

**Förderung von Interesse an Europa und
europäischer Identität bei Grundschulkindern**

Eine Interventionsstudie an Europäischen Schulen

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II
(Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft)
der Universität Regensburg

vorgelegt von

Angela Maria Rothfuß-Kustner
aus Amberg in der Oberpfalz

Regensburg, im März 2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Maria Fölling-Albers

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Hartinger

„Man gibt sich viel Mühe mit dem Studium dessen, was die Menschen, Völker und Zeiten voneinander trennt. Achten wir je und je auch wieder auf das, was alle Menschen verbindet!“

Hermann Hesse 1915

Vorwort

Ein herzlicher Dank gilt meinen lieben Kollegen aus den verschiedenen Sprachsektionen der Europäischen Schulen Luxemburg und Karlsruhe, die über mehrere Jahre hinweg durch ihre Unterrichtsbeobachtungen, ihre Mitwirkung bei der Entwicklung mehrsprachigen Materials und ihre Teilnahme an den zweijährigen Vorstudien zur Entwicklung der Unterrichtsbausteine beigetragen haben. Herzlichen Dank insbesondere an Gregoire, Fausta, Pepe, Margot, Louise und Cat für das Übersetzen der Fragebögen in ihre Muttersprachen sowie an die Klassenlehrerinnen Helga und Marie in Luxemburg, die sich profund in die Inhalte der Hauptuntersuchung eingearbeitet und das Unterrichtskonzept hervorragend umgesetzt haben. Herzlichen Dank auch an das engagierte Team der Lehramtsstudentinnen Ramona, Marile, Andrea, Daniela, Julia und Alexandra, die im Rahmen ihrer Zulassungsarbeiten bei der aufwändigen Herstellung der Unterrichtsmedien mitwirkten und unentbehrlichen Support bei der Durchführung des Forschungsprojekts leisteten. Ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Maria Fölling-Albers und Herrn Prof. Dr. Andreas Hartinger für ihre konstruktive Kritik, ihre Expertise und ihre ermutigenden Worte bei der Betreuung der Forschungsarbeit. Schließlich möchte ich auch meinen beiden lieben Kindern Anna und Zoé für ihre Geduld und ihre Selbstständigkeit sowie meinem Mann Rainer für seine moralische Unterstützung, die Übernahme des Haushalts, der Fahrdienste und das Aufrechterhalten eines glücklichen Familienlebens danken.

Für Anna und Zoé

... und ein Europa des Friedens und der Freiheit.

Lindau (Bodensee), März 2017

Angela Maria Rothfuß-Kustner

Vorwort	5
Abkürzungsverzeichnis	8
Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	13
A Theoretischer Teil	17
1 Einleitung und Überblick	17
2 Begriffsbestimmung und theoretische Modelle	25
2.1 Europäische Identität: Interdisziplinäre Definitionsansätze	25
2.2 Das Modell der Identitätsregulation nach Haüßer.....	32
2.2.1 Pädagogisch-psychologische Definition europäischer Identität	33
2.2.2 Entwicklungslinien des Identitätsbegriffs	36
2.2.3 Metatheoretische Grundannahmen.....	42
2.2.4 Merkmale des Identitätsmodells.....	44
2.2.5 Anpassung des Modells an den Forschungsgegenstand.....	49
2.3 Das Interessenmodell nach Prenzel, Krapp & H. Schiefele	57
2.3.1 Zur Begründung einer pädagogischen Interessenförderung.....	57
2.3.2 Zur Geschichte des pädagogischen Interessenbegriffs.....	58
2.3.3 Metatheoretische Grundannahmen.....	59
2.3.4 Merkmale der Person-Gegenstandsrelation	61
2.4 Zur Verbindung der Modelle.....	66
3 Zum Stand der Forschung	68
3.1 Europa als Lerngegenstand in der Grundschule	70
3.2 Interesse an Europa bei Grundschulkindern	74
3.2.1 Deutsche Grundschulforschung	75
3.2.2 Internationale Forschungsergebnisse	79
3.2.3 Interessenforschung.....	82
3.3 Die Erforschung europäischer Identität	86
3.3.1 Europäische Identität bei Kindern und Jugendlichen.....	86
3.3.2 Meinungssurveys zu europäischer Identität	90
3.4 Zur Konstruktion der Begriffe „Europa“ und „EU“	113
3.4.1 Schülervorstellungen von Europa	113
3.4.2 Repräsentationen in Meinungssurveys und Medien.....	119
3.4.3 Räumliche Schülervorstellungen von Europa	122
3.5 Zusammenfassung zum Stand der Forschung.....	126
4 Forschungsfragen	129
B. Methodischer Teil	133
5 Methode	133
5.1 Design der Hauptuntersuchung	133
5.2 Voruntersuchung zu „Interesse an Europa“	138
5.3 Beschreibung der Messinstrumente	142
144	
5.3.1 Zur Operationalisierung europäischer Identität.....	145

5.3.2	Subjektive Konstruktionen zu „Europa“, „EU“, „Europäer“	155
5.3.3	Zur Operationalisierung von Interesse an Europa.....	160
5.3.4	Zur Operationalisierung des Selbstbestimmungsempfindens	171
5.4	Beschreibung der Stichprobe.....	172
5.4.1	Kriterium „Schülerschaft“	172
5.4.2	Kriterium „Familienzugehörigkeit“	182
5.4.3	Kriterium „Europäische Schule“	183
5.4.4	Kriterium „Lehrerpersönlichkeit“	190
5.5	Die Intervention	190
C. Ergebnisteil		195
6 Analyse der Vorerhebung.....		196
6.1	Europäische Identität.....	198
6.1.1	Europäische Identität: Analysen auf Skalenebene	198
6.1.2	Selbstwahrnehmung nationaler und europäischer Identität im Vergleich: Analysen auf ordinaler und nominaler Ebene	200
6.1.3	Subjektive Konstruktionen und Einstellungen	202
6.2	Interesse an Europa	214
6.3	Zusammenfassung der deskriptiven Daten	222
7 Analyse der Nacherhebungen: Wirkung der Treatments		225
7.1	Analyse des Unterrichtsgeschehens.....	227
7.1.1	Das Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht.....	227
7.1.2	Interesse am Unterricht	229
7.2	Europäische Identität.....	232
7.2.1	Europäische Identität: Analysen auf Skalenebene	232
7.2.2	Selbstwahrnehmung nationaler und europäischer Identität im Vergleich: Analysen auf ordinaler und nominaler Ebene	238
7.2.3	Subjektive Konstruktionen zu zentralen Begriffen	246
7.3	Interesse an Europa	266
7.3.1	Interesse an Europa, an Gemeinsamkeiten und Unterschieden.....	266
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Nacherhebungen	279
8 Diskussion		284
8.1	Diskussion der zentralen Ergebnisse	284
8.2	Anregungen zu europäischem Lernen	288
8.3	Leitlinien für europäisches und interkulturelles Lernen.....	294
8.4	Forschungsvergleich	301
8.5	Einschränkungen und Forschungsbedarf.....	305
Literatur		311
Anhang		351
Anhang A: Auswertungsergebnisse		351
Anhang B: Instrumentarium.....		351
Anhang C: Lehrpläne Europäische Schule.....		351

Abkürzungsverzeichnis

APC	Alter-Perioden-Kohorten-Analysen
CDCC	Conseil de la Coopération Culturelle
CRIC	EU-Projekt “Identity and Conflict”
ECLIPSE	European Citizenship Learning Program for Secondary Education
EG	Europäische Gemeinschaft
EG1	Experimentalgruppe I
EG2	Experimentalgruppe II
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
ELDIA	EU-Projekt “European Language Diversity for All”
ENRI-East	EU-Projekt “Interplay of European, national and regional identities”
EU	Europäische Union
EuNaMus	EU-Projekt “European National Museums”
EuroBroadMap	EU-Projekt “European Union and the world seen from abroad”
EURO-FESTIVAL	EU-Projekt “Art festivals and the European public culture”
EUROIDENTITIES	EU-Projekt “Evolution of European identity”
EUV	Vertrag über die Europäische Union
FU	Follow-Up
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ISSP	International Social Survey Programme
KG	Kontrollgruppe
KMK	Kultusministerkonferenz
LINEE	EU-Projekt “Languages in a network of European excellence”
MEDIA&CITIZENSHIP	EU-Projekt “Transnational television cultures reshaping political identity in the European Union”
Mio.	Million(en)
MZP	Messzeitpunkt
NE	Nacherhebung
PISA	Programme for International Student Assessment
RECON	EU-Projekt “Reconstituting democracy in Europe”
SIT	Social Identity Theory
SCT	Self-Categorisation Theory
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
VE	Vorerhebung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Vertrauen der Bürger der EU-28 in die Europäische Union sowie in nationale Parlamente und Regierungen von 2004 bis 2015 (Eurobarometer 84, 2015c, S. 8)	18
Abb. 2: Gesellschafts- und bildungspolitischer Kontext (verändert nach Allemann-Ghionda 2004).....	23
Abb. 3: Schichten sozialräumlicher Identität (Büker 1998, S. 164)	34
Abb. 4: Außenperspektive: Identität als Fremdzuschreibung (eigener Entwurf).....	39
Abb. 5: Innenperspektive: Identität als Selbstidentifizierung (eigener Entwurf).....	41
Abb. 6: „Modell der Identitätsregulation“ (Haußer 1995, S. 65; verändert durch Verf.) ...	45
Abb. 7: Prozesse der Spezifizierung und Generalisierung (Haußer 1995, S. 26)	48
Abb. 8: „Triade der fähigkeitsbezogenen Identität“ (Haußer 1997, S. 128).....	52
Abb. 9: Selbstwahrnehmung als emotionaler und kognitiver Prozess (eigener Entwurf) ..	54
Abb. 10: „Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells“ (Prenzel 1988, S. 165).....	64
Abb. 11: Rahmenmodell der Interessengenese (Krapp 2005, S. 7)	64
Abb. 12: Zusammenhänge von Interesse und Identität (eigener Entwurf).....	67
Abb. 13: Didaktische Perspektiven auf Europa (Kasper & Kullen 1992b, S. 161)	72
Abb. 14: Erklärungsmodell zur politischen Mobilisierung (SEM-Model), Kohorten 1919-1968 (Hadjar & Becker 2006, S. 198).....	80
Abb. 15: Europäische Identität von Schülern (Prozentwerte der Einzelitems; Kerr et al. 2010, S. 156)	97
Abb. 16: Konfirmatorische Faktorenanalyse der ICCS-Items zu europäischer Identität (Schulz, Ainley & Fraillon 2011, S. 227)	97
Abb. 17: Wissen von Schülern über die EU (Kerr et al. 2010, S. 155).....	100
Abb. 18: Ländervergleich zur wichtigsten räumlichen Identifikationseinheit (Studie Generation What 2017; Europakarten)	101
Abb. 19: Entwicklung europäischer und nationaler Identität 1994 - 2004 (Eurobarometer 62, 2005a, S. 94).....	106
Abb. 20: Eigenes Wissen über die EU in der subjektiven Einschätzung der Befragten (Eurobarometer 65, 2007a, S. 104)	108
Abb. 21: Nationalgefühl und Gefühl als Europäer/in im internationalen Vergleich (Eurobarometer 62 2005a, S. 96)	110
Abb. 22: Das europäische Gemeinschaftsgefühl stärkende Aspekte (Eurobarometer 83, 2015b, S. 28)	112
Abb. 23: Einschätzung identitätswirksamer Elemente, einmaliger Fragenkatalog (Eurobarometer 77, 2012a, S. 28)	113
Abb. 24: Einflussgrößen für die Entwicklung von Vorstellungen von ‚Europa‘ (Schniotalle 2003, S. 80)	117
Abb. 25: „Was verbinden Sie persönlich mit der Europäischen Union?“ Vergleich Eurobarometer 65 und 15. Shell-Jugendstudie (eigene Darstellung; Eurobarometer 65; 15. Deutsche Shell 2006)	120
Abb. 26: Treatmentgruppen der Interventionsstudie.....	134
Abb. 27: Untersuchungsdesign: Abfolge der Erhebungsschritte	136
Abb. 28: Zeitliche Abfolge der Erhebungen	137
Abb. 29: Operationalisierung von Interesse und Selbstbestimmungsempfinden.....	145
Abb. 30: Operationalisierung des Konstrukts europäische Identität.....	145
Abb. 31: Operationalisierung europäischer Identität in Anlehnung an das Modell der Identitätsregulation von Haußer (1995)	147
Abb. 32: Selbstverortung und Gegenstandsbezug als Analysefelder.....	148
Abb. 33: Leitfaden zur Erhebung räumlicher Schülervorstellungen durch Mental Maps	159

Abb. 34: Histogramm Regression MZP1 standardisierte Residuen.....	167
Abb. 35: Histogramm Regression MZP2 standardisierte Residuen.....	168
Abb. 36: Histogramm Regression MZP3 standardisierte Residuen.....	169
Abb. 37: Regressionsdiagramm zu ‚Interesse an Europa‘ und ‚europäischer Identität‘ (MZP3).....	170
Abb. 38: Verteilung Faktor ‚binationalität‘	174
Abb. 39: Urlaubsländer der Kinder	176
Abb. 40: Boxplot: Urlaubserfahrung.....	177
Abb. 41: Urlaubserfahrung: Ost- und Westeuropa.....	177
Abb. 42: Mittelwerte ‚urlaubserfahrung‘	179
Abb. 43: Mittelwerte ‚vorwissen‘	179
Abb. 44: Boxplot zur Skala ‚europäische Identität‘ (S_euid_1; MZP1).....	198
Abb. 45 Boxplot zur Subskala ‚Bewertung europäischer Identität‘ (S_bew_1; MZP1)...	199
Abb. 46: Boxplot zur Subskala ‚emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas‘ (S_bed_1; MZP1).....	199
Abb. 47: Einstufung der Legekärtchen ‚nationale ‘und ‚europäische Identität‘, MZP1	200
Abb. 48: Boxplot zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem_1)	203
Abb. 49: „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?“ ..	203
Abb. 50: „An was denkst du, wenn du die Europaflagge siehst?“ (MZP1).....	204
Abb. 51: Boxplot ‚Einstellung zum europäischen Integrationsprozess‘	206
Abb. 52: Übersicht über die unterschiedlichen Konzepte einer europäischen Identität (MZP1).....	209
Abb. 53: Boxplot ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu_1; MZP1).....	215
Abb. 54: Boxplot ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem_1; MZP1).....	215
Abb. 55: Histogramme zur Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ (MZP1; links oben EG1; rechts oben EG2; unten KG)	217
Abb. 56: Boxplot zur Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘ (S_info_1; MZP1)	222
Abb. 57: Wechselwirkung der Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ bei der Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht‘ (S_sb_ne; MZP2).....	228
Abb. 58: Boxplot zur Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne; MZP2).....	229
Abb. 59: Europäische Identität in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘	233
Abb. 60: Europäische Identität in Abhängigkeit des Faktors ‚binationalität‘	235
Abb. 61: Bewertung der eigenen europäischen Identität in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘	236
Abb. 62: Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘	237
Abb. 63: Legekärtchen (MZP2): ‚nationale Identität‘ (links) und ‚europäische Identität‘ (rechts)	239
Abb. 64: Legekärtchen (MZP3): ‚nationale Identität‘ (links) und ‚europäische Identität‘ (rechts)	239
Abb. 65: Entwicklung europäischer Identität.....	244
Abb. 66: Entwicklung nationaler Identität	244
Abb. 67: Begründung ‚weil ich in einem Land geboren bin, das in Europa liegt und weil ich in Europa lebe‘	246
Abb. 68: Begründung ‚weil ich europäische Sprachen sprechen kann‘	246
Abb. 69: Begründung ‚weil ich an einer Europäischen Schule bin‘	247
Abb. 70: Begründung ‚weil ich Europa mag‘	247
Abb. 71: Begründung ‚weil ich weiß, dass wir zur Europäischen Union gehören‘	247
Abb. 72: Begründung ‚weil Europa für mich wie ein großes Land ist, das viel gemeinsame Vergangenheit hat‘	247

Abb. 73: Begründung ‚weil Europa vor allem christlich geprägt ist, erscheint es mir von der Kultur her als Einheit, zu der ich gehöre‘	248
Abb. 74: Begründung ‚weil sich meine ganze Familie europäisch fühlt‘	248
Abb. 75: Begründung ‚weil ich europäische Freunde habe‘	249
Abb. 76: Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚Klasse‘	254
Abb. 77: Entwicklung der Mental Maps.....	257
Abb. 78: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG1 (MZP1; links oben)	259
Abb. 79: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG1 (MZP2; rechts oben)	259
Abb. 80: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG1 (MZP3; links unten)	259
Abb. 81: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG2 (MZP1; links oben)	260
Abb. 82: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG2 (MZP2; rechts oben)	260
Abb. 83: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG2 (MZP3; links unten)	260
Abb. 84: Mental Map von Sebastian in EG2 (MZP1; links).....	261
Abb. 85: Mental Map von Sebastian in EG2 (MZP2; Mitte).....	261
Abb. 86: Mental Map von Sebastian in EG2 (MZP3; unten).....	261
Abb. 87: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP1).....	263
Abb. 88: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP2).....	263
Abb. 89: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP1).....	263
Abb. 90: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP2).....	263
Abb. 91: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP1).....	264
Abb. 92: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP2).....	264
Abb. 93: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP1).....	264
Abb. 94: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP2).....	264
Abb. 95: Interesse an Europa in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘	267
Abb. 96: Interesse an Gemeinsamkeiten in Europa in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘	267
Abb. 97: Boxplots ‚Interesse an Europa‘ zu MZP2 und MZP3 (S_inteu_2; S_inteu_3)..	268
Abb. 98: Boxplots ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ in den Nacherhebungen (S_intgem_2; S_intgem_3).....	269
Abb. 99: Interaktionsdiagramm zur Frage ‚Was möchtest du gerne über Europa wissen?‘	270
Abb. 100: Histogramme zur Frage ‚Was möchtest du gerne über Europa wissen?‘ (MZP2)	273
Abb. 101: Entwicklung der Antwortkategorien ‚was Menschen gemeinsam haben‘ (links oben), ‚was in jedem Land anders ist‘ (rechts oben) bzw. ‚weiß nicht‘ (links unten) bezüglich der Frage ‚Was interessiert dich mehr?‘ (Frage 39)	275
Abb. 102: Nutzung von Informationsquellen in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘	276
Abb. 103: Interaktionsdiagramme zu den Subskalen ‚S_medien‘ (links) und ‚S_personen‘ (rechts).....	277
Abb. 104: Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013, S. 13)	290
Abb. 105: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps KG (MZP1; links oben)	363
Abb. 106: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps KG (MZP2; rechts oben)	363
Abb. 107: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps KG (MZP3; links unten)	363
Abb. 108: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP3).....	366
Abb. 109: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP3).....	366
Abb. 110: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP3).....	366
Abb. 111: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP3).....	366

Abb. 112: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP1)	367
Abb. 113: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP2)	367
Abb. 114: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP3)	367
Abb. 115: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP1)	368
Abb. 116: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP2)	368
Abb. 117: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP3)	368

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Definitionen zum Begriff ‚Europa‘	27
Tab. 2: Interdisziplinäre Überlegungen zu ‚Vielfalt‘, ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Abgrenzung‘	29
Tab. 3: „Interesse an Europa“ (Büker 1998, S. 136; Anhang A; Fragebögen B1, S. 394; B2, S. 396)	77
Tab. 4: „Interesse an Europa“ (Thiedke 2005, S. 285; Anhang A; Fragebogen; Frage 22, S. 256).....	77
Tab. 5: Neunjährige zu „Ich bin Bewohner ... “ (Büker 1998, Thiedke, 2005, Schniotalle 2003).....	87
Tab. 6: Räumlich definierte Identifikationsebenen: 10- bis 18-jährige zu „Ich fühle mich als [...]“ (Behnken 1991, S. 49)	88
Tab. 7: Indikatoren europäischer Identität in Prozent (Jamieson et al. 2005, S. 21)	92
Tab. 8: Nationalstolz und Stolz Europäer/in zu sein im europäischen Durchschnitt der EU-25 (vgl. Eurobarometer 66, 2007b, S. 387)	104
Tab. 9: Unterscheidungsvariablen ‚alter‘, ‚ausbildung‘ und ‚wissen‘ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 95).....	106
Tab. 10: Assoziationen zum Begriff „Europa“ (Schniotalle 2003 und Thiedke 2005).....	116
Tab. 11: Die zur Information über die EU, ihre Politik und ihre Institutionen genutzten Informationsquellen (nach Eurobarometer 63, 2005b, S. 82; N=29.328).....	119
Tab. 12: Einsatz der Messinstrumente zu verschiedenen Messzeitpunkten der Hauptuntersuchung.....	144
Tab. 13: Skala ‚Bewertung eigener europäischer Identität‘	148
Tab. 14: Skalenwerte ‚Bewertung eigener europäischer Identität‘	148
Tab. 15: Skala ‚Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit‘	149
Tab. 16: Skalenwerte ‚Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit‘	149
Tab. 17: Faktorenanalysen zur Skala ‚europäische Identität‘	150
Tab. 18: Skala ‚Europäische Identität‘	151
Tab. 19: Skalenwerte zur Skala ‚Europäische Identität‘	151
Tab. 20: Emotionale und kognitive Aspekte: Operationalisierung europäischer Identität	152
Tab. 21: Offene Fragen zum Konzept „Europäische Union“ und „Europäer“	156
Tab. 22: Skala ‚prointegrative Einstellung‘	156
Tab. 23: Skalenwerte ‚prointegrative Einstellung‘	157
Tab. 24: Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ in Europa.....	157
Tab. 25: Skalenwerte ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘	158
Tab. 26: Offene Fragen zum Interesse an Europa	160
Tab. 27: Skala ‚Interesse am Unterricht‘	161
Tab. 28: Skalenwerte ‚Interesse am Unterricht‘	161
Tab. 29: Skala ‚Interesse an Europa‘	162
Tab. 30: Skalenwerte zur Skala ‚Interesse an Europa‘	162
Tab. 31: Skala ‚Nutzung von Informationsquellen zu Europa‘	163
Tab. 32: Skalenwerte zur Skala ‚Nutzung von Informationsquellen zu Europa‘	163
Tab. 33: Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘	164
Tab. 34: Skalenwerte ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘	165
Tab. 35: Regressionsanalyse MZP1 (abhängige Variable S_euid_1)	166
Tab. 36: Regressionsanalyse MZP2 (abhängige Variable S_euid_2)	168
Tab. 37: Regressionsanalyse MZP3 (abhängige Variable S_euid_3)	169
Tab. 38: Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘	172
Tab. 39: Skalenwerte ‚Selbstbestimmungsempfinden‘	172
Tab. 40: Alter und Geschlecht der Stichprobe	173

Tab. 41: Verteilung Faktor ‚bilingualität‘	174
Tab. 42: Geburtsländer der Stichprobe	174
Tab. 43: Geburtsland der Eltern	175
Tab. 44: Multiple Lineare Regressionsanalysen MZP1 zu den Einflussfaktoren Urlaubserfahrung, Vorwissen, Bilingualität und Geschlecht	178
Tab. 45: Deskriptive Statistik ‚urlaubserfahrung‘	180
Tab. 46: Deskriptive Statistik ‚vorwissen‘	180
Tab. 47: Kovarianzanalysen mit Messwiederholung: Übertretungswahrscheinlichkeiten p180	
Tab. 48: Manova zum Messzeitpunkt 2 (Gesamtstichprobe).....	182
Tab. 49: Studentafel Europäische Schulen 3.-5. Klassen (vgl. Schola Europaea 2006, S. 6)	185
Tab. 50: Schulzufriedenheit in der Vorerhebung	189
Tab. 51: Dauer des Schulbesuchs.....	189
Tab. 52 Konstant gehaltene Unterrichtsfaktoren.....	191
Tab. 53: Treatments zu Gemeinsamkeiten und Vielfalt im Vergleich.....	192
Tab. 54: Skalenwerte der Gesamtstichprobe (MZP1).....	197
Tab. 55: Skala ‚Europäische Identität‘ mit Subskalen (MZP1)	198
Tab. 56: Kreuztabelle Legekärtchen „Ich fühle mich ...“ (MZP1).....	200
Tab. 57: Europäische Identität (Legekärtchen): Mittlere Ränge und Mediane	201
Tab. 58: Legekärtchen ‚europäische Identität‘: U-Tests	201
Tab. 59: Deskriptive Statistik zur Frage „Wie fühlst du dich mehr?“ (MZP1).....	202
Tab. 60: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (MZP1).....	203
Tab. 61: Kreuztabelle „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?“ (MZP1).....	204
Tab. 62: Konzepte nationaler und europäischer Identität (offene Schülerantworten; MZP1)	207
Tab. 63: Rotierte Komponentenmatrix zu den Kriterien der Frage „Hier sind ein paar Gründe, warum Menschen sich europäisch fühlen können. Wie wichtig ist jeder Grund für dich? (MZP1)	210
Tab. 64: Deskriptive Statistik zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘(MZP1).....	214
Tab. 65: Deskriptive Statistik zur offenen Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ (Vorerhebung).....	216
Tab. 66: Interessenfragen (Vorerhebung)	218
Tab. 67: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Informationsquellen‘ (MZP1).....	221
Tab. 68: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (MZP2)	227
Tab. 69: Boxplot zur Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (S_sb_ne; MZP2)	227
Tab. 70: T-Test zur Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (S_sb_ne; MZP2).....	228
Tab. 71: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne; MZP2) ..	230
Tab. 72: T-Test zur Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne; MZP2).....	230
Tab. 73: Zusammenhang zwischen Selbstbestimmungsempfinden und Interesse / Identität (Manova _{Treatment} ; MZP3).....	231
Tab. 74: Reliabilitätswerte der Skala ‚europäische Identität‘ und integrierter Subskalen	232
Tab. 75: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Europäische Identität‘ (Gesamtzeitraum)	233
Tab. 76: T-Test für den Faktor ‚bilingualität‘ zur Variable ‚europäische Identität‘ (MZP1, MZP2, MZP3)	235
Tab. 77: Deskriptive Statistik zur Subskala ‚Bewertung europäischer Identität‘ (Gesamtzeitraum)	236
Tab. 78: Deskriptive Statistik zur Subskala ‚Bedeutsamkeit Europas‘ (Gesamtzeitraum).....	237
Tab. 79: Kreuztabelle Legekärtchen „Ich fühle mich ...“ (MZP2).....	239
Tab. 80: Kreuztabelle Legekärtchen „Ich fühle mich ...“ (MZP3).....	240

Tab. 81: Europäische Identität (Legekärtchen): Deskriptive Statistik	240
Tab. 82: Europäische Identität (Legekärtchen): Kruskal-Wallis-Test zu Treatmentfaktor ,klasse'	240
Tab. 83: Europäische Identität (Legekärtchen): U-Tests nach <i>Mann und Whitney</i>	241
Tab. 84: Europäische Identität (Legekärtchen): Friedman-Test (Gesamtentwicklung)....	242
Tab. 85: Europäische Identität (Legekärtchen): Wilcoxon-Test	242
Tab. 86: Deskriptive Statistik zur Frage „Wie fühlst du dich mehr“	243
Tab. 87: Chi-Quadrat nach Pearson zur Frage „Wie fühlst du dich mehr“	245
Tab. 88: Deskriptive Statistik Begründungsmuster ‚europäische Identität‘	250
Tab. 89: Deskriptive Statistik "Unterstreiche den wichtigsten Grund rot" (Frage 2)	250
Tab. 90: Konzepte europäischer Identität (offene Schülerantworten nach Gruppen; MZP1, 2, 3).....	251
Tab. 91: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem)	255
Tab. 92: Regressionsanalyse zur offenen Frage „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der EU?“ (Antwort ‚Frieden‘; abhängige Variable ‚europäische Identität‘)	256
Tab. 93: Regressionsanalyse zur offenen Frage „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der EU?“ (freie Antwort ‚Demokratie‘; abhängige Variable ‚europäische Identität‘; MZP3).....	256
Tab. 94: Deskriptive Statistik Mental Maps	257
Tab. 95: Mehrfachvergleiche Mental Maps zu MZP1, 2 und 3 (einfaktorielle Anova)....	258
Tab. 96: Deskriptive Statistik zur Skala ‚prointegrative Einstellung‘	265
Tab. 97: Deskriptive Statistik zu ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu) und ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem).....	266
Tab. 98: Deskriptive Statistik zur Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“	271
Tab. 99: Deskriptive Statistik zur Frage „Was interessiert dich mehr?“	274
Tab. 100: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Informationsquellen‘ (Gesamtzeitraum)	276
Tab. 101: Deskriptive Statistik Subskalen ‚S_personen‘ und ‚S_medien‘	278
Tab. 102: Deskriptive Statistik zur Frage „Informierst du dich seit dem Europa-Projekt häufiger?“	278
Tab. 103: Kontrollgruppendesign zu europäischem (interkulturellem) Lernen.....	309
Tab. 104: Interkorrelation und deskriptive Statistik der Skalen zu MZP1	354
Tab. 105: Interkorrelation und deskriptive Statistik der Skalen zu MZP2.....	354
Tab. 106: Interkorrelation und deskriptive Statistik der Skalen zu MZP3.....	355
Tab. 107: Kreuztabellen Legekärtchen ‚europäische Identität‘ (MZP1, 2, 3)	356
Tab. 108: Faktorenanalysen zu den Skalen ‚prointegrative Einstellung‘ (S_prointeg), ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem) und ‚Kontakt‘ (S_kontakt) zu MZP1 (ve; oben links), MZP2 (ne; oben rechts) und MZP3 (fu; unten links).....	357
Tab. 109: Auswertung von Einzelitems zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten	358
Tab. 110: Faktorenanalyse zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (Vorerhebung).....	359
Tab. 111: Faktorenanalyse zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (Nacherhebung).....	360
Tab. 112: Faktorenanalyse zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (Follow-Up)	361
Tab. 113: Reliabilitätsanalysen zur Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘	361
Tab. 114: Ergebnistabelle Mental Maps (gezeichnete Länder).....	362
Tab. 115: Ergebnistabelle ‚Urlaub positiv‘	364
Tab. 116: Ergebnistabelle ‚Urlaub negativ‘	365
Tab. 117: Manova MZP2: Paarweise Vergleiche	369
Tab. 118: Manova MZP2: Multivariate Tests	369

Tab. 119: Manova MZP2: Tests der Zwischensubjekteffekte (Auszug)	370
Tab. 120: Manova MZP3: Paarweise Vergleiche	370
Tab. 121: Manova MZP3: Multivariate Tests	371
Tab. 122: Manova MZP3: Tests der Zwischensubjekteffekte (Auszug)	371

A Theoretischer Teil

1 Einleitung und Überblick

„Blickt man zurück auf die Entwicklungen der letzten 25 Jahre, so lässt sich ein jahrelanges Fehlen einer expliziten curricularen Grundlage für die [Europathematik in der] Primarstufe konstatieren. [...] Diese Offenheit birgt eine brisante Problematik in sich, evoziert sie doch allzu leicht *Beliebigkeit* sowie die Anhäufung zusammenhangloser, nicht selten didaktisch reduzierter Einzelsequenzen und -aktionen: Ein bisschen griechische Folklore hier, ein Europa-Projekttag kurz vor den Sommerferien dort. [...] Das ist natürlich begrüßenswert, setzt es doch ein hohes schöpferisches Potenzial frei. Dennoch läuft diese Entwicklung Gefahr, die *grundsätzlichen* Fragen aus dem Blick zu verlieren, [...] die Frage nach [...] grundschulgemäßen Zielen, Inhalten und Methoden sowie die Frage nach didaktischer Konkretisierung im Rahmen eines in sich schlüssigen Gesamtkonzepts. Diese Fragestellungen sind Gegenstand eines jungen, hochaktuellen und erst in Ansätzen bearbeiteten Forschungsgebietes der Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Büker 2001, S. 168f.).

Seit dem Resümee Bükers (ebd.) sind wiederum 15 Jahre vergangen, in denen grundschulgemäße Inhalte und Methoden eines Unterrichts zu Europa weiterhin unerforscht blieben. Zwar gab es *curriculare* Fortschritte bei der Implementierung der ‚europäischen Dimension‘ in bundesdeutsche sowie europäische Bildungspläne (vgl. Moldenhauer 2007 zu Deutschland; vgl. Eurydice 2009 zu Europa), doch an der *Forschungslage* zum komplexen Lerngegenstand ‚Europa‘, zum kindlichen Interesse daran und zu europäischer Identität *bei Kindern* hat sich bis heute kaum etwas geändert. „While a growing number of studies have been conducted on European identification, very few of them have examined how children form their sense of European identity“ (Agirdag, Huyst & Van Houtte 2012, S. 198). Den Hauptgrund für das Forschungsdefizit sehen Leszczensky & Gräbs Santiago (2014) im Fehlen geeigneter und differenzierter Messinstrumente zur Erfassung der Entstehung und des Wandels von kindlichen Zugehörigkeitsgefühlen. Internationale Vergleichsstudien produzieren dagegen kontinuierlich deskriptive Daten zur Identifikation mit Europa und eruieren mögliche Determinanten wie ‚Alter‘, ‚Geschlecht‘, ‚Bildung‘ oder ‚sozioökonomischer Status‘ (vgl. z. B. Deutsche Shell 2000, 2002, 2006, 2010, 2015; Eurobarometer 1973 bis 2016; Jamieson, Wallace, Condor, Boehnke, Fuß, Ros, Grad, Machacek & Bianchi 2005; Kerr, Sturman, Schulz & Burge 2010; Schulz, Ainley & Fraillon 2011). „Interessieren Sie sich für Europa?“ „Fühlen Sie sich als Europäer?“ „Können Sie Ihre Antwort begründen?“ „Würden Sie sagen, Ihre Ausbildung hat dazu beigetragen?“ So oder ähnlich sehen die Fragen aus. EU-initiierte bildungspolitische Versuche, eine europäische Identität zu schaffen (vgl. Albert 2002 zur Kritik an EU-initiiertes Bildungspolitik; Rautenfeld 2011 zum Hochschulwesen in Deutschland und England; Schick 2012 zum Hochschulwesen in Deutschland und Spanien, Bombardelli 2014 zu ECLIPSE; European Commission 2012 zu CRIC, ELDIA, ENRI-East, EuNaMus, EuroBroadMap,

EURO-FESTIVAL, EURO-IDENTITIES, LINEE, MEDIA&CITIZENSHIP, RECON) änderten bislang wenig daran, dass sich die Bürger scheinbar nicht in dem Maße für die Europäische Union begeistern lassen, wie es den politischen Zielsetzungen und Erfordernissen im fortgeschrittenen europäischen Integrationsprozess entsprechen würde (vgl. Schick 2012). Vielmehr macht sich „Verdruss an Europa“ (Ulrich 2015, S. 66) breit und „das Flüchtlings-thema [wirkte] in etlichen EU-Staaten wie ein Katalysator, um sich vom Europa-Gedanken abzuwenden und sich in der eigenen Nation einzuigeln“ (ebd. S. 67). Nationalistische Parteien gewinnen in ganz Europa an Boden (vgl. ebd. S. 66), das Vertrauen in die EU sinkt (Eurobarometer 84, 2015c, S. 8; s. Abb. 1), der Euroausstieg wird vielfach diskutiert und die Bürger Großbritanniens befürworteten im Juni 2016 den Brexit.

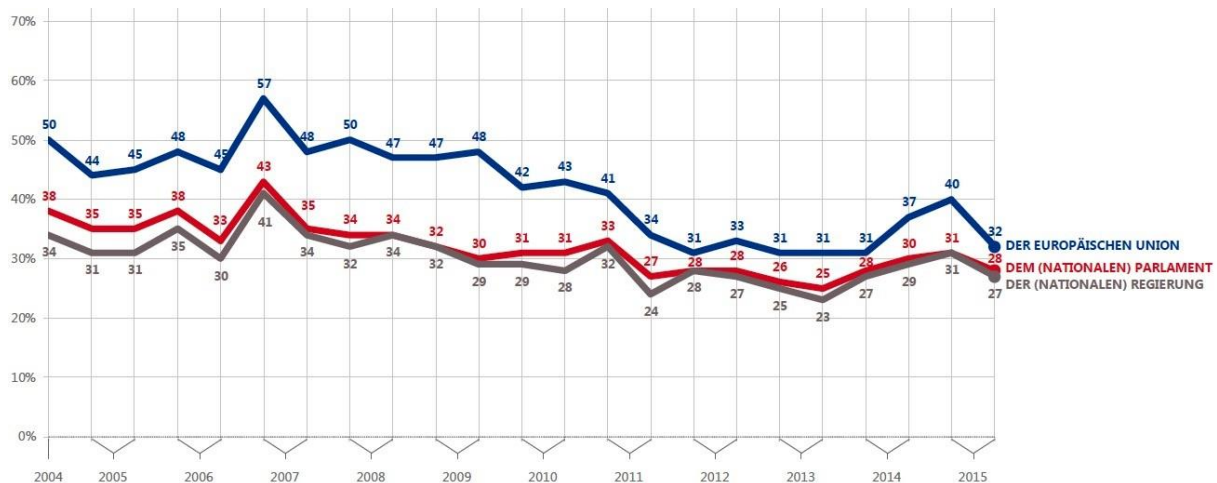


Abb. 1: Vertrauen der Bürger der EU-28 in die Europäische Union sowie in nationale Parlamente und Regierungen von 2004 bis 2015 (Eurobarometer 84, 2015c, S. 8)

Manche Forscher sehen eine europäische Identität bereits seit den ablehnenden Verfassungsreferenden in den Niederlanden und Irland bzw. der Nichtbeteiligung der Bevölkerung an der Entscheidung über eine europäische Verfassung in den meisten Mitgliedstaaten im Niedergang begriffen (Checkel & Katzenstein 2009). Für andere markiert die Schuldenkrise den Beginn einer ersten europäischen Identitätskrise (Aupert 2014) oder das Vorpreschen der EU im Abschluss und der „vorläufigen Anwendung“ des CETA-Freihandelsabkommens. In jedem Fall besteht ein wachsendes Ungleichgewicht zwischen dem politischen Einfluss der Europäischen Union auf nationale Politiken und dem Interesse der Unionsbürger an der EU. Das häufig konstatierte Demokratiedefizit auf europäischer Ebene wird begleitet von einem Versagen der Schule, das Interesse an Europa sowie das Bewusstsein einer europäischen Identität wirksam zu fördern, wenngleich es bereits in den achtziger Jahren erste Ansätze gab.

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass erste Initiativen Europa als Lerngegenstand zu etablieren etwa zeitgleich mit den beiden Süderweiterungen der Europäischen Gemeinschaft (Griechenland 1981, Spanien und Portugal 1986) entstanden. Sie gingen vom Europarat (vgl. CDCC 1983, 1984 und 1986) und vom Ministerrat der EG aus, der auf Ebene der Bildungsminister Ziele „zur europäischen Dimension im Bildungswesen“ entwickelte.¹ Mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu „Europa im Unterricht“ im Jahr 1978 (Erstfassung) und den Neufassungen von 1990 und 2008 wurde hierzulande der fortschreitende Integrationsprozess bildungspolitisch begleitet:

„Ziel der pädagogischen Arbeit muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und zu fördern. Hierzu gehört auch die Vorbereitung der jungen Menschen darauf, ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrzunehmen. [...] Gerade das gemeinsame Lernen fördert insbesondere die Fähigkeit zur Solidarität und zum friedlichen Zusammenleben unter den Europäern“ (KMK 2008, S. 7ff).

Seit Beginn des europäischen Integrationsprozesses ist klar, dass es keine Solidarität ohne ein Mindestmaß an Gemeinschaftsbewusstsein geben würde (vgl. Elias 1987, S. 207ff; Etzioni 1995, S. 137ff; Habermas 2003, S. 805; Keupp 1999, S. 51). So setzt die Kultusministerkonferenz, angesichts der Asymmetrien im Einigungsprozess, klare Akzente für Europa als „Interaktions- und Solidargemeinschaft“ (Wessels 1995, S. 109). Das politische Anliegen, den Integrationsprozess durch entsprechende Bildungsanstrengungen zu unterstützen, „korrespondiert mit pädagogischen Überlegungen, die an der veränderten Lebenswelt von Kindern ansetzen“ (von Reeken 2001, S. 70; vgl. hierzu auch Fölling-Albers 2001; 2002; 2008; 2011; 2014⁴; Bois-Reymond 2010²). Bereits Klafki (1994) forderte eine Bildung der Interkulturalität und Internationalität, die der Problematik des Nationalitätsprinzips und der Kulturspezifität entgegenwirke und die Friedensfrage als zentrales „Schlüsselproblem“ des postmodernen 21. Jahrhunderts aufgreife. „Bildung für alle [...] im Medium des Allgemeinen“ (ebd. S. 139) ziele, so Klafki, auf Solidaritätsfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmung – drei seiner Ansicht nach zentrale Bildungsziele. Als erste Stufe interkulturellen Lernens wird gemeinhin die „Aneignung von Orientierungswissen“ (Thomas, 1993, S. 382; vgl. hierzu auch Winter, 1988; Nieke 2008; KMK 2013) verstanden. Orientierungswissen über Europa und die Europäische Union stelle entsprechend eine erste Stufe europäischen Lernens als spezifische Form interkulturellen Lernens dar, so Büker (1998). Europa als Lerngegenstand beinhalte dabei ein vielperspektivisches Spannungsfeld von *Einheit und Vielfalt*, zu dessen „Erschließung [...]

¹ Vgl. hierzu die Entschliebung des Rats und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24.5.1988, Official Journal of the European Communities 88/C/177/5.

grundsätzlich alle Lernbereiche der Schule einen Beitrag leisten“ (KMK 2008, S. 7; vgl. hierzu auch Europäische Union 2012 oder Eurydice 2009 zur Interpretationsbandbreite auf europäischer Ebene; Speck-Hamdan 2009). Aspekte der gemeinsamen Erfahrung, Kohärenz und Kontinuität eines gemeinsamen europäischen Erbes (vgl. Zowislo 2000; Mikkeli 1998; Wessels 1995) stehen dabei in historischer Perspektive der kulturellen Vielfalt Europas gegenüber. In geographischer Perspektive gilt es den gemeinsamen geographischen Raum (vgl. Weichhart 1990) und die Gemeinsamkeiten der Regionen ebenso wie deren Vielfalt zu betrachten. Die sprachliche Vielfalt Europas, aber auch die Verwandtschaft romanischer, germanischer, slawischer und finno-ugrischer Sprachräume können Lerngegenstand sein. Die aus Christentum und Aufklärung hervorgegangenen Menschen- und Grundrechte, das gemeinsame Demokratieverständnis und die Auffassung von einer „*European citizenship*“ (vgl. u. a. Walkenhorst 1999; Meyer 2004) sind Gegenstand politischen Lernens.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird zu Forschungszwecken ein kontrastiver Vergleich eines Treatments zu Gemeinsamkeiten und eines Treatments zu Unterschieden vorgenommen (wenngleich beide Aspekte grundsätzlich gleichermaßen als legitime und sich ergänzende Inhalte europäischen Lernens betrachtet werden müssen). Empirisch hinterfragt wird, inwiefern das jeweils unterschiedliche Wissen über Europa – über Einheit bzw. Vielfalt – die Entwicklung einer europäischen Identität als zentrales Ziel der KMK-Empfehlungen zu „Europa im Unterricht“ (vgl. KMK 1978, 1990, 2008) unterstützt.

Auf der Basis des pädagogisch-psychologischen Modells der Identitätsregulation von Haüßer (1995) und der Münchener Pädagogischen Interessentheorie (Prenzel, Krapp & H. Schiefele 1986) wird davon ausgegangen, dass schulisch vermitteltes Wissen erst dann identitätsrelevant wird, wenn die Inhalte Bedeutsamkeit für die eigene Person erlangen. Umgekehrt hieße dies, dass Inhalte vermutlich nicht oder weniger identitätsrelevant sind, solange kein (persönliches) Interesse an ihnen besteht. Die *persönliche Bedeutsamkeit* eines Gegenstands wird in Haüßers Modell der Identitätsregulation als *conditio sine qua non* für Identifikationsprozesse ausgewiesen. Wissen stellt unter dieser Annahme eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung europäischer Identität dar. Bezogen auf die Zielsetzung der Entwicklung einer europäischen Identität (vgl. KMK 2008) bedeutet dies, dass der Erwerb von Wissen über Europa einhergehen muss mit der Entwicklung von Interesse für Europa. Damit stellt sich aus interessentheoretischer wie aus identitätspsychologischer Sicht die Frage nach geeigneten Inhalten und Methoden: *Wie* können schulische Inhalte (in diesem Fall der Lerngegenstand „Europa“) als bedeutsam und interessant erlebt werden? Und *welche Inhalte* sind, Interesse vorausgesetzt, konstitutiv für die Herausbildung europäischer Identität?

Es gilt zum einen, *methodisch-didaktische Wege* für die Interventionsstudie zu wählen, die empirisch nachweisbar dazu beitragen, die Inhalte des Europaunterrichts für das einzelne Kind interessant werden zu lassen (vgl. hierzu Forschungsergebnisse der Regensburger Interessenforschung, zusammenfassend Hartinger & Fölling-Albers 2002; weiterhin Fölling-Albers 1995; Fölling-Albers & Hartinger 1998) – nachgewiesen ist insbesondere die Förderung von Interesse durch Selbstbestimmung und Handlungsorientierung (vgl. Hartinger 1997; 2002; 2005; 2006). Zum anderen müssen die *Inhalte eines möglichen Curriculums für europäisches Lernen* (Einheit und Vielfalt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede) auf ihre Identitätsrelevanz hin überprüft werden. Treatment A beschränkt sich daher auf Lerneinheiten zu europäischen Gemeinsamkeiten in Geschichte, Geographie, Politik, Sprache, Kultur und Religion. Treatment B thematisiert – wie bislang üblich – ausschließlich Europas Vielfalt in diesen Bereichen. Eine Kontrollgruppe erhält keinerlei Europa-Unterricht. Möglich wäre, dass Inhalte der Einheit (d. h. europäische Gemeinsamkeiten) eine höhere subjektive Bedeutsamkeit besitzen als Inhalte der Vielfalt, da sie das Eigene einbeziehen und gleichzeitig eine ‚in-group‘ (vgl. Tajfel & Turner 1986) zur Identifikation etablieren. Bislang angenommen wird jedoch, dass Vielfalt mehr Neugier und Interesse hervorruft (vgl. Kasper & Kullen 1992a; Büker 1998, Kelpke & Ritter 2006). Hierbei könnte sich wiederum in dem Maße nationale Identität verstärken, in dem nationale Abgrenzungen in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Aspekte der Vielfalt bestimmen jedenfalls – entsprechend der Empfehlungen bisheriger Studien zu Europa in der Grundschule (s. Kap. 3.2) – die Praxis sowie den überwiegenden Teil der Handreichungen und Materialien zu Europa als Unterrichtsgegenstand (Thema sind beispielsweise Flaggen, Hauptstädte, Ländersteckbriefe, Sehenswürdigkeiten, nationale Gerichte, Landessprachen u. ä.). Auch in der Interkulturellen Pädagogik ist die ‚Differenz‘ das seit langem am stärksten etablierte Denkmuster (vgl. Speck-Hamdan 2003; Gogolin 2003). Es scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass die Postmoderne, geprägt durch kulturelle Vielfalt, soziale Komplexität und Multiperspektivität, Bildungskonzepte erfordert, die bestehende Unterschiede als positiv betrachten und in ihnen eine „Quelle für reichhaltige Lernerfahrungen“ sehen (Fthenakis 2003, S. 24):

So „ist der Schwerpunkt der ‚*cultural diversity*‘ weltweit einer der zentralen Aspekte in der modernen Curriculumkonstruktion geworden. [...] Im Gegensatz zu modernistisch nationalstaatlich geprägten Curricula stellen postmoderne die Dominanz der Muttersprache oder der ethnischen Identität in Frage und befürworten den Erwerb von Fremdsprachen- und interkultureller Kompetenz. [...]. Kulturelle Unterschiede [...] werden intensiv thematisiert.“

So notwendig das Wissen um Vielfalt und Unterschiede ist, so problematisch sind (*multi*)*kulturalistische Denkweisen*, die von nationalen oder ethnischen Monokulturalitäten ausgehen – ohne hinreichend die bereits bestehende geschichtliche Verwobenheit der europäischen

Kulturen und die aktuelle Multikulturalität der europäischen Gesellschaften zu betrachten (vgl. Thum 1996). „Zu kurz und auch in die falsche Richtung zielen [...] Konzepte, die von einer dichotomen Vorstellung ausgehen, bei der die *eigene* Kultur auf der einen, und die *fremde Kultur* auf der anderen Seite thematisiert wird“ (Speck-Hamdan 2015², S. 374 zu einem überholten Kulturbegriff; Herv. i. Orig.). Auch wird die Entstehung von Parallelgesellschaften gefördert, wenn versäumt wird, *das Gemeinsame* im interkulturellen Dialog immer wieder neu zu definieren. Es fehlen Konzepte, die danach fragen, was jenseits von Diversität eine nationale oder auch eine europäische Gesellschaft zusammenhält – Konzepte, die Gemeinsamkeiten und Gemeinschaft in der Pluralität bewusst machen und die auf eine gelingende Erweiterung kultureller, ethnischer oder nationaler Identitätsschichten zielen. Ein konstruktives Aufgreifen von Unterschieden könnte in diesem Sinne auch heißen „die Erfahrungsvielfalt zur Generierung bedeutsamer Fragen zu nutzen oder [...] die Gemeinsamkeit über ethnische und nationale Grenzen hinweg zu betonen und so einen Beitrag zur Verständigung zu leisten“ (ebd., S. 375).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt die vorliegende Interventionsstudie aktuelle interkulturelle Bildungskonzepte auf den Prüfstand und fordert einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Vielfalt wie Speck-Hamdan (2015²) ihn aufzeigt. Die Studie hinterfragt die Wirksamkeit herkömmlichen Europaunterrichts in Hinblick auf das Bildungsziel einer europäischen Identität. Zentraler Fokus der Arbeit ist es, Integrationspotenziale der Bildung zu identifizieren und zu stärken. Damit befindet sich das Forschungsprojekt zur Entwicklung von Interesse an Europa und europäischer Identität bei Grundschulkindern an der Schnittstelle von Bildungspolitik (Curriculumentwicklung), Bildungspraxis und pädagogischer Forschung und Lehre (zur Lehrerbildung im Zeichen europäischer Identität vgl. auch Denk 2005; Mason, Richardson & Collins 2012; Ross 2008). Eine Reihe von Zulassungsarbeiten war in das Forschungsprojekt eingebunden, um Teilaspekte des Untersuchungsgegenstands zu analysieren (Scharl 2005; Breu 2006; Schechinger 2007; Dippl 2007; Schäfer 2007).

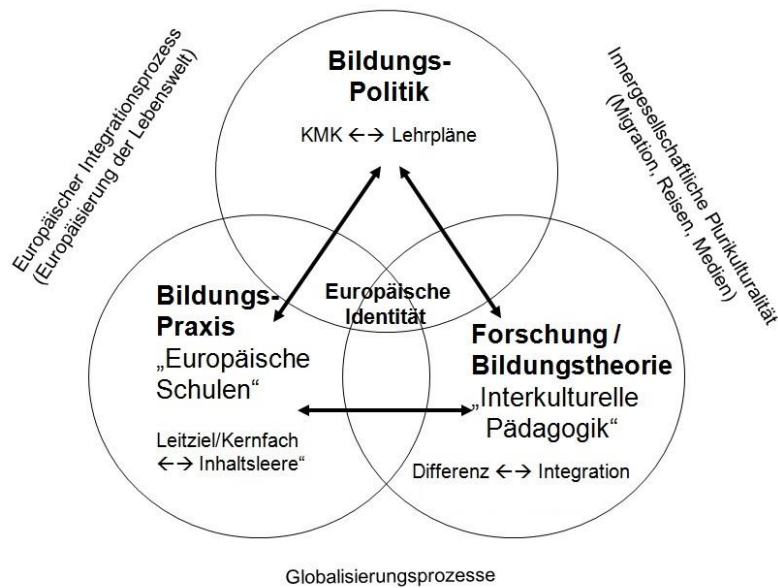


Abb. 2: Gesellschafts- und bildungspolitischer Kontext (verändert nach Allemann-Ghionda 2004)

Für die Interventionsstudie wurden mit den zwei großen Europäischen Schulen in Luxemburg, der Europäischen Schule Frankfurt (Hauptuntersuchungen) sowie der Europäischen Schule Karlsruhe (Voruntersuchungen) „transnationale Bildungsräume“ (Hornberg 2010) gewählt, deren Bildungsziele explizit die Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität beinhalten (vgl. hierzu Eberstadt & Kuznetsov 2008; Kelpanides & Vrinioti 2008; Savvides 2006; Agirdag, Huyst & van Houtte 2012)². Die Forschungsarbeit möchte mit ihren Ergebnissen insbesondere zu einer zielorientierten Praxis im Kernfach „Europäische Stunden“ an den Europäischen Schulen – einem bisher von der deutschen Erziehungswissenschaft weitgehend vernachlässigten, internationalen Schultyp (vgl. Hornberg 2010) – beitragen, indem sie die Suche nach zielführenden Methoden und Inhalten unterstützt.

² Eberstadt & Kuznetsov (2008) untersuchen mit hermeneutischen und quantitativen Verfahren die Möglichkeiten und Grenzen des spezifischen Beitrags der Europäischen Schule Karlsruhe zu einer europäischen Identitätsbildung und betrachten dabei insbesondere das Kernfach „Europäische Stunden“.

Kelpanides & Vrinioti (2008) befragen 1.670 Schüler der beiden Europäischen Schulen Luxemburg zu ihrer Wahrnehmung nationaler und europäischer Identität, der Wahl von Freunden, zu ihren Fremdsprachenkenntnissen sowie zum Lesen fremdsprachiger Literatur. Der Fragebogen war in einer Version für jüngere Schüler (7.-9. Schuljahr) und einer für ältere (10.-12. Schuljahr) jeweils in den drei Hauptsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) ausgeführt.

Savvides (2006) analysiert in einer kleinen Fallstudie an der Europäischen Schule Culham Schulstrukturen und Lehrplan der Sekundarstufe sowie außerunterrichtliche Aktivitäten hinsichtlich ihres Beitrags zur Herausbildung europäischer Identität.

Agirdag, Huyst & van Houtte (2012) belegen in einer Mehrebenenanalyse bei 2.845 Schülern im Alter von 10-14 Jahren an 68 belgischen Grundschulen u. a. Faktoren den starken Einfluss der besuchten Schule, insbesondere ihres sozioökonomischen Status´ auf die Identitätsbildung.

Seit Aufnahme des Europathemas in bundesdeutsche und europaweite Lehrpläne dienen die Ergebnisse auch der Weiterentwicklung nationaler Curricula, in die die Empfehlungen der KMK zu Europa im Unterricht nur ansatzweise und zögerlich Eingang finden. Forschungsmethodischer Focus ist die Entwicklung differenzierter Messinstrumente zur Überprüfung der Wirksamkeit von Unterricht hinsichtlich der Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität auf der Basis interessentheoretischer und identitätspsychologischer Modelle. Betrachtet werden auch der Zusammenhang der Modelle und ihre Anwendbarkeit auf europäisches und interkulturelles Lernen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil A, in dem nach vorangegangener Einleitung (Kap. 1), zentrale Begriffe definiert und die Modelle der Identitätsregulation nach Haußer (1995) und der Münchener Pädagogischen Interessentheorie (Prenzel, Krapp & H. Schiefele 1986) vorgestellt werden (Kap. 2). Die Analyse des Forschungsstandes (Kap. 3) betrachtet jeweils Ergebnisse der Grundschulforschung sowie internationaler Meinungssurveys und leitet zur Forschungsfrage dieser Arbeit über (Kap. 4). Der methodische Teil B entwirft unter Berücksichtigung theoretischer Modelle, bisheriger Forschungsergebnisse und eigener Voruntersuchungen das Untersuchungsdesign und beschreibt Stichprobe, Forschungsinstrumente und Intervention (Kap. 5). Im Ergebnisteil C werden die Ergebnisse der Voruntersuchung (Kap. 6) sowie der beiden Nachuntersuchungen dargestellt (Kap. 7). Kapitel 8 schließt mit einer Diskussion der Methoden und Ergebnisse sowie einem Ausblick auf weiterführende Forschung.

2 Begriffsbestimmung und theoretische Modelle

„Die Möglichkeiten, sich selbst zu beschreiben, die Designata der reflexiven Selbst-Definition, sind im Prinzip unerschöpflich. [...] Dennoch sind diese Ausschnitte nicht zufällig gewählt. Es gibt bedeutende und weniger bedeutende, typische und periphere Definitionsmuster.“

Frey & Haußer 1987, S. 14

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die Alltagsbegriffe ‚Interesse‘ und ‚Identität‘ in *pädagogisch-psychologischen* Zusammenhängen zu präzisieren und das Konstrukt ‚europäische Identität‘ zu definieren. Diese definitorischen Überlegungen bilden die Basis für die Entwicklung des Forschungsdesigns und der Messinstrumente, für die inhaltliche und methodische Planung der Intervention sowie für die interpretative Analyse der Ergebnisse.

Im Folgenden werden in Abschnitt 2.1 einleitend interdisziplinäre Definitionsansätze zu ‚europäischer Identität‘ betrachtet und dabei Grundzüge einer pädagogischen Definition berücksichtigt. Insbesondere in der Politik- und Geschichtswissenschaft sowie der Geographie werden die Begriffe diskutiert. Die ‚Außenweltdesignata‘ (Frey & Haußer 1987, S. 17), sind in diesem Forschungsprojekt jedoch nicht primärer Gegenstand der Analyse, sondern vielmehr die darauf basierenden persönlichen Identitätskonstruktionen. In Kapitel 2.2 wird daher eine modelltheoretisch operationalisierbare pädagogisch-psychologische Definition europäischer Identität vorgenommen und das ihr zugrundeliegende Modell der Identitätsregulation (Haußer 1995) beschrieben. Abschnitt 2.3 erläutert das Interessenmodell der Münchener Pädagogischen Interessentheorie (Prenzel, Krapp & H. Schiefele 1986; Krapp 2005, 2009). Beide sind Grundlage der empirischen Untersuchungen. Abschnitt 2.4 widmet sich dem theoretischen Zusammenhang und der empirischen Anschlussfähigkeit beider Modelle.

2.1 Europäische Identität: Interdisziplinäre Definitionsansätze

Das definitorische Spannungsfeld zum Begriff ‚europäische Identität‘ lässt kaum eine geisteswissenschaftliche Disziplin unberührt. „Defining ‚European identity is a daunting task since no single definition has yet been proposed with which all scholars agree“ (Agirdag et al. 2012)³. Die Politikwissenschaften beziehen sich auf eine Unionsbürgerschaft (*European Citizenship*), die auf einem gemeinsamen Bekenntnis zu einer wie auch immer gearteten Verfassung beruht (z. B. Meyer 2004; Walkenhorst 1999). Für die Geschichtswissenschaften ist

³ Die Bandbreite an gesellschaftlichen Konstruktionen zum Begriff ‚Europäische Identität‘ und den zunehmenden Stellenwert in der öffentlichen Debatte verdeutlicht eine *Google*-Suche: Während diese am 04.02.2007 1,16 Millionen Treffer ergab, waren es am 22.04.2016 bereits 13,1 Mio.

das gemeinsame historische Erbe Europas konstitutiv (z. B. Zowislo 2000), für die Geographie der gemeinsame Raum (Weichhart 1990). Dieser kann physisch, ethnisch, kulturell oder politisch ganz unterschiedlich abgegrenzt werden und mobilisiert entsprechend die „Identifikationspotentiale territorialer Bindungen“ (ebd. S. 93). Vom Standpunkt der *Politikwissenschaft* aus kann „politische Identität nur in einer europäischen Staatsbürgerschaft [...] gefunden werden. Die vertraglich festgeschriebene europäische Staatsbürgerschaft, die z. B. der Europapass juristisch verkörpert, ist ein erster Schritt zur Herstellung eines europäischen Staatsbürgerbewusstseins [...]“ (Pfetsch 2001², S. 102).

Perspektiven	Definitionen zum Begriff „Europa“
geopolitisch	<p>„Von London aus gesehen, zählte lange Zeit allein das kontinentale Westeuropa zu Europa. Noch Winston Churchill sah in seiner berühmten Zürcher Rede von 1946 die ‚Vereinigten Staaten von Europa‘ ohne Großbritannien. Aus amerikanischer, asiatischer oder afrikanischer Sicht hingegen wird Europa viel eher als Einheit wahrgenommen“ (Pfetsch 2001², S. 105).</p> <p>Bis heute betrachten amerikanische Politikstrategen Westeuropa mitunter „weitgehend [als] ein amerikanisches Protektorat, dessen alliierte Staaten an Vasallen und Tributpflichtige von einst erinnern“ (Brzezinski 1997, S. 91f). Es sei der „demokratische Brückenkopf“ (ebd. S. 89-129) auf dem „eurasischen Schachbrett“ (ebd. S. 53-88).</p>
geographisch	<p>„Seit der Antike galt in der Regel der Don als Grenzfluss, später die Wolga, und ob die Kaukasusregion als europäisch oder asiatisch anzusehen sei, ist bis heute umstritten. Auch geomorphologische Argumente für eine Trennung Europas von Asien gibt es nicht“ (Schulze 1995, S. 17). „Europa ist eine Halbinsel Asiens“ (Valéry 1962, S. 1004; zit. nach Schulze 1995, S. 17)</p>
historisch	<p>Kulturhistorisch bestehen zwei Ausprägungen des Europagedankens: Einerseits die <i>monistische Europaidee</i> der Karolinger im 9. Jahrhundert, die Völker als <i>Einheit</i> begriffen, und Karls des Großen, in dessen Reich Christenheit und Europa identisch waren (mittelalterlicher Universalismus). Andererseits die in der Renaissance und im 16. Jahrhundert entstandene <i>pluralistische Idee</i> von einem Europa als System souveräner Nationalstaaten (neuzeitliche Staatenvielfalt), die jedoch durch eine gemeinsame Kultur verbunden waren und durch das Prinzip des Gleichgewichts getrennt blieben (vgl. Fuhrmann 1997, S. 20-37). „Das monistische Element der heutigen Europaidee könnte die Suche nach der Einbindung der Nationalstaaten in ein übernationales Ganzes sein“ (Kopp 2002, S. 181).</p>
prozesshaft	<p>„Die Völker Europas werden ihren Weg fortsetzen. Dabei wird sich nach und nach das Bewusstsein gemeinsamer Vergangenheit, gemeinsamer Gegenwart und gemeinsamer Zukunft entwickeln. Dieses Europa geht über die Europäische Union hinaus. Die Differenzierung zwischen EU und Kontinentaleuropa ist in Hinblick auf die soziologische Identität ohnehin zweitrangig, da die EU noch im Erweiterungsprozess begriffen ist und ihre endgültige Gestalt noch nicht gefunden hat“ (Kopp 2002, S. 213).</p>
kulturell-religiös	<p>Hünemann (vgl. 1995, S. 101f) beschreibt drei Großräume: eine vom lateinischen Christentum und dem Verfassungs- und Rechtsstaat der Aufklärung geprägte, westliche „Halbinsel“ (von ihr geht die europäische Selbstdefinition aus), ein orthodoxes Osteuropa mit dem Cäsaropapismus, dem byzantinischen Kaiser und dem russischen Zaren und schließlich einen kleinen islamischen „Vorposten“ der muslimischen Welt.</p>

	<p>„Europa ist, geologisch betrachtet, Teil der eurasischen Landmasse und erhält seine Stellung als eigenständiger Kontinent aufgrund seiner von Asien eigenständigen kulturellen Entwicklung“ (Quenzel 2005, S. 99).</p> <p>„Europa ist – auch heute noch – eine kulturelle Einheit, die sich in Kunst, Literatur, Musik und Architektur, aber auch Mode, Wohnkultur und Kochkunst, ja sogar der Struktur und dem Habitus der einzelnen Sprachen zeigt. Unser kulturelles Erbe, die humanistischen Ideale, die christlichen Wertsetzungen, die Ideen der Aufklärung und die Grundsätze demokratischer Verfassung, in der Universität vor allem auch das Ethos wissenschaftlicher Tugenden [...]“ (Berchem 1993, S.8 auf dem 6. Würzburger Symposium) zeichnen Europa aus.</p>
demokratisch wertorientiert	<p>„Europa ist eine Wertegemeinschaft und die Integration kann nicht gelingen, wenn wir sie nur als wirtschaftlichen Prozess wahrnehmen. Der eigentliche Reichtum des zukünftigen Europas liegt in der Intelligenz und der Kreativität seiner Menschen und im Austausch von Ideen. [...] Die Menschenrechte und demokratisch-säkulare Staatsformen mit ihrer universalen Geltung zählen zu den europäischen Grundwerten“ (Kopp 2002, S. 208).</p> <p>„Gegensätze, Vielfalt und Veränderungen sind das Kennzeichen Europas. Zusammengeführt bzw. zusammengehalten wird das Ganze durch gemeinsame historische Erfahrungen und Erinnerungen, durch die Verpflichtung auf gemeinsame Werte, durch das kulturelle Erbe, [...] durch die gemeinsame Sicherheits- und Außenpolitik, durch die Kongruenz von Interessen oder durch die gemeinsame Bedrohung von Außen“ (Pfetsch 2001², S. 118).</p>
wirtschaftlich juristisch	<p>„Ökonomisch wird das Europa der EU immer mehr zu einer Einheit in Abgrenzung gegenüber und in Konkurrenz mit den Wirtschaftspolen der NAFTA (mit den USA), der APEC (mit Japan) und später eventuell dem Mercosur (mit Brasilien)“ (Pfetsch 2001², S. 108). Von außen gesehen ist es ein sich abschließendes Ganzes, von innen erscheint es als riesiges, für den Einzelnen unüberschaubares Vertragswerk“ (Kopp 2002, S. 207).</p>
politisch	<p>„Das neue System hat heutzutage Befugnisse in fast jedem Aspekt öffentlichen Lebens: Wirtschaftspolitik wie Außenpolitik, Umweltschutzpolitik oder beim Schutz des einzelnen Bürgers“ (Angelucci von Bogdandy 2002, S. 111).</p>
friedenspolitisch	<p>„Die Europäische Union ist in allererster Linie aber keine Wirtschaftsgemeinschaft, so wichtig das ist, sondern ein Garant für Frieden und Freiheit auf unserem Kontinent. Vergessen wir nicht, dass die Idee von de Gasperi, Schuman und Adenauer zunächst aus dem sehnlichsten Wunsch entstanden war, dass nie wieder Krieg zwischen Ländern in Europa herrschen solle. Und vergessen wir nicht, dass das Friedensgebot die wichtigste Voraussetzung für die Schaffung der europäischen Einheit ist“ (Vogel 2004, S. 21f). Als solches stellt Europa eine Gegenidee zum nationalen völkischen Nationalismus dar (vgl. Honecker 1997, S.4), zur „Fiktion der schicksalhaften, objektiven und unentrinnbaren Einheit von Volk, Nation, Geschichte, Sprache und Staat“ (Kopp 2002, S. 43).</p>
universalistisch	<p>Alexander der Große und die Entdeckung, Kolonialisierung und Missionierung der außereuropäischen Welt mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts haben zu „Universalisierungsschüben“ beigetragen (vgl. Stolz 1997², S. 39f). Gleichermäßen gab es zu allen Zeiten Einflüsse von außen; die moderne kulturelle Entwicklung Europas entspricht einer Globalkultur (vgl. hierzu Hünermann 1995, S. 106). Auch das Christentum ist weder explizit europäischer Besitz noch originär europäisch.</p>

Tab. 1: Definitionen zum Begriff ‚Europa‘

Viele Politikwissenschaftler konzentrieren sich in der Betrachtung Europas auf die Zeit seit der Dreiteilung des Reiches Karls des Großen und nachfolgende Kriegsschauplätze (den hundertjährigen Krieg zwischen Frankreich und England, den Kampf um die Vormachtstellung in Europa zwischen den Habsburgern und Franzosen mit Spanien, den Niederlanden und Österreich, den Dreißigjährigen Krieg und die Kämpfe der ‚Heiligen Allianz‘ gegen das revolutionäre Europa im 19. Jahrhundert), um festzustellen, dass Europa „historisch-politisch [...] nie eine Einheit war“ (ebd., S. 104). Historiker dagegen erinnern an das gemeinsame Erbe, an die antiken und christlichen Säulen einer gemeinsamen europäischen Kultur, an die monistische Europaidee der Karolinger und den europaweiten Einfluss der Aufklärung. Die Rechtswissenschaft versteht europäische Identität als „Rechtsbegriff“ (Kopp 2002, S. 214), der sich in gemeinsamer Außenpolitik realisiert (EUV, Art. 2). Damit rücken in der interdisziplinären Zusammenschau sehr unterschiedliche Konstruktionsweisen einer europäischen Identität ins Blickfeld. Der Facettenreichtum vergrößert sich durch eine unterschiedliche Rekursnahme auf sozialpsychologische und soziologische Identitätsmodelle, in denen die Abgrenzung der eigenen Gruppe eine Rolle spielt. Häufige Anwendung bei der Erklärung des europäischen Identifikationsprozesses finden die Social Identity Theory (SIT; Tajfel 1981, Tajfel & Turner 1986) und die darauf aufbauende self-categorization theory (SCT, Oakes, Haslam & Turner 1994; z. B. Angelucci von Bogdandy 2002; Rutland & Cinnirella 2000; Rutland, Cinnirella & Simpson 2008; Flockhart 2005; Mols, Jetten & Haslam 2009). Aus der SIT-Perspektive wird europäische Identität als Teil der sozialen Identität eines Individuums, das heißt seiner Wahrnehmung von sich selbst als Mitglied einer Gruppe, betrachtet. Soziale Identität definiert Tajfel (1981, S. 255) „as a part of the individual’s self-concept which is derived from his knowledge of membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership“. In Weiterentwicklung hebt die self-categorization theory (Oaks et al. 1994) die besondere Rolle des sozialen Kontextes hervor, der dafür verantwortlich ist, dass verschiedene soziale Identitäten salient werden.

Die nachfolgende Tabelle zeigt abschließend interdisziplinäre Positionen zu den Aspekten ‚Vielfalt‘, ‚Gemeinsamkeit‘ und ‚Abgrenzung‘ in der Konstruktion europäischer Identität. Innerhalb der Politikwissenschaft und der Politischen Philosophie wird zusätzlich über Existenz und Nichtexistenz einer europäischen Identität bzw. über Sinn- und Gefahrenaspekte diskutiert.

Perspektiven	Positionen und Bewertungen zum Begriff „Europäische Identität“
Vielfalt	<p>„Die europäische Identität ergibt sich aus der Vielfalt des Erbes nationaler Identitäten“ (Vogel 2004, S. 15).</p> <p>„Die Vielfalt bleibt eine objektive Gegebenheit, der nicht unbedingt ein Bewusstsein entspricht, sodass die Herausbildung einer Identität als Subjektbeziehung (im Sinne von ‚sich identifizieren mit‘) sehr fraglich ist“ (Kopp 2002, S. 206).</p>
Gemeinsamkeit	<p>„Die Europäische Identität richtet sich auf Gemeinsamkeiten, die von den Europabürgern auch als solche empfunden und wahrgenommen werden“ (Pfetsch 2001², S. 104).</p> <p>„Nur wenn Europa als eine Gemeinschaft der Bürger erkennbar wird, kann sich eine europäische Identität etablieren“ (Fuß 2006, S. 17).</p> <p>„Art. 6 EUV: „(1) Die Union beruht auf den Grundsätzen der Freiheit, der Demokratie, der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie der Rechtsstaatlichkeit; die Grundsätze sind allen Mitgliedstaaten gemeinsam.“ (Vertrag über die Europäische Union)</p>
Abgrenzung	<p>„Eine gemeinsame europäische Identität in Europa wird voraussichtlich auch nur entstehen, wenn etwas Gemeinsames durch gemeinsame Inhalte, Bedeutungen und Grenzziehungen bewusst konstruiert wird“ (Angelucci von Bogdandy 2002, S. 112).</p> <p>„[...] eine Identität Europas im soziologischen Sinn (kulturell, religiös, sprachlich) besteht bislang nicht. Diese Identität würde eine klare Abgrenzbarkeit voraussetzen, welche angesichts der undeutlichen Umgrenzung Europas und der Universalität seiner Werte fehlt. [...] Eine Identität der Europäischen Union im soziologischen Sinne existiert ebenso wenig. Neben den oben genannten Gründen liegt dies an der Prozesshaftigkeit der geographischen Erweiterung und der inhaltlich unabgeschlossenen Finalitätsdebatten. [...] Die Identität der Europäischen Union kann jedoch als ein Rechtsbegriff verstanden werden. Als solcher ist er existent. [...] Im Unterschied zum soziologischen Identitätsbegriff im weiteren Sinne spielt die Ab- bzw. Ausgrenzung bei dem Rechtsbegriff der Identität keine Rolle. [...] Europäische Identität als Rechtsbegriff bedeutet primär, dass die EU nach außen mit einer Stimme spricht. Der Inhalt der Identität wird aus den Zielen des EUV, vor allem aus Art. 2 EUV, bestimmt.“ (Kopp 2002, S. 214).</p>

Tab. 2: Interdisziplinäre Überlegungen zu ‚Vielfalt‘, ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Abgrenzung‘

Für die Pädagogik, die Rekurs nimmt auf interdisziplinäre Konstruktionen, bedeutet dies zum einen, dass Europa und eine europäische Identität nur vielperspektivisch erfasst werden können. Die KMK-Empfehlung zu ‚Europa im Unterricht‘ (vgl. 2008) greift entsprechend unterschiedliche Fachperspektiven auf. Zum anderen muss sie sich mit der Frage auseinandersetzen, ob es überhaupt sinnvoll ist, „das Bewusstsein einer europäischen Identität“ (ebd., S. 7) zu fördern. Die Antworten hierauf sind divergent und hängen auch mit der jeweiligen Konstruktionsweise zusammen. Kritiker wie Guggenberger (1987, S. 85) beispielsweise argumentieren: „Wer sich in wechselnden Sinnsystemen bewegen, sich unter divergenten Lebensaspekten bewähren muss, der darf sich nicht mit zu viel ‚Identität‘ belasten; [...] Deshalb

misstraut er der Gravitation der Ideen und Ideale, der Gedanken und Gefühle, der Tugenden und Theorien“. Für Sloterdijk (1983, S. 156) scheint die „Sucht nach Identität [...] die tiefste der unbewussten Programmierungen zu sein“. Vielfach belegt ist der Zusammenhang zwischen Identität und Macht bzw. Gewalt. Häufig zeigt sich dieser unter den Aspekten von Gender, Nation, Rasse oder Religion (Rommelspacher 1997, Keupp 1997)⁴. Gerade angesichts von religiösem Fundamentalismus und politischem Extremismus scheint die Meidung des Identitätsbegriffs als Ausweg. Das grausame Destruktionspotential nationaler und religiöser Identitätspolitik, das an zahlreichen historischen wie aktuellen Kriegsschauplätzen zutage tritt, mag eine Dekonstruktion von Identität als favorablen Ausweg nahelegen. Europäische Identität als Gegenkonstruktion könnte andererseits ein Korrelativ zu übersteigertem Nationalismus sein, indem sie nationale Identitäten um eine supranationale Ebene erweitert. Unerlässlich scheint ein politisches Lernen, das sich mit den Ursachen und den Verläufen nationalistischer oder fundamentalistischer Fehlentwicklungen auseinandersetzt und Möglichkeiten einer sinnstiftenden Konstruktion europäischer Identität erörtert, beruhend auf einem Bekenntnis zu gemeinsamen Grundwerten und Menschenrechten. Der pädagogische Auftrag ergibt sich jedoch bereits aus der Notwendigkeit, dass die Europäische Union als politisches Gemeinwesen, das der Partizipation und Kontrolle der Bürger bedarf, nicht ohne eine Form supranationaler Identität des Individuums bestehen kann:

„Vor allem die Gattungen religiöse und ethnische Identität, mitunter auch kulturelle, [erweisen sich] als Hauptdelinquenten moderner Gewaltpolitik [...]. Andererseits wissen wir aber auch, dass politische Gemeinwesen, deren Bürger nicht ein Zugehörigkeitsbewusstsein bindet, das keinen anderen Namen kennt als den der Identität, in ihrem Bestand gefährdet sind. Das gilt vor allem für Demokratien und alle Formen politischer Föderation, im weiten und engen Sinne, also auch, vermutlich sogar in ganz besonderem Maße, für die Europäische Union.“ (Meyer 2004, S. 8)

Soziale Konstruktionsmechanismen, die eine Ursache für das Gewaltpotential von Identität darstellen können, müssen entsprechend kritisch analysiert werden. Tajfel & Turner (1986) konnten in ihren Untersuchungen beispielsweise belegen, dass soziale Identitäten – mithin auch nationale und europäische Identität – immer auch ein Moment der Abgrenzung enthalten: Die Aufwertung der Eigengruppe (*in-group*) geht einher mit der Abwertung der Anderen (*out-*

⁴ Keupp (1997, S. 22) identifiziert einen engen Zusammenhang zwischen der Intensität des Identitätsdiskurses und steigender Gewalt(-bereitschaft): „Es ist klar, dass ich die Dramatik gesellschaftlicher und ökonomischer Umbrüche und damit auch deren Konsequenzen für die Identitäten unterschätzt habe. Was in den letzten Jahren am stärksten die Schwelle gesellschaftlicher Wahrnehmung überschritten hat, ist die Gewalt und die offenbar wachsende Gewaltbereitschaft“. So reflektierte Keupp retrospektiv seine ersten Theorieentwürfe von 1988/89 und die neue Dynamik des Identitätsdiskurses. Balibar (2005, S. 51) weist darauf hin, dass religiöser Fundamentalismus und nationalistische Ideologien sich mehr und mehr „mit einer zugleich institutionalisierten und spontanen, sichtbaren und unsichtbaren strukturellen Gewalt artikulieren“.

group). Interviewanalysen der breitangelegten Studie „Youth and European Identity“ zeigten beispielsweise, dass bei einer Reihe von Probanden eine bewusste Abgrenzung, in diesem Fall von den USA (und deren weltweiten Militärinterventionen), ein wichtiger Faktor in der Konstruktion europäischer Identität ist (vgl. Jamieson et al. 2005). Zu diesem Ergebnis kommt auch Rautenfeld (2011, S. 8), die in ihrer Dissertation Interviewanalysen zur Konstruktion europäischer Identität im Hochschulwesen durchführt: „The results suggest that there is no consensus on what ‚Europe‘ or ‚European‘ is – other than being a positive alternative to the USA.“ Balibar (2005) warnt in diesem Zusammenhang jedoch, dass bei der Entstehung eines supranationalen Gebildes wie der Europäischen Union die Grenzen der Abgrenzung – die sich in der Geschichte innerhalb Europas gegeneinander richteten – nicht einfach nur nach außen verschoben werden dürfen. Die Minimierung von Abgrenzungsmechanismen durch das Vermeiden von Außenvergleichen sowie durch eine ausgewogene Thematisierung von Einheit und Vielfalt ist angesichts dieser Überlegungen ein pädagogisches Desiderat, das insbesondere bei der Reproduktion diskursiver Konstruktionen von europäischer Identität in Schulbüchern zu berücksichtigen ist (zu Befunden vergleichender Transformationsforschung vgl. Langer 2009).

Subjektive Identitätskonstruktionen realisieren sich in der Antwort auf die Frage „Welche Designata aus dem Definitionsraum Europa/Europäer hält die Person für bedeutsam, welche lehnt sie ab?“ (Frey & Haußer 1987, S. 16). Wird so „persönliche Identität als selbstreflexiver Vorgang [...] auf der Folie sozialer Realität“ (ebd.) betrachtet, muss davon ausgegangen werden, dass auch die auf dem sozialen Diskurs aufbauenden subjektiven Konstruktionen so heterogen wie das definitorische Spannungsfeld selbst sind. Neben den Definitionsansätzen der Geographie, Politik-, und Geschichtswissenschaft zu Europa und europäischer Identität sowie deren Abbildung in Schulbüchern (vgl. Langer 2009), beeinflussen auch subjektive Konzepte *nationaler* Identität die Selbstbeschreibung als Europäer. Da der europäische Integrationsprozess einen „Prozess der Nationenbildung auf einer höheren Stufe“ darstellt (Rosegger & Haller 2003, S.50), dienen **Konzepte nationaler Identität** gewissermaßen als Vorlage für Konzepte europäischer Identität (vgl. z.B. Throssell 2010, die den Zusammenhang von nationaler und europäischer Identifikation bei französischen Grundschulkindern beleuchtet). Drei entsprechend den Phasen der Nationalstaatenbildung unterschiedliche Nationenkonzepte werden in der historisch-soziologischen Literatur theoretisch unterschieden (vgl. z. B. Schieder 1964):

1. das Konzept der *Staats- und Verfassungsnation*, bei der die Zugehörigkeit zum Staatsvolk und das Bekenntnis zu seiner Verfassung unabhängig ist von Geburt und Blutsverwandtschaft;

2. das Konzept der *Kulturnation*, das Zusammengehörigkeit über Sprache definiert und
3. das Konzept der *Ethnonation*, basierend auf gemeinsamer Herkunft, Muttersprache und evtl. Religion.

Rosegger & Haller (2003, S. 33; vgl. auch Ra'anah 1991) ordnen diese Nationenkonzepte einem traditionellen Geltungsbereich zu: Beim territorialen *westlichen Ansatz* des *ius soli* basiert Nationalität auf formalen und juristischen Kriterien wie „Wohnsitz und Pass“, beim generationalen *östlichen Ansatz* des *ius sanguinis* ist das Anrecht auf eine bestimmte Staatsangehörigkeit durch die Vorfahren legitimiert (beispielsweise bei „Volksdeutschen“; vgl. Heckmann 1992) und beim *süd-europäischen Ansatz* gründet sie in gemeinsamer *Religionszugehörigkeit*. Empirisch ließen sich obige theoretische Konzepte jedoch bislang nicht nachweisen. Rosegger & Haller (2003, S. 48f), die Daten der ISSP-Umfrage *Aspects of National Identity*⁵ (1995) faktorenanalytisch auswerten, identifizieren eine *traditionell-askriptive Mischkomponente*, basierend auf den Merkmalen „im Land geboren zu sein und lange in ihm gelebt zu haben, der dominanten Religion anzugehören und die Staatsbürgerschaft zu besitzen“ und eine *funktional-kommunikative Komponente*, „die man als essentiell für das Funktionieren eines modernen Staates ansehen kann, nämlich Achtung der politischen Institutionen und Gesetze und Beherrschung der Landessprache“. Der Hauptunterschied liegt für Rosegger & Haller (ebd. S. 49) – im Gegensatz zu den drei theoretischen Konzepten der Nation – „nicht zwischen politischen und kulturellen Kriterien, sondern zwischen mehr oder weniger automatisch erworbenen, zugeschriebenen Merkmalen einerseits und funktionalen, im Lebensverlauf erwerbenden Einstellungen und Verhaltensweisen andererseits.“

Im sich anschließenden Abschnitt werden aus Sicht der Identitätspsychologie Prozesse der Selbstkonstruktion, die soziale Konstruktionen sowie unterschiedliche Nationenkonzepte einbeziehen, beleuchtet und modelltheoretisch beschrieben.

2.2 Das Modell der Identitätsregulation nach Haußer

Nach einleitenden Gedanken zu einer sinnvoll operationalisierbaren pädagogisch-psychologischen Definition von europäischer Identität in Kap. 2.2.1 werden im Folgenden Entwicklungslinien des Identitätsbegriffs in Kap. 2.2.2 beschrieben. In Kap. 2.2.3 und Kap. 2.2.4 werden

⁵ Das *International Survey Programme* (ISSP) wurde 1985 als inzwischen 40 Länder der Erde umfassendes kontinuierliches Forschungsprojekt gegründet. Bei den jährlichen Befragungen wiederholen sich spezifische Themen im Abstand von fünf bis acht Jahren. Die Erhebung ISSP-95 *National Identity* befasst sich erstmals systematisch vergleichend mit Konzepten nationaler Identität. Grundlage der Analysen von Rosegger & Haller (2003) war eine Fragenbatterie, in der die Befragten angeben sollten, welche von sieben Merkmalen sie als besonders wichtig erachteten, „um ein wirklicher Bürger eines Landes zu sein“ (ISSP-1995). Die Merkmale bezogen sich auf die drei oben erwähnten historisch-soziologischen Konzepte der nationalen Identität. „Nicht eingeschlossen in die Antwortkategorien wurde leider eine Aussage über die Herkunft bzw. Abstammung, die den Aspekt ‚Ethnonation‘ erfassen würde“ (Rosegger & Haller 2003, S. 51).

schließlich metatheoretische Grundannahmen und Merkmale des Modells der Identitätsregulation von Haußer (1995) vorgestellt. Kap. 2.2.5 beschäftigt sich mit der Anpassung des Modells an den Forschungsgegenstand.

2.2.1 Pädagogisch-psychologische Definition europäischer Identität

„Europa lässt die Jugend kalt“, fasst die Shell-Studie von 2000 pointiert ihre Ergebnisse zusammen (Deutsche Shell 2000, S. 329). Auch Unterricht zu Europa scheint die Entwicklung europäischer Identität nicht nachhaltig zu fördern, so beispielsweise das Ergebnis der breitangelegten EU-Studie „Youth and European Identity“ (vgl. Jamieson et al. 2005; Fuß 2006; Fuß & Grosser 2006). Die Studie belegt jedoch einen überzufälligen Zusammenhang zwischen ‚europäischer Identität‘ und einem ‚Interesse am europäischen Integrationsprozess‘ und fordert dazu auf den Jugendlichen „die sich mit Europa ergebenden Möglichkeiten der persönlichen Lebensgestaltung“ aufzuzeigen (Fuß 2006, S. 18). Bereits in frühen unterrichtspraktischen Schulversuchen zur Förderung europäischen Bewusstseins wird angesichts der zu beobachtenden Gleichgültigkeit der Jugend gegenüber Europa eine andere Qualität Europa-bezogenen Unterrichts gefordert, der über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht: „Es gilt, „Nationalismen aufzugeben, [...] den Schüler aus seiner Gleichgültigkeit herauszuführen, ihn für Europa zu interessieren mit dem Ziel, ihn zu sensibilisieren. Es gilt, Betroffenheit zu erzeugen, denn je unmittelbarer die Betroffenheit, je stärker die Erfahrbarkeit, desto höher die Sensibilisierung für europäisches Bewusstsein“ (Zeller 1984, S. 10f.). Nieke (vgl. 2008, S. 75ff; S. 34f.) beschreibt im Rahmen eines differenzierten Zielkatalogs zu interkulturellem Lernen ebenfalls das Herstellen von Betroffenheit als zentrale Strategie interkulturellen Lernens. Die Frage nach dem *missing link*, das europäisches Lernen identitätsstiftend werden lässt, führt somit zu (operationalisierbaren) Modellen der Identitätsentwicklung, die die Komponente der ‚Betroffenheit‘ berücksichtigen.

Bisherige Forschungsarbeiten zu Europa beziehen sich auf ein (einfaches) Modell der „*sozialräumlichen Identitätsschichten*“ (Büker 2001, S. 179; vgl. z. B. Behnken 1991; Büker 1998; Thiedke 2005). Das Modell (s.u.) beschreibt ein „Maßstabskontinuum vom Personal Space bis zum nationalen und übernationalen Bereich“ (Weichhart 1990, S. 95), identitätsrelevante

Wertaspekte und Bewertungsprozesse sowie das Moment der Betroffenheit lässt es jedoch unberücksichtigt.⁶

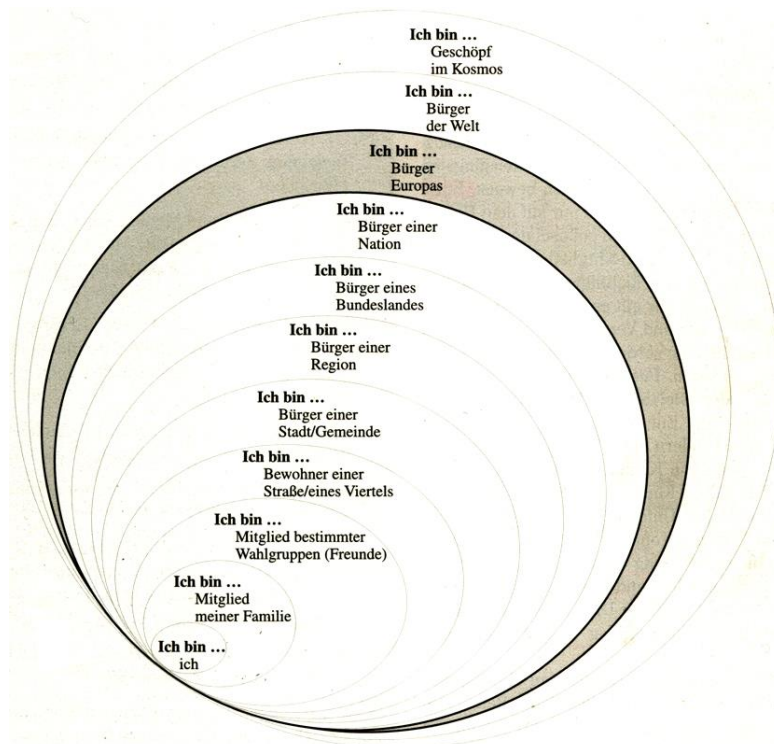


Abb. 3: Schichten sozialräumlicher Identität (Bücker 1998, S. 164)

Zwar können „nationale“ und „europäische Identität“ in der Identitätsforschung in der Tat als mögliche „Definitionsräume“ (Frey & Haußer 1987, S. 14) klassifiziert werden, ähnlich wie z. B. „Geschlecht“, „Körper“, „Jugend“, „Alter“, „Beruf“, „Rasse“, „Kulturkreis“, „Freizeit“ etc. Bereits James (1890, S. 7, 15) unterschied materielle, soziale und spirituelle Bereiche. De Levita (1971, S. 211ff) spricht beispielsweise von *allgemeinen* „Identitätsfaktoren“ wie Geschlecht, Nationalität, Herkunft und *besonderen* „Identitätsfaktoren“ wie Name, Körper, Lebensgeschichte. Marcia (1964, S. 184f) fragt in seinem „Identity-status-Interview“ nach „Lebensweltbereichen“ wie Beruf und politischer oder religiöser Überzeugung. In der Sozialpsychologie ist die Rede von „Teilidentitäten“ (vgl. Graumann 1983; Keupp 2001, S. 245). Inwiefern jedoch eine Identifikation mit der einen oder anderen sozialräumlichen Identitätsschicht stattfindet, hängt davon ab, ob und welche Definitionen des soziokulturellen „Interaktionsraums“ (Frey & Haußer 1987, S. 15) persönlich bedeutsam werden und ob ein Mensch

⁶ Problematisch ist insbesondere die Operationalisierung der einzelnen Dimensionen dieses sozialräumlichen Modells: Die Items bisheriger deskriptiver Studien besitzen unwillkürlich den Charakter einer Wissensabfrage und führen aufgrund dessen zu überhöhten Identitätswerten (s. hierzu Analysen in Kap. 3.31 und 8.4).

„jene räumlichen Abschnitte der Umwelt [...] in sein Selbstkonzept einbezieht“ (Weichhart 1990, S. 94). Zur Beschreibung solcher Prozesse wird in der vorliegenden Forschungsarbeit das Modell der Identitätsregulation von Haußer (1995) gewählt, das *emotionale Betroffenheit* und *kognitive Bedeutsamkeit* als Vorbedingung für Identifikationsprozesse definiert. Die *Valenz* eines Gegenstands ist *conditio sine qua non* dafür, dass die situative Auseinandersetzung mit einem Gegenstand identitätswirksam werden kann (operationalisiert wird die Variable der ‚emotionalen Betroffenheit und der kognitiven Bedeutsamkeit‘ zusätzlich über den Interessenbegriff der Münchener Pädagogischen Interessentheorie). Zentral für das Forschungsvorhaben wird die Frage sein, in welchem Zusammenhang die Bedeutsamkeit europäischer Gemeinsamkeiten bzw. das Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten einerseits und an europäischer Vielfalt andererseits mit der Selbstwahrnehmung als „Europäer/in“ steht.

In Anlehnung an das Modell der Identitätsregulation von Haußer wird *Europäische Identität* im Sinne personaler Identität – unter der Voraussetzung von *emotionaler und kognitiver Valenz* der Gegenstandsbeziehung zu Europa – definiert als *Einheit aus kognitiver und emotionaler Selbstwahrnehmung als Europäer, die einher geht mit einer positiven Bewertung derselben sowie der Annahme der Gleichwertigkeit der europäischen Nationen. Sie stellt einen kontinuierlichen Prozess der Selbstkonstruktion auf der Grundlage gesellschaftlicher, kultureller, historischer, politischer, geographischer und normativer Designata bzw. Konstruktionen in den Definitionsräumen Europa, EU und Europäer und deren Bewertung dar. Sie findet Ausdruck im Interesse an Europa, in innerer Verpflichtung (z. B. Engagement für die Völkerverständigung) und Kontrollmotivation (demokratische Einflussnahme, Partizipation).*⁷

Europäische Identität wird in dieser Definition als „gleichzeitig subjektive[...] und kulturell vermittelte[...] Konstruktion“ verstanden (Harböck 2006, S. 55; Herv. d. Verf.). Die Termini ‚nationale‘ / ‚europäische Identität‘, die wie die Begriffe ‚ethnische‘, ‚kulturelle‘ oder ‚politische Identität‘, oft in der Außenperspektive verwendet werden, werden im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts als *subjektive Konstruktion* der befragten Schülerinnen und Schüler erfasst, der gesellschaftliche Konstruktionen zugrunde liegen. Das Wechselverhältnis von Selbst und sozialer Umwelt und die Hereinnahme und Verarbeitung der Außenwelt in der Selbstreflexion wird in Kap. 2.2.3 expliziert, das sich mit den metatheoretischen Grundannahmen des Relationsbegriffs

⁷ Da weder ausreichendes Vorwissen noch Beteiligungsmöglichkeiten (z. B. Wahlberechtigung) in der betreffenden Altersstufe real gegeben sind, können die Variablen ‚innere Verpflichtung‘ und personale Kontrolle bzw. ‚Kontrollüberzeugung‘ nicht sinnvoll operationalisiert werden. Sie besitzen weder Bedeutsamkeit, noch lösen sie Betroffenheit aus. Lediglich das Moment der ‚Erklärbarkeit‘ als Bestandteil personaler Kontrolle ließe sich über die Erhebung von Begründungen für die subjektiv wahrgenommene Identität teilweise erfassen.

beschäftigt. Die forschungsmethodische Operationalisierung dieser Definition und ihrer Designata findet sich Kap. 5.3.1.

Die Studie zielt auf eine verbesserte Erfassung des Identitätszustands sowie seiner Entwicklung gegenüber bisherigen Forschungsarbeiten im Bereich der Grundschulpädagogik, indem sie der Operationalisierung von europäischer Identität das „*Konzept der subjektiven Bedeutsamkeit und Betroffenheit*“ (Haußer 1983b, S. 447) zugrunde legt und zusätzlich *Interesse als ‚Motor‘ der Identitätsentwicklung* sowie als *motivationaler Ausdruck von Identität* erfasst.

2.2.2 Entwicklungslinien des Identitätsbegriffs

Die Wurzeln des Identitätsbegriffs liegen in der Philosophie, während der moderne Identitätsbegriff ein psychologisches und soziologisches Konzept ist (vgl. Auernheimer 2003³, S. 68). Statische und dynamische Identitätsmodelle, individualpsychologische und sozialpsychologische, moderne und postmoderne, heuristische und empirische Modelle stehen einander in der interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff jeweils gegenüber. Dabei wird deutlich, „dass innerhalb der verschiedenen Ansätze in der Philosophie und in den Sozial- und Kulturwissenschaften unter dem Titel ‚Identität von Personen‘ *sehr divergente Phänomene* [Herv. i. Org.] debattiert werden und man in den einzelnen Ansätzen mit unterschiedlichsten Begriffen, inhaltlichen Vorannahmen und methodischen Parametern arbeitet“ (Förster 2003, S. 4). Keupp (1997, S. 8) spricht von einer „unübersichtlichen Arena von unterschiedlichsten Identitätsdiskursen“. Dennoch wird Identität in den Sozialwissenschaften als „notwendige Voraussetzung“ für die gesellschaftliche Teilhabe des Individuums gesehen (vgl. Frey & Haußer 1987, S. 6). Der „Aufbau einer stabilen Selbstidentität“ (vgl. Derman-Sparks 1992) ist in einer pluralen, medialen Gesellschaft auch ein pädagogisches Leitziel. Die Pluralisierung der Welterfahrung und die Reflexivität gegenwärtiger Lebensverhältnisse lassen jedoch die Vorstellung, dass die Identitätserfahrung wie bei Erikson (1980⁶, S. 18) eine „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit“ sei, deren Entwicklung primär im Jugendalter stattfindet, obsolet erscheinen (vgl. Keupp 1989; Haußer 1995, 1997). Identität wird nicht mehr substantialistisch als „Akkumulation innerer Besitzstände“ (Keupp 1997, S. 12) betrachtet, sondern zunehmend als *lebenslanger Prozess*, als *differenzielle Entwicklung* jenseits traditioneller Lebensmuster. Während Eriksons *Phasenmodell der psychosozialen Entwicklung* (vgl. Erikson 1981, S. 91ff und 1982, S. 241ff) ein quasi präformiertes *universelles* Grundmuster der Identitätsentwicklung postulierte, bei dem *phasentypische Krisen* eine „dauerhafte Lösung“ (Erikson 1982 S. 266) finden, wurde beginnend mit

Marcia⁸ (vgl. 1964, 1966, 1993a, 1993b) eher von *lebenslang reversiblen* und *bereichsspezifisch* möglicherweise unterschiedlichen *Identitätszuständen* ausgegangen, die zudem abhängig von den jeweiligen *Lebensbedingungen* sind (vgl. Hauber 1997, S. 127). Die alltägliche Identitätsarbeit, die subjektive Konstruktion von „Patchwork-Identitäten“ (Keupp 1997, S. 11; Keupp & Bilden 1989), die „permanente *Passungsarbeit* zwischen inneren und äußeren Welten“ (Keupp 2001, S. 244f), zwischen Teilidentitäten, Prozesse der Genese und Veränderung rücken ins Blickfeld. Dies ist insbesondere in pädagogischer Perspektive interessant.

Für die vorliegende Interventionsstudie wurde mit dem Identitätsregulationsmodell von Hauber (1995) ein pädagogisch-psychologisches Identitätsmodell gewählt, das auf Marcias metatheoretischen Annahmen aufbauend individuelle Veränderungsprozesse empirisch erfassbar macht. Gleichzeitig schöpft der Theoriebildungsprozess zum Begriff „Europäische Identität“ aus dem interdisziplinären Diskurs (s. hierzu Abschnitt 2.1) und bezieht diesen in die pädagogischen Überlegungen ein. Angesichts der Schwierigkeiten einer einheitlichen Theoriebildung im Spannungsfeld der Identitätsdiskurse gilt es, den Unschärfen des Identitätsbegriffs, die sich insbesondere an der interdisziplinären Schnittstelle ‚europäische Identität‘ zeigen, entgegenzuwirken und den dieser Arbeit zugrundeliegenden Identitätsbegriff einzuordnen. Dies geschieht unter Rückgriff auf Frey & Hauber (1987, S. 3ff), die die „Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung“ nachzeichnen und dabei maßgeblich zu einer begriffsschärfenden Abgrenzung beitragen. Sie differenzieren zwischen Identität als Selbstidentifizierung (genuine Bedeutung; s. Abb. 4) und Identität als Fremdzuschreibung (treffender als Typisierung zu bezeichnen). Gleichzeitig kritisieren sie, dass für Rollenerwartungen, die einem *Individuum* zugeschrieben werden, und für Merkmale, die es in der Gesellschaft identifizierbar machen, oft irreführend die Begriffe *soziale oder öffentliche Identität* verwendet werden (vgl. z. B. Goffman 1963 und Gordon 1968). Es handele sich dabei um Fremdzuschreibungen. Frey & Hauber (1987, S. 3ff) plädieren dafür, dass für diesen „von außen zugeschriebenen Merkmalskomplex“ nicht der Begriff ‚Identität‘, sondern Termini wie Fremdbild, Status- oder Rollenzuschreibung verwendet werden. Auch die Begriffe *kollektive, kulturelle, nationale Identität* o.

⁸ Marcia (1964, 1966, 1980, 1993a, 1993b) entwickelte und validierte das ‚Identity-Status-Interview‘ und systematisierte die erhobenen Identitätszustände in einem *Vierfelderschema*, das abhängig von erlebter oder nicht erlebter *Krise* und abhängig vom Verspüren oder nicht Verspüren einer *inneren Verpflichtung* vier verschiedene Identitätszustände beschreibt: *erarbeitete Identität* oder *übernommene Identität*, das *Moratorium* oder *diffuse Identität*. Diese können je nach Bereich (Beruf, Religiosität, politische Einstellung, etc.) zu ein und demselben Zeitpunkt im Erleben einer Person unterschiedlich sein und werden von Marcia in seinem ‚Identity-Status-Interview‘ auch getrennt erhoben (vgl. Marcia 1964, S. 184f). Marcias Identitätszustände beziehen – im Gegensatz zu Eriksons Phasenmodell, das individuell und interkulturell nicht differenziert (vgl. Hauber 1997, S. 121) – die soziale Schicht sowie den kulturellen und persönlichen Hintergrund mit ein. Die von ihm beschriebenen Identitätszustände sind geprägt von Entwicklungsoffenheit und potentieller Diskontinuität (ohne dabei als pathologisch eingestuft zu werden).

ä., die zur Kennzeichnung von *sozialen Systemen* (Gruppen, Schichten, Klassen, Organisationen, Kulturen als Objekt der Identifizierung) verwendet werden, bezeichnen nicht „Identität“ im genuinen Sinn. Beschreibendes Subjekt ist wieder nicht die Person, die über sich selbst spricht, sondern sind Außenstehende, die andere beschreiben („die Deutschen, die Moslems, die Europäer ... sind“) oder Angehörige des Systems, die das Kollektiv der Eigengruppe beschreiben („wir Deutschen, wir Christen, wir Europäer ... sind“):

„Was in der Literatur unter dem Stichwort kulturelle Identität, ethnische Identität (*Weinreich* 1983), nationale Identität (*Hübner-Funk* 1985, v. *Krockow* 1985, *Mayer* 1986), Gruppenidentität, corporate identity (*Antonoff* 1985), aber auch als soziale Identität (vgl. *Condor/Abrams* 1984) auftritt, beschreibt also einen anderen Forschungsstand. Identität steht hier für bekanntere Synonyme wie Autostereotyp, Heterostereotyp, Wir-Gefühl, Klassenbewusstsein, Image. [...] hier werden die Merkmale für die Identität des Objekts aus der Außenperspektive definiert“ (*Frey & Hauber* 1987, S. 4).

Hervorzuheben ist, dass auch Beschreibungen von Gruppenmitgliedern eine Außenperspektive darstellen, denn „für das Mitglied ist das System, das es identifiziert, nicht identisch mit ihm selbst. Das Mitglied ist höchstensfalls ein Teil davon“ (*Frey & Hauber* 1987, S. 4; vgl. auch *Straub* 2002, S. 89 und 1998, S. 96ff zur Problematik der Übertragung des Identitätsbegriffs von Personen auf Kollektive).

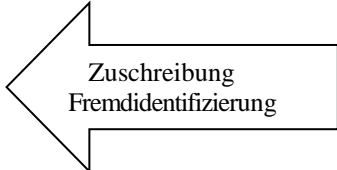
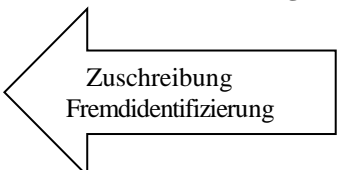
		B E D E U T U N G S K O N T E X T		Termini, die in diesem Bedeutungskontext zu finden sind:
		Objekt der Identifizierung	Identifizierendes Subjekt	
AUBENPERSPEKTIVE	Ebene des Individuums	Person	 <p>andere Person</p> <p>„Identität als von außen zugeschriebener Merkmalskomplex“ (Frey & Haüßer, 1987, S. 3)</p> <p>Typisierung Fremdbild Status- und Rollenzuschreibung</p>	<p>„Öffentliche Identität“ „Soziale Identität“ „Social Identity“ „Personal Identity“ (Goffman 1963; Gordon 1968)⁹</p>
	Ebene sozialer Systeme	<p>Gruppe</p> <p>Schicht</p> <p>Kultur</p> <p>Nation</p> <p>Organisation</p>	<p>Heterostereotyp Schichtzuweisung</p>  <p>andere Gruppe</p> <p>Angehörige</p> <p>Autostereotyp Wir-Gefühl Klassenbewusstsein</p>	<p>„Kulturelle Identität“ „Ethnische Identität“ (Weinreich 1983)</p> <p>„Nationale Identität“ (Hübner-Funk 1985; v. Krockow 1985; Mayer 1986)</p> <p>Gruppenidentität Corporate Identity (Condor & Abrams 1984)</p>

Abb. 4: Außenperspektive: Identität als Fremdzuschreibung (eigener Entwurf)

Gegenüber diesen beiden Formen der Fremdzuschreibung grenzen Frey & Haüßer (1987, S. 4; ebenso Krappmann 1986) Identität auf den Fall der *„Innenperspektive“* ein, „in dem *eine Person sich selbst identifiziert*, in dem also Subjekt und Objekt der Identifizierung in einer Person vereint sind.“ Gegenstand sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung ist in diesem Sinne nicht, was eine Person als Mitglied einer Gruppe *über eine Gruppe* sagt, sondern wie und wie stark, hinsichtlich welcher Aspekte sie sich *selbst* als Mitglied erfährt und was *sie über sich* als ‚Europäer‘, ‚FC-Bayern-Fan‘, ‚Christ‘ oder ‚Muslim‘ sagt bzw. welche Repräsentationen bezüglich dieser Konzepte in ihrer Selbstreflexion verarbeitet sind. „[...] *Identität wird als selbstreflexiver Prozess eines Individuums verstanden*. Eine Person stellt Identität über sich her, indem sie ihr Wissen, ihre

⁹ Goffmans in der Sekundärliteratur viel zitierte Differenzierung zwischen „Social Identity“ und „Personal Identity“ suggeriert eine Trennung zwischen Außen- und Innenperspektive, doch Goffman definiert beide Begriffe als Zuschreibung aus der Außenperspektive (vgl. Frey & Haüßer 1987, S. 17).

Erfahrungen über sich selbst verarbeitet“, so Frey & Haußer (1987, S. 4; Herv. i. Org.). Es handle sich um eine Bewusstseinsleistung, bei der situative und gespeicherte, innere und äußere Erfahrungen verarbeitet werden (ebd.). Innen- und Außenperspektive hingen dabei zusammen (vgl. auch Nunner-Winkler 1985, S. 466). Identitätsforschung könne somit weder rein soziologisch, noch rein psychologisch zugeschnitten sein, da „Identität als Selbst-Erfahrung [...] auf die von der Außenwelt vorgenommenen Verortungen angewiesen [ist]“ (Frey & Haußer 1987, S. 4). Vielmehr ginge es um die Frage, „wie Individuen trotz Vergesellschaftung Individuen bleiben können und wie soziale Ordnungen trotz der divergierenden Individualität ihrer Mitglieder ihre normierende Kraft aufrecht erhalten können“ (ebd., S. 5).

Haußer (1997, S. 127) betont auch, dass die Verarbeitung von Erfahrungen und Wissen eine Bewusstseinsleistung ist, in die alle psychischen Funktionen (Kognitionen, Emotionen, Motivationen) des Menschen einbezogen sind. Es sei demnach nicht sinnvoll, Identität auf ein kognitives Selbstbild einzugrenzen. Unterschiedliche Termini der Literatur bringen diese Ansicht gleichermaßen zum Ausdruck. Bereits Immanuel Kant sprach von „Identitätssinn“ (vgl. Henrich 1979, S. 138f), David Hume (1978, S. 328; Original 1740) von „*feeling*“ und David de Levita (1971, S. 202) von „Identitätsgefühl“.

Die zu den Ausführungen von Frey & Haußer (1987, S. 6-9) erstellte Grafik (s. Abb. 5) veranschaulicht auch wie sich die Trennung von Objekt-Selbst und Subjekt-Selbst etabliert. Leibniz und Kant (vgl. Heinrich 1979) führen die Unterscheidung zwischen ‚empirischem Ich‘ und ‚reinem Ich‘ ein. James (1890) greift ihre Unterscheidung mit ‚*Me*‘ (dem Objekt der Reflexion) und ‚*Pure Ego*‘ (dem reflektierenden Teil des Individuums) auf. Mead (1980⁴) führt die begriffliche Trennung mit ‚*Me*‘ und ‚*I*‘ fort, ebenso die nachfolgende Identitätsforschung. Allerdings geht der Terminus des ‚*Me*‘, mit der graduellen Verlagerung des Forschungsinteresses auf das empirische ‚*Me*‘ als Objekt der *Selbstreflexion*, immer mehr in den Begriff des ‚Selbst‘ / ‚*Self*‘ über. „Das Selbst ist das Objekt meiner Reflexion über mich“ (Frey & Haußer 1987, S. 7). Zwei Forschungszweige etablieren sich: Die Selbstkonzeptforschung, in der sich der Identitätsbegriff zunächst auf das Selbstkonzept, das *kognitive* Selbstbild verengt¹⁰, und

¹⁰ „Identität als das ganzheitliche ‚Selbst‘, die ursprüngliche Klammer zwischen ‚I‘ und ‚Me‘, [...] Subjekt- und Objekt-Selbst“ erfährt eine zweifache Reduktion, zunächst auf das ‚Objekt-Selbst‘ und dort wiederum auf das kognitive Selbstkonzept (vgl. Frey & Haußer 1987, S. 8f, S. 20). Doch Frey & Haußer (ebd., S. 9) betonen: „Das Selbst ist notwendige Voraussetzung für menschliche Interaktion, nicht eines der vielen Selbstkonzepte. Damit ist Selbst begrifflich ein Synonym für den erst später, vor allem durch den nachfolgenden symbolischen Interaktionismus eingeführten Begriff der ‚persönlichen Identität‘ oder einfach ‚Identität‘ wie z. B. in der deutschen Übertragung des Meadschen ‚Self‘.“

die psychoanalytisch und entwicklungspsychologisch orientierte Forschung von Erikson (1966), der den Begriff der „Ich-Identität“ prägte.

		B E D E U T U N G S K O N T E X T		Termini, die in diesem Bedeutungskontext zu finden sind:
		Objekt der Identifizierung	Identifizierendes Subjekt	
INNENPERSPEKTIVE	Verarbeitung von individuellen Erfahrungen u. sozialen Konstruktionen	Person	Person	<p>„persönliche Identität“ „personale Identität“ „individuelle Identität“ „subjektive Identität“ (Luckmann 1980)</p> <p>„subjektive Identitätserfahrung“ (Krappmann 1986)</p> <p>„Ich-Identität“ (Erikson 1966)</p> <p>„Selbst-Identität“ (Reck 1981)</p> <p>„Individualität bzw. numerische Identität“ (Tugendhat 1979)</p> <p>„Selbst-Schemata“ (Markus 1977)</p> <p>„Identitätsgefühl“ (De Levita 1971)</p> <p>„Identitätssinn“ (Kant zit. nach Henrich 1979, S. 138f)</p> <p>„feeling“ (Hume 1978, S. 328; Original 1740)</p>
			<p>„Objekt-Selbst“</p> <p>„Empirisches Ich“ (Leibniz, Kant)</p> <p>„Me“¹¹ (James 1890)</p> <p>„Me“ (Mead 1980⁴)</p> <p>„Selbst“ / „Self“</p> <p>psychoanalytisch entwicklungspsychologisch orientierter Forschungszweig Erikson (1966)</p> <p>sozialpsychologischer Forschungszweig Selbstkonzeptforschung¹²</p>	

Abb. 5: Innenperspektive: Identität als Selbstidentifizierung (eigener Entwurf)

Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht mit dem Modell der Identitätsregulation von Haüßer (1995) europäische Identität aus der *Innenperspektive*, indem es die Kinder zur Wahrnehmung ihrer selbst befragt. Es geht nicht um die Analyse gruppenspezifischer Abgrenzungsmechanismen (vgl. „Social Identity Theorie“ von Tajfel & Turner 1986) nach einem ‚in-group‘-

¹¹ Mead (1980⁴) unterscheidet ein „materielles Selbst“ (alle Objekte, die mir gehören), ein „soziales Selbst“ (Informationen, die ich von anderen über mich erfahren habe) und ein „spirituelles Selbst“ (psychische Fähigkeiten und Dispositionen).

¹² Untersucht wird (fast ausschließlich über vollstrukturiert-geschlossene Fragebögen) beispielsweise das Fähigkeitskonzept, das Begabungsselbstkonzept, das soziale Selbstkonzept, das Körperelbstkonzept (vgl. Marteschinke 2005, S. 262ff; Haüßer 1997, S. 128ff).

‚out-group‘-Schema oder um die Analyse von Europakonstruktionen auf sozialer Ebene (vgl. Angelucci von Bogdandy 2002). Es wird davon ausgegangen, dass Individuen in einem *selbst-reflexiven Prozess Erfahrungen und Wissen über sich selbst und die Welt verarbeiten*. Das Interesse gilt der Selbstidentifikation der befragten Elfjährigen, als dem Ergebnis einer *subjektiven Integrationsleistung von äußeren und inneren, gespeicherten und aktuellen Selbstwahrnehmungen* (vgl. Frey & Haüßer 1987, S. 4). Nachfolgend sei beschrieben inwiefern sich das Modell der Identitätsregulation nach Haüßer (1995) in seinen metatheoretischen Grundannahmen von obigen Ansätzen unterscheidet.

2.2.3 Metatheoretische Grundannahmen

Prozesscharakter und Sozialisation

Haüßers Modell der Identitätsregulation entstand in Kritik am „populärwissenschaftlichen Ansatz von Erik H. Erikson“ (Haüßer 1983b, S. 446) sowie in Kritik am theoretischen Vakuum der Selbstkonzeptforschung, ihren dichotomen Messmethoden und ihrem „*cognitive bias*“, der in der Konzentration auf das *kognitive* Selbstkonzept lag (vgl. Haüßer 1995, S. 2; Filipp 1980, S. 106).¹³ Unter Verzicht auf „statische Instanzbegriffe wie ‚das Selbst‘, das ‚Ich‘ oder ‚das Ego‘“ (Haüßer 1995, S. 4) wird – in Anlehnung an Marcia (1964, 1966, 1980, 1993a, 1993b) und Whitbourne & Weinstock (1986²; S. 15ff) – die *Wandelbarkeit von Identität* in einem *Modell der Identitätsregulation* beschrieben (s. Abb. 6). Identitätsentwicklung und -änderung werden grundsätzlich als *lebenslanger Prozess* begriffen, jedoch nicht auf das Jugendalter und nicht auf das Kriterium der ‚Krise‘ festgelegt. *Kontinuierliche Sozialisation* – mithin schulischer Unterricht – und die Person selbst, die sich eigene Entwicklungsaufgaben stellt und inneren Verpflichtungen, Bedürfnissen und *Interessen* nachgeht, beeinflussen die Identitätsentwicklung (vgl. Haüßer 1983b, S. 447).

Innenperspektive und Selbstkonstruktion

Haüßer (1983b, S. 446) definiert Identität aus der *Innenperspektive* und unterscheidet sie von dem Begriff der *Rolle* als ein „Bündel gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt eines Menschen“ sowie von dem Begriff der *Persönlichkeit* als „Gesamtheit seiner psychischen

¹³ Seine Kritik galt darüber hinaus der pleonastischen und gleichzeitig unklaren Verwendung des Adjektivs ‚selbstbezogen‘, im Fall von ‚selbstbezogener‘ Kognition, ‚selbstbezogener‘ Emotion. Jede Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, jede Kontrollüberzeugung und jeder Selbstanspruch in Bedürfnissen und Interessen seien ganz selbstverständlich *selbstbezogen*, gleichzeitig geriete die „soziale Interaktionsbezogenheit“ von Kognitionen und Emotionen darüber in Vergessenheit (vgl. Haüßer 1983b, S. 447).

Merkmale“ und dem Begriff der *kollektiven Identität*, der gleichermaßen eine *Zuschreibung von außen* darstellt. Es kann als Desiderat einer sozialwissenschaftlichen Konzeption von persönlicher als ganzheitlicher Identität im Sinne von James (1890) und Mead (1980) gelten, dass sie insbesondere die subjektiven „Transformationsprozesse“ (Harré 1984, S. 256), die Verarbeitung der selbstrelevanten Erfahrungen, das Selektieren, Attribuieren, Synthetisieren, Integrieren u. ä. erfassbar macht (vgl. Frey & Haüßer 1987, S. 8, S. 18). Innenperspektive bedeutet *Selbstkonstruktion* und *Selbstreflexion*. Gemeint ist damit:

„ein aktiver Prozess der Auswahl und Interpretation, der Gewichtung der in einem sozialen Definitionsraum angebotenen Merkmale und ihre (durchaus nicht immer harmonische oder stabile) ‚Synthese‘ mit den im Verlauf der Biographie zu ‚Selbst-Erfahrungen‘ geronnenen Identitätsdesignata der subjektiven Innenwelt“ (Frey & Haüßer 1987, S. 16).

Wie Marcia (1980, S. 159), der Identität als eine „innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“ beschreibt, erachtet Haüßer das Moment der „Selbstkonstruktion“ als zentrales Wesensmerkmal von Identität. Das heißt auch, „die Instanz, die über die Identität eines Menschen Auskunft zu geben vermag, ist der betreffende Mensch, ist das Subjekt selbst“ (Haüßer 1983b, S. 446 und 1995, S. 3).

Relationsbegriff und Gegenstandsbeziehung

Haüßer (1995, S. 7) kritisiert weiter die Zweiteilung in „Selbstmodell“ und „Umweltmodell“, in „selbstbezogen“ (Heckhausen 1980, S.582ff, S. 593) und „außenweltbezogen“ (Filipp 1980, S. 108), in „internes Selbstmodell“ und „internes Außenweltmodell“ (Filipp 1975, Filipp 1979), die Trennung zwischen „Umweltkonzept“ und „Selbstkonzept“, zwischen „gegenständlichem Bewusstsein“ und „Selbst-Bewusstsein“ (Groschek 1979) oder zwischen „subjektiven Selbsttheorien“ und „Realitätstheorien“ (Epstein 1993³, S. 23ff). Das eigentlich identitätsrelevante liege in der *Relation* von Selbst und Außenwelt, im Zusammenwirken von Person und Umwelt. Jede Emotion und Kognition in Bezug auf einen (wenn auch entfernt liegenden) Gegenstand der Außenwelt beziehe grundsätzlich die reflektierende, konstruierende Person mit ein (eine andere Person würde anders konstruieren) und jede „selbstbezogene“ Emotion oder Kognition beinhalte eine grundsätzliche soziale Bezogenheit (vgl. Haüßer 1995, S. 7). Frey & Haüßer (1987, S. 16) drücken die Untrennbarkeit zwischen Innen und Außen so aus: „Definitionsräume sind einerseits Außenwelt. [...]. Andererseits werden durch selbstreflektive Auswahl Außenweltdesignata zu innerweltlichen Designata der persönlichen Identität.“ In der Tätigkeitstheorie Leontjews (1977, S. 18ff) werden diese Relationen mit dem

Begriff der *Gegenstandsbeziehung* gefasst. Einen ‚Gegenstand‘ stellen dabei nicht nur Sachen dar, sondern grundsätzlich auch Sachverhalte, Zustände, Veränderungen, Ereignisse, Lebewesen und – im Gegensatz zur Pädagogischen Interessentheorie – auch Menschen. Dem „Prozess des Hereinholens der Außenwelt in die Innenwelt“ (ebd., S. 16) steht die „Rückkopplung der subjektiven Identität über die Darstellung nach außen“ (ebd., S. 17) gegenüber. So entsteht „ein dialektischer Kreislauf zwischen Individuum und Gesellschaft, der als Paradigma für die Identitätsforschung dienen kann“ (ebd., S. 17).¹⁴

Darüber hinaus muss das Individuum – wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird – subjektiv Relationen herstellen zwischen Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung. Identität erweist sich also in zweifacher Hinsicht als „rein relationales Konzept“ (Frey & Haußer 1987, S. 21).

2.2.4 Merkmale des Identitätsmodells

Haußer (1983b, S. 447) beschreibt Identität – „subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit vorausgesetzt [0] – als situative Erfahrung [1] und übersituative Verarbeitung [2]“. Hinzu kommt eine dritte Erscheinungsform von Identität als motivationaler Quelle [3] (s. Abb. 6). *Identität als übersituative Verarbeitung* entwickelt sich seinem Modell nach durch Generalisierungsprozesse aus subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden *situativen Identitätserfahrungen*; das heißt, das kognitive Selbstkonzept entsteht aus generalisierter Selbstwahrnehmung, das Selbstwertgefühl als emotionale Komponente entwickelt sich aus generalisierten Selbstbewertungen und die Kontrollüberzeugung – der handlungsorientierte Aspekt – wurzelt in der Erfahrung personaler Kontrolle. Es wird jeweils ein Beziehungsgefüge angenommen zwischen *situationsübergreifendem* Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung (*Identität als übersituative Verarbeitung*) sowie zwischen *situativer* Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personaler Kontrolle (*Identität als situative Erfahrung*).

¹⁴ Auch andere Autoren betonen Relationen zwischen Innen und Außen gegenüber Versuchen der Zweiteilung: Rogers (1951, S. 498) spricht von einem ganzheitlichen theoretischen Konstrukt „[...] an organized, fluid, but consistent conceptual pattern of perceptions of characteristics and relationships of the ‘I’ or the ‘me’, together with values attached to these concepts.“ Bei Harré (1984, S. 256f) ist Identität in ihrer veröffentlichten Form („*Publication*“) nicht eine Kopie der Außenwelt, sondern enthält in ihrer internen Verarbeitung idiosynkratische und innovative Elemente.

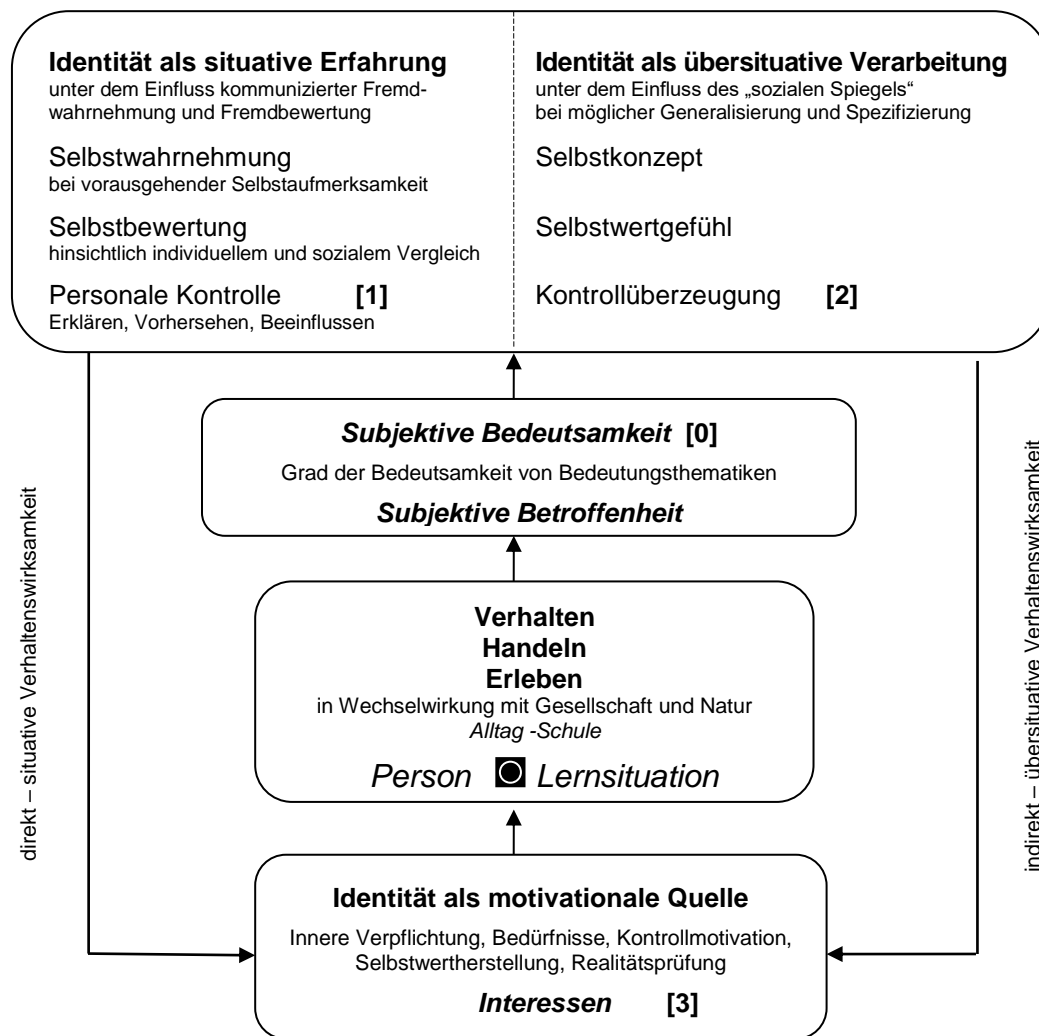


Abb. 6: „Modell der Identitätsregulation“ (Haußer 1995, S. 65; verändert durch Verf.)

Selbstwahrnehmung beruht auf der situativen Selbstaufmerksamkeit während einer momentanen Erfahrung („Gewahr-werden“ seiner selbst; Wicklund 1975, 1979), auf Selbstbeobachtung in früheren Situationen (gespeicherte Erfahrung) und auf mitgeteilter Wahrnehmung (Fremdbeobachtung; vgl. Bem 1979, S. 108ff). Der Theorie der *objektiven Selbstaufmerksamkeit* zufolge wird immer der Teil der Identität verhaltenswirksam, der situativ salient ist (vgl. Gollwitzer 1993, S. 344). Kennzeichen des **Selbstkonzepts**, d. h. der generalisierten Selbstwahrnehmung relevanter Merkmale, sind nach Haußer (vgl. 1995, S. 27-32; Frey & Haußer 1987, S. 20): die wiederholt wahrgenommene Gleichheit der eigenen Person (*biographische Kontinuität* vs. *Diskontinuität*), die wahrgenommene Stimmigkeit des eigenen Verhaltens in unterschiedlichen Lebensbereichen (*ökologische Konsistenz* vs. *Inkonsistenz*), die Übereinstimmung von Überzeugungen und tatsächlichem eigenem Verhalten (*Konsequenz* vs. *Inkonsequenz*), die Übereinstimmung des Verhaltens mit den eigenen Gefühlen (*Echtheit* vs.

Unechtheit), das Empfinden von Einzigartigkeit (*Individualität vs. Austauschbarkeit*) und das Bewusstsein anderen ebenbürtig zu sein (*Gleichwertigkeit vs. Ungleichwertigkeit*).

Die situative **Selbstbewertung** meint den aktuellen Vergleich mit *sozialen* oder *individuellen Bezugsnormen* (z. B. eigenen Zielen, moralischen Werten, Wünschen, etc.; vgl. Stroebe 1977, S. 81; Haußer 1995, S. 16). Das **Selbstwertgefühl** als Generalisierung erfahrungsabhängiger Selbstbewertungen enthält die Komponenten „Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung und Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung, von Selbständigkeit und Unabhängigkeit“ (Haußer 1995, S. 64, S. 34-38).

Situative **personale Kontrolle** wie auch generalisierte **Kontrollüberzeugung**, Begriffe der Kontrolltheorie (vgl. Averill 1973; Rotter 1966), bezeichnen die Fähigkeit einer Person, Zustände und Ereignisse zu erklären und/oder zu antizipieren und/oder durch eigenes Handeln zu beeinflussen (vgl. Frey, Kumpf, Ochsmann, Rost-Schaude & Schauer 1977; Sauer, Frey, Ochsmann, Kumpf & Rost-Schaude 1978; Haußer 1995, S. 18, 53ff). Es wird unterschieden zwischen *interner* Kontrollüberzeugung, bei der ein Individuum Ereignisse in seiner Lebenswelt für erklärbar, vorhersehbar und beeinflussbar hält sowie *externer* Kontrollüberzeugung, bei der Ereignisse als unerklärlich, unvorhersehbar und unbeeinflussbar betrachtet werden (vgl. Haußer 1995, S. 42). Zeitlich wird zwischen handlungsvorgängigen Kontrollüberzeugungen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen) und handlungsnachgängigen Kontrollüberzeugungen (z. B. Kausalattributionen) unterschieden. Dabei ist insbesondere der Zusammenhang von Ursachenzuschreibung (z. B. Fähigkeit, Anstrengung, andere Personen, Zufall) und damit einhergehenden Gefühlen (z. B. Kompetenz, Entspannung, Dankbarkeit, Überraschung im Fall von Erfolgserlebnissen) interessant (vgl. Weiner 1982, S. 104).

Situative Identitätserfahrung, übersituative Verarbeitung und Identität als motivationale Quelle entstehen – vorausgesetzt Erleben und Erfahrung besitzen emotionale und kognitive Valenz – in Wechselwirkung mit Gesellschaft und Natur, mit schulischer und außerschulischer Sozialisation und konkretisieren sich im **Handeln, Verhalten und Erleben**, wodurch neue Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden. Identität ist also zugleich **Entwicklungsergebnis** und **Entwicklungsbedingung** (vgl. Frey & Haußer 1987, S. 21). Haußer (1995, S. 66) zufolge ist zudem zwischen der **initiativen und reaktiven Tätigkeit des Subjekts** zu differenzieren:

„Je nachdem, wo man im Modell der Identitätsregulation zu lesen einsetzt, wird eher die initiativ Tätigkeit des Subjekts betont (von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Kontrollüberzeugung über innere Verpflichtung, Selbstanspruch in Bedürfnissen und Interessen, Kontrollmotivation, Selbstwertherstellung und Realitätsprüfung zum Verhalten, Handeln und Erleben) oder aber die reaktive Tätigkeit des Subjekts hervorgehoben

(von Verhalten, Handeln und Erleben über subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit, Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personale Kontrolle zur Identität als situativer Verarbeitung)“.

Dadurch entsteht „Raum für ein initiatives als Ergänzung zu einem rein reaktiven Subjektmodell“ (Frey & Haußer 1987, S. 21). Die Konzeptualisierung von Identität als Regulationsmodell beruht auf dem Regelkreisgedanken des Identitätsmodells von Whitbourne (1986, S.17ff) sowie Whitbourne & Weinstock (1986², S. 15ff), dessen Ausgangspunkt die Entwicklungsprinzipien der *Akkommodation* und *Assimilation* bei Piaget (1976, S. 11ff) sind¹⁵. Das Konzept der subjektiven Betroffenheit und Bedeutsamkeit beruht auf Leontjews (1977) Gegenstandskonzeption und Lewins (1982) Valenzbegriff (vgl. hierzu auch Haußer 1983b, S. 447).

Generalisierungen (vgl. Frey & Haußer 1987, S. 21; Haußer 1995, S. 25f) können sich über verschiedene *Lebensbereiche oder Definitionsräume* erstrecken (denkbar wäre z. B. eine Generalisierung der Wahrnehmung in der Form, dass ein Kind mehrere sozialräumliche Identitäten aufgrund des Unterrichts stärker wahrnimmt; denkbar wäre auch eine Erweiterung der Erklärungsmuster in der Form, dass ein Kind seine europäische Identität nicht nur mit geographischen, sondern auch mit dem politischen und kulturellen Aspekten erklärt). Generalisierungen können aber auch eine Stabilität über die *Zeit* hinweg bedeuten (z. B. kann eine Person aus der wiederholten Erfahrung von Diskriminierung gegenüber den Angehörigen des Gastlandes das allgemeine Selbstwertgefühl entwickeln, die eigene Kultur sei der anderen unterlegen). Auch Generalisierungen über *Bereiche und Zeit* sind denkbar, bei denen global-stabile Identitätskomponenten entstehen. Als Umkehrprozess zu Generalisierungen treten **Spezifizierungen** auf, das heißt bei einer Spezifizierung über die Zeit, dass eine Person sich nur noch sporadisch – beispielsweise beim Passieren der Zollkontrolle auf der Seite ‚EU citizens‘ statt ‚non EU citizens‘ – als Europäer wahrnimmt. Bei einer Spezifizierung des Definitionsraumes nimmt ein Kind beispielsweise nur noch seine nationale und nicht mehr seine europäische Identität wahr oder zieht nur noch die geographische Dimension zur Erklärung seiner europäischen Identität heran.

¹⁵ In ihrem einfachen Zwei-Komponenten-Modell geht es um die kontinuierliche Wechselwirkung zwischen der erarbeiteten Identität eines Menschen und neuen, diesen verunsichernden oder bestätigenden Erfahrungen, die über Akkommodation oder Assimilation verarbeitet werden (vgl. Haußer 1997, S. 131).

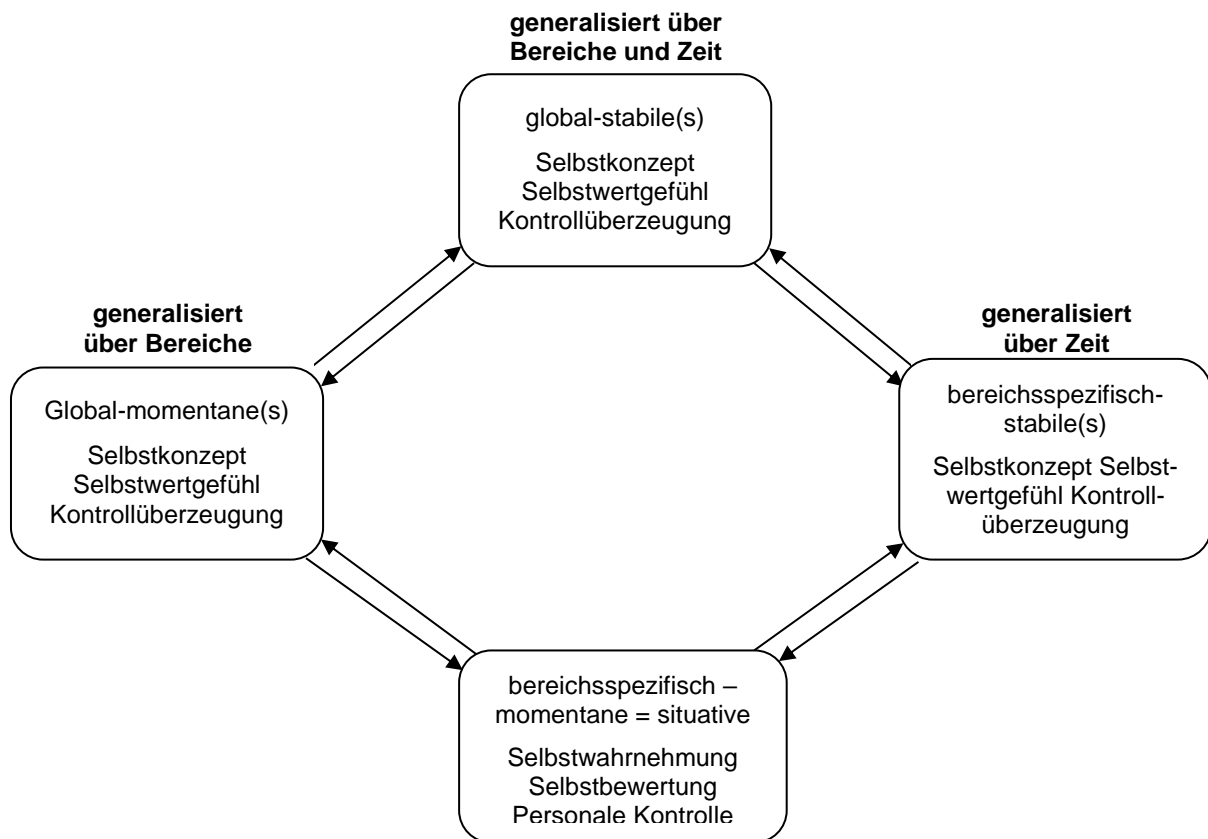


Abb. 7: Prozesse der Spezifizierung und Generalisierung (Haußer 1995, S. 26)

Voraussetzung für Generalisierungsprozesse, wie zunächst auch für situative Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung, ist das Bestehen *subjektiver Bedeutsamkeit und Betroffenheit*, in den Worten Lewins der *Aufforderungscharakter* oder die *Valenz* eines Gegenstands. „Ich schließe bei meiner Definition mit ein, dass der Aufforderungscharakter in der Stärke der Anziehung erheblich variieren kann: Es kann für das Subjekt unmöglich sein, ihm zu widerstehen, oder er kann den Charakter eines Befehls oder nur die Stärke einer Bitte oder weniger annehmen“ (Lewin 1982, S. 103).

Subjektive Bedeutsamkeit als kognitive Seite von Valenz definiert Haußer (1995, S. 8f) als „die wahrgenommene Wichtigkeit, die ein Gegenstand für einen Menschen hat“. Sie wirkt als „kognitives Ordnungsinstrument [...], das die Identitätsrelevanz von Erfahrungen einerseits und Motivationen andererseits bestimmt“ (ebd., S. 9). Die verschiedenen *subjektiven Bedeutsamkeitsthemen* ergeben in ihrer unterschiedlichen Intensität ein *Bedeutsamkeitsprofil* mit Bedeutsamkeitstälern und -höhen (ebd.).

Betroffenheit als die emotionale Seite von Valenz kann ihrerseits – entsprechend dem Figur-Grund-Prinzip der Gestaltpsychologie (vgl. Heller 1980, S. 25ff) – als Gradmesser für die

Identitätsrelevanz von Gegenständen bezeichnet werden, ihren Gegenpol stellt die Gleichgültigkeit dar. Dieter Ulich (1984, S. 384) beschreibt Betroffenheit als

„die Grundlage emotionalen Zustandsbewusstseins. [...] Nur dann, wenn ich etwas in Bezug auf mich selbst als wesentlich erlebe, wenn mich also etwas berührt, wenn mich etwas nicht kalt lässt, wenn es mich etwas angeht, wenn ich etwas ernst nehme, wenn ich mich angesprochen fühle, nur dann erlebe ich Emotionen – wobei dieses ‚Ernstnehmen‘ oder ‚Betroffensein‘ keineswegs der Emotion vorausgeht, sondern dieser inhärent ist.“

Es versteht sich von selbst, dass aus Gründen der Psychohygiene und der zeit-räumlichen Begrenztheit nicht immer alle Gegenstandsbeziehungen eine Person gleichermaßen stark emotional berühren. Der Struktur nach wohnen der Betroffenheit wie auch der Bedeutsamkeit anziehende und / oder abstoßende Kräfte inne.

Zusammenfassend definiert Haüßer Identität im Sinne einer **übersituativen** Erfahrung als „Einheit aus Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung eines Menschen, die er aus subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden Erfahrungen über Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personale Kontrolle entwickelt und fortentwickelt und die ihn zur Verwirklichung von Selbstansprüchen, zur Realitätsprüfung und zur Selbstwertherstellung im Verhalten motiviert“ (Haüßer 1983a, S. 103; Herv. d. Verf.). Identität als **situative** Erfahrung umfasst in Haüßers Definition „die kognitive Komponente der Selbstwahrnehmung, die emotionale Komponente der Selbstbewertung und die handlungsbezogene Komponente der personalen Kontrolle“ (Haüßer 1995, S. 2; Herv. i. Org.).

2.2.5 Anpassung des Modells an den Forschungsgegenstand

Ausgehend von seiner Kritik an der Selbstkonzeptforschung geht Haüßer (1997, S. 128) implizit vom Konzept einer „fähigkeitsbezogene[n] Identität“ aus. Dies erfordert bezüglich der Anwendung der Definition auf Formen kultureller, ethnischer, nationaler oder europäischer Identität gewisse Modifikationen. Zunächst lassen sich für die Wahl des Modells zur empirischen Untersuchung von „europäischer Identität“ im Unterricht der Grundschule jedoch verschiedene Gründe anführen:

- Das Modell stellt einzelne Identitätskomponenten dezidiert dar und erlaubt damit eine *strukturelle Analyse* von Identität zum Status Quo (Vorerhebung) sowie zu den Messzeitpunkten der Nacherhebung und des Follow-Up (wenngleich einzelne Komponenten in Anpassung an den Untersuchungsgegenstand modifiziert werden müssen s. u.).

- Das Modell beschreibt Entstehung und Veränderung von Identität und stellt räumliche und zeitliche Spezifizierungs- und Generalisierungsprozesse dar. Es eignet sich von daher insbesondere zur *Erfassung der Wirksamkeit von Unterricht*.
- Die metatheoretische Annahme, dass Subjekt und Objekt der Identifizierung in einer Person liegen (vgl. Frey & Haüßer 1987, S. 4), dass Identität also vom Subjekt *selbstkonstruiert* wird, entspricht einem *konstruktivistischen Lernverständnis*. Unter diesem Aspekt sieht auch Aurnheimer (2003³, S.70) eine „Dimension von *individuellen* Identitätskonstrukten“ für die pädagogische Arbeit als sinnvoller an als sozialpsychologische Modelle.
- Emotionale und kognitive Valenz, die – auch entsprechend eigener mehrjähriger Beobachtung als Koordinatorin für Europäische Stunden an der Europäischen Schule Karlsruhe – eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Identitätswirksamkeit von Wissen spielt, findet sich als zentraler Bedingungsfaktor einer subjektiven Identitätskonstruktion im Modell verankert (vgl. Haüßer 1995). Mit der Erfassung dieser zentralen Komponente eignet sich das Modell der Identitätsregulation im Vergleich zu anderen Modellen idealiter zur *Operationalisierung personaler Identität* im Rahmen einer pädagogischen Intervention.
- Haüßer definiert das relationale Konstrukt Identität als Gegenstandsbeziehung (s. Kap 2.2.3), die *normativen Überlegungen* Raum bietet. Die Identifikation mit dem Friedensprojekt Europa und den Grundwerten einer europäischen Verfassung stellt eine normativ andere Gegenstandsbeziehung dar als die Identifikation mit einem Europa etwa der transatlantischen Konzerninteressen. Auch Taylor (1994, S. 55) betont die Bedeutung normativer Aspekte: „Definiert wird meine Identität durch die Bindungen und Identifikationen, die den Rahmen oder Horizont abgeben, innerhalb dessen ich von Fall zu Fall zu bestimmen versuchen kann, was gut oder wertvoll ist oder [...] was ich billige oder ablehne.“

Vorangehende Überlegungen zum Identitätsmodell von Haüßer (1995) machen deutlich, dass sowohl die *metatheoretischen Grundannahmen* (s. Kap. 2.2.3 zu Prozesscharakter und Sozialisation, Innenperspektive und Selbstkonstruktion sowie zur Gegenstandsbezogenheit des relationalen Konstrukts Identität) als auch die Beschreibung der *Identitätskomponenten* des theoretischen Modells, einschließlich der Variable der Valenz für die Erfassung von europäischer Identität im Rahmen einer Interventionsstudie als sehr sinnvoll erachtet werden können. Allerdings gilt es, in Hinblick auf die Operationalisierung europäischer (wie auch nationaler) Identität, Haüßers *definitive Vorannahmen zu diesen Strukturmerkmalen* zu modifizieren. Dies geschieht aufgrund theoretischer Überlegungen sowie eigener Voruntersuchungen. Haüßer (1995, S. 3) eröffnet diese Möglichkeit, indem er sein Modell – in dem Anliegen einen möglichst

„universellen Mosaikträger“ (ebd.) zu entwickeln – bewusst als „empirisch angreifbar und modifizierbar“ (ebd.) präsentiert. Auch fordern Frey & Haußer (1987, S. 22) explizit dazu auf, „*gegenstandsspezifische Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zu entwickeln*.“ Eine Weiterentwicklung dieses bereits auf breiter empirischer Basis beruhenden humanwissenschaftlichen Ansatzes soll im Rahmen dieser Forschungsarbeit für den Gegenstand Europa und den Definitionsraum „europäische Identität“ angedacht werden. Auch Harböck (2006, S. 61)¹⁶ stellt im Rahmen seiner Dissertation die Frage in den Raum, „ob die Haußerschen Theoriekomponenten einer kulturwissenschaftlichen Modellkonstruktion als Universalien dienen können“. Nach ihm (ebd., S. 62) gelte es, in den Definitionsräumen ‚Kultur‘, ‚Nation‘ oder eben auch ‚Europa‘ die Universalien abstrakter zu fassen als mit den Komponenten ‚*Selbstkonzept*‘, ‚*Selbstwertgefühl*‘ und ‚*Kontrollüberzeugung*‘. Interessanterweise bietet Haußer (1995) im Teil C seines Standardwerks „Identitätspsychologie“ unter der Überschrift „Identitätsentwicklung in gesellschaftlichen Definitionsräumen“ im Kapitel „Nationalität und Identität“ (ebd. S. 173-186) selbst keine Anwendung seines Modells auf die Definition nationaler Identität. Stattdessen zitiert er die persönliche Einschätzung v. Weizsäcker:

„Was ist das eigentlich: deutsch? – Es ist die Folge der Tatsache, hier geboren und aufgewachsen zu sein, die deutsche Sprache zu sprechen, sich hier zu Hause zu fühlen und damit ein Teil des eigenen Volkes zu sein. Ich bin Deutscher, wie ein Franzose ein Franzose, ein Russe ein Russe ist. Das ist weder ein Mangel noch ein Verdienst. Ich habe es mir nicht ausgesucht, genauso wenig wie die Zeit, in der ich lebe und die mich prägt [...]“ (v. Weizsäcker auf dem 21. Deutschen Evangelischen Kirchentag in Düsseldorf 1985, zit. nach Haußer 1995, S. 175).

