

Europabildung im Lateinunterricht?
Europabezogene Einstellungen Studierender
mit und ohne Lateinunterricht
im trinationalen Vergleich (Bonn, Paris, Florenz)

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu Bonn

vorgelegt von

Rita Hillert

aus

Köln

Bonn, 2025

Gedruckt mit der Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Zusammensetzung der Prüfungskommission:

Prof. Marc Laureys, Universität Bonn

(Vorsitzender)

Prof. Sarah Dietrich-Grappin, Universität Bonn

(Betreuerin und Gutachterin)

Prof. Jean-Christophe Jolivet, Sorbonne Université

(Gutachter)

Prof. Giovanni Zago, Università degli Studi di Firenze

(Weiteres prüfungsberechtigtes Mitglied)

Tag der mündlichen Prüfung: 09. Juli 2025

Affidavit

Ich versichere, die von mir vorgelegte Dissertation selbständig angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit, einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Ich versichere, dass diese Dissertation noch keiner anderen Fakultät oder Universität zur Prüfung vorgelegen hat, dass sie noch nicht veröffentlicht worden ist sowie dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde. Die Bestimmungen der Promotionsordnung sind mir bekannt. Die vorgelegte Dissertation wurde von mir als Promovendin des Trinationalen Graduiertenkollegs Bonn/Paris/Florenz ohne fremde Hilfe erarbeitet und verfasst.

Bonn, 10. April 2025

Ort, Datum

(Rita Hillert)

Unterschrift

Hinweise

Sprachgebrauch: Die nachfolgenden Ausarbeitungen stützen sich auf die Empfehlungen des Rats für Deutsche Rechtschreibung (16.12.2023). Generisches Maskulinum und Gruppenbezeichnungen inklusive Abkürzungen wie LG, NLG und SuS schließen selbstverständlich alle Geschlechtsidentitäten ein.

Zitate: Direktzitate wurden originalgetreu aus den Quellen übernommen, aber nicht an die neue Rechtschreibung oder fremdsprachliche Interpunktion angepasst.

Tabellen und Abbildungen sind in der Schriftgröße formatbedingt angepasst.

Bindung: Zur besseren Handhabung liegt der Anhang als einzeln gebundenes Heft vor.

Zusammenfassungen: Die erforderlichen ausführlichen Zusammenfassungen in deutscher, französischer und italienischer Sprache für das Trinationale Graduiertenkolleg finden sich im Anhang.

Inhaltsverzeichnis

Affidavit	I
Inhaltsverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VIII

1. Relevanz und Einordnung des Themas	1
1.1. Persönliche Motivation	1
1.2. Aktualität des Themas	2
1.3. Einordnung in den Forschungsstand	8
1.3.1. Europadidaktik des Faches Latein	10
1.3.2. Bezugswissenschaften im Kontext der zentralen Perspektiven: Lateinunterricht und Einstellungsforschung zu Europa	16
1.3.3. Europadidaktik des Faches Latein in Frankreich und Italien	28
1.4. Konzeption der Studie	33
1.4.1. Einstellungen: Begriffliche und theoretische Basis der Studie	33
1.4.2. Stichprobenwahl auf Basis der Forschungsintention und -frage	40
1.4.3. Methodologische Einordnung	45
1.4.4. Struktureller Aufbau der Arbeit	48

Teil I - Theoretische Grundlagen

2. Europa – quis est?	54
2.1. Europa – geographisch	56
2.1.1. Der antike Europabegriff	56
2.1.2. Der heutige geographische Begriff	60
2.1.3. Geographische Aspekte im Lateinunterricht	64
2.2. Europa – kulturell und geistesgeschichtlich	67
2.2.1. Wurzeln und Erbe	69
2.2.2. Epochen	73
2.2.3. Europäische Erinnerungsorte	77
2.2.4. Kulturell-geisteswissenschaftliche Aspekte im Lateinunterricht	88
2.3. Europa – Latina	90
2.3.1. Latinophone Einflüsse auf Europa	93
2.3.2. <i>Europa Latina</i> im Lateinunterricht	104
2.4. Europa – religiös und ideologisch	110
2.4.1. Religiöse Prägung	110
2.4.2. Ideologische Motive	123
2.4.3. Religiöse und ideologische Aspekte im Lateinunterricht	128
2.5. Europa – politisch	132
2.5.1. Politische Entwicklung Europas	134
2.5.2. Politische Aspekte im Lateinunterricht	138

3.	Europa – quid ad nos?	140
3.1.	Europäische Identität und individuelle Identitätsbildung: Konzepte und Kontroversen	142
3.2.	Europäische Werte und individuelle Werteorientierung: Historische Entwicklungen und persönliche Prägungen	157
3.3.	Werterziehung und Identitätsentwicklung im Lateinunterricht	171
4.	Europabezogene Bildungsziele	180
4.1.	Bildungspolitische Ziele: Europäische Union und Kultusministerkonferenz	181
4.2.	Europabildung im Lateinunterricht	192
4.2.1.	Kernlehrplan Latein: Themen, Inhalte, Aufgaben und Ziele	192
4.2.2.	Bedeutung außerunterrichtlicher Aktivitäten des Faches Latein	198
4.2.3.	Lateinunterricht in Frankreich und Italien: Bildungspolitische Grundlagen	199
4.2.4.	Bedeutung der Lateinlehrkräfte	212
 Teil II – Die empirische Studie		
5.	Methodik der Studie	216
5.1.	Forschungsdesign	217
5.2.	Subhypothesen	220
5.2.1.	Begriffsbestimmung und Identität Europas	220
5.2.2.	Geographie	221
5.2.3.	Kultur und Geistesgeschichte	222
5.2.4.	Sprache	224
5.2.5.	Religion und Ideologie	227
5.2.6.	Politik	230
5.2.7.	Identität und Werte	233
5.2.8.	Effekte und Aufgaben des Lateinunterrichts	235
5.3.	Entwicklung und Durchführung der Datenerhebung	236
5.3.1.	Konzeption des Fragebogens	237
5.3.2.	Pretest und Störfaktoren	251
5.3.3.	Gütekriterien und Limitationen	252
5.3.4.	Wege der Datenerhebung und Durchführung	263
5.4.	Aufbereitung und Analyse der Daten	266
5.4.1.	Verwendete Software der Datenaufbereitung	266
5.4.2.	Kategorienbildung und Prüfung der Konstruktvalidität	267
5.4.3.	Deskriptivstatistische Charakterisierung der Stichproben	271
5.4.4.	Begründung der statistischen Analyseverfahren	277
6.	Bonner Studie – Ergebnisteil mit Interpretation	282
6.1.	Ergebnisse der Lateingruppe (LG) zum Lateinunterricht	282
6.1.1.	Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts	283
6.1.2.	Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts	285
6.2.	Signifikante Unterschiede zwischen Latein- und Nichtlateingruppe	285

6.3.	Deskriptivstatistischer Vergleich zwischen LG und NLG	288
6.3.1.	Mittelwertdifferenzen und -übereinstimmungen	289
6.3.2.	Internationalität der Sozialprägung	291
6.3.3.	Studienfächer	293
6.3.4.	Europapragende Schulfächer	294
6.3.5.	Europarelevante Themen und Aspekte der Fächer	296
6.3.6.	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren	298
6.3.7.	Analyse der Ausreißer	299
6.4.	Analyse und Vergleich der qualitativen Items zwischen LG und NLG	301
6.5.	Zentrale Ergebnisse der Kategorien	305
6.5.1.	Geographie	305
6.5.2.	Kultur- und Geistesgeschichte	306
6.5.3.	Geschichte	307
6.5.4.	Sprachen	307
6.5.5.	Religion	308
6.5.6.	Ideologie	309
6.5.7.	Politik	309
6.5.8.	Werte und Identität	310
6.5.9.	Abschließende Überlegungen	312
7.	Französische Studie – Ergebnisteil mit Interpretation	314
7.1.	Ergebnisse der Lateingruppe (FLG) zum Lateinunterricht	314
7.1.1.	Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts	314
7.1.2.	Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts	316
7.2.	Deskriptivstatistischer Vergleich zwischen FLG und FNLG	317
7.2.1.	Internationalität der Sozialprägung	317
7.2.2.	Studienfächer und europapragende Schulfächer	319
7.2.3.	Europarelevante Themen und Aspekte der Fächer	320
7.2.4.	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren	321
7.2.5.	Mittelwerte: Extrema, Differenzen und Übereinstimmungen	322
7.3.	Signifikante Unterschiede zwischen FLG und FNLG	326
7.4.	Zentrale Ergebnisse der Kategorien	328
8.	Italienische Studie – Ergebnisteil mit Interpretation	331
8.1.	Ergebnisse der Lateingruppe (ILG) zum Lateinunterricht	332
8.1.1.	Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts	332
8.1.2.	Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts	333
8.2.	Deskriptivstatistischer Vergleich zwischen ILG und INLG	334
8.2.1.	Internationalität der Sozialprägung	334
8.2.2.	Studienfächer und europapragende Schulfächer	335
8.2.3.	Europarelevante Themen und Aspekte der Fächer	336
8.2.4.	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren	337
8.2.5.	Mittelwerte: Extrema, Differenzen und Übereinstimmungen	339
8.3.	Signifikante Unterschiede zwischen ILG und INLG	342
8.4.	Zentrale Ergebnisse der Kategorien	344

9.	Trinationaler Vergleich	349
9.1.	Analyse und Vergleich der drei Lateingruppen DLG, FLG und ILG	350
9.1.1.	Vergleich der Ergebnisse zum Lateinunterricht	350
9.1.2.	Ergebnisse der hypothesenprüfenden statistischen Tests	352
9.1.3.	Deskriptivstatistische Vergleiche zwischen DLG, FLG und ILG	354
9.1.4.	Antithetisch beurteilte Items der drei Lateingruppen (TRILG)	356
9.2.	Vergleich der Mittelwertextrema zwischen TRILG und TRINLG	357
9.3.	Einstellungen der trinationalen Gesamtgruppe (TRIGG) zu Europa	359
9.4.	Trinationales Fazit	363

Teil III – Ergebnisreflexion und Anwendungsperspektiven

10.	Ergebnisreflexion	364
10.1.	Beantwortung der Forschungsfrage	365
10.2.	Legitimität von Europabildung im Lateinunterricht	365
10.3.	Europakompetenzen der Bonner Stichprobe	374
11.	Ergänzende Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts	377
12.	Anwendungsperspektiven für den Lateinunterricht	383
12.1.	Förderung von Werteorientierung und Identitätsentwicklung	387
12.2.	Europabildung: Herausforderungen für Lehrkräfte und Praxis	392
12.3.	Ausblick mit persönlichem Fazit	397
13.	Literaturverzeichnis	407

Anhang	A
	Seite
I.	Übersetzungen der lateinischen Zitate (nach Fußnoten) A 1
II.	Tabellen A 2
III.	Abbildungen A 70
IV.	ChatGPT A 114
V.	Ergänzende Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts A 115

Abkürzungsverzeichnis

Abk.	für
AU	Der Altsprachliche Unterricht
Bt	Bootstrapping
DAV	Deutscher Altphilologenverband
E.	Europa
EGV	Europäische Gemeinschaft
EK	Europäische Kommission
EU	Europäische Union
europ.	europäisch
FLG	Französische Lateingruppe
FNLG	Französische Nichtlateingruppe
getr.	getrimmt
GRCh	Charta der Grundrechte
ILG	Italienische Lateingruppe
INLG	Italienische Nichtlateingruppe
KLP	Kernlehrplan

Abk.	für
LA	Lehramtsstudierende
LG	Lateingruppe(n)
LK	Lehrkräfte
LU	Lateinunterricht
m. M. n.	meiner Meinung nach
MW	Mittelwert
NLG	Nichtlateingruppe(n)
Sek.	Sekundarstufe
Refs	Referendare/Referendarinnen
SuS	Schüler und Schülerinnen
TGK	Trinationales Graduiertenkolleg
TRIGG	trinationale Gesamtgruppe
TRILG	trinationale Lateingruppen
TRINLG	trinationale Nichtlateingruppen
z. a. a.	zuletzt aufgerufen am

Tabellenverzeichnis

Tabellenbezeichnung/Titel		Ort	Seite
D	Bonn		
D 1	Themenangebot in Cursus	Anh.	A 2
D 2	Deutscher Fragebogen	Anh.	A 4
D 3.1	Ranking der Begriffsnennungen der Items 1 bis 3	Anh.	A 9
D 3.2	What is Europe for you ? 2023	Anh.	A 10
D 4	Deskriptivstatistik der Items 4 bis 54 der Lateingruppe	Anh.	A 11
D 5	Deskriptivstatistik der Items 4 bis 54 der Nichtlateingruppe	Anh.	A 14
D 6	Mittelwerte und getrimmte Mittelwerte der Items 56 bis 69	Anh.	A 16
D 7	Deskriptivstatistik der Items 56 bis 69 zum Lateinunterricht (LG)	Kap. 6	283
D 8	T-Test mit Bootstrapping und Cohen's d	Kap. 5	278
D 9	Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests	Kap. 5	279
D 10	Kategoriensystem	Kap. 5	269
D 11	Reliabilität der Kategorienkonstrukte	Kap. 5	269
D 12	Minima der Mittelwertdifferenzen	Kap. 6	289
D 13	Übereinstimmung der Extrema	Kap. 6	290
D 14	Europabezogene Themen der Schulfächer, Item 44	Kap. 6	297
D 15	Liste der Ausreißer	Kap. 6	300
D 16	Übersicht über die Items mit signifikantem Unterschied	Kap. 6	286
D 17	Differenz der MW zwischen LG und NLG sortiert nach Größe	Anh.	A 17
D 18	Liste der AU-Hefte 2025 bis 2007	Anh.	A 19
F	Frankreich		
F 1	Französischer Fragebogen	Anh.	A 21
F 2	Deskriptivstatistik der Items 56 bis 69 zum Lateinunterricht (FLG)	Kap. 7	315
F 3	Deskriptivstatistik Frankreich, Items 4 bis 54 (FLG)	Anh.	A 26
F 4	Deskriptivstatistik Frankreich, Items 4 bis 54 (FNLG)	Anh.	A 28
F 5	Mittelwertextrema	Anh.	A 31
F 6	Extrema der Mittelwertdifferenzen	Anh.	A 32
F 7	T-Test mit Bootstrapping, Cohen'd und Angabe der Kategorie	Kap. 7	326

I	Italien		
I 1	Italienischer Fragebogen	Anh.	A 34
I 2	Deskriptivstatistik Italien, Items 4 bis 54 (ILG)	Anh.	A 38
I 3	Deskriptivstatistik Italien, Items 4 bis 54 (INLG)	Anh.	A 41
I 4	Deskriptivstatistik der Items 57 bis 69 zum Lateinunterricht (ILG)	Kap. 8	332
I 5	Mittelwertextrema > 3,50 und < 1,50	Kap. 8	339
I 6	Reduzierte Tabelle: Extrema der Differenz zwischen ILG und INLG	Kap. 8	341
I 7	Extrema der Differenz zwischen ILG und INLG	Anh.	A 44
I 8	T-Test mit Bootstrapping, Mann-Whitney-Test und Cohen's d	Kap. 8	343
I 9	Mittelwertextrema	Anh.	A 47
TRI	Trinationale Perspektive		
TRI 1	Trinationale Deskriptivstatistik mit Vergleich MW aller Gruppen	Anh.	A 50
TRI 2	Hypothesenprüfende Tests mit Signifikanzen	Anh.	A 53
TRI 3	Signifikante Unterschiede mit Effektstärken > 0,3 zwischen den LG	Kap. 9	353
TRI 4	Minima der drei LG < 1,75	Kap. 9	355
TRI 5	Vergleich der Maxima aller LG	Anh.	A 54
TRI 6	Unterschiedliche Ablehnung bzw. Zustimmung der drei LG	Anh.	A 55
TRI 7	Mittelwertvergleich TRILG - TRINLG: Maxima nach TRILG > 3,25	Kap. 9	358
TRI 8	Mittelwertvergleich TRILG - TRINLG: Minima nach TRILG < 1,75	Kap. 9	359
TRI 9	Mittelwerte der TRIGG	Anh.	A 55
TRI 10	Extrema der TRIGG	Anh.	A 58
TRI 11	Items 1 bis 3 mit Nennungen der TRIGG > 4	Kap. 9	360
TRI 12	Größe der Stichproben sowie der jeweiligen Gruppen LG/NLG	Kap. 5	272
TRI 13	Alter und Geschlecht	Kap. 5	272
TRI 14	Dauer des LU der LG	Kap. 5	273
TRI 15	Curriculum der besuchten Schule nach Gruppen	Kap. 5	273
TRI 16	Europaprägende Schulfächer	Kap. 5	274
TRI 17	Europaprägende Themen und Inhalte	Kap. 5	275
TRI 18	Studienfächer	Kap. 5	276
LU	Ergänzende Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts		
11.1	Fragebogen zu Aufgaben des LU	Anh.	A 59
11.2	Deskriptive Statistiken der Items 3 – 21 der Gesamtgruppe	Anh.	A 60
11.3	Kategorienvergleich zur Kodierung	Anh.	A 61
11.4	Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: SuS	Anh.	A 62
11.5	Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: ehemalige SuS	Anh.	A 62
11.6	Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: LA/Refs	Anh.	A 63
11.7	Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: Lehrkräfte	Anh.	A 63
11.8	Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: SuS	Anh.	A 63
11.9	Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: ehemalige SuS	Anh.	A 64
11.10	Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: LA/Refs	Anh.	A 65
11.11	Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: Lehrkräfte	Anh.	A 65
11.12	Mittelwerte und Mittelwerte des Bootstrappings: SuS	Anh.	A 66
11.13	Mittelwerte und Mittelwerte des Bootstrappings: LA/Refs	Anh.	A 67
11.14	Mittelwerte und Mittelwerte des Bootstrappings: Lehrkräfte	Anh.	A 68
11.15	Ranking der wünschenswerten Aufgaben des LU nach SuS	Kap. 11	378
11.16	Häufigkeiten der Kategorien	Kap. 11	380
11.17	Signifikanzberechnungen	Anh.	A 69
11.18	Signifikant unterschiedliche Items	Kap. 11	383

Abbildungsverzeichnis (nach Kapiteln)

Alle Abbildungen wurden von der Autorin erstellt, bis auf die im Literaturverzeichnis genannten.

Nr.	Inhalt	Ort	Seite
1.1	Nikos/Pantelis Sotiriadis, "Die Entführung Europas", 2005 (Foto RH)	Deckbl.	0
2.1	Großgliederung Europas	Kap. 2	60
2.2	The Perfect European	Anh.	A 70
D	Bonn		
6.1	Item 56: Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren	Anh.	A 70
6.2	Items 57 bis 69: Lateinunterricht	Anh.	A 71
6.3	Item 66: Es sollte Aufgabe des LU sein, europ. Bezüge herzustellen	Anh.	A 71
6.4	Item 67: LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	Anh.	A 71
6.5	Item 68: LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	Anh.	A 72
6.6	Item 69: Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	Anh.	A 72
6.7	Geographie: Items 7 bis 11, 23	Anh.	A 72
6.8	Kultur/Geistesgeschichte: Items 12 und 13 a bis 13 e	Anh.	A 72
6.9	Sprache: Items 14, 15 a bis 15 e, 32 i, 33 m, 34 f	Anh.	A 73
6.10	Religion: Items 16, 17 a bis 17 g, 30 b, 32 d, 34 e, 42	Anh.	A 73
6.11	Geschichte: Items 18 und 19 a bis 19 h	Anh.	A 73
6.12	Politik: Items 19 g, 19 h, 20, 21, 25, 28, 30 e, 32 h, 32 k, 34 a	Anh.	A 74
6.13	Werteherkunft: Items 30 a bis 30 d	Anh.	A 74
6.14	Werte: Items 33 a bis 33 o	Anh.	A 74
6.15	Identität als Europäer(in): Items 4 bis 6, 35 und 36	Anh.	A 75
6.16	Identität Europas: Items 22, 23, 24, 25, 31	Anh.	A 75
6.17	Kollektive Identität: Items 31 und 32 a bis 32 m	Anh.	A 75
6.18	Ziele/Visionen: Einstellungen zu Europa: Items 35 bis 42	Anh.	A 76
6.19	Sozialprägung: Items 50 bis 53	Anh.	A 76
6.20	Studienfächer: Item 48	Anh.	A 76
6.21	Europaprägende Schulfächer: Item 43	Anh.	A 77
6.22	Europarelevante Themen im Fachunterricht: Items 44 a bis i	Anh.	A 77
6.23	Durchlaufenes Schulsystem: Item 47	Anh.	A 78
6.24	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45	Anh.	A 78
6.25	Vision zur Ausrichtung Europas: Items 34 a bis f	Anh.	A 79
6.26	Freie Angaben nach Anzahl der genannten Begriffe der LG: Item 1	Anh.	A 79
6.27	Freie Angaben nach Anzahl der genannten Begriffe der LG: Item 2	Anh.	A 79
6.28	Freie Angaben nach Anzahl der genannten Begriffe der LG: Item 3	Anh.	A 80
F	Frankreich		
7.1	Item 56: Ich hatte schulischen Lateinunterricht in Jahren	Anh.	A 80
7.2	Items 57 bis 65: Lateinunterricht	Anh.	A 81
7.3	Items 66 bis 69: Aufgabe des LU	Anh.	A 81
7.4	Sozialprägung: Items 50 bis 53	Anh.	A 81
7.5	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45	Anh.	A 82
7.6	Studienfächer: Item 48	Anh.	A 82
7.7	Europaprägende Schulfächer: Item 43	Anh.	A 83
7.8	Europarelevante Themen der Schulfächer: Items 44 a bis i	Anh.	A 83
7.9	Durchlaufenes Schulsystem: Item 47 (a. FLG - b. FNLG)	Anh.	A 84
7.10	Signifikant unterschiedliche Items	Anh.	A 84

7.11	Geographie: Items 7 bis 11, 23	Anh.	A 84
7.12	Kultur- und Geistesgeschichte: Items 12 und 13 a bis 13 e	Anh.	A 85
7.13	Geschichtliche Phasen: Items 18 und 19 a bis 19 h	Anh.	A 85
7.14	Sprache: Items 14, 15 a bis 15 e, 32 i, 33 m, 34 f	Anh.	A 85
7.15	Religion: Items 16, 17 a bis 17 g, 30 b, 32 d, 34 e, 42	Anh.	A 86
7.16	Einstellungen und Visionen: Items 35 bis 42	Anh.	A 86
7.17	Werteherkunft: Items 30 a bis 30 d	Anh.	A 86
7.18	Werte: Items 33 a bis 33 o	Anh.	A 87
7.19	Politik: Items 19 g, 19 h, 20, 21, 25, 28, 30 e, 32 h, 32 k, 34 a	Anh.	A 87
7.20	Identität Europas: Items 4, 5, 6, 11, 23, 24, 25, 31, 35	Anh.	A 87
7.21	Kollektive Identität: Items 31 und 32 a bis 32 m	Anh.	A 88

I	Italien		
8.22	Item 56: Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren	Anh.	A 88
8.23	Items 57 bis 65: Lateinunterricht	Anh.	A 89
8.24	Items 66 bis 69: Aufgaben des LU	Anh.	A 89
8.25	Sozialprägung: Items 50 bis 53	Anh.	A 90
8.26	Durchlaufenes Schulsystem: Item 47 (a. ILG - b. INLG)	Anh.	A 90
8.27	Studienfächer: Item 48	Anh.	A 90
8.28	Europaprägende Schulfächer: Item 43	Anh.	A 91
8.29	Europarelevante Themen der Schulfächer: Items 44 a bis i	Anh.	A 91
8.30	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45	Anh.	A 92
8.31	Signifikant unterschiedliche Items	Anh.	A 92
8.32	Geographie: Items 7 bis 11, 23	Anh.	A 93
8.33	Kultur-/Geistesgeschichte: Items 12 und 13	Anh.	A 93
8.34	Geschichtliche Phasen: Items 18 und 19 a bis 19 h	Anh.	A 93
8.35	Sprache: Items 14, 15 a bis 15 e, 32 i, 33 m, 34 f	Anh.	A 94
8.36	Religion: Items 16, 17 a bis 17 g, 30 b, 32 d, 34 e, 42	Anh.	A 94
8.37	Werteherkunft: Items 30 a bis 30 d	Anh.	A 95
8.38	Werte: Items 33 a bis 33 o	Anh.	A 95
8.39	Politik: Items 19 g, 19 h, 20, 21, 25, 28, 30 e, 32 h, 32 k, 34 a	Anh.	A 95
8.40	Identität Europas: Items 4, 5, 6, 11, 23, 24, 25, 31, 35	Anh.	A 96
8.41	Kollektive Identität: Items 31 und 32 a bis 32 m	Anh.	A 96

TRI	Trinationale Perspektive		
9.1	Items 56 bis 65: Lateinunterricht	Anh.	A 97
9.2	Items 66 bis 69: Ausrichtung des Lateinunterrichts	Anh.	A 97
9.3	Items mit trinational signifikanten Unterschieden	Anh.	A 98
9.4	Identifikation: Items 4 bis 6	Anh.	A 98
9.5	Geographie: Items 7 bis 11	Anh.	A 98
9.6	Kultur- und Geistesgeschichte: Items 12 und 13	Anh.	A 99
9.7	Sprache: Items 14 und 15	Anh.	A 99
9.8	Religion: Items 16 und 17	Anh.	A 99
9.9	Geschichtliche Phasen: Items 18 und 19	Anh.	A 100
9.10	Werteherkunft: Items 26 bis 30	Anh.	A 100
9.11	Werte: Items 33	Anh.	A 101
9.12	Prägende Grundlagen der Identität: Items 31 und 32	Anh.	A 102
9.13	Zugehörigkeit zu Europa: Items 20 bis 25	Anh.	A 103

9.14	Ausrichtung Europas: Items 34a bis f	Anh.	A 103
9.15	Gesellschaftliche Vision: Items 35 bis 42	Anh.	A 104
9.16	Europarelevante Themen der Schulfächer: Item 43	Anh.	A 104
9.17	Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45	Anh.	A 105
9.18	Sozialstatistik: Items 46 bis 53	Anh.	A 105
9.19	Items 1 bis 3: Freie Angaben der TRIGG > 4	Anh.	A 106
10.1	Wertepyramide	Anh.	A 107

LU	Ergänzende Studie		

11.1	Item 1: Freie Angaben zur Sprachkompetenz im LU	Anh.	A 107
11.2	Item 1: Freie Angaben zu inhaltlichen Schwerpunkten im LU	Anh.	A 108
11.3	Item 1: Freie Angaben zum Lehr-Lern-Setting im LU	Anh.	A 108
11.4	Items 19 und 20: Internationalität	Anh.	A 109
11.5	Kriseneinfluss: Item 21	Anh.	A 109
11.6	Karikatur (Hainzinger)	Anh.	A 110
11.7	Lateinunterricht: Items 3 bis 11	Anh.	A 111
11.8	Wichtige Themen und Inhalte: Items 15c bis e; 15j, 15l bis n	Anh.	A 111
11.9	Aufgaben laut KLP: Items 15f, 15g, 15i, 15k, 15o	Anh.	A 112
11.10	Besuchter Lateinunterricht: Items 4 bis 11	Anh.	A 112
11.11	Gewünschte Aufgaben des LU: Items 15a bis 15e, 15l bis 15n	Anh.	A 112
11.12	Europa und Bedeutung Lateins: Items 19, 20, 12, 13, 14, 16, 21	Anh.	A 112
11.13	Latein ist wichtig: Item 16 (SuS)	Anh.	A 113
11.14	Kriseneinfluss: Item 21 (a. SuS, b. LA/Refs, c. Lehrkräfte)	Anh.	A 113

EU	Europa		

12.1	Gespiegeltes bzw. verschobenes kommunikatives Dreieck	Anh.	A 113
12.2	Karikatur (Tomaschoff)	Kap. 10	A 110
12.3	Karikatur (Tomicek)	Kap. 10	A 110
12.4	Karikatur (Mohr): Zusammenzwang	Kap. 10	A 110
12.5	Karikatur (Mohr): Zusammenhang	Kap. 10	A 110
12.6	Karikatur (Hillert): Zusammenklang?	Kap. 10	A 110
0.1	Maxim Kantor, Bibliothek	Inh.	X
0.2	Maxim Kantor, Arche	Inh..	X
Anh.	Eigensymbol aus Flagge und Europa auf dem Stier	Deckbl.	A 0



Abb. 0.1 Maxim Kantor, Bibliothek, 2017
„Das Europa der Denker, das eine lange kulturelle Linie bis in die heutige Zeit bildet.“



Abb. 0.2. Maxim Kantor, Arche, 2017
„Andererseits das Schiff Europa, das sich in tosenden Gewässern im Sturm der Zeiten behaupten muss.“

1. Relevanz und Einordnung des Themas

Latein als Unterrichtsfach allgemeinbildender Schulen steht seit Jahrzehnten unter einem immer wiederkehrenden Legitimationsdruck. Mit jeder Schulreform, jeder neuen Anforderung an Schulen geht erneut die Frage einher, welchen Nutzen, Vorteil und Zweck der Lateinunterricht (LU) heutzutage hat und ob dies für seine Daseinsberechtigung ausreicht. In einer ähnlichen Legitimationskrise befindet sich seit einigen Jahrzehnten die Europäische Union (EU), deren Nutzen und positive Auswirkungen für die einzelnen EU-Bürger¹ und -Staaten von vielen Seiten angezweifelt werden. Verstärkt wurde die Krise insbesondere durch die Finanzkrise, durch Migrationsbewegungen, den Brexit, aufkommenden Nationalismus sowie durch die Pandemie ab 2020.

Diese Krisen standen nicht nur der Harmonisierung und den Einheitsbestrebungen der EU entgegen, sondern auch der Akzeptanz der europäischen Bevölkerung. Verstärkt fragte sich diese, was die EU heute überhaupt noch darstellt, welches politische Gewicht und welchen gesellschaftlichen Nutzen sie in der heutigen Zeit hat, haben kann oder haben soll und welche ihrer erklärten Werte und Ziele sie selbst noch vertritt.

Seit Anfang des Jahres 2022 werden diese Krisen noch überschattet vom russischen Invasionskrieg in der Ukraine – also in Europa –, dem Überfall der Hamas auf Israel und von der daraus resultierenden unklaren und unsicheren Lage im Nahen Osten. Weder diese Kriege noch die Pandemie waren zu Beginn der Studie abzusehen, so dass sie für deren Konzeption und Auswertung noch keine Rolle spielten. Allerdings muss und wird in der Diskussion auf diese veränderte Situation eingegangen werden, ebenso wie auf die aktuelle Entwicklung und rasante Verbreitung von KI-gesteuerten, allen zugänglichen Kommunikations- und Recherchemöglichkeiten.

1.1. Persönliche Motivation

Vergleicht man Werte und Ziele der EU mit denen des LU, fallen wie beim Legitimierungsdruck bemerkenswerte Parallelen auf, die mein Interesse und geradezu Bedürfnis weckten zu untersuchen, welchen Anteil der LU an einer europäischen Identitätsentwicklung und dem Europabewusstsein junger Menschen hat. Als Jahrgang 1963 gehöre ich zu der Generation, für die die Folgen der beiden großen Weltkriege durch die Generation der Großeltern und Eltern indirekt zwar erkenn- und spürbar wurden, die

¹ Vgl. <https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-erlaeuterungen-begrueundung-und-kriterien-vom-15-12-2023/>; <https://www.rechtschreibrat.com/amtliches-regelwerk-der-deutschen-rechtschreibung-ergaenzungspassus-sonderzeichen/> (z. a. a. 26.07.2023).

jedoch von Kindesbeinen an von der *Pax Europea* und der stetigen Weiterentwicklung der europäischen Gemeinschaft profitierte. Denn meine Generation wuchs gemeinsam mit der Idee und Umsetzung eines geeinten Europas und seinen immer neuen Errungenschaften auf. Auf die Zeiten des Geldumtauschs, der Benzingutscheine, Reisechecks, Grenzkontrollen, Zölle, Ausfuhrverbote, Nichtanerkennung von Abschlüssen, Formalia, nicht normierter Technik wie der legendären *gettoni* zur Telekommunikation, aber auch Gerätestecker etc. folgte eine lange Phase der Euphorie, in der immer mehr Gemeinsamkeiten, Vereinfachungen und hilfreiche Harmonisierungen entstanden. Auch wenn dies zu teilweise als übertrieben kritisierte Bürokratie führte, konnten Europäer in einem friedlichen, freien und relativ sicheren Europa in wachsendem Wohlstand unter Wahrung gemeinsamer Werte und Vertrauen auf Rechtssicherheit leben.

