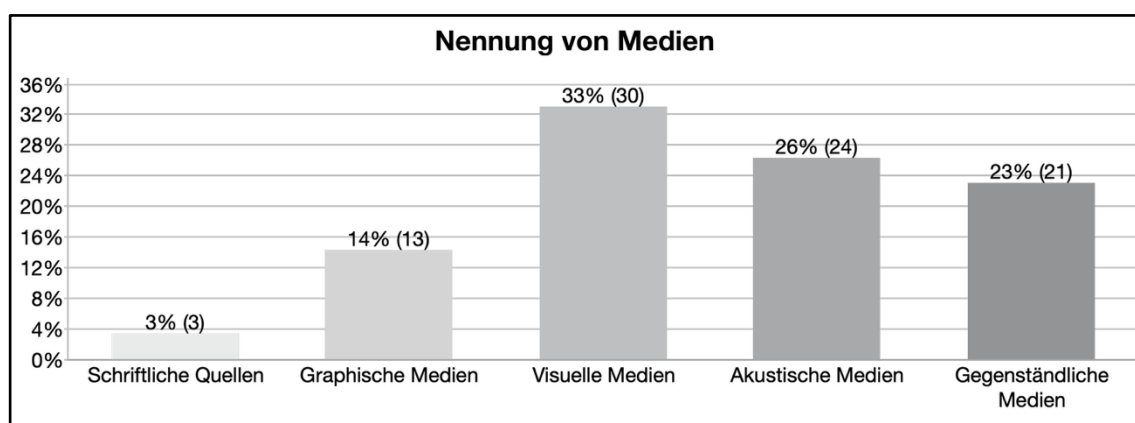


Abb. 15: Nennung der unterschiedlichen Medientypen

Im Folgenden wird auf die einzelnen Medientypen näher eingegangen, um einerseits die Subkategorien differenziert darzustellen und andererseits die jeweiligen Teilkategorien vertiefend zu analysieren:

Im Anschluss wird der Medientyp der schriftlichen Medien (Subkategorie 8a) näher beleuchtet. Grundsätzlich wurde in diesem Kontext nur eine Teilkategorie entwickelt, da sich keine weiteren Teilkategorien aus dem Material ableiten ließen (Tab. 18).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K8: Nennung von Medien	8a) schriftliche Medien	8a.i) Textquellen	Verwendung von schriftbasierten Quellen	„Ein weiterer Zugang zu einzelnen Themen waren die vielen Grafiken, Statistiken und Texte.“ ¹⁹⁹

Tab. 18: tabellarische Darstellung Kategorie 8a

Grundsätzlich kann in Bezug auf schriftliche Medien keine weiterführende Differenzierung stattfinden. In den Portfolios wurden ausschließlich Texte in allgemeiner Form genannt, ohne spezifische schriftliche Medientypen zu erwähnen. Es finden sich keine Hinweise auf schriftliche Medien, wie etwa Gesetze, Verträge, Protokolle oder Akten, die in Hinblick auf die Europäische Union als relevant erachtet werden können. Aufgrund dieser fehlenden inhaltlichen Konkretisierung wurde die Teilkategorie allgemein gehalten. Ergänzend ist festzuhalten, dass sich aufgrund der sehr geringen Anzahl an Nennungen auch eine grafische Darstellung dieser Kategorie nicht als sinnvoll erweist. Mit lediglich drei Nennungen kommt den schriftlichen Medien im Gesamtkontext eine untergeordnete Bedeutung zu, weshalb auf eine visuelle Aufbereitung zugunsten einer textlichen Darstellung verzichtet wird.

Ein vergleichbarer Befund zeigt sich bei der Subkategorie 8b der graphischen Medien. Auch hier wurden im Datenmaterial ausschließlich Karten genannt, weshalb auch hier keine weitere Differenzierung möglich ist. Aufgrund der geringen inhaltlichen Ausdifferenzierung im Material sowie der geringen Anzahl an Nennungen (14 %) erscheint eine graphische Darstellung wenig aussagekräftig und wird daher nicht berücksichtigt (Tab. 19).

¹⁹⁹ Portfolio 4, 12.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K8: Nennung von Medien	8b) graphische Medien	8b.i) Karten	Einsatz von Kartenmaterial zur geografischen oder politischen Darstellung Europas	„Musik, Karikaturen, Karten sowie Statistiken und Grafiken helfen den SchülerInnen, besser in die Materie einzutauchen.“ ²⁰⁰

Tab. 19: tabellarische Darstellung Kategorie 8b

Im Vergleich zu den bereits genannten Subkategorien 8a und 8b wurden in der Subkategorie der visuellen Medientypen (8c) zwei verschiedene Teilkategorien gebildet. Diese umfassen zum einen Bildquellen und zum anderen Karikaturen (Tab. 20).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K8: Nennung von Medien	8c) visuelle Medien	8c.i) Bildquellen	Einsatz von Bildern	„Fotos (Speisen, Flaggen, Sehenswürdigkeiten) den EU-Ländern zu ordnen“ ²⁰¹
		8c.ii) Karikaturen	Einsatz von Karikaturen	„Besonders gerne verwende ich auch Karikaturen, da sie auf subtile Weise sehr wichtige Inhalte liefern, die kontroversiell diskutiert werden können.“ ²⁰²

Tab. 20: tabellarische Darstellung Kategorie 8c

Grundsätzlich wurde der visuelle Medientyp von den Teilnehmer:innen des HLG am häufigsten in den Portfolios genannt. Insgesamt wird ein Drittel aller medialer Nennungen der Subkategorie der visuellen Medien zugeordnet. Dabei ist ersichtlich, dass 67 Prozent dieser Nennungen auf die Teilkategorie der Karikaturen entfallen, während die verbleibenden 33 Prozent auf die Bildquellen verteilt werden (Abb. 16).

²⁰⁰ Portfolio 23, 12.

²⁰¹ Portfolio 11, 11.

²⁰² Portfolio 20, 21.

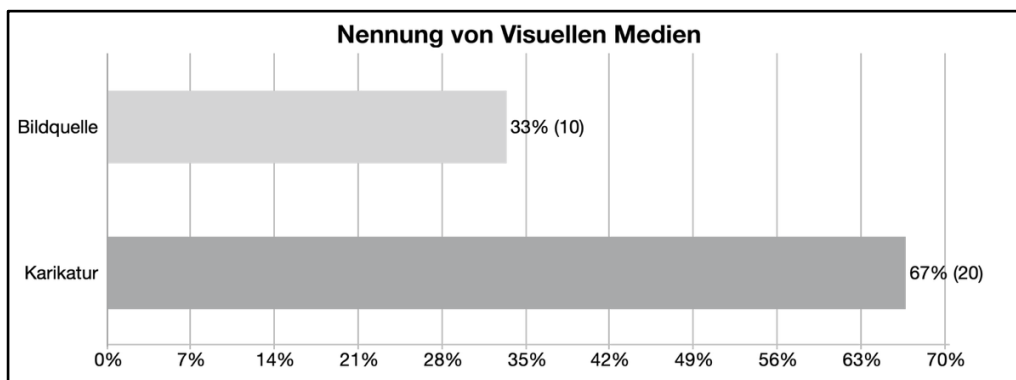


Abb. 16: graphische Darstellung Subkategorie 8c

In der Tab. 21 wird die Subkategorie der akustischen Medien (8d) näher betrachtet. Auch in dieser Subkategorie wurden aus dem Material zwei Teilkategorien herausgearbeitet, nämlich Hymnen und Hits sowie Podcasts.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K8: Nennung von Medien	8d) akustische Medien	8d.i) Hymnen und Hits	Einsatz von nationalen Hymnen oder moderne Lieder mit Bezug zu Europa	„Auch mit meinen Schüler*innen möchte ich zukünftig ein Augenmerk auf Hymnen legen und diese auch kritisch analysieren.“ ²⁰³
		8d.ii) Podcasts	Nutzung von Audioformaten zur Wissensvermittlung	„Die verschiedenen Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder konnten einfließen, sei es beim Erstellen eines Podcasts(...)“ ²⁰⁴

Tab. 21: tabellarische Darstellung Kategorie 8d

Die Analyse der Nennungen zeigt, dass die akustischen Medien nach den visuellen Medien die zweithäufigste Subkategorie darstellen. Es zeigt sich ein klares Ungleichgewicht zwischen den beiden Teilkategorien: Der überwiegende Anteil der Nennungen (71 %) entfällt auf Hymnen und Hits, während Podcasts (7 %) deutlich seltener als didaktisch wertvoll von den Lehrpersonen genannt wurden.

²⁰³ Portfolio 24, 7.

²⁰⁴ Portfolio 19, 18.