Von Weizsäcker beschreibt seine Selbstwahrnehmung als Deutscher über einen genetischen und kulturellen Nationenbegriff, er spricht von Heimatgefühl und von *Zugehörigkeit* – ein Element, das im Modell der Identitätsregulation so nicht vorkommt, das jedoch konstitutiv für eine subjektive soziale Verortung ist (vgl. z. B. Keupp 2001, S. 244f). Er macht deutlich, was weniger konstitutiv ist: irgendein Selbstwertgefühl, das sich von einem „Verdienst“ ableiten könnte oder eine auf das „Deutsch-Sein“ bezogene Kontrollüberzeugung („ich habe es mir nicht ausgesucht“, „es ist eine Folge der Tatsache, hier geboren zu sein“). Eine Einordnung in die „Triade der fähigkeitsbezogenen Identität“ (Haußer 1997, S. 128), für die Haußer (1984, S. 421) „drei Sollwerte der Identitätsregulation“ beschreibt – „Ich sehe mich richtig (Selbstkonzept); ich fühle mich gut (Selbstbewertung); ich bringe etwas zustande (Kontrollüberzeugung)“ (ebd.) – wäre damit eher beim Verständnis (pathologischer) Fälle hilfreich, bei denen

¹⁶ Unter dem Titel „Stand, Individuum, Klasse. Identitätskonstruktionen deutscher Unterschichten des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts“ beschäftigt sich Harböck (2006) in seiner Dissertation mit der kulturhistorischen Quellenanalyse populärer Autobiographien.

die Selbstwertherstellung über die eigene Ideologie oder Nationalität einen extrem hohen Stellenwert einnimmt, wie z.B. als „rassistische Stütze des Selbstwertgefühls“ (Haußer 1995, S. 176) oder im Falle „bikulturelle[r] Inkonsistenz“ (ebd. S. 179) als Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls von Ausländern.



Abb. 8: „Triade der fähigkeitsbezogenen Identität“ (Haußer 1997, S. 128)

Die mangelnde Passform ist historisch verständlich, entwickelte Haußer (1995, S. 2)¹⁷ seinen Ansatz doch aus der Kritik am „theoretischen Vakuum“ der Selbstkonzeptforschung (vgl. hierzu auch Filipp 1980, S. 106) und für diese. Die umfangreiche, auf seinem Modell beruhende empirische (Selbstkonzept-) Forschung bestätigt die ideale Passform und die Tragfähigkeit seines Erklärungsansatzes (vgl. Martschinke 2005, S. 262f; vgl. auch die Forschungsergebnisse von Rheinberg 1993; Epstein 1993³; Haußer & Kreuzer 1994 und Frey & Haußer 1987).

Bei den im Folgenden vorgeschlagenen Modifikationen geht es im Wesentlichen um eine kulturelle ‚Weitung‘ der „Triade der fähigkeitsbezogenen Identität“ (Haußer 1997, S. 128). Drei Aspekte sind dabei wesentlich:

1. eine stärkere Öffnung des Modells dem „gesellschaftlichen ‚Außen‘“ (Keupp 2001, S. 244) gegenüber, d. h. eine stärkere Einbeziehung der sozialen Außenwelt unter dem Aspekt der Wahrnehmung von *Zugehörigkeit*;

¹⁷ Die „[...] psychologische Selbstkonzeptforschung hat in den letzten Jahren exponentiell zugenommen. Fast gegenläufig verhält es sich hingegen mit dem Vorankommen einer wie auch immer gearteten Selbstkonzepttheorie“ (ebd., S. 2), die nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Aspekte des Selbstkonzepts berücksichtigt (vgl. hierzu auch Brunner 1987, S. 63).

2. eine Aufhebung der definitorischen Beschränkung von Selbstwahrnehmung auf *kognitive* Aspekte und deren Erweiterung um *emotionale* Aspekte, wie die eines Zugehörigkeitsgefühls sowie
3. eine ‚*Entschärfung*‘ der Identitätskomponente ‚*Selbstwertgefühl*‘ für einen ‚normal‘ ausgeprägten Grad an nationaler oder europäischer Zugehörigkeit, die aufgrund ihrer *geringen Zentralität im Identitätsrelief* einer Person weit davon entfernt sind, das Selbstwertgefühl auf- oder abzuwerten – wenngleich sie durchaus bewertet werden kann, wie in der Eurobarometerfrage (EB 66; 2007b) ‚Sind sie stolz Europäer zu sein‘. Die Bewertung betrifft nicht nur die wahrgenommene (eigene nationale, europäische, kulturelle) Identität, sondern auch die Bewertung des *von außen* hereingenommenen Identifikationsobjekts, zu dem eine „interessenthematische Person-Gegenstands-Beziehung“ (Krapp 2005, S. 4) besteht, die sich durch „eine hohe *subjektive Wertschätzung*“ (Hartinger 2014, S. 113; Herv. i. Org.) auszeichnet und mit „*positiven Gefühlen* verbunden [ist]“ (ebd.).

Zu 1.) Das Selbstkonzept „guter Sportler“, „genialer Schachspieler“, o. ä. gründet auf der Wahrnehmung *eigener* Fähigkeiten und Leistungen und ihrer Entwicklung. Die „*Selbst-Erfahrung*“ (Frey & Haußer 1987, S. 4; Herv. i. Org.) ist in diesem Fall stark auf die eigene Person bezogen, die Außenwelt stellt lediglich, zusätzlich zu den individuellen auch soziale Vergleichsmaßstäbe bzw. Beurteilungen zur Verfügung. Das Selbstkonzept „Europäer/in“ dagegen hat nichts mit eigenen Fähigkeiten und Leistungen zu tun. Die Selbstwahrnehmung als Europäer ist eher eine Art „*Selbstverortung*“ (Keupp 2001, S. 244, Herv. i. Org.) und ist bereits im Ansatz auf die *Außenwelt* und ihre Sinnangebote bezogen. Sie „verweist auf das menschliche Grundbedürfnis nach [...] *Zugehörigkeit*“ (Keupp 2001, S. 244, Herv. i. Org.), das konstitutiv für die individuelle Identitätskonstruktion ist (ebd., S. 245) – ein zentraler Aspekt, der bei Haußer gänzlich fehlt. Auch Harböcks Kritik an Haußers Theoriekomponenten bezieht sich im Kern darauf, dass der Zuschnitt auf eine fähigkeitsbezogene Identität zu einer „gewissen Unterbelichtung der sozialen und kulturellen ‚Außenseite‘ von Identität“ (Harböck 2006, S. 62) und ihren „kollektiven Sinnmustern“ (ebd., S.74) führt. Es geht im Falle von kultureller, ethnischer, nationaler oder europäischer Identität – anders als beim (kognitiven) „Fähigkeits-Selbstkonzept“ (Haußer 1997, S. 128) – „um die Produktion einer *individuellen sozialen Verortung*“ (Keupp 2001, S. 244, Herv. i. Org.), um die Wahrnehmung von *Zugehörigkeit*.

Zu 2.) Nach Haußer (1995, S. 21, Herv. d. Verf.) „umfasst Identität als situative Erfahrung die *kognitive* Komponente der *Selbstwahrnehmung*, die *emotionale* Komponente der *Selbstbewertung* und die *handlungsbezogene* Komponente der *personalen Kontrolle*.“ Die Wahrnehmung der „*individuellen sozialen Verortung*“ (Keupp 2001, S. 244; Herv. i. Org.) jedoch ist keine rein kognitive Angelegenheit: Individuelle Verortung wird einerseits als Zugehörigkeitsgefühl wahrgenommen, andererseits ist das ‚Zugehörigkeits-Selbstkonzept‘ *kognitiv* erklärbar.

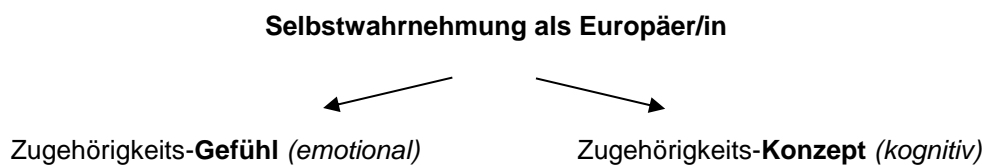


Abb. 9: Selbstwahrnehmung als emotionaler und kognitiver Prozess (eigener Entwurf)

Beide Prozesse, sowohl „das Nachdenken über uns selbst, aber eben auch das Wahrnehmen der eigenen Emotionalität und eigener [in diesem Fall Zugehörigkeits-]Gefühle führen zu einer Vorstellung von uns selbst“ (Hülshoff 2006³, S. 281). Zugehörigkeitsgefühle können individuell sogar stärker wahrgenommen werden als rationale Kognitionen. Wenn Fünftklässler in der vorliegenden Studie bei der offenen Frage „Warum fühlst du dich europäisch bzw. deutsch?“ keine Angaben machen (können), mag dies ein Hinweis darauf sein, dass kognitive Gründe nicht greifbar sind. Des Öfteren finden sich in den Schülerantworten auch direkte Hinweise auf die emotionale Dimension der Selbstwahrnehmung: „weil ich mich so fühle!!!“; „weil!!!“; „keine Ahnung, ich fühl mich eben so!“, „finde keine gute Erklärung“ oder „weil es keine richtige Entscheidung für mich gibt und [ich mich] gemischt fühle: europäisch, luxemburgisch, österreichisch“ (s. Ergebnisteil Kap. 6.1.3). Zugehörigkeitsgefühle sind also durchaus Gegenstand der situativen Selbstwahrnehmung. So ist eine definitorische Festlegung der Selbstwahrnehmung auf Kognitionen empirisch nicht begründbar. Auch theoretisch finden sich hierfür wenige Anhaltspunkte. Die Akzentuierung emotionaler Aspekte durchzieht vielmehr die Geschichte des Identitätsbegriffs und wird heute von der Emotionspsychologie bestätigt. Bereits David Hume (1978, S. 328; Original 1740) spricht von „*feeling*“, Lipps übersetzt ihn mit „innerer Wahrnehmung“, Kant spricht von „Identitätssinn“ (vgl. Henrich 1979, S. 138f), De Levita (1971, S. 202) von „Identitätsgefühl“. Erikson (1966, S. 107, Herv. d. Verf.) spricht von einem „*Gefühl* der Ich-Identität“, das die Basis bilde für die Beantwortung der Frage „Wer bin ich?“ (vgl. Keupp 2001, S. 244). Keupp (2001, S. 245) greift Identität der Definition Eriksons zufolge als ein Grundgefühl auf: Identitätsarbeit ziele darauf, „ein

individuell gewünschtes oder notwendiges ‚Gefühl von Identität‘ zu erzeugen“ auf der Basis von „soziale[r] Anerkennung und Zugehörigkeit“ (ebd.). Die emotionale Komponente von Identität lässt sich also nicht wie bei Haußer (1995, S. 21) auf die Identitätskomponente des emotionalen ‚Selbstwertgefühls‘ reduzieren, sie ist bereits in der Komponente der Selbstwahrnehmung untrennbar mit Emotionen verbunden. Gefühlsregungen sind für die Person „letzte Garantie für die Existenz von sich selbst und von der Welt“ (Oerter 1983, S. 312). Sie verleihen „dem Bewusstsein Kontinuität und Identität“ (Ulich 1984, S. 384). Die „emotionale [...] Bezo-genheit auf andere und die Umwelt“ (ebd., S. 379) gehört neben dem kognitiven Bewusstsein, der Welt im Kopf, den subjektiven Theorien, den Kausalattributionen, dem Begabungsselbst-bild ganz wesentlich zur Existenz des Menschen, also zu seiner Identität.

Da der Begriff ‚Selbst**konzept**‘, den Haußer für die generalisierte Form der Selbstwahrnehmung verwendet, einseitig kognitiv belegt ist, wäre eine Beibehaltung des Begriffs ‚Selbst-wahrnehmung‘ und eine adjektivische Unterscheidung zwischen ‚situativer bzw. generalisier-ter Selbstwahrnehmung‘ anzudenken.

Zu 3.) Die Kritik an der Identitätskomponente der ‚Selbstbewertung‘ bzw. des generalisierten ‚Selbstwertgefühls‘ betrifft zwei Aspekte: zum einen ist ‚Selbst**bewertung**‘ nicht nur ein emo-tionales Geschehen (vgl. Haußer 1995) – ebenso wenig wie Selbstwahrnehmung ausschließ-lich kognitiv ist (s.o.) –, denn auch dem ‚Selbstwert**gefühl**‘ liegen zahlreiche *kognitive* Be-wertungen zugrunde.

Zum anderen grenzt der Begriff ‚Selbstwertgefühl‘ den Anwendungsbereich des Modells stark ein, indem er *lediglich eine Bewertung des Selbst, nicht der Außenwelt* vorsieht – eu-ropäische Identität jedoch hängt ganz wesentlich von der positiven bzw. negativen Bewertung des Identifikationsobjekts ab. Konsequenter Weise wendet Haußer sein Modell – im *gesell-schaftlichen* Definitionsraum – auch lediglich in zwei Kontexten an:

- a) zur Erklärung der bikulturellen Inkonsistenz von Migranten, die eine innere Verpflichtung gegenüber zwei Kulturen verspüren und versuchen – angesichts niedriger sozialer Platzie-rung und Diskriminierung – ihr Selbstwertgefühl über den Bezug zur eigenen Ethnie auf-rechtzuerhalten (vgl. Haußer 1995, S. 178-181);
- b) zur Beschreibung der psychischen Herausbildung von Fremdenfeindlichkeit und Auslän-derhass, der in der Steigerung des nationalen Selbstwertgefühls liegt: „eine internele Kon-trollüberzeugung wird gestärkt durch die besseren Rechte und Freiheiten als deutscher Staatsbürger“ (Haußer 1995, S. 183).

Tatsächlich eignet sich das Modell Haußers, um psychische Prozesse in Verbindung mit Migration und Diskriminierung oder Nationalismus und Rechtsradikalismus zu erklären, bei denen die eigene nationale Identität in Kategorien von Unterlegenheit oder Überlegenheit problematisch ins *Zentrum subjektiver Bedeutsamkeit und emotionaler Betroffenheit* rückt und damit Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl hat.¹⁸ Im Normalfall sind europäische und nationale Identität im Bedeutungsrelief einer Person – relativ zur Wahrnehmung des eigenen Körpers, zur Wahrnehmung eigener Fähigkeiten etc. – jedoch eher *peripher angesiedelt und somit nicht maßgeblich für das Selbstwertgefühl*. Unter der Schwelle einer akuten oder pathologischen und damit selbstwertsteigernden oder -gefährdenden subjektiven Bedeutsamkeit, wäre eine individuelle soziale Verortung als Europäer damit nicht definierbar. Dennoch ist anzunehmen, dass nationale (z. B. deutsche) bzw. europäische Identität als übersituative Verarbeitung vorliegen bevor sie die Schwelle des Selbstwertgefühls erreichen, die Haußer (1995) über die Aspekte Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung und Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit fasst. Es erschiene pathologisch, nationale oder europäische Identität in Dimensionen von Sinn und Erfüllung, Selbstachtung und Selbstakzeptierung zu messen. Es geht in diesem Fall weniger um eine *Selbstbewertung* und ein *Selbstwertgefühl* als vielmehr um die Bewertung der aus kollektiven Definitionsräumen hereingenommenen Konstruktionen, um den *wahrgenommenen Wert der ‚Identifikationsobjekte‘* (der EU, der Nation oder der Religion) und um den bewertenden Vergleich nationaler, europäischer oder kultureller Zugehörigkeiten. Auch scheint die Höhe des Selbstwertgefühls kein sinnvolles Kriterium für die Intensität oder Persistenz von nationaler/europäischer Identität, sondern eher ein Gradmesser der Pathologisierung zu sein. Die Tatsache, dass die gesellschaftliche Außenwelt – außer im Fall von Diskriminierung oder Nationalismus – in der Teilkomponente Selbstwertgefühl nicht sinnvoll gefasst werden konnte, ist vermutlich einer der Gründe, warum das Modell der Identitätsregulation in gesellschaftlichen Definitionsräumen bisher kaum Anwendung fand und eher auf die *Social Identity Theory* (Tajfel & Turner 1986) zurückgegriffen wurde. Sinnvoll scheint angesichts dieser modelltheoretischen Überlegungen eine Verbindung mit dem Modell der Pädagogischen Interessentheorie, mit Hilfe derer die Interessantheit des Gegenstands (Identifikationsobjekts) über

¹⁸ Fließend sind die Grenzen vom ‚Nationalstolz‘, der sich zunächst nicht auf das *Selbst*, sondern auf die *Nation* richtet, z. B. die guten Fußballer, Autos, die schönen Berge, zum *Rechtsradikalismus*, wo vom Ansehen der ‚guten‘ Eigengruppe eine Steigerung des eigenen *Selbstwertgefühls* „ohne persönliche Leistung und ohne persönliches moralisches Verdienst“ abgeleitet wird (Haußer 1995, S. 183). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, worauf sich der Stolz richtet: auf eine demokratische Verfassung, auf die heimische Wirtschaft u. ä. oder die Überlegenheit der eigenen Rasse. Die Berichterstattung der Medien hat dabei erheblichen Einfluss auf eine soziale Kategorisierung und soziale Vergleichsprozesse.

emotionale, kognitive und Wertaspekte eigens gefasst werden kann (vgl. Schiefele et al. 1983; Krapp 2005; Lohrmann & Hartinger 2014; Hartinger 2015; zur Verbindung der Modelle s. Überlegungen in Kap. 2.4).

2.3 Das Interessenmodell nach Prenzel, Krapp & H. Schiefele

2.3.1 Zur Begründung einer pädagogischen Interessenförderung

Kein Fremdwort wird – laut Sprachstatistiken – in der deutschen Alltagssprache häufiger verwendet als der Terminus ‚Interesse‘ und seine Ableitungen (vgl. Prenzel 1988, S. 9). Als Fachbegriff der Pädagogischen Psychologie stellt ‚Interesse‘ unter zweierlei Aspekten einen zentralen Begriff dar:

a) Zum einen erklärt und beschreibt er eine *intrinsische Form der Lernmotivation* (vgl. z. B. Krapp 1993; U. Schiefele & Wild 2000), die Prenzel (1997, S. 35; Herv. i. Org.) als „*interessierte Motivation*“ bezeichnet. Interessenmotivierte Lerner setzen erwiesenermaßen anspruchsvollere Lernstrategien ein, verbringen *freiwillig* mehr Zeit mit der Gegenstandsauseinandersetzung und erreichen qualitativ höherwertige Lernergebnisse (vgl. Krapp 2003, S. 102). Interesse stellt – in allen Fächern und Schularten – einen bedeutsamen Bedingungsfaktor für die Schulleistung ($r=0.30$) dar (vgl. eine Metaanalyse von U. Schiefele, Krapp und Schreyer 1993).¹⁹ „Interessen sind zentrale Quelle intrinsischer Motivation. Wo immer es gelingt Unterricht interessenorientiert zu gestalten, kann man mit positiven und pädagogisch außerordentlich wünschenswerten Effekten rechnen“ (Krapp 2005, S.8). Im Gegensatz zum Alltagsbegriff, der oft nur allgemeine ‚Interessiertheit‘ z. B. an Kaufobjekten bezeichnet, bezieht sich Interesse im Bereich der Pädagogik immer auf Sachverhalte des *Wissenserwerbs*, es stellt gewissermaßen eine „innere Einstellung gegenüber bestimmten Lerngegenständen“ (ebd., S.4) dar. Ältere Motivationstheorien sprechen von einem „Streben nach wissender Teilhabe“ (Lersch 1962, S. 193f; zit. nach H. Schiefele, Haußer und Schneider 1979, S. 13).

b) Zum anderen stellt die Förderung von Interesse in pädagogisch-normativer Betrachtung weit mehr als ein motivationales Ziel der Unterrichtsgestaltung dar. Individuelle Interessen sind *Ausdruck der Identität* eines Menschen, sie bestimmen als ‚Motor‘ für lebenslanges

¹⁹ Das Schulfach fungiert als Moderator, wobei sich relativ hohe Korrelationen in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Fremdsprachen finden und niedrigere Korrelationen für Biologie, Sozialkunde und Literatur (vgl. U. Schiefele, Krapp und Schreyer 1993).

Lernen die individuelle **Persönlichkeitsentwicklung** und sind von daher *per se* grundlegendes **Erziehungsziel** (vgl. Krapp 2005, S. 4, S. 8; ders. 2003, S. 102; H. Schiefele 1981):

„In der Pädagogik besteht weithin Konsens, dass sich die Bildungsarbeit nicht allein auf die Vermittlung von Wissen und den Erwerb gesellschaftlich bedeutsamer Kenntnisse und Fähigkeiten beschränken darf. Mindestens ebenso wichtig sind Einstellungen, Wertorientierungen und inhaltlich definierte Zielorientierungen. Dazu gehören auch die Interessen“ (Krapp 2005, S. 8).

Die individuelle Interessenstruktur prägt über die Lebensspanne hinweg die lernende Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Interessen sind Grundlage für gesellschaftliches Engagement, politische Partizipation und für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. zum Zusammenhang von politischem Interesse und politischer Partizipation Hadjar & Becker 2006). In der epistemischen Struktur des Interesses drückt sich das Bemühen um den Erwerb der notwendigen Informationsgrundlagen aus. Schließlich lenken individuelle Interessen auch die Studien- und Berufswahl (vgl. U. Schiefele, Krapp, Wild und Winteler 1993) und tragen – bei geglückter Entscheidung – zu Zufriedenheit und Engagement im Beruf bei. Pädagogische Verantwortung besteht bei all dem nicht nur gegenüber der Entwicklung von Interesse, sondern insbesondere gegenüber der Vermeidung allgemeinen *Desinteresses*, oder der Reduzierung verfestigter Aversionen und bereichsspezifischer negativer Einstellungen wie sie z. B. die Interessenforschung verstärkt bei Mädchen gegenüber Technik und Naturwissenschaften belegt (vgl. Krapp 2005).

2.3.2 Zur Geschichte des pädagogischen Interessenbegriffs

„Die Pädagogik als Wissenschaft kann auf eine lange und sehr vielfältige Beschäftigung mit dem Thema ‚Interesse‘ zurückblicken“, so Hartinger & Fölling-Albers (2002, S. 42) in ihrem Grundlagenwerk „Schüler motivieren und interessieren“, das eine Brücke schlägt zwischen der internationalen Forschungslage und der schulischen Praxis.²⁰ Bereits Jean-Jacques Rousseau und Claude Adrien Helvétius im 18. Jahrhundert sprachen – wenn auch unsystematisch – von Interesse. Mit Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), der als ‚Ahnvater‘ einer wissenschaftlich-pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Interessenbegriff gelten kann (vgl. Prenzel 1988, S. 20f) avanciert die „gleichschwebende Vielseitigkeit“ des Interesses (Herbart 1965, S. 42) zum primären Erziehungsziel. Die Aufgabe des Unterrichts sieht er darin, einer möglichst vielseitigen Interessenentwicklung Raum zu geben und so die

²⁰ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die historische Zusammenschau in Hartinger & Fölling-Albers (2002).

Entwicklung *eigener* Zielsetzungen und das Verfolgen *eigener* Ziele einzuüben (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 42). Bei J. F. Herbart stehen nicht *motivationspsychologische* sondern *emanzipatorische* Überlegungen im Vordergrund des pädagogischen Bemühens: „Dieses Verhältnis kehre ich um, das Lernen soll dazu dienen, dass Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren“ (zit. nach Prenzel 1988, S. 11). Es geht ihm letztlich um Interessenförderung im Sinne einer Erziehung zur *Selbstständigkeit* und zu *aktivem Handeln*. Namhafte Psychologen und Pädagogen (u. a. J. Dewey, J. Piaget, G. Kerschensteiner, S. L. Rubinstein und E. L. Thorndike) greifen den Begriff des Interesses auf. Dennoch verdrängte ein erstarkender Behaviorismus Mitte des 20. Jahrhunderts, in der ‚Blütezeit‘ der Motivationsforschung, das wissenschaftliche ‚Interesse‘ am Interesse weitgehend. „Ein Konstrukt, das so stark von Affekten, Kognitionen und inneren (daher nicht direkt beobachtbaren) Abläufen geprägt ist, wie Interesse, [war] im Rahmen eines behavioristischen Forschungsparadigmas nicht sinnvoll erforscht- und damit integrierbar“ (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 42f). Lediglich in der berufspsychologischen Forschung, einer Teildisziplin der Differentiellen Psychologie, wurden weiterhin dispositionale Einstellungen für Berufswahl und -ausübung untersucht (vgl. Prenzel 1988, S. 79).

Ende der 1970er Jahre wurde das „vernachlässigte pädagogische Konzept“ Interesse (vgl. H. Schiefele, Haußer & Schneider 1979, S. 1) aus unterschiedlichen theoretischen Richtungen wieder aufgegriffen: aus Richtung der Pädagogischen Psychologie von der Münchener Arbeitsgruppe um Hans Schiefele (z. B. H. Schiefele 1978²; H. Schiefele et al. 1979; H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983) sowie aus Richtung der Differentiellen Psychologie von E. Todt (z. B. 1978). Initialpunkt war dabei vor allem die Kritik an den vorherrschenden Motivationstheorien. Vom pädagogischen Standpunkt aus war es in den Augen Hans Schiefeles (vgl. 1978², S.6) nicht sinnvoll Motivation abstrakt ‚inhaltsleer‘ ohne Norm- und Wertbezüge zu untersuchen und zu definieren.

2.3.3 Metatheoretische Grundannahmen

Eng angelehnt an die lateinische Ursprungsbedeutung von „*inter-esse*“ definieren H. Schiefele, Haußer & Schneider (1979) Interesse als Beziehung, die ‚*zwischen*‘ Person und Gegenstand ‚*ist*‘. Auch moderne Interessentheorien und Untersuchungsansätze (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Renninger, Hidi & Krapp, 1992; Krapp 2005) definieren das mehrdimensionale Konstrukt (vgl. Todt 1978; 1990) als „Person-Gegenstands-Konzeption, welche die psychischen Phänomene des Lernens und der Entwicklung als (permanente) Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt interpretiert“ (Krapp

2001², S. 286; vgl. hierzu auch Lewin 1963; Deci & Ryan 1985; Oerter 1995). Entsprechend *einem ‚ökologischen‘ Verständnis von Mensch und Umwelt* (vgl. H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983; H. Schiefele et al. 1979) wird ein Wechselverhältnis angenommen, bei dem die Merkmale des Gegenstands gleichzeitig mit denen der Person Berücksichtigung finden müssen (vgl. Krapp 1992b, S. 304 ff). Es sei nicht möglich, eine Person-Gegenstands-Relation abstrakt und unabhängig vom Gegenstand zu beschreiben oder andererseits Interesse oder eine Interessenhandlung außerhalb der Person zu definieren (vgl. Krapp 1999, S. 397).

Sowohl in dem Persönlichkeits- als auch im Gegenstandsverständnis der Pädagogischen Interessentheorie kommt diese *wechselseitige Bezogenheit* zum Ausdruck. So wird ein *Gegenstand* – nach konstruktivistischem Weltverständnis – beschrieben als „ein subjektiv bestimmter Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationssystem abbildet“ (Krapp 1992b, S. 305). Diese „mehr oder weniger vertraute Struktur“ (Krapp & Prenzel 1992, S. 305) schließt konkrete (Referenz-)Objekte genauso wie abstrakte Inhalte des Weltwissens oder Themengebiete des Fachwissens ein. Auch Tätigkeiten, die für die Person bedeutsam sind, können – neben konkreten Objekten und abstrakten Wissensthemen – einen Gegenstand repräsentieren (vgl. Krapp 2010, S. 34; Fink 1992, S. 55; Roßberger & Hartinger 2000; zur konzeptionellen Begründung des Ausschlusses von Personen als ‚Gegenstand‘ siehe Fink 1989, S. 44).

„Alle diese ‚Gegenstände‘ sind kognitiv repräsentiert, das heißt, dass die Person über ein gegenstandsspezifisches Wissen verfügt, welches sich in der Regel zunehmend ausdifferenziert (epistemische Interessenkomponente)“ (Krapp 2001², S. 286; vgl. auch Prenzel & Lankes 1995). Eine weitere metatheoretische Grundannahme betrifft damit die *Person*. Der Mensch wird – unter dem Leitziel einer Erziehung zur Mündigkeit (H. Schiefele 1978², S. 12; 1993, S. 177) als *reflexiv-epistemologisches Subjekt* (Krapp 1992b, S. 300) betrachtet, d. h. es wird ihm (zumindest grundsätzlich) ‚zugetraut‘, sich eigenständig, reflexiv handelnd und im Bemühen um Erkenntnis (Wissen) mit sich selbst sowie mit Gegenständen seines Interesses auseinander zu setzen. Erkenntnis ist dabei immer abhängig von der subjektiven Wahrnehmung des Interessengegenstands durch das Individuum und seine Erkenntnismöglichkeiten bzw. seine Erkenntnisgrenzen, die in der informellen Geschlossenheit und Strukturdeterminiertheit seines Nervensystems liegen (vgl. Maturana & Varela 1992⁴, S. 259). Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. v. Glasersfeld 1992) wird Lernen als aktiver Prozess verstanden, in dem die ‚objektiv‘ vorgegebene soziale, ideelle und gegenständliche Umwelt über subjektiv bedeutsame Sinneinheiten konstruiert wird.

2.3.4 Merkmale der Person-Gegenstandsrelation

Viele moderne Untersuchungsansätze der neueren pädagogisch-psychologischen Interessenforschung basieren auf der *Person-Gegenstandskonzeption* der Münchener Pädagogischen Interessentheorie, die *kognitive, emotionale* und *Wert- bzw. Steuerungs-Aspekte* als Variablen für die Bestimmungsmerkmale von Interesse definiert und empirisch erfassbar macht (vgl. z. B. H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983, S. 13f; Krapp 2001², S. 286; ders. 2005; Hartinger 2015; Lohrmann & Hartinger 2014⁴; zu frühen Studien vgl. z.B. Prenzel 1988; Prenzel Bauereiss & Bogner 1992; Prenzel & Heiland 1986; H. Schiefele & Stocker 1990). Das charakteristische einer interessenthematischen Person-Gegenstands-Beziehung ist nach Krapp (vgl. 2001², S. 286; 2005, S. 4) das Zusammenspiel zweier positiver Bewertungstendenzen: einer *hohen subjektiven Wertschätzung* des Interessengegenstands und *positiver emotionaler Erlebnisqualitäten* während der Interessenhandlung. Er verweist dabei auf Dewey (1913), der die gelungene Synthese emotionaler und wertbezogener Valenzen (affektiver und kognitiver Bewertungen) als zentrales Merkmal des *undivided interest* bezeichnet. Aktives Interesse äußert sich darüber hinaus in *kognitivem Erkenntnisinteresse*, d. h. in einem epistemisch orientierten Bestreben, das eigene Wissen über den Interessengegenstand zu erweitern (vgl. Krapp 2005, S. 5).

Wertbezogene Valenz und Selbstintentionalität

Ein zentrales Merkmal interessengeleiteten Handelns ist die herausgehobene „***subjektive Wertschätzung*** des mit dem jeweiligen Interesse verbundenen Gegenstandsbereichs“ (Krapp 2005, S. 4; vgl. auch U. Schiefele 1996), die *wertbezogene Valenz* von Fähigkeiten oder Wissensbeständen. Den Wertentscheidungen zugrunde liegen häufig intensive rationale Überlegungen – auch werden immer wieder in Auseinandersetzung mit anderen die eigenen Wertvorstellungen in Bezug auf den Lerngegenstand reflektiert (vgl. Krapp 1992b).

Aus der hohen subjektiven Bedeutsamkeit der Person-Gegenstands-Beziehung leitet sich unmittelbar die ***Selbstintentionalität*** der Auseinandersetzung ab (vgl. Prenzel 1988). Aufgrund des Eigenwertes, den die Beschäftigung mit einem Gegenstand für die Person hat, „liegt die wahrgenommene Handlungsveranlassung eindeutig und uneingeschränkt in der eigenen Person“ (Krapp 1992b, S. 314). Auch wenn die (Lern-) Handlung in einem institutionellen schulischen Rahmen stattfindet oder beispielsweise zufällig von („unnötiger“) Belohnung durch die Lehrerin oder den Lehrer (extrinsische Motivation) begleitet wird, so gilt doch als Merkmal einer Interessenhandlung, dass die Beschäftigung – der subjektiven Wahrnehmung nach

– überwiegend aus intrinsischen, „sachimmanenten Gründen“ (U. Schiefele, Krapp, Wild & Winteler 1993, S. 337) erfolgt; es geschieht „aus eigenem Antrieb und ‚um der Sache selbst willen‘“ (Krapp 2005, S. 5). So steht das Interessenkonzept in enger Verbindung mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985; 1993).

Gefühlsbezogene Valenz

„Was wir [...] für interessant halten, wird wesentlich emotional mitbestimmt“ (Hülshoff 2006, S. 281). Mitunter wird Interesse sogar als positive emotionale Grundhaltung oder Emotion bezeichnet (z. B. Ulich 1984, S. 401; Hülshoff 2006³, S. 286).

„In der differentiellen Emotionstheorie wird Interesse als die motivationale Bedingung für einen Großteil menschlichen Handelns betrachtet, als eine fundamentale positive Emotion, die sich mit anderen vermischen kann. Der Ausdruck von Interesse ist durch das Heben oder Senken von Augenbrauen, Verengung oder Erweiterung der Augenlidöffnung und verstärkten Muskeltonus im Gesicht gekennzeichnet; zuweilen lässt sich auch ein leicht geöffneter Mund, Neigung des Kopfes und schräge Körperhaltung beobachten, was als Ausdruck der Bemühung des Individuums zu verstehen ist, die perzeptiven Voraussetzungen zum Erkennen des Gegenstandes zu verbessern“ (Städtler 1998, S. 503).

In der Münchener Pädagogischen Interessentheorie stellt die *emotionale Komponente* ein weiteres zentrales Merkmal der Person-Gegenstands-Beziehung des Interesses dar, mit der angenehme Gefühle und positive Erlebnisqualitäten, die der Beschäftigung mit dem Interessengegenstand inhärent sind, beschrieben werden. „Der Handlungsprozess bzw. die Handlungsausführung ist (zumindest in der Summe) von positiven Gefühlen begleitet“ (H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983, S. 14), d. h. von einem „empathischen Miterleben von emotionalen oder stimmungmäßigen Gehalten“ (Prenzel 1988, S. 157ff) im Sinne einer ‚*emotionalen Tönung*‘. Insbesondere bei einem mittleren Anforderungsniveau entstehen angenehme *Spannungsgefühle* (vgl. Untersuchungen zum Flow-Erleben als Übereinstimmung von Fähigkeit und Handlungsanforderung durch Csikszentmihalyi 1985; 1990; Csikszentmihalyi & U. Schiefele 1993). Berlyn (1974, S. 280ff) spricht von einem als angenehm empfundenen niedrigen ‚*Arousal*‘. Zu den positiven begleitenden Gefühlen zählt insbesondere das *Kompetenzerleben*, Erfolgsfreude in Synthese mit Selbstbestimmungsempfinden und sozialer Eingebundenheit (vgl. Konzeption der ‚*basic needs*‘ Ryan 1995; Nuttin 1984 sowie Deci & Ryan 1985, 1993), aber auch die Vermeidung von Angsterleben, die Abwesenheit von Langeweile oder Zwang. Diese positiven emotionalen Valenzen und Assoziationen in Verbindung mit der aktuellen Interessenhandlung oder in Bezug auf die nach der Beendigung der Handlung empfundenen Gefühle werden im Langzeitgedächtnis gespeichert und motivieren nicht nur die aktuelle Aufrechterhaltung der Interessenhandlung, sondern auch zukünftige

Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand (vgl. zusammenfassend Krapp 1992a; U. Schiefele 1996, 2001).

Epistemische Orientierung

Unter der Perspektive schulischen, aber auch lebenslangen Lernens ist insbesondere der *kognitive Aspekt* von Interesse bedeutsam. Zunächst galt *differenziertes Wissen* über das Themengebiet, den konkreten Gegenstand oder die Tätigkeit als Bestimmungsmerkmal von Interesse (H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983, S. 13 u. 22). Auf die Argumentation Krapps hin, dass auch *metakognitives Wissen* ein Kennzeichen der Person-Gegenstands-Konzeption von Interesse sein müsse (Krapp 1992b, S. 321), wurde die *epistemische Orientierung* von Interesse (Prenzel 1994, S. 1318) definitorisch festgelegt. Demzufolge weiß eine Person um ihr Wissen und ihre Wissenslücken im Interessengebiet und ist an Erkenntniszuwachs, an der Vertiefung ihrer Kenntnisse und an einem Ausbau ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten interessiert. „Wer mit Interesse lernt, sucht und ergreift von sich aus Gelegenheiten, um den Gegenstandsbereich weiter zu erschließen und die eigene Kompetenz weiter zu entwickeln“ (Prenzel & Lankes 1995, S. 13). Das schließt auch eine kritische Haltung gegenüber dem Interessengegenstand mit ein (ebd.).

Zur Unterscheidung von situationalem und individuellem Interesse

Mit dem ‚Wirkungsmodell‘ von Prenzel (1988, S. 165) können die Effekte der vorangehend beschriebenen Bestimmungsmerkmale (als unabhängige Variablen) auf die ‚Persistenz‘ und ‚Selektivität‘ von Interesse (als abhängige Variablen) veranschaulicht werden. Unter ‚Persistenz‘ wird dabei das „Aufrechterhalten des Bezugs zum Interessengegenstand über wiederholte Auseinandersetzungen hinweg“ (H. Schiefele & Prenzel 1991, S. 820) verstanden. Der Begriff ‚Selektivität‘ bezieht sich auf die „Bildung bzw. Veränderung inhaltlicher Interessenschwerpunkte in einer Folge von Auseinandersetzungen“ (ebd.). „Das Wirkungsmodell beschreibt [...], wie und mit welchen Konsequenzen Faktoren der Interessenhandlung selbst auf die weitere Interessenentwicklung einwirken. Es stellt dadurch eine ‚innere Sicht‘ auf Interesse dar“ (Hartinger 1997, S. 25).

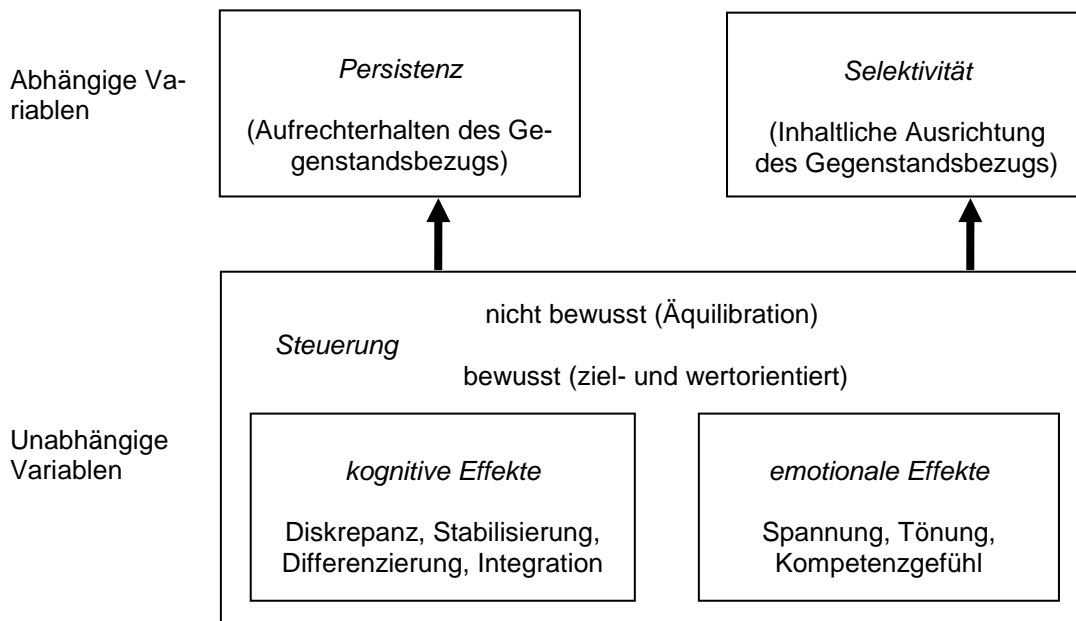


Abb. 10: „Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells“ (Prenzel 1988, S. 165)

In einem Rahmenmodell (s. Abb. 11) beschreibt Krapp ergänzend die Genese individueller Interessen sowie Identifikationsprozesse, die dazu führen, dass Interessen zum „Bestandteil des individuellen Selbstkonzepts“ (Krapp 2005, S. 5) werden. Über Internalisierung und Identifikation werde eine „innere Bindung an das entsprechende Wissens- oder Tätigkeitsgebiet“ (ebd. S. 7) aufgebaut. Die intrinsische Ausprägung einer Person-Gegenstandsrelation entwickle sich, so Krapp (ebd.), „durch die persönliche *Identifikation* mit [...] den Gegenständen und Handlungsmöglichkeiten“ des Interesses. Die Qualität dieser Bindung wiederum wirke handlungsleitend. Haußer (1995, S. 53) betont bezugnehmend auf Wicklund (1979, S. 165ff), „je zentraler, das heißt subjektiv bedeutsamer und betroffen machend die fragliche Angelegenheit ist, um so bewusster und überlegter [...] wird das eine Interesse realisiert und das andere vernachlässigt.“

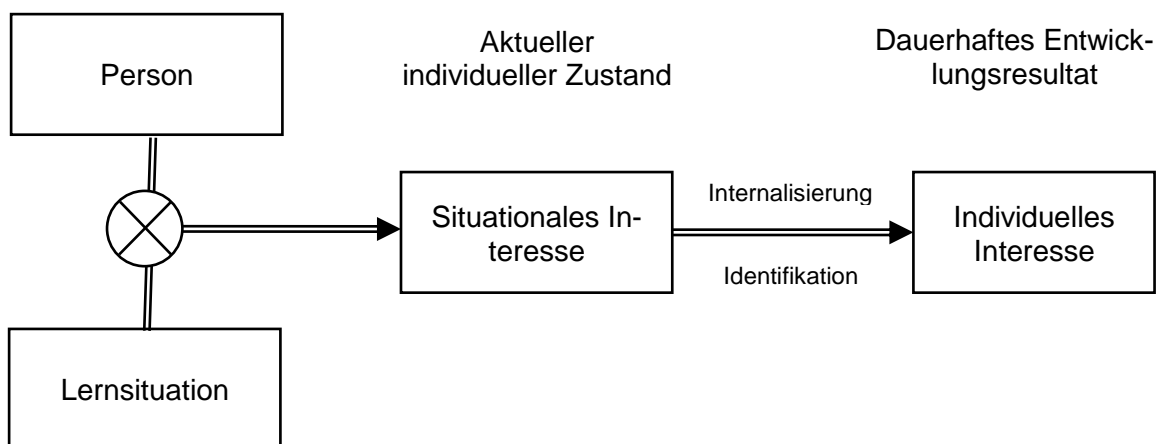


Abb. 11: Rahmenmodell der Interessengenes (Krapp 2005, S. 7)

„Mit *Internalisierung* ist jener Prozess gemeint, der dafür sorgt, dass eine von außen an das Individuum herangetragene Anforderung oder Aufgabe in den Verantwortungsbereich der inneren Handlungsregulation gelangt. Mit *Identifikation* wird der weitergehende Prozess der Eingliederung dieser Anforderungsmuster in das persönliche Wertsystem bezeichnet“ (Krapp 2005, S.7). Beide Prozesse implizieren „eine herausgehobene [...] subjektive Bedeutsamkeit“ (ebd.). Krapp (2001², S. 290) empfiehlt daher weitergehend „die Entwicklung von Interessen auf der Basis einer Theorie des personalen Selbst zu beschreiben und zu erklären“ (s. hierzu Kap. 2.4).

Die Pädagogische Interessentheorie unterscheidet somit zwischen situationalem und individuellem Interesse. Der Begriff ‚*situationales Interesse*‘ beschreibt eine aktuelle, möglicherweise einmalige Interessenhandlung, die über Selbstintentionalität, epistemische Ausrichtung und positive Emotionalität definiert ist. Es richtet sich „(zumindest zunächst) nur auf eine konkrete Situation“ (Hartinger 2015, S. 114), kann jedoch den „Ausgangspunkt für die Entwicklung eines individuellen Interesses [bilden]“ (ebd.). Ein ‚*persönliches bzw. individuelles Interesse*‘ liegt bei einer persistenten und situationsübergreifenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vor und kann als vergleichsweise „dauerhaftes Entwicklungsergebnis“ (Krapp 2005, S. 7), als habituelles bzw. dispositionales Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden. Situationales und persönliches Interesse unterscheiden sich also grundsätzlich in der Persistenz des Gegenstandsbezugs, die abhängig ist von einer positiven oder negativen Ausprägung der zentralen Bestimmungsmerkmale: „Erlebt eine Person bei bestimmten Handlungen positive emotionale und/oder kognitive Effekte und vermutet sie, dass sie selbst in der Lage ist, diese Effekte zu steuern, so wird Persistenz unterstützt. Erlebt sie negative Emotionen, zu große kognitive Diskrepanzen und/oder sieht sie sich selbst nicht in der Lage, erwünschte kognitive und emotionale Zustände herbeizuführen, so wird die Persistenz der Gegenstandsauseinandersetzung beeinträchtigt“ (Hartinger 1997, S. 24f)²¹. Häufige Auseinandersetzungen mit einem bestimmten Gegenstand sind auch von wertbezogenen Valenzen begleitet und führen schließlich über Prozesse der Internalisierung und Identifikation zu dispositionalen Strukturen (Krapp 2005, S. 7).

²¹ Hartinger fasst hier Hypothesen Prenzels (1988, S. 167 ff) zu „erfahrenen und vermuteten Effekten der Auseinandersetzung mit dem bestimmten Gegenstand“ zusammen.

2.4 Zur Verbindung der Modelle

„Die Identität einer Person wird zu einem Großteil von ihren Interessen bestimmt“, betont Einsiedler (1997, S. 158; vgl. auch 2000, S. 40) und verweist dabei auf Haußer, der die Gegenstandswahl und den Grad der subjektiven Bedeutsamkeit eines Gegenstandes für die Identität einer Person mit dem Interessenbegriff fasst. Haußer (1995, S. 53) seinerseits definiert ein „Wechselwirkungsverhältnis“ zwischen Identität und Interesse: „*Interessen* haben eine besondere Bedeutung *als Ausdruck* von Identität und *als Beitrag* zur Identitätsbildung“ (ebd. S. 52). Interessen als Ausdruck von Identität stellen „subjektive Überzeugungen von anzustrebender Realität“ (Schneider, Haußer & Schiefele 1979, S. 43) in einem gesellschaftlichen Handlungsfeld dar, in ihnen realisieren sich persönliche Selbstansprüche (vgl. Haußer 1995, S. 65). Sie entsprechen aber auch gleichsam einem „Filter“ (Haußer 1995, S. 21) bezüglich der Wertigkeit von Gegenstandsbezügen, indem sie kognitive und emotionale Bedeutsamkeit voraussetzen. Ihren Beitrag zur Identitätsbildung leisten sie, indem sie als „Bedeutungsrelief“ eine Selektions- und Orientierungsfunktion ausüben (vgl. H. Schiefele 1978², S. 140ff). „Auf der Basis subjektiv bedeutsamer Person-Gegenstands-Bezüge entwickelt und spezifiziert sich die personale Identität oder das *Selbst*“, so Krapp (2001², S. 290; vgl. auch Krapp 1992a; H. Schiefele 1981; Oerter 1995; Todt 1990²; Rathunde 1992). In Analogie zu Haußer (1995) betont er damit den *Beitrag* der Interessen zur Identitätsbildung: Die Ausdifferenzierung von Interessen stehe „in enger Verbindung zur Entwicklung des Selbstkonzepts einer Person“ (Krapp 2001², S. 286), sie habe „einen wichtigen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Heranwachsenden“ (Krapp 2005, S. 4). Interessen seien „vorübergehender oder dauerhafter Bestandteil des individuellen Selbstkonzepts“ (Krapp 2005, S. 5). Auch er verweist insbesondere auf die wertbezogenen Valenzen des Interesses: „Die Person ordnet dem Handlungs- und Gegenstandsbereich seines Interesses mit habitueller Regelmäßigkeit eine persönliche [...] Wertigkeit zu. Insofern steht das Interesse direkt oder indirekt in Verbindung zum Selbstkonzept und zur eigenen Identität“ (Krapp 1992b, S. 322). Die Variable der „*emotionalen und kognitiven Bedeutsamkeit*“, der eine zentrale Funktion in Haußers *Modell der Identitätsregulation* (1995) zukommt, ließe sich somit über den *Interessenbegriff der Münchener Pädagogischen Interessentheorie* operationalisieren (s. nachfolgend Abb. 12).

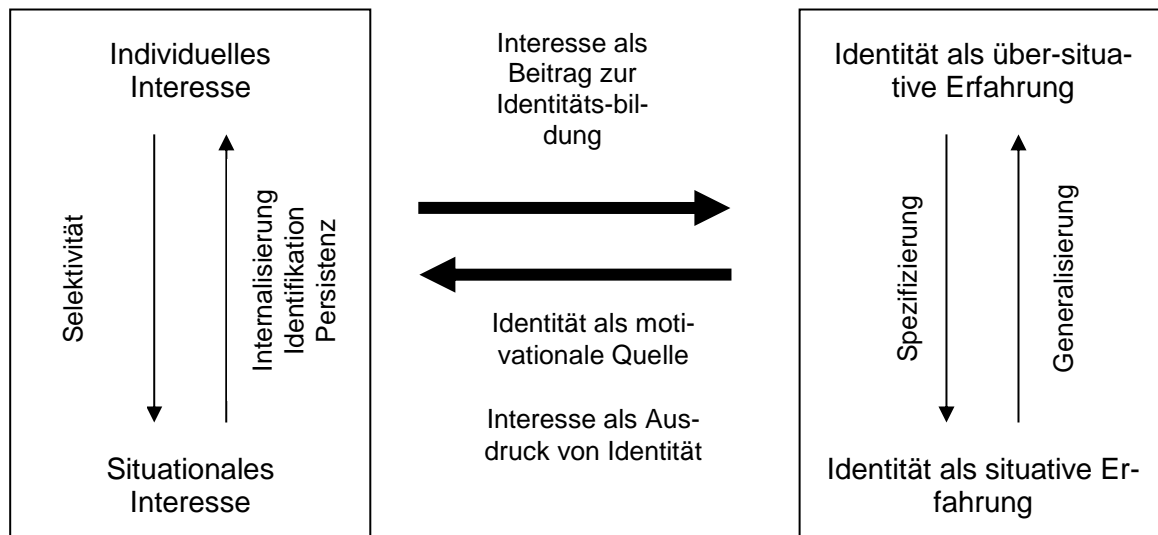


Abb. 12: Zusammenhänge von Interesse und Identität (eigener Entwurf)

Die vorangehend erläuterten Zusammenhänge von Interesse und Identität versucht Abb. 12 modellhaft darzustellen. Sie verdeutlicht auch den Prozesscharakter beider Konstrukte. Die Münchener Pädagogische Interessentheorie beschreibt situationale und individuelle (dispositionale) Person-Gegenstandsbeziehungen (Prenzel 1988, S. 165; Krapp 2005, S. 7; s. Abb. 10 und Abb. 11), das Modell der Identitätsregulation von Haüßer spricht von Identität als situativer und übersituativer Erfahrung (1995, S. 26; s. Abb. 7).

3 Zum Stand der Forschung

Die Geschichte des Lerngegenstands „Europa“ beginnt in den 1980er Jahren mit einem von der Europäischen Kommission initiierten europäischen Forschungsprojekt unter dem Titel „*Teaching about Europe in the Primary School*“ (vgl. Bell, 1987). Ein Rückblick auf dieses Pilotprojekt in Kapitel 3.1 zeigt – mit Blick auf das Design der vorliegenden Studie –, dass der Schwerpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung von Anfang an auf europäischer **Vielfalt** und auf dem Kennenlernen *nationaler* Kulturen lag (vgl. Kasper & Kullen 1992b, S. 161) – vergleichbar dem **Differenzansatz** der Interkulturellen Pädagogik (vgl. z.B. Gogolin 2003). Gleichzeitig wird deutlich, dass seit den ersten Versuchen, Europa in den 1980er Jahren als Grundschulthema handlungsorientiert zu erforschen und zu etablieren, kaum theoretische oder empirische Fortschritte im Grundschulbereich gemacht wurden. Zwar ist „die Grundschule [...] unter dem Aspekt der Qualifikation für eine zukünftige, europa- und weltweit agierende Informationsgesellschaft ganz selbstverständlich in das ‚Bildungsprojekt Europa‘ einbezogen“ (Büker 2001, S. 167) und „das Bewusstsein einer europäischen Identität“ (KMK 1976; 1990; 2008, S. 7ff) sowie „Interesse für Europa“ (Europäischen Schulen AZ : 80-D-208; AZ: 2001-D-85) werden zu Bildungszielen für den Grundschulbereich erklärt, doch wissen wir wenig über Entstehung von Interesse für Europa und europäischer Identität. „[...] we still know little about the reasons why some individuals feel more European than others [...]. Very few studies have been conducted on European identification among children and young adolescents“ (Agirdag et al. 2012, S. 198ff). Auch die Forschungslage zum Interesse an Europa ist bis heute defizitär. Der Schwerpunkt lag und liegt auf der Unterrichtspraxis, der Entwicklung von Materialien und Unterrichtseinheiten (vgl. z. B. Arndt, Behne, Bieling, Böhler, Cleiß, Derwing, Descher, Gaffal, Grießinger 2014; Bombardelli 2014, Kolja 2012; Lerch, Lieth, Sußmann & Stadler 2012; Brandenburg, Stolz & Kohl 2007; Heitmann 2005; Kasper & Kullen 1992b; Schmitt 1992; Bell 1991; Bell & Lloyd 1989; Kasper & Kullen, 1989; Kasper, Kullen und Maier 1985; Grass, Heilig, Nehring und Pommerenke 1985). Im englischsprachigen Raum gehen nahezu alle Studien auf das Forscherteam um Martyn Barrett zurück (vgl. Barrett 1996; Barrett, Wilson & Lyons 1999, 2003; Reizabal, Valencia & Barrett 2004; Philippou 2005). Barrett (1996) identifizierte unter Bezugnahme auf die Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1986) in einer ersten Studie bei Sechs- bis Vierzehnjährigen das Alter zwischen sechs und zehn Jahren als Beginn der Wahrnehmung einer europäischen Identität, wobei das Bewusstsein zu einer überstaatlichen europäischen Gruppe zu gehören seinen Höhepunkt im Alter von ca. zehn Jahren erreicht und bis 14 Jahre relativ stabil bleibt. In einer weiteren Studie bei sechs- bis zwölfjährigen englischen Kindern zeigte sich ferner, dass die

Identifikation mit Europa im subjektiven Bedeutungsrelief weit weniger wichtig ist als das Geschlecht, die Religion oder die nationale Identität (vgl. Barrett et al. 1999). Dieser Befund bestätigte sich bei Kindern im Baskenland (Reizabal et al. 2004) und Kindern in Zypern (Phillippou 2005). Den eine europäische Identität fördernden Einfluss eines gehobenen sozio-ökonomischen Status´ von Elternhaus und Schule sowie europäischer Herkunft gegenüber einem außereuropäischen Migrationshintergrund belegen Agirdag et al. (2012) bei Zehn- bis Vierzehnjährigen. Ebenso zeigen Jungen eine signifikant stärkere Identifikation mit Europa als Mädchen (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum existieren mit Ausnahme der Forschungsarbeiten von Bükler (1998) und Thiedke (2005) sowie der Studie von Schniotalle (2003) keine empirischen Untersuchungen zu europäischer Identität bei Grundschulkindern und ihrem Interesse an Europa. Bei den Erstgenannten handelt es sich um explorative Studien zu den Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern bezüglich der Eurothematik und dem Interesse von Neunjährigen an europäischen Themen sowie ihrer europäischen Identität – wenngleich ohne Bezug zu interressentheoretischen und identitätspsychologischen Modellen. Mit der Forschungsarbeit von Schniotalle (2003) im Bereich der Geographiedidaktik liegt erstmals eine Interventionsstudie zur Bildungswirksamkeit von Unterricht hinsichtlich kindlicher Raumvorstellungen von Europa vor. Unter den Aspekten "Interesse an Europa" (s. Kap. 3.2), "Identität" (s. Kap. 3.3) und "Schülervorstellungen von Europa" (s. Kap. 3.4) finden die Analysen dieser Vorgängerstudien in vergleichender Gegenüberstellung Eingang.

Internationale Vergleichsstudien zur Identifikation mit Europa bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ihrem Interesse an Europa (vgl.; Deutsche Schell 2000, 2002, 2006, 2010, 2015; Jamieson et al. 2005; Boehnke & Fuß 2008; Kerr, Sturman, Schulz & Burge 2010; Schulz, Ainley & Fraillon 2011) ergänzen in den Kapiteln 3.2.2, 3.3.2 und 3.4.2 jeweils die Ergebnisse aus der Schulforschung. Zur europäischen Identität bei Erwachsenen liegen langjährige Befunde aus repräsentativen internationalen Meinungssurveys (vgl. z. B. Eurobarometer seit 1973 halbjährlich, ALLBUS seit 1980 zweijährlich) vor. Verschiedentlich untersucht wurden Faktoren, die die Entwicklung europäischer Identität beeinflussen. So scheint ein höherer sozio-ökonomischer Status (basierend auf Einkommen, beruflicher Position, Bildungsniveau, Auslandsaufenthalten etc.) mit einer stärkeren Identifikation mit Europa einherzugehen (vgl. Medrano & Gutiérrez 2001; Citrin und Sides 2004; Fligstein 2009). Cinnirella & Hamilton (2007) fanden heraus, dass sich Briten mit asiatischem Migrationshintergrund sogar stärker europäisch fühlen als muttersprachliche, weiße Briten. Agirdag et al. (2012) identifizieren dagegen eine deutlich geringere europäische Identität bei türkischen, marokkanischen und

anderen außereuropäischen Jugendlichen als bei west-, süd- und osteuropäischen Jugendlichen, die sich (im innereuropäischen Vergleich) gleichermaßen europäisch fühlen. Widersprüchliche Ergebnisse liegen auch zu den Faktoren Alter und Geschlecht vor. Während Citrin & Sides (2004) keine signifikanten Unterschiede bei Männern und Frauen feststellen und Kerr et al. (2010) diese lediglich in nationalen Einzelfällen, nicht jedoch in der europäischen Gesamtstichprobe ausmachen, berichten Green (2007) und Fligstein (2009) von einer tendenziell schwächeren, Agirdag et al. (2012) von einer deutlich schwächeren europäischen Identität bei Frauen bzw. Mädchen (vgl. Agirdag 2012). Bei Jamieson et al. (2005, S. 22) dagegen identifizieren sich Frauen zu 55%, Männer nur zu 45% stark mit Europa. In Bezug auf das Alter sehen Citrin und Sides (2004), Lutz, Kritzinger und Skirbekk (2006a), Hadjar und Becker (2006), Fligstein (2009) und nicht zuletzt Eurobarometer 62 (2005a) und 83 (2015b) eine größere Wahrscheinlichkeit bei jüngeren Menschen sich europäisch zu fühlen. Lediglich Green (2007) belegte im Gegenteil, dass ältere Kohorten sich stärker als Europäer wahrnehmen.

3.1 Europa als Lerngegenstand in der Grundschule

Erste Impulse, eine europäische Dimension ins Bildungswesen einzubringen, gingen von der europäischen Ebene aus. Der *Europarat* betrachtete – wie auch die deutsche Kultusministerkonferenz in ihrer Empfehlung zu „Europa im Unterricht“ (KMK 1978, 1990, 2008) – die Lehrerkompetenz bzw. die Lehrerfortbildung als elementar und initiierte 1981 ein erstes Fortbildungsprogramm zum Thema „Europa in der Grundschule“. Es folgten in den Jahren 1983 und 1986 ein zweites Seminar zum „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ und ein drittes zur Analyse nationaler Curricula (vgl. Conseil de la Coopération Culturelle 1983, 1984 und 1986). Die Initiativen wurden von der *Europäischen Kommission* mit dem Forschungsprojekt „*Teaching about Europe in the Primary School*“ fortgeführt. Unter der Leitung des britischen Erziehungswissenschaftlers Gordon H. Bell nahmen in der Hauptphase von 1982 bis 1987 zehn Projektgruppen aus den sechs europäischen Ländern Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien und den Niederlanden teil. Hauptziel war die „Entwicklung von curricularen Bausteinen und Unterrichtseinheiten“ (Kasper & Kullen 1992b, S. 158).²² Methodisch wurde das Projekt als „*Handlungsforschung*“ (*action research method*) nach Stenhouse und Elliott beschrieben (Bell, 1987, S. 276), deren zentrales Postulat die Kooperation von Forschern und Praktikern im Schulfeld war. Die Analyse der *Fallstudien* erfolgte

²² Ausführliche Informationen zur Entstehung und Organisation des Projekts finden sich bei Bell (1991), Bell & Lloyd (1989) und Kasper & Kullen (1992a und b).

in einer national und international vergleichenden Evaluation, die die Grundlage für die Entwicklung europäischer Basis-Konzepte und Curricula auf nationaler Ebene bilden sollte (vgl. Bell 1991; Bell & Lloyd 1989, S. 22, 29). In der Bundesrepublik koordinierten die *Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd* unter der Leitung von Grass, Heilig, Nehring und Pomerrenke (1985) sowie das *Grundschulzentrum der Pädagogischen Hochschule Reutlingen*, geleitet von Kasper, Kullen und Maier (1985), die Unterrichtsaktivitäten der teilnahmewilligen Lehrer/innen und Studierenden. Beide Gruppen arbeiteten unabhängig voneinander: An der Reutlinger Forschungsgruppe beteiligten sich im Sommersemester 1984 insgesamt 26 Klassen der 1.-4. Jahrgangsstufe aus fünf Grundschulen. Die Schwäbisch Gmünder Gruppe arbeitete im Sommersemester 1985 mit neun Klassen der 2.-4. Jahrgangsstufe an sechs Grundschulen. Experimentell wurden insgesamt 21 Unterrichtseinheiten für den Sachunterricht entworfen (vgl. Grass et al. 1985).²³

In einer zweiten Phase des EG-Projekts ab 1987 wurden die so entwickelten Einheiten und Materialien in insgesamt neun Auswertungsgruppen (hinzu kamen Spanien, Portugal und Griechenland) international erprobt. Bell (1991) fasste die „Ergebnisse“ aller Länder zu „*121 ideas for Europe in the classroom*“ zusammen. Die verschiedenen Abschlussberichte ergaben in der Synthese folgendes (vgl. Bell 1991, S.54; Bell & Lloyd 1989, S.33):

- großes *Interesse* bei den Kindern sowie *positive Projekterfahrungen*, verbunden mit dem Appell, Europa als Unterrichtsgegenstand in den *Lehrplan* aufzunehmen;
- den Ruf nach *theoretischer Fundierung der methodisch-didaktischen Konzeption*;
- den Wunsch nach *Klärung der Zielsetzungen* und des *Europabegriffs*.

„Europa unter uns und in uns“ erwies sich als die entscheidende Basiskategorie“ (Kasper & Kullen 1992b, S. 161), von der aus – nach Abschluss des Projekts – durchdachte didaktische Perspektiven auf Europa entwickelt wurden (s. nachfolgend Abb. 13). Das Ergebnis zeigt einen vielperspektivischen Blick auf den Lerngegenstand Europa, der Gemeinsames und Ähnliches“, „Vielfalt“ sowie „Verschiedenes und Gegensätzliches“, betrachtet und dabei sowohl die historische Perspektive („Vergangenes und Zukünftiges in Europa“) als auch den Außenvergleich („Europa und die Welt“) in den Blick nimmt. Die aufgezeigten Perspektiven gälte es „durch europäische Bezugspunkte im Umfeld der Kinder [...] inhaltlich [zu füllen]“ (Kasper & Kullen 1992a, S. 45).

²³ Ähnliche bundesdeutsche Initiativen waren der *Tagungsbericht der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen zu „Europa in Grund- und Hauptschule“* (1989) sowie die im Auftrag des Arbeitskreises Grundschule (1992) herausgegebene Schrift *„Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule“*. Sie enthält acht umfangreiche Unterrichtseinheiten „aus der Praxis – für die Praxis“ (Schmitt 1992, S. 12), die im Rahmen einer Projektveranstaltung der Universität Bremen entwickelt, umgesetzt und reflektiert wurden.

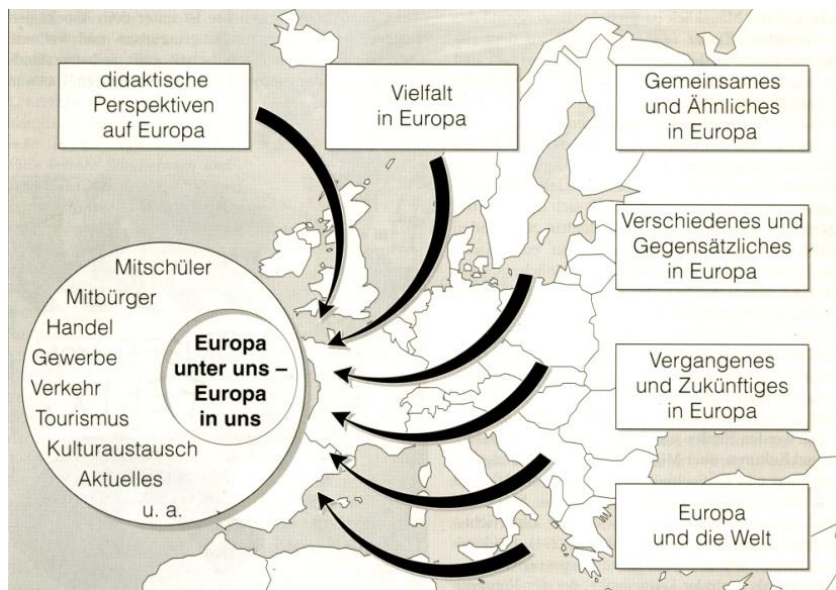


Abb. 13: Didaktische Perspektiven auf Europa (Kasper & Kullen 1992b, S. 161)

Eine zusätzliche Erhebung unter den beteiligten Lehrer/innen zu den tatsächlich umgesetzten Dimensionen ergab jedoch, dass es sich bei den erprobten Unterrichtseinheiten *inhaltlich primär um Unterricht zu europäischer Vielfalt* handelte, Gemeinsamkeiten, die historische Perspektive (Griechen, Römer, Karl der Große), der Blick auf die zukünftig zusammenwachsende Europäische Union oder wechselseitige Bezüge zur Welt wurden kaum thematisiert:

„Im kognitiven Zielbereich zeichnete sich mehrheitlich ab, dass ein Zusammenspiel zwischen orientierendem Überblick über die **kulturelle Vielfalt** und einem vertieften, exemplarischen Einblick in die **Besonderheit ausgewählter Länder** [...] versucht wurde. [...] Im affektiven Zielbereich wurde das Schwergewicht auf die Anbahnung und Verstärkung **toleranter Einstellungen** und Wertschätzungen gegenüber europäischen Nachbarländern gelegt“ (Kasper & Kullen 1992a, S. 44; Herv. d. Verf.).

Auf der Grundlage teilnehmender Beobachtung, die ein größeres Interesse der Kinder gegenüber Neuem und Andersartigem zu identifizieren glaubte, wurde das Primat der Vielfalt zur Leitkategorie pädagogischen Handelns erklärt und andere, schwieriger umzusetzende Perspektiven (s. obige Abbildung) verdrängt:

„Es ist naheliegend, dass mit Grundschulern vor allem ein vielfältiges Europa erarbeitet werden kann, dass sich daran der Sammeleifer der Kinder entzünden und Neugier durchbrechen kann. **Schwieriger ist es, andere Kategorien differenziert anzubahnen**“ (Kasper & Kullen 1992a, S.45ff; Herv. d. Verf.).²⁴

²⁴ Schwieriger ist dies insbesondere für die Lehrkraft. Da die didaktische Literatur diesbezüglich keinerlei Umsetzungsvorschläge bietet, erweist es sich als sehr aufwändig Unterrichtseinheiten zu „Gemeinsamkeiten und Ähnlichem“ zu entwickeln und eigene historische und sprachwissenschaftliche Recherchen zu betreiben.

Das kognitive Ziel des Kennenlernens kultureller Vielfalt und nationaler Besonderheiten weisen eine konzeptionelle Analogie zum *Differenzansatz der Interkulturellen Pädagogik* auf. Es bestanden jedoch lediglich implizite Annahmen darüber, dass Wissen über Vielfalt zu Toleranz führe oder dass Vielfalt größeres Interesse erzeuge als Gemeinsamkeiten. Sozialwissenschaftliche Studien belegen dagegen seit langem, dass „im Bereich der Schule die Vermittlung kognitiven Wissens über andere Länder als Basis für Toleranz und Völkerverständigung nicht ausreicht“ (Simon, Tajfel & Johnson 1967, S. 532), da positive Einstellungsveränderungen gegenüber anderen Kulturen und Ländern nicht in direktem Zusammenhang mit dem Faktenwissen einer Person stehen (vgl. z. B. bereits Lambert und Klineberg 1967).²⁵ Die teilnehmende Beobachtung der "action research method" Bells (1987, S. 276) rechtfertigt damit keine Aussagen über die vorrangige Bedeutung des Konzepts "Vielfalt", zumal in den *Projekteinheiten zu europäischer Vielfalt* vor allem deshalb *Interesse an Vielfalt* beobachtbar war, *da kaum eine Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten stattfand*. Inwiefern bei der Thematisierung von Gemeinsamkeiten Interesse an Gemeinsamkeiten entstanden wäre und in welcher Stärke, konnte mangels entsprechender Inhalte gar nicht überprüft werden. Problematisch bei einer Behandlung nationaler Besonderheiten und kultureller Vielfalt (in Europa) ist ferner die (unbewusste) Tendenz zu kulturalistischem Denken. In Unkenntnis der geschichtlichen Verwobenheit der europäischen Völker und weltweiter Wechselbezüge wird implizit der Annahme einer nationalen Monokulturalität Vorschub geleistet.

Dennoch kann die Zahl der positiven Fallstudien und kindorientierten Unterrichtseinheiten des Projekts „*Teaching about Europe in the Primary School*“ als Beweis gewertet werden, dass Europa bereits ein Thema für die Grundschule sein kann, und es aufgrund der Interkulturalität heutiger Kindheit auch sein sollte (vgl. Büker 1998, 2001; Schmitt 1992; von Reeken 2001). Die Rezeption der Thematik durch die Schüler ließ erste Rückschlüsse auf ein grundsätzliches Interesse der Kinder zu, die Alters- und Kindgemäßheit der aufbereiteten Inhalte vorausgesetzt. In seiner Anlage und Konzeption hat das länderübergreifende Projekt erstmals das Thema „Europa“ für die Praxis als ein weites Experimentierfeld eröffnet und die

²⁵ In den USA waren es die Rassismusprobleme, in Europa die leidvollen Erfahrungen zweier Weltkriege, die ab den 1950er Jahren zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Stereotypen und ethnischen Zugehörigkeitsgefühlen, unter anderem auch bei Kindern, führten. Die Forschungsgruppe um Henri Tajfel (vgl. Simon, Tajfel & Johnson 1967) untersuchte beispielsweise über Abbildungen unterschiedlicher Menschentypen in sieben europäischen Ländern die Zusammenhänge zwischen angenommener Nationalität und empfundener Sympathie und wies diesbezüglich sehr hohe Korrelationen in allen Ländern nach. Tajfel et al. (ebd.) konnten auch belegen, dass stabile Präferenzen gegenüber fremden Völkern bereits weit vor dem Erwerb differenzierten Wissens bestehen. Lambert & Klineberg (1967) bestätigten in Einzelinterviews mit 3.300 6-14-Jährigen aus elf Ländern ebenfalls die hohe Korrelation zwischen Sympathie und empfundener Ähnlichkeit zum eigenen Volk. Ein übersteigertes nationales Selbstbild wird dabei zur subjektiven Grundlage von Heterostereotypen (vgl. Lambert & Klineberg 1967, S.223).

Kreativität der Unterrichtenden in Bewegung gesetzt. Fast alle Publikationen zu „Europa in der Grundschule“ standen auch in den Folgejahren im Zusammenhang mit dem *Projekt „Teaching about Europe in the primary school“* (vgl. Kasper & Kullen, 1989; Köble & Kullen 2007¹⁰; Schmitt 1992).

Problematisch ist, dass – trotz des empirischen und theoretischen Defizits – Handreichungen zu europäischem Lernen in der Grundschule seitdem fast ausschließlich europäische Vielfalt thematisieren und Inhalte der Kohärenz und Gemeinsamkeit weitgehend unaufbereitet lassen. Der Mangel an theoretischen Modellen für eine methodisch-didaktische Konzeption, Zielunklarheiten und ein curriculares Legitimationsdefizit verhinderten auch nicht, dass insbesondere das „Europäische Jahr der Sprachen“ 2001, die Einführung des Euro 2002 und die „Osterweiterung“ (2004, 2007 und 2013) in einer Art „Internationalisierungs-Boom“ (Büker 2001, S. 167) explosionsartig zur Entdeckung des bislang vernachlässigten Themas „Europa“ in der Grundschule und einem „zunehmend unüberblickbaren Materialangebot“ (ebd.) führten. Das Erreichen zentraler Bildungsziele wie Interesse an Europa, Bewusstsein einer europäischen Identität, Mündigkeit und Teilhabe an einer europäischen Gesellschaft (vgl. KMK 2008; Klafki 2007⁶; Forum Bildung 2002) blieben bislang jedoch empirisch unüberprüft.

3.2 Interesse an Europa bei Grundschulkindern

Die Suche nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den motivationalen Voraussetzungen gegenüber dem Lerngegenstand Europa sowie zur Förderung von Interesse an Europa im Unterricht der Grundschule führt in Abschnitt 3.2. zunächst zur Grundschulforschung (Kap. 3.2.1) sowie zu internationalen Surveys, die nach dem Interesse der Probanden an Europa fragen (Kap. 3.2.2). Abschließend wird die empirisch breit erforschte Erkenntnislage zur schulischen Förderung von Interesse im Allgemeinen betrachtet (Kap. 3.2.3).

Da sich in Kap. 3.2.1 die bisherige Forschung zu Interesse von Grundschulkindern an Europa teilweise als forschungsmethodisch problematisch herausstellen wird, sei eingangs auf drei Aspekte hingewiesen, die sich bei der Untersuchung kindlicher Interessen grundsätzlich als schwierig erweisen. Hartinger & Fölling-Albers (vgl. 2002, S. 51f) sehen zum einen **definitiv-risiche Schwächen** auf Seiten der Forschenden (fehlender Bezug zur Pädagogischen Interessentheorie und begriffliche Uneinheitlichkeit) sowie des weiteren **Unterscheidungsschwierigkeiten** bei den Kindern zwischen dem Wunsch nach Auseinandersetzung mit einem Interessengegenstand auf der einen Seite und dem tatsächlich „ausgeübten“ Interesse auf der anderen Seite. Wenn ein Kind z. B. die Antwortmöglichkeit „Mich interessiert Reiten“ ankreuzt,

ist nicht klar, ob es (aus Anlass der Frage) gerne Reiten lernen würde oder ob es regelmäßig auf einem Pferd sitzt.

Hinzu kommen *forschungsmethodische Schwierigkeiten* bei der adäquaten Erhebung von Interessen von Kindern (non-verbale Erfassungsmethoden) sowie beim Einsatz von Fragebögen – dem bevorzugten Instrument der empirischen Sozialforschung:

„Werden z. B. im Rahmen geschlossener Fragen (vom Typ: ‚Interessierst du dich für ...?‘) den Kindern eine Reihe verschiedener ‚Interessenangebote‘ vorgegeben, so werden sie vielfach durch die Vorlage der Nennungen an ein mögliches Interesse erinnert [...]. Deshalb lässt bei geschlossenen Fragen eher das Nichtankreuzen eines vorgegebenen Gegenstandes darauf schließen, dass ein ‚definitives‘ Nichtinteresse besteht.“ (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 51f).

Die Analyse europabezogener Forschungsarbeiten in Kapitel 3.2.1 wird zeigen, wie sehr sowohl die Art der Fragestellung als auch die Platzierung einer Frage innerhalb des Fragebogens das Ergebnis beeinflussen.

3.2.1 Deutsche Grundschulforschung

In dem europäischen Pilotprojekt „*Teaching about Europe in the Primary School*“ unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Gordon H. Bell wurde das Interesse der Schüler/innen an Europa – entsprechend der "*action research method*" (Bell 1987, S. 276) – ausschließlich in teilnehmender Beobachtung durch die unterrichtenden Lehrer/innen erfasst. Erst mit den Forschungsarbeiten von Büker (1998), Schniotalle (2003) und Thiedke (2005) entstanden erste *empirische Studien* zum Themenbereich Europa mit jeweils Neunjährigen als Stichprobe. Bei den Untersuchungen von Büker (N=336) und der darauf aufbauenden Untersuchung von Thiedke (N= 248) handelt es sich um *explorative Studien*, die wertvolle Hinweise auf die Präkonzepte, das Vorwissen und – in eingeschränktem Maße – das Interesse von Kindern an europäischen Themen liefern. Mit der Dissertation von Schniotalle (2003) im Bereich der Geographiedidaktik liegt erstmalig eine *Interventionsstudie* (N=162) zum methodischen Vorgehen bei der Vermittlung von Europa als Unterrichtsgegenstand vor. Es handelte sich dabei um sechs Unterrichtseinheiten, die unter dem methodischen Prinzip von „Anschaulichkeit“ und „Selbsttätigkeit“ darauf zielten, die räumliche Orientierung in Europa und das kartographische Wissen von Neunjährigen (Ende der dritten, Anfang der vierten Jahrgangsstufe) zu verbessern. Am Rande wurde auch der Einfluss der Einheiten auf die Interessenentwicklung erhoben, da Handlungsorientierung und Selbstbestimmung die Entwicklung von Interesse nachgewiesenermaßen unterstützen (vgl. Hartinger 1997, 2005, 2006).

Während Bükler (1998, S. 394, s. Tab. 3) und Thiedke (2005, S. 256, s. Tab. 4) in ihren Erkundungsstudien das thematische Interesse der Schüler/innen am Gegenstand „Europa“ analog über vier bzw. zehn *geschlossene Items* erheben, denen sich die offene Frage „Was möchtest du (sonst) noch wissen?“ anschließt, hinterfragt Schniotalle (2003, S. 222) die „Antwortvorgaben“ und erfasst das Schülerinteresse an Europa – um Beeinflussung zu vermeiden – ausschließlich über die *offene Frage* „Was möchtest du über Europa wissen? Schreibe kurz auf!“. Die „Bandbreite von für Kinder interessanten Themen“ (Thiedke 2005, S. 154), die die deskriptiven Vorgängerstudien zu belegen scheinen (s. Tab. 3 und Tab. 4), führt Schniotalle (2003, S. 222) auf die thematischen Vorgaben der Fragestellung zurück und verzichtet daher „ganz bewusst auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten“. Ihre offene Frage zeigt in der Tat primär einen geographisch-räumlichen Zugang: 72% der von den Schülern selbst formulierten Fragen zu Europa beziehen sich auf den Bereich „Geographie, räumliche Orientierung“ (ebd.). Nicht auszuschließen ist wiederum, dass bei Schniotalle die Platzierung der offenen Frage im Fragebogen Einfluss auf die Dominanz des geographischen Aspekts ausübt.²⁶

²⁶ Es gehen folgende Fragen voran: „Hast du in der Schule schon einmal mit Landkarten oder einem Globus gearbeitet?“ (Frage 1, mit entsprechenden Abbildungen), „Hat dir die Arbeit mit Karten Spaß gemacht?“ (Frage 2), „Kreuze an, was ihr von diesen Dingen zu Hause habt? Atlas, Globus, Straßenkarte für das Auto, Landkarten in Kinderbüchern, Europareise oder andere Spiele mit Landkarten“ (Frage 3), „Siehst du dir die Landkarte manchmal an?“ (Frage 4), „Hat dir schon einmal jemand von deiner Familie etwas von diesen Landkarten erklärt?“ (Frage 5), „Helfen dir die Eltern bei den Hausaufgaben?“ (Frage 6), „Malst du gerne?“ (Frage 7), „Hast du in der Schule schon einmal etwas über Europa gemacht?“ (Frage 8), „Möchtest du in der Schule mehr über Europa wissen?“ (Frage 9), „Was möchtest du über Europa wissen? Schreibe kurz auf!“ (Frage 10).

"Stell dir vor, ihr sprecht in der Schule über europäische Länder. Worüber möchtest du gerne etwas erfahren?"	Büker	N=163
Kreuze an: Ich möchte wissen,		
<input type="checkbox"/> wie es in anderen Ländern aussieht.	65%	
<input type="checkbox"/> wie Kinder anderswo leben.	60%	
<input type="checkbox"/> wie es im Heimatland meiner ausländischen Mitschüler aussieht.	54%	
<input type="checkbox"/> welche Waren aus fremden Ländern nach Deutschland kommen.	47%	
<input type="checkbox"/> Ich möchte gar nichts über andere Länder erfahren (Büker)	6%	
Eine Zusatzfrage lautete:		
Was möchtest du noch wissen? _____	27%	Angaben

Tab. 3: „Interesse an Europa“ (Büker 1998, S. 136; Anhang A; Fragebögen B1, S. 394; B2, S. 396)

"Kreuze fünf Dinge an, die du wissen möchtest"²⁷	Thiedke²⁸	N=248
Ich möchte wissen,		
<input type="checkbox"/> wie es in anderen Ländern aussieht.	58%	
<input type="checkbox"/> wie Kinder anderswo leben.	74%	
<input type="checkbox"/> wie es in den Heimatländern meiner Mitschüler aussieht.	32%	
<input type="checkbox"/> welche Waren aus fremden Ländern nach Deutschland kommen.	36%	
<input type="checkbox"/> <i>wie in anderen Ländern die Schule ist.</i>	71%	
<input type="checkbox"/> <i>was die Kinder in anderen Ländern für Spiele spielen.</i>	69%	
<input type="checkbox"/> <i>was Menschen in anderen Ländern essen und anziehen.</i>	45%	
<input type="checkbox"/> <i>wie in anderen Ländern gesprochen wird.</i>	39%	
<input type="checkbox"/> <i>wie die Leute in anderen Ländern arbeiten.</i>	38%	
<input type="checkbox"/> <i>was für Sportvereine es in anderen Ländern gibt.</i>	36%	
Was möchtest du sonst noch wissen? _____	55%	Angaben
<i>Du hast viele Fragen über Europa beantwortet.</i>		
<i>Möchtest du noch mehr über Europa wissen? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</i>	93% ja	7% nein

Tab. 4: „Interesse an Europa“ (Thiedke 2005, S. 285; Anhang A; Fragebogen; Frage 22, S. 256)

²⁷ Bei den kursiv geschriebenen Angaben handelt es sich um Items, die Thiedke (2005) im Vergleich zu Büker (1998) zusätzlich oder geändert aufnimmt.

²⁸ Die angegebenen Werte entsprechen Auswertungstabelle 47 (Thiedke 2005; S. 285). Bei der Ergebnisdarstellung in Textform (ebd., S. 154) differieren die Prozentangaben: „Kinder (69,0%), Schule (66,5%) und Spiele (64,5%) [...] „Wie sieht es in anderen Ländern aus?“ (54,4%), „Essen und Anziehen“ (41,9%), „Sprache“ (36,9%), „Arbeiten“ (35,5%), „Sportvereine“, „Warenverkehr“ (jeweils 33,8%) und „Heimatländer ausländischer Mitschüler/innen“ (29,4%).“

Thiedke (2005) und Büker (1998) interpretieren, dass sich die Interessen der Kinder primär auf „Grundfunktionen menschlichen Daseins“ (Büker 1998, S. 138) und „auf die äußeren Lebensumstände, -formen und Lebensbedingungen sowie den ‚Alltag‘ [...] **in anderen Ländern**“ (Thiedke 2005, S. 154; Herv. Durch Verf.) bezögen. Insgesamt zeugten die Ergebnisse „von einem starken Interesse und einer großen Bandbreite von für Kinder interessanten Themen“ (ebd.):

„Die Tatsache, dass 55,2% der Kinder [...] **eigene Fragen formuliert** haben, weist auf tatsächliches Interesse hin, da den Kindern auch bei den anderen offenen Fragen vermittelt wurde, dass es nicht schlimm ist, nichts zu schreiben. Dabei formulierten die Kinder bspw. folgende Fragen: **‚Wie sehen Kinder in anderen Ländern aus?‘**, **‚Was für Sprachen werden gesprochen?‘** [...], **‚Was für Spiele werden gespielt?‘** [...], **‚Was ziehen die Kinder an, was essen sie?‘** [...], **‚Was für Fußballvereine gibt es?‘**, etc.“ (Thiedke 2005, S. 154; Herv. d. Verf.).

Ein Vergleich mit den abgefragten Items macht jedoch deutlich, dass so manche „eigenen Fragen“, die Thiedke (ebd.) aufführt, schlicht seinen geschlossenen Items entsprechen. Auch erhebt die Aufforderung „Kreuze fünf Dinge an, die du wissen möchtest“ (Thiedke 2005, S. 256) weniger genuine Interessen, als vielmehr ein Ranking von vorgegebenen Items. Ein Vergleich der Ergebnisse bei Büker (1998) und Thiedke (2005) zeigt ferner, wie beispielsweise das Interesse an der „Heimat der Mitschüler“ oder an „Importen nach Deutschland“ vom Angebot alternativer Themen beeinflusst wird. Zu hinterfragen ist insbesondere die sich wiederholende **kulturalistische** Formulierung „in anderen Ländern“ (Büker 1998, S. 136; Fragebogen B1, S. 394; B2, S. 396; Thiedke 2005, S. 285; S. 256, Frage 22), die mythenhaft nationale Monokulturalität suggeriert, als Item ausschließlich ein Interesse an Vielfalt erhebt und Büker (1998, S. 138; Herv. i. Org.) in ihrer Analyse der (durch die Items inspirierten) Schülerfragen zu der Fehlinterpretation verleitet,

„dass ‚das Andere‘, die *Unterschiede* zunächst einmal eine *größere Reizwirkung* ausüben als die *Gemeinsamkeiten* [...]. Das bedeutet für europäisches Lernen, dass *signifikante Unterschiede in den Lebensbedingungen und Lebensformen verschiedener Kulturgruppen* einen guten Einstieg bilden dürften. Im Laufe des Lernprozesses können und sollten dann auch *Gemeinsamkeiten* [...] erarbeitet werden.“

Auch ist fraglich inwiefern eine zeitliche Stufung im Sinne einer initialen Kulturalisierung des Europathemas – zuerst „*signifikante Unterschiede* [...] dann auch *Gemeinsamkeiten*“ (Büker 1998, S. 138; Herv. i. Org.; vgl. ebenso Kasper & Kullen 1992a) – didaktisch und motivationspsychologisch sinnvoll ist (s. hierzu Ergebnisse der vorliegenden Interventionsstudie, in der beide Zugänge „Gemeinsamkeiten“ und „Unterschiede“ in einem empirischen Kontrollgruppendesign bezüglich ihrer Interessenwirksamkeit einander gegenübergestellt werden).

3.2.2 Internationale Forschungsergebnisse

Viele Forschungsergebnisse belegen einen Zusammenhang zwischen Bildung und politischem Interesse, politischen Wirksamkeitsüberzeugungen und Partizipation. Baumert (1991, S. 347) wies darauf hin, dass höhere Bildung eine „verbesserte Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeit in vielen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens“ ermöglicht. Vetter (2000) und Becker (2004) finden stärkere Kontroll- und Wirksamkeitsüberzeugungen bei höher gebildeten Personen, Krimmel (2000, S. 628) stellt fest, dass sie einen „einfacheren Zugang zur Politik“ haben. Hadjar und Becker (2006) resümieren, dass sich das Interesse an politischen Zusammenhängen und Vorgängen in allen einfachen und komplexen Analysen als überaus bildungsabhängig erwies. Sie untersuchten mit einer detaillierten *A-P-K-Analyse von ALLBUS-Daten* aus den Jahren zwischen 1980 und 2002 (in der Auswahl Westdeutsche, die zwischen 1919 und 1968 geboren wurden; N = 29.989) den *Wandel des politischen Interesses* als Kompositionseffekt im Zusammenhang mit Lebenszyklus (**Alter**), strukturellen Einflüssen zum Zeitpunkt der Untersuchung (**Periode**) und dem Sozialisationseinfluss (**Kohorte**).²⁹ Es zeigte sich, dass jüngere Kohorten (geboren 1949-1968) aufgrund zunehmender Höherbildung breiterer Bevölkerungsschichten politisch interessierter sind als es ältere Kohorten (geboren 1919-1928; 1929-1938; 1939-1948) im gleichen Alter waren. Gleichzeitig nimmt der Unterschied hinsichtlich des politischen Interesses zwischen höherer und niedrigerer Bildungsschicht tendenziell ab, aufgrund der kognitiven Mobilisierung breiterer Schichten und heterogenisierungsbedingt sinkender Standards in der höheren Bildungsschicht (vgl. Hadjar & Becker 2006, S. 200f).

29 „Das politische Interesse wurde über die Frage erhoben, inwieweit sich der Befragte für Politik interessiert. Dabei hatten sich die Befragten auf einer fünf-stufigen Skala zwischen den Extrem-Dimensionen ‚sehr stark‘ und ‚überhaupt nicht‘ einzuordnen.“ (Hadjar & Becker 2006, S. 187). Die politische Wirksamkeitswahrnehmung, Political Efficacy, wurde über vier Items erhoben, wobei zwei Items der Dimension ‚internal political efficacy‘ und zwei Items dem Aspekt der ‚external political efficacy‘ zuzurechnen sind“ (Hadjar & Becker 2006, S. 195).

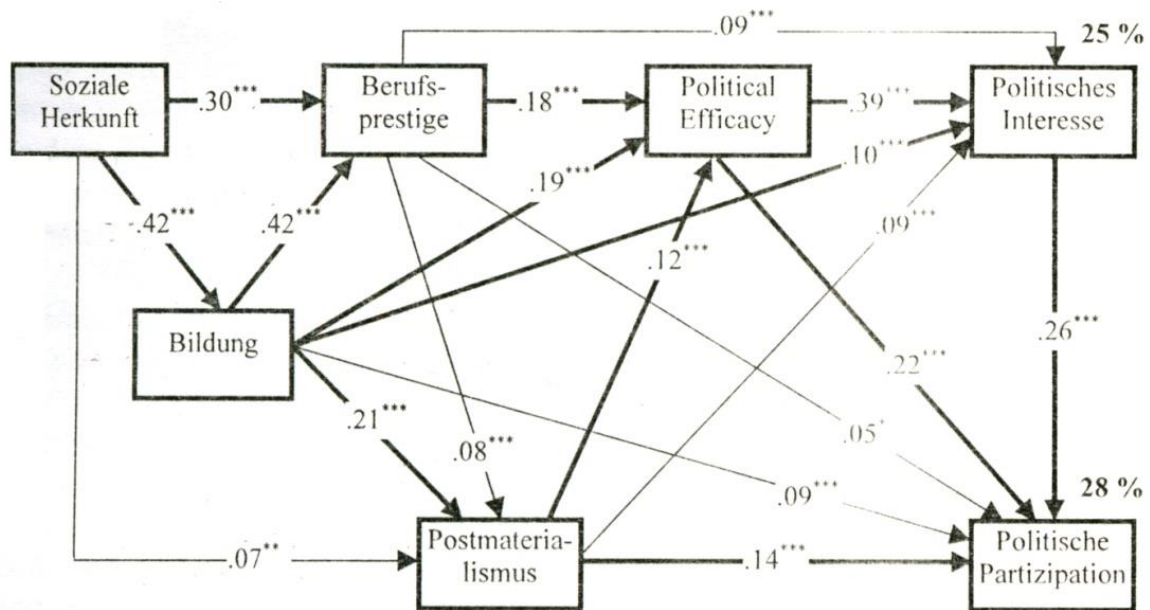


Abb. 14: Erklärungsmodell zur politischen Mobilisierung (SEM-Model), Kohorten 1919-1968 (Hadjar & Becker 2006, S. 198)

Die Grafik verdeutlicht, dass mit steigender Bildung und unter anderem bildungsbedingt höheren politischen Wirksamkeitserwartungen (*political efficacy*) das politische Interesse eines Individuums substantiell zunimmt. Politisches Interesse und politische Wirksamkeitserwartungen haben direkten Einfluss auf die politische Partizipation des Individuums. Je höher ihr Wert, desto stärker ist auch das Ausmaß an politischer Partizipation (vgl. ebd., S. 197). Mit den Erkenntnissen der Analysen von Hadjar & Becker (2006) ist also grundsätzlich eine optimistische Sicht auf den Erfolg von Bildungsanstrengungen verbunden.

Überraschend interessant in Bezug auf das Design der vorliegenden Interventionsstudie sind jedoch Überlegungen der beiden Forscher zur Inhaltlichkeit von schulischen Bildungsprogrammen. Im Ausblick auf weitere Untersuchungsschwerpunkte werfen sie die zentrale Frage auf, ob der Bildungseffekt weniger mit der Höhe des Bildungsabschlusses an sich verbunden ist, als vielmehr wesentlich „auf Unterschiede in den *Bildungsinhalten* zwischen den verschiedenen höheren und niedrigeren Schulformen zurückzuführen ist. So ist denkbar, dass Gymnasialschüler/innen stärker in Hinblick auf politische Partizipation sensibilisiert und mobilisiert werden als Haupt- und Realschüler/innen. Der Bildungseffekt wäre dann weniger ein Ausdruck kognitiver Mobilisierung als vielmehr das Ergebnis politischer Sozialisation in der Sozialisationsinstanz ‚Schule‘“ (ebd. S. 201; Herv. d. Verf.).

Auch die **15. Shell Jugendstudie 2006** (vgl. Deutsche Shell 2006) verzeichnet einen markanten Effekt des Bildungsniveaus. „Im Unterschied zum ‚Main-Stream‘ reklamieren immerhin mehr als zwei Drittel der Studierenden sowie ebenfalls ein signifikant höherer Anteil der

Schüler aus der gymnasialen Oberstufe für sich ein Interesse an Politik“ (ebd., S. 18)³⁰, während sich das durchschnittliche Interesse an Politik auf einem sehr niedrigen Niveau bewegt. „Die für Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren [Jahrgänge 1981 bis 1994] vorliegende Zeitreihe belegt, dass der Anteil der politisch Interessierten von 55% im Jahre 1984 [Jahrgänge 1960 bis 1969] bzw. 57% im Jahr 1991 [Jahrgänge 1967 bis 1976] auf inzwischen 39% gesunken ist“ (ebd., S. 18). Diese Negativentwicklung in der Zeitreihe der Shell Jugendstudien von 1984, 1991 und 2006 (vgl. Deutsche Shell 2002, 2006) widerspricht dem positiven Trend der A-P-K-Analysen von Hadjar und Becker (2006). Dennoch entsprechen sich die positiven Aussagen über das hohe Politikinteresse der Kohorte von 1959 bis 1968, die bei Hadjar und Becker (2006) im internen Vergleich die „Jüngeren“ darstellen bzw. der Kohorte von 1960 bis 1969, die in der Shell Jugendstudie aus dem Jahr 1984 (vgl. Deutsche Shell 2002) im internen Vergleich die „Älteren“ darstellen, ebenso wie die Aussagen beider Forscherteams zu signifikanten positiven Zusammenhängen zwischen Bildung und politischem Interesse. Somit wäre zu überdenken, ob eine Ursachenanalyse über den Anstieg und Rückgang des politischen Interesses – wie Hadjar und Becker (vgl. 2006, S. 201) es anregen – weniger das Alter der Befragten als vielmehr eine Analyse der *Bildungsinhalte* berücksichtigen sollte.

Das Interesse am Zusammenwachsen Europas erhob das von 2001 bis 2004 durchgeführte länderübergreifende EU-Forschungsprojekt "*Orientation of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*" (Jamieson et al. 2005), indem es 18- bis 24-jährigen jungen Erwachsenen u. a. die Frage stellte „Wie groß ist das persönliche Interesse am europäischen Integrationsprozess?“ (Fuß 2006, S. 14; zur näheren Beschreibung des EU-Projekts s. Kap. 3.3.2.3). Der zugrunde gelegte Interessenbegriff wurde für die Befragten definiert, indem auf emotionale und kognitive Aspekte aufmerksam gemacht wurde:

„Bitte sagen Sie mir zu jedem einzelnen Thema [es wurde das Interesse an 10 Themen abgefragt], inwieweit Sie persönlich es für interessant halten (das heißt inwieweit Sie darüber besorgt sind bzw. darüber nachdenken)! Nutzen Sie bitte die Zahlen von 0 = ‚ist von keinerlei Interesse für mich‘ bis 4 = ‚ist von großem Interesse für mich‘“ (Fragebogen zur internationalen Jugendstudie, S. 17).

Ein Ranking von insgesamt zehn politischen Themen ergab in der Auswertung, dass das Interesse an der europäischen Integration in neun von zehn untersuchten europäischen Städten auf

³⁰ Der Einfluss des Bildungsniveaus macht sich auch bei der Toleranz gegenüber stigmatisierten Bevölkerungsgruppen bemerkbar (in den Items genannt werden z. B. Aussiedler, Ausländer, Sozialhilfeempfänger, Rentner, kinderreiche Familien, Homosexuelle): „je höher die Bildung, desto geringer die Vorbehalte gegenüber bestimmten Gruppen“ (Shell Jugendstudie 2006, S. 21). Kein Unterschied zwischen den Bildungsschichten besteht in der Frage des Zuzugs von Migrantinnen nach Deutschland. „58% der Jugendlichen sprechen sich im Vergleich zu 46% im Jahr 2002 dafür aus, in Zukunft möglichst weniger Zuwanderer als bisher in Deutschland aufzunehmen“ (ebd.).

dem letzten oder vorletzten Platz rangierte – hinter allen anderen Themen (Terrorismus, Umweltschutz, Ausländerdiskriminierung, Gleichberechtigung, Arbeitsmarkt, Armut, Bildungsqualität, öffentliche Dienstleistungen und Tierrechte). Es zeigt sich jedoch, „dass Jugendliche, die sich häufiger über politische Themen unterhalten, auch stärker am europäischen Integrationsprozess interessiert sind. Und dieses *Interesse steht wiederum in engem Zusammenhang mit dem Ausmaß europäischer Identität*“ (Fuß 2006, S. 17; Herv. d. Verf.). Bedeutsam ist weiterhin der Zusammenhang zwischen dem Interesse an der europäischen Integration und der bekundeten Bereitschaft sich an Europaparlaments-Wahlen zu beteiligen (vgl. Fuß 2006, S. 15). Einen *Zusammenhang zwischen politischem Interesse und politischer Partizipation* belegten auch Hadjar und Becker (vgl. 2006). Daraus leiten die Forscher die Forderung ab, die Schulzeit zu nutzen, um das Interesse der jungen Bürger Europas für den europäischen Integrationsprozess zu wecken und so politische Partizipationsbereitschaft zu fördern (vgl. Fuß, 2006, S. 18; Hadjar & Becker 2006, S. 200).

3.2.3 Interessenforschung

Wie eingangs erwähnt, soll im Anschluss an europaspezifische Forschungsergebnisse ein zusammenfassender Blick auf die Interessenforschung allgemein geworfen werden. Bereits mit einer sich seit den 1960er Jahren stark verändernden Kindheit, dem Beginn systematischer außerschulischer Interessenförderung ab den 1970ern und der Entstehung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung in den 1980er Jahren wurde Kindheit als eigenständige Lebenswelt anerkannt (vgl. Fölling-Albers 2001, 2002; 2008, 2011; 2014⁴) und die „Beschäftigungsvorlieben“ sowie die (Freizeit-) Interessen von Kindern zunehmend empirisch erfasst (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 50ff; Hartinger 2015^{2b}; Krapp 2006; 2009). Zahlreiche, z.T. sehr umfangreiche empirische Untersuchungen (z. B. Bredderman 1983; Eder 1992; Löwe 1983; Pascarella et al. 1981; zusammenfassend Hartinger 1997) belegen früh, dass schulischer Unterricht Einfluss auf die Interessenentwicklung von Schüler/innen hat, obwohl die Entwicklung von Interessen – als „freiwillige, selbstintentionale Beziehung zu einem Gegenstand“ (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 52) – nur bedingt von außen gesteuert werden kann, eher selten der Auslöser von individuellen Interessen ist (vgl. Fölling-Albers 1995) und das situationale Interesse am Unterricht nur selten dauerhaft ist (vgl. Hartinger 2015, S. 115). Relevant sind für das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie grundsätzlich Erkenntnisse zur Förderung von Interesse ebenso wie Hinweise auf Moderatorvariablen. Bisherige Ergebnisse lassen sich dabei unterschiedlichen *Altersbereichen* (Vorschule, Primar-

und Sekundarstufe, Berufsbildung, akademische Bildung), *Fachbereichen* (Fachdidaktiken) und insbesondere *Forschungsperspektiven* zuordnen (vgl. Krapp 2001², S. 287f; Hartinger & Fölling-Albers 2002): einer *prozessorientierten* Interessenforschung zu den Entstehungsbedingungen von Interesse (im Unterricht) und Effekten der Interessantheit eines Gegenstands sowie einer *strukturorientierten* Interessenforschung zur Ausprägung und Entstehung relativ dauerhafter Interessenstrukturen (Dispositionen) und deren Auswirkung auf schulische Leistungen.

„Der weitaus größte Teil der pädagogisch-psychologischen Forschung zum Interesse befasst sich mit individuellen (dispositionalen) Differenzen“ (Krapp 2001², S. 288) im Bereich der *strukturorientierten Interessenforschung*. Gleichzeitig konzentrieren sich die meisten Studien auf den *Sekundarbereich* (und sich anschließende Bildungszweige) sowie auf *mathematisch naturwissenschaftliche Fachbereiche* (vgl. zusammenfassend Baumert & Köller 1998): z. B. *Physik* (vgl. Hoffmann, Häußler & Lehrke 1998; Hoffmann, Häußler & Peters-Haft 1997; Hoffmann & Lehrke 1986; von Aufschnaiter 2001), *Mathematik* (vgl. Bikner-Ahsbach 1999; Köller, Baumert & Schnabel 2000), oder *Biologie* (vgl. Vogt 1998; Upmeier zu Belzen 1998; Vogt, Upmeier zu Belzen, Schöer & Hoek 1999). Relativ gut erforscht sind in diesen Fächern – aufgrund ihrer bildungspolitischen Bedeutsamkeit – *geschlechtsspezifische Interessenunterschiede* (vgl. zu Physik Hoffmann & Lehrke 1986, zu Chemie Gräber 1992; zu Biologie Finke 1999; Gehlhaar, Klepel & Fankhänel 1999). Länderübergreifend zeigt sich der Effekt, dass in der Sekundarstufe das Interesse an mathematisch-technischen Fächern überproportional abnimmt und Mädchen davon deutlich stärker betroffen sind als Jungen (vgl. Gardner 1985; Lehrke, Hoffmann & Gardner 1985). Eine großangelegte Längsschnittstudie (vgl. Helmke 1993) zeigt, dass die Lernfreude mit dem Schuleintritt ansteigt und über die Schuljahre hinweg kontinuierlich abnimmt. Auch das vergleichsweise hohe Interesse an sachunterrichtlichen Inhalten in der Grundschule (vgl. z.B. Krapp & Prenzel 2010, S. 40; Kleickmann, Brehl, Saß & Prenzel 2012, S. 163; Brehl, Wendt & Bos 2012, S. 222f.) sinkt in weiterführenden Schulen stark ab (vgl. z.B. Walper, Lange, Kleickmann & Möller 2014 zur Persistenz physikbezogener Interessen). Schwindendes Interesse in späteren Ausbildungsphasen belegen beispielsweise Wild & Krapp (1996), Birnstengel (1989) oder Todt (1978, 1990). Korrelative Studien belegen zudem für alle Fächer und Schulstufen einen *Zusammenhang von thematischen Interesse und Schulleistung*, der sich insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern sowie Fremdsprachen auswirkt (vgl. Schiefele, Krapp & Schreyer 1993 in einer Metaanalyse; mittlere Korrelation $r=0,30$). Gegenstand der forschenden Betrachtung ist immer wieder auch der *Kontext* einer Interessenhandlung. Hoffmann und Lehrke (1986, S.

197)³¹ sowie Häußler (1987, S. 85ff) stellen für die Physikdidaktik fest, dass für die Einschätzung der Interessantheit eines Items der **Kontext** entscheidend ist und das Interesse der Mädchen an physikalischen Themen interessanterweise durch die Einbettung des Themas in lebensthematische Kontexte erhöht werden kann (Hoffmann, Häußler & Lehrke 1998). Vogt, Upmeier zu Belzen und Hoek (1999) belegen im Bereich der Biologiedidaktik dagegen, dass es durchaus auch die **Inhalte** sind, die die Stärke des Interesses beeinflussen. Auch **Tätigkeiten** sind als Interessengegenstände zu sehen (vgl. z. B. Bauhardt 1990; Berck & Klee 1992; Gräber 1992; Hoffmann und Lehrke 1986). Für den **Primarbereich** zeigen Untersuchungen von Hartinger & Roßberger (2001), die die Studie von Hoffmann & Lehrke (1986) auf die Grundschule übertragen, dass die Interessenunterschiede zwischen den Geschlechtern bei biologischen und technischen Themen noch nicht so ausgeprägt sind (wenngleich Mädchen bereits Präferenzen für Biologie und weniger Interesse an Technik zeigen; vgl. ebenso Fölling-Albers 1995; Hansen & Klinger 1997). Die Daten von Hartinger & Roßberger (2001, S. 15) deuten insbesondere darauf hin, dass für Grundschüler „die Kontexte für die Definition des Interesses zwar Bedeutung besitzen, in ihrem Gewicht jedoch hinter Tätigkeiten bzw. Gebieten liegen“. Dabei besteht im naturwissenschaftlichen Bereich auch an rezeptiven Tätigkeiten Interesse (insbesondere bei Mädchen, aber auch bei Jungen). Erwartungsgemäß hat sich ferner für beide Geschlechter im Grundschulalter (der Kontext des Alltagsbezugs gegenüber dem theoretischen Kontext (für Mädchen tendenziell stärker als für Jungen) als geeigneter erwiesen (vgl. Hartinger & Roßberger 2001, S. 15). Strukturorientierte Studien von Kasten & Krapp (1986) weisen in einer kasuistisch angelegten Langzeitstudie insbesondere im Vorschulalter eine Präferenz für **Tätigkeiten** als Person-Gegenstands-Bezüge nach (vgl. zu individuellen Entwicklungsverläufen Kasten 1991; Fink 1992).

Die **prozessorientierte Interessenforschung** untersucht Auslöse- und Entstehungsbedingungen von (lernwirksamen) Interessen sowie Effekte einer Interessenhandlung (vgl. Krapp 2001², S. 287f). „In beiden Fällen kann es sich entweder um ein situationsspezifisches, durch die aktuellen Anregungsbedingungen (Interessantheit) entstandenes Interesse oder um die Aktualisierung eines bestehenden individuellen (dispositionalen) Interesses handeln“ (ebd., S. 287). In der Leseforschung (Hidi 1990; Hidi & Anderson 1992; U. Schiefele 1996) wird beispielsweise nachgewiesen, dass die Aufmerksamkeit bei der Informationsaufnahme und die

³¹ Hoffmann & Lehrke (1986) vom Kieler Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) erheben differenziert das Sachinteresse an Physik und Technik, indem in den Fragestellungen – entsprechend der Gegenstandsdefinition der Pädagogischen Interessentheorie – **Inhalte bzw. Themengebiete** des Fachwissens, **Tätigkeiten** der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (z. B. praktisch-konstruktiv, theoretisch-konstruktiv, rezeptiv, bewertend) und **Kontexte** (z. B. persönlicher Alltagsbezug, Theoriebezug, gesellschaftlicher Bezug) **untereinander kombiniert** wurden.

Informationsspeicherung mit dem *thematischen Interesse* und der Behaltensleistung korrelieren – insbesondere bei leseschwachen Schülern. Dabei ist die Interessantheit des Textes entscheidender als seine Verständlichkeit (vgl. Hidi & Anderson 1992). Garner et al. (1992) weisen allerdings darauf hin, dass interessante – thematisch jedoch nebensächliche Details – auch ablenken können („seductive details“). Es zeigt sich zudem, dass Hochinteressierte grundsätzlich stärker auf die Kernaussagen des Textes achten (U. Schiefele 1996). Bauhardt (1990) und Löwe (1983, 1984, 1992) belegen Auswirkungen des Biologieunterrichts auf die Entwicklung von Schülerinteressen. Eine interessenfördernde Wirkung ist auch belegt für die Variable *Mitbestimmung* gegenüber der Variable „*teacher control*“ (Pascarella, Walberg, Junker & Haertel 1981, S. 449ff), für die Variable der ‚*Schülerzentriertheit*‘ (Eder 1992, S. 177), für Unterrichtsverfahren mit hoher *forschend-entdeckender Eigenaktivität / Selbsttätigkeit* (vgl. Hartinger 1997; Hartinger & Lohrmann 2010 2014⁴; Löwe 1983, S. 9) sowie die *Öffnung von Unterricht* (Hartinger 2005, 2006; Fölling-Albers & Hartinger 2003; Marteschinke & Hartinger 2015, S. 413ff). „Interessenbezogene Schwerpunkte scheinen bei Kindern im Grundschulalter in hohem Maße mit *eigenaktiven Handlungen* verknüpft zu sein“ resümieren Hartinger & Fölling-Albers (2002, S. 62; Herv. i. Org.; vgl. ebenso Hössl 2000, S. 15).³² Die nachhaltige Förderung von Interesse durch *Handlungsorientierung* und *Selbstbestimmung* zeigte sich insbesondere in einer Interventionsstudie zum biologischen Lernen im Sachunterricht (Hartinger 1997; zu den Auswirkungen verschiedener Formen der Öffnung auf das Selbstbestimmungsempfinden vgl. Hartinger 2005; 2006). Auch Schniotalle (vgl. 2003, S. 289f) konnte eine (wenn auch nur kurzfristige) Steigerung des Interesses an Europa durch *Selbsttätigkeit* im Umgang mit kartographischen Medien in der Nacherhebung feststellen.³³ Im Gegensatz zu Hartinger, in dessen Studie sich insbesondere nachhaltige Effekte beim Follow-Up zeigten, relativieren sich die Interessenunterschiede bei Schniotalle – in deren Treatments nicht Selbstbestimmung, sondern nur Selbsttätigkeit variiert wurde – mit dem zeitlichen Abstand des Treatments. Eigene Vorstudien zum „Interesse an Europa“ an der Europäischen Schule Karlsruhe deuten ebenfalls darauf hin, dass Handlungsorientierung und Selbstbestimmung zu höherem Interesse am Europaunterricht führen, dies jedoch nicht zwingend mit mehr

³² Empirische Daten zum Interesse an einzelnen Fächern oder zu außerschulischen Interessen belegen beispielsweise auch die Vorrangstellung des Sportunterrichts bzw. sportlicher Interessen, die ebenfalls einen extrem hohen Grad an ganzheitlicher Eigenaktivität ermöglichen (vgl. Fölling-Albers 1995; Fölling-Albers & Hartinger 1998; Kindersurvey 1993 zit. in Strzoda & Zinnecker 1996; Hansen & Klinger 1997; zusammenfassend auch Prenzel, Lankes & Minsel 2000).

³³ Allerdings lag der Schwerpunkt der Interventionsstudie von Schniotalle (2003) auf der Entwicklung der räumlichen Orientierung von Grundschulern durch kartographische Medien. Ergänzend wurden zu allen drei Messzeitpunkten (Pretest, Posttest, Follow Up) Assoziationen zum Begriff „Europa“, Einstellungen gegenüber einzelnen europäischen Staaten sowie das *Interesse an Europa* erfragt. So ergaben sich erste Hinweise zur Entwicklung von Einstellungen und Interessen unter dem Einfluss von geographischen Lerneinheiten zu Europa.

Interesse an Europa einhergeht (vgl. Kap. 5.2). Ferner gilt inzwischen als erwiesen, dass die fachdidaktische Kompetenz und die Professionalität der Lehrer/innen einen substantiellen Einfluss auf das situationale Interesse der Lernenden am Unterricht hat (vgl. z.B. Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller 2012).

3.3 Die Erforschung europäischer Identität

Der Gegenstand „Europa“ entwickelte sich nicht zuletzt aufgrund seiner zeitgeschichtlichen Aktualität und seiner zunehmenden politischen Relevanz zu einem wichtigen Feld der Einstellungsforschung (vgl. z. B. das halbjährliche Eurobarometer; die alle vier bis fünf Jahre durchgeführte Shell Jugendstudie etc.). Im Rahmen solch fortlaufend durchgeführter Meinungssurveys, die als „additiv-deskriptiver Forschungstypus“ (Krüger & Grunert 2003, S. 94) bezeichnet werden können, wurden umfangreiche Forschungsinstrumente entwickelt, die die anfängliche Erhebung europäischer Identität über Einzelitems kontinuierlich verbesserten. Heute besteht ein Desiderat kombinierter Items zur Erhebung europäischer Identität (vgl. z. B. Jamieson et al. 2005, S. 58). Der Blick auf den Forschungsstand soll im Folgenden nicht nur ergebnisorientiert sein, sondern auch für forschungsmethodische Fragen sensibilisieren und damit die Entwicklung adäquater Instrumente unterstützen.

In Kapitel 3.3.1 werden methodische Schwächen und theoretische Defizite der bisherigen Forschung zu europäischer Identität bei Grundschulkindern analysiert und Weiterentwicklungen aufgezeigt. Kapitel 3.3.2 widmet sich internationalen Meinungssurveys. In Unterkapitel 3.3.2.1 werden die Jugendstudien „*Youth and European Identity*“ (Jamieson et al. 2005) und „*International Civic and Citizenship Education*“ (ICCS; Kerr, Sturman, Schulz & Burge 2010) vorgestellt und dabei forschungsmethodische Überlegungen fortgeführt. Die Forschungsinstrumente und Ergebnisse der *Eurobarometer-Befragungen* werden schließlich in Unterkapitel 3.3.2.2 analysiert.

3.3.1 Europäische Identität bei Kindern und Jugendlichen

Europäisches Lernen versteht sich als „Bestandteil einer schulisch geförderten Persönlichkeitsentwicklung“ (Büker 2001, S. 180). Es gehe darum, „im Rahmen der Entwicklung einer europäischen Identität [...] ein ‚Ich lebe in Europa‘ als *eine* Schicht der persönlichen, mehrdimensionalen Identität zu erfahren“ (Büker 1998, S. 163f) und – „*in produktiver Verbindung zu anderen Identitätsschichten*“ (ebd., S. 165; Herv. i. Org.) – „die Identität der Kinder schon heute um die europäische Dimension zu erweitern“ (ebd., S. 105; Herv. i. Org.). Büker geht dabei von einem einfachen Modell sozialräumlicher Identitätsschichten aus (s. Abb. 3 in Kap.

2.2.1). Nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Operationalisierung der ‚Identitätsschichten‘ bei Bükler (1998) und Thiedke (2005), der die Items vollständig von Bükler übernimmt, jedoch die Antwortalternativen ‚ja‘/‚nein‘ ergänzt.

„Identitätsfrage“ (Bükler)	Bükler (1998, S. 392, 404) N=173	Thiedke (2005, S. 254, 281) N=248	Schniotalle (2003, S. 226, 359) N=162
Kreuze an: Ich bin...	„angekreuzt“	„ja“	
<input type="checkbox"/> Schüler einer [...] Schule	93%	98%	
<input type="checkbox"/> ein Bewohner Deutschlands	89%	93%	
<input type="checkbox"/> ein Bewohner Europas	52%	80%	„ja“ 68%
<input type="checkbox"/> ein Bewohner Afrikas	1%	0,4%	
<input type="checkbox"/> ein Bewohner der Erde	78%	93%	

Tab. 5: Neunjährige zu „Ich bin Bewohner ...“ (Bükler 1998, Thiedke, 2005, Schniotalle 2003)

Schniotalle (2003, S. 359; Frage Nr. 2a) isoliert das Europa-Item und fragt ausschließlich „Lebst du in Europa?“ (Antwortkategorien „Ja“/„Nein“ /„Ich weiß nicht“). Die Möglichkeit „Ich weiß nicht“ fehlt bei Bükler (1998) und Thiedke (2005); tendenziell werden die Antworten der „Zweifler“ dadurch verzerrt. Das Angebot von Antwortalternativen bei Thiedke (2005) bewirkt dagegen eine bewusstere Auseinandersetzung mit jedem Item als bei Bükler (1998) und "erzwingt" eine Stellungnahme, die vermutlich zu höheren Prozentsätzen bei der vermeintlich richtigen Antwortkategorie führen dürfte. Das Ergebnis spiegelt die zu erwartenden Effekte der unterschiedlichen Fragestellungen wider: 52% der Kinder bei Bükler (1998, S. 404, Tab. A7), 68% der Kinder bei Schniotalle (ebd., S. 226) und 80% der Kinder bei Thiedke (ebd., S. 281, Tab. 37) *wissen*, dass sie „Bewohner Europas“ sind bzw. in Europa leben. Problematisch ist grundsätzlich, dass die Antworten der Kinder auf obige *Wissensfrage*, bei der es in den Kategorien „richtig“ und „falsch“ zu denken galt, unmittelbar als Ausdruck europäischer Identität interpretiert werden. Thiedke (2005, S. 150; Herv. d. Verf.) spricht von der „*europäischen Dimension der eigenen Identität*“, die aus den Antworten hervorgehe.

Schniotalle (2003, S. 226; Herv. d. Verf.) konstatiert: „Ihrer *europäischen Identität* sind sich bei der Vorerhebung immerhin 68% der Probanden bewusst.“ In der Interpretation Büklers heißt es: „Das Ergebnis der *Identitätsfrage* [...] bestätigt, dass sich Dritt- und Viertklässler zum großen Teil ihrer *nationalen* (,Ich bin Bewohner Deutschlands‘) und *globalen* (,Ich bin Bewohner der Erde‘) *Identität* bewusst sind“. Dagegen sei „die *europäische Identität* [...] als Schicht der

persönlichen Identität im Bewusstsein vieler Grundschüler noch nicht vorhanden“ (ebd., S. 164f; Herv. d. Verf.). Bükér (ebd., S. 105) folgert daraus, „dass ‚Europa‘ für viele Grundschüler abstrakter ist als etwa die Kategorien ‚Deutschland‘ (wussten 89%) und ‚Erde‘ (wussten 78%)“ und fordert, „zu diesen *Identitätserfahrungen* sollte die europäische Identität [...] hinzukommen“ (ebd., S. 165; Herv. d. Verf.).

Es bestehen nicht nur modelltheoretische Schwierigkeiten (Erhebung europäischer Identität *lediglich als räumliche Kategorie*), forschungsmethodische Defizite (fehlende Antwortkategorie für Zweifler; Erhebung über *eine* Einzelfrage), sondern auch interpretatorische Schwächen (Gleichsetzung des *Wissens* „Ich bin Bewohner [...]“ eines Raumes mit diesbezüglicher *Identifikation*). Eine monokausale Verknüpfung von Wissen und Identität ist weder anzunehmen noch kann sie durch die einfache Fragestellung empirisch belegt werden.

„Es gibt verschiedene Möglichkeiten, als was man sich selbst fühlen kann. Ich fühle mich als ...“	BRD Ja, vollkommen %	DDR Ja, vollkommen %
Bürger meines Wohnortes	63	62
Bürger meines Bundeslandes	37	38
BRD-Bürger	50	3
DDR-Bürger	-	41
Deutscher	55	71
Europäer	41	52

Tab. 6: Räumlich definierte Identifikationsebenen: 10- bis 18-jährige zu „Ich fühle mich als [...]“ (Behnken 1991, S. 49)

Eine andere Variante, das Modell der sozialräumlichen Identität zu operationalisieren, findet sich in der ersten gesamtdeutschen Jugendstudie (vgl. Behnken 1991), die kurz nach dem Mauerfall bei zehn- bis achtzehnjährigen Schüler/innen im Raum Halle-Leipzig und im Raum Ruhrgebiet durchgeführt wurde. Die Items zu sozialräumlicher Identität enthalten die Identitätsbegriffe „*Deutscher*“ und „*Europäer*“ und erheben die *Intensität des Gefühls* auf einer Skala von 1 = „ja, vollkommen“ bis 5 = „absolut nicht“ – im Gegensatz zur Operationalisierung bei Bükér (1998), Thiedke (2005) und Schniotalle (2003), die die Formulierung „Ich bin *Bewohner von* Deutschland/Europa“ wählen und lediglich die Antwortkategorien „ja“/„nein“ (Thiedke 2005, S. 254) vorsehen. Sie erheben nicht nur Wissen, sondern erfragen, wie sich die Probanden in politisch-administrativer Hinsicht fühlen und implizit auch verorten. Aus Behnkens (1991, S. 49) Ergebnisdarstellung zum Wert „ja, vollkommen“ geht hervor, dass sich in der ehemaligen

DDR interessanterweise 52% der befragten Schüler ‚vollkommen als Europäer‘ fühlen, in der BRD dagegen nur 41%. Auch fühlen sich die ehemaligen DDR-Bürger wesentlich stärker als ‚Deutsche‘ (71%), denn als ‚DDR-Bürger‘ (41%), während sich die Schüler aus dem Ruhrgebiet nur zu 55% als Deutsche fühlen.

Agirdag et al. (2012), die 2.845 zehn- bis vierzehnjährige Schüler an 68 belgischen Grundschulen zu ihrer europäischen Identität befragen, analysieren erstmals bei Kindern den Einfluss von Faktoren, die sich bei Untersuchungen an Erwachsenen als signifikant erwiesen hatten (s. Einleitung zu Kap. 3). Zur Erhebung europäischer Identität wurde eine Skala mit fünf Items aus der kollektiven Selbsteinschätzungsskala nach Luthean and Crocker (1992) adaptiert (MD 3.98; SD 0.92; $\alpha=0.79$).

„I consider myself a European‘. ‚I often regret that I am a European‘ (reverse scored). ‚I am glad to be a European‘. ‚I often feel that Europe is worthless‘ (reverse scored) and ‚I feel good about Europe‘. There were five answer categories, ranging from absolutely do not agree (score 1) to completely agree (score 5). Responses to these five items were averaged (mean = 3.98; standard deviation = 0.92 [...]) and this scale yielded a Cronbach’s Alpha of 0.79.” (Agirdag et al. 2012, S. 203)

Die Mehrebenenanalyse ergab im Vergleich der Schulen, dass nicht die Vielfalt der ethnischen Zugehörigkeit der Schülerschaft, d. h. nicht der Grad an schulischer Multikulturalität, sondern eine gehobene Schichtzugehörigkeit der Schülerschaft, deren Durchschnittswert Agirdag et al. (2012) als sozio-ökonomischen Status der Schule fassen, positiv mit der Wahrnehmung einer europäischen Identität korreliert ($\gamma^* = -0.256$; $p < .001$; vgl. ebd. S. 206ff). Allerdings ist der Einfluss des sozio-ökonomischen Status´ der Schule weniger bedeutsam als derjenige der individuellen Familienzugehörigkeit. Im nationalen Vergleich erweist sich dennoch die individuelle Herkunft als Einflussgröße. Türkische ($\gamma^* = -0.110$; $p < .01$) und insbesondere marokkanische Schüler ($\gamma^* = -0.184$; $p < .001$) sowie Schüler aus anderen nicht europäischen Ländern ($\gamma^* = -0.127$; $p < .001$) zeigen eine deutlich geringere Identifikation mit Europa als Kinder belgischer Herkunft, während sich West-, Süd-, oder Osteuropäer gleichermaßen europäisch fühlen, ihr Migrationshintergrund also keinen Einfluss ausübt (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis widerspricht Cinnirella & Hamilton (2007), die eine höher ausgeprägte europäische Identität bei Menschen mit asiatischer Herkunft gegenüber englischen ‚Natives‘ identifizieren.

„[...] these contradicting results make clear that the ethnic differences in the level of European identification are not static, but are also dependent on specific macro-level context. Hence future studies should be conducted on children in other countries and in a variety of different study settings as well to ensure that our findings reflect an overall trend” (Agirdag et al. 2012, S. 210).

Im Vergleich der Geschlechter zeigen Mädchen – wie auch Frauen bei Green (2007) und Fligstein (2009) – einen hochsignifikant niedrigeren Grad an europäischer Identität als Jungen ($\gamma^* = -0.080$; $p < 0.001$; vgl. Agirdag et al. 2012, S. 206):

„The results of our multi-level regression analyses indicated that children from families with a high SES [socio-economic status] and boys identify more strongly with Europe than working-class children and girls. This finding is in accordance with the findings of studies on adults [...] and clarifies that the disparity between the European identification of men and women, and between people with low and high SES, has already been formed by the ages of 10 – 14. [...] Childhood and early adolescence are decisive periods with regard to social identity formation [...]. Therefore, we suggest that both policy-makers and scholars pay closer attention to how children develop their own sense of European identity [...] and] that policy efforts to develop a stronger sense of European identity should focus more intensively on primary schools [...]. Moreover, policy efforts should focus on promoting a more inclusive European identity that also appeals to immigrants and their children as our results suggest that this is currently by far not the case.” (Agirdag et al. 2012, S. 208ff)

3.3.2 Meinungssurveys zu europäischer Identität

3.3.2.1 Europäische Jugendstudien

Youth and European Identity

Während Behnken (1991), Büker (1998), Schniotalle (2003) und Thiedke (2005) europäische Identität bei Kindern und Jugendlichen über *ein Einzelitem* erheben, empfehlen die Autoren der internationalen Studie „*Orientation of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*“ (kurz: „*Youth and European Identity*“; vgl. Jamieson, Wallace, Condor, Boehnke, Fuß, Ros, Grad, Machacek & Bianchi 2005) in ihrem Abschlussbericht, europäische Identität über *eine Kombination von Items* zu erheben und deren Beeinflussung durch vorangehende Fragenkomplexe dadurch zu vermeiden, dass die Fragen zu europäischer Identität vorangestellt werden (vgl. Jamieson et al. 2005, S. 58).

„The research has demonstrated that levels of European identity are sensitive to the specific survey question asked and use of a composite measure of European identity is recommended in future survey rather than relying on any single survey question. At the same time, care has to be taken not to produce measure which tends towards an over conservative estimate of European identity by requiring a complete battery of items to be answered in a particular way before being recognizing European identity” (Jamieson et al. 2005, S. 58).

An dem von 2001 bis 2004 durchgeführten *EU-Forschungsprojekt „Youth and European Identity“* beteiligten sich zehn Städte in sechs EU-Staaten: Bielefeld und Chemnitz

(Deutschland), Manchester und Edinburgh (Großbritannien), Madrid und Bilbao (Spanien), Wien und Begrenz (Österreich), Prag (Tschechien) und Bratislava (Slowakei). An der Fragebogenerhebung nahmen pro Stadt 300 bis 400 zufällig ausgewählte junge Erwachsene im Alter von 18 bis 24 Jahren teil („representative group“) sowie eine kleine Anzahl junger Menschen mit international orientierter Ausbildung oder europäisch ausgerichtetem Studium („target group“). Letztere zeigten an allen Untersuchungsorten (und bei allen drei Fragen, s.o.) eine stärkere Identifikation mit der EU. Vertiefend wurden ein Jahr später mit einer kleinen Zahl von Probanden aus beiden Gruppen halbstrukturierte Interviews durchgeführt.

Als Indikatoren für europäische Identität wurden drei Items kombiniert. „Die Fragen zielten dabei vor allem auf den *emotionalen Aspekt von Identität*, d. h. die *gefühlsmäßige Verbundenheit* mit Europa“ (Fuß 2006, S. 2, Herv. d. Verf.). Nach einer einleitenden Frage zur *emotionalen und kognitiven Bedeutsamkeit* der Kategorie „Europäer/in“ in einer Art persönlichem „Identitätsrelief“ wurden die emotionale Verbundenheit und das Gefühl Europäer zu sein (sozialräumliche Identifikation mit Europa) erhoben. Bei allen drei Fragestellungen wurden europäische und nationale Identität kontrastiert.³⁴

Zur persönlichen Bedeutsamkeit der Kategorie Europäer

„Wie würden Sie die im Folgenden aufgezählten Dinge bewerten im Sinne von wer Sie sind; das heißt wie Sie über sich selbst als Person denken oder fühlen. Bitte vergeben Sie zu jedem Stichwort eine Ziffer zwischen 0 = ‚völlig unwichtig‘ und 4 = ‚sehr wichtig‘. Zu beurteilen galt es die Bedeutsamkeit von Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, Bildungsstand, Beruf, Familienbeziehung bzw. Vater- oder Mutterschaft, Freundschaften, ethnischem und religiösem Hintergrund, (Ehe)partner, Sexualität, Dialekt bzw. Akzent und Geburtsort sowie darüber hinaus die Bedeutsamkeit der Tatsache Westdeutscher, Deutscher oder **Bürger der Europäischen Union** zu sein (vgl. Fragebogen zur internationalen Jugendstudie 2002, S. 24f.; Herv. d. Verf.).

Zur Verbundenheit mit Europa (vgl. Item bei Eurobarometer 62, 2005a, S. 103)

„Nun eine Frage zu Ihrer Verbundenheit mit bestimmten Orten. Menschen fühlen sich ja in unterschiedlichem Ausmaß mit ihrer Stadt, ihrer Region, ihrem Land oder mit Europa verbunden. Wie ist das bei Ihnen? Bitte sagen Sie mir mit Hilfe einer Zahl von 0 = ‚überhaupt nicht verbunden‘ bis 4 = ‚sehr stark verbunden‘, wie stark Sie sich jeweils mit den folgenden Orten verbunden fühlen?“ (Fragebogen zur internationalen Jugendstudie 2002, S. 2).

³⁴ Die ersten beiden Fragen greifen die Vorlagen von Eurobarometer und der ersten deutschen Jugendstudie auf.

Zum Gefühl Europäer zu sein (vgl. die Fragestellung bei Behnken 1991, S. 49)³⁵

„Jetzt würde ich Ihnen noch gerne einige wenige Fragen zu Ihrer Identifikation mit Region, Nation und Europa stellen. Auf einer Skala von 0 = ‚ich fühle mich überhaupt nicht als ...‘ bis 4 = ‚ich fühle mich sehr stark als Ostwestfale, Westdeutscher (im Sinne von alte Bundesländer gesamt), Europäer/in, andere relevante Nationalität“ (Fragebogen zur internationalen Jugendstudie 2002, S. 23).

Die Darstellung der Ergebnisse aller drei Fragen im Überblick zeigt teilweise eine forschungsmethodisch interessante Abhängigkeit der Antworten von der Fragestellung.³⁶

Vertikaler Vergleich der Antworten (innerhalb der jeweiligen Stichprobe): In Madrid, Manchester und Edinburgh, teilweise auch in Bilbao, liegen die Werte zur Bedeutsamkeit der Kategorie Europäer („*being a citizen of European Union important to self*“) und dem Gefühl Europäer zu sein („*strong feeling of being European*“) bei beiden Fragen jeweils in etwa auf dem **gleich niedrigen Niveau**, in Bratislava bei beiden Items auf **gleich hohem Niveau**. In Wien, Chemnitz, Bielefeld und auch Prag dagegen besteht ein **großer Unterschied** im Ergebnis dieser beiden Fragen: Ein wesentlich größerer Teil der Befragten äußert ein ‚starkes‘ oder ‚sehr starkes Gefühl‘ als Europäer, obwohl die Kategorie ‚Europäer/in‘ für die meisten Befragten nur geringe Bedeutsamkeit für die persönliche Identität der eigenen Person besitzt.

Localities	Bregenz	Vienna	Prague	Bratislava	Chemnitz	Bielefeld	Bilbao	Madrid	Manchester	Edinburgh
A) Being a citizen of EU important to self	41%	33%	44%	60%	31%	32%	17%	37%	26%	15%
B) Strongly attached to Europe	Not asked	Not asked	42%	44%	43%	47%	39%	54%	39%	32%
C) Strong feeling of being European	52%	59%	65%	59%	63%	64%	28%	38%	30%	23%

Tab. 7: Indikatoren europäischer Identität in Prozent (Jamieson et al. 2005, S. 21)

Horizontaler Vergleich der Antworten der verschiedenen Städte zu einer Fragestellung: Die geringste Unterscheidungskraft besitzt die Frage nach der Verbundenheit mit Europa. Hier liegen alle Werte relativ nah an einem europäischen Durchschnittswert von 42,5%, d. h. Stichproben, die die Kategorie „Europäer/in“ zu mehr als zwei Drittel als unbedeutsam einschätzen und sich in überwiegender Mehrheit *nicht* als Europäer empfinden, fühlen sich dennoch fast genauso

³⁵ Lokale, regionale und nationale Zugehörigkeiten werden bei der Item-Formulierung jeweils dem Wohnort / dem Bundesland / dem Staatsgebiet der Stichprobe angepasst.

³⁶ Die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf die Anzahl derjenigen Probanden, die auf einer Skala von ‚0-4‘ den Wert drei oder vier angegeben haben.

verbunden mit Europa wie Stichproben, die zu ca. zwei Dritteln eine starke oder sehr starke europäische Identität empfinden.³⁷

Ein abschließender Vergleich zeigt, dass die Identifikation mit der Nation im Baskenland (13,4%), in Schottland (14,3%) sowie in den beiden deutschen Städten (Chemnitz 24% und Bielefeld 18,8%) am geringsten ausgeprägt ist, während vor allem in Madrid (52,4%), Prag (44,2%), Bratislava (37,3%) und Manchester (36,5%) viele junge Menschen eine ausgeprägte nationale Identität verspüren (vgl. Fuß 2006, S.5). Bemerkenswert dabei ist, dass sich eine starke nationale und eine starke europäische Identität nicht ausschließen, sondern im Gegenteil positiv miteinander korrelieren und sich ergänzen:

„Mit einer einzigen Ausnahme (Bratislava) sind nationale und europäische Identität der Befragten überall hochgradig miteinander korreliert. Wer sich stark mit Europa identifiziert, der fühlt sich auch mit seinem Land verbunden und *vice versa*. **Nation und Europa fungieren damit als einander ergänzende Quellen persönlicher Identifikation.** Von einem Konkurrenzverhältnis oder einer Verdrängung der nationalen Identität durch Europa kann deshalb nicht die Rede sein“ (Fuß 2006, S. 7; Herv. d. Verf.).

Die Ergebnisse bestätigen Beobachtungen von Forschern wie Delanty (2007) oder Fligstein (2009), die von dem Fortbestand einer, wenn auch durch eine breitere post-nationale europäische Bürgerschaft in ihren Bedeutungen veränderten, nationalen Identität ausgehen, während andere argumentieren, dass nationale Identitäten durch fließendere, post-nationale Identitäten (die europäische eingeschlossen) ersetzt oder zumindest verdrängt werden (vgl. Osler & Starkey 2001, 2008; Soysal 1998). Jamieson et al. (2005, S. 18) weisen jedoch darauf hin, dass eine starke regionale Identität – anders als nationale Identität – nicht mit einer starken europäischen Identität korreliert:

“Cross tabulation of strength of feeling about being European and strength of feeling about nation shows that the majority expressing strong feelings about Europe also have strong feelings about nation and this pattern of association is confirmed by Analysis of Variance. The findings of this survey fit with the view that national identity typically takes precedence over European identity. It also demonstrated that strong sub-state nationalities or regional nationalities typically are not correlated with a strong European identity, but that state nationalism typically is compatible with European identity” (ebd.).

³⁷ In der vorliegenden Untersuchung zu europäischer Identität bei Elfjährigen wurde die Frage nach der ‚Verbundenheit mit Europa‘ aufgrund der geringen Unterscheidungskraft nicht eingesetzt. Auch die Frage nach der Bedeutsamkeit der Kategorie ‚Europäer/in‘ stellte sich in einer Voruntersuchung an der Europäischen Schule Karlsruhe als zu komplex heraus, um von der Mehrheit der Elfjährigen valide beantwortet werden zu können. Alternativ wurden in einer Voruntersuchung in Anlehnung an McGuire & Padawer-Singer (1976, S. 745) 60 *narrative Interviews* mit dem Impuls *„Erzähl mir von dir selbst“* durchgeführt, um zu sehen, ob die Kategorie ‚Europäer/in‘ salient wird. Es zeigte sich eine extrem geringe Zentralität der Kategorie ‚Europäer/in‘. Fünf-Minuten-Gespräche dieser Art wurden von McGuire, McGuire, Child & Fujioka (1978; S.514ff) u.a. bei 560 Grundschulkindern in Connecticut eingesetzt, um die Salienz der Rassenzugehörigkeit bei Deutschen, Spaniern und Schwarzen zu untersuchen.

Die Autoren der Shell Jugendstudie (Deutsche Shell 2006, S. 47), Hurrelmann & Albert, kommentieren das Ergebnis von Jamieson et al. (2005) wie folgt: „Die Zugehörigkeit zu Europa wird über die Nationalstaaten abgeleitet und weniger über eine individuelle Unionsbürgerschaft. Weil Deutschland eine europäische Nation ist, ist man eben auch Europäer und Europäerin“.³⁸ Auch Lutz, Kritzinger & Skirbekk (2006a), die Eurobarometerdaten zur Frage „In naher Zukunft, sehen Sie sich da nur als (NATIONALITÄT), als (NATIONALITÄT) und Europäer/in, als Europäer/in und (NATIONALITÄT), als Europäer/in?“ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 96; Herv. i. Org.) analysieren, weisen darauf hin, dass europäische Identität keinen Ersatz, sondern eine Ergänzung nationaler oder regionaler Identität darstellt.

„Contrary to common belief, the development of a European identity does not have to be accompanied by the decline of a national identity. Rather, European integration has established a new context that people can identify with and hence, opens up the possibility of multiple identities. Depending on the context and the purpose, citizens have different feelings of belonging and they delegate power to different political units to make decisions. [...] European identity, hence, complements but does not displace national and regional identities“ (ebd., S. 2).

Als **Einflussfaktoren** zeigen sich in der Studie „*Youth and European Identity*“ (Jamieson et al. 2005, S. 22) das **Geschlecht**³⁹ – Frauen identifizieren sich zu 55%, Männer nur zu 45% stark mit Europa – und z.T. die **Häufigkeit der Auslandsbesuche** (vgl. Fuß 2006, S. 6). Jedoch zeigt sich nur in Prag, Bratislava, Bielefeld und Edinburgh ein positiver Korrelationskoeffizient zwischen beiden Faktoren. Mit Ausnahme von Manchester, Madrid und Chemnitz lässt sich darüber hinaus ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen **Sprachkenntnissen** und europäischer Identität nachweisen: „Je mehr europäische Sprachen eine Person beherrscht, desto stärker ist auch deren Identifikation mit Europa. Jugendliche mit geringen oder keinen Fremdsprachenkenntnissen weisen dagegen ein geringeres Ausmaß an europäischer Identität auf“ (Fuß 2006, S. 10). Weder im länderübergreifenden Durchschnitt, noch bei den deutschen Stichproben konnte der vielfach angenommene Zusammenhang zwischen **Bildungsabschluss** und europäischer Identität nachgewiesen werden. Die Ausprägung der Identifikation mit Europa zeigt sich „bei den Chemnitzern und Bielefeldern als **völlig unabhängig von deren Bildungsniveau**. [...] Es sind sogar mehrheitlich Abiturienten und Studierende, für die die

³⁸ Dieses Begründungsmuster findet sich z.T. auch in den offenen Schülerantworten der vorliegenden Studie.

³⁹ Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($p=0.000$) bestehen bei den Items „Verbundenheit mit Europa“ sowie „Bedeutsamkeit der Kategorie ‚Europäer‘“. „*With respect to both of these items, women scored significantly higher than men*“ (Jamieson et al. 2005, S. 22). Bei der Frage „Wie sehr fühlen Sie sich als Europäer?“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern ($p=0.067$; ebd.).

niedrigsten Werte ermittelt wurden“ (ebd. S. 6f.; Herv. d. Verf.).⁴⁰ Statistisch zeigt sich „*nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen der Behandlung der EU-Thematik in der Schule und dem Ausmaß an europäischer Identität*“ (ebd., S. 7). Wissen per se scheint demnach nicht identitätsrelevant zu sein.

Aufschlussreich ist jedoch ein *Zusammenhang zwischen der Variable ‚Interesse an europäischer Integration‘* (d. h. dem Interesse an einer politischen Gemeinsamkeit) *und der Variable ‚europäische Identität‘* (vgl. ebd., S. 15). Die repräsentativen Daten aus zehn europäischen Städten stützen damit die These der vorliegenden Studie, dass Wissen identitätsrelevant wird, wenn es als subjektiv bedeutsam empfunden wird. Fuß (ebd., S. 16) beschreibt einen wechselseitigen *Wirkungszusammenhang* zwischen Interesse, Identität und Wissen:

„Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass sich Identität immer in wechselseitiger Beeinflussung mit anderen Faktoren herausbildet, Wer sich z. B. stärker mit Europa verbunden fühlt, der verfolgt auch entsprechende Nachrichten mit höherem Interesse, erlangt dadurch bessere Kenntnisse, was wiederum zu einer verstärkten Identifikation führen kann. Eine klare Trennung von Ursache und Wirkung ist also nicht möglich.“

Zentral für eine Identifikation mit Europa wird demnach die Variable der ‚subjektiven Bedeutsamkeit‘. Es müssen, so Fuß (2006, S. 18), „die sich mit Europa ergebenden Möglichkeiten der persönlichen Lebensgestaltung aufgezeigt werden. Schließlich identifizieren sich gerade diejenigen Jugendlichen stärker mit Europa, die von einem positiven Einfluss der EU auf ihr eigenes Leben überzeugt sind.“ Zwar bleibt Haußers (1995) pädagogisch-psychologisches *Identitätsmodell* unerwähnt, doch bestätigen sich in der Forschung von Jamieson et al. (2005) seine theoretischen Annahmen zur Bedeutung der subjektiven Bedeutsamkeit für die Identitätsbildung.

„For respondents who expressed a low or no sense of European identity, ‚Europe‘ and European issues were typically not something they felt strongly about or saw of relevance to themselves. [...] On the other hand, some respondents who expressed a European identity spoke eloquently and with pride of what they saw as the achievements of Europe, or described experiences which gave them a sense of Europe as their home“ (Jamieson et al. 2005, S. X). “[...] for those with low European identity, ‚Europe‘ and European issues were typically of little everyday relevance to them“ (ebd. S. 51).

Als Faktoren, die unmittelbar die Bedeutsamkeit Europas als soziale Kategorie erhöhen (*trigger factors*), stellten sich in den Interviews *positive Vergleiche Europas mit anderen Regionen der Erde* und die *Wahrnehmung der gemeinsamen Handlungsfähigkeit Europas*

⁴⁰ Nur 21,1% in Chemnitz und 18,3% in Bielefeld sind der Meinung, dass die EU-Thematik ‚umfangreich‘ behandelt worden wäre, ebenso niedrig sind die Werte in Edinburgh (21,7%) und Manchester (16,8%). In Wien können sich 53,1% der Probanden an eine ausführliche Behandlung der EU-Thematik erinnern (vgl. Fuß 2006, S. 6f.).

(„perceiving the EU as a positiv agent“; Jamieson et al. 2005, S. 55) heraus. So war die „*European opposition to the US led invasion of Iraq [...] a widely cited example*“ (ebd.). Dieser Wirkungszusammenhang verweist auch auf die *Social Identity Theory* von Tajfel und Turner (1986), der zufolge die Identität der *in-group* durch Abgrenzung nach außen und Höherbewertung der Eigengruppe entsteht.

Um ein vollständiges Bild des Forschungsstandes bis zum Jahr 2017 zu zeichnen, sollen nachfolgend zwei weitere relevante Studien analysiert werden, die zwar nach der Durchführung der hier vorgestellten Intervention entstanden, jedoch im Zeitraum der Fertigstellung der vorliegenden Dissertation liegen. Neben dem Aspekt der Vollständigkeit und Aktualität vorhandener Daten geht es insbesondere darum, die forschungsmethodische Weiterentwicklung zu betrachten und aufzuzeigen, wie komplex die Entwicklung geeigneter Messinstrumente zur Erhebung europäischer Identität ist (vgl. hierzu Leszczensky & Gräbs Santiago 2014). Die Diskussion wird in Kap 8.4 Bezug auf die nachfolgenden Analysen nehmen.