Diese vermeintlichen Selbstverständlichkeiten geraten seit einigen Jahren mehr und mehr ins Wanken, denn Kritik, Skepsis und sogar Ablehnung von bisher für universell gültig gehaltenen europäischen Werten und Bestrebungen scheinen sich zu vergrößern. Es sollte daher nicht nur für die Generation der Babyboomer, sondern für die Fachdidaktik Latein und die Gestaltung des LU generell von Bedeutung sein, welchen Anteil der Unterricht an Europabildung haben kann, haben sollte – und *realiter* hat.

Die EU muss nicht mehr gegründet werden, sie besteht bereits in immer größerer Erweiterung. Daher ist die Herausforderung aktuell eine andere, wie die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss festhält:

Der Prozess des Zusammenwachsens Europas bedeutet für jede Einzelne und jeden Einzelnen, die jeweilige lokale, regionale und nationale Geschichte und Tradition in einem europäischen Kontext zu sehen, sich der Perspektive anderer zu öffnen, wert-gebundene Toleranz und Solidarität zu üben und mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen zusammenzuleben und Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen in Europa anzugehen. Damit übernimmt jede und jeder selbst Verantwortung für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit sowie sozial gerechte und zukunftsfähige Lebensbedingungen in Europa und in der Welt, auch durch politische Teilhabe auf europäischer Ebene.²

1.2. Aktualität des Themas

Der Theorie Guérots zufolge benötigen Jahrhunderte „rund eine Dekade, um zu sterben“³, was die tiefe Krise Europas seit 2015 erklären würde. Es sei daher an der Zeit, Europa nicht unbedingt neu zu denken, sondern es vielmehr auf einer partizipativen Gesellschaft beruhend an aktuellen Realitäten auszurichten und zu entwickeln.

² KMK 2020, 4 f.

³ Guérot 2018, 310.

Befähigung und Förderung der Mitglieder einer Gesellschaft zu Partizipation erfolgen jedoch durch Bildung. Diese wird vor allem im schulischen Bereich grundgelegt, so dass folglich der moderne LU daran teilhat. Welche Bedeutung er in Hinblick auf seine europabezogenen Leistungen hat, ist bisher nicht erwiesen, sondern wird vielmehr theoretisch-argumentativ propagiert und als evident angenommen. So unterstreicht Waiblinger bereits 1992 die Unverzichtbarkeit lateinischer Bildung gerade für die Identitätsbildung und europäische Integration:

Wer sich nicht damit begnügt, in einem vereinten Europa einen Verband wirtschaftlicher Interessen zu sehen, wird in der Vielfalt nationaler Kulturen nach der übergreifenden Einheit suchen. Dieses geistige Band, das die europäischen Völker zusammenhält, ist die internationale lateinische Tradition, die das griechische, römische und christliche Erbe von der Antike über das Mittelalter an die Neuzeit weitergegeben hat. Europäisch denken heißt in dieser Tradition denken. Latein führt in besonders intensiver Weise in diese Tradition ein, da der Unterricht nicht nur Sprachunterricht ist, sondern von Anfang an wesentliche Inhalte dieses gemeinsamen Erbes vermittelt.⁴

Europäer benötigen demnach geradezu den LU. Allerdings wird nicht klar, welchen Beitrag genau er für ein „geistiges Band“ im vereinten Europa leistet oder leisten kann. Weder Waiblingers Überzeugung, der sich zahlreiche Verfechter argumentativ anschließen, noch die im Gegenteil sehr ernüchterten und ernüchternden Äußerungen von Altphilologen wie Fuhrmann stützen sich dabei auf empirische Untersuchungen. Letzterer sieht die Wirkweise und den Einfluss des Lateins nur noch als gesunkenes Kulturgut:

Von der lateinischen Sprache [...] geht jetzt bei dem Prozess, der zu einem europäischen Staatenbund führen soll, keine integrierende Kraft mehr aus. Latein hat für die meisten von uns, auch für die Mehrzahl der politisch Maßgeblichen, allenfalls noch den Status von gesunkenem Kulturgut, das in alten Inschriften, in geflügelten Worten und in wissenschaftlichen Terminologien herumgeistert.⁵

Diese Zitate zweier bedeutender Altphilologen zeigen sehr deutlich die Kontroverse um die Verknüpfung zwischen Antike und dem heutigen Europa und dessen möglicher Identität. Aktuell verteidigen die einen in humanistischer Tradition ein *Lateineuropa*⁶, ohne das weder unser heutiges Europa denkbar wäre, noch ein zukünftiges im Bewusstsein einer gemeinsamen Basis – gemäß dem Motto *Zukunft braucht Herkunft* – eine Perspektive hätte.

⁴ Waiblinger 1992, 2.

⁵ Fuhrmann 2001 a, 98.

⁶ Vgl. Hampel 2018; vgl. Europas Linke 2015: Der Begriff "Lateineuropa" wird wieder hochaktuell. Als Lateineuropa wird hier der Teil Europas bezeichnet, in dem sich ab dem 5. Jh. eine Leitkultur über die Sprache Latein entwickelte, die das sogenannte *Abendland* als Territorium der westlichen Christenheit im Gegensatz zum *Griechischeuropa* meinte.

Die Kritiker hingegen blicken weniger auf die Fundamente und rückwärtsgewandt auf die Herkunft Europas als vielmehr auf eine Neuausrichtung, die ohne verpflichtenden Ballast⁷ die aktuellen Gegebenheiten prospektiv betrachtet, um unter deren Berücksichtigung ein modernes, funktionierendes Europa zu gestalten, das den Erfordernissen der globalisierten Welt und veränderten politischen Machtstrukturen gewachsen ist. Die große Anzahl an diesbezüglichen Aufsätzen, Artikeln, Büchern und Diskursen unterstreicht die Aktualität und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Europabegriff und der künftigen Ausrichtung Europas. Prägend für diese Diskussion sind dabei die Begriffe *Wurzeln*, *Erbe* und *Identität*, was sich in zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen mit ihren umfangreichen bibliographischen Anhängen zeigt. Dabei fällt wiederum die Parallelität der Argumentation *pro* und *contra* LU auf, da es wie beim Thema *Europa* im Sinne einer klafkischen Bedingungsanalyse darum geht, den konkreten Lebensweltbezug herauszustellen bzw. zu negieren sowie Nutzen und Sinn für die Gegenwart ebenso wie die Zukunft zu begründen. Viele Argumente *contra* beziehen sich allerdings auf einen mittlerweile als historisch zu bezeichnenden Lateinunterricht der Vergangenheit.

Einblicke in diesen, der in unterschiedlicher Perspektive als „Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes“⁸ bewertet wurde, gibt die Untersuchung der Jahre von 1920 bis 1980 Kranzdorfs. Seitdem haben sich sowohl die zentralen Ziele und Aufgaben, die Curricula, die Materialien, das Unterrichtssetting als auch die Reichweite des LU verändert bzw. erweitert.⁹

Zudem konstatiert Fuhrmann, dass es heute durchaus zum weit verbreiteten Zeitgeist gehöre, letztlich den Sinn aller möglichen Traditionen, Kenntnisse, Schulfächer, Institutionen etc. infragezustellen;¹⁰ die dabei meist verwendete Formulierung *Wozu noch?* deute darauf hin,

dass die verpflichtende Kraft unserer Vergangenheit verbraucht ist, dass wir in eine neue Ära eingetreten zu sein glauben, die uns vieles von dem, was auf uns gekommen ist, als entbehrlich, als unnütz, ja lästig erscheinen lässt.¹¹

Mehrheitlich wird dennoch der Stellenwert einer kulturellen und werteorientierten Identität, die unser Europäersein ausmacht, betont, da ein auf eine reine Wirtschaftsunion beschränktes Europa ohne wertebezogene Gemeinsamkeiten kaum legitimier-

⁷ Vgl. dazu etwa die Fragestellung des Buchtitels von Günther 2004.

⁸ Kranzendorf 2018.

⁹ Vgl. KLP MSW NW 2008 sowie Kapitel 4.2. zum LU.

¹⁰ Fuhrmann 2001 a, 90 f.

¹¹ A. a. O., 91.

bar ist, worin sich die meisten Autoren wiederum einig sind. Auf offizieller Ebene belegen dies die Verträge, Mitteilungen, Agenden und Erklärungen des EU-Parlaments, der Kommission oder anderer europäischer Gremien und Verbände. In ihnen tauchen immer wieder die Begriffe *Europa, Identität, Werte, kulturelles Erbe, gemeinsame Wurzeln* auf, wie einige Beispiele belegen: „Schöpfend aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas“¹² entstand der grundlegende Europavertrag; in der Erklärung von Rom 2017 wird zugesichert, die „gemeinsamen Interessen und Werte zu verteidigen“¹³; die Europäische Kommission (EK) setzt sich dafür ein, dass sich „Menschen ihrer europäischen Identität, des kulturellen Erbes Europas und dessen Vielfalt voll und ganz bewusst sind;“¹⁴ beim Gipfeltreffen in Göteborg 2017 betonte die EK durch ihren Beitrag „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur“¹⁵ zum einen die Wichtigkeit einer europäischen Identitätsentwicklung, zum anderen den Einfluss von Bildung auf die Haltung zu Europa, und im Jahr 2018 rief das Europäische Parlament (EP) folgerichtig die Initiative *Das Europäische Jahr des Kulturerbes* ins Leben, da es im kulturellen Erbe eine „Schlüsselkomponente der kulturellen Vielfalt und des interkulturellen Dialogs“¹⁶ sieht, das „eine wichtige Rolle in der Geschichte und Identität der europäischen Länder und des gesamten Kontinents“¹⁷ innehat. Unstrittig ist also, dass der Weitergabe des häufig zitierten *Erbes* zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ein hoher Wert beigemessen wird und dass diese Weitergabe durch Bildung erfolgt.

Hier zeigt sich deutlich der Anknüpfungspunkt an schulischen Unterricht, insbesondere den LU. Denn in Anbetracht der starken Prägung¹⁸ unserer europäischen Kultur durch über Jahrhunderte in lateinischer Sprache tradierte identitätsstiftende Kulturdenkmäler liegt die Hypothese nahe, dass schulischer LU eine solche „Stärkung der europäischen Identität“¹⁹ leisten oder zumindest begünstigen kann. Man dürfte somit davon ausgehen, dass zwischen Personen, die an LU teilnahmen, und denen, die keinen absolvierten, Unterschiede in der Einstellung zu Europa sowie zum Bewusstsein gemeinsamer Wurzeln und Werte Europas existieren. Auf nationaler Ebene belegen

¹² ABl, 2012/C 326/15.

¹³ Europäischer Rat 2017.

¹⁴ KOM (2020) 625 final.

¹⁵ KOM (2017) 673 final.

¹⁶ Europäisches Parlament 2018.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. die Definition in Kapitel 2.1.2.

¹⁹ KOM (2017) 673 final.

bildungspolitische Vorgaben, Fachcurricula und zahlreiche Reden, welche große Bedeutung ein starkes, freies, friedliches Europa für uns alle hat und wie wichtig Bildung und Bildungsinstitutionen für dieses Ziel sind.²⁰ So betonte Stefanie Hubig anlässlich ihrer Präsidentschaftsübernahme der Kultusministerkonferenz (KMK) „den Wert Europas für Frieden, Freiheit und Wohlstand“ und hält es für eine wesentliche Aufgabe,

unsere Schülerinnen und Schüler wieder stärker für Europa, für seine Werte und das demokratische Miteinander [zu] begeistern und ihnen die große Bedeutung für uns alle näher bringen. Sie sollen Europa erleben, leben und gestalten und so ihren ganz eigenen Zugang zur europäischen Idee finden können.²¹

Der hier erkennbare politische Schwerpunkt der KMK liegt nicht erst seit dem in vielfacher Hinsicht krisengebeutelten Jahr 2020 auf der Stärkung der Europabildung in Schule und Ausbildung, was die Aktualität der Problemstellung sowie der empirischen Studie unterstreicht.

Die vorliegende fachdidaktische Arbeit, deren zentrales Forschungsziel es ist, empirisch zu untersuchen, inwieweit sich Unterschiede in den Einstellungen zu Europa zwischen Studierenden mit Lateinunterricht und solchen ohne messen lassen, erfolgt innerhalb des Trinationalen Graduiertenkollegs *Gründungsmythen Europas in Literatur, Kunst und Musik*, das auf einer Kooperation zwischen den Universitäten Bonn, Paris und Florenz beruht. Das Forschungsziel fügt sich thematisch passgenau in die Zielsetzung des Kollegs ein, da dort international relevante Forschung mit Fokus auf die identitätsstiftende Funktion europäischer kultureller Denkmäler gefördert wird, die eine Bedeutung für das Europa der Zukunft²² aufweisen. Solche *europäischen Gründungsmythen* wiederum stellen einen integralen Bestandteil und wesentlichen Legitimierungsgrund des LU dar, wie in den entsprechenden Kapiteln deutlich wird. Da die Studie also im Rahmen des Trinationalen Graduiertenkollegs erfolgt, liegt es nahe, die Länder Frankreich und Italien einzubeziehen. Sie bieten sich als Mittelmeerländer und aufgrund ihrer ehemaligen Zugehörigkeit zum Römischen Reich an, um die Korrelationen bestimmter Dimensionen zu vergleichen. Anders als Deutschland weisen sie eine besondere kulturelle und sprachliche Nähe zur Latinitas auf. Daher erfahren französische und italienische Jugendliche nicht nur unterschiedliche soziale Prägungen, sondern begegnen auch unterschiedlichen Schwierigkeiten im LU. Dabei könnte man von einer

²⁰ Vgl. u. a. bildungSPEZIAL, 1/2020, 13.

²¹ Hubig 2020.

²² Vgl. <https://www.gruendungsmythen-europas.uni-bonn.de/de>; vgl. die Reihe Baumann, Uwe/Bernsen, Michael/Geyer, Paul (Hg.) seit 2009: *Gründungsmythen Europas in Literatur, Musik und Kunst*.

Klimax sprechen, da Italien der lateinischen Antike bis heute sprachlich und kulturell am nächsten steht, in Frankreich mit Französisch immerhin eine romanische, wenn auch lautgeschichtlich stärker veränderte Sprache gesprochen wird und zumindest im Süden zahlreiche kulturelle Reminiszenzen an die Römerzeit sichtbar sind.

Die Erweiterung der Bonner Studie um die parallelen empirischen Studien in Frankreich und Italien kann daher beim Vergleich der Ergebnisse interessante Aufschlüsse geben. Ebenso wäre ein deutlich intensiverer Blick auf den LU in anderen Ländern hinsichtlich der Gestaltung der Lehrwerke, der Inhalte, der Übungsformen, des Einbezugs von *Latine loqui*, der Richtlinien u. v. m. ein weites Feld für Studien, die zur fachspezifischen Professionalisierung beitragen.

Der Schwerpunkt der Studie liegt aufgrund der komplexen Fragestellung zwar auf Analyse und Interpretation der Bonner Daten. Der Vergleich mit den französischen und italienischen Ergebnissen soll jedoch einer ersten Annäherung an das Desiderat der europäischen Vernetzung in Fragen zur Europabildung und -didaktik dienen, das auch Chopin und Divet in ihrer Studie von 2020 verfolgten:

„La comparaison entre ces pays a donc pour objectif de comprendre les différentes manières de concevoir et d’enseigner l’Europe afin de favoriser les transferts de bonnes pratiques pédagogiques entre les pays européens.²³

Dieses Ziel lässt sich jedoch nur mit weiteren europaweiten bildungs- und fachdidaktischen Studien im Ländervergleich erreichen. Bisherige Studien beziehen sich dabei zumeist auf andere Fächer, und wenn doch Fremdsprachen einbezogen werden, dann nicht Latein, sondern die sogenannten lebendigen modernen Sprachen wie bei Chopin und Divet ersichtlich wird:

Dans le cadre d’une réflexion globale sur la sensibilisation des élèves aux enjeux européens, ce travail s’intéresse à la place de l’Europe dans quatre disciplines (histoire, géographie, éducation morale et civique, langues vivantes étrangères).²⁴

Aufgrund des spezifischen Fokus auf Lateindidaktik kann diese Arbeit daher nur einen Anfang darstellen, um zunächst den theoretischen Anteil des Faches an Europabildung zu erläutern, um sodann empirisch zu analysieren, inwieweit sich LU tatsächlich nachhaltig in den Einstellungen der gewählten Population²⁵ niederschlägt. Auf welchen Forschungsstand hierbei rekurriert werden kann, zeigt das folgende Kapitel.²⁶

²³ Chopin/Divet 2020.

²⁴ A. a. O., 32.

²⁵ Vgl. dazu Kapitel 1.4.2.

²⁶ Aufgrund der Bibliotheksschließungen zur Zeit der Recherche wurde intensiver auf Internetquellen zugegriffen. Nicht gänzlich zu vermeiden sind einzelne Sekundärzitate. Diese werden stets angegeben.

1.3. Einordnung in den Forschungsstand

Die intendierte Studie griffe *idealiter* zurück auf bestehende Forschungsarbeiten zu dem Schwerpunkt *Europadidaktik im Lateinunterricht* – einem Schwerpunkt, der bislang kaum systematisch bearbeitet wurde. Diese Feststellung betrifft allerdings nicht nur die Lateindidaktik, sondern ebenso die anderer Fächer wie der benachbarten Fremdsprachendidaktik Romanistik. Dies bestätigen die Studienautorinnen del Valle, Heyder und Schlaak, die sich quasi parallel mit dem Thema „Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch & Spanisch“ beschäftigten und zum selben Befund gelangen. Sie äußern das Desiderat, „eine synkritische Europadidaktik zu entwickeln und auszuformen“²⁷, deren Ziel „ein differenziertes, multiperspektivisches Bild des Kontinents“ sein sollte.²⁸ Sie stellen fest, dass es zwar viele europabezogene Bildungsvorgaben und Materialien gebe, diese jedoch – außer im Bereich des GER²⁹ – jeweils auf „eingeschränkten Betrachtungsweisen Europas“³⁰ beruhten und es an europaweitem Austausch mangle.

Für Latein ist die Situation aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen etwas anders, obwohl – und weil – es kein exklusives Sprachfach darstellt. So wurde es bisher nicht in den immerhin schon seit 2001 existierenden europäischen GER aufgenommen³¹ und wird in Diskussionen um stärkeren Europabezug von Schulfächern nicht einbezogen, wie Kapitel 4 erläutert. Für den LU gibt es also weder eine europäische Harmonisierung der Leistungsniveaus noch eine einheitliche Zuschreibung der Rolle, die er in Bezug auf Europa und innerhalb Europas einnimmt – und einnehmen sollte. Auf der anderen Seite bildet er aufgrund seines multivalenten Inhalts- und Kompetenzspektrums eine Schnittmenge mit vielen anderen Fächern, deren Didaktik er intensiv(er) für spezifische Parallelen einbeziehen kann.

Dies erschwert die Darstellung des Forschungsstandes, zumal bereits die drei im Fokus der Studie stehenden komplexen Bereiche – Europa(bildung), Einstellungsforschung sowie Lateinunterricht – jeweils hohe Komplexität und Mehrperspektivität aufweisen, die dazu führen, dass verschiedene Wissenschaftszweige beteiligt sind. Dies unterstreicht Kipf in der zweiten These seines Fazits zu „Forschen auch“:

²⁷ Del Valle 2023, 9.

²⁸ A. a. O., 13.

²⁹ Dieser „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ besteht seit 2001 und wurde 2020 ergänzt, vgl. Europarat (Hg. Trim 2013 und Begleitband Klett 2020).

³⁰ Del Valle 2023, 9.

³¹ Vgl. Siebel 2017 b.

Die theoretische Identität beruht auf einem Fundament, dass [sic!] die Fachdidaktik nachhaltig von anderen Disziplinen unterscheidet und sie zugleich mit ihnen verbindet. Sie steht im Kontakt zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft, mit denen sie Inhalte und Methoden teilt, diese aber zu eigenen Forschungsfragen modelliert [...].³²

Da diese also jeweils unterschiedliche Forschungsinteressen unter Anwendung unterschiedlicher Methoden verfolgen, lassen sie sich nicht eins zu eins auf die vorliegende Forschungsfrage anwenden. Für deren Untersuchung kämen vor allem der Einbezug von Studien zu europabezogenen Einstellungen sowie Studien zu Bildungseffekten des LU infrage. Unter letztere fielen im weitesten Sinne Curriculum- und Kompetenzforschung, Lehrwerksanalysen, Professionsforschung, Unterrichtsbeobachtungen u. a. m., sofern sie sich konkret auf europabezogene Aspekte fokussierten.³³

Doch wie die Kollegen aus der Romanistik darlegten,³⁴ fehlen bisher empirische Studien zu dem geplanten Schwerpunkt und die Ausarbeitung einheitlicher Konzepte für Europabildung und deren Umsetzung. Für das Fach Latein existiert bisher weder ein ausgearbeitetes Europacurriculum, das spezifische Inhalte, Textgrundlagen und Kompetenzen festlegt, noch empirische Studien, die den nachhaltigen Effekt des Unterrichts auf die europabezogenen Einstellungen von Schülern oder Studierenden untersuchen. Die Konzeption und Durchführung der Studie beruhen daher insbesondere auf einer soliden theoretischen Fundierung, die stark auf Ergebnisse fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung rekurriert. Angesichts der Mehrperspektivität Europas und der Anforderungen an europäische Bürger im Sinne einer *European Citizenship*³⁵ beziehen sich diese auf zahlreiche Themen und Aspekte, bei denen der LU eine Rolle spielt und die daher in den Diskursen stark vertreten sind. Zur Begründung der einbezogenen und zitierten Werke in der vorliegenden empirischen fachdidaktischen Studie sei Kipf zitiert:

Wenn die Fachdidaktik jedoch ihre grundlegende Aufgabe erfüllen soll, Unterricht im Interesse der Lernenden wissenschaftlich zu begründen, zu verbessern und Perspektiven für seine Weiterentwicklung zu entwickeln, dann kann das nachhaltig nur auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung geschehen: durch eine systematische Verbindung aus historischer Fundierung, Theorie- und Methodenentwicklung, Empirie und Schulk Kooperationen.³⁶

³² Kipf 2019, 41.

³³ Vgl. z. B. Thurow 1972; Kipf 2020; Kuhlmann 2009; Beyer/Kipf/Zimmermann 2019; Nickel 2019; Beyer 2019; Beyer 2018 a und 2018 b; vgl. das bildungshistorische Projekt zur material-empirischen Erforschung der Anforderungen an Lateinlehrkräfte (<https://www.klassphil.hu-berlin.de/>) (z. a. a. 23.12.2024).

³⁴ Vgl. Götz, 29, im 2024 erschienenen Werk zu Studien zum KLP Spanisch, französischen und italienischen Lehrwerken, Einstellungen von Abi-Bac-Absolventen zu Europa sowie zur Mehrsprachigkeit.

³⁵ Die Problematik der Europakompetenzen wird in Kap. 10.5. behandelt.

³⁶ Kipf 2019, 27.

Kipfs Forderung folgend beruht die Fundierung der Studie daher nicht nur auf den empirisch erhobenen Daten und deren Interpretation, sondern zudem auf theoretischen Veröffentlichungen. Zahlreiche fachwissenschaftliche Werke verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Europa und Latein, darunter die quasi gleichnamigen Grundlagenwerke Fuhrmanns³⁷ und Büchners³⁸, *Latein und Europa*. Zur Verknüpfung der jeweiligen europäischen Dimensionen mit der lateinischen Sprache werden zahlreiche Veröffentlichungen herangezogen, die zeigen, dass die im LU behandelten Themen und Inhalte aufgrund des *Multivalenzprinzips*³⁹ als europarelevant zu betrachten sind.⁴⁰

1.3.1. Europadidaktik des Faches Latein

Bereits seit Jahrzehnten widmen sich fachdidaktisch ausgerichtete Forschungsaktivitäten intensiv Fragestellungen, die häufig zumindest implizit als europabezogen gelten müssen. Zwar sind nur wenige dieser Arbeiten empirisch angelegt, doch leisten sie ebenfalls einen Beitrag zur theoretischen Fundierung der Studie. Ausführliche Erläuterungen zu Aufgaben, Zielen, Methoden und dem Forschungsstand der lateinischen Fachdidaktik finden sich vor allem in den Veröffentlichungen von Kipf.⁴¹ Die dort genannten Studien richten ihr Forschungsinteresse auf Themen wie Transfereffekte, Werteerziehung, Demokratiebildung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Wortschatzarbeit, kulturelle Identität, Textkompetenz sowie die Aufbereitung und den Einsatz originalsprachlicher Literatur. Die thematische Breite wird durch die Inhaltsverzeichnisse lateinischer Fachzeitschriften wie *AU*, *Forum Classicum* und *Pegasus Online* deutlich, aus denen zahlreiche relevante Veröffentlichungen in die Studie einfließen. Diese verdeutlichen sowohl spezifische Bezüge des LU zu europabezogenen Aspekten als auch die Förderung verschiedener Kompetenzen.⁴² Sie verweisen bereits auf unterschiedliche Dimensionen Europas, die sich auf Sprache, Kultur, Geschichte und Geographie, Identität und Werte ebenso wie auf Politik beziehen. Die politische Dimension weist einen starken Europabezug auf, der insbesondere in der Bildung deutlich wird. Dementsprechend diskutiert Geelhaar, wie man „Politisch kompetent durch Latein?“

³⁷ Fuhrmann 2001 a und b.

³⁸ Büchner 1978.

³⁹ Vgl. zur Diskussion des vom DAV entwickelten Konzept z. B. Raab 2019/2020 6 f.

⁴⁰ Bibliographische Belege zu den jeweiligen Aspekten folgen im Theorieteil.

⁴¹ Kipf 2023, 2015, 2013, 48 – 55, 2009, 2006; Beyer/Kipf/Liebsch/Zimmermann 2019.

⁴² Vgl. <https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/fremdsprachen/lateingriechisch/der-altsprachlicheunterricht/>; vgl. <https://www.altphilologenverband.de/index.php/archiv/>; vgl. <http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/>; vgl. auch die Liste der Themenhefte des AU im Anhang. Vgl. zur Perspektive auf Europa Leopold 1988.

wird, indem sie „Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen“ darlegt.⁴³

Eine weitere bedeutende Dimension, die Mehrsprachigkeit Europas, stellt ebenfalls einen Schwerpunkt des multivalenten LU dar. Zu dessen Förderung trägt besonders Siebel mit ihren Veröffentlichungen zu „Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht“ bei, da sie auf wesentliche Bereiche der Lateindidaktik wie Sprachunterricht, sprachpolitische Rahmenbedingungen, Wortschatz Latein und Fremdsprachen eingeht, aber auch Lateinkenntnisse als Forschungsgegenstand analysiert.⁴⁴ Ergänzend dazu stellt die Integration mehrsprachig aufwachsender Schüler – sei es bilingual oder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache – ein europarelevantes Thema dar. Sie betrifft nicht nur die Sprachbildung, sondern umfasst darüber hinaus kulturelle Bildung und beeinflusst die Identitäts- sowie Persönlichkeitsentwicklung. Daher sind Werke wie das Kipfs zur Integration durch Sprache⁴⁵ im LU auch als grundlegend zu nennen.

Mit der Dimension der Identität befassen sich nicht nur heutige Abhandlungen, sondern auch antike Originaltexte zu Themen wie Exil und Integration in fremde Gesellschaften. Verweise auf solche Primärquellen erfolgen in den jeweiligen Kapiteln zur Relevanz des Lateinischen. Die bisher exemplarisch genannten Veröffentlichungen verdeutlichen bereits, dass es umfangreiche Literatur gibt, die das theoretische Fundament für die Frage nach der potenziellen Beteiligung des Lateins am aktuellen Europadiskurs bildet. Der Kritik an der bislang geringen empirischen Forschung in der lateinischen Fachdidaktik begegnet Kipf mit dem Hinweis, dass in den letzten Jahren vermehrt empirische Studien entstanden sind, deren Ziel – wie Sauer betont – in einer systematischen Fundierung des Fachs liegt:

Empirische Studien im Fach Latein verfolgen neben dem Ziel, fachspezifische Methoden oder Konzepte der alten Sprachen zu evaluieren, auch das Anliegen, die Transferwirkung von Lateinunterricht auf andere Bildungsbereiche zu überprüfen.⁴⁶

Im Fokus der Fragestellungen stehen dabei vor allem konkrete methodisch-didaktische Aspekte. Zu diesen⁴⁷ gehören im Bereich Wortschatz u. a. die Verständlichkeit deutscher Vokabelbedeutungen im LU und funktionale Wortschatzarbeit, im Bereich

⁴³ Geelhaar 2020, 101 – 116.

⁴⁴ Siebel 2013, 2017 a und b.

⁴⁵ Kipf 2014 b.

⁴⁶ Sauer, 92. Vgl. Kipf 2019, 29.

⁴⁷ Maas 2021, Große 2015 und 2017, Terlinden 2009, Sauer/Baden/Bockermann/Engelbrecht/Neufeld 2016, Kuhlmann 2015, Sass 2015; Florian 2015 und 2017. Siebel 2013. Töchterle 2004; Haag/Stern 2002; Blänsdorf 2006; Nagel 1997; Kipf 2014 a; Neveling 2006; Doff/Lenz 2011; Kipf 2014 b. Jesper 2015 und Haag 2001 und 2023, allerdings nicht in Bezug auf Europa. Haag//Stern 2000; Masciantonio 1977; Gutacker 1976; Thorndike 1923.

Synergieeffekte u. a. Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache, Übersetzungsstrategien, fächerübergreifender Sprachunterricht, Mehrsprachigkeit und Transfereffekte. Zudem findet Kompetenzförderung Beachtung, u. a. in Studien zu kognitiver Förderung,⁴⁸ lateinspezifischen Kompetenzen,⁴⁹ dem Lateinum und der Qualität der deutschen Universitätsstudenten,⁵⁰ ergänzt um die Frage nach der Legitimation sowie nach *cui bono*⁵¹ und um weitere fächerübergreifende Perspektiven.⁵² Dazu kommen didaktische Kongresse, wie z. B. zuletzt die *Didactica Classica* zu „Polis und res publica. Politische Bildung im altsprachlichen Unterricht heute und morgen“.⁵³ Auf viele dieser Studien geht Siebel in ihrer Dissertation⁵⁴ ein, wo sie deren Erkenntnisse diskutiert. Sie erläutert die Forschungsarbeiten Töchterles und Nevelings und wählt weitere Studien aus, die sie in die Schwerpunkte „Transfer von Lateinkenntnissen auf moderne Sprachen“, „Sprachkompetenzen im Deutschen in Abhängigkeit von Lateinkenntnissen“ und „kognitive Leistungen in Abhängigkeit von Lateinkenntnissen“ unterteilt.

Auch wenn diese Studien keinen Fokus auf die Verknüpfung mit Einstellungen zu Europa legen, zeigt sich doch, dass der Einsatz empirischer Methoden in der Lateindidaktik zunehmend durch ihre Integration in das Lehramtsstudium gefördert wird. Bereits im Praxissemester erhalten Studierende Einblicke in mögliche Forschungsstudien, in empirische Methoden sowie in den sachgerechten Umgang mit Ergebnissen – sei es durch quantitativen, qualitativen oder, wie in der vorliegenden Arbeit, einen *Mixed-Methods-Ansatz*:

Die meisten empirischen Studien im Fach Latein entstehen als Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses; hierzu zählen auch besonders gelungene Praxissemesterprojekte. Daneben gibt es wenige größere Studien, die von den Lehrstühlen für altsprachliche Fachdidaktik koordiniert werden. Es überwiegen derzeit noch eindeutig quantitative Methoden; in den letzten Jahren haben sich aber zunehmend qualitative Methoden (z. B. Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010) etabliert.⁵⁵

Konkret aus dem Bereich der Lehramtsbildung stammen die einzelnen Beiträge des 2019 von Freund und Janssen herausgegebenen Werkes „Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik

⁴⁸ Ortner/Asanger/Kubinger/Proyer 2011.

⁴⁹ Beyer 2018 c; Scholz/Weber 2010; s. auch das empirische Promotionsprojekt Merve Çobans zu Scaffoldingstrategien in einem sprachbildenden Lateinunterricht der Lehrbuchphase (Betreuer: Kipf).

⁵⁰ Wolfgang Dieter Lebek 108 – 113. Forum Classicum 2/2004.

⁵¹ Beyer/Liebsch/Kipf 2019.

⁵² Doff/Lenz 2011.

⁵³ LMU, 07.12.2023, vgl. <https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de> (z. a. a. 15.01.2025).

⁵⁴ Siebel 2017, 217. Im Folgenden, 216 – 232, erläutert sie die Studien von Thorndike, Ortner, Gutacker, Haag/Stern, Sass, Lenz, Große, Kipf, aber auch Meißner und Müller-Lancé. Vgl. Meißner, F.-J. 2004, 45.