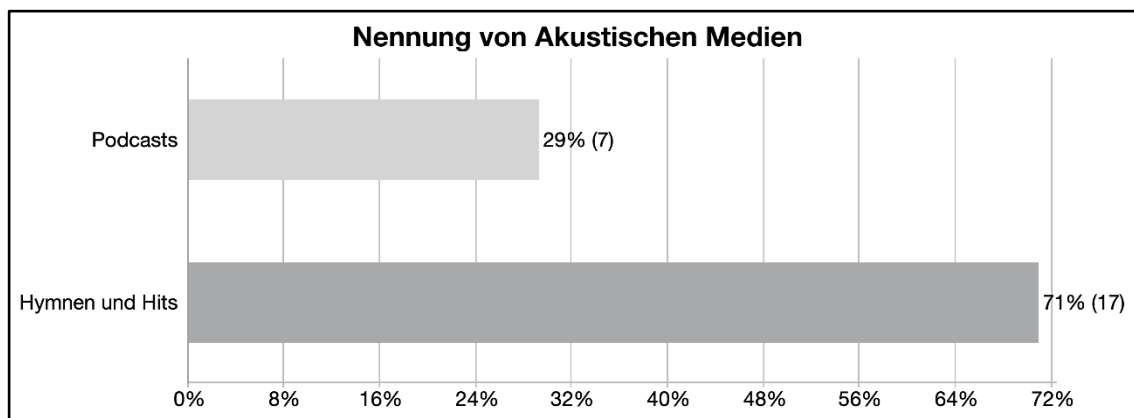


Abb. 17: Nennung der Akustischen Medien

Tab. 22 zeigt den gegenständlichen Medientyp (Subkategorie 8d) in tabellarischer Form. Hier wurden wiederum insgesamt vier Teilkategorien herausgearbeitet. Dazu zählen erstens digitale Tools, die ein breites Spektrum an diversen digitalen Werkzeugen, wie verschiedene Quizformate oder Apps, umfassen. Zweitens werden Informationswebseiten angeführt, die zur Einbindung EU-relevanter Inhalte genutzt werden. Als dritte Teilkategorie finden sich Erklärvideos, die der Vermittlung komplexer Sachverhalte dienen. Viertens werden Visualisierungsprogramme genannt, etwa Online-Programme wie Canva.

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K8: Nennung von Medien	8e) gegenständliche Medien	8e.i) digitale Tools	Einsatz von allgemeinen digitalen Werkzeugen, z.B. Apps oder Quizze	„Interessant empfand ich auch das Online-Quiz „Socrative“. Erfahrungsgemäß machen solche Tools Schüler:innen immer großen Spaß.“ ²⁰⁵
		8e.ii) Informationswebseiten	Einbindung von Webseiten mit EU-relevanten Inhalten	„Als erstes wurde uns die Plattform „Europäische Geschichte Online“ vorgestellt.“ ²⁰⁶
		8e.iii) Erklärvideo	Videos zur Erklärung komplexer Sachverhalte	„Canva und Simpleshow habe ich bereits auch im Unterricht in verschiedenen Klassen ausprobiert und Großteils gute Ergebnisse und auch Rückmeldungen erhalten.“ ²⁰⁷

²⁰⁵ Portfolio 20, 21.

²⁰⁶ Portfolio 2, 10.

²⁰⁷ Portfolio 9, 12.

		8e.iv) Visualisierungs- Programme	Nennung von Programmen zur Erstellung von Diagrammen, Zeitstrahlen oder Infografiken	„In meinem Unterricht habe ich bis zum HLG noch nicht mit Canva gearbeitet. Das Erstellen von Infografiken bietet eine gute Möglichkeit, Inhalte kurz und überschaulich darzustellen.“ ²⁰⁸
--	--	---	---	--

Tab. 22: tabellarische Darstellung Kategorie 8e

Die untenstehende Abbildung (Abb. 18) zeigt die Verteilung der unterschiedlichen Teilkategorien der gegenständlichen Medien. Am häufigsten treten die verschiedenen Erklärvideos auf, wie zum Beispiel „My Simple Show“, die 39 % der Nennungen ausmachen. In den Portfolios der Lehrpersonen folgen darauf digitale Tools mit 6 Nennungen (26 %). Währenddessen werden sowohl Informationswebseiten als auch die Teilkategorie Visualisierungsprogramme gleich oft genannt und erreichen jeweils 17 Prozent der Nennungen.

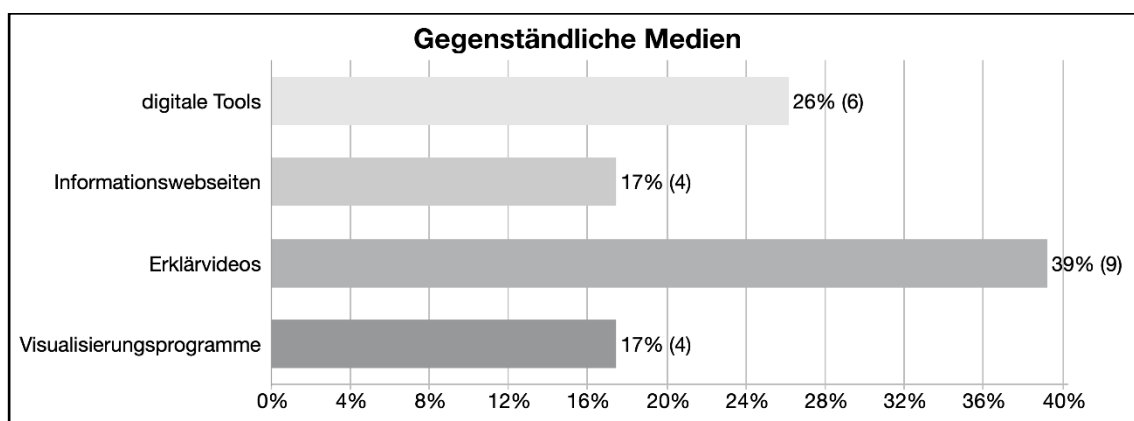


Abb. 18: Nennung der Gegenständlichen Medien

3.2.3 Nennung von Methoden

Mit der neunten Kategorie soll erfasst werden, welche Methoden die Lehrpersonen für den späteren Einsatz im Unterricht als geeignet erachten. Grundsätzlich wurden hier auch wiederum vier Subkategorien entwickelt: Erfasst werden neben Rollenspielen (Subkategorie 9a) auch Formen des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, wobei hier nur eine Teilkategorie, die Pecha-Kucha-Methode, genannt wurde. Die Subkategorie 9c bezieht sich hingegen auf verschiedene Gesprächsformen, aus denen zwei Teilkategorien aus dem Material entwickelt wurden: zum einen die Methode der

²⁰⁸ Portfolio 12, 16.

Graffiti-Steps und zum anderen die Methode der Karika-Tour. Subkategorie 9d umfasst schließlich diverse Formen von Lernspielen (siehe Tab. 24).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K9: Nennung von Methoden	9a) Rollenspiel		Nennung von Rollenspielen, um historische und politische Rollen erfahrbar zu machen	„Rollenspiel „Grenzen schließen wegen Flüchtlingen““ ²⁰⁹
	9b) Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten	9b.i) Pecha-Kucha-Methode	Nennung von Methode, die wissenschaftliches Denken und Präsentieren fördert.	„Die Präsentationsform Pecha Kucha war für mich vollkommen neu und auch sehr fordernd in der Umsetzung, weil die Vorgaben sehr streng sind.“ ²¹⁰
	9c) Gesprächsformen	9c.i) Graffiti-Steps	Nennung von kooperativer Schreib- und Austauschmethode	„Eine weitere tolle Idee ist Graffiti-Steps, bei der man Texte und Bilder samt Fragestellungen auf Tischen platziert (...).“ ²¹¹
		9c.ii) Karika-Tour	Nennung von Methode, bei der Karikaturen analysiert in Stationenbetrieb bearbeitet werden	„Die Methode Karika-Tour dient dazu, mit Hilfe unterschiedlicher Karikaturen einen Überblick über Interpretationen eines Themas zu erhalten.“ ²¹²
	9d) Lernspiele		Nennung von Spielen zur Wiederholung, Festigung oder Anwendung von Wissen	„Interessant empfand ich auch das Online-Quiz „Socrative“. Erfahrungsgemäß machen solche Tools Schüler:innen immer großen Spaß.“ ²¹³

Tab. 23: tabellarische Darstellung Kategorie 9 (K9)

Abb. 19 veranschaulicht die Verteilung der Nennungen der unterschiedlichen Methoden. Zunächst ist festzuhalten, dass Methoden im Vergleich zu Medien einen deutlich niedrigeren Stellenwert einnehmen. Insgesamt lassen sich 36 Nennungen den Methoden zuordnen, während auf Medien 91 Bezüge entfallen. Am häufigsten genannt werden Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens sowie die Methode der

²⁰⁹ Portfolio 11, 10.

²¹⁰ Portfolio 13, 8.

²¹¹ Portfolio 10, 13.

²¹² Portfolio 8, 12.

²¹³ Portfolio 20, 21.

Gesprächsformen, die jeweils etwa 40 % der Nennungen ausmachen. Innerhalb der Subkategorie des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens wird dabei ausschließlich die Pecha-Kucha-Methoden erwähnt, während bei den Gesprächsformen insbesondere die Methode der Graffiti-Steps genannt wird. Eine Besonderheit stellt dabei die Methode der Karika-Tour dar, die im Hochschullehrgang nicht explizit behandelt wurde und dennoch von einer Lehrperson angeführt wird. Anschließend folgt mit 14 % die Methode der Lernspiele. Hier erwähnen die Lehrpersonen verschiedene Lernspiele unter anderem Quizspiele, Zuordnungsspiele oder Simulationsspiele. Ebenso zeigt sich, dass Rollenspiele im Vergleich zu den anderen Methoden durch lediglich drei Nennungen einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnehmen.

