

Kelpanides, Michael; Vrinioti, Kalliope
**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 (2008) 1, S. 25-53



Quellenangabe/ Reference:

Kelpanides, Michael; Vrinioti, Kalliope: Europäische oder nationale Orientierung? Ein Vergleich der Einstellungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern aus den europäischen Mitgliedsländern an der Europaschule Luxemburg - In: *Tertium comparationis* 14 (2008) 1, S. 25-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244177 - DOI: 10.25656/01:24417

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244177>

<https://doi.org/10.25656/01:24417>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Europäische oder nationale Orientierung? Ein Vergleich der Einstellungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern aus den europäischen Mitgliedsländern an der Europaschule Luxemburg

Michael Kelpanides

Aristoteles Universität Thessaloniki

Kalliope Vrinioti

Universität Westmazedonien

Abstract

This paper presents the starting point, the methodology and the findings of a research project carried out by the authors at the European School in Luxemburg and focused on the relationship between the European and the national orientations of the students. A questionnaire in the three main languages English, German and French and in two versions for the younger (class 2–4) and for the older pupils (class 5–7) was filled out by 1.670 secondary school pupils from all the European member states as well as from many other countries. The questionnaire contained questions about the relative strength of their national vs. European identities, about their knowledge of foreign languages, the nationalities of their close friends, book reading in foreign languages and other related subjects. Among the main findings was that the strength of European identity differed significantly between pupils from different member states. Similarly, concerning the choice of friends, marked differences were found in the choice of friends from their own or from other nationalities among pupils from different countries. In addition, it was found that linguistic and cultural affinities between countries affect strongly the choice of friends from these countries.

1. Einleitung

Eine europäische Gesellschaft über das Zusammenwachsen der Mitgliedsgesellschaften zu schaffen, ist ein zentrales politisches Ziel der Europäischen Union und zugleich eine unerlässliche Voraussetzung für den Erfolg des europäischen Staatsbildungsprozesses (Kielmansegg, 1996). Staatenbildung war, wie es aus der europäischen Ge-

schichte bekannt ist, unter ganz bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen erfolgreich, während sie beim Fehlen dieser Voraussetzungen in der Regel gescheitert ist (Rokkan & Urwin, 1989; Rokkan, 1989; Flora, 2000a). Zu diesen Voraussetzungen gehören die kulturelle Homogenität der Bevölkerung des Staatsterritoriums und die soziale Kommunikation, die durch gemeinsame Tradition, Sprache und Religion begünstigt wird. Unter diesen Bedingungen konnten sich ökonomische Kooperation und durch sie gemeinsame Interessen und Ziele entwickeln, die zu sozialer Solidarität und zu gemeinsamer Identität der Bevölkerung des Territoriums führten.

Diese gemeinsame Identität drückte sich in einem einheitlichen politischen Willen der Angehörigen der Gemeinschaft aus, der von ihrem Staat verkörpert wurde und sich nach außen Geltung zu verschaffen suchte. Der Aufstieg des Nationalstaats in der neueren Geschichte beruht auf der erfolgreichen politischen Mobilisierung der aufgrund gemeinsamer sprachlicher, religiöser und ethnischer Identität solidarischen Mitglieder einer nationalen Gemeinschaft (Gellner, 1983; Smith, 1991; Mokre, Weiss & Bauböck, 2003; Kocka, 2005). Die historische Erfahrung zeigt somit unmissverständlich, dass der Erfolg von Staatsbildungsversuchen von den *vorpolitischen* Voraussetzungen der gesellschaftlichen Kommunikation, der ökonomischen Kooperation, der sozialen Solidarität und der soziokulturellen Identitätsbildung abhängig ist, die die politischen Eliten einer Gesellschaft nicht von oben aufzwingen können, sondern sie größtenteils vorfinden müssen und sie allenfalls mitgestalten können.

Ob die gegenwärtigen Versuche der Bildung eines europäischen Bundesstaats, der sowohl nach innen als auch nach außen, in der weltpolitischen Arena, mit *einer Stimme* sprechen kann (Laqueur, 1992), erfolgreich sein werden oder nicht, wird davon abhängen, in welchem Maße die genannten gesellschaftlichen Voraussetzungen der Staatsbildung heute in dem Mosaik der heterogenen Mitgliedsgesellschaften der Europäischen Union gegeben sind und wie weit sie von der Politik der Union noch gestaltet werden können. Angesichts der Konflikte zwischen dem allgemeinen europäischen Interesse und den Interessen der Mitgliedsländer, die in Konflikte zwischen den europäischen Institutionen transformiert werden, ist das offen, und die Chancen für eine solche Entwicklung werden aus den Perspektiven konkurrierender theoretischer Ansätze unterschiedlich beurteilt (Milward, 1992; Moravcsik, 1998, 2002; Sweet, Sandholtz & Fligstein, 2001; Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2007).

Die Erziehung, auch das ist historisch gut dokumentiert (Wehler, 1989, S. 281–292; Flora, 2000b), war eines der entscheidenden Instrumente des Nationalstaats zur Schaffung einer nationalen Identität in der Bevölkerung seines Territoriums. Die Erziehung wird daher auch in der europäischen Staatsbildung eine gewichtige Rolle zu spielen haben. Im Gegensatz jedoch zum Nationalstaat, der die Erziehung fest im Griff hatte und sie souverän als Hebel der gesellschaftlichen Transformation zur Erreichung seiner Ziele einsetzte, hat die Europäische Union die Schule nicht unter ihrer Kontrolle. Der reale Einfluss der Europäischen Union auf die Schule in den Mitgliedsländern ist

trotz der viel zitierten ‚europäischen Dimension des Curriculums‘ und der ‚europäischen Studiengänge‘ an den Hochschulen minimal (Pantides & Pasiadis, 2003; Kalojanaki & Makrakis, 1996; Bouzakis, 1993).

Anders ist die Situation an den Europa-Schulen, deren Träger die Europäische Union selbst ist (Göhlich, 1998; Bell, 1998; Bell & Schwarz, 2001). Zwar ist der Einfluss der Mitgliedstaaten, ihrer nationalen Curricula und der Lehrer aus unterschiedlichen Nationen auch an den Europa-Schulen ziemlich stark. Daneben gibt es aber auch einen europäisch geprägten Teil des Curriculums, in welchem die Fremdsprachen ein besonderes Gewicht haben und die Geschichte und Kultur Europas in gebührendem Maße zur Geltung kommen. Hinzu kommt noch, dass neben dem offiziellen Curriculum der Einfluss des ‚heimlichen Lehrplans‘ an den Europa-Schulen nicht zu unterschätzen ist, der sich aus der Tatsache ergibt, dass die Europa-Schulen ihren Schülern ein europäisch-multinationales Kommunikationsfeld bieten, wo sie die einzigartige Chance haben, die es an keiner Nationalschule gibt, täglich mit Gleichaltrigen nicht nur aus ganz Europa, sondern auch aus der ganzen Welt Umgang zu haben.

2. Ausgangspunkt und Zielsetzung der Untersuchung

Eine europäische Gesellschaft kann nur dann verwirklicht werden, wenn Individuen unterschiedlicher nationaler Herkunft spontan und ungezwungen miteinander zu kommunizieren lernen und ihre interpersonellen Wahlen nach individuellen Präferenzen und nicht nach Gesichtspunkten der kollektiven Zugehörigkeit treffen. Dieser Zustand, der im Hinblick auf das verfolgte Ziel der Verwirklichung einer europäischen Gesellschaft eine *Norm* darstellt, wird mit den Mitteln der Erziehung und der europäischen Gesellschaftspolitik angestrebt. Ziel der Untersuchung, deren erste Ergebnisse der vorliegende Beitrag präsentiert, ist ein Vergleich der europäischen oder nationalen Orientierungen von Schülern aus den Mitgliedsländern der Europäischen Union unter den schulischen Sozialisationsbedingungen einer Europa-Schule. Das komparative Vorgehen der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die zu erwartenden *Abweichungen* der einzelnen nationalen Schülergruppen von dieser für sie alle geltenden Norm zu erfassen – wobei diese Abweichungen von der Norm *Unterschiede* zwischen ihnen darstellen – und diese durch die in ihren Herkunftsgesellschaften vorherrschenden Orientierungen gegenüber der Europäischen Union zu erklären. Das kann allerdings nicht systematisch im vorliegenden Beitrag geschehen, sondern in der Buchveröffentlichung, die in Kürze folgen wird.

Zu den Hindernissen auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft gehören die Heterogenität der europäischen Gesellschaften, d.h. einerseits das unterschiedliche Niveau ihrer ökonomischen und technologischen Entwicklung und andererseits die variablen historischen und kulturellen Faktoren, die die europäischen Gesellschaften voneinander unterscheiden. Was das ökonomische und technologische Entwicklungsniveau anbetrifft, so ist die Hypothese gut bestätigt, dass je höher das Entwicklungs-

niveau von Gesellschaften ist, desto intensiver sind infolge der gesteigerten internationalen Arbeitsteilung auch ihre Verflechtungen mit anderen Gesellschaften gleichen Entwicklungsniveaus. Je höher, mit anderen Worten, der Modernisierungsgrad von Gesellschaften ist, desto höher ist auch das Niveau der Handels- und Austauschbeziehungen zwischen ihnen. Dieser Zustand hat eine ganze Reihe von Voraussetzungen und Begleiterscheinungen zur Folge, wie die Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen in den entwickelten Gesellschaften, die Mobilität von Arbeitskräften und Individualpersonen zwischen den Gesellschaften, die Existenz von bi- und multinationalen Schulen, der intensive Informationsfluss zwischen den Gesellschaften und die insgesamt viel größere Offenheit der hoch entwickelten Gesellschaften gegenüber ihrer internationalen Umwelt.

Was den Aspekt der kulturellen Unterschiede anbetrifft, so sind Gesellschaften, die sich historisch relativ spät staatlich konsolidiert haben, noch mit den Problemen ihrer nationalen Integration und oft auch mit ihren von Nachbarstaaten umstrittenen Gebietsansprüchen stark beschäftigt, die sie in Konflikte mit ihnen verwickeln. Solche Konstellationen schlagen sich sowohl in den betont nationalistischen Inhalten der schulischen Erziehung als auch in den Thematiken des öffentlichen Diskurses nieder, der weitgehend von nationalen und lokalen Anliegen präokkupiert ist, so dass den europäischen Themen ein marginaler Stellenwert zukommt (Michas, 2002; Mattheou, Roussaki & Theocharis, 2006; Bideleux & Taylor, 1996; Zambeta, 2005).