⁵⁵ Sauer 2019, 90.

in der Lateinlehrerbildung“.⁵⁶ Im ersten Teil beschäftigen sich die Autoren mit dem Praxissemester und Schulforschungsprojekten. Darunter fällt die Veröffentlichung „Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der Alten Sprachen – Chancen und Grenzen“⁵⁷ von Czaplinsky und Sauer, die das Potenzial empirischer Studien insbesondere im Rahmen von Studienprojekten aufzeigen. Nach einer exemplarischen Analyse eines Schülertextes sowie Erläuterungen zur Methodik von Inhaltsanalysen werden zwei Studienprojekte vorgestellt: zur Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen durch Latein und zur schriftlichen Interpretation lateinischer Texte. Abschließend wird das Analysepotenzial eines Lehrbuchtextes dargelegt.

Im zweiten Teil des Buchs steht die Kohärenz zwischen fachdidaktischer Forschung und Lehrerbildung im Vordergrund. Neben den „Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht“⁵⁸ sowie Überlegungen zur Aufnahme Lateins in den GER⁵⁹ wird eine empirische Studie von Vogel präsentiert: „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? – Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen für die Praxis des Lateinunterrichts.“ Sie „versucht, eine Brücke zwischen dem forschungstheoretischen Hintergrund und konkreter Schul- und Unterrichtspraxis zu schlagen, und nimmt dabei die Schülerperspektive in den Blick, aus der sich dann auch mögliche Konsequenzen für Lehrkräfte ableiten lassen.“⁶⁰ Dafür erläutert Vogel zunächst den Begriff der interkulturellen Kompetenz sowie die Förderung nichtdeutscher Herkunftssprachen als wichtigen Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften, ehe sie auf Methodik und Ergebnisse eingeht. Ihr Fazit betont die „Möglichkeiten und Grenzen dieses schwierigen, aber allgegenwärtigen Themas neu zu durchdenken und weiterzuentwickeln.“ Da Mehrsprachigkeitsdidaktik im LU ebenfalls als europarelevant gilt, liefert diese Studie wertvolle Anregungen zur Verknüpfung der Kompetenzen Sprache und Kultur.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass unter den bekannten empirischen Untersuchungen keine vorliegt, die, wie geplant, die Europarelevanz des LU in den Vordergrund stellt. Eine Dissertation, in der Europa als untergeordneter Aspekt betrachtet wird, ist die Längsstudie von Goik. Sie präsentiert ausführlich frühere empirische Studien zu Effekten des LU sowie deren Ergebnisse in Bezug auf verschiedene Einzelkompeten-

⁵⁶ Freund/Janssen 2019.

⁵⁷ Sauer/Czaplinsky 2019, 79 – 99.

⁵⁸ Müller-Lancé 2019.

⁵⁹ Siebel 2019.

⁶⁰ Vogel 2019, 132, auch das folgende Zitat.

zen. Unter der Bezeichnung „Vermittlung semantisch-deklarativen Wissens im Sinne einer kulturellen Bildung“ untersucht sie die inhaltliche Substanz der Lerngegenstände des LU und erhebt an einer Stelle Wissen zu Europa.⁶¹ Schavan bezeichnete den LU, analog zu Fuhrmann und dem Deutschen Altphilologenverband (DAV), als „Schlüssel für die kulturellen und geistigen Traditionen Europas“⁶²; Goik legt jedoch den Fokus exemplarisch auf Faktenwissen, nicht auf komplexe Einstellungen zu Europa, sodass weder ihre Zielsetzung noch Methodik hier übertragbar sind. Ihre Ergebnisse jedoch können punktuell in der Diskussion vergleichend herangezogen werden.

Das Gleiche gilt für den Fokus auf Einstellungsforschung im lateinischen Schulkontext. So ist die erst 2024 von Kaplan veröffentlichte qualitative Studie, die „Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule“ analysiert, weder lateinspezifisch noch europabezogen, auch wenn die Themen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität Aspekte Europas berühren.⁶³ Demzufolge muss zur Problematik des Begriffes und der Messbarkeit von Einstellungen auf Studien aus Bezugswissenschaften sowie auf diesbezügliche Fachliteratur zurückgegriffen werden. Dass dies kein unüberwindbares Hindernis darstellt, zeigt Kipf mit seiner Aussage: „Empirie allein macht noch keine Fachdidaktik aus, das alleinige Entwerfen von Unterrichtsmaterialien aber auch nicht“.⁶⁴ Darin Tenorth folgend sieht er drei Säulen, die – nicht nur in der Lehramtsbildung – tragend sind: Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und empirische Forschung, denn:

Die Empirie allein löst nicht das Identitätsproblem der Fachdidaktik, die ja gerade auch Forschungs- und Praxiswissen verbinden muss, um zu realistischen Handlungsstrategien für den Unterricht zu kommen.⁶⁵

Eine weitere Grundlage, die kritisch gesehen werden darf, soll hier dennoch nicht verschwiegen werden. Zumindest Kipf und Tenorth beurteilen diese auf die Frage nach der Entwicklung guten Unterrichts positiv:

Die Antwort ist klar – nicht allein oder gar primär über Forschung, gar über die esoterische Forschung der empirischen Bildungsforschung, sondern über professionseigenes Wissen, im Fach, in der Didaktik des Faches, im pädagogischen Wissen,⁶⁶

⁶¹ Goik 2021.

⁶² Schavan 1998.

⁶³ Kaplan 2023.

⁶⁴ Kipf 2019, 35.

⁶⁵ A. a. O., 36.

⁶⁶ Tenorth 2012.

das in jahrelanger praktischer Umsetzung von Unterricht erworben wurde. Guter Unterricht entsteht demnach auch durch wiederholte aktive Planung und Durchführung, die über Schülerfeedback und Reflexion abgesichert werden. Das dabei gewonnene Wissen beruht letztlich ebenfalls auf Empirie im ursprünglichen Wortsinn – also auf durch Sinneserfahrungen erworbenem Erfahrungswissen, im vorliegenden Fall über rund 30 Jahre. Auch wenn dieses Wissen einer Prüfung bedarf, stellt es eine wertvolle Grundlage dar.

Umgekehrt gilt, dass „methodologische Kriterien guter Forschung [...] problemspezifische Theoriearbeit, Modellierung und Hypothesenbildung nicht [ersetzen].“⁶⁷ So wird die gesamte Konzeption der Studie „die ‚Weisheit des Akteurs‘ zur Kenntnis nehmen und aktiv einbinden, um davon für das eigene Forschungsprofil zu profitieren“, denn „intensive Schulkontakte bilden eine unerschöpfliche Inspirationsquelle für fachdidaktische Forschung und Lehre.“⁶⁸ Daher fließen aus der langen Schulpraxis gewonnene Bezüge und Erfahrungen ebenfalls in die Arbeit ein, insoweit sie sich auf eigene Lehrwerkanalysen der von den Studierenden damals genutzten Lehrwerke, geforderte und mögliche Schwerpunktsetzungen sowie deren Umsetzung im LU stützen.

Zuletzt soll auf Unterrichtsmaterial hingewiesen werden, das *expressis verbis* auf Europa ausgerichtet ist und ebenfalls nach didaktischen Erkenntnissen und Prinzipien konzipiert wurde. Auch dieses wird einbezogen, um anhand der Themen- und Autorenwahl die im Theorieteil darzustellende Relevanz des Lateinischen für die Europadimensionen abzugleichen bzw. zu konkretisieren. Hier sind die schon früh erschienenen Werke Friedrich Meiers zu erwähnen, ebenso wie die aus Österreich stammenden Hefte Müllers und Rinnners. Daneben gibt es ein Arbeitsheft von Feller, ein Lesebuch von Fitzek sowie ein Lektüre-Arrangement von Mundt.⁶⁹ Allerdings fehlen Studien darüber, wie häufig, wann, mit welcher Zielsetzung und wie diese Materialien im Unterricht eingesetzt werden.

In den bisherigen Darlegungen fielen bereits mehrfach Stichworte wie Politik, Mehrsprachigkeit, Gesellschaft, Identitätsentwicklung, Interkulturalität und Werteorientierung. Dies verdeutlicht die intensiven Bezüge des Forschungsgegenstandes zu anderen Wissenschaftsfeldern.

⁶⁷ Tenorth 2012, 21.

⁶⁸ Kipf 2019, 39 und 40.

⁶⁹ Maier, F. 1992 a und b; Maier, F. 1995; Müller, Werner/Rinner 2005 und 2006; Müller 2010; Feller 2010; Fitzek 1973; Mundt 2015.

1.3.2. Bezugswissenschaften im Kontext der zentralen Perspektiven: Einstellungsforschung zum Lateinunterricht und zu Europa

Wesentlich zur Entwicklung und Vernetzung empirischen Wissens ist für das Fach Latein der Dialog mit den Fächern, mit denen es Kompetenzziele gemeinsam hat. An allererster Stelle sind hier die Fächer Deutsch, DaZ und die neuen Fremdsprachen (insb. im Bereich der Kulturdidaktik und der Sprachbewusstheit) zu nennen, außerdem die Fächer Geschichte und Philosophie.⁷⁰

Diese Fächer drängen sich als Bezugswissenschaften auf, müssten jedoch ergänzt werden um Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Psychologie sowie prinzipiell alle Fachdidaktiken, deren europabezogene Fachthemen im LU inhaltlich von Bedeutung sind. Hierzu zählen in Ergänzung zu Sauer insbesondere Geschichte und Politik. Neben den genannten Erkenntnissen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik impliziert die Forschungsfrage auch solche aus den Bereichen Europäistik, Bildungsforschung, psychosozialer Identitätsbildung, schulischer Werteerziehung – und aufgrund der Rolle der Lehrkräfte Professionsforschung.

Unter diese fallen Studien zu fachspezifischer Unterrichtsqualität und der Beteiligung der Lehrkräfte an ihr, um deren Ergebnisse zur Ausrichtung der Lehrerbildung zu nutzen. Solche Studien wurden jüngst als interdisziplinäre Forschungsaufgabe von Lindl, Lohe und Kirchhoff veröffentlicht.⁷¹ Die Autoren befassen sich u. a. mit Fachspezifität und den Konstituenten guten Fremdsprachenunterrichts. Innerhalb des Projekts FALKO-PV untersucht insbesondere Alfred Lindl die Fachspezifik des LU. Unter dem treffenden Namen *ars docendi* werden Aspekte hervorgehoben, die im Lateinunterricht nachweislich Leistungsförderung bewirken und das domänenspezifische Professionswissen erfassen. Zu den Merkmalen, die fachspezifische Lernerfolge fördern, zählen die Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden, kognitive Aktivierung durch Anreize zum eigenständigen Denken und Problemlösen, Unterstützung funktionalen Übens sowie die förderorientierte, individuelle Begleitung des Lernprozesses – einschließlich sozio-emotionaler Unterstützung und transparenter, gerechter Klassenführung. Auch ästhetisch-emotionales Lernen, das kreativen und empathischen Umgang erfordert, wird betont.⁷²

⁷⁰ Sauer 2019, 92.

⁷¹ Lindl/Lohe/Kirchhoff 2024. Vgl. darin: Diess. 9 – 38; Jentsch/Kirchhoff: Was bedeutet Fachspezifität? Überlegungen und Beispiele zu fächerübergreifender sowie fachdidaktisch konkretisierter Unterrichtsqualitätsforschung, 39 – 56; Reimann: Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch), 139 – 156.

⁷² Lindl 2024, 8. Vgl. die einbezogenen Ergebnisse der COACTIV-Studie: Kunter/Voss (Dubberke) 2011.

Angesichts der dadurch deutlich gemachten großen Bedeutung der Lehrkräfte für das Unterrichtssetting⁷³ wären vertiefende Studien zu ihrer Rolle bei der Europabildung im LU aufschlussreich. Empirische Untersuchungen könnten analysieren, welche Einstellungen Lateinlehrkräfte zu Europa haben, welche Entwicklungen diesen zugrunde liegen und welchen Stellenwert sie der Europabildung beimessen. Diese Ergebnisse ließen sich mit denen der vorliegenden Arbeit vergleichen und so einen Beitrag zur Professionsforschung leisten.

Obwohl Latein nicht zu den Fremdsprachen gezählt wird, bieten die modernen Fremdsprachendidaktiken durchaus Parallelitäten und mögliche Synergieeffekte – ein Aspekt, der eigene Studien wert wäre. Denn auch

fremdsprachendidaktische Forschung ist interdisziplinär, denn sie greift sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch auf Bezugswissenschaften zurück. Je nach Gegenstand und Fragestellung handelt es sich z. B. um die Erziehungswissenschaften, die Linguistik und Literaturwissenschaft, die Kultur- und Medienwissenschaften, die Sozialwissenschaften und/oder die Psychologie. Dabei stellt sich immer wieder die Herausforderung, die Theorien, Modelle und Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (selbst-)bewusst für die spezifischen Fragen und Interessen der Fremdsprachendidaktik zu nutzen und die unterschiedlichen Perspektiven mit Fokus auf die Fremdsprachendidaktik zu integrieren.⁷⁴

Von besonderer Relevanz wären fachdidaktische Untersuchungen zur Europadidaktik. Einige solcher Studien wurden jedoch erst nach der Datenerhebung dieser Arbeit veröffentlicht, wie die von del Valle, Heyder und Schlaak unter dem Titel „Europa im Fremdsprachenunterricht. Französisch, Italienisch & Spanisch. Sprachenpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit“. Ihr Oberthema lautet „Europa und der Fremdsprachenunterricht der romanischen Sprachen – ein aktuelles Bild“⁷⁵.

Darin werden in einer vergleichenden Lehrplananalyse die Europakompetenzen in den curricularen Vorgaben des Fachs Spanisch, Einstellungen zu Europa, Frankreich und Kontaktbereitschaft von Jugendlichen mit und ohne bilingualen Französischunterricht sowie die explizite und implizite Idee von Europa in Lehrwerken für Französisch und Italienisch untersucht. Genannt sei zudem die Lehrwerkanalyse Korells, veröffentlicht erst 2024, mit dem Fokus auf „subjektive Sicht- und Verwendungsweisen von Spanischlehrkräften“ mittels Mixed-Methods-Verfahrens.⁷⁶

Zwei weitere Studien beschäftigten sich explizit mit dem Begriff der *Einstellungen*:

⁷³ Vgl. dazu Kapitel 4.2.3.

⁷⁴ Caspari 2022, 12.

⁷⁵ Del Valle 2023; Götz 2023; Uhing 2023; Colombo 2023.

⁷⁶ Korell 2024.

Beckmann analysiert die Einstellungen von Schülern und Studierenden zu Lernzielen im Fremdsprachenunterricht,⁷⁷ während Venus den Fokus auf „Einstellungen als individuelle Lernervariable“⁷⁸ von Schülern legt. Venus geht dabei ausführlich auf den Begriff der *Einstellungen* sowie auf die Möglichkeiten der Einstellungsmessung ein. Anhand fachspezifischer und lernspezifischer Faktoren untersucht sie „die Einstellungen zur französischen Sprache (SP), dem Land und der Kultur (LK) sowie zu den Sprechern des Französischen (M)“⁷⁹. Untersucht werden dabei Auslandserfahrungen, Austausch mit frankophonen Menschen und deklaratives Wissen. Die Ergebnisse liefern wertvolle Anregungen für die Korrelation zwischen Einstellungen und persönlichen internationalen Erfahrungen.

Das genannte Thema *Mehrsprachigkeit* wird in Bezug auf romanische Sprachen auch in del Valle behandelt, was den zunehmenden Stellenwert dieses Schwerpunkts innerhalb der Europakompetenzen der letzten Jahre unterstreicht.⁸⁰ Das Thema Mehrsprachigkeit wird, insbesondere in Bezug auf romanische Sprachen, in del Valle behandelt, was den zunehmenden Stellenwert dieses Schwerpunkts innerhalb der Europakompetenzen der letzten Jahre unterstreicht. Besonders aufschlussreich ist die Studie von Uhling, die untersucht, inwieweit das *Abi-Bac* zu unterschiedlichen Einstellungen zu Europa im Vergleich zu Jugendlichen ohne bilingualen Unterricht führt. Die Studie behandelt nicht nur Mehrsprachigkeit, sondern auch den Einstellungsbegriff sowie zentrale Bereiche wie internationale Eigenerfahrungen, interkulturellen Austausch und Identität, die hier als Anregungen für Items dienen können. Obwohl auch diese Studien keine direkte Anschlussmöglichkeit bieten, fließen ihr methodisches Vorgehen und ihre Perspektiven in die Vertiefung und Validierung der theoretischen Grundlagen für die Erstellung der Itemkategorien ein. Dazu gehören Lehrplananalysen der KLP, Einblicke in die Ausrichtung und Gestaltung von Lateinlehrwerken sowie die Kategorienbildung von Items, die den Europabezug von Lehrwerken und Lehrkräften erfassen und gleichzeitig Identität, Werteorientierung und Einstellungen berücksichtigen.

Doch bestehen nicht nur Bezugsmöglichkeiten zu anderen Fremdsprachen, sondern auch zu weiteren Disziplinen. Da neben *Latein* und *Europa Einstellungen* den dritten zentralen Begriff der Studie bilden, sind generell Studien mit vergleichbarem For-

⁷⁷ Beckmann 2016.

⁷⁸ Venus 2017.

⁷⁹ A. a. O., 309.

⁸⁰ Vgl. del Valle, Kapitel II, Mehrsprachiges Europa, 85 f.

schungsinteresse relevant. Sie können als Orientierung bezüglich des Einstellungsbegriffs, der berücksichtigten europäischen Dimensionen, der eingesetzten Befragungsinstrumente, der spezifischen Items oder der Auswertung dienen. Einige solcher Arbeiten behandeln ähnliche Detailaspekte und implizite Faktoren, auch wenn sie nicht direkt die Leitfrage nach der Korrelation mit dem LU adressieren. Andere Studien ermöglichen die Reflexion methodologischer Entscheidungen und helfen, eigene geeignete Vorgehensweisen zu entwickeln. Im Folgenden werden daher überblicksartig fächerübergreifende empirische Studien vorgestellt. Zudem fließen im dritten Kapitel Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, der Identitätsbildung sowie der Werteerziehung ein, da sie für die Entwicklung von Einstellungen relevant sind.

Studien von Ehmke/Kuhl/Pietsch beschäftigen sich mit Einstellungen und Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte. Obwohl sie einen anderen Fokus einnehmen, zeigen sie Parallelen in ihrem Umgang mit den Begriffen *Einstellungen* und *Überzeugungen* sowie mit fachspezifischen Lehrkräftekompetenzen.⁸¹

Steinmann fokussiert sich ebenfalls auf diesen Bereich und führt eine „Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson“ mit Blick auf „Shared und Mutual Beliefs“ durch.⁸² Diese Studie kann für methodologische Entscheidungen und für lateinspezifische Items, die den Zusammenhang zwischen Unterricht und Einstellungen untersuchen, herangezogen werden.

Eine weitere europabezogene Studie aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich stammt von Schlickum, die bereits 2010 unter dem Titel „Selbst- und Fremdzuschreibungen im Kontext von Europa“ eine „quantitative Studie zum Umgang von Schülerinnen und Schülern mit kultureller Vielfalt“⁸³ durchführte. Der zunächst unspezifische Begriff *Umgang* umfasst je nach Kontext Verhalten, Strategien, Einstellungen oder Werte, ohne direkten Bezug zu konkreten Unterrichtsfächern. Schlickum erläutert zunächst die theoretischen Bezüge, die für Sozialisierung und Identifikationsprozesse relevant sind. Diese sind auch hier wichtig, da verschiedene Itemkategorien Auskunft über die Prägung der Einstellungen und Identität geben sollen. Die methodische Anlage der Studie und der Umgang mit den Ergebnissen können zudem das eigene Vorgehen absichern.

⁸¹ Ehmke/Kuhl/Pietsch 2019. Vgl. darin Gebauer 2019, 11 – 19.

⁸² Steinmann 2022.

⁸³ Schlickum 2010.

Die „Umfrage bei 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern“ von Schumann und Poggel untersuchte schon 2008 kollektive Vorstellungen und Stereotype „Zum Frankreichbild deutscher Jugendlicher.“⁸⁴ Die Autorinnen betonen dabei soziale und kulturelle Konstruktionen, die in Kollektiven über längere Zeit stabil bleiben und prägende Wirkung entfalten können. Ihnen war wichtig,

dabei die zentralen kognitiven und affektiven Faktoren der Fremdwahrnehmung, die direkte Erfahrung mit Land und Leuten, die Kenntnisse landeskundlicher und kultureller Sachverhalte sowie die Einstellung und Gefühle gegenüber Frankreich und den Franzosen zu berücksichtigen.⁸⁵

Die Befragung der Lernenden umfasste Fragen zum Aufenthalt in Frankreich, zu Kontakten mit Franzosen und Französinen sowie zur Einstellung gegenüber der Sprache Französisch. Zusätzlich wurden im Sinne deklarativen Wissens auch „Kenntnisse landeskundlicher und sozio-kultureller Sachverhalte“ erhoben, etwa zu Symbolen, Persönlichkeiten, Filmen, Büchern, dem Schulsystem oder der Migrationsbevölkerung. Auch die „Einstellungen gegenüber den Franzosen und Französinen“ wurden über die Sympathiewerte analysiert. Parallelen zur vorliegenden Studie bestehen daher im Aspekt der *Prägung*. Hierzu stellen die Autorinnen fest, dass der Kontakt mit Franzosen (417-mal) und Reisen nach Frankreich (412-mal) die höchste Wertung erhielten. Weitere Einflussfaktoren waren Fernsehen als Informationsquelle und Schulunterricht.

Wie erwähnt stellen im Kontext Europa insbesondere Erkenntnisse aus der Politik- und Geschichtsdidaktik, deren Themen mit denen des LU einige Schnittmengen aufweisen, einen Anknüpfungspunkt dar. Hier sind mehrere Studien zu nennen, wie die schon von 1998 stammende Untersuchung Borries' mit dem Titel „Jugendliche Geschichtsvorstellungen und Politikeinstellungen im europäischen Ost-West-Vergleich: das Beispiel Demokratie.“⁸⁶ Er untersuchte innerhalb eines kulturvergleichenden Projekts *Youth and History* an fünfzehnjährigen Neuntklässlern aus mehr als 25 europäischen Ländern jugendliche Geschichtsvorstellungen und Politikeinstellungen. Ziel war es, grundlegende Zusammenhänge zwischen Erinnerungen, Begriffsverständnis sowie Erwartungen und Motivationen in Bezug auf Demokratie aufzudecken und dabei Unterschiede zwischen Ost- und Westeuropäern auszumachen.

⁸⁴ Schumann/Poggel 2008, 112.

⁸⁵ A. a. O., 115.

⁸⁶ Borries 1998.

Im selben Jahr erschien die Analyse Gemeins „Deutscher, französischer und italienischer Geschichtsunterricht aus der Sicht des anderen“⁸⁷ zur Erforschung ausgewählter Themen der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in Kooperation mit Lehrkräften aus Köln, Lille und Turin. Der Schwerpunkt lag allerdings nicht auf Europa, sondern auf der didaktischen Aufbereitung fachdidaktischer Unterrichtsaspekte. Die Besonderheit ist, dass der Unterrichtsvergleich jeweils aus Sicht des anderen erfolgt, um die didaktische Diskussion über Unterschiede im Lehren und Lernen anzuregen.

Besonders hervorzuheben sind Studien, die – quasi zeitgleich mit dem Abschluss der vorliegenden Arbeit – in den Jahren 2023 und 2024 veröffentlicht wurden. Diese entstanden im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts der JUROP-Studien in einer dreijährigen Laufzeit von 12/2020 bis 03/2024. Unter dem Titel „Jugendliche und Europa: Zwischen Zusammenhalt und Polarisierung“ wurden umfangreiche Untersuchungen durchgeführt, um der Frage nachzugehen, wie Jugendliche in Deutschland Europa bzw. die Europäische Union wahrnehmen und erleben. Die Forschung basierte auf neunzehn Projekten zu den Schwerpunkten europäische Solidarität, Vertrauen und Identität, Grenzregionen und grenzüberschreitender Zusammenhalt sowie Herausforderungen des europäischen Zusammenhalts. Seinen Abschluss fand das Projekt mit einer Tagung im Berliner Humboldt-Carré im September 2023. Das BMBF betonte als Fazit, dass politische Bildung einen zentralen Faktor darstellt,

um Bedingungen für eine produktive Diskussion über Europa zu schaffen. Wenn es etwa in Schulen zu wenig Möglichkeiten gibt, um zu erfahren, was „Europa“ bedeutet oder bedeuten könnte, entsteht ein Freiraum eigener Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt, der sich nicht mit den Zielen europäischer Integration decken muss. Zugleich werden damit auch keine Anknüpfungspunkte für verschiedene kollektive Werte von Zusammenhalt auf europäischer, regionaler oder nationaler Ebene vermittelt. Europakritik [...] sollte deshalb als Teil einer notwendigen politischen Diskussion betrachtet werden, in der eine Auseinandersetzung darüber geführt wird, dass jede Form von Zusammenhalt sich im Konflikt mit gegensätzlichen Konzepten befindet und damit nie allein Zusammenhalt, sondern zugleich Ausschluss zur Folge hat.⁸⁸

Zu den europabezogenen Veröffentlichungen zählen des Weiteren die von Helmert, Steinhauer und Dieckmann 2024 herausgegebenen Handreichungen: „Europa zeitgemäß unterrichten: Eine Handreichung zu Bildungsformaten der schulischen und außerschulischen Europabildung“. Sie stellen fest:

Genau hier liegt die Herausforderung der Europabildung: Sie soll vielfältige Fähigkeiten

⁸⁷ Gemein 1998.

⁸⁸ Vgl. BMBF unter: <https://www.geistes-und-sozialwissenschaften-bmbf.de/de/News-Abschlusstagung-der-BMBF-Foerderlinie-Zusammenhalt-in-Europa-3046.html> (z. a. a. 26.01.2025).

fördern, wie einerseits das Verstehen der komplexen politischen Institutionen, Kompetenzen und Entwicklungen auf europäischer Ebene sowie andererseits auch ein Verständnis für Vielfalt an Kulturen, Gesellschaften und geschichtlichen Hintergründen in den europäischen Regionen. Gleichzeitig sollen die Kompetenzen erzielt werden, diese komplexen und abstrakten Zusammenhänge ganz konkret auf die Lernenden zu beziehen und zu zeigen, welche Bedeutung Europa für sie hat, und zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe anregen. Dabei ist auch interkulturelle Kompetenz notwendig.⁸⁹

Sie zielen somit ohne expliziten Bezug auf die Multivalenz des LU ab, der genau dieses „Verständnis für Vielfalt an Kulturen, Gesellschaften und geschichtlichen Hintergründen“ fördert und dabei insbesondere die interkulturelle Kompetenz stärkt, wie die späteren Kapitel zeigen werden.

Eine weitere, erst 2023 nach Abschluss der vorliegenden Studie herausgegebene Arbeit geht der spezifischen Frage nach Einstellungen Jugendlicher zu Europa nach: „Europa und Schule: Auswirkungen des Lernorts Schule auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber EU und Europa.“⁹⁰ Ihr Beitrag zum Forschungsprojekt JUROP beruht methodisch auf einem *Mixed-Methods*-Ansatz. Die Autoren führten eine qualitative Studie in Form von Gruppendiskussionen sowie eine longitudinale quantitative Fragebogenstudie durch. Erstere fokussiert sich auf „das Verständnis von Europa und Erwartungen an die EU“, wobei erwartet wurde, „dass die EU weitgehend positiv und vor allem als Wirtschaftsbündnis wahrgenommen wird.“⁹¹ Die quantitative Studie erhob europabezogene Einstellungen in Abhängigkeit von der Bedeutung des Klassenklimas, wobei die Annahme bestand,

dass Schüler/-innen, die ihre Lehrkräfte und das Klima in der Klasse bereits zu Beginn des Schuljahres als unterstützend, fair und offen erlebten, zum Ende des Schuljahres positiver gegenüber der EU eingestellt und zufriedener mit der Arbeitsweise der EU (d. h. geringere Erwartungen an die EU haben) sind. Zudem sollten negative Gefühle der Entfremdung geringer ausgeprägt sein. Neben dem Ausgangsniveau sollten sich jedoch auch Veränderungen im Klassenklima bemerkbar machen. Daher erwarteten wir, dass eine Zunahme des demokratischen Klassenklimas ebenfalls mit positiveren Einstellungen, weniger Erwartungen und weniger negativen Gefühlen einhergehen.⁹²

Dies stärkt die eigene Annahme der großen Bedeutung, die Lehrkräften zukommt.

Darüber hinaus beschäftigen sich zahlreiche Studien kontinuierlich mit Erhebungen zu politischen Einstellungen, zu Wahlen und Parteizugehörigkeiten, zu Klimaschutz und Sozialstaat.⁹³ Nur einzelne solcher Studien werden geeigneten Stellen

⁸⁹ Helmert/Steinhauer/Dieckmann 2024, 5.

⁹⁰ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023.

⁹¹ A. a. O., 281.

⁹² Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 281.

⁹³ Vgl. etwa Hirndorf 2024; Bytzeck, Evelyn/Steinbrecher, Markus/Rosar, Ulrich (Hg.) 2019.

einbezogen, denn „die Variationsbreite von Themen, zu denen Einstellungen erhoben werden, lässt sich kaum überschauen.“⁹⁴ Einige bieten zwar Einblicke in Detailspekte für die Einteilung der Europadimensionen, für die Erstellung des Fragebogens oder ansatzweise für einen Vergleich der Ergebnisse, doch bleibt ihr Einbezug aufgrund spezifischer Begriffsverwendungen, unterschiedlicher Zielsetzungen und Populationen problematisch. So gelangen Mayerl, Körner et alii ebenfalls zur Feststellung, dass ein großes Manko an Studien bestünde, die über den schulischen Bereich hinausgehen, denn

Untersuchungen, die Effekten der Erfahrungen Jugendlicher in ihren Alltagskontexten auf Europa- und EU-bezogene Einstellungen nachgehen, fehlen fast völlig.⁹⁵

Zu solchen Studien gehören die regelmäßig durchgeführten Eurobarometer der EK, die Jugendstudien der TUI-Stiftung oder die Shell-Studien. Diese befassen sich mit Themen wie Jugend und Europa, Sprachen in Europa, Haltung und Werte Jugendlicher, Religiosität in Europa, Demokratieverständnis, Zufriedenheit mit der Politik und Politikern und weiteren europabezogenen Aspekten.⁹⁶ Mayerl, Körner et alii bewerten die Erkenntnisse dieser Studien zu den Einstellungen Jugendlicher jedoch qualitativ als nicht ausreichend:

Trotz einer erheblichen Anzahl von Studien zu politischen Orientierungen und deren Entwicklung unter Jugendlichen ist die Datenlage nicht befriedigend, wenn es um die Einstellungen zu Europa und der EU geht. Ein Gutteil der Kenntnisse stammen [sic!] aus der Umfrageforschung (z. B.: Shell Jugendstudie, TUI Jugendstudie), deren Qualität sicherlich in den zumeist großen und oft repräsentativen Stichproben zu sehen ist, jedoch auch mit Einschränkungen einhergehen (z. B.: querschnittliche Daten, schwer einschätzbare Reliabilität der Erhebungsinstrumente).⁹⁷

Zu den vom Europaparlament in Auftrag gegebenen Studien gehört die CULT-Studie von 2017, in der „Konzept, Herausforderungen und Perspektiven einer ‚kollektiven Identität‘ im europäischen Kontext untersucht werden“⁹⁸ sollten. Ziel war die Analyse, „inwieweit kulturelle und politische Ansätze dazu beitragen können, die Verbundenheit mit einem supranationalen politischen Gemeinwesen wie der Europäischen Union zu fördern.“⁹⁹ Als Schlussfolgerungen wurden u. a. folgende Punkte festgehalten: Anerkennung des sowohl politischen als auch kulturellen Charakters einer europäischen

⁹⁴ Garms-Homolová 2020, 50.

⁹⁵ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 280.

⁹⁶ TUI Stiftung 2017 bis 2020; EK 2018 und 2019; Shell Jugendstudien, letzte 2024: <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie-2024.html> (z. a. a. 15.01.2025).

⁹⁷ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 280.

⁹⁸ Prutsch 2017, 5.

⁹⁹ A. a. O., 7.