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

Die *International Association for Evaluation of Educational Achievement* (IEA), ein unabhängiger, internationaler Zusammenschluss von nationalen Forschungsagenturen für Vergleichsstudien im Bildungswesen, befragte im Rahmen der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS; vgl. Kerr et al. 2010; Schulz, Ainley & Fraillon 2011) mehr als 75.000 Schüler der Mittelstufe weiterführender Schulen (achtes Schuljahr) in 24 europäischen Ländern u. a. zu ihrer Wahrnehmung europäischer Identität (Deutschland war nicht in die Studie einbezogen). Der Empfehlung Jamiesons et al. (vgl. 2005, S. 58) zur Kombination mehrerer Items entsprechend, entwickeln Kerr et al. (2010, S. 65) eine Skala mit fünf Items und vierstufigen Antwortkategorien („strongly agree“, „agree“, „disagree“, „strongly disagree“):

- “I see myself as European“ (ES2PO1A)
- “I am proud to live in Europe“ (ES2PO1C)
- “I feel part of the European Union“ (ES2PO1D)
- “I see myself first as a citizen of Europe and then as a citizen of the world“ (ES2PO1E)
- “I have more in common with young people from European countries than with those in countries outside Europe“ (ES2PO1F)

Nachfolgende Tabelle bildet den Wortlaut der abgefragten Items sowie die Ergebniswerte der vierstufigen Antwortkategorien ab (in Prozent; s. Abb. 15).⁴¹

⁴¹ In der Originaldarstellung von Kerr et al. (2010, S. 156) entspricht die Breite der Felder nicht dem jeweiligen Prozentwert.

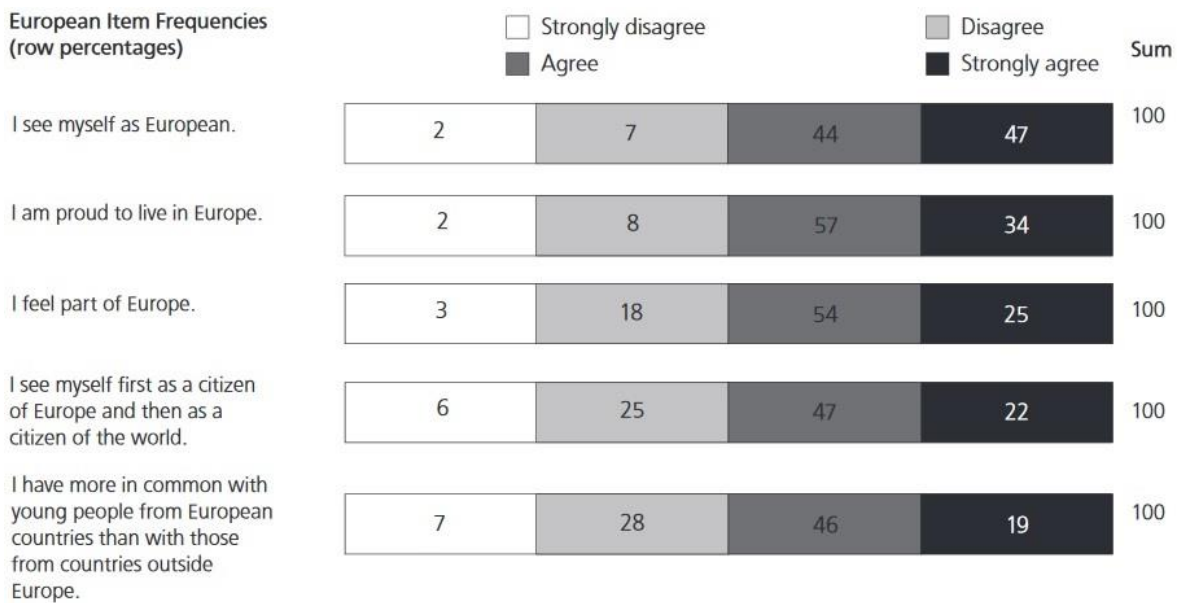


Abb. 15: Europäische Identität von Schülern (Prozentwerte der Einzelitems; Kerr et al. 2010, S. 156)

Abb. 16 zeigt die konfirmatorische Faktorenanalyse zu den Items der Skala „students’ sense of European identity“ (EUIDENT) mit einer Reliabilität von Cronbach’s Alpha $\alpha=0.74$.

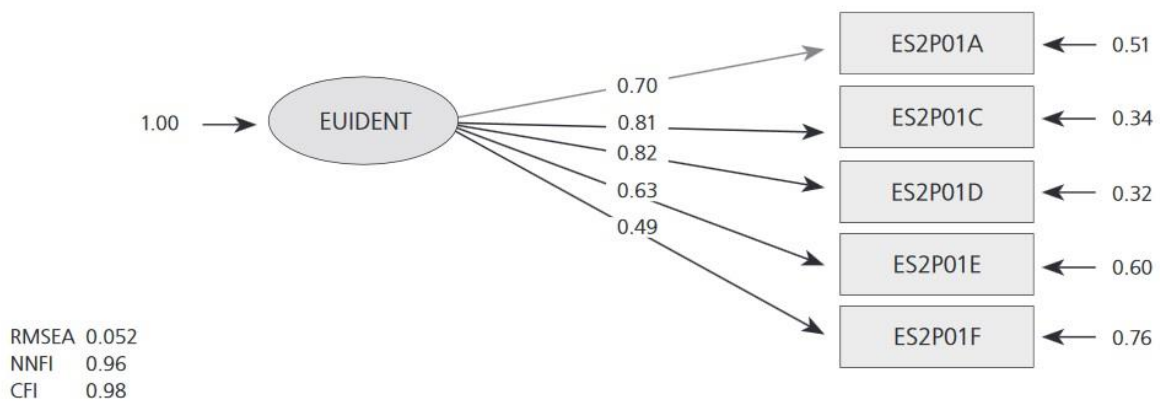


Abb. 16: Konfirmatorische Faktorenanalyse der ICCS-Items zu europäischer Identität (Schulz, Ainley & Fraillon 2011, S. 227)

Ein Vergleich der Umfragewerte von Kerr et al. (2010) mit denen der Jugendstudie von Jamieson et al. (2005; s. vorangehend Tab. 7: *Indikatoren europäischer Identität in Prozent*) lässt zunächst auf die herausragende Stärke der gemessenen europäischen Identität aufmerksam werden. Ein Vergleich der Items beider Studien macht jedoch die Unschärfe, den mangelnden Theoriebezug und die zum Teil geringe Konstruktvalidität der ICCS-Items (Kerr et al. 2010) deutlich. Jamieson et al. (2005) konnten durch einen systematischen Vergleich dreier Items zeigen, dass die Items zur kognitiven und emotionalen Bedeutsamkeit des Europäer-Seins sehr

kongruente Ergebnisse hervorbrachten („*being a citizen of EU important to self*“ und „*strong feeling of being European*“), während das Item zur Verbundenheit mit Europa („*strongly attached to Europe*“) eine sehr geringe Unterscheidungskraft besaß – Befragte mit starker und geringer europäischer Identität fühlten sich in ähnlicher Weise (räumlich) stark mit Europa verbunden. Das Item erhebt gewissermaßen eine Art Wissen über Europa als räumliche Bezugsgröße, die mehr oder weniger unabhängig ist von der tatsächlichen Ausprägung der Identitätsgefühle. Eine ähnlich geringe Validität ist für das ICCS-Item_{ES2PO1D} „Ich fühle mich als Teil der Europäischen Union“ anzunehmen, das im Prinzip raumbezogenes bzw. politisches Wissen erfragt (richtig wäre ohnehin „Ich fühle mich als *Bürger* der EU“). Auch Item_{ES2PO1A} „Ich sehe mich als Europäer“ und Item_{ES2PO1E} „Ich sehe mich als Bürger Europas“ (richtig wäre als Bürger der *EU*) erheben zwar die Selbstwahrnehmung als Europäer, jedoch tendenziell stärker das Wissen um diese Tatsache als deren subjektive Bedeutsamkeit. Wollten Kerr et al. (2010) die identitätsrelevante Bedeutsamkeit dieser Tatsache erfragen, müssten sie wie Jamieson et al. (2005) formulieren „*Wie stark fühlen Sie sich als Europäer*“ oder „*Wie bedeutsam ist es für Sie ein EU-Bürger zu sein?*“. Der mangelnde identitätstheoretische Bezug verringert damit bei beiden Items die innere Validität der Skala EUIDENT. Auch der Bürgerschaftsvergleich mit einem Weltbürgertum bei Item_{ES2PO1E} hinkt und ist suggestiv. Citizenship ist an ein Staatsterritorium bzw. eine politische Einheit gebunden. Als solches ließe sich die nationale Staatsbürgerschaft mit einer EU-Bürgerschaft vergleichen, jedoch nicht mit einer diffusen globalen Dimension. Das Ergebnis fiel anders aus, wäre ein Vergleich mit nationaler Identität angeboten (vgl. hierzu das fortlaufende Eurobarometer, das eine national-europäische Kontrastsetzung erhebt). Item_{ES2PO1C} kombiniert zudem unpassend das geographische *Wissen* darüber „*in Europa zu leben*“ mit dem Gefühl stolz zu sein. Identitätsrelevanter wäre es nach dem ‚*Stolz Europäer zu sein*‘ zu fragen. Der Charakter einer simplen Wissensfrage erhöht mit Wahrscheinlichkeit die Umfragewerte auch dieses Items (vgl. die Problemanalyse zu den Grundschulstudien von Bükér 1998 und Thiedke 2005 in Kap. 3.3.1). Item_{ES2PO1F} (“I have more in common with young people from European countries than with those in countries outside Europe”) erhebt die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten. Jedoch werden hier durch den Außenvergleich die Werte ‚gepusht‘, sodass nicht mehr klar ist wie stark Gemeinsamkeiten tatsächlich wahrgenommen werden oder ob vielmehr große Differenzen nach außen prädominant sind. Allerdings weist dieses Item als einziges einen Theoriebezug auf, in diesem Fall zur Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1986). Insgesamt täuscht der gute Skalenwert der ICCS-Skala (Kerr et al. 2010) darüber hinweg, dass die Skala an sich wenig valide ist,

indem sie stärker Wissen und die Wahrnehmung von Außendifferenzen anstelle von Identität erhebt.

Eine Untersuchung möglicher *Einflussfaktoren* zeigte, dass *weder Geschlecht noch Migrationshintergrund* in der Gesamtstichprobe zu signifikanten Unterschieden führten, wenngleich sich männliche Schüler sowie Schüler ohne Migrationshintergrund tendenziell europäischer fühlten (vgl. Kerr et al. 2010, S. 65ff). Leider versäumt die Studie zwischen einem inner- und einem außereuropäischem Migrationshintergrund zu unterscheiden, dessen Einfluss nachgewiesen ist (vgl. Agirdag et al. 2012, S. 206ff). Unberücksichtigt bleibt darüber hinaus, dass sich Europäer, die im europäischen ‚Ausland‘ leben, aufgrund der internationalen Erfahrung meist europäischer fühlen als Befragte ohne vergleichbare Auslandsaufenthalte (vgl. Eurobarometer 65, 2007a, S. 73; Fuß 2006, S. 6).

Zwischen nationaler und europäischer Identität zeigte sich – wie in der Studie „Youth and European Identity“ (Jamieson et al. 2005) – ein positiver Zusammenhang:

“There was some variation across countries with regard to students’ sense of identity at the European and national levels. However, the data showed a consistent association between students’ national and European identities. The more positively students felt about their country, the stronger, on average, was their sense of European identity.” (Kerr et al. 2010. S. 153)

Darüber hinaus wurden EU-Wissen sowie die subjektive Einschätzung desselben erfragt (s. Abb. 17).⁴² Das spezifische Wissen über die Europäische Union sowie über europäische Gesetze und Institutionen erreicht dabei erwartungsgemäß eher niedrige Werte (ca. 61% geben an ‚nichts‘ oder ‚wenig‘ über die EU zu wissen, über europäische Gesetze wissen 71% und über europäische Institutionen 76% kaum etwas). Lediglich über den Euro besteht größeres Wissen (70% geben an ‚ziemlich viel‘ oder ‚viel‘ zu wissen). Leider wurden die Ergebnisse nicht in Bezug gesetzt zur Skala ‚europäische Identität‘ (EUIDENT).

⁴² In der Originaldarstellung von Kerr et al. (2010, S. 156) entspricht die Breite der Felder nicht dem jeweiligen Prozentwert.

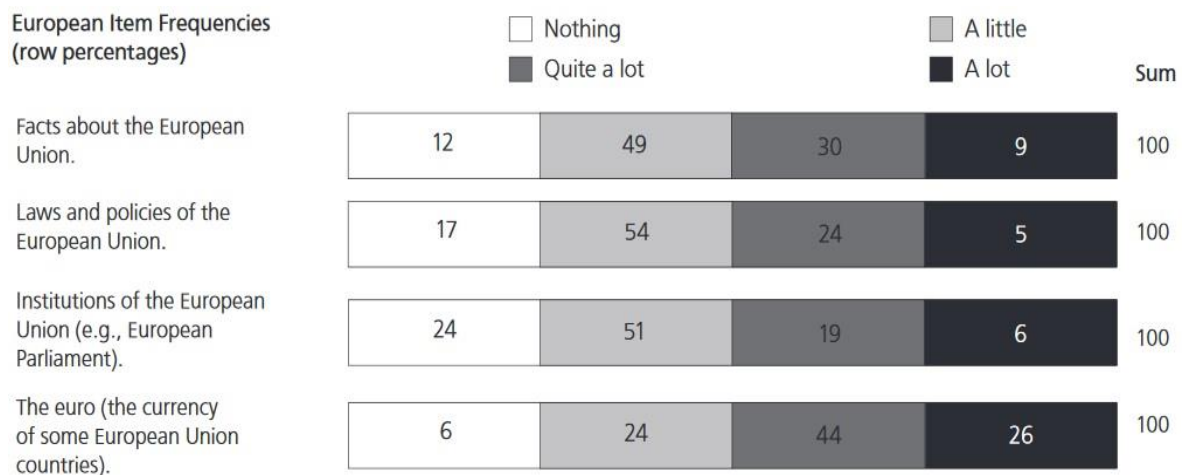


Abb. 17: Wissen von Schülern über die EU (Kerr et al. 2010, S. 155)

Internationale Jugendstudie „Generation What“

Die von der Europäischen Rundfunkunion (EBU) koordinierte und in Zusammenarbeit mit dem Sinus-Institut für Markt- und Sozialforschung durchgeführte *internationale Jugendstudie „Generation What“* (2016, 2017) mit insgesamt fast einer Million Befragten (Stand 04.01.2017: 966.930) im Alter von 18 – 34 Jahren in 35 Ländern erfasst im Rahmen von 149 online zu beantwortenden Fragen auch die Identifikation der jungen Erwachsenen mit verschiedenen räumlichen Einheiten von der lokalen bis zur globalen Ebene (s. Abb. 18).

Bei der räumlichen Identifikation zeigt sich unter den 543.031 Befragten (Stand 04.01.2017) aus 31 Ländern eine Dominanz der Identifikationskategorien „dein Land“ (hellrot) und „die Welt“ (gelb). In keinem der 31 Länder (und in keiner Altersgruppe) stellt „Europa“ (orange) die dominante Identifikationseinheit dar. Obwohl die Europäische Union durch den Euro, die Unionsbürgerschaft, den Schengenraum und die gemeinsamen Institutionen sehr konkrete Identifikationsbezüge anbietet, bleibt sie in ihrer Bedeutung sogar weit hinter der vergleichsweise diffusen Kategorie „Welt“ (gelb) zurück.

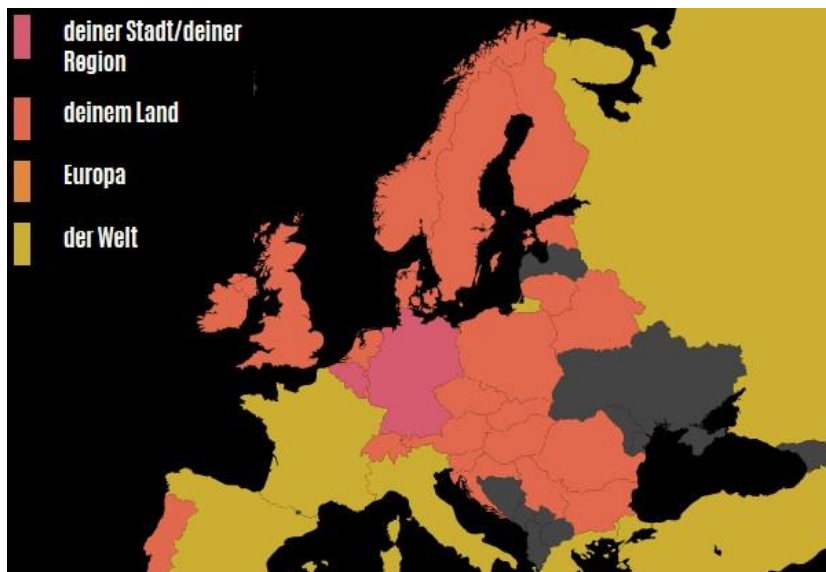


Abb. 18: Ländervergleich zur wichtigsten räumlichen Identifikationseinheit (Studie Generation What 2017; Europakarten)

In Deutschland geben junge Erwachsene an, sich vornehmlich mit ihrer Stadt bzw. Region (pink) identifizieren zu können (Stadt/Region 39%, Land 24%, Europa 12%, Welt 25%; 12.396 Antworten). Im kleinflächigen Luxemburg rückt die Bedeutung der Stadt/Region als Identifikationsraum erwartungsgemäß in den Hintergrund (14%), das Land bleibt mit 38% trotz vergleichsweise hoher Werte für Europa (20%) die wichtigste Bezugseinheit für die eigene Identität (Welt 28%; 2.010 Antworten; vgl. Generation What 2017).

3.3.2.2 Eurobarometer: Meinungsumfragen im Auftrag der Europäischen Kommission in den EU-Mitgliedstaaten

Die Befragungen des *Eurobarometers zur öffentlichen Meinung in der Europäischen Union*⁴³ werden seit 1973 jeweils im Frühjahr und Herbst eines jeden Jahres durchgeführt. Die langjährigen Untersuchungen zur europäischen Identität beinhalten aufschlussreiche synchrone Ländervergleiche und diachrone Entwicklungskurven, die eine hohe Stabilität von Zugehörigkeitsgefühlen zeigen. Die ‚Unionsbürgerschaft‘, das ‚Verbundenheitsgefühl mit Europa‘, der ‚Stolz Europäer/in zu sein‘ und die ‚Identifikation mit der Europa-Flagge‘ werden dabei als Elemente einer europäischen Identität gewertet und unter anderem in Relation gesetzt zu ‚Alter‘, ‚Geburtsort‘, ‚Bildungsniveau‘ und ‚Wissen über die EU‘. In diesem Kapitel werden schwerpunktmäßig Daten von 2006 vorgestellt, die den Zeitpunkt der empirischen Interventionsstudie

⁴³ In den 28 Mitgliedstaaten werden von unterbeauftragten Meinungsforschungsinstituten (in Deutschland TNS Infratest Sozialforschung GmbH) halbjährlich Befragungen unter durchschnittlich je 1.000 Befragten durchgeführt (in Luxemburg 600, in Deutschland 2.000). Verwendet werden ein Set von Standardfragen sowie variierende Zusatzfragen. Die Ergebnisberichte werden zweimal jährlich auf der Seite der Europäischen Kommission veröffentlicht: <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/>.

abbilden sowie jüngste verfügbare Vergleichsdaten (manche Items werden jährlich, andere nur in Abständen von mehreren Jahren wiederholt). Ergänzt wird die Darstellung durch forschungsmethodische Überlegungen zur Itementwicklung.

Zum Verbundenheitsgefühl mit Europa und bestimmten geographischen Einheiten

„Man kann sich ja unterschiedlich stark verbunden fühlen mit seiner Stadt oder seinem Dorf, mit seiner Region, seinem Land oder Europa. Bitte sagen Sie mir, wie stark Sie sich verbunden fühlen mit ...“ (1=sehr stark verbunden, 4=überhaupt nicht verbunden“) (Eurobarometer 65, 2007a, S. 71 u. 329).

Ergebnis: Im europäischen Durchschnitt fühlen sich die Befragten bei den Erhebungen zu ‚Eurobarometer 65‘ im Frühling 2006 – bei hoher Stabilität der Zugehörigkeitsgefühle über mehrere vorangehende Jahrgänge hinweg – primär mit ihrem Land verbunden (2006: 90%; Befragung Herbst 2014: 91%), in ähnlicher Weise mit ihrer Stadt (2006: 86%; 2014: 89%) und ihrer Region (2006: 87%; 2014: nicht erhoben). Fast zwei Drittel der Befragten geben an, sich mit Europa verbunden zu fühlen (2006: 63%; 2014: 56%). Mit der Europäischen Union verbunden fühlen sich im Jahr 2006 50% (2014: 45%; vgl. jeweils Eurobarometer 65, 2007a, S. 71 und Eurobarometer 82, 2015a, S. 5). Ein Vergleich der Befragungszeitpunkte 2006 und 2014 zeigt, dass die Verbundenheit mit Europa und der Europäischen Union tendenziell abnimmt. Als Einflussfaktoren auf das Gefühl der Verbundenheit mit Europa erweisen sich zu beiden Messzeitpunkten die *Ausbildungsdauer* und das *subjektiv empfundene Wissen über Europa*:

„Je länger die Befragten in der Ausbildung waren, desto größer ist ihr Gefühl der Verbundenheit mit Europa als geografischem Gebilde und mit der Europäischen Union. Das subjektive Wissen ist gleichermaßen wichtig. Je mehr die Menschen meinen, über die EU zu wissen, desto mehr fühlen sie sich mit ihr verbunden.

(Eurobarometer 65, 2007a, S. 73; vgl. hierzu auch Eurobarometer 82, 2015a, S. 15 sowie 83, 2015b, S. 20).

Auch *Auslandsaufenthalte* stellen sich als Einflussfaktor heraus. Menschen, die im europäischen Ausland leben, fühlten sich 2006 zu 68% mit der Europäischen Union und zu 73% mit Europa verbunden (vgl. Eurobarometer 65, 2007a, S. 73).

Forschungsmethodisch besitzt das Item als Indikator für europäische Identität jedoch nur geringe Aussagekraft. Jamieson et al. (2005, S. 21) können über einen Vergleich verschiedener Items zeigen, dass bei der Frage nach der Verbundenheit mit Europa die Werte aller befragten Städte relativ nah an einem europäischen Durchschnittswert von 42,5%, liegen. Unabhängig davon ob sich die Befragten als Europäer empfinden oder nicht, fühlen sich dennoch fast genauso stark mit Europa verbunden (ebd.; s. Kap. 3.3.2.1 Europäische Jugendstudien).

Zur Europa-Flagge als „Identifikationsträger“

„Eine Flagge ist das wichtigste Symbol einer Nation nach außen. Infolgedessen kann die visuelle Präsenz und der Bekanntheitsgrad der europäischen Flagge unter den EU-Bürgern als erstes Zeichen für ein Zugehörigkeitsgefühl zur Europäischen Union gewertet werden“ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 92). Bekanntheitsgrad, Bewertung und Identifikation mit der Europa-Flagge werden in den Eurobarometer-Befragungen jeweils über eine Liste von Einzelaussagen erhoben, zu denen Stellung bezogen werden soll:

„Haben Sie dieses Symbol schon einmal gesehen?“

„Dieses Symbol ist die europäische Flagge. Hier ist eine Liste mit Aussagen dazu. Ich würde gerne ihre Meinung zu jeder Aussage erfahren. Bitte sagen Sie mir für jede Aussage, ob Sie ihr eher zustimmen, oder ob Sie sie eher ablehnen.“ (Eurobarometer 83, 2015b, S. 85f.).

Ergebnis: Im Befragungsjahr 2006 gaben 92% (2014: 98%) der Befragten an, die europäische Flagge schon einmal gesehen zu haben und 80% (2014: 84%) halten sie für ein gutes Symbol für Europa.⁴⁴ 51% (2014: 53%) der Europäer geben an, sich mit dieser Flagge identifizieren zu können (vgl. Eurobarometer 65, 2007a, S. 67f. und Eurobarometer 83, 2015b, S. 85-86).

Zum Nationalstolz bzw. dem Stolz Europäer/in zu sein

„Würden Sie sagen, dass Sie sehr stolz, ziemlich stolz, nicht sehr stolz oder überhaupt nicht stolz darauf sind (NATIONALITÄT) zu sein“ bzw. „Würden Sie sagen, dass Sie sehr stolz, ziemlich stolz, nicht sehr stolz oder überhaupt nicht stolz darauf sind Europäer(in) zu sein?“ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 101).

Ergebnis: Die tabellarische Übersicht zu Eurobarometer 66 (2007b, S. 387), in dem der Aspekt ‚Stolz‘ bisher letztmalig erhoben wurde, zeigt, dass die Nation deutlich stärkere Gefühle hervorruft als Europa – 43% sind im Durchschnitt der EU-25 „sehr stolz“ Bürger ihres Landes zu sein, 42% sind darauf „ziemlich stolz“. Nur 14% der Befragten sind dagegen „sehr stolz“ auf ihr Europäer-Sein, wengleich 45% darauf „ziemlich stolz“ sind. Allerdings sind auch 19% „nicht sehr“ oder „überhaupt nicht stolz“ Europäer/in zu sein (weitere 17% geben an sich erst gar nicht europäisch zu fühlen), während nur 13% ihre eigene Staatsangehörigkeit negativ bewerten.

⁴⁴ 2011 und 2014 wurde zudem erhoben, dass die EU-Flagge für 74% der Befragten „für etwas Gutes“ steht (vgl. Eurobarometer 83, 2015b, S. 86).

	Nationalstolz % EU-25 (gesamt)	Stolz Europäer/in zu sein % EU-25 (gesamt)
	EB66: Herbst 2006	EB66: Herbst 2006
Sehr stolz	43%	14%
Ziemlich stolz	42%	45%
Nicht sehr stolz	10%	14%
Überhaupt nicht stolz	3%	5%
Weiß nicht	2%	5%
Ich fühle mich nicht europäisch	-	17%

Tab. 8: Nationalstolz und Stolz Europäer/in zu sein im europäischen Durchschnitt der EU-25 (vgl. Eurobarometer 66, 2007b, S. 387)

Ein Blick auf mögliche Einflussfaktoren ergibt, dass Menschen mit einem *positiven EU-Bild*, die *Vertrauen in die EU* haben und *Vorteile in der Mitgliedschaft* ihres Landes sehen, nahezu doppelt so häufig stolz sind Europäer zu sein wie Befragte mit einer negativen Einstellung gegenüber der EU (vgl. Eurobarometer 66, 2007b, S. 117). Im Jahr 2004 (hier wurden andere Einflussfaktoren für dieses Item betrachtet) zeigte sich, dass verstärkt *jüngere Menschen* sowie Menschen, die über *eine längere Schulausbildung* und *größeres Wissen über die EU* verfügen, stolz darauf sind Europäer/in zu sein (vgl. Eurobarometer 62, 2005a, S. 102).

Zu europäischer Identität

„Eine der zentralen Herausforderungen Europas ist die Bildung einer europäischen Identität unter den Bürgern der Union“ (Eurobarometer 66, 2007b, S. 37). Über die im Folgenden vorgestellten Fragestellungen untersucht Eurobarometer diesbezügliche Entwicklungen. In 2006 wurde gefragt, ob sich Menschen *„als Europäer fühlen“*. Die Intensität europäischer Identität wurde über eine dreistufige Skala zur wahrgenommenen Häufigkeit des Zugehörigkeitsgefühls erfasst.

„Kommt es vor, dass Sie sich nicht nur als (NATIONALITÄT), sondern auch als Europäer fühlen? Ist das oft, manchmal oder nie der Fall?“ (Eurobarometer 66, 2007b, S. 112)

Ergebnis: 57% der Deutschen fühlten sich manchmal oder oft als Europäer. Europaweit (EU-25) waren es zum Zeitpunkt der Interventionsstudie 54% (Eurobarometer 66, 2007b, S. 113).

Seit 2010 wurde stattdessen erhoben, ob sich die Menschen als *„Bürger der EU fühlen“*. Die Intensität dieses Ausdrucks europäischer Identität wurde mittels einer vierstufigen Skala der Zustimmung bzw. Ablehnung erfasst („ja, voll und ganz“, „ja, teilweise“, „nein, eher nicht“, „nein, überhaupt nicht“; Eurobarometer 84, 2015d, S. 7).

„Bitte sagen Sie mir für jede der folgenden Aussagen, inwieweit diese Ihrer eigenen Meinung entspricht oder nicht entspricht. (1) Sie fühlen sich als Bürger der EU; [...]“ (Eurobarometer 84, 2015d, S. 7).

Ergebnis: 62% der Befragten äußerten sich 2010 und 2011 positiv zur Frage, ob sie sich als Bürger der EU fühlten (Eurobarometer 77, 2012a, S. 22). Bei der Erhebung im Frühjahr 2015 lag dieser Wert bei 69%, im Herbst 2015 bei 64% (Eurobarometer 84, 2015d, S. 7).

Langjährig etabliert ist ein Item, das die Probanden auffordert, *nationale und europäische Identität in einen direkten Vergleich zueinander* zu setzen und sich für *einen* dominanten ‚Identitätszustand‘ zu entscheiden.⁴⁵ Damit unterscheidet sich diese Fragestellung beispielsweise von der Identitätsfrage in der Jugendstudie von Behnken (1991, S. 49; s.o.), bei der die Befragten jeweils getrennte Einschätzungen der lokalen, regionalen, nationalen und europäischen Identität auf einer Likert-Skala vornehmen.

„*In der nahen Zukunft, sehen Sie sich da nur als (NATIONALITÄT), als (NATIONALITÄT) und Europäer/in, als Europäer/in und (NATIONALITÄT), nur als Europäer/in?*“ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 94, Eurobarometer 83, 2015b, S. 22)

Zu beachten ist, dass die Formulierung „*Sehen Sie sich als [...]?*“ (s.o.), die eher ein *kognitives Zugehörigkeits-Konzept* erhebt, von Eurobarometer als „Nationalgefühl“ bzw. „Gefühl als Europäer/in“ (vgl. Eurobarometer 83, 2015b, S. 22) interpretiert wird. Lutz, Kritzinger & Skirbekk (2006b, S. 2; s. u.), die APC-Analysen auf der Basis dieses Eurobarometer-Items erstellen, übernehmen die Beschreibung und sprechen ebenfalls von „emotional attachment“ (ebd) und erläutern: „[...] the EB questions on identity (which we investigate) express the affective [dimension]“ (ebd.). In der vorliegenden Studie wird für die Erhebung des Gefühls direkt die Formulierung „sich als Europäer fühlen“ gewählt (vgl. hierzu Überlegungen zur Anpassung des Haußerschen Identitätsmodells an den Forschungsgegenstand ‚europäische Identität in Kap. 2.2.5).

Ergebnis: Betrachtet man die *Entwicklung* dieser Fragestellung, so ist festzustellen, dass sich die Zahl derjenigen, die sich primär oder ausschließlich europäisch fühlen, von insgesamt 17% im Jahr 1994 auf 10% in 2004 gefallen ist (vgl. Eurobarometer 62, 2005a, S. 94). In 2015 liegt der Gesamtwert für beide Kategorien nur noch bei 6% („als Europäer“ 1% und „als Europäer/in und (Nationalität)“ 5%; vgl. Eurobarometer 84, 2015d, S. 192).

⁴⁵ Subnationale Identitäten stehen hier als Vergleichsmöglichkeit nicht zur Verfügung. Aus der EU-Studie „*Youth and European Identity*“ ist jedoch bekannt, dass Befragte in Edinburgh (Schottland) und Bilbao (Baskenland) im Vergleich zum Landesdurchschnitt sehr wenig nationale Identität verspüren. Sie identifizieren sich vermutlich primär mit Schottland bzw. dem Baskenland. Diese subnationalen Identitäten würden gegebenenfalls eine stärkere Vergleichsbasis für die Einschätzung europäischer Identität bieten als die nationale Identität.

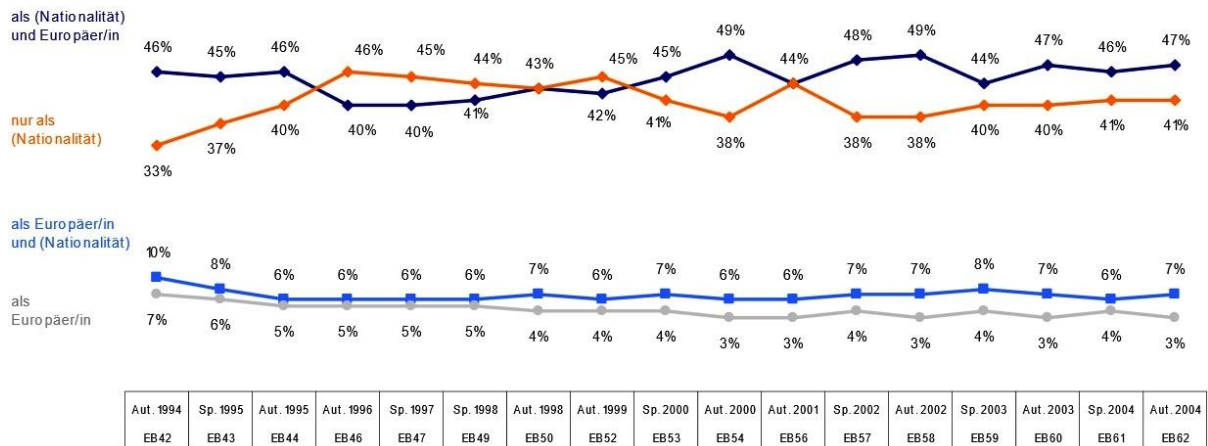


Abb. 19: Entwicklung europäischer und nationaler Identität 1994 - 2004 (Eurobarometer 62, 2005a, S. 94)

Unter Berücksichtigung der soziodemographischen Merkmale der Probanden ergeben sich Zusammenhänge zwischen europäischer Identität und den Faktoren ‚alter‘, ‚nationalität‘, ‚bildung‘ und ‚wissen‘.

„Das **Alter** wirkt als Unterscheidungsvariable. Je älter die Befragten, desto eher fühlen sie sich ausschließlich als Bürger ihres eigenen Landes. Je jünger sie sind, desto eher hängen sie der Idee an, in der nahen Zukunft gleichzeitig Bürger ihres Landes und Europäer zu sein. Die Befragten mit einem höheren **Bildungsstand** und Studierende fühlen sich häufiger in naher Zukunft auch als Europäer. [...] Bürger, die ihr **Wissen** über die Europäische Union sehr gering einschätzen, fühlen sich [...] eher nur ihrer Nationalität zugehörig“ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 95; Herv. i. Org.).

	nur als [Nationalität]	als [Nationalität] und Europäer
EU 25	41%	47%
Alter		
15-24	35%	53%
25-39	38%	52%
40-45	40%	49%
55+	56%	36%
Ausbildung⁴⁶		
15	62%	31%
16-19	46%	45%
20+	33%	56%
studiert noch	29%	58%
EU-Wissen		
1-3	54%	36%
4-7	34%	54%
8-10	31%	48%

Tab. 9: Unterscheidungsvariablen ‚alter‘, ‚ausbildung‘ und ‚wissen‘ (Eurobarometer 62, 2005a, S. 95)

⁴⁶ Alter, in dem die Ausbildung abgeschlossen wurde.

Bei dem ‚*Wissen*‘, das das Eurobarometer von den Befragten selbst einschätzen lässt, handelt es sich – so die Fragestellung (z. B. Eurobarometer 63, 2005b, S. 75) – um Wissen über „die Europäische Union, ihre Politik und ihre Institutionen“, d. h. um ein Wissen über politische Gemeinsamkeiten auf einer den Nationalstaaten übergeordneten Ebene. Dieses „Gemeinsamkeitswissen“ erweist sich als Unterscheidungsvariable bezüglich europäischer Identität. Nicht erfragt wurde die Einschätzung des Wissens über einzelne Staaten Europas, nationale Landeskunde, kulturelle Besonderheiten und Sehenswürdigkeiten, oder weitere Aspekte europäischer Vielfalt. Entgegen den Ergebnissen von Jamieson et al. (2005) und Fuß (2006), die Interesse als Vorbedingung für die Identitätsrelevanz von Wissen identifizieren, korreliert jedoch hier schlicht der Umfang des subjektiv wahrgenommenen Wissens über die Europäische Union und die Ausbildungsdauer mit der Variable europäische Identität (vgl. Eurobarometer 62, 2005a, S. 95) – allerdings handelt es sich um das subjektiv eingeschätzte und nicht das tatsächliche Wissen über die EU. Auch der Stolz Europäer/in zu sein (vgl. ebd., S. 101) und das Gefühl der Verbundenheit mit Europa steigt signifikant mit der Höhe des subjektiv wahrgenommenen Wissens (vgl. ebd., S. 105).

Ein forschungsmethodisch interessanter Zusammenhang von Identität und politischem Interesse wird erstmalig bei den Befragungen zu Eurobarometer 78 (2012c, S. 3) untersucht, bei denen sich im Durchschnitt 74% der Deutschen und 63% der Europäer als Europäer sehen:

„Das Gefühl, Europäer zu sein, hängt auch davon ab, wie neugierig und interessiert die Befragten für politische Themen sind. Je stärker nach eigener Einschätzung das politische Interesse ausgeprägt ist, desto mehr fühlen sich die befragten Deutschen auch als Europäer. Unter denjenigen, die angeben, sich stark für Politik zu interessieren, fühlen sich 82% als Europäer; unter denjenigen, die sich überhaupt nicht für Politik interessieren, fühlen sich nur 47% als Europäer“ (Eurobarometer 78, 2012c, S. 3).

In Eurobarometer 66 (2007b, S. 106f) wurden ausnahmsweise Einflussfaktoren für das Interesse an europäischen Angelegenheiten erhoben, wobei sich Geschlecht, Ausbildungsdauer, Beruf, Nationalität und insbesondere Wissen als Unterscheidungsvariablen ergaben (leider wurde in diesem Eurobarometer nicht der Zusammenhang zwischen Interesse und europäischer Identität berechnet). 51% der Männer (gegenüber 38% der Frauen), 60% der Befragten, die erst nach dem 20. Lebensjahr ihre Ausbildung beendeten (gegenüber 31% der Befragten, die sie vor dem 16. Lebensjahr abschlossen) und 65% der Führungskräfte (gegenüber 31% der Hausfrauen oder -männer) sind nach eigener Aussage an europäischen Angelegenheiten interessiert. Nach Nationalität differenziert sind 73% der Finnen, 71% der Polen, 64% der Luxemburger und 51% der Deutschen gegenüber nur 33% der Briten und 25% der Spanier an

Europafragen interessiert. Am stärksten ausgeprägt war der *Einfluss des Wissens auf das Interesse*:

„Und es besteht wie gesagt eine erhebliche Diskrepanz zwischen den 80% der Befragten mit gutem EU-Wissen, die an europäischen Angelegenheiten interessiert sind, und den 23% der Befragten mit geringem EU-Wissen.“ (Eurobarometer 66, 2007b, S. 106)

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht ergänzend, wie der persönliche Kenntnisstand über die Europäische Union, ihre Institutionen und ihre Politik von den Bürgern selbst eingeschätzt wird. Es zeigt sich, dass weder die Euroeinführung am 01.01.2002, noch die große Osterweiterung der EU am 01.05.2004 im Langzeitvergleich signifikanten Einfluss auf den Umfang des subjektiv wahrgenommenen Wissens hatte. Stets mehr als zwei Drittel geben an „ein bisschen“ oder „(fast) überhaupt nichts“ über die EU zu wissen. Somit scheinen selbst die Meilensteine europäischer Integrationsgeschichte, die einhergehen mit intensivierter Medienberichterstattung, kaum Einfluss auf den wahrgenommenen Wissensstand zu haben.

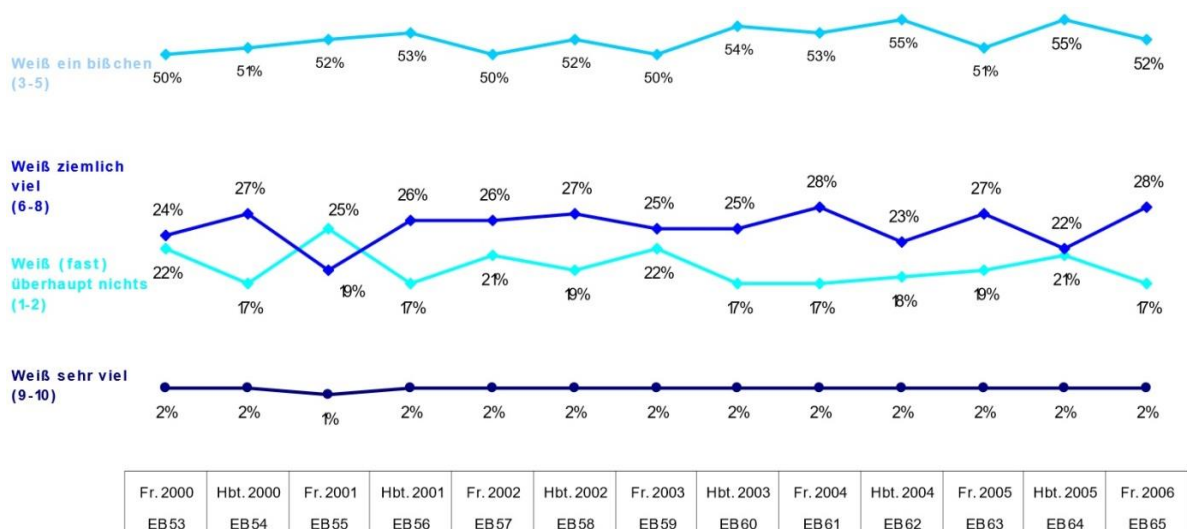


Abb. 20: Eigenes Wissen über die EU in der subjektiven Einschätzung der Befragten (Eurobarometer 65, 2007a, S. 104)

Dabei wird Europabildung nicht als unwichtig empfunden. Beispielsweise sprechen sich 81-85% der Befragten Deutschen im Erhebungszeitraum von 1999 bis 2005 durchgängig dafür aus „Kinder in der Schule zu lehren, wie die europäischen Institutionen arbeiten“ (Eurobarometer 63 2005b, S. 88). Die Einschätzung mag durch eigene Bildungslücken motiviert sein: In Deutschland erinnern sich laut der Studie „Youth and European Identity“ nämlich nur 19% der Abiturienten und 22% der Jugendlichen mit Realschulabschluss, europapolitische Inhalte in der Schule behandelt zu haben (vgl. Fuß 2006, S. 6). Dementsprechend gestaltet sich das Ergebnis der Abfrage konkreten Faktenwissens, bei der Deutsche nur unterdurchschnittliches Wissen unter Beweis stellen: Bei der am nächsten zum Zeitpunkt der Interventionsstudie

liegenden Eurobarometer-Befragung im Herbst 2006 wissen nur 36% der Deutschen, dass die EU – zum damaligen Zeitpunkt bereits seit über zwei Jahren – 25 Mitgliedstaaten hatte. 44% der Befragten dachten, dass die EU habe 15 Mitgliedstaaten und 20% gaben an, es nicht zu wissen (vgl. Eurobarometer 66, 2007b, S. 39).⁴⁷ Nur 42% der Westdeutschen und 52% der Ostdeutschen wissen laut Eurobarometer 66, dass die Abgeordneten für das Europaparlament direkt von ihnen als Bürger Europas gewählt werden (vgl. ebd., 2006, S. 39f). 59% der Deutschen wussten zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2006 nichts von der unmittelbar bevorstehenden deutschen Ratspräsidentschaft (ebd., S. 2).⁴⁸ Umso erstaunlicher ist, dass sie ihr Wissen tendenziell höher einschätzten als Befragte anderer Nationen.⁴⁹

Bezüglich der Unterscheidungsvariable ‚Alter‘ bestätigt das Eurobarometer 83 (2015b, S. 21) für die EU-28 erneut eine stärkere Identifikation jüngerer Menschen mit der EU. 76% der befragten EU-Bürger der Altersgruppe 15 bis 24 Jahre gaben an, „sie fühl[t]en sich als Bürger der EU“ (ebd.), während diese Wahrnehmung nur 60% der über 55-Jährigen zeigten. Einen hochsignifikanten Kohorteneffekt bezüglich stärkerer europäischer Identität bei jüngeren Jahrgängen ergaben bereits APC-Analysen von Lutz, Kritzinger & Skirbekk (2006a, S. 425ff) zu den Daten der Eurobarometer Stichproben von 1996 bis 2004 für die EU-15. Lutz, Kritzinger & Skirbekk (vgl. ebd.) prognostizieren bis 2030 eine Verschiebung der Identitätsmuster der Mehrheit der Bevölkerung von „nationalen“ zu „multiplen Identitäten“, die eine europäische Komponente einschließen.

⁴⁷ Bei einer Ipos-Umfrage unter 1.529 Wahlberechtigten in Deutschland wussten sogar nur 12% die richtige Antwort, 67% lagen falsch und 21% sagten, sie wüssten es nicht (vgl. FAZ 2006, S. 15).

⁴⁸ Bei der Ipos-Umfrage waren es sogar 85%, die 2006 nichts von der unmittelbar bevorstehenden deutschen Ratspräsidentschaft wussten (vgl. FAZ 2006, S. 15).

⁴⁹ Der deutsche Mittelwert auf einer Skala von 1-10 liegt bei ‚Eurobarometer 63‘ im Herbst 2004 bei 4,9 und der europäische bei 4,4 (vgl. Eurobarometer 63, 2005b, S. 77). Nur Niederländer (5,3), Dänen und Luxemburger (je 5,1) schätzen ihr Wissen höher ein.

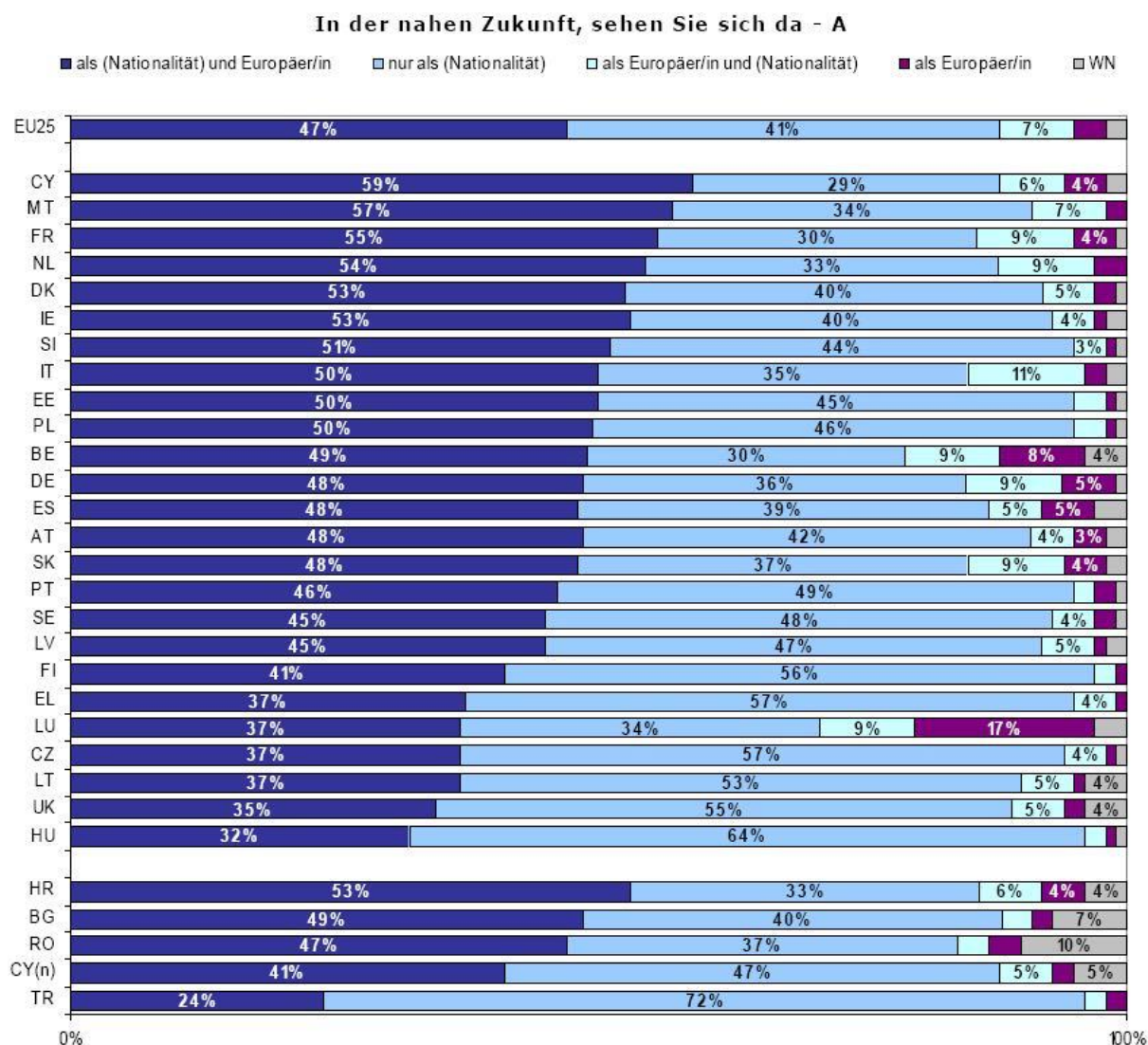


Abb. 21: Nationalgefühl und Gefühl als Europäer/in im internationalen Vergleich (Eurobarometer 62 2005a, S. 96)

Der Ländervergleich in Abb. 21 macht den Einfluss der ‚*Nationalität*‘ und im Speziellen die damals ausgeprägte europäische Identität der Luxemburger gegenüber den Deutschen deutlich – von Interesse ist dies, da die vorliegende Studie deutsche Schüler/innen an den Europäischen Schulen in Luxemburg und Frankfurt befragt. In der Zwischenzeit nahm die Identifikation mit Europa in beiden Ländern stark ab: Während sich bei der Befragung im Herbst 2004 17% der befragten Luxemburger und 5% der deutschen Probanden ausschließlich als Europäer sahen, fühlten sich zum Befragungszeitpunkt Mai 2015 nur noch 7% der Luxemburger und 2% der Deutschen ausschließlich als Europäer (vgl. Eurobarometer 83 2015b; S. 23).⁵⁰ Vergleichbar groß war

⁵⁰ Die Erhebungsdaten vom Herbst 2004 (Eurobarometer 62, 2005a) spiegeln am ehesten die Situation zum Zeitpunkt der Interventionsstudie 2006 wieder. Im zeitgleich zur Interventionsstudie erstellten Eurobarometer 66 (2007b, S. 115) wurde lediglich der „Stolz Europäer zu sein“ abgefragt.

2004 in beiden Ländern der Anteil derer, die sich nur als Deutsche (36%) bzw. nur als Luxemburger (34%) wahrnahmen (2015 waren es nur noch 25% der Deutschen und 17% der Luxemburger). Identisch war 2004 in beiden Ländern mit 9% der Anteil derer, die sich zuerst europäisch und dann national fühlen (2015 in Deutschland 12% und in Luxemburg 14%). Primär national und dann erst europäisch fühlten sich 2004 bei den befragten Deutschen 48% (2015: 58%) und bei den Luxemburgern 37% (2015: 61%).⁵¹

Zur Einschätzung identitätswirksamer Merkmale bezüglich europäischer Identität

In Eurobarometer 67 (2007c) und 77 (2012a) sowie erneut in Eurobarometer 82 (2015a) und 83 (2015b) werden die Befragten explizit danach gefragt, welche Merkmale einer europäischen Identität sie für identitätswirksam halten, d. h. welche Außenweltdesignata (Frey & Haußer 1987, S. 16) des interdisziplinären Diskurses sie als persönlich bedeutsam erachten (s. hierzu auch Kap. 2.1 zum interdisziplinären Diskurs über europäische Identität sowie Kap. 2.2.2 zu den metatheoretischen Grundannahmen des Identitätsmodells von Haußer 1995).

„Welche der folgenden Dinge erzeugen Ihrer Meinung nach am stärksten ein Gefühl der Gemeinschaft unter den Bürgern der EU?“ (max. drei Nennungen; z. B. Eurobarometer 77, 2012b, S. 189).

Ergebnis: Die wichtigsten Bereiche für die Herausbildung einer europäischen Identität sind in der Einschätzung der Befragten *Kultur, Wirtschaft, Geschichte, demokratische Werte, Sport, Geographie* und die *Rechtsstaatlichkeit*. Ein Vergleich der Ergebnisse aus den Befragungen von 2007, 2012, 2014 und 2015 zeigt in fast allen Gebieten eine große Konstanz mit nur geringfügigen Schwankungen. Lediglich in den Bereichen Sport und Kultur erreichen die Schwankungen eine Differenz von 7 (Sport) bzw. 8 (Kultur) Prozentpunkten. Ein mehrjähriger Trend lässt sich lediglich in den Bereichen Wirtschaft (2007: 27%; 2015: 22%) und Religion (2007: 13%; 2015: 8%) erkennen. Ihr Beitrag zur Förderung eines Gefühls der Gemeinschaft unter den EU-Bürgern wird von den Befragten 2015 jeweils 5% niedriger eingeschätzt als 2007.

⁵¹ In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden 2006 (vorwiegend) deutsche Schüler an den Europäischen Schulen in Luxemburg und Frankfurt befragt. In den Voruntersuchungen wurden Europaschüler in Karlsruhe befragt.

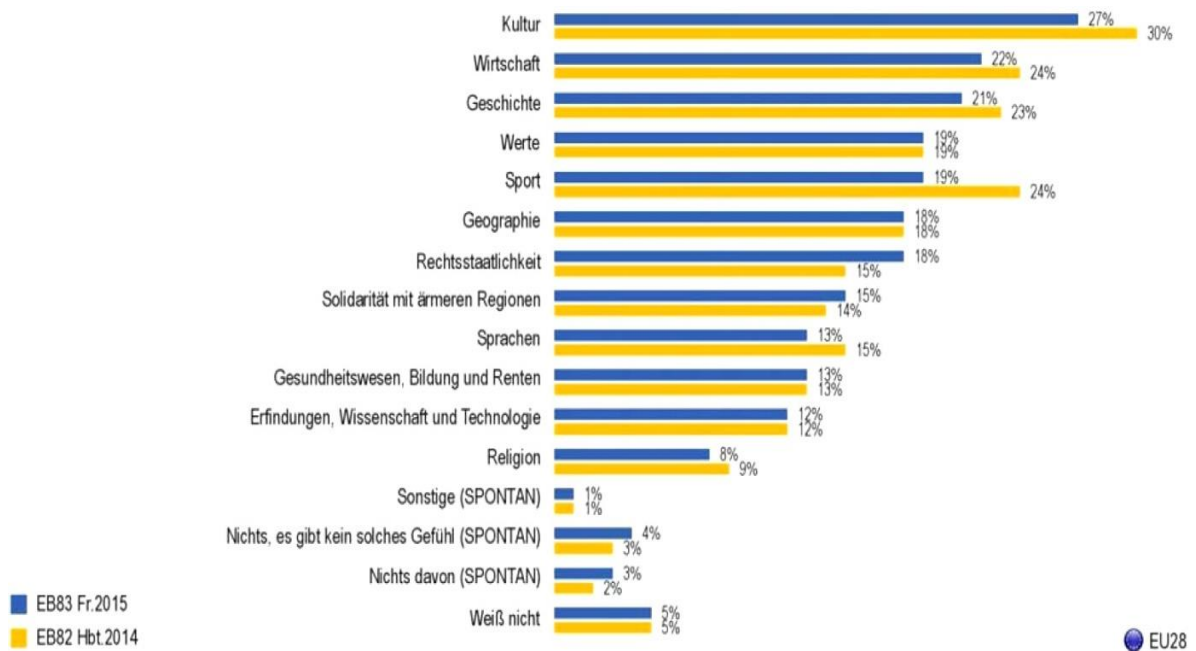


Abb. 22: Das europäische Gemeinschaftsgefühl stärkende Aspekte (Eurobarometer 83, 2015b, S. 28)

In Eurobarometer 77 (2012b) wurde zusätzlich eine ähnliche Frage zur Valenz der Außenweltbezüge gestellt, die neben den bereits 2007 hoch bewerteten Bereichen (Kultur, Geschichte, Geographie, Wirtschaft und demokratische Werte), mögliche Identifikationsträger als Elemente aufnahm.

„Die europäische Identität kann sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzen. Welche der folgenden sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Elemente, um eine europäische Identität zu bilden?“ (max. drei Nennungen; Eurobarometer 77, 2012b, S. 189).

Ergebnis: Demokratischen Werten (40%) sowie dem Euro als gemeinsamer Währung (41%) werden bei dieser Frage die stärksten identitätsbildenden Kräfte zugeschrieben. Es folgen Kultur (26%), Geschichte (26%), die Erfolge der europäischen Wirtschaft (21%) und Geografie (18%). Weniger bedeutsam sind Symbole wie die gemeinsame europäische Flagge (16%), das europäische Motto „In Vielfalt geeint“ (12%) und die europäische Hymne (7%; Eurobarometer 77, 2012a, S. 28).

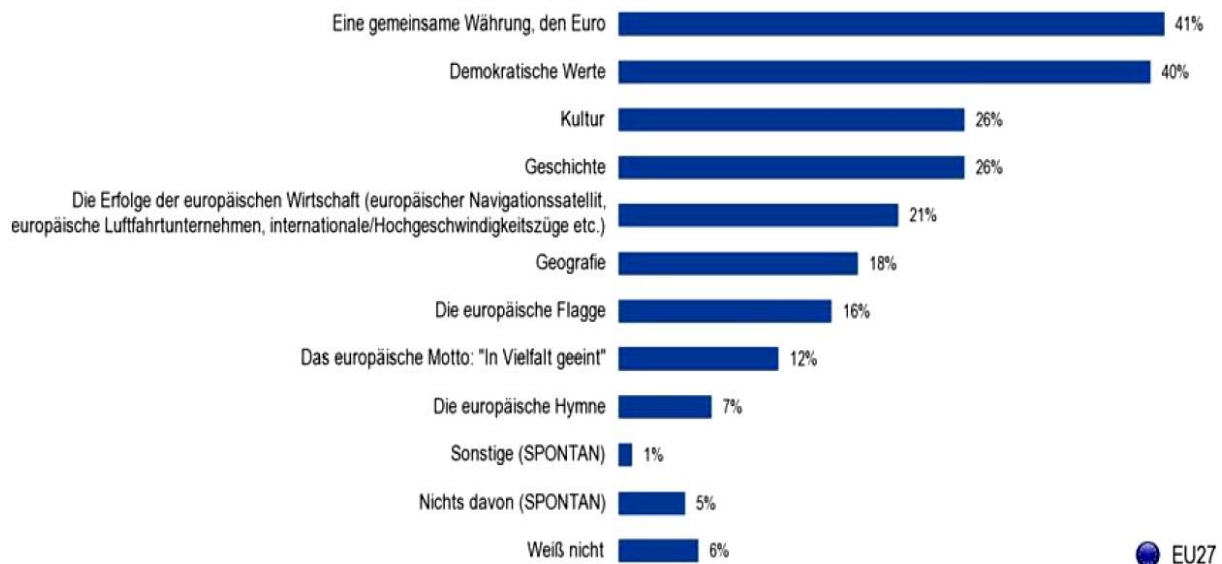


Abb. 23: Einschätzung identitätswirksamer Elemente, einmaliger Fragenkatalog (Eurobarometer 77, 2012a, S. 28)

3.4 Zur Konstruktion der Begriffe „Europa“ und „EU“

3.4.1 Schülervorstellungen von Europa

Nachdem im Rahmen der Darstellungen zu Eurobarometer im vorangegangenen Abschnitt bereits identitatsstarkende Auenweltbezug von Jugendlichen (ab 15 Jahren) und Erwachsenen betrachtet wurden (vgl. Eurobarometer 67, 2007c; Eurobarometer 77, 2012a und b; Eurobarometer 82, 2015a und Eurobarometer 83, 2015b), sollen im folgenden Abschnitt Vorstellungen von Europa bei Kindern (Kap. 3.4.1) und Konstruktionen (junger) Erwachsener sowie Repräsentationen in den Medien (Kap. 3.4.2) beleuchtet werden. Räumlichen Schülervorstellungen wird im Anschluss ein eigener Abschnitt gewidmet (Kap. 3.4.3). Die Kenntnis der kindlichen Vorstellungen, der Präkonzepte und Erklärungsmodelle, die Kinder in den Unterricht mitbringen, ist bereits unter motivations- und lernpsychologischen Aspekten eine Grundbedingung guten Unterrichts (vgl. Girg 1994). Ihre Analyse stellt jedoch insbesondere unter Gesichtspunkten der Forschungsfrage ein wichtiges Anliegen dar, da Repräsentationen von Europa in ihrer geographischen, politischen, historischen, kulturellen und sozialen Dimension sowie hinsichtlich subjektiver Wertaspekte auch bei Kindern die Grundlage einer personalen europäischen Identität bilden.

„[...] Man kann sich nicht als ‚Europäer‘ klassifizieren, ohne konkrete Annahmen über die Bedeutung vom ‚Europäer-Sein‘ zu formulieren. In Bezug auf eine europäische Identität müssen sich also die einzelnen Individuen nicht nur als Europäer und Europa als eine Gemeinschaft denken; sie müssen sich auch das europäische ‚wir‘ vorstellen. Sie müssen bestimmte Repräsentationen über ‚Europa‘ haben.

[...] Ein zentraler Faktor in der Untersuchung der europäischen Identitätsbildung ist, wie die Kategorien ‚Europa‘ und ‚Europäer/Europäerin‘ vorgestellt und eingeordnet werden.“ (Angelucci 2002, S.122f)

Für die „in den Menschen eingehüllten“ geistigen Gegenstände, die es nach Comenius (1904; zit. nach Kaiser 1997, S. 190) „unterrichtlich herauszuschälen, zu entfalten“ gilt, verwendet die zeitgenössische didaktische Literatur vielfältige Begriffe: „Vorverständnis“ (Ballauff 1970; Girg 1994), „Vortheorie“ (Kösel 1993), „Vorkenntnis“ (Koch-Priewe 1995), „Ausgangsbedingungen“ (Klafki 2007⁶), „Lernvoraussetzungen“ (Becker 1984; Kaiser 1997), „Schülervorstellungen“ bzw. „Alltagsvorstellungen“ (Duit 1993).

„Schülervorstellungen sind als Ergebnis bisheriger (bewusster und unbewusster) Erlebnisse, Erfahrungen, Lernvorgänge und Lebenswege zu betrachten und haben maßgeblichen Einfluss auf die eigene Wahrnehmung und neue Lernprozesse. [...] Kinder konstruieren von Geburt an, also bereits weit vor der Schulzeit, Wissen und Vorstellungen zu den Phänomenen und Sachverhalten ihrer Umwelt. Nach und nach setzen sie diese dann zu mosaikartigen Bildern zusammen“ (Schniotalle 2003, S. 80).

In Abhängigkeit vom soziokulturellen Hintergrund der Familie wie auch der Schule, vom Zeitgeschehen, das in den Medien dargestellt wird, vom kognitiven Entwicklungsstand, den individuellen Erfahrungen und der subjektiven, selektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit entwickeln sich so interindividuell vielfältigste Schülervorstellungen von Europa. Diese können zusätzlich intraindividuell, in Abhängigkeit vom Kontext der Aktualisierung, variieren (vgl. Schniotalle 2003, S. 81).⁵²

Im Rahmen des zweijährigen, durch das Comenius-Programm der EU finanzierten *Forschungsprojekts „Images & Identity“* zur Lehrplanentwicklung untersuchen Mason, Richardson & Collins (2012) in qualitativen Analysen Visualisierungen von Europa im Kindes und Jugendalter. Die insgesamt 449 Schülern in Tschechien (114 im Alter von 13 – 16 Jahren), England (67 im Alter von 9 – 10 Jahren), Irland (71 im Alter von 13 – 17 Jahren), Deutschland (87 im Alter von 10 – 19 Jahren), Malta (70 im Alter von 10 – 13 Jahren) und Portugal (40 Schüler im Alter von 10 – 11 Jahren) waren dazu aufgefordert, als Hausaufgabe ein Bild zu finden und zu beschreiben, das ihre Gefühle und Gedanken über Europa ausdrückt (es konnte auch eine Collage sein oder ein Bild selbst gemalt werden).⁵³ Ungeachtet der Vielzahl der Bildquellen zeigte sich als Ergebnis, dass europäische Identität vor allem unter physischen und

⁵² Didaktisch bedeutsam ist die Tatsache, dass kindliche Alltagsvorstellungen mitunter nicht mit schulisch vermittelten wissenschaftlichen Konzepten übereinstimmen und bei fehlendem Alltagsbezug und unzureichender Anpassung bestehender Wissensstrukturen als getrennte Wissensbereiche gespeichert werden (vgl. Max 1997).

⁵³ „Choose an image that describes how YOU think and feel about Europe and bring it to school. Once you have chosen your image, write a few sentences about it (no more than one page), which explains: Where the image came from, why you chose, what it says about Europe to you [and] how you think and feel about Europe. The image you bring in to school could be: a personal photo, an advertisement, a product wrapper, a postcard, an original drawing, from a magazine, from a book or an image from somewhere else“ (Mason et al. 2012, S. 149).

sozialen Aspekten (letztere ausschließlich von älteren Schülern) wahrgenommen wird und überwiegend positiv besetzt ist (vgl. Mason et al. 2012, S. 145). Jüngere Befragte (Grund- und Unterstufe) wählten – abgesehen von nur zwei Ausnahmen – keinerlei politische oder soziale Aspekte.

„The issue of geographical borders was the predominant concern. [...] With the exception of a few images of architecture and monuments, references to Europe’s rich artistic heritage were scant. The dominant cultural reference across all age groups was football. [...] With two exceptions, younger participants did not choose or create images referencing political or social aspects of Europe. [...] The older students produced more complex multi-layered political and social interpretations that expressed both positive and negative identifications“ (ebd. S. 157f).

Im deutschsprachigen Raum befassten sich sowohl die Erkundungsstudie von Thiedke (2005; N=248), als auch die Interventionsstudie von Schniotalle (2003; N=162) mit den Assoziationen von Grundschulern/innen zum Begriff „Europa“, in denen sich die von Umwelt und Medien angebotenen Repräsentationen verarbeitet finden.⁵⁴ In beiden Studien liegt der Altersdurchschnitt bei 9,2 bzw. 9,0 Jahren. Auch methodisch wurde identisch vorgegangen: Mit den offenen Fragen „Was fällt dir zu ‚Europa‘ ein?“ (Schniotalle 2003, S. 155) bzw. „Schließe bitte deine Augen und denke an Europa. Schreibe auf, was dir einfällt!“ (Thiedke 2005, S. 148) wurden spontane Vorstellungsinhalte evoziert. Umso erstaunlicher sind die divergierenden Ergebnisse: Schniotalles (2003, S. 227) Ergebnisse entsprechen denen von Mason et al. (2012, S. 145), während Thiedke (2005, S. 148) resümiert, „die Ergebnisse von Schniotalle [...] können nicht bestätigt werden: Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Kinder Europa primär mit geographisch-räumlichen Sachverhalten assoziieren und weniger mit persönlichen.“ Thiedke (2005, S. 127) vermutet, dass „die Bedeutung der geographisch-räumlichen Dimension [...] u. a. auch auf die explizit geographiedidaktische Fragestellung und eine damit verbundene Perspektive auf den Forschungsgegenstand zurückzuführen sein“ mag. Dies ist jedoch eher auszuschließen, da Schniotalle (2003, S. 155) dezidiert darauf achtet, dass „die Begriffsassoziationen ganz zu Beginn der jeweiligen Erhebungsphase noch vor der un gelenkten Zeichenphase erhoben“ werden. So wurde vermieden, „dass die Vorstellungsinhalte durch die im Anschluss eingesetzten Erhebungsinstrumente beeinflusst werden“ (ebd.). Vielmehr scheint die Bedeutung der persönlichen Assoziationen (21%), die besonders häufig „Familie, Verwandte oder Freunde

⁵⁴ Bükler (1998) erhebt ebenfalls Assoziationen zu Europa (N=173; Altersdurchschnitt 9,1 Jahre). Allerdings weist die Fragestellung forschungsmethodische Mängel auf. Die Formulierung grenzt die Assoziationen auf Vielfalt ein und suggeriert entsprechende Antwortmöglichkeiten: „In vielen Ländern sieht es ganz anders aus und die Menschen leben anders als in Deutschland. Sie kochen anders, sie sprechen anders, sie tragen andere Kleidung und vieles mehr. Schreibe auf, was in verschiedenen europäischen Ländern anders ist als bei uns! *Ein Beispiel: In Griechenland wachsen Zitronen, bei uns nicht*“ (ebd., S.392; Fragebogen A; Aufgabe Nr. 5; Herv. i. Org.).

betreffen [...]“ (Thiedke 2005, S. 148), dem Umstand geschuldet zu sein, dass Thiedke (vgl. 2005, S. 252f) seinerseits *unmittelbar vor* den Assoziationen zu Europa eine Reihe personenbezogener Daten erhebt (den Geburtsort der Mutter/des Vaters; Länder, in denen Verwandte leben; die Häufigkeit von Besuchen bei Großeltern/Verwandten im europäischen Ausland; die Anzahl der Reisen in andere Länder; Ort, Dauer und Anlass des letzten Besuchs in einem anderen Land).

Schniotalle (2003, S. 227, S. 399)			Thiedke (2005, S. 148) ⁵⁵
Geographie, Raum <i>Differenzierung innerhalb dieser Kategorie (100%):</i> Staat europäisch (64,7%) Staat außereuropäisch (4,7%) Kontinent (8,6%) Schleswig-Holstein (Nahraum) (9,7%) Stadt/Dorf/Bundesland (5,4%) Gewässer, Insel (5,5%) Stadt Europa (1,4%)	68%	17%	geographische Assoziationen spezifische Länder und Städte <i>konkrete Länder, v.a. Deutschland</i> <i>konkrete Städte, z. B. Berlin, Aachen, London</i> <i>Urlaubsregionen, z. B. Toskana, Alpen, Kärnten</i> <i>Sehenswürdigkeiten</i>
affektive Gesamtbewertungen (<i>positiv</i>)	11%	21%	persönliche Assoziationen/Bewertungen
Natur (z. B. Landschaft, Fauna, Flora)	ca. 5%	7%	Natur und Umwelt, (z. B. Wälder, Tiere)
Wirtschaft, Politik	ca. 5%	14%	politische/wirtschaftliche Assoziationen
Gesellschaft (Freizeit, Reisen, Wohnen, Sprache)	10%	9%	Urlaub
Sonstiges	ca. 1%	16%	Sonstiges

Tab. 10: Assoziationen zum Begriff „Europa“ (Schniotalle 2003 und Thiedke 2005)

Abgesehen von den Unterschieden in der Gewichtung einzelner Kategorien erachten beide Arbeiten jedoch den persönlichen Erfahrungshintergrund als zentral: Schniotalle (vgl. 2003, S. 226) weist auf eine hohe Korrelation zwischen den genannten Staaten – die immerhin zwei Drittel der Assoziationen ausmachen – und *individueller Urlaubserfahrung* hin ($r=0,914$). Auch finden vor allem *positiv beurteilte Länder*, in denen Kinder gerne Urlaub machen oder leben möchten, Eingang in das subjektive Europa-Konzept ($r=0,478$; ebd.). Für Thiedke (2005, S. 149) weist der *hohe Anteil an persönlichen Bezügen in fast allen Kategorien* darauf hin, „dass die Kinder kontext- und erfahrungsgebunden bzw. sehr persönlich assoziieren.“ *Emotionale Betroffenheit und subjektive Bedeutsamkeit scheinen die gedanklichen Bezüge zu prägen.* „Für Kinder kann Europa überall sein, wo es mit den persönlichen Erfahrungen verbunden werden kann“ (ebd., S. 148).

⁵⁵ Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden bei Thiedke die Prozentanteile der einzelnen Kategorien an der Gesamtzahl der *Nennungen* berechnet werden. Bei Thiedke (2005, S. 281) bezogen sich die Prozentanteile auf die Gesamtzahl der *Schüler*, die eine Kategorie nennen. In der vergleichenden Zusammenstellung in (s. Tab. 10) wurde die Kategorie „spezifische Länder und Städte“ (Thiedke 2003, S. 149) der Kategorie „Geographie, Raum“ von Schniotalle (2003, S. 399) zugeordnet, da sich die Codierungen (bis auf „Sehenswürdigkeiten“) entsprechen.

Interessant für die vorliegende Arbeit ist auch die Wahrnehmung der *kontinentalen Einheit Europas*. Bei Thiedke (2005, S. 150) stellen sich 83,9% der Neunjährigen Europa zutreffend als „Teil der Erde vor, zu dem viele Länder gehören“ (ebd., S. 253; Frage Nr. 14), nur 16,1% der Angaben sind falsch. In Schniotalles Vorerhebung (2003, S. 225) bezeichnen ca. zwei Drittel Europa als „Teil der Erde“, der viele Länder umfasst, während 33% der Befragten denken, „Europa ist ein Land“ (ebd., S. 359; Frage 1). Nur 33% der Kinder verwenden den abstrakten Begriff „Kontinent“ (ebd., S. 225).

Hinweise auf die *Wahrnehmung Europas als politische ,Handlungsebene‘* (Thiedke 2005, S. 151) liefert die offene Frage nach möglichen Diskussionsthemen in einem europäischen Kinderparlament. Soziale (44,8%), persönliche (34,8%), ökologische (32,1%), politische (26,7%) und wirtschaftliche (16,7%) Themen werden genannt. ‚Krieg und Frieden‘ ist für ein Fünftel aller Versuchspersonen ein europäisches Thema. Einzelne Nennungen beinhalten auch klassische europapolitische Schlüsselthemen wie Arbeitslosigkeit, Umweltschutz, Sicherheit, die Bekämpfung von Armut und Krankheit, Gerechtigkeit und Minderheitenschutz (vgl. ebd., S. 151f).

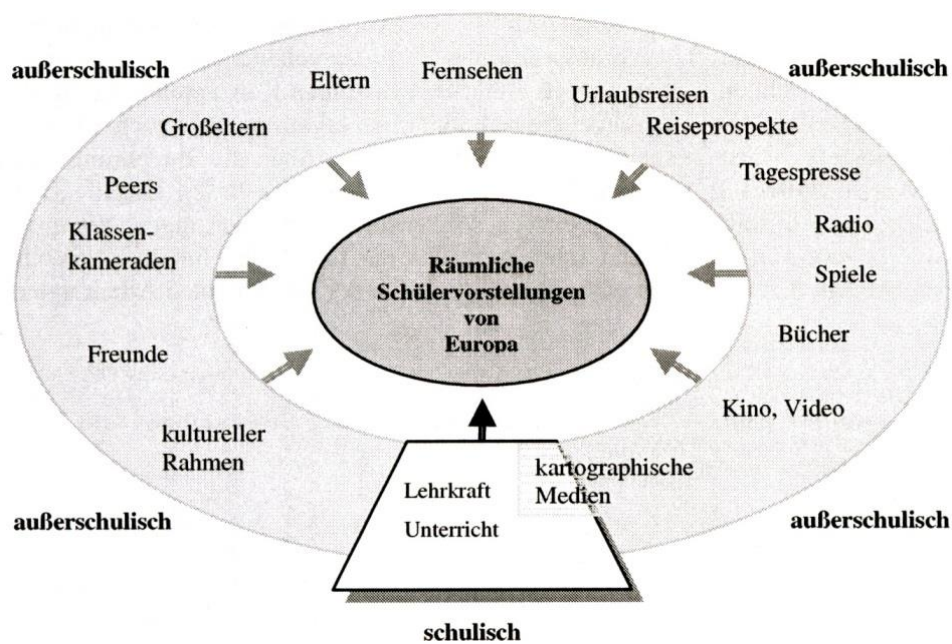


Abb. 24: Einflussgrößen für die Entwicklung von Vorstellungen von ‚Europa‘ (Schniotalle 2003, S. 80)

Abb. 24 veranschaulicht abschließend unterschiedliche Einflüsse, die die Entwicklung kindlicher Vorstellungen von ‚Europa‘ mitbestimmen (nur in räumlicher Dimension). Meist ist es schwierig für Kinder, genau anzugeben, woher ihr Wissen kommt (vgl. Büker 1998, S. 97), weil sie ihre Wissens Elemente „irgendwo ‚aufgeschnappt‘“ (Schniotalle 2003, S. 203) haben. In der Untersuchung Thiedkes (2005) antworten Grundschüler auf die Frage „Wo hast du schon mal was über Europa gehört oder gesehen?“ (2005) beispielsweise: „Fernsehen“

(77,2%), „Eltern“ (71,3%), „Lehrer“ (62,4%), „Zeitung“ (55,7%), „Internet“ (40,7%), „Freunde“ (37,1%), „Sonstiges“ (12,5%) und „nirgendwo“ (4,4%; vgl. Thiedke 2005, S. 153).

Medien beeinflussen dabei direkt und indirekt über Eltern, Großeltern und Lehrer die kindlichen Vorstellungen und Einstellungen. Die bedeutende Rolle des Fernsehens bei der Wissensvermittlung über Europa und der Bildung einer europäischen Identität belegt eine qualitative Studie von Slavtcheva-Petkova (2013), die anhand von 174 Interviews mit Schulkindern die Wahrnehmung von Europa und europäischer Identität mit der Medienberichterstattung von sieben Fernsehprogrammen vergleicht. „It concludes that TV plays a strong role in collective identities when a topic is salient on the agenda. TV raises awareness and knowledge and sets the direction of understanding“ (ebd., S. 365). Zum gleichen Ergebnis kamen Paus-Hasebrink & Ortner (2010), die die Rolle der Medien bei der Konstruktion von Europabildern sozial Benachteiligter Jugendlicher in Deutschland und Österreich untersuchen.

Auf die Frage Schniotalles (2003) nach der Nutzung kartographischer Medien geben „89% der Befragten [...] an, sich auch zu Hause Landkarten bzw. Globen anzuschauen [...]. Immerhin 78% der Versuchspersonen sagen aus, dass ihnen schon einmal jemand aus der Familie etwas zu den Landkarten erklärt hat“ (Schniotalle 2003, S. 201). Jedoch geben 66% der Neunjährigen an, „noch nie zuvor eine Europakarte gesehen zu haben“ (ebd., S. 202).

Die Angaben der Neunjährigen zur Bedeutung des Fernsehens und der Tageszeitung als Informationsquelle (vgl. Thiedke 2005, S. 153) entsprechen in etwa denen der deutschen Stichprobe in einer zeitgleichen Befragung von Eurobarometer zur Nutzung von Informationsmedien (vgl. Eurobarometer 63, 2005b, S. 82).⁵⁶ Deutlich mehr Neunjährige als Erwachsene nutzen bei diesem Vergleich das Internet um sich über Europa zu informieren. Eine besonders wichtige Informationsquelle für die befragten Kinder sind ihre Eltern (71,3%) aber auch Lehrer (62,4%; vgl. Thiedke, ebd.).

	Fernsehen	Tageszeitung	Radio	Freunde, Kollegen	Internet	Wochenzeitungen	Bücher, Broschüren Informationsblätter	Treffen, Veranstaltungen	Telefon	kein Interesse
EU	70%	43%	32%	23%	22%	17%	13%	4%	1%	10%

⁵⁶ Eurobarometer 63 (2005, S. 82) erstellte ein Ranking der bevorzugten Informationsmedien zur Frage „Wenn Sie Informationen über die Europäische Union, ihre Politik und ihre Institutionen erhalten wollen, welche der folgenden Informationsquellen nutzen Sie dann?“

D	81%	60%	46%	29%	23%	23%	15%	6%	1%	9%
L	83%	59%	56%	42%	25%	32%	33%	11%	1%	0%

Tab. 11: Die zur Information über die EU, ihre Politik und ihre Institutionen genutzten Informationsquellen (nach Eurobarometer 63, 2005b, S. 82; N=29.328)

Da sich die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung aus den Europäischen Schulen Luxemburg I und II (Experimentalgruppen) und der Europäischen Schule Frankfurt (Kontrollgruppe) zusammensetzt, ist am Rande ein Vergleich von Deutschland und Luxemburg interessant (s. obige Tabelle): Das Ergebnis zeigt, dass die befragten Deutschen und Luxemburger sich in Fernsehen, Tageszeitung und Radio stärker informieren als der europäische Durchschnitt. Interessant ist auch, dass in Luxemburg von einer größeren Zahl der Befragten das Gespräch mit Freunden, Kollegen und Verwandten über die EU und ihre Politik gepflegt wird. Auch werden mehr als doppelt so häufig wie in Deutschland und der EU Informationsblätter, Bücher und Broschüren gelesen sowie Veranstaltungen besucht – beides zeugt von einem möglicherweise größeren Interesse der luxemburgischen Probanden, vermutlich aber auch einem größeren Angebot durch die Präsenz der europäischen Institutionen. Die Zahl derer, die angeben, „kein Interesse an Informationen über die EU zu haben“ bzw. „nie nach solchen Informationen zu suchen“ liegt in Luxemburg bei 0%, während in Deutschland 9% und in der EU 10% der Befragten Desinteresse bekunden.

3.4.2 Repräsentationen in Meinungssurveys und Medien

Konzepte von Europa und der Europäischen Union, europäische Designata gewissermaßen (vgl. Frey & Haußer, 1987), sind auch Gegenstand der Meinungs- und Medienforschung. In Kapitel 3.3.2.2 zur Identitätsforschung von Eurobarometer wurden bereits Ergebnisse zur Identitätswirksamkeit von Außenweltbezügen in der Einschätzung der Befragten vorgestellt. Hier soll nun ein weiterer Blick auf die **15. Shell Jugendstudie** (vgl. Deutsche Shell 2006, S. 160, S. 165, S. 23) und **Eurobarometer 65** (2007a, S. 74) geworfen werden, die über die Zustimmung zu vorgegebenen Items erheben, welche Assoziationen Menschen mit der **Europäischen Union** verbinden.⁵⁷

⁵⁷ „Was verbinden Sie persönlich mit der Europäischen Union?“ (Shell 2006, S. 479; Befragte ab 15 Jahren) „Was bedeutet die Europäische Union für Sie persönlich?“ (Eurobarometer 65, 2007a, S. 74). Die unterschiedlichen Wertenniveaus lassen sich durch die jeweilige Erhebungsmethode erklären. Während beim Eurobarometer 65 einzelne Antwortoptionen ausgewählt werden mussten, war bei der 15. Shell-Jugendstudie jede einzelne Antwortmöglichkeit mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten, was automatisch zu höheren Zustimmungsraten führt.

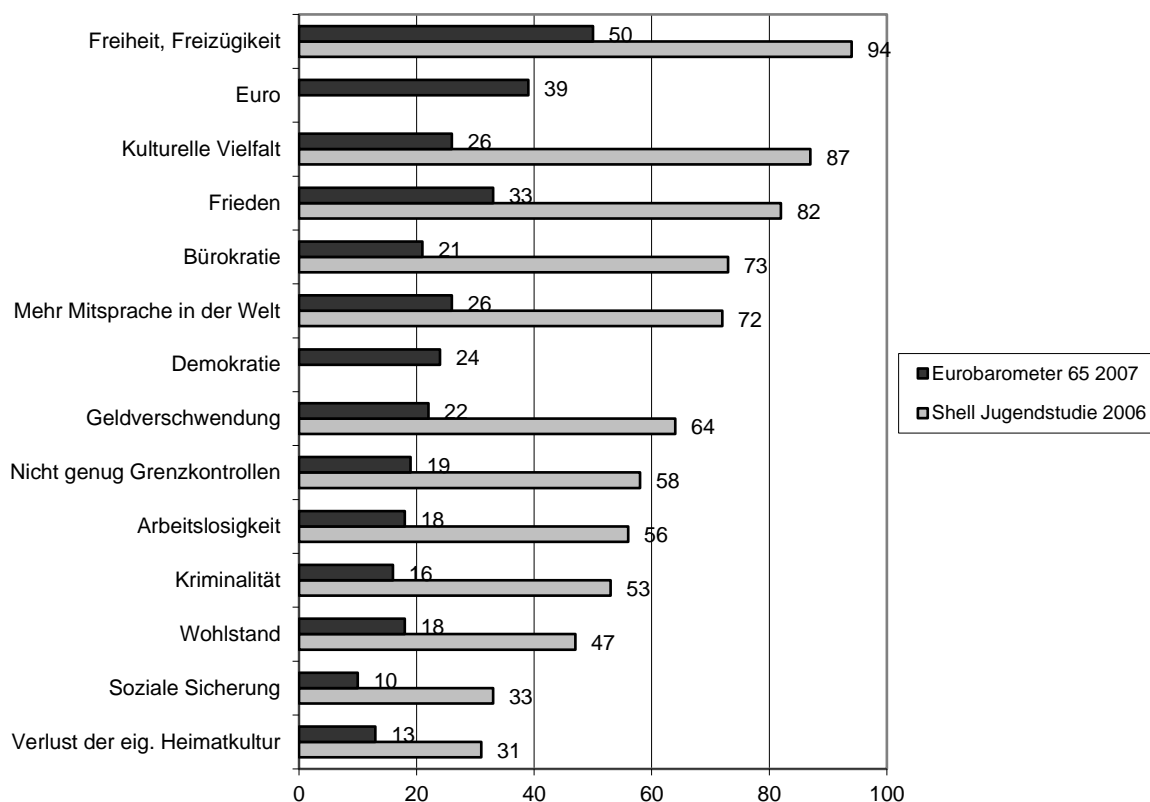


Abb. 25: „Was verbinden Sie persönlich mit der Europäischen Union?“ Vergleich Eurobarometer 65 und 15. Shell-Jugendstudie (eigene Darstellung; Eurobarometer 65; 15. Deutsche Shell 2006)

Auf die Aufforderung hin, Assoziationen zum Begriff ‚Europäische Union‘ auf einer Liste vorgegebener Items zu identifizieren, wählen die Befragten beider Studien in erster Linie ein Item, das große persönliche Bedeutsamkeit besitzt, „die Freiheit überall in der EU reisen, studieren und arbeiten zu können“ (EB 65: 50%; Shell: 94%), gefolgt vom Euro als gemeinsamer Währung und täglichem Zahlungsmittel (EB 65: 39%; Shell: in der Itemliste nicht vorhanden). Auf den hochgerankten Plätzen folgen Frieden (EB 65: 33%; Shell: 82%), kulturelle Vielfalt (EB 65: 26%; Shell: 87%), Mitsprache in der Welt (EB 65: 26%; Shell: 72%) und Demokratie (EB 65: 24%; Shell: in der Itemliste nicht vorhanden). Auch negative Aspekte wie Bürokratie, Geldverschwendung, unzureichende Grenzkontrollen, Arbeitslosigkeit und Kriminalität werden bei Eurobarometer 65 von je ca. 20%, in der Shell-Jugendstudie von jeweils sogar mehr als der Hälfte der Befragten in der Itemliste ausgewählt. Wirtschaftlichen Wohlstand (EB 65: 18%; Shell: 47%) verbinden mehr Befragte mit der EU als soziale Sicherung (EB 65: 10%; Shell: 33%). Der Verlust der kulturellen Identität (EB 65: 13%; Shell: 31%) wird nur von wenigen mit der EU in Verbindung gebracht. Auffällig ist, dass die 15- bis 25-Jährigen der Shell-Jugendstudie (N=2532) die Europäische Union deutlich stärker mit allen vorgeschlagenen Items

assoziiieren als die Befragten der Eurobarometer-Studie (ebenfalls 15 Jahre und älter; N= ca. 29.000) – obwohl bei beiden Erhebungen die Anzahl der wählbaren Items freigestellt war.

In der Studie „*Youth and European Identity*“ (Jamieson et al. 2005; vgl. Kap. 3.3.2.1)⁵⁸, die ebenfalls Merkmale zum Begriff ‚Europäische Union‘ untersucht, zeigt sich bei Europäern im Alter von 18 bis 24 Jahren, dass geographische und politische Aspekte (EU-Mitgliedschaft) im EU-Durchschnitt häufiger zur ‚Wesensbeschreibung Europas‘ herangezogen werden als „bestimmte Werte und Traditionen“ bzw. den „Euro“: „*Survey responses indicated that geography and the political alliance of the European Union were important to more respondents than ‚values and tradition‘ or the economic alliance expressed by the Euro*“ (Jamieson et al. 2005, S. ix).⁵⁹ Jedoch zeigen sich große nationale Unterschiede bezüglich der jeweils wichtigsten Kategorie: In Bielefeld, Chemnitz und Bratislava ist die institutionelle EU der wichtigste Referenzpunkt (76%, 71% bzw. 75%), in Wien und Bregenz ist es die geographische Lage (64% bzw. 54%). Die kulturelle Wertegemeinschaft wird von den Befragten aus Prag (73%), Manchester (44%) und Edinburgh (41%) als „zentrales Merkmal“ (Fuß 2006, S. 11) empfunden. In den Interviews zeigte sich darüber hinaus, dass es den Probanden wesentlich leichter fiel zu beschreiben, was Europa nicht ist, als positiv zu definieren, was es ist. „*Across localities, respondents defined Europe in contrast to Asia, America and Islam*“ (Jamieson et al. 2005, S. ix).

Auch Angelucci (2002) untersucht *Repräsentationen von „Europa“ und „Europäer-Sein“* – allerdings *in den Medien*, d. h. auf kollektiver Ebene. Sie begreift das Entstehen und die Inhaltlichkeit einer individuellen europäischen Identität weitgehend als von spezifischen Repräsentationen gesteuert. Zwar ist sie sich bewusst, dass auch intrapsychische Prozesse die Verarbeitung sozialer Repräsentationen regulieren, doch betont sie, dass es zuerst öffentliche, *soziale Repräsentationen* von Europa sind, die „die individuelle Erfahrung, den Selbsta Ausdruck und damit die Identität des Einzelnen beschränken und erlauben“ (Angelucci 2002, S.123). Sie bieten „„Grundlagen‘ oder ‚Gerüste‘ an, auf denen die Individuen ihre europäische Identität ausbilden können“ (ebd. S. 131). In den Jahren 1992/1993 sowie 1997 unterzieht sie 1.318 Zeitungsartikel aus den italienischen Tageszeitungen „*Corriere della Sera*“ und „*La Stampa*“ einerseits und der „*Frankfurter Allgemeinen Zeitung*“ sowie der „*Süddeutschen Zeitung*“

⁵⁸ „Wie wichtig sind Ihnen die im Folgenden genannten Aspekte in Bezug darauf, was Europa ausmacht? Vergleichen Sie für Ihre Antworten wiederum jeweils eine Zahl zwischen 0 = ‚überhaupt nicht wichtig‘ und 4 = ‚sehr wichtig‘.“ Zu beurteilen gilt es: „die Mitgliedschaft in der Europäischen Union“, „die gemeinsame europäische Währung“, „die geographische Lage“, „bestimmte Werte und Traditionen.“

⁵⁹ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Mason et al. (2012, S. 145), die Visualisierungen zu Europa bei Schulkindern untersuchten (s. Kap. 3.4.1).

andererseits einer inhaltlichen Diskursanalyse. Sie liefert damit – ergänzend zu empirischen Erhebungen zum individuellen Gefühl „Europäer-zu-sein“ – ein „soziales und kulturelles Substrat [...] auf einer Ebene jenseits der individuellen Kognitionen“ (Angelucci 2002, S.124). Ihre *diachronische Analyse* ergibt eine semantische Präzisierung dahingehend, dass historische und kulturelle Repräsentationen im Laufe der Zeit von der politischen Repräsentation Europas verdrängt werden und sich eine „EU-Repräsentation“ kontrastiv zur *allgemeinen politischen Repräsentation* von „Europa“ etabliert. Ihre *synchronische Analyse* differenziert das Ergebnis und zeigt, dass in der italienischen Presse von 1997 „Europäer/Europäerin-Sein“ und „Europa“ stark mit der Europäischen Union assoziiert und sogar *synonym* verwendet werden: „Europa bedeutet fast ausschließlich Europäische Union“ (Angelucci 2002, S.127). In der deutschen Presse von 1997 hat sich ebenfalls eine „EU-Repräsentation“ gebildet, doch die Bedeutungen von „Europa“ und „Europäer/Europäerin-Sein“ blieben umfassender und breiter, wobei einerseits *sicherheitspolitische* (FAZ) und andererseits *kulturell-historische* (SZ) Akzente gesetzt wurden.

3.4.3 Räumliche Schülervorstellungen von Europa

„Das Kulturwesen Mensch ist auch ein Raumwesen, im realen Raum und im symbolischen. Raum wird betreten, geordnet, verteilt, verlassen“, so Schilling (1994, S. 62). Nach Herlyn (1990) stellen diese Prozesse eine konstitutive Grunderfahrung dar. Die Aneignung und Produktion von Räumen kann verstanden werden als „aktiver Bildungsprozess, in dem Kinder Raum als Konstruktionsprinzip von Wirklichkeit begreifen“ (Thiedke 2005, S. 24). Die „Raumvorstellung“ (vgl. hierzu die hierarchische Intelligenzkonzeption nach Vernon 1965, zit. in Schniotalle 2003, S. 26) bzw. das „räumliche Vorstellungsvermögen“ (vgl. hierzu die lineare Intelligenzkonzeption nach Thurstone 1969) stellen dabei eine grundlegende Komponente menschlicher Intelligenz dar. Im Prozess des „*mental mapping*“ (Downs & Stea 1982), d. h. beim Sammeln, Ordnen und Speichern subjektiv wahrgenommener räumlicher Informationen, entstehen „*mental maps*“ – in deutscher Übersetzung „kognitive Karten“ –, die als individuelle Raumvorstellungen und -bewertungen die Grundlage für eine „*raumbezogene Identität*“ (Weichhart 1990) darstellen. Mit dem Begriff „*Mental Map*“ ist zunächst „eine kartenähnliche geistige Abbildung gemeint, die sich aus gegenwärtigen und vergangenen subjektiven Wahrnehmungen, Gefühlen, Meinungen und dem Verstand zusammensetzt“ (Schniotalle 2003, S. 54). Engelhardt (1977b, S. 148) bezeichnet sie als „Vorstellungskarten, gedankliche Karten, subjektive Karten, imaginative Kartenbilder, Gedächtniskarten [...]“. Leser (2001, S. 504) spricht von einer „geistige[n] Landkarte“.

Während in den Sozialwissenschaften Räume primär als Erfahrungsräume und Orte der Sozialisation (Nissen 1998) untersucht werden, z. B. der Schulweg (vgl. Krüger-Hespe 1985), die Straße (vgl. Zinnecker 1994), „Schweifräume“ (Muchow & Muchow 1935), Kleinstädte (vgl. Rauschenbach & Wehland 1989; Fuhrer & Quaiser-Pohl 1999) oder Großstädte (vgl. Koch & Roschek-Hagedorn 1979; Gudjons 1984, Harms, Preissing & Richtermeier 1985), beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie mit der Entwicklung des kindlichen Raumverständnisses. Piaget & Inhelder (1975, 1993, S. 38) beschreiben in einer frühen Studie zur „Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde“ eine *Ebene der Wahrnehmung* – des direkten Kontakts mit Gegenständen – und eine Ebene der *mentalen Vorstellung*, wobei die Verbindung der Ebenen, d. h. die Umsetzung erlebter Raumkonstruktionen in Denkprozesse, einer handelnden aktiven Auseinandersetzung bedarf. Wenn räumliche Vorstellung entsprechend als „verinnerlichte Handlung“ (Löw 1997, S. 19) verstanden werden kann, muss im Zusammenhang dieser Forschungsarbeit vermutet werden, dass sowohl das aktive „Bereisen“ von Europa als auch ein handelnder Umgang mit kartografischen Darstellungen von Europa die Entstehung „geistiger Landkarten“ (Leser 2001) beeinflusst. Im Folgenden sollen Forschungsergebnisse zu räumlichen Schülervorstellungen von Europa, ihrer schulischen sowie außerschulischen Förderung (Einfluss von Reiseerfahrungen) diskutiert werden.

Mental Maps von Europa sind angesichts der Bedeutsamkeit der Raumfrage bei der Europa-Thematik ein beliebter Untersuchungsgegenstand (vgl. z. B. Archilles 1979⁶⁰; Kullen 1986⁶¹; Büker 1998⁶²; Scharl 2005; Dippl 2007). Es handelt sich dabei meist um Explorationsstudien bzw. Vorerhebungen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass es sich „um die unverzerrten Vorkenntnisse der Jungen und Mädchen handelt“ (Schniotalle 2003, S. 245). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gesamtzahl und Auswahl der gezeichneten Länder mit dem *Alter*, den *Reisevorerfahrungen*, *lebensräumlichen Erfahrungen* und vermutlich

⁶⁰ Archilles ließ Schüler/innen im Alter von 11-14 Jahren verschiedener Schularten Mental Maps von Europa zeichnen. Seine Interpretation reflektiert exemplarisch Form und Größenverhältnisse einzelner Karten. Archilles (vgl. 1979, S. 290ff) kommt dabei zu dem Schluss, dass das Heimatland sowie vertraute Länder überproportional groß, unbekannte Räume dagegen unverhältnismäßig klein gezeichnet werden. Urlaubsländer und Nachbarländer Deutschlands werden von fast allen gezeichnet. „Die Lokalisierung der Urlaubsorte und vor allem das Nachvollziehen der Fahrt (Flug) überforderte viele Schüler: etwa 60% waren nicht in der Lage Urlaubsorte hinreichend genau zu lokalisieren [...]“ (ebd. S. 293).

⁶¹ „Wie stellst du dir Europa vor?“ fragt Kullen (1986, S. 131-137) als er ein Jahr nach Beendigung des intereuropäischen Projekts „Europa in der Grundschule“ (1983-1991) eine beteiligte vierte Klasse Mental Maps von Europa zeichnen lässt. Kullen (vgl. Kasper & Kullen 1992a) analysiert auch erstmals die Präferenzen der Kinder in Bezug auf europäische Urlaubsländer: am beliebtesten sind Italien (18), Großbritannien (14), Frankreich, die Schweiz, Österreich (je 10-11), Spanien und Finnland (je 7-8).

⁶² Büker (1998, S. 392; Fragebogen A, Frage 4) lässt keine Mental Maps zeichnen, sondern erhebt lediglich quantitativ die Zahl bekannter europäischer Staaten, indem sie die Kinder auffordert: „Schreibe auf: Welche Länder gehören zu Europa?“

auch der *Medienpräsenz Europas* (z. B. bei der Osterweiterung) zusammenhängt: Neunjährige zeichnen bei Schniotalle (2003, S. 195) im Durchschnitt 5,0 Länder, bei Büker (1998, S. 405) nennen sie 5,1 europäische Staaten; bei Scharl (2005, S. 86), die in ihrer Zulassungsarbeit ost-bayerische Kinder befragt, tragen Zehnjährige kurz nach der Osterweiterung 7,3 Staaten in ihre *Mental Map* ein. Elfjährige Schüler/innen in Luxemburg zeichnen durchschnittlich 12 Länder, so Dippl (2007, S. 67), deren Zulassungsarbeit auf dem Gebiet der Geographiedidaktik in das vorliegende Forschungsprojekt eingebunden war. Interessant ist in Hinblick auf eine gesamteuropäische Identität auch die Ost-West-Verteilung der gezeichneten Staaten: Bei Schniotalle (2003) handelt es sich in den Zeichnungen der befragten norddeutschen Kinder „zu 84% um westlich-demokratische Staaten“ (ebd. S. 252). Bei Scharl (2005, S. 86), die Kinder nahe der tschechischen Grenze befragt, liegt der Anteil der westeuropäischen Staaten bei 60% und der Anteil osteuropäischer Staaten bei 40% (vgl. ebd. S. 86).

Die Frage, ob gezeichnete Mental Maps ein probates Erhebungsinstrument für räumliche Schülervorstellungen darstellen, kann seit dem Methodenvergleich Schniotalles (2003) positiv beantwortet werden. Zwar empfehlen bereits Engelhardt (1977a, S. 120f), Kroß (1991, S. 6), Sperling (1965, S. 34ff), Schuster (1990, S. 167) und Archilles (1983, S. 35) *gezeichnete Mental Maps als Instrument zur Überprüfung erworbener Raumvorstellungen*, doch Schniotalle (2003) konnte durch die Triangulation von Daten aus einer differenzierten *quantitativen Erhebung* zu räumlichen Schülervorstellungen und den Daten aus *gezeichneten Mental Maps* belegen, dass die strukturelle Gesamtkonstellation und die Anzahl der Ländernennungen in den *gezeichneten Mental Maps* vergleichbare „Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand hinsichtlich der allgemeinen räumlichen Fähigkeiten“ (ebd. S. 311) zulassen wie rein quantitative „Testaufgaben zur räumlichen Orientierung in Europa“ (ebd., S. 396; S. 359-377). Die Vermutungen Meyers (1968), wonach Kinder wesentlich anders und mehr zeichnen als sie denken, sind durch die Ergebnisse von Schniotalle (2003, S. 311) widerlegt.

Empirisch belegen konnte Schniotalle (2003, S. 252f) ferner den Zusammenhang zwischen konkreter Reiseerfahrung im europäischen Ausland und kindlicher Raumvorstellung von Europa. Die von Schniotalle (2003) befragten Neunjährigen bereisten im Schnitt 1,9 europäische Länder (vgl. ebd., S. 195) und zeichneten in ihren *Mental Maps* durchschnittlich 5 Länder (vgl. ebd., S. 251), wobei sich ein Korrelationskoeffizient von $r=0,676$ ergab (vgl. ebd., S. 252). „Des Weiteren handelte es sich vorwiegend um Länder, die die Kinder positiv beurteilen ($r=0,458$), speziell um Staaten, die sie sich als neue Heimat vorstellen könnten ($r=0,520$)“ (ebd., S. 252). Die von Dippl (2007) befragten Zehnjährigen an den Europäischen Schulen Luxemburg und Frankfurt besuchten im Durchschnitt 8,4 Länder und zeichneten 12,7 Länder.

Der Korrelationskoeffizient nach Spearman für den Zusammenhang zwischen Reiseerfahrung und Anzahl der gezeichneten Länder im *Mental Map* war auf einem Niveau von 0,05 bei $r=0,243$ signifikant, d. h. „je mehr Urlaubserfahrung Kinder haben, desto umfangreicher sind ihre *Mental Maps* und umgekehrt je weniger Vorerfahrung sie haben, desto weniger Länder sind in ihrer *Mental Map* repräsentiert“ (ebd., S. 69). Nicht unwesentlich wird die Wirksamkeit des Reisens als intensiver handelnder Auseinandersetzung mit Fernräumen vermutlich zusätzlich vom aktiven Einbeziehen der Kinder seitens der Eltern in die Reise- und Routenplanung mit Informations- und Kartenmaterial abhängen sowie vom Erleben von Selbst- und Mitbestimmung.

Die schulische Förderung der *räumlichen Schülervorstellungen von Europa* durch *selbsttätige Auseinandersetzung mit kartographischen Medien*, wurde von Schniotalle (2003) in einem Kontrollgruppen-Design über sechs Unterrichtsstunden bei 162 Drittklässlern (durchschnittliches Alter 9,26 Jahre) untersucht. Um die Lernwirksamkeit von „Selbsttätigkeit“ und „Anschaulichkeit“ zu erfassen, wurden in beiden Treatmentgruppen „die *gleichen räumlichen Sachverhalte* vermittelt“ (ebd. S. 178; Herv. d. Verf.); methodisch wurde versucht, die Unterrichtssequenzen systematisch hinsichtlich der *Anschaulichkeit* der eingesetzten kartographischen Medien und der *Selbsttätigkeit* der Kinder zu variieren (vgl. ebd. S. 179).⁶³ In Treatment A wurden kartographische Medien (kleine Styroporgloben, großformatige Europa-Puzzles und eine Pausenhof-Kreidezeichnung von Europa) selbst hergestellt. In Treatment B wurde herkömmlich mit Wandkarten, Arbeitsblättern und Atlanten gearbeitet, allerdings schloss sich ein Dominospiel in Partnerarbeit und ein Quiz zur Vertiefung an. Erst das Follow-Up, nicht die Nacherhebung, zeigte, dass Treatment A den Kindern zum einen signifikant besser gefallen hatte und ihnen – nach subjektiver Einschätzung – auch signifikant besser im Gedächtnis geblieben war als Treatment B (vgl. ebd., S. 292; S. 279f.). Auf die offene Frage „An was kannst du dich am besten erinnern?“ nannten die Schüler/innen von Treatment A „signifikant mehr Themenbereiche, Medien bzw. Aktivitäten, an die sie sich besonders gut erinnern [...], als die Versuchspersonen von Treatment B“ (Schniotalle 2003, S. 292). Ein Vergleich der Mittelwerte der Wissensfragen zur räumlichen Orientierung in Europa zeigte allerdings, „dass zwischen Treatment A und Treatment B weder hinsichtlich der kurzfristigen Lernzuwächse noch bei den langfristigen Veränderungen signifikante Unterschiede bestehen“ (ebd. S. 278). Das widersprüchliche Ergebnis mag an der methodisch-didaktischen Umsetzung der beiden

⁶³ Gleichzeitig wurde die Dauer der Anschauung variiert: „In Treatment A bleiben [...] während der gesamten Europaeinheit eine farbige, politische Europakarte im DIN A5 Format sowie die gebastelten Miniaturgloben auf den Tischen der Kinder. In Treatment B werden die kartographischen Medien nach jeder Unterrichtsstunde weggeräumt“ (Schniotalle 2003, S. 180).

Treatments liegen, die im konkreten Unterricht möglicher Weise keinen systematischen Unterschied hinsichtlich der vermuteten Kausalfaktoren herstellen konnten (vgl. Schniotalle 2003, S. 186f.; S. 279f.).⁶⁴

3.5 Zusammenfassung zum Stand der Forschung

„Ziel der pädagogischen Arbeit muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und zu fördern“ (KMK 2008, S. 7)

Der Forschungsgegenstand ‚europäische Identität‘ wird aufgrund seiner politischen Bedeutung seit langem von Umfrageinstituten auf breiter Datenbasis erforscht. In der Unterrichtsforschung dagegen besteht ein grundsätzliches Defizit an systematisch erhobenen Daten zur Wirksamkeit von Unterricht zu Europa, wie ihn die Kultusministerkonferenz (1978, 1990, 2008; s. Zitat oben) wiederholt einfordert. Im deutschsprachigen Raum sind erste deskriptive Daten zu *europäischer Identität*, die im Rahmen vorangehender Forschungsarbeiten zu Europa im Primarbereich (Büker 1998, Schniotalle 2003, Thiedke 2005) erhoben wurden, widersprüchlich und müssen theoretisch und empirisch teilweise als problematisch angesehen werden (s. Kap. 3.3). In puncto *Interesse an Europa* bestätigen die Studien insgesamt eine gute Interessenlage bei den befragten Grundschulern und gehen wie bisherige Beobachtungs- und Explorationsstudien zu ‚Europa‘ (Bell 1987; Bell & Lloyd 1989; Kasper & Kullen 1992b) davon aus, dass Unterschiede „eine größere Reizwirkung ausüben als die Gemeinsamkeiten“ (Büker 1998, S. 138; Herv. i. Org.). Daraus erwächst deren Empfehlung mit Blick auf kulturelle Besonderheiten und Unterschiede primär ein vielfältiges Europa in der Grundschule zu erarbeiten (vgl. Kasper & Kullen 1992a, Büker 1998). Die vorliegende Studie wird untersuchen, wie

⁶⁴ Als problematisch bezüglich der Unterrichtsdurchführung spricht Schniotalle selbst folgende Punkte an: Die zeitaufwändigen Herstellungsprozesse „hatten zur Folge, dass in den Klassen von Treatment A für die Wiederholungs-, Übungs- und Festigungsphase [...] weniger Zeit zur Verfügung stand als in den Klassen des Treatments B“ (Schniotalle 2003, S. 186; S. 279). Auch hatten die beteiligten Klassen „relativ wenig Erfahrung in handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und Gruppenarbeit“ (ebd. S. 187), sodass die Arbeitsanleitungen insbesondere in Treatment A zeitaufwändiger waren. Auch die methodisch-didaktische Umsetzung des Untersuchungsdesigns ist nicht unproblematisch: Treatment B beinhaltete beispielsweise ein Dominospiel zu Staaten und ihren Hauptstädten sowie ein ausführliches Quiz mit Wettbewerbscharakter, dessen Fragen mit Atlanten und Kartenmaterial beantwortet werden konnten (vgl. ebd. S. 181). Der Aktivitätsgrad spielerischer Arbeitsformen ist jedoch möglicherweise nicht geringer als der einer selbsttätigen Handlung bei der Herstellung von kartografischen Materialien einzuschätzen. Ferner ist auch die Herstellung von Anschauungsmitteln (nur) ein Handeln mit Medien kein „Raumhandeln“ im Sinne Piagets und Inhelders (1975) – wie beispielsweise das Durchreisen, Abwandern oder Überfliegen von Raum. Doch nicht nur der Aspekt der „Selbsttätigkeit“, sondern insbesondere der vermutete Kausalfaktor „Anschaulichkeit“ ist schwer zu differenzieren. Auch Treatment B arbeitete mit physischen und politischen Wandkarten, malte eine Weltkarte an und vervollständigte eine „stumme Staatenkarte von Europa [...] mit Hilfe des Diercke Grundschulatlas“ (ebd. S. 181).

zielführend ein Ansatz, der dem Paradigma der Differenz folgt, in Hinblick auf das Ziel europäische Identität ist.

Die englischsprachige Forschungsliteratur weist auf der Grundlage deskriptiver Daten ebenfalls das späte Grundschulalter als sensible Phase aus (vgl. Barrett 1996) und identifiziert einen gehobenen sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie, aber auch der Schule sowie europäische Herkunft gegenüber außereuropäischer Ethnizität als positive Einflussfaktoren (Agirdag et al. 2012). Ebenso zeigen Jungen eine signifikant stärkere Identifikation mit Europa als Mädchen (ebd.). Im Bedeutungsrelief spielt europäische Identität insgesamt eine geringe Rolle verglichen mit Geschlecht, Religion oder auch nationaler Identität (vgl. Barrett et al. 1999; Reizabal et al. 2004; Philippou 2005). *Zur Entwicklung europäischer Identität unter dem Einfluss von Unterricht sowie zur schulischen Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität liegen international bisher weder im Primar- noch im Sekundarbereich Interventionsstudien vor.*⁶⁵ Mit der vorliegenden Studie wurde damit erstmals eine Interventionsstudie durchgeführt, die eine theoretische und forschungsmethodische Weiterentwicklung vorangehender (deskriptiver) Arbeiten darstellt.

Deskriptive Daten zu europäischer Identität aus repräsentativen Meinungssurveys in der Altersgruppe der Erwachsenen und älteren Jugendlichen lassen zwar das **Grundschulalter unberücksichtigt**, doch sie geben wertvolle Hinweise zur Forschungsmethodik, zu Einflussfaktoren und Subgruppenunterschieden (z. B. ‚sozio-ökonomischer Status‘, ‚Geschlecht‘, ‚Häufigkeit der Auslandsbesuche‘, ‚Umfang der Sprachkenntnisse‘; s. Kap. 3). Auch Zusammenhänge zwischen Bildung, Interesse und europäischer Identität werden teilweise aufgezeigt (s. Kap. 3.3.2). Eurobarometer-Daten weisen darauf hin, dass die Faktoren ‚Wissen‘ über die EU (d. h. Wissen über politische Gemeinsamkeiten) und ‚Bildungsabschluss‘ das Ausmaß an ‚europäischer Identität‘ beeinflussen (vgl. z. B. Eurobarometer 62, 2005a, S. 95, S. 102; Eurobarometer 65, 2007a, S. 69). Die Ergebnisse von Eurobarometer 66 (2007b) belegen einen Zusammenhang zwischen ‚EU-Wissen‘ und ‚Interesse an europäischen Angelegenheiten‘. Auch die Analysen von Hadjar und Becker (2006) belegen „wie immens wichtig über alle Zeitpunkte, Altersgruppen und Kohorten hinweg die Bildung für das Ausmaß an [...] politischem Interesse und letztlich auch politischer Partizipation ist“ (ebd., S. 200, vgl. auch Deutsche Shell 2006, S. 18). Das breit angelegte EU-Forschungsprojekt von Jamieson et al. (2005) „*Youth and European Identity*“ identifiziert *Interesse als Vorbedingung für die Bildungswirksamkeit von Wissen*. Die Höhe des ‚Bildungsabschlusses‘ und auch die ‚schulische Behandlung von EU-Themen‘

⁶⁵ Auch in anderen Bereichen interkulturellen Lernens werden empirische „Leerstellen“ (Speck-Hamdan 2003, S.42; vgl. auch Gläser 2004, S. 114) beklagt.

für sich haben den Ergebnissen der Studie zufolge keinen direkten Einfluss. In Eurobarometer 78 (2012c) zeigt sich darüber hinaus ein modelltheoretisch interessanter Zusammenhang zwischen Interesse und europäischer Identität. Auch Jamieson et al. (2005) weisen einen Zusammenhang zwischen der Variable ‚europäische Identität‘ und den Variablen ‚Interesse an der europäischen Integration‘ sowie ‚Bedeutsamkeit Europas und europäischer Themen‘ nach (Fuß 2006, S. 15ff; Jamieson et al. 2005, S. X 51). Bisherige empirische Ergebnisse weisen damit auf einen Zusammenhang zwischen Interesse und europäischer Identität hin. In der vorliegenden Studie wird untersucht, ob sich ‚Interesse an europäischer Vielfalt‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ unterschiedlich auf die Identitätsentwicklung der Schüler/innen auswirken.

4 Forschungsfragen

Aufgrund empirischer Befunde (s. zusammenfassend Kap. 3.5) sowie auf der Basis der theoretischen Modelle der Identitätsregulation von Haußer (1995) und der Münchener Pädagogischen Interessentheorie (Prenzel, Krapp & H. Schiefele 1986) kann davon ausgegangen werden, dass schulisch vermitteltes Wissen über Europa lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung europäischer Identität ist. Unter der Annahme, dass Wissen als solches nicht identitätsrelevant ist, solange kein Interesse bzw. keine Bedeutsamkeit der Inhalte für die eigene Person bestehen, ist anzunehmen, dass Unterricht zu Europa europäische Identität nur dann fördert, wenn es gelingt, Europa für die eigene Person emotional und kognitiv bedeutsam werden zu lassen und die Entstehung eines persönlichen Interesses für Europa zu fördern. Entsteht im Unterricht zumindest situatives Interesse für Europa, so sind gute Voraussetzungen für das Entstehen von europäischer Identität gegeben.

Eine zentrale Rolle spielen dabei die *Inhalte europäischen Lernens*. Bisher wird angenommen, dass Europas Vielfalt, d. h. nationale Besonderheiten und Unterschiede, größeres Interesse hervorrufen als Europas Einheit und europäische Gemeinsamkeiten (vgl. Bell 1991, Kasper & Kullen 1992a, Büker 1998). Eigene Vorstudien (s. Kap. 5.2) im Rahmen einer sechsjährigen Beobachtungsphase als Lehrerin und Koordinatorin für Europäische Stunden an den Europäischen Schulen Luxemburg und Karlsruhe mit der Verantwortung für Planung und konzeptionelle Umsetzung der inhaltsoffenen Zielvorgaben zeigten, dass interessenfördernder Unterricht zu europäischer Vielfalt nicht in dem Maße wie angenommen auch Interesse an Europa und europäische Identität fördert. Das entstandene (situative) Interesse am Unterricht galt den Tätigkeiten, nicht den Inhalten und unterstützte die Entwicklung von Interesse für Europa und europäischer Identität nur wenig. Empirische Nachweise für die Interessen- und Identitätswirksamkeit von Inhalten der Vielfalt respektive der Einheit fehlen bislang. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich folgende zentrale Forschungsfrage formulieren:

Wird eine gemeinsame „Europäische Identität“ und Interesse an Europa bei Schülern/-innen eher durch Lerneinheiten, die auf europäische Gemeinsamkeiten (Politik, Geschichte, Kultur etc.) fokussiert sind, oder durch Lerneinheiten, die Europas Vielfalt thematisieren, gefördert?

Es geht somit um die Frage, inwieweit ein interessenfördernder Unterricht zu europäischen Gemeinsamkeiten, der zunehmender Weise die *kognitive und emotionale* Bedeutsamkeit europäischer Gemeinsamkeiten erhöht, die Entwicklung europäischer Identität bei Mädchen

und Jungen der 5. Jahrgangsstufe fördert. Es wird der Vergleich gezogen zu einem Unterricht, der ausschließlich Verschiedenheit thematisiert und als solcher anzunehmender Weise die Bedeutsamkeit europäischer Vielfalt fördert (s. Kap. 5.5 zum Untersuchungsdesign).

Für den systematischen Vergleich von Entwicklungen gilt es, die Konstrukte Interesse und Identität zu konkretisieren und ihre Strukturmerkmale zu explizieren (vgl. hierzu Kap. 2.2, 2.3 und 2.4). Analysiert wird mit Blick auf die zentrale Fragestellung vor allem, inwiefern Inhalte bedeutsam sind. Tätigkeiten und Kontexte versucht das Unterrichtsdesign in beiden Experimentalgruppen konstant zu halten. Die Vorerhebung innerhalb des Pre-Post-Designs dient dazu – auf der Grundlage der für das jeweilige Konstrukt herausgearbeiteten Bestimmungsmerkmale – den Ist-Zustand des Interesses der Schüler/innen an Europa sowie den Status-quo europäischer (und zum Vergleich auch nationaler)⁶⁶ Identität zu erheben und hinsichtlich der Gruppierungsvariable zu vergleichen.

Fragestellungen zum Pretest (Messzeitpunkt 1):

1. Wie europäisch fühlen sich die Probanden *vor* dem Unterricht?
2. Welche Vorstellungen und auch Bewertungen von ‚Europa‘, ‚Europäischer Union‘ und ‚Europäer-Sein‘ liegen einer europäischen Identität der Probanden zugrunde und wie stark werden Europas Einheit und europäische Gemeinsamkeiten wahrgenommen⁶⁷?
3. Wie stark ist das Interesse der Probanden an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten *vor* der Intervention?

Im Vorfeld galt es bestehende Subgruppenunterschiede und außerschulische Einflüsse zu erkennen, um die Effekte des Unterrichts adäquat interpretieren zu können (s. hierzu die Analysen zur Beschreibung der Stichprobe im Methodenteil). Dies ermöglichte zudem einen Vergleich der Ergebnisse mit den Befunden bisheriger deskriptiver Studien und Meinungssurveys zu möglichen Einflussfaktoren sowie zum Zusammenhang von Interesse an Europa und europäischer Identität.

⁶⁶ Aufgrund der Theorie der Sozialen Identität nach Tajfel & Turner (1986) muss angenommen werden, dass die intensive Beschäftigung mit Europas Vielfalt letztendlich nationale Identität verstärkt, da über die Wahrnehmung sprachlicher und kultureller Verschiedenheit nationale Abgrenzungen bewusst werden. Diese Fragestellung wird nur am Rande betrachtet – sie stellt gewissermaßen eine Umkehrung der zentralen Forschungsfrage dar.

⁶⁷ Da anzunehmen ist, dass nur Gegenstände bedeutsam werden können, die wahrgenommen werden (Haußer 1995), wird die als relevant erachtete Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten explizit erhoben.

Angesichts der mehrfach nachgewiesenen Auswirkung der Autonomieunterstützung des Unterrichts auf die Interessenentwicklung der Schüler/innen (vgl. Hartinger 1997, 2005, 2006) wird im Posttest zusätzlich das Selbstbestimmungsempfinden erhoben. Zwar wird in Planung und Durchführung der Intervention in beiden Experimentalgruppen auf vergleichbare Autonomieunterstützung und darüber hinaus Selbsttätigkeit geachtet – um gleichermaßen interessenförderliche Bedingungen zu schaffen –, entscheidend ist jedoch, ob die Schüler/innen sich angesichts gegebener Entscheidungsfreiräume auch subjektiv als gleichermaßen selbstbestimmt empfinden. Um beide Treatments (s. Tab. 53: *Treatments zu Gemeinsamkeiten und Vielfalt im Vergleich*) in ihrer Gesamtwirkung hinsichtlich der intendierten Interessenförderung zu vergleichen, wird das situative Interesse am Unterricht erhoben. Es wurden folgende Fragen gestellt:

Fragestellungen zum Posttest (Messzeitpunkt 2):

4. Entsprechen sich *Treatment_{Vielfalt}* und *Treatment_{Gemeinsamkeiten}* in der wahrgenommenen Selbstbestimmung?
5. Entsprechen sich *Treatment_{Vielfalt}* und *Treatment_{Gemeinsamkeiten}* hinsichtlich des situativen Interesses am Unterricht?
6. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Selbstbestimmungsempfinden der Schüler/innen und ihrer Interessen- und Identitätsentwicklung?

Auf dieser Grundlage analysiert das Forschungsvorhaben Unterschiede in der Identitätsentwicklung der Schüler/innen. Die Auswirkung inhaltlich unterschiedlich konzipierten Europa-Unterrichts auf die *abhängige Variable der kognitiven und emotionalen Bedeutsamkeit* (Haußer 1995) von Europa wird dabei zusätzlich über den Interessenbegriff der Münchener Pädagogischen Interessentheorie (z. B. Krapp 1992a, b, Prenzel 1988; s. Kap. 2.4) operationalisiert, die *Interesse* ebenfalls über *kognitive und emotionale Aspekte sowie über Wertaspekte* fasst und dabei zwischen situativem und persönlichem Interesse unterscheidet (s. Kap. 2.3). In der Nacherhebung wird über eine Skala zum Interesse am Unterricht (s.o.) und Skalen zum Interesse an Europa sowie an europäischen Gemeinsamkeiten, situatives Interesse erhoben. Das Follow-Up dient schließlich dazu, die Nachhaltigkeit der Veränderungen, d. h. die Persistenz des Interesses und die Generalisierung europäischer Identität zu überprüfen. Folgenden Fragen wird nachgegangen:

Fragestellungen zu Posttest und Follow-Up (Messzeitpunkte 2 und 3):

7. Entstehen verschiedene Identitätsentwicklungen durch Unterrichtseinheiten, die einerseits nur die Vielfalt Europas, andererseits nur Gemeinsamkeiten thematisieren?

8. Wie verändern sich die Vorstellungen vom ‚Europäer-Sein‘, von ‚Europa‘ und ‚Europäischer Union‘ sowie die Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten bei *Treatment_{Vielfalt}* und *Treatment_{Gemeinsamkeiten}*?

9. Wie verändert sich das Interesse an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten in Abhängigkeit von der Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten einerseits bzw. der Vielfalt Europas andererseits?

B. Methodischer Teil

5 Methode

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine vergleichende empirische Interventionsstudie zur Interessen- und Identitätsforschung im Lernfeld ‚Europa‘. In einem quasi-experimentellen Design wurden systematisch die Effekte inhaltlich unterschiedlich konzipierter Lerneinheiten (unabhängige Variable) auf die abhängigen Variablen „Interesse an Europa“ und „Europäische Identität“ erhoben. Zu drei Messzeitpunkten wurde der jeweilige Zustand bzw. die Entwicklung der beiden Konstrukte (s. Kap. 2.2.3 zum *Prozesscharakter*) unter Berücksichtigung relevanter Einflussfaktoren (s. Kap. 3 *Stand der Forschung*) erfasst. Das Forschungsdesign basiert auf quantitativen Verfahren, die punktuell um qualitative Komponenten ergänzt werden, wo dies für ein vertieftes Verständnis individueller Konstruktionen europäischer Identität notwendig ist.

In Kapitel 5.1 wird zunächst das Untersuchungsdesign vorgestellt. Es wurde in einem iterativen Verfahren auf der Grundlage mehrerer Voruntersuchungen entwickelt. Dabei wurden sowohl die Lerneinheiten der beiden *Treatments* als auch die Messinstrumente, die zur Operationalisierung der zentralen Konstrukte dienen, vorgetestet und modifiziert. Kapitel 5.2 beschreibt diese Entwicklung. Das methodische Vorgehen sowie die Erhebungsinstrumente (Fragebögen, *Mental Maps*, Interviews) werden in Kapitel 5.3 beschrieben. Dabei ergänzen sich in der Operationalisierung des Problemraums qualitative und quantitative Verfahren. Kapitel 5.4 stellt die Stichprobe und ihre schulischen Bedingungen dar. Es handelt sich um Zehn- und Elfjährige der 5. Jahrgangsstufe der Grundschule an den Europäischen Schulen Luxemburg und Frankfurt. Überlegungen und organisatorische Maßnahmen zur Vorbereitung der *Treatment*-Durchführung sowie das *Treatment*-Modell selbst werden in Kapitel 5.5 dargestellt.

5.1 Design der Hauptuntersuchung

Die Konzeption der Interventionsstudie entspricht einem quasiexperimentellen *Pre-Posttest-Design* mit *Follow-Up*-Erhebung. Bei diesem gängigen Design der Unterrichtsforschung werden – über eine Bestandsaufnahme des *Status-Quo* hinaus – sowohl *kurz-* als auch *längerfristige Veränderungen* analysiert. Die Forschungsarbeit folgt dabei der Annahme, dass Wissen nicht identitätsrelevant ist, wenn es keine emotionale und kognitive Bedeutsamkeit für die eigene Person erlangt. Über *selbstbestimmtes Lernen* und *Selbsttätigkeit* wurden bei der Intervention methodisch günstige Voraussetzungen für die Entstehung persönlicher Bedeutsamkeit und

Interesses gegenüber europäischen Unterrichtsinhalten geschaffen (vgl. Hartinger 1997, 2006; Schniotalle 2003). Während versucht wurde, den Grad an Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit durch den Einsatz gleicher Methoden und Medien in beiden Experimentalgruppen konstant zu halten (vgl. Kap. 5.5), unterschieden sich die Lehr-Lern-Arrangements systematisch in ihrer Inhaltlichkeit: *Experimentalgruppe I* beschäftigte sich mit den *Gemeinsamkeiten Europas*, Aspekte der Vielfalt wurden nicht thematisiert. *Experimentalgruppe II* befasste sich unter dem Blickwinkel der *Vielfalt Europas* im Sinne kultureller Unterschiede und nationaler Besonderheiten, wobei Aspekte der Gemeinsamkeit ausgeschlossen blieben. Eine dritte Gruppe fungierte als Kontrollgruppe, in der keinerlei europäische Inhalte unterrichtet wurden. Das Kontrollgruppendesign diente dazu unkontrollierbare Effekte auszuschließen, die durch den Einsatz des Messinstrumentariums, den Einfluss des Zeitgeschehens oder entwicklungsbedingt entstehen können.



Abb. 26: Treatmentgruppen der Interventionsstudie

Die Intervention erstreckte sich in beiden Experimentalgruppen auf jeweils 30 Unterrichtsstunden à 45 Minuten, d. h. auf den gesamten Stundenplan des Interventionszeitraums (mit Ausnahme des Faches „Zweite Sprache“). Im Zeitraum zwischen Nacherhebung und Follow-Up wurde ‚Europa‘ im Unterricht nicht mehr thematisiert. Aussagen über *schulische Lerneffekte* können daher ausschließlich auf das Treatment zurückgeführt werden.

Die beiden *Treatments* ermöglichen die Entstehung von Interesse an jeweils unterschiedlichen Inhalten: Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten in Experimentalgruppe I, Interesse an europäischer Vielfalt in Experimentalgruppe II. Es wird untersucht, ob Wissen über Gemeinsamkeiten – unter der Voraussetzung von Interesse bzw. Bedeutsamkeit – stärker europäische Identität erzeugt als Wissen über Vielfalt (vgl. Kap. 3.2.1 zu bisherigen Ergebnissen der Grundschulforschung). Die Wirksamkeit der Intervention sowie der Stand relevanter Einflussfaktoren wurden in quantitativer und qualitativer Form über verschiedene schriftliche und mündliche Verfahren erhoben. Abb. 27 zeigt die Reihenfolge, in der die Messinstrumente im

Untersuchungsdesign aufeinander folgten (in allen Gruppen wurden dieselben Instrumente eingesetzt).

Um eine Verzerrung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Gesamtstichprobe zu vermeiden, wurden die *schriftlichen Verfahren am ersten Untersuchungstag* durchgeführt. Die *Einzelinterviews* mit je acht Kindern jeder Experimentalgruppe fanden jeweils am *Folgetag* statt. Zwar wäre forschungsmethodisch ein noch größerer zeitlicher Abstand zwischen den schriftlichen Erhebungen und der Durchführung der Interviews wünschenswert gewesen, doch war es der ausdrückliche Wunsch der beteiligten Lehrerinnen, aufgrund der Dichte des regulären Stoffplans die Intervention samt Erhebungen auf einen möglichst engen Zeitraum zu begrenzen. Die Intensität der Intervention hatte den Vorteil, dass kaum Moderatoreffekte durch das Schulleben oder andere Fächer entstehen konnten.

Die Erhebung einzelner Variablen in den schriftlichen Verfahren erfolgte in einer zeitlichen Systematik, die eine Beeinflussung der zentralen Konstrukte vermied. So wurde etwa zu jedem Messzeitpunkt – entsprechend der Empfehlung von Jamieson et al. (2005) – zuerst die Variable „Europäische Identität“ erfasst. Die *Mental Maps* wurden *nach* dem Fragebogen erhoben, um sicher zu gehen, dass durch das Zeichnen und das Erkennen eigener Wissenslücken keine Motivationseffekte entstehen konnten, die die Antworten auf die Items zum geographischen Interesse an Europa sowie die offene Interessenfrage hätten beeinflussen können.⁶⁸ Auch personen- und schulbezogene Daten wurden erst im Anschluss an die Fragebögen erhoben, um das Entstehen subjektiver Bedeutsamkeit durch familiäre Bezüge zu vermeiden, was teilweise die Schüleraussagen bei der Untersuchung von Thiedke (2005, S. 154) beeinflusste. Zuletzt erfasst wurden persönliche Reisevorerfahrungen, die es auf einer Europakarte im DIN A3 Format einzutragen galt.

Die quantitativen Erhebungen wurden – unter Beisein der Klassenlehrerin und des Forscherteams – in allen Klassen von der Verfasserin durchgeführt. Zur Erhöhung der Durchführungsobjektivität geschah dies nach standardisierten Instruktionen, das Beobachtungsteam (bestehend aus der Verfasserin und sechs Lehramtsstudentinnen) sowie die Klassenlehrerinnen achteten auf Selbstständigkeit bei der Bearbeitung.

⁶⁸ Zwar könnten umgekehrt die *Mental Maps* durch eine Europakarte im Mittelteil des Fragebogens beeinflusst worden sein. Ein nennenswerter Lerneffekt ist jedoch unwahrscheinlich, da die *Mental Maps* jeweils erst im zeitlichen Abstand (nach der Pause) auf separate Blätter gezeichnet wurden, als die Fragebögen bereits eingesammelt waren. Die Daten aus der Kontrollgruppe bestätigen zumindest, dass allein durch Testwiederholungen kein Lerneffekt erzielt wurde. Ohnehin war es wichtiger das zentrale Konstrukt „Interesse“ unverfälscht zu erheben als die räumlichen Schülervorstellungen.

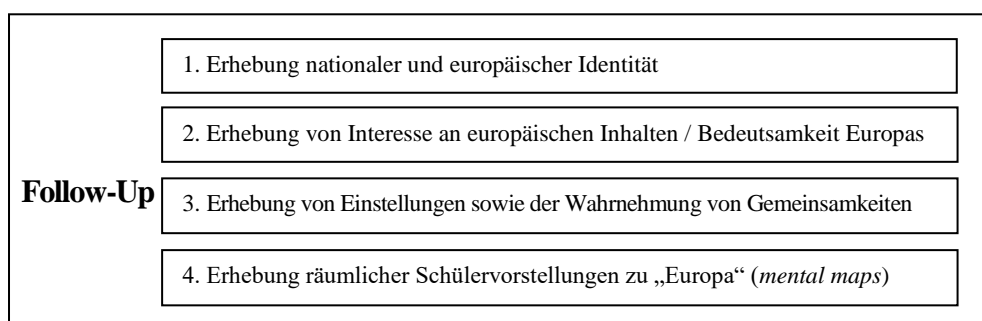
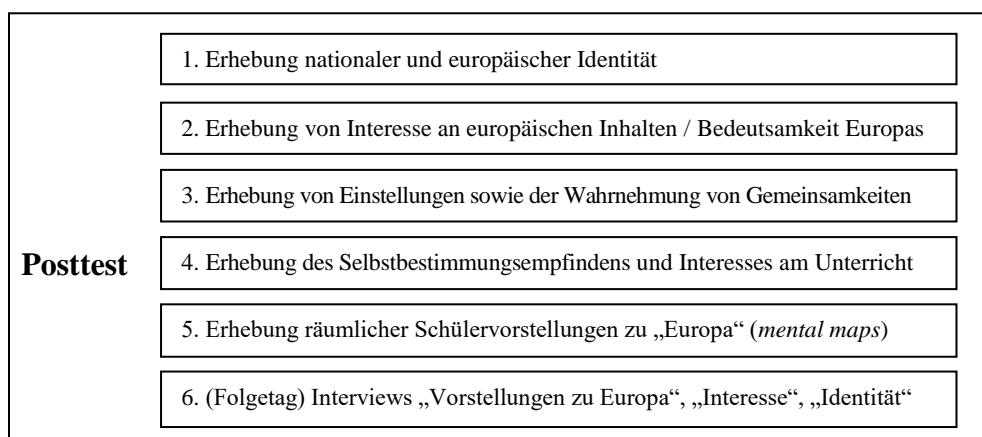
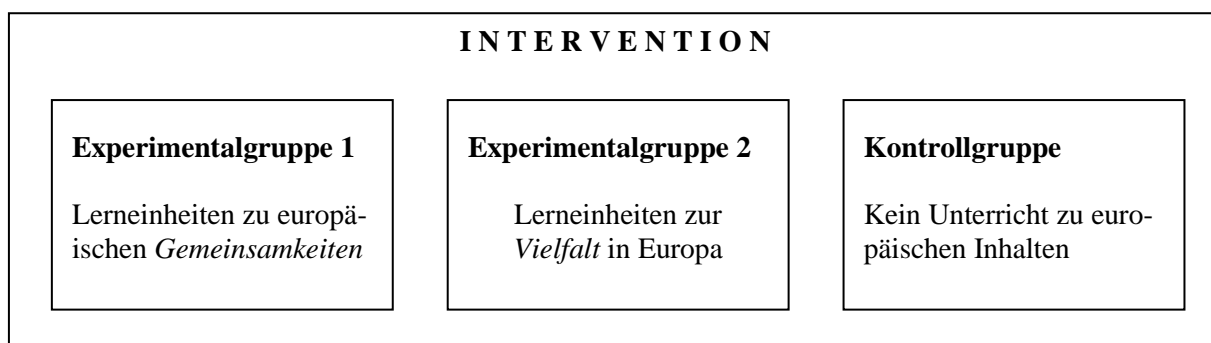
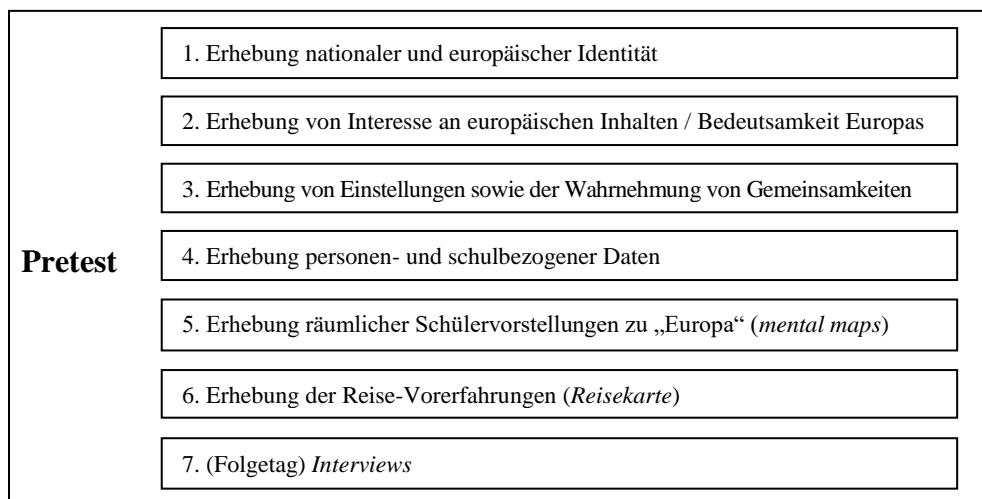


Abb. 27: Untersuchungsdesign: Abfolge der Erhebungsschritte

An der Durchführung der Interviews wirkte aus zeitlichen Gründen ebenfalls das Forscherteam mit. Um die Durchführungsobjektivität zu erhöhen, wurden Interviewleitfäden entwickelt und eine einheitliche Durchführung der Interviews eingeübt. Die Studentinnen

besuchten hierfür eine Blockveranstaltung zu empirischen Forschungsmethoden unter der Leitung der Verfasserin und nahmen an einer Interviewschulung teil, die an den Europäischen Schulen München und Karlsruhe durchgeführt wurde.

Die Eltern der Schüler/innen wurden im Vorfeld des Forschungsprojekts durch einen Elternbrief darüber informiert, dass es sich bei der geplanten „Europa-Woche“ um ein Forschungsprojekt handelt, das wissenschaftlich evaluiert wird. Ihre Zustimmung zur Teilnahme des Kindes an den Erhebungen wurde schriftlich eingeholt. Zur Durchführung des Forschungsprojekts und der Vorstudien wurde die Genehmigung der Schulleitungen der betreffenden Europäischen Schulen eingeholt.

Die Vorerhebungen fanden in Experimentalgruppe I am 22./23.11., in Experimentalgruppe II am 23./24.11.2005 statt. Die Nacherhebungen folgten nach einer fünftägigen Interventionsphase am 30.11./1.12. sowie am 1./2.12.2005. Vor- und Nacherhebung in der Kontrollgruppe der Europäischen Schule Frankfurt wurden am 22.11. und am 5.12.2005 durchgeführt. Zur Überprüfung der Nachhaltigkeit wurden knapp vier Monate später – am 20./21.3. in der Kontrollgruppe, am 22./23.3. in Experimentalgruppe I und am 23./24.3.2006 in Experimentalgruppe II – *Follow-Up*-Erhebungen durchgeführt.

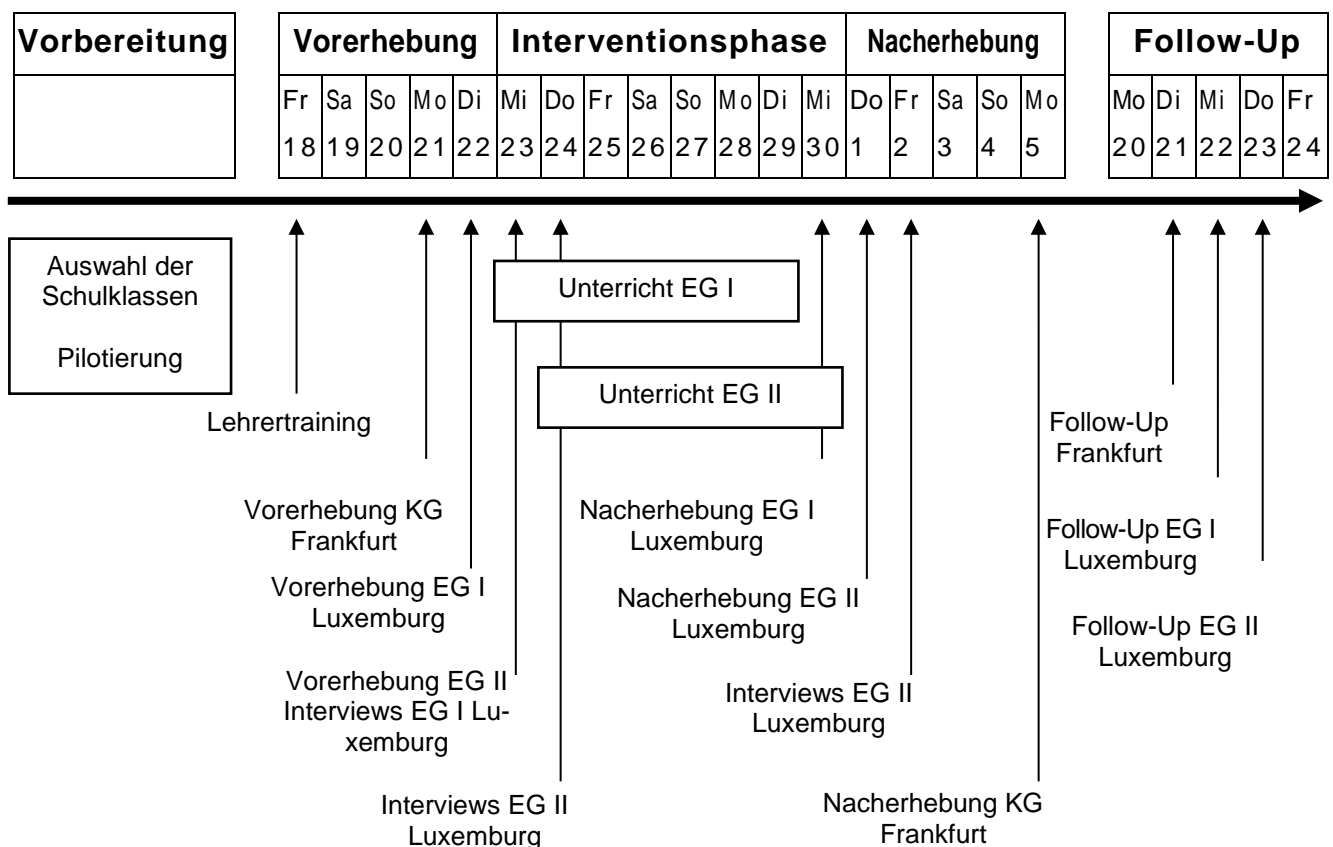


Abb. 28: Zeitliche Abfolge der Erhebungen

5.2 Voruntersuchung zu „Interesse an Europa“

Eine erste Voruntersuchung zu „Interesse an Europa“ wurde im Schuljahr 2001 / 2002 an den Europäischen Schulen Luxemburg und Karlsruhe im Fach „Europäische Stunden der vierten Jahrgangsstufen durchgeführt. Insgesamt 122 Schüler/innen (64 Mädchen und 58 Jungen) aus acht multinational gemischten Schülergruppen mit einem Altersdurchschnitt von 9,1 Jahren nahmen an der einjährigen Interventionsstudie teil. Das Fach „Europäische Stunden“ ist in der Stundentafel der Europäischen Schulen in der dritten, vierten und fünften Jahrgangsstufe mit je drei Unterrichtsstunden pro Woche verankert. Unter der primären Zielsetzung gegenseitigen Kennenlernens und der Entwicklung von Interesse für Europa werden im Rahmen des Unterrichtsfaches eigens multilinguale Gruppen mit Kindern unterschiedlicher Nationalität und Muttersprache aus den verschiedenen Sprachsektionen eingerichtet. Meist wird in der gemeinsamen Zweitsprache unterrichtet.⁶⁹ Das *Untersuchungsdesign* der Interventionsstudie sah einen Vergleich zwischen Lerngruppen vor, die sich mit europäischen Themen auseinandersetzten (sie bildeten die Experimentalgruppe; N=56)⁷⁰ und Lerngruppen, die entsprechend dem damals gültigen Lehrplan⁷¹ beliebige künstlerische, musikalische und sportliche Aktivitäten durchführten (aus ihnen setzte sich die Kontrollgruppe zusammen; N=66). Der Unterricht der Kontrollgruppe kann als *multikultureller Begegnungsunterricht in internationalen Lerngruppen* bezeichnet werden. Europa wurde dort nicht thematisiert.

Es ging um die Frage, ob *Unterricht zu europäischen Inhalten* mehr Interesse an Europa bei Schüler/innen wecken würde als der jahrelang praktizierte multikulturelle *Begegnungsunterricht* mit musischen und sportlichen Inhalten *ohne dezidierten Europabezug*. Der in dieser Studie verwendete Fragebogen wurde für die multilinguale Stichprobe auf Englisch, Französisch, Italienisch und Niederländisch übersetzt. Er umfasste in der Vorerhebung insgesamt 42 Fragen (2 Items zum Interesse an europäischen Stunden; 7 Items zum Interesse an Europa

⁶⁹ Als Lehrerin an den Europäischen Schulen Luxemburg und Karlsruhe hatte die Verfasserin über sechs Schuljahre hinweg Gelegenheit zu intensiver Beobachtung. In der Rolle als Koordinatorin für Europäische Stunden konnte sie im internationalen Team Europaprojekte und Unterrichtseinheiten entwickeln und Prozesse reflektieren.

⁷⁰ Die Experimentalgruppe dagegen kochte nationale Spezialitäten, baute europäische Sehenswürdigkeiten nach, entwickelte Sprachscheiben zu verschiedenen Sprachen, lernte Spiele und Tänze aus verschiedenen europäischen Ländern kennen, entwickelte Ländersteckbriefe u. ä.

⁷¹ Ausgangspunkt war der bis zum Schuljahr 2001/2002 gültige Lehrplan von 1957, der keinerlei Inhalte für das Fach Europäische Stunden vorschrieb – eine Liste mit Projektthemen brachte im Gegenteil die Beliebigkeit der thematischen Auseinandersetzung zum Ausdruck (vgl. Anhang C). Im Zentrum stand bei größter Autonomie für Lehrer und Schüler die gemeinsame projektorientierte Arbeit an *beliebigen Themen*. Die mehrjährige Unterrichtsbeobachtung als Koordinatorin für Europäische Stunden zeigte, dass viele Lehrer/innen die Freiheit des Lehrplans nicht als Raum für gemeinsame Projekte, die aus den Schülerinteressen der Gruppe heraus entstehen, zu nutzen vermochten, sondern eher unstrukturiert von Einheit zu Einheit ein neues „Bastelthema“ ersannen oder Sportunterricht hielten.