Infolge der ungleichen Verteilung sowohl der ökonomisch-technologischen als auch der historisch-kulturellen Faktoren unter den Mitgliedsgesellschaften der Europäischen Union sind in ihnen gegenwärtig in sehr unterschiedlichem Maße die Voraussetzungen ausgereift, die die Konvergenz der Mitgliedsgesellschaften zu einer europäischen Gesellschaft erfordert (Brasche, 2003). Aus diesem Grunde richtete sich das Ziel der Untersuchung darauf, zu vergleichen, *wie unterschiedlich die Effekte sind*, die die heutige Erziehung zu europäischen Bürgerinnen und Bürgern an Europa-Schulen bei Jugendlichen aus den Mitgliedsländern zu erzielen vermag, die durch die unterschiedlichen sozialisatorischen Einflüsse ihrer Gesellschaften vorgeprägt wurden.

Die Effekte der ‚europäischen Erziehung‘ in den Nationalschulen der Mitgliedsländer können nicht systematisch verglichen werden, weil die institutionellen Bedingungen und die Gestaltung der Europa-Politik in den einzelnen Mitgliedsländern zu unterschiedlich sind und somit der schulische Einfluss nicht konstant, sondern ziemlich *variabel* ist. Damit dieser Vergleich daher methodologisch Sinn hat, musste der schulisch-institutionelle Einfluss der Erziehung zu europäischen Bürgerinnen und Bürgern für die Jugendlichen aus allen Mitgliedsländern *konstant* sein. Die gesuchte Konstanz des schulischen Einflusses ist am ehesten in den Europa-Schulen gewährleistet, an welchen auch die Bedingungen zur Entwicklung der europäischen Identität aus den Gründen, die bereits genannt wurden, relativ am günstigsten sind. Es wurde daher davon ausgegangen, dass bei der Durchführung der Untersuchung an einer Europa-

Schule der europäische Erziehungseinfluss für alle Schülerinnen und Schüler relativ *konstant* sein würde, so dass die zu erwartenden Unterschiede auf die *variablen* Einflüsse der nationalgesellschaftlichen Kontexte zurückgeführt werden könnten, die über das familiäre Milieu auf die Schülerinnen und Schüler nach wie vor einwirken.

Die Wahl fiel auf die Europa-Schule Luxemburg, die die älteste Europa-Schule ist und im Jahre 2003 ihr 50-jähriges Jubiläum feierte. Der Kontakt zur Schulleitung erfolgte über einen griechischen Lehrer. Die Kommunikation mit dem Direktor der Schule wurde vor der Untersuchung problemlos hergestellt und hat sich während der Untersuchungszeit optimal entwickelt, so dass sie zum Erfolg der Studie erheblich beigetragen hat. Die Erhebung fand im November 2004 statt; befragt wurden mit einem schriftlichen Fragebogen, der in Englisch, Deutsch und Französisch vorgelegt wurde, alle Schüler (N = 1.670) des Sekundarbereichs von Klasse 2 bis Klasse 7 mit Ausnahme der Erstklässler, die als 11-Jährige für die inhaltlichen Anforderungen der Untersuchung noch zu jung waren. Die Version des Fragebogens, die den älteren, 16- bis 18-jährigen Schülern (Klasse 5–7) vorgelegt wurde, enthielt einige zusätzliche Fragen, die für die jüngeren, 13- bis 15-jährigen Schüler (Klasse 2–4) zu schwierig gewesen wären.

Was die Sozialstruktur der Schülerschaft anbetrifft, so überwiegen erwartungsgemäß bei den Eltern die Dienstleistungsberufe, die höheren Bildungsabschlüsse und die Beschäftigung bei den Institutionen der Europäischen Union. Mehr als die Hälfte der Väter (56 %) arbeitet an europäischen Institutionen und ein kleiner Prozentsatz (4 %) an nationalen Behörden ihrer Herkunftsländer; so sind 60 % der Väter im – europäischen oder nationalen – öffentlichen Dienst tätig. Die entsprechenden Prozentsätze der Mütter sind 64 % und 7,3 %; rund 70 % der Mütter sind somit im öffentlichen Dienst tätig. Was das Bildungsniveau anbetrifft, so haben rund 85 % der Väter und der Mütter einen Bildungsabschluss oberhalb des Sekundarschulniveaus.

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Generalhypothese, dass es zwischen den Schülergruppen aus den sechs ‚Kern- bzw. Gründerstaaten‘¹ der Europäischen Union und den Ländern der nördlichen und südlichen Peripherie, die durch die sukzessiven Erweiterungen der Union später beigetreten sind, signifikante Unterschiede in den folgenden Bereichen geben würde: (1) in der Ausprägung ihrer *europäischen Identität* (GUIDE, 2005; Jamieson, 2005; Schlickum, 2005; Fuss, 2003; Fuss & Grundy, 2003), d.h. in dem Ausmaß, in dem die Schülerinnen und Schüler sich mit der Europäischen Union identifizieren, (2) in dem Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte, das mit Fragen über wichtige politische und kulturelle Ereignisse und Entwicklungen in der europäischen Geschichte sowie über die mit ihnen zusammenhängenden Politiker, Schriftsteller, Maler, Musiker und Wissenschaftler erfasst wurde, (3) in der *Information über die Institutionen* der Europäischen Union, (4) in der *Wahl gleich- oder andersnationaler Freunde*, (5) in der *Beherrschung von Fremdsprachen*, (6) in der *Lektüre fremdsprachiger Bücher* und in der *Präferenz für gleichnationale*

oder andersnationale Autoren, (7) in der *Lektüre fremdsprachiger Zeitschriften*, (8) im *Empfang von Fernsehsendungen in anderen Sprachen* als in der Muttersprache und (9) in der *Präferenz für gleichnationale oder andersnationale Schauspieler und Sportler*.²

Im Einzelnen wurde erwartet, dass in dem Kontinuum zwischen einem ‚europäischen‘ und einem ‚nationalen‘ Pol die Schüler aus den ‚Gründerstaaten‘ stärker zum ‚europäischen Pol‘ tendieren würden als die Schüler aus der nördlichen und südlichen Peripherie. Da die Befragung erst einige Monate nach der Osterweiterung der Europäischen Union stattfand, haben nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler aus den Ostländern teilgenommen, so dass es keine ausreichende Datenbasis gibt, um Aussagen auch über die Schüler aus den neu beigetretenen Ostländern machen zu können.

Die Untersuchung erhebt den Anspruch, dass ihre Ergebnisse auf die Schülerpopulation verallgemeinert werden können, die sich unter gleichen Bedingungen des europäischen Schuleinflusses befindet, wie die Schülerinnen und Schüler der Europa-Schule Luxemburg. Diese Population besteht aus der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, die die Europa-Schulen in den Mitgliedsländern der Europäischen Union besuchen.

3. Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen wurde zwischen Winter 2003 und Sommer 2004 konstruiert und getestet. Grundlage des Fragebogens war die deutsche Fassung, die dann ins Englische und Französische übersetzt wurde, da nach Übereinkunft mit dem Direktor der Schule der Fragebogen aus unterrichtstechnischen Gründen in der Fremdsprachenstunde, d.h. in einer Englisch-, Französisch- und Deutschstunde ausgefüllt werden konnte. Die längere Fassung für die älteren Schüler umfasste 74 Fragen, die kürzere für die jüngeren 65 Fragen. Trotz des begrenzten Umfangs dieses Beitrags sind wegen der Zentralität dieses Abschnitts einige Erläuterungen zu den Fragen erforderlich, die die Identifikation mit der Europäischen Union betreffen.

Der Begriff der Identifikation mit einem Gemeinwesen impliziert die *Loyalität* gegenüber der politischen Organisation dieses Gemeinwesens – in der Regel gegenüber dem Nationalstaat. Da das Individuum in komplexen politischen Systemen zumeist Mitglied mehrerer Verbände ist, kann seine Loyalität gegenüber einem Verband durch die Hierarchisierung seiner Loyalitäten gemessen werden, die es selbst in Konfliktfällen vornimmt. Aus diesem Grunde wurde die Identifikation mit der Europäischen Union durch die Zustimmung der Schülerin/des Schülers zur aktuell diskutierten Übertragung von Macht- und Entscheidungsbefugnissen des Nationalstaats auf die Europäische Union gemessen. Diese Zustimmung dient somit als das Kriterium für die relative Stärke der konkurrierenden Loyalitäten gegenüber der Europäischen Union oder aber gegenüber dem Nationalstaat; dasselbe Kriterium dient zugleich als das Maß für die Ausprägung der europäischen Identität.

Da der Zuwachs von Macht- und Entscheidungsbefugnissen der Europäischen Union ein vielschichtiger Prozess ist, wurden mehrere Fragen formuliert, die sich auf die einzelnen Entscheidungsbereiche beziehen, in welchen gegenwärtig die Erweiterung der Befugnisse und Kompetenzen der Europäischen Union in der Innen- und Außenpolitik angestrebt wird. So ist die Gründung eines europäischen Außenministeriums ein vorrangiges Ziel der europäischen Politik, über welches auch im gescheiterten Verfassungsentwurf entschieden wurde und für welches der Rat der Europäischen Union in Berlin zumindest eine Kompromissformel gefunden hat. Ähnlich verhält es sich mit anderen Fragen. Die *Validität* dieser Fragen als *Indikatoren für die Loyalität* gegenüber der Europäischen Union oder – je nach dem – gegenüber dem Nationalstaat, d.h. das Problem, *was diese Fragen eigentlich messen*, ergibt sich aus der Übereinstimmung dieser Indikatorfragen mit dem *externen Kriterium* der gegenwärtig angestrebten Kompetenzerweiterung der Europäischen Union durch die Übertragung von politischen Befugnissen des Nationalstaats auf die Union. Denn zumindest einige dieser Fragen sind sinngemäß identisch mit den Fragen des Referendums, in welchem es um die Erweiterung der Kompetenzen der Gemeinschaft ging. Andere Fragen wiederum, wie etwa die Frage zu den Schulbüchern, beziehen sich auf Themen, die schon lange brisante und konfliktgeladene Themen der europäischen Politik sind. Der Index, der die Ausprägung der europäischen Identität misst, wurde somit mit den 14 Fragen gebildet, die sich im Einzelnen auf folgende Dimensionen der Loyalität beziehen:

1) Gegenüber der gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik: Wenn die Europäische Union eine größere Rolle in der Weltpolitik als die einzelnen Mitgliedstaaten spielen soll, dann muss sie mit einer Stimme sprechen und die Gewichte der Einzelstaaten ‚gebündelt‘ in die Waagschale werfen können. Die Zustimmung zur gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik wurde mit folgenden Fragen gemessen:

11. Glaubst du, dass eine starke Europäische Union die Risiken von Kriegen und Konflikten in Europa mindert?

12. Stimmst du der Auffassung zu oder nicht, dass die Europäische Union zur wirksamen Förderung des Weltfriedens in Krisenzeiten eine europäische Armee aufbauen sollte?