Identität; Identifizierung von historischem Gedenken als Kristallisationspunkt von Identitätskonflikten, aber auch als potenzieller Kern einer europäischen Identität; Förderung einer zivilgesellschaftlichen ‚europäischen Kultur des Erinnerns‘; Anerkenntnis der zentralen Rolle von Bildung. Die Begriffe *kultureller Charakter*, *historisches Gedenken*, *Kultur des Erinnerns* und *zentrale Rolle von Bildung* verdeutlichen nicht nur den Bezug zum schulischen Unterricht, sondern auch zum LU, da eines seiner Hauptziele die Förderung der Kulturkompetenz ist, worauf später eingegangen wird. Die Ergebnisse dieser Studie lassen erkennen, wie eine kollektive, europäische Identität entwickelt und gestärkt werden kann. Der LU hingegen hat zum Ziel, Wissen zu schaffen, Reflexionsfähigkeit und Kompetenzen zu fördern, so dass die vorliegende Studie vor allem auf den Begriff *Identität* sowie auf Bildungsbezüge rekurrieren kann.¹⁰⁰

Den Fokus „Europa als Quelle sozialer Identität“ bei Personen im Alter von 18 bis 25 Jahren untersuchte schon 2006 Fuß, um

ein möglichst aufschlussreiches Bild von den Voraussetzungen und Wirkungen einer Identifikation junger Menschen mit Europa zu zeichnen. Das spezifische Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Artikel orientierte sich dabei an drei Fragestellungen:

- Welche Faktoren begünstigen die Ausbildung einer europäischen Identität bei jungen Erwachsenen?
- Was sind die Implikationen einer Identifikation mit Europa in Bezug auf den Umgang mit Personen anderer nationaler bzw. kultureller Herkunft?
- Welche Rolle spielt jeweils die Verbundenheit mit dem eigenen Land?¹⁰¹

Seine Hypothesen wurden „mit Hilfe des sozialkonstruktivistischen Theorieansatzes sowie der Theorie sozialer Identität formuliert und anhand verschiedener statistischer Verfahren empirisch getestet.“¹⁰² Er nutzte als Datengrundlage die internationale Jugendstudie „Youth and European Identity“.¹⁰³

Fragen bezogen sich neben einem großen Anteil zur Sozialstatistik auf Politik, Parteien, Religion, Rechte nicht deutscher Menschen, Sprachen, Kultur, Freundeskreis, Interesse an politischen und sozialen Themen, Aufenthalte in anderen Ländern, Bewertung bestimmter Aspekte der EU, Zugehörigkeit anderer Länder zur EU sowie die Einstellung zu Chemnitz. Doch

nicht die hochgradig detaillierte Erfassung kollektiver Identitätsbezüge stand bei ‚*Youth and European Identity*‘ im Mittelpunkt, sondern die Frage nach den Voraussetzungen und

¹⁰⁰ Vgl. zum Thema Identität Kapitel 3.1. und zum LU Kapitel 4.2.

¹⁰¹ Fuß 2006, 117.

¹⁰² A. a. O., 118.

¹⁰³ A. a. O., 163 – 190: Vgl. Fragebogen mit 72 Q. genannte Items z. T. als Fragebatterien (ohne Unterfragen); vgl. auch 138 – 148, wo er ältere Studien zu Einstellungen einbezieht: Reif 1993; Henschel 1994; Fuchs 2003; Schmidberger 1997; Weidenfeld 1990.

Wirkungen einer europäischen Identität – unter expliziter Berücksichtigung der jeweiligen Identifikation mit dem eigenen Land.¹⁰⁴

Der Hauptfokus lag also auf der europäischen Identität und der Identifikation mit Europa, Aspekten, die auch in der vorliegenden Studie untersucht werden. Zudem werden nicht nur zentrale Dimensionen wie Politik, Religion, Sprachen und Kultur in den Fokus genommen, sondern auch eigene Aktivitäten, Internationalität und Prägung berücksichtigt. Diese finden auch hier Eingang in den Fragebogen.

Eine europaweite Studie veröffentlichten 2019 Messing und Ságvári unter dem Titel „Still divided but more open. Mapping European attitudes towards migration before and after the migration crisis“. Sie analysierten Einstellungen zum Einzelaspekt Migration und setzten die Ergebnisse mit früher erhobenen Daten in Bezug.¹⁰⁵ Da Einstellungen zur Migration den Aspekt der Zugehörigkeit zu Europa, Kultur und Identität betreffen, lassen sich die Ergebnisse ggf. bei der Diskussion heranziehen.

Näher an der Forschungsfrage sind die Ergebnisse der Arbeit Gaisers und de Rijkse, die den Fokus auf das weite Feld „Jugend in Europa heute: Lebenslagen, Einstellungen zu Europa, politische Orientierungen“ legten. Sie griffen dabei auf bereits durchgeführte Studien zurück und gingen von der pro-europäischen Überzeugung aus, dass

eine positive Sicht auf Europa und die Prozesse, in denen eine Integration und eine demokratisch bessere Konstitution der europäischen Institutionen vorangetrieben werden sollte, [...] angesichts der immer wiederkehrenden Krisensituationen von besonderer Bedeutung für die europäische Bevölkerung¹⁰⁶

ist. Sie analysierten in Kapitel 3,1 *expressis verbis* Einstellungen gegenüber Europa und beschäftigten sich mit Fragen danach, ob Bürger der EU der Ansicht sind, dass ihr Land von der EU-Mitgliedschaft profitiert, ob sie sich Europa oder der eigenen Nation stärker verbunden fühlen, welche Erwartungen sie an Europa haben und welche Aspekte eines „positivkritischen Europabewusstseins erkennbar“ sind. Dabei suchten sie nach Unterschieden zwischen der jüngeren und älteren Generation. In Bezug auf die Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich schulischer Bildung stellten sie heraus, dass

die jungen Menschen betonen, dass eine bessere Bildung in Bezug auf europäische Angelegenheiten wichtig wäre: Eine große Mehrheit (über 80 %) meint, dass die nationalen Regierungen die schulische Bildung über Rechte und Pflichten als EU-Bürgerinnen und Bürger stärken sollten und dass das Begreifen europäischer Geschichte, Kultur, sowie der Funktionsweise der EU und ihrer Institutionen Teil der Schulpflicht sein sollte.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Fuß 2006, 118.

¹⁰⁵ Messing/Ságvári 2019.

¹⁰⁶ Gaiser/de Rijke 2018, 355.

¹⁰⁷ Ebd.

Allerdings erfolgt hier kein Hinweis auf bestimmte Fächer, so dass man diese Wünsche als Querschnittsaufgabe verstehen kann, wie es EU und KMK vorsehen.¹⁰⁸ Interessant waren die Ergebnisse zu den Aspekten, die „für die Zukunft junger Menschen in Europa“ als wichtig erachtet wurden:

- Förderung von kritischem Denken und die Fähigkeit, Informationen zu suchen, um Fehlinformationen und Extremismus zu bekämpfen (49 %),
- Erleichterung des Zugangs zu Informationen für Aufenthalte und Beschäftigung im Ausland (49 %);
- umweltfreundliche Projekte fördern (40 %).¹⁰⁹

Die Autoren stellten des Weiteren fest, dass „die Verbundenheit mit der eigenen Nation in allen Ländern höher ist als die zu Europa. Dennoch gibt es eine starke Verbundenheit mit Europa – was nicht zur Annahme einer generellen Europaskepsis passt.“¹¹⁰

Andere Fragen bezogen sich auf die Einstellungen zur EU-Erweiterung, zur Zufriedenheit mit der Regierung sowie zur Funktionsweise der Demokratie, zum Vertrauen in Justiz, Politiker und das Europäische Parlament. Dabei seien „Aspekte eines positiv-kritischen Europabewusstseins“¹¹¹ der jungen Menschen erkennbar. Als Fazit hielten Gaiser und de Rijke fest:

Es bedarf einer demokratischen politischen Kultur auf der gesellschaftlichen Ebene, einer institutionalisierten Partizipation auf der Ebene der Organisationen und biographischer Erfahrungen durch Anerkennung und Selbstwirksamkeit auf der subjektiven Ebene bei den Individuen selbst.¹¹²

Dies verweist zwar nicht auf schulische Bildung, doch lässt sich diese unter institutionalisierte Partizipation summieren. Betont werden die Faktoren eigene Erfahrungen, Anerkennung sowie Selbstwirksamkeit, von denen auch Einstellungen abhängen, so dass dieser Fokus einen parallelen Aspekt darstellt.

Eine Längsschnittstudie aus der Bildungsforschung von Rothland soll noch erwähnt werden, da sie anhand von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen die Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden analysiert. Rothland definiert dabei den Bezug zu Einstellungen, wie folgt:

Die Einstellungskomponente bezieht sich als allgemeine affektive Bewertung auf die Einstellung gegenüber dem Verhalten und auf die Bewertung der Ausführung des Verhaltens (positive oder negative Bewertung). Sie ist abhängig von den erwarteten bzw. erwünschten Konsequenzen, die mit dem Verhalten verbunden werden.¹¹³

¹⁰⁸ Vgl. dazu Kapitel 4.

¹⁰⁹ Gaiser/de Rijke 2018, 356.

¹¹⁰ A. a. O., 354.

¹¹¹ A. a. O., 355.

¹¹² Gaiser/de Rijke 2018, 359.

¹¹³ Rothland 2016, 258.

Der Begriff *Einstellung* wird deutlich auf die affektive Bewertung zurückgeführt, von der abhängt, welche Konsequenzen bzw. Vor- und Nachteile das betreffende Objekt für das Individuum bietet. Dies lässt sich auf den Unterricht übertragen und stellt somit einen Bezug zur Unterrichtsgestaltung und der Lehrkraft her.

Es gibt zahlreiche weitere Studien, die sich mit Einstellungen zu europäischen Themen aufgrund wirtschaftlicher und politischer Interessen beschäftigen. Sie werden insbesondere vor Wahlen durchgeführt, wie die von Diermeier, Niehues und Sultan zu „Einstellungen der Deutschen zur EU-Wahl und Europapolitik.“¹¹⁴ Hierbei handelt es sich um ein Online-Access-Panel, an dem 5.437 Menschen ab 18 teilnahmen. Die Autoren warnen bei dieser Form der Fragebögen allerdings davor,

dass sich hier verstärkt Befragte einbringen könnten, die ihre Meinung zu bestimmten Themen in Umfragen platzieren möchten. Bei den folgenden Ergebnissen gilt es somit stärker als bei Zufallsstichproben, eine mögliche Selektivität im Antwortverhalten der Befragten zu beachten.“¹¹⁵

Diese Gefahr gilt auch für die vorliegende Studie. Im Fokus des Interesses stand es zu erkennen, inwieweit der Wichtigkeit der Wahl abhängig von bestimmten Einstellungen zu Aspekten wie Dexit, zu Migration, Klimawandel, Umverteilung und Russland-Sanktionen zugestimmt wird.

Aus den genannten Veröffentlichungen wird deutlich, dass die Studie sich stärker als auf empirische Studien der Lateindidaktik auf die Bezugswissenschaften stützen muss. Auch Mayerl hebt deren Nutzen hervor, wenn er auf Folgendes verweist:

Studien, die andere Zielvariablen betrachten, können allerdings über Extrapolation der Ergebnisse einige Anhaltspunkte geben. Mit Blick auf den schulischen Kontext ist, wie bereits dargestellt, ein viel beachteter Indikator ein demokratisches Schul- bzw. Klassenklima.¹¹⁶

Wertvolle Beiträge leisten Werke der Bezugswissenschaften zur Methodologie empirischer Studien, da es eine solche rein auf Lateindidaktik bezogen nicht gibt. Dies ist auch nicht erforderlich, da es quasi zu allen gewählten Schwerpunkten des Forschungsinteresses adäquate Methoden anderer Fachbereiche gibt.

Erwähnt seien – und genutzt wurden – hier vor allem Beiträge aus den folgenden Fachbüchern: „Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Settinieri et alii, „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik“ von Caspari et alii, „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ von Bausch et alii sowie

¹¹⁴ Diermeier/Niehues/Sultan 2024.

¹¹⁵ A. a. O., 6.

¹¹⁶ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 280 f.

„Empirische Forschung im Kontext Schule“ von Burger und Miceli; zur qualitativen Inhaltsanalyse werden die Lehrwerke von Kuckartz/Rädiker sowie von Mayring einbezogen; zum Begriff und der Untersuchung von Einstellungen wird sich bezogen auf „Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung. Analytische Konzepte, Anwendungen und Analyseverfahren“ von Mayerls et alii sowie auf Garms-Homolová.¹¹⁷

Die bisher genannten Publikationen stammen überwiegend aus dem deutschsprachigen Raum. Ebenso wichtig wie fächerübergreifende Perspektiven ist jedoch auch der Blick in andere Länder, der nicht nur wertvolle Perspektiverweiterungen ermöglicht, sondern zugleich zur besseren Validierung der eigenen Ergebnisse beiträgt. Daher wird an dieser Stelle kurz auf den spezifischen Forschungsstand zur Europadidaktik im Fach Latein in Frankreich und Italien eingegangen. Dies schafft zugleich eine transparente Grundlage für den geplanten trinationalen Vergleich.

1.3.3. Europadidaktik des Faches Latein in Frankreich und Italien

Frankreich

In Frankreich liegen zwar ebenfalls keine spezifischen Untersuchungen zu direkten Korrelationen zwischen Lateinunterricht und Einstellungen zu Europa vor, doch bietet sich insbesondere das bereits erwähnte Werk von Chopin und Divet als Bezugspunkt an. Dieses fokussiert sich allgemein auf die Europabildung in Frankreich im Vergleich zu ausgewählten europäischen Staaten, ohne den Beitrag des LU ausdrücklich herauszustellen.¹¹⁸ Dennoch lassen sich daraus Erkenntnisse gewinnen, etwa zu den thematisierten Dimensionen Europas, zu bestehender Kritik an der Umsetzung und zu möglichen Optimierungsansätzen.

Das erste Kapitel enthält die Darstellung, in welchen Jahrgangsstufen „Les enjeux européens dans les programmes d’histoire et d’éducation civique en France et en Europe: la prédominance de l’analyse franco-centrée“ behandelt werden. Es werden die verschiedenen Schwerpunkte genannt, wie der „espace européen“ in der 6^e, die „focalisation sur l’Europe médiévale occidentale et les grandes figures françaises“ in der 5^e, „une approche institutionnelle de l’UE“ in der 3^e sowie „une ouverture très limitée à la

¹¹⁷ Settineri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoç/Riemer 2014; Caspari/Klippel/Legutke Schramm ²2022; Bausch/Christ/Krumm ⁶2016; Burger/Miceli 2017; Kuckartz/Rädiker ⁶2024; Mayerl/Krause/Wahl/Wuketich 2019; Garms-Homolová 2020.

¹¹⁸ Chopin/Divet 2020: Rheinland-Pfalz und Sachsen, Italien, Polen, Schweden.

diversité européenne“¹¹⁹ im Lycée. Sie endet mit „une approche franco-centrée des grands bouleversements ayant impacté l’Europe au XXe siècle“ in der *Terminale*. Im Fazit benennen die Autoren jeweils Desiderate, die auf eine größere Öffnung auf Europa abzielen. In den Fächern *Histoire* und *Éducation civique* hieße dies „le cadre national d’appréhension de la citoyenneté par la dimension européenne“ zu erweitern, dadurch, dass man „faire réfléchir les élèves à la notion de citoyenneté européenne dans ses aspects juridiques, politiques et éducatifs.“¹²⁰ Das zweite Kapitel mit dem Titel „L’Europe en Géographie dans l’enseignement secondaire français: une place marginale entre nation et mondialisation“¹²¹ geht auf das Fach Geographie ein. Auch hier sei der Europabezug ausbaufähig und müsse „faire acquérir aux élèves des repères spatiaux à l’échelle européenne et les confronter à la géopolitique européenne.“¹²² Unter- aspekte seien dabei die Definition und unterschiedlichen Zugehörigkeiten der Länder sowie die Frage der EU-Grenzen. Das dritte Kapitel „L’enseignement des langues vivantes étrangères en France et en Europe: de faibles performances linguistiques en France“ stellt ebenfalls Schwächen heraus und bemängelt, dass „les élèves français ont une maîtrise insuffisante des langues étrangères en comparaison de leurs voisins européens.“¹²³ Der Sprachunterricht müsse verstärkt zur Beherrschung zweier lebendiger Fremdsprachen schriftlich und mündlich führen. – Latein wird gar nicht erwähnt. Das vierte Kapitel geht auf die Lehrerbildung ein, da es erforderlich sei, zu

ouvrir les formations initiale et continue des enseignants sur l’Europe: renforcer leur maîtrise des enjeux européens. Les enseignants français sont très peu formés aux enjeux européens. À l’université, l’Europe est un thème peu étudié ; en formation continue, les enseignants ont rarement l’occasion d’approfondir et de réactualiser leurs connaissances des enjeux européens. Par conséquent, beaucoup d’entre eux s’estiment incompetents à enseigner l’Europe.¹²⁴

Eine weitere komparative Studie wurde vom Europaparlament beauftragt und untersucht „la dimension Européenne dans l’enseignement secondaire en Europe“ 2003. Ziel der Untersuchung ist eine Beschreibung des Stellenwerts Europas im europäischen Schulunterricht¹²⁵, um wesentliche Trümpfe ebenso wie eventuelle Mängel aufzudecken und die „relations entre les jeunes et l’Europe“ auszumachen. Die Daten beruhen

¹¹⁹ Chopin/Divet 2020, 37 f.

¹²⁰ A. a. O., 7 und 93.

¹²¹ A. a. O., 57 f. Die Ergebnisse fließen im Folgenden in die betroffenen Kapitel ein.

¹²² A. a. O., 95.

¹²³ Chopin/Divet 2020, 73. f. und 99.

¹²⁴ A. a. O., 103.

¹²⁵ Nicaise/Blondin 2003, bezogen auf die Sek. I.

dabei auf Eurybase von Eurydice, „le réseau d'information sur l'éducation en Europe.“¹²⁶ Neben der Feststellung, dass sich „les États membres s'activèrent également à ce propos et la dimension européenne figure en bonne place dans le curriculum général de chaque pays“, wurde festgestellt, dass besonders die Laufbahn der "Sections européennes" in Erwartung,

d'acquérir la maîtrise d'une langue étrangère a un haut niveau, aussi proche que possible du bilinguisme, l'ambition fondatrice du dispositif, au-delà de la seule dimension linguistique, vise un développement de la dimension européenne dans l'éducation et un véritable renouvellement pédagogique qui implique une connaissance approfondie de la civilisation du ou des pays concernés.¹²⁷

Die Autoren fordern in ihrem Fazit, dass „toutes les disciplines scolaires devraient être enseignées dans une perspective européenne parce qu'elles sont toutes inexorablement transnationales par nature.“¹²⁸ Hierin folgen sie der von der KMK geforderten Europabildung als Querschnittsaufgabe. Gleichzeitig betonen sie, dass dies nur folgerichtig sei, da

les sciences ont toujours été conçues en dehors des cadres nationaux et les littératures nationales et les matières artistiques ou sportives ont de tous temps subi les influences étrangères ! Les matières les plus diverses comportent des liens avec la dimension européenne : ainsi, le cas a été cité d'un professeur de latin qui aborde la constitution de l'Europe à partir de textes relatifs à l'Empire romain !¹²⁹

Am Ausrufezeichen wird deutlich, dass die Studie Latein nicht im Fokus hat. Denn es ist eben nicht verwunderlich, dass im LU Texte zur diachronen Analyse europäischer Aspekte erarbeitet werden. Studienergebnisse zur Erhebung von Einstellungen finden sich in Gaxie et alii von 2011, die hier aufgenommen werden, da sie von Franzosen stammen, aber in deutscher Übersetzung vorliegen. Sie untersuchen die Frage nach dem Beitritt der Türkei zu Europa unter Einbeziehung der Aspekte Demokratie, Frauenrechte, Religion und Zustand der Wirtschaft. Die Erläuterungen sind aufgrund des Einbezugs mehrerer Faktoren interessant, die für Studierende ebenfalls eine Rolle spielen: die Einstellungen zu Grenzziehungen, zu kulturellen und wertebezogenen Prägungen sowie zu Religion und Charakteristika nach nationalen Kontexten.¹³⁰ Gaxie schlussfolgert, dass sich

– im Übrigen ziemlich begrenzte [...] – Unterschiede zwischen der Situation in Frankreich, Deutschland oder vor allem in Italien erklären [lassen], wo die politische Kritik an

¹²⁶ Nicaise/Blondin 2003, 3.

¹²⁷ A. a. O., 44.

¹²⁸ A. a. O., 58.

¹²⁹ Nicaise/Blondin 2003, 44.

¹³⁰ Gaxie/Hubé/de Lassalle/Rowell 2011, darin Gaxie 2011 a, 92 f.

der europäischen Integration weniger ausgeprägt ist. [...] Diese nationalen Wahrnehmungs- und Bewertungskontexte hinsichtlich der europäischen Realitäten sind historisch definiert. Daraus ergibt sich, dass sich die Grundeinstellungen zu Europa in einem Moment der Geschichte und der Erfahrung mit der Geschichte Europas strukturieren.¹³¹

De Lassalle untersucht in Bezug auf Europa auch die „vielgestaltige[n] Aneignungen eines Institutionalisierungsprozesses“. Sie stellt fest, dass man „überrascht vom unklaren und unentschiedenen Charakter der Verweise auf diese ‚Welt‘ ist.“¹³² Denn

die Distanz zum Europa der Institutionen ist für die aufmerksamen Bürger umso größer, da zu dem Fehlen einer Personifizierung oder Verkörperung durch seine Förderer das Fehlen einer Einbindung in öffentliche nationale Räume hinzukommt.¹³³

Wenn „eine Aufforderung, über Europa zu sprechen, mit spezifischen Lebens- oder Erfahrungswelten konfrontiert wird,“ betreffen die Äußerungen keine institutionelle europäische Welt, sondern vielmehr verschiedene europäische Welten, „die sowohl Bezüge zu dem Objekt als zu dem Befehl, darüber zu sprechen, aufweisen.“¹³⁴ Gaxie zieht das Fazit, dass die EU „nicht von allen eindeutig identifiziert“ wird und in Bezug auf die Identität und – sofern vorhandenen – europäischen Grundeinstellungen „sie nicht immer klar orientiert“ sind. Denn nicht jeder sei für oder gegen Europa, vielmehr

haben einige der bereits in der Literatur vorgeschlagenen Erklärungen keine allgemeine, sondern nur eine bedingte Gültigkeit. [...]“ So wird diese besondere Version der utilitaristischen Hypothese, die behauptet, dass die Europäer Europa nach dem Nutzen beurteilen, den sie für sich selbst daraus zu ziehen vermeinen, durch unsere eigenen Beobachtungen bestätigt, jedoch ausschließlich für die Bevölkerungsteile, die unmittelbar von den politischen Maßnahmen der EU betroffen sind.¹³⁵

Die Frage nach einer europäischen Identität werde zudem überbewertet und habe in der Bevölkerung nicht diese Bedeutung, die „ihr in der Fachliteratur beigemessen wird.“¹³⁶ Interessant für den Vergleich mit der Stichprobe der vorliegenden Arbeit ist sein Ergebnis zur europäischen Identität:

Wir haben nur einige wenige Fälle der spontanen Behauptung einer europäischen Identität beobachtet. Die Behauptungen einer nationalen Identität sind zahlreicher und gehen im Allgemeinen mit kritischen Ansichten einher.¹³⁷

Ebenso wie in Deutschland existieren auch in Frankreich Institute, Universitäten und Studien zur Erforschung des Themas *Europa* sowie dies bezogene Materialien und

¹³¹ Gaxie 2011 a, 93 f.

¹³² De Lassalle 2011, 233. (Beide Zitate.)

¹³³ A. a. O., 245. Vergleiche zu diesen Aussagen über Identitätsentwicklung Kapitel 3.1.

¹³⁴ A. a. O., 234.

¹³⁵ Gaxie 2011 b, 316.

¹³⁶ A. a. O., 319.

¹³⁷ Ebd.

Informationen.¹³⁸ Diese stellen jedoch keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte für die vorliegende Untersuchung dar, sodass festgehalten werden muss, dass bislang in Frankreich keine spezifischen Ergebnisse zum Fokus der Studie vorliegen.

Italien

Ein vergleichbarer Befund zeigt sich für Italien. Zwar hebt Montalbetti in ihrem Aufsatz zur *ricerca empirica* deren Bedeutung in der Ausbildung der *futuri insegnanti*¹³⁹ hervor, doch liegen bislang keine Studien vor, die den Fokus dieser Arbeit teilen und als Grundlage dienen könnten. Erwähnenswert ist die Veröffentlichung von Giuliano Bobba, die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Bewertung Europas vorstellt – ohne Bezug zum Bildungssystem oder zum Lateinunterricht. Bobba interpretiert darin Unterschiede in der Typisierung von Einstellungen in Italien im Vergleich zu Frankreich:

Während sich in Frankreich bei den meisten Idealtypen ein überwiegend positiver, negativer oder zwiespältiger Standpunkt abzeichnet, ist in Italien die Bandbreite der Variationen begrenzter und starker in Richtung einer nicht negativen (positiven oder zwiespältigen) Sichtweise orientiert.¹⁴⁰

Er führt diesen Umstand, der auf ein „positives Vorurteil gegenüber der europäischen Konstruktion“ deutet, auf drei Besonderheiten Italiens zurück:

- 1) das Fehlen eines kritischen Parteiendiskurses über Europa;
- 2) das Fehlen einer öffentlichen Debatte über europäische Fragen;
- 3) die stark verbreitete Wahrnehmung der Schwächen des italienischen Staates,

Er ergänzt, dass in anderen Fällen Europa „als eine Verteidigung gegen die Ineffizienz des Staates wahrgenommen“¹⁴¹ wird. Dieser Befund kann bei den Ergebnissen und der Datenanalyse in Bezug auf die EU zum Vergleich einbezogen werden.

Ansonsten finden sich auch im italienischsprachigen Raum intensive *reflessioni* zum Nutzen des Lateinischen für Europa und zur Abhängigkeit Europas von der lateinischen Antike, die ergänzend zu den theoretischen Grundlagen von Interesse sind. Zu nennen sind hier Portale wie das *Centrum latinitatis Europae* und *Europa latina*, die zur Verbreitung und Aufwertung des kulturellen europäischen Erbes auch auf neue Unter-

¹³⁸ Darunter z. B. das Institut Delors (<https://institutdelors.eu/>) und Deutsch-Französische Studien der Universität Bonn.

¹³⁹ Montalbetti 2020, 168.

¹⁴⁰ Bobba 2011, 103.

¹⁴¹ A. a. O., 106.

richtsstrategien im LU abzielen:¹⁴²

Europa Latina è un'associazione internazionale che promuove lo studio del latino e del greco antico. Tutte le nostre attività mirano non solo alla salvaguardia e alla valorizzazione del patrimonio culturale europeo, ma anche alla ricerca di nuove strategie di insegnamento delle lingue classiche.¹⁴³

Dementsprechend liegen monographische Arbeiten vor, wie etwa das 2024 erschienene Buch von Crifò „Il nostro latino quotidiano.“¹⁴⁴ Darin beschreibt er nach einer Darstellung der Sprachgeschichte die Schlüsselrolle des Lateins sowohl für Europa als auch für die italienische Sprache auf unterschiedlichen Ebenen.

Andrea Pucci wiederum verdeutlicht in „La siccità. Autori antichi e cause ancora presenti“¹⁴⁵ den Aktualitäts- und Lebensweltbezug antiker Autoren – hier am Beispiel von Trockenheit und Dürre –, der auch für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Darüber hinaus existieren zwar fachdidaktische Publikationen zu methodisch-didaktischen Fragen, bislang jedoch keine empirischen Studien, die unmittelbar die Forschungsfrage dieser Arbeit betreffen. Um dennoch grundlegende Einblicke in den LU der beiden Länder Frankreich und Italien zu erhalten, werden in Kapitel 4.2.3. anhand theoretischer Beiträge die bildungspolitischen Vorgaben zu Inhalten und Zielen des Faches dargestellt.

1.4. Konzeption der Studie

Auf den Beiträgen der Bezugswissenschaften basiert die Studienkonzeption mit ihren methodischen Entscheidungen. Da ihr Fokus auf Einstellungsmessung liegt, folgt zunächst die begriffliche Erläuterung von Einstellungen und ihren Implikationen.

1.4.1. Einstellungen: Begriffliche und theoretische Basis der Studie

Doch herrscht in der Literatur zur Einstellungsforschung wenig Übereinstimmung über die Definition des Einstellungskonstruktes und „sehr viele Autoren bemühten sich seit mehreren Jahrzehnten, den Begriff *Einstellung* einzugrenzen und zu definieren – die Anzahl der Definitionen ist beinahe unüberschaubar.“¹⁴⁶ Der Studie zu den Europaeinstellungen werden daher Definitionen und Erläuterungen der aktuelleren Werke

¹⁴² Vgl. <https://www.europalatina.it/lettura/viva-vox.html> und <http://www.centrumlatinitatis.org/>.

¹⁴³ <https://www.europalatina.it/chi-siamo/associazione-consociatio.html> (z. a. a. 27.01.2025).

¹⁴⁴ Crifò 2024.

¹⁴⁵ Pucci 2023.

¹⁴⁶ Garms-Homolová 2020. Vgl. Mayerl/Krause/Wahl/Wuketich 2019, 15; vgl. Knüsel Schäfer 2020.

von Garms-Homolová, Kaplan, aus dem Lexikon der Psychologie sowie vor allem aus den Beiträgen des von Mayerl herausgegebenen Buchs zugrunde gelegt.¹⁴⁷ Denn die häufig verwendeten Begriffe wie *Einstellung*, *Überzeugung*, *Haltung* und *Meinung* bieten zu große „Schwierigkeiten, die angesichts der Fülle von Definitionen entstehen, um zu einer angemessenen Einstellungsdefinition zu kommen.“¹⁴⁸ Kaplan grenzt Überzeugungen und Einstellungen wie folgt ab:

Das Konstrukt Einstellung wird vornehmlich in der sozialpsychologischen Forschungstradition verwendet, kann jedoch meines Erachtens sehr gewinnbringend auf die pädagogisch-psychologische Professionsforschung übertragen werden. Denn das im Kontext der pädagogischen Psychologie vorherrschende Konstrukt *Überzeugung* lässt sich mit dem der Einstellung insofern in Einklang bringen, als dass Überzeugungen als eine Teilkomponente von Einstellungen betrachtet werden können, nämlich als die kognitive. Neben der affektiven und der verhaltensbezogenen Einstellungskomponente können Überzeugungen entsprechend als auf Wissen basierende Bewertungen eines Einstellungsobjektes definiert werden.¹⁴⁹

Das Lexikon der Psychologie stellt für Einstellungen immerhin fest, dass

die meisten Definitionen in der Regel darin überein[stimmen], dass Einstellungen summarische Bewertungen sozialer Sachverhalte (oder "Objekte", zu denen dann Personen, Institutionen, Probleme, Gegenstände gezählt werden) sind.¹⁵⁰

Mögliche dieser Objekte sind abstrakte Begriffe, konkrete Objekte, das eigene Selbst, andere Menschen, politisch-gesellschaftliche Fragen und soziale Gruppen.¹⁵¹ Einstellungen gelten dabei weder als eine konstante Charaktereigenschaft noch als ein Gedankenblitz,¹⁵² sondern sind als psychische Tendenz zu verstehen. Sie konstituieren sich mehrdimensional und unterliegen einer durch verschiedene Faktoren geprägten Entwicklung, die in Studien häufig auf Interesse stößt:

Einstellungsmessungen, die aus mehreren Indikatoren zusammengesetzt sind, [...] [werden] in Umfragen praktisch aller Disziplinen, nicht nur in den Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften oder der Psychologie und der Erziehungswissenschaft verwendet.¹⁵³

Das Forschungsinteresse der Studie zielt speziell auf soziale Einstellungen ab, die als Gegenstand der Sozialpsychologie¹⁵⁴ nach dem Drei-Komponenten-Modell, auch ABC der Einstellungen genannt, unterschieden werden in **affektive**, **behaviorale** und **cogni-**

¹⁴⁷ Ebd.; vgl. Kaplan 2023; Mayerl/Krause/Wahl/Wuketich 2019.

¹⁴⁸ Six 2000; vgl. auch Kaplan 2023, 25 f; vgl. Steinmann 2022 zu Einstellungen und Überzeugungen.

¹⁴⁹ Kaplan 2023, 12. [Hervorhebung im Original.]

¹⁵⁰ Six, vgl. Garms-Homolová, 2020, 21: „Unstrittig ist an diesen frühen Einstellungsdefinitionen bis heute, dass Einstellungen als individuelle mentale Bewertungen von Objekten zu verstehen sind.“ Vgl. Kaplan 2023, 22, und Mayerl 2018, 19.

¹⁵¹ Vgl. Venus 2017, 34 f., Einstellungen als sozialpsychologisches-soziolinguistisches Konstrukt.

¹⁵² Garms-Homolová 2020, 17 und 10.

¹⁵³ Krebs/Hoffmeyer-Zlotnik 2019, 156. Vgl. Heiss/Matthes 2018, 11.