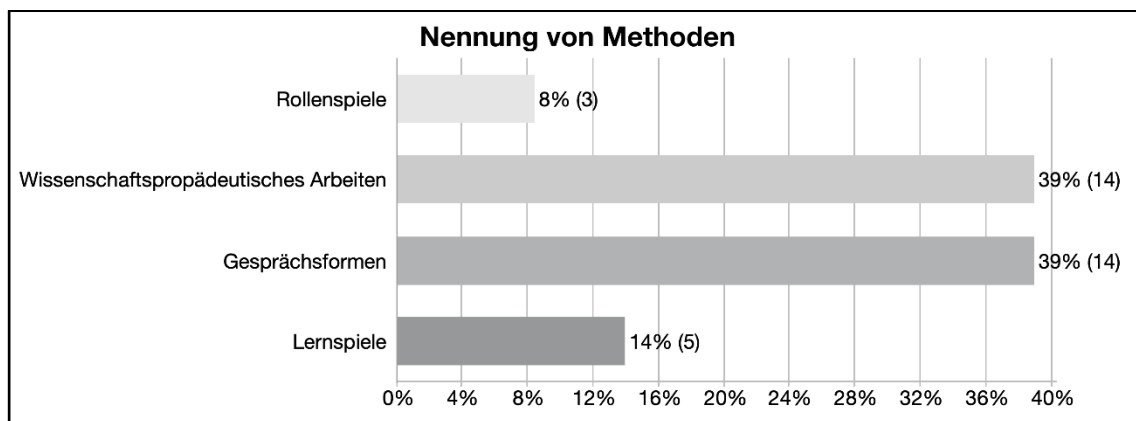


Abb. 19: Nennung der verschiedenen Methode

3.2.4 Interpretation zum Einsatz von Medien und Methoden

Diese Ergebnisse lassen sich entlang von unterschiedlichen Interpretationslinien deuten. Einerseits rückt die praktische Erprobung von Medien in den Fokus und andererseits ist der Zugang im Hochschullehrgang zu berücksichtigen.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass vor allem jene Medientypen von den Teilnehmenden des Hochschullehrgangs als besonders didaktisch wertvoll wahrgenommen werden, die vor allem anschaulich sind und Handlungsorientierung unterstützen. Insbesondere die dominante Stellung von visuellen Medien verweist auf deren zentrale Bedeutung für das Verstehen komplexer Inhalte. Gleichzeitig fördern vor allem die drei häufigsten genannten Medientypen (visuell, akustisch und gegenständlich) die Aufmerksamkeit und Motivation von den Schüler:innen.

Vor den Hintergrund der inhaltlichen Schwerpunkte des Hochschullehrgangs ist auffällig, dass insbesondere die visuellen, graphischen und schriftlichen Medientypen intensiv sowohl theoretisch als auch analytisch vertieft wurden. Im Hochschullehrgang wurde vor allem großer Wert auf die Auseinandersetzung mit Karten, Karikaturen und auch mit verschiedenen Textquellen von Reden oder Zitaten von EU-relevanten Personen gelegt. Diese Medientypen bildeten zentrale Bezugspunkte der inhaltlichen Auseinandersetzung. Simultan zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnehmenden jene Medien als besonders didaktisch wertvoll hervorheben, mit denen sie praktische Arbeiten erstellen mussten. Dies wird besonders bei den akustischen Medien erkennbar. Hier mussten die Teilnehmer:innen einerseits einen Podcast selbst erstellen und andererseits wurden sie aufgefordert, verschiedene Hymnen zu analysieren. Darüber hinaus wurden die Lehrpersonen im Hochschullehrgang mit einer Vielzahl an gegenständlichen Medien konfrontiert. In diesem Zusammenhang wurden die Lehrpersonen beauftragt, Arbeitsaufträge zu bearbeiten, die den Einsatz mit Visualisierungsprogrammen, Quiztools oder Erklärvideos zu europarelevanten Themen erforderten.

Diese Diskrepanz lässt darauf schließen, dass weniger der Umfang von theoretischen Inputs zu einem speziellen Medientyp ausschlaggebend für dessen didaktische Bewertung ist, sondern vielmehr die eigene praktische Erfahrung mit diversen Medien. Somit erweist sich die Lernwirksamkeit jener Medien, mit denen die Lehrer:innen eigenständig gearbeitet haben, für einen Einsatz im späteren Unterricht nachhaltiger als die von Medien, die lediglich inhaltlich thematisiert werden. Dennoch ist auch erkennbar, dass besonders die Tools, die im Hochschullehrgang umfangreicher thematisiert wurden, einen deutlich höheren Anklang bei den Lehrpersonen finden als Medientypen, die kaum bis wenig im passenden Modul behandelt werden.

Überdies zeigt sich, dass Medien insgesamt häufiger genannt werden als Methoden. Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass Medien für Lehrpersonen identifizierbarer sind und stärker mit verschiedenen Unterrichtsmaterialien verknüpft werden. Andererseits verschwimmt für die Teilnehmer:innen die Methode teilweise mit dem Medieneinsatz, wodurch sie seltener explizit benannt werden. Grundsätzlich fehlt eine genaue Definitionserklärung im Modul 2, um den Lehrpersonen Abhilfe zu schaffen, sodass der Begriff der Methode nicht mehr so abstrakt erscheint. Weiters ist auch deutlich, dass im Hochschullehrgang nur ausgewählte Methoden eine besondere Berücksichtigung finden. Dies zeigt sich, dass Methoden wie Graffiti Steps oder die

Pecha-Kucha-Methode vor allem von den Lehrpersonen im Portfolio genannt wurden. Andere Methoden nehmen eine untergeordnete Rolle ein und werden seltener erwähnt. Dies lässt sich damit erklären, dass sie im Verlauf des zweiten Moduls weniger intensiv thematisiert werden oder nicht praktisch in das Konzept des Hochschullehrgangs eingesetzt werden. Insgesamt deutet auch bei den Methoden alles darauf hin, dass die didaktische Relevanz mit der praktischen Umsetzung korreliert.

3.2.5 Didaktische Begründung des Medien- und Methodeneinsatzes

In der letzten Kategorie wird analysiert, welche Begründungen Lehrpersonen für die didaktische Wertigkeit unterschiedlicher Medien und Methoden anführen. Dabei bilden die thematischen Prinzipien den zentralen analytischen Bezugsrahmen. Grundsätzlich werden dabei die Begründungen den sieben Subkategorien zugeordnet: Handlungsorientierung (10a), Exemplarisches Lernen (10b), Problemorientierung (10c), Multiperspektivität (10d), Gegenwarts- und Zukunftsbezug (10e), Wissenschaftsorientierung (10f) und Lebensweltbezug (10g) (siehe Tab. 24).

Kategorie	Subkategorie	Teilkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
K10: Thematische Prinzipien	10a) Handlungsorientierung		Methode oder Medium zielt darauf ab, dass Schüler:innen aktiv handeln, gestalten oder selbst tätig werden.	„Da das Thema EU den Lernenden oft sehr „trocken“ vorkommt, ist es gut, wenn sie zwischendurch einmal die Europahymne anhören können, diese analysieren sowie sich auch einmal mit den Hymnen der einzelnen Länder beschäftigen können.“ ²¹⁴
	10b) Exemplarisches Lernen		Unterrichtsmittel behandeln ein konkretes Beispiel, das als repräsentativ für ein größeres Thema steht.	„(...)Heimat bist du großer Söhne“ (...) kann man auch exemplarisch darstellen, wie der öffentliche Diskurs und soziale Errungenschaften dazu beitragen, (...) Nationalhymnen abgeändert werden.“ ²¹⁵

²¹⁴ Portfolio 14, 8.

²¹⁵ Portfolio 24, 7.

	10c) Problemorientierung		Unterrichtsmittel regen zur Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen an.	„Ich verwende die Methode sehr oft im Unterricht, wenn es um das Aufzeigen von komplexen Konflikten geht. Hier wird die Fähigkeit von kreativen Lösungen besonders stark in den Fokus gerückt.“ ²¹⁶
	10d) Multiperspektivität		Unterrichtsmittel ermöglichen das Einnehmen verschiedener Sichtweisen auf ein Thema.	„Ich verwende Karikaturen gerne als Einstieg, weil sie oft polarisieren oder am Ende eines Themas, um verschiedene Perspektiven zu einem Sachverhalt aufzuzeigen.“ ²¹⁷
	10e) Gegenwart- und Zukunftsorientierung		Unterrichtsmittel greifen aktuelle Entwicklungen auf und fördern Reflexion über zukünftige Herausforderungen.	„Hymnen können das Bewusstsein für die Vielfalt der europäischen Kulturen stärken, während Hits und populäre Songs Einblicke in aktuelle Trends und Themen geben können.“ ²¹⁸
	10f) Wissenschaftsorientierung		Unterrichtsmittel fördern das Verständnis wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen.	„(...) Ihre Analyse und Interpretation sind wichtige Kompetenzen, die Schüler:innen in ihrer Schullaufbahn immer wieder trainieren können.“ ²¹⁹
	10g) Lebensweltbezug		Unterrichtsmittel stellen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler:innen her.	„Die Satiresprache der Jugend drückt sich heute vielmehr in Memes als in Karikaturen aus.“ ²²⁰

Tab. 24: tabellarische Darstellung Kategorie 10 (K10)

Im Allgemeinen zeigt sich, dass viele Lehrpersonen keine explizite Begründung für die didaktische Wertigkeit der genannten Medien und Methoden angeführt haben. In zahlreichen Fällen beschränken sich die Aussagen darauf, dass sie diese Medien und Methoden im eigenen Unterricht einsetzen wollen, ohne die Entscheidung näher zu begründen. In der Folge werden ausgewählte Medien und Methoden dargestellt, für die

²¹⁶ Portfolio 3, 11.