Version für Jungen:

13a. Nehmen wir an, dass eine europäische Armee aufgebaut worden ist: würdest du es vorziehen, falls du die Pflicht und die Wahl hättest, in der europäischen Armee oder in der Armee deines Herkunftslandes deinen Wehrdienst abzuleisten?

Version für Mädchen:

13b. Nehmen wir an, dass der Wehrdienst auch für Frauen obligatorisch geworden ist und dass eine europäische Armee aufgebaut worden ist: würdest du es vorziehen, falls du die Pflicht und die Wahl hättest, in der europäischen Armee oder in der Armee deines Herkunftslandes deinen Wehrdienst abzuleisten?

14. Glaubst du, dass ein künftiger europäischer Außenminister oder dass die Außenminister der Mitgliedsländer die Entscheidungen in der Außenpolitik treffen sollten?

17. Glaubst du, dass die Europäische Union eine gemeinsame Einwanderungs- und Asylpolitik gegenüber Bürgern von Nicht-Mitgliedstaaten verfolgen sollte oder dass die nationalen Regierungen die Entscheidungen in der Einwanderungs- und Asylpolitik treffen sollten?

2) Gegenüber der europäischen Umweltpolitik: Die Unmöglichkeit einer nationalen Umweltpolitik ist eines der wohl zutreffenden Standardargumente, mit welchen das historische Veralten des Nationalstaats begründet wird. Angesichts der Effekte der Welterwärmung ist Klimaschutz ein Thema, das die Weltöffentlichkeit beschäftigt und auf der Tagesordnung internationaler Gremien einen hohen Platz einnimmt, wie es auch auf dem G8-Gipfel der Fall war, der im Juni 2007 am Heiligendamm stattfand. Es ist offenkundig, dass eine Lösung nur durch weltweite Verständigung im Rahmen der Vereinten Nationen gefunden werden kann, und dort sind die Chancen der Europäer viel größer, ihre Vorstellungen durchzusetzen, wenn sie politisch vereint als Europäische Union auftreten.

16. Die Umweltpolitik hat hohe Priorität in der Europäischen Union. Welcher von den folgenden Alternativen A und B würdest du zustimmen? Kreuze bitte das entsprechende Kästchen an.

A) Ein Europäisches Umweltministerium sollte für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein. Seine Entscheidungen sollten für die nationalen Regierungen bindend sein.

B) Die nationalen Regierungen sollten für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein, entsprechend den Richtlinien der Europäischen Union.

3) Gegenüber einer europäischen Sicht der Geschichte, die die partikularistischen, mit nationalistischen Vorurteilen beladenen und sich in ihrem kognitiven Gehalt widersprechenden – daher auch wissenschaftlich fragwürdigen – Geschichtsinterpretationen der Nationalstaaten überwinden soll: Wenn die Europäische Union als demokratische Staatsformation *nach außen* eine politische Identität besitzen soll, dann ist das nur möglich, wenn ein *interner*, von nationalistischen Partikularismen unvoreingenommener Grundkonsensus über die gesellschaftlich-historische Wirklichkeit geschaffen wird und den nächsten Generationen vermittelt wird.

19. In jedem europäischen Land gibt es nationale Denkmäler, Straßen- und Platznamen, die an vergangene militärische Siege dieses Landes über andere Länder erinnern, wie Trafalgar Square, Pont d' Austerlitz, Sedan-Straße, Platz von Navarino usw. Wenn das Europäische Parlament beschließen sollte, dass solche historischen Denkmäler, die vergangene Spaltungen zwischen europäischen Nationen wachrufen, abgeschafft werden, würdest du dieser Entscheidung zustimmen oder würdest du sie ablehnen?

20. Wenn das Europäische Parlament beschließen sollte, dass nationale Feiertage zur Erinnerung an vergangene Siege in Kriegen zwischen europäischen Nationen, wie der 8. Mai (Kapitulation des Dritten Reiches) oder der 25. März (Beginn des nationalen Befreiungskampfes der Griechen gegen die Türken) abgeschafft werden, würdest du dieser Entscheidung zustimmen oder würdest du sie ablehnen?

21. Wenn das Europäische Parlament beschließen sollte, dass zur Vermeidung von diskriminierenden Stereotypen, die es in jedem Land in Bezug auf andere Länder gibt, die Schulbücher für den Geschichtsunterricht nicht von den Historikern jedes Landes, sondern von Historikern

im Dienst der Europäischen Union geschrieben werden sollen, würdest du dieser Entscheidung zustimmen oder würdest du sie ablehnen?

25. Unterstützt du den Vorschlag, dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union bei den nächsten Olympischen Spielen mit einer gemeinsamen Mannschaft teilnehmen sollen oder bist du dafür, dass sie mit ihren nationalen Mannschaften teilnehmen, wie bisher?

4) Akzeptanz der Konsequenzen, das heißt, der unvermeidlichen Machtkonzentration im ‚europäischen Zentrum‘ der Politik: Jede belangvolle kollektive Zielerreichung zieht zwangsläufig Nutzen und Kosten nach sich. Wenn daher ein Akteur nur den Nutzen aber nicht die Kosten eines künftigen Handelns zu akzeptieren bereit ist, dann ist sein Ziel in sich inkonsistent und kann daher nicht verwirklicht werden. Aus diesem Grunde wurden auch Fragen nach der Akzeptanz der Machtkonzentration als Begleiterscheinung der Zentralisierung von politischen Entscheidungen auf europäischer Ebene gestellt.

15. Wenn die Konzentration der politischen Macht in einem künftigen Europäischen Außenministerium zu einem entsprechenden Machtverlust der Mitgliedsländer führen sollte, würdest du diese Konsequenz akzeptieren?

18. Einige Leute meinen, dass eine weitere Stärkung der Institutionen der Europäischen Union zu einer Konzentration bürokratischer Macht im politischen Zentrum führen kann, die von den Bürgern weniger kontrollierbar sein wird. Stimmst du dieser Auffassung zu oder lehnt du sie ab?

5) Die Selbstdefinition des Befragten als ‚europäischer Bürger‘ oder als ‚Bürger seines Herkunftslandes‘ mit den Abstufungen, die vom EUROBAROMETER übernommen wurden, stellt als subjektiver Indikator ebenfalls eine Komponente der Identität dar.

26. Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als: (a) Ein Bürger deines Herkunftslandes, (b) Ein Bürger deines Herkunftslandes in erster Linie und als ein europäischer Bürger in zweiter Linie, (c) Ein europäischer Bürger in erster Linie und als ein Bürger deines Herkunftslandes in zweiter Linie, (d) Ein europäischer Bürger.

Schließlich wurde die Frage, ob die Schülerin/der Schüler lieber im Herkunftsland anstatt in Luxemburg leben würde, als eine weitere Komponente der Identität einbezogen.

3. Wenn du die Wahl hättest, würdest du lieber mit deinen Eltern in deinem Herkunftsland leben und dort in die Schule gehen?

Aus den Fragen zur europäischen Identität wurden zwei Indices gebildet, nachdem alle Variablen gleich gewichtet wurden: ein *Basisidentitätsindex*, bestehend aus den 7 Fragen, die allen Schülerinnen und Schülern gestellt wurden, und ein *erweiterter Identitätsindex*, der alle 14 Fragen, also auch die komplexeren Fragen umfasst, die nur die älteren Schüler (Klasse 5–7) zu beantworten hatten, weil sie für die jüngeren Schüler zu schwierig sein würden. Die Interkorrelationen der 14 Index-Variablen, waren nicht sehr hoch, aber die meisten von ihnen waren statistisch signifikant bis hoch signifikant. Bedingt durch ihre mäßigen Interkorrelationen betrug der Reliabilitätskoeffizient *Cronbach's alpha* 0,55. Dieser Befund der niedrigen Interkorrelationen der Variablen,

die die Einzelkomponenten des europäischen Identitätsindexes messen und nach der Erwartung höher sein müssten, stellt jedoch in diesem Fall nicht in erster Linie ein methodisches *Validitätsproblem* der Indikatorenauswahl und Frageformulierung, sondern ein objektives *inhaltliches* Problem dar, das die *Konsistenz* der Antworten der Befragten betrifft. Denn die Fragen, die als Indikatoren zur Messung der Identitätsdimensionen verwendet wurden, sind nicht theoretisch willkürlich gewählt worden, wobei etwa die Möglichkeit offen gestanden hätte, an ihrer Stelle andere Fragen zu formulieren. Ihre *Validität* als Indikatoren für pro-europäische Einstellungen ergibt sich vielmehr daraus, dass in den meisten Fragen die Befragten aufgefordert werden, Entscheidungen zuzustimmen oder abzulehnen, die die Erweiterung der Entscheidungskompetenzen der Europäischen Union durch den Transfer von Befugnissen der Nationalstaaten auf europäische Institutionen zum Gegenstand haben. Die meisten dieser Fragen aber waren nicht rein hypothetische Forschungsfragen, sondern betrafen entweder *reale Entscheidungssituationen*, vor welche die Bürger in den Referenda über den Verfassungsentwurf tatsächlich gestellt wurden oder politische Vorschläge, die gegenwärtig öffentlich diskutiert werden. Diese realen politischen Entscheidungen für oder wider den Transfer von Entscheidungskompetenzen vom Nationalstaat auf die Europäische Union – und damit für oder wider das Anwachsen der politischen Macht des europäischen Zentrums auf Kosten der Nationalstaaten – fungieren als das *externe Validitätskriterium* der Indikator-Fragen, aus welchen der Index gebildet wurde: die Gründung europäischer Ministerien für die Außen-, Verteidigungs- und Umweltpolitik, so wie die in den anderen Fragen angesprochenen Themen, werden schon lange öffentlich diskutiert und waren, wie gesagt, auch im gescheiterten Verfassungsentwurf enthalten.

Die niedrigen Interkorrelationen der Index-Variablen kommen somit durch die *geringe Übereinstimmung der Antworten* auf die Fragen zustande, die sich auf die Erweiterung der Kompetenzen der europäischen Gemeinschaft auf den Gebieten der Außen-, Umwelt- und Asylpolitik beziehen. Diese Fragen *messen objektiv*, obwohl sie sich auf unterschiedliche Politiksektoren beziehen, im Grunde *dasselbe*: die Einstellung zu dem gegenwärtig anstehenden Wachstum der Entscheidungskompetenzen der Europäischen Union. Denn die Erweiterung der Kompetenzen in den einzelnen Politiksektoren dient demselben übergeordneten Zweck: der angestrebten Erweiterung des politischen Steuerungspotentials der Europäischen Union angesichts einer äußerst turbulenten internationalen Umwelt. *Geringe Übereinstimmung der Antworten auf diese Fragen, die alle gleichermaßen Indikatoren für dasselbe Konstrukt darstellen, bedeutet daher die Existenz inkonsistenter Präferenzen und Überzeugungen auf Seiten der Befragten.* Die zwei nachfolgenden Tabellen mögen diesen Tatbestand besser erläutern als längere Erklärungen. Wie man in Tabelle 1 sieht, lehnt fast die Hälfte derjenigen Befragten, die der Erweiterung der Kompetenzen in einer dieser Dimensionen zustimmt, die Erweiterung der Kompetenzen in der anderen Dimension ab: 42,4 % der Schülerinnen und Schüler, die der Institution eines europäischen Außenministers

zustimmen, treten auf der anderen Seite dafür ein, dass die Kompetenzen für die Umweltpolitik bei den nationalen Regierungen verbleiben und nicht dafür, wie es konsistent mit ihrer vorigen Antwort wäre, dass sie auf ein europäisches Umweltministerium übertragen werden.