¹⁵⁴ Garms-Homolová, 2020, 8; vgl. Kaplan 2023, 21.

tive Einstellungen.¹⁵⁵ Nach diesem Dreikomponentenansatz besteht eine Einstellung aus „dem Wissen, den Erinnerungen oder Vorstellungen über ein Einstellungsobjekt“, „einer mehr oder weniger starken positiven oder negativen Bewertung des Einstellungsobjektes“ und „den Verhaltenstendenzen bzw. -intentionen gegenüber dem Einstellungsobjekt.“¹⁵⁶ Bezogen auf soziale Kontexte bezeichnen sie

die Einstellung gegenüber einem sozialen Objekt, also auch zu anderen Menschen, zu Kontakten, zum Familienleben oder aber auch zu den von Menschen geschaffenen gesellschaftlichen Makrostrukturen, wie etwa das Bildungswesen, politische Gremien etc.,¹⁵⁷

also auch – wie im vorliegenden Fall – auf Europa. „Die affektive Komponente bezieht sich auf Gefühle und Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt“¹⁵⁸ und zeigt sich als Vorliebe bzw. Abneigung in Sympathie, positivem Verhältnis oder eben Misstrauen und Ablehnung. Dabei betrifft sie häufig ästhetische, moralische oder religiöse Werte.

Emotionale Reaktionen sind allerdings schwierig zu erfassen. Die politikwissenschaftliche Emotionsforschung basiert bisher primär auf subjektiven Einschätzungen der Rezipienten (self-reported measures).¹⁵⁹

Kognitiv basierte Einstellungen hingegen entstehen durch Kenntnisaufnahme objektiver Informationen über das Objekt und daraus folgenden Überzeugungen:

Kognition bezieht sich auf die Wissensbasis von Einstellungen, d. h. auf die Reflektion der Wahrnehmung des Einstellungsobjektes sowie der Informationen über das Einstellungsobjekt. Die kognitive Komponente ist dabei Ausdruck des sog. individuellen belief-Systems, d.h. eines Assoziationsnetzwerkes von Objekten und ihren Attributzuschreibungen.¹⁶⁰

Die behaviorale oder konative Komponente richtet sich auf das Handeln und Verhalten, d. h. auf die aus der Einstellung resultierenden Reaktionen:

Mit der Komponente der Konation sind manifeste Verhaltensweisen sowie latente Verhaltensabsichten/-intentionen, Verhaltenspläne und -vorlieben jeweils in Bezug auf das Einstellungsobjekt gemeint. Verbale Indikatoren der Konation sind vornehmlich Äußerungen von Verhaltensabsichten, aber auch retrospektive Verhaltensberichte, während nonverbale Indikatoren direkt beobachtbares Verhalten in Bezug auf das Einstellungsobjekt messen.¹⁶¹

¹⁵⁵ Affektive werden auch als emotionale, behaviorale als handlungs- oder verhaltensorientierte bzw. als konative und kognitive als intellektuelle bezeichnet. Vgl. Garms-Homolová 2020, 9 und 23 f.; Aronson 2008, 194; Heiss/Matthes 2018, 11; vgl. Kaplan 2023, 22; vgl. Venus 2017, 40 f.

¹⁵⁶ Glogner 2006, 76.

¹⁵⁷ Garms-Homolová 2020, 8; vgl. Kaplan 2023, 22.

¹⁵⁸ A. a. O., 25.

¹⁵⁹ Heiss/Matthes 2018, 10.

¹⁶⁰ Garms-Homolová 2020, 24; vgl. Venus 2017, 44 f.

¹⁶¹ Garms-Homolová 2020, 24 (beide eingerückte Zitate des Absatzes); vgl. auch Heiss/Matthes 2018, 12: „Die direkte Messung von Verhalten ist besonders schwierig, weshalb oft auf die Messung von Einstellungen zurückgegriffen wird. Insbesondere in Survey-Studien kann Verhalten nur indirekt abgefragt werden.“ Vgl. Venus 2017, 185.

Generell lassen sich Einstellungen jeweils nach zwei Kategorien einstufen, nämlich nach Valenz – positiv, negativ oder neutral – und nach Stärke bzw. Richtung – also in ihrer Intensität,¹⁶² wobei es zu einer Ambivalenz kommen kann. Denn sie sind „sehr häufig inkonsistent“, da sich „einzelne Komponenten, die affektive, kognitive und konative Komponente, [regelmäßig] widersprechen.“¹⁶³

Eine weitere Unterteilung besteht in expliziten Einstellungen und impliziten. Erstere bezeichnen Bewertungen, die bewusst und kontrolliert artikuliert werden können. Insofern lassen sich explizite Einstellungen zu Europa durch Selbstbeurteilung erfassen und operationalisieren. Sie können über eine direkte Messung, etwa mittels quantitativer Fragebögen, erhoben werden. Implizite Einstellungen hingegen

bezeichne[n] die Tendenz eines Individuums, etwas zu mögen oder abzulehnen, ohne dabei eine bewusste Bewertung vorzunehmen und verbal auszudrücken. Es ist eine eher unbewusste Reaktion, die sich nicht direkt erfragen lässt.¹⁶⁴

Sie führen i. d. R. zu schnellen, automatischen und unbewussten Bewertungen, oft auch als sogenannte Vorurteile, so dass andere Messmethoden zur Anwendung kommen müssen wie solche über die Reaktionszeit oder physiologische Effekte. Denn „implizite Einstellungen sind automatische, also unbewusste, Reaktionen, gewissermaßen das spontane Bauchgefühl gegenüber einem Einstellungsobjekt.“¹⁶⁵ Interessant ist der Blick auf die Einstellungsfunktionen, die Garms-Homolová in vier unterteilt:

- Die Funktion der Anpassung dient dabei der Zugehörigkeit spezifischer Gruppen und erzeugt sozial erwünschtes Verhalten.
- Die Orientierungs- und Interpretationsfunktion, auch Wissensfunktion genannt, dient der Absicherung durch Informationen und objektive Erkenntnisse. Solche Informationen werden jedoch subjektiv genutzt, d. h., dass sie je nach individuellen aktuellen Bedürfnissen wahrgenommen oder eher ausgeblendet werden.
- Die Funktion der Abwehr hilft „den Menschen, fremde und unbekannte Objekte, Personen und soziale Zusammenhänge abzuwehren und die eigene Bezugsgruppe aufzuwerten.
- Die expressive Funktion, auch Wertausdrucksfunktion genannt, bietet die Möglichkeit, sich zu positionieren, seine eigene Identität zu präsentieren und sich innerhalb sozialer Zusammenhänge einzuordnen.¹⁶⁶

¹⁶² Vgl. Kaplan 2023, 22.

¹⁶³ Garms-Homolová 2020, 17.

¹⁶⁴ A. a. O., 48, vgl. auch 53.

¹⁶⁵ Heiss/Matthes 2018, 11. Vgl. Garms-Homolová 2020, 48: „Eine Möglichkeit, solche impliziten Einstellungen zu messen, bietet der implizite Assoziationstest [...] Er geht davon aus, dass Stimulus-Wörter schneller kategorisiert werden, da sogenannte assoziierte Knoten bei den impliziten Einstellungen vorhanden sind; vgl. auch Garms-Homolová 2020, 54.

¹⁶⁶ Garms-Homolová 2020, 11; vgl. Venus 2017, 47 f.

Diese Unterteilung ist für die Studie bedeutsam, da die Einstellungen zu Europa in Abhängigkeit vom LU auf einer Wissensbasis beruhen, Ablehnung von Fremdem bedeuten, durch soziale Erwünschtheit bestimmt sein oder die eigene Positionierung und Werteorientierung ausdrücken können.

Ebenfalls von Bedeutung ist die Entstehung von Einstellungen, da Effekte des LU untersucht werden. Verantwortlich für sie sind zum einen genetische Dispositionen, zum anderen klassische und operante Konditionierung, Lernen am Modell, soziale Vergleiche und wiederholte Wahrnehmungen. Garms-Homolová nennt als größten Einflussfaktor die Kommunikation.¹⁶⁷ Einstellungen entstünden entweder absichtlich, also intendiert, oder beiläufig, nicht intendiert. Sie könnten jeweils sozial homogenisiert oder vollständig ersetzt werden oder auch ihre Valenz ändern. Dabei werden unbeabsichtigte Änderungen häufig als negativ und unreflektiert bewertet.¹⁶⁸

Im schulischen Bereich hingegen stünden Information sowie das Objekt im Vordergrund, teilweise mit dem Ziel einer „Einstellungsimpfung“ z. B. gegen Indoktrination oder für Liberalität und Toleranz. Auf diese Weise lassen sich Änderungen durch Dissonanz, aber auch durch persuasive Kommunikation entwickeln.¹⁶⁹

Nach Klärung des Begriffs wird deutlich, dass „diese Forschungsarbeit [...] den Forschungsgegenstand Einstellungen, also Gesamtbewertungen des Stimulusobjekts“¹⁷⁰ fokussiert – hier Europa. Denn Ziel ist es zu erheben, inwiefern Studierende welche Dimensionen Europas mit Zuneigung oder Abneigung bewerten. Es bestehen jedoch Probleme bei der Einstellungsmessung und -interpretation:

Einstellungen sind psychologische Konstrukte (wie z. B. Intelligenz oder Angst). Das bedeutet, dass sie nicht direkt gemessen (oder beobachtet und erfragt) werden können. Sie existieren nur hypothetisch. Es bedarf einer gedanklichen Hilfskonstruktion, nach der das Konstrukt mithilfe von erfassbaren (messbaren/beobachtbaren) Merkmalen beschrieben wird. Diese Merkmale müssen quantifizierbar und operationalisierbar sein. Man muss quantitative Kriterien angeben, mit denen man die Ausprägungen der Merkmale erfassen kann.¹⁷¹

Wie erläutert, werden Einstellungen durch Selbstbeurteilung erfasst, was auf Studien mit dem Fokus auf subjektiven Theorien zu verweisen scheint, die innerhalb der Lehrerkognitionsforschung zur Anwendung kommen. Diese zielen auf die individuelle

¹⁶⁷ Garms-Homolová 2020, 32.

¹⁶⁸ A. a. O., 32 und 24.

¹⁶⁹ A. a. O., 33 f.; vgl. zu Einstellungsänderung auch Venus 2017, 49.

¹⁷⁰ Kaplan 2023, 22.

¹⁷¹ Garms-Homolová 2020, 52; vgl. Kaplan 2023, 12; Mayerl 2018, 19: „Mit der [...] Einstellungsdefinition geht die Vorstellung einher, dass eine Einstellung ein *hypothetisches bzw. latentes* Konstrukt ist.“

Wissensorganisation ab, nicht aber auf Bewertungen, die bei den Einstellungen im Vordergrund stehen.¹⁷² Gemeinsam ist ihnen die Subjektivität, denn auch Bewertungen sind nicht objektiv, ja, sie können es nicht sein, denn:

Die Person, deren Einstellungen gemessen werden sollen, legt einen subjektiven Maßstab an. Nur sie bestimmt, wie und warum sie gerade diesen Maßstab wählt, ob ihr Urteil wirklich ihrer Überzeugung und ihrer subjektiven Norm entspricht, oder ob sie ihre Beurteilung (bewusst beziehungsweise halbbewusst und absichtlich oder unabsichtlich) manipuliert, zum Beispiel, um zu gefallen oder von einer übergeordneten Norm nicht abzuweichen. Hier zeigt sich, dass sich in den Einstellungen die soziale Erwünschtheit niederschlägt.¹⁷³

Es lassen sich somit ausschließlich beobachtbare Reaktionen messen, die durch die Komponenten kognitiv, affektiv und konativ bedingt sind. Über diese wird „entsprechend auf die dahinterliegenden Einstellungen“¹⁷⁴ geschlossen. Äußerungen zur Frage, was Europa für jemanden darstellt oder ob man sich als Europäer fühlt, stellen eher affektive Reaktionen dar, die Grenzziehung Europas oder seine Entwicklungsphasen z. B. gehören zur kognitiven Komponente, während Angaben zu eigener Selbsttätigkeit und Aktivitäten als verhaltensbezogene Reaktionen einzustufen sind.

Das Gleiche gilt für Aussagen zum LU: Wie man ihn hinsichtlich seines Europabezugs beurteilt, kann von affektiven Erinnerungen an die Atmosphäre, das Feedback oder Materialien abhängen; das im LU kognitiv erworbene Wissen beeinflusst, wenn es gut verankert ist, die Sicht auf Europa. Aus Projektarbeiten oder außerschulischen Aktivitäten schließlich entstehen Vorsätze, sich zu engagieren, tätig zu werden oder seine Kompetenzen zu erweitern. Dies betreffe die konative Komponente. „Inwieweit sich Einstellungen aus allen drei [...] Komponenten zusammensetzen und welche der Komponenten dabei im Vordergrund steht, kann individuell unterschiedlich sein“¹⁷⁵ – ebenso wie die Ausprägung der Stärke. Zudem kann es zu ambivalenten Bewertungen kommen, wenn man z. B. Europa für sehr wichtig hält, aber mit einzelnen Bereichen hadert oder die Umsetzung bestimmter Vorhaben für schlecht hält. Gerade bei sozialen und politischen Themen gilt nämlich:

Je stärker das Eigeninteresse, je höher die soziale Identifikation und je wichtiger die Relevanz von vorhandenen Werten, desto ausgeprägter ist die eigene Betroffenheitswahrnehmung. Und je stärker die Betroffenheitswahrnehmung ist, desto unwichtiger werden konkreten [sic!] Kenntnisse zum Thema.¹⁷⁶

¹⁷² Vgl. Kaplan, 27.

¹⁷³ Garms-Homolová 2020, 49.

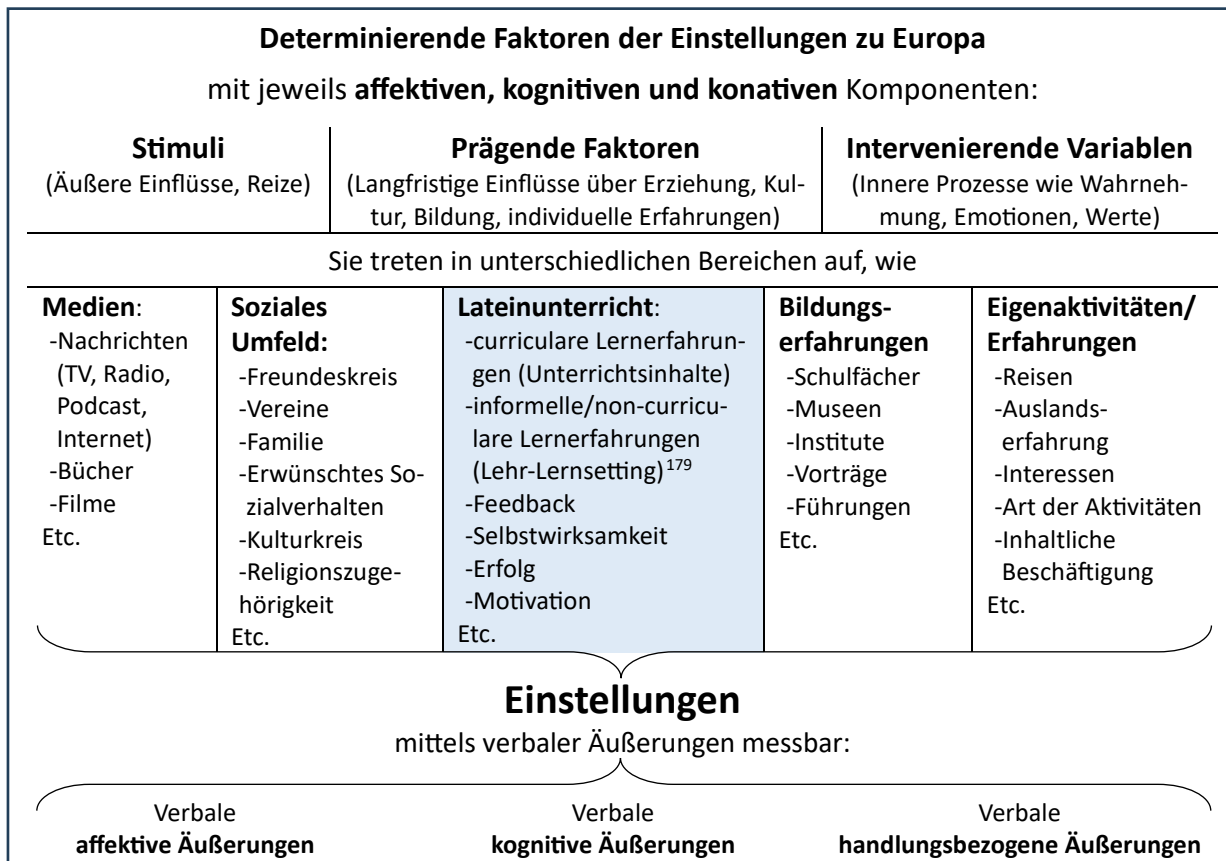
¹⁷⁴ Kaplan 2023, 25.

¹⁷⁵ A. a. O., 24.

¹⁷⁶ Goldberg 2019, 308 f.

Überträgt man die Erläuterungen des Einstellungsbegriffs auf die vorliegende Studie, ergibt sich das untenstehende Schema.¹⁷⁷ In der Studie wird jedoch nicht intendiert, die drei unterschiedlichen Komponenten getrennt zu erfassen. Denn es handelt sich nicht um manifeste, sondern „um latente Konstrukte, auf die nur geschlossen werden kann und deren Ausprägung stark an die jeweiligen Erhebungskontexte gebunden ist.“¹⁷⁸

Schema:



Zudem erlauben Messungen von Einstellungen generell nur bedingt Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten¹⁸⁰ und auf die Wahrheitsgemäßheit der Äußerungen. Zwar können kontrollierte Experimentalstudien eine direkte Beobachtung erlauben, Reaktionen des Nervensystems oder andere perzeptive Reaktionen gemessen werden,

¹⁷⁷ Eigene Erstellung, vgl. Tabelle bei Kaplan 2023, 23; vgl. Venus 2017, 121. Vgl. zur Messbarkeit Heiss/Matthes 2020.

¹⁷⁸ Heiss/Matthes 2018, 9.

¹⁷⁹ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 279, stellen für den Politikunterricht fest: „Bei der Betrachtung schulischer Einflüsse werden in der Regel curriculare Lernerfahrungen von informellen/non-curricularen Lernerfahrungen unterschieden. Ersteres beschreibt die explizite und intendierte Vermittlung von gesellschaftlichen Themen, politischen Inhalten und demokratischen Prinzipien im Unterricht.“ Informelle Lernerfahrungen wären z. B. „Merkmale eines demokratischen Schul- bzw. Klassenklimas, des sozialen Miteinanders und schulischer Partizipationsmöglichkeiten.“

¹⁸⁰ Vgl. zum Einfluss von Einstellungen auf Verhalten Venus 2017, 55 f.

oder das *Experience-Sampling*-Verfahren genutzt werden, das Äußerungen direkt in der Verhaltenssituation abfragt und so Erinnerungsprobleme vermeidet. Solche Methoden sind jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht leistbar. Begrüßenswert wären daher weitere Untersuchungen im Kontext der Europarelevanz des LU.

Bei der hier geplanten Verwendung eines Fragebogens beschränken sich messbare Äußerungen über Ankreuzen und Schreiben eigener Antworten ohne Unterscheidung der affektiven, kognitiven und konativen Anteile auf das Verbale.¹⁸¹

Aus dem dargelegten Forschungsstand ergibt sich somit, dass für die wesentlichen Begriffe, für die Aspekte der Europadidaktik und die Methodik von Einstellungsmessung auf jeweilige Bezugswissenschaften zurückgegriffen wird. Dies erfordert die eigene, theoretische und unabdingbare Grundlegung der konkreten Verknüpfungen zwischen Europa und Latein. Ihr widmet sich Teil II der Arbeit. Aus ihm leiten sich Entscheidungen über das methodische Vorgehen erst ab: die Erstellung des Fragebogens, die Auswertung sowie die Interpretation der Ergebnisse. Die Stichprobenwahl hingegen erfolgte auf Basis der Forschungsintention und -frage, wie nun erläutert wird.

1.4.2. Stichprobenwahl auf Basis der Forschungsintention und -frage

Im Prinzip stieß Waiblinger bereits 1992 mit den Schlussfolgerungen seines Aufsatzes „Latein für Europa. Von der Aktualität einer großen Tradition“ die Fragestellung der Studie an. Denn seiner Aussage zufolge wird,

wer dieses Erbe wenigstens in Grundzügen kennenlernt, [...] nicht nur **besser begreifen**, wie Europa zu dem geworden ist, was es ist; er wird sich auch in der **Kultur der Gegenwart besser zurechtfinden** als derjenige, der unter der verwirrenden Oberfläche keine Tiefenstruktur zu erkennen vermag.¹⁸²

Da unter Altphilologen weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass dies eine valide Erkenntnis ist, wie die zitierte Literatur zeigt, stellt sie eher eine Aussage dar als eine (Prüf)hypothese. Denn Waiblinger sieht die Leistung des LU angesichts der engen Verknüpfung zwischen Latein und Europa, wie folgt:

Die europäische Vereinigung stellt uns immer drängender vor die Frage, was denn **europäische Identität** eigentlich ist. Wer sich nicht damit begnügt, in einem vereinten Europa einen Verband **wirtschaftlicher Interessen** zu sehen, wird in der **Vielfalt nationaler Kulturen** nach der übergreifenden Einheit suchen. Dieses **geistige Band**, das die europäischen Völker zusammenhält, ist die **internationale lateinische Tradition**, die das **griechische, römische und christliche Erbe** von der Antike über das Mittelalter an

¹⁸¹ Vgl. zur Einstellungsmessung Venus 2017, 59 f.

¹⁸² Waiblinger 1992, 2. (Hervorhebungen durch die Autorin.)

die Neuzeit weitergegeben hat. **Europäisch denken** heißt in dieser Tradition denken. **Latein** führt in besonders **intensiver Weise** in diese Tradition ein, da der Unterricht nicht nur Sprachunterricht ist, sondern von Anfang an **wesentliche Inhalte** dieses **gemeinsamen Erbes** vermittelt.¹⁸³

Er unterstreicht also, dass europäische Identität sowie europäischer Zusammenhalt in kultureller Vielfalt auf lateinischer Tradition und griechisch-römisch-christlichem Erbe beruhen und dass der LU die intensive Vermittlung dieser wesentlichen Inhalte leistet. Dabei führe er zu tieferem Verstehen der „verwirrenden Oberfläche“.

Dadurch, dass Waiblinger zwischen denen, die dieses Erbe kennen, und denen, die es nicht kennen, einen Unterschied postuliert, der sich in der Gegenwart auswirkt, stellt er letztlich eine nicht verifizierte Hypothese auf. Diese lautet aus dem Text abgeleitet: Da über Latein wesentliche Inhalte – mindestens – in Grundzügen vermittelt werden und dies in der üblichen Bildungsbiographie vor allem im LU stattfindet, führt dieser zu einem Unterschied zwischen Lateinlernern und Nichtlateinlernern im Begreifen Europas und im besseren Zurechtfinden in der Kultur der Gegenwart. Diese Hypothese betrifft nicht nur deklaratives Wissen und Orientierungsfähigkeit, sondern europäische Identität, die wiederum verknüpft ist mit Einstellungen.

Die Intention der Studie liegt in der empirischen Überprüfung der These Waiblingers. Da die institutionellen Vorgaben für den LU – wie für alle Fächer – vorsehen, Europabildung als Querschnittsaufgabe einzubeziehen und europabezogene Kompetenzen zu fördern, verfolgt die Arbeit dabei mehrere Ziele:

Zunächst soll theoretisch geprüft und auch für nicht-lateinische Laien nachvollziehbar dargestellt werden, welchen Anteil Latein an der Entwicklung verschiedener Dimensionen Europas hatte, der erst auf das Potenzial des LU schließen lässt. Anschließend folgt die Analyse, ob dieses Potenzial tatsächlich genutzt wurde und zu erkennbaren Unterschieden zwischen Lateinern und Nichtlateinern führte.

Die Studie zielt somit auf eine theoriegeleitete Überprüfung der traditionellen Überzeugung der oben genannten These Waiblingers ab und möchte klären, inwieweit und in welchen Aspekten Latein als nachhaltiger Schlüssel für die kulturellen und geistigen Traditionen Europas¹⁸⁴ passt. Eine Untersuchung des – zwar relevanten – deklarativen Wissens steht jedoch nicht im Fokus und unterbleibt aufgrund der Komplexität und der zur Verfügung stehenden Ressourcen.¹⁸⁵ Da der schulische Bildungsauftrag nicht

¹⁸³ Waiblinger 1992, 2.

¹⁸⁴ Vgl. Schauer 2017.

¹⁸⁵ Glogner 2006, 64.

intendiert, dass wir *non vitae, sed scholae discimus*¹⁸⁶, fokussiert sich die vorwiegend quantitativ angelegte Untersuchung der Einstellungen zu Europa sinnvollerweise auf Studierende. Diese Zielgruppe gewährleistet nicht nur eine große Homogenität, sondern berücksichtigt auch die Nachhaltigkeit des Lateinunterrichts, der insbesondere am Gymnasium auf die Vorbereitung zu einem Hochschulstudium ausgerichtet ist. Zudem lassen sich die Ergebnisse in Beziehung zum Wahlverhalten bei den Europawahlen 2024 setzen, an denen Studierende teilweise erstmalig teilnehmen. Breit angelegte Studien wie TUI, die sehr heterogene Bevölkerungsstichproben erfassen, erlauben hingegen weniger differenzierte Aussagen. Denn

quantitative Forschung strebt vom Grundsatz her Repräsentativität der Ergebnisse an. Diese wäre vollständig gegeben, würden alle für die Beantwortung der Forschungsfrage zu untersuchenden Personen, Merkmale oder Objekte untersucht. Da dies jedoch aus Praktikabilitätsgründen meistens nicht möglich ist, muss aus der Grundgesamtheit eine Stichprobe gezogen werden, die das zu untersuchende Phänomen möglichst genau abbildet, sprich repräsentiert.¹⁸⁷

Da eine wünschenswerte Totalerhebung, die vollständige und repräsentative Ergebnisse liefern könnte, als unrealistisch ausgeschlossen wird, fällt die Wahl auf Bonner Studierende. Die notwendige Bedingung dieser Stichprobe ist die Immatrikulation an der Universität Bonn im Sommersemester 2021. Für Frankreich und Italien gelten entsprechende Bedingungen an dortigen Universitäten mit Schwerpunkt Paris und Florenz. Die Auswahl beschränkt sich insofern auf Personen mit gleichwertigen Abschlüssen zur Aufnahme eines Studiums. Eine solche Einschränkung ist notwendig, um potenzielle Störvariablen zu minimieren und eine kontrollierte Datenerhebung zu ermöglichen. Die Stichproben stellen somit eine relativ homogene Kohorte dar, die sich durch das Merkmal Studium auszeichnet. Die Stichproben gehören dadurch einer möglichst einheitlichen Altersgruppe mit geringer Altersspanne an und haben ähnliche institutionelle und bildungsbiographische Voraussetzungen. Die Teilnehmer befinden sich in einer ähnlichen Lebensphase sowie in vergleichbaren akademischen Kontexten: Sie teilen ein entsprechendes Bildungsniveau sowie die Herausforderungen dieser Phase. Gleichzeitig weisen die Stichproben innerhalb der Kohorte eine deutliche Heterogenität auf. Diese äußert sich in Variablen wie Geschlecht, Studienfach, Alter, Herkunft, Semesterzahl, persönlichen Interessen, soziodemografischen Merkmalen, Einstellungen, Berufszielen, Mehrsprachigkeit und weiteren Faktoren. Diese Vielfalt spiegelt die reale

¹⁸⁶ Seneca, ep. 106, 11.

¹⁸⁷ Grum/Legutke ²2022, 86.

Heterogenität der Zielpopulation wider. So kann das Kriterium der Repräsentativität für die betrachtete Grundgesamtheit zwar durchaus als erfüllt gelten. Da sich die Studierenden jedoch freiwillig zur Teilnahme entscheiden können, handelt es sich um eine nicht-zufällige Stichprobe in Selbstselektion. Aus solchen

Stichproben gewonnene Ergebnisse erlauben daher keine verallgemeinernden Aussagen über die Grundgesamtheit, gleichwohl lässt sich aber die Stichprobe beschreiben. Daher sind nicht-probabilistische Stichprobenverfahren dann sinnvoll, wenn beispielsweise die Grundgesamtheit unbekannt ist oder eine Studie zu rein deskriptiven oder explorativen Zwecken durchgeführt wird.¹⁸⁸

Alle drei Stichproben unterteilen sich – ohne Kenntnis der Befragten – in zwei Vergleichsgruppen: die Lateingruppe (LG) und die Nichtlateingruppe (NLG).¹⁸⁹ Das unterscheidende Merkmal ist der absolvierte oder nicht absolvierte LU.

Ziel der Arbeit ist es, dadurch einen ersten Schritt in Richtung der Erforschung der im LU integrierten Europadidaktik zu leisten. Eine solche Studie muss eine sinnvolle und transparente Struktur aufweisen sowie bestimmte Gütekriterien erfüllen. Zudem erfordert der Forschungsprozess zur präzisen Fundierung grundlegende theoretische Vorüberlegungen mit einer semantischen und dimensional Analyse des Sachverhalts. Da der Fokus auf einem Vergleich der Einstellungen zweier sozialer Gruppen mit dem diskriminierenden Faktor *absolvierter LU* liegt, muss sich die Methode zur interpretativen Rekonstruktion sozialer Phänomene eignen. Lateinunterricht stellt dabei

ein soziales, an bestimmte Institutionen (z. B. Schule) und politische Systeme gebundenes Phänomen dar, das durch explizite und implizite (gesellschaftspolitische) Normen, wie z. B. Lehrziele oder allgemeine Wertvorstellungen, bedingt ist. Dieser Sachverhalt äußert sich u. a. in den subjektiven und impliziten „Theorien“ von Lehrern und Schülern.¹⁹⁰

Unterricht manifestiert sich konkret auf mehreren Ebenen: Er stellt sich dar als „zu einem Zeitpunkt vorliegendes Resultat (Produkt) beobachtbarer Prozesse“ sowie als „beobachtbares Resultat nicht-beobachtbarer, individueller, mentaler Prozesse“.¹⁹¹ Der absolvierte LU der Stichprobe ließ sich nicht beobachten, so dass er im Nachhinein basierend auf subjektiven Erinnerungen quasi *re*-konstruiert wird. Dies muss zwar als limitierende Einschränkung gewertet werden, wird aber bewusst in Kauf genommen, da der Fokus auf den Einstellungen – auch zum LU – liegt und eben keine empirische

¹⁸⁸ Grum/Legutke ²2022, 88 f. Sie unterteilen Stichproben in Zufallsstichproben, geschichtete Stichproben, mehrstufigen Stichproben und Klumpenstichproben.

¹⁸⁹ Im Folgenden unter den Begriffen Lateingruppe (LG) und Nichtlateingruppe (NLG) genannt.

¹⁹⁰ Vgl. Grotjahn ⁵2007, 493.

¹⁹¹ Grotjahn ⁵2007, 493.

Unterrichtsbeobachtung nach Europakriterien erfolgt.

Dies bedeutet, dass anhand der Ergebnisse in Verknüpfung von Theorie und Praxis anwendungsbezogene Erkenntnisse generiert werden, die zur Weiterentwicklung der Europadidaktik im LU genutzt werden können.¹⁹² Aufgabe der theoretischen Kapitel ist es dabei, die Vielschichtigkeit der interdependenten Zusammenhänge transparent darzustellen und gleichzeitig die Komplexität des Untersuchungsgegenstands zu reduzieren. Die Erläuterungen der relevanten Faktoren führen zur probabilistischen Hypothese, dass absolvierter LU die Ausbildung spezifischer Kollektivmerkmale begünstigt.