²¹⁷ Portfolio 13, 9.

²¹⁸ Portfolio 18, 10.

²¹⁹ Portfolio 20, 21.

²²⁰ Portfolio 13, 9.

konkrete didaktische Begründungen formuliert wurden. Hier sollen Medien und Methoden berücksichtigt werden, die im Hochschullehrgang priorisiert wurden.

3.2.5.1 Karten

Abbildung 20 verdeutlicht, mit welchen thematischen Prinzipien die Lehrpersonen das Medium Karten begründet haben. Dem Medium Karten kam im Hochschullehrgang eine zentrale Rolle zu. Deutlich wird, dass die Teilnehmer:innen kaum Rücksicht auf die didaktische Begründung legen, weshalb insgesamt von 13 Nennungen neun Begründungen den thematischen Prinzipien zugeordnet werden können, wobei hier festgehalten werden muss, dass diese Begründungen insgesamt aus fünf unterschiedlichen Portfolios entnommen wurden. Am häufigsten mit jeweils zwei Begründungen werden in diesem Kontext die Handlungsorientierung, die Problemorientierung und die Multiperspektivität genannt. In Portfolio 26 wird die Problemorientierung so begründet:

„Mit Hilfe von Karten bzw. Statistiken können Schülerinnen und Schüler selbständig erörtern, ob und wie gespalten die EU in manchen Hinsichten ist und weshalb es immer wieder zu Konflikten kommt.“²²¹

Weniger häufig werden die Prinzipien des Exemplarischen Lernens, der Gegenwart- und Zukunftsorientierung, der Wissenschaftsorientierung und des Lebensweltbezuges genannt. Jede dieser Subkategorien wurde einmal von Lehrpersonen im Kontext der Karten erwähnt. Hier wurden jedoch fundierte und schlüssige Begründungen, die sich nachvollziehbar an didaktischen Überlegungen orientieren, geliefert, wie zum Beispiel Portfolio 24 mit dem Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen zeigt:

*„Eine Möglichkeit, damit die Schüler*innen bestimmte Inhalte, die auf konventionelle Weise vorgetragen langweilig erscheinen mögen, verinnerlichen, ist sie zu visualisieren. So ist es nicht ansprechend, sie einfach eine Auflistung der EU-Erweiterungsjahreszahlen lernen zu lassen. Präsentiert man dies hingegen mit ansprechend illustrierten Karten oder einem Zeitstrahl, können sich die Lernenden Konkreteres darunter vorstellen und es lockert den Unterricht auf.“²²²*

²²¹ Portfolio 26, 11.

²²² Portfolio 24, 6.

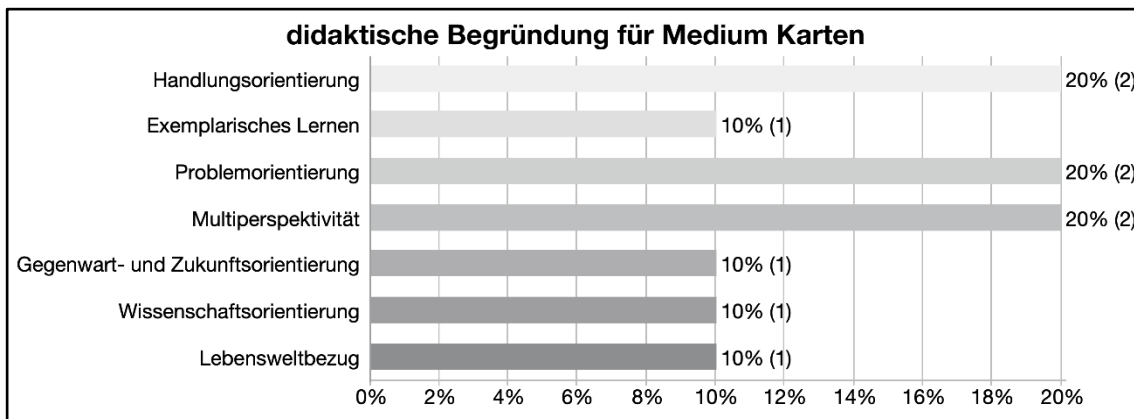


Abb. 20: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Medieneinsatzes von Karten

3.2.5.2 Karikaturen

Bei der Auseinandersetzung mit Karikaturen gelang es den Teilnehmer:innen deutlich häufiger, konkrete und nachvollziehbare Begründungen für die didaktische Wertigkeit dieses Mediums zu formulieren (siehe Abb. 21). Insgesamt können 16 Aussagen der Lehrpersonen den thematischen Prinzipien zugeordnet werden, wobei diese aus zehn verschiedenen Portfolios entnommen werden. Vergleichsweise häufig verbinden die Lehrpersonen Karikaturen mit der Multiperspektivität, weshalb fünf Begründungen diesem thematischen Prinzip zugeordnet werden können. In Portfolio 13 wird dies folgendermaßen argumentiert:

„Ich verwende Karikaturen gerne als Einstieg, weil sie oft polarisieren oder am Ende eines Themas, um verschiedene Perspektiven zu einem Sachverhalt aufzuzeigen.“²²³

Ebenso häufig genannt wurde das thematische Prinzip der Problemorientierung, gefolgt von der Handlungsorientierung mit vier Nennungen. Karikaturen eignen sich laut drei Lehrpersonen auch, um einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen. Simultan wird teilweise kritisch angemerkt, dass Karikaturen nicht immer den aktuellen Sichtweisen von Jugendlichen entsprechen. Diese Kritik wird in einem Portfolio nachvollziehbar begründet:

²²³ Portfolio 13, 9.

„Die Satiresprache der Jugend drückt sich heute vielmehr in Memes als in Karikaturen aus. An der Stelle würde es sich eine Aufgabe anbieten, bei der die Jugendlichen ihnen bekannte Memes-Bilder nehmen und dazu beispielsweise EU-kritische Textzeilen verfassen.“²²⁴

Besonders hervorzuheben ist auch, dass eine Lehrperson Karikaturen explizit dem thematischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung zuordnet und deren Einsatz mit der Notwendigkeit einer quellenkritischen Analyse begründet.²²⁵

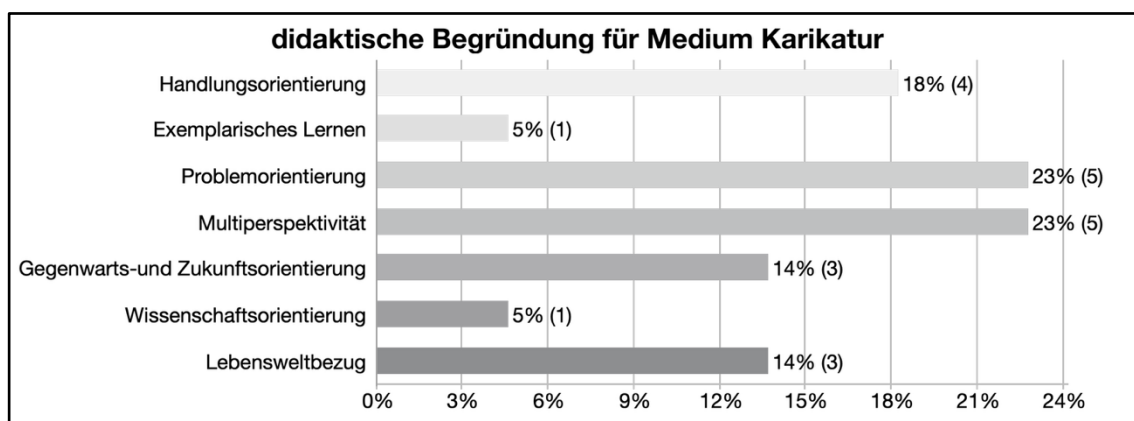


Abb. 21: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Medieneinsatzes von Karikaturen

3.2.5.3 Hymnen und Hits

Auch dem Medium Hymnen und Hits wurde im Hochschullehrgang große Aufmerksamkeit gewidmet. In den Portfolios finden sich hierzu mehrere didaktische Argumentationen, anhand derer die Teilnehmenden den Einsatz dieses Mediums begründen. Grundsätzlich können 16 Argumentationen diesem Medium zugeschrieben werden (siehe Abb. 22). In diesem Kontext erwähnen die Lehrpersonen, dass sich Hymnen und Hits vorwiegend mit dem Lebensweltbezug der Jugendlichen in Verbindung bringen lassen. Entsprechend greifen sechs Lehrpersonen dieses thematische Prinzip in ihren Begründungen auf:

*„Auch mit meinen Schüler*innen möchte ich zukünftig ein Augenmerk auf Hymnen legen und diese auch kritisch analysieren. Da in meinen Klassen die*

²²⁴ Portfolio 13, 9.