Tabelle 1: Konsistenz der Antworten auf die Fragen nach der Übertragung der politischen Kompetenzen auf die Europäische Union (a) in der Außenpolitik und (b) in der Umweltpolitik

<i>Die Umweltpolitik hat hohe Priorität in der Europäischen Union. Welcher von den folgenden Alternativen A und B würdest du zustimmen?</i>			
<i>Glaubst du, dass ein künftiger europäischer Außenminister oder dass die Außenminister der Mitgliedsländer die Entscheidungen in der Außenpolitik treffen sollten?</i>	<i>A. Die nationalen Regierungen sollten für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein, entsprechend den Richtlinien der Europäischen Union.</i>	<i>B. Ein Europäisches Umweltministerium sollte für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein. Seine Entscheidungen sollten für die nationalen Regierungen bindend sein.</i>	<i>Summe</i>
<i>B. Die Außenminister der Mitgliedsländer sollten die Entscheidungen treffen</i>	294 (56,8%)	224 (43,2%)	518 (100%)
<i>A. Ein Europäischer Außenminister sollte die Entscheidungen treffen</i>	87 (42,4%)	118 (57,6%)	205 (100%)
<i>Summe</i>	381 (52,7%)	342 (47,3%)	723 (100%)

Noch interessanter ist der Befund, der sich aus Tabelle 2 ergibt. Die Frage 26: „*Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als ...*“, die die Identität der Person als europäischer oder als Nationalbürger mit dazwischen liegenden Abstufungen betrifft (siehe oben), ist, wie bereits gesagt, eine der Standardfragen des EUROBAROMETER und wird als ein gültiger Indikator für die Messung der europäischen Identität betrachtet.

Wie aus Tabelle 2 zu ersehen ist, stimmt die Mehrheit (65,8 %) selbst der Schüler, die sich als „europäischen Bürger“ bezeichnen, sowie die Mehrheit (61,3 %) der Schüler, die sich immerhin als „europäischen Bürger in erster Linie und als Bürger meines Herkunftslandes in zweiter Linie“ bezeichnen, für das Verbleiben der Kompetenzen in

der Außenpolitik bei den Nationalstaaten und nicht, wie es konsistent mit ihrer deklarierten Identität wäre, für ihre Übertragung auf ein europäisches Außenministerium.

Tabelle 2: Konsistenz der Antworten auf die Fragen (a) nach der Identität des Befragten (europäischer Bürger – Nationalbürger) und (b) nach der Übertragung der politischen Kompetenzen auf die Europäische Union in der Außenpolitik

<i>Glaubst du, dass ein künftiger europäischer Außenminister oder dass die Außenminister der Mitgliedsländer die Entscheidungen in der Außenpolitik treffen sollten?</i>			
<i>Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als:</i>	B. Die Außenminister der Mitgliedsländer sollten die Entscheidungen treffen	A. Ein Europäischer Außenminister sollte die Entscheidungen treffen	Summe
A. Ein Bürger deines Herkunftslandes	76 (77,6%)	22 (22,4%)	98 (100%)
B. Ein Bürger deines Herkunftslandes in erster Linie und als ein europäischer Bürger in zweiter Linie	271 (76,6%)	83 (23,4%)	354 (100%)
C. Ein europäischer Bürger in erster Linie und als ein Bürger deines Herkunftslandes in zweiter Linie	98 (61,3%)	62 (38,8%)	160 (100%)
D. Ein europäischer Bürger	75 (65,8%)	39 (34,2%)	114 (100%)
Summe	520 (71,6%)	206 (28,4%)	726 (100%)

4. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse nach den fünf Bereichen dargestellt, in welchen sich Unterschiede zwischen den Nationalitäten ergeben haben.

1) *Ausprägung der europäischen Identität.* Die Analyse der Verteilung des Basisidentitätsindex nach der Nationalität der Schüler ergab die Rangordnung in Tabelle 3, wobei die steigende Anzahl der Punktwerte eine höhere Ausprägung der europäischen Identität bedeutet. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen nationalen Gruppen sind zwar nicht sehr groß, sie sind jedoch statistisch signifikant (Freiheitsgrade = 14, $F = 7,431$, $p < 0,000$). Dasselbe gilt auch für die Daten der ande-

ren Kreuztabellen, auf welche die Varianzanalyse angewendet wurde, aber aus Gründen des knappen Umfangs werden die Ergebnisse der anderen Varianzanalysen hier nicht abgedruckt. Folgende Feststellungen ergeben sich aus Tabelle 3.

Erstens weisen die deutschen Schüler (einschließlich von acht Österreichern, die mit den Deutschen zusammengefasst wurden, weil ihre Zahl zu gering und nicht aussagekräftig war) die höchste Ausprägung der europäischen Identität auf. Zweitens werden die vier obersten Rangplätze des Indexes von den Schülergruppen aus vier der sechs Gründungsmitglieder der Europäischen Gemeinschaft eingenommen und die übrigen zwei (Belgier und Italiener) folgen dicht darauf. Dass die Gruppe der englischen Schüler Platz 5 des Indexes besetzte, war nicht erwartet und dasselbe gilt auch für die portugiesischen Schüler, die in den anderen mit dem europäischen Identitätsindex korrelierenden Fragen niedrig rangieren. Drittens rangieren auf den unteren Plätzen des europäischen Identitätsindex sowohl die Schülergruppen aus den Ländern der nördlichen als auch der südlichen Peripherie Europas, trotz der großen Unterschiede zwischen den Gesellschaften Nord- und Südeuropas sowohl im sozioökonomischen Entwicklungsniveau als auch in ihrer Geschichte und Kultur.

Tabelle 3: Ausprägung der europäischen Identität nach Nationalität des/der Befragten (Basisidentitätsindex)

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Deutsche/Österreicher	21,38	99	4,07
Franzosen	20,41	152	3,88
Belgier	20,24	106	4,06
Spanier	19,98	96	4,00
Dänen	19,94	108	3,88
Holländer	19,36	71	3,85
Luxemburger	19,01	81	4,79
Italiener	19,01	113	4,08
Schweden	19,00	44	3,53
Portugiesen	18,12	127	3,85
Briten	17,92	103	5,10
Finnen	17,83	51	3,54
Iren	17,76	39	3,78
Griechen	17,24	76	3,68
Gesamt	19,26	1.300	4,19

Tabelle 4: Multiple Vergleiche von Gruppenmittelwerten (nach Bonferroni) zwischen den Nationalitäten mit abhängiger Variable den ‚Basisidentitätsindex‘: nur statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten

Nationalität		Mittelwert-Differenz	Standardfehler	Signifikanz
Deutsche/Österreicher	Finnen	3,54	,69	,000
	Luxemburger	2,36	,61	,011
	Briten	3,45	,57	,000
	Iren	3,61	,77	,000
	Italiener	2,36	,56	,003
	Portugiesen	3,25	,54	,000
	Griechen	4,13	,62	,000
Franzosen	Finnen	2,58	,66	,009
	Briten	2,48	,52	,000
	Iren	2,64	,72	,030
	Portugiesen	2,28	,49	,000
	Griechen	3,17	,57	,000
Belgier	Briten	2,31	,56	,004
	Portugiesen	2,11	,53	,008
	Griechen	2,99	,61	,000
Spanier	Briten	2,05	,58	,039
	Griechen	2,74	,62	,001
Dänen	Briten	2,01	,56	,035
	Griechen	2,69	,61	,001
Luxemburger	Deutsche/Österreicher	-2,36	,61	,011
Italiener	Deutsche/Österreicher	-2,36	,56	,003
Portugiesen	Belgier	-2,11	,53	,008
	Franzosen	-2,28	,49	,000
	Deutsche/Österreicher	-3,25	,54	,000
	Dänen	-2,01	,56	,035
Briten	Belgier	-2,31	,56	,004
	Franzosen	-2,48	,52	,000
	Deutsche/Österreicher	-3,45	,57	,000
	Spanier	-2,05	,58	,039
	Finnen	-2,58	,66	,009
Iren	Franzosen	-2,64	,73	,030
	Deutsche/Österreicher	-3,61	,77	,000
Griechen	Dänen	-2,69	,61	,001
	Belgier	-2,99	,61	,000
	Franzosen	-3,17	,57	,000
	Deutsche/Österreicher	-4,13	,62	,000
	Spanier	-2,74	,62	,001

Über den allgemeinen Befund hinaus, dass die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der nationalen Gruppen sich in der Varianzanalyse insgesamt als statistisch signifikant erwiesen, richtete sich unser Interesse spezifischer auf die Frage, die *Unterschie-*

de zwischen welchen Gruppenmittelwerten signifikant sind. Diese Information ist in Tabelle 4 enthalten, in welcher nur die signifikanten Unterschiede aufgeführt werden. Es ergibt sich, dass bei den Deutschen/Österreichern und bei den Griechen, die jeweils die Extrempositionen in dem Basisidentitätsindex einnehmen, die meisten signifikanten Mittelwertunterschiede zu den anderen Gruppen auftreten.

Um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Nationalitäten in Bezug auf die Ausprägung der europäischen Identität prägnanter hervortreten zu lassen, haben wir eine Clusteranalyse durchgeführt. Es ergaben sich drei Gruppen von Nationalitäten: Cluster 1 mit niedriger, Cluster 2 mit mittlerer und Cluster 3 mit hoher Ausprägung der europäischen Identität.

Tabelle 5 zeigt den Prozentsatz jeder Nationalität innerhalb jedes Clusters. Man sieht, dass die Griechen und die Iren zu 100 %, die Schweden und die Portugiesen zu über 80 % und die Finnen zu 78,6 % Cluster 1 zugeordnet werden. Auf Cluster 2 entfallen zu 100 % die Luxemburger und zu über 85 % die Briten, die Italiener und die Belgier. Cluster 3 werden zu 100 % die Deutschen/Österreicher und zu über 90 % die Franzosen und die Dänen zugeordnet. Die Clusteranalyse bestätigte somit weitgehend die Information, die in Tabelle 3 enthalten ist.