($\alpha=.85$); 12 Items zum Interesse an einzelnen europäischen Ländern; 14 Items zum Interesse an einzelnen europäischen Themen; 7 offene Interessenfragen). Der Fragebogen der Nacherhebung wurde zur Erfassung des Selbstbestimmungsempfindens (vgl. Deci & Ryan 1985; 1993) um 10 Items erweitert ($\alpha=.75$). Die geschlossenen Fragen wurden von den Schüler/innen auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet. Der Untersuchungszeitraum war auf ein Schuljahr festgelegt, d. h. der Pretest fand im September 2001 zu Beginn des Schuljahres statt, der Posttest im Juli 2002 am Ende des Schuljahres.

Die Ergebnisse der Vorstudie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der T-Test für unabhängige Stichproben zur Frage „Wie sehr interessieren dich die Europäischen Stunden“ zeigt bei der ***Experimentalgruppe in der Nacherhebung signifikant mehr Interesse am Fach „Europäische Stunden“*** (Signifikanzniveau $p<.05$).
- Bei der Frage „Welche drei Fächer interessieren dich am meisten? Bitte setze sie auf das Siegerpodest“ kam in der Experimentalgruppe das Fach „Europäische Stunden“ bei 23,2% der Kinder auf Platz eins, zwei oder drei. In der Kontrollgruppe war das Fach nur bei 3% der Kinder auf den ersten drei Plätzen vertreten. Diese Bewertung stützt obiges Ergebnis.
- Dennoch ergab die Entwicklung der ***Skala „Interesse an Europa“*** im Vergleich von Pre- und Posttest ***keine signifikanten Unterschiede*** zwischen beiden Gruppen.
- Es ergaben sich auch ***keine Korrelationen zwischen dem Interesse am Fach „Europäische Stunden“ und der Skala „Interesse an Europa“***, ebenso wenig zwischen dem ***Erinnern europäischer Inhalte (Wissen) und der Skala „Interesse an Europa“***.
- Auf die interventionsbezogene Frage „An was kannst du dich am besten erinnern?“ nannten 74,6% aller Kinder Tätigkeiten, 16,4% machten keine Angabe und nur 9% der Kinder nannten europäische Inhalte. Letztere stammten aus der Experimentalgruppe, die Europa zum Lerngegenstand hatte, und entsprachen in dieser einem Anteil von 20% .
- Lediglich die ***offene Frage „Was möchtest du noch über Europa wissen?“ ergab ein signifikantes Mehrinteresse an europäischen Themen in der Experimentalgruppe***.
- Die „Sendung mit der Maus“ mit den Einzelthemen „große Brücken in Europa“, „die schönsten Museen in Europa“ und „Europa in 50 Jahren“ stieg über die Zeit hinweg bedeutsam im Interesse. Diese Entwicklung fand jedoch in beiden Gruppen statt, sodass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen entstanden und ein Effekt des Fragebogens angenommen werden muss.

- Belegt werden konnten die Erkenntnisse von Hartinger (1997), dass das *Interesse am Unterricht insgesamt umso größer ist, je größer das Selbstbestimmungsempfinden* ist. Diese Korrelation ist auf einem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. Der Mittelwert der Skala „Selbstbestimmungsempfinden“ war in der Experimentalgruppe mit einem mittelmäßigen Wert von 2,4 signifikant höher als in der Kontrollgruppe mit einem Wert von 1,78 auf einer vierstufigen Skala.
- Ein Rating der thematischen Unterrichtseinheiten in der Experimentalgruppe ergab ein Bild über besonders beliebte Inhalte und Tätigkeiten. Dabei zeigte sich, dass innerhalb eines Themas das Interesse an praktisch-konstruktiven Tätigkeiten tendenziell stärker war als an rezeptiven Tätigkeiten. Mitunter wurden jedoch auch rezeptive Tätigkeiten (z. B. Textinformationen zur Euroeinführung) als interessanter gewertet (als z. B. der Bau von Sehenswürdigkeiten oder das Basteln von Sprachscheiben). In diesen Fällen erhöhten der Alltagsbezug und die Authentizität der Problemsituation vermutlich die persönliche Bedeutsamkeit der Inhalte (vgl. ähnliche Befunde durch Hartinger & Roßberger 2001, S. 16; Gräsel 1997).
- Unterrichtsbeobachtungen machten darüber hinaus bewusst, dass es bei der Einschätzung, ob Inhalte, Kontexte oder Tätigkeiten als interessanter empfunden werden, große individuelle Unterschiede gibt. Offene Unterrichtsformen erscheinen daher für das Aufgreifen und auch das Wecken von Interesse als besonders geeignet (vgl. Hartinger 1997; Hartinger & Roßberger 2001, S. 17).

Die zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse zeigt, dass sich die *Hypothese der Vorstudie* „Unterricht zu Europa würde das Interesse an Europa verstärken“ *nicht eindeutig bestätigen* ließ (nur bei der offenen Frage zeigte sich ein Mehrinteresse der Experimentalgruppe). Vielmehr musste angenommen werden, dass es *keine Monokausalität zwischen der Vermittlung von europäischen Inhalten (Wissen) und der Entwicklung von Interesse für Europa gibt*.

Zwar waren die Lernaktivitäten von positiven Erlebnisqualitäten begleitet, doch schien das Interesse der Kinder mehr der *Tätigkeit* des Bauens von Sehenswürdigkeiten, des Kochens eines internationalen Buffets, des Filmens und Theaterspielens etc. an sich zu gelten und so zu stärkerem Interesse am Fach ‚Europäische Stunden‘ zu führen. Die europäischen Inhalte selbst waren den Schüler/innen kaum bedeutsam geworden. Gerade eine hohe subjektive Wertschätzung des Interessengegenstands ist jedoch Kennzeichen einer Person-Gegenstands-Beziehung (vgl. Krapp 2005, S. 4; 2001, S. 286). Die Suche nach möglichen Erklärungen führte unter anderem zur *Analyse der Unterrichtsinhalte*, die scheinbar wirkungslos

geblieben waren. Die unterrichteten Themen entsprachen weitgehend dem *Muster „Vielfalt“*. Auch die Items der Skala ‚Interesse an Europa‘, die dieses Interesse erheben sollten, bezogen sich größtenteils (in fünf von sieben Fällen) auf ein „Interesse an Vielfalt“. Unbewusst war die Planung dem verfügbaren Materialangebot und dem in der interkulturellen Pädagogik etablierten *Paradigma der Differenz* gefolgt (vgl. hierzu auch die Analyse der Unterrichtsziele im Forschungsprojekt „Teaching about Europe in the Primary School“ durch Kasper & Kullen 1992a und b; Kap. 3.1).

Aus dem Ergebnis zum Selbstbestimmungsempfinden leitete sich für die Hauptuntersuchung die Folgerung ab, durch die Öffnung des Unterrichts ein hohes Maß an Selbstbestimmung anzustreben, um grundlegend das Interesse der Schüler/innen am Unterricht zu wecken und damit günstige Voraussetzungen für die Entstehung von Interesse zu schaffen. Gleichzeitig galt es praktisch-konstruktive Tätigkeiten zu ermöglichen sowie auf den Alltagsbezug und die Authentizität der Problemsituation zu achten (vgl. ebenso Hartinger & Roßberger 2001, S. 16; Gräsel 1997).

Zwei weitere Voruntersuchungen zu „Europäischer Identität“ (Untersuchungszeitraum vier Wochen) und zu „Europäischer Identität und Interesse für Europa“ (Untersuchungszeitraum 5 Monate) fanden im Schuljahr 2002/2003 abermals im Rahmen Europäischer Stunden in multilingual gemischten Lerngruppen statt. Folgende Aspekte standen im Mittelpunkt der teils teilnehmenden Beobachtung, teils empirischen Untersuchung:

- die Evaluation der Unterrichtsbausteine zur Thematisierung von Einheit und Vielfalt Europas in Hinblick auf Verständlichkeit und Motivationscharakter für Schüler/innen einerseits der *dritten*, andererseits der *fünften Jahrgangsstufe* durch die unterrichtenden Lehrkräfte (Erkenntnisse aus der vierten Jahrgangsstufe lagen bereits aus der Interessenstudie im Vorjahr vor);
- die Weiterentwicklung der Skalen und Messinstrumente (Mental Map, Legetechnik, Einzel- und Gruppeninterviews; Skalen zur Operationalisierung von europäischer Identität);
- die Analyse der Schülervoraussetzungen in Bezug auf Vorwissen, Reflexions- und Sprachniveau *in der Zweitsprache* in Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht und Fragebögen.

Dabei zeigte sich im Wesentlichen, dass die fünfte Jahrgangsstufe im Hinblick auf das Anforderungsniveau der Inhalte, das Vorwissen, die Lesekompetenz und das Arbeitstempo deutlich geeigneter schien als die dritte Jahrgangsstufe, wenngleich in beiden Gruppen ein im

Vergleich zu nationalen Schulen großes Vorwissen besaßen. Von zentraler Bedeutung war die Erkenntnis, dass die stark unterschiedlichen Kompetenzen in der Zweitsprache (bilinguale Schüler; Zweitsprachlerner) die Vergleichbarkeit der Lerngruppen stark beeinträchtigen konnten und von daher – zu empirischen Untersuchungszwecken – monolinguale Lerngruppen favorabler schienen. Beide Erkenntnisse finden Umsetzung in der Auswahl der Stichprobe (Entscheidung für monolinguale Lerngruppen der fünften Jahrgangsstufe) sowie in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichtsdesigns für beide Experimentalgruppen. Auch das Untersuchungsdesign der Hauptuntersuchung (s. Kap. 5.1) und die Wahl der Messinstrumente (s. Kap. 5.3) gehen wesentlich auf die Voruntersuchungen der beiden Schuljahre zurück. Forschungsmethodisch erwies sich wiederholt die quantifizierte offene Interessenfrage als aussagekräftig sowie die Legetechnik, mit der nationale und europäische Identität kontrastiv erhoben werden konnten. Zum Verständnis der Begründungsmuster für europäische Identität trugen die qualitativen Daten der Interviews bei, wobei in der Hauptuntersuchung Einzelinterviews der Vorzug gegeben wurde, da in den Gruppeninterviews – in gegenseitiger Beeinflussung und Verstärkung – die Prädominanz geographischer Begründungsmuster andere individuelle Argumentationsweisen zu unterdrücken schien.

5.3 Beschreibung der Messinstrumente

Um die Validität der Forschungsergebnisse zu verbessern und die Erkenntnistiefe zu vergrößern, wurden qualitative und quantitative Methoden eingesetzt (s. Abb. 27 zum Untersuchungsdesign, Tab. 12 zum Einsatz der Messinstrumente sowie Abb. 30 zur Operationalisierung der zentralen Konstrukte). Forschungsmethodische Überlegungen auf der Grundlage der Vorstudien (vgl. Kap. 5.2) führten zur dieser Entscheidung. Den konzeptionellen Hintergrund dieser ‚Methodenintegration‘ bildet der Ansatz der *Triangulation*⁷², der qualitative und quantitative Methoden, die teilweise als rivalisierend betrachtet werden (vgl. Flick 2008², S. 85; Kelle 2004, S. 31ff), als konstruktive Ergänzung versteht. Triangulation wird dabei als Metapher verwendet, unter anderem für die Untersuchung eines Sachverhaltes unter Verwendung

⁷² Der Begriff der „Triangulation“ wurde durch die sozialwissenschaftliche Methodenlehre aus der Geodäsie abgeleitet, wo er in der optischen Messtechnik die eindeutige Lagebestimmung eines Standorts durch Winkelmessung, ausgehend von zwei Standpunkten mit bekanntem Abstand, beschreibt. Der Forschungsansatz der Triangulation lässt sich in insgesamt vier verschiedene Anwendungen untergliedern: 1.) Daten-Triangulation, bei der Daten aus verschiedenen Quellen verwendet werden; 2.) Investigator-Triangulation, bei der verschiedene Interviewer eingesetzt werden, um subjektive Einflüsse auszuschalten; 3.) Theorien-Triangulation, bei der die empirischen Ergebnisse unter verschiedenen theoretischen Blickwinkeln interpretiert werden und 4.) Methoden-Triangulation, bei der unterschiedliche empirische Methoden angewendet werden, um eine erhöhte Validität und Erkenntnistiefe zu erzielen (vgl. Denzin 1978, S. 295ff).

unterschiedlicher empirischer Forschungsmethoden (Methoden-Triangulation). Der Ansatz zeigt seine Stärke insbesondere bei komplexen Untersuchungsobjekten, die mit nur einer Erhebungsmethode nicht umfassend durchdrungen werden könnten (vgl. Flick 2000, S. 311; Flick 2004, S. 66; Kelle 2004, S. 32ff; Kelle & Erzberger 2000, S. 304). Bei der Triangulation ist im Sinne einer Validierung nicht nur die Konvergenz der unterschiedlichen Daten interessant, sondern auch eine etwaige Divergenz: Sie kann einerseits dazu beitragen, die Unzulänglichkeit einer einzelnen Untersuchungsmethode auszugleichen, andererseits aber auch Hinweise darauf geben, dass die zugrunde gelegten theoretischen Annahmen einer Revision bedürfen oder neue theoretische Erklärungsansätze entwickelt werden müssen (vgl. Kelle & Erzberger 2000, S. 306f.). Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007, S. 66ff) sehen den zentralen Unterschied zwischen beiden Evaluationsmethoden insbesondere in der Fallorientierung der qualitativen Methoden markiert – im „Gegensatz zur Variablenorientierung der quantitativen Vorgehensweise“. Unter diesem Aspekt wurden ergänzend Interviews durchgeführt, die eine vertiefte Erkenntnis individueller Konstruktionen europäischer Identität ermöglichten.

Am Beginn der Arbeit stand die Frage, wie ‚Interesse an Europa‘, ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten, insbesondere aber ‚europäische Identität‘ operationalisiert werden können. Meinungssurveys und großangelegte Forschungsprojekte (vgl. Kap. 3.3.2) dienten dabei als Orientierungshilfe. Es war jedoch das Anliegen dieser Studie, die Entwicklung der abhängigen Variablen als Effekte der Unterrichtseinheiten nicht nur auf Ebene von Nominaldaten (vgl. Eurobarometer fortlaufend) oder auf Ebene von Einzelitems (vgl. z. B. Jamieson et al. 2005; Behnken 1991) zu erfassen, sondern intervallskalierte Skalen zu den Komponenten des Haußerschen Identitätsmodells (s. Abb. 6) zu entwickeln. Die in großen Meinungssurveys auf breiter Datenbasis erprobten Items (s. Kap. 3.3.2) wurden dabei z. T. abgeändert in die Skala ‚europäische Identität‘ (S_euid) eingebaut oder ergänzend zur Skala ‚europäische Identität‘ abgewandelt in Form einer Legetechnik erhoben (s. Abb. 30: Skalen und Legetechnik ergänzen das nominale Eurobarometer-Item zu europäischer und nationaler Identität). Gleichzeitig galt es, die inhaltliche Struktur des Interesses an Europa sowie des Interesses am Unterricht zu erfassen (s. Abb. 29) und Repräsentationen zu analysieren, die den Konstrukten „Europäische Identität“ und „Europa“ zugrunde liegen (s. Abb. 30). Der zusätzliche Einsatz qualitativer Methoden (integrierte offene Fragen, *Mental Maps* und Interviews) versprach dabei einen vertieften Erkenntnisgewinn. Das Hauptgewicht der Forschungsarbeit lag jedoch auf quantitativen Analysen. Die qualitativen Daten der *Mental Maps*, Interviews und offenen Fragen wurden entweder quantifiziert oder in qualitativer Form zur fallorientierten Exemplifizierung herangezogen (der Anspruch der Arbeit war somit nicht eine Methodentriangulation per definitionem, sondern eine Integration von Methoden).

Tab. 12 zeigt die eingesetzten Instrumente im Überblick und macht deutlich, zu welchem Messzeitpunkt das jeweilige Instrument eingesetzt wurde.

MESSINSTRUMENTE	PRETEST	POSTTEST	FOLLOW-UP
Legetechnik (<i>Europäische Identität</i>)	■	■	■
Fragebogen (<i>Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten, Interesse an Europa, Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Europäische Identität, Einstellungen</i>)	■	■	■
Mental Map „Europa“ (<i>räumliche Schülervorstellungen</i>)	■	■	■
Fragebogen (<i>personen- und schulbezogene Daten</i>)	■		
Europakarte (<i>besuchte Urlaubsländer</i>)	■		
Fragebogen Experimentalgruppen (<i>Interesse am Unterricht, Selbstbestimmungsempfinden</i>)		■	
Interview Experimentalgruppen (<i>Europakonzept, Interesse an Europa, Identität</i>)	■	■	

Tab. 12: Einsatz der Messinstrumente zu verschiedenen Messzeitpunkten der Hauptuntersuchung

Fragebogen, Legetechnik und *Mental Maps* wurden zu jedem der drei Messzeitpunkte (MZP) sowohl in den beiden Experimentalgruppen (EG-I und EG-II), als auch in der Kontrollgruppe (KG), die kein Treatment erhielt, angewendet. Der Fragebogen der Vorerhebung erfasste zusätzlich personen- und schulbezogene Daten. An die *Mental Maps* der Vorerhebung schloss sich die Erfassung der Reiseerfahrungen über eine im Grundriss vorgegebene DIN A3 Europakarte an. In der Nacherhebung wurde der Fragebogen der Experimentalgruppen durch die Skalen „Interesse am Unterricht“ und „Selbstbestimmungsempfinden“ ergänzt, um die Wahrnehmung der unterschiedlichen Treatments zu erheben (s. Anhang B *Instrumentarium*).

Zusätzlich zu den qualitativen Daten der offenen Fragen im Fragebogen, wurden am Folgetag des schriftlichen Pretests je zwölf Kinder aus jeder Experimentalgruppe (sechs mit einfacher und sechs mit doppelter Staatsangehörigkeit) im Interview befragt. Ziel der Leitfadeninterviews war das Erfragen von Schülervorstellungen zum Begriff ‚Europäer‘ sowie eine Wiederholung der Legetechnik zur Erhebung europäischer, nationaler, lokaler Identität, um im Gespräch subjektive Begründungen für die individuell wahrgenommene(n) Identität(en) erörtern zu können.

Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht

- Skala *S_sb_ne*: 5 Items; $\alpha(ne)=,725$

Interesse am Unterricht zu Europa

- Skala *S_intu_ne*: 12 Items; $\alpha(ne)=,843$
- Interviewaussagen

<p>Interesse an Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skala S_inteu: 6 Items; $\alpha(ve)=,807$; $\alpha(ne)=,860$; $\alpha(fu)=,867$ • Skala S_info: 9 Items; $\alpha(ve)=,671$; $\alpha(ne)=,729$; $\alpha(fu)=,803$ • „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ Qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen im Fragebogen
<p>Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skala S_intgem: 9 Items; $\alpha(ve)=,769$; $\alpha(ne)=,887$; $\alpha(fu)=,904$ • Einzelitem zum Vergleich von Interesse an Unterschieden und Gemeinsamkeiten

Abb. 29: Operationalisierung von Interesse und Selbstbestimmungsempfinden

Abb. 29 und Abb. 30 verdeutlichen das Zusammenspiel quantitativer und qualitativer Methoden bei der Operationalisierung der zentralen Konstrukte Interesse und Identität. Die Skalen und Subskalen wurden jeweils über Items mit vierstufiger Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten „stimmt gar nicht“, „stimmt weniger“, „stimmt ziemlich“, „stimmt sehr“ erhoben (im Auswertungsverfahren wurden die Werte 1,00 bis 4,00 zugeordnet; die interne Konsistenz der Skalen zu den drei Messzeitpunkten ist jeweils angegeben).

<p>Europäische Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen: <ul style="list-style-type: none"> Skala Europäische Identität: S_euid: 5 Items; $\alpha(ve)=,762$; $\alpha(ne)=,819$; $\alpha(fu)=,835$ Subskala emotionale und kognitive Bedeutsamkeit des Gegenstands Europas: S_bed: 3 Items $\alpha(ve)=,734$; $\alpha(ne)=,696$; $\alpha(fu)=,773$ Subskala Bewertung der eigenen europäischen Identität bzw. Unionsbürgerschaft: S_bew: 2Items $\alpha(ve)=,686$; $\alpha(ne)=,817$; $\alpha(fu)=,728$ • Fragebogen: Legetechnik „lokale, regionale, nationale, europäische Identität“ (ordinal) • Fragebogen: nominales Einzelitem: „Wie fühlst du dich mehr?“ „Warum?“ (qualitativ) • Fragebogen: Gründe für europäische Identität (quantitativ) • Interview und Legetechnik 		
<p>Konzept „EU“</p> <p>Fragebogen: Bewertung Integrationsprozess 4 Items; $\alpha(ve)=,626$; $\alpha(ne)=,671$; $\alpha(fu)=,747$</p> <p>„Was ist für dich das Wichtigste an der EU?“ (offene Frage)</p>	<p>Konzept</p> <p>Interview: „Europäer“</p>	<p>Konzept „Europa“</p> <p>Fragebogen: Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten 6 Items; $\alpha(ve)=,536$; $\alpha(ne)=,779$; $\alpha(fu)=,686$</p> <p>Staatenbewertung (kartographisch) Mental Maps</p>

Abb. 30: Operationalisierung des Konstrukts europäische Identität

5.3.1 Zur Operationalisierung europäischer Identität

In Anlehnung an Haußer (1995) wurde in Kap. 2.2.1 europäische Identität – unter der Voraussetzung emotionaler und kognitiver Valenz der Gegenstandsbeziehung zu Europa – definiert als

kognitive und emotionale Selbstwahrnehmung als Europäer, die einhergeht mit einer positiven Bewertung der eigenen europäischen Identität sowie der Annahme der Gleichwertigkeit der europäischen Nationen. Sie stellt eine kontinuierliche Selbstkonstruktion auf der Grundlage gesellschaftlicher, kultureller, historischer, politischer, geographischer und normativer Konstruktionen in den Definitionsräumen Europa, EU und Europäer sowie deren Bewertung dar. Sie findet Ausdruck im *Interesse an Europa*, in innerer Verpflichtung (z. B. Engagement für Völkerverständigung) und Kontrollmotivation (politische Partizipation/„*citizenship*“). Es wird von „Identität als einer *gleichzeitig subjektiven und kulturell vermittelten Konstruktion*“ (Harböck 2006, S. 55; Herv. d. Verf.) gesprochen, die einer zweifachen Analyse bedarf:

1. Erhebung europäischer Identität als *Selbstwahrnehmung / Selbstkonzept*;
2. Die Erhebung individueller *Konstrukte* zu den Begriffen ‚*Europa*‘, ‚*EU*‘, ‚*Europäer*‘.⁷³

Abb. 31 veranschaulicht die Operationalisierung europäischer Identität in Anlehnung an das Modell der Identitätsregulation von Haußer (1995, S. 65; vgl. hierzu Kap. 2.2).⁷⁴ Das zu operationalisierende ‚Ausgangsmodell‘ wurde dabei für den Anwendungsbereich ‚Europa‘ um den Bereich der Konstruktionen erweitert und für Grundschüler modifiziert.⁷⁵

⁷³ Zur Analyse *soziokultureller Konstruktionsangebote* beispielsweise in Fernsehen oder Tageszeitung vgl. Angelucci von Bogdandy 2002.

⁷⁴ Die Pfeile „Interesse als Beitrag zur Identitätsentwicklung“ und „Identität als motivationale Quelle“ in Haußers (1995) Modell veranschaulichen das theoretisch angenommene Kausalverhältnis. Die vorliegende Pilotstudie zur Förderung europäischer Identität bei Kindern beschränkt sich hinsichtlich der Überprüfung des Modells auf die Berechnung von Korrelationen zwischen Interesse und Identität mittels Regressionsanalysen. Es werden keine Pfadanalysen durchgeführt.

⁷⁵ Diese Studie bei Grundschulern konzentriert sich auf die Entwicklung des Interesses an Europa als Ausdruck und Motor der Identitätsentwicklung (s. Kap. 2.2.4 und Kap. 2.4). Altersbedingt wird die Entstehung von innerer Verpflichtung und Kontrollüberzeugung in Haußers Modell (vgl. 1995) nicht operationalisiert.

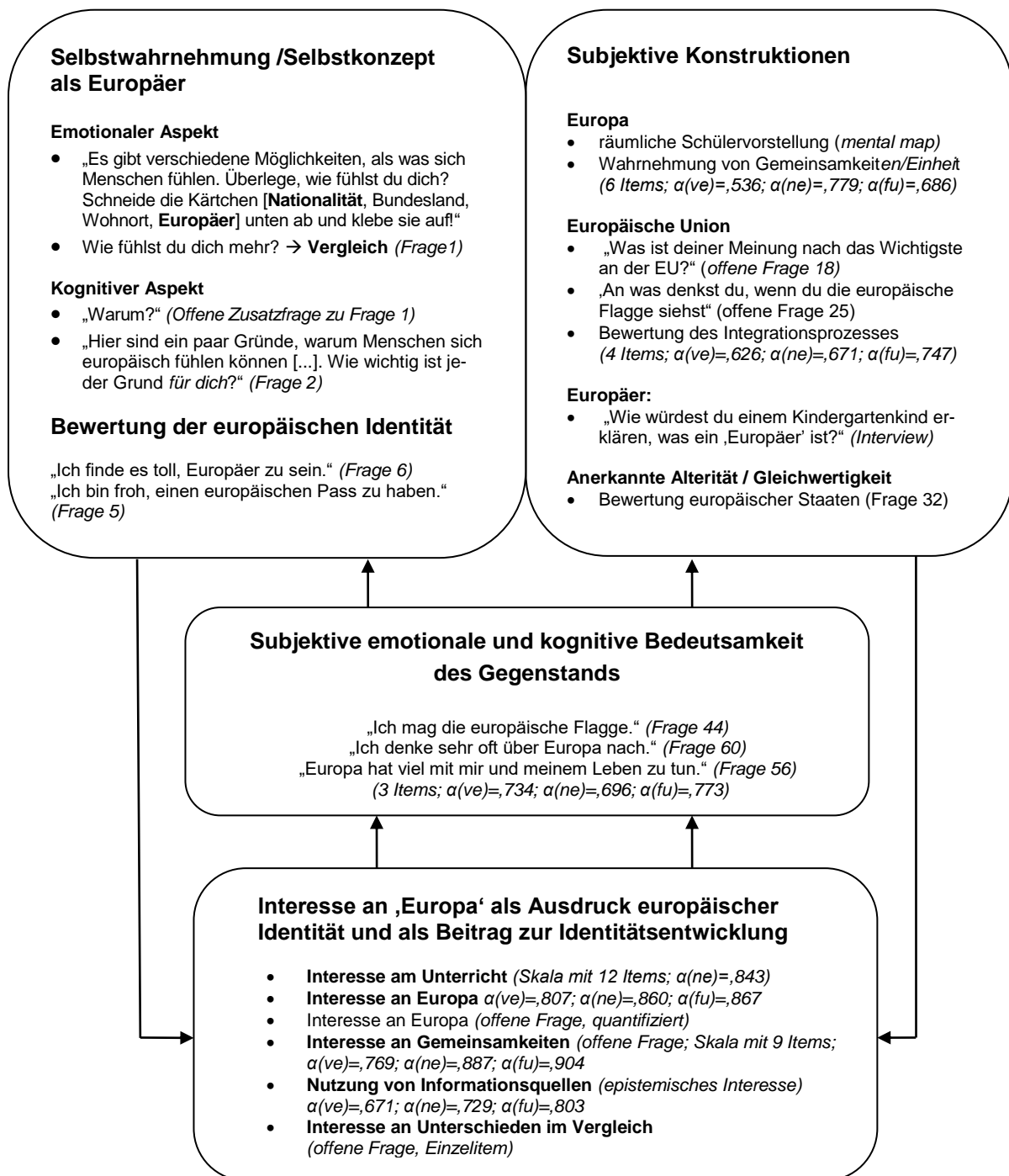


Abb. 31: Operationalisierung europäischer Identität in Anlehnung an das Modell der Identitätsregulation von Hauber (1995)

Bereits in Kap. 2.2.5 zur „Anpassung des Modells an den Forschungsgegenstand“, wurde eine ‚Entschärfung‘ der Identitätskomponente ‚Selbstwertgefühl‘ für die Definition europäischer Zugehörigkeit angedacht. Denn diese ist aufgrund ihrer geringen Zentralität im Identitätsrelief einer Person weit davon entfernt, das Selbstwertgefühl auf- oder abzuwerten – anders als etwa bei psychischen Prozessen der Diskriminierung oder des Rechtsradikalismus, bei denen die eigene nationale Identität in Kategorien von Unterlegenheit oder Überlegenheit problematisch ins Zentrum

subjektiver Bedeutsamkeit rückt. Es geht bei europäischer Identität nicht um *die Bewertung einer eigenen Fähigkeit* (z. B. „Ich bin ein toller Europäer“ analog zu „Ich bin ein Spitzentorwart“), als vielmehr um den *wahrgenommenen Wert* des Identifikationsobjekts und der aus kollektiven Definitionsräumen hereingenommenen Konstruktionen.

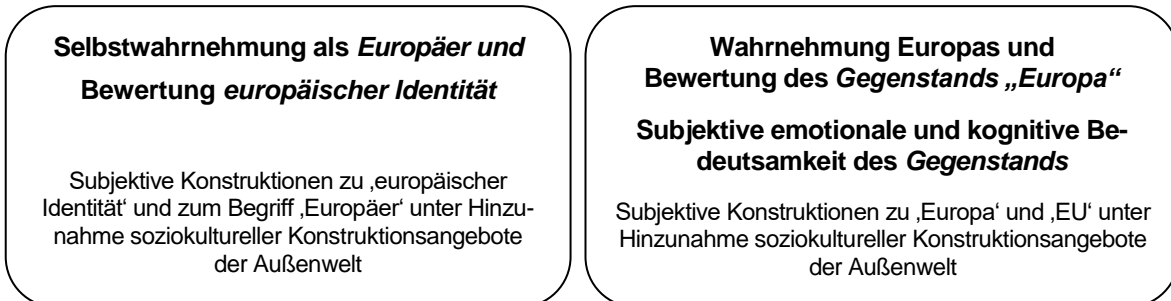


Abb. 32: Selbstverortung und Gegenstandsbezug als Analysefelder

Die Tatsache, dass europäische Identität in der Teilkomponente Selbstwertgefühl nicht sinnvoll gefasst werden kann, führte zur Entwicklung zweier Skalen, die stattdessen zum einen das ‚*Europäer-Sein*‘ an sich ($\alpha(\text{ve})=.686$, $\alpha(\text{ne})=.817$, $\alpha(\text{fu})=.728$), zum anderen die Bedeutsamkeit des *Gegenstands Europa* als Objekt der Identifikation bewerten. Erstere enthält zwei Items zur Bewertung der Unionsbürgerschaft (Bew_1) und des eigenen Europäer-Seins (Bew_2), die in ihrer Beantwortung auch die Komponente der ‚Selbstwahrnehmung‘ (s. Modell der Identitätsregulation) beinhalten – sofern sie positiv bewertet werden. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Erhebung einer subjektiven Wertzuschreibung.

Skala S_bew ‚Bewertung der eigenen europäischen Identität‘	
Bew ₁	Ich bin froh, einen europäischen Pass zu haben.
Bew ₂	Ich finde es toll, Europäer zu sein.

Tab. 13: Skala ‚Bewertung eigener europäischer Identität‘

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
Bew ₁	2,47	,882	,522	2,92	,955	,690	2,70	,849	,574
Bew ₂	2,77	,838	,522	2,97	,950	,690	2,86	,924	,574
MD SD	MD 5,24 SD 1,501			MD 5,89 SD 1,752			MD 5,56 SD 1,572		
N α	N 62 α ,686			N 63 α ,817			N 64 α ,728		

Tab. 14: Skalenwerte ‚Bewertung eigener europäischer Identität‘

Die Bewertung des *Gegenstands* ‚Europa‘ wird über eine zweite Skala zur ‚kognitiven und emotionalen Bedeutsamkeit‘ erfasst, deren Items und Skalenwerte nachfolgend dargestellt sind (s. Tab. 16). Emotionen gegenüber der europäischen Flagge als „Identifikationsträger“ (vgl. hierzu Eurobarometer 63, 2005b, S. 73; Kap. 3.3.2.2) werden über Item B₁ erhoben. Item B₂ und B₃ beziehen sich auf die kognitive Valenz – das Erkennen europäischer Bezüge im eigenen Alltag und die intellektuelle Beschäftigung mit Europa.

Skala S _{bed} ‚emotionale und kognitive Bedeutsamkeit‘	
Bed ₁	Ich mag die europäische Flagge.
Bed ₂	Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun.
Bed ₃	Ich denke oft über Europa nach.

Tab. 15: Skala ‚Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit‘

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
Bed ₁	2,80	,780	,604	2,95	,974	,333	2,75	,959	,531
Bed ₂	2,39	,970	,538	2,41	,961	,623	2,42	,922	,663
Bed ₃	2,20	,962	,548	2,29	,991	,606	2,05	,844	,641
MD SD	MD 7,39 SD 2,201			MD 7,65 SD 2,308			MD 7,22 SD 2,264		
N α	N 64 α ,734			N 63 α ,696			N 64 α ,773		

Tab. 16: Skalenwerte ‚Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit‘

Modelltheoretisch besteht ein Kausalverhältnis zwischen einer „subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden Gegenstandsbeziehung“ (Haußer 1995, S. 12) zu Europa und der Selbstwahrnehmung bzw. Selbstbewertung als Europäer/in⁷⁶: „Vorausgesetzt, subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit liegen vor, so stellen *Selbstwahrnehmung* und *Selbstbewertung* [...] zwei weitere zentrale Komponenten von Identität als situativer Erfahrung dar“ (Haußer 1995, S. 12). Interessanterweise zeigen die Faktorenanalysen der vorliegenden Studie (s. Tab. 17), dass die Skalen ‚Bedeutsamkeit Europas‘ (s-bed) und ‚Bewertung der eigenen

⁷⁶ Jamieson et al. (2005, S. 51) belegen einen (hier negativen) Zusammenhang: „For those with low European identity, ‚Europe‘ and European issues were typically of little everyday relevance to them“ (zur Operationalisierung der Variable ‚Bedeutsamkeit‘ in der Studie ‚Youth and European Identity‘ s. Kap. 3.3.1).

europäischen Identität‘ (s-bew), die die Komponente der ‚Selbstwahrnehmung‘ impliziert, in den Nacherhebungen konsistent auf einen Faktor laden.

Rotierte Komponentenmatrix (a)

MZP1	Komponente	
	1	2
Ve_Ich bin froh einen europäischen Pass zu haben.	-,008	,933
Ve_Ich finde es toll, Europäer zu sein.	,504	,725
Ve_Ich mag die europäische Flagge.	,820	,071
Ve_Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun.	,736	,324
Ve_Ich denke oft über Europa nach.	,837	,067

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

(a) Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Komponentenmatrix (a)

MZP2	Komponente
	1
Ne_Ich bin froh einen europäischen Pass zu haben.	,733
Ne_Ich finde es toll, Europäer zu sein.	,891
Ne_Ich mag die europäische Flagge.	,534
Ne_Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun.	,844
Ne_Ich denke oft über Europa nach.	,802

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

(a) 1 Komponenten extrahiert

Es wurde nur eine Komponente extrahiert. Die Lösung kann nicht rotiert werden.

Komponentenmatrix (a)

MZP3	Komponente
	1
Fu_Ich bin froh einen europäischen Pass zu haben.	,707
Fu_Ich finde es toll, Europäer zu sein.	,834
Fu_Ich mag die europäische Flagge.	,698
Fu_Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun.	,856
Fu_Ich denke oft über Europa nach.	,784

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

(a) 1 Komponenten extrahiert

Es wurde nur eine Komponente extrahiert. Die Lösung kann nicht rotiert werden.

Tab. 17: Faktorenanalysen zur Skala ‚europäische Identität‘

Die Korrelation der Skalen S_bew (‚Bewertung der eigenen europäischen Identität‘) und S_bed (‚emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas‘) zu den drei Messzeitpunkten ist auf einem Niveau von 0,01 signifikant (Vorerhebung: ,441**; Nacherhebung: ,644**; Follow-Up: ,647**). Auch lineare Regressionsanalysen zeigen einen höchst signifikanten Zusammenhang der beiden Skalen (Nacherhebung: $p < .001$; $\beta = ,538$; Follow-Up: $p < .001$; $\beta = ,558$). Damit ergibt sich in der Zusammenführung der Identitätskomponenten ‚Bewertung der eigenen europäischen Identität‘ (s-bew) und ‚Bedeutsamkeit Europas‘ (s-bed) als Subskalen eine Gesamtskala ‚europäischer Identität‘ (s_euid), deren Skalenwerte und Items im Folgenden dargestellt werden. Die Zusammenführung der beiden Identitätskomponenten

vereinfacht das Modell und passt es dem Forschungsgegenstand „Europäische Identität“ an (s. Diskussion in Kap. 8). Gleichzeitig wird die Zuordnung emotionaler und kognitiver Aspekte zu einzelnen Komponenten aufgehoben. Die entwickelte Skala ermöglicht eine Alternative zur etablierten Abfrage europäischer Identität über Einzelitems (vgl. Eurobarometer fortlaufend; Jamieson et al. 2005; Behnken 1991).

Skala S_euid ‚europäische Identität‘	
Bew ₁	Ich bin froh, einen europäischen Pass zu haben.
Bew ₂	Ich finde es toll, Europäer zu sein.
Bed ₁	Ich mag die europäische Flagge.
Bed ₂	Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun.
Bed ₃	Ich denke oft über Europa nach.

Tab. 18: Skala ‚Europäische Identität‘

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
Bew ₁	2,47	,882	,318	2,95	,931	,555	2,70	,849	,547
Bew ₂	2,77	,838	,682	3,00	,923	,792	2,86	,924	,714
Bed ₁	2,81	,786	,543	2,95	,982	,381	2,75	,959	,543
Bed ₂	2,42	,967	,610	2,44	,952	,710	2,42	,922	,738
Bed ₃	2,18	,967	,534	2,29	,998	,646	2,05	,844	,643
MD SD	MD 12,65 SD 3,189			MD 13,63 SD 3,645			MD 12,78 SD 3,494		
N α	N 62 α ,762			N 62 α ,819			N 64 α ,835		

Tab. 19: Skalenwerte zur Skala ‚Europäische Identität‘

Da es sich um eine Pilotstudie handelt werden ergänzend die in Meinungssurveys bewährten Einzelitems in für Grundschüler modifizierter Form beibehalten (s. nachfolgend Tab. 20).

Legetechnik zur Erhebung der Selbstwahrnehmung als Europäer/in

Zur Erhebung europäischer Identität auf nominaler und ordinaler Ebene wird eine Mischform entwickelt aus Items, die in bisherigen Studien und Meinungssurveys verwendet wurden (s. Kap. 3.3.2.1 und 3.3.2.2). Auf der Basis verschiedener Vortests an der Europäischen Schule Karlsruhe entstand ein mehrstufiges Design (s. Fragebogen im Anhang). Während die Legetechnik und die Entscheidungsfrage „Wie fühlst du dich mehr?“ stärker den emotionalen Aspekt europäischer Identität – das „Zugehörigkeitsgefühl“ (Keupp 2001, S. 244f) – erheben,

wird über die sich anschließende offene Warum-Frage und eine Itembatterie zu möglichen *Begründungsmustern* eher die ‚*kognitive Selbstverortung*‘ erfasst.

Legetechnik	„Es gibt verschiedene Möglichkeiten als was sich Menschen fühlen können. Überlege wie fühlst <i>du</i> dich? Schneide die Kärtchen unten ab und klebe sie auf.“ (beigefügte Möglichkeit zum Herstellen individueller Kärtchen mit zweiter Nationalität, Wohnort, Bundesland)
<i>eingesetzt im Fragebogen und Interview</i>	Auf einem DIN A4-Blatt mit der Einteilung „ <i>Ich fühle mich sehr ...</i> “, „ <i>Ich fühle mich ein bisschen ...</i> “ und „ <i>Ich fühle mich gar nicht</i> “ wurden die Kärtchen aufgeklebt. Der Untersuchungsleiter leitet das Beschriften und Ausschneiden der Kärtchen an. Anschließend werden die Kinder dazu aufgefordert, Kärtchen für Kärtchen zu nehmen und einzuordnen. Am Ende gilt es noch einmal alle Selbstkategorisierungen zu überdenken, gegebenenfalls zu revidieren und dann erst – nach wahrgenommener Abgeschlossenheit und Richtigkeit – die Kärtchen aufzukleben.
<i>emotionaler Aspekt</i>	Anweisung: Überlege <i>für jedes</i> Kärtchen „Fühle ich mich sehr, ein bisschen oder gar nicht so?“ (Pause) Lege das Kärtchen auf, überlege noch einmal. Mach es genauso mit dem zweiten Kärtchen, usw. Wenn alle Kärtchen liegen, überlege noch mal ganz genau und fühl hin, ob das auch im Vergleich so stimmt ... vielleicht musst du das eine oder andere Kärtchen verschieben? Klebe die Kärtchen auf, wenn du dir ganz sicher bist.“
Entscheidungsfrage	Anschließend wurde zu einem expliziten Vergleich aufgefordert: „Wie fühlst du dich mehr?“ Die Antwortkategorien waren:
<i>emotionaler Aspekt</i>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<i>Deine Nationalität europäisch beides gleich (europ. + nat.) weiß nicht</i>
<hr/>	
Warum-Frage	„Warum?“ _____
<i>kognitiver Aspekt</i>	[fühlst du dich mehr deutsch / europäisch / beides oder weißt es nicht?]
<i>qualitativ</i>	(Offene Zusatzfrage im Anschluss an die Legetechnik; ebenso im Interview)
Item-Batterie	„Hier sind ein paar Gründe, warum Menschen sich europäisch fühlen können. Wie wichtig ist jeder Grund <i>für dich</i> ?“ [Antwortkategorien: sehr wichtig, ziemlich wichtig, weniger wichtig, gar nicht wichtig]
<i>kognitiver Aspekt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • weil ich in einem Land geboren bin, das in Europa liegt und weil ich in Europa lebe. • weil ich weiß, dass wir zur Europäischen Union gehören.
<i>quantitativ</i>	<ul style="list-style-type: none"> • weil Europa für mich wie <u>ein</u> großes Land ist, das viel gemeinsame Vergangenheit hat. • weil ich europäische Sprachen kann. • weil Europa vor allem christlich ist, erscheint es mir von der Kultur her als Einheit, zu der ich gehöre • weil ich Freunde aus europäischen Ländern habe. • weil ich an der Europäischen Schule bin. • weil ich Europa mag. • weil meine ganze Familie sich europäisch fühlt

Tab. 20: Emotionale und kognitive Aspekte: Operationalisierung europäischer Identität

Die *Legetechnik* orientiert sich an der ‚Identitätsfrage‘ der ‚Schülerstudie '90‘ (Behnken 1991, S. 49). Erhoben werden alle persönlich bedeutsamen sozialräumlichen Identifikationsmöglichkeiten (d. h. europäische, lokale, regionale, nationale Identität/en), um ihren jeweiligen Stellenwert im persönlichen Bedeutungsrelief zu erfassen. Der *stützende Vergleich verschiedener persönlich relevanter Zugehörigkeiten* wird gegenüber der Reduktion auf ‚Nation‘ und ‚Europa‘, die Eurobarometer⁷⁷ vornimmt, als sinnvoll erachtet; das modifizierte Eurobarometer-Item *„Wie fühlst du dich mehr?“* wird zur Kontrolle eingesetzt. „Konflikte mit anderen Gegenstandsbeziehungen“ (Haußer 1995, S. 10) können gezielt eingesetzt werden, „will man neben der subjektiven Bedeutsamkeit auch den Grad an subjektiver Betroffenheit in einer bestimmten Gegenstandsbeziehung eines Menschen feststellen“ (ebd.). In einem ersten Schritt stellen die Kinder folglich ihre *„persönliche Kollektion“* an Zugehörigkeiten her, indem sie Kärtchen mit „Europäer“ und „Deutscher“ ausschneiden und zusätzlich weitere Kärtchen mit *persönlich relevanten* Zugehörigkeiten herstellen, z. B. ihrer zweiten Nationalität, ihrem Wohnort oder Bundesland (jeweils unter der Voraussetzung subjektiver Bedeutsamkeit). Ausgewertet werden im Rahmen des Forschungsprojekts die Einstufungen zu nationaler und europäischer Identität (wie bei Eurobarometer); den anderen Zugehörigkeiten kommt eine Orientierungsfunktion zu, die die persönliche Einstufung stützt.

Im Hinblick auf das Alter der Versuchspersonen wurden Adaptionen vorgenommen:

- Es wird nicht die fünfstufige Skala der Schülerstudie von Behnken (1991, S. 49), sondern eine *dreistufige Skala* eingesetzt – wie sie auch das Eurobarometer 66 (2007b, S. 37) bei der Frage „Kommt es vor, dass Sie sich [...] auch als Europäer fühlen?“ verwendet. Die dreistufige Skala „Ich fühle mich ‚sehr‘, ‚ein bisschen‘, ‚gar nicht‘ europäisch/national“ stellt möglicherweise keine Äquidistanzen dar, erleichtert jedoch in ihrer Reduktion die Beantwortung der abstrakten Frage mittels der Legekärtchen. Die Antwortkategorien schienen den Kindern in einer Voruntersuchung eine relativ sichere Einstufung ihrer Zugehörigkeitsgefühle zu ermöglichen.
- Auch die Form des standardisierten Verfahrens zur Abfrage von Identitäten wurde für Grundschüler angepasst: In der Pilotierungsphase zeigte sich, dass eine Erhebung als Itematterie in tabellarischer Form mit vierstufiger Likert-Skalen die Kinder dazu verleitete, viel zu schnell und unreflektiert ihre Kreuzchen bei der jeweiligen sozialräumlichen

⁷⁷„In der nahen Zukunft, sehen Sie sich da nur als (NATIONALITÄT), als (NATIONALITÄT) und Europäer/in, als Europäer/in und (NATIONALITÄT), als Europäer/in?“ (Eurobarometer 62, 2005, S. 96) und „Kommt es vor, dass Sie sich nicht nur als (NATIONALITÄT), sondern auch als Europäer/in sehen?“ (Eurobarometer 66, 2007b, S. 37).

Kategorie zu setzen und kaum Korrekturen vorzunehmen. In Anlehnung an das Struktur-
 Lege-Verfahren von Scheele & Groeben (1988; vgl. auch Groeben & Scheele 2000)
 wurde daher eine stark vereinfachte und für die Befragung von Kindern ideal geeignete
Legetechnik entwickelt, die den Wahrnehmungsprozess verlangsamt, veranschaulicht
 und revidierbar macht, bis die Person Sicherheit in der Einschätzung gefunden hat (s. u.).
 Sie stellt gewissermaßen auch eine Vorentlastung für die sich anschließende Frage „Wie
 fühlst du dich mehr?“ dar, indem sie zunächst eine getrennte und vergleichende Einschät-
 zung nationaler und europäischer Identität ermöglicht. Um tiefere Einblicke in den Pro-
 zess der Selbstkategorisierung zu gewinnen und die Validität der Daten zu überprüfen,
 wird die Technik zusätzlich im Interview eingesetzt. Die mündliche Befragung hat den
 Vorzug, dass Hintergründe erfragt werden können. Die schriftliche Form der Legetechnik
 hat den Vorteil der Quantifizierbarkeit, d. h. erhöhter Auswertungs- und Interpretations-
 objektivität. Auch eine Beeinflussung des Befragten durch Reaktionen des Interviewers
 ist ausgeschlossen.

- Die sich anschließende **geschlossene Fragestellung** orientiert sich an der ‚Standardfrage‘
 der Eurobarometerbefragungen „In der nahen Zukunft, sehen Sie sich da nur als (NATI-
 ONALITÄT), als (NATIONALITÄT) und Europäer/in, als Europäer/in und (NATIONA-
 LITÄT), als Europäer/in?“ (Eurobarometer 62, 2005, S. 96) und vereinfacht sie, indem
 gefragt wird „**Wie fühlst du dich mehr?**“ Die Antwortkategorien des Eurobarometers
 „als (NATIONALITÄT) und Europäer/in“ bzw. „als Europäer/in und (NATIONALI-
 TÄT)“ konnten in der Kategorie „beides“ zusammengefasst werden, nachdem das Ver-
 hältnis zwischen nationaler und europäischer Identität bereits über die Legetechnik erfasst
 wurde. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurde zudem die Kategorie „weiß ich nicht“
 genutzt.⁷⁸

Die Legetechnik wurde an den Anfang der schriftlichen Befragung gestellt, damit keine Be-
 einflussung der Identitätsfrage durch Fragen zum Interesse an Europa stattfinden konnte.
 Auch bei der Erhebung subjektiver Begründungen für die jeweiligen Zugehörigkeitsgefühle
 wurde darauf geachtet, eine Beeinflussung durch den Fragebogen möglichst zu vermeiden.

⁷⁸ Die „Verbundenheit mit Europa“, ein langjähriges Item der Meinungssurveys von Eurobarometer (vgl. z. B.
 Eurobarometer 65, 2007a; s. Kap. 3.3.2.2), wird aufgrund seiner nachgewiesenermaßen geringen Unterscheidungs-
 kraft (vgl. Jamieson et al. 2005; s. Kap. 3.3.1) teilweise umformuliert. Anstelle der Frage „*Wie sehr fühlst du dich
 mit Europa (deinem Land, deiner Region, ...) verbunden?*“ (vgl. Eurobarometer 65, 2007a; Jamieson et al. 2005)
 wurde die Frage „*Wo möchtest du gerne für immer leben, wenn du dich entscheiden müsstest?*“ eingesetzt. Das
 nominale Item sah folgende Antwortkategorien vor: „in Deutschland“, „in ... (anderes Land)“, „in Europa“, „in
 der EU“, „in Afrika“, „in Asien“, „in Amerika“, „in Australien“ (Frage 33). Interessanterweise besaß auch diese
 Formulierung zur Erhebung der Verbundenheit mit Europa keine Unterscheidungskraft (Vergleich EG1 – EG2 zu
 allen Messzeitpunkten: $p = 1,000$).

Zuerst wurden über eine offene Frage (qualitativ) individuelle Begründungen erfragt. Die Erhebung von Erklärungsmustern über eine geschlossene Itematterie wurde nachgestellt. Dabei wurde der Fragenkatalog des *International Social Survey Programme* (ISSP) zu *Aspekten nationaler Identität* adaptiert übernommen.⁷⁹ Ergänzend kamen Kategorien hinzu, die an der Europäischen Schule Karlsruhe bei Interviews (N=60) und Gruppendiskussionen während der Vorstudien gewonnen worden waren. Um subjektive Begründungsmuster detaillierter erfassen zu können, wurden zum ersten Messzeitpunkt zusätzlich strukturierte Interviews durchgeführt, in denen individuelle Konstruktionen tiefgreifender erörtert werden konnten.

5.3.2 Subjektive Konstruktionen zu „Europa“, „EU“, „Europäer“

Der gesellschaftliche „*Interaktionsraum*“ (Frey & Haußer 1987, S. 15) oder auch „*Identitätskontext*“ (Rosenberg 1981, S. 608f) stellt Konstruktionsangebote zur Verfügung, auf deren Basis sich „persönliche Identität als selbstreflexiver Vorgang realisiert“ (Frey & Haußer 1987, S. 16). Die Konstruktion und der Ausdruck von Identität sind zu sehen als ein *Aufbau von Relationen zwischen Innen und Außen*. Das *Hereinnehmen der Außenperspektive in die Innenperspektive* und den *Wandel* bzw. die *Stabilität der Repräsentationen* beschreiben Frey & Haußer (1987, S. 17) als zentrale Fragestellungen der Identitätsforschung: „Welche Designata aus dem soziokulturellen Definitionsraum hält die Person für bedeutsam, welche lehnt sie ab?“ (vgl. ebd.).

„[...] Man kann sich nicht als ‚Europäer‘ klassifizieren, ohne konkrete Annahmen über die Bedeutung vom ‚Europäer-Sein‘ zu formulieren. In Bezug auf eine europäische Identität müssen sich also die einzelnen Individuen nicht nur als Europäer und Europa als eine Gemeinschaft denken; sie müssen sich auch das europäische ‚wir‘ vorstellen. Sie müssen bestimmte Repräsentationen über ‚Europa‘ haben. [...] Ein zentraler Faktor in der Untersuchung der europäischen Identitätsbildung ist, wie die Kategorien ‚Europa‘ und ‚Europäer/Europäerin‘ vorgestellt und eingeordnet werden.“ (Angelucci 2002, S.122f.)

In Kapitel 2.2.3 *Metatheoretische Grundannahmen zum Identitätsbegriff* wurden der relationale Charakter und der Gegenstandsbezug der persönlichen Identität erläutert. Wie die Darstellung der Verfahren in diesem Abschnitt zeigt, werden die Schülervorstellungen zu den Begriffen ‚Europäische Union‘ und ‚Europäer‘ (Interview) sowie Assoziationen zur Europaflagge qualitativ

⁷⁹ „Manche Leute meinen, dass folgende Dinge wichtig sind, um ein wirklicher Bürger eines Landes zu sein. Andere halten sie nicht für wichtig. Wie stufen Sie diese Dinge ein?“ (Antwortkategorien: sehr wichtig, eher wichtig, nicht sehr wichtig, überhaupt nicht wichtig, kann ich nicht sagen) a. in [Österreich] geboren zu sein; b. die [österreichische] Staatsbürgerschaft zu haben; c. den größten Teil des Lebens in [Österreich] gelebt zu haben; d. [deutsch] sprechen zu können; e. ein [Christ] zu sein; f. die [österreichischen] politischen Institutionen und Gesetze zu achten; g. sich als [Österreicher] zu fühlen (ISSP 1995; zit. nach: Haller & Rosegger 2003, S. 35).

erhoben. Sie bilden damit eine Ergänzung zur quantitativen Erhebung der ‚Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem) sowie der ‚Einstellung zum europäischen Integrationsprozess‘ (S_pointeg), die auf der Ebene intervallskalierter Daten erfasst und analysiert werden. Über gezeichnete Mental Maps werden geographische Konstruktionen, über eine politische Europakarte Einstellungen gegenüber den Einzelstaaten erfasst.

‚Europäische Union‘ und ‚Europäer‘

Vor dem Hintergrund, dass Flaggen häufig ein Identifikationssymbol darstellen, ist von Interesse, ob in den Antworten auf die offene Frage **„An was denkst du, wenn du die Europa-Flagge siehst?“** (s. Anhang B2, Frage 25) persönliche Konstruktionen sichtbar werden oder sich infolge der Treatments entwickeln, die einer Identifikation mit Europa inhärent sind. Über die offene Frage **„Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?“** (Frage 18) werden subjektive Wertaspekte erfragt, die einer Identifikation zugrunde liegen. Die Fragestellung dient der inhaltlichen Erfassung von Wertbezügen, die quantitativ über die Subskala zur ‚Bedeutsamkeit Europas‘ erfasst werden. In strukturierten Interviews wird zum ersten Messzeitpunkt zusätzlich nach einer Erklärung des Begriffs „Europäer“ gefragt, um tieferen Einblick in die Begründungsmuster der Kinder zu erhalten und zu sehen, ob möglicherweise Begründungsmuster zur Beschreibung nationaler Identität in Übertragung Anwendung finden.

	Offene Fragen	Konzept „Europäische Union“ / „Europäer“
<i>Fragebogen</i>	„An was denkst du, wenn du die Europäische Flagge siehst?“	
	„Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?“	
<i>Interview</i>	„Wie würdest du einem Kindergartenkind erklären, was ein ‚Europäer‘ ist?“	

Tab. 21: Offene Fragen zum Konzept „Europäische Union“ und „Europäer“

Die Bewertung des Integrationsprozesses wird quantitativ über die Skala ‚prointegrative Einstellung‘ (S_pointeg) erfasst (s. Ladungsmatrizen der Faktorenanalyse im Anhang A6).

	Skala S_integ ‚Einstellung gegenüber dem Integrationsprozess‘
<i>Pro₁</i>	In der Europäischen Union sind jetzt zehn und bald zwölf Länder aus Osteuropa, wie z. B. Tschechien, Ungarn oder Polen. Das finde ich zu viel. [umkodiert]
<i>Pro₂</i>	Es wäre mir egal, wenn Deutschland wieder aus der EU austreten würde. [umkodiert]
<i>Pro₃</i>	Ich finde es gut, wenn immer mehr Länder in Europa zur Europäischen Union dazukommen.
<i>Pro₄</i>	Ich hoffe, dass der Euro wieder abgeschafft wird. [umkodiert]

Tab. 22: Skala ‚prointegrative Einstellung‘

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
Pro ₁	3,44	,786	,437	3,50	,813	,616	3,41	,775	,577
Pro ₂	3,57	,741	,332	3,53	,873	,343	3,44	,876	,544
Pro ₃	2,84	1,113	,546	3,07	,918	,429	2,92	,972	,635
Pro ₄	3,49	,977	,344	3,42	,996	,448	3,54	,858	,424
MD SD	MD 13,34 SD 2,516			MD 13,52 SD 2,561			MD 13,32 SD 2,632		
N α	N 61 α ,626			N 60 α ,671			N 63 α ,747		

Tab. 23: Skalenwerte ‚prointegrative Einstellung‘

Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten

Ergänzend wird die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten (WG) über eine Skala mit sechs Items und vierstufiger Likert-Skala erfasst. Item WG₁ erfasst, ob trotz der sprachlichen Vielfalt eine politische Einheit Europas wahrgenommen wird (im Sinne von „Einheit in Vielfalt“). Die Wahrnehmung der soziokulturellen Zusammengehörigkeit der Menschen in Europa wird über die Zustimmung zu Item WG₂ erhoben. Ein weiteres Item erfasst die Gesamteinschätzung der Kinder bezüglich der Wahrnehmung von Verschiedenheit und Ähnlichkeit in Europa (WG₃). Die beiden Items WG₄ und WG₅ erfragen beispielhaft die Wahrnehmung eines gemeinsamen Sprach- und Kulturraums. Item WG₆ erhebt schließlich die Wahrnehmung europäischer Bezüge im Alltag.⁸⁰

Skala S_wgem ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘	
WG ₁	Europa ist für mich wie ein Land mit verschiedenen Sprachen. (politische Einheit)
WG ₂	Ich finde die Menschen in Europa gehören zusammen. (soziokulturelle Einheit)
WG ₃	Was meinst du: Wie sind die Länder eher in Europa? Sind sie sehr verschieden oder eher ähnlich? (Gesamteinschätzung: spezifische vierstufige Antwortkategorien)
WG ₄	Die Europäer haben eine gemeinsame Vergangenheit mit Vermischungen zwischen den Völkern. (historische Großräume / gemeinsames kulturelles Erbe)
WG ₅	Wie verschieden kommen dir Französisch, Portugiesisch und Italienisch vor? [umkodiert] (Sprachverwandtschaft im indoeuropäischen Sprachraum)
WG ₆	Meine Stadt und das Leben in meiner Stadt haben wenig mit Europa zu tun. [umkodiert] (Europäisierung der Lebenswelt)

Tab. 24: Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ in Europa

⁸⁰ Drei weitere Items zu beispielhaft ausgewählten Einzelphänomenen (s. u.) wurden nicht wie geplant in die Skala S_wgem aufgenommen. Die faktorenanalytische Auswertung mit Varimax Rotation zeigte, dass die konkrete Beobachtung von Europabezügen auf Spielsachen (WG₇) und Briefmarken (WG₈) sowie die Wahrnehmung der Europaflagge auf Nummernschildern (WG₉) eher eine Langzeitentwicklung ist, für die zum einen Wissen, zum anderen aber auch Beobachtungs-/bzw. Sammelgelegenheiten mitentscheidend sind. Erst in der Faktorenanalyse des Follow-Up luden die drei Items zur konkreten Wahrnehmung (WG₇, WG₈, WG₉) eindeutig auf den Faktor der Skala S_wgem_3, wodurch sich das Cronbach’s Alpha der Reliabilitätsanalyse auf $\alpha_{fu} = ,724$ verbesserte.

Bei einer Reduktion der Skala auf sechs Items steigt der (immer noch schwache) Wert des Cronbach's Alpha in der Vorerhebung von ,426 auf $\alpha_{ve}=,536$.⁸¹ Tab. 25 zeigt die Kennwerte der Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem) zu den drei Messzeitpunkten mit nur sechs Items. Die Tatsache, dass der Wert des Cronbach's Alpha in der Reliabilitätsanalyse der Vorerhebung sehr niedrig, in der Nacherhebung hoch liegt, mag als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Wahrnehmung europäischer Bezüge und Gemeinsamkeiten ohne Vorwissen relativ diffus ist.

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
WG ₁	2,73	1,031	,393	2,77	1,144	,608	2,74	1,007	,606
WG ₂	3,19	,706	,379	3,13	,833	,647	3,10	,804	,539
WG ₃	2,19	,819	,342	2,61	,824	,600	2,50	,825	,565
WG ₄	2,46	,773	,112	2,71	,780	,438	2,69	,801	,385
WG ₅	2,44	,794	,211	2,68	,789	,433	2,66	,745	,266
WG ₆	2,98	,841	,274	3,00	,874	,467	2,97	,886	,175
MD SD	MD 15,98 SD 2,745			MD 16,89 SD 3,652			MD 16,66 SD 3,178		
N α	N 59 α ,536			N 56 α ,779			N 62 α ,686		

Tab. 25: Skalenwerte ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘

Unmittelbar nach der Intervention (MZP2) – zu dem Zeitpunkt, an dem die Schüler/innen am stärksten für die Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten sensibilisiert sind – erreicht Cronbach's Alpha mit $\alpha_{ne}=,779$ den deutlichsten Wert. Der sinkende Wert im Follow-Up $\alpha_{fu}=,686$ ist eventuell auf die nachlassende Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten in den Folgemonaten ohne Unterricht zurückzuführen. Dieser Effekt tritt beim unkodierten Item (WG₆) zur konkreten Wahrnehmung des Alltags („Meine Stadt und das Leben in meiner Stadt haben wenig mit Europa zu tun“) am stärksten auf. Die Ladungsmatrizen der Skalen ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem) und ‚Einstellung zum europäischen Integrationsprozess‘ (S_pointeg) zu den einzelnen Messzeitpunkten finden sich im Anhang (A6).

Mental Maps zu räumlichen Schülervorstellungen von Europa

Wenn Kinder sich als ‚Europäer‘ bezeichnen, dann tun sie dies mit einer gewissen *räumlichen Vorstellung* von Europa, die sehr unterschiedlich sein kann (zu ‚raumbezogener Identität‘ und den Identifikationspotentialen territorialer Bindungen vgl. Weichart 1990). Damit stellt sich

⁸¹ Nach Wellenreuther (2000, S. 280f) können Werte ab $\alpha=,50$ bei Felduntersuchungen in der Regel als hinreichend betrachtet werden.

die Frage, ob ihr Bewusstsein einer europäischen Identität und ihre kindliche Vorstellung von Europa wenige bekannte Staaten und Reiseländer, Westeuropa, die alte ‚EU15‘, eine Europäische Union mit 28 Staaten oder den Gesamtkontinent einbezieht.⁸²

Als Messinstrument zur Erfassung räumlicher Vorstellungen von Europa wurden **gezeichnete Mental Maps** eingesetzt (vgl. Vorgängerstudien von Archilles 1979; Kullen 1986; Schniotalle 2003; s. Kap. 3.4.3). Sie sind in ihrer Qualität mit **erfragten Mental Maps** vergleichbar (vgl. zum systematischen Vergleich beider Forschungsmethoden Schniotalle 2003, S. 311).

	Mental Map	‚räumliche Schülervorstellung‘
<i>Zeichnung</i>	<p>„Versuche nun bitte, dir eine Europakarte <i>in deinem Kopf</i> vorzustellen ... die sieht vielleicht ganz anders aus als die echte Karte ...oder als die Europakarte von deinem Nachbarn ... und das ist auch gut so! ... Wir Forscher wollen ja keine perfekte Karte, da könnten wir ja einfach einen Atlas aufschlagen! Wir möchten gerne wissen, was da für ein ‚Europa‘ in <i>euren</i> Köpfen steckt und das sieht bei jedem von euch ein bisschen <i>anders</i> aus. Fang einfach mal mit den Ländern an, die du gut kennst. Wenn du magst, darfst du auch Dinge hinein zeichnen, die für dich mit dazu gehören.“</p> <p><i>Falls Schüler sich nicht trauen mit einer Zeichnung zu beginnen:</i></p> <p>„Ich weiß, das ist eine recht schwierige Aufgabe, das können auch viele Erwachsene gar nicht richtig ... die zeichnen auch nur ein paar Länder, dann fallen ihnen keine mehr ein, dann wissen sie nicht wo sie hingehören (du kannst ja heute Nachmittag mal deine Mama testen) ...mmmh, so geht’s dir vielleicht jetzt auch? Aber du musst jetzt <i>nicht</i> die richtige Europakarte malen, sondern die Karte in <i>deinem Kopf</i> ... zu der gehören einfach ein paar Länder, die <i>du</i> kennst und die sehen so aus wie <i>du</i> es dir denkst ... und so ist’s dann auch gut. Probier’s mal!“</p> <p><i>Falls Schüler nach geraumer Zeit keine Zeichnung entwickeln, dürfen sie auch einfach die Länder, die ihnen einfallen, aufschreiben und auf dem Blatt verteilen.</i></p> <p><i>Zum Abschauen (die Versuchung ist angesichts des Schwierigkeitsgrades groß):</i></p> <p>„Der Nachbar zeichnet natürlich seine eigene Karte. Die brauchst du nicht abgucken, sonst gibt’s die Karte ja doppelt. Wir möchten ja wissen, wie <i>verschieden</i> die Karten aussehen, die da in euren Köpfen stecken. ... und du weißt ja, es gibt keine Noten auf’s Zeichnen und dein Name verschwindet nachher, sodass niemand mehr weiß, wer die Karte gezeichnet hat.“</p>	

Abb. 33: Leitfaden zur Erhebung räumlicher Schülervorstellungen durch Mental Maps

Aus den Zeichnungen gehen keine Sympathien oder Antipathien gegenüber einzelnen Staaten hervor. Positive Einstellungen gegenüber anderen Ländern (Frage 32) bilden jedoch die Basis

⁸² Schniotalle (2003, S. 245-270, 295ff und 303) berichtet in ihrer Dissertation zu ‚räumlichen Schülervorstellungen von Europa‘ von bildhaften, erfahrungsbezogenen Vorstellungen, die – mit zunehmendem Alter und unter dem Einfluss von Unterricht – abstrakter werden, von Ländern, die wie Inseln im Meer schwimmen, traubenförmigen Clustern und von zunehmend vollständigeren Darstellungen, in denen Länder Umrissformen und Größenverhältnisse annehmen, ihre Raumlage-Richtung in Bezug auf Himmelsrichtungen und Nachbarstaaten verbessern und sich allmählich der tatsächlichen Europakarte annähern.

anerkannter Alterität als normativem Aspekt europäischer Identität (vgl. Kap. 2 *Begriffsbestimmung und theoretische Modelle*). Der Beliebtheitsgrad einzelner europäischer Staaten bzw. mögliche Antipathien wurden daher mit der Frage „In welchem Land möchtest du gerne Ferien machen?“ bzw. „In welchem Land möchtest du nicht gerne Ferien machen?“ erhoben. Die Probanden wurden dazu aufgefordert auf einer Europakarte die Staaten Europas vergleichend zu bewerten, indem sie die Länder, in denen sie gerne Urlaub machen (Frage 32) grün und im gegenteiligen Fall rot markieren. Die Daten wurden quantitativ ausgewertet und kartographisch dargestellt (s. Abb. 84 – Abb. 94).

5.3.3 Zur Operationalisierung von Interesse an Europa

Die *thematischen Interessenschwerpunkte* bezüglich des Gegenstands ‚Europa‘ (vgl. hierzu die Befragungen von Büker 1998; Schniotalle 2003; Thiedke 2005) wurden sowohl mündlich als auch schriftlich über die offenen Fragen „Was interessiert dich an Europa?“ (Interview) und „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ (Fragebogen) erhoben. Quantifiziert ging die Anzahl der Fragen in die Berechnung von Unterschiedshypothesen ein. Im Gegensatz zu Büker (1998) und Thiedke (2005) wurde bewusst nicht das Interesse an vorgegebenen Themenbereichen abgefragt, sondern versucht über offene Fragen das individuelle Interesse zu evozieren.

	Offene Fragen	‚Interesse an Europa‘
Fragebogen	„Was möchtest du gerne über Europa wissen? Schreibe kurz auf!“	
Interview	„Was interessiert dich an Europa?“ „Was möchtest du gerne einmal in Europa machen?“	

Tab. 26: Offene Fragen zum Interesse an Europa

Das *situationale Interesse am Unterricht* und an den behandelten Inhalten (*S_intu_ne*) wird über die Skala ‚Interesse am Unterricht‘ erhoben, die als Indikator für die Vergleichbarkeit der Treatments hinsichtlich ihrer Interessenwirksamkeit gewertet wird. Ziel der Intervention war es in beiden Treatmentgruppen – u. a. durch sich entsprechende Selbstbestimmungsräume, sich entsprechende Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit und den Einsatz gleicher Medien – gleichermaßen interessenförderliche Bedingungen als Voraussetzung für Prozesse der Identitätsentwicklung zu schaffen. Entscheidend dabei war, ob der jeweilige Europaunterricht nicht nur gleich interessant geplant und gestaltet war, sondern von den beiden Treatment-Gruppen auch in vergleichbarer Weise als interessant empfunden wurde. Die Skala zum Interesse am Unterricht wurde von Hartinger (2002), übernommen, der in Anlehnung an Prenzel, Kirsten, Dengler, Etle und Beer (1996) die Items für die Grundschule umformuliert und mehrfach erprobt hat (vgl. Hartinger 2002, 2006; Graumann & Grittner

2003). Situationales Interesse in unterrichtsbezogenen Untersuchungen ist nach Hartinger (1997, S. 88) „mit der empfundenen Interessantheit des Unterrichts identisch“. Das Interesse am Unterricht kann daher im Sinne der pädagogischen Interessentheorie „als aktualisierter Teil von Interesse [...] betrachtet werden“ (ebd., S. 44).

Skala S_intu ‚Interesse am Unterricht‘ (situationales Interesse)	
IU ₁	„Im Europa-Unterricht lernte ich Sachen, die ich schon immer lernen wollte.“
IU ₂	„Im Unterricht über Europa lernte ich Sachen, über die ich noch mehr wissen möchte.“
IU ₃	„Im Unterricht über Europa lernten wir viele interessante Sachen.“
IU ₄	„Was wir im Unterricht über Europa gelernt haben, interessiert mich sehr.“
IU ₅	„Wie gut kannst du dich an den Europa-Unterricht erinnern?“
IU ₆	„Wie gut hat dir das Europa-Projekt insgesamt gefallen?“
IU ₇	„Ich finde die Sachen, die wir im Europa-Projekt gemacht haben, sehr schön.“
IU ₈	„Im Europaprojekt habe ich Dinge gelernt, mit denen ich mich auch zu Hause beschäftigen will.“
IU ₉	„Im Europaprojekt lernte ich Sachen, über die ich gerne mit anderen sprechen will.“
IU ₁₀	„Ich habe im Europa-Unterricht oft nicht aufgepasst.“
IU ₁₁	„Im Europaprojekt war ich mit meinen Gedanken meistens ganz wo anders.“
IU ₁₂	„Der Unterricht über Europa interessierte mich eigentlich nicht.“

Tab. 27: Skala ‚Interesse am Unterricht‘

Da sich die Inhalte des Unterrichts systematisch unterschieden, erhoben die allgemein formulierten Items (s. Tab. 27) des gleichen Fragebogens in EG1 ein Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten und in EG2 ein Interesse europäischer Vielfalt.

	Messzeitpunkt 2		
	M	S	r _{it}
IU ₁	3,40	,545	,727
IU ₂	3,35	,802	,616
IU ₃	3,75	,439	,714
IU ₄	3,73	,452	,646
IU ₅	3,43	,549	,316
IU ₆	3,93	,267	,457
IU ₇	3,88	,335	,619
IU ₈	3,08	,656	,530
IU ₉	2,83	,874	,517
IU ₁₀	3,60	,545	,581
IU ₁₁	3,68	,694	,504
IU ₁₂	3,95	,221	,178
MD	MD 42,58		SD 4,113
SD			
N α	N 40		α ,843

Tab. 28: Skalenwerte ‚Interesse am Unterricht‘

Die *Skala zum ‚Interesse an Europa‘* (s. Tab. 29) erfasst entsprechend der Pädagogischen Interessentheorie die zentralen Merkmale der Person-Gegenstands-Relation: kognitives Erkenntnisinteresse (inteu₁), Selbstbestimmung (inteu₂), wertbezogene Valenzen (inteu₃ und

(inteu₄) und emotionale Tönung (inteu₅). Für Item inteu₆ wurde mit Bänden der Sachbuch-Serie für Kinder „Was ist Was?“, die an der Tafel ausgelegt wurden, eine konkrete Auswahl-situation nachgestellt, die die Kinder an den wöchentlichen Besuch in der Schulbücherei er-innert. Item inteu₂ und inteu₆ beinhalten so eine gewisse Handlungsrelevanz (s. Anhang A8 zur Skalenbildung).

Skala S_inteu ‚Interesse an Europa‘ (geographisch, politisch, allgemein)	
inteu ₁	„Ich möchte unbedingt viel über die Europäische Union wissen.“
inteu ₂	„In den letzten Wochen habe ich (freiwillig) öfter eine Europakarte angeschaut.“
inteu ₃	„Mir ist es sehr wichtig, mich bestens auf der Europakarte auszukennen.“
inteu ₄	„Ich finde man muss unbedingt wissen, welche Länder in den Alpen, an der Donau, an der Ostsee und am Mittelmeer liegen. (Regionen)“
inteu ₅	„Es macht mir viel Spaß, die Europakarte anzuschauen.“
inteu ₆	„Welches Buch aus der Serie „Was ist Was“ würdest du dir gerne fürs Wochenende ausleihen? Wähle drei Bücher aus und schreibe 1., 2., 3. in die Kästchen vor deinem liebsten, zweitliebsten und drittliebsten Buchtitel.“ (intervallskalierte Auswertung)

Tab. 29: Skala ‚Interesse an Europa‘

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
inteu ₁	2,28	1,006	,699	2,54	1,006	,673	2,55	,928	,785
inteu ₂	1,74	,966	,634	2,70	1,018	,534	1,95	,928	,588
inteu ₃	2,39	,889	,672	2,70	,970	,704	2,50	,965	,772
inteu ₄	1,93	,877	,384	2,12	,934	,684	2,13	1,032	,649
inteu ₅	2,44	,929	,654	2,71	,999	,764	2,70	,979	,720
inteu ₆	1,87	1,128	,402	2,18	1,166	,578	2,20	1,146	,516
MD	MD 12,682		SD 4,153	MD 14,984		SD 4,688	MD 14,033		SD 4,650
N	N 63		α ,807	N 64		α ,860	N 60		α ,867
α									

Tab. 30: Skalenwerte zur Skala ‚Interesse an Europa‘

Die *epistemische Orientierung* als Merkmal von Interesse wird auch mit der Frage „Wo informierst du dich über Europa und wie oft“ erhoben. Anstelle einer nominalen Abfrage der Informationsquellen wird die Fragestellung mit den vierstufigen Antwortkategorien „nie“, „eher selten“, „manchmal“ und „oft“ kombiniert, sodass eine Interessenskala entsteht. Die *Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘* (S_info; s. Tab. 31) zum epistemischen Interesse macht sichtbar, ob sich durch die Motivationseffekte des Treatments das außerschulische Lernen im Untersuchungszeitraum verändert.

Skala S_info ‚Nutzung von Informationsquellen‘ (epistemisches Interesse)	
Subskala S_medien	
Info _{1m}	„Im Fernsehen und Radio“
Info _{2m}	„In der Zeitung“
Info _{3m}	„In Büchern / Atlas“
Info _{4m}	„Auf der Straßenkarte“
Info _{5m}	„Im Internet“
Subskala S_personen	
Info _{6p}	„Bei meinen Eltern“
Info _{7p}	„Bei meinen Freunden“
Info _{8p}	„Bei meinen Lehrern“
Info _{9p}	„Bei Kindern aus anderen Ländern“

Tab. 31: Skala ‚Nutzung von Informationsquellen zu Europa‘

Wie Tab. 31 zeigt, sind in der Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘ zwei Subskalen enthalten: die Skala ‚Mediennutzung‘ ($\alpha_{ve}=,523$; $\alpha_{ne}=,594$; $\alpha_{fu}=,639$; Items Info_{1m} bis Info_{5m}) und die Skala ‚Informationsgespräche‘ ($\alpha_{ve}=,533$; $\alpha_{ne}=,644$; $\alpha_{fu}=,738$; Items Info_{6p} bis Info_{9p}).

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
Info ₁	2,82	1,002	,355	2,84	1,049	,301	2,70	1,057	,449
Info ₂	2,02	1,009	,497	2,07	,942	,373	2,10	,928	,395
Info ₃	2,55	1,102	,297	2,67	,988	,356	2,68	1,105	,581
Info ₄	1,89	,994	,227	1,93	,961	,446	1,90	,911	,479
Info ₅	2,22	1,031	,261	2,40	1,100	,400	2,51	1,091	,370
Info ₆	2,76	,942	,480	2,82	1,037	,410	2,57	,995	,544
Info ₇	1,65	,775	,320	1,81	,854	,399	1,73	,846	,630
Info ₈	2,15	,989	,463	2,39	1,031	,467	2,08	,972	,579
Info ₉	1,44	,788	,239	1,67	,893	,507	1,57	,837	,473
MD	MD 19,49		SD 4,558	MD 20,60		SD 4,992	MD 19,84		SD 5,472
SD									
N	N 55		α ,671	N 57		α ,729	N 63		α ,803
α									

Tab. 32: Skalenwerte zur Skala ‚Nutzung von Informationsquellen zu Europa‘

Die *Skala zum ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘* erfasst über intgem₁ und intgem₅ emotionale Aspekte einer Auseinandersetzung mit europäischen Gemeinsamkeiten. Item intgem₂ und intgem₃ messen die wahrgenommene wertbezogene Valenz eines geschichtlichen Wissens um kulturelle Gemeinsamkeiten (s. Anhang A8 zur Skalenbildung). Die

anderen Items repräsentieren weitere Aspekte des Gegenstandsbezugs und erheben schwerpunktmäßig das kognitive Erkenntnisinteresse an speziellen „Bedeutungsthematiken“ (Haußer 1995, S. 65). Das Interesse an sprachlichen (intgem₄, intgem₅), an religiösen (intgem₆) und naturräumlichen (intgem₇) Gemeinsamkeiten sowie an gemeinsamer Forschung (intgem₉) und gemeinsamer Politik (intgem₈).⁸³

Skala S_intgem ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘	
intgem ₁	„Es macht Spaß, Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ländern zu entdecken.“
intgem ₂	„Ich finde es wichtig zu wissen, dass Europa eine gemeinsame Vergangenheit hat.“
intgem ₃	„Ich finde es schade, dass vielen Menschen nicht bewusst ist, wie ähnlich ihre Sprachen und die Vergangenheit ihrer Länder sind.“
intgem ₄	„Ich will unbedingt wissen, warum manche Sprachen ähnlich sind.“
intgem ₅	„Ich habe Lust Wörter zu sammeln, die in allen Sprachen gleich sind.“
intgem ₆	„Mich interessiert, welche Länder in Europa christlich sind.“
intgem ₇	„Mich interessiert, warum (überhaupt) Grenzen zwischen den Ländern in den Alpen oder den Ländern am Mittelmeer sind.“
intgem ₈	„Mich interessiert, was das Europarlament macht.“
intgem ₉	„Mich interessiert, welche gemeinsamen Forschungsprojekte die Europäer haben.“
intgem ₁₀	„Mich interessiert, warum die Schweiz und Norwegen nicht in der EU sind.“
intgem ₁₁	„Mich interessiert, welche Länder noch in der Europäischen Union fehlen.“
intgem ₁₂	„Mich interessiert, wo ich überall mit dem Euro bezahlen kann.“
intgem ₁₃	„Mich interessiert, warum manche Sprachen so viele ähnliche Wörter haben.“
intgem ₁₄	„Es ist egal, ob man weiß, welche Gemeinsamkeiten es innerhalb Europas gibt.“ (umkodiert)

Tab. 33: Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}	M	S	r _{it}
intgem ₁	2,73	,846	,530	2,74	,922	,774	2,64	,966	,773
intgem ₂	2,17	,908	,499	2,40	1,108	,655	2,52	,976	,689
intgem ₃	2,16	1,019	,575	2,52	1,036	,775	2,58	1,096	,780

⁸³ Die Items zum politischen Integrationsprozess (intgem_{10, 11}), das Item zum Euro als wirtschaftlicher Gemeinsamkeit (intgem₁₂) sowie ein weiteres Sprachitem (intgem₁₃) luden in den Faktorenanalysen zu den drei Messzeitpunkten nahezu ausschließlich auf einen dritten Faktor und wurden daher nicht in die Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ aufgenommen. Das umkodierte Item (intgem₁₄) erwies sich in seiner Negativformulierung als zu komplex und wenig zuverlässig, sodass es ebenfalls nicht in die Faktorenanalyse aufgenommen wurde.

intgem ₄	2,44	1,089	,569	2,50	1,083	,734	2,59	,971	,682
intgem ₅	2,32	1,029	,438	2,31	1,001	,610	2,16	1,027	,642
intgem ₆	1,67	,916	,155	1,92	,997	,498	1,91	,904	,530
intgem ₇	2,02	1,008	,379	2,35	1,073	,505	2,38	1,047	,614
intgem ₈	2,06	1,148	,392	2,37	1,090	,672	2,52	1,023	,672
intgem ₉	2,08	1,126	,541	2,69	1,154	,561	2,73	1,027	,711
MD SD	MD 19,65	SD 5,413		MD 21,81	SD 6,871		MD 22,02	SD 6,809	
N α	N 63	α ,769		N 62	α ,887		N 64	α ,904	

Tab. 34: Skalenwerte ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘

Zur Operationalisierung der emotionalen und kognitiven Bedeutsamkeit des Gegenstands ‚Europa‘ über den Interessenbegriff

Haußer (1995) geht in seinem Modell der Identitätsregulation davon aus, dass Interesse zum einen *Ausdruck* von Identität ist, gleichzeitig aber auch eine unabdingbare *Voraussetzung* für Identität, für Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung darstellt. Modelltheoretisch ist damit zu erwarten, dass das Interesse an Europa (S_inteu; S_intgem; S_info) einerseits *Voraussetzung* für europäische Identität (S_euid) und die Wahrnehmung der Einheit Europas (S_wgem) andererseits Ausdruck europäischer Identität ist (s. Kap. 2.3). Damit könnte die emotionale und kognitive Bedeutsamkeit des Gegenstands ‚Europa‘ über den Interessenbegriff operationalisiert werden. Um den angenommenen Zusammenhang zu den drei Messzeitpunkten zu überprüfen, wurden jeweils multiple lineare Regressionsanalysen⁸⁴ zur abhängigen Variable ‚europäische Identität‘ (S_euid) unter Einschluss aller Skalen sowie der Kovariaten ‚urlaubserfahrung‘ und ‚wissen‘ (Vorwissen MM_1 bzw. im Unterricht erworbenes Wissen MM_2, MM_3), der dichotomen Variablen ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ und der Pretestvariable ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) durchgeführt.⁸⁵ Zwar können im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Aussagen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge getroffen werden, zu deren

⁸⁴ „Während die Korrelationsrechnung die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen ermittelt, dient die Regressionsanalyse dazu, die Art des Zusammenhangs aufzudecken bzw. Möglichkeiten an die Hand zu geben, den Wert einer (abhängigen) Variablen aus den Werten anderer (unabhängiger) Variablen vorherzusagen.“ (Bühl & Zöfel 2005, S. 333). Zu MZP1 können alle Fälle einbezogen werden, zu MZP2 und 3 werden automatisch nur die Fälle der Experimentalgruppen ausgewählt, da für die Kontrollgruppe keine Werte zum ‚Interesse am Unterricht‘ sowie zum ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ vorliegen.

⁸⁵ Da die Interessenskalen ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu), ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem) und die Skala zum ‚epistemischen Interesse‘ (S_info) sowie die Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem) untereinander hoch korrelieren (vgl. Korrelationsmatrizen im Anhang A2, A3, A4), ist es erforderlich die entsprechenden Variablen gleichzeitig als unabhängige Variablen einzufügen. Auch nominalskalierte Variablen können in eine Regressionsanalyse einbezogen werden, sofern sie dichotom sind und bei der Deutung der Ergebnisse ihre Polung beachtet wird (Bühl & Zöfel 2005, S. 343).

Analyse es spezifischer Pfadanalysen bedürfte, dennoch trägt die multiple lineare Regressionsanalyse (Einschlussverfahren) zur Interpretation des Modells bei, indem Aussagen über die Art der Zusammenhänge vor und nach dem Treatment möglich werden. Die Ausgangswerte des Kriteriums ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) werden mit Blick auf die Sondersituation der Stichprobe (u. a. hoher sozio-ökonomischer Status von Elternhaus und Europäischer Schule, Mehrsprachigkeit, Leben im luxemburgischen Ausland, europäisches Arbeitsfeld der Eltern) einbezogen.

Die Regressionsanalyse der Vorerhebung (s. Tab. 35) macht zunächst einen bedeutsamen positiven Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung Europas als Einheit und europäischer Identität deutlich: Kinder, die keine Gemeinsamkeiten erkennen, fühlen sich kaum europäisch; je mehr Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden, umso höher sind die Werte für ‚europäische Identität‘ (auf die Vergleichbarkeit der Gruppen wirkt sich dies nicht aus, da sich die Ausgangswerte entsprechen).

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-,278	,647		-,429	,670
urlaubserfahrung	,026	,021	,143	1,224	,228
MM_1	-,002	,015	-,020	-,142	,888
S_inteu_1	,209	,183	,230	1,144	,260
S_intgem_1	,025	,205	,023	,124	,902
S_info_1	,362	,203	,291	1,782	,083
S_wgem_1	,474	,182	,336	2,601	,013
S_prointeg_1	,060	,128	,057	,472	,640
binationalität	-,089	,151	-,068	-,592	,558
geschlecht	-,065	,151	-,050	-,428	,671

a. Abhängige Variable: S_euid_1, N=48

Tab. 35: Regressionsanalyse MZP1 (abhängige Variable S_euid_1)

Der überzufällig positive Zusammenhang zwischen ‚europäischer Identität‘ (S_euid_1) und der ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem_1: $p < .05$) stützt zum einen die modelltheoretische Annahme, dass enge Bezüge zwischen der Wahrnehmung des Gegenstands und der empfundenen Identifikation bestehen und ist zum anderen als erster Hinweis auf die zentrale Bedeutung von Inhalten der Gemeinsamkeit gegenüber Inhalten der Vielfalt zu werten. Die Vermittlung von Wissen über europäische Gemeinsamkeiten als Voraussetzung für die

Wahrnehmung der Einheit Europas stellt sich damit als sinnvolle – wenn auch nicht hinreichende – Herangehensweise dar.

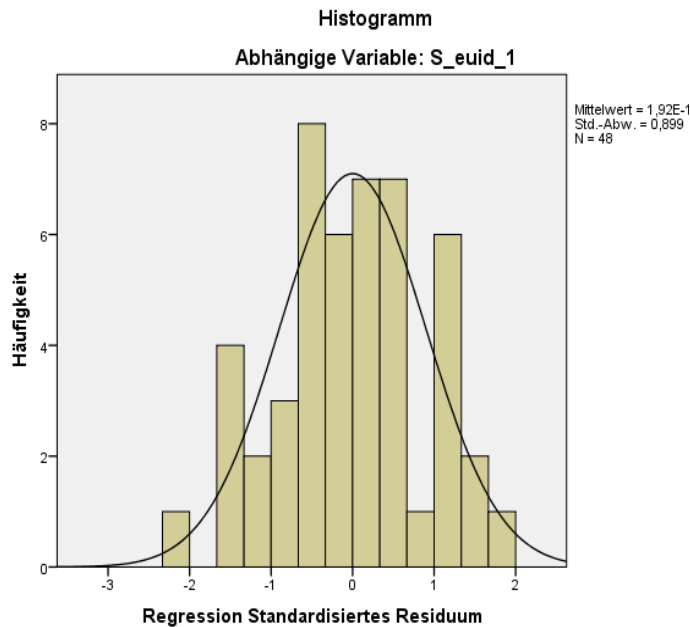


Abb. 34: Histogramm Regression MZP1 standardisierte Residuen

Die Regressionsanalyse der Nacherhebung (s. Tab. 36) zeigt, dass Kinder, die sich bereits zu Beginn europäisch fühlen, im unmittelbaren Anschluss an die Intervention die höchsten Werte erreichen. Die Vorerfahrungen, die Kinder im Elternhaus, im Kindergarten und in den ersten Schuljahren machen und in den Unterricht mitbringen, sind demnach eine zentrale Voraussetzung für die Wirksamkeit des Unterrichts und limitieren unter Umständen auch die Möglichkeiten schulischen Einwirkens. Die *Pretestvariable* ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) erweist sich hoch signifikant als (einziger) Prädiktor für die Entwicklung ‚europäischer Identität‘ zu MZP2 ($p > .01$).

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta	T	Sig.
(Konstante)	,747	,984		,759	,457
S_inteu_2	,246	,194	,280	1,267	,221
S_intgem_2	,314	,208	,334	1,510	,147
S_info_2	-,038	,233	-,030	-,164	,871
S_wgem_2	-,180	,228	-,153	-,793	,438

S_prointeg_2	,218	,128	,261	1,702	,105
S_euid_1	,493	,145	,514	3,392	,003
S_intu_ne	-,293	,310	-,157	-,943	,358
S_sb_ne	,037	,185	,027	,200	,844
MM_1	-,027	,015	-,244	-1,836	,082
MM_2	,007	,010	,086	,737	,470
urlaubserfahrung	,035	,022	,195	1,562	,135
binationalität	-,104	,168	-,081	-,615	,546
geschlecht	,124	,162	,097	,765	,453

a. Abhängige Variable: S_euid_2

b. Ausschließliche Auswahl von Fällen, bei denen Nummer des Probanden <= 41

Tab. 36: Regressionsanalyse MZP2 (abhängige Variable S_euid_2)

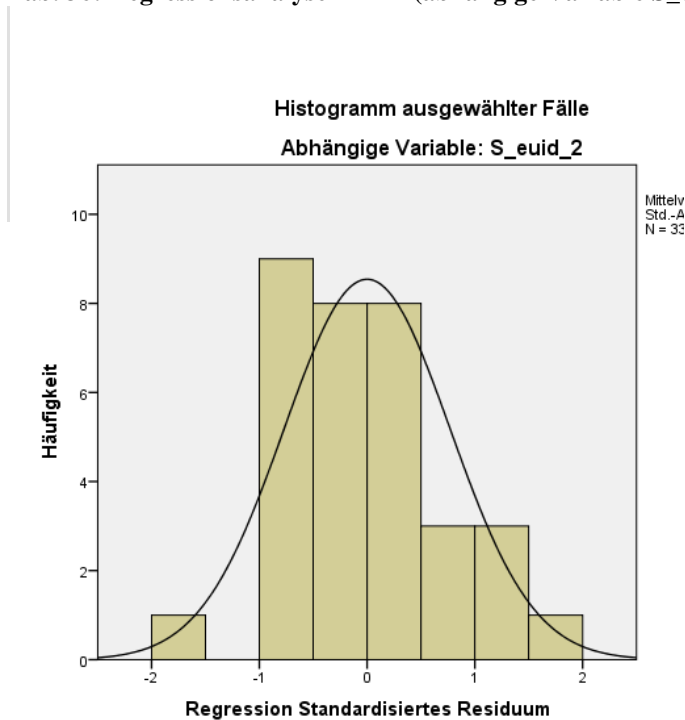


Abb. 35: Histogramm Regression MZP2 standardisierte Residuen

Im Follow-Up (s. Tab. 37) schwächt sich der *Zusammenhang mit den Ausgangswerten des Kriteriums ‚europäische Identität‘* ab (S_euid_1: $p=.087$), bleibt jedoch tendenziell sichtbar und weist weiterhin auf die Bedeutung der Prägung in Elternhaus und Kindergarten hin. Modelltheoretisch zentral ist jedoch der *hochsignifikante positive Zusammenhang zwischen ‚europäischer Identität‘ und ‚Interesse an Europa‘* (S_inteu_3: $p<.01$). Kinder, die hohes Interesse an Europa haben, fühlen sich europäischer, während die Ausprägung europäischer Identität umso geringer ist, je geringer das Interesse an Europa (Interesse als *Voraussetzung* für europäische Identität). Umgekehrt entwickeln Kinder mit stärkerer europäischer Identität größeres Interesse an Europa (Interesse als *Ausdruck* von Identität). Darüber hinaus zeigt sich,

dass europäische Identität überzufällig mit einer *positiven Einstellung zum europäischen Integrationsprozess* einhergeht (S_prounteg_3: $p < .01$).⁸⁶

	Nicht standardisierte Koeffizienten		standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressions-koeffizient B	Standardfehler			
(Konstante)	-,778	,752		-1,034	,314
S_inteu_3	,477	,163	,534	2,927	,009
S_intgem_3	-,095	,175	-,097	-,541	,595
S_info_3	,094	,196	,082	,480	,637
S_wgem_3	,212	,207	,139	1,027	,317
S_prounteg_3	,331	,112	,295	2,963	,008
S_euid_1	,266	,147	,244	1,806	,087
S_intu_ne	-,247	,238	-,125	-1,035	,314
S_sb_ne	,245	,160	,170	1,536	,141
MM_1	-,019	,013	-,160	-1,406	,176
MM_2	,000	,010	-,003	-,029	,978
MM_3	-,004	,019	-,032	-,204	,841
urlaubserfahrung	,022	,021	,120	1,083	,292
binationalität	-,112	,140	-,082	-,795	,436
geschlecht	,066	,149	,047	,442	,664

a. Abhängige Variable: S_euid_3

Tab. 37: Regressionsanalyse MZP3 (abhängige Variable S_euid_3)

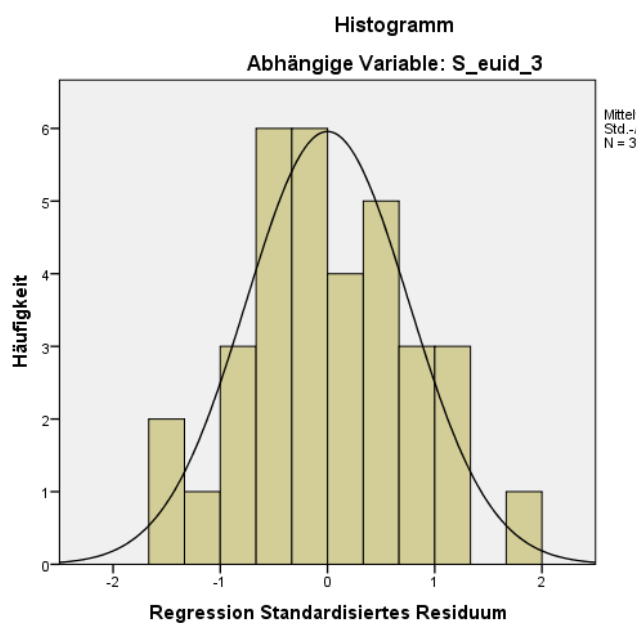


Abb. 36: Histogramm Regression MZP3 standardisierte Residuen

⁸⁶ Die Skala ‚prointegrative Einstellung‘ ist in beiden Posttests nicht mehr normalverteilt.

Abb. 37) veranschaulicht den positiven Zusammenhang der Skalen ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu_3) und ‚europäische Identität‘ (S_euid_3).

Partielles Regressionsdiagramm

Abhängige Variable: S_euid_3

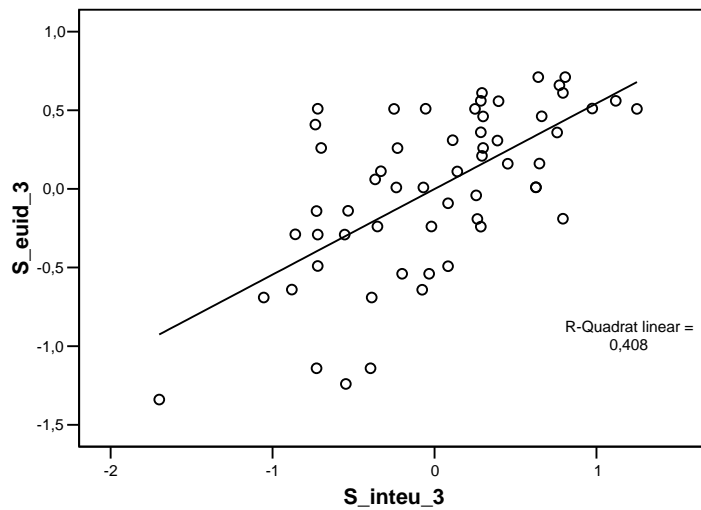


Abb. 37: Regressionsdiagramm zu ‚Interesse an Europa‘ und ‚europäischer Identität‘ (MZP3)

5.3.4 Zur Operationalisierung des Selbstbestimmungsempfindens

Die Interessenforschung geht auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (vgl. z.B. 1993, 2002) davon aus, dass sich *Autonomieunterstützung* förderlich auf die Entwicklung von Interesse am Unterricht auswirkt. In verschiedenen Untersuchungen konnte die Forschergruppe um Edward Deci zeigen, dass die Erfüllung des Bedürfnisses nach Autonomie zentral für den Aufbau von Interesse ist und dass bei fehlendem Selbstbestimmungsempfinden bereits vorhandenes Interesse wieder abnimmt (vgl. zusammenfassend z.B. Ryan, Deci & Grolnick 1995). Auch eine Studie bei Grundschüler/innen aus 45 Klassen (N=1091), die am Ende eines Schulvormittags die Interessantheit des Unterrichts bewerten sollten, ergab, dass „Kinder mehr Interesse am Unterricht angaben, wenn dieser Unterricht durch Mitbestimmungsmöglichkeiten für sie geprägt war und sie sich dadurch als selbstbestimmt empfanden“ (Hartertinger 2006, S. 272).

In einer Studie zu historischem Lernen mit dem Rahmenthema „So lebten Kinder früher“ führte die freie Themenwahl im Rahmen einer inhaltlichen Öffnung des Unterrichts darüber hinaus nicht nur zu mehr Interesse am Unterricht selbst, sondern weitergehend zu mehr Interesse an historischen Fragestellungen überhaupt (vgl. Hartinger 2002). Selbst eine Öffnung des Unterrichts hinsichtlich unterrichtsmethodischer Entscheidungen, wie z. B. der Wahl des Arbeitsortes, der Sozialform oder des Lernweges, wirkte sich förderlich auf das Empfinden von Selbstbestimmung aus (vgl. Hartinger 2005). Deci & Ryan (1993) interpretieren das Empfinden von Autonomie bzw. Selbstbestimmung – zusammen mit dem Empfinden von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit – als zentrales psychologisches Bedürfnis, das die Voraussetzung für intrinsische Motivation und Interesse ist.

Da sich beide Treatments aus Gründen der Vergleichbarkeit in ihrer Interessantheit entsprechen sollten (angestrebt war ein gleich großes Interesse am Unterricht), wurde insbesondere auf ein vergleichbares Maß an *Selbstbestimmung* bei unterrichtsmethodischen bzw. organisatorischen Entscheidungen wie der Partnerwahl, der Wahl des Lernortes, der eigenen Entscheidung für Materialien und Medien sowie bezüglich der Umsetzung von kreativen Gestaltungsaufgaben geachtet.

Eine inhaltliche Öffnung des Unterrichts fand, bedingt durch die Fragestellung der Studie, lediglich innerhalb des Rahmenthemas „Vielfalt“ respektive „Gemeinsamkeiten“ statt (in EG1 konnte beispielsweise die Region, in EG2 das Land für den zu erstellenden Steckbrief frei gewählt werden; s. nachfolgend Kap. 5.5; zu verschiedenen Dimensionen der Öffnung vgl. auch Martschinke & Hartinger 2015, S. 413). Die entscheidende Frage war dabei, inwiefern sich die Kinder angesichts der Selbstbestimmungsmöglichkeiten tatsächlich als selbstbestimmt empfanden. Zur

Erhebung des subjektiven Selbstbestimmungsempfindens der Schüler/innen, das sich einer Beobachtung entzieht, wurde eine von Hartinger (2006, S. 278) entwickelte Skala von fünf Items mit den Antwortkategorien „stimmt gar nicht“, „stimmt weniger“, „stimmt ziemlich“, „stimmt sehr“ (vierstufige Likert-Skala) eingesetzt (Cronbach's $\alpha = ,725$). Hartinger (ebd.) orientiert sich bei der Erfassung des Konstrukts an einer Arbeit von Prenzel, Eitel, Holzbach, Schoenheinz & Schweiberer (1993) zu allgemeinem „Selbstbestimmungserleben“ und konkret „wahrgenommene[r] Autonomieunterstützung“.

Skala S_sb ‚Selbstbestimmungsempfinden‘	
S ₁	Meine Lehrerin ließ mich im Europaprojekt mitentscheiden.
S ₂	Bei uns wählten die Schüler im Unterricht oft selbst etwas aus.
S ₃	Ich habe im Europaprojekt oft selbst etwas ausgewählt.
S ₄	Im Europa-Unterricht hat grundsätzlich alles die Lehrerin entschieden.
S ₅	Im Europaprojekt bestimmten die Schüler im Unterricht mit.

Tab. 38: Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘

	Messzeitpunkt 2		
	M	S	r _{it}
S ₁	3,49	,721	,311
S ₂	3,33	,737	,626
S ₃	3,28	,759	,607
S ₄	3,56	,598	,392
S ₅	3,36	,668	,504
MD SD	MD 17,03 SD 2,411		
N α	N 39 α ,725		

Tab. 39: Skalenwerte ‚Selbstbestimmungsempfinden‘

5.4 Beschreibung der Stichprobe

5.4.1 Kriterium „Schülerschaft“

An der Hauptuntersuchung, die an den Europäischen Schulen Luxemburg I und II und in Frankfurt durchgeführt wurde, nahm jeweils die fünfte Klasse der deutschen Sektion teil. Die Treatments im November und Dezember 2005 wurden in den beiden Luxemburger Klassen durchgeführt. Die fünfte Jahrgangsstufe in Frankfurt fungierte als Kontrollgruppe. Die Stichprobe (N=64) umfasste 21 Schüler/innen in Experimentalgruppe I (Schwerpunkt des Treatments „europäische

Gemeinsamkeiten“), 20 Kinder in Experimentalgruppe II (Treatment „Vielfalt“) und 23 Kinder in der Frankfurter Kontrollgruppe⁸⁷. So klein die Stichprobe unter statistischen Gesichtspunkten ist, repräsentiert sie dennoch ca. 25% aller *Fünftklässler der deutschen Sektion* im Schuljahr 2005/2006 an den damals insgesamt 14 Europäischen Schulen und ca. 3,5 % der *Fünftklässler aller Sprachsektionen*.⁸⁸

GESCHLECHT	Experimentalgruppe I - Gemeinsamkeiten -	Experimentalgruppe II - Vielfalt -	Kontrollgruppe - kein Treatment -	
Mädchen	12 N	10 N	10 N	32 N
Junge	9 N	10 N	13 N	32 N
Gesamt / Anzahl	21 N	20 N	23 N	64 N

ALTER	Experimentalgruppe I - Gemeinsamkeiten -	Experimentalgruppe II - Vielfalt -	Kontrollgruppe - kein Treatment -	
10 Jahre	16 N	15 N	15 N	46 N
11 Jahre	5 N	5 N	8 N	18 N
Gesamt / Anzahl	21 N	20 N	23 N	64 N

Tab. 40: Alter und Geschlecht der Stichprobe

Die Verteilung der Stichprobe nach *Geschlecht* und *Alter* der Schüler/innen in den einzelnen Klassen wird in obigen Tabellen sichtbar: Die Gesamtstichprobe besteht zu je 50% aus Mädchen und Jungen. Drei Monate nach Beginn der fünften Jahrgangsstufe befinden sich 46 Kinder im Alter von zehn und 18 Kinder im Alter von elf Jahren (im Durchschnitt 10,3).

Bei der Voruntersuchung (s. Kap. 5.2) erwies sich bereits das Alter von neun Jahren insbesondere hinsichtlich der Lernmotivation als gut geeignet für die Vermittlung europäischer Lerninhalte. Auch entwicklungspsychologisch wird diese Altersstufe als sensible Phase für interkulturelles Lernen betrachtet (vgl. z. B. Büker 1998, Dollase 2002, Allport 1971, Lambert & Klineberg 1967). Aufgrund besserer Lesefertigkeiten sowie höheren Arbeitstempos und Abstraktionsniveaus wurde jedoch der Beginn der fünften Jahrgangsstufe der europäischen Grundschule als Zeitpunkt für die Hauptuntersuchung im Schuljahr 2005/06 gewählt. Die Studie gewinnt so zudem an Bedeutung für das Lernen in der Unterstufe an Gymnasien, Real- und Mittelschulen.

⁸⁷ In Experimentalgruppe II (reguläre Klassenstärke 25 Schüler/innen) erhielten vier Kinder keine elterliche Genehmigung zur Teilnahme an den Erhebungen. Ein Kind mit französischer Muttersprache konnte aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse nicht in die Analyse einbezogen werden. In der Kontrollgruppe (reguläre Klassenstärke ebenfalls 25 Schüler/innen) waren zwei Kinder zum Zeitpunkt der Vorerhebung erkrankt.

⁸⁸ An der Europäischen Schule Karlsruhe wurden Fragebogen, Interviewleitfaden und Interventionseinheiten vorge-testet, an der Europäischen Schule München ebenfalls der Interviewleitfaden.

Auch der Prozentsatz an Kindern mit doppelter Staatsbürgerschaft variiert nur wenig. Die Bina-
tionalität macht in KG und EG1 einen Anteil von
48% und in EG2 einen Anteil von 50% aus. Der
jeweils andere Teil besitzt ausschließlich die
deutsche, zwei Kinder die luxemburgische
Staatsangehörigkeit (s. Tab. 41 und Abb. 38).

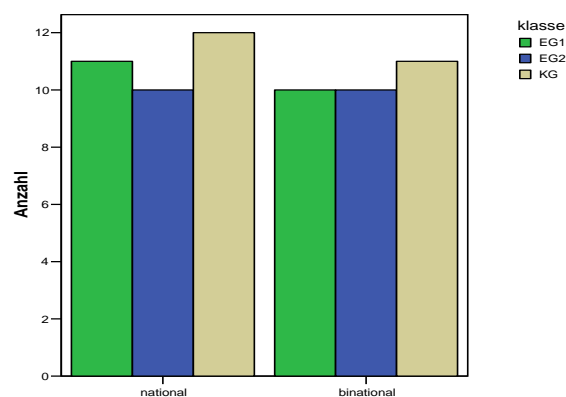


Abb. 38: Verteilung Faktor 'binationalität'

		EG1	EG2	KG	gesamt
national	Anzahl	11	10	12	33
	% innerhalb von klasse	52,4%	50,0%	52,2%	51,6%
binational	Anzahl	10	10	11	31
	% innerhalb von klasse	47,6%	50,0%	47,8%	48,4%
Anzahl		21	20	23	64

Tab. 41: Verteilung Faktor 'binationalität'

Tab. 42 gibt Auskunft über das Geburtsland der Kinder. Bei den Fünftklässlern der deutschen Sektion in Luxemburg (EG1, EG2) ist dies fast ausnahmslos Deutschland oder Luxemburg, in der Frankfurter Kontrollgruppe sind sechs Kinder in anderen Staaten geboren.

GEBURTSLAND	Experimentalgruppe I	Experimentalgruppe II	Kontrollgruppe	Gesamt
Frankreich	0 N	0 N	1 N	1 N
Belgien	1 N	0 N	0 N	1 N
Luxemburg	10 N	7 N	1 N	18 N
Deutschland	9 N	13 N	17 N	39 N
Großbritannien	0 N	0 N	1 N	1 N
Ukraine	0 N	0 N	1 N	1 N
Ungarn	0 N	0 N	1 N	1 N
anderer Kontinent	1 N	0 N	1 N	2 N
Gesamt	21 N	20 N	23 N	64 N

Tab. 42: Geburtsländer der Stichprobe

Das Geburtsland der Eltern (s. Tab. 43) ist in 79 Fällen Deutschland und in zwei Fällen Österreich. In 41 Fällen stammen die Eltern aus andern, nicht deutschsprachigen EU-Staaten. Vier Mütter und drei Väter stammen von einem anderen Kontinent. In sechs Fällen waren die Angaben der Kinder unvollständig.

Geburtsland Mutter	Klassen			Gesamt N
	KG	EG1	EG2	
Portugal	0	1	0	1
Luxemburg	0	3	5	8
Deutschland	13	13	11	37
Österreich	0	1	0	1
Italien	0	1	1	2
Griechenland	1	0	0	1
Dänemark	0	0	2	2
Polen	3	0	0	3
Ungarn	1	0	0	1
Außereuropäisch	1	2	1	4
Gesamt / Anzahl	19	21	20	60

Geburtsland Vater	Klassen			Gesamt N
	KG	EG1	EG2	
Spanien	0	1	0	1
Frankreich	1	0	1	2
Niederlande	0	0	1	1
Belgien	0	0	1	1
Luxemburg	0	4	1	5
Deutschland	13	13	16	42
Österreich	1	0	0	1
Großbritannien	1	2	0	3
Dänemark	1	0	0	1
Polen	1	0	0	1
Ungarn	1	0	0	1
Außereuropäisch	2	1	0	3
Gesamt / Anzahl	21	21	20	62

Tab. 43: Geburtsland der Eltern

Auch das Land des Wohnsitzes stellte sich in Eurobarometer-Umfragen (vgl. z. B. Eurobarometer 62, 2005a, S. 95) regelmäßig als Einflussfaktor bezüglich europäischer Identität heraus und wurde aus diesem Grund erhoben: Je vier Kinder in jeder Experimentalgruppe leben in Deutschland und pendeln täglich nach Luxemburg zur Schule, die anderen 37 Kinder leben in Luxemburg selbst. Der außerschulische Einfluss auf die Experimentalgruppen ist somit vergleichbar. Die Kinder der Europäischen Schule Frankfurt leben ausschließlich im Großraum Frankfurt.

Zur Beschreibung der Stichprobe wurden neben den personenbezogenen Daten zu Wohnort und kulturellem Hintergrund auch Informationen zu den *Urlaubs(vor)erfahrungen* im europäischen Ausland erfragt (s. Abb. 39). Die Kinder sollten hierzu auf einer Europakarte die Länder markieren, die sie bereits bereist haben. Zusätzlich wurden sie nach familiären Lieblingszielen befragt, die Hinweise auf eine „zweite Heimat“ geben könnten. Bedingt unter anderem durch den Migrationshintergrund verbringen 14 von 64 Kindern (EG1 sechs / EG2 fünf / KG vier) laut ihren Angaben im Fragebogen ihre Ferien immer im gleichen Land; oft ist es das Land der betreffenden Großeltern.

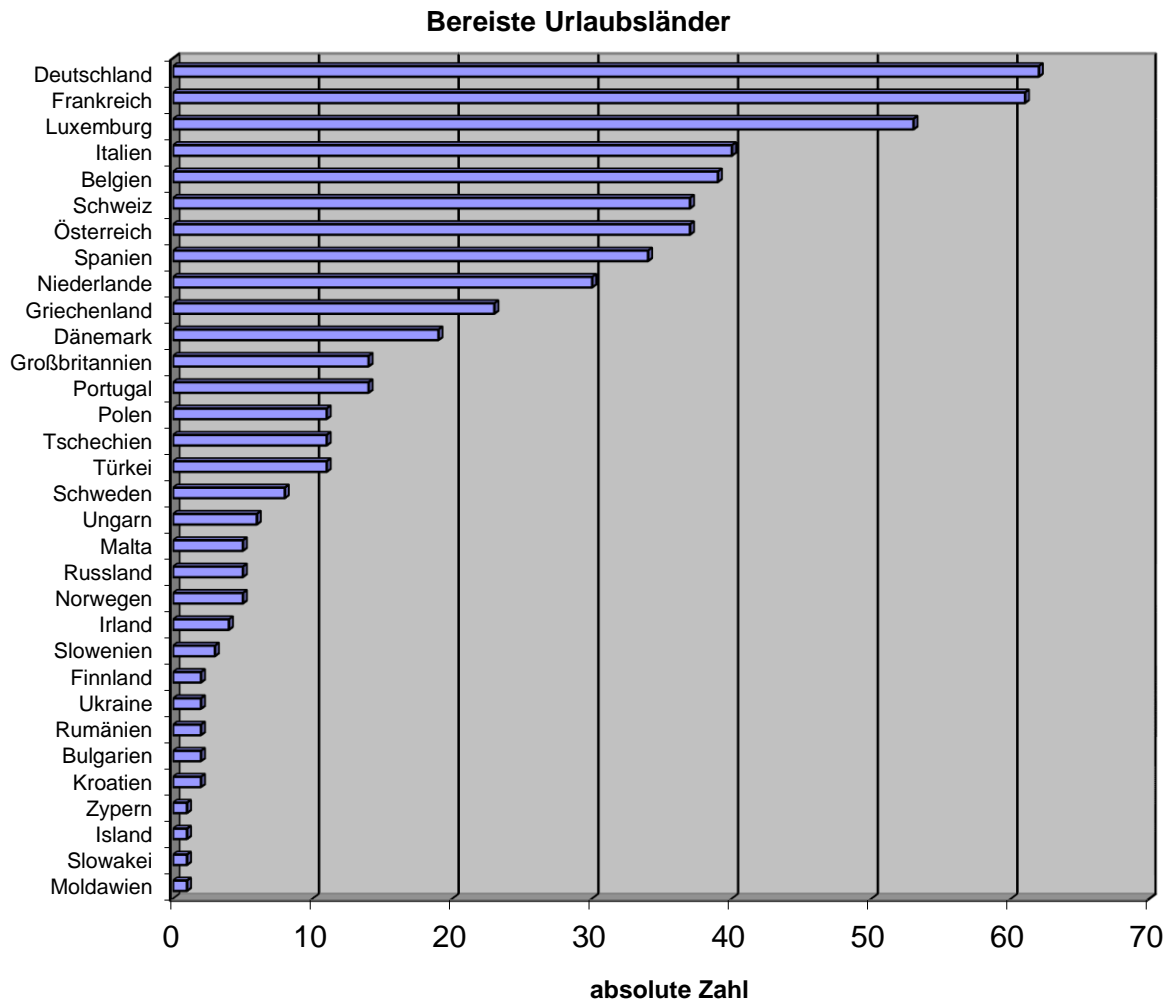


Abb. 39: Urlaubsländer der Kinder

Abb. 39 veranschaulicht, wie viele Kinder welche Länder bereits besucht haben. Dabei handelt es sich zu rund 90% um süd- und westeuropäische Staaten und nur zu ca. 10% um osteuropäische (inkl. Türkei). Ehemalige Ostblock-Länder wurden vorwiegend von Kindern in der Frankfurter Kontrollklasse besucht, in der sechs Kinder aus Osteuropa stammten. Die Schüler/innen der Luxemburger Klassen haben im Durchschnitt ca. zwei Länder mehr besucht als die Schüler/innen der Frankfurter Kontrollgruppe⁸⁹ und sind hinsichtlich ihrer Reise-Vorerfahrungen optimal vergleichbar. Der Unterschied zur Kontrollgruppe wird in der einfaktoriellen Anova dagegen nahezu als signifikant ausgewiesen ($F_{(2,64)}=3,081$; $p=.053$).⁹⁰ Im Gesamtdurchschnitt wurden von den zehnjährigen Europaschüler/innen 9,5 Staaten besucht. Damit liegt die Reiseerfahrung dieser Probanden deutlich höher als die Reiseerfahrung der

⁸⁹ Die größere Reiserfahrung der Experimentalklassen in puncto Anzahl besuchter Länder ist durch den Umstand zu erklären, dass die deutschen Kinder bereits durch ihren Wohnort in Luxemburg ein Land mehr an Reiserfahrung vorweisen und von diesem Kleinstaat aus leicht Frankreich und Belgien besuchen können.

⁹⁰ Da Eurobarometer einen statistisch bedeutsamen Einfluss der Auslandserfahrung belegt, wird die ‚Urlaubserfahrung‘ der Schüler/innen als Kontrollvariable in die Berechnung der Varianzanalysen einbezogen.

Probanden in der Studie von Schniotalle (2003) an einer staatlichen deutschen Grundschule mit durchschnittlich 1,9 bereisten Staaten.

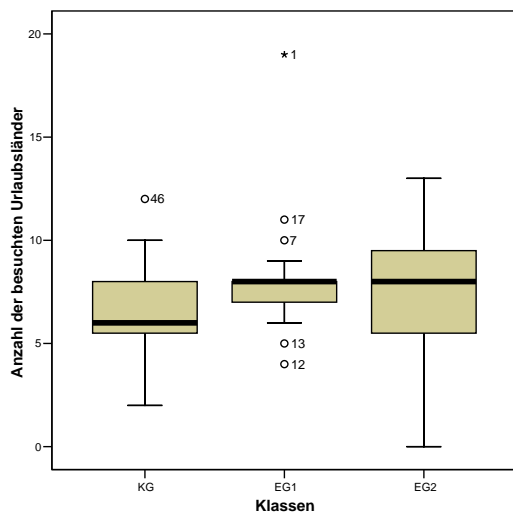


Abb. 40: Boxplot: Urlaubserfahrung

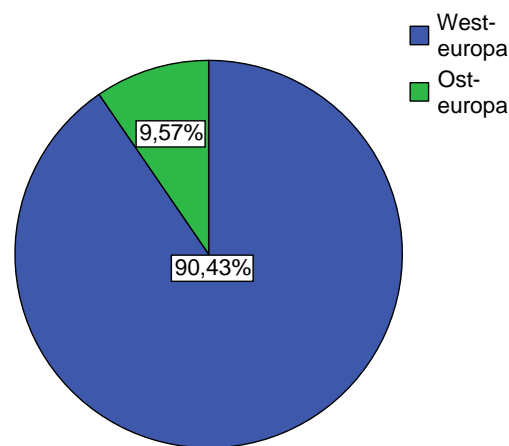


Abb. 41: Urlaubserfahrung: Ost- und Westeuropa

Da die Stichprobe klein ist, wurde eingangs geprüft, ob ausgewiesene Einflussfaktoren wie Geschlecht, Binationalität, Wissen und Urlaubserfahrung (vgl. Ergebnisse deskriptiver Studien in Kap. 3 *Zum Stand der Forschung*) auch im Rahmen der vorliegenden Interventionsstudie Einfluss auf die zentralen Konstrukte Interesse und Identität nehmen und ggf. Unterschiede zwischen den Klassen erzeugen. Zu deren Identifikation wurden Regressionsanalysen für alle entwickelten Skalen gerechnet, in denen die einzelnen Interessen- bzw. Identitätsskalen jeweils als abhängige Variable gesetzt und ‚vorwissen‘, ‚urlaubserfahrung‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ gleichzeitig als Prädiktoren einbezogen wurden. Zwischen Jungen und Mädchen (Faktor ‚geschlecht‘) ergeben sich dabei keine bedeutsamen Unterschiede. Für die Untersuchung ist dies günstig, denn die Geschlechter sind zwar in der Gesamtstichprobe, nicht jedoch in den Gruppen paritätisch verteilt (Mädchenanteil: EG1: 58%; EG2: 50%; KG: 44%; Gesamtstichprobe: 50%). Einflüsse werden jedoch für die anderen drei Faktoren ausgewiesen. Tab. 44 zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen *Vorwissen*⁹¹ und *Interesse*, der in zwei Richtungen bestehen könnte: Je besser die *Mental Map* von Europa als Indikator für das Vorwissen der Schüler/innen ist, desto

⁹¹ Für die Variable Wissen wurde die Anzahl der eingetragenen Länder in den gezeichneten Mental Maps herangezogen, die in ihrer Aussagekraft mit dem Gesamtergebnis umfangreicher geographischer Wissenstests zur Europakarte vergleichbar sind (vgl. Schniotalle 2003). Die Skala ‚Interesse an Europa‘ beinhaltet drei Items, die explizit das Interesse an der Europakarte erheben (zwei weitere das Interesse an der EU sowie an Europa allgemein). Der Schwerpunkt dieser Interessenskala liegt auf geographischen Aspekten, die erwiesenermaßen den Schwerpunkt der Schülervorstellungen zu Europa darstellen (vgl. Schniotalle 2003).

stärker sind sie an Europa interessiert. Oder: Je mehr Interesse die Schüler/innen haben, desto größer ist in der Regel ihr Vorwissen über Europa (S_inteu_1: $\beta=.267$; $p<.05$).

Einfluss nimmt auch die Kovariate ‚urlaubserfahrung‘ als ganzheitlich erlebte Landeskunde: Kinder mit mehr Urlaubserfahrung interessieren sich stärker für Europa (S_inteu_1: $\beta=.282$; $p<.05$) und informieren sich häufiger über Europa in den Medien als Kinder, die bisher weniger Urlaubserfahrung sammeln konnten (S_medien_1: $\beta=.310$; $p<.05$). Vielgereiste denken auch öfter über Europa nach und empfinden stärker, Europa habe viel mit ihnen und ihrem Leben zu tun (S_bed_1: $\beta=.319$; $p<.05$). Sie besitzen insgesamt eine stärkere europäische Identität als Kinder mit wenig Urlaubserfahrung (S_euid_1: $\beta=.282$; $p<.05$).⁹²

abhängige Variable	Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifi- kanz
		B	Standardfehler	Beta		
Interesse an Europa (S_inteu_1)	1 Konstante	1,627	,379		4,294	,000
	Vorwissen	,032	,015	,267	2,217	,031
	Urlaubserfahrung	,058	,025	,282	2,313	,024
epistemisches Interesse (S_medien_1)	1 Konstante	1,819	,354		5,133	,000
	Urlaubserfahrung	,053	,022	,310	2,400	,020
europäische Identität (S_euid_1)	1 Konstante	2,241	,363		6,175	,000
	Urlaubserfahrung	,052	,023	,282	2,250	,028
Bedeutsamkeit des Gegenstands ‚Europa‘ (S_bed_1)	1 Konstante	2,050	,419		4,890	,000
	Urlaubserfahrung	,068	,027	,319	2,561	,013
Bewertung der eigenen europäischen Identität (S_bew_1)	1 Konstante	2,489	,437		5,691	,000
	Binationalität	-,398	,191	-,268	-2,081	,042
Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten (S_wgem_1)	1 Konstante	2,353	,267		8,803	,000
	Binationalität	-,252	,117	-,278	-2,163	,035

Tab. 44: Multiple Lineare Regressionsanalysen MZP1 zu den Einflussfaktoren Urlaubserfahrung, Vorwissen, Binationalität und Geschlecht

⁹² Das Ausmaß der Urlaubserfahrungen beeinflusst zunächst stark die subjektive Bedeutsamkeit Europas (S_bed_1: univariate Einzelanalyse: $F(1;62)=9,419$; $p <.01$; $\eta^2=.136$; Regressionsanalyse: $\beta=.319$; $p<.05$), nimmt darüber hinaus aber auch Einfluss auf die Ausprägung einer europäischen Identität (univariate Einzelanalyse: $F(1;62)=7,587$; $p <.01$; $\eta^2=.136$; Regressionsanalyse: $\beta=.282$; $p<.05$). Der Einfluss der Kovariate ‚urlaubserfahrung‘ auf die Subskala ‚Bedeutsamkeit Europas‘ ist folglich so stark, dass er auch in der Gesamtskala ‚europäische Identität‘ sichtbar wird.

Einfluss auf die Bewertung der eigenen ‚europäischen Identität‘ sowie auf die Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ übt der **Faktor ‚binationaltät‘** aus (S_wgem_1: $\beta = -.278$; $p < .05$; S_bew_1: $\beta = -.268$; $p < .05$): Schüler/innen mit nur einer Staatsangehörigkeit nehmen Europas Einheit stärker wahr und bewerten das Europäersein höher als Schüler/innen, die (bereits) eine zweite Staatsbürgerschaft besitzen (Items: ‚Ich bin froh einen europäischen Pass zu haben‘; ‚Ich finde es toll, Europäer zu sein‘). *Umgekehrt nehmen binationale Schüler/innen Gemeinsamkeiten weniger wahr, die Unionsbürgerschaft hat für sie einen geringeren Stellenwert.* Die Binationalität der Schüler/innen wirkt sich demnach – entgegen den Erwartungen – in überzufälliger Weise dämpfend auf die subjektive Wertschätzung der eigenen Unionsbürgerschaft aus. Dieser Einfluss macht sich zu MZP1 angesichts einer sehr geringen Effektstärke jedoch nur in der Subskala (S_bew_1), nicht in der Gesamtskala ‚europäische Identität‘ in statistisch bedeutsamem Ausmaß bemerkbar.

Für den weiteren Forschungsverlauf von Bedeutung ist, dass die *Einflüsse von Urlaubserfahrung, Wissen und Binationaltät die Vergleichbarkeit der Klassen nicht beeinträchtigen*, da die Mittelwerte der Kovariaten ‚urlaubserfahrung‘ und ‚wissen‘ sowie der Prozentsatz der Binationalität in allen Gruppen auf vergleichbarem Niveau liegen: Insbesondere die Experimentalgruppen verfügen über ähnlich viel Urlaubserfahrung (bereiste Staaten: EG1: 10,3; EG2: 10,2; KG: 8,1: s. Abb. 42) und Wissen (im Durchschnitt wurden ca. 13 Länder in die Mental Map eingetragen → EG1: 13,2; EG2: 13,6; KG: 11,3; s. Abb. 43).⁹³

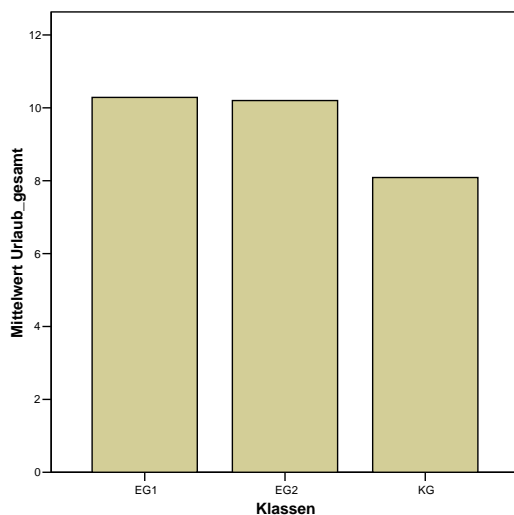


Abb. 42: Mittelwerte ‚urlaubserfahrung‘

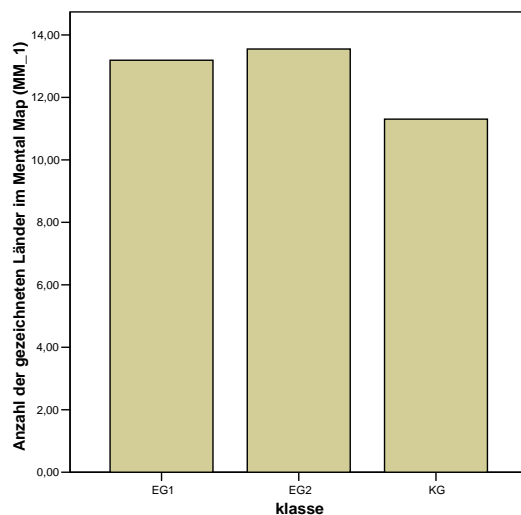


Abb. 43: Mittelwerte ‚vorwissen‘

⁹³ Auch die alternative Berechnung einer Manova sowie univariater Varianzanalysen bestätigen jeweils die gute Vergleichbarkeit der beiden Experimentalgruppen.

	M	SD	N
EG1	10,29	3,105	21
EG2	10,20	3,977	20
KG	8,09	2,859	23
gesamt	9,47	3,446	64

Tab. 45: Deskriptive Statistik ‚urlaubserfahrung‘

	M	SD	N
EG1	13,19	1,307	21
EG2	13,55	1,352	20
KG	11,30	1,062	23
gesamt	12,68	5,700	64

Tab. 46: Deskriptive Statistik ‚vorwissen‘

Die Nachhaltigkeit der Einflüsse über den Gesamtzeitraum hinweg zeigen Kovarianzanalysen mit Messwiederholung, die unter Einschluss der Faktoren ‚zeit‘, ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ sowie der Kovariaten ‚urlaubserfahrung‘ und ‚vorwissen‘ berechnet werden (s. Tab. 47).

	Europäische Identität	Subskala: Bewertung des Europäerseins	Subskala: Bedeutsamkeit Europas	Interesse an Europa	Interesse an Gemeinsamkeiten	Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten	Nutzung von Informationsquellen	Subskala: Medien	Subskala: Personen	prointegrative Einstellung
urlaub_gesamt	,027	n.s.	,012	,024	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
MM_1 (Vorwissen)	n.s.	n.s.	n.s.	,011	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Klasse	n.s.	n.s.	n.s.	,020	,015	,031	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Geschlecht	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Binationalität	,036	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
klasse*geschlecht	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
klasse*binationalität	n.s.	n.s.	n.s.	,025	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
geschlecht*bin	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
kla*ge*bin	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
zeit*klasse	,000	,001	n.s.	,000	,000	,013	,035	n.s.	,009	n.s.
zeit*geschlecht	n.s.	n.s.	n.s.	,040	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
zeit*binationalität	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
zeit*urlaub	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
zeit*MM_1 (Vorwissen)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	,006	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Tab. 47: Kovarianzanalysen mit Messwiederholung: Übertretungswahrscheinlichkeiten p

In abgeschwächter Form bleibt der Einfluss der ‚urlaubserfahrung‘ auf die abhängigen Variablen ‚europäische Identität‘ ($F_{(1;61)}=4,729$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.100$), ‚Bedeutsamkeit Europas‘

($F_{(1;63)}=6,785$; $p<.05$; $Eta^2=.122$) und ‚Interesse an Europa‘ ($F_{(1;59)}=4,555$; $p<.05$; $Eta^2=.108$) sowie der Einfluss des ‚*vorwissens*‘ (MM_1) auf das ‚Interesse an Europa‘ bestehen ($F_{(1;59)}=7,084$; $p<.05$; $Eta^2=.136$). Hinzu kommt, dass das Vorwissen über die Zeit hinweg insbesondere die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten erhöht ($F_{(2;54)}=5,785$; $p<.01$; $Eta^2=.229$): Kinder mit größerem Kartenwissen konnten Unterrichtsinformationen zu Mesoregionen (wie dem Ostsee-, Mittelmeer-, und Alpenraum oder der Donauregion), zu historischen Räumen (wie z. B. dem römischen Reich oder dem Reich Karls des Großen) sowie zu Sprachräumen scheinbar besser verorten und in der Folge in überzufälliger Weise deutlicher wahrnehmen.

Darüber hinaus entwickeln Jungen über die Zeit hinweg bei beiden Treatments stärkeres Interesse an Europa als Mädchen. Mädchen entwickeln dagegen tendenziell mehr Interesse an Gemeinsamkeiten. Der *Faktor ‚geschlecht‘* zeigte im Pretest für sich genommen jedoch keinen Einfluss auf die abhängigen Variablen. Erst die *Wechselwirkung mit dem Faktor ‚zeit‘* wird bei sehr geringer Effektstärke bedeutsam ($F_{(2;59)}=3,682$; $p<.05$; $Eta^2=.076$).

Der *Faktor ‚binationaltät‘* übt bei sehr geringer Effektstärke (wie im Pretest) hemmenden Einfluss auf die Variable ‚europäische Identität‘ aus ($F_{(1;61)}= 4,242$; $p<.05$; $Eta^2=.080$): Kinder mit nur einer Staatsangehörigkeit fühlen sich signifikant stärker als Europäer als binationale Kinder. Sie reagieren auch unterschiedlich auf die Treatments: Im Unterricht der Experimentalgruppe 1 zu europäischen Gemeinsamkeiten entwickeln Kinder, die nur eine Staatsbürgerschaft besitzen, signifikant mehr Interesse an Europa. Der Unterricht der Experimentalgruppe 2 zur Vielfalt Europas förderte dagegen stärker das Interesse von Kindern mit doppelter Staatsbürgerschaft. Die *Wechselwirkung des Faktors ‚binationaltät‘ mit dem Treatmentfaktor ‚klasse‘* bezüglich der Skala ‚Interesse an Europa‘ ist bei geringer Effektstärke signifikant ($F_{(2;59)}=4,030$; $p<.05$; $Eta^2=.152$).

Für den weiteren Forschungsverlauf von Bedeutung ist, dass der Einfluss von ‚vorwissen‘, ‚urlaubserfahrung‘ und ‚geschlecht‘ auf die Entwicklung von Interesse an Europa und europäischer Identität unter zusätzlichem Einschluss der Pretestvariable ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) in den Posttests verschwindet (s. Tab. 48; s. ebenso die Regressionsanalyse zu MZP2). Höchst überzufällig wirkt sich in den Nacherhebungen, neben dem Treatment (Faktor ‚klasse‘; s. Ergebnisteil Kap. 7), eine bereits zu Beginn bestehende europäische Identität aus (die Ergebnisbeschreibung in Kap. 6 zeigt, dass auch ihr Einfluss die Vergleichbarkeit der Gruppen nicht beeinträchtigt, da nahezu identische Ausgangswerte gegeben sind). Der starke Einfluss der Ausgangsidentität zeigt jedoch zum einen wie stabil das Konstrukt ist, zum anderen die Validität der entwickelten Skala zu dessen Erfassung. Zusätzlich bleibt die oben

beschriebene Wechselwirkung von ‚klasse‘ und ‚binationalität‘ signifikant ($F_{(2;59)}=2,192$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.403$).

Effekt		Wert	F	df	Fehler df	p	Eta ²
Konstanter Term	Pillai-Spur	,731	8,473(a)	8,000	25	,000	,731
urlaub_gesamt	Pillai-Spur	,210	,830(a)	8,000	25	,585	,210
MM_1	Pillai-Spur	,265	1,128(a)	8,000	25	,379	,265
S_euid_1	Pillai-Spur	,650	5,793(a)	8,000	25	,000	,650
klasse	Pillai-Spur	,845	2,380	16,000	52	,010	,423
binationalität	Pillai-Spur	,333	1,561(a)	8,000	25	,187	,333
geschlecht	Pillai-Spur	,171	,645(a)	8,000	25	,733	,171
klasse * binationalität	Pillai-Spur	,806	2,192	16,000	52	,017	,403
klasse * geschlecht	Pillai-Spur	,435	,903	16,000	52	,570	,217
binationalität * geschlecht	Pillai-Spur	,282	1,227(a)	8,000	25	,324	,282
klasse * binat * geschl	Pillai-Spur	,712	1,797	16,000	52	,057	,356

Tab. 48: Manova zum Messzeitpunkt 2 (Gesamtstichprobe)

5.4.2 Kriterium „Familienzugehörigkeit“

Als Längsschnitt angelegte neuere Studien weisen in der Sozialisationsgeschichte etwa von Musikern (Oerter 1995, S. 783f.), bei der Interessenentwicklung von Hochbegabten (Rathunde 1992) oder auch bei Oberstufen- und Berufsschülern (Wild & Hofer 2000) die Bedeutung der Anregung im Elternhaus bzw. den Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens „auf die Entwicklung von intrinsischer motivationaler Orientierung und Interesse“ nach (vgl. Krapp 2001², S. 291). Einsiedler, Mühlhausen & Wiefel (1982) belegen den Einfluss des soziobiographischen Hintergrunds (familiärer Status, Erziehungseinstellungen der Eltern) insbesondere für das Vorschulalter, das eine überaus wichtige Phase bei der Ausbildung von Interessen darstellt. Bildungsniveau und berufliche Tätigkeit der Eltern erwiesen sich als „ein wichtiger Prädiktor für das familiäre Erziehungsklima und damit unmittelbar auch für die Entwicklung von Interessen“ (ebd., S. 21). Nachgewiesen ist ebenso der elterliche Einfluss auf die Ausbildung von Stereotypen und Einstellungen bereits im frühen Kindesalter. Internationale Vergleichsstudien (vgl. PISA, IGLU, TIMSS) weisen den Einfluss der Sozialschicht und ihrer kulturellen Ressourcen (Bourdieu 1987) auf Bildung und Wissen nach. Ein höherer sozioökonomischer Status (basierend auf Einkommen, beruflicher Position, Bildungsniveau, Auslandsaufenthalten etc.) geht darüber hinaus mit einer stärkeren Identifikation mit Europa einher (vgl. z. B. Medrano & Gutiérrez 2001; Citrin und Sides 2004; Fligstein 2009). Jamieson et al. (2005; vgl. Kap. 3.3.2.1) belegen in der Studie „*Youth and European Identity*“, dass Personen

aus internationalen Berufsfeldern sich deutlich stärker europäisch fühlen als Personen, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden (vgl. ebd., S. 16-18).

Europäische Schulen an Standorten mit großen EU-Institutionen werden überwiegend von Kindern von EU-Angestellten und Beamten besucht. In Luxemburg und Frankfurt liegt dieser Anteil mit leichten jährlichen Schwankungen bei ca. 75%. Weitere ca. 6% der Kinder haben Eltern mit akademischer Ausbildung, die für internationale Unternehmen tätig sind (vgl. Schola Europea 2016b, S. 4ff).⁹⁴ Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten können daher hinsichtlich der für die vorliegende Untersuchung relevanten Bereiche (sozioökonomischer Status, interkulturelle Erfahrung, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz, pro-europäische Einstellung u. ä.) starke, aber zwischen den Untersuchungsgruppen vergleichbare Bildungseinflüsse von Seiten der Eltern angenommen werden:

- Sie besitzen einen hohen sozioökonomischen Status;
- sprechen berufsbedingt mehrere europäische Sprachen;
- ihre Arbeit in den europäischen Institutionen schließt eine enge Zusammenarbeit mit Menschen anderer europäischer Staaten ein und eröffnet somit multikulturelle Kontakte auch für die Familie;
- die Beschäftigung mit europäischen Aufgabenfeldern führt evtl. dazu, dass ‚Europa‘, die ‚EU‘ oder die ‚Europapolitik‘ auch in der Familie immer wieder zum Gesprächsthema werden;
- der Anteil an binationalen Ehen ist deutlich höher als im Durchschnitt der Gesamtbevölkerung (im Fall dieser Stichprobe liegt er bei 50%).

5.4.3 Kriterium „Europäische Schule“

Sozioökonomischer Status

Agirdag et al. (2012), die erstmals bei Kindern den Einfluss des sozioökonomischen Status⁹ auf die Entwicklung europäischer Identität erforschten, konnten über eine Mehrebenenanalyse zum Vergleich an 68 belgischen Grundschulen (in der Stichprobe 2.845 zehn- bis vierzehnjährige Schüler) nachweisen, dass nicht die Vielfalt der ethnischen Zugehörigkeit der Schülerschaft, d. h. nicht der Grad an schulischer Multikulturalität, sondern eine gehobene

⁹⁴ Die Administration der Europäischen Schulen unterscheidet unter dem Aspekt der Schulgeldpflicht drei Schülerkategorien: Kategorie I: Kinder von EU-Beamten, des Personals der Schulen und von Vertragsangestellten (kein Schulgeld); Kategorie II: Kinder, deren Eltern für internationale Firmen und Organisationen arbeiten, die das Schulgeld in Höhe der tatsächlichen anfallenden Kosten des jährlichen Schulhaushalts übernehmen; Kategorie III: Kinder lokaler Eltern, die ein anteiliges Schulgeld selbst bezahlen. Diese Einteilung hat forschungsmethodisch den Vorteil, dass Informationen über den Sozialstatus der Eltern vorhanden sind.

Schichtzugehörigkeit, deren Durchschnittswert sie als sozio-ökonomischen Status der Schule fassen, positiv mit der Wahrnehmung einer europäischen Identität korreliert ($\gamma^* = -0.256$; $p < 0.001$; vgl. ebd. S. 206ff). Im Fall einer Stichprobe, deren Eltern zum größten Teil EU-Angestellte, Beamte oder Mitarbeiter von Unternehmen und Organisationen mit akademischer Ausbildung sind, ist somit ein starker Einfluss des sozio-ökonomischen Status der individuellen Familienzugehörigkeit gegeben, ebenso ein starker Einfluss des sozio-ökonomischen Status der Schulen, die in Trägerschaft der EU finanziell gut ausgestattet sind.

Friedenspolitische Agenda

Doch nicht nur der sozioökonomische Status der Elternhäuser, die finanziellen Ressourcen der Schulen und die (ausgewogene) Multikulturalität dieser „transnationalen Bildungsräume“ (Hornberg 2010) unterscheiden die Europäischen Schulen, die sich von Anfang an als ‚friedenspolitische Schulen‘ eines in Schutt und Asche liegenden Europa verstanden, von Schulen des nationalen Bildungssystems. Oberste Bildungsziele sind explizit die Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität als Gegenentwurf zu Nationalismus (vgl. Oberster Rat der Europäischen Schulen 2001, S. 6) – zum spezifischen Beitrag einzelner Schulen bezüglich der Förderung einer europäischen Identität vgl. Eberstadt & Kuznetsov (2008) zum Kernfach „Europäische Stunden“ an der Europäischen Schule Karlsruhe; Kelpanides & Vrinioti (2008) in einer Fallstudie an den Europäischen Schulen Luxemburg I und II; Savvides (2006) zur Europäischen Schule Culham.

„[...] Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität nehmen an den gleichen Spielen, am gleichen Unterricht teil; so werden sie lernen, sich zu verstehen, sich zu achten und zusammen zu leben.

In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen, vertraut gemacht mit der Schönheit und dem Wert der verschiedenen Kulturen, werden sie sich ihrer gemeinsamen Verantwortung bewusst werden.

Dabei werden sie die Liebe zu ihrer Heimat und den Stolz auf ihr Vaterland bewahren, in ihrer geistigen Haltung aber werden sie Europäer werden, wohl vorbereitet, das Werk zu vollenden, das ihre Väter begonnen haben, ein geeintes und glückliches Europa zu schaffen.“

(Oberster Rat der Europäischen Schulen 2001, S. 4, Auszug aus dem Dokument der Grundsteinlegung)

Die Gedanken Robert Schumans und Jean Monnets begleiten seit der Gründung der ersten Europäischen Schule 1953 in Luxemburg das „Projekt des Zusammenwachsens“ der jungen Generation ehemaliger Kriegsgegner.⁹⁵ Sie bringen die Hoffnung zum Ausdruck, die von Anfang an auf gemeinsamer Bildung lag. Sie verstehen sich als Hoffnungsträger europäischer Integration: Nationale und europäische Identität werden an zentraler Stelle betrachtet und ergänzend nebeneinander gestellt. Eine supranationale europäische Identität wird als tragender Grund, als einendes Band zwischen den Nationalitäten verstanden – nicht als Surrogat. Es ruht auf ihr die Hoffnung, ein Korrelativ zu übersteigertem Nationalismus zu sein. Neuere Studien belegen die Koexistenz nationaler und europäischer Identität (vgl. z. B. Rippl, Baier & Boehnke 2007; Jamieson et al. 2005; Deutsche Shell 2006).

Der Europagedanke prägt nicht nur das intensive gemeinsame Schulleben an den Europäischen Schulen, den Sachunterricht⁹⁶ und den Zweitsprachunterricht⁹⁷, sondern erhält im Rahmen der ‚Europäischen Stunden‘ sogar einen dezidierten Platz in der Stundentafel der dritten, vierten und fünften Jahrgangsstufe im zeitlichen Umfang von drei Unterrichtsstunden pro Woche.

Fach	Zeitstunden	Schulstunden
Muttersprache	6.45 St.	9 x 45'
Mathematik	5.15 St.	7 x 45'
Zweite Sprache	3.45 St.	5 x 45'
Umweltkunde	3.00 St.	4 x 45'
Kunsterziehung	1.00 St.	1 x 45'
Musikerziehung	1.00 St.	1 x 45'
Leibeserziehung	1.00 St.	1 x 45'
Europäische Stunden	3.15 St.	3 x 45'
Religion/Moral	1.30 St.	2 x 45'
Pausen	2.30 St.	
	27.15 St.	33 x 45'

Tab. 49: Stundentafel Europäische Schulen 3.-5. Klassen (vgl. Schola Europaea 2006, S. 6)

⁹⁵ Heute gibt es 14 Europäische Schulen an folgenden Standorten: Luxemburg (Luxemburg), gegründet 1953, Brüssel I in Uccle (Belgien), gegr. 1958, Mol (Belgien), gegr. 1960, Varese (Italien), gegr. 1960, Karlsruhe (Deutschland), gegr. 1962, Bergen (Niederlande), gegr. 1963, Brüssel II in Woluwe-Saint-Lambert (Belgien), gegr. 1974, München (Deutschland), gegr. 1977, Culham (Vereinigtes Königreich), gegr. 1978, Brüssel III in Ixelles (Belgien), gegr. 2000, Frankfurt am Main (Deutschland), gegr. 2002, Alicante (Spanien), gegr. 2002, Luxemburg II (Luxemburg), gegr. 2004, Brüssel IV in Laeken (Belgien), gegr. 2007. Im Schuljahr 2015/16 waren insgesamt 22.432 Schüler mit einer EU-Staatsbürgerschaft eingeschrieben (vgl. Schola Europea 2016a; vgl. zur Beschreibung der einzelnen Europäischen Schulen auch Schola Europea 2013).