²²⁵ vgl. Portfolio 15, 8f.

*meisten Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufweisen, würde es sich anbieten, dass sie sich auch mit den Hymnen aus ihrem ursprünglichen Heimatland bzw. jenem ihrer Eltern auseinandersetzen.“*²²⁶

Überdies findet man am zweithäufigsten Bezüge zum exemplarischen Lernen, da die Lehrpersonen einzelne Hymnen auswählen, um politische, gesellschaftliche oder historische Zusammenhänge zu verdeutlichen. Dies kann auch Portfolio 24 verdeutlichen:

*„Anhand der Passage „Heimat bist du großer Söhne“ aus der alten Version der österreichischen Nationalhymne kann man auch exemplarisch darstellen, wie der öffentliche Diskurs und soziale Errungenschaften dazu beitragen, dass sogar solch sakrosankt scheinende Kulturgüter wie Nationalhymnen abgeändert werden.“*²²⁷

Weniger häufig werden hingegen die Multiperspektivität mit drei Nennungen und die Handlungsorientierung, die Problemorientierung sowie die Gegenwart- und Zukunftsorientierung mit jeweils zwei Argumentationen genannt. Währenddessen wird die Wissenschaftsorientierung mit Hymnen und Hits nicht in Verbindung gebracht.

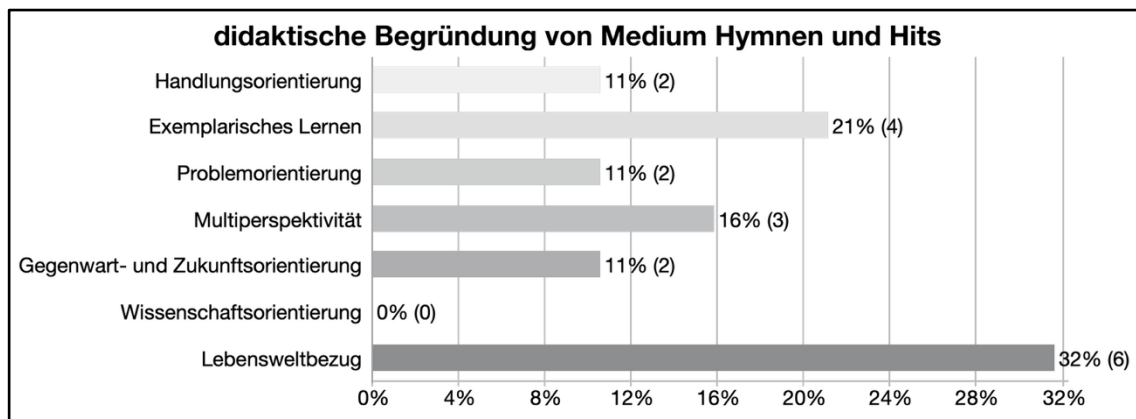


Abb. 22: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Medieneinsatzes von Hymnen und Hits

²²⁶ Portfolio 24, 7.

²²⁷ Portfolio 24, 7.

3.2.5.4 Graffiti-Steps

Im Unterschied zu den Medien, erfolgt bei den Methoden kaum eine didaktische Begründung. Während bei der Pecha-Kucha-Methode keine einzige Argumentation angeführt wird, findet sich zur Graffiti-Steps-Methode lediglich eine einzelne Begründung, die auf das Prinzip der Multiperspektivität Bezug nimmt:

„Diese Methode eignet sich in meinem Unterricht sehr gut in Bezug auf die Methodenkompetenz. Wie im Lehrgang durchgeführt, können hier Karikaturen, Quellentexte, Bilder etc. verwendet werden, um besonders viele Seiten eines Themas zu beleuchten.“²²⁸

Eine weiterführende Analyse innerhalb dieser Kategorie ist aufgrund der geringen Anzahl an Nennungen nicht möglich (siehe Abb. 23).

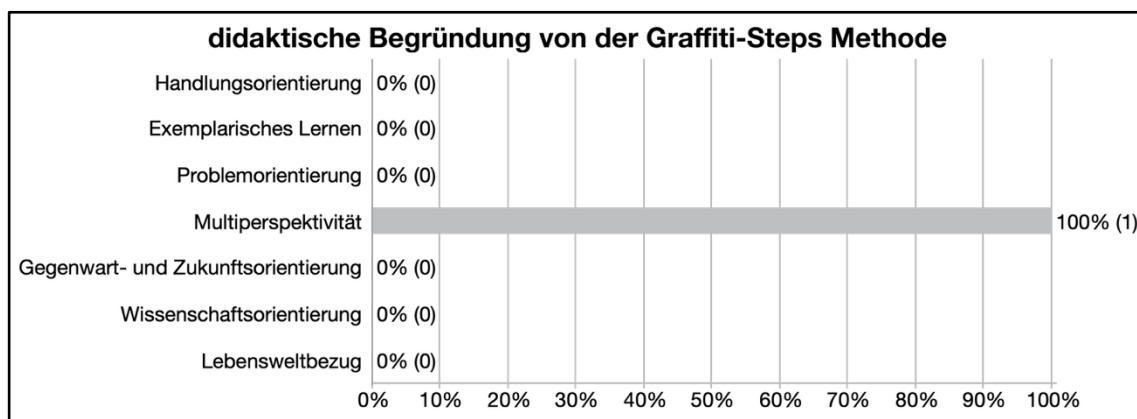


Abb. 23: Verteilung der thematischen Prinzipien zur didaktischen Begründung des Methodeneinsatzes Graffiti-Steps

3.2.6 Interpretation der didaktischen Begründung

Im Allgemeinen zeigt die Analyse der didaktischen Begründung, dass die Lehrpersonen die Relevanz von Medien und Methoden nur in begrenztem Ausmaß darlegen. In vielen Portfolios beschränkt sich die Bewertung der Wiederverwendbarkeit im Unterricht, der praktischen Umsetzung oder ob diese Medien und Methoden einen neuen Zugang für die Lehrpersonen geschaffen haben. Die didaktische Bewertung anhand der thematischen Prinzipien erfolgt nur vereinzelt. Auffällig ist dabei, dass es überwiegend

²²⁸ Portfolio 3, 11.

dieselben Portfolios sind, in denen entsprechende didaktische Begründungen anführen, während in einem Großteil der Portfolios solche Reflexionen ausbleiben.

Weiters ist auffällig, dass die Begründungen vor allem im Zusammenhang mit Medien auftreten, während Methoden kaum bis gar nicht didaktisch reflektiert werden. Dies lässt sich damit begründen, dass Medien für die Teilnehmer:innen greifbarer und leichter verständlich sind. Dennoch zeigen sich auch innerhalb der Medien deutliche Unterschiede. Insbesondere das Medium Karikatur weist eine große Dichte an didaktischen Begründungen auf. Währenddessen werden Karten hingegen seltener den thematischen Prinzipien zugeordnet, obwohl diese auch ausführlich im Hochschullehrgang behandelt wurde.

Diese generell geringe Ausführung an didaktischen Reflexionen lässt sich auch mit der Formulierung der Arbeitsaufgabe erklären, die den Teilnehmer:innen gestellt wurde: *„Bewerten Sie die Bedeutung der einzelnen im HLG präsentierten Medien und Zugänge zu Europa für Ihren Unterricht“*. Der Operator „bewerten“ impliziert nach KÜHBERGER, dass selbständig entwickelte und fachliche korrekte Argumente formuliert werden sollen.²²⁹ Somit wird keine konkrete Vorgabe zur Bezugnahme auf die thematischen Prinzipien hergestellt. Eine explizite Aufforderung zur Orientierung an den thematischen Prinzipien hätte vermutlich zu einer tiefergehenden didaktischen Reflexion beigetragen und die Überlegungen der Lehrpersonen sichtbarer gemacht.

²²⁹ vgl. Christoph Kühberger, Operatoren für den Geschichtsunterricht, Christoph Kühberger, 2011, online unter <<https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>> (30.12.2025).

4. DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, wie Lehrpersonen Europäische Identität konzeptualisieren und welche Medien und Methoden sie im Kontext der Europabildung als förderlich erachten. Grundsätzlich ermöglichten die Portfolios, die im Rahmen des Hochschullehrganges *European Union Studies - Jean Monnet Teacher Training* entstanden sind, einen vertieften Einblick in individuelle Deutungen, Schwerpunktsetzungen und didaktische Überlegungen der Teilnehmenden. Simultan machen die Ergebnisse sowohl inhaltliche als auch methodische Begrenzungen sichtbar, die im Folgenden kritisch reflektiert werden. Zur Vereinfachung werden die beiden Forschungsfragen in zwei Unterkapitel gegliedert und jeweils einzeln beantwortet.