Es wurde ferner durch Faktorenanalyse untersucht, ob die durch die einzelnen Items des Identitätsindex ausgedrückten – hypothetischen – Dimensionen der Identität (siehe Fragebogenkonstruktion) durch den Datenbefund bestätigt werden (vgl. Tab. 6). Von der Erwartung ausgehend, dass die zu extrahierenden Faktoren miteinander korrelieren würden – da auch die einzelnen Items, aus welchen sich der Index zusammensetzt, miteinander korrelieren –, wurde nicht die orthogonale, sondern die schiefwinklige Rotation der Faktorenachsen angewendet.³ Die ersten fünf extrahierten Faktoren erklären 50,7 % Prozent der Gesamtvarianz, was sicher nicht sehr viel ist. Die Faktorenladungen sind aus der Tabelle 5 ersichtlich.

Auf dem ersten Faktor laden stärker die Fragen 3 („Würdest du lieber ... in deinem Herkunftsland leben ...“), 26 („Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als ...“) und 13 („... Würdest Du lieber in der europäischen Armee oder in der Armee deines Herkunftslandes ... deinen Wehrdienst ableisten?“). Somit kommt der erste Faktor der Selbstdefinition des/der Befragten als europäischem Bürger am nächsten; das ist die zuerst genannte Dimension (siehe Fragebogenkonstruktion).

Auf dem zweiten Faktor laden am stärksten die Fragen, die die Einstellungen zu den Denkmälern und den Feiertagen betreffen, die an militärische Siege erinnern. Der zweite Faktor entspricht daher der Dimension ‚europäischer Sicht der Geschichte‘.

Auf dem dritten Faktor laden die Fragen 11 („Glaubst du, dass eine starke Europäische Union die Risiken von Kriegen und Konflikten in Europa mindert?“) und 12 („Stimmst du der Auffassung zu oder nicht, dass die Europäische Union zur wirksamen Förderung des Weltfriedens in Krisenzeiten eine europäische Armee aufbauen sollte?“). Diese Fragen haben das Anwachsen der militärischen Kapazitäten der Euro-

päischen Union zur Sicherung des Weltfriedens zum Gegenstand. Der dritte Faktor betrifft daher die Rolle der Europäischen Union als Friedens- und Stabilitätskraft in der Weltpolitik und entspricht partiell der Dimension der ‚gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik‘.

Tabelle 5: Zusammenfassung der Nationalitäten in drei Clustern nach Ähnlichkeiten im Grad der Ausprägung der europäischen Identität: Prozentsätze der Nationalitäten innerhalb jedes Clusters

Cluster 1: Niedrige Ausprägung der europäischen Identität

Griechen	100,0
Iren	100,0
Mitgliedsländer 2004	100,0
Schweden	81,8
Portugiesen	80,7
Finnen	78,6
Spanier	50,0
Holländer	45,2
Dänen	5,0
Franzosen	1,9

Cluster 2: Mittlere Ausprägung der europäischen Identität

Luxemburger	100,0
Briten	91,4
Italiener	85,1
Belgier	85,0

Cluster 3: Hohe Ausprägung der europäischen Identität

Deutsche/Österreicher	100,0
Franzosen	98,1
Dänen	95,0
Holländer	54,8
Spanier	50,0
Finnen	21,4
Portugiesen	19,3
Schweden	18,2
Belgier	15,0
Italiener	14,9
Vereinigtes Königreich	8,6

Auf dem vierten Faktor laden die Fragen nach der Gründung eines europäischen Außenministeriums und nach der Akzeptanz bzw. Nichtakzeptanz der Konsequenzen, die die Übertragung der Kompetenzen der Außenpolitik auf ein europäisches Außenministerium hätte.

Auf dem fünften Faktor lädt am stärksten die Frage 17 nach der „gemeinsamen Einwanderungs- und Asylpolitik“, so dass dieser Faktor ebenfalls partiell die Dimension der ‚gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik‘ betrifft. Auf diesem fünften Faktor laden aber mehrere Variablen, so dass er in seiner Bedeutung weniger eindeutig ist.

Tabelle 6: Faktorenanalyse der Items des erweiterten Identitätsindexes
(*pattern matrix*)

Frage	1	2	3	4	5
3. Würdest du lieber ... in deinem Herkunftsland leben ...	,730	-,065	-,069	-,098	-,065
26. Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als ...	,595	-,015	,048	,107	,313
13. In der europäischen Armee ... Wehrdienst ableisten	,580	,059	,075	,256	,130
19. In jedem europäischen Land gibt es nationale Denkmäler	-,117	,807	-,134	-,083	,109
20. Nationale Feiertage zur Erinnerung an vergangene Siege	-,039	,825	,023	,001	-,108
21. Die Schulbücher für den Geschichtsunterricht ...	,127	,464	,183	,191	-,081
25. Vorschlag ... bei den nächsten Olympischen Spielen ...	,314	,124	-,046	-,189	,476
11. Eine starke Europäische Union die Risiken von Kriegen ...	,112	-,038	,819	-,072	-,181
12. Zur ... Förderung des Friedens ... eine europäische Armee	-,220	,028	,729	-,032	,310
14. Ein künftiger europäischer Außenminister ...	-,118	,144	-,083	,688	,206
15. Wenn die Konzentration der politischen Macht ...	,065	-,093	-,020	,735	-,043
17. Gemeinsame Einwanderungs- und Asylpolitik ...	-,194	-,137	,017	,217	,599
16. Ein Europäisches Umweltministerium ...	,246	,055	,094	,363	-,197
18. Einige Leute meinen ... Konzentration bürokratischer ...	,183	,008	,068	-,004	,507

Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde erwartet, wie im Abschnitt 3 erörtert, dass die Interkorrelationen der Fragen des Identitätsindexes viel miteinander korrelieren würden. Denn die Außenpolitik hängt mit der militärischen Stärke zusammen und die Erweiterung der Kompetenzen der Europäischen Union in einem Bereich erfordert die Erweiterung der Kompetenzen auch in anderen Bereichen. Die Zusammenhänge jedoch, die der wissenschaftliche Betrachter aus seiner theoretischen Perspektive wahrnimmt, werden oft aus der Perspektive der Akteure nicht oder anders gesehen, wie die soziologische Forschung bestätigt. Das trifft auch im vorliegenden Fall zu. Die Faktorenanalyse hat ergeben, dass die Faktoren, die ja mathematische Transformationen der Fragenvariablen sind, niedrige Korrelationen untereinander aufweisen, wie die

Fragenvariablen selbst. Das bedeutet, dass die interne Homogenität des Identitätsindex niedrig ist, was bereits aufgrund der Koeffizienten der Interkorrelationsmatrix der einzelnen Index-Fragen zu erwarten war. Es wurde schon im Abschnitt über die Konstruktion des Fragebogens darauf hingewiesen, dass wir die niedrigen Korrelationen der Index-Fragen nicht als eine Schwäche der Indexkonstruktion ansehen, da die externe Validität der meisten Items gegeben ist, sondern als ein Problem der niedrigen Konsistenz der Antworten der Befragten (siehe Tab. 1 u. 2). Das dürfte die Folge der insgesamt noch relativ ungefestigten europäischen Identität sein. Aus der Tabelle 7 sind die Interkorrelationen der Faktoren ersichtlich.

Tabelle 7: Faktoreninterkorrelationsmatrix

Faktor	1	2	3	4	5
1	1,000	,116	,118	,118	,058
2	,116	1,000	,070	,104	,025
3	,118	,070	1,000	,173	,038
4	,118	,104	,173	1,000	,049
5	,058	,025	,038	,049	1,000

Bevor wir zum nächsten Abschnitt übergehen, sollten wir noch einen Blick darauf werfen, ob die Standardvariablen ‚Geschlecht‘ und ‚Schulalter‘ einen Einfluss auf die Ausprägung der europäischen Identität ausüben. Wie Tabelle 8 zu entnehmen ist, gibt es einen zwar nicht starken aber statistisch signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen nur bei den jüngeren Schülern (den 13- bis 15-jährigen), der dann bei den älteren (den 16- bis 18-jährigen) verschwindet.

Tabelle 8: Ausprägung der europäischen Identität (Basisidentitätsindex) nach Geschlecht und Schulalter

Schulalter: Klasse 2–4					Schulalter: Klasse 5–7				
Ausprägung					Ausprägung				
Geschlecht	Niedrig	Mittel	Hoch	Summe	Geschlecht	Niedrig	Mittel	Hoch	Summe
Junge	167	140	127	434	Junge	137	126	122	385
	38,5%	32,3%	29,3%	100,0%		35,6%	32,7%	31,7%	100,0%
Mädchen	121	119	173	413	Mädchen	153	139	125	417
	29,3%	28,8%	41,9%	100,0%		36,7%	33,3%	30,0%	100,0%
Summe	288	259	300	847	Summe	290	265	247	802
	34,0%	30,6%	35,4%	100,0%		36,2%	33,0%	30,8%	100,0%

Crammer's V 0,14; p < 0,000

Crammer's V 0,02; p < 0,87

Was schließlich den Einfluss der Aufenthaltsdauer in Luxemburg auf die Ausprägung der europäischen Identität anbetrifft, so ergibt sich bei den jüngeren Schülern (Klasse 2–4) zwischen der Aufenthaltsdauer und dem Basisidentitätsindex kein Zusammenhang ($r = 0,06$, statistisch nicht signifikant). Bei den älteren Schülern ist jedoch der Zusammenhang etwas stärker ($r = 0,10$) und statistisch hoch signifikant. Dieser Befund ist durchaus interpretierbar in dem Sinne, dass die älteren Schüler im Durchschnitt längere Zeit in Luxemburg gelebt haben und entsprechend länger den Einflüssen des europäischen Luxemburger Milieus ausgesetzt waren.

2) *Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte.* Der Index ‚Allgemeinwissen über Kultur und Geschichte‘ besteht aus 14 Fragen, die hoch miteinander korrelieren, so dass der Reliabilitätskoeffizient *Cronbach's alpha* 0,84 beträgt. Wie aus Tabelle 9 ersichtlich ist, nehmen die Deutschen/Österreicher in der Rangfolge der Nationalgruppen wiederum die Spitzenposition ein. Ferner werden auch auf dieser Tabelle die ersten vier Rangplätze von Schülern aus den ‚Gründerstaaten‘ eingenommen, während die unteren Plätze von den Skandinaviern und den Iren besetzt werden. Die Briten und die Griechen, deren Länder nicht zu den ‚Gründerstaaten‘ gehören, nehmen jeweils den 5. und den 6. Platz ein. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind, wie die Varianzanalyse zeigt, hoch signifikant (Freiheitsgrade = 14, $F = 5,706$, $p < 0.000$).