⁹⁶ Den größten Stellenwert erhält der Themenbereich „Europa“ im Sachunterricht der fünften Jahrgangsstufe (vgl. Lehrplan für Sachunterricht; 5. Jahrgangsstufe; Europäische Schule Luxemburg 2005/2006)

⁹⁷ Auch der täglich 30 Minuten (1./2. Jahrgangsstufe) bzw. 45 Minuten (3.-5. Jahrgangsstufe) stattfindende Fremdsprachenunterricht bei muttersprachlichen Lehrern (*natives*) leistet einen Beitrag zu europäischer Identität. Einen signifikanten Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkenntnissen und europäischer Identität haben beispielsweise Jamieson et al. (2005) nachgewiesen.

Unter der Bezeichnung „Europäische Stunden“ ist in der Stundentafel ein offener Lehrplanbereich mit „pluridisziplinärem Charakter“ (Oberster Rat der Europäischen Schulen 2001, S. 6) verankert, der europäisches Lernen in multikulturellen, multilingualen Lerngruppen vorsieht. Die Europäischen Stunden sind „eines der wichtigsten Merkmale der Europäischen Schulen“ (vgl. Oberster Rat der Europäischen Schulen 1980, Rahmenplan, S. 140). Die Reformfassung des Inspektionsausschusses für den Primarbereich der Europäischen Schulen vom 25./26. September 2001 bezeichnet das Fach als „eine der Grundlagen der Europäischen Schulen“ (Oberster Rat der Europäischen Schulen 2001, S. 6). Es dient der „Harmonisierung“ zwischen den Sprachabteilungen und der Vertiefung des „europäischen Erbguts und der europäischen Dimension“ im Schulleben (ebd.). Die hierfür formulierten Zieldimensionen verstehen sich fachspezifisch wie lehrplanübergreifend (Oberster Rat der Europäischen Schulen 2001, S. 7): „Ziel ist:

- die Förderung einer europäischen Identität / eines europäischen Geistes die/der sich auf die eigene kulturelle Identität der einzelnen Schüler stützt [...]
- die Toleranz, die Kooperation, die Kommunikation, der Respekt und die Akzeptanz der anderen und ihrer Differenzen in einem europäischen Kontext [...]
- die Vertiefung des Gedankens der europäischen Dimension [...]
- die Förderung eines Geistes der Initiative, der Autonomie und der Solidarität [...].“

Der ambitionierten Zielsetzung stand und steht allerdings die Beliebigkeit der Inhalte im Rahmenplan von 1980 (s. Anhang C1) sowie der Mangel an inhaltlichen sowie methodischen Anregungen im aktuell gültigen Rahmenplan von 2001 (s. Anhang C2) gegenüber. Die Vorgaben beschränken sich auf die bloße Nennung von vier Themenbeispielen: „Eine Reise durch Europa; Die Musik in der Welt; Die europäischen Märchen; Europa, ein gemeinsames Erbgut“ (Oberster Rat der Europäischen Schulen 2001, S. 8) – ohne weitere inhaltliche oder methodische Erläuterungen. Die inhaltliche und methodische Gestaltung unterliegt gänzlich „der Initiative, der Identität und der Autonomie der Schule“ (ebd., S. 8)⁹⁸ sowie der jeweiligen Interpretation durch die Lehrer/innen. Betont wird lediglich: „Die themenverbundenen Aktivitäten haben den festgelegten Zielen zu entsprechen“ (ebd., S. 9). Angesichts der Tatsache, dass es bislang keinerlei empirische Erkenntnisse darüber gibt, welche Themen europäische Identität fördern, die Themenliste des Lehrplans minimal gehalten ist und die Komplexität der Inhalte

⁹⁸ Der Jahresplan für Europäische Stunden wird in großer Autonomie von den Lehrern jeder Europäischen Schule entwickelt (*plan local*). Als Koordinatorin für Europäische Stunden und Zweite Sprache leitete die Verfasserin während ihrer Zeit an der Europäischen Schule Karlsruhe mehrere Jahre die Entwicklung der dortigen *Lokalpläne*. Im internationalen Lehrerteam wurden auch Bausteine für die Intervention getestet.

durch die Sprachkenntnisse der multinational zusammengesetzten Lerngruppen, die meist in der gemeinsamen Zweitsprache unterrichtet werden, beschränkt wird, stellt dies eine immense Forderung dar. Bemerkenswert aus Sicht der Interessenforschung ist der Hinweis, dass „die pluridisziplinären Erziehungsaktivitäten, [...] einen Sinn für die Schüler ergeben und von Interesse für sie [sein müssen]“ (ebd., S. 9).

Zur forschungsmethodischen Vergleichbarkeit der Schulen

Im systeminternen Vergleich bestehen nicht nur hinsichtlich der Größe und Multikulturalität große Unterschiede zwischen den einzelnen Europäischen Schulen (Europäische Schulen in Luxemburg und Brüssel beherbergen bis zu 15 unterschiedliche Sprachsektionen, kleine Schulen wie Karlsruhe teilweise nur vier oder fünf), sondern insbesondere hinsichtlich des Schullebens und – wie bereits erwähnt – hinsichtlich der inhaltlichen Umsetzung des Lehrplans. Der „Oberste Rat“ in Brüssel, das Leitungsgremium der Europäischen Schulen, gesteht den Schulen ein hohes Maß an inhaltlicher Autonomie zu. Das Kollegium jeder Schule entwirft in den Fächern „Sachunterricht“ und „Europäische Stunden“ – entlang grober Richtlinien – jeweils selbst einen inhaltlichen *plan local* für jede Jahrgangsstufe. Auch der europäische Charakter der Schule wird ganz unterschiedlich im *Schulleben* ausgedrückt. Jede Schule entwickelt ihren eigenen Umgang mit den kulturellen Traditionen Europas. Nationale Feste, wie der *Guy Faukes Day*, *Sintaklaas*, *Santa Lucia*, *Midsummer* etc. oder auch der Europatag werden jeweils verschieden inszeniert oder sogar ins soziale Leben der Stadt am Schulstandort eingebunden. Gemeinsame Großprojekte an den jährlichen Projekttagen und auch die Gestaltung des Schulhauses rücken in unterschiedlicher Intensität eine gemeinsame europäische Schulidentität ins Bewusstsein. Bei vielen Gelegenheiten werden sektionsübergreifende multinationale Gruppen, je nach Interessenlage der Schüler/innen zusammengesetzt.

Unter Aspekten der Vergleichbarkeit von Experimentalgruppen ist es insgesamt nicht unerheblich, in welchem „Ambiente“ sich die bisherige Schulzeit abgespielt hat und welchen Inhalten und Erfahrungen die Probanden der Studie im Rahmen des Schullebens begegnet sind. Idealerweise müssten für die Untersuchung Parallelklassen innerhalb einer Schule ausgewählt werden, sodass der Einfluss des Schullebens wie auch der direkten Umwelt und örtlichen Medien als konstant angenommen werden kann. In der Regel sind die Sprachsektionen jedoch einzügig. Der Umstand, dass aus Gründen des Platzmangels in der Europäischen Schule Luxemburg II⁹⁹ deren deutsche Sprachabteilung im Schulgebäude von Luxemburg I

⁹⁹ Die Europäische Schule Luxemburg II entstand zum Schuljahr 2004/2005. Im Zuge der EU-Osterweiterung wurde die Schule Luxemburg I, die bis dahin mit mehr als 4.500 Schülern größte Europäische Schule, aufgeteilt.

untergebracht wurde, führte zu der forschungsmethodisch glücklichen Situation einer zweizügigen fünften Jahrgangsstufe in der deutschen Sektion in nebeneinander liegenden Klassenzimmern.

Umwelt

Ländliche Gegenden und Metropolen weisen in der Regel einen unterschiedlichen Grad an gesellschaftlicher Pluralität auf, der die Kinder im Alltag begegnen. Für eine Vergleichsstudie scheint es sinnvoll Schulen aus Umfeldern zu wählen, die einen ähnlichen Grad an Pluralität aufweisen. Kleine europäische Schulen mit nur wenigen Sprachsektionen – wie Bergen, Culham, Alicante, Karlsruhe oder Varese – in Gegenden mit einem relativ großen Anteil autochthoner Bevölkerung erschienen daher für den Vergleich mit luxemburgischen Klassen weniger geeignet als Schulen mit plurikulturellen Rahmenbedingungen wie Frankfurt oder Brüssel. Denn selbst der Schulweg hinterlässt bei den Kindern Eindrücke mit längerfristig bewusstsformender Wirkung. So führt in Luxemburg der Schulweg für die meisten Kindern durch das Quartier Européen, vorbei am Europäischen Parlament, am Europäischen Gerichtshof, an der Europäischen Investitionsbank, am Bâtiment Schuman und biegt ein in den Boulevard Konrad Adenauer, an dem die Europäische Schule liegt. Die tägliche Begegnung mit den ge- hissten Flaggen der Mitgliedstaaten prägt sich ein. In Karlsruhe hingegen, wo Voruntersuchungen durchgeführt wurden, führt der Weg durch den Wald in die Waldstadt-Siedlung, bis man weit außerhalb auf die Europäische Schule trifft. Das langjährige Eurobarometer belegt zudem regelmäßig eine stärkere europäische Identität und stärkeres Interesse an Europa in der luxemburgischen Bevölkerung als in anderen Mitgliedstaaten (vgl. z. B. Eurobarometer 83 2015b; S. 23). Aus organisatorischen Gründen wurde Frankfurt statt Brüssel für die Kontroll- klasse gewählt.

Zur Einschätzung der Europäischen Schulen aus Sicht der Schüler/innen

Inwiefern die Kinder das besondere Profil der Schule wahrnehmen, wird mit der Frage erhoben „***Was findest du besonders gut daran, an einer Europäischen Schule zu sein?***“ (Antwortmöglichkeiten „*nichts*“ bzw. „*zum Beispiel*“). 43,1% der Schüler/innen nennen in ihrer Antwort auf diese *offene Frage* die Möglichkeit Fremdsprachen zu lernen und anzuwenden. 26,2% empfinden die Multikulturalität, die Anwesenheit von Kindern und Lehrern aus verschiedenen Ländern als besonders schön. 21,5% nennen in der Kategorie

„Sonstiges“ die „Schulqualität“, „Freunde“, „nette Lehrer“ oder „alles“; 18,5% kreuzen „nichts“ an.¹⁰⁰

Als „*ziemlich wichtig*“ oder „*sehr wichtig*“ (M=3,4 auf einer vierstufigen Likert-Skala) schätzt die Gesamtstichprobe in einer weiteren Frage die Fähigkeit ein, „*viele Sprachen sprechen zu können*“ (keine Gruppenunterschiede). Auch die allgemeine *Schulzufriedenheit* wurde vorerhoben. Je zwölf Kindern in jeder Gruppe gefällt es an der Schule ‚*sehr gut*‘ (insgesamt 56%), weiteren sieben bzw. neun Kindern gefällt es ‚*ziemlich gut*‘ (insgesamt 36%). Ein oder zwei Kindern in jeder Gruppe gefällt es an der Schule ‚*weniger gut*‘ (5%) bzw. ‚*gar nicht*‘ (3%). 86% der Kinder würden sich für den Besuch der Europäischen Schule entscheiden, wenn sie zwischen dem europäischen und nationalen Schulsystem wählen könnten (6% würden lieber eine deutsche Schule besuchen, 8% enthalten sich).

SCHULZUFRIEDENHEIT	Kontrollgruppe - kein Treatment -	Experimentalgruppe I - Gemeinsamkeiten -	Experimentalgruppe II - Unterschiede -	
gar nicht	0	1	1	2
weniger	2	0	1	3
ziemlich	9	7	7	23
sehr	12	12	12	36
Gesamt	23	20	21	64

Tab. 50: Schulzufriedenheit in der Vorerhebung

Unter dem Aspekt des schulischen Einflusses wurde die Dauer des Schulbesuchs erfragt. In beiden Experimentalgruppen ist sie vergleichbar. Die Europäische Schule Frankfurt wurde 2002 neu gegründet. Die Kinder der Kontrollgruppe waren damals bereits in der zweiten Jahrgangsstufe. Sie haben von daher ein Jahr weniger europäisches Schulleben erfahren.

Seit wann besuchst du die europäische Schule?	Klassen			gesamt
	EG1	EG2	KG	
seit dem Kindergarten	8	11	0	19
ab Klasse 1	3	1	0	4
ab Klasse 2	3	3	12	15
ab Klasse 3	4	2	5	11
ab Klasse 4	2	2	4	7
ab Klasse 5	1	2	2	5
gesamt	21	21	23	61

Tab. 51: Dauer des Schulbesuchs

¹⁰⁰ Die Prozentangaben übersteigen 100% aufgrund von Mehrfachnennungen.

5.4.4 Kriterium „Lehrerpersönlichkeit“

Die Interventionen wurden von den jeweiligen Klassenlehrerinnen durchgeführt. Durch Vorbesuche konnte Einblick in das allgemeine Lernklima und den persönlichen Unterrichtsstil der Lehrer/innen gewonnen werden und ihre Voreinstellungen zu Europa erfragt werden. Die erfahrenen Lehrkräfte beider Klassen zeichneten sich durch Offenheit, einen kooperativen Führungsstil und große Methodenkompetenz aus. Beide Klassen sind an soziale Arbeitsformen, Projektarbeit und freie Arbeitsformen gewöhnt – die Auskünfte der beiden Lehrerinnen hierzu konnten in der Unterrichtsbeobachtung bestätigt werden. In beiden Klassen herrschte ein sehr angenehmes Lernklima. Es kann von einer guten Vergleichbarkeit ausgegangen werden.

Für das Treatment in jeder Gruppe lagen je 30 unterschiedlich konzipierte Unterrichtseinheiten und vorbereitete Medien vor. Anhand detaillierter Unterrichtsverläufe wurde die Intervention mit den Lehrerinnen methodisch-didaktisch vorbesprochen. Materialien und Kopien, Stationen und Parcours wurden jeweils vor den Einheiten für die Lehrkräfte vorbereitet.

5.5 Die Intervention

Die Bausteine der Unterrichtseinheiten wurden über mehrere Jahre hinweg im Rahmen der Europäischen Stunden an den Europäischen Schulen Luxemburg und Karlsruhe entwickelt. Sie wurden in zwei Vorstudien in den Schuljahren 2001/02 sowie 2002/03 getestet und gemeinsam mit einem Team von Regensburger Grundschulstudentinnen weiterentwickelt, deren Examensarbeiten im Rahmen des Forschungsprojekts angesiedelt waren (vgl. Scharl 2005; Breu 2006; Schechinger 2007; Dippl 2007; Schäfer 2007; zur detaillierten Darstellung der Unterrichtsverläufe und Materialien siehe die jeweiligen Zulassungsarbeiten). Ziel der Intervention war es zunächst in beiden Treatmentgruppen gleichermaßen interessenförderliche Bedingungen als Voraussetzung für Prozesse der Identitätsentwicklung zu schaffen. Der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993, 2002) entsprechend wurde dabei primär die Realisierung zentraler psychologischer Bedürfnisse („basic psychological needs“; vgl. Ryan 1995) unterstützt, so das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit*. Erreicht wurde dies u. a. durch ein vergleichbar anspruchsvolles und realisierbares Anforderungsniveau der Lerninhalte und Aufgabenstellungen, die originelle Lösungswege zuließen. Verbunden wurde dies mit wertschätzenden Rückmeldungen durch die beiden Lehrkräfte, durch eine sich entsprechende Öffnung des Unterrichts für Selbstbestimmungsräume (s. Kap.

5.3.4 zur *Operationalisierung des Selbstbestimmungsempfindens*; sowie Kap. 7.1 zur *Ergebnisdarstellung*) und sich entsprechende Möglichkeiten der Selbsttätigkeit beim Forschen, Basteln, Kochen, Puzzeln, Spielen, bei Rollenspielen oder auch beim Lernen mit gewöhnlichen Unterrichtsmedien. In Hinblick auf die soziale Eingebundenheit nahmen Partner- und Gruppenarbeit in allen Unterrichtseinheiten vergleichbaren Raum ein.

Lernorte	Klassenzimmer, Flur, Schulküche, Turnhalle
Sozialformen	Frontalunterricht / Unterrichtsgespräch, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, offene Unterrichtsformen
Medien	Zeitstrahl, Internet, Beamer, Computerlernspiel ‚Europa‘, Atlanten, Europakarten, Sprachscheiben, Forscherausweis, Flaggen, Poster, Puzzles, Spiele, etc. CD-Player, Glockenspiel sowie herkömmliche Materialien wie Wortkarten, Bildkarten, Poster, Arbeitsblätter
Tätigkeiten	Forschen, Basteln, Kochen, Puzzeln, Spielen (Sport, Freiarbeitsmaterialien etc.), Rollenspiele, Computerlernspiele
Kontexte	Alltags- und Theoriebezug (geographische, historisch-politische, fremdsprachlich, religiöse, kulturelle und alltägliche Perspektiven auf Europa)

Tab. 52 Konstant gehaltene Unterrichtsfaktoren

Tab. 53 zeigt, welche Lernorte, Sozialformen, Unterrichtsmedien, Tätigkeiten und Kontexte in beiden Treatments einander entsprechend eingesetzt wurden, um einseitige Motivationseffekte auszuschließen. Durch Unterrichtsbeobachtungen wurden diese Merkmale kontrolliert. Variiert wurden innerhalb jeder Perspektive lediglich die Inhalte, die über das jeweilige Medium transportiert wurden bzw. an denen sich das Lernen vollzog. Auf die Realisierung sozialer Eingebundenheit in frei gewählter Partner- und Gruppenarbeit achteten die Lehrkräfte, indem sie – sofern im Einzelfall nötig – diskret unterstützend einwirkten. Das Klima beider Klassen zeichnete sich in der Beobachtung des Forscherteams jedoch durch eine Atmosphäre des Vertrauens der Kinder untereinander und wertschätzender Akzeptanz und Anteilnahme seitens der Lehrerinnen aus (zur Förderung günstiger Emotionen und Interesse vgl. z. B. Lohrmann & Hartinger 2014⁴, S. 277ff).

T r e a t m e n t Gemeinsamkeiten	Perspektiven	T r e a t m e n t Vielfalt
--	---------------------	-----------------------------------

<p><i>Mental Map</i> → Erhebung geographischen Vorwissens Reisekarte „Mein Europa“ → Erhebung Urlaubserfahrung</p> <p>Einführung: PowerPoint-Präsentation → Europareise (Google Earth / physische Europakarte) Erarbeitung: Europapuzzles und Karten → Analyse ‚blinde Flecken‘ Umriss des Kontinents → Rätsel / kreative Assoziationen Verorten von Regionen (z. B. Baltikum) → Wandkarte projektorientierte Gruppenarbeit: ‚Regionensteckbriefe‘ → Plakatgestaltung / Präsentation „Reisebüro Europa“</p>	Geographie	<p><i>Mental Map</i> → Erhebung geographischen Vorwissens Reisekarte „Mein Europa“ → Erhebung Urlaubserfahrung</p> <p>Einführung: PowerPoint-Präsentation → Europareise (Länder / politische Europakarte) Erarbeitung: Europapuzzles und Karten → Analyse ‚blinde Flecken‘ Umrisse der Staaten → Rätsel / kreative Assoziationen Verorten von Ländern → Wandkarte projektorientierte Gruppenarbeit: ‚Ländersteckbriefe‘ → Plakatgestaltung / Präsentation „Reisebüro Länder“</p>
<p>Einführung: Zeitmaschine → europäische Geschichtsräume Lerntheke: Der Europatag und sein geschichtlicher Hintergrund Die Europahymne → Hörstation und Glockenspiel Die Flagge der Europäischen Union</p>	Geschichte	<p>Einführung: Zeitmaschine → nationale Geschichtsräume Lerntheke: Nationalfeiertage und geschichtliche Hintergründe Nationalhymnen → Hörstation und Glockenspiel Nationalflaggen und ihre Hintergründe</p>
<p>Einführung: Sprachräume (romanisch, germanisch, slawisch) Lerntheke: Rate mal, was hörst du da: Welcher Sprachraum ist das? Wörter sammeln, die in allen Sprachen gleich sind Sprachscheiben, Wörterbuch, Quartett, etc. basteln: Inhalte basierend auf Wörtern aus dem gleichen Sprachraum (→ maximale Ähnlichkeit) Europäische Bestseller: „Alle Kinder in Europa kennen ...“</p>	Sprache / Literatur	<p>Einführung: Nationalsprachen (Deutsch, Französisch, Ungarisch) Lerntheke: Rate mal, was hörst du da: Welche Sprache ist das? Verschiedene Sprachen sammeln Sprachscheiben, Wörterbuch, Quartett, etc. basteln: Inhalte basierend auf Wörtern aus verschiedenen Sprachräumen (→ maximale Verschiedenheit) Nationale Bestseller: „Pipi Langstrumpf kommt aus ...“</p>
<p>Forscherauftrag: ‚Gemeinsamkeiten‘ (Hausaufgabe „Europa bei mir zuhause“) → Fundbüro Lerntheke Gemeinsamkeits-Stationen: Autokennzeichen (mit EU-Flagge) Europa-Marken Städte mit europäischen Institutionen Der Euro Pässe der Europäischen Union Computerlernspiele (Gemeinsamkeiten)</p>	Alltag / Politik	<p>Forscherauftrag: ‚Unterschiede‘ (Hausaufgabe „Europa bei mir zuhause“) → Fundbüro Lerntheke Vielfalts-Stationen: (Alte) nationale Autokennzeichen (ohne EU-Flagge) Briefmarken aus verschiedenen Ländern Hauptstädte und ihre Sehenswürdigkeiten Nationale Währungen Nationale Pässe (ohne EU-Bezug) Computerlernspiele (Vielfalt)</p>
<p>Schulküche: Forschen und Kochen „gemeinsame Lieblingsessen“ „Europäische Pizza“ backen (internationale Zutaten) Umfrage: Wie europäisch ‚isst‘ Luxemburg? ... alle Kinder (egal welcher Nationalität) lieben Nudeln, Pizza, Hamburger, ...?</p>	Küche	<p>Schulküche: Forschen und Kochen „typische Landesgerichte“ „Lieblingsgericht ungarischer Kinder“ kochen Umfrage: Spezialitäten aus allen Ländern ... was isst man in Italien, England, usw. ...?</p>
<p>Rallye: Christen in Europa Bildband/Plakat „Kirchen, Klöster, ... Gipfelkreuze“ Bastelarbeit: Adventskalender „Weihnachten in Europa“</p>	Religion	<p>Rallye: Religiöse Vielfalt in Europa Bildband/Plakat „Weltreligionen“ Bastelarbeit: Interkultureller Feiertagskalender „religiöse Feste in Europa“</p>
<p>Fußball in Europa → eine gemeinsame Leidenschaft (nach einführendem Gespräch wird auf Wunsch der Schüler Fußball gespielt)</p>	Sport	<p>Sportarten in Europa → Nationalsportarten (nach einführendem Gespräch wird auf Wunsch der Schüler Fußball gespielt)</p>

Tab. 53: Treatments zu Gemeinsamkeiten und Vielfalt im Vergleich

Angestrebt wurde in beiden Experimentalgruppen eine Kontextualisierung der Inhalte in authentische Lebenswelt- und Alltagsbezüge. Tab. 53 zeigt in einem Überblick, wie sich beide Treatments hinsichtlich der Aspekte ‚Vielfalt‘ bzw. ‚Gemeinsamkeiten‘ (unabhängige Variable) unterscheiden, während die fachlichen Zugriffweisen identisch gehalten sind: Es werden

jeweils geographische, politische, historische, sprachliche, ökonomische, kulinarische, religiöse, sportliche und alltägliche Perspektiven auf Europa betrachtet, jedoch entsprechend dem Forschungsdesign jeweils unter dem Blickwinkel von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Über diese Art des vielperspektivischen Lernens wird ein Desiderat zeitgemäßen Sachunterrichts umgesetzt (vgl. Perspektivrahmen der GDSU 2002, 2013; Hartinger & Giest 2015). Berücksichtigt werden dabei auch die Empfehlungen der KMK (2008) zur Europabildung in der Schule.

Die Intervention umfasst in beiden Experimentalgruppen je 30 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten an fünf Unterrichtstagen. Beide Treatments wurden von den jeweiligen Klassenlehrerinnen durchgeführt. Forschungsmethodische, aber auch pädagogische Überlegungen sprachen für diese Entscheidung. Zum einen war eine objektive Trennung zwischen Lehrenden und Forschenden angestrebt, zum anderen garantierte das Klassenlehrerprinzip eine gute Klassenführung, eine gezielte Unterstützung sozialer Eingebundenheit in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit etc.¹⁰¹

Durch eine spezielle Schulung im Vorfeld wurde sichergestellt, dass die Unterrichtenden über vergleichbares theoretisches Wissen zur Interessenförderung, zum fachlichen Hintergrund der Inhalte sowie zum methodisch-didaktischen Vorgehen verfügten. Die Unterrichtsbeobachtung durch Studentinnen während der gesamten Projektdauer bestätigte die sachgemäße methodische und inhaltliche Durchführung der Treatments entsprechend detailliert strukturierter Verlaufsplanungen (vgl. Breu 2006; Dippel 2007; Schechinger 2007; Schäfer 2007) sowie ein vertrauensvolles Miteinander und eine gute Arbeitsatmosphäre in beiden Gruppen. Übereinstimmend bestätigen sie optimale Bedingungen für die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten. Die Bereitlegung der Lehrmaterialien für die jeweilige Unterrichtseinheit, die Vorbereitung von Lerntheken und Forscherstationen, die technische Unterstützung bei Power-Point-Präsentationen, Hörstationen oder Computerlernspielen sowie die Wandgestaltung vor und nach den Unterrichtseinheiten (Zeitstrahl, Ausstellung der Lernergebnisse etc.) wurde zur Sicherstellung technisch reibungsloser Unterrichtsabläufe in beiden Treatmentgruppen vom Untersuchungsteam übernommen. Die Unterrichtseinheiten in der Schulküche wurden zur besseren Betreuung der Schüler/innen sowie angesichts knapper Zeitressourcen vom Team der Studentinnen unterstützt.

¹⁰¹ Aus Vorgängerstudien war die Bedeutung der Beachtung dieser Parameter bekannt. So führte z. B. in der Europa-Studie von Schniotalle (2003, S. 188) „eine neue Lehrkraft, ein ungewohnt ferner Raum, kombiniert mit selten praktizierten Lernformen [...] bei den Kindern zu einer Übermotivation, die sich unter anderem in Form von Unaufmerksamkeit und Unkonzentriertheit äußerte.“

Unter der Maxime möglichst viele Einflussfaktoren konstant zu halten, wurde bereits bei der Auswahl der Untersuchungsgruppen auf eine möglichst gute Vergleichbarkeit geachtet (s. Kap. 5.4.1 zur Struktur der Experimentalgruppen hinsichtlich der Faktoren Schulleben, Wohnland (Luxemburg / Deutschland), sozio-ökonomischer Status des Elternhauses und der Schule, Alter, Geschlecht, Binationalität, Bildungshintergrund). Die Voranalysen bestätigen zudem eine gute Vergleichbarkeit im Hinblick auf Vorwissen und Vorerfahrungen (s. ebenfalls Kap. 5.4.1 zu geographischem Vorwissen und Urlaubserfahrung).

C. Ergebnisteil

Die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Untersuchung gliedert sich in Orientierung an den Forschungsfragen (s. Kap. 4) in zwei Hauptabschnitte. Kapitel 6 präsentiert Analysen zum Status Quo vor Beginn der Intervention. Dabei geht es insbesondere um die Vergleichbarkeit der an der Studie beteiligten Schulklassen. Kapitel 7 analysiert die Förderwirkungen der beiden Treatments im Vergleich zueinander und zur Kontrollgruppe.

Ein erstes Ergebnis stellen bereits die Voranalysen zu den verwendeten Skalen (Ladungsmatrizen und Skalenwerte) dar; hierzu sei nochmals auf Kapitel 5.4 *Zur Operationalisierung der zentralen Konstrukte* verwiesen. In Abschnitt 5.4.3 des Methodenteils wurde bereits der Zusammenhang von Interesse und Identität überprüft (s. *Tab. 37: Regressionsanalyse MZP3 (abhängige Variable S_euid_3)*).

Die Binnengliederung der beiden Ergebniskapitel 6 und 7 entspricht sich. In Kapitel 7 wurde lediglich ein Unterkapitel zur Analyse des Unterrichtsgeschehens vorangestellt (s. Kap. 7.1). Dabei werden das Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht (Kap. 7.1.1) und das situationalle Interesse (Kap. 7.1.2) betrachtet. Die Ergebnisse zu europäischer Identität umfassen jeweils Analysen zu europäischer Identität auf Skalenebene (S_euid, S_bed und S_bew; s. Abschnitt 6.1.1 zu MZP1 bzw. 7.2.1 zu MZP2 und MZP3) und daran anschließend Ergebnisse auf ordinaler und nominaler Ebene (s. Abschnitte 6.1.2 zu MZP1 bzw. 7.2.2 zu MZP2 und MZP3).

In Teilabschnitt 6.1.3 (MZP1) und 7.2.3 (MZP2 und MZP3) wird von den subjektiven Konstruktionen zu den zentralen Begriffen ‚Europa‘, ‚Europäische Union‘ und ‚Europäer‘ berichtet. Dieser Teilabschnitt umfasst jeweils die Analyse der *Mental Maps* sowie offener Fragen in Interview und Fragebogen. Zusätzlich werden Einstellungen gegenüber anderen europäischen Staaten sowie dem europäischen Integrationsprozess (S_integ) analysiert.

Die Abschnitte 6.2 (MZP1) bzw. 7.3 (MZP2 und MZP3) analysieren das Interesse an Europa (S_inteu), an europäischen Gemeinsamkeiten (S_intgem) sowie das situative Interesse an den Inhalten des jeweiligen Unterrichts (S_intu_ne).

Abschnitt 7.1 betrachtet das Selbstbestimmungsempfinden (S_sb_ne) der beiden Experimentalgruppen in der Nacherhebung als Moderatorvariable für ‚Interesse‘.

Sowohl die Darstellung der Vor- als auch der Nacherhebungen enden mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

6 Analyse der Vorerhebung

Die Analyse der Pretest-Daten verfolgt entsprechend der Forschungsfragen zum Status Quo (s. Kap. 4) zwei Zielrichtungen. Zum einen geht es um die *deskriptive Analyse* der Ausgangswerte der verschiedenen Skalen und Variablen in der Gesamtstichprobe für Vergleiche mit bisherigen deskriptiven Daten, zum anderen um die statistische *Überprüfung von Mittelwertunterschieden* in Abhängigkeit von der Gruppierungsvariable Schulklasse (unabhängige Variable ‚klasse‘) mit Hilfe von uni- und multivariaten Varianzanalysen. Auf der Basis dieser Vergleiche können nachfolgend die Wirkungen der unterschiedlichen Interventionseinheiten identifiziert werden (s. Kap. 7). Statistisch signifikante Unterschiede gilt es in weiteren Analysen zu berücksichtigen. Um dem Leser den Einstieg in die Ergebnisdarstellung zu erleichtern, wird zunächst die deskriptive Gesamtstatistik betrachtet, die einen Überblick über alle relevanten Skalen vermittelt. Der Einfluss unterschiedlicher Faktoren und Kovariaten auf die zentralen Konstrukte ‚Identität‘ und ‚Interesse‘ sowie der Zusammenhang zwischen diesen wurde bereits im Methodenteil berichtet.

Die nachfolgenden Analysen schließen eine Überprüfung der Skalen auf Normalverteilung und Varianzhomogenität ein. Einleitend ist festzustellen, dass entsprechend den Ergebnissen des Lilliefors-Tests (einer Modifikation des Kolmogorov-Smirnov Tests) und des Shapiro-Wilks-Tests (vgl. z. B. Bühn & Zöfel 2005, S. 229) für fast alle Skalen eine Normalverteilung der Pretest-Werte angenommen werden kann.¹⁰² Varianzhomogenität bestätigt der Levene-Test für alle Gesamtskalen, sodass die Klassen mittels Varianzanalysen auf Mittelwertunterschiede hin getestet werden können (vgl. Bühn & Zöfel 2005, S. 402)¹⁰³. Nachfolgende deskriptive Gesamtstatistik zeigt zusätzlich, dass die Itemschwierigkeit, die bei einer Likert-Skala von eins bis vier zwischen 1,6 und 3,4 (20% bis 80% des Maximalwerts) liegen sollte, insgesamt im mittleren Bereich liegt.

¹⁰² Die Skala ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu) ist in EG1 erst in den beiden Nacherhebungen nach Lilliefors normalverteilt, in der Vorerhebung bestätigt nur das Verfahren nach Shapiro Wilk die Normalverteilung. Die Subskalen ‚Bewertung europäischer Identität‘ (S_bew) und ‚Bedeutsamkeit Europas‘ (S_bed) sind in EG2 im Pretest und in EG1 im Posttest nicht normalverteilt. Die Berechnungen arbeiten jedoch ohnehin mit der Gesamtskala ‚europäische Identität‘, die in den beiden Experimentalgruppen zu allen Messzeitpunkten normalverteilt ist. Bei keiner Gruppe normalverteilt ist in den Nacherhebungen die Skala ‚prointegrative Einstellung‘, die zu MZP1 noch optimal normalverteilt war.

¹⁰³ Varianzhomogenität ist lediglich bei den Mittelwerten der Subskala S_bew_2 (Nacherhebung) nicht gegeben. Basierend auf dem Median kann jedoch selbst in dieser Subskala Varianzhomogenität angenommen werden. Empfehlenswert ist in diesem Fall, die Signifikanzschranke bei $p=,001$ anzusetzen (vgl. Bühn & Zöfel 2005, S. 403). Bei allen anderen Skalen ist zu allen Messzeitpunkten Varianzhomogenität gegeben.

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
S_euid_1	2,5290	,63772	62
S_bew_1	2,6210	,75033	62
S_bed_1	2,4635	,73371	64
S_inteu_1	2,1138	,69227	63
S_intgem_1	2,1834	,60139	63
S_wgem_1	2,6638	,45747	59
S_info_1	2,1657	,50642	55
S_iperson_1	1,9912	,56293	57
S_imedien_1	2,2655	,60104	58
S_kontakt_1	2,4180	,63200	61
S_prointeg_1	3,3361	,62896	61

Tab. 54: Skalenwerte der Gesamtstichprobe (MZP1)

Das arithmetische Mittel der Skala ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) und ihrer Subskalen (S_bew_1 und S_bed_1) liegt bei Werten zwischen 2,46 und 2,62 auf einer vierstufigen Likert-Skala, d. h. zwischen den Antwortkategorien ‚weniger‘ und ‚ziemlich‘. In diesem Bereich liegt auch die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten (S_wgem_1: 2,66). Für Europa interessieren sich die befragten Grundschüler zum Ausgangszeitpunkt eher ‚weniger‘ (die Skala S_inteu_1 zeigt einen Mittelwert von 2,11), ebenso wenig für europäische Gemeinsamkeiten (der Mittelwert der Skala S_intgem_1 liegt bei 2,18).

Tendenziell informieren sich die Elfjährigen eher im Fernsehen (S_medien_1: 2,27) als im persönlichen Gespräch (S_personen_1: 1,99) über Europa. Doch auch der Mittelwert der Gesamtskala zum epistemischen Interesse, in die die Subskalen S_personen und S_medien integriert sind, zeigt, dass die Kinder zu Beginn eher weniger an Informationen zu Europa interessiert sind (S_info_1: 2,17).

Ziemlich bis sehr positiv sind die Schüler der Europäischen Schulen Luxemburg und Frankfurt von Anfang an dem europäischen Integrationsprozess gegenüber eingestellt (S_prointeg_1: 3,34). Die jeweiligen Standardabweichungen als „gebräuchlichstes Streuungsmaß“ (Zöfel 2003, S. 33) zeigt Tab. 54.

6.1 Europäische Identität

Forschungsfrage 1

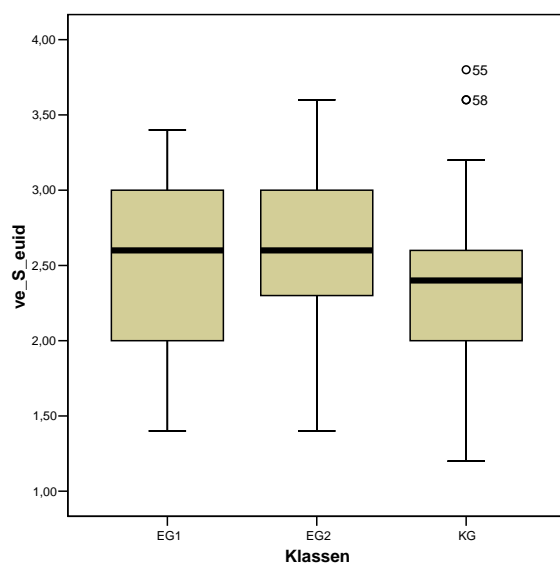
Wie europäisch fühlen sich die Probanden *vor* dem Unterricht?

6.1.1 Europäische Identität: Analysen auf Skalenebene

Die Lokalisationsparameter arithmetisches Mittel und Median liegen bei der Skala ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) in allen Gruppen bei Werten zwischen 2,4 und 2,6 auf einer vierstufigen Likert-Skala, d. h. zwischen den Antwortkategorien ‚weniger‘ und ‚ziemlich‘. Auch die Standardabweichung unterscheidet sich in der Gesamtskala ‚europäische Identität‘ kaum (s. Tab. 55).

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	MD	SD	Median	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Europäische Identität (S_euid_1)	2,542	,632	2,600	2,600	,639	2,600	2,454	,662	2,400
Bewertung europäischer Identität (S_bew_1)	2,500	,524	2,500	2,947	,831	3,000	2,454	,800	2,500
Bedeutsamkeit Europas (S_bed_1)	2,571	,882	2,666	2,368	,6175	2,333	2,454	,716	2,333

Tab. 55: Skala ‚Europäische Identität‘ mit Subskalen (MZP1)



Das Boxplot zeigt, dass der Median, der bei beiden Experimentalgruppen bei einem Wert von 2,6 liegt sowie die Spannweite (EG1: 2,0; EG2: 2,2) und der Interquartilsbereich (EG1: 1,10; EG2: 0,8) in etwa vergleichbar sind. Der Median der Frankfurter Kontrollgruppe liegt etwas tiefer bei 2,4. Auch das Eurobarometer belegt fortlaufend höhere Werte für die Luxemburger Stichprobe im Vergleich zu allen anderen Nationen (vgl. Eurobarometer 83, 2015b, S. 23).

Abb. 44: Boxplot zur Skala ‚europäische Identität‘ (S_euid_1; MZP1)

Entsprechend bestätigen die einfaktorielle Anova ($F_{(2;62)}=,266$; $p=.767$), Bonferroni-adjustierte Mehrfachvergleiche sowie univariate Varianzanalysen ($F_{(2;62)}=,620$; $p=.542$; $\text{Eta}^2=,025$) – mit den Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ und den Kovariaten ‚wissen‘ (MM_1) und Urlaubserfahrung (urlaub_gesamt) – eine sehr gute Vergleichbarkeit der beiden Experimentalgruppen. Der hoch signifikante Einfluss der Kovariate ‚urlaub_gesamt‘ ($F_{(2;62)}=7,587$; $p<.01$; $\text{Eta}^2=,136$) wirkt sich dabei nicht auf die Vergleichbarkeit der Klassen aus, da alle beteiligten Gruppen über ähnlich viel Urlaubserfahrungen verfügen (s. Abb. 39).

Ein Blick auf die Kennwerte der Subskalen macht deutlich, dass in der Gesamtskala ‚europäische Identität‘ ein Ausgleich stattfindet: In EG2 erfahren die beiden Items der Subskala ‚Bewertung eigener europäischer Identität‘ („Ich bin froh, einen europäischen Pass zu haben“ und „Ich finde es toll Europäer zu sein“) tendenziell eine höhere Zustimmung. In EG1 hingegen werden tendenziell höhere Werte bei der Subskala ‚Bedeutsamkeit Europas‘ (Beispiel-Item: „Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun“) erzielt. Die Unterschiede sind in beiden Fällen nicht signifikant.

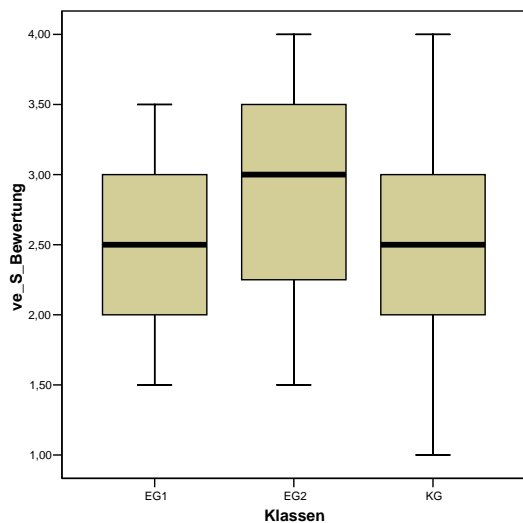


Abb. 45 Boxplot zur Subskala ‚Bewertung europäischer Identität‘ (S_bew_1; MZP1)

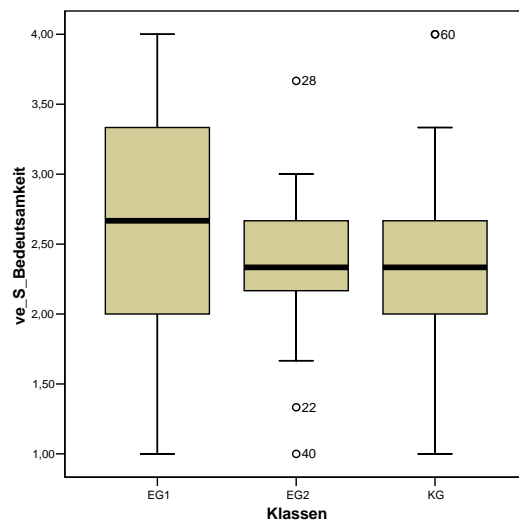


Abb. 46: Boxplot zur Subskala ‚emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas‘ (S_bed_1; MZP1)

Die Boxplots der Subskalen (s.o.) veranschaulichen jeweils den ‚Vorsprung‘ von EG2 bei der Skala ‚Bewertung europäischer Identität‘ (S_bew_1) und von EG1 bei der Skala ‚Bedeutsamkeit Europas‘ (S_bed_1). Aufgrund der Ausreißer, die die Boxplots zeigen, scheint es sinnvoll, anstelle des Mittelwerts auch den Median zu betrachten, der gegenüber Ausreißern unempfindlich ist (vgl. Zöfel 2003, S. 31).

Die Kovarianzanalyse zeigt bei der Subskala ‚Bedeutsamkeit Europas‘ sowie bei der Gesamtskala ‚europäische Identität‘ einen hoch signifikanten positiven Einfluss der Kovariate ‚urlaub‘ ($S_{bed_1}: F_{(2;64)}=9,419; p<.01; \text{Eta}^2=,159; S_{euid_1}: F_{(2;62)}=7,587; p<.01; \text{Eta}^2=,136$) und bei der Subskala ‚Bewertung europäischer Identität‘ einen signifikanten Einfluss des Faktors ‚binationalität‘ ($F_{(2;62)}=4,345; p<.05; \text{Eta}^2=,083$). In beiden Fällen wird die Vergleichbarkeit der Klassen dadurch nicht beeinträchtigt, da eine Gleichverteilung der Kovariate ‚urlaubserfahrung‘ und des Faktors ‚binationalität‘ in den Gruppen gegeben ist (s. Abb. 42; Abb. 38).

6.1.2 Selbstwahrnehmung nationaler und europäischer Identität im Vergleich: Analysen auf ordinaler und nominaler Ebene

Die Auswertung der *Legekärtchen* (MZP1; Fragebogen Teil A) ergibt, dass insgesamt 94% der Kinder sehr stark ihre nationale Identität fühlen (s. Abb. 47 links). Die deutlich schwächere Ausprägung der europäischen Identität zeigt die rechte Abbildung (s. Tab. 56).

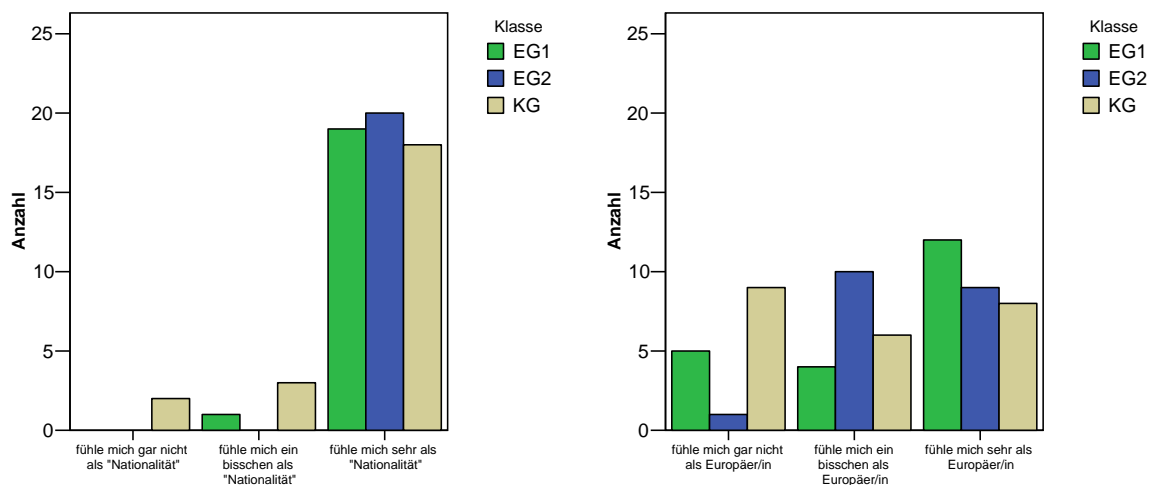


Abb. 47: Einstufung der Legekärtchen ‚nationale‘ und ‚europäische Identität‘, MZP1

‚Ich fühle mich ... [deutsch] / europäisch‘	Experimentalgruppe 1				Experimentalgruppe 2				Kontrollgruppe			
	nationale Identität		europäische Identität		nationale Identität		europäische Identität		nationale Identität		europäische Identität	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
‚sehr‘	19	95,0	12	57,1	20	100,0	9	45,0	18	78,3	8	34,8
‚ein bisschen‘	1	5,0	4	19,0	0	0,0	10	50,0	3	13,0	6	26,1
‚gar nicht‘	0	0,0	5	23,9	0	0,0	1	5,0	2	8,7	9	39,1

Tab. 56: Kreuztabelle Legekärtchen ‚Ich fühle mich ...‘ (MZP1)

Mediane und Rangplätze der Experimentalgruppen liegen auf gleicher Höhe. Der Unterschied zur Kontrollgruppe ist nicht bedeutsam.

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	N	Mittlerer Rang	Median	N	Mittlerer Rang	Median	N	Mittlerer Rang	Median
Legekärhen_euid_1	21	35,33	1,44	20	35,65	1,42	23	27,17	,93

Tab. 57: Europäische Identität (Legekärtchen): Mittlere Ränge und Mediane

Vergleich	Mann-Whitney		
	U	Z	p
EG1 – EG2	207,500	-,072	,943
EG1 – KG	184,500	-1,442	,149
EG2 – KG	164,500	-1,705	,088

Um zu testen, wie sich die Gruppen im paarweisen Vergleich unterscheiden, wurden U-Tests nach *Mann und Whitney*¹⁰⁴ gerechnet.

Tab. 58: Legekärtchen ‚europäische Identität‘: U-Tests

Binationalität und Geschlecht üben keinen bedeutsamen Einfluss auf das Ergebnis der Legekärtchen aus, wengleich sich Befragte mit nur einer Nationalität tendenziell europäischer fühlen (Mann-Whitney: $p=.056$).

Auf die sich der Legetechnik anschließende *Entscheidungsfrage* „*Wie fühlst du dich mehr?*“ (Antwortkategorien ‚national‘, ‚europäisch‘, ‚beides gleich‘ und ‚weiß nicht‘) antworten in beiden Experimentalgruppen je 20% der Kinder mit ‚europäisch‘ oder ‚beides gleich‘ (d. h. europäisch und national). 50% der Kinder in EG1 und KG sowie 55% der Kinder in EG2 fühlen sich dagegen stärker ‚national‘. Bei der Frankfurter Kontrollgruppe, die als Deutsche in Deutschland eine Europäische Schule anstatt der Regelschule besuchen, fühlen sich in der Vorerhebung 35% ‚auch‘ oder ‚ausschließlich europäisch‘. Der Unterschied zu den Experimentalgruppen ist jedoch nicht signifikant. Die Faktoren ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ üben keinen Einfluss aus.

¹⁰⁴ Die Basis des nichtparametrischen Vergleichs zweier unabhängiger Stichproben nach Mann und Whitney bildet eine gemeinsame Rangreihe der Werte beider Stichproben (vgl. Bühl & Zöfel 2005, S. 294).

	Experimentalgruppe 1						Experimentalgruppe 2						Kontrollgruppe					
	nationale Identität		europäische Identität		weiß nicht		nationale Identität		europäische Identität		weiß nicht		nationale Identität		europäische Identität		weiß nicht	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vorerhebung	10	50,0	4	20,0	6	30,0	11	55,0	4	20,0	5	25,0	10	50,0	7	35,0	3	15,0

Tab. 59: Deskriptive Statistik zur Frage „Wie fühlst du dich mehr?“ (MZP1)¹⁰⁵

Eine Analyse der Begründungsmuster in der offenen ‚Warum-Frage‘ folgt in Kap. 6.1.3 Subjektive Konstruktionen zum Begriff ‚Europäer‘.

6.1.3 Subjektive Konstruktionen und Einstellungen

Forschungsfrage 2

Wie stark werden die Einheit Europas und europäische Gemeinsamkeiten wahrgenommen¹⁰⁶ und welche Vorstellungen und auch Bewertungen von ‚Europa‘, ‚Europäischer Union‘ und ‚Europäer-Sein‘ liegen einer europäischen Identität der Probanden zugrunde?

An verschiedenen Stellen der Arbeit wurde auf den Zusammenhang der Selbstwahrnehmung als Europäer mit den subjektiven Konstruktionen zu Europa, der Europäischen Union sowie zum Begriff ‚Europäer‘ hingewiesen.

Die Intensität der Wahrnehmung von europäischer Einheit, von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, Menschen und Ländern wird dabei zunächst quantitativ über die *Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘* (S_wgem_1) erfasst. Bei gegebener Normalverteilung, Varianzhomogenität und mittlerer Itemschwierigkeit zeigt die deskriptive Statistik der Skala sowie der statistische Gruppenvergleich mittels einfaktorieller Anova ($F_{(2;59)}=,332$; $p=.719$) und Bonferroni-adjustierter Gruppenvergleiche eine sehr homogene Ausgangslage in den Gruppen und Subgruppen (‚geschlecht‘; ‚binationalität‘): Mediane und Mittelwerte liegen jeweils bei Werten von 2,6 bis 2,7 auf einer vierstufigen Likert-Skala

¹⁰⁵ Beim Pretest machen vier Probanden keine Angabe, die Gesamtzahl liegt bei N = 60. Der Kategorie ‚weiß nicht‘ wurden zwei Fälle zugeordnet, bei denen die Antwort ‚beides‘ sich nicht auf eine Kombination von nationaler und europäischer Identität bezieht, sondern auf eine Kombination von nationaler und regionaler bzw. örtlicher Identität.

¹⁰⁶ Da anzunehmen ist, dass nur Gegenstände bedeutsam werden können, die wahrgenommen werden (Haußer 1995), wird die als relevant erachtete Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten explizit erhoben.

zwischen ‚weniger‘ und ‚ziemlich‘ und zeigen damit, dass Gemeinsamkeiten anfangs nur teilweise wahrgenommen werden.

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	MD	SD	Median	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten	2,719	,478	2,666	2,675	,440	2,666	2,600	,469	2,583

Tab. 60: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (MZP1)

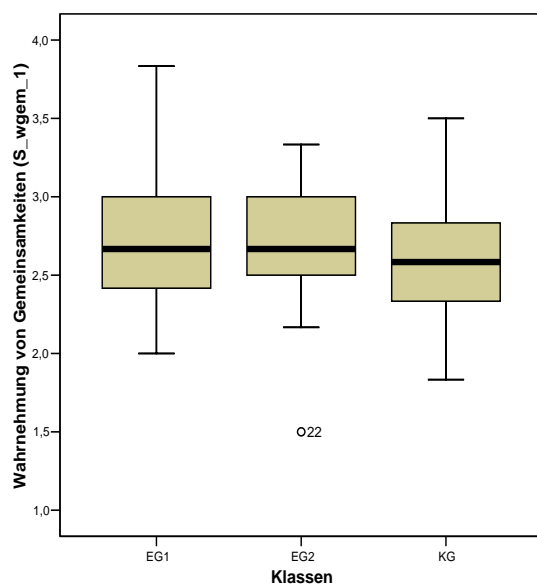


Abb. 48: Boxplot zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem_1)

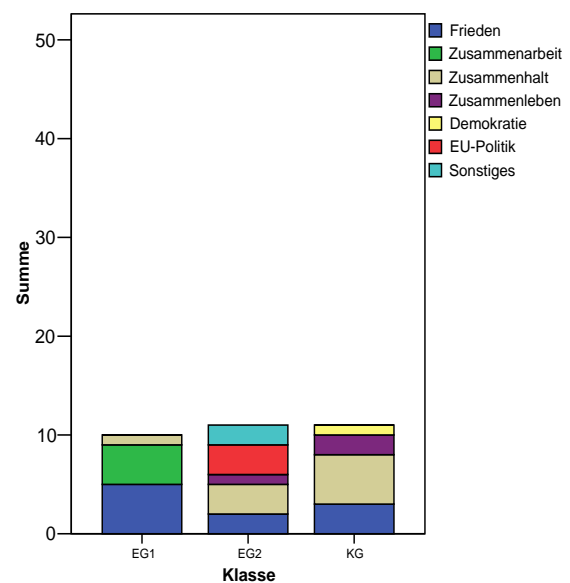


Abb. 49: ‚Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?‘

Bemerkenswert ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und europäischer Identität (s. Methodenteil Tab. 35: $\beta=.336$; $p<.05$). Insbesondere ein Zusammenhang von europäischer Identität mit der Wahrnehmung gemeinsamer Werte deutet sich an: Die Analyse der *offenen EU-Frage* ‚Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?‘ (s. Abb. 49) zeigt, dass die Wahrnehmung von ‚Frieden‘ als für die Kinder wichtigster Aspekt der Europäischen Union nahezu signifikant mit der Skala ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) korreliert ($p=.056$). Nahezu ebenso häufig wird der Aspekt ‚Zusammenhalt‘ genannt, der jedoch nicht korreliert. In EG1 wird zudem ‚Zusammenarbeit‘, in EG2 ‚EU-Politik‘ für wichtig gehalten. 58% der Schüler/innen machen keine Angaben.

		Frieden		Zusammenarbeit		Zusammenhalt		Zusammenleben		Demokratie		EU-Politik		Sonstiges	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vorerhebung	EG1	5	23,8	4	19,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	EG2	2	10,0	0	0,0	3	15,0	1	5,0	0	0,0	3	15,0	2	10,0
	KG	3	13,0	0	0,0	5	21,7	2	8,7	1	4,3	0	0,0	0	0,0

Tab. 61: Kreuztabelle „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?“ (MZP1)

Bei der *offenen Frage* „An was denkst du, wenn du die Europaflagge siehst?“ assoziieren 19% der Schüler/innen „(verschiedene, viele) Länder“, 20% denken an „Europa“, 6% der Befragten nennen konkret die „EU“, deren Symbol die Flagge ist. „Zusammenarbeit“, „Frieden“ und „Gemeinschaft“ verbinden insgesamt 11% mit der EU-Flagge, ein weitgereister Schüler der Kontrollgruppe assoziiert ‚heimatliche Gefühle‘ („super, ich bin wieder da“), 11% machen sonstige Angaben, 34% der Probanden äußern sich nicht.¹⁰⁷ Unter die Kategorie ‚Sonstiges‘ fallen in der Vorerhebung die Nennungen ‚Politik‘, ‚EZB‘, ‚Sprachen lernen‘, ‚Sterne‘, ‚an einen See mit 12 Inseln‘, ‚an einen gelben Kreis‘, ‚den Weltraum‘, ‚meine englischen Großeltern‘, ‚an Kinder, die ums Leben gekommen sind‘, ‚New York‘ (vollständige Aufzählung).

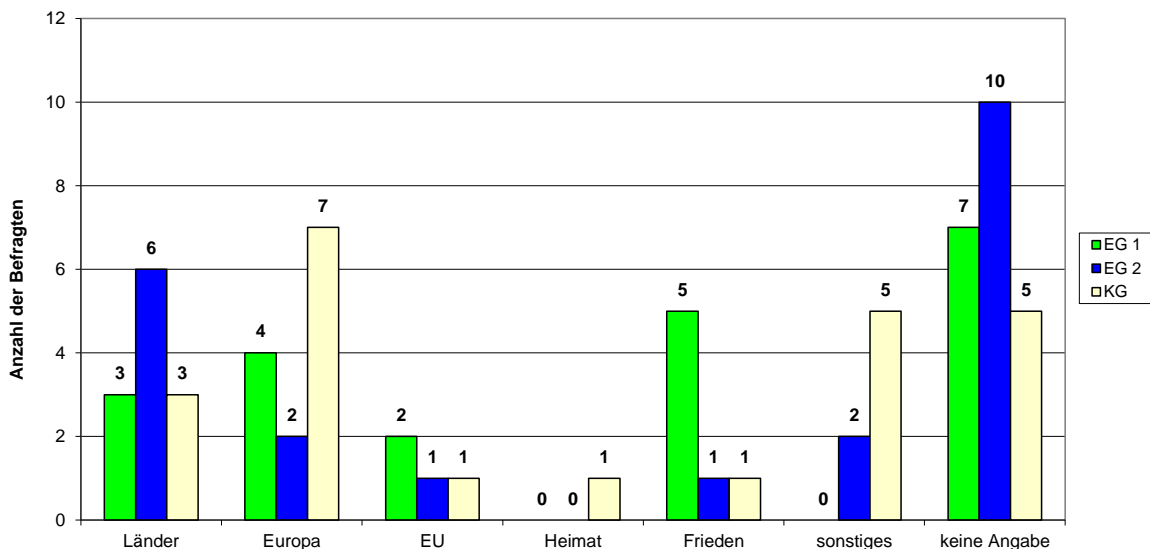


Abb. 50: „An was denkst du, wenn du die Europaflagge siehst?“ (MZP1)

¹⁰⁷ Mehrfachnennungen waren möglich, wenn auch nicht sehr häufig. Die Prozentangaben übersteigen daher 100%. Zwei Kinder denken bei der Europaflagge „an Deutschland“. Diese Nennung wurde zur Kategorie ‚Länder‘ gezählt, während die Nennung „an 25 Länder“ zur Kategorie ‚EU‘ gezählt wurde.

Die *Mental Maps* der Vorerhebung (MM_1) umfassen durchschnittlich 12,7 europäische Staaten (SD 5,700). Der T-Test für unabhängige Stichproben weist zum ersten Messzeitpunkt keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen aus: das Vorwissen der Experimentalgruppen liegt mit durchschnittlich 13,2 Staaten (EG1) bzw. 13,8 Staaten (EG2) auf vergleichbarem Niveau und damit leicht über dem Vorwissen der Frankfurter Kontrollgruppe, in der durchschnittlich 11,3 Staaten gezeichnet werden. Insgesamt handelt es sich zu 77% um westeuropäische Staaten und zu 23% um osteuropäische Länder (s. vergleichende kartographische Darstellung zu MZP1, MZP2, MZP3 in Kap. 7, Abb. 78 bis Abb. 83). Auf der Grundlage dieses Vorwissens beschränkt sich eine mögliche europäische Identität bei den befragten Kindern hinsichtlich der räumlichen Dimension im Wesentlichen auf das westliche Europa.¹⁰⁸ Da man sich nicht einer räumlichen Einheit zugehörig fühlen kann, von der man nichts weiß, wird ein Europäer somit tendenziell als Westeuropäer gedacht. Dies entspricht den Urlaubserfahrungen der Schüler/innen (90% der besuchten Länder gehören zu Süd- und Westeuropa, 10% zu Osteuropa; s. Methodenteil Abb. 41 und Abb. 42: Mittelwerte ‚urlaubserfahrung‘). Die *Korrelation* von *gezeichneten Ländern* (MM_1) und *bereisten Ländern* (Urlaubserfahrung) liegt nach Spearman bei $r=0,243$ auf einem Signifikanzniveau von 0,05.

Um weitere Vorinformationen zu den *Einstellungen gegenüber einzelnen europäischen Staaten* zu erfassen, wurden die Schüler/innen gebeten Länder, die sie im Urlaub gerne besuchen würden, auf einer Europakarte grün und Länder, in denen sie nicht gerne Urlaub machen würden rot zu kennzeichnen. Die kartographische Darstellung (s. Abb. 87 bis Abb. 94 sowie Anhang A11, A12) macht deutlich, dass ‚vertraute‘ westeuropäische Länder nur tendenziell positiver als osteuropäische Länder bewertet werden.¹⁰⁹ Hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Gruppen im Pretest weisen T-Tests für unabhängige Stichproben und Anova weder bei der positiven noch bei der negativen Bewertung West-, Ost- oder Gesamteuropas bedeutsame Unterschiede aus, wenngleich die Anzahl der negativ bewerteten europäischen Staaten in EG1 mit durchschnittlich 10,14 Staaten höher liegt als in EG2 mit 6,45 und in KG mit 5,78 negativ bewerteten Staaten. Die univariate Varianzanalyse unter Einbezug der Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ sowie der Kovariaten ‚wissen‘ (MM_1) und ‚urlaubserfahrung‘

¹⁰⁸ Sortiert man die eingezeichneten Staaten nach Häufigkeit der Nennung, so befinden sich in der Vorerhebung auf den Rängen eins bis achtzehn, mit Ausnahme Polens auf Rang elf, ausschließlich westeuropäische Staaten. Auf Rang 19 bis 40 befinden sich, mit Ausnahme Irlands (Rang 21), der Türkei (Rang 22), Maltas (Rang 30) und Zyperns (Rang 32) ausschließlich ehemalige Ostblockstaaten. ‚Weiße Flecken‘ in der Mental Map der Kinder befinden sich vor allem in Südosteuropa.

¹⁰⁹ Es besteht jedoch Korrelationsberechnungen zufolge kein Zusammenhang zwischen dem Bekanntheitsgrad eines Staates, das heißt seinem Vorkommen in den gezeichneten Mental Maps der Schüler/innen, und seiner positiven oder negativen Bewertung als Reiseziel.

(urlaub_gesamt) weist keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Klassen auf. Lediglich bezüglich der Wechselwirkung der drei Faktoren zeigt sich ein signifikanter, aber unbedeutsamer Einfluss auf die Einstellung zum europäischen Integrationsprozess ($F_{(2; 61)}=3,681; p<.05; \text{Eta}^2=,135$).¹¹⁰

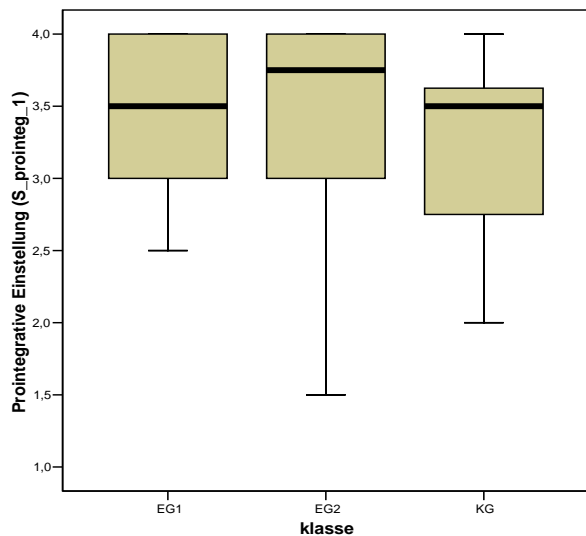


Abb. 51: Boxplot ‚Einstellung zum europäischen Integrationsprozess‘

Über die Einstellungen zu einzelnen Ländern hinaus, wurde auch die Einstellung der Probanden zum *europäischen Integrationsprozess* (S_prointeg_1) erhoben: 75% der Werte liegen bei dieser Skala gleichermaßen zwischen den beiden höchsten Antwortkategorien, wobei der Median in EG2 um 0,25 höher als in EG1 und KG liegt. Gleichzeitig wird deutlich, dass mit einem Gesamtdurchschnitt von 3,35 – bei gegebener Normalverteilung und Varianzhomogenität – bereits vor der Intervention nahezu ein *ceiling effect* eintritt.

Um die Entwicklung einer europäischen Identität fördern zu können, gilt es Konzepte europäischer Identität zu identifizieren und zu verstehen, welche Komponenten einer europäischen Identität für Kinder vorrangig bedeutsam sind. Macht es beispielsweise Sinn zunächst geographische Konzepte aufzugreifen (vgl. Schniotalle 2003) und „ein ‚Ich lebe in Europa‘ als *eine* Schicht der persönlichen, mehrdimensionalen Identität zu erfahren“ (Büker 1998, S. 163f; Herv. i. Org.)? Hinter dem Erkenntnisinteresse stehen damit auch didaktische Überlegungen.

Hierzu wurde von den Kindern eine *Begründung ihrer Selbstwahrnehmung* bei der Einstufung der Legekärtchen sowie bei der sich daran anschließenden Entscheidungsfrage erbeten (s. Kap. 5.3.1 zur *Operationalisierung europäischer Identität* und Kap. 6.1.2 zur *Auswertung der Legekärtchen*). Über eine offene ‚Warum‘-Frage sowie in einem zweiten Schritt über eine geschlossene Fragenbatterie wurden im Fragebogen Konzepte europäischer Identität erhoben. Dabei ging

¹¹⁰ In der Frankfurter Kontrollgruppe sind nationale Jungen (M=3,5) deutlich positiver zum europäischen Integrationsprozess eingestellt als binationale (M=2,9). Noch stärker befürworten nationale Jungen in EG1 (M=3,7) und nationale Mädchen in EG2 (M=3,7) den Integrationsprozess. Den höchsten Mittelwert erzielen jedoch binationale Jungen in EG2 (M=3,8). Die Mittelwerte der nationalen Mädchen in EG1 (M=3,3) und KG (M=3,2) sind deutlich niedriger als der Mittelwert der nationalen Mädchen in EG2 (M=3,7). Insgesamt jedoch bestehen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Klassen, den Geschlechtern oder Kindern mit einer bzw. zwei Staatsangehörigkeiten.

die offene der geschlossenen Fragestellung voran, um eine Beeinflussungen der freien Schülerantworten möglichst zu vermeiden. In den Interviews wurde explizit nach einer Definition für den Begriff ‚Europäer‘ gefragt (s. Anhang).

Fragebogen, Frage 1

„Wie fühlst du dich mehr? O deine Nationalität(en), z. B. deutsch O europäisch
O beides gleich (d. h. national u. europäisch) O weiß ich nicht

Warum? Versuche deine Entscheidung zu begründen! _____

Die Auswertung der *individuellen Begründungsmuster zur offenen Frage* zeigt, dass geographische Aspekte (‚in Europa geboren sein‘: 4 Nennungen; ‚in Europa wohnen‘: 3) dominant sind, während der staatsbürgerliche (‚Unionsbürgerschaft‘) und der sprachliche Aspekt (‚Mehrsprachigkeit‘) für die Bestimmung europäischer Identität eine untergeordnete Bedeutung haben. Bei den Schülerkonzepten zu nationaler Identität ergibt sich dagegen eine relativ ausgewogene Verteilung der Merkmale ‚Geburt‘, ‚Leben‘, ‚Abstammung‘, ‚Staatsbürgerschaft‘ und ‚Muttersprache‘. ‚Im Land geboren zu sein‘ (11 Nennungen)¹¹¹ wird am häufigsten als Grund für nationale Identität genannt. Gemäß Anzahl der Nennungen folgen die Merkmale ‚[deutsche] Eltern zu haben‘ (8), ‚die Landessprache zu sprechen‘ (7), ‚im Land zu leben‘ (7), und ‚die [deutsche] Staatsangehörigkeit zu besitzen‘ (6). Ein Schüler begründet ‚weil ich mich deutsch fühle‘.

KONZEPTE	Antwortkategorien	
	‚national‘	‚europäisch‘ bzw. ‚beides gleich‘
Geburt	11	4
Leben / Wohnen / Reisen	7	2
Abstammung	8	2
Bikulturalität	-	1
Staats- / Unionsbürgerschaft	6	1
Muttersprache / Mehrsprachigkeit	7	1
Gefühl	1	1
Europäische Schule	-	1
Sonstiges	2	1
GESAMT (Mehrfachnennungen)	42	14

Tab. 62: Konzepte nationaler und europäischer Identität (offene Schülerantworten; MZP1)

¹¹¹ Die Aspekte ‚(lange) im Land zu leben‘ und ‚im Land geboren zu sein‘ lassen sich Rosegger & Haller (2003, S. 36) zufolge nicht eindeutig zuordnen: Sie weisen im Sinne eines *ius soli* auf das Konzept der ‚Staatsnation‘ hin, können jedoch auch in einem ethno- oder kulturellen Sinn verstanden werden, wenn sie eine ‚Vertrautheit‘ mit Sitten und Gebräuchen implizieren.

Die Analyse der kindlichen Begründungsmuster zu nationaler Identität zeigt eine weitgehende Analogie zu Aspekten wie sie z. B. die ISSP-Umfrage (1995; zit. nach Rosegger & Haller 2003, S. 35 u. 51; s. u.) abbildet.

Konzepte nationaler Identität (ISSP-1995)

„Manche Leute meinen, dass folgende Dinge wichtig sind, um ein wirklicher Bürger eines Landes zu sein. Andere halten sie nicht für wichtig. Wie stufen Sie diese Dinge ein?“ (Antwortkategorien: sehr wichtig, eher wichtig, nicht sehr wichtig, überhaupt nicht wichtig, kann ich nicht sagen)

- a. in [Deutschland] geboren zu sein;
- b. die [deutsche] Staatsbürgerschaft zu haben
- c. den größten Teil des Lebens in [Deutschland] gelebt zu haben
- d. [deutsch] sprechen zu können
- e. ein [Christ] zu sein
- f. die [deutschen] politischen Institutionen und Gesetze zu achten
- g. sich als [Deutscher] zu fühlen.

Die Offenheit der Fragestellung impliziert eine gewisse kognitive und/oder emotionale Bedeutsamkeit der angeführten Kriterien, während Aspekte, die nicht genannt wurden (,Christ sein‘, ,Institutionen und Gesetze achten‘ o. ä.) für die Schüler/innen weniger oder nicht bedeutsam zu sein scheinen (der tatsächliche Stellenwert der einzelnen Konzepte wird nachfolgend quantitativ über eine geschlossene Item-Batterie erhoben; s. u.).

Interessant ist, dass alle Merkmale, die die Probanden zur Begründung nationaler Identität heranziehen, auch Merkmale einer europäischen Identität sein können:

- „weil ich in Europa geboren bin.“ (MZP1; KG → ,Geburt‘)¹¹²
- „weil ich in Europa wohne“ (MZP1; KG → ,Leben‘)
- „weil ich [...] Europäer bin.“ (MZP1; EG1 → ,Selbstwahrnehmung‘ oder ,Unionsbürgerschaft‘),
- „weil ich europäische Sprachen kann“ (MZP1; EG1 → ,Mehrsprachigkeit‘),

Aspekte einer gewissen ,geographischen Inklusion‘ kommen bei Probanden zum Tragen, die sich gleichermaßen europäisch und national fühlen (Antwortkategorie 3), z. B.

- „Weil ich in Deutschland geboren bin und [...] weil Deutschland in Europa ist.“ (MZP1; EG2)
- „Weil ich in Deutschland bzw. in Europa wohne.“ (MZP1; KG)

Binationale Kinder haben mitunter ihre eigenen Begründungsmuster. Eine europäische Identität begründen sie mit binationaler Herkunft oder einem bikulturellen Lebenslauf (Antwortkategorie 2 ,ich fühle mich stärker ,europäisch‘ als ,national‘):

- „Weil ich verschiedene Eltern habe.“ (MZP1; EG2 → ,binationale Abstammung‘)
- „Weil meine Schwestern und mein Papa in Dänemark geboren sind und meine Mama in Polen geboren ist.“ (MZP1; KG → ,binationale Abstammung‘)
- „Weil ich in England geboren bin und in Deutschland lebe.“ (MZP1; KG → bikultureller Lebenslauf)

¹¹² Diese ISSP-Kategorie kann einerseits dem Konzept der Ethnonation, andererseits dem Konzept der Staatsnation zugeschrieben werden (s. Kap. 2.1 *Interdisziplinäre Definitionsansätze zu europäischer Identität*).

Selten werden auch ‚institutionelle‘ oder ‚affektive‘ Aspekte genannt:

- „Weil ich an einer Europäischen Schule bin.“ (MZP1; EG1 → ‚institutioneller Aspekt‘)
- „Weil ich mich so fühle!!!!“ (MZP1; EG2 → ‚affektiver Aspekt‘)

Bei der **geschlossenen Fragestellung zur Erhebung der jeweiligen Bedeutsamkeit von Konzepten einer europäischen Identität** zählen die Begründungen ‚weil ich in einem Land geboren bin, das in Europa liegt, und weil ich in Europa lebe‘ (‚Geburt‘ / ‚Leben‘), ‚weil ich Europa mag‘ (emotionaler Aspekt) und ‚weil ich europäische Sprachen sprechen kann‘ (Mehrsprachigkeit) in beiden Experimentalgruppen zu den Hauptgründen, warum sich die befragten Europaschüler europäisch fühlen. Auch die Antwortkategorie ‚weil ich an einer Europäischen Schule bin‘ erweist sich als bedeutsam für das Gefühl Europäer/in zu sein (zur Bedeutung europäischer Lebens- und Arbeitswelten vgl. ebenso die Studie *Youth and European Identity*; Jamieson et al. 2005). In EG2 und KG wird ferner das Kriterium ‚weil ich Freunde aus europäischen Ländern habe‘ als wichtig eingestuft.

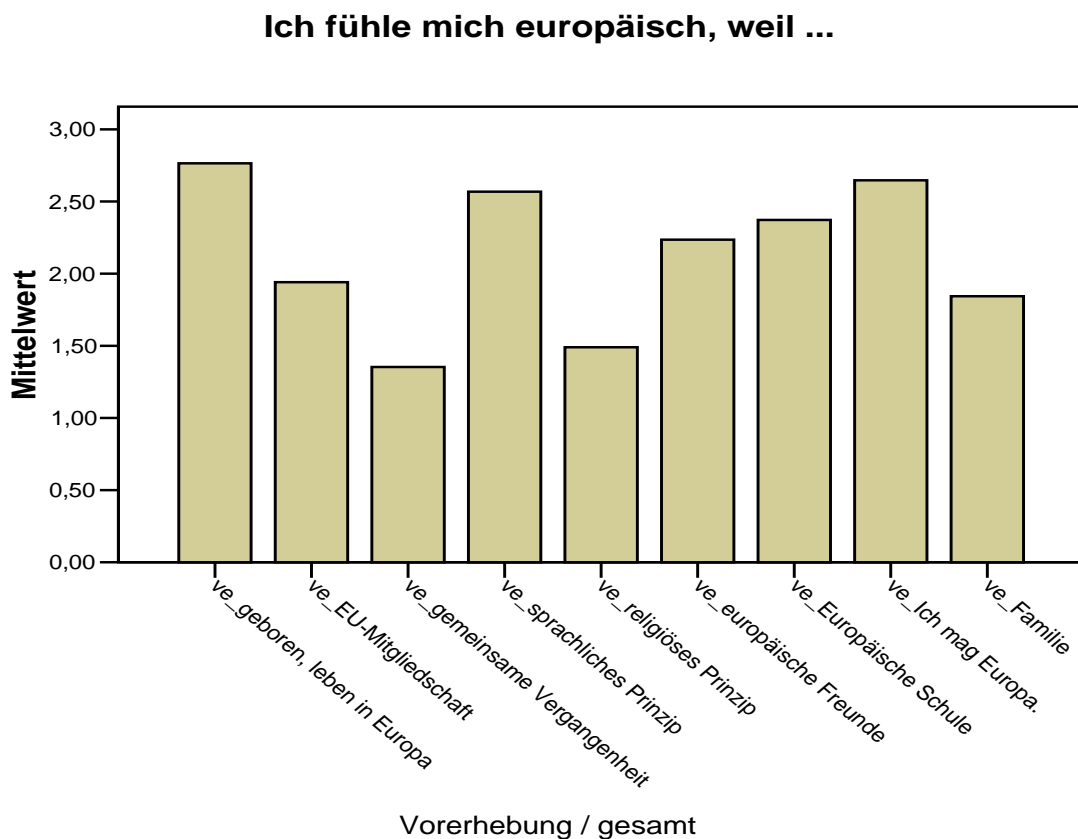


Abb. 52: Übersicht über die unterschiedlichen Konzepte einer europäischen Identität (MZP1)

Das Wissen um die Mitgliedschaft in der Europäischen Union wird nur in EG2 als ‚ziemlich‘ wichtig für eine eigene europäische Identität betrachtet. ‚Weniger wichtig‘ sind für die Zehn- und

Elfjährigen in allen Klassen kulturhistorische und religiöse Aspekte zur Definition der eigenen Zugehörigkeit. Auch der Einfluss der Familie wird in der Vorerhebung nicht – zumindest nicht bewusst – als bedeutsamer Aspekt wahrgenommen. In Abb. 52 werden die Einschätzungen der Gesamtstichprobe aus Gründen der Übersichtlichkeit zusammenfassend dargestellt (zwischen den Gruppen bestanden keine nennenswerten Unterschiede). In Ergänzung wurden die Kinder gebeten, den persönlich wichtigsten Grund der Itematterie rot zu kennzeichnen: Erwartungsgemäß ist das Konzept ‚Geburt und Leben‘ (insgesamt 34% aller Befragten) das wichtigste Konzept bei der Konstruktion einer europäischen Identität. Es folgen ‚europäische Freunde‘ (22%) und auf Rang drei die Konzepte ‚Europäische Schule‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚positive Emotionen‘ (je 14%).

Weder die von Rosegger & Haller (2003) faktorenanalytisch identifizierte *traditionell-askriptive* sowie die *funktional-kommunikative Komponente*¹¹³, noch historisch-soziologische Konzepte der Nation (s. Kap. 2.1 *Interdisziplinäre Definitionsansätze*), die zwischen politischen und kulturellen Kriterien unterscheiden, lassen sich in Übertragung auf eine europäische Identität faktorenanalytisch nachweisen.

	Komponente	
	1	2
ve_geboren, leben	,621	,496
ve_ich mag Europa	,756	,398
ve_Europäische Schule	,827	,123
ve_sprachliches Prinzip	,791	,057
ve_religiöses Prinzip	-,250	,728
ve_europäische Freunde	,313	,545
ve_EU-Mitgliedschaft	,286	,563
ve_Vergangenheit	,332	,445
ve_Familie	,417	,503

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung
 A Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tab. 63: Rotierte Komponentenmatrix zu den Kriterien der Frage „Hier sind ein paar Gründe, warum Menschen sich europäisch fühlen können. Wie wichtig ist jeder Grund für dich? (MZP1)

Quantitative Auswertung (s. Abb. 52) und Faktorenanalyse (s. Tab. 63) machen in Verbindung deutlich, dass stark *personenbezogene* Konzepte, die auf die erste Komponente laden, eine höhere emotionale und kognitive Bedeutsamkeit besitzen als Kriterien, die auf die zweite Komponente laden: Positive Emotionen (‚weil ich Europa mag‘), die Kriterien ‚geboren/leben‘, die eigene ‚Mehrsprachigkeit‘ und das eigene Schülersein an einer ‚Europäischen Schule‘ als europäischem Mikrokosmos mit der dort praktizierten Mehrsprachigkeit, werden von den Schüler/innen als bedeutsamer in Hinblick auf ihre europäische Identität eingestuft als das *abstrakte Wissen* um politische, historische oder religiöse Gemeinsamkeiten.

¹¹³ Faktorenanalytisch identifizierten Rosegger & Haller (2003) eine traditionell-askriptive Komponente, basierend auf den Merkmalen „im Land geboren zu sein und lange in ihm gelebt zu haben, der dominanten Religion anzugehören und die Staatsbürgerschaft zu besitzen“ (Rosegger & Haller 2003, S. 48) und eine funktional-kommunikative Komponente, „die man als essentiell für das Funktionieren eines modernen Staates ansehen kann, nämlich Achtung der politischen Institutionen und Gesetze und Beherrschung der Landessprache“ (ebd.). Der Hauptunterschied liegt für Rosegger & Haller (2003, S. 49) – im Gegensatz zu den drei theoretischen Konzepten der Nation – „nicht zwischen politischen und kulturellen Kriterien, sondern zwischen mehr oder weniger automatisch erworbenen, zugeschriebenen Merkmalen einerseits und funktionalen, im Lebensverlauf erwerbenden Einstellungen und Verhaltensweisen andererseits.“

Das Kriterium ‚ich fühle mich europäisch, weil ich europäische Freunde habe‘ lädt tendenziell auf die zweite Komponente (möglicherweise weil die Kinder in dieser Altersstufe subjektiv bedeutsame Freundschaften vorwiegend in ihrer eigenen deutschen Klasse haben).

In Ergänzung zu den schriftlichen Erhebungen wurde in den *Interviews* explizit nach einer Definition des Begriffs ‚Europäer‘ gefragt. Die ausgewählten Passagen ergeben weitere Aspekte wie z. B. das ‚Korrelativ zum Deutschsein‘, zeigen aber vor allem, dass die *Begründungsmuster der Kinder vielschichtig sind und immer mehrere Aspekte in Kombination angeführt werden*.¹¹⁴

Beispiel 1:

‚Geburt‘ und ‚Leben‘

I: „Stell’ dir die Situation vor, es kommt ein Kindergartenkind zu dir und sagt: ‚Du Alex, was ist eigentlich ein Europäer? Was soll ich mir darunter vorstellen?“
Alex (EG2; Vorerhebung): „Ähm, da würd’ ich sagen, ein **Europäer ist einer, der in Europa wohnt oder lebt. Ähm, und der, der da auch geboren ist. Ja.**“

Alexanders Definition enthält die beiden am häufigsten genannten Kriterien zur Bestimmung europäischer Identität (s. auch die Ergebnisse der schriftlichen Befragung). Die Aspekte ‚im Land / in Europa leben oder wohnen‘ und ‚im Land / in Europa geboren sein‘ lassen sich theoretisch allerdings nicht eindeutig bestimmten Nationenkonzepten zuordnen: Sie weisen im Sinne eines *ius soli* auf das Konzept der ‚Staatsnation‘ hin, können jedoch auch in einem ethno- oder kulturnationalen Sinn verstanden werden, wenn sie eine ‚Vertrautheit‘ mit Sitten und Gebräuchen implizieren (vgl. hierzu Rosegger & Haller 2003, S. 36).

Beispiel 2: Julius D. (EG2; Vorerhebung)

‚ius sanguinis‘

Julius D. (EG2; Vorerhebung): „Also, ein **Europäer** ist einer, der **nicht unbedingt in Europa geboren ist, aber** der vielleicht **europäische Eltern** hat ... und der muss, würd’ ich sagen, **mindestens eine Sprache fließend** können, also eine europäische Sprache und ja das würd’ ich ihm dann sagen.“

Julius wendet das Konzept der Ethnonation an, bei dem generationale und sprachliche Zugehörigkeit entscheidend sind. Europäische Identität stellt seiner Auffassung nach im Sinne eines *ius sanguinis* ein Erbe der Eltern dar, das unabhängig ist vom eigenen Geburtsort, aber auch gebunden ist an die Beherrschung einer europäischen Sprache.

Beispiel 3: Robert (EG1; Vorerhebung)

‚Mehrsprachigkeit‘

Robert (EG1; Vorerhebung): [...] er sollte schon so **drei, vier europäische Sprachen können**, vielleicht auch Latein.
I: Mmh, mmh. (Pause) noch irgendwas?
R: Nee.

¹¹⁴ Die kursiv geschriebenen ‚Interviewtitel‘ geben im Sinne einer Zusammenfassung einen Hinweis auf den Hauptaspekt der Interviewpassage.

Wie Schriftsteller und Kulturhistoriker zu Zeiten der nationalen Einheitsbewegungen in Deutschland und Italien – als es „keine übergreifende Staatlichkeit mit geschlossenem Staatsbürgerverband“ (Schieder 1964, S. 16) gab –, so macht Robert die Zugehörigkeit zu Europa an der Sprache, das heißt in Bezug auf Europa an der Beherrschung mehrerer europäischer Sprachen fest. Dazu gehört ihm zufolge auch Latein, die frühere *lingua franca* Europas gehobener Bildungsschicht.

Beispiel 4: Jo (EG1; Vorerhebung)

„European citizenship“

Jo (EG1; Vorerhebung): „Was ein **Europäer** ist, würd' ich sagen, der in Europa wohnt. Also der, der da in einem bestimmten Land in Europa wohnt. Und auch das, dass der dann auch **zur EU gehört.**“

Beispiel 5: Thomas (EG1; Vorerhebung)

Thomas (EG1; Vorerhebung): Oh Gott (Pause). Ich würde sagen, ein Europäer ist ein Mann oder eine Frau, eine Person [...]. Eine Frau ist eine Europäerin und ein Mann ein Europäer und (Pause) und die leben, die **leben alle in einer Gemeinschaft von Ländern** [...] Hm, wie kann ich es einfacher, einfach sagen? [...] keine Ahnung. [...] ich sag einfach wirklich Gemeinschaft, weil mir würd' wirklich nix anderes einfallen.

Im territorialen Konzept des *ius soli*, das Jo und Thomas ihrer Beschreibung zugrunde legen, machen klare formale und juristische Kriterien, z. B. der Wohnsitz innerhalb der EU, den Unionsbürger aus. Einen Menschen, der ‚besonders europäisch‘ ist, gibt es nicht, meint Thomas an anderer Stelle „weil man ist europäisch oder gar nicht“ (Thomas EG1; Vorerhebung) – juristisch gesehen.

Beispiel 6: Nils (EG2; Vorerhebung)

„emotionale und kognitive Bedeutsamkeit“

Nils (EG2; Vorerhebung): „Europäer ist ein Mensch, der in Europa lebt (Pause) und halt, der auch **sehr an Europa denkt** und **sich** halt doch **europäisch fühlt.**“

Nils definiert eine europäische Identität zunächst geographisch. Die Tatsache ‚in Europa zu leben‘ scheint für ihn jedoch kein hinreichendes Kriterium zu sein. Entscheidend ist in der Innenperspektive die kognitive und emotionale Bedeutsamkeit Europas: Denkt ein Mensch an Europa? Fühlt er sich europäisch?

Die nächsten drei Beispiele gehen auf exotische Aspekte ein, die in der Gesamtuntersuchung nur von einzelnen Kindern geäußert wurden.

Beispiel 7: Alexander (EG1; Vorerhebung)

„Instinkt“

A: Also, ein **Europäer** ist also einer, der in Europa wohnt. Also, der halt viel **europäischen Instinkt hat.**

I: Gibt es jemanden den du besonders europäisch findest?

A: Hm, ja, zum Beispiel den Robert Schuman find ich besonders europäisch.

I: Aha, und wieso?

A: Ja, weil der Europa gegründet hat, deshalb. Der hatte eigentlich die Idee ...

I: Mhm.

A: Hm, sonst kenn ich eigentlich keine Person.

Bei Alexander scheint das Gefühl „Europäer zu sein“ eher mit einer wichtigen Rolle in der europäischen Politik, wie im Falle Robert Schumans, und „viel europäischem Instinkt“ verbunden zu sein. „Instinkt“ verkörpert für ihn analog auch das zentrale Definitionskriterium für nationale Identität:

I (deutet auf die Legekärtchen): Wir haben hier dies aufgeschrieben und da kannst du jetzt weglegen, als was du dich gar nicht fühlst.

A: Also, ich find die beiden Sachen bin ich nicht [Luxemburger, Canarer]. **Europäer fühl' ich mich auch nicht. Portugiese und Deutscher fühl' ich mich schon.** Und das hier mittel [Legekarte Wohnort: Prüm zur Layer].

I: [...] Und wieso als Deutscher und Portugiese?

A: Ja, **weil ich noch portugiesischen Instinkt hab.** Aber, also ich hab **eigentlich noch viel mehr deutschen Instinkt.** Ich bin auch Ostfrieze und in Deutschland geboren. (Vorerhebung)

Beispiel 8: Lena (EG1; Vorerhebung): **„das Korrelativ zum Deutschsein“**

I: Mhm. Und wieso Europäer?

L: Weil, weil **ich will nicht so sagen, ich bin ein Deutscher** und so. **Ich mag halt Europa** und ...ich will halt nicht so machen, Deutschland ist mein Vaterland, bla, bla, bla.

I: Mhm.

L: Und ich mag Europäer. Mhm.

Als besonders europäisch empfindet sie die Oma ihrer holländischen Freundin:

L: „[...] weil sie sagt, sie war schon überall in Europa und so, und **ihr ist das egal, ob sie Deutsche oder Holländerin ist** oder so. **Sie sagt einfach nur, sie ist Europäer“** (Vorerhebung).

Lena leitet ihr Konstrukt von einem ‚Referenzbeispiel‘ ab, der Oma ihrer holländischen Freundin. Sie selbst fühle sich vor allem als Saarländerin, erst mit Abstand als Canacherin (Ort in Luxemburg) – dem Ort in dem sie lebt –, dann als Deutsche und Europäerin. Ihren Äußerungen ist zu entnehmen, dass sie sich in der Vorerhebung zunächst nicht besonders als „Europäerin“ fühlt („da eher vorher Canacher“). Die Saarländerin will vor allem „nicht so sagen, ich bin ein Deutscher und so [...] Deutschland ist mein Vaterland, bla, bla, bla.“ Auch ihr Referenzbeispiel will nicht holländisch und nicht deutsch sein. Sie erwähnt auch, dass sie Europäer mag, aber ihre europäische Identität scheint für sie dennoch eher in einer Antipathie gegen deutschen Nationalstolz zu wurzeln und eine willkommene Ergänzung zum „nur Deutsch-Sein“ darzustellen.

Beispiel 9: Isabel (EG1; Vorerhebung) ‚**Mehrsprachigkeit‘, ‚Mobilität‘, ‚Gefühl‘, ‚Wissen‘**

Interviewer: [...]

Isa: „Was ein Europäer ist?“

Interviewer: Mmh.

Isabel: „Das ist ein Kind ähm, **das mehrere Sprachen kann**, also, oder **das in verschiedenen Ländern gelebt hat.** Ähm, und dann würd' ich sagen, ob es **selber sich wie ein Europäer fühlt**, ob es **schon mal davon gehört** hat, ähm ...

Isabels Konzept eines ‚Europäers‘ ist im Gegensatz zu dem vieler anderer Kinder unabhängig davon, ob eine Person in Europa geboren ist oder europäische Eltern hat. Ihre Erklärung gibt gewissermaßen eine Antwort auf die Plurikulturalität der Schule und der luxemburgischen Gesellschaft, indem es Mobilität, Multilingualität und den interkulturellen Erfahrungshintergrund als konstitutiv erachtet. Interessant ist, dass sie europäische Identität gleichermaßen aus der Außen- und der Innenperspektive definiert. Wir mögen einen vielgereisten, polyglotten Menschen als Europäer bezeichnen, doch entscheidend ist in ihren Augen, ob sich eine Person „selber wie ein Europäer fühlt“.

6.2 Interesse an Europa

Forschungsfrage 3

Wie stark ist das Interesse der Probanden an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten vor der Intervention?

Analysen auf Skalenebene

Eine der zentralen Forschungsfragen betrifft den Status Quo des Interesses an Europa im Allgemeinen (S_inteu_1) sowie an der Einheit Europas und europäischen Gemeinsamkeiten (S_intgem_1) im Besonderen. Die Lokalisationsparameter beider Skalen liegen auf einer vierstufigen Likert-Skala bei einem Wert um 2, d. h. Europa und auch europäische Gemeinsamkeiten interessieren die Kinder zunächst ‚weniger‘.

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	MD	SD	Median	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Interesse an Europa (S_inteu_1)	2,333	,677	2,166	1,983	,733	2,000	2,022	,647	1,833
Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten (S_intgem_1)	2,100	,590	1,888	2,083	,471	2,000	2,353	,698	2,388

Tab. 64: Deskriptive Statistik zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (MZP1)

Die Anova zur Skala ‚Interesse an Europa‘ ($F_{(2;63)}=1,634$; $p=.204$) sowie zur Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ ($F_{(2;63)}=1,373$; $p=.261$) weist ebenso wie die entsprechenden Post-Hoc-Vergleiche nach Bonferroni keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen aus. Die Boxplots zur Verteilung der beiden Skalen zeigen, dass sich in den beiden Experimentalgruppen

Interquartilsbereich, Median und Streuung in etwa entsprechen. In der Kontrollgruppe liegt der Median einmal etwas tiefer, einmal etwas höher als in den Experimentalgruppen.¹¹⁵

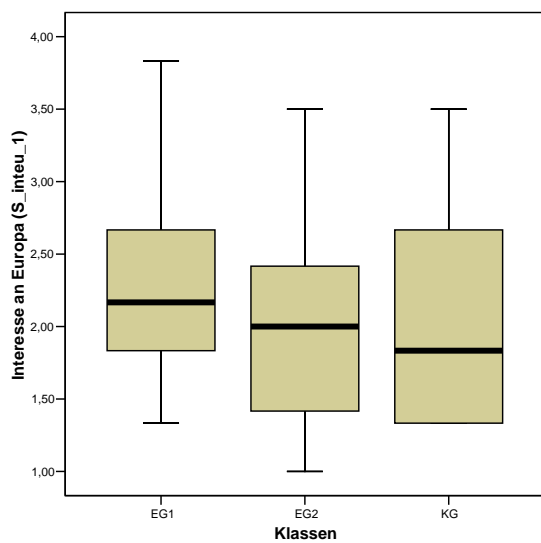


Abb. 53: Boxplot ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu_1; MZP1)

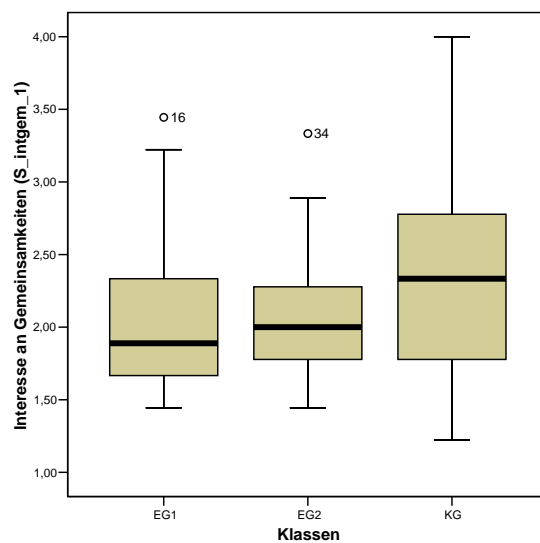


Abb. 54: Boxplot ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem_1; MZP1)

Signifikante Einflüsse auf die Skala ‚Interesse an Europa‘ üben in der Regressionsanalyse zu MZP1 (s. Methodenteil Tab. 44 *Einflussfaktoren*) die Kovariaten ‚*vorwissen*‘ ($\beta=.267$; $p<.05$) und ‚*urlaubserfahrung*‘ ($\beta=.282$; $p<.05$) aus: Probanden, die eine recht realitätsnahe Mental Map von Europa im Kopf haben, wie auch ‚*Vielgereiste*‘ interessieren sich signifikant stärker für die Geographie des Kontinents, die politische Gemeinschaft sowie für Bücher über Europa (so die Items zur Skala S_inteu). Aufgrund einer Gleichverteilung von Kartenwissen (s. Kap. 5.3.2) und Urlaubserfahrung (s. Kap. 5.4.1) wird die Vergleichbarkeit der Gruppen nicht beeinträchtigt. Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen nicht.

„Was möchtest du gerne über Europa wissen? Schreibe kurz auf.“ (offene Interessenfrage)

Selbst formulierte Interessenfragen können als Ausdruck persönlichen Interesses gewertet werden und geben in explorativer Perspektive Hinweise auf individuelle Interessengegenstände (s. Tab. 66 *Interessenfragen Vorerhebung*). Quantitativ betrachtet gibt auch diese Frage Hinweise auf die Stärke des Interesses an Europa.¹¹⁶

¹¹⁵ Das Boxplot ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ zeigt je einen Ausreißer in den Experimentalgruppen. Nach dem Lilliefors- sowie dem Shapiro-Wilks-Test kann jedoch für die in den Gruppen gegebene Verteilung der Skala zu allen Messzeitpunkten Normalverteilung angenommen werden (vgl. Bühl & Zöfel 2005, S. 229).

¹¹⁶ Da die Befragung in der fünften Jahrgangsstufe durchgeführt wurde, darf angenommen werden, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten des einzelnen Kindes das Ergebnis nicht beeinträchtigen.

Insgesamt formulierten die Probanden (N=64) in der Vorerhebung 46 Fragen, davon 13 in EG1, 14 in EG2 und 19 in der Kontrollgruppe. Mittelwerte und Standardabweichungen zeigt nachfolgende Tabelle. Der Levene-Test bestätigt Varianzhomogenität. Bezüglich der Gruppenvariable sowie der Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Binationalität‘ oder ‚Alter‘ zeigen sich keinerlei signifikante Unterschiede.

	M	SD
EG1	,62	,865
EG2	,70	,923
KG	,83	1,114

Tab. 65: Deskriptive Statistik zur offenen Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ (Vorerhebung)

Die Histogramme (s. Abb. 55) zeigen, wie viele Schüler/innen pro Gruppe jeweils eine gewisse Anzahl von Fragen stellten. Dabei wird deutlich, dass keine Normalverteilung ($p < .001$) gegeben ist und sich die persönlichen Interessenfragen auf etwas weniger als die Hälfte (45,3%) der Kinder verteilen. Über die Hälfte der Kinder in jeder Gruppe (insgesamt 54,7%) äußern keine persönlichen Fragen. Bei der deskriptiven Studie von Thiedke (2005) formulierten 55,2% der Neunjährigen eigene Fragen (allerdings inspiriert durch vorangegangene geschlossene Interessenfragen, die u. a. als ‚eigene‘ Fragen übernommen wurden).

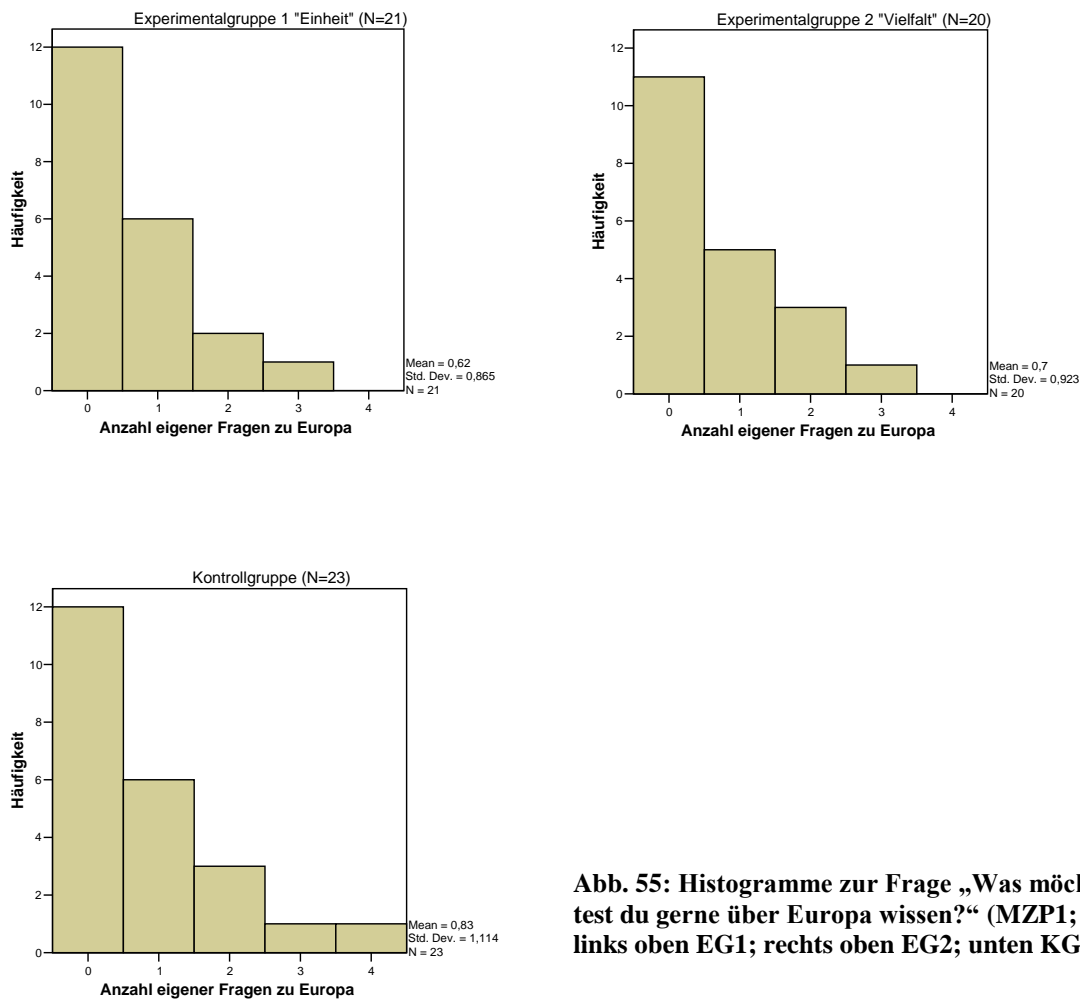


Abb. 55: Histogramme zur Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ (MZP1; links oben EG1; rechts oben EG2; unten KG)

Nachfolgende Aufstellung (s. Tab. 66) präsentiert die Gesamtheit der Interessenfragen zum Messzeitpunkt 1 und bündelt die Fragen entsprechend einzelner Interessenschwerpunkte und Perspektiven (Mehrfachnennungen einzelner Fragen sind in Klammern angegeben; Fragen, die sich tendenziell auf Vielfalt beziehen, wurden mit einem * markiert). Die Mehrheit der Fragen bezieht sich auf ‚Europa‘ im Allgemeinen, davon 22% auf den Bereich Geographie (Erdgeschichte, Ausdehnung, Bevölkerung)¹¹⁷ und je 9% auf Geschichte und Kultur (Verhalten, Sprache). Auch wird in jeder Gruppe ein- oder zweimal die Frage gestellt „Warum heißt Europa ‚Europa?‘“ (9%). Je 4% der Fragen beziehen sich auf ‚Wissenschaft‘, ‚Wirtschaft‘ und ‚Sonstiges‘. Einen inhaltlichen Schwerpunkt bilden Fragen zur EU, zum europäischen Integrationsprozess, zum Euro bzw. zur Finanzpolitik der EU (39%).

¹¹⁷ Die Frage „Wie und wann ist Europa entstanden?“, die ein Mädchen in EG1 und ein Junge der KG stellten, erlaubt keine klare Zuordnung zur erdgeschichtlichen Entstehung des Kontinents einerseits oder der Gründungsgeschichte der EU andererseits. In der Übersicht wurden sie dem geographischen Aspekt zugeordnet, bei den Prozentangaben zu den Themenbereichen wurden sie aufgrund ihrer Zweideutigkeit nicht berücksichtigt.

KONTINENT	Geographie	<ul style="list-style-type: none"> • Wie und wann Europa entstanden ist? (2x) • Ob Europa immer ein Kontinent bleibt? • Wenn Europa durch Erdplattenverschiebung auseinander treibt, sind wir dann immer noch Europa? • Ob Russland noch zu Europa oder zu Asien gehört? • Wie groß Europa ist? • Wie viele Leute es in Europa gibt? • Wie viele Länder den gleichen Namen als Hauptstadt und auch als Land haben z. B. Luxemburg, Luxemburg. (*) • Warum gibt es Grenzen?
	Begriff	<ul style="list-style-type: none"> • Warum Europa ‚Europa‘ heißt? (4x)
	Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • Wie Europa vor tausend Jahren aussah? • Vergangenheit? • Wie lange es schon Menschen in Europa gibt? • Wie die Hymnen sind von den Eltern? (*)
	Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Wie nett alle Europäer zueinander sind? • Wie sich die Menschen in ganz Europa verhalten? (*) • Warum es in Asien andere Tischmanieren gibt? • Sprachen
	Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Was die Wissenschaftler in Europa machen? • Wo es Modedesign an einer Universität gibt?
	Ökonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Wie reich ist der Kontinent? Ob es mehr Pferdezuchten und Bauernhöfe geben wird, ob Boxenmiete weniger teuer sein wird?
	Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede (*) • Die Gemeinsamkeiten.
	Definition Gründungs- geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • Ich will wissen was genau die EU ist. (2x) • ... und wofür sie da ist? • Wer hat Europa gegründet? • War gegen die Gründung Europas jemand dagegen? • Welches Land kam als erstes nach Europa? • Welche Länder in der EU sind und welche nicht [...]? • Wie es mit Europa weiter geht? • Ob noch mehr Länder dazu kommen? • Wie viele Länder noch in die EU kommen? • Welche Länder kommen noch dazu? • Ob Australien dazu kommt? • Gehören einmal alle Länder zu Europa?
	Integrations- prozess	
	Wirtschafts- und Finanz- politik	<ul style="list-style-type: none"> • Warum Euro umgewechselt worden ist? • Über den Euro? • Ich möchte wissen wer das „€“ erfunden hat? • Wie viel Verschuldungen die Länder in Europa haben? (*) • Was mit den Abgaben passiert?
EUROPÄISCHE UNION		

Tab. 66: Interessenfragen (Vorerhebung)

Nicht bestätigt werden konnten Ergebnisse früherer Studien, wonach sich die Fragen

- „größtenteils auf die äußeren Lebensumstände, -formen und Lebensbedingungen sowie den ‚Alltag‘ [...] in anderen Ländern“ (Thiedke 2005, S. 154; vgl. ähnlich Bükler 1998, S. 138) beziehen
- bzw. „allein 72% der formulierten Fragen aus dem Bereich ‚Geographie, räumliche Orientierung‘ stammen“ (Schniotalle 2003, S. 222).

Anders als bei den Befragungen von Bükler (1998; s. Tab. 3) und Thiedke (2005; s. Tab. 4) interessieren sich die in dieser Studie befragten Zehnjährigen *nicht* für das Leben, die Schule, Arbeit, Essen, Kleidung, Sportvereine und Spiele in anderen Ländern oder für ausländische Warenimporte (vgl. ebenso Schniotalle 2003). In Hinblick auf die Fragestellung, ob Interessenschwerpunkte der Kinder hinsichtlich der Einheit oder Vielfalt Europas auszumachen sind, ist festzustellen, dass sich die Fragen der Kinder mehrheitlich auf Europa als Ganzes und nicht auf Besonderheiten „in anderen Ländern“ (Thiedke 2005, S. 154; vgl. auch Bükler 1998, S. 138) richten. Lediglich fünf Fragen haben tendenziell einen nationalen Bezug.

Die abweichenden Ergebnisse werfen *methodische Fragen* auf: Bükler erhob die Interessensbereiche ausschließlich über geschlossene Fragen (zu den Themen ‚Schule‘, ‚Arbeit‘, ‚Essen‘, ‚Kleidung‘, ‚ausländische Warenimporte‘, u. ä.) und war damit im Ergebnis bereits eingeschränkt. Bei Thiedke (2005) schloss sich die offene Interessenfrage an einen Block geschlossener Fragen an, was vermutlich dazu führte, dass die Interessenfragen der Schüler nur wenig von den Themengebieten der vorangestellten Fragen abwichen. Der Schwerpunkt der geschlossenen Fragen lag in beiden Fällen auf Aspekten der Vielfalt, dem was anders ist „in anderen Ländern“ (Thiedke 2005, S. 154; vgl. auch Bükler 1998, S. 138).

Schniotalle, bei deren Erhebung 72% der Interessenfragen im geographischen Bereich lagen, verzichtete im Gegensatz zu den beiden Vorgängerstudien auf Antwortvorgaben: „Da bei Frage 10 [...] ganz bewusst auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten verzichtet wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den formulierten Fragen tatsächlich um die aktiven, dringenden, ganz persönlichen Wissensbedürfnisse der Kinder handelt“ (Schniotalle 2003, S. 222). Aufgrund der geographiedidaktischen Forschungsfrage mussten jedoch eine Reihe geographiespezifischer Fragen im Vorfeld¹¹⁸ beantwortet werden, deren Einfluss auf die Interessenlage der Schüler/innen nicht auszuschließen ist.

¹¹⁸ Beispiele für vorangegangene Fragen: „Hast du in der Schule schon einmal mit Landkarten oder einem Globus gearbeitet?“ (Abbildungen); „Hat dir die Arbeit mit den Landkarten Spaß gemacht?“; „Kreuze an, was ihr von diesen Dingen zu Hause habt.“ (Antwortkategorien: Atlas, Globus, Straßenkarten für das Auto, Landkarten in Kinderbüchern, Europareise oder andere Spiele mit Landkarten); „Siehst du dir Landkarten manchmal an?“;

Auch in der vorliegenden Studie zeigt sich, wie sensibel die offene Interessenfrage für Einflüsse des Fragebogens ist. Über die Items der Skalen ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ und ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ wurde das Augenmerk der Kinder möglicherweise (ungewollt) auf die Einheit Europas gelenkt. Auch geben die Skalen ‚Einstellung zum Integrationsprozess‘ und ‚Interesse an europäischen Institutionen‘ Impulse für europapolitische Fragen.¹¹⁹ Dies spiegelt sich – ähnlich wie bei den Vorgängerstudien (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.1 und 3.2) – in einer inhaltlichen Ausrichtung der Fragen wider: Vielfaltsaspekte, die den Schwerpunkt bei Büker und Thiedke bilden sowie geographische Fragen, die 72% der Fragen bei Schniotalle (2003; S. 222) ausmachen, sind hier ‚zugunsten‘ europapolitischer Fragen unterrepräsentiert. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass Kinder an Europäischen Schulen, deren Eltern für europäische Institutionen arbeiten und die selbst den Erweiterungsprozess ‚hautnah‘ miterlebten (z. B. durch die Präsenz osteuropäischer Mitschüler und die Eröffnung neuer Sprachsektionen an der Schule im Zuge der Osterweiterung), evtl. ein genuin größeres Interesse an europapolitischen Fragen haben. Der Einfluss der Themen im Elternhaus wird insbesondere bei den Interessenfragen zur Finanzpolitik und zum „Euro“ deutlich, die gänzlich aus der Frankfurter Kontrollgruppe stammen, deren Eltern für die Europäische Zentralbank arbeiten. Es scheint dennoch sinnvoll, einen möglichen Effekt des Fragebogens nicht zu unterschätzen und das Ergebnis der offenen Frage zu persönlichen Wissensbedürfnissen weniger qualitativ als vielmehr quantitativ zu betrachten.¹²⁰

Interesse an Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Vergleich (nominal)

- | | |
|--|--|
| <p>Frage 39:
Antwortkategorien:</p> | <p><i>Was interessiert dich mehr?</i></p> <p><input type="radio"/> was die Länder und Menschen gemeinsam haben</p> <p><input type="radio"/> was in jedem Land anders ist</p> <p><input type="radio"/> weiß ich nicht</p> |
|--|--|

Um herauszufinden, ob Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus Schülerperspektive gleichermaßen interessant sind, wurde ein nominalskaliertes Item in den Fragebogen aufgenommen (s. Anhang B2; Frage 39). Dabei ging es nicht um die Stärke des Interesses, sondern um die

„Hat dir schon einmal jemand von deiner Familie etwas zu diesen Landkarten erklärt?“; „Hast du in der Schule schon einmal etwas über Europa gemacht?“; „Möchtest du mehr über die Länder in Europa wissen?“ (Schniotalle 2003, Schülerfragebogen U1, S. 341f).

¹¹⁹ Eine Positionierung der Interessenfrage zu Beginn des Fragebogens war jedoch nicht möglich, da hier die Items zu europäischer Identität platziert werden mussten, um eine Beeinflussung der Selbstwahrnehmung durch Interessenfragen zu vermeiden.

¹²⁰ Wäre die qualitative Inhaltsanalyse der Interessenfrage das Hauptziel einer Untersuchung, so wäre es sinnvoll, die offene Frage „Was interessiert dich an Europa?“ im Fragebogen isoliert voranzustellen.

Erhebung von **Interessenschwerpunkten**. Lehrkräfte in vorangehenden Forschungsprojekten beobachteten wiederholt ein stärkeres Interesse an Unterschieden (vgl. Kasper & Kullen, 1992a; Büker 1998). Die vorliegenden empirischen Daten zur Vorerhebung bestätigen dies: Durchschnittlich 58,6% (EG1: 57%; EG2: 65%; KG: 54%) der Kinder interessieren sich, wenn sie vor die Wahl gestellt werden, bei diesem nominalen Item stärker für Unterschiede. An Gemeinsamkeiten in Europa sind dagegen nur 6,1% (EG1: 4,8%; EG2: 0%; KG: 13,6%) interessiert. Etwa ein Drittel der Kinder (35%) möchte sich nicht festlegen (EG1: 38,1%; EG2: 35%; KG: 31,8%), was die Bedeutung der Antwortkategorie ‚ich weiß nicht‘ unterstreicht. Die Kategorie ‚weiß ich nicht‘, bei der kein Interessenschwerpunkt gewählt werden musste, wurde aufgenommen, um eine Verzerrung des Ergebnisses zu vermeiden. Post-Hoc-Vergleiche zeigen dabei keine signifikanten Gruppenunterschiede.

„Wo informierst du dich über Europa und wie oft?“ (epistemisches Interesse‘ S_info_1)

Eigenen Angaben zufolge holen die befragten Kinder ‚eher selten‘ Informationen über Europa ein. Arithmetisches Mittel und Median liegen in allen Klassen bei der Gesamtskala ‚Informationsquellen‘ (S_info_1), die das epistemische Interesse der Probanden erfasst, nur knapp über dem Wert ‚2‘ auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = nie, 2 = eher selten, 3 = manchmal; 4 = oft). Ein Vergleich der Subskalen zeigt, dass Informationen tendenziell stärker über Medien als im Gespräch mit Lehrern, Eltern oder Mitschülern eingeholt werden.¹²¹

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	MD	SD	Median	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Informationsquellen (gesamt; S_info_1)	2,185	,419	2,111	2,091	,455	2,111	2,211	,624	2,055
Subskala ‚Medien‘	2,422	,609	2,200	2,176	,569	2,200	2,290	,603	2,100
Subskala ‚Gespräche‘	1,888	,345	1,750	1,985	,541	2,000	2,112	,741	2,125

Tab. 67: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Informationsquellen‘ (MZP1)

Das Boxplot in Abb. 56 verdeutlicht im Vergleich der drei Klassen die homogene Ausgangslage. Die Mehrfachvergleiche nach Bonferroni bestätigen die gute Vergleichbarkeit. Univariate Einzelanalysen weisen wie bei der Interessenskala (S_inteu_1; s. Kap. 6 einleitend) einen signifikanten Einfluss der Kovariate ‚urlaubserfahrung‘ auf die Skala ‚Informationsquellen‘

¹²¹ Die Subskala ‚Gespräche‘ erfüllt lediglich das Kriterium der Normalverteilung, weist zum MZP1 aber keine Varianzhomogenität auf. Die Betrachtung konzentriert sich daher auf die Gesamtskala ‚Informationsquellen‘.

($F_{(1;55)}=4,416$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=,097$) und auf die Subskala ‚Medien‘ ($F_{(1;58)}=7,038$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=,138$) aus.

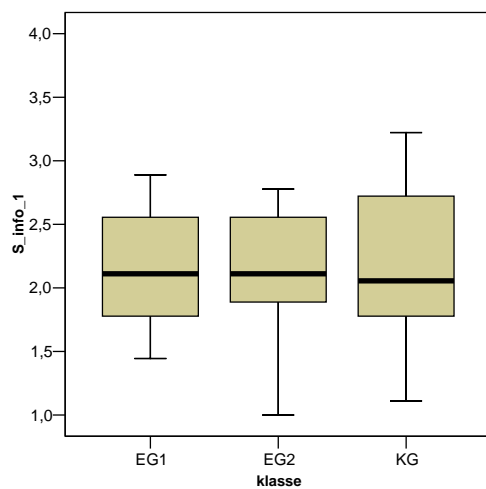


Abb. 56: Boxplot zur Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘ (S_info_1; MZP1)

Eine Betrachtung der Mittelwerte der Faktorstufen („geschätzte Randmittel“) zeigt, dass die Gruppe der ‚Vielgereisten‘, sich signifikant häufiger über Europa informiert als die Gruppe derjenigen, die bisher eher wenig Gelegenheit zum Besuch anderer Länder hatten. Die Vergleichbarkeit der Klassen wird dadurch nicht beeinträchtigt, da alle Klassen im Durchschnitt über ähnlich viel Reiseerfahrung verfügen (s. Kap. 5.4). Auch sind die Effektstärken in beiden Fällen gering.

6.3 Zusammenfassung der deskriptiven Daten

Ziel dieses Kapitels war die *deskriptive Analyse* der Ausgangswerte der verschiedenen Skalen und Variablen und die statistische *Überprüfung von Mittelwertunterschieden* zwischen den Gruppen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Pretests unter Bezug auf die in Kap. 4 formulierten Forschungsfragen zusammengefasst werden, soweit sie für den weiteren Forschungsverlauf von Bedeutung sind.

Zur deskriptiven Analyse der Gesamtstichprobe

Bei der deskriptiven Statistik zur Skala ‚europäische *Identität*‘ liegen die Lokalisationsparameter arithmetisches Mittel und Median in allen Gruppen bei Werten zwischen 2,4 und 2,6 auf einer vierstufigen Likert-Skala, d. h. zwischen den Antwortkategorien ‚weniger‘ und ‚ziemlich‘. Das Europäersein besitzt für die Kinder demnach keine besonders hohe emotionale und kognitive Bedeutsamkeit. Die Skalen ‚*Interesse an Europa*‘ und ‚*Interesse an*

Gemeinsamkeiten‘ liegen in allen Gruppen bei einem Wert um 2: Europäische Themen werden damit eher als ‚weniger interessant‘ eingestuft. Entsprechend äußern bei einer offenen Interessenfrage nur 45% der Schüler/innen eigene Wissensbedürfnisse, 55% stellen keine Fragen. Eigenen Angaben zufolge holen die befragten Kinder auch ‚eher selten‘ Informationen über Europa ein (arithmetisches Mittel und Median der Gesamtskala S_info_1 zum epistemischen Interesse liegen in allen Klassen nur knapp über dem Wert 2 auf einer vierstufigen Likert-Skala). Für die Untersuchung bedeuten diese insgesamt sehr kongruenten Ergebnisse, dass Veränderungen in beide Richtungen möglich sind.

Widersprüchlich sind die Ergebnisse zu *inhaltlichen Interessenschwerpunkten* hinsichtlich der Einheit oder Vielfalt Europas. In der geschlossenen Fragestellung (nominales Item, Fragebogen im Anhang B2, Frage 39) zeigt sich eine Präferenz für ‚Unterschiede‘. Die eigenen Fragen bei der offenen Fragestellung dagegen betreffen nahezu ausnahmslos Europa als Ganzes bzw. die Europäische Union als Gemeinschaft.

Zur Analyse von Mittelwertunterschieden

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Voranalysen zu den Skalen der zentralen Konstrukte ‚europäische Identität‘ und ‚Interesse an Europa‘ keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, insbesondere den Experimentalgruppen, ergeben. Dies stellt eine gute Basis für den Vergleich möglicher Entwicklungen aufgrund der verschiedenen Treatments zu nachfolgenden Messzeitpunkten dar und bedeutet, dass bei den Varianzanalysen der Nacherhebung keine Pretest-Variablen zur Berechnung eventueller Unterschiede zwischen den Gruppen berücksichtigt werden müssen.

Untersucht wurden ferner die Begründungsmuster, warum sich Kinder europäisch fühlen. Die Auswertung der individuellen ***Konzepte europäischer Identität*** (offene Frage 1) zeigt, dass 50% der Schüler/innen, die sich europäisch fühlen, geographische Kriterien zur Begründung heranziehen (‚in Europa geboren sein‘ und ‚in Europa wohnen‘, zum Teil mit dem Hinweis auf ‚geographische Inklusion‘). Bei den Schülerkonzepten zu nationaler Identität zeigt sich dagegen eine relativ ausgewogene Verteilung der Begründungskriterien ‚Geburt‘, ‚Leben‘, ‚Abstammung‘, ‚Staatsbürgerschaft‘ und ‚Muttersprache‘. Die Tatsache, dass obige Merkmale frei genannt werden, impliziert eine gewisse kognitive und/oder emotionale Bedeutsamkeit der Kriterien, während Aspekte, die nicht genannt wurden (‚Christ sein‘, ‚Institutionen und Gesetze achten‘ o. ä.) weniger oder nicht bedeutsam zu sein scheinen. Bei Vorlage eines geschlossenen Kriterienkatalogs werden zusätzlich die Komponenten ‚weil ich Europa mag‘, ‚weil ich an einer europäischen Schule bin‘ und ‚weil ich verschiedene Sprachen spreche‘ als

besonders bedeutsam eingestuft. Wichtigster Grund bleibt jedoch auch hier die Begründung *„weil ich in einem Land geboren bin, das in Europa liegt, und weil ich in Europa lebe“* (Fragebogen im Anhang B2, Frage 2). In der Varimax-rotierten Faktorenanalyse laden obige Aspekte, die alle einen *persönlichen Lebensbezug* aufweisen, hoch auf einen gemeinsamen Faktor. Das *abstrakte Wissen* um die Zugehörigkeit zu einer historischen, religiösen oder politischen Gemeinschaft lädt auf einen zweiten Faktor und ist im Bedeutungsrelief der Kinder deutlich peripherer angesiedelt. Es lässt sich weder eine historisch-soziologische Grenzziehung zwischen politischen und kulturellen Konzepten, noch eine individual-genetische Unterscheidung zwischen „automatisch erworben“ respektive „erlernt“ nachweisen, wie sie Rossegger & Haller (2003) identifizieren.

Die *Flagge der Europäischen Union* als mögliches Identifikationssymbol steht bei etwa einem Zehntel der Schüler/innen für friedliches Zusammenleben, für Gemeinschaft und Zusammenhalt sowie für Zusammenarbeit. In etwa die Hälfte denkt beim Anblick der Flagge schlicht an ‚Länder‘, ‚Europa‘ oder die ‚EU‘ (eine eindeutige Kategorisierung der Antworten nach ‚Gemeinsamkeiten‘ bzw. ‚Unterschieden‘ ist nicht möglich). Ein Drittel macht keine, ein Zehntel sonstige Angaben. Chi-Quadrat-Test und standardisierte Residuen weisen bei keiner Antwortkategorie Gruppenunterschiede aus.

Die offene Frage *„Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?“* erfragt Wertaspekte, die mit der politischen Gemeinschaft verbunden werden. Die Begriffe ‚Zusammenhalt‘ und ‚Frieden‘ sind im Pretest die meistgenannten Assoziationen. 58% der Schüler/innen machen keine Angaben. Europäische Gemeinsamkeiten werden teilweise wahrgenommen. Die Werte liegen in allen Gruppen auf einem Niveau von 2,6 bzw. 2,7 zwischen ‚weniger‘ und ‚ziemlich‘ auf einer vierstufigen Likert-Skala und bilden damit eine sehr homogene Ausgangslage. Der europäische Integrationsprozess wird in allen Gruppen mit einem Gesamtdurchschnitt von 3,35 – bei gegebener Normalverteilung und Varianzhomogenität – ‚ziemlich‘ positiv bewertet.

Die *Mental Maps* zeigen, dass zwar bei vielen Schüler/innen gewisse Grundkenntnisse hinsichtlich der räumlich-politischen Anordnung Europas vorhanden sind, sich diese jedoch überwiegend auf Westeuropa beschränken (77% der durchschnittlich 12,6 gezeichneten Staaten liegen in Westeuropa, 23% in Osteuropa).

7 Analyse der Nacherhebungen: Wirkung der Treatments

Die Wirkung der Treatments ‚Vielfalt‘ und ‚Einheit‘ auf das Interesse für Europa und die Entwicklung einer europäischen Identität sowie Veränderungen in der Kontrollgruppe, die keinen Unterricht zu Europa erhält, wurden zur Identifikation von Einflüssen außerhalb des Treatments zunächst über Kovarianzanalysen mit Messwiederholung analysiert (s. Methodenteil Tab. 47). Diese zeigten bei allen Skalen – mit Ausnahme der bereits im Pretest hochbewerteten ‚prointegrativen Einstellung‘ – *überzufällige Entwicklungsunterschiede* aufgrund des Treatments sowie im Wesentlichen die gleichen Einflüsse der Kovariaten auf die Skalen ‚europäische Identität‘ und ‚Interesse an Europa‘ wie zu MZP1, die jedoch unter Einschluss der Ausgangsvariablen ‚europäische Identität‘ unbedeutsam wurden (s. Methodenteil, Kap. 5.4.1). Aufgrund der *sehr homogenen Ausgangslage in den Experimentalgruppen* (hinsichtlich ‚urlaubserfahrung‘, ‚vorwissen‘, ‚binationaltät‘, den Ausgangswerten der Pretestvariable ‚europäische Identität‘; s. Ergebnisteil, Kap. 6.1.1), wirken sich die Einflussfaktoren zwar auf die Gesamtstichprobe aus, bewirken jedoch keine Gruppenunterschiede. Unter dieser Voraussetzung können Entwicklungsunterschiede nachfolgend über *mehrfaktorielle Varianzanalysen* und *Bonferroni-adjustierte Post-Hoc-Berechnungen* identifiziert werden, zumal SPSS für einzelne Messzeitpunkte keine Post-Hoc-Vergleiche für den Treatmentfaktor ‚klasse‘ bereitstellt, sobald Kovariaten einbezogen sind. Dies bietet den Vorteil, dass höhere Anzahlen in die Berechnungen einbezogen werden können.

Zur Überprüfung des Einflusses der Kovariaten ‚selbstbestimmungsempfinden‘ (S_sb_ne) und ‚interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne), die nur in den am Unterricht teilnehmenden Gruppen erhoben wurden, wurde für die Postmessungen eine zusätzliche Manova durchgeführt, in die nur die Fälle der Experimentalgruppen (nicht die Fälle der Kontrollgruppe) einbezogen wurden (s. Kap. 7.1 *Selbstbestimmungsempfinden*). Die Tests der Zwischenssubjekteffekte, die SPSS im Rahmen der Manova berechnet, unterstreichen dabei die Bedeutung des Selbstbestimmungsempfindens für die Nachhaltigkeit der Entwicklungen. Es wird sich zeigen, dass hohes Selbstbestimmungsempfinden in der Lernsituation überzufällig das Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten sowie die Ausprägung europäischer Identität beeinflusst.

Die eingesetzten Analyseverfahren im Überblick:

- *Mehrfaktorielle Varianzanalysen* mit Messwiederholung und *Bonferroni-adjustierten Post-Hoc-Berechnungen*¹²² zum Entwicklungsverlauf (ohne Kovariaten);
- *Bonferroni-adjustierte Post-Hoc-Berechnungen* zu den Mittelwertunterschieden der Gruppen zu einzelnen Messzeitpunkten über die *einfaktorische Anova*;
- *T-Tests* für abhängige Stichproben zur *Analyse der Innersubjekteffekte* (Messwiederholungsfaktoren) in Bezug auf die Entwicklung innerhalb einer Gruppe;
- *Manova* für die Experimentalgruppen.

Folgende vier Faktoren sind in den Varianzanalysen berücksichtigt:

- Der dreigestufige *Treatmentfaktor* (unabhängige Variable ‚klasse‘), d. h. die Einteilung der Klassen entsprechend dem Untersuchungsdesign in Experimentalgruppe 1 (EG1), Experimentalgruppe 2 (EG2) und Kontrollgruppe (KG);
- Der *Messwiederholungsfaktor* ‚zeit‘, der durch die Variablenausprägungen zu den drei Messzeitpunkten (Pretest, Posttest, Follow-Up-Erhebung) repräsentiert wird;
- Der Faktor ‚gender‘ (unabhängige Variable ‚geschlecht‘);
- Der Faktor ‚binationality‘, d. h. die Unterscheidung der Probanden nach einfacher bzw. doppelter Staatsbürgerschaft¹²³. Im Pretest hatte sich entgegen der Erwartung gezeigt, dass Kinder mit nur einer Nationalität ihr Europäer-Sein als bedeutsamer empfanden (S_bew_1: p=.042; S_euid_1: p=.052) und europäische Gemeinsamkeiten tendenziell stärker wahrnahmen (S_wgem_1; p=.053) als binationale Kinder.

Folgende Kovariaten sind in der Manova berücksichtigt:

- die unabhängige Variable ‚urlaubserfahrung‘ (S_urlaub_gesamt);
- die unabhängige Variable ‚(vor)wissen‘ (MM_1);
- Pretest-Variablen ‚europäische Identität‘ (Ausgangswerte der Skala S_euid_1);
- die unabhängige Variable ‚selbstbestimmungsempfinden‘;
- die unabhängige Variable ‚interesse am Unterricht‘.

¹²² Das Testverfahren nach Bonferroni gilt als recht konservativ. Bei den Berechnungen wurde jeweils auch der Scheffé-Test angefordert, dessen Ergebnisse sich jeweils nur unmerklich unterscheiden. Aus Gründen der Einheitlichkeit werden im Rahmen der folgenden Ergebnisdarstellungen immer die Werte der Post-Hoc-Tests nach Bonferroni angegeben.

¹²³ Für die Kategorisierung war entscheidend, ob die Eltern des Probanden unterschiedliche oder die gleiche Nationalität besitzen, nicht ein zweifacher Passbesitz oder die Eintragung einer doppelten Staatsbürgerschaft.

7.1 Analyse des Unterrichtsgeschehens

7.1.1 Das Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht

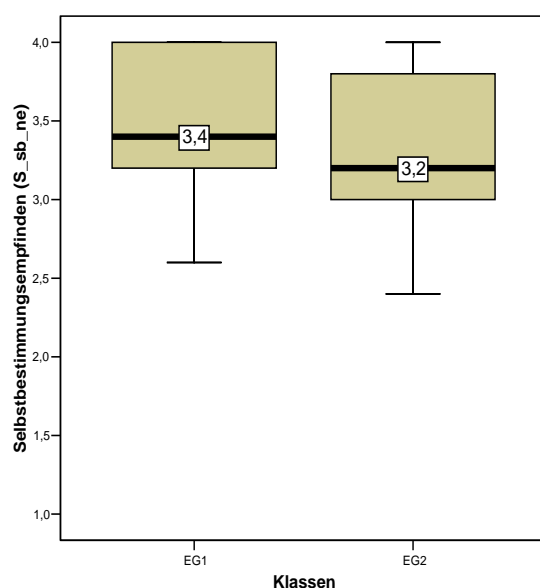
Forschungsfrage 4

*Entsprechen sich $Treatment_{Vielfalt}$ und $Treatment_{Gemeinsamkeiten}$
in der wahrgenommenen Selbstbestimmung?*

Bei Planung und Durchführung des Unterrichts wurde darauf geachtet, den Schüler/innen in beiden Experimentalgruppen sich entsprechende Selbstbestimmungsmöglichkeiten (in puncto Gegenstandswahl, Bearbeitungsform, Sozialform und Partnerwahl, Arbeitsort, Präsentationsform und Zeit) zu eröffnen, um vergleichbare Voraussetzungen für die Interessenentwicklung zu schaffen (s. Kap. 5.5 zur Beschreibung der Intervention). Entscheidend war jedoch nicht die Planung, sondern vielmehr die Wahrnehmung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten durch die Schüler/innen und ihr subjektives Selbstbestimmungsempfinden (s. Kap. 3.2.3 zur Interessenforschung).

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2		
	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Selbstbestimmungsempfinden (S_sb_ne)	3,470	,446	3,400	3,336	,520	3,200

Tab. 68: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (MZP2)



Tab. 69: Boxplot zur Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (S_sb_ne; MZP2)

Die deskriptive Statistik zeigt, dass sich beide Experimentalgruppen auf hohem Niveau selbstbestimmt fühlen. Die Lokalisationsparameter liegen auf einer vierstufigen Ratingskala jeweils über dem Wert drei (‚ziemlich selbstbestimmt‘; $SD_{EG1}=3,47$; $SD_{EG2}=3,34$). Das zweite, dritte und vierte Quartil des entsprechenden Boxplots, d. h. mehr als 75% der Mittelwerte, befinden sich in beiden Experimentalgruppen im Bereich zwischen ‚ziemlich‘ und ‚sehr‘ selbstbestimmt. Der Median von EG1 liegt nur minimal um 0,2

höher.

Es bestehen damit in beiden Gruppen vergleichbar förderliche Bedingungen für die Entstehung von Interesse an den jeweiligen Unterrichtsinhalten. Der T-Test für unabhängige Stichproben weist keinen bedeutsamen Unterschied zwischen den Gruppen auf (s. Tab. 70). Das Selbstbestimmungsempfinden wirkt sich damit nicht auf die Vergleichbarkeit aus.

	Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
S_sb_ne	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,734	,397	,859	37	,396	,13316	,15504	-,18099	,44731
				,855	35,498	,398	,13316	,15567	-,18272	,44903

Tab. 70: T-Test zur Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (S_sb_ne; MZP2)

Eine statistisch signifikante, jedoch nebensächliche Wechselwirkung bestand bei niedriger Effektstärke hinsichtlich der Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ ($F_1=7,288$; $p<.05$; $\eta^2=.195$): In EG1 fühlten sich insbesondere Jungen mit nur einer Staatsangehörigkeit ($M=3,558$; $SD=.182$), in EG2 Mädchen mit ebenfalls nur einer Staatsangehörigkeit ($M=3,925$; $SD=.202$) stärker selbstbestimmt. Die graphische Gegenüberstellung in Abb. 57 macht dies deutlich.

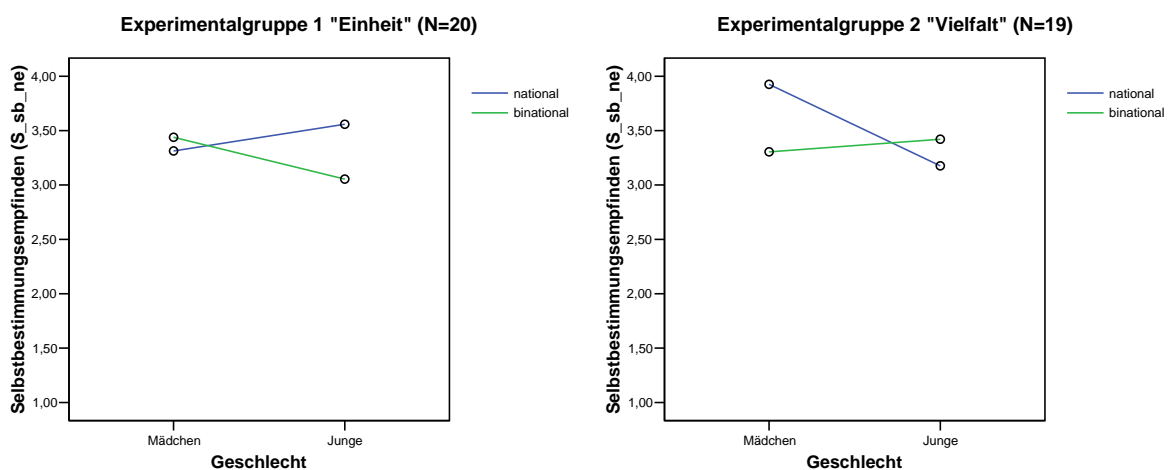


Abb. 57: Wechselwirkung der Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ bei der Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht‘ (S_sb_ne; MZP2)

Je für sich genommen haben die Faktoren jedoch keinen Einfluss, d. h. weder die Klassen noch die Geschlechter unterscheiden sich überzufällig in ihrem Selbstbestimmungsempfinden; ebenso wenig Schüler/innen mit einfacher oder doppelter Staatsbürgerschaft.

7.1.2 Interesse am Unterricht

Forschungsfrage 5

Entsprechen sich *Treatment*_{Vielfalt} und *Treatment*_{Gemeinsamkeiten} hinsichtlich des situativen Interesses am Unterricht?

Das situative Interesse der Schüler/innen am Unterricht wird über die Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne) erhoben. In Experimentalgruppe 1 erfasst die Skala das Interesse der Probanden am Unterricht zu europäischen Gemeinsamkeiten, in Experimentalgruppe 2 das Interesse am Unterricht zur Vielfalt Europas. Da sich die Schüler/innen in beiden Experimentalgruppen gleichermaßen auf sehr hohem Niveau selbstbestimmt fühlten ($MD_{EG1}=3,47$; $MD_{EG2}=3,34$; s. Tab. 68; Kap. 7.1.1 *Selbstbestimmungsempfinden*), bestanden aufgrund bisheriger Forschungserkenntnisse in vergleichbarer Weise förderliche Bedingungen dafür, dass sich ähnlich großes Interesse am jeweiligen Unterricht und seinen Inhalten entwickeln würde. Deskriptive Statistik und Boxplot zeigen jedoch, dass die Lokalisationsparameter arithmetisches Mittel und Median in EG1 jeweils höher liegen. Bei vergleichbar hohem Selbstbestimmungsempfinden wecken Unterrichtseinheiten zur Einheit Europas mehr situatives Interesse als Unterrichtseinheiten zur Vielfalt Europas. Allerdings liegt die Itemschwierigkeit der Skala S_intu_ne mit einem Gesamtmittelwert von 3,5 bei einer vierstufigen Likert-Skala nicht mehr ganz im Normbereich, der bis zu einem Wert von 3,4 (80% des Maximalwertes) reicht; Normalverteilung und Varianzhomogenität sind gegeben.

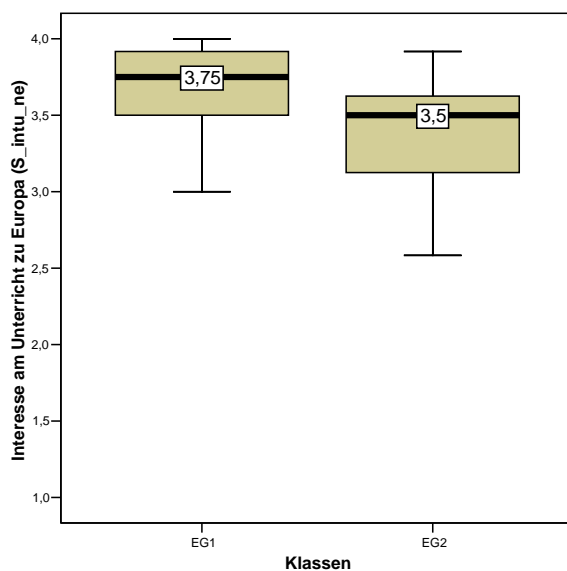


Abb. 58: Boxplot zur Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne; MZP2)

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2		
	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Interesse am Unterricht (S_intu_ne)	3,686	,268	3,750	3,394	,356	3,500

Tab. 71: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne; MZP2)

Der T-Test für unabhängige Stichproben weist einen hoch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Experimentalgruppen aus ($p < .01$).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
								Untere	Obere
S_intu_ne	1,294	,262	2,940	38	,006	,29177	,09923	,09088	,49266
			2,899	33,320	,007	,29177	,10065	,08707	,49647

Tab. 72: T-Test zur Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne; MZP2)

Beim *Geschlechtervergleich* hatten Jungen tendenziell mehr Interesse am Unterricht als Mädchen ($MD_{\text{Jungen}} = 3,657$; $MD_{\text{Mädchen}} = 3,458$). Mädchen erzielten mit nur einer Ausnahme in jeder Gruppe die niedrigsten fünf Werte. Das Signifikanzniveau wird im T-Test jedoch nicht erreicht ($p = .059$). Da die Geschlechter nicht ganz paritätisch verteilt sind (das Verhältnis Jungen / Mädchen ist in EG1 9:12 und in EG2 10:10) ‚profitiert‘ eher EG2 im Unterricht zur Vielfalt Europas von dieser Tatsache. Im Vorgriff sei erwähnt, dass Jungen über die Zeit hinweg (bei beiden Treatments) auch signifikant stärkeres Interesse an Europa entwickeln als Mädchen (Kovarianzanalyse zur Skala S_inteu: $F_{(2;59)} = 3,466$; $p < .05$; $\eta^2 = .136$), wohingegen Mädchen tendenziell mehr Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten zeigen (Kovarianzanalyse zur Skala S_intgem: $F_{(4;61)} = 11,415$; $p = .081$.; $\eta^2 = .103$). Der Faktor ‚*binationalität*‘ hat keinen Einfluss.

Forschungsfrage 6

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Selbstbestimmungsempfinden der Schüler/innen und der Interessen- und Identitätsentwicklung?

In beiden Gruppen nehmen Kinder, die mehr Interesse am Unterricht haben, vorhandene Freiräume stärker wahr. Oder anders formuliert: Kinder, denen es gelingt Freiräume für sich zu nutzen, entwickeln mehr Interesse am Unterricht zu Europa. Die Effektstärke des Zusammenhangs zwischen ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ und ‚Interesse am Unterricht‘ ist allerdings nur gering (univariate Varianzanalyse: $F_{(1;39)}=6,721$; $p=.015$; $\text{Eta}^2=.183$). Kinder, die sich in der Lernsituation selbstbestimmter empfinden, entwickeln jedoch auch mehr Interesse an Europa ($F_{(1;34)}=4,764$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.192$) und an europäischen Gemeinsamkeiten ($F_{(1;34)}=7,863$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.281$). Sie bilden eine stärkere europäische Identität aus ($F_{(1;34)}=9,863$; $p<.01$; $\text{Eta}^2=.330$), die sich insbesondere dadurch zeigt, dass sie häufiger über Europa nachdenken und finden, dass Europa für sie und ihr Leben eine größere Bedeutung hat. Der Zusammenhang des *Selbstbestimmungsempfindens* mit der Identitäts- und Interessenentwicklung unter Einbezug der Kovariaten ‚selbstbestimmungsempfinden‘ und ‚interesse am unterricht‘ tritt insbesondere in der Manova des Follow-Up zutage (multivariate Tests zum MZP3: $F_{(6;34)}=3,803$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.603$; s. Tab. 73 zu den Zwischensubjekteffekten, die SPSS im Rahmen der Manova berechnet).

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	p	Partielles Eta-Quadrat
S_sb_ne	S_euid_3	2,229	1	2,229	9,863	,005	,330
	S_inteu_3	1,324	1	1,324	4,764	,041	,192
	S_info_3	,091	1	,091	,530	,475	,026
	S_intgem_3	,853	1	,853	7,836	,011	,281
	S_wgem_3	,222	1	,222	1,812	,193	,083
	S_pointeg_3	,167	1	,167	,462	,505	,023

Tab. 73: Zusammenhang zwischen Selbstbestimmungsempfinden und Interesse / Identität (Manova_{Treatment}; MZP3)

7.2 Europäische Identität

Forschungsfrage 7

Entstehen verschiedene Identitätsentwicklungen durch Unterrichtseinheiten, die einerseits nur die Vielfalt Europas, andererseits nur Gemeinsamkeiten thematisieren?

7.2.1 Europäische Identität: Analysen auf Skalenebene

Im vorliegenden Abschnitt werden statistische Auswertungen zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage nach den Förderwirkungen der beiden Treatments ‚Vielfalt‘ und ‚Einheit‘ hinsichtlich einer europäischen Identität vorgenommen. Im Theorieteil (s. Kap. 2.2.4 *Merkmale des Identitätsmodells*) wurden die Identitätskomponenten ‚Selbstwahrnehmung‘ und ‚Selbstbewertung‘ sowie die Komponente der ‚emotionalen und kognitiven Bedeutsamkeit‘ dargestellt und mögliche Modifikationen zur Anpassung des Modells an den Forschungsgegenstand erörtert. Im Methodenteil zeigten Faktorenanalysen bereits, dass die Items der beiden Subskalen ‚Bewertung der wahrgenommenen europäischen Identität‘ (S_bew) und ‚Bedeutsamkeit des Gegenstands Europa‘ (S_bed) zum zweiten und dritten Messzeitpunkt auf einen gemeinsamen Faktor laden und somit die Skala ‚europäische Identität‘ konsistent wurde (s. Kap. 5.3.1 *Zur Operationalisierung europäischer Identität*). Dies ist gewissermaßen ein erstes Ergebnis der Arbeit. Zur Prüfung der Reliabilität wurde für Pretest, Posttest und Follow-Up jeweils Cronbach’s Alpha berechnet.