4.1 Forschungsfrage 1: Förderung des Lernens über Europäische Identität

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage, wie Lehrpersonen Europäische Identität in ihren Schüler:innen-Umfragen konzeptualisieren und auf welche Weise das Lernen über Europäische Identität gefördert werden kann, zeigt sich folgendes Bild:

Grundsätzlich fördern die erstellten Schüler:innen-Umfragen die Selbsteinschätzung der Lernenden. Einerseits müssen die Jugendlichen ihre eigene Zugehörigkeit reflektieren und andererseits müssen sie sich zu verschiedenen Thematiken positionieren und zum Teil persönliche Einstellungen artikulieren. Darüber hinaus erhalten sie durch die Umfrage und durch die Thematisierung mit dem „*Atlas of European Values*“ einen Einblick in zentrale Wertvorstellungen der Europäischen Union und setzen sich mit diesen auf einer persönlichen Ebene auseinander.

Dennoch ist dieses Lernen über Europa und die Europäische Identität stark limitiert. Europäische Identität wird von den Teilnehmenden überwiegend wertend und emotional konzeptualisiert. Vor allem zielen die Umfragen der Lehrpersonen darauf ab, die Liebe zu Europa herzustellen. Europa wird von den Teilnehmenden als Kollektiv gemeinsamer Werte für Demokratie, Frieden, Solidarität oder kultureller Vielfalt verstanden. Diese positive Bezugnahme zeigt eine vorwiegend emotionale Verbundenheit mit Europa, jedoch bleibt diese Verbundenheit meist nur beschreibend und unkritisch. Dieser

affirmative Zugang zu Europa wird oftmals in der Europabildung kritisiert, da es den grundlegenden Prinzipien der politischen Bildung widerspricht. Vor allem steht diese Liebe zu Europa im Widerspruch mit dem Beutelsbacher Konsens.²³⁰ Weiters bleiben viele Möglichkeiten der politischen Bildung durch einen emotionalen Zugang mit Europa verwehrt, da auch Problemfelder der Europäischen Union beschönigt werden.²³¹ Vielmehr sollen die Jugendlichen zu einer eigenständigen Auseinandersetzung und Reflexion mit Europa befähigt werden, sodass auch kritische Perspektiven eingenommen werden können.²³²

Somit wird die Europäische Identität weniger als komplexes vielschichtiges Konstrukt verstanden, sondern vor allem als positiv besetztes Gefühl der Zugehörigkeit zu Europa. Auffällig dabei ist, dass kaum unterschiedliche Identitätskonzepte, die einen zentralen Bestandteil Europäischer Identität darstellen, in den Umfragen berücksichtigt werden. Grundsätzlich erfolgt keine Auseinandersetzung mit der Vorstellung, dass sich die Europäische Identität gerade durch die diversen Identitätskonzepte herausbildet. Stattdessen wird in den Portfolios die nationale Identität häufig der Europäischen Identität gegenübergestellt, wodurch diese beiden Konzepte als konkurrierend und nicht als miteinander verflochtene Ebenen verstanden werden. Somit bleibt eine Auseinandersetzung mit Europäischer Identität als Konstrukt von vielen verschiedenen Identitätskonzepten aus, obwohl sich die Europäische Identität gerade durch diese Pluralität charakterisiert.²³³

Weiters begünstigt das geschlossene Frageformat vielmehr eine Bestätigung einer Zugehörigkeit zu Europa. Dieses Frageformat fördert in erster Linie Zustimmung im Hinblick auf das Lernen über Europäische Identität. Dabei werden die Schüler:innen insgesamt eher dazu angeregt, reproduktive Inhalte wiederzugeben, als sich vertiefend mit Reflexionen zur Europäischen Identität auseinanderzusetzen.

²³⁰ vgl. Dagmar Richter, „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung, In: Europa verstehen lernen: eine Aufgabe des Politikunterrichts, Georg Weißeno (Hg.), Reihe Politik und Bildung 29 (Schwalbach am Taunus 2004) 172–184.

²³¹ vgl. Reitmair-Juárez, Lange, Europapolitische Bildung, 26f.

²³² vgl. Wilhelm Knelangen, Monika Oberle, Die Europäische Integration in Politikwissenschaft, politischer Bildung und Lehrkräftebildung, In: Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik, Hans-Jürgen Bieling, Benjamin Ewert, Michael Haus, Monika Oberle, u. a. (Hg.), Politische Bildung (Wiesbaden 2022) 59–74, doi:10.1007/978-3-658-36829-6_5.

²³³ vgl. Schneider, Roose, Europäisch verbunden und national gebunden, 79-83.

Eine weitere Limitation der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass fundierte Aussagen über Lernprozesse im Kontext mit Europäischer Identität nur auf Basis einer gezielten Intervention im Klassensetting sowie aussagekräftiger Schüler:innen Ergebnisse getätigt werden können. Diese Arbeit fokussiert sich jedoch ausschließlich auf die Analyse der von Lehrpersonen erstellten Schüler:innen-Umfragen und kann daher keine Aussagen über die tatsächliche Lernwirkungen treffen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass diese Umfragen primär einen emotionalen und stark vereinfachten oberflächlichen Zugang zur Europäischen Identität liefern. Die Komplexität und Mehrschichtigkeit der Europäischen Identität wird nur eingeschränkt thematisiert und bleibt den Schüler:innen verwehrt. Dies zeigt, dass Lehrpersonen im Unterricht vor allem darauf abzielen, den Jugendlichen einen alltagsnahen und emotionalen Zugang zur Europäischen Identität zu ermöglichen, während eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung in den Hintergrund tritt.

4.2 Forschungsfrage 2: Empfehlungen Medien und Methoden

Im folgenden Abschnitt wird die zweite Forschungsfrage aufgegriffen, die danach fragt, welche Medien und Methoden sich im Umgang mit Europabildung für den Unterricht als empfehlenswert erweisen und in welcher Weise dadurch das Verständnis europäischer Werte vertieft werden kann.

Besonders auffällig ist, dass die Teilnehmer:innen eine Vielzahl an Medien und Methoden für den Unterricht vorschlagen, wobei insbesondere Medien der Visualisierung eine zentrale Rolle einnehmen. Häufig werden Karten, Bilder oder Karikaturen als besonders empfehlenswert für die Europabildung genannt. Währenddessen werden kaum schriftliche Quellen, wie zum Beispiel Verträge, Gesetze oder auch EU-Dokumente, von den Lehrpersonen in ihren Portfolios aufgegriffen. Diese Schwerpunktsetzung stellt einen grundlegenden Unterschied dar, da vor allem die Textquellen aus geschichtsdidaktischer Sicht traditionell eine entscheidende Rolle für das historische Lernen einnehmen.²³⁴ Ebenso galten die schriftlichen Medien neben den visuellen Medien lange als das maßgebliche Fundament der historischen Quellenarbeit.

²³⁴ vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 141-143.

In jüngerer Zeit wird verstärkt gefordert, dass sich Schüler:innen im Geschichtsunterricht nicht nur mit Quellen, sondern auch mit historischen Darstellungen auseinandersetzen, weshalb andere Medientypen zunehmend an Bedeutung gewinnen.²³⁵ Diese Verschiebung in der Gewichtung schriftlicher Quellen ist auch im Kontext der untersuchten Portfolios erkennbar und lässt auf einen veränderten geschichtsdidaktischen Zugang der Lehrpersonen schließen.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft den Einfluss des Hochschullehrgangs auf die Wahrnehmung didaktischer Wertigkeit. Medien und Methoden, die im Lehrgang praktisch erprobt wurden, werden von den Lehrpersonen oftmals als didaktisch empfehlenswerter empfunden als Medien und Methoden, die nur theoretisch behandelt wurden. Dies zeigt sich besonders bei akustischen und digitalen Medien, bei denen die Lehrer:innen selbst aktiv werden mussten, wie etwa die Analyse von Hymnen oder die Erstellung eines Podcasts. Die didaktische Relevanz wird somit häufig über die Erfahrung und die damit verbundene Motivation der Lehrperson konstruiert. Diese Korrelation lässt sich auf die Motivation und die Selbstregulation der Lehrperson zurückführen, denen insbesondere im Kontext der Professionalisierung eine zentrale Rolle zukommt.²³⁶

Medien, die als besonders wirksam eingeschätzt werden, sind vor allem jene, die mehrere thematische Prinzipien simultan adressieren. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Prinzipien der Multiperspektivität, Problemorientierung, Handlungsorientierung sowie des Lebensweltbezugs der Jugendlichen hervorgehoben. Dabei erweisen sich vor allem Karikaturen oder Karten als besonders relevant, da sie eine vielfältige Anknüpfung an diese Prinzipien zulassen. Diese ermöglichen einerseits unterschiedliche Sichtweisen und regen andererseits zur Formulierung von Fragestellungen sowie zur kritischen Reflexion an. Diese Einschätzung wird auch in den einschlägigen fachdidaktischen Standardwerken bestätigt.²³⁷ Dennoch wird sichtbar, dass viele Lehrpersonen in ihren didaktischen Reflexionen nur auf einer beschreibenden Ebene bleiben. Sie nennen Medien und Methoden, die sie für ihren Unterricht als

²³⁵ vgl. Michael *Sauer*, Medien im Geschichtsunterricht, In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Michele Barricelli, Martin Lücke von , Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2012) 85–91.

²³⁶ vgl. Carina *Caruso*, Christine *Adammek*, Sabrina *Bonanati*, Sybille *Wiescholek*, Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer, Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption Gestaltung und Diskussion (15.01.2020) 18-33 Seiten, doi:10.4119/HLZ-2540.