Tabelle 9: Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte nach Nationalität

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Deutsche/Österreicher	30,83	98	13,37
Italiener	30,49	113	15,29
Luxemburger	29,09	81	12,62
Holländer	27,37	70	15,32
Briten	26,81	102	13,12
Griechen	25,27	75	16,08
Belgier	25,12	106	13,79
Franzosen	25,11	149	13,92
Spanier	22,84	95	13,15
Portugiesen	22,00	124	14,17
Finnen	21,30	48	13,50
Dänen	21,01	107	12,97
Iren	20,59	39	11,93
Schweden	19,92	44	11,12
Gesamt	25,16	1.282	14,14

3) *Informationsniveau über europäische Institutionen.* Die Verteilung des ‚Informationsniveaus‘ ist ähnlich wie die Verteilung des ‚Allgemeinwissens über europäische Kultur‘. Die Varianzanalyse mit abhängiger Variable das ‚Informationsniveau über europäische Institutionen‘ und unabhängiger Variable die ‚Nationalität‘ ergab wiederum, dass die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten hoch signifikant sind (Freiheitsgrade = 14, $F = 3,719$, $p < 0,000$). Zwischen den Variablen ‚Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte‘ und dem ‚Informationsniveau über europäische Institutionen‘ besteht ferner ein relativ starker und statistisch hoch signifikanter Zusammenhang ($r = 0,51$, $p < 0,000$). Die Rangfolge der Gruppen gemäß ihrem Rang im ‚Informationsniveau‘ in Tabelle 10 weicht daher, von kleinen Verschiebungen abgesehen, nicht von der Rangfolge in Tabelle 9 ab. In Tabelle 10 befinden sich, mit Ausnahme der Portugiesen, die sechs ‚Gründerstaaten‘ auf den ersten sieben Plätzen während die untersten vier Rangplätze von denselben vier Gruppen wie in Tabelle 9 (Iren, Finnen, Dänen und Schweden) eingenommen werden. Im mittleren Bereich gibt es leichte Verschiebungen, die jedoch das Gesamtbild nicht wesentlich ändern.

Tabelle 10: Informationsniveau über die Institutionen der Europäischen Union nach Nationalität

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Portugiesen	6,13	127	2,03
Deutsche/Österreicher	6,06	99	2,54
Italiener	5,80	113	2,26
Luxemburger	5,76	82	2,36
Franzosen	5,62	152	2,24
Belgier	5,60	106	2,12
Holländer	5,47	71	2,33
Griechen	5,43	76	2,79
Spanier	5,40	96	2,09
Briten	5,15	103	2,42
Finnen	4,90	51	2,38
Iren	4,89	39	2,61
Dänen	4,66	108	2,12
Schweden	4,40	44	2,20
Gesamt	5,48	1.301	2,33

4) *Gleich- oder andersnationale Freundeswahl.* In Anbetracht der Bedeutung, die die Kommunikation zwischen Personen und Gruppen für die Entstehung von kollektiven Identitäten und von sozialer Solidarität hat (Deutsch, 1966), wurde erwartet, dass in

dem europäisch-multikulturellen Kontext der Europäischen Schule in Luxemburg, in welchem es einzigartige Chancen transnationaler Kommunikation gibt, die Schülerinnen und Schüler von diesen Chancen Gebrauch machen würden und dass dies Auswirkungen auf ihre Identität haben würde. Zwei Fragen standen dabei im Vordergrund: Erstens, welche Unterschiede in der Wahl andersnationaler oder gleichnationaler Freundinnen und Freunde gibt es bei den einzelnen nationalen Schülergruppen? Wählen, mit anderen Worten, Schüler unterschiedlicher Nationalität gleich häufig ihre Freundinnen und Freunde aus den anderen Nationalitäten oder sind die Nationalgruppen durch unterschiedliche Grade von Offenheit und Geschlossenheit in der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde charakterisiert? Zweitens, verteilen sich die andersnationalen Wahlen einer Schülergruppe *etwa gleich* auf alle bzw. *auf viele* Nationalitäten oder konzentrieren sie sich jeweils auf bestimmte sozusagen ‚präferierte‘ Nationalitäten? Gibt es, mit anderen Worten, ein für jede Gruppe typisches Kommunikationsmuster mit den anderen Gruppen oder herrscht eher Gleichverteilung der andersnationalen Freundeswahlen?

Tabelle 11: Gleich- oder andersnationale Freundeswahl Nationalität des/der Befragten

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Luxemburger	2,40	60	0,83
Iren	2,20	30	0,85
Belgier	2,12	83	0,97
Franzosen	1,69	121	0,97
Briten	1,68	85	0,98
Deutsche/Österreicher	1,67	65	1,03
Holländer	1,62	56	0,90
Dänen	1,04	81	0,92
Schweden	1,02	35	0,92
Italiener	1,02	95	1,11
Griechen	0,98	62	0,95
Portugiesen	0,85	106	0,97
Spanier	0,83	77	0,97
Finnen	0,67	37	1,00
Gesamt	1,38	1.019	1,09

Den Schülerinnen und Schülern wurden drei getrennt zu beantwortenden Fragen nach der Nationalität ihrer drei besten Freunde vorgelegt, die mit 0/1 im Sinne von ‚Nennt Freund/in gleicher Nationalität = 0 / Nennt Freund/in anderer Nationalität = 1‘ kodiert

wurden. Diese Werte wurden dann addiert, so dass eine metrische Variable mit Werten zwischen 0 und 3 entstand, wobei ‚0‘ bedeutet: ‚nennt keinen Freund/in anderer Nationalität‘ und ‚3‘ entsprechend bedeutet: ‚alle drei genannten Freunde sind anderer Nationalität‘. Ein höherer Mittelwert bedeutet daher im Verhältnis die Nennung mehr andersnationaler Freunde.

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich, zeichnen sich die Schülerinnen und Schüler aus den Gründerstaaten – einschließlich der Briten und Iren – durch vergleichsweise größere Offenheit in der Wahl ihrer Freunde aus als die Schüler aus den Ländern der nördlichen und südlichen Peripherie Europas. Die Italiener verhalten sich in dieser Hinsicht trotz des Gründerstaatsstatus Italiens nicht wie die Schüler aus den anderen Gründerstaaten, sondern wählen ihre besten Freunde primär aus ihrer eigenen nationalen Gruppe, wie es bei den Schülern aus den Ländern der mediterranen und der skandinavischen Peripherie der Fall ist. Wie die Varianzanalyse zeigt, sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Gruppen statistisch hoch signifikant (Freiheitsgrade = 14, $F = 15,507$, $p < 0.000$). Damit ist die erste Frage beantwortet.

Wenden wir uns nun der zweiten Frage zu. Wie verteilt sich die *Gesamtheit der andersnationalen* Freundswahlen jeder Nationalgruppe? Aus den Daten der Matrix in Tabelle 12, die die Angaben jeder nationalen Schülergruppe über die Nationalität ihrer drei besten Freundinnen und Freunde enthält, geht hervor, dass die andersnationalen Wahlen sich nicht etwa auf verschiedene Gruppen gleich verteilen, sondern sich selektiv auf wenige Schülergruppen aus Nationalstaaten konzentrieren, zu denen sprachliche und kulturelle Affinitäten bestehen. Dabei wurden die getrennt gemachten Angaben zur Nationalität der/des erst-, zweit- und drittgenannten Freundin/Freundes addiert, so dass die in Tabelle 12 enthaltene Matrix die Addition drei formal gleicher Matrizen darstellt. Wie man sieht, ist in den Diagonalzellen der Prozentsatz der gleichnationalen Freundeswahlen jeder Nationalgruppe genannt, während in den Zellen rechts und links der Diagonale die Prozentsätze sämtlicher andersnationalen Freundeswahlen der jeweiligen Gruppe enthalten sind. Die Höhe des Prozentsatzes in einer Diagonalzelle drückt das Ausmaß aus, in dem die entsprechende Nationalgruppe ihre Freundinnen und Freunde aus ihren eigenen Reihen wählt und drückt somit den Grad der relativen ‚Geschlossenheit‘ der Gruppe aus. Die Verteilung der Prozentsätze in den anderen Zellen außerhalb der Diagonale zeigt hingegen, wie weit die andersnationalen Freundeswahlen einer Nationalgruppe streuen und sich auf alle bzw. auf viele andere Gruppen verteilen oder aber wie weit sie sich selektiv auf wenige Gruppen konzentrieren.⁴ Man stellt bei genauem Lesen der Matrix fest, dass die andersnationalen Freundeswahlen der meisten Gruppen sich ungleich auf wenige andere Gruppen konzentrieren. So konzentrieren sich die andersnationalen Freundeswahlen der britischen Schüler zu 62 % (bezogen auf die Gesamtheit ihrer *andersnationalen* Wahlen) auf nur zwei Gruppen, auf die Iren und die Nicht-Europäer, während die Prozentsätze, in welchen die britischen Schüler ihre Freunde aus den anderen Mitgliedstaaten

Tabelle 12: Nationalität der drei besten Freundinnen und Freunde nach der Nationalität des/der Befragten