	Cronbach's Alpha		
	Pretest	Posttest	Follow-Up
Europäische Identität (S_euid; 5 Items)	.762	.819	.835
Bewertung europäischer Identität (S_bew; 2 Items)	.686	.817	.728
Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas (S_bed; 3Items)	.734	.696	.773

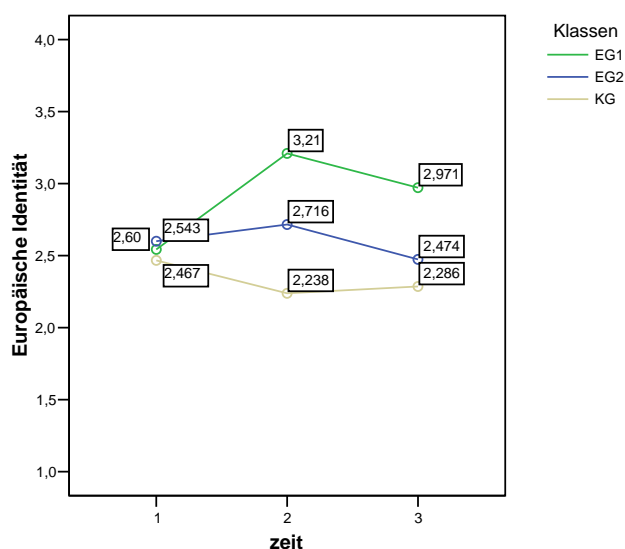
Tab. 74: Reliabilitätswerte der Skala ‚europäische Identität‘ und integrierter Subskalen

Die deskriptive Statistik in Tab. 75 zeigt, wie sich die Lokalisationsparameter arithmetisches Mittel und Median, die im Pretest in allen Gruppen bei Werten zwischen 2,4 und 2,6 auf einer vierstufigen Likert-Skala liegen, im Untersuchungszeitraum entwickeln. Der nahezu identische Ausgangspunkt in den Experimentalgruppen stellt dabei eine gute Vergleichsbasis für die Nacherhebungen dar.

	Klasse	MD	SD	Median	N
S_euid_1	EG1	2,542	,632	2,600	21
MZP1	EG2	2,600	,639	2,600	19
	KG	2,454	,662	2,400	22
S_euid_2	EG1	3,209	,475	3,200	21
MZP2	EG2	2,730	,653	2,800	20
	KG	2,238	,703	2,200	21
S_euid_3	EG1	2,971	,670	3,000	21
MZP3	EG2	2,470	,732	2,600	20
	KG	2,252	,508	2,200	23

Tab. 75: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Europäische Identität‘ (Gesamtzeitraum)

Das Interaktionsdiagramm zur Entwicklung europäischer Identität (s. Abb. 59)¹²⁴ zeigt, dass lediglich die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten in EG1 die Entwicklung europäischer Identität unterstützt. Unabhängig vom Unterricht findet im Untersuchungszeitraum keine Identitätsentwicklung statt und auch Unterrichtseinheiten zur Vielfalt Europas haben in Betrachtung der Gesamtentwicklung keinen nachhaltigen Effekt.



Sowohl zu MZP2 als auch zu MZP3 zeigen Schüler/innen, die sich der Einheit Europas und europäischen Gemeinsamkeiten beschäftigt haben, überzufällig mehr europäische Identität ($p < .05$). In EG1 ist das Gefühl Europäer zu sein in hochsignifikanter Weise nachhaltig, in EG2 sinken die Werte unter das Ausgangsniveau.

Abb. 59: Europäische Identität in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘

¹²⁴ Die Interaktionsdiagramme, die in Abschnitt 6.2 aus Gründen der Anschaulichkeit zur Darstellung der Ergebnisse der Messwiederholung gewählt wurden, suggerieren eine Äquidistanz der Messzeitpunkte und – durch die Verbindung der Skalenausprägungen einer Klasse zu den drei Messzeitpunkten – einen kontinuierlichen Verlauf der Entwicklung. Es sei daher darauf hingewiesen, dass es sich um die Skalenausprägungen zu bestimmten (Mess)zeitpunkten handelt. Die zeitlichen Abstände der einzelnen Erhebungen stellt Abb. 28 in Abschnitt 5.1 *Design der Hauptuntersuchung* dar. Es sei darauf hingewiesen, dass die Werte der Interaktionsdiagramme und der deskriptiven Statistiken in den Kommastellen mitunter leicht differieren, da die deskriptive Statistik die Gesamtzahl aller Nennungen zum jeweiligen Messzeitpunkt erfasst, während das Interaktionsdiagramm nur diejenigen Fälle einbezieht, die in die Berechnung der Messwiederholung eingehen.

Entsprechend der deskriptiven Statistik liegen in den Posttests die höchsten Skalenausprägungen in EG1, in der ausschließlich europäische Gemeinsamkeiten thematisiert wurden. 16 Wochen nach Abschluss der Intervention (MZP3) sinken die Werte wieder – in EG2 (Treatment ‚Vielfalt‘) und KG sogar leicht unter das Ausgangsniveau (der Rückgang zwischen MZP2 und 3 wird in EG2 entsprechend dem T-Test für abhängige Stichproben nahezu signifikant MZP2→MZP3: $p=.06$). Für EG1 weist die Einzelberechnung von T-Tests für gepaarte Stichproben einen höchst signifikanten Anstieg europäischer Identität unmittelbar nach der Intervention aus (MZP1→MZP2: $p<.001$) sowie – trotz des Rückgangs im Nachzeitraum – einen hoch signifikanten Anstieg der Skalenwerte im Gesamtzeitraum (MZP1→MZP3: $p<.01$). In der Kovarianzanalyse wie auch in der mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wird entsprechend eine höchst signifikante Wechselwirkung des Treatmentfaktors ‚klasse‘ mit dem Zeitfaktor ausgewiesen (Kovarianzanalyse: $F_{(4,61)}=6,699$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.222$; Varianzanalyse: $F_{(4,61)}=6,797$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.217$).

Im Vergleich zur Kontrollgruppe leistet nur das Treatment ‚europäische Gemeinsamkeiten‘, nicht das Treatment ‚Vielfalt‘ einen bedeutsamen und zumindest im Untersuchungszeitraum nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung europäischer Identität (s. T-Test für gepaarte Stichproben): Bonferroni-adjustierte *Post-Hoc-Vergleiche zur Gesamtentwicklung* zeigen einen hoch signifikanten Unterschied zwischen EG1 und KG ($p<.01$), nicht jedoch zwischen EG2 und KG. Die Unterschiede zwischen den Treatments verfehlen bezüglich ihrer *Gesamtentwicklung* knapp das Signifikanzniveau. Der Vergleich der Experimentalgruppen zu einzelnen Messzeitpunkten über die einfaktorielle Anova weist jedoch zu beiden Zeitpunkten signifikante Unterschiede aus (MZP2: $p<.05$; MZP3: $p<.05$).

Die mehrfaktorielle Varianzanalyse ergibt neben dem Haupteffekt beim Treatmentfaktor ‚klasse‘ ($F_{(2,61)}=4,086$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.143$), einen interessanten überzufälligen Einfluss des Faktors ‚binationalität‘ ($F_{(1,61)}=4,242$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=.080$)¹²⁵, den nachfolgendes Liniendiagramm veranschaulicht: Kinder mit nur einer Staatsangehörigkeit¹²⁶ fühlen sich tendenziell zu allen Messzeitpunkten stärker als Europäer/in als binationale Schüler/innen.

¹²⁵ Der Faktor ‚geschlecht‘ hat keinen nachweisbaren Einfluss (Mittelwert Mädchen: 2,61; Jungen: 2,63). In der Kovarianzanalyse zeigt ein signifikanter Einfluss der Kovariate ‚Urlaub‘ ($P=.027$), der jedoch in den Regressionsanalysen der Nacherhebung unter dem stärkeren Einfluss der Ausgangsvariablen ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) unbedeutsam wird und sich ohnehin nicht auf die Vergleichbarkeit der Experimentalgruppen auswirkt, da diese über jeweils gleich viel Urlaubserfahrung verfügen.

¹²⁶ Der Faktor ‚binationalität‘ ist paritätisch aufgeteilt (s. Kap. 5.4). Von den insgesamt 64 Probanden sind 32 binational, 30 deutsch und zwei luxemburgisch. Mit der Kategorie ‚national‘ werden fast ausschließlich deutsche

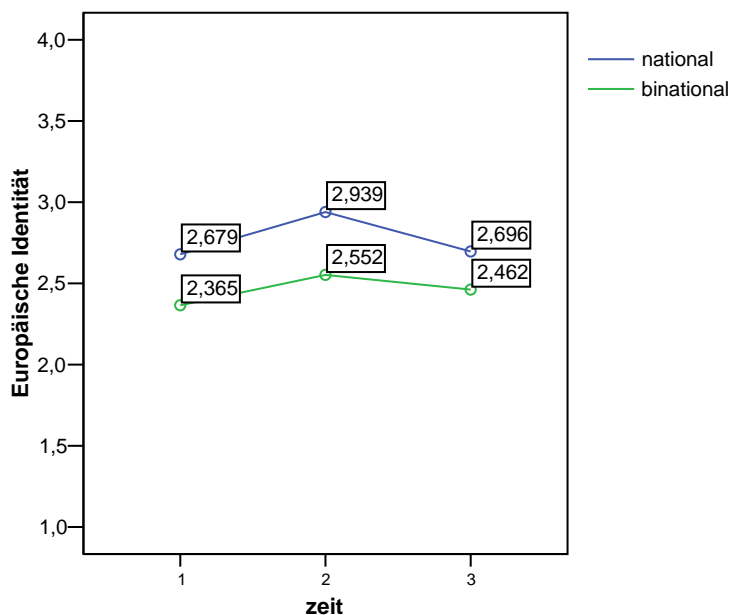


Abb. 60: Europäische Identität in Abhängigkeit des Faktors ,binationalität‘

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
S_euid_1	Varianzen sind gleich	,245	,622	1,815	60	,075	,28875	,15910	-,02950	,60700
	Varianzen sind nicht gleich			1,818	59,998	,074	,28875	,15879	-,02888	,60638
S_euid_2	Varianzen sind gleich	,054	,817	2,113	60	,039	,38065	,18012	,02035	,74094
	Varianzen sind nicht gleich			2,113	59,976	,039	,38065	,18012	,02034	,74095
S_euid_3	Varianzen sind gleich	,163	,688	1,312	62	,194	,22796	,17377	-,11941	,57533
	Varianzen sind nicht gleich			1,310	61,280	,195	,22796	,17402	-,11999	,57591

Tab. 76: T-Test für den Faktor ,binationalität‘ zur Variable ,europäische Identität‘ (MZP1, MZP2, MZP3)

Wie die T-Tests für unabhängige Stichproben zeigen, ist der Unterschied in der unmittelbaren Nacherhebung (MZP2) signifikant (s. Tab. 76). Die Effektstärke ist allerdings nur gering. Die Entwicklung verläuft weitgehend parallel. Ein Grund hierfür ist, dass sowohl in der Gruppe_{national} als auch in der Gruppe_{binational} der Treatmentfaktor fast identisch abgebildet ist (etwa ein Drittel der Probanden stammt jeweils aus EG1, EG2, KG).

Die beiden nachfolgenden Interaktionsdiagramme veranschaulichen die Entwicklung in den beiden Subskalen der Skala ,europäische Identität‘. Sie erfassen, wie hoch die Befragten der

Kinder ohne familiären Migrationshintergrund beschrieben – wobei ca. knapp zwei Drittel dieser Kinder im luxemburgischen Ausland leben.

drei Untersuchungsgruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten ihre europäische Staatsbürgerschaft bewerten (Subskala ‚Bewertung europäischer Identität‘: S_bew_1; S_bew_2; S_bew_3; s. Abb. 61) und wie bedeutsam ihnen der Gegenstand ‚Europa‘ ist (Subskala ‚Bedeutsamkeit Europas‘: S_bed_1; S_bed_2; S_bed_3; s. Abb. 62). Überzufällige Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen weist jeweils – wie bei der Gesamtskala ‚europäische Identität‘ – die einfaktorielle Anova zu MZP2 und MZP3 aus, wobei sich durch die Beschäftigung mit europäischen Gemeinsamkeiten insbesondere die Bedeutung des Gegenstands ‚Europa‘ erhöht (Gesamtentwicklung S_bed: $p=.065$; S_bew: n.s.).

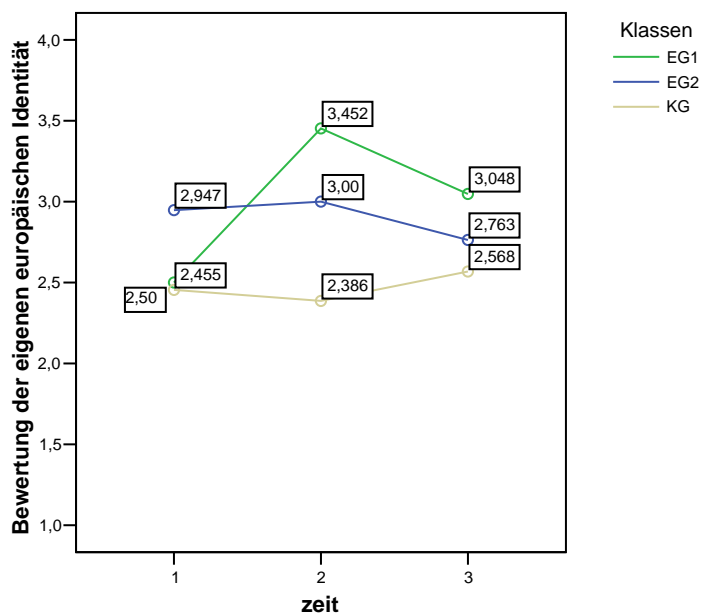


Abb. 61: Bewertung der eigenen europäischen Identität in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘

	Klasse	MD	SD	Median	N
S_bew_1	EG1	2,500	,524	2,500	21
MZP1	EG2	2,947	,831	3,000	19
	KG	2,454	,800	2,500	22
S_bew_2	EG1	3,452	,444	3,500	21
MZP2	EG2	3,025	,938	3,000	20
	KG	2,386	,829	2,500	22
S_bew_3	EG1	3,047	,756	3,000	21
MZP3	EG2	2,750	,938	3,000	20
	KG	2,565	,608	2,500	23

Tab. 77: Deskriptive Statistik zur Subskala ‚Bewertung europäischer Identität‘ (Gesamtzeitraum)

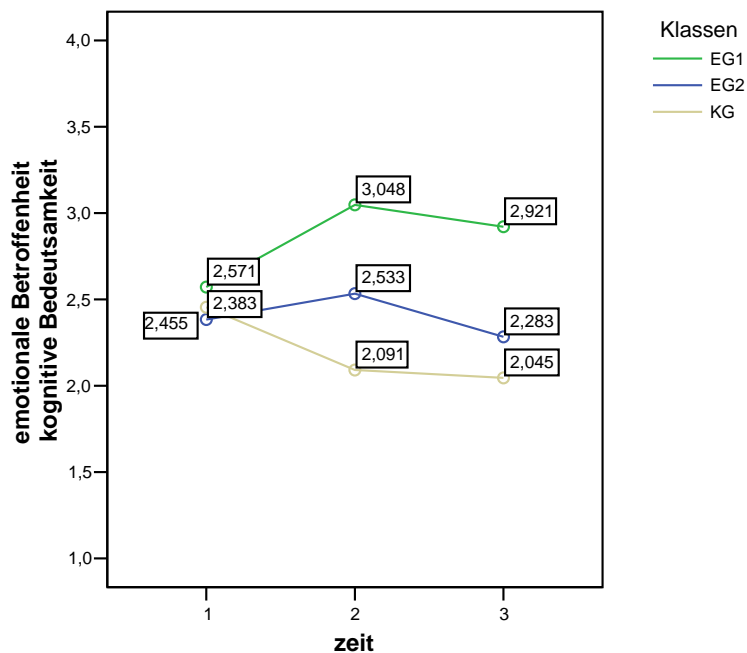


Abb. 62: Emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ,klasse'

	Klasse	MD	SD	Median	N
S_bed_1	EG1	2,571	,882	2,666	21
	EG2	2,368	,617	2,333	20
	KG	2,454	,716	2,333	23
S_bed_2	EG1	3,047	,570	3,000	21
	EG2	2,533	,678	2,667	20
	KG	2,090	,743	2,000	22
S_bed_3	EG1	2,920	,690	3,000	21
	EG2	2,283	,719	2,333	20
	KG	2,043	,588	2,000	23

Tab. 78: Deskriptive Statistik zur Subskala ,Bedeutsamkeit Europas' (Gesamtzeitraum)

Wie bei der Gesamtskala ,europäische Identität' weisen die jeweiligen Varianzanalysen mit Messwiederholung eine hoch bzw. höchst signifikante Entwicklung des Treatmentfaktors ,klasse' über die Zeit hinweg aus (S_bew: $F_{(4,61)}=5,556$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=,182$; S_bed: $F_{(4,61)}=5,094$; $p<.01$; $\text{Eta}^2=,166$). Der jeweils signifikante Haupteffekt des Faktors ,klasse' (S_bew: $F_{(2,61)}=4,071$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=,140$; S_bed: $F_{(2,61)}=5,629$; $p<.01$; $\text{Eta}^2=,168$) ist entsprechend der Bonferroni-

adjustierten Post-Hoc-Berechnungen zur Gesamtentwicklung wiederum auf den Unterschied zwischen EG1 und KG zurückzuführen ($S_{bew}: p=.028$; $S_{bed}: p=.003$).

7.2.2 Selbstwahrnehmung nationaler und europäischer Identität im Vergleich: Analysen auf ordinaler und nominaler Ebene

Nationale und europäische Identität im Vergleich – Legekärtchen (Stufe 1)

In Ergänzung zur Skala ‚europäische Identität‘, die die emotionale und kognitive Bedeutsamkeit Europas für die eigene Person sowie die Bewertung der Unionsbürgerschaft erfragt, wurde die *Selbstwahrnehmung* der Probanden über eine Fragestellung erhoben, die nationale und europäische Identität kontrastiert – ein etabliertes Verfahren bei internationalen Meinungssurveys (s. Kap. 3.3.2). Im Methodenteil wurde die in Adaption für Grundschüler/innen vorgenommene Zweistufung der Fragestellung beschrieben. Die Auswertung der ordinal- bzw. nominalskalierten Daten ergänzt die Analysen auf Skalenebene insbesondere durch den Vergleich mit nationaler Identität (zur Kontrastsetzung als probates Verfahren der Erhebung von Selbstbewertung und Selbstwahrnehmung vgl. Haußer 1995). Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Legekärtchen, anschließend das Ergebnis der Entscheidungsfrage vorgestellt.

Stufe 1: Legekärtchen (ordinal)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, als was sich Menschen fühlen können. Überlege, wie fühlst du dich?

Schneide die Kärtchen unten ab und klebe sie auf
[‚deutsch‘, ‚europäisch‘, Blankokärtchen für eigene regionale, lokale Identitäten oder zweite Nationalität].

Ich fühle mich sehr ... (Bereich oben)

Ich fühle mich ein bisschen ... (Bereich Mitte)

Ich fühle mich gar nicht ... (Bereich unten)

Stufe 2: Entscheidungsfrage (nominal)

Wie fühlst du dich mehr? Kreuze an:

- deine Nationalität
- europäisch
- beides gleich (deine Nationalität und europäisch)
- weiß nicht

Die Balkendiagramme in Abb. 47 (MZP1), Abb. 63 (MZP2) und Abb. 64 (MZP3) sowie die deskriptiven Statistiken der Kreuztabellen in Tab. 56 (MZP1), Tab. 79 (MZP2) und Tab. 80 (MZP3) zeigen zunächst, wie robust das Konstrukt ‚nationale Identität‘ zu den drei Messzeitpunkten im Vergleich zum Konstrukt ‚europäische Identität‘ ist. Es wird auch deutlich, dass die Wahrnehmung nationaler Identität durch den ‚Zugewinn‘ an europäischer Identität nicht

beeinträchtigt wird. Dass sich supranationale und nationale Identität ergänzen, belegte auch die breitangelegte internationale Jugendstudie von Jamieson et al. (vgl. 2005).

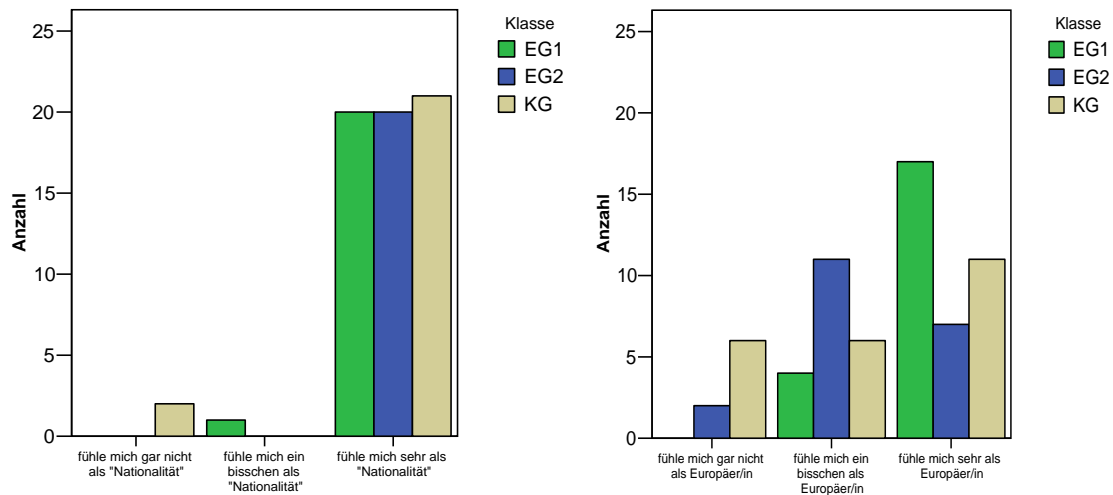


Abb. 63: Legekärtchen (MZP2): ‚nationale Identität‘ (links) und ‚europäische Identität‘ (rechts)

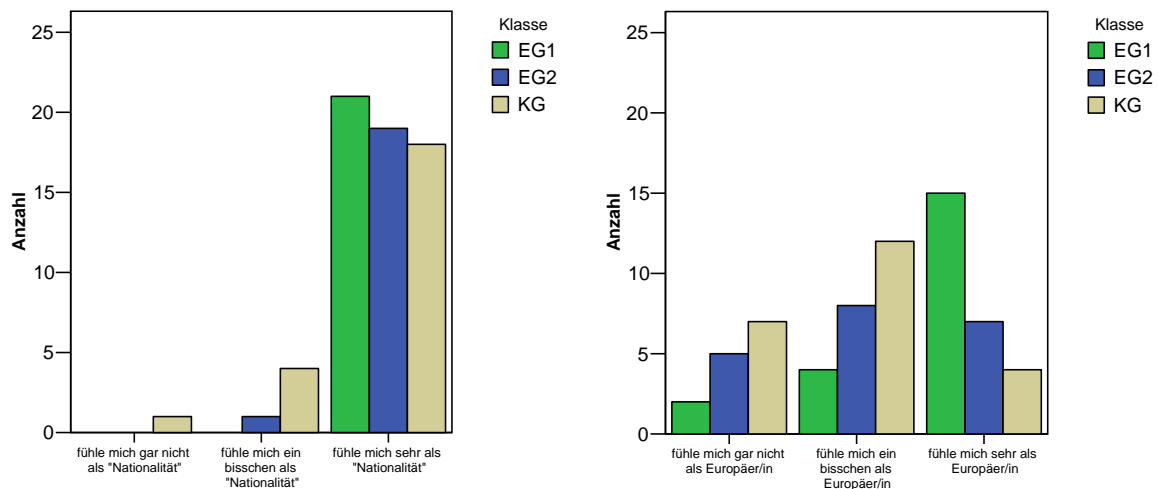


Abb. 64: Legekärtchen (MZP3): ‚nationale Identität‘ (links) und ‚europäische Identität‘ (rechts)

,Ich fühle mich ... [deutsch] / euro- päisch‘	Experimentalgruppe 1				Experimentalgruppe 2				Kontrollgruppe			
	nationale Identität		europäische Identität		nationale Identität		europäische Identität		nationale Identität		europäische Identität	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
,sehr‘	20	95,2	17	81,0	20	100,0	7	35,0	21	91,3	11	47,8
,ein bisschen‘	1	4,8	4	19,0	0	0,0	11	55,0	0	0,0	6	26,1
,gar nicht‘	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	8,7	6	26,1

Tab. 79: Kreuztabelle Legekärtchen „Ich fühle mich ...“ (MZP2)

,Ich fühle mich ... [deutsch] / euro- päisch‘	Experimentalgruppe 1				Experimentalgruppe 2				Kontrollgruppe			
	nationale Identität		europäische Identität		nationale Identität		europäische Identität		nationale Identität		europäische Identität	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
,sehr‘	21	100,0	15	71,4	19	95,0	7	35,0	18	78,3	4	17,4
,ein bisschen‘	0	0,0	4	19,0	1	5,0	8	40,0	4	17,4	12	52,2
,gar nicht‘	0	0,0	2	9,5	0	0,0	5	25,0	1	4,3	7	30,4

Tab. 80: Kreuztabelle Legekärtchen „Ich fühle mich ...“ (MZP3)

Nähere Auskunft geben die gruppierten Mediane (s. Tab. 81) sowie die Rangplätze, die der *H-Test nach Kruskal und Wallis*¹²⁷ berechnet: In beiden Posttests liegen Median und Rangplatz in EG1 höher als in EG2 und KG.

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	N	Mittlerer Rang	Median	N	Mittlerer Rang	Median	N	Mittlerer Rang	Median
Legekärtchen_euid_1	21	35,33	1,44	20	35,65	1,42	23	27,17	,93
Legekärtchen_euid_2	21	41,67	1,81	20	27,35	1,28	23	28,61	1,29
Legekärtchen_euid_3	21	42,55	1,68	20	30,50	1,13	23	25,07	,84

Tab. 81: Europäische Identität (Legekärtchen): Deskriptive Statistik

Der *Kruskal-Wallis-Test* für die Gruppenvariable ‚klasse‘ weist entsprechend Signifikanzen für die Testgröße Chi-Quadrat in Posttest und Follow-Up aus.¹²⁸

	MZP1	MZP2	MZP3
Chi-Quadrat	3,405	9,539	11,510
df	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,182	,008	,003

Tab. 82: Europäische Identität (Legekärtchen): Kruskal-Wallis-Test zu Treatmentfaktor ‚klasse‘

¹²⁷ Der H-Test nach Kruskal und Wallis stellt eine Ausweitung des U-Tests von Mann und Whitney für den Fall dar, dass mehr als zwei unabhängige Stichproben in die Berechnungen einbezogen werden. Grundlage ist gleichermaßen eine gemeinsame Rangreihe der Werte aller Stichproben (vgl. Bühl & Zöfel 2005, S. 304). Bezüglich der Deutung der mittleren Ränge weisen Bühl und Zöfel (ebd., S. 307) darauf hin, dass die Ausgabe der Mediane sinnvoller sei, weshalb diese separat berechnet und in obiger Tabelle ergänzt wurden.

¹²⁸ Die Signifikanzen bei alternativer Berechnung des Chi-Quadrats nach Pearson (MZP2: p=.005; MZP3: p=.008) bzw. über den Likelihood-Quotienten (MZP2: p=.003; MZP3: p=.007) sind hier vergleichbar.

Um zu testen, wie sich die Gruppen im paarweisen Vergleich voneinander unterscheiden, wurden U-Tests nach *Mann und Whitney*¹²⁹ gerechnet. Beide Posttests zeigen, dass Schüler/innen der Experimentalgruppe 1 in der Auseinandersetzung mit europäischen Gemeinsamkeiten signifikant mehr europäische Identität entwickeln als Schüler/innen der beiden Vergleichsgruppen.

Vergleich	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz
	EG1 – EG2	207,500	-,072	,943	109,500	-3,025	,002	131,500	-2,267
EG1 – KG	184,500	-1,442	,149	149,500	-2,533	,011	109,000	-3,351	,001
EG2 – KG	164,500	-1,705	,088	227,500	-,066	,948	191,500	-1,010	,312

Tab. 83: Europäische Identität (Legekärtchen): U-Tests nach *Mann und Whitney*

Die *Likelihood-Quotienten-Tests*¹³⁰ unter Einbezug der Faktoren ‚klasse‘, ‚binationalität‘ und ‚geschlecht‘ sowie der Kovariaten ‚urlaub‘ und ‚vorwissen‘ sowie der Pretestvariable ‚europäische Identität‘ zeigen ebenfalls, dass in den Nacherhebungen jeweils der Treatmentfaktor ‚klasse‘ und die Pretestvariable ‚Legekärtchen_euid_1‘ signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ‚europäische Identität‘ (Legekärtchen_euid_2, Legekärtchen_euid_3) ausüben. Damit werden die Ergebnisse intervallskalierter Daten zu ‚europäischer Identität‘ (S_euid_2; S_euid_3) bestätigt. Für die übrigen Faktoren und Kovariaten werden keine signifikanten Einflüsse nachgewiesen.

Betrachtet man mithilfe des *Friedman-Tests* für abhängige Stichproben abschließend die gruppeninterne Entwicklung (abhängige Variablen Legekärtchen_euid_1, Legekärtchen_euid_2 und Legekärtchen_euid_3), so bewirkt im Gesamtzeitraum nur die Auseinandersetzung mit europäischen Gemeinsamkeiten eine überzufällige Entwicklung europäischer Identität ($p < .05$).

¹²⁹ Die Basis des nichtparametrischen Vergleichs zweier unabhängiger Stichproben nach Mann und Whitney bildet eine gemeinsame Rangreihe der Werte beider Stichproben (vgl. Bühl & Zöfel 2005, S. 294).

¹³⁰ Bei Berechnung des Likelihood-Quotienten-Tests im Rahmen der multinominalen logistischen Regression darf die abhängige Variable, im Gegensatz zur binären logistischen Regression, mehr als zwei Kategorien aufweisen. Die unabhängige Variable kann nominalskaliert sein. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, zu verschiedenen unabhängigen Variablen (Faktoren) intervallskalierte Variablen als Kovariaten beizugeben (Bühl & Zöfel 2005, S. 361).

	Experimentalgruppe 1			Experimentalgruppe 2			Kontrollgruppe		
	Chi ²	df	p	Chi ²	df	p	Chi ²	df	p
	7,189	2	,027	5,400	2	,067	4,373	2	,112

Tab. 84: Europäische Identität (Legekärtchen): Friedman-Test (Gesamtentwicklung)

Mittels *Wilcoxon-Test*¹³¹ lässt sich im Anschluss an den Friedman-Test die Entwicklung europäischer Identität in den einzelnen Gruppen differenzierter betrachten: Das Treatment ‚Gemeinsamkeiten‘ bewirkt in Experimentalgruppe 1 im Posttest unmittelbar eine hochsignifikante Intensivierung europäischer Identität ($p < .01$). Selbst die bloße Wiederholung des Fragebogens in der Kontrollgruppe bewirkt tendenziell zunächst eine positive Entwicklung, während das Treatment ‚Vielfalt‘ in Experimentalgruppe 2 tendenziell einer europäischen Identität entgegenwirkt (MZP1 → MZP2: $p = .083$; MZP1 → MZP3: $p = .058$). Beim Vergleich von Posttest und Follow-Up ist in allen Gruppen eine Negativentwicklung zu beobachten: In der KG fällt diese höchstsignifikant ($p < .001$), in EG2 hochsignifikant ($p < .01$) aus, in EG1 ist der Rückgang nur knapp nicht überzufällig. Im Gesamtzeitraum zeichnet sich in EG1 tendenziell dennoch eine positive, in EG2 tendenziell eine negative Entwicklung ab (MZP1 → MZP3).

Zeitraum	Klasse	Negative Differenzen	Positive Differenzen	Bindungen	Z	Asymptotische Signifikanz
MZP1 →	EG1	0	8	13	2,640	,008
	EG2	3	0	17	-1,732	,083
	KG	3	9	11	1,386	,166
MZP2 →	EG1	6	1	14	-1,933	,053
	EG2	13	0	7	-3,286	,001
	KG	17	0	6	-3,787	,000
MZP3	EG1	3	7	11	1,513	,130
	EG2	8	2	10	-1,897	,058
	KG	9	8	6	-,447	,665

Tab. 85: Europäische Identität (Legekärtchen): Wilcoxon-Test

Kreuztabellen für die unabhängige Variable ‚binationalität‘ zeigen, dass Schüler/innen mit nur einer Nationalität – wie bereits im Pretest – in beiden Nacherhebungen tendenziell stärker die Antwortkategorie ‚sehr europäisch‘ wählen, während sich Binationale häufiger für die

¹³¹ Der Wilcoxon-Test bildet zum Vergleich zweier abhängiger Stichproben eine Rangreihe der absoluten Wertepaar-differenzen (vgl. Bühn & Zöfel 2005, S. 299).

Kategorie ‚ein bisschen europäisch‘ entscheiden. Die Unterschiede werden hier jedoch zu keinem Messzeitpunkt signifikant (s. Methodenteil, Tab. 47 und Tab. 48 zu signifikanten Wechselwirkungen auf Skalenebene).

Nationale und europäische Identität im Vergleich – Entscheidungsfrage (Stufe 2)

Nachdem sich zum Zeitpunkt der Vorerhebung in beiden Experimentalgruppen gleichermaßen je 20% der Kinder auch oder ausschließlich europäisch fühlten (Antwortkategorien ‚europäisch‘ oder ‚national und europäisch‘), war eine gute Ausgangslage für den Vergleich der Treatmenteffekte bezüglich dieses nominalen Einzelitems gegeben.

Deskriptive Statistik und Interaktionsdiagramme¹³² zeigen im Gruppenvergleich der Posttests, dass sich Befragte, die im Unterricht europäische Gemeinsamkeiten kennenlernten, hoch signifikant seltener national fühlen (VE: 50%; NE: 4,8%; FU: 28,6%), und ihr Gefühl ‚(auch) Europäer/in zu sein‘ statistisch höchst bedeutsam zunimmt (VE: 20%; NE: 76,2; FU: 71,4%).

	Experimentalgruppe 1						Experimentalgruppe 2						Kontrollgruppe					
	nationale Identität		europäische Identität		'weiß nicht'		nationale Identität		europäische Identität		'weiß nicht'		nationale Identität		europäische Identität		'weiß nicht'	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vorerhebung	10	50,0	4	20,0	6	30,0	11	55,0	4	20,0	5	25,0	10	50,0	7	35,0	3	15,0
Nacherhebung	1	4,8	16	76,2	4	19,0	13	65,0	4	20,0	3	15,0	10	43,5	4	17,4	9	39,1
Follow-Up	6	28,6	15	71,4	0	0,0	14	70,0	5	25,0	1	5,0	17	73,9	3	13,0	3	13,0

Tab. 86: Deskriptive Statistik zur Frage „Wie fühlst du dich mehr“

¹³² Die Werte, die SPSS im Interaktionsdiagramm, beziehen nur die Probanden ein, für die zu allen drei Messzeitpunkten gültige Werte vorhanden sind (in vier Fällen war dies im Pretest nicht der Fall). Sie differieren daher mit den Werten, die in den Kreuztabellen zu Messzeitpunkt 2 und 3 angegeben sind.

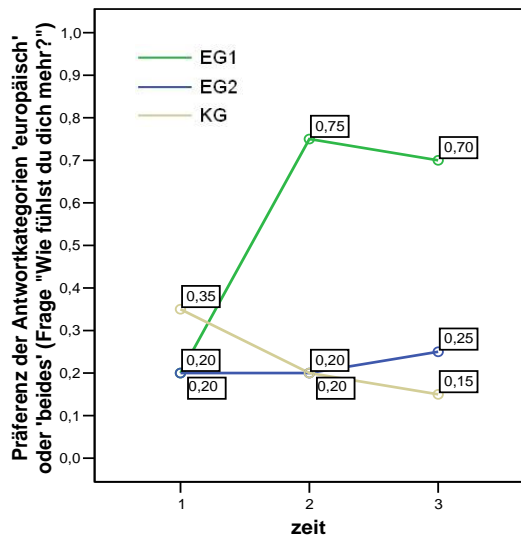


Abb. 65: Entwicklung europäischer Identität (nominal)

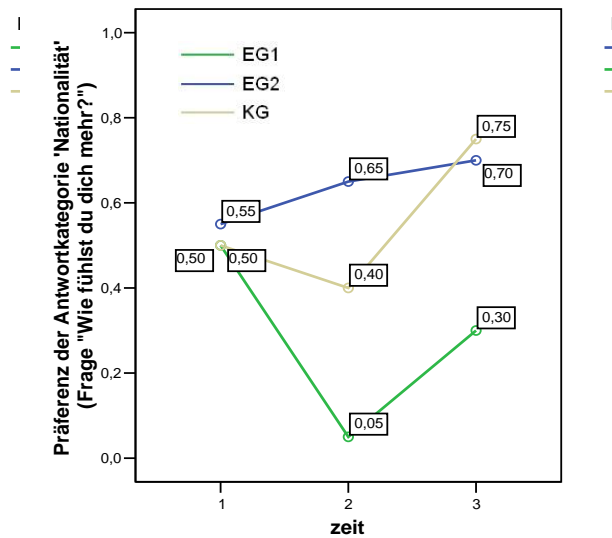


Abb. 66: Entwicklung nationaler Identität (nominal)

Beim Treatment ‚Vielfalt‘ (EG2) ist dagegen ein leichter, aber steter Anstieg der Präferenz nationaler Identität zu beobachten, der im Follow-Up schließlich bei 70% liegt. Der Prozentsatz derer, die sich ‚auch oder ausschließlich europäisch‘ fühlen, verändert sich in EG2 über die Zeit hinweg kaum (MZP1: 20%; MZP2: 20%; MZP3: 25%). In der Kontrollgruppe sinkt bei der unmittelbaren Wiederholung des Fragebogens sowohl die Wahrnehmung nationaler Identität (MZP1: 50%; MZP2: 43,5%) als auch die Wahrnehmung europäischer Identität (MZP1: 35%; MZP2: 17,4%). Die Zahl der Unentschiedenen nimmt dagegen deutlich zu (MZP1: 15%; MZP2: 39,1%). Zum dritten Messzeitpunkt geben in der Kontrollgruppe 73,9% an, sich ‚stärker national‘ zu fühlen – vergleichbar mit EG2. Auch in EG1 ergibt das Follow-Up einen deutlichen Wiederanstieg nationaler Identität, was jedoch u. a. auf die unmittelbar bevorstehende Fußball-WM 2006 in Deutschland zurückzuführen sein könnte. Bemerkenswert ist dennoch, dass in EG1 die Präferenz für die eigene Nationalität nur gut die Hälfte des Ausgangsniveaus erreicht, während sie in EG2 und KG das Anfangsniveau deutlich übersteigt. Eine Analyse der Begründungsmuster bezüglich der wahrgenommenen Zugehörigkeit erfolgt anschließend in Kap. 7.2.3.

Die Chi-Quadrat-Tests (s. Tab. 87) weisen in den Posttests höchst signifikante Unterschiede bezüglich der Entwicklung europäischer Identität aus und höchst- bzw. hochsignifikante Unterschiede in puncto nationaler Identität.¹³³

¹³³ Die Berechnung der standardisierten Residuen ergibt für Experimentalgruppe 1 in den Posttests einen hoch signifikanten Wert von 2,9 in der Nacherhebung und im Follow Up einen Wert von 2,7 auf einem Signifikanzniveau von jeweils $p < .01$ (Kategorie ‚europäisch‘). Das standardisierte Residuum ergibt sich aus dem Quotienten der Differenz aus beobachtetem und erwartetem Wert und der Wurzel des erwarteten Werts. Sein Wert gilt bei

Chi-Quadrat nach Pearson ^a	Vorerhebung			Nacherhebung			Follow-Up		
	Chi ²	df	p	Chi ²	df	p	Chi ²	df	p
‚europäische Identität‘	1,600	2	,449	19,994	2	,000	17,765	2	,000
‚nationale Identität‘	,133	2	,935	16,407	2	,000	11,025	2	,004

^aJeweils 0 Zellen (0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.

Tab. 87: Chi-Quadrat nach Pearson zur Frage „Wie fühlst du dich mehr“

>= 2,0 auf einem Signifikanzniveau von p<.05 als signifikant. Werte >= 2,6 gelten als hoch signifikant, Werte >= 3,3 beschreiben eine höchst signifikante Abweichung (vgl. Bühl und Zöfel 2005, S. 205 sowie S. 316).

7.2.3 Subjektive Konstruktionen zu zentralen Begriffen

Forschungsfrage 8

Wie verändern sich die Vorstellungen vom ‚Europäer-Sein‘, von ‚Europa‘ und der ‚Europäischen Union‘ sowie die Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten bei Treatment_{Vielfalt} und Treatment_{Gemeinsamkeiten}?

Konzepte des ‚Europäer-Seins‘

Die subjektive Bedeutsamkeit unterschiedlicher Begründungsmuster für eine mögliche europäische Identität wurde über eine *Itembatterie zu folgender Fragestellung* erfasst:

„Hier sind ein paar Gründe, warum Menschen sich europäisch fühlen können. Lies dir vor dem Antworten alle Gründe genau durch. Wie wichtig ist jeder Grund für dich? (Wenn du dich nicht europäisch fühlst, kreuze ‚gar nicht‘ an.)“

Die häufigsten Begründungen für eine ‚europäische Identität‘ sind zu allen Messzeitpunkten die geographische Verortung der eigenen Person in Europa (qua ‚Geburt‘ oder ‚Lebensort‘), die Beherrschung europäischer Sprachen, die ‚Europäische Schule‘ und das Gefühl, ‚ich mag Europa‘. Alle vier werden vor allem in den Experimentalgruppen tendenziell als ‚ziemlich wichtig‘ (Wert 3 auf einer vierstufigen Likert-Skala) eingestuft und zeigen sich als robust im Verlauf der Untersuchung.

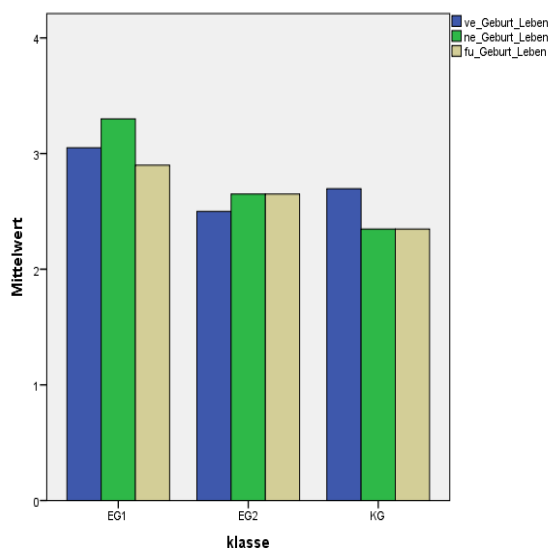


Abb. 67: Begründung ‚weil ich in einem Land geboren bin, das in Europa liegt und weil ich in Europa lebe‘

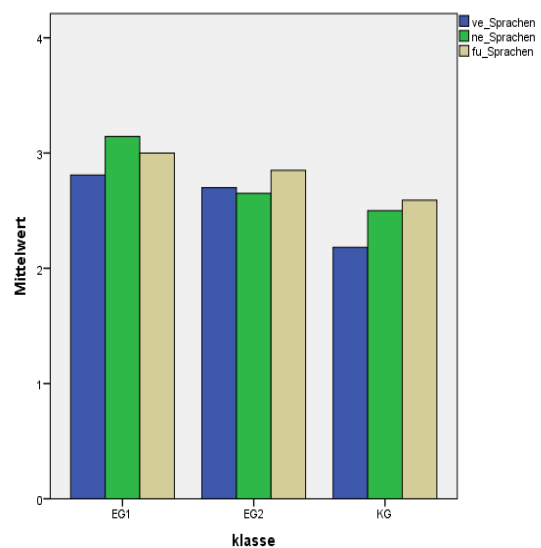


Abb. 68: Begründung ‚weil ich europäische Sprachen sprechen kann‘

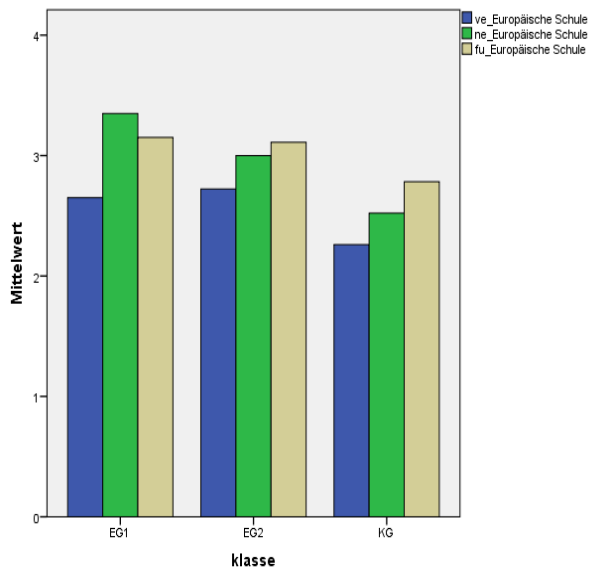


Abb. 69: Begründung ‚weil ich an einer Europäischen Schule bin‘

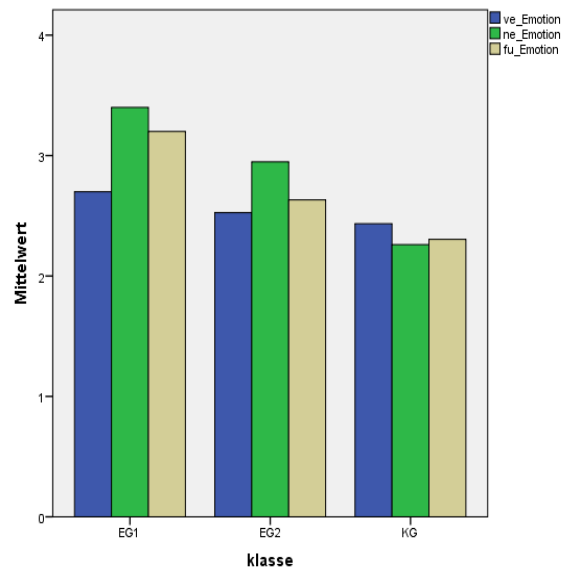


Abb. 70: Begründung ‚weil ich Europa mag‘

Ein kleiner Effekt des Fragebogens zeigt sich hinsichtlich der Sondersituation, Schüler einer Europäischen Schule zu sein. Diese gewinnt als mögliche Begründung in allen Gruppen minimal an Bedeutung (s. Abb. 68), während positive Gefühle gegenüber Europa stärker durch die Beschäftigung mit Europa im Unterricht befördert werden (s. Abb. 70). Insgesamt sind die Veränderungen der oben dargestellten Hauptbegründungsmuster jedoch gering.

Veränderungen bewirkt die Beschäftigung mit europäischen Gemeinsamkeiten bei politischen (s. Abb. 71) und geographischen (s. o. Abb. 67) Aspekten: Insbesondere die stärkere Bedeutung der Unionsbürgerschaft lässt sich auf den Unterricht zur Einheit Europas zurückführen.

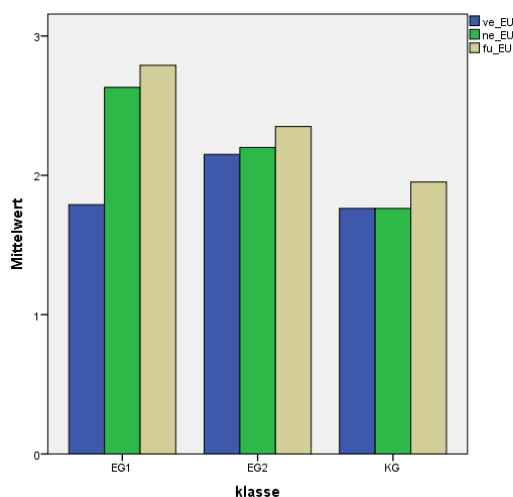


Abb. 71: Begründung ‚weil ich weiß, dass wir zur Europäischen Union gehören‘

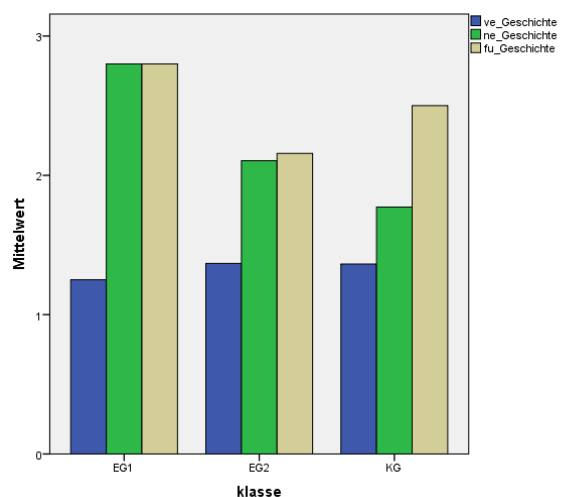


Abb. 72: Begründung ‚weil Europa für mich wie ein großes Land ist, das viel gemeinsame Vergangenheit hat‘

Die Beschäftigung mit dem römischen Reich und dem Reich Karls des Großen scheint Europa stärker als gemeinsamen Geschichtsraum ins Bewusstsein zu rücken, wenngleich an der Entwicklung der Kontrollgruppe ein Effekt des Fragebogens abzulesen ist (s. Abb. 72).

Die Beschäftigung mit den baulichen und kulturellen Spuren des Christentums in Europa (Kirchen, Klöster, Gipfelkreuze, Feste) führt gegenüber einem Unterricht zur religiösen Vielfalt im heutigen Europa ebenfalls zu einem leichten Bedeutungsanstieg des religiösen Aspekts, der insgesamt jedoch ‚weniger wichtig‘ bleibt (Wert 2 auf einer vierstufigen Likert-Skala). Ähnlich unwichtig ist die Familie als Referenzgröße. Grund für das Item war die Vermutung, dass durch die Bearbeitung des Fragebogens ‚europäische Identität‘ zum Gesprächsthema in der Familie werden und so ein Einfluss der Position des Elternhauses entstehen könnte.

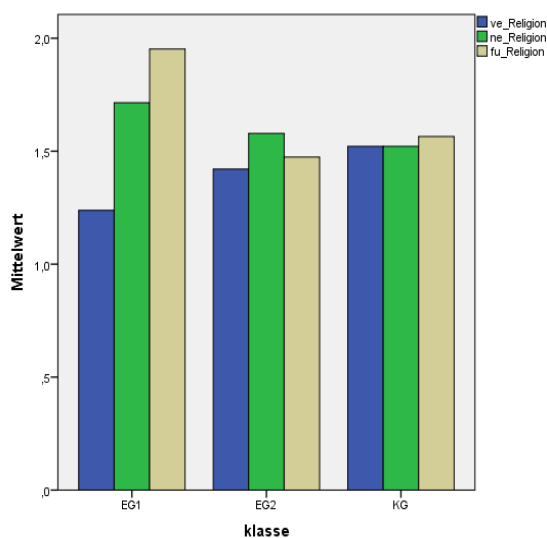


Abb. 73: Begründung ‚weil Europa vor allem christlich geprägt ist, erscheint es mir von der Kultur her als Einheit, zu der ich gehöre‘

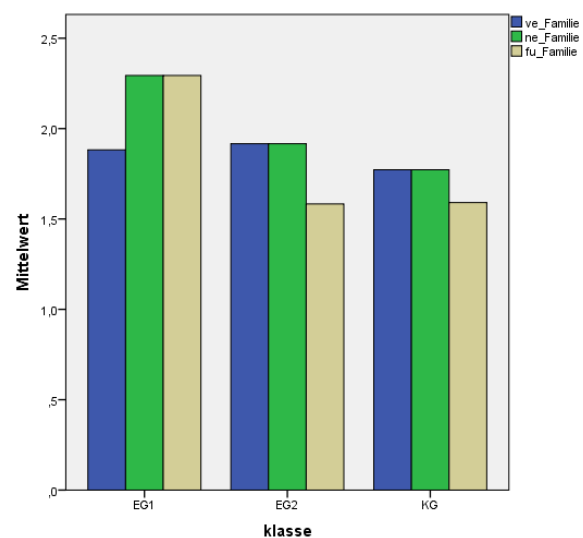


Abb. 74: Begründung ‚weil sich meine ganze Familie europäisch fühlt‘

Über eine Stärkung europäischer Identität hinaus bewirkt Unterricht zur Einheit Europas damit insgesamt eine ‚Weitung‘ der Begründungsmuster (MZP1 → MZP3): Auf kognitiver Ebene wurden die *EU-Mitgliedschaft* des eigenen Landes sowie die *Einheit Europas und seine geschichtlichen Zusammenhänge* nach dem Treatment bewusster als Grund für eine europäische Identität wahrgenommen. Auf emotionaler Ebene gewannen *internationale Freundschaften* (s. nachfolgend Abb. 75) und die Begründung ‚weil ich Europa mag‘ weiter an Bedeutung. Die einfaktorielle Anova weist den Unterschied zwischen den Experimentalgruppen bei der Kategorie ‚europäische Freunde‘ in der Nacherhebung sogar als signifikant aus ($p=.024$; alle anderen Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen sind nur tendenziell

gegeben, lediglich EG1 und KG unterscheiden sich überzufällig zu MZP2 beim geographischen, politischen, geschichtlichen, schulischen, freundschaftlichen und emotionalen Aspekt).

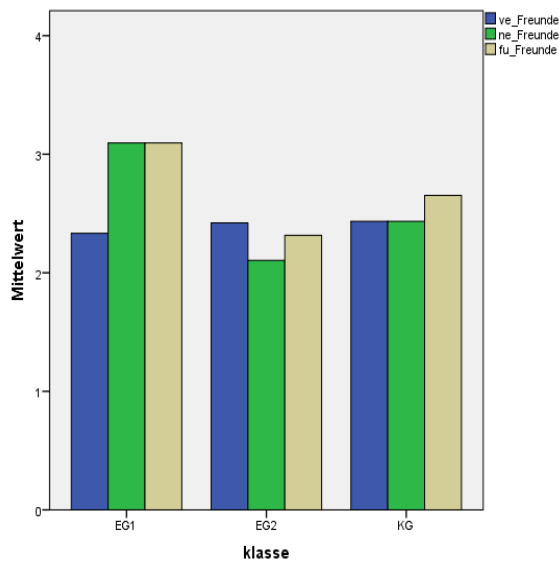


Abb. 75: Begründung ‚weil ich europäische Freunde habe‘

Während *anfangs fast ausschließlich intrapersonelle Gründe* (eigene Abstammung, Mehrsprachigkeit, das subjektive Gefühl „Ich mag Europa“) und das eigene Erleben an einer Europäischen Schule Schüler/in zu sein als Begründungsmuster herangezogen wurden, vollzieht sich insbesondere in EG1 damit eine *Öffnung gegenüber historisch-politischen Konstruktionen der Außenwelt* (MZP1 → MZP3), aber auch gegenüber der *sozialen Welt*.

		MZP1			MZP2			MZP3		
		MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N
Geburt_Leben	EG1	3,05	,945	20	3,29	,644	21	2,86	,793	21
	EG2	2,50	1,051	20	2,65	,875	20	2,65	1,040	20
	KG	2,70	1,063	23	2,35	1,229	23	2,35	1,027	23
EU	EG1	1,75	,851	20	2,65	,813	20	2,76	,889	21
	EG2	2,15	,933	20	2,20	1,005	20	2,35	,875	20
	KG	1,74	1,010	23	1,77	,752	22	1,95	,950	22
Geschichte	EG1	1,25	,444	20	2,76	,889	21	2,81	1,030	21
	EG2	1,35	,745	20	2,20	1,005	20	2,16	,898	19
	KG	1,36	,581	22	1,74	,864	23	2,43	1,199	23
Sprachen	EG1	2,81	1,123	21	3,14	,727	21	3,00	,775	21
	EG2	2,70	,801	20	2,65	,745	20	2,85	1,089	20
	KG	2,17	,887	23	2,52	1,082	23	2,59	,908	22
Religion	EG1	1,24	,700	21	1,71	,902	21	1,95	,973	21
	EG2	1,42	,507	19	1,65	,875	20	1,50	,688	20
	KG	1,52	,730	23	1,52	,846	23	1,57	,843	23
Freunde	EG1	2,33	1,197	21	3,10	,831	21	3,10	,831	21
	EG2	2,50	1,147	20	2,20	1,056	20	2,32	1,204	19

	KG	2,43	,992	23	2,43	1,199	23	2,65	1,152	23
Europäische Schule	EG1	2,57	,978	21	3,35	,671	20	3,14	,964	21
	EG2	2,60	,995	20	2,95	1,026	19	3,05	1,026	19
	KG	2,26	,915	23	2,52	1,163	23	2,78	1,166	23
Emotion weil ich Europa mag	EG1	2,70	,923	20	3,38	,590	21	3,19	,928	21
	EG2	2,55	1,234	20	2,95	,945	20	2,63	1,065	19
	KG	2,43	1,161	23	2,26	1,214	23	2,30	,974	23
Familie	EG1	1,88	,993	17	2,24	,889	21	2,29	1,007	21
	EG2	1,86	,864	14	1,82	1,074	17	1,68	,671	19
	KG	1,77	1,066	22	1,78	,902	23	1,61	,891	23

Tab. 88: Deskriptive Statistik Begründungsmuster ‚europäische Identität‘

Die Zusatzaufgabe „Unterstreiche den wichtigsten Grund rot!“ zeigt, dass der geographische Begründungsaspekt „weil ich in Europa lebe“ für in etwa ein Viertel der Kinder die stärkste Konstruktionskraft besitzt. Andere fühlen sich – wie bereits die Auswertung der Itematterie an sich zeigte – vor allem wegen ihrer europäischen Freunde, ihrer Mehrsprachigkeit, ihrer Europäischen Schule und weil sie ‚Europa mögen‘ europäisch. Signifikante Unterschiede bestehen bei keiner Kategorie. Interessant ist, dass unmittelbar nach der Intervention je drei Kinder in EG1 und EG2 vorübergehend den gemeinsamen Geschichtsraum, ein zusätzliches Kind aus EG1 die Zugehörigkeit zur Europäischen Union als *wichtigsten Grund* für sich definieren. *Die Fragestellung trägt jedoch nur sehr eingeschränkt zur Überprüfung der Identitätsrelevanz schulischer Inhalte bei*, denn zu MZP3 nennen vier Kontrollkinder (anstatt der Kinder aus EG1 und EG2) den gemeinsamen Geschichtsraum als wichtigsten Grund. Drei Kontrollkinder empfinden zu MZP2 religiöse Gemeinsamkeiten als besonders wichtig.

	MZP1		MZP2		MZP3	
	N	%	N	%	N	%
Geburt_Leben	17	26,6	16	25,0	11	17,2
EU	1	1,6	2	3,1	2	3,1
Geschichte	0	0,0	6	9,4	4	6,3
Sprachen	7	10,9	9	14,1	10	15,6
Religion	0	0,0	3	4,7	0	0,0
Freunde	11	17,2	8	12,5	9	14,1
Schule	7	10,9	6	9,4	10	15,6
Emotion	7	10,9	5	7,8	3	4,7
Familie	0	0,0	0	0,0	4	6,3
Gesamt	50	78,1	55	85,9	53	82,8
Fehlend	14	21,9	9	14,1	11	17,2
Gesamt		100,0	64	100,0	64	100,0

Tab. 89: Deskriptive Statistik "Unterstreiche den wichtigsten Grund rot" (Frage 2)

Die Betrachtung der *individuellen Begründungen* der Kinder – evoziert durch eine offene *Warum-Frage* im Anschluss an die Legetechnik zu europäischer Identität (s. Methodenteil)

– zeigt, dass die eingängigste Begründung wiederum das geographische Wissen, in Europa geboren zu sein und zu leben, ist. Fremdsprachenkenntnisse oder Mehrsprachigkeit, die Europäische Schule und positive Gefühle gegenüber Europa werden in etwa gleich oft, im Vergleich zum geographischen Aspekt jedoch deutlich seltener als Begründung angeführt. Die EU-Mitgliedschaft Deutschlands (Unionsbürgerschaft), der gemeinsame Geschichtsraum oder europäische Freundschaften, die bei der geschlossenen Fragestellung zumindest in EG1 in den Nacherhebungen im Vergleich mit anderen Aspekten als ‚ziemlich wichtig‘ eingeschätzt werden, erreichen bei der offenen Fragestellung im Bedeutungsrelief nicht die Schwelle der Sichtbarkeit.

	EG1			EG2			KG		
	MZP1	MZP2	MZP3	MZP1	MZP2	MZP3	MZP1	MZP2	MZP3
Geburt	1	2					2	1	
Leben / Reisen		12	7		1	1	3	3	2
Binationalität		2	1	1			1	2	
Bikulturalität ¹³⁴							1		
Europäische Schule	1	4			1	1		1	
Mehrsprachigkeit	1	2	5						
‚Ich mag Europa‘ ¹³⁵		2	1						
Selbstwahrnehmung ¹³⁶		2	2	1					
Unionsbürgerschaft ¹³⁷		1	4	1	2		1		
Geschichtsraum									
Sonstiges ¹³⁸		1	1		1				
Gesamt (Mehrfachnennungen)	3	28	21	3	5	2	8	7	2

Tab. 90: Konzepte europäischer Identität (offene Schülerantworten nach Gruppen; MZP1, 2, 3)

Interessant ist, dass sich einzelne Kinder aufgrund ihrer ‚Binationalität‘ bzw. ‚Bikulturalität‘ als europäisch empfinden (z. B. ‚weil ich in zwei Ländern gelebt habe‘, ‚weil ich in England geboren bin und in Deutschland lebe‘). Dies verleitet zu der Vermutung Binationalität stünde generell in positivem Zusammenhang mit europäischer Identität. Das Gegenteil ist indes der

¹³⁴ Nennungen wie „weil ich in England geboren bin und in Deutschland lebe“

¹³⁵ Nennungen wie „Europa gefällt mir sehr“, „weil ich Europa mag, weil ich Europa toll finde“

¹³⁶ Nennungen wie „weil ich mich so fühle!!!!“, „fühle mich eben sehr als Europäer“, „fühle mich europäisch“,

¹³⁷ Der Begriff ‚Europäer‘ kann sowohl politisch im Sinne einer Unionsbürgerschaft als auch geographisch in Bezug auf den Kontinent Europa gemeint sein. Beide Varianten werden der Kategorie ‚Unionsbürgerschaft‘ zugeordnet; ebenso folgende Nennungen: „weil ein Deutscher auch ein Europäer ist“, „weil ich europäisch bin“ oder „weil ich ... gerne ein Europäer sein will“.

¹³⁸ Nennungen wie „Ich habe einen europäischen Hund“, „weil ich mit dem Euro bezahle“, „weil ich Europa besser als Deutschland finde“, „weil ich nicht so bin, dass ich die Deutschen am besten finde“.

Fall. Regressionsanalysen zeigten im Vorfeld (s. Methodenteil Tab. 44), dass sich Binationalität in statistisch bedeutsamer Weise hemmend auf europäische Identität auswirkt, wenngleich sie im Einzelfall als ‚Lösung zwischen den Nationalitäten‘ empfunden werden mag.

Der Vergleich der Gruppen zeigt, dass Unterricht zu Gemeinsamkeiten sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht die Entwicklung europäischer Identität unterstützt. Zum einen nimmt die *Zahl der Nennungen* deutlich zu, zum anderen entwickeln sich in EG1 *Mehrfachbegründungen* für europäische Identität, während in EG2 und KG keine Veränderung stattfindet.

Antworten der Kategorie „europäisch“ nach Gruppen:

EG1

- (ve) weil ich europäische Sprachen kann
- (ne) weil ich in Europa lebe (2x)
- (ne) weil ich in diesem Land lebe, weil ich hier zur Schule gehe, weil ich Europäische Sprachen kann (2x)
- (ne) weil ich in Europa wohne und Europa gefällt mir sehr.
- (ne) weil ich in Europa geboren bin und weil ich in Europa lebe. Ich habe einen europäischen Hund.
- (ne) Weil ich in Europa lebe, weil ich Europa mag, weil ein Deutscher auch ein Europäer ist, weil ich mit dem Euro bezahle, ...
- (ne) ich fühl mich europäisch, weil ich habe einen englischen Vater und eine deutsche Mutter.
- (fu) weil ich in Europa lebe.
- (fu) weil ich in Europa lebe.
- (fu) Weil ich gerne Europäer bin, weil ich Europa mag, weil ich Europa toll finde, usw.
- (fu) weil ich ein bisschen Italienisch kann und das ich Europa mag.
- (fu) weil ich verschiedene Sprachen sprechen kann
- (fu) weil ich verschiedene Sprachen sprechen kann

EG2

- (ve) weil ich mich so fühle!!!!
- (ve) Weil ich verschiedene Eltern habe.
- (ne) weil ich in zwei Ländern gelebt habe.
- (fu) weil ich Europa besser als Deutschland finde.
- (fu) seitdem ich auf der Schule bin, fühle ich mich europäisch

KG

- (ve) weil ich in Europa wohne
- (ve) weil ich in Europa geboren bin.
- (ve) weil ich in England geboren bin und in Deutschland lebe.
- (ve) Weil meine Schwestern und mein Papa in Dänemark geboren sind und meine Mama in Polen geboren ist.
- (ne) weil ich zwei Nationalitäten habe
- (fu) weil ich in Deutschland bzw. Europa lebe

Noch deutlicher ist der Entwicklungsunterschied zwischen den Gruppen bei den Begründungen zur Antwortkategorie „beides“, die in der Nacherhebung 42% der Befragten in EG1, 10% in EG2 und 13% in der Kontrollgruppe wählten. Im Follow-Up entschieden sich 47,6% in EG1, 15% in EG2 und 13% in der Kontrollgruppe für diese Mischkategorie, die deutlich

macht, dass nationale und europäische Identität durchaus als vereinbar und sich ergänzend erlebt werden können.

Antworten der Kategorie „beides“ (national + europäisch) nach Gruppen:

EG1

- (ve) weil ich in Deutschland geboren bin und ich Europäer bin.
- (ve) ich habe zwei deutsche Eltern und weil ich an einer Europäischen Schule bin.
- (ne) weil mein Vater deutsch ist und wir in Europa wohnen. Ich gehe auf eine europäische Schule und meine Mutter ist Thailänderin, darum fühle ich mich so.
- (ne) weil ich in Deutschland geboren bin und dort lebe. Und ich fühle mich eben sehr als Europäer.
- (ne) Weil ich in Deutschland und Europa wohne.
- (ne) weil ich in Europa lebe und weil ich Deutsch rede und in Luxemburg lebe.
- (ne) Nach dieser tollen Woche habe ich viel gelernt und fühle mich viel mehr europäisch.
- (ne) weil ich glaub noch nie außerhalb Europas war!!!
- (ne) weil mein Papa deutsch ist und ich fühle mich europäisch, weil ich in einer Europäischen Schule bin.
- (fu) weil ich bin deutsch und europäisch
- (fu) weil meine Eltern Deutsch sind und ich 4 Jahre in Deutschland (Berlin) gewohnt habe. Weil ich in Europa lebe.
- (fu) ich fühl mich beides gleich, weil meine Mutter deutsch ist und mein Vater englisch und selber fühl ich mich europäisch, weil ich in Europa lebe und gerne *a europaier* [luxemburgisch] sein will.
- (fu) weil es keine richtige Entscheidung für mich gibt und gemischt fühle: Europäisch, Luxembourgisch, Österreichisch
- (fu) weil ich europäische Sprachen spreche
- (fu) ich habe einen deutschen Pass und lebe in Europa
- (fu) weil ich Luxemburger bin und in Europa lebe
- (fu) weil ich in Deutschland geboren bin und Deutschland ist ein EU Land.
- (fu) weil ich nicht so bin, dass ich die Deutschen am besten finde.
- (fu) weil das gleich ist für mich. Weil ich die Sprachen kenne und dort lebe.

EG2)

- (ve) weil ich in Deutschland geboren bin und weil meine ganze Familie deutsch ist. Und weil Deutschland in Europa ist.
- (ne) weil Deutschland in Europa liegt.
- (ne) weil ich Deutscher und Europäer bin.
- (fu) weil ich auf einer europäischen Schule in der deutschen Sektion bin.
- (fu) weil gerne in Europa reise aber auch in Deutschland reise

KG)

- (ve) weil ich in Deutschland geboren bin und Deutschland liegt in Europa.
- (ve) weil ich in Deutschland bzw. in Europa wohne.
- (ne) weil ich in Deutschland bzw. in Europa lebe.
- (ne) Weil ich in Deutschland geboren bin und Deutschland ist in Europa. Weil ich auf eine Europaschule geh.
- (ne) weil meine Eltern aus anderen europäischen Länder sind
- (ne) weil meine ganze Familie in Europa lebt. Weil ich oft in Polen bin. (Das ist in Europa.)
- (fu) weil ich in Deutschland bzw. in Europa lebe.

Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten

Die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten wird erwartungsgemäß nur durch die intensive Auseinandersetzung mit räumlichen, historischen, sprachlichen und politischen

Zusammenhängen in Experimentalgruppe 1 gefördert (T-Test für gepaarte Stichproben zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ in EG1: MZP1 → MZP2: $p < .001$; MZP1 → MZP3: $p < .001$; MZP2 → MZP3: n.s.).¹³⁹ In Experimentalgruppe 2 findet nahezu keine Entwicklung statt. Die ausschließliche Thematisierung europäischer Vielfalt und nationaler Besonderheiten verbessert die Wahrnehmung von Aspekten der Einheit nicht – die Beschäftigung mit Europa unter dem Aspekt der Vielfalt scheint lediglich den negativen Effekt auszugleichen, den die dreimalige Wiederholung des Fragebogens (s. Kontrollgruppe) mit sich bringt. Zu MZP2 und MZP3 sind den Bonferroni-adjustierten Mehrfachvergleichen zufolge signifikante Unterschiede zwischen den Treatments gegeben, wobei die Mittelwertunterschiede im direkten Anschluss an die Intervention ausgeprägter sind (Nacherhebung: EG1 – EG2: $p < .01$; Follow-Up: EG1 – EG2: $p < .05$).

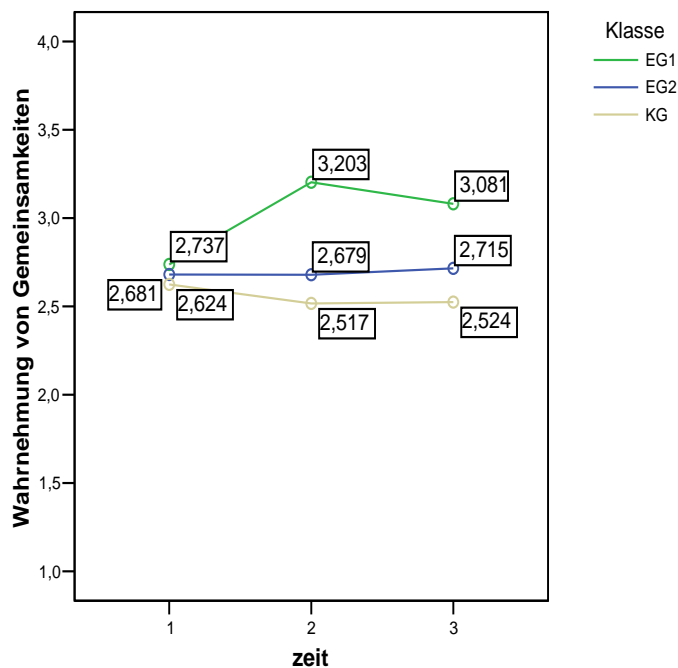


Abb. 76: Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚Klasse‘

	Klasse	MD	SD	N
S_wgem_1	EG1	2,7193	,47808	19
MZP1	EG2	2,6750	,44088	20

¹³⁹ Da Gegenstände erst bedeutsam werden, wenn sie wahrgenommen werden (s. Modell der Identitätsregulation nach Hauber 1995) und ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung einer europäischen Identität und der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten, von Einheit und europäischer Zusammengehörigkeit angenommen wird, wurde diese über die Skala ‚S_wgem‘ explizit erhoben. Andernfalls könnte bei der Analyse des Interesses an Gemeinsamkeiten nur implizit angenommen werden, dass Gemeinsamkeiten in irgendeiner Form und Stärke wahrgenommen bzw. unterschiedlich wahrgenommen werden.

	KG	2,6000	,46954	20
S_wgem_2	EG1	3,2333	,41675	20
MZP2	EG2	2,6579	,51662	19
	KG	2,5000	,64280	17
S_wgem_3	EG1	3,0952	,43644	21
MZP3	EG2	2,7167	,50755	20
	KG	2,5159	,48849	21

Tab. 91: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem)

In der mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung – wie auch der Kovarianzanalyse – zeigt sich ein signifikanter Einfluss des Treatmentfaktors ‚Klasse‘ über die Zeit hinweg ($F_{(4,54)}=3,335$; $p<.05$; $\text{Eta}^2=,137$) sowie ein hoch signifikanter Haupteffekt des Treatmentfaktors ($F_{(2,54)}=5,417$; $p<.01$; $\text{Eta}^2=,205$)¹⁴⁰. Post-Hoc-Vergleiche der mehrfaktoriellen Varianzanalyse weisen für die Gesamtentwicklung jedoch nur den Unterschied zwischen EG1 und KG als hochsignifikant aus ($p=.009$), der Unterschied zwischen den beiden Experimentalgruppen verfehlt knapp das Signifikanzniveau ($p=.059$).

Vor dem Hintergrund, dass Flaggen häufig ein Identifikationssymbol darstellen, war von Interesse, ob in den Antworten auf die offene Frage „*An was denkst du, wenn du die Europa-Flagge siehst?*“ (s. Anhang B2, Frage 25) persönliche Identifikationen sichtbar werden oder sich infolge der Treatments entwickeln. Es tritt weder der Effekt auf, dass Schüler/innen aus EG1 die Flagge stärker mit ‚Europa‘ und der ‚EU‘ verbinden und Schüler/innen aus EG2 eher an ‚Länder‘ denken, noch kann eine deutliche Veränderung persönlicher Assoziationen aufgrund der Treatments beobachtet werden. Bemerkenswert ist lediglich, dass Schüler/innen der Experimentalgruppe 1 in der Nacherhebung häufiger als Schüler/innen der beiden anderen Gruppen die Kategorie ‚Zusammenleben‘ nennen (Chi-Quadrat: 16,976, df: 2, $p<.001$; standardisierte Residuen EG1: 3,0)¹⁴¹. Die Zahl derer, die keine Angaben machen, sinkt in den Experimentalgruppen (EG1: VE: 33%; NE: 0%; FU: 5%; EG2: VE: 50%; NE: 10%; FU: 5%), während sie sich in der Kontrollgruppe, die keinen Unterricht zu Europa erhält, über den Gesamtzeitraum hinweg kaum verändert (KG: VE: 22%; NE: 17%; FU: 30%).¹⁴²

¹⁴⁰ Die Werte von Kovarianzanalyse ($p=.013$) und mehrfaktorieller Varianzanalyse ($p=.014$) entsprechen sich. Wie bei allen Skalen sind die Werte der mehrfaktoriellen Varianzanalyse ohne Kovariaten angegeben.

¹⁴¹ Zwei Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit < 5 ; das standardisierte Residuum der zweiten Zelle ist so gering, dass durch die Regelverletzung der Chi-Quadrat-Wert kaum beeinträchtigt wird. In Pretest und Follow-Up weisen Chi-Quadrat-Test und standardisierte Residuen keine signifikanten Unterschiede aus.

¹⁴² Zu keinem Messzeitpunkt weist der Chi-Quadrat-Test signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bez. der Hauptkategorien ‚Länder‘, ‚Europa‘, ‚EU‘ oder der nur vereinzelt genannten Kategorie ‚Heimat‘ aus.

Bei der offenen Frage „*Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?*“ assoziiert Experimentalgruppe 1 häufiger die Kategorie ‚Frieden‘. Die Nennung dieses Wertaspekts korreliert in den Posttests hoch bzw. höchst überzufällig mit europäischer Identität, nachdem der positive Zusammenhang bereits zum Status Quo nahezu signifikant wurde (s. Tab. 92).

abhängige Variable		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
europäische Identität (MZP1)	1 Konstante	2,462	,086		28,460	,000
	Frieden_1	,418	,215	,243	1,943	,057
europäische Identität (MZP2)	1 Konstante	2,415	,095		25,498	,000
	Frieden_2	,876	,159	,580	5,509	,000
europäische Identität (MZP3)	1 Konstante	2,424	,093		26,090	,000
	Frieden_3	,605	,199	,361	3,043	,003

Tab. 92: Regressionsanalyse zur offenen Frage „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der EU?“ (Antwort ‚Frieden‘; abhängige Variable ‚europäische Identität‘)

Neben ‚Frieden‘ halten Kinder, die sich besonders europäisch fühlen, auch ‚Demokratie‘ für eines der wichtigsten Merkmale der Europäischen Union – ein angesichts des viel diskutierten Demokratiedefizits im europäischen Institutionengefüge wichtiges Ergebnis, dessen Untersuchung in weiterführender Forschung in Zusammenhang mit der identitätspsychologisch bedeutsamen Komponente ‚Kontrollüberzeugung‘ interessant wäre (s. Tab. 93).

abhängige Variable		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
europäische Identität (MZP3)	1 Konstante	2,478	,089		27,869	,000
	Demokratie_3	,554	,215	,312	2,583	,012

Tab. 93: Regressionsanalyse zur offenen Frage „Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der EU?“ (freie Antwort ‚Demokratie‘; abhängige Variable ‚europäische Identität‘; MZP3)

Die Analyse *räumlicher Konstruktionen in Form von Mental Maps* zeigt im Posttest einen höchst signifikanten Wissenszuwachs bei den Schüler/innen in EG1. Sie haben sich mit dem Alpen-, Ostsee-, Mittelmeer- und Donauraum, der Eingebundenheit der Länder in natürliche Großräume und deren prägenden Gemeinsamkeiten sowie mit Sprach- und Geschichtsräumen und der räumlichen Erweiterung der EU beschäftigt (T-Test für gepaarte Stichproben: MZP1 → MZP2: $p < .001$; MZP2 → MZP3: $p = .052$). Doch auch die Beschäftigung mit den

Nationalstaaten Europas, ihren Nachbarstaaten und deren Verortung auf der politischen Europakarte führt zu einer statistisch bedeutsamen Zunahme des geographischen Wissens in EG2 (T-Test für gepaarte Stichproben: MZP1 → MZP2: $p < .05$; MZP2 → MZP3: $p = .204$). Die Vergessensrate ist in EG1 höher als in EG2. Dennoch ist lediglich die Gesamtentwicklung in Experimentalgruppe 1 signifikant (MZP1 → MZP3: EG1: $p < .001$; EG2: n. s.). Die Wiederholung des Fragebogens zeigt einen minimalen, jedoch nicht signifikanten Trainingseffekt in der Kontrollgruppe.

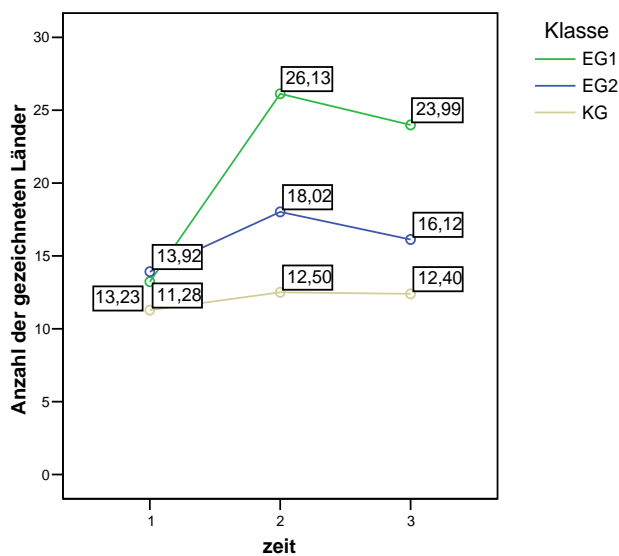


Abb. 77: Entwicklung der Mental Maps

		MD	SD	N
MM_1	EG1	13,23	5,988	21
MZP1	EG2	13,92	6,048	20
	KG	11,28	5,094	23
MM_2	EG1	26,13	6,220	21
MZP2	EG2	18,02	8,776	20
	KG	12,50	8,413	23
MM_3	EG1	23,99	5,199	21
MZP3	EG2	16,12	6,158	20
	KG	12,40	6,123	23

Tab. 94: Deskriptive Statistik Mental Maps

Die mehrfaktorielle Varianzanalyse (Messwiederholungsfaktoren: MM_1, MM_2, MM_3; weitere Faktoren: ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationaltät‘) weist einen höchst signifikanten Einfluss des Unterrichts über die Zeit hinweg aus ($F_{(4,64)}=8,070$; $p < .001$; $\text{Eta}^2=,237$) sowie höchst signifikante Haupteffekte der Faktoren ‚klasse‘ ($F_{(2,64)}=13,922$; $p < .001$; $\text{Eta}^2=,349$) und ‚zeit‘ ($F_{(2,64)}=28,519$; $p < .001$; $\text{Eta}^2=,528$). Überzufällige Unterschiede aufgrund der Binationaltät oder des Geschlechts sind nicht gegeben. Bonferroni-adjustierte Mehrfachvergleiche der

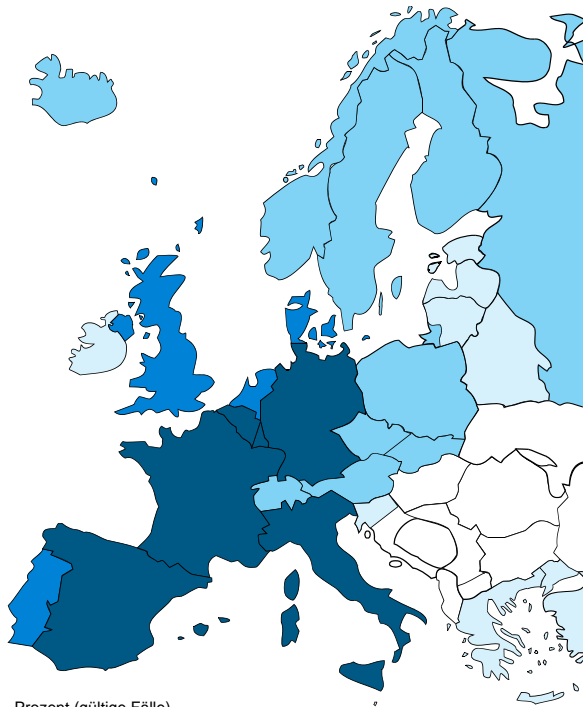
Gesamtmittelwerte im Rahmen der mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigen entsprechend einen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Experimentalgruppen ($p < .05$) sowie einen höchstsignifikanten Unterschied zwischen EG1 und KG ($p < .001$). Der Unterschied zwischen EG2 und KG ist nicht bedeutsam. Die einfaktorielle Anova zur Bestimmung von Unterschieden zu einzelnen Messzeitpunkten zeigt ebenfalls hochsignifikante Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen.

abhängige Variable	(I) klasse	(J) klasse	Mittlere	Standard- fehler	p	95%-Konfidenzintervall	
			Differenz (I-J)			Untergrenze	Obergrenze
MM_1	EG1	EG2	-,35952	1,78144	1,000	-4,7450	4,0260
		KG	1,88613	1,72090	,832	-2,3504	6,1226
	EG2	KG	2,24565	1,74324	,608	-2,0459	6,5372
MM_2	EG1	EG2	8,29524*	2,46413	,004	2,2291	14,3614
		KG	13,74741*	2,38040	,000	7,8874	19,6075
	EG2	KG	5,45217	2,41130	,082	-,4840	11,3883
MM_3	EG1	EG2	7,29286*	1,82708	,001	2,7950	11,7908
		KG	10,83851*	1,76500	,000	6,4935	15,1836
	EG2	KG	3,54565	1,78791	,156	-,8558	7,9471

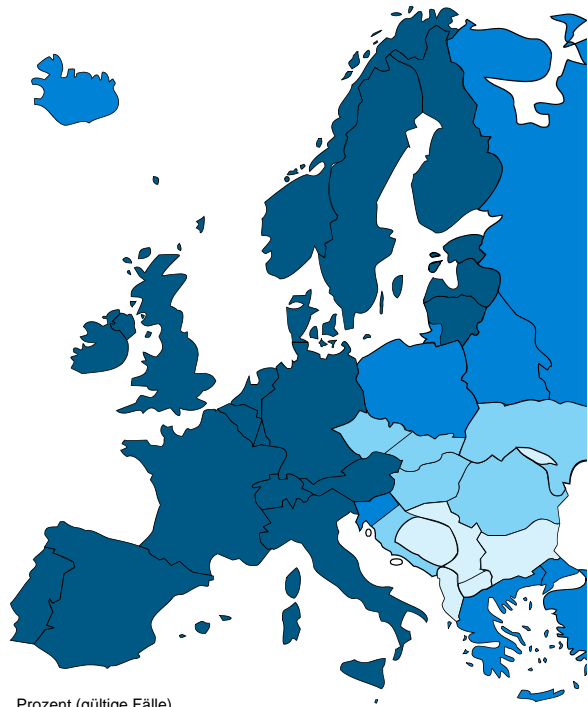
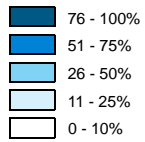
* Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant (Bonferroni).

Tab. 95: Mehrfachvergleiche Mental Maps zu MZP1, 2 und 3 (einfaktorielle Anova)

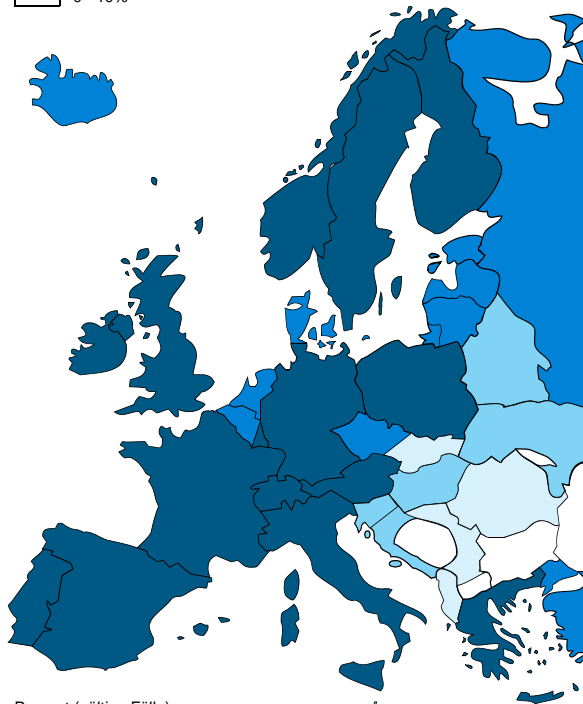
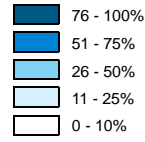
Die kartographischen Darstellungen zu den drei Messzeitpunkte veranschaulichen jeweils die Entwicklung in EG1 (s. Abb. 78 – Abb. 80) und EG2 (s. Abb. 81 – Abb. 83). Die Ausdifferenzierung der ‚Karten im Kopf‘ verbessert dabei auch sichtbar die räumlichen Vorstellungen von Osteuropa. Dieser Effekt zeigt sich in EG1 etwas deutlicher als in EG2. Unabhängig vom Unterricht findet kaum ein Wissenszuwachs statt (s. Abb. 77).



Prozent (gültige Fälle)



Prozent (gültige Fälle)



Prozent (gültige Fälle)

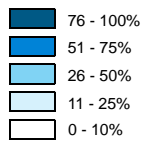
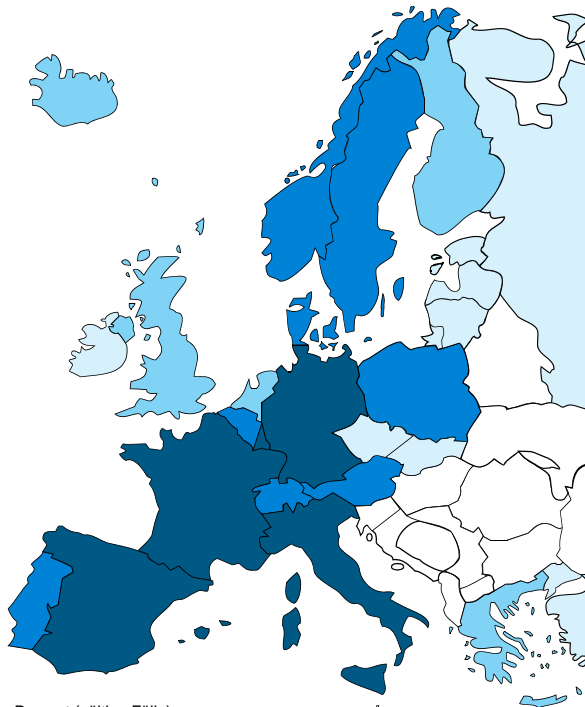


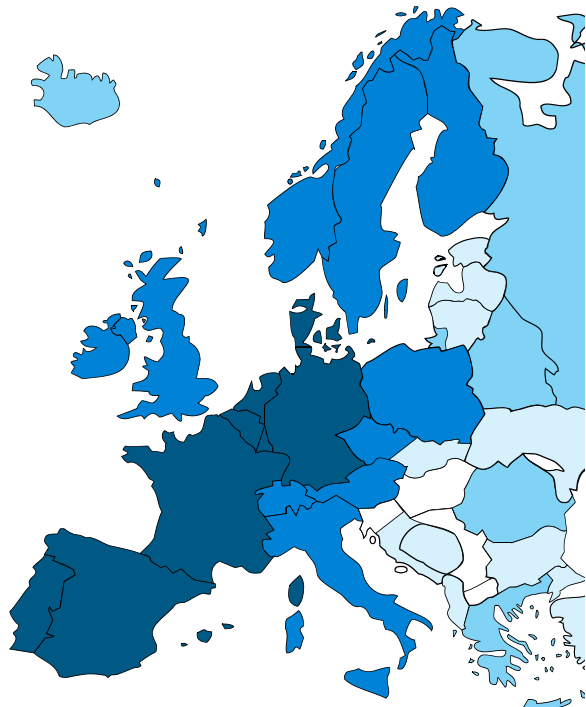
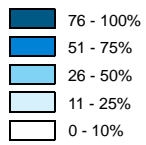
Abb. 78: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG1 (MZIP1; links oben)

Abb. 79: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG1 (MZIP2; rechts oben)

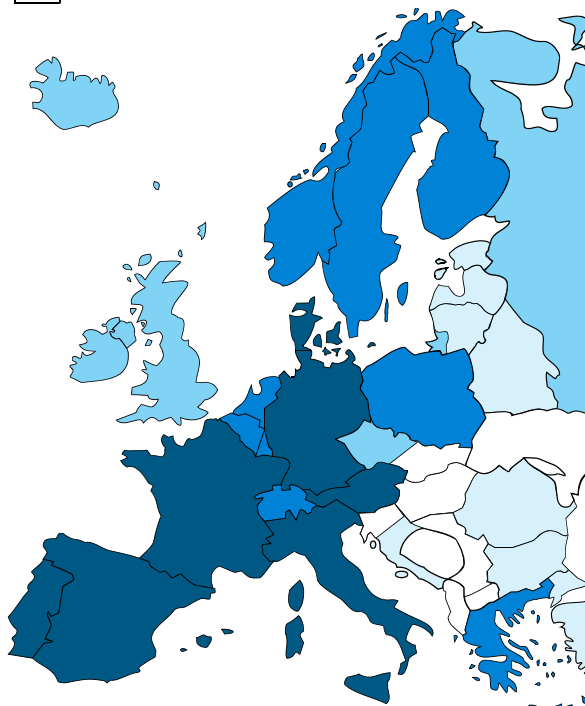
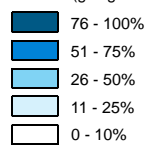
Abb. 80: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG1 (MZIP3; links unten)



Prozent (gültige Fälle)



Prozent (gültige Fälle)



Prozent (gültige Fälle)

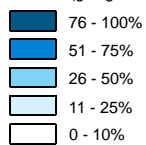


Abb. 81: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG2 (MZIP1; links oben)

Abb. 82: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG2 (MZIP2; rechts oben)

Abb. 83: Europakarte quantitative Auswertung Mental Maps in EG2 (MZIP3; links unten)

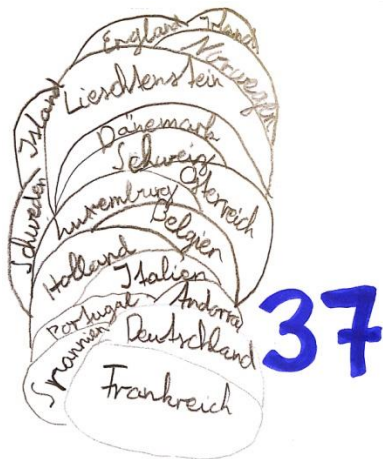
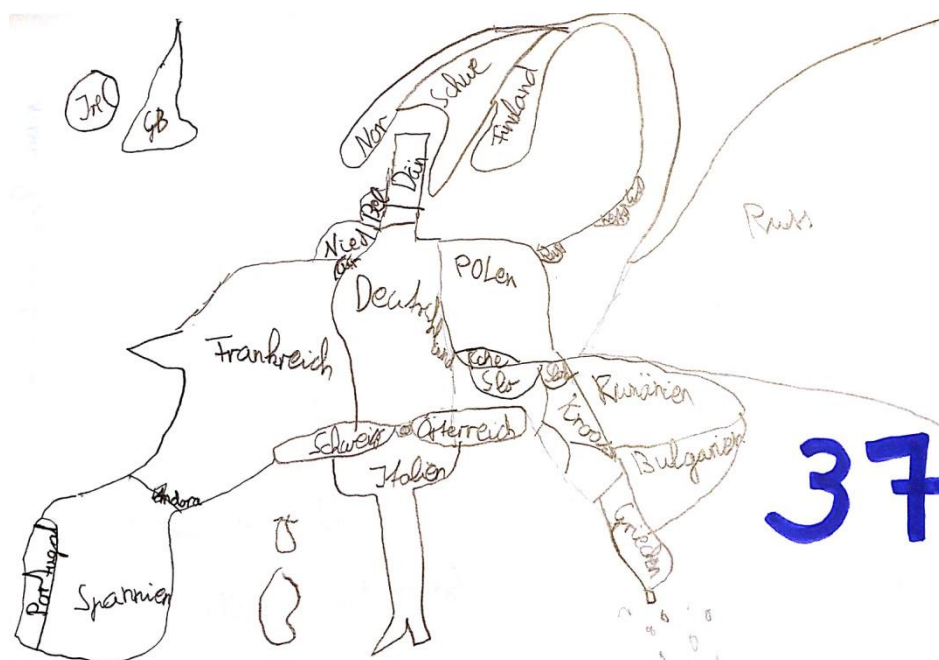
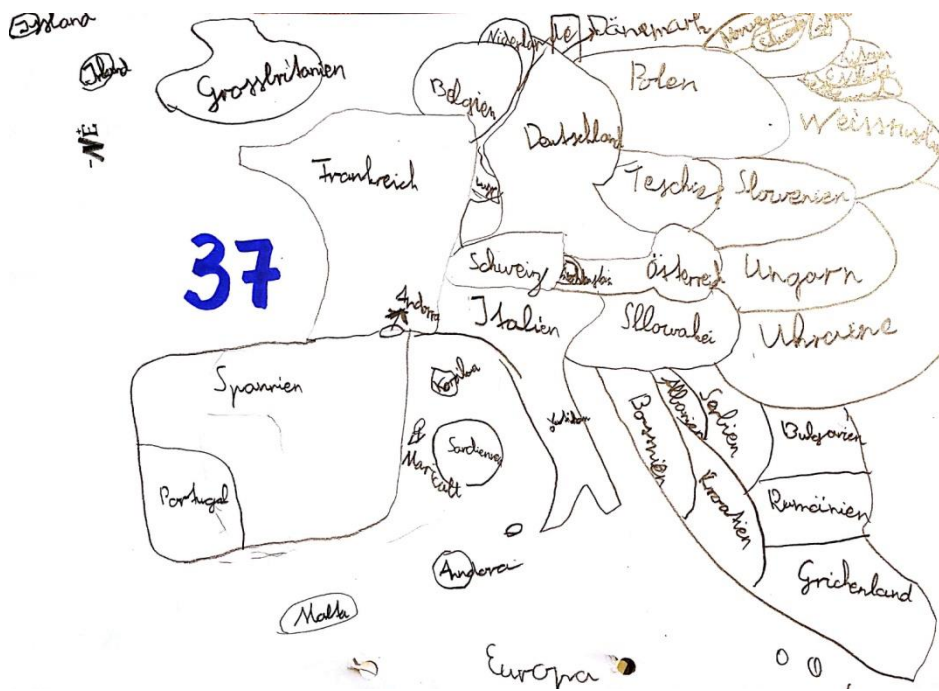


Abb. 84: Mental Map von Sebastian in EG2 (MZP1; links)

Abb. 85: Mental Map von Sebastian in EG2 (MZP2; Mitte)

Abb. 86: Mental Map von Sebastian in EG2 (MZP3; unten)



Signifikant positiver als in den beiden anderen Gruppen entwickeln sich in EG1 auch ***Einstellungen gegenüber osteuropäischen Staaten***.¹⁴³ Sie werden in den Posttests nach der Beschäftigung mit der Eingebundenheit dieser Staaten in europäische Mesoregionen wie den Ostsee-, Mittelmeer- und Alpenraum sowie den Donauländern signifikant häufiger ‚gerne bereist‘ als von den beiden anderen Gruppen. Insbesondere die Beschäftigung mit gemeinsamen Sprachräumen, dem finno-ugrischen und dem slawischen Sprachraum mag zu dieser positiven Entwicklung beigetragen haben. Post-Hoc-Tests zur *Gesamtentwicklung* zeigen, dass der Entwicklungsunterschied zwischen EG1 und KG sowie zwischen EG1 und EG2 mit jeweils $p < .05$ signifikant wird. Die einfaktorielle Anova weist jeweils den Posttest als hochsignifikant ($p < .01$) und das Follow-Up als signifikant ($p < .05$) aus. Der Unterschied zwischen EG2 und KG ist zu keinem Zeitpunkt signifikant (zur Berechnung von Gruppenunterschieden sowie zur Analyse von Entwicklungen wurden 18 neue Variablen gebildet, die die positive bzw. negative Bewertung Ost-, West- und Gesamteuropas in jeder Gruppe zum jeweiligen Messzeitpunkt erfassen). Die mehrfaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ ergibt signifikante Haupteffekte beim Zeitfaktor ($F_{(2,64)}=14,805$; $p < .001$; $\text{Eta}^2=,367$) sowie beim Treatmentfaktor ($F_{(2,64)}=5,535$; $p < .01$; $\text{Eta}^2=,176$). Die Wechselwirkung von ‚zeit‘ und ‚treatment‘ ($F_{(4,64)}=3,249$; $p < .05$; $\text{Eta}^2=,111$) wird ebenso bedeutsam. Die Faktoren ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘ üben keinen Einfluss aus.

Bezüglich der ***Negativbewertung von Ost-, West- und Gesamteuropa*** werden keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede ausgewiesen, obwohl im Vergleich von Pre- und Posttest die Zahl der Negativbewertungen in EG2 von 6,45 auf 9,10 Staaten steigt (dies betrifft insbesondere Osteuropa, dessen Negativbewertung von 4,00 auf 6,6 Staaten steigt) und diese in EG1 von 10,14 auf 8,05 Staaten sinkt.

Die kartographischen Auswertungen auf den nachfolgenden Seiten veranschaulichen das Ergebnis zur Frage „In welchen Länder würdest du gerne / nicht gerne Ferien machen?“ im Vergleich zwischen Vorerhebung und Nacherhebung (s. Anhang zur Darstellung der Experimentalgruppen zu MZP3 sowie zur Auswertung der Kontrollgruppe).

¹⁴³ Es gibt keine allgemein anerkannte definitorische Trennlinie zwischen Ost- und Westeuropa. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Staaten der EU-15, der EFTA sowie Malta und Griechenland, das zwar im Südosten liegt, aber bereits seit 1981 Mitglied der Europäischen Union ist, in der Variable ‚Westeuropa‘ zusammengefasst; zu Osteuropa werden die Staaten des ehemaligen Ostblocks, Albanien, Zypern und die Türkei gezählt.

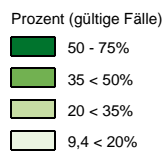
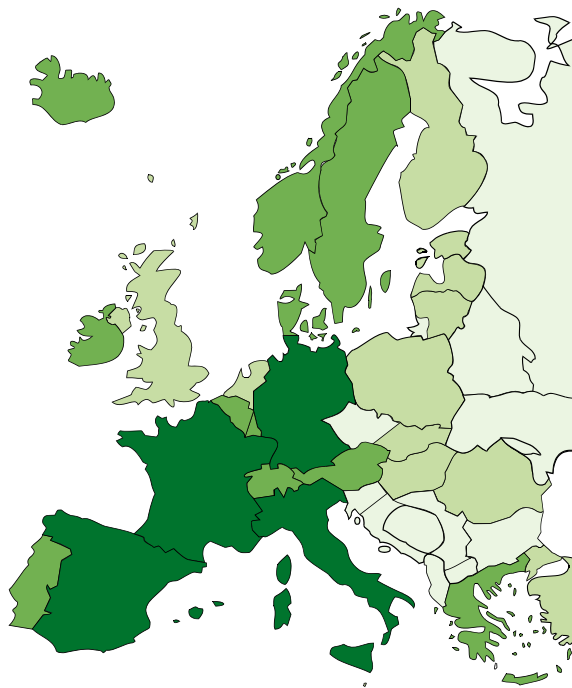


Abb. 87: Europakarte ,gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP1)

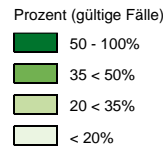
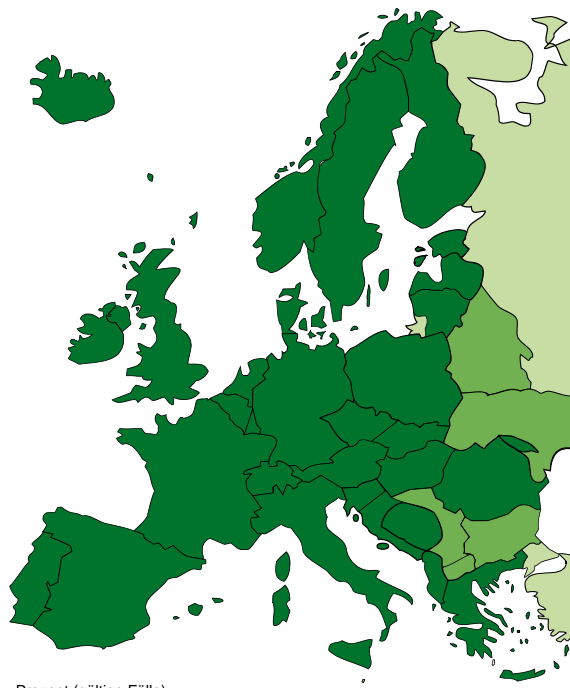


Abb. 88: Europakarte ,gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP2)

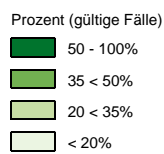
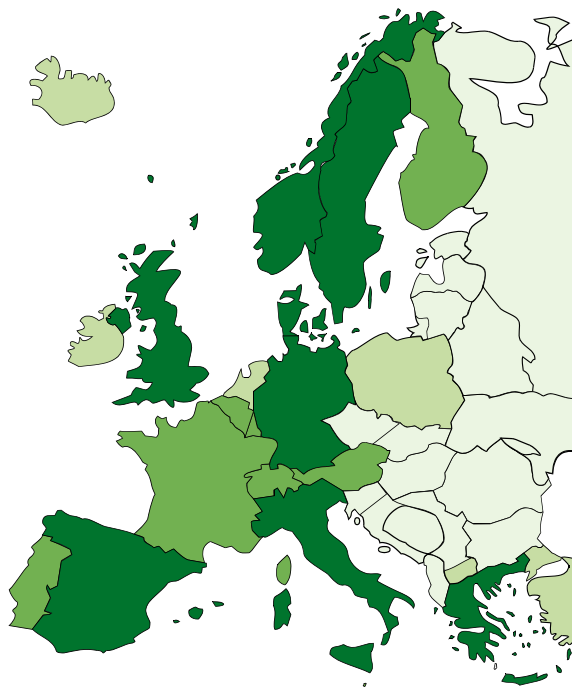


Abb. 89: Europakarte ,gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP1)

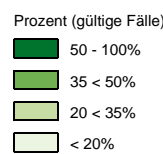
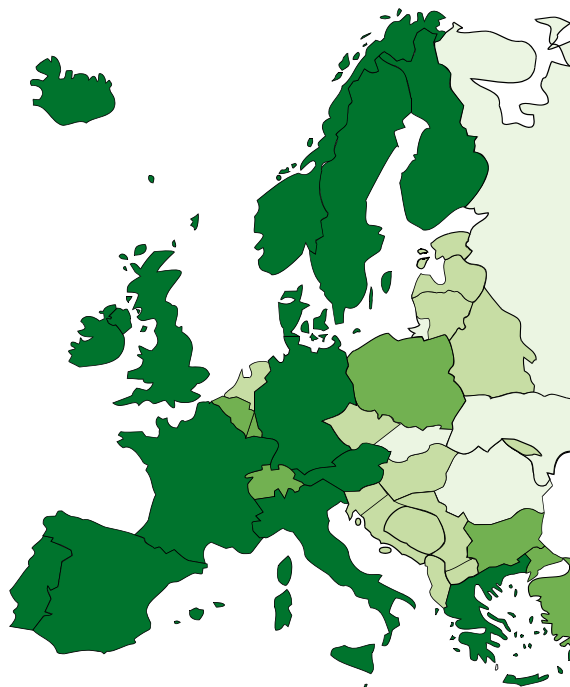


Abb. 90: Europakarte ,gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP2)

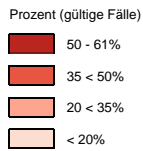
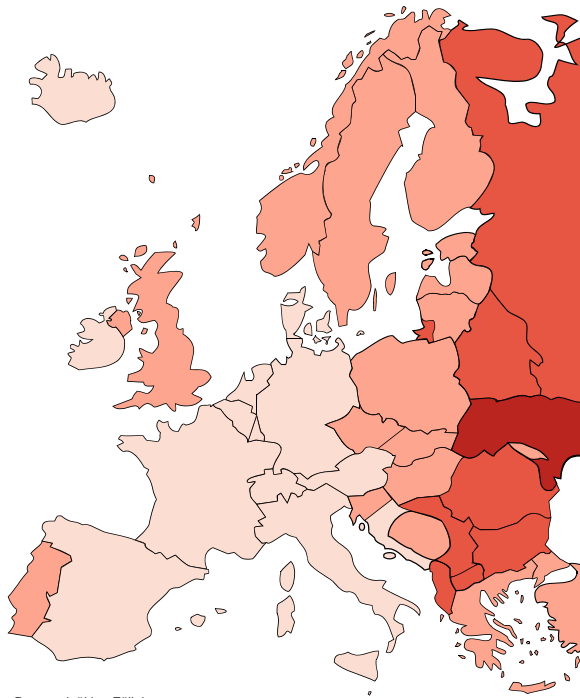


Abb. 91: Europakarte ,nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP1)

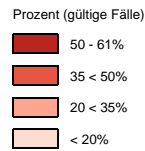
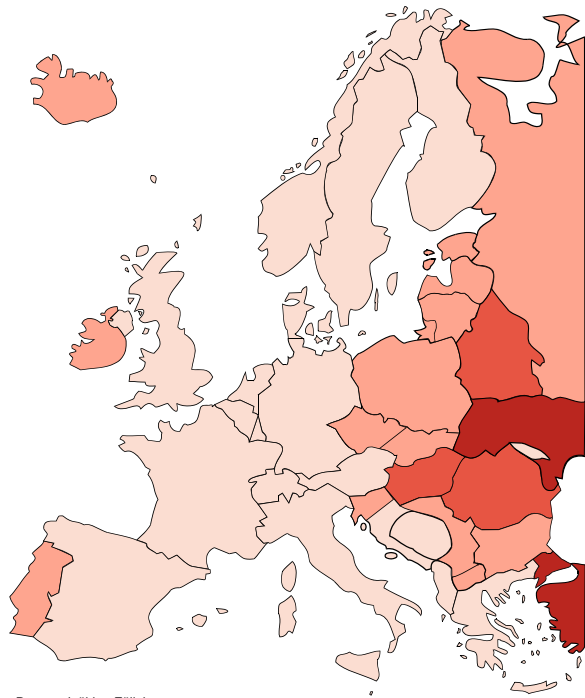


Abb. 92: Europakarte ,nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP2)

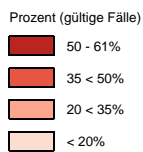
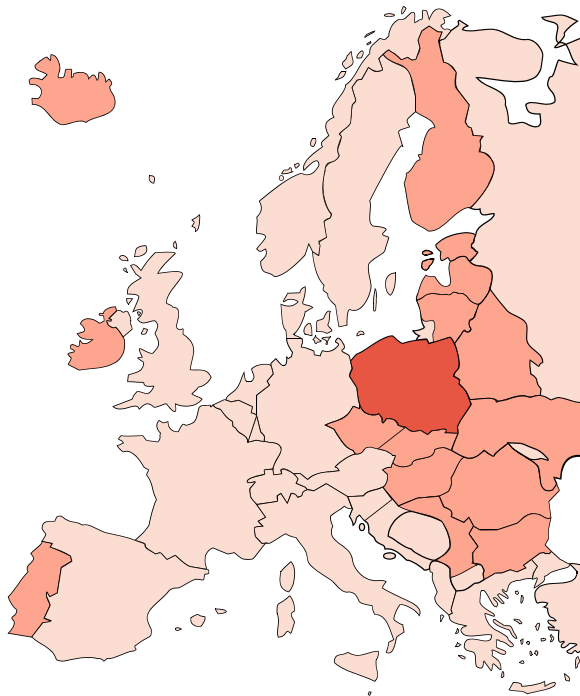


Abb. 93: Europakarte ,nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP1)

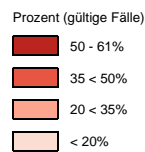
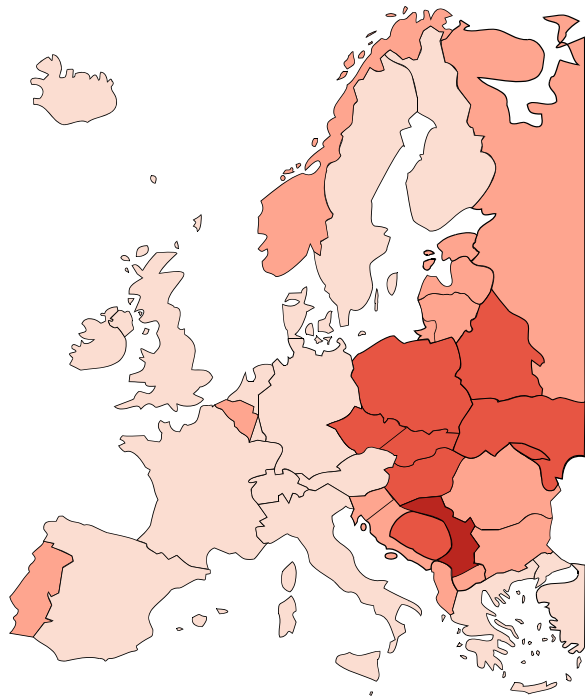


Abb. 94: Europakarte ,nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP2)

Der *europäische Integrationsprozess* wird insgesamt zu allen Messzeitpunkten überaus positiv bewertet (s. u.), wobei die Zustimmung zum Erweiterungsprozess, zum Euro und die Unterstützung der Mitgliedschaft Deutschlands in allen Gruppen bei den Kindern am größten ist, die sich am stärksten europäisch fühlen (s. Anhang A2, A3, A4 sowie die Regressionsanalyse zu MZP3 in Tab. 37 zum hochsignifikanten Zusammenhang zwischen ‚europäischer Identität und ‚prointegrativer Einstellung‘ sowie zum höchstsignifikanten Zusammenhang von ‚prointegrativer Einstellung‘ und ‚Interesse an Europa‘). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind statistisch nicht bedeutsam.¹⁴⁴

	Klasse	MD	SD	N
S_prointeg_1	EG1	3,4875	,50312	20
MZP1	EG2	3,3000	,78472	20
	KG	3,2262	,56957	21
S_prointeg_2	EG1	3,6429	,34974	21
MZP2	EG2	3,2222	,97351	18
	KG	3,2500	,41079	21
S_prointeg_3	EG1	3,5119	,54473	21
MZP3	EG2	3,3375	,74461	20
	KG	3,1477	,65310	22

Tab. 96: Deskriptive Statistik zur Skala 'prointegrative Einstellung'

Allerdings ist die Skala S_prointeg zu MZP2 und MZP3 nicht mehr normalverteilt. Die Itemschwierigkeit liegt mit Gesamtmittelwerten von 3,34 (MZP1), 3,38 (MZP2) und 3,33 (MZP3) auf einer vierstufigen Skala an der oberen Grenze des zulässigen Bereichs, sodass Unterschiede infolge eines *ceiling effects* eventuell nicht identifiziert werden konnten.

¹⁴⁴ Die T-Tests für gepaarte Stichproben weisen für keine Gruppe signifikante Entwicklungen aus. In der Varianzanalyse erweist sich der Treatmentfaktor ‚klasse‘ weder über die Zeit hinweg, noch als Zwischensubjekteffekt signifikant. Post-Hoc-Vergleiche der Gesamtmittelwerte nach Bonferroni wie auch die Gruppenvergleiche zu den einzelnen Messzeitpunkten weisen entsprechend keine signifikanten Unterschiede aus.

7.3 Interesse an Europa

7.3.1 Interesse an Europa, an Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Forschungsfrage 9

Wie verändert sich das Interesse an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten in Abhängigkeit von der Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten Europas einerseits bzw. der Vielfalt Europas andererseits?

Die Entwicklung der Skala ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu; s. Abb. 95) sowie der Skala ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem; s. Abb. 96) in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘ ist in nachfolgenden Interaktionsdiagrammen dargestellt. Bei in etwa gleichem Ausgangsniveau zeigen die Nacherhebungen, dass Experimentalgruppe 1, die sich mit Aspekten der Einheit Europas beschäftigte, nicht nur stärkeres situatives Interesse am Unterricht (s. vorangehend Kap. 7.1.2), sondern auch stärkeres Interesse an Europa sowie an europäischen Gemeinsamkeiten entwickeln. Die Ergebnisse der drei Interessenskalen sind damit sehr kongruent.

		‚Interesse an Europa‘			‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘		
	Klasse	MD	SD	N	MD	SD	N
MZIP1	EG1	2,333	,677	21	2,100	,590	21
	EG2	1,983	,733	20	2,083	,471	20
	KG	2,022	,647	22	2,353	,698	22
MZIP2	EG1	3,134	,507	21	2,994	,598	21
	EG2	2,283	,696	20	2,183	,526	20
	KG	2,101	,708	23	2,074	,794	21
MZIP3	EG1	2,958	,584	20	3,116	,548	21
	EG2	2,213	,768	18	2,138	,613	20
	KG	1,878	,547	22	2,101	,633	23

Tab. 97: Deskriptive Statistik zu ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu) und ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem)

Schulischer Unterricht zu gemeinsamen Landschaftsräumen (dem Alpen-, Ostsee-, Mittelmeer- und Donauraum), zu verwandten Sprachräumen (dem romanischen, germanischen, slawischen, finno-ugrischen Raum), zu gemeinsamen Geschichtsräumen (dem römischen Reich, Karl dem Großen, den Weltkriegen) sowie zur Integrationsgeschichte der Europäischen Union fördert insbesondere das Interesse an Gemeinsamkeiten stärker als Unterricht zur Vielfalt (s. nachfolgende Interaktionsdiagramme).

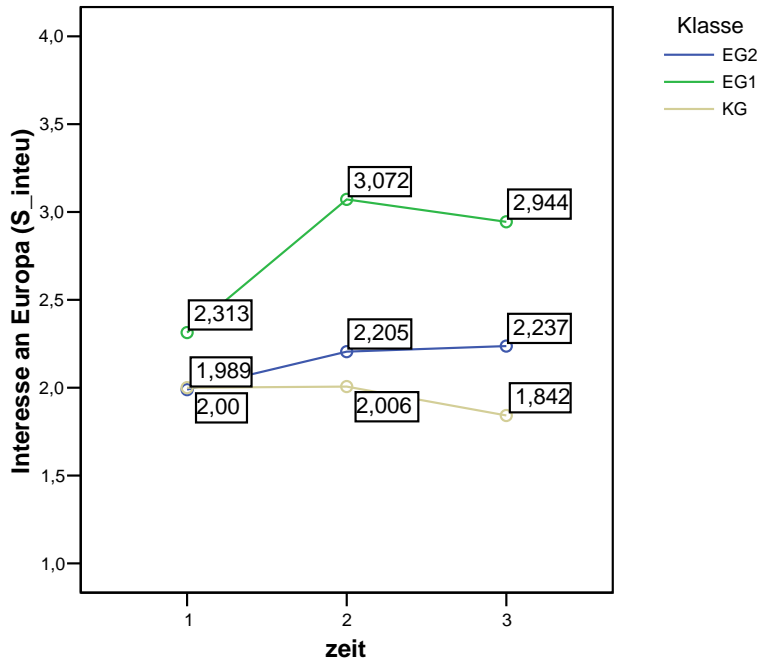


Abb. 95: Interesse an Europa in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ,klasse‘

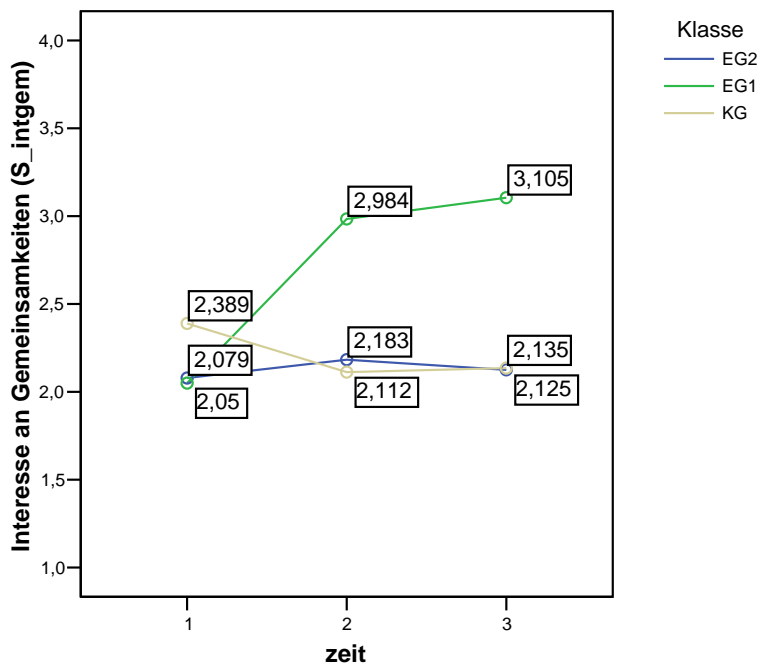


Abb. 96: Interesse an Gemeinsamkeiten in Europa in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ,klasse‘

Die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung (unter Einbezug der Faktoren ‚klasse‘, ‚geschlecht‘ und ‚binationalität‘) bestätigen entsprechend den Interaktionsdiagrammen einen höchst signifikanten Haupteffekt des Treatmentfaktors ‚klasse‘ bei der Skala ‚Interesse an Europa‘ ($F_{(2, 59)}=9,639$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.285$) und einen hoch signifikanten Haupteffekt des Treatmentfaktors bei der Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ ($F_{(2, 61)}=5,957$; $p<.01$; $\text{Eta}^2=.196$). Als höchst signifikant erweisen sich in den Varianzanalysen mit Messwiederholung die **Wechselwirkungen von ‚klasse‘ und ‚zeit‘**. Unterricht zur Einheit Europas führt bei den Schüler/innen in statistisch hoch bedeutsamer Weise nachhaltig zu mehr Interesse an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten als Unterricht zur Vielfalt Europas (S_inteu: $F_{(4,59)}=5,534$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.191$; S_intgem: $F_{(4,61)}=11,827$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.326$).¹⁴⁵ Die Post-Hoc-Vergleiche der Bonferroni-adjustierten Gesamtmittelwerte fallen entsprechend aus (S_inteu: $p<.01$; S_intgem: $p<.01$).

Die Boxplots veranschaulichen abschließend die Quartilsausprägungen zu den Messzeitpunkten 2 und 3 in den einzelnen Gruppen (s. Abb. 53 *Boxplot S_inteu_1 zu MZP1*). Bei den drei Ausreißern in EG2 handelt sich um Kinder, die bereits vor der Intervention (MZP1) hohe Werte bei der Variable ‚Interesse an Europa‘ (27: MD 3,50; 28: MD 3,33; 36:MD 2,83) sowie bei der Skala ‚europäische Identität‘ (27: MD 3,40; 28: MD 3,60; 36:MD 2,60) aufwiesen.

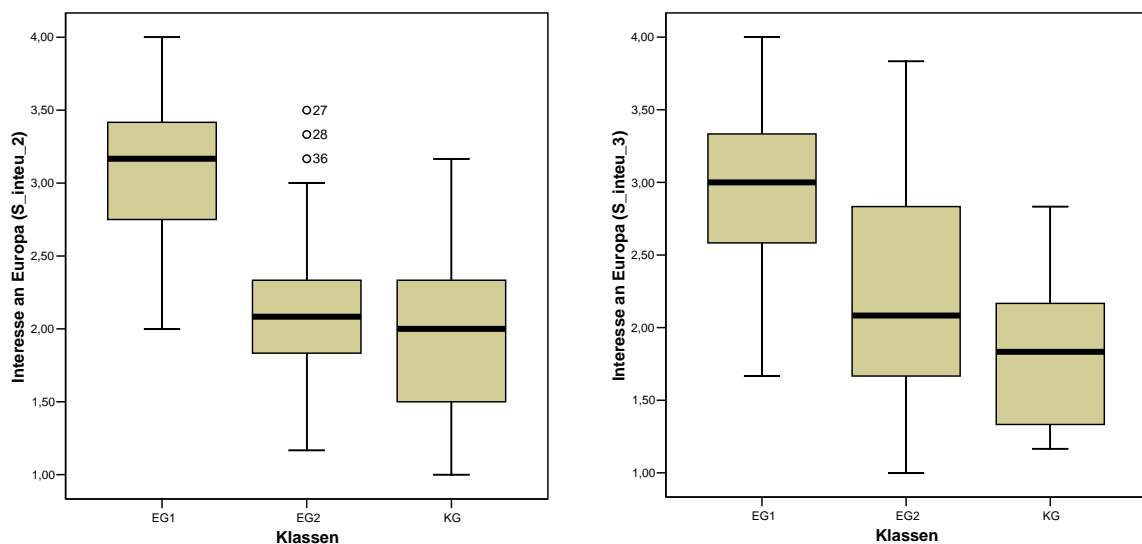


Abb. 97: Boxplots ‚Interesse an Europa‘ zu MZP2 und MZP3 (S_inteu_2; S_inteu_3)

¹⁴⁵ Kovarianzanalysen bestätigen diese Ergebnisse (S_inteu: $F_{(4,59)}=6,529$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.225$; S_intgem: $F_{(4,61)}=11,415$; $p<.001$; $\text{Eta}^2=.327$).

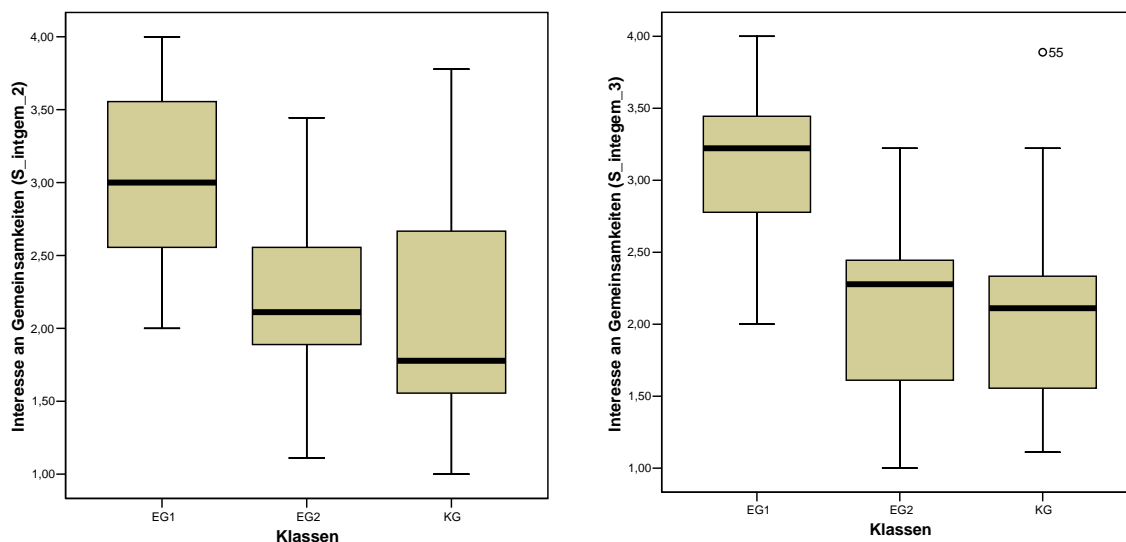


Abb. 98: Boxplots ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ in den Nacherhebungen (S_intgem_2; S_intgem_3)

Das *Interesse der Kontrollgruppe*, die zwischen den Fragebogenerhebungen keinen Unterricht zu Europa erhielt, erfährt keine Entwicklung. Sowohl das Interesse an Europa als auch das Interesse an Gemeinsamkeiten lässt über den Gesamtzeitraum hinweg tendenziell sogar leicht nach.¹⁴⁶ Die Unterschiede zwischen KG und EG1 (Treatment_{Einheit}) sind höchst bedeutsam (S_inteu: $p < .001$; S_intgem: $p < .001$). Die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und EG2 (Treatment_{Vielfält}) bleiben bei beiden Skalen in den Posttests statistisch unbedeutsam. Der T-Test für Innersubjekteffekte in *Experimentalgruppe 2* zeigt dennoch, dass auch die Kinder, die sich im Unterricht mit europäischer Landeskunde und der Vielfalt Europas beschäftigen, durch das Treatment erwartungsgemäß mehr Interesse an Europa (MZP1 → MZP2: $p < .05$) entwickeln. Der Anstieg des Interesses ist im Vergleich zu EG1 zwar deutlich weniger steil, jedoch durchaus nachhaltig (MZP1 → MZP3: $p < .05$). Das Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten dagegen wird durch Unterricht zur Vielfalt Europas kaum gefördert, der kurzfristige leichte Anstieg zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten ist nicht bedeutsam (MZP1 → MZP2: $p = .288$).

„Was möchtest du gerne über Europa wissen? Schreibe kurz auf.“ (offene Interessenfrage)

Die qualitative Analyse dieser Fragestellung im Pretest und ein kritische Auseinandersetzung mit den qualitativen Ergebnissen vorangegangener grundschulpädagogischer Forschungsarbeiten (Thiedke 2005, S. 154; Büker 1998, S. 138; Schniotalle 2003, S. 222) führte zu der Erkenntnis, dass – aufgrund einer hohen Sensibilität der Fragestellung für Einflüsse des

¹⁴⁶ Die leichte Negativentwicklung der Kontrollgruppe zwischen den einzelnen Messzeitpunkten wird in den T-Tests für gepaarte Stichproben jedoch weder bei der Skala ‚Interesse an Europa‘ noch bei der Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ als signifikant ausgewiesen.

jeweiligen Fragebogens bzw. der jeweiligen Fragestellung – die Validität bisheriger, im Ergebnis höchst divergenter Inhaltsanalysen (einschließlich der hier vorliegenden), forschungsmethodisch fragwürdig ist.

Eine inhaltliche Auswertung der offenen Interessenfrage in Hinblick auf individuelle Interessensgegenstände scheint nur sinnvoll, wenn die Fragestellung vollkommen isoliert eingesetzt würde (was im Rahmen des umfassenderen Forschungsdesigns nicht möglich war). Bereits in Kap. 6.2 wurde daher darauf hingewiesen, dass obige Fragestellung in den Nacherhebungen rein quantitativ ausgewertet wird, zumal selbst formulierte Interessenfragen als guter Indikator für die Stärke des persönlichen Interesses gelten. Deskriptive Statistik und Interaktionsdiagramm vermitteln zunächst einen Überblick über die Entwicklung der Gruppenmittelwerte zu den verschiedenen Messzeitpunkten und zeigen dabei, dass der *Unterricht zu europäischen Gemeinsamkeiten insbesondere im direkten Anschluss an die Intervention deutlich interessenswirksamer war als der Unterricht zur Vielfalt Europas*. Doch auch die Interessenentwicklung in EG2 gestaltete sich nachhaltig, wenngleich überzufällig schwächer als in EG1.

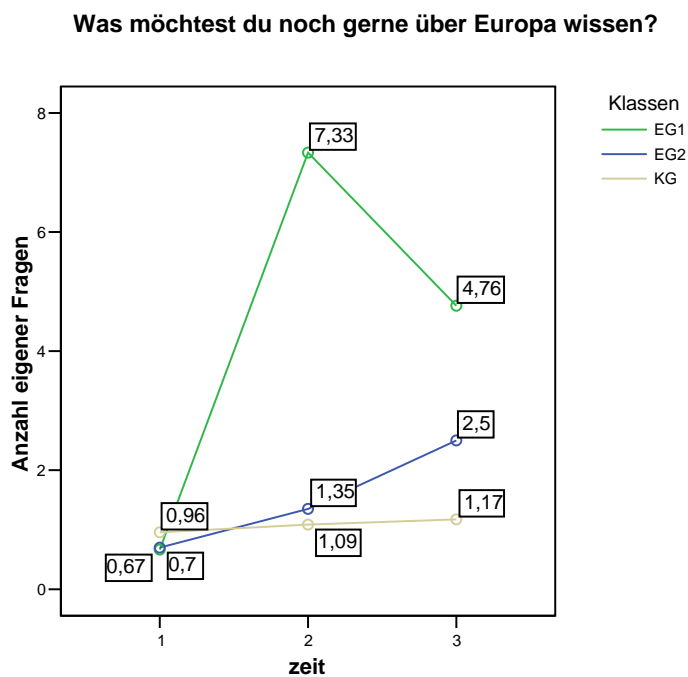


Abb. 99: Interaktionsdiagramm zur Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“

Experimentalgruppe 1	Experimentalgruppe 2	Kontrollgruppe
----------------------	----------------------	----------------

Anzahl	MD	SD	Median	MD	SD	Median	MD	SD	Median
Interessenfragen (Vorerhebung)	0,62	,865	,00	0,70	,923	,00	0,83	1,114	,00
Interessenfragen (Nacherhebung)	7,19	4,578	6,00	1,35	,933	1,00	1,09	,996	,992
Interessenfragen (Follow-Up)	4,57	2,891	5,00	2,50	2,800	2,00	1,13	1,290	1,664

Tab. 98: Deskriptive Statistik zur Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“

Während sich in der Vorerhebung keine signifikanten Unterschiede bezüglich Gruppenvariable, Geschlecht und Binationalität ergaben (von den insgesamt 46 Fragen wurden im Pretest 13 in EG1, 14 in EG2 und 19 in KG gestellt), zeigt die mehrfaktorielle Varianzanalyse für den Gesamtzeitraum einen höchst signifikanten Haupteffekt des Treatmentfaktors ‚klasse‘ ($F_{(2;64)}=27,343$; $p<.001$; $\eta^2=.513$), des Zeitfaktors ($F_{(2;64)}=49,656$; $p<.001$; $\eta^2=.661$) sowie der Wechselwirkung von Treatment- und Zeitfaktor ($F_{(4;64)}=14,381$; $p<.001$; $\eta^2=.356$). Die einfaktorielle Anova weist für die Posttests entsprechend jeweils höchst signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen aus (MZP2 und MZP3: $p<.001$). Zum zweiten Messzeitpunkt ist das Ergebnis der Experimentalgruppe 1 gegenüber beiden Vergleichsgruppen höchst signifikant ($p<.001$). Zum dritten Messzeitpunkt ist im Post-Hoc-Test nach Bonferroni nur mehr der Unterschied von EG1 und KG höchst signifikant ($p<.001$); EG1 und EG2 nähern sich beim Follow-Up an. Der Unterschied bleibt dennoch mit $p<.05$ signifikant.

Der Faktor ‚binationalität‘ übt keinen Einfluss aus. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht lediglich beim Follow-Up: 62,8% der Fragen werden zum dritten Messzeitpunkt von Mädchen gestellt, 37,2% der Fragen von Jungen. Der Mittelwertunterschied liegt hier bei 1,4 Fragen. Der T-Test für unabhängige Stichproben weist diesen Unterschied (knapp) als statistisch bedeutsam aus ($p=.046$). In der Varianzanalyse mit Messwiederholung wird der Effekt des Faktors Geschlecht knapp nicht bedeutsam (Gesamtmittelwert_{Mädchen} = 2,6; Gesamtmittelwert_{Jungen} = 2,0).

Die Histogramme der Nacherhebungen (s. Abbildungen unten) zeigen abschließend, wie viele Schüler/innen pro Gruppe jeweils eine gewisse Anzahl von Fragen stellten.¹⁴⁷ Dabei wird

¹⁴⁷ Deutlich wird in den Histogrammen, dass nur die Anzahlen in EG1 zum MZP2 normalverteilt sind (alle anderen Messzeitpunkte und Gruppen nicht): Die Anzahl reicht hier von zwei bis 15 Fragen.

zunächst deutlich, dass in den Nacherhebungen in beiden Experimentalgruppen der Prozentsatz derer, die keinerlei persönliche Interessenfragen äußerten, gegenüber dem Pretest (s. Kap. 6.2, Abb. 55) stark sinkt (keine Frage äußern in: EG1_{VE}: 75%; EG1_{NE}: 5%; EG1_{FU}: 0%; EG2_{VE}: 55%; EG2_{NE}: 20%; EG2_{FU}: 10%). Auch in der Kontrollgruppe ist im Posttest – unter zeitnahe Einfluss des Pretests – vorübergehend ein leichter Rückgang derer zu verzeichnen, die keine Frage äußern (KG_{VE}: 52%; KG_{NE}: 30%; KG_{FU}: 48%). Zum dritten Messzeitpunkt ist ein starker Rückgang der Mehrfachfragen mit hoher Fragenanzahl in EG1 und ein leichter Anstieg diesbezüglich in EG2 festzustellen, sodass sich der ‚Vorsprung‘ von EG1 etwas verringert (s. Interaktionsdiagramm, Abb. 99). Gleichzeitig weisen die Histogramme in beiden Experimentalgruppen ein ‚hochinteressiertes‘ Kind aus (für den Vergleich der beiden Gruppen ist dies günstig, da keine Verzerrung entsteht). In der Kontrollgruppe verändern sich die Histogramme über die Zeit hinweg kaum.

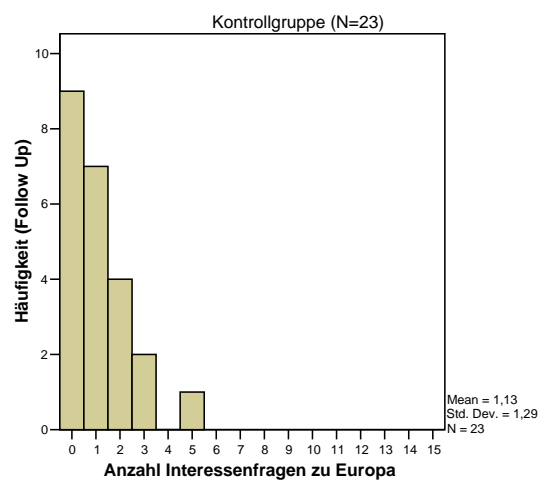
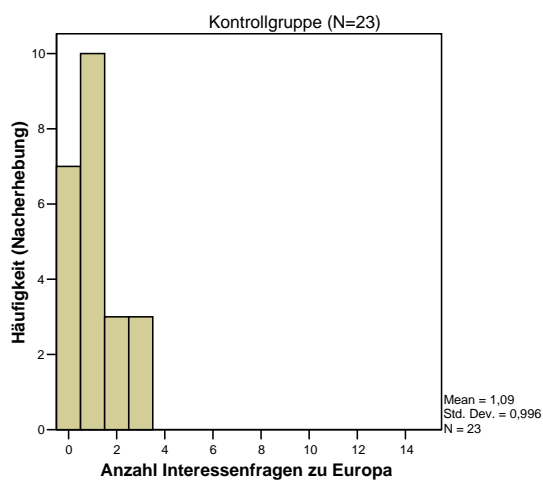
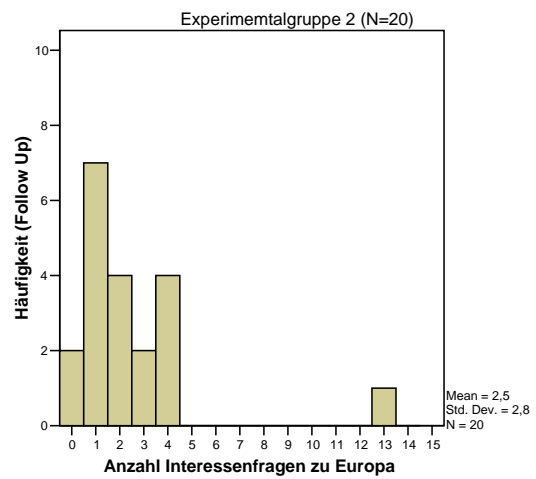
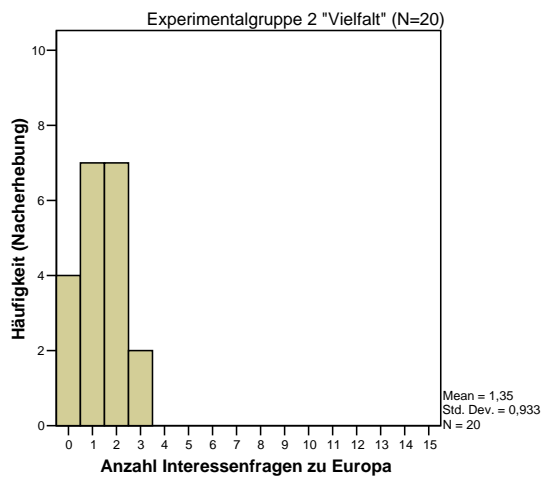
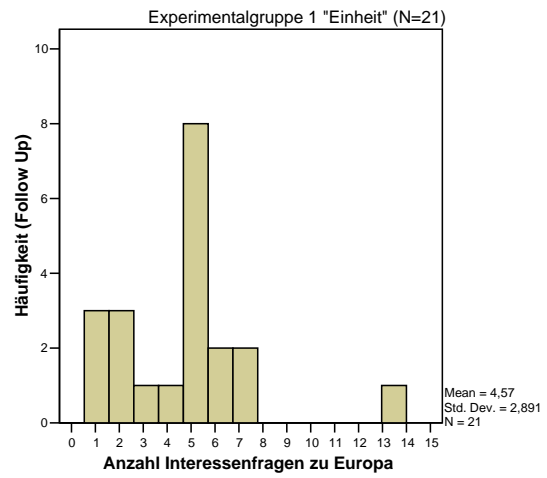
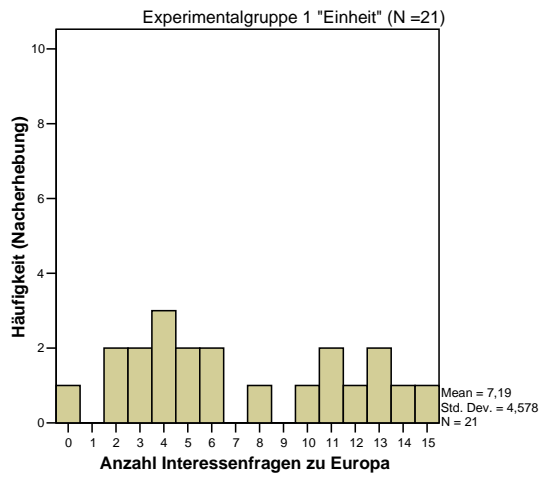


Abb. 100: Histogramme zur Frage „Was möchtest du gerne über Europa wissen?“ (MZP2)

Interesse an Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Vergleich (nominal)

Die Entscheidungsfrage ‚Was interessiert dich mehr?‘ (Antwortkategorien: ‚was Länder und Menschen gemeinsam haben‘, ‚was in jedem Land anders ist‘, ‚weiß ich nicht‘) zeigte im Pretest deutlich, dass der Interessenschwerpunkt – wenn die Befragten über ein nominales Item vor die Wahl gestellt werden – in allen Gruppen auf ‚Unterschieden‘ liegt.

	Experimentalgruppe 1						Experimentalgruppe 2						Kontrollgruppe					
	Unter-schiede		Ge-mein-sam-keiten		weiß nicht		Unter-schiede		Ge-mein-sam-keiten		weiß nicht		Unter-schiede		Ge-mein-sam-keiten		weiß nicht	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vorerhebung	12	57,1	1	4,8	8	38,1	13	65,0	0	0,0	7	35,0	12	54,5	3	13,6	7	31,8
Nacherhebung	9	42,9	8	38,1	4	19,0	11	57,9	2	10,5	6	31,6	14	60,9	1	4,3	8	34,8
Follow-Up	11	52,4	6	28,6	4	19,0	11	55,0	2	10,0	7	35,0	9	40,9	4	18,2	9	40,9

Tab. 99: Deskriptive Statistik zur Frage „Was interessiert dich mehr?“¹⁴⁸

Deskriptive Statistik und Interaktionsdiagramme zur Ausprägung der Antwortkategorien an unterschiedlichen Messzeitpunkten zeigen, dass in EG1 – aufgrund des Treatments zu europäischen Gemeinsamkeiten – im Posttest das Interesse an dem ‚was Menschen und Länder gemeinsam haben‘ zunimmt, während sich die Zahl der Unentschlossenen halbiert (s. Tab. 99;

Abb. 101): Der Chi-Quadrat-Test weist aufgrund der Unterschiede in der Kategorie ‚Gemeinsamkeiten‘ in der Nacherhebung einen hoch signifikanten Unterschied zwischen EG1 und den anderen beiden Gruppen aus, der jeweils bei $p < .01$ liegt.¹⁴⁹ Das Interesse an Unterschieden bleibt dennoch auch in EG1 tendenziell höher als das Interesse an Gemeinsamkeiten. Im Follow-Up erreichen die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht das Signifikanzniveau.

¹⁴⁸ Fehlende Angaben wurden nicht in die Statistik einbezogen.

¹⁴⁹ Dieses Ergebnis besitzt nur eine eingeschränkte Gültigkeit, da beim Chi-Quadrat-Test 3 Zellen, das heißt 50% der Felder, eine Häufigkeit kleiner 5 aufweisen. Die minimale erwartete Häufigkeit liegt bei 3,94 bzw. 3,32. Da die standardisierten Residuen dieser Felder jedoch klein sind und damit nur wenig zum Wert des Chi-Quadrats ($F_{(2;61)}=11,052$ bzw. $F_{(2;63)}=9,582$) beitragen, bleibt die Beeinträchtigung des F-Wertes gering.