²³⁷ vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 16f.

didaktisch wertvoll erachten, jedoch begründen sie ihre Wahl oftmals nicht entlang der thematischen Prinzipien.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass Medien und Methoden im Kontext von Europabildung vorwiegend einen anschaulichen, lebensweltlichen und handlungsorientierten Zugang schaffen müssen, um für den Unterricht eingesetzt zu werden. Weiters ist die praktische Erprobung für die Motivation und den späteren Einsatz für den Unterricht entscheidend. Dennoch muss eine stärkere Orientierung an den thematischen Prinzipien erfolgen, um den Unterricht reflexiver und analytischer zu gestalten.

4.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit liefert erste empirische Einblicke in die Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit Europabildung im Rahmen eines an der Pädagogischen Hochschule Wien erstmals durchgeführten Hochschullehrgangs. Aus diesen Ergebnissen ergeben sich mehrere Ansatzpunkte für weiterführende Forschungen, die sowohl die Lehrer:innen-Weiterbildung als auch die Unterrichtspraxis betreffen.

Ein zentraler Ansatzpunkt für zukünftige Untersuchungen liegt im Vergleich unterschiedlicher Durchgänge des Hochschullehrgangs. Die vorliegende Arbeit nimmt den Jahrgang 2023 ins Zentrum der Forschung. In der Zwischenzeit wurden an der PH Wien bereits weitere Durchgänge durchgeführt und es wird daher die Möglichkeit geboten, konzeptionelle und inhaltliche Entwicklungen im Zeitverlauf zu analysieren. Ein Vergleich ermöglicht Aufschluss, ob und inwiefern sich das Verständnis von Europäischer Identität sowie der didaktische Zugang der Lehrpersonen zu Medien und Methoden im Laufe der verschiedenen Durchgänge weiterentwickelt hat.

Ebenso eröffnet sich ein weiterführender Forschungsbedarf im Hinblick auf die Wirksamkeit des Hochschullehrgangs für die Unterrichtspraxis. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Analyse der von Lehrpersonen erstellten Unterrichtsmaterialien, so wie etwa die Umfragen zur Europäischen Identität. Dennoch bleibt offen, in welchem Ausmaß die entwickelten Materialien im Unterricht umgesetzt werden und welche Wirksamkeit diese auf den Lernprozess der Jugendlichen haben. Zukünftige Forschungen können hier ansetzen, indem Interventionen im Klassensetting durchgeführt werden und anschließend systematisch ausgewertet werden. Somit

können mögliche Veränderungen von Einstellungen hinsichtlich Europäischer Identität im zeitlichen Verlauf erfasst werden. Ebenso kann die Perspektive der Schüler:innen mithilfe von Interventionen im Unterricht stärker mit einbezogen werden.

Abschließend eröffnet die Weiterentwicklung des Hochschullehrgangs weitere Forschungsmöglichkeiten. Diese Ergebnisse dienen als Ausgangspunkt für eine reflexive Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Hochschullehrganges. Insbesondere kann geprüft werden, inwiefern wissenschaftliche Perspektiven der Europäischen Identität noch stärker in das Curriculum des Hochschullehrganges verankert werden können.

Summa summarum zeigt sich, dass die vorliegende Arbeit einen ersten analytischen Zugang zum Thema Europäische Identität in der Lehrer:innen-Weiterbildung bietet. Simultan eröffnen sich weiterführende Forschungs- und Entwicklungsfelder.

5.LITERATURVERZEICHNIS

- Sebastian *Barsch*, Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, herausgegeben von Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting, 206–228 Geschichtsunterricht erforschen, Band 5 (Schwalbach 2016).
- Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule. 2., Aktualisierte Auflage. UTB 4399 (Stuttgart 2019), doi:10.36198/9783838550909.
- Ralph *Bergold*, Narrative Identität als Bildungsauftrag. Zeitschrift für Lebensrecht 32, Nr. 2 (01.04.2023) (01.04.2023) 113–123, doi:10.3790/zfl.32.2.113.
- Markus *Bernhardt*, Lernspiele. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 5. Auflage., 425–445 Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).
- Ulrich *Bongertmann*, Ralph *Erbar*, Niko *Lamprecht*, Frank *Schweppenstette*, Sylvia *Semmet*, Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte Geschichte Unterrichten (Schwalbach/Ts 2017).
- Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik*, Martina *Rabl*, Thomas *Hellmuth*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe). Pädagogik Paket, o.J., online unter <<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>> (20.08.2025).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)*, Geografie und wirtschaftliche Bildung (Sekundarstufe I). Pädagogik Paket, o.J., online unter <<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>> (29.10.2024).
- , Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I). Pädagogik Paket, o.J., online unter <<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>> (20.08.2024).
- , Lehrplan der Handelsakademie. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 2014, online unter <<https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014>> (23.07.2025).
- , Lehrplan der Polytechnischen Schule. Kommentierte Fassung. Polytechnische Schule, 2025, online unter <<https://pts.schule.at/unterricht/lehrplan>> (22.07.2025).
- , Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen (204/2024). Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 2024, online unter

- <<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>> (22.07.2025).
- Carina *Caruso*, Christine *Adammek*, Sabrina *Bonanati*, Sybille *Wiescholek*, Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption Gestaltung und Diskussion (15.01.2020) (15.01.2020) 18-33 Seiten, doi:10.4119/HLZ-2540.
- Rebecca *Denniss*, Stanislava *Naneva*, Statistics with JASP: First Steps for Psychology Students (Sheffield 2025).
- Joachim *Detjen* (Hg.), Politikkompetenz – ein Modell SpringerLink Bücher (Wiesbaden 2012), doi:10.1007/978-3-658-00785-0.
- Carolin *Emcke*, Kollektive Identitäten: sozialphilosophische Grundlagen (Frankfurt/Main 2000).
- Europäische Kommission*, Jean Monnet. Einende Kraft in der Geburtsstunde der Europäischen Union. Europäische Union, o.J., online unter <https://european-union.europa.eu/document/download/161223ac-085d-481d-a694-78ef625b19e9_de?filename=eu-pioneers-jean-monnet_de.pdf> (20.08.2025).
- , Jean-Monnet-Lehrerbildung. Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport, 04.12.2024, online unter <<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/opportunities/opportunities-for-organisations/jean-monnet-actions/teacher-training>> (20.08.2025).
- Europäische Union*, Dokument über die europäische Identität (Kopenhagen, 14. Dezember 1973), 18.12.2013, online unter <http://www.cvce.eu/obj/dokument_uber_die_europaische_identitat_kopenhagen_14_dezember_1973-de-02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32.html> (30.07.2025).
- European Commission*, Standard Eurobarometer 104 - Autumn 2025. European Union, 2025, online unter <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3378>> (19.01.2026).
- European Parliament*, Eurobarometer. Youth Survey 2024 (Brüssel 2025), online unter <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392>> (03.09.2025).
- European Parliament. Directorate General for Internal Policies of the Union.*, Europäische Identität: im Auftrag des CULT Ausschusses durchgeführte Studie. (LU 2017), online unter <<https://data.europa.eu/doi/10.2861/552956>> (29.08.2025).
- Siegfried *Frech*, Robby *Geyer*, Monika *Oberle*, Einführung: Aspekte einer politischen Europabildung. In: Europa in der Politischen Bildung, herausgegeben von Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle, 7–25 Didaktische Reihe (Frankfurt am Main 2021).
- Lothar *Frick*, Sibylle *Thelen*, Vorwort. In: Europa in der politischen Bildung, herausgegeben

von Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle Didaktische Reihe (Europa im Unterricht - Aspekte einer Politischen Europabildung Frankfurt/M 2021),
doi:10.46499/1727.

Manuel *Gath*, Jule *Könneke*, Constantin *Schäfer*, Richard *Steinberg*, Susanne *Zels*, Eine Europäische Identität? Institut für Europäischen Politik, 2017, online unter
<https://www.academia.edu/37678731/Eine_Europ%C3%A4ische_Identit%C3%A4t_in_Alternative_Europa_Diskussionspapiere_Nr_3_17_Berlin_2017> (30.07.2025).

Manu *Goswami*, Benedict Anderson, Imagined Communities (1983). Public Culture 32, Nr. 2 (01.05.2020) (01.05.2020) 441–448, doi:10.1215/08992363-8090180.

Stuart *Hall*, Introduction: Who Needs 'Identity'? In: Questions of cultural identity, herausgegeben von Stuart Hall, Paul Du Gay, 1–17 (London ; Thousand Oaks, Calif 1996).

Loek *Halman*, Tim *Reeskens*, Inge *Sieben*, Marga *van Zundert*, Atlas of European Values: Change and Continuity in Turbulent Times (2022), doi:10.26116/6P8V-TT12.

Heinz *Handler*, Krisengeprüftes Europa: wie wir die Solidarität in der EU stärken können (Wiesbaden [Heidelberg] 2021).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 2016, online unter <<https://www.politik-lernen.at/gskpb>> (04.08.2025).

Lars *Klein*, Teil eines kosmopolitischen Projektes? Über mögliche Wege, einer „europäischen Identität“ zu entkommen. In: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute, herausgegeben von Monika Oberle, 27–37 (Wiesbaden 2015), doi:10.1007/978-3-658-06817-2.