Nationalität des/der Befragten	Nationalität der drei besten Freundinnen und Freunde (Summe der drei getrennten Angaben)																Nicht-Europäer	Summe
	Dänen	Finnen	Schweden	Belgier	Holländer	Luxemburger	Franzosen	Deutscher/Österreicher	Briten	Iren	Italiener	Spanier	Portugiesen	Griechen	Ost-Europäer			
Dänen	152 64,9%	4 1,7%	16 6,8%	0 0,0%	8 3,4%	14 5,9%	2 0,8%	8 3,4%	8 3,4%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,4%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	20 8,5%	234 100,0%
Finnen	3 2,8%	86 78,9%	3 2,8%	0 0,0%	2 1,8%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,9%	5 4,6%	2 1,8%	0 0,0%	2 1,8%	0 0,0%	1 0,9%	0 0,0%	0 0,0%	5 4,6%	109 100,0%
Schweden	11 11,4%	3 3,1%	69 71,8%	0 0,0%	2 2,1%	2 2,1%	2 2,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 4,2%	96 100,0%
Belgier	1 0,4%	0 0,0%	2 0,8%	72 31,7%	38 16,7%	6 2,6%	40 17,6%	4 1,6%	15 6,6%	1 0,4%	10 4,0%	7 3,1%	7 3,1%	4 1,6%	2 0,8%	2 0,8%	18 7,9%	227 100,0%
Holländer	4 2,6%	1 0,7%	1 0,7%	21 13,9%	75 49,7%	7 4,6%	5 3,3%	6 3,9%	1 0,7%	2 1,4%	5 3,3%	1 0,7%	5 3,3%	5 3,3%	3 1,9%	3 1,9%	9 5,9%	151 100,0%
Luxemburger	2 1,2%	1 0,6%	1 0,6%	11 6,6%	4 2,4%	36 21,7%	18 10,8%	15 9,0%	7 4,2%	3 1,8%	16 9,6%	5 3,0%	17 10,2%	4 2,4%	3 1,8%	3 1,8%	23 13,8%	166 100,0%
Franzosen	5 1,5%	1 0,3%	3 0,9%	41 12,4%	4 1,2%	13 3,9%	159 48,2%	7 2,1%	8 2,4%	4 1,2%	18 5,4%	11 3,3%	10 3,0%	6 1,8%	3 0,9%	3 0,9%	37 11,2%	330 100,0%
Deutsche/Österreicher	1 0,6%	0 0,0%	0 0,0%	2 1,2%	2 1,2%	26 15,7%	9 5,4%	85 51,2%	3 1,8%	0 0,0%	2 1,2%	4 2,4%	2 1,2%	2 1,2%	0 0,0%	0 0,0%	27 16,3%	166 100,0%
Briten	9 3,7%	2 0,8%	2 0,8%	2 0,8%	7 2,8%	6 2,4%	2 0,8%	3 1,2%	110 44,9%	28 11,4%	7 2,8%	2 0,8%	5 2,0%	1 0,4%	3 1,2%	3 1,2%	56 22,8%	245 100,0%
Iren	2 2,4%	2 2,4%	0 0,0%	1 1,2%	1 1,2%	1 1,2%	7 8,2%	1 1,2%	21 24,7%	23 27,0%	0 0,0%	2 2,4%	1 1,2%	1 1,2%	0 0,0%	0 0,0%	22 25,9%	85 100,0%
Italiener	0 0,0%	0 0,0%	2 0,8%	2 0,8%	3 1,1%	6 2,3%	14 5,3%	8 3,0%	5 1,9%	1 0,4%	187 71,4%	4 1,5%	8 3,0%	6 2,3%	1 0,4%	1 0,4%	15 5,7%	262 100,0%
Spanier	1 0,4%	0 0,0%	3 1,4%	3 1,4%	0 0,0%	0 0,0%	11 4,9%	4 1,8%	5 2,2%	0 0,0%	2 0,9%	167 75,2%	9 4,0%	5 2,2%	0 0,0%	0 0,0%	12 5,4%	222 100,0%
Portugiesen	1 0,3%	0 0,0%	1 0,3%	3 1,0%	5 1,7%	2 0,7%	14 4,7%	1 0,3%	3 1,0%	0 0,0%	8 2,7%	8 2,7%	223 74,3%	8 2,7%	0 0,0%	0 0,0%	22 7,3%	300 100,0%
Griechen	2 1,2%	1 0,6%	1 0,6%	0 0,0%	5 2,9%	2 1,2%	3 1,7%	5 2,9%	6 3,5%	0 0,0%	5 2,9%	3 1,7%	4 2,3%	124 71,7%	3 1,7%	3 1,7%	9 5,2%	173 100,0%
Osteuropäer	0 0,0%	1 1,4%	0 0,0%	1 1,4%	1 1,4%	0 0,0%	1 1,4%	0 0,0%	4 5,6%	0 0,0%	1 1,4%	4 5,6%	0 0,0%	1 1,4%	54 75,0%	4 5,6%	72 100,0%	
Nicht-Europäer	8 3,2%	4 1,6%	4 1,6%	5 2,0%	2 0,8%	11 4,5%	21 8,5%	12 4,9%	44 17,9%	10 4,1%	20 8,1%	13 5,3%	8 3,2%	4 1,6%	4 1,6%	4 1,6%	76 30,9%	246 100,0%
Summe	202 6,5%	106 3,4%	108 3,5%	164 5,3%	159 5,2%	132 4,3%	308 9,9%	160 5,2%	244 7,9%	78 2,5%	281 9,1%	235 7,6%	299 9,7%	173 2,4%	76 2,5%	76 2,5%	359 11,6%	3.084 100,0%

wählen, jeweils weniger als 5 % betragen. Die andersnationalen Wahlen der Belgier sind ebenfalls durch ein ganz eindeutiges Muster der Konzentration zu annähernd gleichen Teilen auf zwei Gruppen charakterisiert: auf die Holländer (24,5 % der Gesamtheit der *andersnationalen* Wahlen) und die Franzosen (25,8 %). Auch für die Belgier gilt somit, was für die Briten und die Iren gesagt wurde, nämlich dass die Hälfte ihrer andersnationalen Freundeswahlen sich auf zwei Gruppen verteilt. Die Präferenzen der Belgier für Holländer und Franzosen werden in etwa gleichem Umfang von diesen zwei Gruppen erwidert: die Holländer wählen die Belgier zu 27,6 %, und die Franzosen wählen ihrerseits auch die Belgier zu 23,9 %. Aus Platzgründen muss die weitere Analyse der Verteilung der Freundeswahlen hier unterbleiben.

5) *Beherrschung von Fremdsprachen*. Wenn wir uns nun dem letzten Abschnitt, den Fremdsprachenkenntnissen, zuwenden, so gibt es gar keinen Zweifel daran, dass die Beherrschung von Fremdsprachen von strategischer Bedeutung für die europäische Integration sein wird. Der Anerkennung der großen Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen tragen auch die zahlreichen Initiativen der Europäischen Union zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts in den Mitgliedsländern Rechnung. Leider war es in dieser Untersuchung nicht möglich, einen Sprachtest durchzuführen, so dass wir uns auf die Angaben der Schüler bezüglich ihrer eigenen Kompetenz in Fremdsprachen verlassen mussten. Das Problem ist hier jedoch, dass anders als bei den Antworten der Befragten über ihr Verhalten oder ihre Einstellungen – die, wie man in der Sozialforschung weiß, im Großen und Ganzen der Wahrheit entsprechen, wenn die Untersuchung methodisch korrekt durchgeführt wird – die Einschätzungen der Personen betreffs ihrer eigenen Fähigkeiten oder Eigenschaften einen schwer kontrollierbaren Fehler enthalten, der aus der Relativität des intern angewandten Bezugsstandards der Person herrührt.

So bezeichnen sich in der Regel die besser gestellten Personen in einer armen Gesellschaft als ‚reich‘, während Personen mit gleichem Einkommensniveau in einer reichen Gesellschaft sich eher als ‚arm‘ bezeichnen. Ähnlich verhält es sich wahrscheinlich auch mit der Einschätzung der eigenen Fremdsprachenkompetenz durch die Person. Es steht außer Zweifel, dass die Skandinavier und die Holländer durch die lange Verankerung der Fremdsprachen in ihren Schulcurricula über die besten Fremdsprachenkenntnisse unter den anderen Europäern verfügen. Holland- und Skandinavienreisende wissen, dass in diesen Ländern jeder Englisch spricht, so dass man die Frage „*Sprechen Sie Englisch?*“, wenn man sich unterwegs nach etwas erkundigt, gar nicht erst zu stellen braucht. Das Gegenteil ist in den mediterranen Gesellschaften der Fall.

Die Rangfolge in Tabelle 13 entspricht zwar im Großen und Ganzen der aufgrund des Vorwissens erwarteten Verteilung. Wie man sieht, sind die Holländer an der Spitze, gefolgt von den Luxemburgern, die ohnehin durch den geo-politischen Ort ihres Landes immer mindestens zweisprachig waren, den Dänen und den Belgiern, die eben-

falls aufgrund der Zusammensetzung ihrer Gesellschaft, mehrsprachig sind. Allerdings scheint die Position der Schweden in der Rangfolge als unrealistisch niedrig, und ebenso unrealistisch auf der Basis aller Erfahrungen ist, dass die Spanier, die Griechen und die Portugiesen über den Schweden rangieren. Es scheint daher, dass hier eine möglicherweise gar nicht intendierte Verzerrung vorliegt, die sich aus den unterschiedlichen Standards der Schüler ergibt, die sie zur Beurteilung ihrer eigenen Fremdsprachenkenntnisse intern zugrunde legten.

Tabelle 13: Zahl der angegebenen Fremdsprachen nach der Nationalität des/der Befragten

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Holländer	2,45	56	1,04
Luxemburger	2,38	61	1,07
Dänen	2,15	87	1,02
Belgier	2,01	80	1,09
Deutsche/Österreicher	1,98	66	0,97
Spanier	1,96	71	0,74
Griechen	1,96	53	0,99
Finnen	1,91	33	0,98
Portugiesen	1,90	97	0,86
Schweden	1,83	29	1,04
Italiener	1,76	82	0,79
Franzosen	1,71	96	0,85
Briten	1,61	76	0,78
Iren	1,41	27	0,74
Gesamt	1,94	935	0,95

Es ist somit sehr wahrscheinlich, dass die schwedischen Schüler ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse unterbewertet haben, während es bei den Griechen, in deren Schulen die Fremdsprachen sehr ineffizient unterrichtet werden (Kelpanides & Vrinoti, 2002), und auch bei den Spaniern und Portugiesen eher das Gegenteil der Fall sein dürfte. Es fehlt hier der Platz, um die Daten über die Sprachkenntnisse in Zusammenhang mit den Fragen nach fremdsprachiger Buchlektüre, Zeitschriften und nach dem Empfang fremdsprachiger Fernsehkanäle zu diskutieren, was in der geplanten Buchveröffentlichung geschehen wird.

5. Schlussbemerkung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Dimension der subjektiven Einstellungsfragen über die europäische Identität des Befragten mit der objektiven Dimension von Fragen über ihr tatsächliches Verhalten ergänzt. Dadurch sollten die offenkundigen Schwächen der Versuche überwunden werden, die Ausprägung der europäischen Identität mit wenigen direkten Fragen zu erfassen, etwa wie es in den periodischen Erhebungen des EUROBAROMETER geschieht. Dass die direkte Frage nach der europäischen Identität sehr geringe Gültigkeit als Indikator besitzt, ging aus der Feststellung hervor, dass fast die Hälfte der Befragten, die sich als ‚europäische Bürger‘ oder als ‚in erster Linie europäische Bürger‘ bezeichnen, *gegen* die Erweiterung der Kompetenzen der Europäischen Union sind (siehe oben). Aus diesem Grunde wurden einerseits mehrere Wahl- und Entscheidungsfragen und andererseits auch Fragen gestellt, die relevante Dimensionen des Verhaltens, wie die Freundeswahlen, die Sprachkenntnisse und Interessen, das Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte sowie die Wahl von gleich- oder andersnationalen Informationsquellen und Medien betreffen.

Versucht man nun hier aus den Einzelbefunden ein vorläufiges Gesamtbild über die überwiegend ‚europäische‘ bzw. überwiegend ‚nationale‘ Orientierung der Schülergruppen aus den Mitgliedsländern zu gewinnen, so kann man bei der gegebenen Komplexität der Datenlage natürlich nicht erwarten, dass einzelne Nationalgruppen in allen Bereichen hohe Positionen in der europäischen Orientierung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens einnehmen, während andere Gruppen sich durchweg auf die niedrigen Positionen platzieren.