Diese Merkmale fungieren wiederum als Kontexthypothesen, die Rückschlüsse auf bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen zulassen. Die Hypothese basiert auf der Annahme, dass der LU im Sinne sozialer Strukturen die Bedingungen individuellen Handelns und individueller Einstellungen beeinflussen kann. Da diese Annahme schwer prüfbar und bisher ungetestet ist, handelt es sich zunächst um eine Prüfhypothese.¹⁹³

Die zentrale Forschungsfrage lautet somit: „Bestehen messbare Unterschiede in den Einstellungen zu Europa zwischen Studierenden mit Lateinunterricht und solchen ohne?“ Folglich hieße die Nullhypothese, dass es keine Unterschiede gibt, während die Alternativhypothese annähme, dass sich statistisch signifikante Divergenzen zeigen. Aus dieser Leitfrage ergeben sich mehrere untergeordnete Perspektiven, die sich als Unterfragen auf spezifische Interessensschwerpunkte (F) richten:

- F I Was verstehen Studierende der LG und NLG in unterschiedlicher Weise unter dem Begriff *Europa* und was macht Europa für sie aus?
- F II Welche unterschiedlichen Einstellungen haben Studierende der LG und NLG zu den verschiedenen Dimensionen Europas?
- F III Lässt sich ein Unterschied in der Entwicklung der Einstellungen feststellen?
- F IV 1 Welchen prägenden Anteil misst die LG dabei der Europabildung des LU bei?
- F IV 2 Welche Aufgaben soll ein europabildender LU ihrer Meinung nach erfüllen?
- F V Inwieweit lassen sich im trinationalen Vergleich Unterschiede zwischen den drei LG feststellen?

Der Schwerpunkt der Studie liegt also auf Äußerungen zu Europa und deren Zusammenhang mit dem LU. Dabei steht nicht der Ländervergleich im Vordergrund, da ein solcher eine detaillierte Analyse vieler konstituierender Faktoren erfordern würde, die

¹⁹² Vgl. Caspari ²2022, 10.

¹⁹³ Vgl. Häder 2019, 45 – 47.

in dieser stichpunktartigen Einzelstudie nicht geleistet werden kann. Die Arbeit zielt vielmehr darauf ab, im theoretischen Teil konkrete Bezüge zwischen Europa und LU zu erörtern, um im empirischen Teil zu untersuchen, inwieweit sich Studierende der LG in ihren Einstellungen zu Europa von denen der NLG unterscheiden.

Die Untersuchung versteht sich als Teil der Bildungsforschung und knüpft an Arbeiten an, die spezifische Aspekte von Einstellungen im Fachunterricht analysieren. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein systematischer und methodischer Zugang gewählt, der sich in solchen Studien als geeignet für Messung und Vergleich erwies.¹⁹⁴ Diskussion und Fazit am Ende der Arbeit möchten zudem zur Reflexion über den Anteil sowie die Art und Weise der Europabildung im LU beitragen und aufzeigen, welche niederschwelligen Maßnahmen zur Förderung europabezogener Kompetenzen führen könnten.

1.4.3. Methodologische Einordnung

Um anhand der Bewertungen der Beteiligten zur Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit im Sinne sozialer Phänomene zu gelangen, konzentriert sich das Vorgehen zunächst auf einen deskriptiven Ansatz. Bei diesem kommt es „vor allem auf die Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten an [...], also darauf, was ihnen wichtig ist, welche Lebenserfahrungen sie mitbringen und welche Ziele sie verfolgen.“¹⁹⁵ Der Fokus liegt dabei „auf einzelne[n] Einheiten wie Menschen, Gruppen oder Organisationen, d. h. Individuen in einem sozialwissenschaftlichen Sinn.“¹⁹⁶

Somit handelt es sich um eine empirische Studie mit dem Ziel, „einzelne Personen, Gruppen oder Institutionen in ihrer Komplexität zu erfassen.“ Dabei wird angenommen, dass sich in diesen Stichproben sodann allgemeinere Strukturen manifestieren.

„Da solche Forschungsarbeiten die Prüfung von Hypothesen bzw. Theorien zum Ziel haben, sollten über den zu untersuchenden Gegenstand bereits theoretische Annahmen und erste Forschungsergebnisse vorliegen. Diese können dann als theoretische Grundlage bzw. als Bezugsrahmen für die empirische Analyse und die Ableitung von Hypothesen dienen [...]“¹⁹⁷

Wie in anderen Studien erfolgt die Prüfung der Hypothesen in einem interpretativen Forschungsansatz. Dieser zielt darauf ab, durch die Auswertung quantitativer Daten Zusammenhänge zu identifizieren und diese zu deuten, denn

¹⁹⁴ Vgl. auch Kaplan 2023, 130 sowie die in Kapitel 1.3.2. genannten Studien.

¹⁹⁵ Kaplan 2023, 132.

¹⁹⁶ Michael K. Legutke ²2022, 70 und das folgende 69.

¹⁹⁷ Bienefeld/Guasling 2017, 22, vgl. auch 11.

quantitative Daten sind das Ergebnis eines Transformationsprozesses, in dem Belege zu Sachverhalten, Ereignissen, Prozessen und Objekten in eine Zahlenform verwandelt werden. [...] Sie bilden die Grundlage für den Einsatz statistischer Verfahren und sind das Herzstück einer quantitativ-hypothesenprüfenden Fremdsprachenforschung, die sich um objektiv überprüfbare und repräsentative Ergebnisse sowie validierbare Verallgemeinerungen bemüht.¹⁹⁸

Der interpretative Ansatz konzentriert sich somit auf das Verständnis subjektiver Bedeutungen, die Menschen ihren Handlungen oder Aussagen zuschreiben. Korrelationen der über verbale Äußerungen quantitativ gemessenen Einstellungen bleiben jedoch aufgrund der Interdependenzen und Unsicherheiten schwer zu belegen. Daher ist es sinnvoll, ein *Mixed-Methods*-Verfahren anzuwenden und zusätzlich einen qualitativen Ansatz zu integrieren. Bei diesem steht die hermeneutische qualitative Analyse zur Validierung und Ergänzung im Vordergrund. Legutke sieht den Nutzen qualitativer Daten wie folgt:

Qualitative Daten sind Belege zu Sachverhalten, Ereignissen und Prozessen, die in unterschiedlicher Text- und Medienform die Grundlage rekonstruktiv-qualitativer Fremdsprachenforschung bilden. Ihre Interpretation liefert nicht repräsentative oder generalisierbare Erkenntnisse, sondern erschließt, was konkrete Menschen in spezifischen sozialen und institutionellen Kontexten tun, wie sie interagieren, wie sie ihr Handeln verstehen und bewerten.¹⁹⁹

Die vorgesehene Einstellungsmessung folgt der Annahme der klassischen Naturwissenschaften, „dass soziale Phänomene mittels Zahlen messbar gemacht werden können.“ Da jedoch „umstritten dabei ist, inwiefern soziales Verhalten überhaupt mit Zahlen messbar gemacht werden kann und, wenn ja, mit welcher Präzision“ ist eine „Beschäftigung mit dem Thema Operationalisierung und Messung unabdingbar.“²⁰⁰ Grundlage für valide Messungen ist in jedem Fall die Spezifizierung der theoretischen Konzepte in ihrem Bedeutungsumfang. Zur Zeit der Befragung verwiesen die von der EU vertretenen Werte und die daraus resultierenden Bildungsziele klar auf die zugrundeliegenden europäischen Wurzeln. Diese umfassen laut EU die gemeinsame Geschichte sowie die aktuellen Beziehungen, die zusammen die europäische Identität ausmachen.²⁰¹ Allerdings bleibt die EU eine präzise Konkretisierung dieser Begriffe schuldig und verzichtet auf eine explizite Nennung der lateinischen Sprache oder des LU. Daher ist es vor der Datenerhebung unerlässlich, zunächst in Teil I auf die Fragen

¹⁹⁸ Legutke 2022, 65.

¹⁹⁹ Ebd.

²⁰⁰ Heiss/Matthes 2018, 2. (Beide Zitate.)

²⁰¹ Dieser wird nur von der KMK 2020, 10, unter dem Begriff Alte Sprachen erwähnt. Vgl. Kapitel 4.

Europa - quis est et quid ad nos einzugehen, um den jeweiligen Bezug zum LU zu erläutern.

Der Umfang dieses auf deklarativem Wissen beruhenden Europakapitels, der für eine empirische Studie überraschend erscheinen mag, ist dem Graduiertenkolleg sowie der Verortung der Arbeit in der Didaktik der Alten Sprachen geschuldet. Zum einen dient er einer geisteswissenschaftlichen Fundierung, die – ganz im Sinne des Ansatzes der *Europäischen Gründungsmythen* – die latinophonen Prägungen Europas skizzieren und die reich(haltig)en Bezüge zum LU erörtern will; zum anderen ist eine solche Fundierung zur Erstellung eines validen Fragebogens erforderlich, da dieser aufgrund seines spezifischen Fokus nicht auf bestehende Studien wie das Eurobarometer zurückgreifen kann. Ausgehend von diesem Begründungszusammenhang möchte die vorliegende Promotionsstudie insofern explizit über eine reine Datenanalyse hinausgehen.

Erst der Theorieteil schafft die Grundlage für die Konzeption fundierter Konstrukte. Mithilfe operationalisierbarer Items werden die verbalen Äußerungen so erfasst, dass im empirischen Teil eine angemessene Interpretation der Ergebnisse möglich wird. Allerdings muss für diese Studie Kipf zugestimmt werden, denn:

Die Praxis ist viel komplexer, als es sich die Empirie ausmalen und vor allem abbilden kann. Ohne Frage kann sie fachdidaktische Forschung in sinnvoller Weise methodisch fundieren und bereichern, ist aber nicht Fachdidaktik. Die Tragweite dieser Probleme zeigt sich immer wieder im Widerstreit quantitativer und qualitativer Empirie (die aus guten Gründen von vielen Fachdidaktikern bevorzugt wird) oder der Frage, ob alles, was didaktisch sinnvoll ist, auch messbar sein muss – was passiert dann eigentlich mit literarischer oder musischer Bildung?²⁰²

Dies bedeutet, dass das methodische Vorgehen²⁰³, die Datenanalyse sowie die Ergebnisse letztlich mit schulpraktischen Erfahrungen und Möglichkeiten in Beziehung gesetzt werden müssen. Zu beachten ist zudem, dass die Befragung bereits im Jahre 2021 durchgeführt wurde, Europa sich seit der Pandemie 2020, wie eingangs erläutert, jedoch deutlich verändert hat. Inwieweit und wie diese Veränderungen die Einstellungen späterer Studierender der LG und NLG beeinflussen werden, muss in einigen Jahren erneut untersucht werden. Da die Zielgruppe, deren LU bereits länger zurückliegt, in Bonn studiert, werden die Rahmenbedingungen und Inhalte des LU in NRW aus dieser Zeit zugrunde gelegt. Der Ländervergleich umfasst parallel dazu Studierende

²⁰² Kipf 2019, 36.

²⁰³ Vgl. zur Methodik der Studie im Detail Kapitel 5.

Frankreichs (Sommer 2021) und Italiens (Sommer 2021 bis Januar 2022).²⁰⁴ Die genannten methodischen Entscheidungen führen zu folgendem Aufbau der Arbeit.

1.4.4. Struktureller Aufbau der Arbeit

Die Arbeit umfasst neben der Einleitung drei Hauptteile: die *theoretischen Grundlagen* in Teil I, die *empirische Studie* in Teil II sowie *Ergebnisreflexion und Anwendungsperspektiven* in Teil III. In Kapitel 1 erfolgten bereits Erläuterungen zur *persönlichen Motivation* (1.1.) und der *Aktualität des Themas* (1.2.) sowie die Einordnung in den *Forschungsstand* (1.3.). Sie gliederte sich in die Kapitel *Europadidaktik des Faches Latein* (1.3.1.) und die *Bezugswissenschaften* der spezifischen Perspektiven der Studie (1.3.2.). Da diese insbesondere den deutschen Forschungsstand berücksichtigten, ergänzte Kapitel 1.3.3. die Perspektive der *Europadidaktik in Frankreich und Italien*. Da die empirische Lateindidaktik keinen Anknüpfungspunkt zum Begriff *Einstellungen* und zur Problematik von Einstellungsmessungen aufweist, wurden diese im Kapitel 1.4. *Konzeption der Studie* im ersten Unterkapitel erläutert, ehe Kapitel 1.4.2. Auskunft über die *Stichprobenwahl als Basis der Forschungsintention und -frage* gab. Zur deren Beantwortung waren *methodologische* Entscheidungen notwendig, die Kapitel 1.4.3. erläuterte, das zum aktuellen *strukturellen Überblick* (1.4.4.) überleitete.

Der folgende Teil I der Arbeit beinhaltet die *theoretischen Grundlagen*. Da Einstellungen, wie erläutert, persönliche Bewertungen von Stimulusobjekten²⁰⁵ in Form von Zustimmung und Zuneigung bzw. Ablehnung und Abneigung in unterschiedlich starker Ausprägung darstellen, entsprechen diese Stimulusobjekte im vorliegenden Fall Europa. Daher steht in Kapitel 2, *Europa – quis est?*, zunächst die Klärung des Europabegriffs und der europarelevanten Dimensionen im Vordergrund, insoweit sie zum schulischen Kontext gehören. In diesen fallen die mit anderen Schulfächern in Verbindung stehenden Dimensionen wie etwa Geschichte, Geographie und Fremdsprachen. Andere hingegen, die zum Forschungsbereich der Europäistik gehören wie etwa Wirtschaft, bleiben unbeachtet, da Ziel dieses Kapitels nicht eine vollumfängliche Analyse Europas sein kann, sondern die Erläuterung der Beziehungen zwischen Europa und der Latinität intendiert.

Den Adressaten der Arbeit, nämlich an Europa und Latein interessierten Lesern, soll deutlich werden, inwieweit die jeweiligen Dimensionen Europas durch die Latinität geprägt und mit ihr verwoben sind. Das wesentliche Erkenntnisinteresse bezieht sich

²⁰⁴ Vgl. Kapitel 5.4.

²⁰⁵ Haddock/Malo 2014, 198; Kessler/Fritsche 2018, 54.

dabei auf den Anteil, den die lateinische Sprache und die auf Latein verfassten Inhalte an der sprachlichen, kulturellen, politischen, historischen, juristischen, religiösen und philosophischen Entwicklung Europas hatten und bis heute haben. Erst dieses Wissen zu Art und Umfang dieser Einflüsse auf die europäische Gesellschaft lässt verständlich werden, welchen Beitrag der LU für die verschiedenen Fachgebiete leisten kann.

Das Kapitel zu Europa präsentiert zunächst differenzierende Erläuterungen zu dem großen Themenbereich Europa: Welches Europa ist gemeint bzw. von welchem gehen die Befragten aus? Welche Werte vertritt dieses Europa und woher stammen sie? Welche identifikationsstiftenden Faktoren machen die Einheit oder Gemeinschaft des vorgestellten Europas aus? Gibt es eine europäische Identität und wer strebt warum welche an? Es wird daher untergliedert in die Kapitel 2.1. *Europa – geographisch*, 2.2. *Europa – kulturell und geisteswissenschaftlich*, 2.3. *Europa – Latina*, 2.4. *Europa – religiös und ideologisch* sowie 2.5. *Europa – politisch*. Im Sinne des *quis est* werden Abstrakta, Oberbegriffe, Polyseme und Kontroversen erörtert, damit sich in deduktiver Weise operationalisierbare Indikatoren für die geplante Befragung herauskristallisieren. Auf den möglichen Beitrag des LU geht bei allen Dimensionen das jeweils letzte Unterkapitel ein. Diese Befunde dienen dazu, die spätere Interpretation der Daten durch präzise Aussagen zum potenziellen Einfluss zu stützen.

Da es in der Studie nicht um Faktenwissen, sondern um individuelle Einstellungen geht, müssen zusätzlich zu den genannten die Europadimensionen *ad nos*, also die, die sich auf Identität und Werte der eigenen Lebenswelt beziehen, berücksichtigt werden. Bei der Persönlichkeitsentwicklung spielen diese eine große Rolle und stehen in Zusammenhang mit der Entwicklung von Einstellungen, so dass es der theoretischen Auseinandersetzung mit Identitätsbildung und Werteorientierung sowohl auf europäischer als auch auf individueller Ebene bedarf, zumal das von der EU verfolgte Projekt Europa als ein Ziel die „Stärkung der europäischen Identität“²⁰⁶ erreichen will.

Das 3. Kapitel des Theorieteils erläutert daher im Sinne der Frage nach *quid ad nos* die zentralen Aspekte der *Europäischen Identität und individuellen Identitätsbildung: Konzepte und Kontroversen* (3.1.) sowie der *Europäischen Werte und individuellen Werteorientierung: Historische Entwicklungen und persönliche Prägungen* (3.2.). Deren Verständnis ist zum einen relevant für den Sachgegenstand Europa, der seinerseits auf Werte und Identität rekurriert; zum anderen führt es zur Kenntnis der Implikationen

²⁰⁶ KOM(2017) 673: „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur“.

innerhalb von Entwicklungsprozessen beim Aufbau individueller Identität und Wertorientierung, die sich wiederum aus den Antworten ablesen lassen sollen. Es geht daher um die Fragen, wodurch Identifikation und Einstellungen zu Europa entstehen, welche Faktoren eine Rolle für Zustimmung oder Ablehnung, für Identifikation oder Fremdheit sowie für Wertekonsens oder -dissens spielen – und welcher Anteil an *Werteerziehung und Identitätsentwicklung im Lateinunterricht* stattfinden kann (3.3.).

Laut EU werden zur Entfaltung des „europäischen Projekts“ größere Investitionen „in Fertigkeiten, Kompetenzen und Wissen“²⁰⁷ über die Teilhabe an Bildung und Kultur für nötig erachtet. Denn

Bildung und Kultur schärfen unser Bewusstsein für das Kulturerbe, die Geschichte, die Erfahrungen, die Überzeugungen und die Werte Europas und sorgen dafür und [sic!] wir diese Elemente, die uns verbinden, besser verstehen und schätzen lernen.²⁰⁸

In den Bildungsidealen und -zielen der EU zeigt sich die starke Verknüpfung Europas mit Bildung bzw. schulischem Unterricht. Daher erfolgt im 4. Kapitel der Einbezug *europabezogener Bildungsziele* mit dem Fokus auf den *bildungspolitischen Zielen der Europäischen Union und Kultusministerkonferenz* (4.1.). Es stellt die Vorgaben zur Europabildung der verschiedenen Institutionen dar, die deren Selbstverständnis sowie ihren schulischen Bildungsauftrag verdeutlichen. Bedingt durch die Bildungshoheit der einzelnen Länder auf Landes- und Bundeslandebene wird erläutert, inwieweit deren Institutionen der Konzeption der EU folgen. Denn diese nehmen Einfluss auf die Werteerziehung als fächerübergreifendes Ziel und Querschnittsaufgabe des schulischen Unterrichts, was sich wiederum in den konkretisierten Bildungszielen und -inhalten des LU widerspiegelt. Der *Europabildung im Lateinunterricht* unter Einbezug des KLP wird daher ein eigenes Kapitel (4.2) gewidmet. Dabei werden die europabezogenen Vorgaben der KMK sowie die fachdidaktisch fundierten Aufgaben und Ziele des LU im KLP vergleichend dargestellt, um die Aspekte herauszustellen, die keine Schnittmenge zu anderen Schulfächern aufweisen. Dies soll die Spezifität des LU verdeutlichen, durch die er in besonderer Weise zur Entwicklung von Einstellungen junger Menschen beitragen könnte. Die Unterkapitel gehen auf den *Kernlehrplan Latein: Themen, Inhalte, Aufgaben und Ziele* (4.2.1.) sowie auf die *Bedeutung außerunterrichtlicher Aktivitäten des Faches Latein* (4.2.2.) ein. Wie angekündigt wirft das Kapitel 4.2.3. einen vergleichenden Blick

²⁰⁷ A. a. O., 1. Vgl. Erklärung von Rom: Union als Verbindung von Bildung und Kultur, „in der junge Menschen die beste Bildung und Ausbildung erhalten und auf dem gesamten Kontinent studieren und Arbeit finden können; eine Union, die unser kulturelles Erbe bewahrt und kulturelle Vielfalt fördert.“

²⁰⁸ EK, KOM(2018) 268 final, 2.

auf den *Lateinunterricht in Frankreich und Italien: Bildungspolitische Grundlagen*, um wesentliche Kenntnisse über die Legitimation, Aufgaben und Probleme des LU in den jeweiligen Ländern zu bieten. Aufgrund der wesentlichen Rolle, die den Lehrkräften im Unterrichtsgeschehen zukommt, beschäftigt sich das letzte Unterkapitel (4.2.4.) mit *der Bedeutung der Lateinlehrkräfte*.

Teil II der Arbeit stellt *die empirische Studie* dar und beinhaltet deren *Methodik*. In ihm werden die Verortung sowie die Begründung des spezifischen *Forschungsdesigns* (5.1.) im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage und die in Teil I abgeleiteten *Subhypothesen* (5.2.) dargelegt und nach den einzelnen Dimensionen erläutert. Das folgende Kapitel 5.3. schildert den Prozess der durchaus schwierigen *Entwicklung und Durchführung der Datenerhebung* in den drei Ländern. Zunächst erfolgen Erläuterungen zur *Konzeption des Fragebogens* (5.3.1.), der mit einem *Pretest* auf Eignung geprüft wurde und *Störfaktoren* berücksichtigte (5.3.2.). Die Reflexion der *Gütekriterien und Limitationen* der Methodik des gewählten *Mixed-Methods-Ansatzes* legt Kapitel 5.3.3. dar, worauf die *Wege der Datenerhebung und Durchführung* beschrieben werden (5.3.4.). Der *Aufbereitung und Analyse der Daten* widmet sich Kapitel 5.4. In dessen Unterkapiteln werden die *verwendete Software der Datenaufbereitung* offengelegt (5.4.1.) sowie die deduktiv-induktiv entwickelte *Kategorienbildung und Prüfung der Konstruktvalidität* erläutert (5.4.2.), bevor Kapitel 5.4.3. die *deskriptivstatistische Charakterisierung der Stichproben* präsentiert, um deren Größen und grundlegende Merkmale einzuordnen. Die *Begründung der statistischen Analyseverfahren*, auf deren Ergebnissen die auswertenden Kapitel zu den Stichproben beruhen, folgt im Kapitel 5.4.4.

Der anschließende *Ergebnisteil* besteht aus den Kapiteln 6 bis 8, die sich, unterteilt nach Ländern, der Erläuterung und *Interpretation* der Ergebnisse widmen. Diese enthalten jeweils die Präsentationen der Deskriptivstatistik sowie der hypothesenprüfenden statistischen Tests, auf deren Ergebnisse sich der Vergleich der Gruppen nach verschiedenen Parametern stützt. Alle drei Datensätze werden zwar parallel ausgewertet, jedoch liegt der Schwerpunkt des Interesses – und somit auch der Arbeit – auf der *Bonner Studie*. Das diesbezügliche Kapitel 6 fällt daher deutlich ausführlicher aus als Kapitel 7 zur *französischen* und Kapitel 8 zur *italienischen Studie*. Dabei liegt der Fokus immer auf der Einordnung der europabezogenen Einstellungen Studierender mit und ohne Latein als soziales Phänomen im Zusammenhang mit dem LU.

Im Kapitel 6 zu den Bonner Daten werden daher zunächst die *Ergebnisse der Lateingruppe (LG) zum Lateinunterricht* mit dem Fokus auf *Europarelevanz des absolvierten*

Lateinunterrichts (6.1.1.) und der *Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts* (6.1.2.) erörtert. Sie führen zur Beantwortung der Forschungsfragen F IV 1 und 2. Kapitel 6.2. analysiert die Ergebnisse der hypothesenprüfenden statistischen Tests und interpretiert die Items, die *signifikante Unterschiede zwischen Latein- und Nichtlateingruppe* ausweisen. Es ist daher entscheidend, da es zur Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt, ob messbare Unterschiede in den Einstellungen zu Europa zwischen Studierenden mit LU und solchen ohne bestehen. Einen konkreten Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage F III, die der Entwicklung der Einstellungen nachgeht, und F II, die Unterschiede zu den verschiedenen Dimensionen herauszufinden sucht, leistet Kapitel 6.3. Es unternimmt den *deskriptivstatistischen Vergleich zwischen LG und NLG* nach unterschiedlichen Perspektiven: *Mittelwertdifferenzen und -übereinstimmungen* in 6.3.1., *Internationalität der Sozialprägung* in 6.3.2., *Studienfächer* in 6.3.3., *europapragende Schulfächer* in 6.3.4., *behandelte Themen und Aspekte* in 6.3.5. sowie die *Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren* in 6.3.6. Das Kapitel 6.3.7. fokussiert sich zusätzlich auf die *Analyse der Ausreißer*, um die Ergebnisse genauer einzuordnen. Im Zentrum der Analyse des Kapitels 6.4. stehen die freien Antworten der Items 1 bis 3 mit *Analyse und Vergleich der qualitativen Items zwischen LG und NLG*, die den quantitativen Anteil des *Mixed-Methods-Ansatzes* darstellen. Hier wird der Umgang mit den freien Äußerungen beschrieben, die einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden, ehe die entsprechend kategorisierte Quantifizierung erfolgt, um die Äußerungen mit den direkt quantitativ erfassten Daten zu den Dimensionen in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise stützen sie einerseits das deduktiv entwickelte Kategoriensystem und tragen andererseits induktiv zur Erweiterung bei. Die *zentralen Ergebnisse der Kategorien* werden in Kapitel 6.6. beschrieben und interpretiert. Im Einzelnen sind dies die Kategorien *Geographie* (6.6.1.), *Kultur- und Geistesgeschichte* (6.6.2.), *Geschichte* (6.6.3.), *Sprachen* (6.6.4.), *Religion* (6.6.5.), *Ideologie* (6.6.6.), *Politik* (6.6.7.) sowie *Werte und Identität* (6.6.8.).

Die Kapitel 7 für Frankreich und 8 für Italien sind quasi parallel aufgebaut und enthalten die – jedoch weniger – umfangreiche Darstellung, Analyse und Interpretation der Datenergebnisse. Die Struktur folgt der aus Kapitel 6 und bietet in Kapitel 7.1. bzw. 8.1. die deskriptivstatistischen Ergebnisse zur *Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts* (7.1.1. bzw. 8.1.1.) und zur *Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts* (7.1.2. bzw. 8.1.2.). Der *deskriptivstatistische Vergleich zwischen FLG*

und FNLG (7.2. bzw. 8.2. für ILG und INLG) bezieht sich zunächst auf die *Internationalität der Sozialprägung* (7.2.1. bzw. 8.2.1.), die *Studienfächer* und *europapragenden Schulfächer* (7.2.2. bzw. 8.2.2.), die dort *behandelten Themen und Aspekte* (7.2.3. bzw. 8.2.3.) sowie auf die *Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren* (7.2.4. bzw. 8.2.4.). Darüber hinaus stellen die Kapitel 7.2.5. bzw. 8.2.5. die Analysen der *Mittelwerte: Extrema, Differenzen und Übereinstimmungen* dar und interpretieren diese. Entsprechend parallel gehen die Kapitel 7.3. und 8.3. auf die statistischen Berechnungen der *signifikanten Unterschiede* zwischen den jeweiligen LG und NLG ein, ehe in einem Fazit kurz auf die *zentralen Ergebnisse der Kategorien* in beiden Ländern eingegangen wird (7.4. bzw. 8.4.) Die freien Antworten der Items 1 bis 3 werden im Gegensatz zu den Bonner Daten nicht ausführlich dargestellt, sondern erst in Kapitel 9 einbezogen.

Dieses Kapitel geht auf den *trinationalen Vergleich mit Analyse und Vergleich der drei Lateingruppen DLG, FLG und ILG* ein, in dem trotz der Gefahr von Redundanzen zunächst die *Ergebnisse zum Lateinunterricht* im Vordergrund stehen (9.1.1.). Um sich hierbei nicht nur auf die Deskriptivstatistik zu verlassen, erläutert das Kapitel 9.1.2. die *Ergebnisse der hypothesenprüfenden statistischen Tests* zur Berechnung signifikanter Unterschiede zwischen den drei LG, ehe *deskriptivstatistische Vergleiche* gezogen werden (9.1.3.). Da in diesem Zusammenhang die *antithetisch beurteilten Items der drei Lateingruppen* besonders interessant sind, werden sie in 9.1.4. dargestellt, bevor der *Vergleich der Mittelwertextrema zwischen TRILG und TRINLG* auf die Perspektive der Gesamtgruppe eingeht (9.2.). Deren *Einstellungen zu Europa* werden abschließend zusammengefasst (9.3.), bevor das *trinationale Fazit* (9.4.) den empirischen Teil abrundet und zu Teil III überleitet, der *Ergebnisreflexion und Anwendungsperspektiven* enthält.

Das 10. Kapitel leistet die *Beantwortung der zentralen Forschungsfrage* (10.1.), die im Anschluss zur Diskussion der *Legitimität von Europabildung* und deren Ausrichtung *im LU* – auch unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses – (10.2.) führt. Kapitel 10.3. nimmt Bezug auf die Bildungsvorgaben aus Kapitel 4 und untersucht, inwiefern sich aus den Daten Rückschlüsse auf die *Europakompetenzen der Bonner Stichprobe* hinsichtlich der Querschnittsaufgabe – durch Latein? – ziehen lassen.

Um den eingangs betonten Praxisbezug intensiver leisten zu können, folgen in Kapitel 11 Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer *ergänzenden Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts* von 2023. Sie verdeutlicht aus der Perspektive aktuell betroffener Gruppen, welche Aufgaben der LU erfüllen und welche Kompetenzen er fördern soll: Schülerschaft, Lehramtsstudierende und Referendare sowie Lehrkräfte.

Deren Meinungsbild führt zum Kapitel 12, das auf *Anwendungsperspektiven für den Lateinunterricht* eingeht, die nicht primär auf Sprachkompetenz abzielen, aber für die Europarelevanz von Bedeutung sind: *Förderung von Werteorientierung und Identitätsentwicklung* (12.1.) sowie *Europabildung: Herausforderungen für Lehrkräfte und Praxis* (12.2.) Ein *Ausblick mit persönlichem Fazit* (12.3.) schließt die Arbeit ab. Den formalen Rahmen bilden die Verzeichnisse zu Beginn sowie das Literaturverzeichnis und umfangreiche Anhänge am Ende.

Teil I – Theoretische Grundlagen

2. Europa - quis est?

Zur Klärung der Antwort werden zunächst die implizierten Begriffe mit ihren dahinterstehenden Konzepten und Implikationen erörtert. Trotz der inflationären Verwendung der Bezeichnung *Europa* wird diese nämlich selten definiert. Aufgrund der Komplexität und Kontroversität kann und will dieses Kapitel jedoch keine umfassende Synopse der bisherigen Positionen zu den einzelnen Dimensionen darlegen, sondern beschränkt sich auf die für die Studie konstituierenden Faktoren, die für die Befragung und deren Auswertung bedeutsam sind. Am Ende der Kapitel folgt jeweils der Bezug zum LU sowie ein Fazit hinsichtlich der gebildeten Hypothesen. In zahlreichen Zusammenhängen und über alle Medien hinweg ist also die Rede von Europa ohne Spezifizierung, um welche(s) *Europa* es sich genau handelt. Dieser bei Hesiod zum ersten Mal belegte Name²⁰⁹ evoziert je nach Bildungsniveau und Kontext bei dem einen Rezipienten den Mythos um die von Zeus nach Kreta entführte Königstochter. Andere denken an einen wundervollen Kontinent in Abgrenzung zu den übrigen sechs, der zu grenzenlosen Reisen in vielseitiger Natur einlädt. Wieder andere sehen in Europa auf kultureller Gemeinsamkeit beruhende Länder mit einzigartiger Fülle an Denkmälern.

Durch die tägliche Nennung des Begriffs in der aktuellen Politik werden viele darunter sicherlich vor allem die politische Institution der EU verstehen. In diese wurde die junge Generation im Gegensatz zur Autorin zwar hineingeboren, doch ist sie seit dem Scheitern der Referenden über die EU-Verfassung durch problematische Einigungen

²⁰⁹ Hesiod VI, 43 und VII, 8; vgl. zu Quellen und Geschichte des Begriffs das Literaturverzeichnis: vor allem Tielker 1998; Demandt 2012; Günther 2004; Renger 2003; Renger/Ißler 2009; Olshausen 2004; Manuwal 2015; Maier 2013 a; Gehler 2018; Schmale 2007.

über den Finanzrahmen 2007 und aufgrund der genannten Krisen Kritik und Kontroversen ausgesetzt. Weidenfeld stellt in seinem *EuropaHandbuch* bei der Suche nach einem einheitlichen Europabegriff fest, dass es durch die Unsicherheit der räumlichen Bestimmung einerseits und der normativen Begründung Europas andererseits kaum möglich ist, ihn zu definieren: „Europa entzieht sich solch einfachen Definitionsversuchen.“²¹⁰ Mit demselben Tenor heißt es in einer Schrift des Wissenschaftlichen Dienstes des Deutschen Bundestags bezeichnenderweise, dass durch die „Unschärfe und Widersprüchlichkeit“²¹¹ des Begriffs *Europa* „weder Geographie noch Kulturgeschichte eine klare Abgrenzung“²¹² ermöglichen, so dass das Motto der EU *Einheit in Vielfalt*²¹³ nicht nur als Verpflichtung, sondern auch als reale Gegebenheit gesehen werden sollte.