Dietmar *Klenke*, Musik. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, herausgegeben von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 7. erweiterte Auflage., 439–482 Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).

Wilhelm *Knelangen*, Monika *Oberle*, Die Europäische Integration in Politikwissenschaft, politischer Bildung und Lehrkräftebildung. In: Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik, herausgegeben von Hans-Jürgen Bieling, Benjamin Ewert, Michael Haus, Monika Oberle, Alexander Wohnig, 59–74 Politische Bildung (Wiesbaden 2022), doi:10.1007/978-3-658-36829-6_5.

Udo *Kuckartz*, Stefan *Rädiker*, Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt Lehrbuch (Wiesbaden 2020), doi:10.1007/978-3-658-31468-2.

———, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Grundlagentexte Methoden (Weinheim Basel

2022).

Christoph *Kühberger*, Operatoren für den Geschichtsunterricht. Christoph Kühberger, 2011, online unter <<https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>> (30.12.2025).

Kultusministerkonferenz, Europabildung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020), 15.10.2020, online unter <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html>> (03.09.2025).

Elke *Larcher*, Martina *Zandonella*, Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien SORA Forschungsbericht (Wien 2014), online unter <[https://www.sora.at/index.php?id=182&tx_ttnews\[tt_news\]=664](https://www.sora.at/index.php?id=182&tx_ttnews[tt_news]=664)> (19.01.2026).

Mario Rainer *Lepsius*, Bildet sich eine kulturelle Identität in der Europäischen Union? Blätter für deutsche und internationale Politik, 1997, online unter <<https://www.blaetter.de/ausgabe/1997/august>> (30.07.2025).

Anna-Maria *Mayer*, Cornelius *Helmert*, Astrid *Körner*, Janine *Dieckmann*, Katharina *Eckstein*, Philipp *Jugert*, Peter *Noack*, Europa und Schule: Auswirkungen des Lernorts Schule auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber EU und Europa. ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Nr. 3 (28.07.2023) (28.07.2023) 277–294, doi:10.3262/ZSE2303277.

Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Einführung. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 5. Auflage., 9–11 Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).

——— (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 5. Auflage. Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13., Überarbeitete Auflage. (Weinheim Basel 2022).

Philipp *Mayring*, Thomas *Fenzl*, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, herausgegeben von Nina Baur, Jörg Blasius, 633–648 (Wiesbaden 2019), doi:10.1007/978-3-658-21308-4.

Klaus-Ulrich *Meier*, Rollenspiele. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 5. Auflage., 325–341 Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).

Thomas *Meyer*, Europäische Identität. In: Europäische Identität als Projekt: Innen- und

- Außensichten, herausgegeben von Thomas Meyer, Johanna Eisenberg, 15–30 SpringerLink Bücher (Wiesbaden 2009), doi:10.1007/978-3-531-91348-3.
- Johannes *Meyer-Hamme*, Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, herausgegeben von Michele Barricelli, Martin Lücke, 2. Aufl., 89–97 Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2017).
- Bernhard *Müller*, Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 5. Auflage., 308–324 Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).
- Babette *Nieder*, Europäische Identität und Schule: Wie kann europäisches Bewusstsein gefördert werden? In: Europäische Identität als Projekt: Innen- und Außensichten, herausgegeben von Thomas Meyer, Johanna Eisenberg, 129–141 SpringerLink Bücher (Wiesbaden 2009), doi:10.1007/978-3-531-91348-3.
- Sylke *Nissen*, Europäische Identität und die Zukunft Europas. Aus Politik und Zeitgeschichte, 13.09.2004.
- Juliane *Noack*, Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In: Schlüsselwerke der Identitätsforschung, herausgegeben von Benjamin Jörissen, Jörg Zirfas, 37–54 (Wiesbaden 2010).
- Monika *Oberle*, Johanna *Forstmann*, Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, herausgegeben von Monika Oberle, 81–98 (Wiesbaden 2015), doi:10.1007/978-3-658-06817-2_6.
- , Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie. In: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, herausgegeben von Monika Oberle, 193–209 (Wiesbaden 2015), doi:10.1007/978-3-658-06817-2_14.
- Christine *Ottner-Diesenberger*, Michael *Koscher*, Lernen und Lehren über Europa: Theoretische und praktische Impulse für die Weiterbildung. R&E-SOURCE 11, Nr. 3 (15.07.2024) (15.07.2024) 471–482, doi:10.53349/resource.2024.i3.a1325.
- Pädagogische Hochschule Wien*, Curriculum European Union Studies- Jean Monnet Teacher Training. European Union Studies: Jean Monnet Teacher Training, 23.05.2022, online unter <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/PHW_Curriculum_HLG-European-Union-Studies-Jean-Monnet-Teacher-Training_20220707_FINAL.pdf> (20.08.2025).
- Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 3. Aufl. Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2014).
- Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Einführung. In: Handbuch Medien im

- Geschichtsunterricht, herausgegeben von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 7. erweiterte Auflage., 7–12 Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).
- (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 7. erweiterte Auflage. Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).
- Alexander *Preisinger*, Doing History! eine Methodensammlung für einen Geschichtsunterricht mit Agency Wochenschau Geschichte Geschichte unterrichten (Frankfurt/M 2025).
- Stefan *Rädiker*, Udo *Kuckartz*, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video Lehrbuch (Wiesbaden 2019).
- Reitmair-Juárez*, Dirk *Lange*, Europapolitische Bildung. Herausforderungen und Prinzipien. In: Europa denken, kommunizieren und erfahren: Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung, herausgegeben von Eva Vetter, Dirk Lange, Anke Wegner, 21–33 Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt/M 2021).
- Dagmar *Richter*, „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung. In: Europa verstehen lernen: eine Aufgabe des Politikunterrichts, herausgegeben von Georg Weißenö, 172–184 Reihe Politik und Bildung 29 (Schwalbach am Taunus 2004).
- Michael *Sauer*, Medien im Geschichtsunterricht. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, von Michele Barricelli, Martin Lücke, 85–91 Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2012).
- Verena *Schaffer*, EU- Europa unterrichten (Universität Wien 2016), online unter <<https://theses.univie.ac.at/detail/37901>> (29.10.:2024).
- Wolfgang *Schmale*, Wolfgang Schmale In Vielfalt geeint – Über Europäische Identität. Mein Europa, 13.07.2018, online unter <<https://wolfgangschmale.eu/in-vielfalt-geeint-ueber-europaeische-identitaet/>> (25.07.2025).
- Ulrich *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. Methoden historischen Lernens (Schwalbach/Ts 2016).
- Claudia *Schneider*, Jochen *Roose*, Europäisch verbunden und national gebunden: die Europäisierung der Auswärtigen Kulturpolitik der EU-Mitgliedstaaten Auswärtige Kulturpolitik (Wiesbaden 2017), doi:10.1007/978-3-658-15228-4.
- Gerhard *Schneider*, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, herausgegeben von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 7. erweiterte Auflage., 15–44 Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).
- , Gegenständliche Quellen. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, herausgegeben von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 7. erweiterte Auflage., 541–556 Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).
- Helmar *Schöne*, Stefan *Immerfall*, EU-Bildung in der Schule. Erfahrungen und Desiderate. In:

- Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, herausgegeben von Monika Oberle, 67–80 (Wiesbaden 2015), doi:10.1007/978-3-658-06817-2_14.
- Friederike *Seiringer*, Wie funktioniert die EU eigentlich rechtlich? Kompaktes Wissen in Bausteinen für die Unterrichtspraxis. polis aktuell, 2024.
- Wulfhild *Sydow*, Das Hörspiel. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, herausgegeben von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 7. erweiterte Auflage., 515–538 Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).
- Christian *Tatje*, Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union (Wiesbaden 2017), doi:10.1007/978-3-658-17683-9.
- Guido *Thiemeyer*, Die Motivstrukturen der Europäischen Integration seit 1945 und die Schwierigkeiten der Formierung einer europäischen Identität. In: Europa in historisch-didaktischen Perspektiven: Ergebnisse der ... Konferenz für Geschichtsdidaktik ... vom 3. bis 5. Oktober 2005 in der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen, herausgegeben von Bernd Schönemann, Hartmut Voit, 1. Aufl., 94–110 Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 22 (Konferenz für Geschichtsdidaktik Idstein 2007).
- , Geschichte der Europäischen Integration. 1. Aufl. (Stuttgart, Deutschland 2023), doi:10.36198/9783838560397.
- Roland *Trabe*, Michael *Koscher*, Europäische Identitäten und Werte im Unterricht. polis aktuell, 2024.
- Birgit *Wenzel*, Gesprächsformen. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, 5. Auflage., 289–307 Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2016).
- Claudia *Wiesner*, Was ist europäische Identität? Theoretische Zugänge, empirische Befunde, Forschungsperspektiven und Arbeitsdefinition. In: Europäische Identität in der Krise?, herausgegeben von Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Hans-Wolfgang Platzer, 21–56 (Wiesbaden 2017), doi:10.1007/978-3-658-14951-2_2.
- Karin *Winkler*, Europäische Identität - Ein Konstrukt? Deutschland & Europa: Europäische Identität, 2006.
- Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*, Europa in der Schule. Aktionsideen, Projekte und Angebote für SchulleiterInnen und Lehrkräfte. Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 2022, online unter <https://www.politik-lernen.at/eu_leitfaden> (25.11.2024).