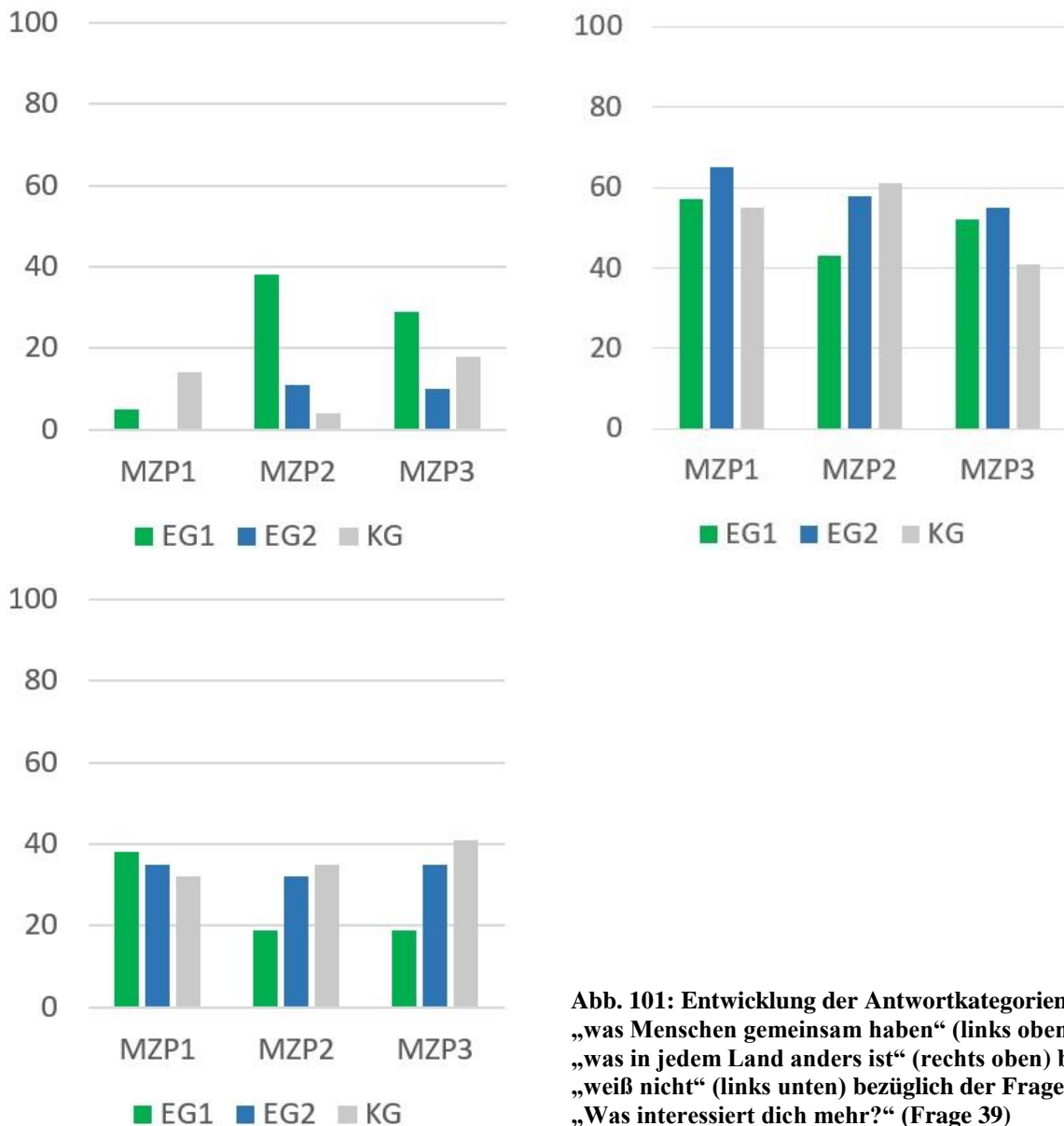


Abb. 101: Entwicklung der Antwortkategorien „was Menschen gemeinsam haben“ (links oben), „was in jedem Land anders ist“ (rechts oben) bzw. „weiß nicht“ (links unten) bezüglich der Frage „Was interessiert dich mehr?“ (Frage 39)

„Epistemisches Interesse“ – Skala ‚Informationsquellen‘ (S_{info_1} ; S_{info_2} ; S_{info_3})

Die Skala ‚Informationsquellen‘, die eine Einschätzung des Erkenntnisinteresses erhebt, enthält Items zur Nutzungshäufigkeit von Massenmedien, Büchern und Karten (Subskala S_{medien}) sowie Items, die die Häufigkeit von Informationsgesprächen mit Eltern, Lehrern oder Mitschülern erfassen (Subskala $S_{personen}$). Das Interaktionsdiagramm zeigt, dass die stärkste Förderung des epistemischen Interesses durch Unterricht zu Gemeinsamkeiten bewirkt wird. Schüler/innen, die ausschließlich Unterricht zu europäischen Gemeinsamkeiten erhielten, informieren sich vor allem im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant häufiger über Europa (EG1 – KG: Nacherhebung: $p < .05$; Follow-Up: $p < .05$). Der Unterschied zwischen den Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten verfehlt jeweils knapp das

Signifikanzniveau (EG1 – EG2: Nacherhebung und Follow-Up: $p=.053$). Der Unterschied zwischen EG1 und EG2 in der *Gesamtentwicklung* wird als überzufällig ausgewiesen (mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{(4,49)}=2,707$; $p < .05$; $\eta^2=.131$).

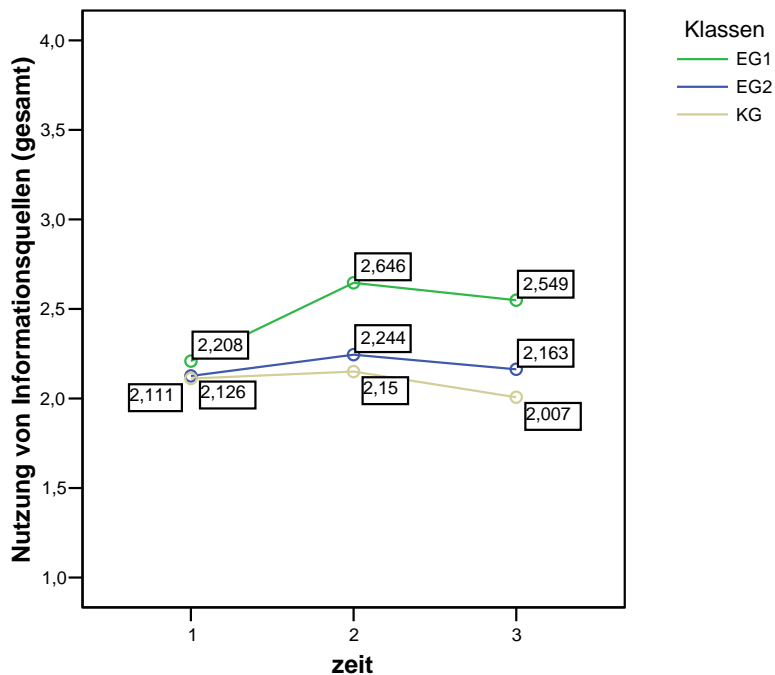


Abb. 102: Nutzung von Informationsquellen in Abhängigkeit des Treatmentfaktors ‚klasse‘

	Klasse	MD	SD	N
S_info_1	EG1	2,185	,419	18
MZP1	EG2	2,091	,455	17
	KG	2,211	,624	20
S_info_2	EG1	2,577	,421	20
MZP2	EG2	2,156	,461	17
	KG	2,111	,642	20
S_info_3	EG1	2,522	,597	20
MZP3	EG2	2,077	,499	20
	KG	2,038	,618	23

Tab. 100: Deskriptive Statistik zur Skala ‚Informationsquellen‘ (Gesamtzeitraum)

In den Interaktionsdiagrammen der Subskalen zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen:

- Bei der *Subskala ‚Mediennutzung‘* (s. u. links) zeigt sich als Folge des Europaunterrichts, dass in beiden Experimentalgruppen Fernsehen, Internet, Karten, Bücher und

insbesondere die Zeitung tendenziell häufiger genutzt werden, wobei zum dritten Messzeitpunkt wieder ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Ein Vergleich der Mittelwerte weist jedoch lediglich den Unterschied zwischen EG1 und KG im Posttest als signifikant aus ($p < .05$). Die mehrfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen einen signifikanten Haupteffekt beim Treatmentfaktor ‚klasse‘ ($F_{(2,49)}=3,415$; $p < .05$; $\text{Eta}^2=,162$).

- Bei der Subskala ‚Informationsgespräche‘ mit Eltern, Lehrern, Freunden und Mitschülern (s. u. rechts) findet keine parallele Intensivierung der Informationssuche statt. Im Gegenteil sinkt hier die Häufigkeit von Gesprächen über Europa in EG2 über die Zeit hinweg sogar unter das Anfangsniveau, während *Kinder in EG1 sich sehr viel häufiger als Kinder in EG2 mit anderen über Europa unterhalten* (Nacherhebung: $p < .05$; Follow-Up: $p < .01$). Die mehrfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen einen hochsignifikanten Einfluss des Treatmentfaktors über die Zeit hinweg ($F_{(4,49)}=3,843$; $p < .01$; $\text{Eta}^2=,152$).

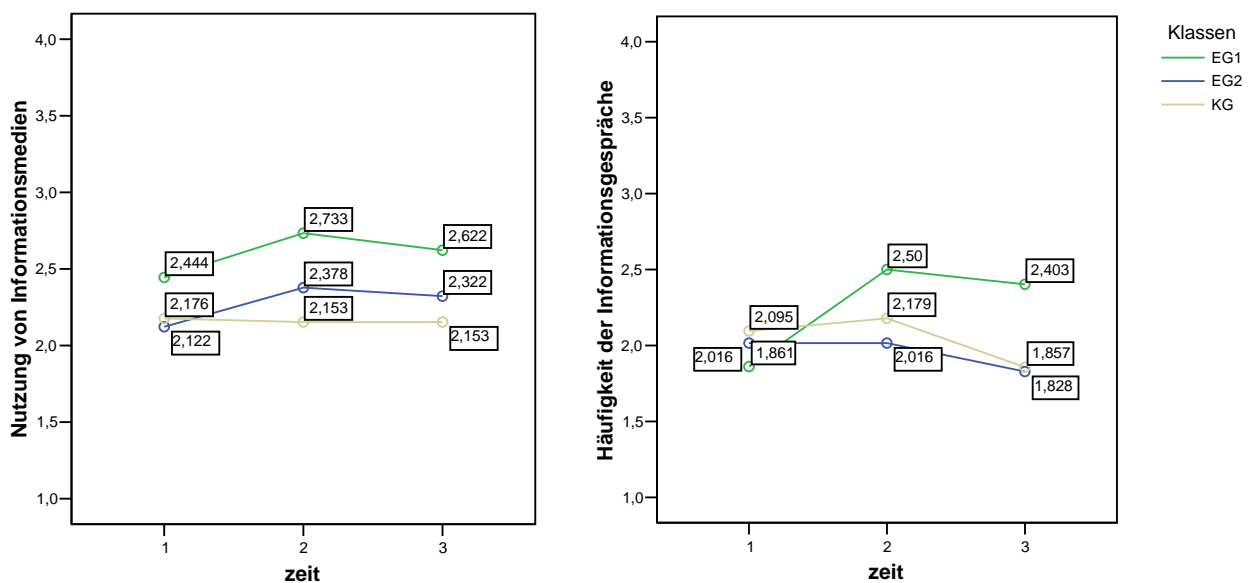


Abb. 103: Interaktionsdiagramme zu den Subskalen ‚S_medien‘ (links) und ‚S_personen‘ (rechts)

Subskala ‚Informationsgespräche‘ (S_personen)				Subskala ‚Mediennutzung‘ (S_medien)			
	Klasse	MD	SD	N	MD	SD	N
MZIP1	EG1	1,888	,345	19	2,422	,609	19
	EG2	1,985	,541	17	2,176	,569	19
	KG	2,112	,741	21	2,290	,603	20
MZIP2	EG1	2,512	,558	20	2,638	,602	21
	EG2	1,930	,520	18	2,336	,561	19
	KG	2,087	,737	23	2,170	,633	20
MZIP3	EG1	2,440	,693	21	2,620	,667	20
	EG2	1,787	,527	20	2,310	,623	20
	KG	1,804	,652	23	2,226	,633	23

Tab. 101: Deskriptive Statistik Subskalen ‚S_personen‘ und ‚S_medien‘

Im Anschluss an die Items zur Skala ‚Informationsquellen‘ (S_info_2; S_info_3) wurden die Schüler der beiden Experimentalklassen in den Nacherhebungen zusätzlich über ein nominales Item nach einer *persönlichen Gesamteinschätzung ihres epistemischen Interesses* gefragt. Auf die Frage „*Informierst du dich seit dem Europa-Projekt häufiger als früher über Europa?*“ antworteten die Probanden wie folgt:

	Experimentalgruppe 1		Experimentalgruppe 2	
	Nein, eigentlich nicht	Ja	Nein, eigentlich nicht	Ja
Nacherhebung	5%	95%	22%	78%
Follow-Up	40%	60%	45%	55%

Tab. 102: Deskriptive Statistik zur Frage „Informierst du dich seit dem Europa-Projekt häufiger?“

Bei beiden Experimentalgruppen findet das gestiegene Interesse an Europa – auch der eigenen Einschätzung der Kinder nach – sehr deutlich Ausdruck in einer verstärkten Informationsaufnahme. Im Posttest geben 95% in EG1 und 78% in EG2 an, sich im Projektzeitraum häufiger über Europa informiert zu haben. Zum dritten Messzeitpunkt – mehr als 3 Monate später – sind es immer noch 60% in EG1, respektive 55% in EG2, die sich den eigenen Angaben zufolge nachhaltig stärker um Informationen zu Europa bemühen als früher. Die Berechnung der Chi-Quadrate weist dabei zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede bezüglich der Faktoren Klasse, Geschlecht oder Binationalität aus.

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Nacherhebungen

Europäische Identität

Die Wahrnehmung europäischer Identität wurde nominal, ordinal und intervallskaliert erhoben. Primäres Erkenntnisziel war die Analyse möglicher Veränderungen infolge unterschiedlicher Treatments. Forschungsmethodisches Ziel war darüber hinaus die Entwicklung eines geeigneten Forschungsinstrumentariums durch den Vergleich nominaler, ordinaler und intervallskalierter Daten.

Die Gruppenvergleiche zum *langjährigen Eurobarometer-Item* „*Wie fühlst du dich mehr?*“ (*nominal*), das nationale und europäische Identität in Konkurrenz setzt, ergeben, dass das Gefühl, (auch)Europäer/in zu sein‘ durch eine Auseinandersetzung mit europäischen Gemeinsamkeiten (EG1) in den Posttests statistisch höchst bedeutsam zunimmt (MZP1: 20%; MZP2: 76,2%; MZP3: 71,4%), während sich der Prozentsatz derer, die sich ‚(auch) europäisch‘ fühlen, durch Unterricht zur Vielfalt Europas in EG2 kaum verändert (MZP1: 20%; MZP2: 20%; MZP3: 25%). Gleichzeitig fühlen sich Befragte, die sich mit der Einheit Europas beschäftigten, höchstsignifikant seltener national, während $Treatment_{Vielfalt}$ tendenziell zu einem steten Anstieg nationaler Identität in EG2 führt. Der Entwicklungsunterschied zwischen $Treatment_{Gemeinsamkeiten}$ und $Treatment_{Vielfalt}$ bezüglich nationaler Identität ist im Posttest höchst-, im Follow-Up hochsignifikant.

Der paarweise Vergleich der *ordinalskalierten Daten zur Selbstwahrnehmung (Legekärtchen zu nationaler und europäischer Identität)* entspricht dem Ergebnis des nominalen Items: Dem U-Test nach *Mann und Whitney* zufolge führt die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten auch hier in beiden Posttests zu signifikant stärkerer europäischer Identität in EG1 als in beiden Vergleichsgruppen. Die gruppeninterne Betrachtung zeigt in der unmittelbaren Nacherhebung entsprechend eine hochsignifikante Intensivierung europäischer Identität in EG1 ($p < .01$) und trotz eines Rückgangs zum dritten Messzeitpunkt eine positive Gesamtentwicklung ($p < .05$). Selbst die bloße Wiederholung des Fragebogens in der Kontrollgruppe bewirkt vorübergehend eine positive Entwicklung, während der Unterricht in EG2 zur Vielfalt Europas – wie bereits das nominale Item zeigte – tendenziell einer europäischen Identität entgegenwirkt. Beim Vergleich von Posttest und Follow-Up fällt die Negativentwicklung in Experimentalgruppe 2 sogar hochsignifikant aus und im Gesamtzeitraum nahezu signifikant (MZP1 \rightarrow MZP2: $p = .083$; Negativentwicklung: MZP2 \rightarrow MZP3: $p < .01$; Negativentwicklung: MZP1 \rightarrow MZP3: $p = .058$). Die getrennte Betrachtung ‚nationaler Identität‘ zeigt wie robust das Konstrukt im Vergleich zu ‚europäischer Identität‘ ist. In beiden

Experimentalgruppen fühlen sich jeweils 95% oder 100% der Befragten zu allen Messzeitpunkten ‚sehr national‘. Die Wahrnehmung nationaler Identität wird durch den ‚Zugewinn‘ europäischer Identität nicht beeinträchtigt.

Auch die *intervallskalierten Daten* der Subskalen zur ‚Bewertung der wahrgenommenen europäischen Identität‘ (S_bew) sowie zur ‚Bedeutsamkeit des Gegenstands Europa‘ (S_bed), die in den Posttests konsistent auf einen Faktor laden und so die *Gesamtskala ‚europäische Identität‘* (S_euid) bilden, zeigen, dass die Werte zu europäischer Identität bei Unterricht zur Vielfalt Europas in der Gesamtentwicklung sogar leicht unter das Ausgangsniveau sinken. Die T-Tests für gepaarte Stichproben hingegen weisen bei einem Unterricht zu Gemeinsamkeiten einen höchstsignifikanten Anstieg europäischer Identität in der Nacherhebung (MZP2: $p < .001$) sowie sehr nachhaltig im Gesamtzeitraum (MZP1 \rightarrow MZP3: $p < .01$) aus. Post-Hoc-Vergleiche weisen den Unterschied zwischen EG1 und KG als hochsignifikant aus ($p < .01$). Der Unterschied zwischen den Experimentalgruppen zeigt sich trotz signifikanter Unterschiede zu den einzelnen Messzeitpunkten (MZP2: $p < .05$; MZP3: $p < .05$) in der Gesamtentwicklung nur tendenziell. In der Kontrollgruppe findet unabhängig vom Unterricht keine Identitätsentwicklung statt.

Die ‚Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem) nimmt lediglich durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Einheit Europas höchst überzufällig zu (MZP1 \rightarrow MZP3: $p < .001$), während bei Unterricht zur Vielfalt Europas nahezu keine Entwicklung stattfindet. Der Unterschied zwischen den Experimentalgruppen verfehlt trotz signifikanter Unterschiede zu MZP2 ($p < .01$) und MZP3 ($p < .05$) hinsichtlich der Gesamtentwicklung knapp das Signifikanzniveau. Der Unterschied zwischen EG1 und der Kontrollgruppe wird als hochsignifikant ausgewiesen.

Signifikant positiver entwickeln sich durch die Betrachtung der Eingebundenheit der Nationalstaaten in sprachliche, geschichtliche oder geographische Räume die *Einstellungen gegenüber Osteuropa*. Osteuropäische Staaten würden von EG1 in den Posttests signifikant häufiger ‚gerne bereist‘ als von den beiden anderen Gruppen (jeweils $p < .05$). Negativbewertungen gehen durch Unterricht zu Gemeinsamkeiten tendenziell zurück, während sie durch Unterricht zu Vielfalt tendenziell verstärkt werden.

Die höchstüberzufällige Zunahme des Wissens über Europa gestaltet sich in Hinblick auf die Gesamtentwicklung lediglich bei Befragten in EG1 nachhaltig (MZP1 \rightarrow MZP2: $p < .001$; MZP1 \rightarrow MZP3: $p < .001$). Befragte dieser Gruppe zeigen auch in überzufälliger Weise größeres Interesse am Unterricht, an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten. Im

Unterricht zur Vielfalt Europas gelang es lediglich in der unmittelbaren Nacherhebung zu verbessertem Wissen in EG2 beizutragen (MZP2: $p < .05$); die Gesamtentwicklung der Experimentalgruppen unterscheidet sich damit überzufällig ($p < .05$).

Als zentrale Einflussgröße weist die Regressionsanalyse des Posttests (Einschlussverfahren) die *Pretestvariable ‚europäische Identität‘* aus (S_{euid_1} : $p < .01$). Der in der Kovarianzanalyse überzufällige Einfluss der Kovariaten ‚vorwissen‘ und ‚urlaubserfahrung‘ sowie der Einfluss der Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚binationalität‘ wird unter dem starken Einfluss einer zum Status Quo persistenten europäischen Identität nicht mehr salient.¹⁵⁰ (Die Vergleichbarkeit der Gruppen wird durch den Einfluss der Pre-Identität jedoch nicht beeinträchtigt, da die Ausgangswerte in den Gruppen nahezu identisch sind (MD_{EG1} : 2,54; MD_{EG2} : 2,60; MD_{KG} : 2,45).

Interesse

Trotz gleich hohen Selbstbestimmungsempfindens (s. Kap. 7.1; Tab. 68) und sich entsprechender Möglichkeiten der Selbsttätigkeit durch Parallelität in der Unterrichtsplanung und -durchführung weckten die Unterrichtseinheiten zu europäischen Gemeinsamkeiten unmittelbar mehr *situatives Interesse am Unterricht* als Einheiten zur Vielfalt Europas.¹⁵¹ Der T-Test für unabhängige Stichproben weist den Unterschied zwischen beiden Experimentalgruppen als hochsignifikant aus ($p < .01$), wengleich auch bei der Beschäftigung mit Europas Vielfalt ziemlich bis sehr großes Interesse am Unterricht entsteht. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis entwickeln Schüler/innen im Unterricht zu Gemeinsamkeiten über den Gesamtzeitraum hinweg in statistisch hoch bedeutsamer Weise mehr *Interesse an Europa* (S_{inteu} : $p < .01$) sowie *an europäischen Gemeinsamkeiten* (S_{intgem} : $p < .01$) als Schüler/innen, die sich mit der Vielfalt Europas beschäftigen. Die Unterschiede zwischen EG2 (Treatment_{Vielfalt}) und KG bleiben bei beiden Skalen in den Posttests statistisch unbedeutsam. Der T-Test für Innersubjekteffekte in EG2 zeigt dennoch, dass auch die Kinder, die sich im Unterricht mit europäischer Landeskunde und der Vielfalt Europas beschäftigten, durch das Treatment erwartungsgemäß Interesse an Europa ($MZP1 \rightarrow MZP2$: $p < .05$) entwickeln. Der Anstieg des Interesses ist im Vergleich zu EG1 weniger steil, jedoch ebenfalls nachhaltig ($MZP1 \rightarrow MZP3$: $p < .05$). Das Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten dagegen wird durch Unterricht zur Vielfalt Europas kaum gefördert.

¹⁵⁰ In der Kovarianzanalyse zur Skala ‚europäische Identität‘ fühlten sich Kinder mit nur einer Staatsangehörigkeit signifikant stärker als Europäer als binationale Kinder ($F_{(1,61)} = \dots$; $p < .05$; $\eta^2 = .080$).

¹⁵¹ Allerdings liegt die Itemschwierigkeit der Skala S_{intu_ne} mit einem Gesamtmittelwert von 3,5 bei einer vierstufigen Likert-Skala nicht mehr ganz im Normbereich, der bis zu einem Wert von 3,4 (80% des Maximalwertes) reicht; Normalverteilung und Varianzhomogenität sind gegeben.

Interessant sind *zwei Wechselwirkungen*: Bei Treatment_{Gemeinsamkeiten} entwickeln Kinder, die nur eine (meist die deutsche) Staatsbürgerschaft besitzen, signifikant mehr Interesse an Europa. Auch in der Kontrollgruppe, die keinen Unterricht erhielt, haben Schüler/innen mit einer Staatsbürgerschaft tendenziell mehr Interesse an Europa. Treatment_{Vielfalt} fördert dagegen stärker das Interesse von Kindern mit doppelter Staatsbürgerschaft ($F_{(2;59)}=4,030$; $p<.05$; $\eta^2=.152$). Außerdem nimmt das Interesse der Jungen an Europa (S_{inteu}) zwischen Vor- und Nacherhebung stärker zu und erweist sich beim Follow-Up als nachhaltiger, während Mädchen tendenziell mehr Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten (S_{intgem}) haben.

Bei beiden Experimentalgruppen findet das gestiegene Interesse an Europa – der Einschätzung der Kinder zufolge – sehr deutlich Ausdruck in einer verstärkten Informationsaufnahme. Bei der Frage „*Informierst du dich seit dem Europa-Projekt häufiger als früher über Europa?*“ (*nominales Item*) geben 95% in EG1 und 78% in EG2 im Posttest an, sich im Projektzeitraum häufiger über Europa informiert zu haben. Zum Follow-Up sind es immer noch 60% in EG1, respektive 55% in EG2, die sich nachhaltig stärker um Informationen zu Europa bemühen als früher.

Auch die *Subskala ‚Mediennutzung‘* zeigt – mit leicht höheren Werten in EG1 – eine gleichermaßen positive Entwicklung des epistemischen Interesses in beiden Experimentalgruppen. Beide Treatments führen dazu, dass Fernsehen, Internet, Karten, Bücher und insbesondere die Zeitung tendenziell (nicht überzufällig) häufiger genutzt werden, wobei zum dritten Messzeitpunkt wieder ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Bei der *Subskala ‚Informationsgespräche‘* mit Eltern, Lehrern, Freunden und Mitschülern indes findet in EG1 eine hochsignifikante Intensivierung der Informationssuche statt. Kinder dieser Gruppe unterhalten sich infolge der Beschäftigung mit europäischen Gemeinsamkeiten sehr viel häufiger mit anderen über Europa als Kinder in EG2 (Nacherhebung: $p<.05$; Follow-Up: $p<.01$). EG1 stellt auch bei der *offenen Interessenfrage* in beiden Posttests überzufällig mehr eigene Fragen als EG2 (Nacherhebung: $p<.001$; Follow-Up: $p<.05$). In EG2 sinkt die Häufigkeit von Gesprächen über Europa über die Zeit hinweg unter das Anfangsniveau.

Nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von Interesse an Europa (S_{inteu_3}), an Gemeinsamkeiten (S_{intgem_3}) sowie auch von europäischer Identität (S_{euid_3}) übt im Follow-Up das *‚Selbstbestimmungsempfinden‘* in der Lernsituation aus (s. Kap. 7.1.1, Tab. 73; die Effektstärken liegen jeweils im niedrigen Bereich). Damit werden bisherige Forschungsergebnisse bestätigt. Die Vergleichbarkeit der Treatmentgruppen wird dadurch nicht beeinträchtigt,

da sich das Selbstbestimmungsempfinden in beiden Gruppen auf vergleichbar hohem Niveau befindet (MD_{EG1} : 3,47; MD_{EG2} : 3,37 auf einer vierstufigen Likert-Skala).¹⁵²

¹⁵² Das Selbstbestimmungsempfinden steht bereits in überzufälligem Zusammenhang mit dem situationalen ‚Interesse an Unterricht‘ ($F_{(41,1)}=6,721$; $p=,015$; $\eta^2=,183$).

8 Diskussion

In den vorangehenden Kapiteln wurden die theoretischen Modelle, auf denen die Studie basiert, der Forschungsstand sowie das Instrumentarium und die Daten der empirischen Studie dargestellt. Zum Abschluss dieser Untersuchung sollen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Grundannahmen und grundschuldidaktischen Implikationen zum Forschungsthema europäische Identität diskutiert werden.

In einem ersten Schritt werden die empirischen Befunde mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage der Entwicklung von Interesse für Europa und europäischer Identität auf dem Hintergrund modelltheoretischer Überlegungen interpretiert (Kap. 8.1).

Der zweite Diskussionsstrang analysiert die Ergebnisse dahingehend, welche Anregungen sie für einen interessen- und identitätsfördernden Europaunterricht geben können. Dies betrifft die inhaltliche Herangehensweise sowie die methodische Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der Förderung von Interesse und Selbstbestimmung (Kap. 8.2). Darüber hinaus werden empirisch gestützte Leitlinien für europäisches und interkulturelles Lernen entwickelt (Kap. 8.3).

Da bisher keine grundschulpädagogischen Interventionsstudien zur Entwicklung von Interesse für Europa und europäischer Identität vorliegen, soll in einem weiteren Abschnitt zumindest der Vergleich gezogen werden zu bisherigen deskriptiven Studien (Kap. 8.4).

Ein letzter Punkt betrifft Limitationen der Studie und offene Fragen für die weiterführende Forschung (Kap. 8.5).

8.1 Diskussion der zentralen Ergebnisse

Die vorliegende Studie stellte herkömmlichen Europaunterricht im Bereich der Grundschule (Treatment_{Vielfalt}) und für diese Schulstufe neu konzipierten Europaunterricht (Treatment_{Gemeinsamkeiten}) auf den Prüfstand. Der systematische Vergleich der beiden Treatments ergibt zusammenfassend, dass Lerneinheiten, die auf europäische Gemeinsamkeiten (in Politik, Geschichte, Sprache, Kultur, Geographie) fokussiert sind, europäische Identität und Interesse an Europa stärker fördern als Lerneinheiten, die (wie bislang empfohlen) Europas Vielfalt in diesen Bereichen thematisieren. Zum Zeitpunkt beider Posttest sowie über den Gesamtzeitraum hinweg entwickeln Schüler/innen in der Beschäftigung mit europäischen Gemeinsamkeiten (EG1) überzufällig mehr Wissen über Europa (MM: $p < .05$), hochsignifikant mehr Interesse am Unterricht (S_{intu} : $p < .01$) und an Europa (S_{inteu} : $p < .01$) sowie an europäischen Gemeinsamkeiten (S_{intgem} : $p < .01$) als Schüler/innen, die sich im Unterricht mit der Vielfalt Europas

beschäftigen (EG2). Kinder in EG1 formulieren mehr eigene Interessenfragen (MZP2: $p < .001$; MZP3: $p < .05$) und gewinnen eine positivere Einstellung zu anderen Ländern ($p < .05$) als Kinder in EG2. Auch suchen sie häufiger das Gespräch über Europa (S_personen: $p < .01$). Nominale, ordinale und intervallskalierte Daten zeigen entsprechend der hochsignifikanten Entwicklung der verschiedenen Interessenskalen eine hochsignifikante, nachhaltige Entwicklung europäischer Identität durch den Unterricht zu europäischen Gemeinsamkeiten in EG1 (T-Test EG1: MZP1 \rightarrow MZP2: $p < .001$; MZP1 \rightarrow MZP3: $p < .01$). Der Unterricht zur Vielfalt in EG2 hingegen fördert die Entwicklung europäischer Identität im gruppeninternen Vergleich nicht (die Werte der Skala ‚europäische Identität‘ gehen in EG2 zum dritten Messzeitpunkt sogar leicht unter das Ausgangsniveau zurück). Der Unterschied zwischen den Experimentalgruppen zeigt sich überzufällig in beiden Posttests (MZP2: $p < .05$; MZP3: $p < .05$). Damit bestätigen sich vorangegangene mehrjährige Beobachtungen der Verfasserin als Koordinatorin für das Fach Europäische Stunden sowie der Befund zweijähriger Vorstudien zu Unterricht in diesem Fach (s. Kap. 5.2): Bereits die Vorstudien hatten gezeigt, dass Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung eine förderliche, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung von Interesse für Europa und europäischer Identität sind und zur Vermutung geführt, dass insbesondere die Inhalte des Europaunterrichts konstitutiv sein könnten.¹⁵³

Zwei Gründe scheinen hierfür plausibel: Erstens kann mangels Wissen zu Gemeinsamkeiten kein konsistentes Identifikationsobjekt, das die Möglichkeit zur nationenübergreifenden Identifikation bietet, konstruiert werden. Zweitens zeigen die Befunde, dass Inhalte der Vielfalt – ohne das Erkennen von Gemeinsamkeiten – weniger persönliche Betroffenheit erzeugen und eine geringere emotionale und kognitive Bedeutsamkeit besitzen als Gemeinsamkeiten, die das Eigene einbeziehen.

Zu 1.) Erst auf der Basis eines Orientierungswissens über Gemeinsamkeiten wird Europa als Einheit wahrgenommen, mit der eine persönliche Identifikation möglich wird. Die Regressionsanalyse des Pretests unter Einschluss aller Variablen weist die ‚Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten‘ als einzigen Prädiktor für ‚europäische Identität‘ aus (S_wgem_1: $p < .05$; s. Tab. 35).¹⁵⁴ Erst die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten ermöglicht es, in einem nächsten Schritt, Interesse an Gemeinsamkeiten zu entwickeln. Beides, sowohl das Interesse

¹⁵³ Das entstandene situationale Interesse am Unterricht galt in den Vorstudien den Tätigkeiten, weniger den Inhalten; ein überzufälliges Interesse am Gegenstand Europa entstand nicht.

¹⁵⁴ Die multiple lineare Regressionsanalyse zur abhängigen Variable ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) bezog im Einschlussverfahren gleichzeitig folgende Variablen ein: die möglichen Prädiktoren ‚Interesse an Europa‘ (S_inteu_1), ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (S_intgem_1), ‚epistemisches Interesse‘ (S_info_1), ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem_1), ‚prointegrative Einstellung‘ (S_prointeg_1) sowie die dichotomen Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Binationalität‘ und die Kovariaten ‚urlaubserfahrung‘ und ‚vorwissen‘.

an Gemeinsamkeiten als auch die Wahrnehmung von Aspekten der Einheit, wird erwartungsgemäß überzufällig und ausschließlich durch die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten gefördert. Kinder, die Informationen über grenzüberschreitende Naturräume, Sprachräume und Geschichtsräume erhalten haben, nehmen die Einheit Europas in der Folge sehr viel deutlich wahr (T-Test für abhängige Stichproben: MZP1 → MZP3: $p < .001$) und entwickeln gleichzeitig, im Vergleich der Gruppen, über die Zeit hinweg hochsignifikant mehr Interesse an diesen Gemeinsamkeiten ($p < .01$). In der Beschäftigung mit der Vielfalt Europas entsteht hingegen keine Vorstellung von einem gemeinsamen Ganzen und auch kein Interesse an Gemeinsamkeiten. Unterricht zur Vielfalt Europas, wie auch interkultureller Unterricht zur gesellschaftlichen Plurikulturalität, gleicht im Prinzip ‚multiplizierter Landeskunde‘ bei der kein gemeinsames Konstrukt entsteht. Das entstehende Interesse gilt den jeweiligen kulturellen Besonderheiten beispielsweise Frankreichs, Griechenlands oder Estlands, ohne dabei eine supranationale Identität ins Bewusstsein zu rücken.

Die Beschäftigung mit Perspektiven der Einheit führt im Zusammenhang mit einer hochsignifikanten Interessenentwicklung darüber hinaus zu deutlich differenzierteren Begründungsmustern für die eigene europäische Identität. Dies ist bedeutsam, denn die Erklärbarkeit der eigenen Identität stellt modelltheoretisch ein konstitutives Merkmal derselben dar. Auch die Entwicklung der Mental Maps als kindliche Vorstellung des gemeinsamen Raums unterscheidet sich zwischen den Experimentalgruppen höchst signifikant.

Zu 2.) Haußer (1995) definiert das relationale Konstrukt Identität als Gegenstandsbeziehung, bei der die subjektive Bedeutsamkeit, d. h. „die wahrgenommene Wichtigkeit, die ein Gegenstand für einen Menschen hat“ (ebd., S. 8f), entscheidend ist. Unter der Annahme, dass schulisch vermitteltes Wissen als solches nicht identitätsrelevant ist, solange es nicht gelingt, Europa für die eigene Person emotional und kognitiv bedeutsam werden zu lassen und die Entstehung eines persönlichen Interesses für Europa im Unterricht zu fördern, wurde zunächst das situative Interesse am Unterricht, anschließend das Interesse an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten über entsprechende Skalen erfasst. Es zeigte sich, dass Unterrichtseinheiten zur Einheit Europas bereits überzufällig größeres *situatives Interesse am Unterricht* weckten als Einheiten zur Vielfalt Europas und sich in der Folge hochsignifikant mehr Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten entwickelte. Zwar entstand auch bei $Treatment_{Vielfalt}$ *situatives Interesse am Unterricht*, doch erwies sich der Unterschied zwischen beiden Experimentalgruppen als hochsignifikant ($p < .01$; s. Tab. 96).

Die Idee war ursprünglich, in beiden Gruppen durch größtmögliche Vergleichbarkeit der methodisch-didaktischen Treatmentgestaltung vergleichbar hohes Selbstbestimmungsempfinden und gleich starkes Interesse an den jeweiligen Unterrichtsinhalten zu erreichen, um dann zu analysieren, inwiefern sich unterschiedliche Inhalte auf die Entwicklung einer europäischen Identität auswirken. Nun konnte zwar gleich hohes Selbstbestimmungsempfinden erreicht werden, nicht jedoch gleiches Interesse. Was bedeutet das? Da sich das Selbstbestimmungsempfinden im Unterricht, die Möglichkeiten der Selbsttätigkeit, Kontexte und Medien entsprachen, Einflussfaktoren (wie Binationalität, Vorwissen und Urlaubserfahrung) gleichverteilt waren und die Pretestwerte ‚europäischer Identität‘, die entscheidenden Einfluss auf die weitere Identitätsentwicklung ausüben, auf gleich niedrigem Niveau lagen, muss davon ausgegangen werden, dass die überzufälligen Interessenunterschiede in den Posttests auf die Variation der Inhalte und deren unterschiedliche emotionale und kognitive Bedeutsamkeit zurückzuführen sind (Tätigkeiten, die in den Vorstudien Interessenunterschiede bewirkten, wurden konstant gehalten).

Geht man nun davon aus, dass Inhalte der Gemeinsamkeit eine höhere emotionale und kognitive Bedeutsamkeit als zentrales Moment einer Interessen- und Identitätsentwicklung (vgl. Haußer 1995; Krapp 2005) besitzen, ist anzunehmen, dass sie dies nicht erst über die Zeit hinweg, sondern bereits in der Unterrichtssituation tun. Zwar muss aus situationalem Interesse kein (dauerhaftes) persönliches Interesse werden (vgl. Hartinger & Fölling Albers 2002), wenn jedoch persistentes Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten entsteht, ist anzunehmen, dass es seinen Ausgangspunkt in der Unterrichtssituation nimmt. Die Tatsache, dass sich bereits das Interesse am Unterricht unterscheidet, ist damit im Prinzip eine Bestätigung des theoretischen Interessenmodells, das situative und übersituative Formen des Interesses beschreibt (vgl. Krapp 2005; Hartinger 2014). Ein kongruentes Ergebnis bei den Interessenskalen erscheint daher plausibel.

Inhalte der Einheit Europas, die das Eigene einbeziehen, besitzen verständlicher Weise eine deutlich höhere emotionale und kognitive Bedeutsamkeit. Das Wissen um die gleichberechtigte Einbezogenheit des eigenen Landes in gemeinsame Geschichts-, Sprach-, und Landschaftsräume erzeugt unmittelbar – und stärker als erwartet – höheres Interesse am Unterricht und nachhaltig mehr Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten als das Wissen über kulturelle Vielfalt, über Sprache, Geschichte und Geographie anderer Länder, die keinen oder wenig Bezug zur eigenen Person aufweisen. Zum einen mag die persönliche Betroffenheit bei Gemeinsamkeiten, die das Eigene einschließen, größer sein als bei Informationen zu Andersartigem und Fremdem. Zum anderen erhöht sich in gewisser Weise der Wert (die ‚Größe‘) des Eigenen durch die Einbindung in ein größeres Ganzes.

Auch der Befund, dass im Unterricht zur Vielfalt Europas (EG2) binationale Kinder – im Unterricht zu Gemeinsamkeiten (EG1) dagegen nationale Kinder – überzufällig mehr Interesse entwickeln, spricht für die These, dass der Grad an subjektiver Bedeutsamkeit der Inhalte (über Tätigkeiten und Kontexte hinaus) das Interesse am Unterricht beeinflusst: Zwar entstand in EG2 im Paarvergleich mit EG1 hochsignifikant geringeres Interesse am Unterricht, dennoch empfanden insbesondere binationale Schülerinnen diesen Unterricht als interessant. Der Grund für die überzufällige Wechselwirkung von Bilingualität und Treatment mag darin liegen, dass Inhalte der Vielfalt mehr (evtl. doppelt so viele) persönliche Berührungspunkte für die Gruppe binationaler Kinder wie für nationale Schüler/innen bieten. Sie erhalten Gelegenheit, sich in selbstbestimmter Weise intensiv handelnd mit zwei oder mehreren Ländern, die ihnen aufgrund ihrer persönlichen Herkunft *subjektiv bedeutsam* sind, auseinanderzusetzen, empfinden somit stärkere Betroffenheit und entwickeln in der Folge überzufällig mehr Interesse. Ausschließlich deutsche Kinder haben im klasseninternen Vergleich lediglich Deutschland als Bezugspunkt (abgesehen der besuchten Urlaubsländer, die für jedes Kind weitere Bezugspunkte darstellen). Kinder mit nur einer Staatsangehörigkeit empfinden dagegen den Unterricht zur Einheit Europas (EG1) überzufällig interessanter. Die ‚Entdeckung‘ der Eingebundenheit ihres Landes in ein größeres Ganzes stellte plötzlich einen Bezugspunkt zu anderen Ländern dar (in sprachlicher, historischer, kultureller und geographischer Perspektive) und eine interessante Art der Wertsteigerung. Für binationale Kinder hingegen besteht diese kulturelle ‚Weitung‘ vermutlich von jeher in ihrer Bilingualität, scheint jedoch tendenziell eher auf diese begrenzt zu bleiben. Ihr Interesse ist stärker auf die persönlichen Herkunftsländer fokussiert.

8.2 Anregungen zu europäischem Lernen

Im Anschluss an die modelltheoretische Betrachtung der Forschungsergebnisse sollen nachfolgend *Inhalte und Kompetenzen* (1) sowie *methodische Anregungen* (2) für einen interessen- und identitätsfördernden Europaunterricht erörtert werden.

Zu 1) Europäisches Lernen als Form interkulturellen Lernens findet seinen spezifischen Platz im Sachunterricht, der „aufgrund seines integrativen und fächerverbindenden Zuschnitts in besonderer Weise geeignet [ist], interkulturelles Lernen zu ermöglichen“ (Dühlmeier & Sandfuchs 2015², S. 182). Dem Sachunterricht, der „einen zentralen Beitrag zu *grundlegender Bildung*“ (GDSU 2013, S. 9) leisten möchte, kommt dabei die doppelte Aufgabe zu, gleichermaßen „*an die Lernvoraussetzungen*“ der Kinder (GDSU 2013, S.10; Hervorhebung i. O.) sowie „*an das*

in den Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen“ (ebd. Hervorhebung i. O.) anzuschließen. Zur Konzeptionierung vielperspektivischen europäischen Lernens bietet sich der von der GDSU (2001, 2002, 2013) entwickelte Perspektivrahmen für den Sachunterricht an, dessen Kompetenzmodell (s. Abb. 104) über fünf Perspektiven – im Sinne anschlussfähiger Bildung – das „Spannungsfeld‘ zwischen kindlichen Erfahrungen und fach(wissenschaft)lichem Wissen“ (Hartinger und Giest 2015², S. 258) wechselseitig berücksichtigt. Sie fassen auch zielführende Perspektiven auf Europa.

- „- Sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales)
- Naturwissenschaftliche Perspektive (belebte und unbelebte Natur)
- Geographische Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)
- Historische Perspektive (Zeit – Wandel)
- Technische Perspektive (Technik – Arbeit)“ (GDSU 2013, S. 14)

Das sachunterrichtliche Modell (s. Abb. 104) beschreibt „deklarative (Themenbereiche und Fragestellungen) und prozedurale Momente (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen)“ (ebd., S. 259), die vernetzt werden, wobei „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ (GDSU 2013, S. 12) dem Verständnis von Kompetenzen inhärent sind:

- erkennen / verstehen
- eigenständig erarbeiten
- evaluieren / reflektieren
- kommunizieren / mit anderen zusammenarbeiten
- den Sachen mit Interesse begegnen
- umsetzen / handeln (vgl. GDSU 2013, S. 20ff)

So können über das Modell nicht nur die *inhaltlichen* Dimensionen europäischen Lernens beschrieben werden, sondern auch *perspektivenbezogene und perspektivenübergreifende Kompetenzen*, die die Grundlage jeden sachunterrichtlichen Lernens und Lehrens bilden (vgl. ebd., S. 17).

Dimension: Denk-, Arbeits- und Handlungs- weisen	perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Sachunterricht						
	erkennen/ verstehen	eigen- ständig erarbeiten	evaluie- ren/ reflek- tieren	kommuni- zieren/ mit anderen zusammen- arbeiten	Interes- sen entwi- ckeln	umsetzen/ handeln	
	z.B. ordnen, vergleichen	z.B. Infor- mationen erschließen	z.B. bewer- ten, einschätzen	z.B. austau- schen, argumen- tieren	z.B. forschende Haltung zeigen	z.B. gestalten, Projekte realisieren	
perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	z.B. verhandeln, urteilen, partizipieren	sozialwissenschaftliche Perspektive Politik – Wirtschaft – Soziales				z.B. Demokratie	perspektivenbezogene Konzepte/ Themenbereiche
	z.B. sich in Zei- ten orientieren; rekonstruieren	historische Perspektive Zeit – Wandel				z.B. Wandel	
	z.B. erkunden und sich in Räumen orientieren	geographische Perspektive Räume – Naturgrundlagen - Lebenssituationen				z.B. Raum- nutzung	
	z.B. untersu- chen, experi- mentieren	naturwissenschaftliche Perspektive belebte und unbelebte Natur				z.B. Leben, Kraft	
	z.B. konstruieren, herstellen, Techniknutzen	technische Perspektive Technik – Arbeit				z.B. Stabilität	
z.B. „Mobilität“		z.B. „Ernährung“	z.B. gesellschaftliche „Kernfragen“ wie nachhal- tige Entwicklung, Friede			Dimension: Konzepte/ Themen- bereiche	
perspektivenübergreifende Themenbereiche und Fragestellungen							

Abb. 104: Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013, S. 13)

Der systematische Vergleich inhaltlich unterschiedlicher Treatments im Rahmen dieser Studie belegt überzufällige Entwicklungsunterschiede durch einen Unterricht zu europäischen Gemeinsamkeiten (s. übereinstimmend nominale, ordinale und intervallskalierte Daten) im Vergleich zu einem Unterricht zur Vielfalt Europas. Hinsichtlich der Wahl der Inhalte zeigte sich damit, dass Europaunterricht unter der Zielsetzung der Entwicklung von Interesse an Europa und europäischer Identität primär die Kohärenz Europas, seine kulturgeschichtliche, sprachräumliche, naturräumliche, wirtschaftliche sowie politische Zusammengehörigkeit bewusst machen muss (beschränkt sich das deklarative Wissen auf Aspekte der Vielfalt Europas, führte

dies tendenziell zu einer Verstärkung nationaler Identität). Die Anwendung des Kompetenzmodells auf europäisches Lernen sollte daher auf ein Erkennen und Verstehen von Gemeinsamkeiten zielen. Es gilt, historische, politische, naturräumliche und kulturelle Zusammenhänge oder auch die Zusammenarbeit der Europäer auf technischem Gebiet eigenständig zu erarbeiten, zu reflektieren, zu bewerten und sich darüber auszutauschen. Zentral ist dabei die Entwicklung von Interesse für diese Zusammenhänge (s. nachfolgend Punkt 2) und schließlich das Anbahnen der Bereitschaft Europa mitzugestalten. Die genannten Perspektiven sind dabei untereinander vielfältig vernetzt, insbesondere jedoch mit der geographischen Perspektive, die sich in zweifacher Hinsicht als primärer Zugang zu europäischem Lernen erweist: Fach(wissenschaft)lich gesehen ist sie die Grundlage für das Verorten historischer, kultureller, sprachwissenschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Räume, gleichzeitig weist sie den stärksten Lebensweltbezug auf.

Die Analyse der offenen Interessen- und Identitätsfragen zeigt, dass das Bemühen Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten zu fördern idealerweise an der geographischen Perspektive ansetzt, die es ermöglicht an vorhandene Wissensstrukturen (s. Mental Maps), Konzepte und Interessen anzuschließen: Der geographische Begründungsaspekt „weil ich in Europa lebe“ besitzt für rund ein Viertel der Kinder bei der Frage nach dem „wichtigsten Grund“ die stärkste Konstruktionskraft. Die individuellen Begründungen der Kinder – evokiert durch eine offene Warum-Frage im Anschluss an die Legetechnik – zeigen, dass das geographische Wissen, in Europa geboren zu sein und zu leben, für sie die eingängigste Begründung für europäische Identität ist. Zudem sind geographische Aspekte, neben europapolitischen, ein Schwerpunkt der offenen Interessenfrage. Auch besteht ein überzufälliger Zusammenhang zwischen kartographischem (Vor)wissen und Interesse an Europa (s. zu MM_1: Tab. 44, Tab. 119, Tab. 122, Anhang A2; zu MM_3: Anhang A4). Es macht damit in mehrfacher Hinsicht Sinn, die geographische Perspektive zum *primären und permanenten Bezugspunkt* des Europaunterrichts in der Grundschule zu machen.

Ausgehend von der physischen Europakarte und in Betrachtung der offenen Umrisslinie des Kontinents können gemeinsame Landschaftsräume (Alpenraum, Donauregion, Ostsee- und Mittelmeerraum) erforscht werden, die das Leben der Menschen prägen. Es wird deutlich, dass nationale Grenzen in Betrachtung räumlicher Gemeinsamkeiten an Bedeutung verlieren und die prägende Kraft von Landschaft und Natur mehr Gemeinsamkeiten über nationale Grenzen hinweg schafft als womöglich innerhalb eines Landes bestehen. Ein Allgäuer hat mit einem Österreicher aus Vorarlberg und einem Appenzeller aus der Schweiz weit mehr naturräumlich bedingte Gemeinsamkeiten als mit einem Ostfriesen aus dem Norden des eigenen

Landes, ebenso geht es einem Franzosen oder einem Italiener aus der Alpenregion verglichen mit einem Bewohner gleicher Nationalität in Südfrankreich oder Sizilien. Sprachliche Gemeinsamkeiten erinnern teilweise an geschichtliche Zusammenhänge (z.B. in Südtirol oder der Schweiz). Umweltaufgaben werden zum gemeinsamen Anliegen angesichts der Bedrohungen des zu schützenden gemeinsamen Naturraums. Die Kenntnis der *physischen* und *politischen* Europakarte kann als erste Stufe eines Orientierungswissens betrachtet werden, mit dessen Hilfe weitere Informationen zu Geschichts- und Sprachräumen sowie zum politischen Integrationsprozess verortet werden können.

Eine Überlegung am Rande gilt der Erkenntnis, dass Schüler/innen in EG2 im Unterricht zur Vielfalt Europas überzufällig *weniger* Wissen erwerben als in Schüler/innen EG1, obwohl sie sich ebenso lange, intensiv, selbstbestimmt und selbsttätig mit der Europakarte beschäftigen. Während der T-Test für abhängige Stichproben in EG1 eine höchstsignifikante Wissenszunahme über den Gesamtzeitraum hinweg ausweist, steigt der Wissensbestand in EG2 lediglich im unmittelbaren Posttest überzufällig. Das Ausgehen von Mesoregionen (EG1) hat möglicherweise nicht nur interessentheoretische, sondern auch lernpsychologische Vorzüge gegenüber der Beschäftigung mit Einzelstaaten und ihren Nachbarländern (EG2): Ostsee, Mittelmeer, Alpen und Donau stellen in der Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten gewissermaßen ‚physische Ankerpunkte‘ dar, die die Länder in einen Gesamtzusammenhang bringen, und wie Eselsbrücken nachhaltig als Gedächtnisstütze fungieren. Die Einordnung der verschiedenen Länder in ihre jeweilige Nachbarschaft bei der Erstellung und Vorstellung der Ländersteckbriefe in EG2 sowie das Training zur Europakarte mittels verschiedener Puzzles und Computerlernspiele, das der Unterricht zur Vielfalt Europas vorsah, war zwar nicht minder intensiv und deckte ebenso große Flächen Europas ab, aber der fehlende Sinnzusammenhang ließ die Anordnung womöglich beliebig erscheinen und weniger leicht (dauerhaft) zu memorisieren. Hinzu kommt, dass Mittelmeer-, Ostsee- oder Alpenraum als ‚Urlaubsräume‘ gegenüber ‚einzelnen Ländern‘ eventuell eine ausgeweitete emotionale Bedeutsamkeit besitzen (Urlaubserfahrungen stehen überzufällig in einem positiven Zusammenhang mit dem ‚Interesse an Europa‘ und dem ‚epistemischen Interesse‘). Abgesehen davon entsteht in EG1 hochsignifikant mehr Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten, welches wiederum in Zusammenhang mit der Gedächtnisleistung steht (s. Anhang A4 zur *Korrelation von Wissen und Interesse an Europa*).

Zu 2) Neben inhaltlichen (s. vorangehend Punkt 1) sollen in diesem Abschnitt *methodische* Anregungen für einen identitätsfördernden Europaunterricht erörtert werden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen einen hochsignifikant positiven Zusammenhang zwischen einem im

Untersuchungszeitraum persistenten Interesse an Europa und europäischer Identität. Damit erweist sich die Herstellung emotionaler und kognitiver Bedeutsamkeit als wegweisend. Die Befunde stützen Niekens (vgl. 2012, S. 34f.) Ansatz, der das Herstellen von Betroffenheit als eine von vier zentralen Strategien interkulturellen Lernens fordert, die das Verstehen neuen Wissens und das Erkennen von Gemeinsamkeiten (als weitere Strategie) begleitet. Das Kompetenzmodell der GDSU (2013, S. 25), in das europäisches Lernen vorangehend eingeordnet wurde, trägt dem modelltheoretischen Zusammenhang von Interesse und Identität Rechnung (vgl. z.B. Krapp 2005, S. 4f; 2001², S. 290; Haußer 1995, S. 53), indem es die Kompetenz „den Sachen interessiert begegnen“, als eine grundlegende perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweise anstrebt:

„Ein interessen geleiteter Zugang zur Lebenswelt und eine erkenntnisorientierte, aktiv-forschende Grundhaltung gegenüber der Welt ist geprägt durch positive Gefühle und Einstellungen, durch den Willen, etwas Neues zu erfahren und die Bereitschaft, Dinge und Situationen als persönlich bedeutsam zu erachten [...]. Zugleich sind die (längerfristigen) Interessen ein wichtiger Teil der Persönlichkeit eines Menschen“ (ebd.).

Eine zentrale Bedeutung für die Entstehung von nachhaltigem Interesse an Europa und europäischen Gemeinsamkeiten sowie für die Persistenz europäischer Identität weist die Studie in diesem Zusammenhang für das *„Selbstbestimmungsempfinden“* in der Lernsituation aus: Kinder, die sich selbstbestimmter empfinden, entwickeln zunächst mehr situatives Interesse am Unterricht (MZP2: $p < .05$) und langfristig mehr Interesse an Europa (Manova MZP3: $p < .05$) und europäischen Gemeinsamkeiten (Manova MZP3: $p < .05$) sowie eine stärkere europäische Identität (Manova MZP3: $p < .01$). In ihren Augen hat Europa überzufällig mehr mit ihrem Leben und ihrem Alltag zu tun, während Kinder, die sich in der Lernsituation weniger selbstbestimmt empfanden, die Inhalte als weniger bedeutsam einschätzten (dies trifft auf beide Experimentalgruppen zu; die Höhe des Selbstbestimmungsempfindens entsprach sich). Damit bestätigen sich Erkenntnisse aus motivationspsychologischer Forschungstradition, basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993, 2002), die die Bedeutung des Empfindens von Autonomie für den Aufbau und die Persistenz von Interesse nachweisen (vgl. zusammenfassend Krapp 1998; Hartinger 2002, 2005, 2006; Peschel 2002). Das Ergebnis muss als dringender Hinweis an die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung gewertet werden, Möglichkeiten der Selbstbestimmung und auch der Selbsttätigkeit im Sinne nachhaltigen Lernens zu schaffen. Die Öffnung des Unterrichts kann dabei inhaltliche sowie unterrichtsmethodische Entscheidungen, wie beispielsweise die Wahl der Sozialform, des Lernpartners, des Lernorts oder Entscheidungen zur Umsetzung von Aufgabenstellungen oder der Materialwahl einschließen.

8.3 Leitlinien für europäisches und interkulturelles Lernen

Als sehr aufschlussreich erwies sich die forschungsmethodische Kontrastsetzung zwischen nationaler und europäischer Identität. Die hierfür entwickelte *Legetechnik*, mit der europäische und nationale Identitäten jeweils getrennt eingestuft werden können, zeigte zunächst wie robust das Konstrukt ‚nationale Identität‘ ist, das durch den Zugewinn einer supranationalen ‚europäischen Identität‘ nicht beeinträchtigt wird (in beiden Experimentalgruppen fühlen sich zu allen Messzeitpunkten jeweils 95% oder 100% der Befragten ‚sehr national‘). Damit stützt die Studie das Ergebnis der breitangelegten internationalen Studie von Jamieson et al. (vgl. 2005), die ebenfalls belegt, dass sich supranationale und nationale Identität ergänzen und nicht verdrängen. Zum anderen zeigt sich ein im Posttest höchst- und im Follow-Up hochsignifikanter Entwicklungsunterschied zwischen beiden Treatments bezüglich nationaler Identität, den das abgewandelte Eurobarometer-Item *„Wie fühlst du dich mehr?“* (Antwortkategorien ‚national‘, ‚europäisch‘, ‚beides‘, ‚weiß nicht‘) ausweist. Während sich Befragte aus EG1, die sich mit Gemeinsamkeiten beschäftigt haben, in signifikanter Weise nicht mehr ausschließlich national und höchst überzufällig (auch) europäisch fühlen, führt TreatmentVielfalt tendenziell zu einem steten Anstieg nationaler Identität. Hinzu kommt, dass sich Einstellungen gegenüber Osteuropa durch die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten, bei der die Eingebundenheit der Nationalstaaten in sprachliche, geschichtliche oder geographische Räume im Vordergrund steht, signifikant positiver als in den beiden anderen Gruppen entwickeln. Osteuropäische Staaten werden von Kindern, die um Gemeinsamkeiten wissen, in den Posttests signifikant häufiger ‚gerne bereist‘. Negativbewertungen sinken tendenziell, während sie sich bei der Beschäftigung mit Vielfalt tendenziell verfestigen. Eine Europareise von Land zu Land, das Gestalten von Plakaten zu anderen Ländern, das Basteln von Sprachscheiben zu verschiedenen europäischen Sprachen, das Kochen fremder Nationalgerichte etc. erhöhte tendenziell die Bedeutsamkeit des Eigenen und die Wahrnehmung sich deutsch zu fühlen. Angesichts der Vielfalt wurde die eigene Identität stärker wahrgenommen (eine ähnliche Wirkung auf die Salienz nationaler Identität haben internationale Sportgroßveranstaltungen).

Dieser unerwartete Effekt intensiven Europaunterrichts, der Europa in seiner Vielfalt erfahrbar macht – entsprechend der im Handel verfügbaren Handreichungen und Materialien und von bisherigen (deskriptiven) Untersuchungen propagiert (vgl. Kasper & Kullen 1989, 1992a, 1992b; Kasper, Kullen & Maier 1985; Büker 1998, 2001; Thiedke 2005) –, wirft Fragen auf zum Umgang mit Vielfalt in Hinblick auf das Ziel ‚europäische Identität‘. In Übertragung auf die Interkulturelle Pädagogik gilt es, die Bedeutung bzw. Überbetonung des Paradigmas der Differenz hinsichtlich seiner Auswirkung auf Identitätsentwicklung und Integration zu

hinterfragen. Wirkt Unterricht zur Vielfalt Europas (oder zu plurikultureller Vielfalt) womöglich seiner eigenen integrativen Zielsetzung entgegen, indem er nationale Identitäten verstärkt – selbst wenn er handlungsorientiert, selbstbestimmt und interessenfördernd gestaltet ist? Auf der Basis vorliegender Ergebnisse muss die Frage mit ‚ja‘ beantwortet werden. Die Studie trägt so zur Aufklärung verschiedener Irrtümer der gängigen Praxis des Europaunterrichts bei:

- Wissensvermittlung über Europa reiche aus, um europäische Identität zu fördern;
- Vielfalt erzeuge mehr Interesse an Europa als Gemeinsamkeiten (vgl. z. B. Kasper & Kullen 1989, Büker 1998);
- Unterricht zu Verschiedenheit und Vielfalt führe automatisch zu positiven Einstellungen gegenüber anderen Ländern, zu Toleranz, Respekt und Solidarität.

Kulturelle Heterogenität ist eines der prägenden Merkmale moderner Gesellschaften. Interkulturelle Erfahrungen sowie Migrationserfahrungen mit unterschiedlichsten Hintergründen gehören zu den soziokulturellen Bedingungen von Kindheit (vgl. Fölling-Albers 2014⁴, S. 180; zur besonderen Situation von Migrationskindern vgl. auch Felbrich & Stanat 2014⁴). „Das Zusammenleben von Heranwachsenden unterschiedlicher Herkunftsländer, Kulturen und meist auch Muttersprachen ist seit etwa drei Jahrzehnten ein markantes Merkmal schulischen Alltags“ (Fölling-Albers 2014⁴, S. 180). 35,6% der 5- bis 10-Jährigen in Deutschland und 21% der Gesamtbevölkerung haben einen Migrationshintergrund im engeren Sinne (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 62).¹⁵⁵ „Globalisierung, Migration, das Zusammenwachsen Europas, Fluchtbewegungen etc.“ bewirken eine „kulturelle [...] Pluralisierung unserer Gesellschaft“ (KMK 2013, S. 2ff). Interkulturelles Lernen als „das gemeinsame Lernen von Menschen aus verschiedenen Kulturen, mit verschiedenen Sprachen, Religionen und Weltanschauungen“ (Dühlmeier & Sandfuchs 2015², S. 180) wird vor diesem Hintergrund als „Kernkompetenz“ (KMK 2013, S. 3) angesehen und zielt „auf ein vernünftiges Zusammenleben in der dauerhaft multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke 2012, S. 101). *Das heißt nicht, dass die Pädagogik Verschiedenheit unreflektiert und empirisch unüberprüft zum primären Betrachtungsgegenstand und Ausgangspunkt europäischen und interkulturellen Lernens machen sollte.* Ein solcher Ansatz birgt zweierlei Gefahren: vorweg die des Kulturalismus und darüber hinaus die der unerkannten Verstärkung nationaler bzw. kultureller Identität einschließlich damit einhergehender Abgrenzungsmechanismen (vgl. Tajfel & Turner 1986).

¹⁵⁵ 2009 lag der Prozentsatz der Kinder mit Migrationshintergrund im engeren Sinn noch bei etwa 30% der 5- bis 10-Jährigen (vgl. Statistisches Jahrbuch 2009).

Angesichts der vorliegenden Befunde, die zeigen, dass sich bereits in der intensiven Beschäftigung mit (innereuropäischer, keineswegs konflikthafter) Vielfalt nationale Identität und negative Einstellungen gegenüber anderen Ländern tendenziell verstärken, scheint es unwahrscheinlich, dass sich im interkulturellen Rahmen – infolge intensiver Auseinandersetzung mit Verschiedenheit – automatisch Toleranz und die „Fähigkeit, das eigene Handeln und Verhalten, die eigenen Gewohnheiten und Wertorientierungen an den moralischen und ethischen Standards einer modernen, pluralen, weltoffenen und demokratischen Gesellschaft auszurichten“ (Gogolin 2003, S.1ff) als letzte von sieben „Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung“ (ebd.) einstellt, wie sie Gogolin beschreibt:

„Man kann übergreifende, aufeinander aufbauende Fähigkeitsstufen benennen, die durch interkulturelle Bildung und Erziehung erreicht werden können. Sie sind nachfolgend in der Folge von der niedrigsten zur höchsten Fähigkeitsstufe vorgestellt. 1. Kenntnisse über Phänomene, in denen sich kulturelle, sprachliche und soziale Verschiedenheit zeigt [...] 2. Kenntnisse über Gründe und Anlässe für Phänomene, in denen sich kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit zeigt [...] 3. Fähigkeit, die Phänomene, die auf kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit weisen [...] in ihren Wandel zu betrachten und zu reflektieren [...] 4. Fähigkeit, die Phänomene, die auf kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit weisen oder zu weisen scheinen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten [...] 5. Fähigkeit zur Durchdringung und Verknüpfung historischer, politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge, aufgrund derer Phänomene, die auf Verschiedenheit deuten, für das Leben eines Menschen oder einer Gruppe bedeutsam werden [...] 6. Fähigkeit die eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Verhaltensgewohnheiten bei der Begegnung mit Fremdem oder Fremden zu erkennen und zu verstehen [...] 7. Fähigkeit, das eigene Handeln und Verhalten, die eigenen Gewohnheiten und Wertorientierungen an den moralischen und ethischen Standards einer modernen, pluralen, weltoffenen und demokratischen Gesellschaft auszurichten“ (Gogolin 2003, S. 1ff).

Da der ‚Sprung‘ von der Auseinandersetzung mit Vielfalt zu Toleranz und gelebter Solidarität in einem gesellschaftlichen Miteinander keinen empirisch belegten Automatismus darstellt, sind Ansätze zu befürworten, die Gemeinsamkeiten stärken und Kultur als Konstrukt „kommunikativer Vernetzung“ (Moosmüller 2009, S. 15), kultureller Hybridität (vgl. Bhabha 2012) und Transkulturalität (vgl. Welsch 1995, 2010) verstehen. Sie berücksichtigen, „dass Kulturen prinzipiell offen sind und im Austausch untereinander stehen, dass sie sich überlappen und überschneiden“ (Speck-Hamdan 2015², S. 372). Damit ermöglichen sie grundsätzlich auch das Andenken einer gemeinsamen Weiterentwicklung – im kommunikativen Austausch – in Richtung einer Schnittmenge tragfähiger Gemeinsamkeiten. Den differenziertesten und vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde tragfähigsten Zielkatalog legt Nieke (vgl. 2012, S.75ff) vor, indem er u. a. fordert, interkulturelle Erziehung solle eine Haltung der *Toleranz* grundlegen, *Gemeinsames betonen und gemeinsames Handeln realisieren*, zur *Solidarität*

ermutigen, Möglichkeiten *gegenseitiger* kultureller Bereicherung aufzeigen, eine *globale Verantwortung* bewusst machen und *die Grenze der In-group aufheben*. Auch Speck-Hamdan (2015², S. 375) sieht das Generieren „bedeutsamer Fragen“ sowie das Betonen von „Gemeinsamkeit über ethnische und nationale Grenzen hinweg“ als Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit kulturellen Unterschieden im Unterricht. Die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 hält u. a. folgende inhaltliche Schwerpunkte für bedeutsam:

- „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung
- Menschenrechte in universaler Gültigkeit [...]
- Ursachen von Rassismus [...]
- Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demographischer Ungleichheiten
- Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen in Gegenwart und Vergangenheit
- Internationale Bemühungen zur Regelung religiöser, ethnischer und politischer Konflikte
- Möglichkeiten des Zusammenlebens [...]" (ebd., S. 4).

Bei primärer Beschäftigung mit Vielfalt werden – wenn auch pädagogisch nicht intendiert – durch Sozialisation und Enkulturation internalisierte eigene nationale oder kulturelle Gruppenzugehörigkeiten salient und (unwillkürlich) zum kontrastiven Vergleichsmoment.¹⁵⁶ In dieser Betrachtung wird verständlich, warum Kinder keine supranationale europäische Identität entwickeln und sich tendenziell stärker als „deutsch“ wahrnehmen, wenn sie sich mit verschiedenen Sprachen, der Geschichte, den Hauptstädten, Flaggen, Nationalfeiertagen, Währungen, typischen Nationalgerichten, Bräuchen und Traditionen in *anderen* europäischen Ländern beschäftigen – obwohl diese Vielfalt durchweg positiv dargestellt und keinerlei bewertende Vergleiche gezogen wurden. Der Lernsituation in der Beschäftigung mit Verschiedenheit sind permanent Vergleichsmomente inhärent, die die Bewertungen des Eigenen und Fremden unbewusst zur Folge haben, auch wenn moderne sachunterrichtliche Konzepte längst nicht mehr „von einer dichotomen Vorstellung ausgehen, bei der die *eigene Kultur* auf der einen, und die *fremde Kultur* auf der anderen Seite thematisiert werden“ (Speck-Hamdan 2015², S. 374). Das Paradigma der Verschiedenheit läuft dennoch Gefahr die Wahrnehmung von Unterschieden und Abgrenzungsmechanismen zu forcieren, sodass der ‚Sprung‘ hin zur Stufe anerkannter Alterität, zu Respekt und Solidarität größer und unwahrscheinlicher wird.

¹⁵⁶ Der innere Vergleich der eigenen In-group mit anderen Out-groups führt – entsprechend der Grundannahme der Social Identity Theory (Tajfel, 1982), dass Individuen immer danach streben eine positive Selbstbewertung sowie eine positive soziale Identität aufrechtzuerhalten – unter Umständen sogar dazu, die In-group durch Abwertung der Out-group aufzuwerten.

Auch die Beschäftigung mit europäischen Gemeinsamkeiten impliziert – sobald Europa als Einheit wahrgenommen wird – in einem weiteren Schritt Momente der Abgrenzung nach außen. Das Treatment_{Gemeinsamkeiten} wurde daher unter bewusstem Verzicht auf Außenvergleiche entwickelt. Dennoch ist der Social Identity Theory (Tajfel & Turner 1986) zufolge nicht davon auszugehen, dass einer europäischen Identität in Begegnung mit dem Fremden (wie aktuell in der Flüchtlingskrise) nicht unweigerlich Abgrenzungsmechanismen inhärent sind, wenn nicht wiederum in Betrachtung geschichtlicher, sprachlicher, (geo)politischer, ökologischer und ökonomischer Zusammenhänge globale Vernetzungen und Gemeinsamkeiten bewusst gemacht werden, Interesse für diese Verwobenheit geweckt wird und eine gemeinsame Verantwortung für die Welt und die Lebensbedingungen von Menschen erkennbar wird. Europäisches Lernen sollte daher im Sinne eines Spiral-Curriculums auf der Ebene ethischen und globalen Lernens weitergeführt werden. Dies gilt insbesondere für höhere Jahrgangsstufen, in denen die Schüler/innen bereits komplexere politische und ökologische Zusammenhänge erkennen können.

Der Ansatzpunkt europäischen und interkulturellen Lernens für eine friedliche und solidarische Gesellschaft könnte in diesem Sinne zunächst ‚*akulturell*‘ menschlich gedacht werden (als Blick auf die Menschheitsfamilie, auf das menschliche Denken, Fühlen, Wünsen, die Sehnsucht nach Frieden und Freundschaft u. ä.). Ihm schließt sich eine ‚*transkulturelle*‘ Betrachtung gemeinsamer Alltagsbezüge an, eine Reflexion der historischen Verwobenheit unterschiedlicher Kulturen sowie wirtschaftlicher, ökologischer und politischer Zusammenhänge und Vernetzungen. Menschliche und transkulturelle Gemeinsamkeiten könnten schließlich die Grundlage bilden für ‚*plurikulturelle*‘ Betrachtungen, im Sinne bisherigen interkulturellen Lernens (vgl. z.B. KMK 2013). Diskutierbare Leitlinien könnten dabei sein:

1. Gemeinsamkeiten auf menschlicher Ebene wahrnehmen, Interesse an Gemeinsamkeiten und einem gelingenden Zusammenleben entwickeln, eine gemeinsame Wertebasis für das gesellschaftliche Zusammenleben finden und umsetzen (basierend auf dem Grundgesetz und der UN-Menschenrechtserklärung);
2. Multikulturelles Zusammenleben betrachten (gesellschaftlicher Alltagskontext), Interesse an der wechselseitigen Verwobenheit geschichtlicher, politischer, ökologischer, ökonomischer, sprachlicher, kultureller Prozesse entwickeln (wissenschaftlicher Kontext), eine gemeinsame globale Verantwortung bewusst machen und sich gemeinsam für Menschenrechte, Frieden, soziale Gerechtigkeit, Umweltschutz etc. einsetzen;
3. Kulturelle Heterogenität in einer Haltung (vorangehend aufgebaute) Toleranz und *gegenseitigen* Respekts wahrnehmen, ihre Ursprünge, ihre jeweilige Bedeutung, aber

auch ihren Anteil an der Verursachung von Krieg, Gewalt und Vertreibung reflektieren (Rassismus, Extremismus, kulturelle Gewalt, Völkermord) sowie ihre Wandelbarkeit auf der Basis gemeinsamer Werte und geteilter Verantwortung (s. Stufe 1 und 2) diskutieren; Bereitschaft zur Weiterentwicklung der jeweils eigenen Kultur erreichen (ideologische Verblendung mit Herrschaftsansprüchen muss offengelegt und als gefährlich diskutiert werden, existierende Wertekonflikte gilt es mit Blick auf die vorangehend entwickelte gemeinsame Wertebasis zu hinterfragen).¹⁵⁷

Ein solcher Dreischritt löst die Zielperspektive zunächst aus dem die Realität bestimmenden Paradigma der Differenz und der Kulturalität und richtet sie auf das *Individuum* und seine Fähigkeit etwas gemeinsames Neues auf Augenhöhe mit Menschen anderer kultureller Herkunft zu konstruieren und damit ein friedliches gesellschaftliches Miteinander grundzulegen.¹⁵⁸ Voraussetzung ist „Kultur und kulturelle Unterschiede weder statisch noch absolut zu sehen“ (Speck-Hamdan 2015², S. 371), sondern als „Lern- und Kommunikationsmöglichkeit“ (ebd. S. 372) für Individuen mit ihren „diversen und verflochtenen kulturellen Orientierungen“ (ebd., S. 375).

Anstelle der initialen Thematisierung kultureller Differenz eine Grundlage empathischer menschlicher Beziehungen aufzubauen, macht bereits von daher Sinn, dass es bei „kulturelle[n] Mischlinge[n]“ (Welsch 2010, S. 5), die wir heute mehr denn je zu sein scheinen, ohnehin „schwierig ist die Abgrenzung zwischen individuellen und kulturellen Unterschieden“ zu erkennen (Speck-Hamdan 2015², S. 371). Das Erkennen und Verstehen von Gemeinsamkeiten auf menschlicher wie kultureller Ebene, einhergehend mit der Entwicklung von Interesse (emotionaler und kognitiver Bedeutsamkeit) für diese Gemeinsamkeiten, das Evaluieren, Reflektieren und Kommunizieren in Begegnung und das gemeinsame Handeln für Frieden, für soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und Nachhaltigkeit (vgl. auch Sandfuchs 2014⁴, S. 591; Nieke 2012, S. 34f) müssen aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse als reflektierte pädagogische Antwort auf die Plurikulturalität der Gesellschaft betrachtet werden.

¹⁵⁷ „Dass dabei Machtfragen berührt sind, sollte nicht ausgeblendet werden“ (Speck-Hamdan 2015, S. 373). Unterricht sollte in diesem Sinne auch „ein gesundes Misstrauen gegenüber absolut formulierten Wahrheiten“ unterstützen (ebd., S. 74).

¹⁵⁸ Methodisch-didaktisch bieten sich aufgrund der Vielperspektivität und Vernetztheit der Inhalte die von der GDSU (2013, S. 13) entwickelten „perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (erkennen / verstehen; eigenständig erarbeiten; evaluieren / reflektieren; kommunizieren / mit anderen zusammenarbeiten; den Sachen interessiert begegnen; umsetzen / handeln)“ als sinnvolle Strategien europäischen und interkulturellen Lernens auf jeder der drei Ebenen an (s. vorangehend Kap. 8.2).

Ein wichtiges Ziel der Friedenserziehung, die in diesem Verständnis von europäischem und interkulturellem Lernen eingeschlossen ist (s. Stufe 2 und 3), „besteht darin zu verdeutlichen, dass Krieg und Frieden von Menschen gemacht werden und die zugrunde liegenden Konflikte durch verschiedene Interessen der Beteiligten zustande kommen“ (Richter 2015², S. 206). Nicht fiktive, sondern historische und insbesondere aktuelle Kriege sind dabei als Gegenstand der Ursachenforschung, des Nachdenkens über reale (politische) Konfliktlösungen und Möglichkeiten der Prävention zu favorisieren (vgl. Goll & Schauenberg 2008; Kiewitt & Pech 2012; Richter 2015²).¹⁵⁹

Voraussetzung für eine zielführende Umsetzung solchen europäischen und interkulturellen Lernens ist profunde Kenntnisse der Lehrkräfte über geopolitische und geschichtliche Zusammenhänge sowie über differierende Wertesysteme. In der Schulsituation ist aktuell jedoch nur selten die gefragte Expertise, insbesondere bei Ethiklehrkräften, anzutreffen:

„Die von den mit Migration befassten Wissenschaften – von der Migrationssoziologie, der Spracherwerbsforschung, der Medizin, der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und anderen [der Geschichtsforschung, der Demographie, der Politikwissenschaft; Anm. d. Verf.] – zusammengetragenen Wissensstände kommen in der Schule nicht an. Den vielfach beschriebenen Mängeln, der Stagnation und den zu verzeichnenden Rückschritten entspricht ein Defizit an interkultureller Kompetenz und Sensibilität der Lehrkräfte. [...] Die seit etwa 1990 in den Dienst eintretenden Lehrkräfte haben bis heute nur an wenigen Ausbildungsstandorten die Möglichkeit, eine solide, fachlich fundierte interkulturelle Kompetenz zu erwerben“ (Sandfuchs 2014⁴, S. 592f).¹⁶⁰

Neben der fachlichen Expertise ist eine hohe fachdidaktische Kompetenz der Lehrer/innen gefragt, die sich erwiesener Maßen substanziell auf das situationale Interesse der Lernenden auswirkt (vgl. z.B. Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller 2012). Der Aufruf zum Überdenken der Leitlinien europäischen und interkulturellen Lernens im Sinne eines Paradigmenwechsels hin zu Gemeinsamkeiten geht somit einher mit dem Ruf nach einer Professionalisierungsoffensive in der Lehreraus- und Weiterbildung hinsichtlich des fachlichen Wissens sowie der pädagogischen Kompetenzen zur Interessenförderung im Rahmen einer Öffnung von Unterricht.

¹⁵⁹ Anmerkung zu den Lernvoraussetzungen der Friedenserziehung: Kaiser & Lüschen (2014⁴) belegen in einer Studie zu frühen politisch-sozialen Bildungsprozessen, dass bereits Kindergartenkinder und Erstklässler Erklärungsmuster zu Krieg und Frieden haben. Jedoch erst mit ungefähr elf Jahren entwickelt sich ein Verständnis von Nationalstaaten und ihren Subsystemen, aufgrund dessen die Wahrnehmung von Krieg und das Konzept Krieg differenzierter verstehbar werden (vgl. Berti & Vanni 2000 in einer Studie zur Kriegswahrnehmung italienischer Schulkinder). Das LBS-Kinderbarometer (2011, S. 48) zeigt, dass Kriegsangst – ebenso wie Angst vor der Arbeitslosigkeit der Eltern und Umweltängste – auch bei Kindern in Deutschland als primäre Ängste vorhanden sind.

¹⁶⁰ Erste Impulse, eine europäische Dimension ins Bildungswesen einzubringen, setzten explizit an der als elementar erachteten Fortbildung der Lehrer an (vgl. KMK 1978; Conseil de la Coopération Culturelle 1983; 1984 und 1986).

8.4 Forschungsvergleich

Da bisher keine Interventionsstudien zur Entwicklung von Interesse für Europa und europäischer Identität vorliegen, soll in einem weiteren Abschnitt zumindest der Vergleich zu deskriptiven Vorgängerstudien gezogen werden. Das Augenmerk gilt dabei sowohl der methodischen Herangehensweise als auch dem Vergleich der Ergebnisse.

Ein forschungsmethodischer Vergleich verschiedener deskriptiver Studien zeigt zunächst, dass sich die Untersuchung europäischer Identität aufgrund definitorischer Schwächen grundsätzlich als schwierig erweist. Besonders deutlich wird der fehlende Theoriebezug bei der ICCS-Studie (Kerr et al. 2010), deren gute Skalenwerte darüber hinwegtäuschen, dass die Skala zur Messung europäischer Identität an sich wenig valide ist, indem ihre Items stärker Wissen und die Wahrnehmung von Außendifferenzen anstelle subjektiver Bedeutsamkeit erheben (zur differenzierten Analyse der Items vgl. Kap. 3.3.2.1, Abb. 16). Auch die einzigen deskriptiven Studien zu europäischem Lernen in der Grundschule erheben europäische Identität über die simple räumliche Wissensfrage „Ich bin ein Bewohner Europas“, die es anzukreuzen (Büker 1998, S. 392) oder dichotom mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ zu beantworten gilt (Thiedke 2005, S. 254). Schniotalle (2003, S. 359) setzt entsprechend die Frage „Lebst du in Europa?“ mit den Antwortkategorien ‚ja‘, ‚nein‘, ‚weiß ich nicht‘ ein. Fragen dieser Art messen vorrangig Wissen und nicht, wie von den Forschern angenommen, Identität. Forschungsmethodisch problematisch ist, dass Wissensfragen zu deutlich höheren Werten führen als Items, denen ein identitätspsychologisches Modell zugrunde liegt, und sie sich von daher nur eingeschränkt zur Identifikation von Zusammenhängen eignen. Verzerrungen entstehen nicht nur durch die Formulierung, sondern auch durch die Platzierung der Items im Fragebogen (Beeinflussung durch vorangehende Fragen) bzw. durch das Fehlen einer Antwortkategorie für Zweifler (s. hierzu den Vergleich von Büker 1998, Schniotalle 2003 und Thiedke 2005; Kap. 3.3.1). Methodische Effekte dieser Art führen zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen bei Neunjährigen trotz nahezu gleicher Fragestellung: Bei Büker sind es 52%, bei Schniotalle 68% und bei Thiedke 80%, die sich europäisch fühlen. Am stärksten evozieren ‚ja‘/‚nein‘-Kategorien (wie bei Thiedke 2005) den Charakter einer Wissensfrage. Der Verzerrungseffekt dichotomer Kategorien tritt selbst dann auf, wenn die Formulierung der Frage nicht Wissen, sondern Identität erheben möchte. So fragt die Studie „Generation What“ (2016, S. 25; 2017) „Fühlst du dich als Europäer?“, die 78% der Europäer mit ‚ja‘ beantworten.¹⁶¹ In der breitangelegten Studie

¹⁶¹ Die Verzerrung wird insbesondere im Vergleich mit einer vorangehenden Frage dieser Studie deutlich, bei der – durch eine sinnvolle Kontrastsetzung mit anderen Identifikationsebenen – die „Identifikation mit Europa

von Kerr et al. (2010, S. 156; s. Abb. 15) „sehen sich“ gar 91% als Europäer. In der Jugendstudie von Jamieson et al. (2005, S. 21) dagegen, die aus dem Instrumentarium langjähriger deskriptiver Meinungssurveys wie dem Eurobarometer Items zu emotionaler und kognitiver Bedeutsamkeit auswählen und auf ihre Aussagekraft hin prüfen, fühlen sich im Durchschnitt nur 48% ‚stark‘ oder ‚sehr stark als Europäer‘ und nur 31% sind der Meinung, dass die Kategorie ‚Europäer/in‘ für sie überhaupt eine Bedeutung besitzt.

Barrett et al. (1999), Reizabal et al. (2004) und Philippou (2005) kommen ebenfalls zu der Erkenntnis, dass europäische Identität im Bedeutungsrelief insgesamt eine geringe Rolle spielt verglichen mit Geschlecht, Religion oder auch nationaler Identität. Mit Werten zwischen den Antwortkategorien ‚weniger‘ und ‚ziemlich‘ auf einer vierstufigen Likert-Skala liegen auch die Pretest-Werte dieser Interventionsstudie eher im niedrigen Bereich, obwohl eine Reihe von Einflussfaktoren (hoher sozio-ökonomischer Status von Elternhaus und Schule, große Urlaubserfahrung, luxemburgisches Umfeld, Mehrsprachigkeit, großes Vorwissen, innereuropäische Herkunft) eher hohe Werte hätten erwarten lassen. Dies zeigt die überaus große Bedeutung eines schlüssigen identitätspsychologischen Theoriebezugs bei der Entwicklung von Items und Skalen.

Modelltheoretisch besteht ein Kausalverhältnis zwischen der Selbstwahrnehmung bzw. Selbstbewertung als Europäer/in und einer „subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden Gegenstandsbeziehung“ (Haußer 1995, S. 12) zu Europa, die es zu erfassen gilt (zur Bedeutung des Theoriebezugs als „unverzichtbare Grundlage jeglicher empirischer Forschung“ vgl. z.B. Hartinger 2015^{2a}, S. 50; Rost, J. 2002, S. 74). In der vorliegenden Studie konnte – dem Desiderat kombinierter Items (vgl. Jamieson et al. 2005, S. 58) folgend – faktorenanalytisch eine Skala zu ‚europäischer Identität‘ entwickelt werden, deren Subskalen zur ‚emotionalen und kognitiven Bedeutsamkeit Europas‘ (Gegenstandsbeziehung) und zur ‚Selbstwahrnehmung und Bewertung der eigenen europäischen Identität‘ in den Posttests konsistent werden.¹⁶² Als besonders aufschlussreich erwies sich auch eine Kontrastsetzung von nationaler, regionaler, lokaler und europäischer Identität in Form einer Legetechnik. Die Bedeutsamkeit Europas und seiner Einheit wurde zusätzlich über Interessenskalen erfasst, die mit europäischer Identität hoch korrelieren. Ein Kausalverhältnis entsprechend den modelltheoretischen Grundannahmen Haußers (1995) wurde auch von Jamieson et al. (2005, S. 51) belegt: „For

am schwächsten aus[fällt]“ (Generation What 2016, S. 24): Nur 9% der deutschen Befragten identifizieren sich mit Europa, 42% mit der eigenen Stadt oder Region, 23% mit dem Herkunftsland und 24% mit der Welt.

¹⁶² Zur Überprüfung der Validität wurde europäische Identität zusätzlich über nominale Items und eine eigens entwickelte Legetechnik erhoben, die sehr kongruente Ergebnisse liefern.

those with low European identity, ‚Europe‘ and European issues were typically of little everyday relevance to them“. Fuß (2006, S. 17) konkretisiert, das Interesse am europäischen Integrationsprozess stehe „in engem Zusammenhang mit dem Ausmaß europäischer Identität“ (vgl. auch Eurobarometer 78, 2012c, S.3) sowie der bekundeten Bereitschaft, sich an den Wahlen zum Europäischen Parlament zu beteiligen (vgl. Fuß 2006, S. 15ff; ebenso Hadjar & Becker 2006, S. 200).

Mangelnder Theoriebezug führt nicht nur zu überhöhten Werten, die keinerlei Aussagekraft über das tatsächliche Interesse und die Motivation zu politischer Partizipation besitzen, sondern verleitet bei der Interpretation von Beobachtungen auch zu irreführenden Empfehlungen für die pädagogische Praxis. Kasper & Kullen (1992a, S.45ff) resümieren in Zusammenfassung des Forschungsprojekts „Teaching about Europe in the Primary School“ beispielsweise: „Es ist naheliegend, dass mit Grundschulern vor allem ein vielfältiges Europa erarbeitet werden kann, dass sich daran der Sammeleifer der Kinder entzünden und Neugier durchbrechen kann. Schwieriger ist es, andere Kategorien differenziert anzubahnen“. Büker (1998, S. 138) konkludiert in Zusammenfassung ihrer Studie, „dass ‚das Andere‘, die Unterschiede zunächst einmal eine größere Reizwirkung ausüben als die Gemeinsamkeiten [...]. Das bedeutet für europäisches Lernen, dass signifikante Unterschiede in den Lebensbedingungen und Lebensformen verschiedener Kulturgruppen einen guten Einstieg bilden dürften.“ Es bleibt unerkannt, dass ein Interesse an Unterschieden gar nicht konstitutiv für die Entwicklung europäischer Identität ist.

Die vorliegende Studie befürwortet aufgrund der empirisch nachgewiesenen Zentralität von Inhalten der Gemeinsamkeit ein umgekehrtes Vorgehen, das Gemeinsamkeiten erarbeitet und reflektiert. Ausgangspunkt ist sinnvollerweise die geographische Perspektive (s. vorangehend Kap. 8.2), deren Bedeutsamkeit mehrfach belegt ist. Am eindrücklichsten zeigt das Forschungsprojekt „Images & Identity“ (Mason et al. 2012, S. 145), dass europäische Identität vor allem unter geographischen Aspekten wahrgenommen wird (politisch-soziale Aspekte sind erst für ältere Schüler von Bedeutung). Bei Jamieson et al. (2005, S. ix) sind es geographische und politische Aspekte (EU-Mitgliedschaft), die bei jungen Erwachsenen am häufigsten zur ‚Wesensbeschreibung Europas‘ herangezogen werden. Auch Schniotalle (2003, S. 155) identifiziert in den Assoziationen zur offenen Frage „Was fällt dir zu ‚Europa‘ ein?“ vor allem eine geographische Perspektive. In der vorliegenden Studie bezieht sich der Großteil der Interessenfragen auf geographische und europapolitische Themen. Zusätzlich werden geographische Aspekte am häufigsten zur Begründung europäischer Identität herangezogen.

Bestätigt werden konnte der positive Einfluss von Urlaubserfahrungen (Schniotalle 2003, S. 226) bzw. Auslandsaufenthalten (EB 65, 2007a, S.73), die eine Art verlängerter Urlaubserfahrung darstellen, auf die Entwicklung europäischer Identität. Mehrsprachigkeit, die nachgewiesenermaßen die Identifikation mit Europa stärkt (vgl. Fuß 2006, S. 10), erwies sich ebenfalls als zweithäufigste Begründung für europäische Identität. Ein Einfluss des Geschlechts auf die Entwicklung europäischer Identität konnte nicht nachgewiesen werden. Hierzu liefern auch bisherige Studien widersprüchliche Befunde. Bei Jamieson et al. (2005, S. 22) identifizierten sich Frauen bei zwei von drei Items stärker mit Europa, bei Agirdag et al. (2012, S. 206) zeigten Jungen einen hochsignifikant höheren Grad an europäischer Identität (vgl. ebenso Green 2007; Fligstein 2009).

Agirdag et al. (2012) identifizierten darüber hinaus eine deutlich geringere europäische Identität bei türkischen, marokkanischen und anderen außereuropäischen Jugendlichen als bei west-, süd- und osteuropäischen Jugendlichen, die sich (im innereuropäischen Vergleich) gleich stark europäisch fühlen. In der vorliegenden Studie wirkte sich bereits innereuropäische Bilingualität hemmend auf die Entwicklung europäischer Identität aus (weiterführende Vergleiche konnten angesichts der fast ausschließlich europäischen Stichprobe nicht gezogen werden). Auch bei Kerr et al. (2010, S. 65ff) fühlten sich Schüler ohne Migrationshintergrund tendenziell europäischer. Modelltheoretisch scheint es plausibel, dass bei Herkunft aus anderen Kulturräumen nicht so leicht (oder im Falle wahrgenommener Wertekonflikte nur unwahrscheinlich) eine subjektiv bedeutsame Gegenstandsbeziehung mit dem kulturell andersartigen Europa entsteht.

Die vorliegende Studie bestätigt auch das Ergebnis der Jugendstudie von Jamieson et al. (2005), dass sich eine starke nationale und eine starke europäische Identität nicht ausschließen. „Wer sich stark mit Europa identifiziert, der fühlt sich auch mit seinem Land verbunden und vice versa“, so Fuß (2006, S. 7), „Nation und Europa fungieren damit als einander ergänzende Quellen persönlicher Identifikation. Von einem Konkurrenzverhältnis oder einer Verdrängung der nationalen Identität durch Europa kann deshalb nicht die Rede sein“ (ebd.; vgl. ebenso Eurobarometer 62, 2005a, S. 96).¹⁶³ Die Analyse der Legekärtchen in der vorliegenden Studie zeigt entsprechend zu allen Messzeitpunkten unveränderte Maximalwerte bei

¹⁶³ „Contrary to common belief, the development of a European identity does not have to be accompanied by the decline of a national identity. Rather, European integration has established a new context that people can identify with and hence, opens up the possibility of multiple identities. Depending on the context and the purpose, citizens have different feelings of belonging and they delegate power to different political units to make decisions. [...] European identity, hence, complements but does not displace national and regional identities” (Jamieson et al. 2005, S. 2).

nationaler Identität. Dies gilt auch für die Experimentalgruppe, in der europäische Identität überzufällig zunimmt. Bestätigt wird damit die Beobachtung, dass nationale Identitäten in der Regel stärker ausgeprägt sind als das Gefühl einer europäischen Zugehörigkeit (vgl. ebenso Jamieson et al. 2005, S. 18).¹⁶⁴ Auch Delanty (2007) oder Fligstein (2009) gehen vom Fortbestand einer, wenn auch durch eine post-nationale europäische Bürgerschaft in ihren Bedeutungen veränderten, nationalen Identität aus. Von einer Verdrängung nationaler Identitäten durch fließendere, post-nationale Identitäten (die europäische eingeschlossen) ist nicht auszugehen (vgl. Osler & Starkey 2001; 2008; Soysal 1998).

8.5 Einschränkungen und Forschungsbedarf

Im Sinne eines Ausblicks sollen abschließend Limitationen der Studie und weiterer Forschungsbedarf erörtert werden. Wichtige Aspekte wären:

1. eine Übertragung des Designs vom Mikrokosmos der Europäischen Schulen auf nationale Schulsysteme zur Überprüfung der Interventionswirkung auf Kinder mit keiner oder wenig europäischer Voridentität;
2. die Entwicklung eines Instrumentariums zur Identifikation immanenter Abgrenzungsmechanismen, z. B. auf der theoretischen Grundlage der Social Identity Theory;
3. die Überprüfung der in Kap. 8.3 entwickelten Leitlinien für europäisches und interkulturelles Lernen in weiteren Interventionsstudien zur Unterrichtswirksamkeit;
4. eine Ausdehnung der Forschung auf das Vorschul- bzw. frühe Grundschulalter, da sich die Voridentität hochsignifikant auf die Wirksamkeit von Unterricht hinsichtlich der weiteren Identitätsentwicklung auswirkt (s. Methodenteil, Kap. 5.3.3, Tab. 36).

Zu 1) Erweiterung des Forschungsfelds (Schulsystem)

Die Sondersituation der Europäischen Schulen mit ihrem europäischen Curriculum, ihrer multinationalen Zusammensetzung, dem hohen sozioökonomischen Status von Schule und Elternhaus, der sich erwiesenermaßen positiv auf die Entwicklung einer europäischen Identität auswirkt, stellt Idealbedingungen für eine Untersuchung zu europäischem Lernen dar. Europäische Schulen sind aufgrund ihres Curriculums, ihres Auftrags und des eigens für

¹⁶⁴ “Cross tabulation of strength of feeling about being European and strength of feeling about nation shows that the majority expressing strong feelings about Europe also have strong feelings about nation and this pattern of association is confirmed by Analysis of Variance. The findings of this survey fit with the view that national identity typically takes precedence over European identity” (Jamieson et al. 2005, S. 18).

europäisches Lernen eingerichteten Faches ‚Europäische Stunden‘ die Hauptzielrichtung für die Anwendung der Forschungsergebnisse. Die hohe Vergleichbarkeit der Experimentalklassen hinsichtlich der Einflussfaktoren Vorwissen, Urlaubserfahrung und Binationalität sowie der Ausgangswerte zu ‚Interesse an Europa‘ und insbesondere ‚europäischer Identität‘, die überzufälligen Einfluss auf die weitere Identitätsentwicklung ausüben, bot ideale Voraussetzungen für den empirischen Vergleich der Treatments. Die parallele Klassenführung im gleichen schulischen Umfeld und der enge zeitliche Rahmen der konzentrierten Intervention, der wenige Außeneinflüsse (Schulleben / Gesellschaft / Medienereignisse) zuließ, hatte nahezu Laborcharakter. Die Ausgangsmittelwerte der Skalen ließen Bewegung nach unten und oben zu und die Messinstrumente lieferten auf nominaler, ordinaler und intervallskaliertes Ebene sehr kongruente Ergebnisse. So klein die Stichprobe für diese aufwändige empirische Intervention auch war, dürfen die Ergebnisse aufgrund der ausgewiesenen Signifikanzniveaus und der idealen Durchführungsbedingungen dennoch als relativ gesichert betrachtet werden.

Eine Wiederholung der Untersuchung an Europäischen Schulen im Rahmen einer größeren Stichprobe könnte der Validierung der Ergebnisse dienen. Dringlicher scheint jedoch eine Übertragung des Designs vom Mikrokosmos der Europäischen Schulen auf das europäische Lernen an nationalen Schulen, deren Heterogenität gerade durch außereuropäische Zuwanderung größer und deren sozioökonomischer Status im Durchschnitt niedriger ist. Wahrscheinlich haben Kinder an nationalen Regelschulen weniger persönlichen Bezug zu Europa und entsprechend geringeres Vorwissen zu europäischen Themen als die Kinder von Mitarbeitern europäischer Institutionen – letzteres übt nachhaltiger Einfluss auf die Entwicklung von Interesse an Europa aus (s. Methodenteil, Tab. 44; Anhang A16). Da Kinder, die sich bereits zu Beginn europäischer fühlen, in überzufälliger Weise stärker auf die Interventionseinheiten reagieren und sich nachhaltiger europäisch fühlen (s. Methodenteil, Tab. 36), wäre zu untersuchen wie das Treatment auf Kinder wirkt, die keine oder wenig europäische Identität in den Unterricht mitbringen oder einen außereuropäischen Migrationshintergrund aufweisen.

Die beiden bisherigen Erkenntnisse zu Probanden mit außereuropäischer Herkunft sind divergent (in anderen Studien wurde versäumt zwischen inner- und außereuropäischem Migrationshintergrund zu unterscheiden): Agirdag et al. (2012) belegen eine deutlich niedrigere europäische Identität bei türkischen, marokkanischen und anderen außereuropäischen Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu Kindern belgischer Herkunft. Cinnirella & Hamilton (2007) belegen bei Erwachsenen asiatischer Herkunft eine höhere europäische Identität als bei originären Briten. Die unterschiedlichen Befunde mögen teilweise auf die jeweilige Vergleichsgruppe zurückzuführen sein.

Zu 2) Modelltheoretische Erweiterung

Intervallskalierte, ordinale und nominale Daten der vorliegenden Studie zeigen übereinstimmend, dass eine intensive Beschäftigung mit europäischer Vielfalt die Entwicklung einer supranationalen europäischen Identität nicht zu unterstützen vermag. Das nominale Item zur Frage „Wie fühlst du dich mehr?“ zeigt in EG2 sogar eine kontinuierliche Zunahme nationalen Zugehörigkeitsgefühls: Zu MZP1 geben 55%, zu MZP2 65% und zu MZP3 70% der Schüler/innen an sich stärker ‚deutsch‘ zu fühlen, während der Prozentsatz dieser in EG1 im Gesamtzeitraum von 50% auf 28,6% sinkt. Gleichzeitig entwickeln sich in der Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten die Einstellungen gegenüber anderen Ländern in EG1 überzufällig positiver als in EG2; die Zahl der Negativbewertungen geht zurück, während sie in EG2 tendenziell zunimmt. Die Entdeckung kontraproduktiver Mechanismen, für die es im Rahmen der Social Identity Theory durchaus plausible Erklärungen gibt, lässt eine empirische Untersuchung von Negativentwicklungen und Abgrenzungsmechanismen durch interkulturelles Lernen unter dem Paradigma der Differenz überfällig erscheinen.

Auf der Negativfolie der bisherigen Forschungsfrage (Welcher Unterricht fördert stärker eine gemeinsame europäische Identität?) wäre zu fragen, welcher Unterricht verstärkt nationale bzw. kulturelle Identität (und damit Abgrenzung)? In einer multikulturellen Gesellschaft, die ihren sozialen Zusammenhang, ihre Solidargemeinschaft und ihren inneren Frieden wahren möchte, ist es von zentraler Bedeutung, wie sich Einstellungen gegenüber anderen Ländern und gegenüber Menschen anderer Kultur durch einen Unterricht zur Vielfalt einerseits und zu Gemeinsamkeiten andererseits verändern. Eine modelltheoretische Grundlage zum Verständnis solcher Prozesse stellt die Social Identity Theory (Tajfel 1981; Tajfel & Turner 1986) bzw. ihre Weiterentwicklung, die Self-Categorization Theory (Oaks et al. 1994), dar (vgl. Untersuchungen von Agirdag et al. 2012, Mols et al. 2009; Flockhart 2005; Rutland & Cinnirella 2000). Die Zentralität der Wertkomponente macht die sozialpsychologischen Erklärungsmodelle anschlussfähig für das Identitätsregulationsmodell von Haußer (1985) und die pädagogische Interessentheorie (Schiefele et al. 1983), die der vorliegenden Studie in Ergänzung zugrunde liegen.¹⁶⁵

Zu 3) Inhaltliche Ausdifferenzierung des Forschungsdesigns

Die Lebensrealität in modernen europäischen Gesellschaften ist geprägt von Heterogenität (nicht nur kulturell). Es kann von einer Internationalisierung und – in dem Maße, in dem sich

¹⁶⁵ Tajfel (1981, S. 255) definiert soziale Identität als den Teil des Selbstkonzepts eines Individuums, „der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“.

der Einflussbereich der Europäischen Union ausweitet – von einer Europäisierung der Lebenswelt gesprochen werden. Europäisches und interkulturelles Lernen sind in einer demokratischen und weltoffenen Gesellschaft damit zu einer zentralen pädagogischen Aufgabe geworden (vgl. Dühlmeier & Sandfuchs 2015², S. 179). Interkulturelle Kompetenz wird als „Kernkompetenz“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 3) verstanden, die im Rahmen interkulturellen Lernens gefördert werden soll. Gegenstand sind kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die scharfe Trennung zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde zu Testzwecken durchgeführt, da Unterricht zur Vielfalt Europas die gängige Praxis darstellt, die es zu überprüfen galt. Das Forschungsdesign ermöglicht jedoch keine Aussagen über die Wirksamkeit einer sinnvollen Stufung und Gewichtung von Aspekten der Vielfalt und der Gemeinsamkeit wie sie vorangehend in Kap. 8.3 zu möglichen Leitlinien für europäisches und interkulturelles Lernen angedacht wurden. Hierzu bedürfte es eines erweiterten Experimentalgruppendesigns, das der Überprüfung von Integrationspotenzialen und Abgrenzungsmechanismen von inhaltlich unterschiedlichen Herangehensweisen dienen könnte.

Unter der Fragestellung „Welcher Unterricht fördert stärker die Wahrnehmung und Konstruktion von etwas gemeinsamem Neuen und besitzt ein höheres Integrationspotenzial?“ ließen sich (egal ob mit Inhalten europäischen oder interkulturellen Lernens) beispielsweise verschiedene Experimentalgruppen vergleichen, bei denen der Darstellungsanteil des Eigenen und Fremden sowie die Reihenfolge der Inhalte variiert werden: EG1 zu Gemeinsamkeiten, EG2 zu Vielfalt, EG3 zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden (wobei Ausgangspunkt und permanenter Bezugspunkt Gemeinsamkeiten sind, interkulturelle Unterschiede werden auf dieser Basis thematisiert), EG4 zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten (wobei Vielfalt den Schwerpunkt darstellt, Gemeinsamkeiten und Vernetzungen werden ergänzend aufgezeigt) sowie eine Kontrollgruppe zur Überprüfung von Einflüssen des Zeitgeschehens.¹⁶⁶

EG1	EG2	EG3	EG4	KG
Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	Unterschiede und Gemeinsamkeiten	Einfluss des Zeitgeschehens

¹⁶⁶ Angesichts des auch im Bereich interkulturellen Lernens bestehenden Defizits an empirischer Forschung wäre auch eine Übertragung des Forschungsdesigns auf globale Zusammenhänge und höhere Jahrgangsstufen sinnvoll.

Tab. 103: Kontrollgruppendesign zu europäischem (interkulturellem) Lernen

Ausgangspunkt ist das Verständnis, dass kulturelle Unterschiede „weder statisch noch absolut“ zu sehen sind (Speck-Hamdan 2015², S. 371), sondern als Konstrukte „kommunikativer Vernetzung“ (Moosmüller 2009, S. 15), die im Zusammenhang räumlicher und zeitlicher Entstehungsbedingungen und Veränderungsprozesse verstanden werden müssen. Damit rückt die „Perspektive einer Weiterentwicklung“ (Speck-Hamdan 2015², S. 372) in den Blick von Schule, die es pädagogisch zu unterstützen gilt.

Zu 4) *Ausdehnung der Forschung auf das Vorschul- bzw. frühe Grundschulalter*

Bereits Agirdag et al. (2012, S. 208ff) weisen die Kindheit als entscheidende Entwicklungsphase für eine europäische Identität aus und sehen eine mehr oder weniger ausgeprägte Identifikation mit Europa im Alter von 10 – 14 Jahren bereits als relativ gefestigt an. In der vorliegenden Studie erweist sich die *Pretestvariable* ‚europäische Identität‘ (S_euid_1) in der Regressionsanalyse der Nacherhebung unter Einschluss aller Variablen hoch signifikant als (einziger!) Prädiktor für die Entwicklung ‚europäischer Identität‘ (S_euid_2; $p > .01$) und stellt damit eine Limitation der Wirkungsmöglichkeiten des Unterrichts dar. Im Follow-Up blieb der Einfluss der Ausgangsidentität in der Regressionsanalyse unter Einschluss aller Variablen tendenziell erhalten.¹⁶⁷ Die Entwicklung europäischer Identität ist damit stark von der Prägung in frühen Kindheitsjahren in Elternhaus und Kindergarten oder vorangehenden Schuljahren abhängig. Angesichts des substantiellen Einflusses einer bereits vorab bestehenden europäischen Identität gilt es größeres Augenmerk auf die Erforschung früher Entwicklungsprozesse und Möglichkeiten der Förderung von Interesse und positiven Einstellungen im Elementarbereich zu legen; d. h. jedoch nicht, dass „bei allen Kindern alles gefördert werden sollte, was (empirisch nachweisbar) gefördert werden kann“ (Fölling-Albers 2015², S. 32).

Ausblick

Kulturelle Heterogenität ist eines der prägenden Merkmale moderner Gesellschaften. Dies sollte nicht dazu verleiten, Verschiedenheit zum primären Betrachtungsgegenstand und Ausgangspunkt europäischen und interkulturellen Lernens zu machen. Ein solcher Ansatz birgt zweierlei Gefahren: vorweg die des Kulturalismus und darüber hinaus die der unerkannten Verstärkung nationaler bzw. kultureller Identität einschließlich damit einhergehender

¹⁶⁷ Ohne den Einschluss der Kovariate Urlaubserfahrung wird der Einfluss der Voridentität auch im Follow-Up als signifikant ausgewiesen.

Abgrenzungsmechanismen. Das Gemeinsame entdecken und stärken zu helfen, im Zeitalter der Globalisierung das Ringen um eine für alle Menschen gültige Wertebasis zu unterstützen, sollte zentrale Zielperspektive einer interkulturellen Pädagogik sein, die ein gelingendes Zusammenleben in Europa und der Einen Welt fördern will. Damit verbindet sich der Auftrag, europäisches Lernen auf der Ebene globalen Lernens weiterzuführen, indem *weltweite Vernetzungen und Zusammenhänge* betrachtet (und nicht exklusiv europäische konstruiert) werden. Ziel sollte es sein, eine kulturübergreifende Verantwortung für Frieden in der Welt und Nachhaltigkeit ins Bewusstsein zu rücken und zu solidarischem Handeln zu befähigen.

Literatur

- Adler, Nancy J. (1986). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Boston, Mass.: Kent.
- Agirdag, Orhan, Huyst, Petra & van Houtte, Mieke (2012). Determinants of the Formation of a European Identity among Children: Individual- and School-Level Influences. *Journal of Common Market Studies*, 50, 198-213 [http://www.orhanagirdag.com/uploads/3/7/9/5/37953745/agirdag_-_jcms.pdf; 12.02.2016]
- Albrow, Martin (1998). *Abschied vom Nationalstaat*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Allemann-Ghionda, Christina (2004). *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim & München: Beltz.
- Allport, Gordon W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Allolio-Näcke, Lars, Kalscheuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hrsg.) (2005). *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Anderson, Benedict (1998). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Angelucci von Bogdandy, Orietta (2002). Europäische Identitätsbildung aus sozialpsychologischer Sicht. In Elm, Ralf (Hrsg.), *Europäische Identität: Paradigmen und Methodenfragen* (S.111-134). Baden-Baden: Nomos.
- Antonoff, Roman (1985). *CI-Report 85, Identität und Image exzellenter Unternehmen, Verbände, Städte. Analysen, Projekte, Trends*. Frankfurt a. M.: FAZ.
- Archilles, Fritz W. (1979). Das Europabild unserer Schüler – topographisches Wissen heute und Methoden der Vermittlung. *Geographie und Unterricht*, 4, 289-304.
- Archilles, Fritz W. (1983). *Zeichnen und Zeichnungen im Geographieunterricht*. Köln: Aulis-Verl. Deubner.
- Auernheimer, Georg (2003³). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aufschnaiter, Stefan von (2001). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster et al.: Waxmann

- Averill, James R. (1973). Personal Control over Aversive Stimuli and its Relationship to Stress. *Psychological Bulletin*, 80, 286-303.
- Backhaus, Klaus, Erichson, Bernd, Plinke & Weiber, Rolf (2006¹¹). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg & New York: Springer.
- Balibar, Étienne (2005). *Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen*. Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung
- Barrett, Martyn (1996). English Children's Acquisition of a European Identity. In Breakell, Glynis M. (Ed.), *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change* (pp. 349-369). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Barrett, Martyn, Wilson, Hannah & Lyons Evanthia (1999). Self-Categorization Theory and the Development of National Identity in English Children. *Conference Papers from the Department of Psychology, University of Surrey*. [<http://epubs.surrey.ac.uk/1638/1/fulltext.pdf>; 15.04.2016]
- Barrett, Martyn, Wilson, Hannah & Lyons Evanthia (2003). The Development of National In-Group Bias: English Children's Attributions of Characteristics to English, American and German People. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 193-220.
- Bauhardt, Valentine M. (1990). *Veränderung der Einstellung gegenüber Gliedertieren durch Interaktion mit lebenden Tieren im Biologieunterricht. Eine empirische Untersuchung in 6. Jahrgangsstufen der Hauptschule am Beispiel von Regenwurm, Mehlkäfer und Hausspinne*. München: Univ.-Diss.
- Baumert, Jürgen (1991). Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 333-349.
- Baumert, Jürgen & Köller, Olaf (1998). Interest Research Concerning Secondary Level I: An Overview. In Hoffmann, Lore, Krapp, Andreas, Renninger, K. Ann & Baumert, Jürgen (Eds.), *Interest and Learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp.241-256). Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Beck, Ulrich (1993). *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Becker, Stefanie (2000). Evaluation einer neuen Methode zur impliziten Erfassung semantischer Assoziationseffekte im Priming-Paradigma - ein Methodenvergleich am Beispiel des Altersstereotyps. Heidelberg: Uni.-Diss.
- Behnken, Imbke (1991). Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozess der Vereinigung. Weinheim & München: Beltz.
- Bell, Gordon H. (1987). Developing Intercultural Understanding: An Action Research Approach. *School Organization*, 7(3), 273-279.
- Bell, Gordon H. (1989). Developing a European Dimension of the Teacher Training Curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 12 (3), 229-237.
- Bell, Gordon H. (1991). *Developing a European Dimension in Primary Schools*. London: Fulton.
- Bell, Gordon H. & Lloyd, John T. (1989). *Europe in the Primary School: A Case Review Report*. Sheffield: Pavic.
- Bem, Daryl J. (1979). Theorie der Selbstwahrnehmung. In Filipp, Sigrun-Heide & Bem, Daryl J. (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.97-127). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berchem, Theodor (1993). Geleitwort. In Böhm, Winfried & Lindauer, Martin (Hrsg.), *Europäischer Geist – Europäische Verantwortung. Ein Kontinent fragt nach seiner Identität und Zukunft* (S.5-10). Stuttgart et al.: Ernst Klett Schulbuchverl.
- Berck, Karl-Heinz & Klee, Rainer (1992). Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Natur-Umweltschutz. Eine empirische Untersuchung an Erwachsenen und ihre Konsequenzen für die Umwelterziehung. *Europäische Hochschulschriften*, 11. Frankfurt a. M.: Lang.
- Berlyn, Daniel E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett.
- Berry, John W. (2003). Multicultural Attitudes and Identities in Canada. In Berry, John W., Mishra, Ramesh C. & Tripathi, Rama C. (Eds.), *Psychology in a Human and Social Development: Lessons from Diverse Cultures: A Festschrift for Durganand Sinha* (pp.138-154). New Delhi & London: Sage Publications.
- Berti, Anna E. & Vanni, Edi (2000). Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach. *Developmental Science* 9 (4), 478-496.

- Bhabha, Homi K. (2012). Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung. Berlin & Wien: Turia & Kant.
- Bikner-Ahsbach, Angelika (1999). Mathematikinteresse. Eine Studie mit mathematisch interessierten Schülerinnen und Schülern. Hildesheim: Franzbecker.
- Birnstengel, Ute (1989). Die Interessen von Hauptschülern des achten bis zehnten Schuljahres. Ein Beitrag zur Messung von Verhaltenspräferenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boehnke, Klaus & Fuß, Daniel (2008). What Part Does Europe Play in the Identity Building of Young European Adults? *Perspectives on European Politics and Society*, 9 (4), 466-479.
- Bois-Reymond, Manuel du (2010²). Kindheit und Jugend in Europa. In Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S.399-418). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Bombardelli, Olga (2014). Project Report ECLIPSE: European Citizenship Learning Program for Secondary Education. *Journal of Social Science Education*, 13 (3), 108-112. [<http://www.jsse.org/jsse/index.php/jsse/article/view/1308/1415>; 18.01.2017]
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Orig. 1979)
- Brandenburg, Birgit, Stolz, Ulrike & Kohl, Lynn-Sven (2007). Lernwerkstatt Europa. Europas Länder, ihre Eigenschaften und ihre Besonderheiten – EU und der Euro – Andere Länder – andere Sitten. Kerpen: Kohl.
- Brandl, Michael (2005). Fremdenfeindlichkeit als soziales Konstrukt: Die gesellschaftliche Ursachendimension von Fremdenfeindlichkeit und die Erziehung zur sittlichen Individualität. Regensburg: Roderer
- Breddermann, Ted (1983). Effects of Activity-Based Elementary Science on Students Outcomes. *A Quantitative Synthesis. Review of Educational Research*, 53, 499-518.
- Brehl, Theresia, Wendt, Heike & Bos, Wilfried (2012). Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In Bos, Wilfried, Wendt, Heike, Köller, Olaf & Selzer, Christoph (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S.203-230). Münster et al.: Waxmann. [www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2814Volltext.pdf&typ=zusatztext; 15.01.2017]

- Breu, Marile (2006). Politisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule am Beispiel Europas. Regensburg: Unveröffentl. Staatsexamensarbeit.
- Brunner, Karl-Michael (1987). Zweisprachigkeit und Identität. Probleme sprachlicher Identität von ethnischen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 11, 57-76.
- Brzezinski, Zbigniew (1997). Die einzige Weltmacht: Amerikas Strategie der Vorherrschaft. Weinheim et al.: Beltz-Quadriga.
- Bühl, Achim & Zöfel, Peter (2005). SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson Studium.
- Büker, Petra (1998). Erziehung zu europäischer Verständigung in der Grundschule: Bedingungen - didaktische Konkretisierung - Realisationsmöglichkeiten. Frankfurt a. M.: Lang.
- Büker, Petra (2001). Europa - ein aktuelles Thema für die Grundschule. In Rudolf Schmitt (Hrsg.), *Grundlegende Bildung in und für Europa. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd.112, (S.166-181). Seelze & Velber: Kallmeyer.
- Büker, Petra (2003). Das Fremde und das Andere: Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim & München: Juventa.
- CDCC (Conseil de la Coopération Culturelle) (Hrsg.) (1983). Europa in der Primarschule. Bericht aus dem 14. Europäischen Seminar für Lehrer aus den Mitgliedstaaten des Europarates in Donaueschingen vom 23.-28. November 1981. Berichterstatter: A. Bruneel. Straßburg: CDCC.
- CDCC (Conseil de la Coopération Culturelle) (Hrsg.) (1984). Europe in Primary School. Report of the Course of the CDCC Teacher Bursaries Scheme. Berichterstatter: C. Candidi. Straßburg: CDCC.
- CDCC (Conseil de la Coopération Culturelle) (Hrsg.) (1986). Bericht über das 30. Seminar des Europarates für Lehrkräfte über „Europa in der Grundschule“ in Donaueschingen vom 25.-30. November 1985. Berichterstatter: K. Trybus. Straßburg: CDCC.
- Checkel, Jeffrey T., & Katzenstein, Peter J. (2009). (Eds.). *European Identity: Contemporary European Politics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cinnirella, Marco & Hamilton Saira (2007). Are All Britons Reluctant Europeans? Exploring European Identity and Attitudes to Europe among British Citizens of South Asian Ethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (3), 481-501.

- Citrin, Jack & Sides, John (2004). More than Nationals: How Identity Choice Matters in the New Europe. In Herrmann, Richard K., Risse, Thomas & Brewer, Marilynn B. (Eds.), *Transnational Identities: Becoming European in the EU* (pp.161-185). Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [<http://home.gwu.edu/~jsides/morethan.pdf>; 15.04.2016]
- Condor, Susan & Abrams, Dominic (1984). *Womanhood as an Aspect of Social Identity: Group Identification and Ideology*. Arbeitspapier zur International Interdisciplinary Conference on Self and Identity. University College Cardiff, 09.-13.07.1984.
- Cooley, Charles H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York, Chicago & Boston: Scribner.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi & Schiefele, Ulrich (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207-221.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination*. Rochester: Rochester University Press.
- Delanty, Gerard (2007). European Citizenship: A Critical Assessment. *Citizenship Studies*, 11 (3), 64-72.
- De Levita, David J. (1971). *Der Begriff der Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Denk, Rudolf (Hrsg.) (2005). *Nach Europa unterwegs: Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus.
- Denzin, Norman K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Derman-Sparks, Louise (1992). Reaching Potentials through Antibias, Multicultural Curriculum. In Bredecamp, Sue & Rosegrant, Teresa (Eds.), *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children* (pp.114-127). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000). Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske & Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002). 50 Jahre Shell Jugendstudie. 100 Jahre Shell in Deutschland: Von Fräuleinwundern bis zu neuen Machern. München: Ullstein.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2006). 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2010). 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2015). 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dewey, John (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Riverside Press.
- Dippl, Daniela (2007). *Räumliche Schülervorstellungen von Europa – eine Analyse der mental maps von Kindern der 5. Jahrgangsstufe an Europäischen Schulen*. Regensburg: Unveröffentl. Staatsexamensarbeit.
- Dogan, Mattei (1994). *The Erosion of Nationalism in the West European Community*. In Haller, Max & Richter, Rudolph (Eds.), *Toward a European Nation* (pp.31-54). Armonk, New York & London: Sharpe.
- Dollase, Rainer (2002). *Freundschaft oder Feindschaft: Zum Umgang mit dem ‚Fremden‘ in der Grundschule*. In Itze, Ulrike, Ulonska, Herbert & Bartsch, Christiane (Hrsg.), *Problemsituationen in der Grundschule: Wahrnehmen - verstehen - handeln* (S.275-289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Downs, Rorger M. & Stea, David (1982). *Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen*. New York: Harper & Row.
- Dühlmeier, Bernd & Sandfuchs, Uwe (2015²). *Interkulturelles Lernen im Sachunterricht*. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S.179-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberstadt, Meike & Kuznetsov, Christin (2008). *Bildung und Identität: Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsentwicklung*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Eder, Ferdinand (1992). *Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen*. In Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.165-194). Münster: Aschendorff.

- Einsiedler, Wolfgang (1997). Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum: Trends und Defizite. Nürnberg: Inst. f. Grundschulforschung d. Univ. Erlangen-Nürnberg.
- Einsiedler, Wolfgang (2000). Bildung grundlegen und Leisten lernen in der Grundschule. In Kahlert, Joachim, Inckemann, Elisabeth & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.), Grundschule: Sich Lernen leisten. Theorie und Praxis (S.37-49). Neuwied: Luchterhand.
- Einsiedler, Wolfgang, Mühlhausen, Ulf & Wiefel, Jutta (1982). Analysen kindlicher Interessenentwicklung anhand von Elterninterviews. Nürnberg: Inst. f. Grundschulforschung d. Univ. Erlangen-Nürnberg.
- Elias, Norbert (1987²). Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Engelhardt, Wolf (1977^{2a}). Zur Entwicklung des kindlichen Raumerfassungsvermögens und der Einführung in das Kartenverständnis. In Engelhardt, Wolf & Glöckel, Hans (Hrsg.), Wege zur Karte (S.148-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelhardt, Wolf (1977^{2b}). ‚Mental maps‘ – eine neue Perspektive. In Engelhardt, Wolf & Glöckel, Hans (Hrsg.), Wege zur Karte (S.148-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Epstein, Seymour (1993³). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In Filipp, Sigrun-Heide & Bem, Daryl J. (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven (S.15-43). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, Erik H. (1966). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1980⁶). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1981). Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, Erik H. (1982). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Etzioni, Amitai (1998). Die Entdeckung des Gemeinwesens. Das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Eurobarometer (2004). Standard Eurobarometer 62. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Herbst 2004, Nationaler Bericht Deutschland. TNS Pinio & Social. [<http://www.migration-online.de/data/eurobarometer62.pdf>; 27.02.2016].
- Eurobarometer (2005a). Standard Eurobarometer 62. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Herbst 2004, Befragung: Oktober – November 2004, Veröffentlichung: Mai

2005. TNS Pinio & Social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb62/eb_62.de.pdf; 27.02.2016].
- Eurobarometer (2005b). Standard Eurobarometer 63. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Frühjahr 2005. Befragung: Mai – Juni 2005, Veröffentlichung: September 2005. TNS Pinio & Social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb63/eb63_de.pdf; 27.02.2016].
- Eurobarometer (2007a). Standard Eurobarometer 65. Befragung: März - Mai 2006, Veröffentlichung: Januar 2007. TNS Pinio & Social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb65/eb65_de.pdf; 27.02.2016].
- Eurobarometer (2007b). Standard Eurobarometer 66. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Befragung: September – Oktober 2006. Veröffentlichung: September 2007. TNS Opinion & Social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb66/eb66_de.pdf; 27.02.2016]
- Eurobarometer (2007c). Standard Eurobarometer 67. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Befragung: April – Mai 2007, Veröffentlichung: November 2007. TNS Opinion & Social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb67/eb67_de.pdf; 25.03.2016]
- Eurobarometer (2012a). Standard Eurobarometer 77, Frühjahr 2012. Die europäische Bürgerschaft: Bericht. Befragung: Mai 2012. TNS opinion & social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb77/eb77_citizen_de.pdf; 27.02.2016]
- Eurobarometer (2012b). Standard Eurobarometer 77. Tables of Results. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Befragung: Mai 2012. TNS opinion & social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb77/eb77_anx_en.pdf; 27.02.2016]
- Eurobarometer (2012c). Standard Eurobarometer 78. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Herbst 2012. Nationaler Bericht Deutschland. TNS opinion & social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb78/eb78_de_de_nat.pdf; 27.02.2016]
- Eurobarometer (2015a). Standard Eurobarometer 82, Herbst 2014. Die europäische Bürgerschaft. Bericht. Befragung: November 2014. TNS opinion & social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb82/eb82_citizen_de.pdf; 27.02.2016]
- Eurobarometer (2015b). Standard Eurobarometer 83, Frühjahr 2015. Die europäische Bürgerschaft. Bericht. Befragung: Mai 2015. TNS opinion & social. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_citizen_de.pdf; 27.02.2016]

- Eurobarometer (2015c). Standard Eurobarometer 84, Herbst 2015. Erste Ergebnisse. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Befragung: November 2015, Veröffentlichung: Dezember 2015. TNS opinion & social. [<http://ec.europa.eu/COMMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/yearFrom/1973/yearTo/2016/surveyKy/2098>; 28.02.2016]
- Eurobarometer (2015d). Standard Eurobarometer 84, Nationaler Bericht. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Deutschland, Herbst 2015. [<http://ec.europa.eu/COMMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2098> 24.03.2016]
- Eurobarometer (2015e). Standard Eurobarometer 84, Anlage. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Befragung: November 2015, Veröffentlichung: Dezember 2015. TNS opinion & social. [<http://ec.europa.eu/COMMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/yearFrom/1973/yearTo/2016/surveyKy/2098>; 28.02.2016]
- Eurydice (2009). School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Brussels: European Commission. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf; 15.04.2016]
- Europäische Union (2012). Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2012/C 326/02) [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=DE>; 14.02.2016]
- European Commission (2012). The Development of European Identity/Identities: Unfinished Business. A Policy Review [https://ec.europa.eu/research/social-ciencs/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf; 12.02.2016]
- FAZ (=Frankfurter Allgemeine Zeitung) (2006). „Europa bleibt ein Projekt der Eliten. Je höher der Bildungsstand, desto größer die Zustimmung zur EU. Die Deutschen sind aber immer noch europafreundlich.“, 22.11.2006, S.15.
- Felbrich, Anja & Stanat, Petra (2014⁴). Kinder mit Migrationshintergrund. In Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Heinzl, Friederike, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S.205-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Filipp, Sigrun-Heide (1975). Korrelate des internen Selbstmodells: Situation, Persönlichkeit und elterlicher Erziehungsstil. Trier: Univ.-Diss.

- Filipp, Sigrun-Heide (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In Filipp, Sigrun-Heide & Bem, Daryl J. (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, Sigrun-Heide (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 105-125.
- Fink, Benedykt (1989). *Das konkrete Ding als Interessengegenstand*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fink, Benedykt (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.53-83). Münster: Aschendorff.
- Finke, Elmar (1999). Faktoren der Entwicklung von Biologieinteressen in der Sek. I. In Duit, Reinders & Mayer, Jürgen (Hrsg.), *Studien zur naturwissenschafts-didaktischen Lern- und Interessenforschung* (S. 103-117). Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Flick, Uwe (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2008²). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Fligstein, Neil (2009a). *Euroclash: The EU, European Identity, and the Future of Europe*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fligstein, Neil (2009b). Who Are the Europeans and How Does this Matter for Politics? In Checkel, Jeffrey T. & Katzenstein, Peter J. (Eds.), *European Identity* (pp.132–166). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Flockhart, Trine (2005). Critical Junctures and Social Identity Theory: Explaining the Gap between Danish Mass and Elite Attitudes to Europeanization. *Journal of Common Market Studies*, 43 (2), 251-271.
- Fölling-Albers, Maria (1995). Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser. *Grundschule*, 27 (6), 24-26.
- Fölling-Albers, Maria (2001). Veränderte Kindheit – revisited. In Fölling-Albers, Maria, Richter, Sigrun, Brügelmann, Hans & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule III, Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S.10-51). Seelze, Velber: Kallmeyer.

- Fölling-Albers, Maria (2002). Neue Entwicklungen und Ergebnisse aus der Kindheitsforschung – Herausforderungen für die Schule. In Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.), Materialien für den Religionsunterricht an Grundschulen – Handreichung zum Lehrplan Katholische Religionslehre, Schriftleitung Th. Gandlau (S. 4-11). München: Schulreferate der bay. (Erz-) Diözesen.
- Fölling-Albers, Maria (2008). Kinder und Kindheit mit Blick der Erziehungswissenschaft – Ein Überblick über den Forschungsstand. In Thole, Werner, Rossbach, Hans G., Fölling-Albers, Maria & Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 33-47). Opladen: Barbara Buderich.
- Fölling-Albers, Maria (2011). Empirische Befunde der Kindheits- und Jugendforschung als Herausforderung an die Gestaltung von Schulleben und Schulkultur. In Hellekamps, Stephanie, Plöger, Wilfried & Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.), Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3 (S.599-605). Paderborn: Schöningh.
- Fölling-Albers, Maria (2014⁴). Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Heinzel, Friederike, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S.175-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, Maria (2015²). Kind als didaktische Kategorie. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S.31-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, Maria & Hartinger, Andreas (1998). Interest of Girls and Boys in Elementary School. In Hoffmann, Lore, Krapp, Andreas & Baumert, Jürgen (Eds.), Interest and Learning (pp175-183). Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Fölling-Albers, Maria & Hartinger, Andreas (2003). Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.), Freiarbeit in der Grundschule – Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis (S. 34-51). Frankfurt a. M.: Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule.
- Förster, Johanne (2003). Identität von Personen. Mannheim: Univ.-Diss.
- Forum Bildung (2002). Empfehlungen und Einzelberichte des Forum Bildung. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. [www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band02.pdf; 23.04.2016]

- Frey, Dieter, Kumpf, Martin, Ochsmann, Randolph, Rost-Schaude, Edith & Sauer, Claudius (1977). Theorie der kognitiven Kontrolle. In Tack, Werner H. (Hrsg.), Bericht über den 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg, Bd. 1 (S.105-107). Göttingen: Hogrefe.
- Frey, Hans-Peter & Haußer, Karl (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In Frey, Hans-Peter & Haußer, Karl (Hrsg.). Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. (S.3-26). Stuttgart: Enke.
- Fthenakis, Wassilios, E. (Hrsg.). (2003). Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Fuhrer, Urs & Quaiser-Pohl, Claudia (1999). Wie sich Kinder und Jugendliche ihre Lebensumwelt aneignen - Aktionsräume in einer ländlichen Kleinstadt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 96-109.
- Fuhrmann, Manfred (1997). Der Name Europa als kulturelle und politische Idee. In Dalferth, Ingolf U. (Hrsg.), *Europa verstehen. Zum europäischen Gestus der Universalität* (S.19-37). Zürich: Pano.
- Fuß, Daniel (2006). Jugend und europäische Identität. Resultate aus einem internationalen Forschungsprojekt. Friedrich-Ebert-Stiftung, Online-Akademie [<http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50357.pdf>; 12.02.2016]
- Fuß, Daniel & Grosser, Marita A. (2006). What Makes Young Europeans Feel European? Results from a Cross-cultural Research Project. In Pawel, Ireneusz & Kaina, Viktoria (Eds.), *European Identity. Theoretical Perspectives and Empirical Insights* (pp.209-242). Karolewski, Berlin: Lit.
- Gardner, Paul L. (1985). Students' Interest in Science and Technology: An International Overview. In Lehrke, Manfred, Hoffmann, Lore & Gardner, Paul L. (Eds.), *Interests in Science and Technology Education* (pp.15-34). Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Garner, Ruth, Brown, Rachel, Sanders, Sylvia, & Menke, Deborah J. (1992). "Seductive Details" and Learning from Text. In Renninger, K. Ann, Hidi, Suzanne & Krapp, Andreas (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp.239-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2001). Fünf Perspektiven für den Sachunterricht. Ein Vorschlag der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. *Grundschule*, 33 (4), 9-14.

- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2002). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehlhaar, Karl-Heinz, Klepel, Gert & Fankhänel, Katja (1999). Analyse der Ontogenese der Interessen an Biologie, insbesondere an Tieren und Pflanzen, an Humanbiologie und Natur- und Umweltschutz. In Reinders, Duit & Mayer, Jürgen (Hrsg.), Studien zur wissenschaftsdidaktischen Lern- und Interessenforschung (S.118-130). Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Generation What (2016). Abschlussbericht Deutschland [www.br.de/presse/inhalt/pressedossiers/generation-what/generation-what-endergebnisse-102.html; 04.01.2017]
- Generation What (2017). Europaweite Studie über die junge Generation. [www.generation-what.de; 04.01.2017]
- Gläser, Eva (2004). „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundschule fördern – Eine kritische Reflexion. In Fölling-Albers, Maria & Hartinger, Andreas (Hrsg.), Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht (S.109-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaserfeld, Ernst von (1992). Wirklichkeit und der Begriff der Objektivität. In Foerster, Heinz (Hrsg.), Einführung in den Konstruktivismus (S.9-39). München & Zürich: Piper.
- Goffman, Erving (1963). Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gogolin, Ingrid (2003). „Den Beitrag von Schule und Pädagogik zur sozialen und kulturellen Integration der nachwachsenden Generation bestimmen.“ – Ergebnisse und Ansprüche interkultureller Forschung in der Erziehungswissenschaft. In Gogolin, Ingrid, Helmchen, Jürgen, Lutz, Helma & Schmidt, Gerlind (Hrsg.), Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik (S.101-114). Münster et al.: Waxmann.
- Goll, Thomas & Schauenberg, Eva-Maria (2008). Krieg und Frieden. In Geiss, Harald & Richter, Dagmar (Hrsg.), Demokratie verstehen lernen. Themen und Materialien (S.137-150). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Gollwitzer, Peter M. (1993). Identität. In Schorr, Angela (Hrsg.), Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen (S.343-345). Bonn: Dt. Psychologen-Verl.
- Gordon, Chad (1968). Self-conceptions: Configurations of Content. In Gordon, Chad & Gergen, Kenneth J. (Eds.), The Self in Social Interactions, Vol. 1 (pp.115-136). New York et al.: Wiley.
- Gottfredson, Linda S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gräber, Wolfgang (1992). Untersuchungen zum Schülerinteresse an Chemie und Chemieunterricht. *Chemie in der Schule*, 39, 270-273.
- Gräsel, Cornelia (1997). Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Grass, Karl, Heilig, Bruno, Nehring, E. & Pommerenke, Erich (1985). Europa im Sachunterricht der Grundschule. Abschlussbericht Juli 1985. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Graumann, Carl-Friedrich (1983). Wundt - Mead - Bühler. Zur Sozialität und Sprachlichkeit menschlichen Handelns. Heidelberg: Universität, Psychologisches Institut.
- Green, David M. (2007). The Europeans: Political Identity in an Emerging Polity. London: Lynne Rienner.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (2), Art. 10, [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1079/2351>; 18.10.2016]
- Groschek, Waltraud (1979). Dimension des Selbstkonzepts. Jena: Univ.-Diss.
- Gudjons, Herbert (1984). Asphaltwildnis. Jugendleben im Stadtteil – Erziehungsfreies Gegenmilieu oder pädagogisierte Kolonie? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 36 (1), 6-7.
- Guggenberger, Bernd (1987). Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung. Berlin: Rotbuch.
- Habermas, Jürgen (2003). Europäische Identität und universalistisches Handeln. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 48 (7), 801-806.

- Hadjar, Andreas & Becker, Rolf (2006). Politisches Interesse und politische Partizipation. In Hadjar, Andreas & Becker, Rolf (Hrsg.), Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen (S.179-204). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Hansen, Klaus-Henning & Klinger, Udo (1997). Interesse am naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht. Ergebnisse einer Schülerbefragung. In Marquardt-Mau, Brunhilde, Köhnlein, Walter & Lauterbach, Roland (Hrsg.), Forschung zum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 7 (S.101-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harböck, Wolfgang (2006). Stand, Individuum, Klasse. Identitätskonstruktionen deutscher Unterschichten des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Münster et al.: Waxmann.
- Harms, Gerd, Preissing, Christa & Richtermeier, Adolf (1985). Kinder und Jugendliche in der Großstadt. Zur Lebenssituation 9-14-jähriger Kinder und Jugendlicher. Berlin: Fortbildungsinst. für d. Päd. Praxis.
- Harré, Romano (1983). Identity Projects. In Breakwell, Glynis M. (Ed.), Threatened Identities. Chichester & New York: Wiley.
- Hartinger, Andreas (1997). Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, Andreas (2002). Selbstbestimmungsempfinden in offenen Lernsituationen. Eine Pilotstudie zum Sachunterricht. In Spreckelsen, Kay Möller, Kornelia & Hartinger, Andreas (Hrsg.), Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, Andreas (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkungen auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 397-414.
- Hartinger, Andreas (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? Unterrichtswissenschaft, 34 (3), 272-288.
- Hartinger, Andreas (2015^{2a}). Empirische Zugänge. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S.47-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, Andreas (2015^{2b}). Interessen entwickeln. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S.113-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2001). Veränderte Kindheit – revisited. In Fölling-Albers, Maria, Richter, Sigrun, Brügelmann, Hans & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.), Jahrbuch Grundschule III, Fragen der Praxis – Befunde der Forschung, (S.10-51). Seelze & Velber: Kallmeyer.
- Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2002). Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung - Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, Andreas & Giest, Hartmut (2015²). Perspektivrahmen Sachunterricht. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S.257-262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, Andreas, Graumann, Olga & Grittner, Frauke (2003). Werden Leistungsängstlichkeit und Lernmotivation von Grundschulkindern durch verschiedene Übertrittsregelungen beeinflusst? Eine vergleichende Studie zwischen Niedersachsen und Bayern. In Speck-Hamdan, Angelika, Brügelmann, Hans, Fölling-Albers, Maria & Richter, Sigrun (Hrsg.), Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung (S.149-154). Seelze & Velber: Kallmeyer.
- Hartinger, Andreas & Lohrmann, Katrin (2010). Interessen und die Förderung von Interesse im Sachunterricht der Grundschule. In Ingrid Hemmer & Michael Hemmer (Hrsg.), Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen im Geographieunterricht? Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis (S.185-195). Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Hartinger, Andreas & Lohrmann, Katrin (2014⁴). Entdeckendes Lernen. In Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Heinzl, Friederike, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S.385-389). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, Andreas & Roßberger, Eva (2001). Interessen von Mädchen und Jungen im Sachunterricht der Grundschule. Eine Studie zu den Themen ‚Haustiere‘ und ‚Strom‘. Regensburger Beiträge zur Lehr-Lern-Forschung, Bd.9. Regensburg: Universität.
- Haußer, Karl (1983a). Identitätsentwicklung. New York: Harper & Row.
- Haußer, Karl (1983b) Identität und Identitätsentwicklung – Zehn zusammenfassende Thesen. In Grossmann, Klaus E. (Hrsg.), Bericht über die 6. Tagung Entwicklungspsychologie (Regensburg, 01.-03.10.1983), Bd. 2 (S.446-448). Regensburg: Universität.

- Haußer, Karl (1984). Bedingungen von Erziehung und Unterricht: Identität. In Huber, Günter L., Krapp, Andreas & Mandl, Heinz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns (S.416-442). München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Haußer, Karl (1995). Identitätspsychologie. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Haußer, Karl (1997). Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung (S.120-134). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haußer, Karl & Kreuzer, Max (1994). Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. Zur subjektiven Verarbeitung der ersten Ziffernzeugnisse. Die Deutsche Schule, 86, 470-482.
- Häußler, Peter (1987). Measuring Student's Interest in Physics – Design and Results of a Cross-sectional Study in the Federal Republic of Germany. International Journal of Science Education. 9 (1), 79-92.
- Heckhausen, Heinz (1980). Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin et al.: Springer.
- Heckmann, Friedrich (1992). Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.
- Heinrich, Kolja (2012). Europa – Eine Werkstatt – Klasse 3-5. Mülheim/Ruhr: Verl. a. d. Ruhr.
- Heitmann, Friedhelm (2005). Unterwegs in Europa (5./6. Klasse). Materialien für den handlungsorientierten Erdkundeunterricht. Horneburg: Persen.

- Heller, Ágnes (1980). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA.
- Helmke, Andreas (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Henrich, Dieter (1979). Identität: Begriffe, Probleme, Grenzen. In Marquard, Odo & Stierle, Karlheinz (Hrsg.), *Identität* (S.133-186). München: Fink.
- Herbart, Johann F. (1965). *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, hg. von Hermann Holstein. Bochum: Kamp. (Orig. 1806)
- Herlyn, Ulfert (1990). Zur Aneignung von Raum im Lebensverlauf. In Bertels, Lothar & Herlyn, Ulfert (Eds.), *Lebenslauf und Raumerfahrung* (S.7-34). Opladen: Leske & Budrich.
- Hidi, Suzanne (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, Suzanne & Anderson, Valerie (1992). Situational Interest and Its Impact on Reading and Expository Writing. In Renninger K. Ann, Hidi, Suzanne & Krapp, Andreas (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffmann, Lore, Häußler, Peter & Lehrke, Manfred (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Hoffmann, Lore, Häußler, Peter & Peters-Haft, Sabine (1997). *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht*. Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Hoffmann, Lore & Lehrke, Manfred (1986). Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 189-204.
- Honecker, Martin (1997). Europa – Herausforderung an die evangelische Theologie? In Dalferth, Ingolf U. (Hrsg.), *Europa verstehen. Zum europäischen Gestus der Universalität* (S.3-18). Zürich: Pano.
- Hornberg, Sabine (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster et al.: Waxmann.
- Hössl, Alfred (2000). Spaß an der Sache, Bereitschaft zur Leistung, Anregung durch Freunde: Erste Thesen zu den Interessen von 10- bis 14-Jährigen. In *Lebenswelten als Lernwelten* (Hrsg.), *Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts* (S.11-16). München: Verl. Deutsches Jugendinstitut.

- Hübner-Funk, Sybille (1985). Nationale Identität: Neubeginn und Kontinuität. *Soziale Welt*, 36, 153-171.
- Hülshoff, Thomas (2006³). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. München: Reinhardt.
- Hume, David (1978). *Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon. (Orig. 1740) [<http://www.davidhume.org/texts/abs.html>; 10.03.2016]
- Huntington, Samuel (1998⁴). *Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Siedler.
- James, William (1890). *Principles of Psychology*. New York: Dover.
- Jamieson, Lynn, Wallace, Claire, Condor, Susan, Boehnke, Klaus, Ros, Maria, Grad, Hector, Machacek, Ladislav & Bianchi, Gabriel (2005). *Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*. [www.sociology.ed.ac.uk/youth/final_report.pdf; 13.02.2016]
- Kaiser, Astrid (1997). Forschung über Lernvoraussetzungen zu didaktischen Schlüsselproblemen im Sachunterricht. In Marquardt-Mau, Brunhilde; Köhnlein, Walter & Lauterbach, Roland (Hrsg.), *Forschung zum Sachunterricht (S.190-207)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Astrid & Lüschen, Iris (2014). *Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kasper, Hildegard & Kullen, Siegfried (1989). *Europa-Karte I*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Kasper, Hildegard & Kullen, Siegfried (1992a). *Europa für Kinder. Europäisches Lernen in der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Kasper, Hildegard & Kullen, Siegfried (1992b). *Europäisches Lernen in der Grundschule*. In Schmitt, Rudolf (Hrsg.), *Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule (S.158-163)*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Kasper, Hildegard & Kullen, Siegfried & Maier, Ingrid (1985). *Europa in der Grundschule. Abschlussbericht des Projekts am Grundschulzentrum der Pädagogischen Hochschule Reutlingen an die Europäische Kommission Brüssel*. Reutlingen: Pädagogische Hochschule.

- Kasten, Hartmut (1991). Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung: Wissenschaftstheoretisch-methodologische Überlegungen, theorieimmanente Klärungen und Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Kasten, Hartmut & Krapp, Andreas (1986). Das Interessengenes-Projekt – eine Pilotstudie. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 176-188.
- Kelle, Udo (2004): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko & Lauterbach, Andreas (Hrsg.), Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis (S.27-41). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Kelle, Udo & Erzberger, Christian (2000): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In Flick, Uwe, Kardorff, Erich & Steinke, Ines (Hrsg.), Handbuch qualitativer Sozialforschung (S.299-308). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kelpanides, Michael & Vrinioti, Kalliope (2008). Europäische oder nationale Orientierung? Ein Vergleich der Einstellungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern aus den europäischen Mitgliedsländern an der Europaschule Luxemburg. Tertium comparationis, 14 (1), 25-53.
- Kerr, David, Sturman, Linda, Schulz, Wolfram & Burge, Bethan (2010). ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower Secondary Students in 24 European Countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_European_Report.pdf; 31.03.2016]
- Keupp, Heiner (1989). Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In Keupp, Heiner & Bilden, Helga (Hrsg.), Verunsicherungen (S.47-69). Göttingen: Hogrefe.
- Keupp, Heiner (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung (S.11-39). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner (1999). Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Keupp, Heiner (2001). Identität. In Wenninger Gerd (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, Bd. 2 (243-246). Heidelberg: Spektrum.

- Keupp, Heiner & Höfer, Renate (1997). Vorwort. In Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S.7-10). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kiewitt, Nina & Pech, Detlef (2012). Bilder als Zugang für politisches Lernen am Phänomen „Krieg“. Eine Idee für ein Lernmittel im Sachunterricht. *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 59 (4), 24-28.
- Klafki, Wolfgang (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In Seibert, Norbert & Serve, Helmut J. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S.135-161) München: PimS.
- Klafki, Wolfgang (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive. In Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne & Meyer, Meinert A. (Hrsg.), *Pluralität und Bildung* (S.235-249). Opladen: Leske & Buderich.
- Klafki, Wolfgang (2007⁶). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Kleickmann, Thilo, Brehl, Theresia, Saß, Steffani, Prenzel Manfred & Köller, Olaf (2012). Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In Bos, Wilfried, Wendt, Heike, Köller, Olaf & Selter, Christoph (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S.123-169). Münster et al.: Waxmann. [www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2814Volltext.pdf&typ=zusatztext; 15.01.2017]
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008). *Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008) [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf; 13.02.2016]
- Köble, Heiner & Kullen, Siegfried (2007¹⁰). *Projekt Europa in der Primarstufe. Bergedorfer Kopiervorlagen Bd. 97*. Horneburg: Persen.
- Koch, Gerd & Roschek-Hagedorn, Gesa (1979). *Großstadt: Ein Lebensraum für Kinder. Beobachtungen von 1932-1972 in Hamburg-Barmbek*. *Ästhetik und Kommunikation*, 38, 77-88.