Um dennoch möglichst präzise Schlüsse anhand klarer Fragestellungen ziehen zu können, ist es unabdingbar, auf die verschiedenen Konnotationen und Bedeutungsebenen des Begriffs einzugehen. In den folgenden Kapiteln wird er daher unter geographischer, kultureller, sprachlicher, religiöser, ideologischer sowie politischer Perspektive unter Einbezug der Kontroversen betrachtet. Eine solche Einteilung läuft zwar Gefahr, Überschneidungen aufzuweisen, macht jedoch zugleich deutlich, wie sehr die verschiedenen Dimensionen ineinandergreifen und sich zum Teil bedingen. Egal, aus welchen Perspektiven man sich den Bedeutungsebenen des Begriffs nähert, sie beruhen alle auf der geschichtlichen Entwicklung Europas, das seinen namentlichen Ursprung in der Antike fand. Diese Entwicklung wurde von unzähligen Fachautoren ausführlich dargestellt, kommentiert, kritisch reflektiert, wobei alle für die Studie wesentlichen Aspekte wie Wurzeln, Identität, Werte, Bildung und Gesellschaft einbezogen wurden. Die vorliegende Arbeit will diese daher nicht *in extenso* paraphrasieren, sondern beabsichtigt, die jeweilige zugrundeliegende Problematik für das Verstehen und Einordnen hinsichtlich der Befragungseinheiten zu klären. Dass einige der Erläuterungen als Allgemeinwissen bekannt sein dürften, stellt zur Gewährleistung einer einheitlichen Nachvollziehbarkeit keinen Grund dar, sie auszulassen. Ebenso wenig soll auf die Darlegung des Stellenwerts der lateinischen Sprache verzichtet werden, die intensiver ausfällt, als es der Fokus auf eine empirische Studie vielleicht verlangte. Da sie nicht nur als Vehikel einen integrativen und unverzichtbaren Bestandteil im Themenkomplex europäischer Gründungsmythen und deren Rezeption, sondern auch die Grundlage des LU darstellt,

²¹⁰ Weidenfeld 2002, 18.

²¹¹ Vgl. Sandgruber 2003 und Forster 2004 mit anschaulichen Karten. Deutscher Bundestag 2008, 5.

²¹² Deutscher Bundestag 2008, 5.

²¹³ „In Vielfalt geeint“ (Präambel von Lissabon) wurde zum inoffiziellen Motto „Einheit in Vielfalt“.

gehört sie durchaus ins Zentrum der Betrachtungen.

Dem Trinationalen Graduiertenkolleg wird dadurch Rechnung getragen, dass in den verschiedenen Kapiteln der europaweit gelesene und rezipierte Paul Valéry zu Wort kommt. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts thematisierte er in seinen politisch geprägten Schriften die Europa prägenden Dimensionen in bemerkenswerter Aktualität.²¹⁴ Seine Sicht auf das Wesen Europas bietet insofern interessante Impulse für den Zugang zu den einzelnen Schwerpunkten, wobei die Zitate jeweils der Überleitung zur Begriffsklärung und der Herausstellung unterschiedlicher Ansätze dienen.

Die einzelnen Antworten auf die Frage *Europa - quis est?* leisten einen theoretischen Beitrag zu den Vorstellungen von Europa und zu Überlegungen, was Europabildung im LU sein kann. Zudem bilden sie die Grundlage für die Erstellung der Fragebogenitems, um Aussagen über Einstellungen sowie mögliche Unterschiede zu erfassen.

2.1. Europa - geographisch²¹⁵

Qu'est-ce donc que cette Europe ? C'est une sorte de cap du vieux continent, un appendice occidental de l'Asie. Elle regarde naturellement vers l'Ouest. Au sud, elle borde une illustre mer dont le rôle, je devrais dire la fonction, a été merveilleusement efficace dans l'élaboration de cet esprit européen qui nous occupe.²¹⁶

Schon bei Valéry zeigen sich die problematischen Aspekte einer Festlegung des geographischen Europas. Denn zum einen lässt es sich als westlicher Anhang Asiens im Osten nicht eindeutig abgrenzen, zum anderen wird es im Süden zwar vom Meer begrenzt, doch bildete dieses als *mare nostrum*, das maßgeblich zum *esprit européen* beitrug, lange Zeit gerade keine Grenze. Seine Relevanz für eine geographische Definition ist somit zumindest fraglich. Will man den Begriff in seiner Bedeutung verstehen, führt der Weg daher zunächst zu seinem Ursprung in die Antike, in der er allerdings nicht auf die geographische Perspektive beschränkt war.

2.1.1. Der antike Europabegriff

Die ältesten Erwähnungen Europas stammen von griechischen Autoren.²¹⁷ Schon am Ende des 6. Jh. vor Chr. hatte Hekataios die Welt in nur zwei Teile, ein südlich gelegenes

²¹⁴ Valéry, *La Crise de l'Esprit*, 1919, und *Note ou l'Européen*, 1924.

²¹⁵ Zum geographischen Aspekt im Literaturverzeichnis vgl. vor allem Deutscher Bundestag 2008; Jouce 1977; Jordan 2005; Landeszentrale für politische Bildung 2019; Kern 2015; Le Goff 2007; Parker 1998; Stier 1963; Weidenfels 2002; Dokumentarfilme wie *Terra X* 2019 und 2017.

²¹⁶ Valéry 1924, 46.

²¹⁷ Vgl. dazu im Literaturverzeichnis vor allem Günther 2009; Guthmüller 2017; Müller 2010; Maier, F. 1992, 6 f. und Lehrerkommentar 19-22; Geschwandtner 2006, 16 f.; Tielker 1998.

Asien und ein nördliches, nicht näher definiertes Europa geteilt. Zu Beginn des 4. Jh. v. Chr. trugen intensivere Erkundungen entlang der kontinentalen Küsten, vor allem durch den Kartographen Pytheas von Massalia²¹⁸, zu einem genaueren Verständnis der geographischen Gegebenheiten bei. Auf diese griff im 2. Jh. v. Chr. Eratosthenes zur Erstellung seiner Weltkarte zurück. Hier weist die Grenzziehung Europas, deren Bewohner bereits Hippokrates *εὐρωπαῖοι*, *Europaios*, genannt hatte,²¹⁹ deutlich erkennbare Parallelen zur heutigen auf, da Europa von Asien und Libyen als afrikanischem Kontinent unterschieden wird.²²⁰

Maier bespricht in seinem Aufsatz über Europa als Bildungsauftrag detailliert die antiken Quellen, in denen der Begriff in Schriftform oder auf Karten Erwähnung findet.²²¹ Dabei geht er auf den häufig zitierten Herodot ein, der in seinen Historien die vorgenommene Einteilung in Europa, Asien und Libyen mit Bezug auf deren Größen kritisiert.²²² Er stellt fest, dass „offenbar niemand etwas Genaueres, weder über den Osten noch über den Norden“ weiß, da unklar sei, „ob es da vom Meer umgeben ist.“²²³

Die geringe Zahl der Erwähnungen eines antiken geographischen Europas macht jedoch deutlich, dass in der Antike weder einer Differenzierung eine wesentliche Bedeutung beigemessen wurde, noch eine reale Opposition zwischen den Kontinenten bestand, deren wichtige Gebiete zum zentralen Mittelmeerraum gehörten. Eine solche Opposition ergab sich erst aus den Perserkriegen im 5. Jh. v. Chr., da sich in ihnen Europa zugehörige Athener gegen Perser aus Asien stellten. Günther²²⁴ geht daher eher von einem geopolitischen Begriff aus, der durch die historischen Protagonisten zur Abwehr von despotischer Fremdherrschaft geprägt wurde, mit Europa als Hellas freier Hellenen *versus* das *Asia* unfreier Perser.

Nach Kriegsende verlor diese Opposition jedoch wieder an Bedeutung,²²⁵ was mit Blick auf die Ausdehnung Griechenlands auch durch die Kolonisierung zahlreicher Gebiete in Nordafrika, Asien und Südeuropa verständlich wird.²²⁶ Dadurch besaßen die Griechen über Kontinente hinweg große Bedeutung und nahmen Einfluss auf den

²¹⁸ Im Werk über den Ozean, das nur in Fragmenten erhalten ist und von u. a. Strabon, Eratosthenes und Plinius dem Älteren zitiert wird, legte er den Grundstein für die weitere Entwicklung der Kartographie.

²¹⁹ Maier, F. 2013 b, 12; vgl. Krüger 2004; Schipperges 2006, 13 f.

²²⁰ Oomen 2015, 160.

²²¹ Maier, F. 2013 b, 11-18. Vgl. auch Lucas/Marie 2005; Krüger 2004; Schipperges 2006, 13 f.

²²² Herodot, Historien IV, 42 und 44 f.

²²³ Zitiert nach Maier, F. 2013 b, 12.

²²⁴ Vgl. Günther 2004, 53 f. zur Klärung des Begriffs auf Quellen wie Polybios und Livius, vgl. 55 – 60.

²²⁵ Schipperges 2006, 14.

²²⁶ Oomen 2015, 89.

Mittelmeerraum und Kleinasien, so dass eine namentliche Abgrenzung in kontinentalem Sinne weder relevant noch sinnvoll war. Nach Schipperges nahm die von den Griechen geprägte europäische Kultur zudem „ihren Ursprung in den viel älteren Hochkulturen des Vorderen Orients, von wo sie nach Kreta kam, das bis heute als ‚Wiege der Kultur‘ gilt.“²²⁷ Spätestens seit der Unterwerfung der Griechen und Vormachtstellung der Supermacht Rom habe die Bezeichnung Europa, die den makedonisch-griechischen Balkan meinte, zu dem Italien gar nicht gehörte, weder einen eigenen Wert noch eine einheitliche Bedeutung.²²⁸

Zu einer weiteren geographischen Präzisierung trugen die Beschreibungen des Claudius Ptolemaios im 2. Jh. n. Chr. bei, die u. a. von Samuel Butler in eine Karte übertragen wurden.²²⁹ Auf ihnen sind nicht nur die Konturen der Kontinente deutlich, sondern bereits die Größenverhältnisse nachvollziehbar – wenn auch nicht in jeder Hinsicht korrekt.

Zieht man zusätzlich zu diesen Quellen die Etymologie der Bezeichnung *Europa* zu Rate, stellt man fest, dass auch sie zur Frage nach einer Definition wenig Aufschluss gibt, da sie nicht abschließend geklärt ist: Neben einer Herleitung aus dem Griechischen wird das Wort häufig mit der hebräischen Wurzel *ereb* erklärt, die *Abend* bedeutet und somit aus dem Osten kommend ein Gebiet beschreibt, das im Westen liegt, wo die Sonne untergeht.²³⁰ Diese Herleitung entspräche dem bekannten Dualismus von West und Ost, stellte in geographischer Hinsicht sozusagen den Vorläufer der späteren Unterscheidung in Morgen- und Abendland, in Orient und Okzident dar. Doch ist dies nur eine von mehreren Deutungen. Eine andere, die wohl den Meisten geläufig ist, führt in den Bereich des Mythos.²³¹ Will man nämlich die Verbreitung des Begriffs *Europa* in geographischer Hinsicht verstehen, muss man auf das Narrativ der Entführung der phönizischen Königstochter Europa durch Zeus in Stiergestalt zurückgehen, das von Homer und Moschos überliefert, jedoch besonders durch Ovids *Metamorphosen* verbreitet wurde.

Dieser Mythos etablierte den geographischen Namen zur Bezeichnung der Region,

²²⁷ Schipperges 2006, 14. (Hervorhebung im Original.)

²²⁸ Günther 2004, 59 f.

²²⁹ Butler, Samuel 1907.

²³⁰ Vgl. Maier, F. 2013 a, 11; Gschwandtner 2006, 17; Müller 2006, 48; Müller 2010, 20.

²³¹ Zum Thema *Mythos Europa* vgl. unter der zahlreichen Literatur vor allem die hier genutzten: Cappelletti 1997; de Rougemont 1961; Gange 2004; Günther 2009; Guthmüller 2017; Hanke 1967; Heldmann 2016; Ißler 2006; Krüger 2004; Maier, F. 2013 a und b; Manuwald 2015; Olshausen 2004; Oy-Marra 2012; Papiór 2012; Passerini 2002; Renger 2003; Schmale 2012; Thiele 2015; Tielker 1998.

die Asien gegenüber lag, und bezog sich zunächst auf die nordische Gegend, womit im Gegensatz zu den griechischen Inseln und der Peloponnes das griechische Festland gemeint war.²³² Analysiert man diese Darstellung, könnte man sie in geographischer Hinsicht als einen Beleg für die schon erwähnte Dualität Asien vs. Europa deuten. Noch heute genießt der Mythos vor allem über die Verbreitung des Symbols der Europa auf dem Stier große Bekannt- und Beliebtheit. Da er zudem durch häufige Lektüre im LU durchaus als prägend zu bezeichnen ist, sei Ovids Version kurz – ohne tiefer gehende Interpretation der Metaphorik – geschildert:

Ovid beschreibt die aus Asien stammende *filia regis* als *virgo*, die *virginibus comitata* die Zeit mit *ludere* verbringt und naiv-*nescia* dem harmlos wirkenden, souveränen und bildschönen Jupiter in Stiergestalt *flores porrigit, pectora palpat, cornua sertis inpedi*t, ehe sie es wagt, ohne weitere Reflexionen oder kritische Fragen *tergo considerare*.²³³ Er entführt sie über das Meer und setzt sie an einer Küste ab, deren Gebiet mit *Dictaea rura* beschrieben wird und die Region um den Berg Dikte auf Kreta bezeichnet. Ovid ergänzt seine Erzählung in den *Fasti*, wo er beschreibt, wie der Stier mit Europa, deren Gewand und blondes Haar²³⁴ im Wind in großer Zierde wehen, die Küste erreicht. Er nennt diesen Erdteil, ausgehend von Kreta und in Abgrenzung zu den Kontinenten Afrika und Asien, *pars terrae tertia*, den dritten Erdteil, der von asiatischer Kultur geprägt sei. Ovids literarische Darstellung deckt sich insofern mit der erläuterten Einteilung der Kartographen²³⁵ und bezieht östliche Einflüsse auf den Westen explizit ein.

Der Blick auf eine weitere Karte, auf der die bis zum 2. Jh. n. Chr. entdeckten und verbundenen Gebiete markiert sind, belegt einen regen Austausch weit entfernt liegender Regionen, die sich über verschiedene Kontinente erstrecken, so dass sich wieder zeigt, dass in der Antike keine nennenswerte Relevanz einer Präzisierung des Begriffs *Europa* bestand.²³⁶ Die antiken Quellen geben insofern keine Antwort auf die Frage, wie Europa sich geographisch bestimmen müsste, bieten aber sehr wohl einen bis heute prägenden Mythos, auf den im Kapitel zur Identität nochmals eingegangen wird.

²³² Vgl. Krüger 2004.

²³³ Ovid, met., 2, 833 – 875: Europa ist eine junge Königstochter, die in Begleitung ihrer jungen Freundinnen spielt, sich dem Stier unwissend nähert, ihm Blumen hinstreckt, die Flanken klopft, (Blumen-)Kränze über die Hörner hängt, ehe sie sich auf seinen Rücken setzt.

²³⁴ Inwieweit die Präzisierung der Haarfarbe als blond als intendierte Abgrenzung vom 1. und 2. Kontinent, Afrika und Asien, im Sinne einer ethnischen Zugehörigkeit zu deuten ist, lässt sich diskutieren.

²³⁵ Ovid, fast. 5, 603 – 620 (14. Mai).

²³⁶ Oomen 2015, 161.

2.1.2. Der heutige geographische Begriff

Im Verlauf der Geschichte kam es zu unterschiedlichen geographischen Grenzziehungen, die ausgehend von der antiken Kartographie tendenziell eine immer größere Erweiterung zunächst nach Osten aufweisen, wie die Karten mit den Grenzverläufen nach Ortelius im 17. Jh., nach Strahlenberg um 1730, nach Ritter, Reclus und Wisotzki Mitte des 19. Jh. sowie Louis von 1951 zeigen.²³⁷ Die meisten von ihnen orientieren sich an physischen Gegebenheiten in der Tradition der Geographen des Mittelalters und der frühen Neuzeit, die nach griechischer Vorstellung Kontinente als durch Meere und Wasserläufe begrenzt definierten.²³⁸

Die heutigen geographischen Grenzen des Kontinents Europa wurden in den 1960er Jahren nach Konferenzen, die der Europarat zur Festlegung einer allgemein anerkannten Definition einberief, aufgrund humangeographischer Grenzen gezogen. Ausschlaggebende Kriterien hierfür waren vor allem „Besiedelung, Geschichte, Wirtschaft, Kultur und Politik“²³⁹. Die Karte der Großgliederung Europas, die vom Ständigen Ausschuss für geographische Namen, StAGN, auf Vorschlag Jordans 2005 veröffentlicht wurde (Abb. 2.1²⁴⁰), macht deutlich, dass der jeweilige Fokus zu unterschiedlichen geographi-

schen Grenzen führt, je nachdem, ob er auf politischen oder kulturellen Kriterien liegt. Nach letzteren wird Europa eingeteilt in Nord-, West-, Mittel-, Osteuropa sowie Süd- und Südosteuropa. Auffällig dabei ist, dass der jeweilige Kulturraum nicht an den Landesgrenzen Halt macht, sondern sich zahlreiche Schnittmengen ergeben. So gehören Teile des westeuropäischen Frankreichs zu Mittel- und Südosteuropa, Teile der osteuropäischen Ukraine zu Mittel- und Südosteuropa, Rumänien zu Südost- und



Abb. 2.1 Großgliederung Europas

Mitteleuropa und die geographisch überwiegend zu Asien gehörige Türkei im Westen zu Südosteuropa. Diese Einteilung macht die besondere Problematik einer präzisen

²³⁷ Vgl. Forster 2004, 4.

²³⁸ A. a. O., 5.

²³⁹ Deutscher Bundestag 2008, 7.

²⁴⁰ Jordan 2005.

Begrenzung Europas deutlich, da weder nationale, noch kulturellräumliche, noch geologisch-geographische Aspekte die Grenzen einheitlich und schlüssig definieren. So kam es zum im 19. Jh. in Polen geprägten Ausspruch zur Zeit der Gründung der ersten Republik: *L'Europa finisce dove finisce il Latino*.

Questa frase [...] tornò in auge negli anni '50 come espressione di un elemento identitario e segno di un legame con l'Occidente che serviva anche a creare una separazione culturale dal mondo bizantino e ortodosso.²⁴¹

Im Vergleich zu anderen Kontinenten stellt Europa eine Ausnahme dar, da es zur eurasischen Kontinentalplatte gehört,²⁴² was der traditionellen Bestimmung von Kontinenten aufgrund von Wasserstraßen und Meeren entgegensteht.²⁴³ Trotz des de Gaulle zugeschriebenen Ausspruchs „l'Europe, de l'Atlantique à l'Oural“²⁴⁴ gibt es bis heute keine eindeutig belastbare Festlegung. Im Osten besteht weder zu Russland eine klare Grenze noch zur Türkei, auf die bezogen Le Goff in einer eher rhetorischen Frage den Zweifel äußert: „Est-elle un État européen avec un grand appendice asiatique, ou un état asiatique avec un petit appendice européen?“²⁴⁵ Als Teil Eurasiens bildet es eher eine Halbinsel, die im Süden durch wenige Kilometer Meerenge von Nordafrika getrennt wird.

Le Goff stellt als nachvollziehbares Fazit fest, dass „la géographie n'imposait pas l'individualisation d'un continent Europe“²⁴⁶, denn während Afrika und Amerika in beiden Teilen durch ihren Küstenverlauf definiert sind, sei Europa nur „la pointe de l'immense continent asiatique“²⁴⁷, das in seinen Grenzen künstlich definiert werde. Als kleinster Kontinent mit einem Anteil von nur 7 % der über Wasser gelegenen Erde und einer ungefähren Distanz von ca. 4000 km von Nord nach Süd und ca. 5000 km von West nach Ost besteht er nur durch die gewollte Festlegung seiner Grenzen.²⁴⁸

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass diese Festlegung keine völkerrechtliche Grenzziehung zur Folge hat. Zwar ist für die Zugehörigkeit von Gebieten oder Ländern zu einem Kontinent und damit verbunden „zu internationalen Organisationen und Staatenbünden“²⁴⁹ zumeist die geographische Lage ausschlaggebend, doch

²⁴¹ Stella 2011, 151.

²⁴² Deutscher Bundestag 2008, 7.

²⁴³ Vgl. z. B. Le Goff 2007, 10.

²⁴⁴ Jouve 1977.

²⁴⁵ Le Goff 2007, 28.

²⁴⁶ Le Goff 1994, 8.

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Le Goff 2007, 23.

²⁴⁹ Deutscher Bundestag 2008, 7.

zeigen sich hier die bekannten Ausnahmen: Die Türkei und Zypern gehören geographisch beide zu Asien, Zypern jedoch zu Europa. Grönland gehörte trotz seiner Lage in Nordamerika bis 1985 zur EU. Eine rein geographische Definition hat daher keine automatische staatenrechtliche Konsequenz. Letztlich könnte man so weit gehen zu sagen, dass es jeglicher geographischen Logik entbehrt, Großbritannien zu Europa zu zählen, da das Meer es vom Kontinent trennt und nur der Tunnel eine Art Landverbindung herstellt, wohingegen die Türkei immerhin auf beiden Kontinenten liegt. Fraglich bleibt also, ob sich der Brexit mit anderen Augen betrachten ließe, zumal bereits Vergil in seiner ersten Ekloge Britanniens Einwohner als „toto divisos orbe“²⁵⁰ bezeichnete.

Sucht man zur Abgrenzung Europas zu anderen Kontinenten nach weiteren Aspekten, die sich unter der geographischen Dimension fassen lassen, fallen Gemeinsamkeiten in Bezug auf Klima, Flora und Fauna sowie eine vergleichsweise einfache Erreichbarkeit der einzelnen Länder und Regionen auf: nicht unüberwindbar hohe Berge, zahlreiche große schiffbare Flüsse und ein Zugang der meisten Staaten zum Meer.²⁵¹ Dies ermöglichte seit der Antike eine gute Vernetzung und mag dazu beitragen, dass sich Europäer in dem als Europa definierten geographischen Raum nicht zu stark *dé-paysés*, also fremd und aus der gewohnten Umgebung herausgerissen, fühlen. Allerdings stellen auch diese Gemeinsamkeiten keine konstituierenden Faktoren dar, da sich weder Klima- noch Vegetationszonen an Kontinentalgrenzen halten.

Das Verständnis Europas wurde vielmehr in langer Tradition über 2500 Jahre hinweg als westlich orientierte „konstruierte Einheit“²⁵² aufgefasst. Diese Tradition scheint omnipräsent, widerspruchslös und sozusagen unverzichtbar zu sein, wofür die zahllosen Bezüge zum Ursprungsmythos der Europa auf dem Stier²⁵³ sprechen.

Sucht man nach Schlussfolgerungen, die sich aus diesen Erkenntnissen hinsichtlich der Meinung der Studierenden zur geographischen Dimension ziehen lassen, könnten Studien wie die „Junges Europa 2017“ im Auftrag der TUI-Stiftung Aufschluss geben. Letztere untersuchte, „Was junge Europäer²⁵⁴ über Europa denken“²⁵⁵ und struktu-

²⁵⁰ Vergil, Ek. 1, 66: At nos hinc alii sitientis ibimus Afros, / pars Scythiam et rapidum cretae veniemus Oaxen / et penitus toto divisos orbe Britannos. Übers. (RH): Aber von dort werden wir wegziehen, die einen zu den dürstenden Afrern, ein Teil nach Skythien und zum kreideströmenden Oaxes und weit entfernt zu den vom ganzen Erdkreis getrennten Britannier.

²⁵¹ Le Goff 2007, 22.

²⁵² Schipperges 2006, 14.

²⁵³ Vgl. u. a. Demandt 2009 und zahlreiche Karikaturen mit Europabezug wie solche von Mohr.

²⁵⁴ 16 – 26 Jahren, somit eine Teil- bzw. Schnittmenge der Zielgruppe der vorliegenden Studie.

²⁵⁵ TUI Stiftung 2017.

rierte die Fragen nach den Bereichen *persönliche Lebenswelt*, *europäische Identität*, *politische Einstellung* und *ökonomische Situation*. Als zentrale Ergebnisse hält diese fest, dass junge Leute unter dem Begriff *Europa* mehrheitlich eine geographische Kategorie verstehen.²⁵⁶ Allerdings wurde der Begriff *Kontinent Europa* nicht näher spezifiziert, so dass sich für eine Präzisierung aufgrund der einseitig vorgegebenen und somit gelenkten Antworten zur eigentlichen Problematik keine validen Rückschlüsse ergeben.²⁵⁷

Bezieht man Ergebnisse ein, die aus Fragen zur Reiseerfahrung und -art hervorgehen,²⁵⁸ ließe sich erkennen, inwieweit Reisen aufgrund von Eigenerfahrung und Anschauung zu vertieften Kenntnissen führten und Einfluss auf die Einstellungen zur geographischen Dimension nahmen. Allerdings wurde in der Studie keine explizite Einteilung nach Kontinenten vorgenommen, sondern nur eine Wahl zu EU-Ländern sowie den USA geboten. So kann man zwar festhalten, dass lediglich 14 % der deutschen und 17 % der französischen jungen Leute noch kein EU-Land besucht haben; man erhält jedoch keine weiteren Hinweise zum geographischen Verständnis oder zur Relevanz für den Europabegriff, zumal alle Angaben ohne Nennung von Gründen oder weiteren Hinweisen erfolgten. Die Antworten auf die Art der Reisetätigkeit sind durchaus aufschlussreich, da eine große Zahl der 24 – 30-jährigen *Bade-/Sommerurlaub* (42,3 %) oder *gar keine Urlaubsreise* (37,6 %) angab. Lediglich 6,6 % unternahmen eine *Städtereise*, 2,7 % eine *Bildungs-/Kultur-/Sprachreise* und 1,6 % eine *Kreuzfahrt*, immerhin Reisearten mit Bezug zu geographischen Gegebenheiten. Ohne Kenntnisse zu den Gründen, tatsächlichen Aktivitäten vor Ort sowie Vor- und Nachbereitung der Reisen kann nicht beurteilt werden, inwieweit sie nennenswerten Einfluss auf das Verständnis der geographischen Dimension hatten. Prägend scheinen eher der Geographie-, Geschichts- oder Politikunterricht, die eigene Herkunft sowie Medien zu sein.²⁵⁹ Es handelt sich daher um eine multifaktorielle Prägung, die zunächst als vom LU unabhängig bewertet werden muss.

²⁵⁶ TUI Stiftung 2017, 22. Alle Befragten außer in Frankreich (49 %) und Italien (45 %) geben mehrheitlich an, dass sie unter Europa „alle Länder auf dem Kontinent Europa“ verstehen (52 % – 71 %), deutlich weniger finden, dass „alle Länder, die zur Europäischen Union gehören“ darunter fallen (21 % – 48 %).

²⁵⁷ Weitere Antwortmöglichkeiten waren: „Alle Länder, in denen die Menschen (in der Mehrheit) eine pro-europäische Einstellung haben“, „Keine dieser Beschreibungen“, „Weiß nicht/keine Angabe“.

²⁵⁸ TUI Stiftung 2017, 25. Vgl. auch die Ergebnisse auf die Frage „Haben Sie schon einmal andere europäische Länder besucht?“, a. a. O., 24 und VuMA 2019. Es wurde bewusst die Studie von 2019 vor den Lockdownphasen einbezogen, um deren Effekte auszuschließen.

²⁵⁹ Vgl. Erdmann 2004, 15 – 28, die Behandlung der geographischen Dimension ebenso wie kulturellen und politischen in Geschichtsbüchern analysierte.

Prägung ist laut Lexikon nicht im Sinne des *imprinting*, also der „Bezeichnung für einen bisher allein bei verschiedenen Tierarten experimentell nachgewiesenen Lernvorgang“ zu verstehen, sondern nach der auf Menschen bezogenen Bedeutung:

„In einem weiteren Sinne werden auch andere Lernvorgänge in frühester Jugend als P. bezeichnet, insbesondere die frühkindliche Sozialisation [...] Auch hier gilt als kennzeichnend, dass durch P. erworbene Eigenschaften und Verhaltensweisen gegen spätere Erfahrungen, Löschung und Vergessen besonders resistent sind, dass bestimmte „Schlüsselerlebnisse“, traumatische Erfahrungen u. ä. bei der P. eine große Rolle spielen und dass P.prozesse im Vergleich zu anderen Lernprozessen relativ schnell ablaufen.“²⁶⁰

Das folgende Kapitel untersucht zunächst den Beitrag, den der LU hinsichtlich der geographischen Aspekte leistet.

2.1.3. Geographische Aspekte im Lateinunterricht

Um eine eventuelle Beteiligung des LU auszumachen, führt der Blick in den Kernlehrplan (KLP 2008) NRW. Er nennt unter *Aufgaben und Ziele des Lateinunterrichts* die Bedeutung der Sprache Latein und verknüpft dies mit der Ausdehnung „des Imperium Romanum von Nordafrika bis in das heutige Großbritannien hinein“²⁶¹. Dies stellt zugegebenermaßen eine eher vage Beschreibung dar, wird aber ergänzt um die Forderung nach Nutzung verschiedener Quellen zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten. Zu diesen zählen u. a. „Eigennamenverzeichnisse, Lexika, Sachwörterbücher, Abbildungen, Karten, Schaubilder, Jugendbücher, Internet, Museen“²⁶², so dass das Studium von Karten des Römischen Reiches sowie seiner Ausbreitung im Vergleich zu den heutigen Gegebenheiten impliziert wird.

Als eigenes Thema finden das europäische Territorium oder generell Geographie keine explizite Erwähnung, sondern lassen sich unter übergeordnete Schwerpunkte subsummieren. So werden die Bereiche *Entwicklung des Imperium Romanum*, *Romanisierung* sowie *das kulturelle Erbe Europas* genannt mit der Empfehlung, lateinische Texte aus allen Epochen zu behandeln. Geographie spielt insofern immanent mit meist historischem oder pragmatischem Fokus eine Rolle bei Themen wie *bellum iustum*, *Umgang mit fremden Völkern*, *Aufstieg und Fall des römischen Reiches* oder bei der Behandlung einzelner Biographien.²⁶³

²⁶⁰ Benkel/Bührmann/Klimke/Lautmann/Stäheli/Weischer/Wienold 2024, 976 [2].

²⁶¹ KLP 2008.

²⁶² A. a. O., 26.

²⁶³ Vgl. KLP 2008 und 2014.

Für eine belastbare Aussage zu den Anlässen der Thematisierung des geographischen Europas wären allerdings präzise Analysen der Lehrwerke, lateinischen Autoren sowie des weiteren Lehrmaterials nötig, so dass hier nur einige verbreitete Bereiche am Beispiel des Lehrwerks *Cursus* aufgezeigt werden. Dessen Themen – Rom als Zentrum des Weltreichs; Eroberungskriege in Griechenland als zunächst kulturell überlegenem Gebiet; Germanien; Gallien; Britannien; die römischen Provinzen und der Limes; Reise- und Handelsrouten; Sklaverei und Menschenhandel; der trojanische Sagenkreis, der in Asien seinen Anfang nimmt; einzelne Herrscherpersönlichkeiten und ihr Territorium von Alexander über Hannibal, Kleopatra, Caesar, Augustus, Nero bis zu Konstantin – verweisen immer wieder auf die Geographie der damals bekannten Erdteile und Regionen sowie ihre Benennung und Entwicklung.²⁶⁴ Zur Visualisierung kommen dabei häufig Karten der betroffenen Gebiete zum Einsatz, was die Verortung der Städte, Regionen, Länder und Kontinente begünstigt. Zudem bieten i. d. R. alle Lateinlehrwerke eine große Karte des Römischen Reiches an sehr prominenter Stelle, meist auf einer Innenseite des Einbands, häufig mit der zusätzlichen Angabe der lateinischen Namen,²⁶⁵ so dass sich die Weltsicht aus dem Blickwinkel Roms als *caput mundi* sicher allen gut einprägt.

Diese speziell auf die Antike gerichtete Perspektive lässt vermuten, dass dadurch der Eindruck verstärkt wird, Europa habe sich ausgehend von Rom vor allem im Südwesten über den Mittelmeerraum und dann nach Norden entwickelt. Durch seine Kultur sei dort eine Art romanisierte Einheit entstanden. Beliebte ist auch der Vergleich der Grenzen des Römischen Reiches mit denen der heutigen EU, der klar visualisiert, welche Länder und Regionen deckungsgleich sind. Deutlich wird dabei zweierlei: Die heutigen nördlichen und nordöstlichen EU-Staaten standen nicht unter direktem römischem Einfluss, östliche und südliche Regionen des Imperiums hingegen gehören nicht zur EU. Ob dies einen Grund dafür darstellt, dass die Entwicklung des östlichen Mittelmeerraums oder Kleinasiens in Lehrwerken kaum thematisiert wird, so dass die Bedeutung der oströmischen Gebiete für die Geschichte Europas und des Ostens nach dem Zerfall des Römischen Reiches wenig Beachtung findet, bleibt offen.