Selbst bei Berücksichtigung dieser Vorbehalte kann man doch sagen, dass die Ergebnisse der Untersuchung die allgemeine Hypothese bestätigt haben, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Schülern aus den Gründerstaaten der Europäischen Union, die zumeist als ‚Kernländer‘ der Union apostrophiert werden, und denjenigen aus den später beigetretenen Ländern der Nord- und Südperipherie gibt. Die Mittelwertverteilungen der Fragen bezüglich der Verhaltens- und Einstellungsbereiche, die dem Vergleich zugrunde gelegt und hier dargestellt wurden, zeigen fast durchweg, von kleinen Abweichungen abgesehen, dass die Schüler aus den Gründerstaaten in der oberen Hälfte der Tabellen rangieren, während die Schüler aus den Ländern der Nord- und Südperipherie in der unteren rangieren. Am deutlichsten lässt sich dies beim Basisindex der europäischen Identität in Tabelle 3 feststellen. Diese Unterschiede zwischen den ‚Kern- und den Peripherieländern‘ sind nicht auf die unterschiedliche Zeitdauer der Mitgliedschaft zurückzuführen, wie wir bereits an der niedrigen Korrelation zwischen Aufenthaltsdauer in Luxemburg und europäischer Identität festgestellt haben. Griechenland ist z.B. länger Mitglied der Europäischen Union als Schweden und Finnland, die griechischen Schüler rangieren aber niedriger als die Schweden und die Finnen. Diese Unterschiede lassen sich auch nicht durch sozioökonomische Unterschiede im Entwicklungsstand der Gesellschaften erklären, denn obwohl die Gesellschaften

der Nord- und Südperipherie sehr gegensätzlich in dieser Hinsicht sind, zeigen sie sich gleichermaßen distanziert gegenüber der Europäischen Union.⁵ Die Unterschiede zwischen den Ländern sind vielmehr das Ergebnis tief verwurzelter Einstellungen, die in den europäischen Gesellschaften vorherrschen und die ihrerseits von landesspezifischen historischen Prozessen und kulturellen Entwicklungen bestimmt wurden.

Die Analyse der Freundeswahlen hat zwei wichtige Ergebnisse erbracht. Erstens ist die Häufigkeit, mit welcher Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Nationalität ihre Freundinnen und Freunde aus ihrer nationalen Gruppe oder aber aus anderen Gruppen wählen sehr unterschiedlich. Wir haben gesehen, dass Schülerinnen und Schüler aus den Gründerstaaten – mit Ausnahme der Italiener aber einschließlich der Briten und Iren – offener in der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde sind als Schülerinnen und Schüler aus den Ländern der nördlichen und südlichen Peripherie Europas. Zweitens zeichnet sich die Verteilung der andersnationalen Wahlen nicht durch annähernd gleiche *Streuung* auf alle oder auf viele Gruppen, sondern umgekehrt durch *Konzentration* auf wenige – also durch Ungleichverteilung – aus. Diese selektive Konzentration der Präferenzen etwa der Flamen auf die Holländer und der Wallonen auf die Franzosen und umgekehrt, oder der Iren auf die Briten und umgekehrt, zeigt eindeutig, *dass transnationale Kommunikation sich nicht in Richtung auf beliebige andersnationale Gruppen entfaltet, sondern sich selektiv entlang bestimmter Affinitätspfade verbreitet, die durch die sprachliche und kulturelle Homogenität der kommunizierenden Nationalgruppen bestimmt werden.*

Die Vergegenwärtigung dieser fundamentalen soziologischen Erkenntnis, dass Kommunikation sich nicht unter beliebigen sozialen Voraussetzungen, sondern nur auf der Basis von sozialer und kultureller Affinität spontan entfaltet, ist eine Warnung vor zu viel Optimismus in dem gegenwärtig verbreiteten Glauben, dass aus dem heterogenen Mosaik der Nationalgesellschaften bald eine europäische Gesellschaft entstehen könnte.

Anmerkungen

1. Das ist eine etwas vereinfachende Formulierung, aber es kann in dem knappen Raum dieses Beitrags nicht auf die Unterschiede zwischen den Kernländern eingegangen werden und ebenso wenig auf die sehr unterschiedlichen politischen Einstellungen, die in den Ländern vorherrschen, die der Europäischen Union später beigetreten sind. Im Allgemeinen überwiegen die pro-europäischen Einstellungen in Deutschland (Jamieson, 2005; Moravcsik, 1998), während sie in Frankreich schwächer (Bieling, 2005; Grosser, 1985) und im Vereinigten Königreich noch schwächer ausgeprägt sind. Das in jeder Gesellschaft vorherrschende, *mehr* oder *weniger* pro-europäische Klima spiegelt sich weitgehend in den Einstellungen der Schüler wider. Darauf wird systematisch in der kommenden Buchveröffentlichung eingegangen werden.
2. Infolge des begrenzten Umfangs werden im vorliegenden Beitrag nur die Befunde über die ersten fünf Bereiche dargestellt. Auch die Zusammenhänge zwischen den Bereichen, die dem Vergleich zugrunde liegen, können hier nicht dargestellt und erörtert werden.

3. Es wurde die Rotationsprozedur Oblimin von SPSS 15 mit Hauptkomponentenanalyse angewendet.
4. Es werden keine Aussagen über Zellverteilungen gemacht, deren Häufigkeit weniger als 20 Fälle beträgt.
5. Für die Vorbehalte der Skandinavier gegenüber der Europäischen Union siehe insbesondere Jensen, Pesonen und Gilljam (1998).

Literatur

- Bell, G. (1998). *Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Landesprogramm Europaschulen, 1992–1998*. Hessisches Kultusministerium.
- Bell, G. & Schwarz, W. (Eds.). (2001). *Towards the Europe School: Developing citizenship in partnership*. Sheffield Hallam: University Press.
- Bideleux, R. & Taylor, R. (Eds.). (1996). *European integration and disintegration*. London: Routledge.
- Bieling, H.-J. (2005). Intergouvernementalismus. In H.-J. Bieling & M. Lerch (Hrsg.), *Theorien der europäischen Integration* (S. 91–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bouzakis, J. (1993). Lehrerausbildung in Griechenland: Historische Entwicklung – Probleme – Tendenzen. *Pädagogische Rundschau*, 47 (2), 209–215.
- Brasche, U. (2003). *Europäische Integration*. Wien: Oldenbourg.
- Deutsch, K. W. (1966). *Nationalism and social communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Flora, P. (2000a). *Stein Rokkan. Staat, Nation und Demokratie in Europa*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flora, P. (2000b). Externe Grenzbildung und interne Strukturierung – Europa und seine Nationen. *Berliner Journal für Soziologie*, 10 (2), 151–165.
- Fuss, D. (2003). *Jugend und Europäische Identität*. Diskussionspapier für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: http://www.fes-online-akademie.de/index.php?&scr=txt&mode=detail&t_id=57 [17.01.08].
- Fuss, D. & Grundy, S. (2003). *The meaning of nationality and European identity among youth from different nations*. ECPR Joint Sessions of Workshops. Verfügbar unter: <http://www.essex.ac.uk/ecpr/events/jointsessions/paperarchiv/edinburgh/ws2/Fuss.pdf> [17.01.08].
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Göhlich, M. (Hrsg.). (1998). *Europa – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand.
- Grosser, D. (1985). Keil oder Klammer? Ökonomie und Integration. In W. Weidenfeld (Hrsg.), *Die Identität Europas* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 225) (S. 132–151). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GUIDE. (IST-2003-507498). (2005). *Creating a European identity management architecture for eGovernment*: Project financed by the European Commission.
- Jamieson, L. (Projektkoordinator). (2005). *Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*, Final Report. Verfügbar unter: <http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/> [17.01.08].
- Jensen, T. A., Pesonen, P. & Gilljam, M. (1998). *To join or not to join. Three Nordic referendums on membership in the European Union*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kalojannaki, P. & Makrakis, B. (Hrsg.). (1996). *Europa und Bildung*. Athen: Grigoris [Griechisch].
- Kelpanides, M. & Vrinioti, K. (2002). Wandel in der Position der Fremdsprachen im griechischen Curriculum? Das griechische Bildungssystem am Scheideweg zwischen Ethnozentrismus und Europäisierung. In E. Lechner (Hrsg.), *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im*

- Europa des 20. Jahrhunderts* (Bildungsgeschichte und europäische Identität, Bd. 3) (S. 281–308). Frankfurt a.M.: Lang.
- Kielmansegg, P. (1996). Integration und Demokratie. In M. Jachtenfuchs & B. Kohler-Koch (Hrsg.), *Europäische Integration* (S. 47–71). Opladen: Leske + Budrich.
- Kocka, J. (2005). Die Grenzen Europas. Ein Essay aus historischer Perspektive. In G. F. Schuppert, I. Pernice & U. Haltern (Hrsg.), *Europawissenschaft* (S. 275–287). Baden-Baden. Nomos.
- Laqueur, W. (1992). *Europa auf dem Weg zur Weltmacht 1945–1992*. München: Kindler.
- Mattheou, D., Roussaki, Y. & Theocharis, D. (2006). Who carries the national flag? The politics of cultural identity in the increasingly multicultural Greek school. *European Education*, 37 (4), 50–60.
- Michas, T. (2002). *Unholy alliance. Greece and Milošević's Serbia*. Texas A & M University Press: College Station.
- Milward, A. S. (1992). *The European rescue of the Nation-State*. London: Routledge.
- Mokre, M., Weiss, G. & Bauböck, R. (Hrsg.). (2003). *Europas Identitäten*. Frankfurt: Campus.
- Moravcsik, A. (1998). *The choice for Europe: Social purpose & state power from Messina to Maastricht*. London: UCL Press.
- Moravcsik, A. (2002). In defense of the „Democratic Deficit“: Reassessing legitimacy in the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 603–624.
- Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, W. (Hrsg.). (2007). *Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien*. Baden-Baden: Nomos.
- Pantides, S. & Pasiadis, G. (Hrsg.). (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί, τ. Α'* [Die europäische Dimension in der Bildung, Bd. A] Athen: Gutenberg.
- Rokkan, S. (1989). *Stat, nasjon, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rokkan, S. & Urwin, D. (1989). *Economy, territory, identity*. London: Sage.
- Schlickum, Ch. (2005). Europäische Identität oder reflektierter Umgang mit kultureller Vielfalt – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den Einstellungen von Schülern. In W. Loth (Hrsg.), *Europäische Gesellschaft. Grundlagen und Perspektiven* (S. 131–147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Sweet, A. S., Sandholtz, W. & Fligstein, N. (2001). *The institutionalization of Europe*. Oxford: University Press.
- Wehler, H.-U. (1989). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700–1815*. München: Beck.
- Zambeta, E. (2005). The survival of nationalism in a globalised system. In D. Coulby & E. Zambeta (Eds.), *Globalisation and nationalism in education, World Yearbook of Education 2005* (pp. 59–88). London: Routledge.