- Köller, Olaf, Baumert, Jürgen & Schnabel, Kai (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik in den Sekundarstufen I und II. In Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 163-181). Münster et al.: Waxmann.
- Kopp, Andreas (2002). *Europäische Identität als Kategorie des Europarechts*. Tübingen: Medien-Verl. Köhler.
- Krapp, Andreas (1992a). Interesse, Lernen, Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Krapp, Andreas (1992b). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, Andreas (1993). Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, Andreas (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 387-406.
- Krapp, Andreas (2001²). Interesse. In Rost, Detlef H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.286-294). Weinheim: PVU.
- Krapp, Andreas (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien, Sonderheft 3*, 54, 91-105.
- Krapp, Andreas (2005). Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. *Grundschulunterricht*, 52, 4-8.
- Krapp, Andreas (2006³). Interesse. In Rost Detlef H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 280-290). Weinheim: Beltz-PVU.
- Krapp, Andreas (2009). Interesse. In Brandstätter Veronika & Otto, Jürgen H. (Hrsg.) *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 52-57). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, Lothar (1986). Identität/Identity. In Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert & Matthieser Klaus J. (Eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the*

- Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Vol. 1 (S.132-139). Berlin & New York: de Gruyter.
- Krimmel, Iris (2000). Politische Beteiligung in Deutschland - Strukturen und Erklärungsfaktoren. In Falter, Jürgen W., Gabriel, Oscar W. & Rattinger, Hans (Hrsg.), *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich* (S.611-639). Opladen: Leske & Budrich.
- Krockow, Christian Graf von (1985). Zur Anthropologie und Soziologie der Identität. *Soziale Welt*, 36, 142-152.
- Kroß, Eberhard (1991). Außerschulisches Lernen und Erdkundeunterricht. In: *Geographie Heute*, 88, 4-11.
- Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (2003). Aufwachsen in Europa – Befunde und Perspektiven der europäischen Kindheits- und Jugendforschung. In Prengel, Annedore (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik*. Weinheim & München: Juventa.
- Krüger-Hespe, Elke (1985). *Der Schulweg. Seine Umstände in ihrer Wirkung auf die Erfahrungsräume von Kindern*. Hannover: Univ.-Diss.
- Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Kullen, Siegfried (1986). Wie stellen sich Kinder Europa vor? Untersuchungen kindlicher Europakarten. *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe* 4, 131-138.
- Lambert, Wallace E. & Klineberg, Otto (1967). *Children's Views of Foreign Peoples. A Cross-National Study*. New-York: Appleton-Century-Crofts.
- Lange, Kim, Kleickmann, Thilo, Tröbst, Steffen & Möller, Kornelia (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitung für Erziehungswissenschaft*, 15, 55-75.
- Langner, Carsta (2009). *Vereintes Europa: Zur diskursiven Konstruktion einer europäischen Identität und ihrer Reproduktion in Schulbüchern*. Stuttgart: Ibidem.
- LBS-Kinderbarometer (2011). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011, Länderbericht Hessen*. Hg. von Landesbausparkasse Hessen-Thüringen. [www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/Endbericht_Hessen_mit_Vorworten_f9.pdf; 13.01.2017]

- Lehrke, Manfred, Hoffmann, Lore & Gardner, Paul L. (1985). *Interests in Science and Technology Education*. Kiel: Inst. f. d. Pädag. d. Naturwiss.
- Leontjew, Aleksej N. (1977). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Lerch, Julia, von der Lieth, Yvonne, Stadler, Sonja & Sußmann, Christine (2012). *Lernwerkstatt: Europa entdecken. Fächerübergreifende Kopiervorlagen 3./4. Klasse*. Horneburg: Persen.
- Leser, Hartmut (2001). *Diercke-Wörterbuch der allgemeinen Geographie, 2 Bde*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Leszczensky, Lars & Gräbs Santiago, Aitana (2014). *Die Messung ethnischer und nationaler Identität von Kindern und Jugendlichen*. Mannheim: MZES [<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-155.pdf>; 12.02.2016]
- Lewin, Kurt (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften*, hg. von Dorwin Cartwright. Bern et al.: Huber.
- Lewin, Kurt (1982). *Feldtheorie*. In Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, hg. von Graumann, Carl-Friedrich. Stuttgart: Huber & Klett-Cotta.
- Lohrmann, Katrin & Hartinger, Andreas (2014⁴). *Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse*. In Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Heinzl, Friederike, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S.275-279)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lösch, Klaus (2005). *Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte*. In Allolio-Näcke, Lars, Kalscheuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hrsg.) *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz (S.26-49)*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Loth, Wilfried (2002). *Die Mehrschichtigkeit der Identitätsbildung in Europa. Nationale, regionale und europäische Identität im Wandel*. In Elm, Ralf (Hrsg.), *Europäische Identität: Paradigmen und Methodenfragen (S.93-110)*. Baden-Baden: Nomos.
- Löw, Martina (1997). *Widersprüche in der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozess*. In Ecarius, Jutta & Löw, Martina (Hrsg.), *Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse (S.15-33)*. Opladen: Leske & Buderich.
- Löwe, Bernd (1983). *Interessenänderung durch Biologieunterricht*. München: Inst. für d. Didaktik d. Biologie d. Univ.

- Löwe, Bernd (1984). Schülerinteressen zum Biologieunterricht und ihre Veränderbarkeit – eine empirische Untersuchung an Grund- und Realschülern. Hedwig, Roland & Staeck, Lothar (Hrsg.), *Biologieunterricht in der Diskussion* (S.50-65). Köln: Aulis.
- Löwe, Bernd (1992). *Biologieunterricht und Schülerinteresse an Biologie*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Luckmann, Thomas (1980). *Anonymität und persönliche Identität*. Freiburg u.a.: Herder.
- Lutz, Wolfgang, Kritzinger, Sylvia & Skirbekk, Vegard (2006a). The Demography of Growing European Identity. *Science*, 314, 425-426.
- Lutz, Wolfgang, Kritzinger, Sylvia & Skirbekk, Vegard (2006b). Supplementary Material to the “Policy Forum”. The Demography of Growing European Identity. [www.sciencemag.org/cgi/content/full/314/5798/425/DC1; 13.02.2016]
- Marcia, James E. (1964). *Determination and Construct Validity of Ego Identity Status*. Columbus: Univ.-Diss.
- Marcia, James E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 159-187.
- Marcia, James E. (1980). Identity in Adolescence. In Adelson, Joseph (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp.159-187). New York: Wiley and Sons.
- Marcia, James E. (1993a). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In Marcia, James E., Waterman, Alan S., Matteson, David R., Archer, Sally L. & Orlofsky, Jacob L. (Eds.), *Ego Identity. A Handbook for Psychological Research* (pp.3-21). New York et al.: Springer
- Marcia, James E. (1993b). The Status of the Statuses: Research Review. In Marcia, James E., Waterman, Alan S., Matteson, David R., Archer, Sally L. & Orlofsky, Jacob L. (Eds.), *Ego Identity. A Handbook for Psychological Research* (pp.22-41). New York et al.: Springer
- Markus, Hazel R. (1977). Self-schemata and Processing Information about the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Martschinke, Sabine (2005). Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Hacker, Hartmut, Kahlert, Joachim, Keck, Rudolf W. & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S.262-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martschinke, Sabine & Hartinger, Andreas (2015²). Öffnung von Unterricht. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne &

- Wittkowske, Steffen (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S.413-418). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mason, Rachel; Richardson, Mary & Collins, Fiona M. (2012). School Children's Visualisations of Europe. *European Educational Research Journal*, 11 (1), 145-165 [http://eer.sagepub.com/content/11/1/145.full.pdf+html; 12.02.2016]
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francesco J. (1992⁴). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Mayer, Tilman (1986). *Prinzip Nation. Dimensionen der nationalen Frage, dargestellt am Beispiel Deutschlands*. Opladen: Leske & Buderich.
- Max, Charles (1997). Verstehen heißt Verändern. ‚Conceptual Change‘ als didaktisches Prinzip des Sachunterrichts. In Meier, Richard, Unglaube, Henning & Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule* (S.62-89). Frankfurt a. M.: AK Grundschule.
- McGuire, William J., McGuire, Claire V., Child, Pamela & Fujioka, Terry (1978). Salience of Ethnicity in the Spontaneous Self Concept as a Function of One's Ethnic Distinctiveness in the Social Environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 511-520.
- McGuire, William J. & Padawer-Singer, Alice (1976). Trait Salience in the Spontaneous Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 743-753.
- Meyer, Thomas (2004). *Die Identität Europas*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meyers, Hans (1968). *Kind und bildnerisches Gestalten. Psychologische Voraussetzungen der Kunsterziehung in der Volksschule*. München: Kösel.
- Mikkeli, Heiki (1998). *Europe as an Idea and an Identity*. London & New York: Macmillan
- Mitulla, Claudia (1997). *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Mols, Frank, Jetten, Jolanda & Haslam, S. Alexander (2009). EU Identification and Endorsement in Context: The Importance of Regional Identity Salience. *Journal of Common Market Studies*, 47 (3), 601-623.
- Moosmüller, Alois (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In Moosmüller, Alois (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S.13-45). Münster et al.: Waxmann.
- Muchow, Martha & Muchow, Hans (1935). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Hamburg: Riegel.

- Nieke, Wolfgang (2012). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Nissen, Ursula (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum*. Weinheim & München: Juventa.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1985). Identität und Individualität. *Soziale Welt*, 36, 466-481.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2002). Identität und Moral. Transitorische Identität. In Straub, Jürgen & Renn, Joachim (Hrsg.), *Der Prozesscharakter des modernen Selbst* (S.56-84). Frankfurt a. M.: Campus.
- Nuttin, Joseph (1984). *Motivation, Planning, and Action*. Leuven: Univ. Press.
- Oakes, Penelope J., Haslam, S. Alexander & Turner, John C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Oberster Rat der Europäischen Schulen (1980). *Europäische Stunden*. Vom Obersten Rat am 21. und 22. Mai 1980 genehmigte Ergänzung zur Broschüre „Vereinheitlichung der Stunden- und Lehrpläne“ (Ausgabe 1973). AZ 80-D-208.
- Oberster Rat der Europäischen Schulen (2001). *Die Europäischen Stunden im Primarbereich der Europäischen Schulen*. Vom Obersten Rat am 24. und 25. April in Alicante genehmigt. AZ 2001-D-85.
- Oerter, Rolf (1983). Emotion als Komponente des Gegenstandsbezugs. In Mandl, Heinz & Huber, Günter L. (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S.282-315). München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Oerter, Rolf (1995). Motivation und Handlungssteuerung. In Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S.758-822). Weinheim: Psychologie Verl.-Union.
- Osler, Audrey, & Starkey, Hugh (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive? *Oxford Review of Education*, 27 (2), 199-215.
- Osler, Audrey, & Starkey, Hugh (2008). Education for Cosmopolitan Citizenship. In Georgi, Viola B. (Ed.), *The Makings of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pascarella, Ernest T., Walberg, Herbert J., Junker, Linda K. & Haertel, Geneva D. (1981). Continuing Motivation in Science for Early and Late Adolescents. *American Educational Research Journal*, 18, 439-452.

- Peschel, Falko (2002). Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive. Bd. 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pfetsch, Frank R. (2001²). Die Europäische Union. Eine Einführung. München: Fink.
- Philippou, Stavroula (2005). Constructing National and European Identities: The Case of Greek-Cypriot Pupils. *Educational Studies*, 31 (3), 293-315.
- Piaget, Jean (1976). Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1975). Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Prenzel, Manfred (1988). Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Prenzel, Manfred (1994). Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In Norbert Seibert & Helmut J. Serve (Hrsg.), *Erziehung und Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (S.1314-1339). München: PimS.
- Prenzel, Manfred (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In Gruber, Hans & Renkl, Alexander (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S.32-44). Bern et al.: Huber.
- Prenzel, Manfred, Bauereiss, Renate & Bogner, Christian (1992). Explorative Studien zur Wirkungsweise von Interesse. In Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S.239-259). Münster.
- Prenzel, Manfred, Eitel, Florian, Holzbach, Rüdiger, Schoenheinz, Ralph-Jürgen & Schweiberer, Leonhard (1993). Lernmotivation im studentischen Unterricht in der Chirurgie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (2-3), 125-137.
- Prenzel, Manfred & Heiland, Alfred (1986). Studien zur Wirkungsweise von Interesse, *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (3), 385-393.
- Prenzel, Manfred, Krapp, Andreas & Schiefele, Hans (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.
- Prenzel, Manfred, Kristen, Alexandra, Dengler, Petra, Ettl, Roland & Beer, Thomas (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In Beck, Klaus & Heid, Helmut (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen*

- Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen (S. 108-127). Stuttgart: Steiner.
- Prenzel, Manfred & Lankes, Eva-Maria (1995). Anregungen aus der pädagogischen Interessenforschung. *Grundschule*, 27 (6), 12-13.
- Prenzel, Manfred, Lankes, Eva-Maria & Minsel, Beate (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (Hrsg.), *Interessen und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S.11-30). Münster et al.: Waxmann.
- Quenzel, Gudrun (2005). *Konstruktionen von Europa. Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union*. Bielefeld: Transcript.
- Rathunde, Kevin (1992). Serious Play: Interest and Adolescent Talent Development, In Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.137-164). Münster: Aschendorff.
- Rauschenbach, Brigitte & Wehland, Gerhard (1989). *Zeitraum Kindheit. Zum Erfahrungsraum von Kindern in unterschiedlichen Wohngebieten*. Heidelberg: Asanger.
- Reck, Siegfried (1981). *Identität, Rationalität und Verantwortung. Grundbegriffe und Grundzüge einer soziologischen Identitätstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reeken, Dietmar von (2001). *Politisches Lernen im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reizábal, Luixa, Valencia Jose & Barrett, Martyn (2004). National Identifications and Attitudes to National Ingroups and Outgroups amongst Children Living in the Basque Country. *Infant and Child Development*, 13 (1), 1-20.
- Rheinberg, Falko (1993). Bezugsnormen und die Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In Filipp, Sigrun-Heide & Bem, Daryl J. (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.237-252). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Richter, Dagmar (2015²). Friedenserziehung. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S.204-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rippl, Susanne, Baier, Dirk & Boehnke, Klaus (2007). *Europa auf dem Weg nach rechts? Die EU-Osterweiterung und ihre Folgen für politische Einstellungen in Deutschland, Polen und der Tschechischen Republik*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Rogers, Carl F. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rommelspacher, Birgit (1997). *Identität und Macht. Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz*. In Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S.251-269). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosegger, Rainer & Haller, Max (2003). *Konzepte nationaler Identität in West- und Osteuropa*. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (1), S.29-54.
- Ross, Alistair (2008). *A European Education: Citizenship, Identities and Young People*. Stoke on Trent: Trentham.
- Rost, Jürgen (2002). *Qualitative und quantitative Methoden in der fachdidaktischen Forschung*. In Spreckelsen, Kay, Möller, Kornelia & Hartinger, Andreas (Hrsg.), *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht* (S.71-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rotter, Julian B. (1966). *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rutland, Adam & Cinnirella, Marco (2000). *Context Effects on Scottish National and European Self-Categorization: The Importance of Category Accessibility, Fragility and Relations*. *British Journal of Social Psychology*, 39 (4), 495-519.
- Rutland, Adam, Cinnirella, Marco & Simpson, Rhona (2008). *Stability and Variability in National and European Self-Identification*. *European Psychologist*, 13 (4), 267-276.
- Ryan, Richard M. (1995). *Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Process*. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L. & Grolnik, Wendy S. (1995). *Autonomy, Relatedness and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology*. In Cichetti, Dante & Cohen, Donald J. (Eds.), *Developmental Psychopathology*. Vol. 1: Theory and Methods (pp.618-655). New York: John Wiley & Sons.

- Sandfuchs, Uwe (2014⁴). Interkulturelle Erziehung. In Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Heinzl, Friederike, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S.590-595). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer, Claudius, Frey, Dieter, Ochsmann, Randolph, Kumpf, Martin & Rost-Schaude, Edith (1978). Ein kognitionspsychologisches Konzept der Kontrolle. Mannheim: Universität.
- Savvides, Nicola (2006). Developing a European Identity: A Case Study of the European School at Culham. *Comparative Education*, 42 (1), 113-129.
- Schäfer, Julia (2007). Historisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule am Beispiel Europas. Regensburg: Unveröffentl. Staatsexamensarbeit.
- Scharl, Ramona (2005). Europa im Unterricht der Grundschule. Eine Untersuchung zum Wissen und Interesse von Grundschulkindern bzgl. europäischer Länder. Regensburg: Unveröffentl. Staatsexamensarbeit.
- Schechinger, Andrea (2007). Die Sprachen Europas im Unterricht der Grundschule – eine Untersuchung zum Konzept und Interesse von Grundschulkindern bezüglich europäischer Sprachen und ihren Gemeinsamkeiten. Regensburg: Unveröffentl. Staatsexamensarbeit.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke [<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1029>; 18.10.2016]
- Schick, Stephanie (2012). Kann man eine europäische Identität schaffen? Eine Beschreibung EU-initiiertes bildungspolitischer Versuche und deren Umsetzungen in Deutschland und Spanien im Vergleich. Marburg: Tectum.
- Schiefele, Hans (1978²). Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, Hans (1981). Interesse. In Schiefele, Hans & Krapp, Andreas (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie (S.192-196). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, Hans, Hauber, Karl & Schneider, Gerd (1979). „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (1), 1-20.

- Schiefele, Hans & Prenzel, Manfred (1991). Motivation und Interesse. In Roth, Leo (Hrsg.), Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis (S.813-823). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, Hans, Prenzel, Manfred, Krapp, Andreas, Heiland, Alfred & Kasten, Hartmut (1983). Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Schiefele, Hans, Stocker, Karl (1990). Literaturinteresse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schiefele, Ulrich (1996). Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, Ulrich (2001). The Role of Interest in Motivation and Learning. In Collis, Janet M. (Ed.), Intelligence and Personality (S.163-194). Mahwah: Erlbaum.
- Schiefele, Ulrich, Krapp, Andreas & Schreyer, Inge (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 120-148.
- Schiefele, Ulrich, Krapp, Andreas, Wild, Klaus-Peter & Winteler, Adolf (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). Diagnostica, 39, 335-351.
- Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (Hrsg.) (2000). Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster et al.: Waxmann.
- Schilling, Heinz (1994). Region und Identität. In Greverus, Ina-Maria, Moser, Johannes & Ploch, Beatrice u. a. (Hrsg.), Kulturtexte. 20 Jahre Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie (S.61-86). Frankfurt a. M.: Kulturanthropologie Notizen.
- Schmitt, Rudolf (1992). Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schniotalle, Meike (2003). Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule. Berlin: Tenea.
- Schola Europaea (2006). Harmonisierte Stundenpläne. Az.: 2006-D-246-de-5. Brüssel: Büro des Generalsekretärs. [www.eursec.eu/BasicTexts/2006-D-246-de-5.pdf; 18.10.2016]
- Schola Europaea (2013). European Schools 1953-2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [www.eursec.eu/Documents/QI0313276ENCp.pdf; 25.01.2017]

- Schola Europaea (2016a). Bericht des Generalsekretärs des Obersten Rates der Europäischen Schulen für das Jahr 2015. Az.: 2016-01-D-50-de-2. Brüssel: Büro des Generalsekretärs. [www.eursec.eu/Documents/2016-01-D-50-de-2.pdf; 18.10.2016]
- Schola Europaea (2016b). Angaben zum Schuljahresbeginn 2016-2017 an den Europäischen Schulen. Oberster Rat der Europäischen Schulen, Sitzung vom 7., 8. und 9. Dezember 2016 in Brüssel. Az.: 2016-10-D-2-de-1. Brüssel: Büro des Generalsekretärs. [www.eursec.eu/Documents/2016-10-D-2-de-1.pdf; 25.01.2017]
- Schramm, Godehard (2004). Aspekte polnischer Erniedrigungen durch Vertreibung. In Lermen, Birgit & Ossowski, Mirosław (Hrsg.), Europa im Wandel. Literatur, Werte und Europäische Identität. Dokumentation der Internationalen Fachtagung der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Universität Danzig, 23.-26.10.2003, Danzig, (S.135-143). Sankt Augustin: KAS.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John & Fraillon, Julian (2011). ICCS 2009 Technical Report. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Technical_Report.pdf; 31.03.2016]
- Schulze, Hagen (1995). Europäische Identität aus historischer Sicht. In Henrichsmeyer, Wilhelm, Hildebrand, Klaus & May, Bernhard (Hrsg.), Auf der Suche nach europäischer Identität (S.17-43). Bonn: Europa-Union.
- Schuster, Martin (1990). Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin et al.: Springer
- Simon, Maria D., Tajfel, Henri & Johnson, Nicolas B. (1967). Wie erkennt man einen Österreicher? Eine Untersuchung über Vorurteile bei Wiener Kindern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 19, 511-537.
- Slavtcheva-Petkova, Vera (2013). "I'm from Europe, but I'm Not European". Television and Children's Identities in England and Bulgaria. Journal of Children and Media, 7 (3), 349-365.
- Sloterdijk, Peter (1983). Zur Kritik der zynischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Soysal, Yasemin N. (1998). Towards a Postnational Model of Membership. In Shafir, Gershon (Ed.), The Citizenship Debates (pp.17-29). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Speck-Hamdan, Angelika (2003). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die Grundschule. Zum Stand der interkulturellen Pädagogik. In Speck-Hamdan, Angelika, Brügelmann, Hans, Fölling-Albers, Maria & Richter, Sigrun (Hrsg.), Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung (S.47-51). Seelze & Velber: Kallmeyer.
- Speck-Hamdan, Angelika (2009). Europäisierung als Perspektive: Die Balance zwischen Einheit und Vielfalt. In Röhner, Charlotte, Henrichwark, Claudia & Hopf, Michaela (Hrsg.), Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik (S.21-29). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Speck-Hamdan, Angelika (2015²). Kulturelle Unterschiede. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S.371-375). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sperling, Walter (1965). Kind und Landschaft. Das geographische Raumbild des Kindes. Stuttgart: Klett.
- Städtler, Thomas (1998). Lexikon der Psychologie: Wörterbuch – Handbuch – Studienbuch. Stuttgart: Kröner.
- Starosta, Bernhard (1991). Empirische Untersuchung zur Methodik des gelenkten entdeckenden Lernens in der freien Natur und über den Einfluß der Unterrichtsform auf kognitiven Lernerfolg und Interesse für biologische Sachverhalte. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 44, 422-431.
- Statistisches Bundesamt (2009). Statistisches Jahrbuch 2009 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile; 05.01.2017]
- Stolz, Fritz (1997²). Grundzüge der Religionswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straub, Jürgen (1998). Erzählung, Identität und Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Straub, Jürgen & Renn, Joachim (Hrsg.) (2002). *Transitorische Identität: Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Stroebe, Wolfgang (1977). Self-esteem and Interpersonal Attraction. In Duck, Steve (Ed.), *Theory and Practice in Interpersonal Attraction* (pp.79-104). London: Academic Press.
- Strzoda, Christiane & Zinnecker, Jürgen (1996). Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In Zinnecker, Jürgen & Silbereisen, Rainer (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S.41-79). Weinheim & München: Juventa.
- Surminski, Arno (2004). Im Wald von Czerwony Dwor. In Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Heimat in Europa. Beiträge der internationalen Konferenz „Literatur, Werte und Europäische Identität (II.)“*, 23.-26.10.2003, Danzig (S.64-73). Warschau: KAS.
- Tajfel, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986). The Social Identity Theory of Inter-group Behaviour. In Worchel, Stephen & Austin, William G. (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Taylor, Charles (1994). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thiedke, Mike (2005). *Grundschul Kinder und Regionalräume. Vom Wissen über die Region zu Wissen für Europa*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, Alexander (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Thomas, Alexander (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S.377-424). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Throssell, Katharine (2010). One Thing Leads to Another: European and National Identities in French School Children. *Politique Européenne* 30 (1), 131-152 [www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2010-1-page-131.htm; 12.02.2016]
- Thum, Bernd (1996). Bildungspolitische Modernisierung in Europa: Eine notwendige Konsequenz aus dem Einigungsprozess. In Delvaux, Peter & Papiór, Jan (Hrsg.), *Eurovisionen. Vorstellungen von Europa in Literatur und Philosophie* (S.285). Amsterdam & Atlanta: Rodopi.

- Thurstone, Louis L. (1969). *Primary Mental Abilities*. Chicago: Univ. of Chicago Press. (Orig. 1938).
- Todt, Eberhardt (1978). *Das Interesse*. Bern, Stuttgart & Wien: Huber.
- Todt, Eberhardt (1990²). *Entwicklung des Interesses*. In Hetzer, Hildegard (Hrsg.), *Ange wandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S.213-264). Heidelberg et al.: Quelle & Meyer.
- Tugendhat, Ernst (1979). *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ulich, Dieter (1984). *Bedingungen von Erziehung und Unterricht: Emotion*. In Huber, Günter L., Krapp, Andreas & Mandl, Heinz (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns* (S.372-415). München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Ulrich, Stefan (2015). *Ein Gespenst geht um. Geisterstunde in Europa: Der Nationalismus, den man längst überwunden glaubte, hebt sein hässliches Haupt. Aber der geeinte Kontinent ist stark genug, diese Herausforderung zu bestehen*. In *Süddeutsche Zeitung* (Hrsg.), *Der große Jahresrückblick 2015* (S.64-67). München: SZ.
- Upmeier zu Belzen, Annette (1998). *Der Zusammenhang zwischen Biologieunterricht und biologie-orientiertem Interesse in einer 6. Klasse eines Gymnasiums*. *Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Bd. 735*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vetter, Angelika (2000). *Frischer Wind in einer alten Beziehung? Political Efficacy und die Bundestagswahl 1998*. In Falter, Jürgen W., Gabriel, Oscar W. & Rattinger, Hans (Hrsg.), *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich* (S.79-109). Opladen: Leske & Budrich
- Vogel, Bernhard (2004). *Die deutsch-polnischen Beziehungen im zusammenwachsenden Europa*. In Lermen, Birgit & Ossowski, Mirosław (Hrsg.), *Europa im Wandel: Literatur, Werte und Europäische Identität. Polen: Eine Dokumentation der Internationalen Fachtagung der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Universität Danzig, von 23.-26. Oktober 2003, 15-23*. Sankt Augustin: KAS. [http://www.kas.de/wf/doc/kas_6491-544-1-30.pdf; 14.10.2016]
- Vogt, Helmut (1998). *Zusammenhang zwischen Biologieunterricht und Genese von biologie-orientiertem Wissen*. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4 (1), 13-27.

- Vogt, Helmut, Upmeier zu Belzen, Annette, Schröer, Thomas & Hoek, Inga (1999). Unterrichtsliche Aspekte im Fach Biologie, durch die Unterricht aus Schülersicht als interessant erachtet wird. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4 (1), 75-85. [ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/1999/Heft3/S.75-85_Vogt_UpmeierzuBelzen_etal._99_H3.pdf; 14.10.2016]
- Walkenhorst, Heiko (1999). *Europäischer Integrationsprozeß und europäische Identität: Die politische Bedeutung eines sozialpsychologischen Konzepts*. Baden-Baden: Nomos.
- Walper, Lena M., Lange, Kim, Kleickmann, Thilo & Möller, Kornelia (2014). Physikbezogene Interessen und selbstbezogene Kognitionen von Schülerinnen und Schülern – wie entwickeln sie sich vom vierten bis zum siebten Schuljahr? In Fischer, Hans-Joachim, Giest, Hartmut, Peschel, Markus (Hrsg.), *Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht* (S.155-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weichhart, Peter (1990). *Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Weiner, Bernhard (1982). Die Rolle von Affekten in attributionstheoretischen Ansätzen der Motivation. In Mielke, Rosemarie (Hrsg.), *Interne/externe Kontrollüberzeugungen: Theoretische und empirische Arbeiten zum Locus-of-Control-Konstrukt* (S.101-115). Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Weinreich, Peter (1983). *Emerging from Threatened Identities: Ethnicity and Gender in Redefinition of Ethnic Identity*. In Breakwell, Glynis M. (Ed.), *Threatened Identities* (S.149-185). Chichester & New York: Wiley.
- Wellenreuther, Martin (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Weller-Essers, Andrea (2013). *Europa, Menschen, Länder und Kultur. Was ist Was Sachbuch, Band 113*. Nürnberg: Tessloff.
- Welsch, Wolfgang (1995). *Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45 (1), 39-44 [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf; 16.01.2017]
- Welsch, Wolfgang (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität. In Darowska, Lucyna, Lüttenberg, Thomas & Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S.39-66). Bielefeld: Transcript.

[[http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkultura lit% C3% A4t.pdf](http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkultura%20lit%20C3%A4t.pdf); 12.01.2017]

- Wessels, Wolfgang (1995). Europäische Identität aus historischer Sicht. In Henrichsmeyer, Wilhelm, Hildebrand, Klaus & May, Bernhard (Hrsg.), Auf der Suche nach europäischer Identität (S.101-122). Bonn: Europa-Union.
- Whitbourne, Susan K. (1986). *The Me I Know: A Study of Adult Identity*. Berlin: Springer.
- Whitbourne, Susan K. & Weinstock, Comilda S. (1982). Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Whitbourne, Susan K. & Weinstock, Comilda S. (1986²). *Adult Development*. New York: Praeger.
- Wicklund, Robert A. (1975). Objective Self-awareness. In Berkowitz, Leonard (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 8 (pp.233-375). New York: Academic Press.
- Wicklund, Robert A. (1979). Die Aktualisierung von Selbstkonzepten in Handlungsvollzügen. In Filipp, Sigrun-Heide & Bem, Daryl J. (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.153-169). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wild, Elke & Hofer, Manfred (2000). Elterliche Erziehung und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S.31-52). Münster et al.: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter & Krapp, Andreas (1996). Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 90-107.
- Winter, Gerhard (1988). Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In Thomas, Alexander (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. (S.151-178). Saarbrücken: Breitenbach.
- Zeller, Horst (1984). Vorbemerkung mit einer Zusammenfassung. In Böttcher, Winfried (Hrsg.), *Europäische Integration und Lehrerbildung: Analyse u. Dokumentation* (S.7-16). Baden-Baden: Nomos.

Zinnecker, Jürgen (1994). Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In Reiß, Gunter (Hrsg.), Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche (S.47-69). Weinheim & München: Juventa.

Zowislo, Natascha (2000). Auf der Suche nach einer europäischen Identität: Symbole, Mythen und Geschichtsdidaktik im Diskurs über die europäische Integration. Mannheim: Univ.-Diss.

Anhang

Anhang A: Auswertungsergebnisse

- A1 Abkürzungsverzeichnis der Skalen
- A2 Interkorrelationen der Skalen (MZP1)
- A3 Interkorrelationen der Skalen (MZP2)
- A4 Interkorrelationen der Skalen (MZP1)
- A5 Kreuztabellen Legekärtchen (MZP1, 2, 3)
- A6 Faktorenanalysen zu den Skalen S_wgem und S_printeg (MZP1, 2, 3)
- A7 Einzelauswertung zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten
- A8 Faktorenanalysen zu den Skalen S_inteu und S_intgem (MZP1, 2, 3)
- A9 Ergebnistabelle ‚*Mental Maps*‘ (Ergebnisse der Kreuztabellen)
- A10 Quantifizierte *Mental Maps* der Kontrollgruppe (MZP1, 2, 3)
- A11 Ergebnistabelle ‚Urlaub positiv‘
- A12 Ergebnistabelle ‚Urlaub negativ‘
- A13 Einstellungskarten der Experimentalgruppen (MZP3)
- A14 Einstellungskarten ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP1, 2, 3)
- A15 Einstellungskarten ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP1, 2, 3)
- A16 Manova (MZP2, MZP3)

Anhang B: Instrumentarium

- B1 Fragebogen A: Erfassung europäischer Identität über Legekärtchen_{Luxemburg}
- B2 Fragebogen B: Hauptfragebogen MZP1, 2, 3
- B3 Fragebogen C: Erfassung persönlicher Daten (Vorerhebung)
- B4 Fragebogen D: Erfassung der Reisevorerfahrung (Vorerhebung)
- B5 Fragebogen E: Erfassung ‚Interesse am Unterricht‘ (S_intu_ne) und ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (S_sb_ne) in den Experimentalgruppen

Anhang C: Lehrpläne Europäische Schule

- C1 Lehrplan Europäische Stunden von 1980 (inhaltliche Konkretisierung)
- C2 Lehrplan Europäische Stunden von 2001 (inhaltliche Konkretisierung)
- C3 Lehrplan Europäische Stunden von 2001 (Leitbild)

A1 Abkürzungsverzeichnis der Skalen

	Variable	Beschreibung
Europäische Identität	S_euid_1	Skala ‚europäische Identität‘ (MZP1)
	S_euid_2	Skala ‚europäische Identität‘ (MZP2)
	S_euid_3	Skala ‚europäische Identität‘ (MZP3)
Subskala Bedeutsamkeit Europas	S_bed_1	Subskala ‚Bedeutsamkeit‘ (MZP1)
	S_bed_2	Subskala ‚Bedeutsamkeit‘ (MZP2)
	S_bed_3	Subskala ‚Bedeutsamkeit‘ (MZP3)
Subskala Bewertung der eigenen europäischen Identität	S_bew_1	Subskala ‚Bewertung‘ (MZP1)
	S_bew_2	Subskala ‚Bewertung‘ (MZP2)
	S_bew_3	Subskala ‚Bewertung‘ (MZP3)
Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten	S_wgem_1	Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (MZP1)
	S_wgem_2	Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (MZP2)
	S_wgem_3	Skala ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (MZP3)
Interesse an Europa	S_inteu_1	Skala ‚Interesse an Europa‘ (MZP1)
	S_inteu_2	Skala ‚Interesse an Europa‘ (MZP2)
	S_inteu_3	Skala ‚Interesse an Europa‘ (MZP3)
Interesse an europäi- schen Gemeinsamkeiten	S_intgem_1	Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (MZP1)
	S_intgem_2	Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (MZP2)
	S_intgem_3	Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (MZP3)
Epistemisches Interesse	S_info_1	Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘ (MZP1)
	S_info_2	Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘ (MZP2)
	S_info_3	Skala ‚Nutzung von Informationsquellen‘ (MZP3)
Subskala Mediennutzung	S_medien_1	Subskala ‚Mediennutzung‘ (MZP1)
	S_medien_2	Subskala ‚Mediennutzung‘ (MZP2)
	S_medien_3	Subskala ‚Mediennutzung‘ (MZP3)
Subskala Informationsgespräche	S_personen_1	Subskala ‚Informationsgespräche‘ (MZP1)
	S_personen_2	Subskala ‚Informationsgespräche‘ (MZP2)
	S_personen_3	Subskala ‚Informationsgespräche‘ (MZP3)
Interesse am Unterricht	S_intu_ne	Skala ‚Interesse am Unterricht‘ (MZP2) (nur Experimentalgruppen)
Selbstbestimmungs- empfinden	S_sb_ne	Skala ‚Selbstbestimmungsempfinden‘ (MZP2) (nur Experimentalgruppen)
Prointegrative Einstellung	S_pointeg_1	Skala ‚prointegrative Einstellung‘ (MZP1)
	S_pointeg_2	Skala ‚prointegrative Einstellung‘ (MZP2)
	S_pointeg_3	Skala ‚prointegrative Einstellung‘ (MZP3)

Anhang A

A2 Interkorrelation der Skalen zu MZPI

		S_euid_1	S_inteu_1	S_intgem_1	S_wgem_1	S_info_1	S_kontakt_1	S_prointeg_1	MM_1	Urlaub
S_euid_1	Korrelation nach Pearson	1	,636**	,604**	,533**	,545**	,282*	,290*	,075	,283*
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000	,029	,026	,565	,026
	N	62	61	61	58	53	60	59	62	62
S_inteu_1	Korrelation nach Pearson	,636**	1	,644**	,433**	,609**	,353**	,284*	,284*	,277*
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,001	,000	,006	,028	,024	,028
	N	61	63	62	58	54	60	60	63	63
S_intgem_1	Korrelation nach Pearson	,604**	,644**	1	,408**	,603**	,320*	,323*	-,060	,069
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,001	,000	,013	,012	,642	,591
	N	61	62	63	59	54	60	60	63	63
S_wgem_1	Korrelation nach Pearson	,533**	,433**	,408**	1	,139	,045	,197	,206	,149
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,001	,001		,326	,738	,141	,117	,260
	N	58	58	59	59	52	58	57	59	59
S_info_1	Korrelation nach Pearson	,545**	,609**	,603**	,139	1	,283*	,184	-,071	,224
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,326		,040	,188	,609	,100
	N	53	54	54	52	55	53	53	55	55
S_kontakt_1	Korrelation nach Pearson	,282*	,353**	,320*	,045	,283*	1	,169	,064	,149
	Signifikanz (2-seitig)	,029	,006	,013	,738	,040		,200	,626	,252
	N	60	60	60	58	53	61	59	61	61
S_prointeg_1	Korrelation nach Pearson	,290*	,284*	,323*	,197	,184	,169	1	,078	,080
	Signifikanz (2-seitig)	,026	,028	,012	,141	,188	,200		,553	,541
	N	59	60	60	57	53	59	61	61	61
MM_1	Korrelation nach Pearson	,075	,284*	-,060	,206	-,071	,064	,078	1	,045
	Signifikanz (2-seitig)	,565	,024	,642	,117	,609	,626	,553		,726
	N	62	63	63	59	55	61	61	64	64
Urlaub	Korrelation nach Pearson	,283*	,277*	,069	,149	,224	,149	,080	,045	1
	Signifikanz (2-seitig)	,026	,028	,591	,260	,100	,252	,541	,726	
	N	62	63	63	59	55	61	61	64	64

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Anhang A

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
S_euid_1	2,5290	,63772	62
S_bew_1	2,6210	,75033	62
S_bed_1	2,4635	,73371	64
S_inteu_1	2,1138	,69227	63
S_intgem_1	2,1834	,60139	63
S_wgem_1	2,6638	,45747	59
S_info_1	2,1657	,50642	55
S_iperson_1	1,9912	,56293	57
S_imedien_1	2,2655	,60104	58
S_kontakt_1	2,4180	,63200	61
S_pointeg_1	3,3361	,62896	61

Tab. 104: Interkorrelation und deskriptive Statistik der Skalen zu MZP1

A3 Interkorrelation der Skalen zu MZP2

Korrelationen

		S_euid_2	S_inteu_2	S_intgem_2	S_wgem_2	S_info_2	S_kontakt_2	S_pointeg_2	MM_2	Urlaub_gesamt
S_euid_2	Korrelation nach Pearson	1	,652**	,755**	,639**	,610**	,358**	,407**	,246	,391**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000	,005	,001	,054	,002
	N	62	62	60	56	56	59	59	62	62
S_inteu_2	Korrelation nach Pearson	,652**	1	,684**	,612**	,668**	,314*	,470**	,221	,276*
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,014	,000	,080	,028
	N	62	64	62	56	57	61	60	64	64
S_intgem_2	Korrelation nach Pearson	,755**	,684**	1	,742**	,644**	,299*	,285*	,134	,236
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000	,000	,021	,030	,300	,065
	N	60	62	62	54	56	59	58	62	62
S_wgem_2	Korrelation nach Pearson	,639**	,612**	,742**	1	,487**	,175	,330*	,266*	,260
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000	,205	,015	,047	,053
	N	56	56	54	56	50	54	54	56	56
S_info_2	Korrelation nach Pearson	,610**	,668**	,644**	,487**	1	,499**	,401**	,049	,245
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000		,000	,003	,720	,066
	N	56	57	56	50	57	55	54	57	57
S_kontakt_2	Korrelation nach Pearson	,358**	,314*	,299*	,175	,499**	1	,179	,201	,173
	Signifikanz (2-seitig)	,005	,014	,021	,205	,000		,176	,120	,183
	N	59	61	59	54	55	61	59	61	61
S_pointeg_2	Korrelation nach Pearson	,407**	,470**	,285*	,330*	,401**	,179	1	,112	,071
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,000	,030	,015	,003	,176		,393	,591
	N	59	60	58	54	54	59	60	60	60
MM_2	Korrelation nach Pearson	,246	,221	,134	,266*	,049	,201	,112	1	,081
	Signifikanz (2-seitig)	,054	,080	,300	,047	,720	,120	,393		,524
	N	62	64	62	56	57	61	60	66	64
Urlaub_gesamt	Korrelation nach Pearson	,391**	,276*	,236	,260	,245	,173	,071	,081	1
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,028	,065	,053	,066	,183	,591	,524	
	N	62	64	62	56	57	61	60	64	64

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
S_euid_2	2,7258	,72901	62
S_inteu_2	2,4974	,78145	64
S_intgem_2	2,4229	,76342	62
S_wgem_2	2,8155	,60859	56
S_info_2	2,2885	,55471	57
S_kontakt_2	2,4590	,66329	61
S_pointeg_2	3,3792	,64027	60
MM_2	18,2121	9,80034	66
Urlaub_gesamt	9,47	3,446	64

Tab. 105: Interkorrelation und deskriptive Statistik der Skalen zu MZP2

Anhang A

A4 Interkorrelation der Skalen zum MZP3

Korrelationen

		S_euid_3	S_inteu_3	S_intgem_3	S_wgem_3	S_info_3	S_kontakt_3	S_prounteg_3	MM_3	Urlaub_gesamt
S_euid_3	Korrelation nach Pearson	1	,780**	,707**	,656**	,495**	,211	,373**	,300*	,218
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000	,094	,003	,016	,083
	N	64	60	64	62	63	64	63	64	64
S_inteu_3	Korrelation nach Pearson	,780**	1	,757**	,633**	,723**	,265*	,445**	,385**	,296*
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,041	,000	,002	,022
	N	60	60	60	58	59	60	59	60	60
S_intgem_3	Korrelation nach Pearson	,707**	,757**	1	,680**	,625**	,334**	,277*	,286*	,161
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000	,000	,007	,028	,022	,205
	N	64	60	64	62	63	64	63	64	64
S_wgem_3	Korrelation nach Pearson	,656**	,633**	,680**	1	,500**	,083	,323*	,357**	,089
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000	,520	,011	,004	,491
	N	62	58	62	62	61	62	61	62	62
S_info_3	Korrelation nach Pearson	,495**	,723**	,625**	,500**	1	,372**	,318*	,048	,259*
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000		,003	,012	,710	,040
	N	63	59	63	61	63	63	62	63	63
S_kontakt_3	Korrelation nach Pearson	,211	,265*	,334**	,083	,372**	1	,103	,039	,080
	Signifikanz (2-seitig)	,094	,041	,007	,520	,003		,420	,763	,532
	N	64	60	64	62	63	64	63	64	64
S_prounteg_3	Korrelation nach Pearson	,373**	,445**	,277*	,323*	,318*	,103	1	,154	,109
	Signifikanz (2-seitig)	,003	,000	,028	,011	,012	,420		,229	,393
	N	63	59	63	61	62	63	63	63	63
MM_3	Korrelation nach Pearson	,300*	,385**	,286*	,357**	,048	,039	,154	1	,188
	Signifikanz (2-seitig)	,016	,002	,022	,004	,710	,763	,229		,136
	N	64	60	64	62	63	64	63	66	64
Urlaub_gesamt	Korrelation nach Pearson	,218	,296*	,161	,089	,259*	,080	,109	,188	1
	Signifikanz (2-seitig)	,083	,022	,205	,491	,040	,532	,393	,136	
	N	64	60	64	62	63	64	63	64	64

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
S_euid_3	2,5562	,69872	64
S_inteu_3	2,3389	,77506	60
S_intgem_3	2,4462	,75657	64
S_wgem_3	2,7769	,52958	62
S_info_3	2,2046	,60799	63
S_kontakt_3	2,5430	,66302	64
S_prounteg_3	3,3294	,65812	63
MM_3	16,6061	7,58517	66
Urlaub_gesamt	9,47	3,446	64

Tab. 106: Interkorrelation und deskriptive Statistik der Skalen zu MZP3

Anhang A

A5 Kreuztabellen Legekärtchen ‚europäische Identität‘ (MZP1, 2, 3)

Kreuztabelle (Vorerhebung)						
			Legekärtchen ‚europäische Identität‘			Gesamt
			fühle mich gar nicht als Europäer/in	fühle mich ein bisschen als Europäer/in	fühle mich sehr als Europäer/in	
klasse	EG2	Anzahl	1	10	9	20
		Erwartete Anzahl	4,7	6,3	9,1	20,0
		% von klasse	5,0%	50,0%	45,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1,7	1,5	,0	
	EG1	Anzahl	5	4	12	21
		Erwartete Anzahl	4,9	6,6	9,5	21,0
		% von klasse	23,8%	19,0%	57,1%	100,0%
		Standardisierte Residuen	,0	-1,0	,8	
	KG	Anzahl	9	6	8	23
		Erwartete Anzahl	5,4	7,2	10,4	23,0
		% von klasse	39,1%	26,1%	34,8%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1,6	-,4	-,8	
Gesamt	Anzahl	15	20	29	64	
	Erwartete Anzahl	15,0	20,0	29,0	64,0	
	% von klasse	23,4%	31,3%	45,3%	100,0%	

Kreuztabelle (Nacherhebung)						
			Legekärtchen ‚europäische Identität‘			Gesamt
			fühle mich gar nicht als Europäer/in	fühle mich ein bisschen als Europäer/in	fühle mich sehr als Europäer/in	
klasse	EG2	Anzahl	2	11	7	20
		Erwartete Anzahl	2,5	6,6	10,9	20,0
		% von klasse	10,0%	55,0%	35,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-,3	1,7	-1,2	
	EG1	Anzahl	0	4	17	21
		Erwartete Anzahl	2,6	6,9	11,5	21,0
		% von klasse	,0%	19,0%	81,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1,6	-1,1	1,6	
	KG	Anzahl	6	6	11	23
		Erwartete Anzahl	2,9	7,5	12,6	23,0
		% von klasse	26,1%	26,1%	47,8%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1,8	-,6	-,4	
Gesamt	Anzahl	8	21	35	64	
	Erwartete Anzahl	8,0	21,0	35,0	64,0	
	% von klasse	12,5%	32,8%	54,7%	100,0%	

Zu MZP2 ist die Voraussetzung, „dass nur in maximal 20% der Felder der Kreuztabelle erwartete Häufigkeiten < 5 auftreten dürfen“ (Bühl & Zöfel 2005, S. 247), mit einem Anteil von 33% der Felder, die diese Grenze unterschreiten, nicht ganz erfüllt. Allerdings tragen die standardisierten Residuen in einem Fall nur marginal zum Chi-Quadrat-Wert bei, sodass die Störung in einem akzeptablen Rahmen bleibt. Die Voraussetzung, dass Zeilen- und Spaltensummen größer als null sein müssen, ist durchgängig erfüllt.

Kreuztabelle (Follow Up)						
			Legekärtchen ‚europäische Identität‘			Gesamt
			fühle mich gar nicht als Europäer/in	fühle mich ein bisschen als Europäer/in	fühle mich sehr als Europäer/in	
klasse	EG2	Anzahl	5	8	7	20
		Erwartete Anzahl	4,4	7,5	8,1	20,0
		% von klasse	25,0%	40,0%	35,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	,3	,2	-,4	
	EG1	Anzahl	2	4	15	21
		Erwartete Anzahl	4,6	7,9	8,5	21,0
		% von klasse	9,5%	19,0%	71,4%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1,2	-1,4	2,2	
	KG	Anzahl	7	12	4	23
		Erwartete Anzahl	5,0	8,6	9,3	23,0
		% von klasse	30,4%	52,2%	17,4%	100,0%
		Standardisierte Residuen	,9	1,1	-1,7	
Gesamt	Anzahl	14	24	26	64	
	Erwartete Anzahl	14,0	24,0	26,0	64,0	
	% von klasse	21,9%	37,5%	40,6%	100,0%	

Tab. 107: Kreuztabellen Legekärtchen ‚europäische Identität‘ (MZP1, 2, 3)

Anhang A

A6 Faktorenanalysen zu den Skalen *S_{prointeg}* (blau), *S_{wgem}* (rot) und, *S_{kontakt}* (grün)

Rotierte Komponentenmatrix				Rotierte Komponentenmatrix			
	Komponente				Komponente		
	1	2	3		1	2	3
ve: Ich sitze am liebsten neben Kindern aus meiner Klasse.	,143	,347	,151	ne_Frage36	,776	,070	-,154
ve: Ich habe viele Freunde aus anderen Sprachabteilungen.	,066	,826	-,073	ne: Zusammengehörigkeit	,754	,328	,151
ve: Ich wünsche mir mehr Freunde aus anderen Sprachabteilungen.	-,008	,678	,152	ne_Frage57	,699	-,264	,174
ve: Ich unterhalte mich oft und lange mit Kindern aus anderen Sprachabteilungen.	-,018	,800	-,069	ne_Frage46	,689	,231	,268
ve: Ich finde das zuviel.	,598	-,001	-,011	ne_F35umkod	,613	,309	-,392
ve: Es wäre mir egal, wenn Deutschland wieder aus der EU	,634	-,011	,134	ne_Frage65	,515	,112	,347
ve: Ich finde es gut, wenn immer mehr Länder zur Europäischen Union dazu kommen.	,742	,174	,280	ne: Ich finde das zuviel.	-,029	,878	-,208
ve: Ich hoffe, dass der Euro wieder abgeschafft wird.	,606	,205	-,034	ne: Ich finde es gut, wenn immer mehr Länder zur Europäischen Union dazu kommen.	,097	,681	,068
ve_F35umkod	-,455	,101	,582	ne: Ich hoffe, dass der Euro wieder abgeschafft wird.	,123	,650	,247
ve_Frage36	-,030	,087	,721	ne: Es wäre mir egal, wenn Deutschland wieder aus der EU	,299	,630	,004
ve_Frage46	,353	-,021	,565	ne: Ich habe viele Freunde aus anderen Sprachabteilungen.	-,018	,023	,838
ve_Frage50	,320	-,192	,610	ne: Ich unterhalte mich oft und lange mit Kindern aus anderen Sprachabteilungen.	,140	,132	,798
ve_Frage57	-,113	-,279	,285	ne: Ich wünsche mir mehr Freunde aus anderen Sprachabteilungen.	-,030	,485	,577
ve_Frage65	,158	,233	,500	ne: Ich sitze am liebsten neben Kindern aus meiner Klasse.	,128	-,092	,535

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Rotierte Komponentenmatrix			
	Komponente		
	1	2	3
ffu: Ich sitze am liebsten neben Kindern aus meiner Klasse.	-,085	,603	,068
fu: Ich habe viele Freunde aus anderen Sprachabteilungen.	,037	,829	-,108
fu: Ich wünsche mir mehr Freunde aus anderen Sprachabteilungen.	,129	,719	,291
fu: Ich unterhalte mich oft und lange mit Kindern aus anderen Sprachabteilungen.	,053	,822	-,110
fu: Ich finde das zuviel.	,787	,089	,074
fu: Es wäre mir egal, wenn Deutschland wieder aus der EU	,677	-,015	,320
fu: Ich finde es gut, wenn immer mehr Länder zur Europäischen Union dazu kommen.	,851	,063	,023
fu: Ich hoffe, dass der Euro wieder abgeschafft wird.	,650	,075	-,065
fu_F35umkod	,411	-,293	,159
fu_Frage36	,125	,133	,778
fu_Frage46	,376	-,118	,650
fu_Frage50	-,021	,096	,786
fu_F57	,005	-,128	,679
fu_Frage65	,066	,368	,414

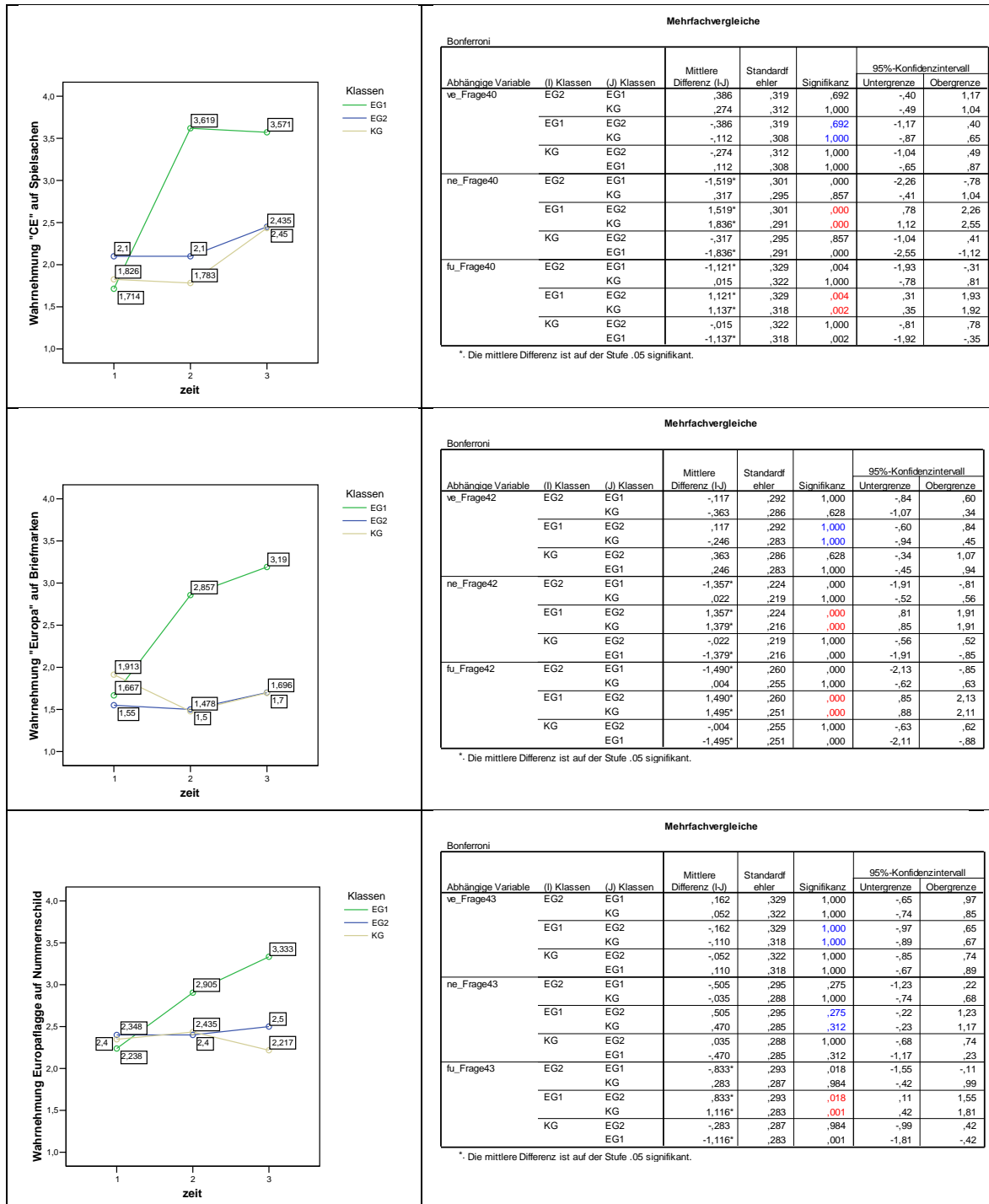
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Anmerkung:
Die Items der Skala Kontakt wurden zu Pilotierungszwecken in Hinblick auf die Operationalisierung der Komponente ‚Kontrollüberzeugung‘ in weiterer Forschung aufgenommen. Sie beinhaltet eine gewisse Handlungsrelevanz.

Tab. 108: Faktorenanalysen zu den Skalen ‚prointegrative Einstellung‘ (*S_{prointeg}*), ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ (*S_{wgem}*) und ‚Kontakt‘ (*S_{kontakt}*) zu MZP1 (ve; oben links), MZP2 (ne; oben rechts) und MZP3 (fu; unten links).

A7 Einzelauswertung zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten

Weitere drei Items (Frage 40, 42 und 43) waren ursprünglich für die Skala ‚Wahrnehmung europäischer Gemeinsamkeiten‘ (S_wgem_1, S_wgem_2, S_wgem_3) gedacht. Sie betrafen Details der Suche nach europäischen Spuren auf Briefmarken, Spielsachen, Autonummernschildern (Hausaufgabe Forscherpass) – Dinge, die im Prinzip nur mit entsprechendem Wissen und geschulter Aufmerksamkeit wahrgenommen werden konnten. In der nach Varimax rotierten Faktorenanalyse laden die Items jedoch erst im Follow-Up auf den Faktor ‚Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten‘ und zeigen damit, dass es sich bei der Wahrnehmung dieser Details um einen Langzeitprozess handelt. Nachfolgende Interaktionsdiagramme und Kennwerte zeigen die Entwicklung der Items in der Einzelauswertung:



Tab. 109: Auswertung von Einzelitems zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten

Anhang A

A8 Faktorenanalysen zu den Skalen S_inteu (blau) und S_intgem (grün)

Die Faktorenanalysen zu den Items der Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ zu drei Messzeitpunkten zeigen, dass manche Items in der Vorerhebung zunächst nicht trennscharf einer Skala zugeordnet werden können. Das Interesse an der räumlichen Lage einzelner Länder (Item inteu4) lädt erst nach der Intervention auf die Komponente der Skala ‚Interesse an Europa‘ (in EG1 wurden ‚Steckbriefe‘ zum Alpenraum, zum Mittelmeer- und Ostseeraum erarbeitet, während EG2 nationale Ländersteckbriefe entwickelte). Auch die vier hellgrau markierten Items der Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (s. Tab. 112) sind erst zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt trennscharf. Das politische Item intgem7 sowie der christliche Glaube (Item intgem6) wurden von den Kindern ohne Vorbildung nicht als interessante Gemeinsamkeit wahrgenommen. Erst in der Nacherhebung laden die beiden Items auf die Komponente der Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ (Ziel der Religionseinheit in EG1 war es, die christlichen Wurzeln, von denen bis heute Sakralbauten und Traditionen in Europa zeugen, bewusst zu machen, während sich EG2 mit religiöser Vielfalt in Europa auseinandersetzte). Erst im Follow-Up laden zusätzlich Item intgem8 zur gemeinsamen politischen Arbeit des Europaparlaments und Item intgem9 zu gemeinsamer Forschung auf die Komponente des ‚Interesses an Gemeinsamkeiten‘. Die vier Items (hellgraue Markierung) werden aufgrund der Reliabilitätsanalyse (s. Tab. 113) dennoch in die Skala einbezogen.

KMO:	Komponente			
	1	2	3	
inteu1 (Frage 26_EU)	,753	,260	,166	-,091
inteu2 (Frage 28_Europakarte)	,771	,089	,297	-,033
inteu3 (Frage 29_Europakarte)	,659	,280	,334	-,011
inteu4 (Frage 30_Mesoregionen)	,318	,566	-,074	,124
inteu5 (Frage 31_Europakarte)	,833	,175	-,094	,158
inteu6 (Frage 37u_Europabuch)	,391	,273	,334	-,161
intgem1 (Frage 63_Gemeinsamkeiten)	,458	,672	,027	-,089
intgem2 (Frage 53_Vergangenheit)	,181	,487	,324	,032
intgem3 (Frage 59_Vergangenheit)	,112	,802	,172	-,106
intgem4 (Frage 64_Sprachen)	,048	,774	,317	,003
intgem5 (Frage 38_Sprachen)	,364	,517	-,091	,309
intgem6 (Frage 51_Religion)	,088	,034	,167	,814
intgem7 (Frage 51_Mesoregionen)	-,204	,249	,668	,327
intgem8 (Frage 51_Parlament)	,425	,032	,643	,039
intgem9 (Frage 51_Forschung)	,419	,347	,406	,147
intgem10 (Frage 51_Schweiz)	,202	,082	,749	,098
intgem11 (Frage 51_ fehlende Länder)	,110	,192	,624	-,211
intgem12 (Frage 51_Euro)	,222	,378	,336	-,424
intgem13 (Frage 51_Sprachen)	,134	,442	,188	-,050

Rotierte Komponentenmatrix; Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse;
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Tab. 110: Faktorenanalyse zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (Vorerhebung)

Anhang A

KMO:	Komponente		
	1	2	3
inteu ₁ (Frage 26_EU)	,622	,356	,318
inteu ₂ (Frage 28_Europakarte)	,611	-,226	,531
inteu ₃ (Frage 29_Europakarte)	,540	,376	,530
inteu ₄ (Frage 30_Mesoregionen)	,720	,353	,144
inteu ₅ (Frage 31_Europakarte)	,783	,149	,335
inteu ₆ (Frage 37u_Europabuch)	,750	,325	-,126
intgem ₁ (Frage 63_Gemeinsamkeiten)	,293	,750	,317
intgem ₂ (Frage 53_Vergangenheit)	,400	,541	,241
intgem ₃ (Frage 59_Vergangenheit)	,258	,824	,179
intgem ₄ (Frage 64_Sprachen)	,366	,727	,231
intgem ₅ (Frage 38_Sprachen)	,223	,582	,401
intgem ₆ (Frage 51_Religion)	,053	,625	,022
intgem ₇ (Frage 51_Mesoregionen)	,120	,536	,293
intgem ₈ (Frage 51_Parlament)	,353	,442	,474
intgem ₉ (Frage 51_Forschung)	,196	,319	,616
intgem ₁₀ (Frage 51_Schweiz)	,039	,394	,692
intgem ₁₁ (Frage 51_ fehlende Länder)	,032	,378	,681
intgem ₁₂ (Frage 51_Euro)	,259	-,029	,723
intgem ₁₃ (Frage 51_Sprachen)	,234	,449	,612

Tab. 111: Faktorenanalyse zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (Nacherhebung)

In den Faktorenanalysen der Nacherhebungen (s. Tab. 111; Tab. 112) wird deutlich, dass die beiden Items zum Integrationsprozess (intgem₁₀ Schweiz, intgem₁₁ fehlende Länder) sowie das Item zur Währungsunion (intgem₁₂ Euro) auf einen dritten Faktor laden, der das Interesse am Integrationsprozess erfasst und in der Wahrnehmung der Kinder interessanterweise mit dem Aspekt der Währungsunion in Verbindung gebracht wird. Sie werden nicht in die Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten aufgenommen‘, ebenso wenig das Item intgem₁₃ Sprache. Die Faktorenanalysen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten (s. Rotierte Komponentenmatrix; Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung Tab. 110; Tab. 111; Tab. 112) zeigen damit zwei Möglichkeiten eine Skala zum ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ zu bilden (s. graue und hellgraue Markierungen bei Faktor zwei). Wie reliabel eine Skala mit fünf bzw. neun Items zu den drei Messzeitpunkten jeweils wäre, zeigt Tab. 113. Bei Aufnahme der vier hellgrau markierten Items in die Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘ verbessert sich Cronbach’s Alpha in der Reliabilitätsanalyse der Nacherhebung minimal von $\alpha_{ne} = ,885$ auf $\alpha_{ne} = ,887$ und im Follow-Up von $\alpha_{fu} = ,875$ auf $\alpha_{fu} = ,904$, sodass ihre Inklusion befürwortet wird.

Anhang A

KMO:	Komponente		
	1	2	3
inteu ₁ (Frage 26_EU)	,662	,430	,354
inteu ₂ (Frage 28_Europakarte)	,836	,015	,026
inteu ₃ (Frage 29_Europakarte)	,789	,254	,151
inteu ₄ (Frage 30_Mesoregionen)	,636	,339	,221
inteu ₅ (Frage 31_Europakarte)	,724	,186	,354
inteu ₆ (Frage 37u_Europabuch)	,423	,480	,072
intgem ₁ (Frage 63_Gemeinsamkeiten)	,447	,559	,413
intgem ₂ (Frage 53_Vergangenheit)	,364	,713	,055
intgem ₃ (Frage 59_Vergangenheit)	,498	,621	,272
intgem ₄ (Frage 64_Sprachen)	,469	,452	,414
intgem ₅ (Frage 38_Sprachen)	,362	,596	,311
intgem ₆ (Frage 51_Religion)	-,067	,793	,160
intgem ₇ (Frage 51_Mesoregionen)	,131	,694	,254
intgem ₈ (Frage 51_Parlament)	,438	,539	,298
intgem ₉ (Frage 51_Forschung)	,543	,583	,055
intgem ₁₀ (Frage 51_Schweiz)	,316	,395	,490
intgem ₁₁ (Frage 51_fehlende Länder)	-,011	,256	,805
intgem ₁₂ (Frage 51_Euro)	,183	,012	,841
intgem ₁₃ (Frage 51_Sprachen)	,421	,342	,670

Tab. 112: Faktorenanalyse zu den Skalen ‚Interesse an Europa‘ und ‚Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten‘ (Follow-Up)

	Vorerhebung	Nacherhebung	Follow-Up
Variante ‚Vorerhebung‘ (5 Items; dunkelgraue Items)	α ,782	α ,885	α ,875
Variante ‚Follow-Up‘ (9 Items; dunkelgraue und hellgraue Items)	α ,769	α ,887	α ,904

Tab. 113: Reliabilitätsanalysen zur Skala ‚Interesse an Gemeinsamkeiten‘

Aus inhaltlichen Überlegungen bleibt auch das Item ‚Welches Buch aus der Reihe ‚Was ist Was‘ würdest du dir gerne fürs Wochenende ausleihen?‘ (inteu₆), das in der Varimax rotierten Komponentenmatrix des Follow-Up stärker auf den zweiten Faktor lädt, in der Skala ‚Interesse an Europa‘ enthalten. Die Reliabilitätsanalysen zeigen, dass sich Cronbach’s Alpha in der Nacherhebung nur unerheblich von $\alpha_{ne}=,860$ auf $\alpha_{ne}=,845$ und auch im Follow-Up nur von $\alpha_{fu}=,876$ auf $\alpha_{fu}=,867$ verringert. Allerdings sprechen inhaltliche Gründe für die Integration des Items, das über eine authentische Handlungssituation realisiert wird (s. Tab. 29) und sich auch in den Voruntersuchungen als zuverlässiges Item zur Erhebung des Interesses an Europa bewährte. Auch sorgt das allgemein formulierte Item dafür, dass die Skala ‚Interesse an Europa‘ nicht zu ‚geographielastig‘ wird. Ein Schwerpunkt auf das geographische Interesse wurde dennoch gelegt. Diese Entscheidung stützt sich auf die Forschungsergebnisse von Schniotalle (2003) und Mason et al. (2012, S. 145), die zeigen, dass geographische Repräsentationen die Schülervorstellungen von Europa in der hier untersuchten Altersgruppe dominieren.

Anhang A

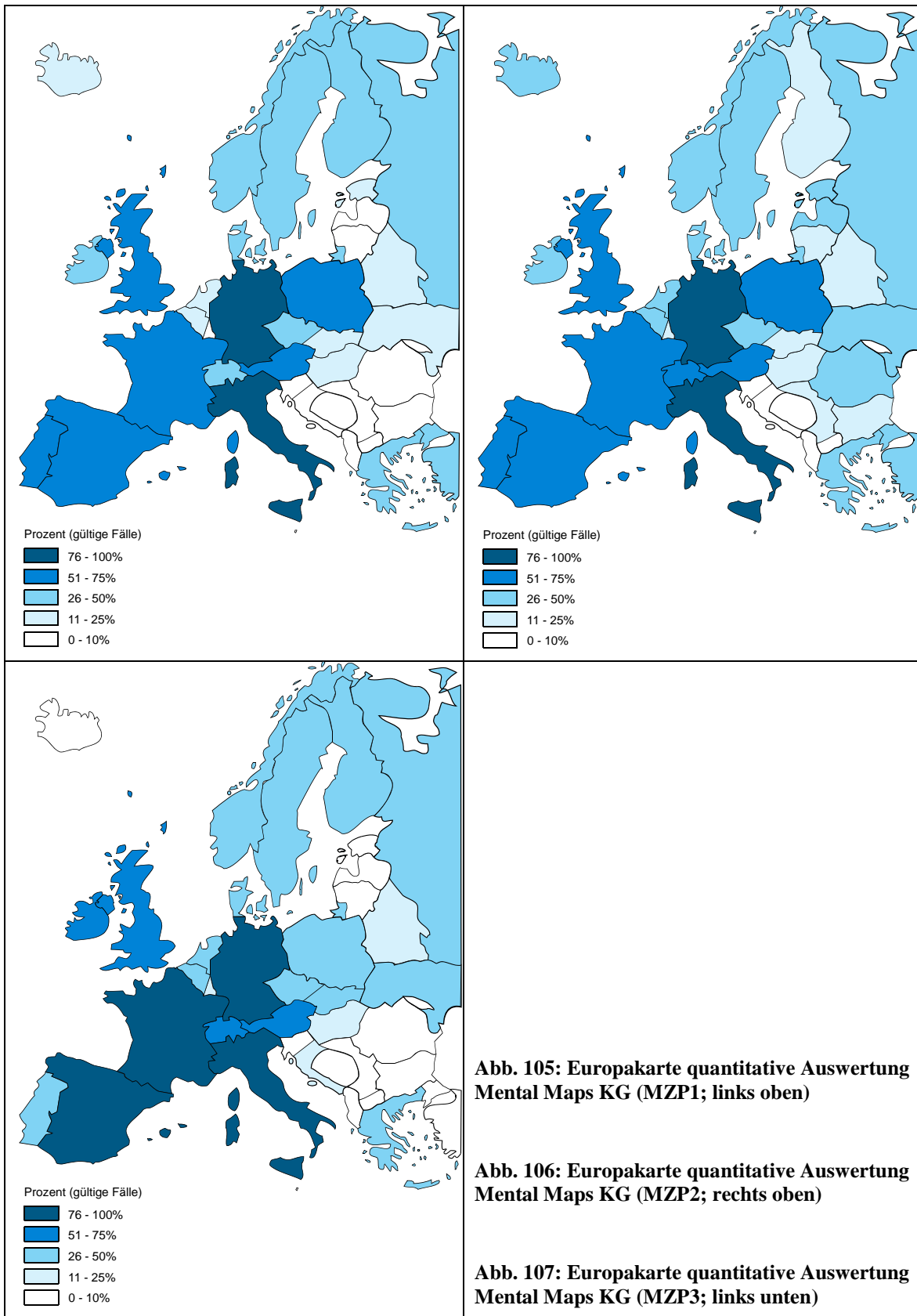
A9 Ergebnistabelle Mental Maps (gezeichnete Länder)

Europäische Staaten	Vorerhebung							Nacherhebung							Follow-Up						
	EG1		EG2		KG		VE ges.	EG1		EG2		KG		NE ges.	EG1		EG2		KG		FU ges.
	N	in%	N	in%	N	in%	in%	N	in%	N	in%	N	in%	in%	N	in%	N	in%	N	in%	in%
1 Deutschland	21	100,0	19	95,0	20	87,0	93,8	21	100,0	19	95,0	21	91,3	95,3	19	90,5	19	95,0	22	95,7	93,8
2 Italien	21	100,0	16	80,0	18	78,3	85,9	21	100,0	14	70,0	21	91,3	87,5	19	90,5	17	85,0	19	82,6	85,9
3 Frankreich	21	100,0	19	95,0	15	65,2	85,9	21	100,0	19	95,0	17	73,9	89,1	19	90,5	17	85,0	21	91,3	89,1
4 Spanien	20	95,2	16	80,0	13	56,5	76,6	21	100,0	18	90,0	12	52,2	79,7	18	85,7	17	85,0	18	78,3	82,8
5 Portugal	15	71,4	13	65,0	12	52,0	62,5	21	100,0	17	85,0	12	52,2	78,1	19	90,5	16	80,0	11	47,8	71,9
6 Luxemburg	18	85,7	16	80,0	2	8,7	56,3	16	76,2	17	85,0	5	21,7	59,4	18	85,7	15	75,0	5	21,7	59,4
7 Schweiz	10	47,6	13	65,0	11	47,8	53,1	18	85,7	13	65,0	13	56,5	68,8	17	81,0	14	70,0	15	65,2	71,9
8 Belgien	16	76,2	13	65,0	5	21,7	53,1	18	85,7	17	85,0	9	39,1	68,8	14	66,7	12	60,0	9	39,1	54,7
9 Großbritannien	11	52,4	9	45,0	13	56,5	51,6	19	90,5	13	65,0	13	56,5	70,3	19	90,5	10	50,0	16	69,6	70,3
10 Polen	8	38,1	11	55,0	12	52,2	48,4	15	71,4	11	55,0	13	56,5	60,9	16	76,2	11	55,0	10	43,5	57,8
11 Österreich	7	33,3	11	55,0	13	56,5	48,4	19	90,5	12	60,0	14	60,9	70,3	18	85,7	16	80,0	13	56,5	73,4
12 Dänemark	12	57,1	12	60,0	6	26,1	46,9	17	81,0	16	80,0	8	34,8	64,1	13	61,9	18	90,0	8	34,8	60,9
13 Schweden	6	28,6	14	70,0	9	39,1	45,3	21	100,0	13	65,0	6	26,1	62,5	19	90,5	15	75,0	10	43,5	68,8
14 Niederlande	14	66,7	9	45,0	4	17,4	42,2	17	81,0	16	80,0	6	26,1	60,9	15	71,4	13	65,0	8	34,8	56,3
15 Norwegen	5	23,8	12	60,0	9	39,1	40,6	21	100,0	13	65,0	7	30,4	64,1	18	85,7	11	55,0	10	43,5	60,9
16 Griechenland	4	19,0	8	40,0	13	56,5	39,1	12	57,1	7	35,0	13	56,5	50,0	17	81,0	13	65,0	12	52,2	65,6
17 Finnland	7	33,3	10	50,0	7	30,4	37,5	21	100,0	13	65,0	5	21,7	60,9	19	90,5	14	70,0	7	30,4	62,5
18 Tschechien	6	28,6	5	25,0	8	34,8	29,7	9	42,9	11	55,0	7	30,4	42,2	15	71,4	6	30,0	9	39,1	46,9
19 Island	6	28,6	8	40,0	5	21,7	29,7	15	71,4	10	50,0	8	34,8	51,6	13	61,9	6	30,0	2	8,7	32,8
20 Russland	7	33,3	4	20,0	7	30,4	28,1	13	61,9	7	35,0	6	26,1	40,6	15	71,4	10	50,0	11	47,8	56,3
21 Irland	3	14,3	5	25,0	9	39,1	26,6	17	81,0	11	55,0	8	34,8	56,3	17	81,0	8	40,0	12	52,2	57,8
22 Türkei	3	14,3	3	15,0	8	34,8	21,9	15	71,4	4	20,0	7	30,4	40,6	12	57,1	5	25,0	1	4,3	28,1
23 Slowakei	5	23,8	3	15,0	5	21,7	20,3	10	50,0	4	20,0	5	21,7	30,2	5	23,8	1	5,0	6	26,1	18,8
24 Lettland	4	19,0	5	25,0	2	8,2	17,2	17	81,0	5	25,0	6	26,1	43,8	15	71,4	5	25,0	0	0,0	31,3
25 Estland	3	14,3	5	25,0	3	13,0	17,2	16	76,2	4	20,0	6	26,1	40,6	14	66,7	4	20,0	1	4,3	29,7
26 Weißrussland	3	14,3	1	5,0	5	21,7	14,1	11	52,4	6	30,0	7	30,4	37,5	10	47,6	5	25,0	10	43,5	39,1
27 Ungarn	2	9,5	0	0,0	7	30,4	14,1	7	33,3	2	10,0	7	30,4	25,0	8	38,1	0	0,0	7	30,4	23,4
28 Litauen	4	19,0	4	20,0	0	0,0	12,5	17	81,0	4	20,0	3	13,0	37,5	15	71,4	3	15,0	1	4,3	29,7
29 Ukraine	1	4,8	1	5,0	5	21,7	10,9	9	42,9	3	15,0	10	43,5	34,4	8	38,1	0	0,0	8	34,8	25,5
30 Zypern	3	14,3	0	0,0	3	13,0	9,4	11	52,4	3	15,0	1	4,3	23,4	7	33,3	0	0,0	1	4,3	12,5
31 Slowenien	4	19,0	0	0,0	2	8,7	9,4	11	52,4	2	10,0	0	0,0	20,3	7	33,3	1	5,0	2	8,7	15,6
32 Malta	2	9,5	2	10,0	2	8,7	9,4	13	61,9	7	35,0	3	13,0	35,9	6	28,6	3	15,0	0	0,0	14,1
33 Rumänien	1	4,8	2	10,0	2	8,7	7,8	7	33,3	6	30,0	7	30,4	31,3	5	23,8	3	15,0	2	8,7	15,6
34 Bulgarien	2	9,5	0	0,0	2	8,7	6,3	5	23,8	5	25,0	4	17,4	21,9	2	9,5	3	15,0	1	4,3	9,4
35 Andorra	0	0,0	3	15,0	1	4,3	6,3	1	4,8	4	20,0	1	4,3	7,8	3	14,3	2	10,0	0	0,0	7,8
36 Kroatien	0	0,0	2	10,0	0	0,0	3,1	9	42,9	5	25,0	1	4,3	23,4	7	33,3	4	20,0	3	13,0	21,9
37 Lichtenstein	1	4,8	1	5,0	0	0,0	3,1	4	19,0	2	10,0	0	0,0	9,4	4	19,0	5	25,5	0	0,0	14,1
38 Monaco	1	4,8	0	0,0	0	0,0	1,6	6	28,6	3	15,0	0	0,0	14,1	2	9,5	2	10,0	0	0,0	6,3
39 Serbien	1	4,8	0	0,0	0	0,0	1,6	4	19,0	1	5,0	3	13,0	12,5	3	14,3	1	5,0	0	0,0	6,3
40 Moldawien	1	4,8	0	0,0	0	0,0	1,6	4	19,0	0	0,0	1	4,3	7,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0
41 Bosnien-Herzegow.	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1,6	3	14,3	4	20,0	1	4,3	12,5	2	9,5	1	5,0	0	0,0	4,7
42 Albanien	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1,6	3	14,3	4	20,0	0	0,0	10,9	3	14,3	0	0,0	0	0,0	4,7
43 Mazedonien	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	3	14,3	0	0,0	2	8,7	7,8	0	0,0	0	0,0	2	8,7	3,1
44 San Marino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	1	4,8	3	15,0	0	0,0	6,3	1	4,8	0	0,0	0	0,0	1,6
45 Vatikan	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0,0	3	15,0	0	0,0	4,7	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1,6

Europäische Inseln	Vorerhebung							Nacherhebung							Follow-Up						
	EG1		EG2		KG		VE ges.	EG1		EG2		KG		NE ges.	EG1		EG2		KG		FU ges.
	N	in%	N	in%	N	in%	in%	N	in%	N	in%	N	in%	in%	N	in%	N	in%	N	in%	in%
1 Mallorca	3	14,8	1	5,0	1	4,3	7,8	2	9,5	0	0,0	0	0,0	3,1	6	28,6	1	5,0	0	0,0	10,9
2 Sizilien	1	4,8	2	10,0	2	8,7	7,8	6	28,6	2	10,0	1	4,3	14,9	4	19,0	2	10,0	0	0,0	9,4
3 Korsika	1	4,8	2	10,0	0	0,0	4,7	7	33,3	2	10,0	0	0,0	14,9	2	9,5	2	10,0	0	0,0	6,3
4 Ibiza	2	9,5	0	0,0	0	0,0	3,1	3	14,8	0	0,0	0	0,0	4,7	3	14,8	1	5,0	0	0,0	6,3
5 Sardinien	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1,6	1	4,8	1	5,0	0	0,0	3,1	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1,6
6 Menorca	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	2	9,5	0	0,0	0	0,0	3,1	3	14,8	1	5,0	0	0,0	6,3
7 Kanaren	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0

Tab. 114: Ergebnistabelle Mental Maps (gezeichnete Länder)

A10 Quantifizierte ‚Mental Maps‘ der Kontrollgruppe (MZP1, 2, 3)



Anhang A

A11 Ergebnistabelle ‚Urlaub positiv‘

„In welche Länder möchtest du gerne einmal reisen? Male diese Länder grün an.“

Europäische Staaten	Vorerhebung							Nacherhebung						Follow-Up							
	EG1		EG2		KG		VE ge- sam	EG1		EG2		KG		NE ge- sam	EG1		EG2		KG		FU ge- sam
	N.	in%	N.	in%	N.	in%	in%	N.	in%	N.	in%	N.	in%	in%	N.	in%	N.	in%	N.	in%	in%
1 Spanien	14	66,7	16	80,0	18	78,3	75,0	18	85,7	18	90,0	17	73,9	82,8	19	90,5	18	90,0	18	78,3	85,9
2 Italien	16	76,2	15	75,0	12	54,5	68,3	17	81,0	17	85,0	13	68,4	78,3	20	95,2	19	95,0	16	76,2	88,7
3 Griechenland	9	42,9	16	80,0	17	73,9	65,6	15	71,4	14	70,0	17	77,3	73,3	19	90,5	16	80,0	16	69,6	79,7
4 Frankreich	12	57,1	9	45,0	13	56,5	53,1	17	81,0	12	60,0	19	82,6	75,0	12	57,1	14	70,0	16	69,6	65,6
5 Schweiz	10	47,6	8	40,0	10	43,5	43,8	17	81,0	9	45,0	14	60,9	62,5	17	81,0	15	75,0	16	69,6	75,0
6 Großbritannien	7	33,3	10	50,0	7	31,8	38,1	16	76,2	14	70,0	12	54,5	66,7	19	90,5	16	80,0	13	59,1	76,2
7 Österreich	10	47,6	9	45,0	7	30,4	40,6	18	85,7	10	50,0	14	60,9	65,6	16	76,2	14	70,0	13	56,5	67,2
8 Deutschland	11	52,4	11	55,0	4	17,4	40,6	18	85,7	11	57,9	15	65,2	69,8	16	76,2	11	55,0	13	56,5	62,5
9 Schweden	9	42,9	13	65,0	10	43,5	50,0	17	81,0	14	70,0	9	38,1	62,5	11	52,4	13	65,0	11	47,8	54,7
10 Portugal	8	38,1	9	45,0	10	43,5	42,2	13	61,9	10	50,0	11	47,8	53,1	14	66,7	11	55,0	11	47,8	65,3
11 Irland	8	38,1	5	25,0	9	39,1	34,4	12	57,1	13	65,0	10	43,5	54,7	16	76,2	13	65,0	11	47,8	62,5
12 Dänemark	9	42,9	14	70,0	8	43,8	48,4	12	57,1	10	50,0	7	30,4	45,3	14	66,7	9	45,0	11	47,8	53,1
13 Norwegen	8	38,1	12	60,0	8	34,8	43,8	17	81,0	11	55,0	6	26,1	53,1	11	52,4	11	55,0	10	43,5	50,0
14 Finnland	7	33,3	8	40,0	6	26,1	32,8	18	85,7	12	60,0	7	30,4	57,8	14	66,7	12	60,0	10	43,5	56,3
15 Belgien	10	47,6	7	35,0	6	26,1	35,9	17	81,0	8	40,0	5	21,7	46,9	15	71,4	13	65,0	9	39,1	57,8
16 Island	10	47,6	6	30,0	8	34,8	37,5	11	52,4	12	60,0	7	30,4	46,9	15	71,4	10	50,0	6	26,1	48,4
17 Luxemburg	9	42,9	8	40,0	4	18,2	33,3	17	81,0	7	35,0	5	21,7	45,3	14	66,7	8	40,0	8	34,8	46,9
18 Niederlande	7	33,3	4	20,0	6	26,1	26,6	15	71,4	6	30,0	6	26,1	42,2	15	71,4	8	40,0	10	43,5	51,6
19 Polen	6	28,6	4	20,0	8	34,8	28,1	14	66,7	8	40,0	10	43,5	50,0	10	47,6	7	35,0	8	34,8	39,1
20 Malta	5	23,8	9	45,0	1	4,3	23,4	9	42,9	11	55,0	3	13,0	35,9	12	57,1	10	50,0	2	8,7	37,5
21 Slowenien	3	15,0	3	15,0	2	8,7	12,7	14	66,7	6	30,0	7	30,4	42,2	13	61,9	4	20,0	8	34,8	39,1
22 Ungarn	6	28,3	2	10,0	7	30,4	23,4	10	50,0	4	20,0	7	31,8	33,9	10	47,6	2	10,0	9	39,1	32,8
23 Tschechien	4	19,0	3	15,0	2	8,7	14,1	13	61,9	4	20,0	7	30,4	37,5	10	47,6	6	30,0	6	26,1	34,4
24 Türkei	6	28,6	6	30,0	4	17,4	25,0	7	33,3	8	40,0	4	17,4	29,7	3	14,3	8	40,0	4	17,4	23,4
25 Estland	5	23,8	2	10,0	1	4,3	12,5	14	66,7	5	25,0	5	21,7	37,5	10	47,6	2	10,0	4	17,4	25,0
26 Lettland	6	28,6	2	10,0	2	8,7	15,6	13	61,9	5	25,0	4	17,4	34,4	10	47,6	2	10,0	4	17,4	25,0
27 Slowakei	5	23,8	2	10,0	3	13,0	15,6	11	52,4	3	15,0	8	34,8	34,4	8	38,1	2	10,0	5	21,7	23,4
28 Bulgarien	3	14,3	3	15,0	4	17,4	15,6	10	47,6	8	40,0	4	17,4	34,4	9	42,9	4	20,0	2	8,7	23,4
29 Zypern	6	28,6	6	30,0	3	13,0	23,4	7	33,3	5	25,0	4	17,4	25,0	7	33,3	3	15,0	5	21,7	23,4
30 Rumänien	5	23,8	2	10,0	4	17,4	17,2	12	57,1	3	15,0	6	26,1	32,8	10	47,6	1	5,0	2	8,7	20,3
31 Kroatien	3	14,3	1	5,0	2	8,7	9,4	11	52,4	4	20,0	5	21,7	31,3	9	42,9	4	20,0	6	26,1	29,7
32 Litauen	5	23,8	2	10,0	1	4,3	12,5	13	61,9	5	25,0	3	13,0	32,8	10	47,6	3	15,0	2	8,7	23,4
33 Albanien	2	9,5	2	10,0	5	21,7	14,1	12	57,1	5	25,0	5	21,7	34,4	8	38,1	2	10,0	3	13,0	20,3
34 Ukraine	4	19,0	3	15,0	6	26,1	20,3	8	38,1	3	15,0	4	17,4	23,4	6	28,6	2	10,0	6	28,6	22,6
35 Mazedonien	4	19,0	4	20,0	3	13,0	17,2	10	47,6	6	30,0	5	21,7	32,8	8	38,1	0	0,0	2	8,7	15,6
36 Bosnien-Herzegowina	3	14,3	1	5,0	2	8,7	9,4	11	52,4	5	25,5	4	17,4	34,4	8	38,1	4	20,0	3	13,0	23,4
37 Serbien	3	14,3	2	10,0	3	13,0	12,5	10	47,6	4	20,0	4	17,4	28,1	7	33,3	2	10,0	3	13,0	18,8
38 Weißrussland	3	15,0	2	10,0	3	13,0	12,7	8	38,1	5	25,0	4	17,4	26,6	6	28,6	3	15,0	4	17,4	20,3
39 Moldawien	3	14,3	2	10,0	3	13,0	12,5	11	52,2	4	20,0	3	13,0	28,1	7	33,3	1	5,0	3	13,0	17,2
40 Russland	4	19,0	1	5,0	2	8,7	10,9	7	33,3	2	10,2	2	8,7	17,2	3	14,3	2	10,0	3	13,0	12,5

Tab. 115: Ergebnistabelle ‚Urlaub positiv‘

Anhang A

A12 Ergebnistabelle ,Urlaub negativ'

„In welche Länder würdest du nicht gerne reisen? Male diese Länder rot an.“

Europäische Staaten	Vorerhebung							Nacherhebung							Follow-Up						
	EG1		EG2		KG		VE gesamt	EG1		EG2		KG		NE gesamt	EG1		EG2		KG		FU gesamt
	N.	in%	N.	in%	N.	in%	in%	N.	in%	N.	in%	N.	in%	in%	N.	in%	N.	in%	N.	in%	in%
1 Weißrussland	9	45,0	6	30,0	7	30,4	34,9	10	47,6	9	45,0	14	60,9	51,6	9	42,9	8	40,0	14	60,9	48,4
2 Ukraine	11	52,4	5	25,0	6	26,1	34,4	11	52,4	8	40,0	12	52,2	48,4	10	47,6	6	30,0	9	42,9	40,3
3 Serbien	10	47,6	5	25,0	7	30,4	34,4	7	33,3	10	50,0	9	39,1	40,6	7	33,3	8	40,0	12	52,2	42,2
4 Rumänien	9	42,9	6	30,0	7	30,4	34,4	8	38,1	6	30,0	12	52,2	40,6	7	33,3	7	35,0	12	52,2	40,6
5 Türkei	6	28,6	1	5,0	9	39,1	25	11	52,4	3	15,0	13	56,5	42,2	11	52,4	3	15,0	13	56,5	42,2
6 Bulgarien	10	47,6	5	25,0	4	17,4	29,7	6	28,6	5	25,0	12	52,2	35,9	8	38,1	5	25,0	11	47,8	37,5
7 Litauen	6	28,6	4	20,0	5	21,7	23,4	6	28,6	5	25,0	13	56,5	37,5	6	28,6	8	40,0	11	47,8	39,1
8 Polen	7	33,3	7	35,0	5	21,7	29,7	7	33,3	8	40,0	8	34,8	35,9	7	33,3	7	35,0	8	34,8	34,4
9 Slowakei	6	28,6	4	20,0	7	30,4	26,6	7	33,3	8	40,0	10	43,5	39,1	7	33,3	6	30,0	8	34,8	32,8
10 Estland	7	33,3	5	25,0	5	21,7	26,6	5	23,8	5	25,0	10	43,5	31,3	6	28,6	9	45,0	10	43,5	39,1
11 Tschechien	7	33,3	4	20,0	5	21,7	25	5	23,8	9	45,0	9	39,1	35,9	6	28,6	7	35,0	8	34,8	32,8
12 Lettland	6	28,6	4	20,0	4	17,4	21,9	5	23,8	5	25,0	10	43,5	31,3	6	28,6	8	40,0	9	39,1	35,9
13 Russland	8	38,1	1	5,0	4	17,4	20,3	6	28,6	4	20,0	11	47,8	32,8	10	47,6	5	25,0	7	30,4	34,4
14 Moldawien	6	28,6	3	15,0	2	8,7	17,2	4	19,0	7	35,0	11	47,8	34,4	8	38,1	5	25,0	10	43,5	35,9
15 Bosnien-Herzegowina	6	28,6	3	15,0	2	8,7	17,2	4	19,0	8	40,0	10	43,5	34,4	6	28,6	7	35,0	10	43,5	35,9
16 Ungarn	6	28,6	6	30,0	2	8,7	21,9	7	35,0	8	40,0	7	31,8	35,5	6	28,6	7	35,0	6	26,1	29,7
17 Mazedonien	8	38,1	2	10,0	4	17,4	21,9	5	23,8	5	25,0	8	34,8	28,1	5	23,8	7	35,0	9	39,1	32,8
18 Albanien	7	33,3	2	10,0	2	8,7	17,2	4	19,0	6	30,0	7	30,4	26,6	5	23,8	6	30,0	7	30,4	28,1
19 Norwegen	6	28,6	3	15,0	5	21,7	21,9	2	9,5	4	20,0	9	39,1	23,4	4	19,0	2	10,0	5	21,7	17,2
20 Finnland	6	28,6	5	25,0	6	26,1	26,6	2	9,5	3	15,0	8	34,8	20,3	3	14,3	1	5,0	6	26,1	15,6
21 Kroatien	4	19,0	2	10,0	2	8,7	12,5	3	14,3	6	30,0	7	30,4	25	5	23,8	6	30,0	5	21,7	25
22 Island	4	19,0	5	25,0	2	8,7	17,2	5	23,8	3	15,0	5	21,7	20,3	3	14,3	3	15,0	9	39,1	23,4
23 Slowenien	4	20,0	3	15,0	4	17,4	17,5	5	23,8	5	25,0	4	17,4	21,9	1	4,8	6	30,0	5	21,7	18,8
24 Schweden	6	28,6	3	15,0	4	17,4	20,3	2	9,5	2	10,0	7	30,4	17,2	5	23,8	1	5,0	6	26,1	18,8
25 Portugal	5	23,8	4	20,0	1	4,3	15,6	5	23,8	5	25,0	3	13,0	20,3	3	14,3	4	20,0	4	17,4	17,2
26 Irland	4	19,0	4	20,0	2	8,7	15,6	5	23,8	3	15,0	4	17,4	18,8	1	4,8	2	10,0	6	26,1	14,1
27 Großbritannien	6	28,6	1	5,0	4	18,2	17,5	2	9,5	2	10,0	5	22,7	14,3	2	9,5	0	0	5	27,2	11,1
28 Niederlande	3	14,3	2	10,0	1	4,3	9,4	3	14,3	3	15,0	4	17,4	15,6	2	9,5	2	10,0	5	21,7	14,1
29 Belgien	3	14,3	3	15,0	2	8,7	12,5	3	14,3	4	20,0	4	17,4	17,2	1	4,8	1	5,0	3	13,0	7,8
30 Frankreich	4	19,0	2	10,0	1	4,3	10,9	3	14,3	2	10,0	2	8,7	10,9	4	19,0	2	10,0	2	8,7	12,5
31 Deutschland	1	4,8	2	10,0	3	13,0	9,4	1	4,8	2	10,5	3	13,0	9,5	1	4,8	3	15,0	3	13,0	10,9
32 Luxemburg	2	9,5	3	15,0	0	0	7,9	2	9,5	3	15,0	2	8,7	10,9	0	0	2	10,0	4	17,4	9,4
33 Österreich	2	9,5	2	10,0	2	8,7	9,4	0	0	2	10,0	2	8,7	6,3	1	4,8	1	5,0	3	13,0	7,8
34 Malta	4	19,0	2	10,0	1	4,3	10,9	1	4,8	3	15,0	1	4,3	7,8	1	4,8	2	10,0	0	0	4,7
35 Griechenland	5	23,8	1	5,0	0	0	9,4	2	9,5	3	15,0	2	9,1	11,1	0	0	1	5,0	1	4,3	3,1
36 Zypern	1	4,8	2	10,0	2	8,7	7,8	0	0	2	10,0	2	8,7	6,3	2	9,5	2	10,0	2	8,7	9,4
37 Dänemark	2	9,5	2	10,0	2	8,7	9,4	1	4,8	2	10,0	2	8,7	7,8	1	4,8	1	5,0	2	8,7	6,3
38 Spanien	3	14,3	1	5,0	0	0	6,3	3	14,3	0	0	2	8,7	7,8	2	9,5	0	0	1	4,3	4,7
39 Italien	1	4,8	2	10,0	1	4,5	6,3	1	4,8	2	10,0	1	5,3	6,7	1	4,8	0	0	2	9,5	4,8
40 Schweiz	2	9,5	2	10,0	1	4,3	7,8	0	0	2	10,0	1	4,3	4,7	0	0	0	0	1	4,3	1,6

Tab. 116: Ergebnistabelle ,Urlaub negativ'

A13 Einstellungskarten der Experimentalgruppen zu MZP3

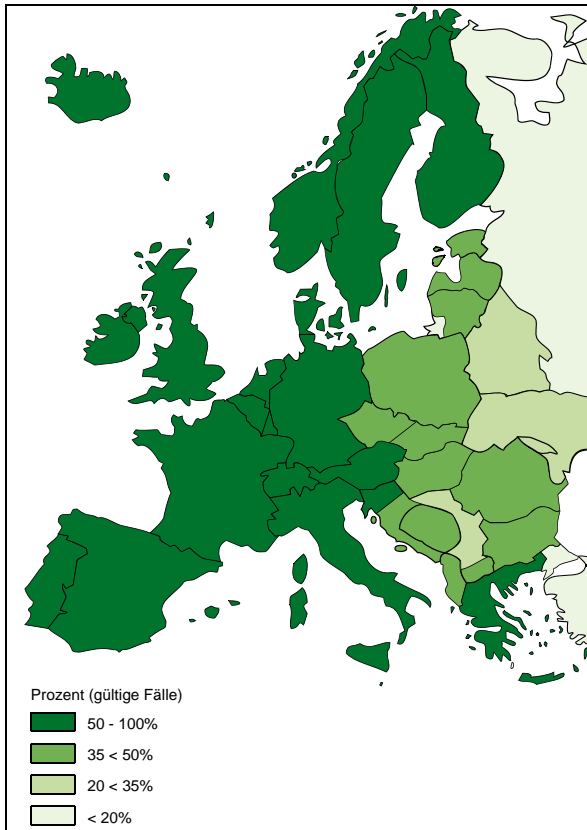


Abb. 108: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP3)

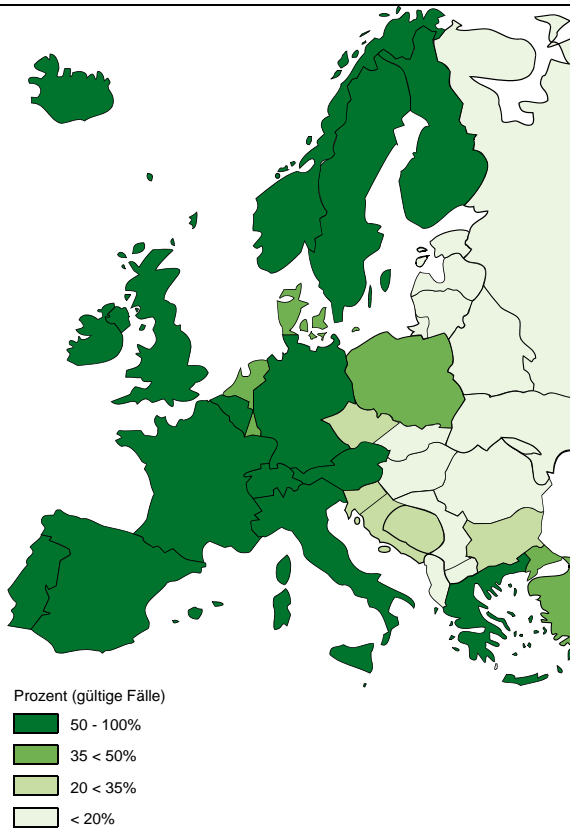


Abb. 109: Europakarte ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP3)

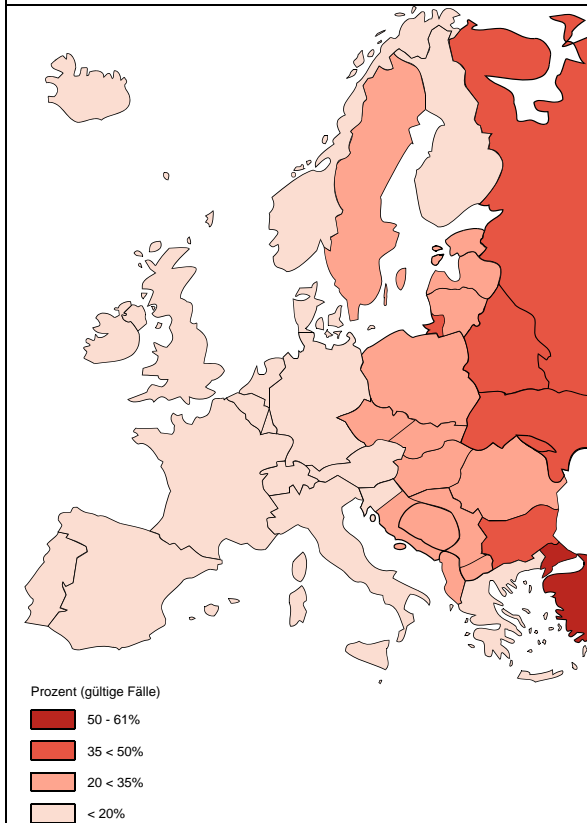


Abb. 110: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG1; MZP3)

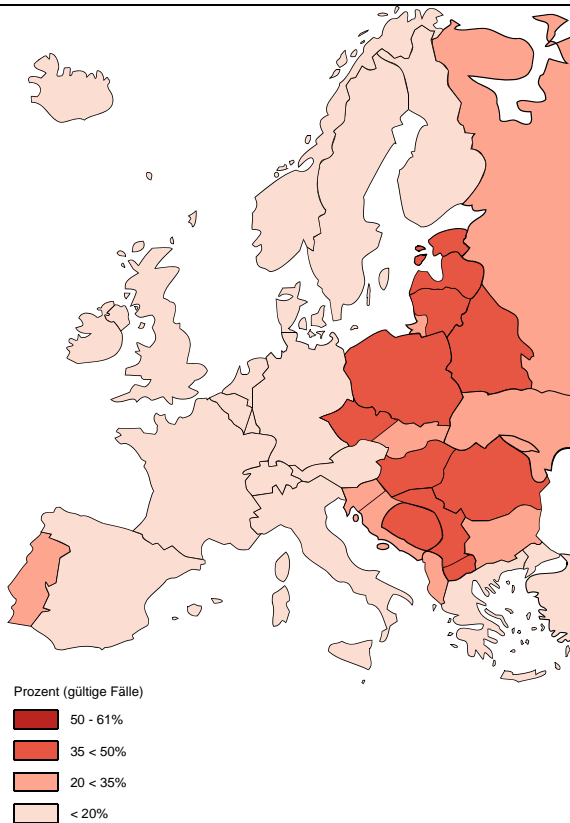
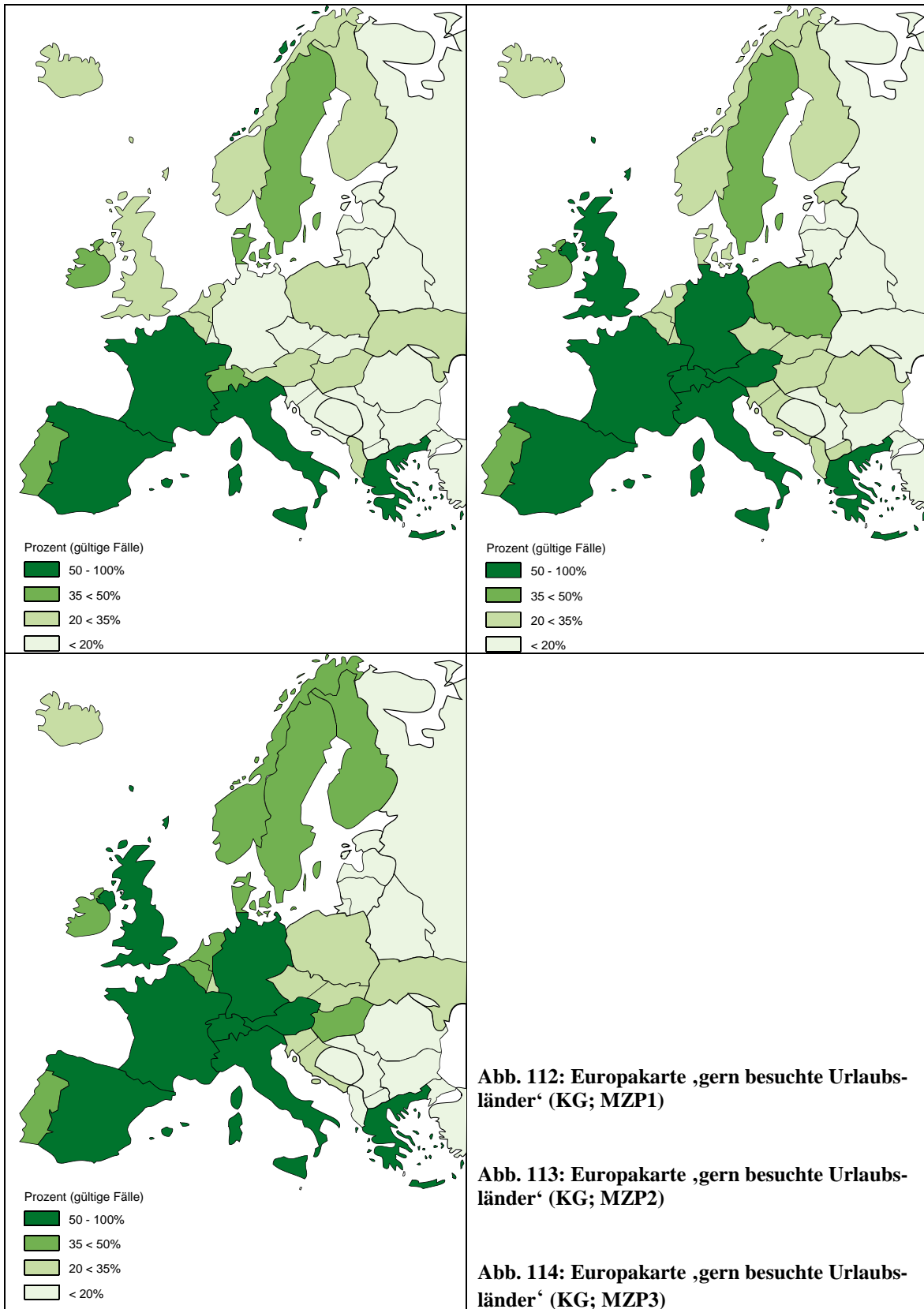
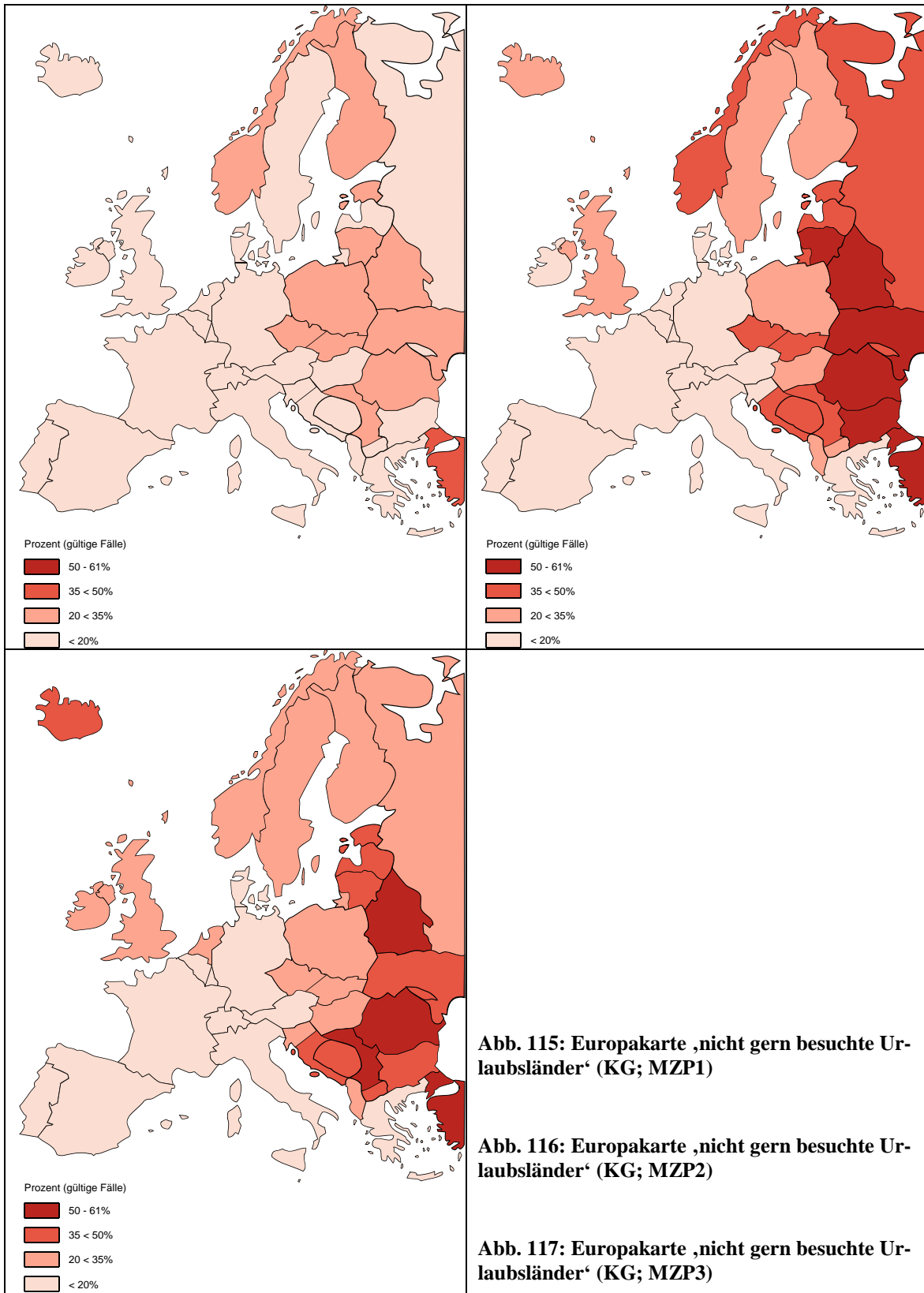


Abb. 111: Europakarte ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (EG2; MZP3)

A14 Einstellungskarten ‚gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP1, 2, 3)



A15 Einstellungskarten ‚nicht gern besuchte Urlaubsländer‘ (KG; MZP1, 2, 3)



Anhang A

A16 Manova-Berechnungen zu den Treatmentgruppen MZP2 und MZP3

In der $Manova_{Treatment}$ mit den zusätzlichen Kovariaten ‚selbstbestimmungsempfinden‘ und ‚Interesse am Unterricht‘, in die lediglich die beiden Experimentalgruppen einbezogen werden, behält in beiden Posttests das geographische ‚*vorwissen*‘ (MM_1) seinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ‚*Interesse an Europa*‘. Beim Follow-Up werden signifikante Einflüsse des ‚*Selbstbestimmungsempfindens*‘ sichtbar. Die *Pretest-Identität* (S_euid_1) und der *Treatmentfaktor* ‚*klasse*‘ üben in beiden Nacherhebungen überzufällige Einflüsse aus.

Abhängige Variable	(I)klasse	(J)klasse	Mittlere	Standard-	Sig.	95% Konfidenzintervall	
			Differenz (I-J)			fehler	für die Differenz
						Untergrenze	Obergrenze
S_euid_2	EG1	EG2	,540*	,244	,039	,029	1,050
S_inteu_2	EG1	EG2	1,182*	,261	,000	,635	1,729
S_info_2	EG1	EG2	,675*	,245	,013	,161	1,188
S_intgem_2	EG1	EG2	,929*	,258	,002	,389	1,468
S_wgem_2	EG1	EG2	,771*	,254	,007	,240	1,302
S_pointeg_2	EG1	EG2	,741*	,332	,038	,046	1,437

Die mittlere Differenz ist auf dem ,05-Niveau signifikant; in der Auswahl nur EG1 und EG2; N=33

Tab. 117: Manova MZP2: Paarweise Vergleiche

Effekt		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	Pillai-Spur	,428	1,743 ^b	6,000	14,000	,183	,428
MM_1	Pillai-Spur	,578	3,201 ^b	6,000	14,000	,034	,578
MM_2	Pillai-Spur	,126	,336 ^b	6,000	14,000	,906	,126
Urlaubserfahrung	Pillai-Spur	,285	,931 ^b	6,000	14,000	,503	,285
S_euid_1	Pillai-Spur	,593	3,405 ^b	6,000	14,000	,028	,593
S_intu_ne	Pillai-Spur	,293	,968 ^b	6,000	14,000	,481	,293
S_sb_ne	Pillai-Spur	,315	1,072 ^b	6,000	14,000	,424	,315
klasse	Pillai-Spur	,602	3,525 ^b	6,000	14,000	,024	,602
geschlecht	Pillai-Spur	,289	,947 ^b	6,000	14,000	,493	,289
binationalität	Pillai-Spur	,133	,359 ^b	6,000	14,000	,893	,133

a. Design: Konstanter Term + MM_1 + MM_2 + Urlaubserfahrung + S_euid_1 + S_intu_ne + S_sb_ne + klasse + geschlecht + binationalität

Tab. 118: Manova MZP2: Multivariate Tests

Anhang A

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Vorwissen MM_1	S_inteu_2	2,457	1	2,457	11,717	,003	,381
Wissen MM_2	alle Skalen					n.s.	
S_intu_ne	alle Skalen					n.s.	
S_sb_ne	alle Skalen					n.s.	
S_euid_1	S_euid_2	4,008	1	4,008	21,942	,000	,536
	S_inteu_2	,824	1	,824	3,932	,062	,171
	S_info_2	1,110	1	1,110	6,019	,024	,241
	S_intgem_2	2,147	1	2,147	10,518	,004	,356
	S_wgem_2	1,394	1	1,394	7,060	,016	,271
klasse	S_euid_2	,894	1	,894	4,893	,039	,205
	S_inteu_2	4,285	1	4,285	20,437	,000	,518
	S_info_2	1,396	1	1,396	7,570	,013	,285
	S_intgem_2	2,646	1	2,646	12,965	,002	,406
	S_wgem_2	1,824	1	1,824	9,242	,007	,327
	S_prounteg_2	1,685	1	1,685	4,973	,038	,207
geschlecht	alle Skalen					n.s.	
binationalität	alle Skalen					n.s.	

Tab. 119: Manova MZP2: Tests der Zwischensubjekteffekte (Auszug)

Abhängige Variable	(I)klasse	(J)klasse	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95% Konfidenzintervall für die Differenz ^a	
						Untergrenze	Obergrenze
S_euid_3	EG1	EG2	,709*	,292	,025	,100	1,319
S_inteu_3	EG1	EG2	1,181*	,324	,002	,505	1,857
S_info_3	EG1	EG2	1,032*	,255	,001	,500	1,563
S_intgem_3	EG1	EG2	1,412*	,203	,000	,989	1,835
S_wgem_3	EG1	EG2	,404	,215	,075	-,045	,852
S_prounteg_3	EG1	EG2	,126	,370	,736	-,644	,897

Die mittlere Differenz ist auf dem ,05-Niveau signifikant; in der Auswahl nur EG1 und EG2; N=34

Tab. 120: Manova MZP3: Paarweise Vergleiche

Anhang A

Effekt		Wert	F	df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	Pillai-Spur	,388	1,588 ^b	6,000	15,000	,218	,388
Urlaubserfahrung	Pillai-Spur	,209	,659 ^b	6,000	15,000	,683	,209
S_sb_ne	Pillai-Spur	,603	3,803^b	6,000	15,000	,017	,603
S_intu_ne	Pillai-Spur	,319	1,173	6,000	15,000	,371	,319
MM_1	Pillai-Spur	,371	1,472	6,000	15,000	,253	,371
MM_3	Pillai-Spur	,415	1,777	6,000	15,000	,172	,415
S_euid_1	Pillai-Spur	,684	5,424	6,000	15,000	,004	,684
klasse	Pillai-Spur	,768	8,271	6,000	15,000	,000	,768
geschlecht	Pillai-Spur	,535	2,880	6,000	15,000	,055	,535
binationalität	Pillai-Spur	,365	1,434	6,000	15,000	,266	,365

Design: Konstanter Term + Urlaubserfahrung + S_sb_ne + S_intu_ne + MM_1 + MM_3 + S_euid_1 + klasse + geschlecht + binationalität

Tab. 121: Manova MZP3: Multivariate Tests

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Urlaubserfahrung	alle Skalen					n.s.	
S_sb_ne	S_euid_3	2,229	1	2,229	9,863	,005	,330
	S_inteu_3	1,324	1	1,324	4,764	,041	,192
	S_intgem_3	,853	1	,853	7,836	,011	,281
S_intu_ne	alle Skalen					n.s.	
Vorwissen MM_1	S_inteu_3	1,474	1	1,474	5,302	,032	,210
Wissen MM_3	alle Skalen					n.s.	
S_euid_1	S_euid_3	3,418	1	3,418	15,124	,001	,431
	S_inteu_3	3,282	1	3,282	11,809	,003	,371
	S_info_3	1,381	1	1,381	8,031	,010	,287
	S_intgem_3	1,960	1	1,960	18,003	,000	,474
	S_wgem_3	,944	1	,944	7,715	,012	,278
klasse	S_euid_3	1,332	1	1,332	5,894	,025	,228
	S_inteu_3	3,695	1	3,695	13,294	,002	,399
	S_info_3	2,819	1	2,819	16,396	,001	,450
	S_intgem_3	5,280	1	5,280	48,485	,000	,708

Tab. 122: Manova MZP3: Tests der Zwischensubjekteffekte (Auszug)

B1

Es gibt verschiedene Möglichkeiten als was sich Menschen fühlen können. Überlege wie fühlst du dich? Schneide die Kärtchen unten ab und klebe sie auf.

Ich fühle mich sehr

|
|
|
|
|

Ich fühle mich ein bisschen ...

|
|
|
|
|

Ich fühle mich gar nicht

|
|
|
|
|

Deutscher	Schreibe deine zweite Nationalität auf die Rückseite dieses Kärtchens	Europäer	Luxemburger	Schreibe deinen Wohnort auf die Rückseite dieses Kärtchens
------------------	---	-----------------	--------------------	--

Fragebogen

Bitte beantworte die Fragen ehrlich ... vielen Dank!

Ich heiße: _____ Ich bin ein Mädchen Ich bin _____ Jahre
alt. Junge

A) Schließe bitte deine Augen und denke an Europa.

Schreibe alles auf, was dir so einfällt.

B) Legekärtchen „Wie fühlst du dich“?

1. **Wie fühlst du dich mehr?**

- deine Nationalität, z.B. deutsch europäisch
 beides gleich weiß ich nicht

WARUM? _____

2. Hier sind ein paar Gründe, warum Menschen sich europäisch fühlen können.
Lies sie dir vor dem Antworten alle genau durch. Wie wichtig ist jeder Grund
für dich? (Wenn du dich *nicht europäisch* fühlst, kreuze „gar nicht“ an.)

Ich fühle mich europäisch, ...	sehr wichtig	ziemlich wichtig	weniger wichtig	gar nicht wichtig
weil ich in einem Land geboren bin, das in Europa liegt und weil ich in Europa lebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich weiß, dass wir zur Europäischen Union gehören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil Europa für mich wie <i>ein</i> großes Land ist, das viel gemeinsame Vergangenheit hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich europäische Sprachen sprechen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil Europa vor allem christlich ist, erscheint es mir von der Kultur her als Einheit, zu der ich gehöre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich Freunde aus europäischen Ländern habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich an der Europäischen Schule bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich Europa mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil meine ganze Familie sich europäisch fühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Unterstreiche den wichtigsten Grund rot!

3. Welche Nationalität magst du lieber?

deutsch polnisch kein Unterschied

deutsch französisch kein Unterschied

französisch polnisch kein Unterschied

französisch schwedisch kein Unterschied

4. Im Fahrradunterricht bekommst du eine Fahne für dein Rad geschenkt,

damit man dich zwischen den Autos besser sieht. Mit welcher Flagge an deinem Fahrrad möchtest du herumfahren?



5. Ich bin froh, einen europäischen Pass zu haben.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

6. Ich finde es toll, Europäer zu sein.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

7. Ich finde es toll, Deutsche/r zu sein.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

8. Wann verhält sich ein Kind auf dem Pausenhof in deinen Augen „wie ein Europäer“? _____

9. Mir gefällt es sehr gut an der Europäischen Schule?

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

10. Was findest du besonders gut daran, an einer Europäischen Schule zu sein?

Nichts

Zum Beispiel _____

Anhang B

11. Wenn du die Wahl hättest, in welche Schule würdest du lieber gehen?

- in eine **deutsche** Schule in eine **Europäische** Schule

12. Ich sitze in Zweiter Sprache am liebsten neben Kindern aus meiner Klasse.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

13. Ich habe viele Freunde aus anderen Sprachabteilungen.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

14. Ich wünsche mir mehr Freunde aus anderen Sprachabteilungen.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

15. Ich unterhalte mich oft und lange mit Kindern aus anderen Sprachabteilungen.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

16. Mit wem redest du manchmal über Europa?

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Mit meinen Freunden | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Mit meiner Familie | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Mit Klassenkameraden | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Mit Kindern aus anderen Ländern | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Mit meinen Lehrern | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Mit niemandem | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Sonstiges _____ | | |

17. Wo informierst du dich über Europa und wie oft?

- | | | | | |
|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Im Fernsehen oder Radio | <input type="checkbox"/> nie | <input type="checkbox"/> eher selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> oft |
| In der Zeitung | <input type="checkbox"/> nie | <input type="checkbox"/> eher selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> oft |
| In Büchern / Atlas | <input type="checkbox"/> nie | <input type="checkbox"/> eher selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> oft |
| Auf der Straßenkarte / im Auto | <input type="checkbox"/> nie | <input type="checkbox"/> eher selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> oft |
| Im Internet | <input type="checkbox"/> nie | <input type="checkbox"/> eher selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> oft |
| Bei meinen Eltern | <input type="checkbox"/> nie | <input type="checkbox"/> eher selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> oft |

Anhang B

- Bei meinen Freunden nie eher selten manchmal oft
Bei meinen Lehrern nie eher selten manchmal oft
Bei Kindern anderer Länder nie eher selten manchmal oft

Informierst du dich seit dem Europa-Projekt häufiger als früher über Europa?
 nein, eigentlich nicht ja

18. Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste an der Europäischen Union?

19. In der Europäischen Union sind jetzt zehn und bald zwölf Länder aus Osteuropa, wie z.B. Tschechien, Ungarn oder Polen. Das finde ich zu viel.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

20. Es wäre mir egal, wenn Deutschland wieder aus der EU austreten würde?

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

21. Ich finde es gut, wenn immer mehr Länder in Europa zur Europäischen Union dazu kommen.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

22. Ich hoffe, dass der Euro wieder abgeschafft wird.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

23. Ich möchte unbedingt Mitglied im Europäischen Jugendparlament sein.

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

24. Ich möchte gerne wissen, was dort passiert ...

	stimmt sehr	stimmt ziemlich	stimmt weniger	Stimmt gar nicht
... im Europäischen <i>Parlament</i> in Straßburg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Europäische <i>Jugendparlament</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... in der Europäische <i>Zentralbank</i> in Frankfurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Europäischen <i>Gerichtshof</i> in Luxemburg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Europ. Patentamt für <i>Erfindungen</i> in München	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Europäischen Forschungszentrum in Karlsruhe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zusatzaufgabe: **Wähle die Europäische Einrichtung aus, wo du am liebsten einen Schnuppertag verbringen würdest.** Unterstreiche sie ROT!

25. An was denkst du, wenn du die Europäische Flagge siehst?

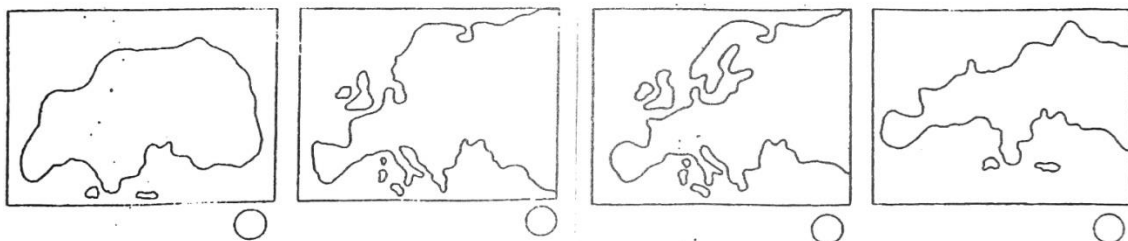
26. Ich möchte unbedingt viel über die Europäische Union wissen.

- stimmt gar nicht
 stimmt weniger
 stimmt ziemlich
 stimmt sehr

In den nächsten Fragen geht es um die Europakarte:

27. Du bist ein Astronaut und siehst aus deinem Raumschiff die Erde.

Europa schaust du dir genauer an. Welche Karte zeigt richtig die groben Umrisse Europas? *Kreuze an.*



28. In den letzten Wochen, habe ich öfter eine Europakarte angeschaut.

- stimmt gar nicht
 stimmt weniger
 stimmt ziemlich
 stimmt sehr

29. Mir ist es sehr wichtig, mich bestens auf der Europakarte auszukennen.

- stimmt gar nicht
 stimmt weniger
 stimmt ziemlich
 stimmt sehr

Anhang B

30. Ich finde man muss unbedingt wissen, welche Länder in den Alpen, an der Donau, an der Ostsee und am Mittelmeer liegen.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

31. Es macht mir viel Spaß, die Europakarte anzuschauen.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

32. In welchen Ländern Europas würdest du **gerne** 😊 Ferien machen?

Male die Namen dieser Länder grün an.

In welchen Ländern Europas würdest du **nicht gerne** ☹️ Ferien machen?

Male die Namen dieser Länder rot an.



33. Wo möchtest du **FÜR IMMER** leben, wenn du dich ein für alle Mal entscheiden müsstest. Mache nur **ein** Kreuz!

in Deutschland in Europa in der EU in Afrika in Asien in Amerika
 in Australien _____ (anderes Land in Europa)

Anhang B

34. **Stell dir vor, du müsstest mit deiner ganzen Familie in ein anderes Land umziehen. Das Land liegt in Europa.**

Nenne mindestens drei Länder, in denen du **gerne** 😊 leben würdest.

Nenne mindestens drei Länder, in denen du **nicht gerne** ☹️ leben würdest.

Trage die Namen der Länder in die Tabelle ein!

gerne 😊 leben	nicht gerne ☹️ leben

35. **Meine Stadt und das Leben in meiner Stadt haben wenig mit Europa zu tun.**

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

36. **Europa ist für mich wie ein Land mit verschiedenen Sprachen.**

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

37. **Welches Buch aus der Serie „WAS ist WAS“ würdest du dir gerne fürs**

Wochenende ausleihen? (Wähle drei Bücher aus und schreibe 1., 2., 3. in die Kästchen vor deinen liebsten, zweitliebsten und drittliebsten Buchtitel.)

Schatzsuche Indianer Unser Kosmos Wilde Tiere
 Vulkane Europa Sendung mit der Maus

38. **Ich habe Lust Wörter zu sammeln, die in allen europäischen Sprachen**

gleich sind.
stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

39. **Was findest du interessanter?**

was die Länder und Menschen gemeinsam haben was in jedem Land anders ist
 weiß ich nicht

Anhang B

40. Ich habe schon sehr oft das Zeichen „CE“ auf Spielsachen und anderen Dingen gesehen.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

42. Mir fällt immer auf, wenn auf einer *deutschen* Briefmarke „Europa“ steht.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

43. Auf der Autobahn fällt mir immer zuerst die Europaflagge auf dem Nummernschild auf.

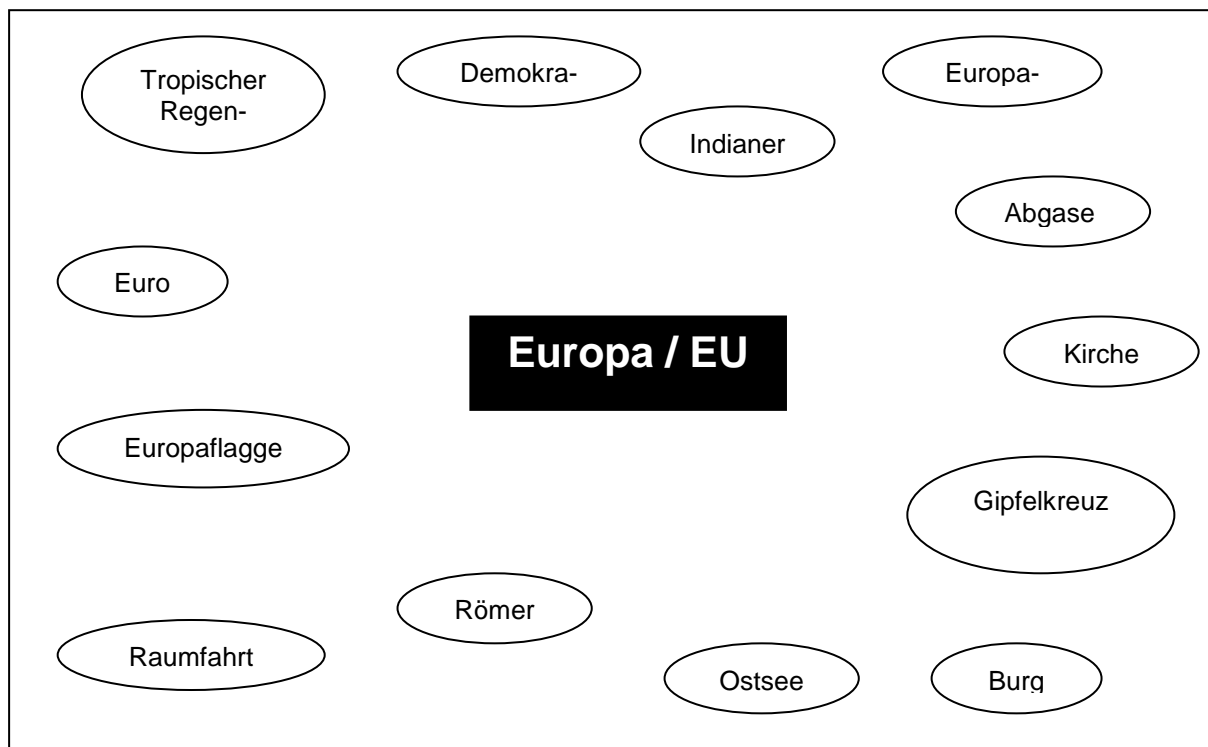
stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

44. Ich mag die Europaflagge auf den Autokennzeichen.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

45. Ein paar Begriffe haben etwas mit dem Kontinent Europa oder der Europäischen Union zu tun (nicht nur mit einem Land allein).

Verbinde sie mit „Europa“.



Anhang B

46. **Was meinst du: Wie sind die Länder eher in Europa? Sind sie sehr verschieden oder eher ähnlich?**

- eher sehr verschieden
 ziemlich verschieden
 eher ähnlich
 sehr ähnlich

47. **Es ist egal, ob man weiß, welche Gemeinsamkeiten es innerhalb Europas gibt.**

- stimmt gar nicht
 stimmt weniger
 stimmt ziemlich
 stimmt sehr

48. **Bei den folgenden Fragen musst du entscheiden.** Kreuze deine erste Wahl an.

Mit wem würdest du dich auf eine „Zeitreise“ lieber unterhalten?

- Mit Robert Schuman
 Mit Columbus

Wonach würdest du als Forscher lieber forschen

- Nach Gemeinsamkeiten in Europa
 Nach Unterschieden und Besonderheiten in Europa

49. **Der holländische Sintaklaas, die schwedische St. Lucia und der englische Guy Faukes Day sind für mich unwichtig.**

- stimmt gar nicht
 stimmt weniger
 stimmt ziemlich
 stimmt sehr

50. **Ich finde die Menschen in Europa gehören zusammen.**

- stimmt gar nicht
 stimmt weniger
 stimmt ziemlich
 stimmt sehr

51.

Mich interessiert, ...	stimmt gar nicht	Stimmt weniger	Stimmt ziemlich	Stimmt sehr
... warum Grenzen zwischen den Ländern in den Alpen, oder zwischen den Ländern am Mittelmeer sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... welche Länder in Europa christlich sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... warum manche Sprachen so viele ähnliche Wörter haben und warum es Wörter gibt, die in allen europäischen Sprachen gleich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... wo ich überall mit dem Euro bezahlen kann?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... welche Länder noch in der Europäischen Union fehlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... warum die Schweiz und Norwegen nicht in der EU sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... was das Europaparlament macht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... welche gemeinsamen Forschungsprojekte die Europäer haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhang B

56. **Europa hat viel mit mir und meinem Leben zu tun.**

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

57. **Die Europäer haben eine gemeinsame Vergangenheit mit Vermischungen zwischen den Völkern.**

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

58. **Was interessiert dich mehr? *Entscheide!***

Die Vergangenheit Europas

(Krieg – Frieden – Römer – Wikinger – Karl der Große – Europa im Mittelalter – Entstehung der Nationalfeiertage – Denkmäler und Sehenswürdigkeiten in allen Ländern etc.)

Die Gegenwart und Zukunft Europas

(Euro – Autokennzeichen – welche neuen Länder noch dazu kommen – europäische Verfassung – gemeinsame Umweltprobleme und Zusammenarbeit – Zusammenarbeit in Forschung und Technik – etc.)

interessiert mich beides nicht besonders

59. **Ich finde es schade, dass vielen Menschen in Europa nicht bewusst ist, wie ähnlich ihre Sprachen und ihre Vergangenheit sind.**

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

60. **Ich denke sehr oft über Europa nach.**

- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Anhang B

61. Ich finde, dass die Menschen in der EU zusammengehören, ...

Kreuze an, wie wichtig für dich die einzelnen Gründe sind.

	stimmt sehr	stimmt ziemlich	stimmt weni- ger	stimmt gar nicht
... weil sie auf <i>einem</i> Kontinent leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... weil sie <i>gemeinsame</i> Probleme haben, die sie gemeinsam lösen wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... weil sie in <i>Frieden</i> miteinander leben wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... weil große Teile Europas schon in der <i>Ver- gangenheit</i> sehr lange zusammengehörten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... weil viele gemeinsam an Jesus Christus glauben und das schon seit Jahrhunderten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... weil es ein paar Wörter gibt, die in allen Sprachen ähnlich oder gleich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. Ich finde es schade, dass vielen Menschen in Europa nicht wissen, wie wichtig es ist in Europa eng zusammenzuarbeiten.

 stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

63. Es macht Spaß Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ländern in Europa zu entdecken.

 stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

64. Ich will unbedingt wissen, warum manche Sprachen ähnlich sind.

 stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

65. Wie verschieden kommen dir Französisch, Portugiesisch und Italienisch vor?

 Sehr verschieden ziemlich verschieden ein bisschen verschieden gar nicht verschieden

66. Ich finde es wichtig, viele Sprachen sprechen zu können.

 stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

GRATULIERE DU HAST ES GESCHAFFT! HERZLICHEN DANK!

Hier geht es noch mal kurz um deine Familie, deine Urlaubsländer und deine Sprachen.

Ich wohne in: _____ **Geboren** bin ich in: Deutschland
 Luxemburg
 in: _____

Ist **deine Mutter** in Deutschland geboren?

Nein → Wo ist sie geboren? _____
 Ja

Ist **dein Vater** in Deutschland geboren?

Nein → Wo ist er geboren? _____
 Ja

Wohnen deine **Großeltern** in Deutschland?

Ja
 Nein → In welchem Land leben sie? _____
 → Wie oft besuchst du sie? nie
 1 bis 2 Mal im Jahr
 öfter als 2 Mal im Jahr
 → Fühlst du dich im Land deiner Großeltern zu Hause? ja nein
 → Könntest du dir vorstellen in diesem Land zu leben? ja nein

Warst du schon einmal in einem anderen Land? Kreuze an.

Nein
 Ja → Wo? _____
 → Wie oft? 1 bis 2 Mal
 3 Mal
 öfter als 3 Mal: _____ (Trage die Zahl ein.)

Macht deine Familie jedes Jahr im gleichen Land **Ferien**?

Nein
 Ja → Wie heißt das Land? _____

Seit wann bist du an der Europäischen Schule? Meine zweite Sprache ist:

ich war schon im Kindergarten der Europaschule englisch
 seit der 1. Klasse französisch
 seit der 2. / 3. / 4. / 5. Klasse (kreise ein)

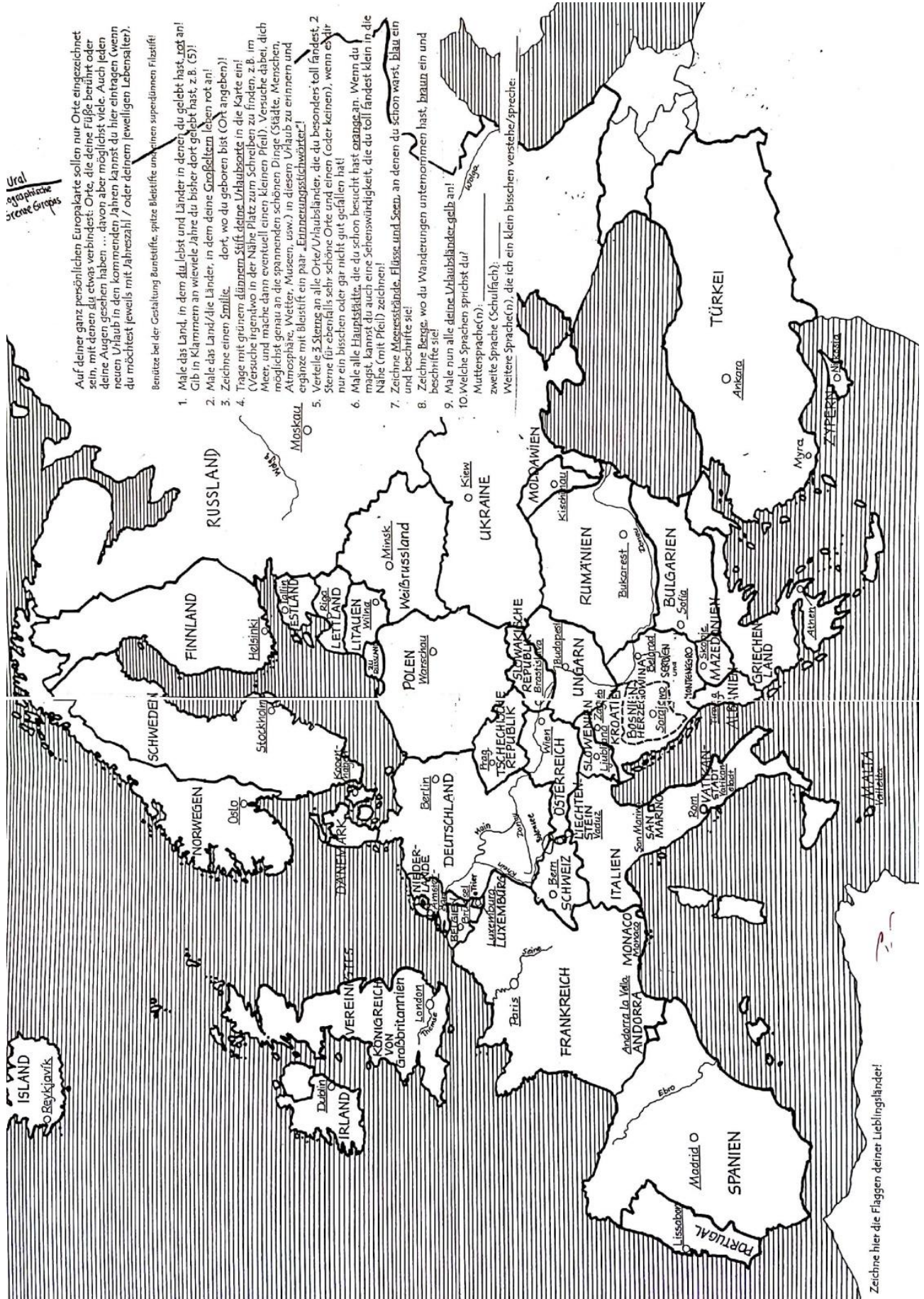
Außerdem spreche ich noch:

GRATULIERE DU HAST ES GESCHAFFT! HERZLICHEN DANK!

Fragebogen D: Erfassung der Reisevorerfahrung (Vorerhebung)

Auf deiner ganz persönlichen Europakarte sollen nur Orte eingezeichnet sein, mit denen du etwas verbindest. Orte, die deine Flügel berührt oder deine Augen gesehen haben ... davon aber möglichst viele. Auch jeden neuen Urlaub in den kommenden Jahren kannst du hier eintragen (wenn du höchstens jeweils mit Jahreszahl / oder deinem jeweiligen Lebensalter).
Benutze bei der Gestaltung Buntstifte, spitze Bleistifte und einen superdünnen Filzstift!

1. Male das Land, in dem du lebst und Länder, in denen du gelebt hast, rot an! Gib in Klammern an wieviele Jahre du bisher dort gelebt hast, z.B. (3)!
2. Male das Land/die Länder, in dem deine Großeltern leben rot an!
3. Zeichne einen Smiley, dort, wo du geboren bist (OH angeben)!
4. Trage mit grünem dünnem Stift deine Urlaubsorte in die Karte ein! (Versuche irgendwo in der Nähe Platz zum Schreiben zu finden, z.B. im Meer, und mache dann eventuell einen kleinen Pfeil). Versuche dabei, dich möglichst genau an die spannenden schönen Dinge (Städte, Menschen, Atmosphäre, Wetter, Museen, usw.) in diesem Urlaub zu erinnern und ergänze mit Bleistift ein paar „Eintouristikwörter“!
5. Verteile 3 Sterne an alle Orte/Urlaubsländer, die du besonders toll findest. 2 Sterne für ebenfalls sehr schöne Orte und einen (oder keinen), wenn es dir nur ein bisschen oder gar nicht gut gefallen hat!
6. Male alle Hauptstädte, die du schon besucht hast orange an. Wenn du magst, kannst du auch eine Sehenswürdigkeit, die du toll findest klein in die Nähe (mit Pfeil) zeichnen!
7. Zeichne Meeresströme, Flüsse und Seen, an denen du schon warst, blau ein und beschrifte sie!
8. Zeichne Berge, wo du Wanderungen unternommen hast, braun ein und beschrifte sie!
9. Male nun alle deine Urlaubsländer gelb an!
10. Welche Sprachen sprichst du? Muttersprache(n): _____ Weitere Sprache(n), die ich ein klein bisschen verstehe/spreche: _____



Zeichne hier die Flaggen deiner Lieblingsländer!

In den folgenden Fragen geht es immer um das Europaprojekt und wie es dir so gefallen hat.

Im Europa-Projekt lernte ich Sachen, die ich schon immer lernen wollte.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Was wir im Europa-Projekt gelernt haben, interessiert mich sehr.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Ich habe im Europa-Unterricht oft nicht aufgepasst.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Im Europaprojekt bestimmten die Schüler im Unterricht mit.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Im Europaprojekt war ich mit meinen Gedanken meistens ganz wo anders.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Im Europaprojekt lernten wir viele interessante Sachen.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Europaprojekt hat grundsätzlich alles die Lehrerin entschieden.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Das Europaprojekt interessierte mich eigentlich nicht.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Im Unterricht über Europa lerne ich Sachen, über die ich noch mehr wissen möchte.

stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr



Im Europaprojekt lernte ich Sachen, über die ich gerne mit anderen sprechen will.

-
- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Meine Lehrerin ließ mich im Europaprojekt mitentscheiden.

-
- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Bei uns wählten die Schüler im Unterricht oft selbst etwas aus.

-
- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Ich finde die Sachen, die wir im Europa-Projekt gemacht haben, sehr schön.

-
- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Im Europaprojekt habe ich Sachen gelernt, mit denen ich mich auch zu Hause beschäftigen will.

-
- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr

Ich habe im Europaprojekt oft selbst etwas ausgewählt.

-
- stimmt gar nicht stimmt weniger stimmt ziemlich stimmt sehr



Wie sehr interessierst du dich für Europa?

-
- gar nicht weniger ziemlich sehr

Wie gut hat dir das Europa-Projekt insgesamt gefallen?

-
- gar nicht weniger ziemlich sehr

Wie gut kannst du dich an den Europa-Unterricht erinnern?

-
- gar nicht weniger ziemlich sehr

Was hat dir am besten gefallen? Schreibe kurz auf!

C1

Lehrplan „Europäische Stunden“

vom Obersten Rat am 21. und 22. Mai 1980 genehmigt

(AZ 80-D-208; EE/1620/80/DE)

Inhaltliche Konkretisierung (S. 140/2)

- 140/2 -

EE/1620/80/DE

Anlage I

Verzeichnis von Themenvorschlägen

- Märchen - Legende - Fabel
- Reise um die Welt
- Tour de France
- Olympische Spiele
- Vulkanausbruch
- Puppentheater
- Schulfest
- St. Nikolaus
- Indianer
- prähistorische Höhle
- Burg
- historische Brücken
- zoologische Garten
- Aquarium
- Volkskunst
- Ausschmückung der Schule: Zeichnungen, Töpferarbeiten usw.
- Klettermast (mit aufgehängten Preisen)
- Modell-Schule und unmittelbare Umgebung, Dorf, Stadt (Stadtviertel)
- Anwendung der Übungen in den einzelnen Fächern
- Straßenverkehr
- Karneval
- usw. usw.

X X X

Lehrplan „Die Europäischen Stunden im Primarbereich der Europäischen Schulen“

vom Obersten Rat am 24. und 25. April 2001 in Alicante genehmigt (AZ 2001-D-85; 11 Seiten)

Das Dokument umfasst einen „Rückblick (A)“ zur Planentwicklung von 1996 – 2001 sowie „Vorschläge zur Umsetzung der Europäischen Stunden (B)“



VORSCHLÄGE ZUR UMSETZUNG DER EUROPÄISCHEN STUNDEN

1. EINLEITUNG

2. DIE EUROPÄISCHEN STUNDEN

- 2.1. Philosophie
- 2.2. Allgemeine Ziele
- 2.3. Aktionsfeld
- 2.4. Integration in den Stundenplan
- 2.5. Rolle der Schule

3. UMSETZUNG DER EUROPÄISCHEN STUNDEN

- 3.1. Lokaler Plan
- 3.2. Koordination

4. EVALUATION / BEURTEILUNG

- 4.1. Beurteilung des lokalen Plans
- 4.2. Beurteilung der Schüler

Inhaltliche Konkretisierung (S. 8)

3.0 UMSETZUNG DER EUROPÄISCHEN STUNDEN

3.1 Lokaler Plan

Die Ausarbeitung des **lokalen Plans** und die Umsetzung der Aktivitäten sind die Ecksteine der Organisation der Est. Diese Verfahrensweisen entsprechen einer ständigen Stimulierung **der Initiative, der Identität und der Autonomie der Schule**, da sie folgendes bewirken:

- **Die Formulierung eines oder mehrerer gedankenreicher Themen interkultureller Tragweite.**

Beispiele von seitens der Schulen vorgeschlagenen Themen: Eine Reise durch Europa; Die Musik in der Welt; Die europäischen Märchen, Europa, ein gemeinsames Erbgut.

Die Aktivitäten, die diese Themen ausschöpfen, können z.B. eine Ausstellung, eine Darbietung, eine audiovisuelle Montage oder einen Thementag bewirken.

- **Die Aufführung spezifischer Ziele.**

Die spezifischen Ziele müssen mit den allgemeinen Zielsetzungen für die Est. übereinstimmen.

Lehrplan „Die Europäischen Stunden im Primarbereich der Europäischen Schulen“

vom Obersten Rat am 24. und 25. April 2001 in Alicante genehmigt (AZ 2001-D-85; 11 Seiten)

Leitbild (S. 4)



1953

Die Worte, die die grundlegenden Zielsetzungen der Europäischen Schulen am besten zum Ausdruck bringen, sind auf ein Pergamentpapier festgehalten worden, das in die Grundsteine der vereinzelt Schulen verankert wurde.

“(…) Jeder Schüler wird sich unter der Leitung von Lehrern seines Landes im Studium der Sprache, des Schrifttums und der Geschichte seiner Heimat weiterbilden; gleichzeitig wird er sich auch den Gebrauch anderer Sprachen aneignen und sich damit an den Gütern der verschiedenen Kulturen bereichern, die zusammen die Kultur Europas bilden.

Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität nehmen an den gleichen Spielen, am gleichen Unterricht teil; so werden sie lernen, sich zu verstehen, sich zu achten und zusammen zu leben.

In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen, vertraut gemacht mit der Schönheit und dem Wert der verschiedenen Kulturen, werden sie sich ihrer gemeinsamen Verantwortung bewußt werden. Dabei werden sie die Liebe zu ihrer Heimat und den Stolz auf ihr Vaterland bewahren, in ihrer geistigen Haltung aber werden sie Europäer werden, wohl vorbereitet, das Werk zu vollenden, das ihre Väter begonnen haben, ein geeintes und glückliches Europa zu schaffen”.