Bezieht man die im KLP geforderte Lektüre nachklassischer Schriften ein, gelangt man durchaus zu einem deutlich differenzierten geographischen Europabegriff, der es erlaubt, territoriale Gegebenheiten diachron über verschiedene Epochen und thema-

²⁶⁴ Vgl. Hotz/Maier 2016.

²⁶⁵ Vgl. Pontes/Salvete: Einband vorne, *Cursus*: letzte Seiten; Agite, Adeamus, Felix: Einband hinten.

tische Schwerpunkte zu erkennen. So führt Literatur zu Themen wie Exil, Kriege und Kolonialisierung zur Erweiterung der Kenntnisse weiter entfernter Territorien, was durch Gegenüberstellung des eigenen und fremden Gebiets den Aspekt der Abgrenzung erkennbar macht. Hier bieten sich u. a. die sogenannte Türkenrede von Piccolomini (1454) anlässlich der Türkengefahr an oder auch der Bericht *Mundus Novus* von Amerigo Vespucci, um das beschworene Zugehörigkeitsempfinden zu Europa in Auseinandersetzung mit dem Umgang mit anderen Gebieten zu erörtern.

Nachantikes Kartenmaterial gäbe ebenfalls Aufschluss über die Entwicklung der territorialen Grenzen in Verbindung mit ideologischen und politischen Aspekten.²⁶⁶ Diesen Ansatz verfolgt Piechockis in ihrem Buch „Cartographic Humanism: The Making of Early Modern Europe“, in dem sie die historische Kartographie als Grundlage der Entwicklung des Europabegriffs analysiert und dabei über das religiöse Denken, das die *res publica christiana* häufig mit Europa gleichsetzt, hinausgeht.²⁶⁷

Anthropomorphe Europakarten und andere metaphorische Karten wiederum verbinden die Dimension der Geographie mit der politischen und identitär-ideologischen. Ein weiterer Bezug ergibt sich durch den Fokus auf die sprachlichen Aspekte *Latein als Brückensprache* und *Mutter der romanischen Sprachen*, da Latein durch die Kolonialisierung in andere Länder und Erdteile exportiert wurde. So enthalten neuere Lehrwerke Aufgabenformate zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit, wobei die weltweite Sprachentwicklung und geographische Verbreitung auf Weltkarten deutlich werden.

Es bleibt allerdings festzustellen, dass der LU i. d. R. nicht zu einer tieferen Reflexion der geographischen Dimension Europas beiträgt, obwohl dies möglich wäre, wenn dieser Schwerpunkt als längere Unterrichtsreihe gewählt würde, wie es der KLP erlaubt, und einige sehr gut aufbereitete Lektürehefte anregen. Hier sei vor allem auf F. Maier, Rinner bzw. Müller/Rinner und auf Fellers Arbeitsheft „Rom und Europa“ verwiesen.²⁶⁸ Da die Wahl der Unterrichtsreihen von den Lateinlehrkräften bzw. dem Schulinternen Curriculum (SiC) abhängt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass

²⁶⁶ Vgl. Karten wie „Europa prima terrae in forma virginis“, Ortelius’ „Typus Orbis Terrarum“, Antwerpen, 1570, „Novissima totius terrarum orbis tabula auctore Nicolao Vissher“ (1649 – 1702), den Kupferstich „Europa“ von Seutter (um 1720), die älteste bekannte Darstellung des europäischen Kontinents in Form einer Königin von Johannes Putsch (1516 – 1542), Heinrich Büntings Europakarte mit der Personifizierung des Kontinents als Reichskönigin (1545 – 1606) „Itinerarium Sacrae Scripturae“, Wittenberg 1588, 4/5, Tafel 12 und auch Schmale 2000, 211 – 233.

²⁶⁷ Piechocki 2020; vgl. auch Bruns 2017, 9 – 42.

²⁶⁸ Maier, F. 1995 und 1998; Rinner 2005 bzw. 2012; Müller/Rinner 2006; Feller 2010.

diese Themenhefte flächendeckend zum Einsatz kommen.

Wollte man gesicherte Angaben machen, müssten die Lateincurricula aller Schulen untersucht sowie die tatsächlich durchgeführten Unterrichtsreihen erhoben werden. Um den realen Beitrag des LU der befragten Population zu beurteilen, bedarf es daher konkreter Fragen nach realen Einflüssen auf die persönliche Meinung.

2.2. Europa – kulturell und geistesgeschichtlich²⁶⁹

Avant même que l'Europe actuelle ait pris l'apparence que nous lui connaissons, la Méditerranée avait vu, dans son bassin oriental, une sorte de pré-Europe s'établir. L'Égypte, la Phénicie ont été comme des préfigures de la civilisation que nous avons arrêtée ; vinrent ensuite les Grecs, les Romains, les Arabes, les populations ibériques. On croit voir autour de cette eau étincelante et chargée de sel la foule des dieux et des hommes les plus imposants de ce monde.²⁷⁰

Valéry leitet mit dieser Ansicht von der geographischen zur kulturellen Dimension über, indem er beide durch Lage und historische Funktion des Mittelmeers verbindet. Ihm zufolge nahm unser heutiges Europa geographisch seinen Anfang im östlichen Mittelmeer, wurde aber kulturell durch Handel, Glaube, Sprachen, Sitten, technische Errungenschaften, aber auch kämpferische Auseinandersetzungen von Beginn an in vielfältiger Weise geprägt:

Tous les peuples qui vinrent sur ses bords se sont pénétrés ; ils ont échangé des marchandises et des coups ; ils ont fondé des ports et des colonies où non seulement les objets du commerce, mais les croyances, les langages, les mœurs, les acquisitions techniques, étaient les éléments des trafics.²⁷¹

Der Geograph Hubert Markl bekräftigte in ähnlicher Weise bei einem Vortrag 1997 über die Bildung für ein zukünftiges Europa in Abgrenzung zur geographischen Perspektive, dass dieses durch seine gemeinsame Kultur konstituiert wird:

Europa, das ist nicht so sehr ein geographischer Begriff, sondern ein fast schon virtueller Raum, in dem Menschen mit gemeinsamen kulturellen Wurzeln leben. [...] Zu Europa gehört, wer in europäischer Kultur, in europäischem Wertebewußtsein verbunden ist.²⁷²

Dabei bezieht er die häufig verwendeten Begriffe *Wurzeln*, *Kultur*, *Identität* und *Werte* ein, die in späteren Kapiteln präziser erläutert werden. Eine weitere Abgrenzung nimmt der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog vor, der 1998 vor Europa als

²⁶⁹ Zum kulturell-geistesgeschichtlichen Aspekt vgl. Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz 2019; EU 2018; Le Goff 2007, 2003, 1994; Fuhrmann 2002 und 1995; Huber 2005; Maier, H. 2008; Maier F. 1998; Reale 2003; Winzer (o. J.) sowie die in Kapitel 2.2.1. aufgeführten Werken.

²⁷⁰ Valéry 1919, 46 f.

²⁷¹ Ebd.

²⁷² Markl, zitiert nach Maier, F. 1998, 61.

reiner Wirtschaftsunion warnte, da es ein Irrtum sei,

Europa primär als einen Begriff der Politik oder gar der Ökonomie zu begreifen. Das, was uns Europäer zunächst einmal eint, ist unsere gemeinsame Kultur.²⁷³

Huber geht so weit zu behaupten, es sei unwiderlegbar, dass

nur Europas kulturelle und religiöse Geschichte begründet, warum wir Europa einen Kontinent nennen.²⁷⁴

Dies sind nicht nur rückgewandte Perspektiven innerhalb der nicht enden wollenden – aber auch nicht enden werdenden, da notwendigen – Diskussion, wie neben Walter, Vietta, Engels, Meier und zahlreichen anderen der Historiker Jacques Le Goff zeigt, wenn er schreibt:

Le monde moderne, c'est le monde d'aujourd'hui et de demain. C'est à celui-là qu'il faut confronter les structures, les traditions, la civilisation européenne qui viennent d'au moins vingt-cinq siècles.²⁷⁵

Dieser Sichtweise folgen auch: das Deutsche Nationalkomitee für Denkmalschutz, als es ein ganzes *European Year of Cultural Heritage 2018* initiierte, „because cultural heritage is so central to Europe's identity“²⁷⁶; Manfred Fuhrmann, der dem Thema *Bildung. Europas kulturelle Identität*²⁷⁷ ein ganzes Buch widmet; Giovanni Reale, der in seinem Werk *Radici culturali e spirituali dell'Europa*²⁷⁸ die europäischen Wurzeln mit dem Untertitel *Per una rinascita dell'uomo europeo*²⁷⁹ darstellt, und *last but not least* die EU selbst, die den Europavertrag von 2012 ausdrücklich „schöpfend aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas“²⁸⁰ verfasste.

Es scheint also nahezu allen Autoren, die sich mit den Themen *europäische Identität* und *europäische Werte* beschäftigen, unabdingbar, in diesem Zusammenhang das *kulturelle Erbe* und die *Wurzeln Europas* als Grundlage einer europäischen Gemeinschaft einzubeziehen. So verwundert es nicht, dass man bei der Eingabe des Stichworts *kulturelles Erbe Europas* in eine Suchmaschine in 0,56 Sekunden 252.000 Ergebnisse²⁸¹ erhält und sich zahlreiche Bücher, Vorträge, Aufsätze, Initiativen – und auch Unterrichtsmaterialien – auf dieses Thema fokussieren. Denn europäische Kultur gilt ganz

²⁷³ Weizsäcker 1997, 37.

²⁷⁴ Huber 2005, 69.

²⁷⁵ Le Goff 1994, 58.

²⁷⁶ EU 2018.

²⁷⁷ Fuhrmann 2002.

²⁷⁸ Reale 2003.

²⁷⁹ Ebd.

²⁸⁰ ABI, 2012/C 326/15.

²⁸¹ Google.de, 22.07.2020. Gibt man nur *Erbe Europas* ein, trifft man auf 5.290.000 Ergebnisse.

allgemein als konstituierend für Europa und die Identifikation mit ihm. Steinmeier erläuterte diese in Anspielung auf das häufig zitierte Motto der EU, *Einheit in Vielfalt*, so:

Das ist die ständige Bewegung zwischen Bewahrung und Erneuerung. Europa ist der Kontinent der ständigen Erneuerung, nicht obwohl, sondern weil er auch ein Kontinent der Erinnerung, des historischen Bewusstseins ist.²⁸²

Konsens scheint also – zumindest bis vor wenigen Jahren – darüber zu bestehen, dass Europa und seine Bewohner sich der existierenden kulturellen Wurzeln und der Prägung durch ein unumstrittenes kulturelles Erbe bewusst sein muss(t)en. Analysiert man näher, um welches Erbe es sich dabei handelt, wird jedoch deutlich, dass dieses kontrovers diskutiert und bewertet wird. Betrachtet man vor allem neuere kritische Abhandlungen und Aufsätze, scheint das Ende der europäischen Blütezeit nahe, da der moderne Europäer durch die Globalisierung eher einen digital und medial beeinflussten Weltbürger darstelle, der sich seiner Herkunft und Entwicklung gar nicht mehr bewusst sei.²⁸³ Sehr drastisch sieht Fuhrmann in den Bürgern nur mehr eine „nivellierte Massengesellschaft“²⁸⁴. Die Einzelnen „scheinen nichts mehr von unserer Herkunft aus Jerusalem, Athen und Rom zu wissen; sie tun, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.“²⁸⁵ Es gibt also durchaus Stimmen, die das europäische Jahrhundert am Ende sehen, denn „die kulturelle Hegemonie Europas kehrt nicht wieder. Sie zu beschwören wäre vergebliche Liebesmüh.“²⁸⁶ Zudem stelle sich die Frage, ob unter den heutigen Bedingungen in Europa eher eine „Europäisierung oder Islamisierung“²⁸⁷ stattfinde. Da der Begriff *kulturelles Europa* also ebenso wenig eindeutig oder zeitlos definierbar ist wie der geographische, muss zunächst erläutert werden, von welcher kulturellen Prägung ausgegangen werden kann, ehe sich aus der Befragung erkennen lässt, wie aktuell Studierende der Generationen Y und Z diese einschätzen.

2.2.1. Wurzeln und Erbe

Betrachtet man zunächst den Aussagewert dieser beiden Metaphern, fallen zwei sich ergänzende Perspektiven auf: Wurzeln, *les racines/i radici*, sind ein zumeist verästelter Teil der Pflanze, durch den diese Nahrung aufnimmt und festen Halt findet. Sie stehen

²⁸² Steinmeier, zitiert nach Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz 2018, 59.

²⁸³ Vgl. u. a. Fuhrmann 2002 und Engels, O. 2019. Vgl. auch Bettini 2018.

²⁸⁴ Fuhrmann 2002, 66.

²⁸⁵ A. a. O., 111.

²⁸⁶ Maier, H. 2008, 371.

²⁸⁷ Untertitel des Werks von Bassim 2016.

ganz am Anfang des Wachstums und der Entwicklung dessen, was aus ihnen entsteht.²⁸⁸ Erbe, *l'éritage/l'eredità*, bezeichnet im rechtlichen Sinne Vermögen und Besitz, die jemand bei seinem Tod einer berechtigten natürlichen oder juristischen Person vermacht und überträgt. Im metaphorischen Sinne bezogen auf etwas Immaterielles, gibt der Duden die für den Europabegriff relevante Bedeutung an als „etwas auf die Gegenwart Überkommenes; nicht materielles [geistiges, kulturelles] Vermächtnis.“

Es handelt sich also zunächst darum, die *nährenden* Faktoren aufzuspüren, aus denen europäische Kultur entstehen und wachsen konnte, so dass sie Halt fand. Es dürfte als unstrittig gelten, dass es hier zunächst um die grundlegenden Einflüsse der antiken Welt geht.²⁸⁹ Erst im nächsten Schritt zeigt sich, an welche berechnigte Nachfahren nach dem Tod des Erblassers Vermögen und Besitz jeweils gingen. Der Begriff *Erbe* bezieht sich insofern auf die Übernahme dieses Vermögens durch die Jahrhunderte und Epochen, wobei das Vererbte grundsätzlich erhalten, erweitert, reduziert, neugestaltet – oder auch verschleudert und vernichtet – werden konnte. Bleibt man bei der Metapher, verweist sie auf weitere mögliche Konsequenzen. So schreiben die Herausgeber des Heftes *Kulturerbe in Bewegung*, dass ererbter Besitz nicht nur als persönlich und individuell gelten darf, denn

wer erbt, hat Verantwortung, denn ‚Eigentum verpflichtet‘. Damit enthält jeder Reichtum zugleich die Aufgabe zu seinem Erhalt. Denn ob etwas Wert hat, entscheidet nie der Einzelne alleine – die Gemeinschaft, in der jeder Bürger Europas lebt, erhebt einen Anspruch darauf, beachtet zu werden. Das macht jede Erbschaft zu einem komplizierten und nicht selten fremdbestimmten Prozess. Das gilt auch für das Kulturerbe.²⁹⁰

Diese Sichtweise steht in der Tradition, Eigentum als Verpflichtung und Verantwortung für die Gesellschaft zu sehen, wozu schon Cicero in *de officiis* 1,21 f. mahnte.²⁹¹ Da dies allerdings ein moralischer und kein rechtlicher Anspruch ist, besteht durchaus auf der anderen Seite die Möglichkeit, das Erbe nicht wertzuschätzen, sondern es sogar zu ‚versaufen‘, wie es das zu plötzlicher Berühmtheit gelangte Lied der ‚Oma‘ besingt.²⁹²

²⁸⁸ Vgl. Duden, *Wurzel* sowie *Erbe*.

²⁸⁹ Vgl. zum Thema *Wurzel* und *Erbe* vgl. Alföldy 2005; Barbero ⁵2019; Blönnigen 2004; Büchner 1978; Chi-
usi 2018; Delouche 2018; Demandt 2012 und 2009; den Boer 2012; de Rougemont 1961; Deuringer
2006; Engels, O. (zuletzt 2020); Erdmann 2004; Esch 2019; Günther 2004; Joas 2005; Kissel 2018; Le Goff
2003, 2007 und 1994; Leppin 2012; Maier, F. 2015; Maier, F. 1998; Meier, H. 2010; Meißner 2010; Ma-
nuwald 2015; Pellicani 2007; Plesker 2019; Serrier 2019; Spengler 2010; Stein-Hölkeskamp 2006;
Winkler 2006; Winzer (o. J.); Wirbelbauer 2004; sowie Arte 2019 und Terra X 2017.

²⁹⁰ Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz, 85.

²⁹¹ Cicero sagt in *de off.*, 1,21,1, dass *sunt autem privata nulla natura*, es also kein Eigentum von Natur aus
gebe, sondern im Gegenteil das, was die Erde allen zur Verfügung stellt, verpflichte die Menschen zu
communes utilitates (Cic., *de off.*, 1,22) und Hilfe innerhalb der Gesellschaft.

²⁹² Vgl. die Kontroverse um den Kinderchorauftritt im WDR: „Meine Oma ist ‚ne alte Umweltsau“.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass als Wurzel und Erblasser diejenige kulturelle Gemeinschaft prägend war, die sich von der griechischen Antike über die Zeit des *Imperium Romanum* bis zum Ende der Spätantike über einen Zeitraum von ca. 1000 Jahren entwickelte und Bestand hatte. Obwohl Europa als Begriff *Εὐρώπη* in der Antike selbst, wie erläutert, keine wesentliche Rolle spielte, hinterließ sie ein großflächiges Stratum, das aus materiellem sowie immateriellem Erbe bestand, welches sprachliche und gedankliche Grundlagen einbezieht.

Laut Curtius gehören zu diesem antiken Erbe Mythos, Grammatik, Glaube, Wissenschaften, Philosophie, Literatur, Recht, Literaturwissenschaft und Politik,²⁹³ also alle wesentlichen und grundlegenden kognitiven Leistungen der Menschheit. Diese führten, beeinflusst von anderen Hochkulturen des Ostens, durch Handel, Kommunikation und Expansion zur Entwicklung eines Gefühls der Zugehörigkeit als kulturelle Gemeinschaft. Nach le Goff bildete sich in dieser Gemeinschaft wiederum die „conscience européenne“²⁹⁴, die heutige Europäer verbinde.

Um herauszufinden, ob dies tatsächlich für die Zielgruppe der Studie gilt, wird im Folgenden zunächst der paneuropäischen „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung“ – wie der Duden *Kultur* definiert – nachgegangen.

Erst dadurch gelangt man zu validen Items, die Antworten darauf geben können, worin Kultur nach Ansicht der Befragten besteht, inwieweit sie sich mit ihr identifizieren, welchen Wert sie ihr beimessen, ob sie sich für ihre Erhaltung einsetzen und Europa auf deren Basis weiterentwickeln wollen – oder ob sie diese als Ballast, als alten Zopf, als Erbe, das man lieber ausschlagen oder ‚versaufen‘ sollte, empfinden. Die Höherentwicklung lässt sich dabei aus verschiedenen Perspektiven betrachten:

- ✚ nach Epochen, deren prägende Beiträge über Transfer und Rezeption auf ihre europaweite Relevanz betrachtet werden,
- ✚ nach Einzelbereichen, deren Entwicklung und Verbreitung in europäischen Staaten und Regionen untersucht werden,
- ✚ nach politischen Aspekten, die die geschichtliche Entwicklung der Zusammenarbeit und damit Verbreitung in den Blick nehmen.

Bei allen Perspektiven besteht jedoch das Problem, dass der vielzitierte Begriff *Kultur* in der Diskussion selten definiert wird, so dass die einbezogenen Aspekte unklar bleiben. Selle z. B. versteht unter Kultur umfassend

²⁹³ Curtius ¹¹1993, 33. Vgl. auch andere wie Reale 2003.

²⁹⁴ Le Goff 2007, 35.

Naturschutzgebiete, Kulturstätten und archäologische Ausgrabungsplätze, Museen, Denkmäler, Kunstwerke, historische Städte, literarische, musikalische, audiovisuelle und digitale Werke sowie das Wissen der europäischen Bürgerinnen und Bürger, ihre Gebräuche und Traditionen.²⁹⁵

Laut Duden kann sich materielle und immaterielle Kultur zudem auf „ein durch Sprache und Kultur verbundenes Volk“²⁹⁶ beziehen. Unter 1b schränkt er dies zeitlich, personell und thematisch ein auf die „Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen“ und nennt exemplarisch die „abendländische Kultur“, die „Kultur der Griechen, der Renaissance in Italien“ und andere. Hier wird die enge Verknüpfung mit epochalen, religiösen und wirtschaftlichen Faktoren deutlich, die erst relativ spät in den Fokus der Gesellschaften trat, um die europäische Kultur zu erfassen, von der erst seit der Aufklärung gesprochen wird.²⁹⁷ Dies erklärt sich durch die damals einsetzenden Entdeckungsreisen, die das Bewusstsein eines deutlichen Kontrasts zu anderen Kulturen mit sich brachten. Mit der Zeit steigerte sich dieses Bewusstsein zu einer wahren „Kulturlitanei“²⁹⁸, in der man nicht müde werde zu betonen, dass Europa eine Mischung aus antiker griechisch-römischer, jüdischer und christlicher Kultur sei und die Epochen der Karolinger, der Renaissance und der Aufklärung die kulturelle Einheit in der neueren Geschichte bewirke.²⁹⁹ Erst dadurch bilde Europa die viel beschworene Wertegemeinschaft, die unter Werten allen anderen voraus die Grund- und Menschenrechte verstehe.³⁰⁰

Da diese Ansichten, je öfter sie betont und als Allgemeinplatz verbreitet werden, umso stärker „bewusstseinsbildend“³⁰¹ wirken, bedingen sie sich gegenseitig, so dass diese Auffassung zwar stark verankert ist, ihre reale Gültigkeit jedoch vage bleibt. Historiker verweisen daher vermehrt darauf hin, dass es historisch gesehen durchaus kulturelle Gemeinschaften in Europa gab, diese allerdings nicht als gesamteuropäisch gelten können. Vielmehr seien sie nur in Hinblick auf bestimmte einende Werte wie die des lateinischen Christentums oder die der Rationalität durch die vernetzten Wissenschaften entstanden.

²⁹⁵ Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz 2019, 23.

²⁹⁶ Duden, *Kultur* 1a. (Auch die folgenden Zitate.)

²⁹⁷ Deutscher Bundestag 2008, 10.

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Hier geht es nicht um die religiöse, sondern kulturelle Dimension der den Religionen zugehörigen Gesellschaft. Judentum und Christentum werden dabei häufig als *Geschwister* gedeutet. Vgl. Wolffsohn 2003.

³⁰⁰ Deutscher Bundestag 2008, 10.

³⁰¹ Schmale 2001 b, 266.

Je nach Fokus dieser Gemeinschaften hatte Europa daher nicht nur unterschiedliche Grenzverläufe in verschiedenen Epochen, sondern auch verschiedene Werte und Zugehörigkeiten, die sich in unterschiedlichem Maß überschneiden. So verweist auch Forster auf verschiedene Perspektiven der Zugehörigkeit zu Europa auf Grundlage von christlicher Vorherrschaft, gemeinsamer Aufklärung und Geltung von Menschenrechten, gemeinsamem kapitalistischem System nach marktwirtschaftlichen Grundlagen, Kooperationsräumen und institutionellen Rahmenbedingungen.³⁰²

Wie und wonach solche hinsichtlich der Epochen zumeist eingeteilt werden, erläutert das folgende Kapitel.

2.2.2. Epochen

Die Entstehung und Entwicklung Europas nach verschiedenen historischen Epochen zu betrachten, erachten die meisten Autoren als sinnvoll. Nach Fuhrmann ist Europa als historische Größe 3000 Jahre alt oder, wenn man es als Einheit erst ab der Völkerwanderung als Karolingerreich sehe, immerhin 1500 Jahre.³⁰³ Es ließe sich nach einem eurozentristischen Geschichtsverständnis gemäß der weit verbreiteten Einteilung in die wesentlichen Epochen Antike, christliches Mittelalter und Neuzeit gliedern.³⁰⁴

Fuhrmann zufolge führte diese Einteilung zur spezifischen Prägung des modernen Europas. In seinem Werk *Bildung. Europas kulturelle Identität* nennt er den aus der Antike gebildeten und durch die Spätantike vererbten dualen Kanon,³⁰⁵ der die Menschen zu Europäern bildete, nämlich den christlichen und den humanistischen. Dieser Kanon erlebe zwar im Zeitalter der Informationsgesellschaft und Digitalisierung durch den Verlust der „alten Bildung“ einen Traditionsverfall, doch hätten sich bis noch vor nicht allzu langer Zeit ohne Zweifel und Zögern alle Europäer „als die Erben und Nachfolger der antiken Völker angesehen“ in einem Europa, das „sich in permanenter Orientierung am Vor- und Gegenbild der Antike entfaltet hat.“

Begriff und Bedeutung der Metaphern *antike Wurzeln* und *antikes Erbe* sind innerhalb dieser Epochenbeschreibungen infolgedessen präsent. Denn dass die kulturelle Entwicklung Europas stets geprägt war von der Auseinandersetzung mit den Modellen

³⁰² Forster 2004.

³⁰³ Fuhrmann 2002, 9.

³⁰⁴ Diese Einteilung nehmen zumeist Geschichtslehrwerke ein. Vgl. den Zeitstrahl (Pallaskes 2014) zur außereuropäischen und europäischen Entwicklung und u. a. Maier, F. 2015 und 1998; Reale 2003; Schmale 2001; Krüger 2004, Vietta 2019; Käppel 2002.

³⁰⁵ Alle Zitate dieses Abschnitts Fuhrmann 2002, 9.

des Römischen Reiches, das seinerseits wiederum gräzisiert war, scheint Konsens. Die römischen Zivilisationsformen und -güter wurden je nach Erfordernissen assimiliert oder adaptiert, so dass es auf ihrer Grundlage und in Auseinandersetzung mit ihnen trotz historischer Zu- und Abwanderungsbewegungen durch Völkerwanderung, Kolonisation, Arbeitsmigration oder Flüchtlingswellen zu einer stabilen Kulturvernetzung kam. Wie Fuhrmann beurteilt Reale jedoch gerade die heutige Zeit kritisch: Er benennt „la mentalità speculativa della Grecia come primo fondamento dell’Europa“. Ergänzt durch das „elemento razionale“ habe die Wissenschaft, die wiederum „nata dalla mentalità filosofica e speculativa dei Greci“ sei, quasi zur Entdeckung des Menschen und zu „la cura dell’anima come base spirituale su cui si è costruita la coscienza europea“ geführt.³⁰⁶ Ab dem Mittelalter habe das Christentum „come base della spiritualità europea“ das Abendland geprägt und geeint, ehe „la rivoluzione scientifico-tecnica“³⁰⁷ das industrielle Europa und damit die Neuzeit einläutete. Die heutige Zeit allerdings müsse neu überdacht werden, da die Menschen „vittime della *non cultura* dall’imperversare dei nuovi mezzi di comunicazione“³⁰⁸ seien.

Ähnlich teilt Morin die Phasen in „l’Europe d’avant l’Europe“³⁰⁹ und ein auf die Antike folgendes mittelalterliches Europa ein, das von der „Europe éruptive“³¹⁰ abgelöst werde und der Neuzeit entspreche. Engels³¹¹ sieht die Vorherrschaft des *mare nostrum* unter römischer Ägide als einen geschlossenen Wirtschafts- und Kulturraum an, bis dieser in Ost- und Westrom zerfiel und durch die Ausbreitung des Islams im 7./8. Jh. beeinflusst wurde. Diese Trennung in West und Ost prägte die zugehörigen Regionen und erkläre wesentliche Unterschiede, die noch heute erkennbar seien. So sei der Westen „stadtrömisch“ geprägt und habe einen Stadtstaat mit einer enormen zugehörigen Größe, die zunächst der Senat dominierte. Nach dem Zerfall des römischen Reiches standen mehrere Völker des Westens institutionell unter dem Einfluss der christlich-lateinischen Kirche, so dass der Dualismus Gott und Herrscher beibehalten wurde. Im Osten hingegen prägte das Prinzipat mit einem Kaiser, der in göttlicher Verehrung staatstragende Funktion hatte, eine „nova Roma am Bosphorus“, so dass die Menschen

³⁰⁶ Reale 2003, 65. (Alle Zitate des Absatzes, Hervorhebung im Original.)

³⁰⁷ A. a. O., 99. (Beide Zitate.)

³⁰⁸ Reale 2003, 132.

³⁰⁹ Morin 1990, 265.

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ Engels, O. 1997. (Alle Zitate des Absatzes.)

nicht einerseits unter der Macht eines Gottes im Himmel und andererseits eines Herrschers auf Erden lebten. Daraus schließt er: „Folglich gibt es streng genommen kein Europa, sondern nur etwas Europäisches“, das zunächst in West und Ost große Unterschiede aufweise. Diese Sichtweise könnte zur Analyse der aktuellen Spannungen zwischen einigen östlichen EU-Staaten und der EU beitragen und muss daher auch in den Items des Fragebogens abgebildet werden.

Curtius hingegen beklagt die „künstliche Isolierung vom Standpunkt der nationalen Mythen und Ideologien“³¹², da nur eine Gesamtsicht im Sinne einer „Europäisierung des Geschichtsbildes“³¹³ hinsichtlich seiner Raumentwicklung, Kultur und Literatur Europa verständlich mache. „Die europäische Literatur ist der europäischen Kultur zeitlich koextensiv“³¹⁴ und umfasse etwa sechsundzwanzig Jahrhunderte. Wie wichtig es daher sei, von diesen Jahrhunderten nicht nur einige wenige aus eigener Anschauung zu kennen, verdeutlicht er in einem Vergleich, der auf den Bildungsbereich sowie die Bedeutung einer originalsprachlichen Auseinandersetzung mit Texten und Inhalten aller Epochen verweist:

Wer davon nur sechs oder sieben aus eigener Anschauung kennt und sich für die übrigen auf Hand- und Hilfsbücher verlassen muss, gleicht einem Reisenden, der Italien nur von den Alpen bis zum Arno kennt, das übrige aus dem Baedeker. Wer nur das Mittelalter und die Neuzeit kennt, der versteht nicht einmal diese beiden.³¹⁵

Zusammenfassend lässt sich schließen, dass im Allgemeinen und in bildenden Institutionen im Besonderen vom Geschichtsunterricht über die Museumspädagogik bis zu Dokumentarfilmen ebenso wie in der Fachliteratur eine eurozentrische bzw. kritischer ausgedrückt eurozentristische Einteilung der prägenden Epochen vorgenommen wird. Insofern dürften auch Studierende diese verinnerlicht haben.³¹⁶ Es ist nicht davon auszugehen, dass ihnen parallel oder ergänzend dazu im Detail Epochenperspektiven außereuropäischer Kulturen bekannt sind, sie der traditionellen kritisch gegenüberstehen oder sie über eine europaweite Gesamtsicht verfügen, zumal Lehmann gerade im Geschichtsunterricht Mängel beklagt:

Die großen politisch-historischen Potentiale der antiken Welt – vom Bürgerethos der Polis – wie des entwickelten Bundesstaates in Hellas über die großen, Völker und Kulturen umschließenden Symbioseleistungen des Hellenismus bis zur soziokulturellen und -po-

³¹² Curtius ¹¹1993, 16.

³¹³ A. a. O., 19.

³¹⁴ Curtius ¹¹1993, 22.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ Vgl. Coudrais 2005.

litischen Integrationskraft des Imperium Romanum bleiben trotz mannigfacher Anschlussmöglichkeiten zur Zeitgeschichte durchgehend ungenutzt.³¹⁷

Den historischen Entwicklungen des Judentums würde ebenfalls zu wenig Raum gegeben, was für das heutige Verständnis sowie Toleranz aber nötig sei und gerade „eine im Hinblick auf die leidvolle deutsch-jüdische Geschichte schulpolitisch besonders fatale Fehlleistung“ darstelle.³¹⁸ Da dort „europäische Dimensionen und komparatistische Perspektiven weitestgehend fehlen,“ könne hier der LU einspringen.

Was aber macht unter diesen Bedingungen für die junge Generation heute noch ‚etwas Europäisches‘ aus und was daran wurde durch Latein(unterricht) geprägt oder zumindest beeinflusst? Um darüber Auskunft zu erhalten, drängt sich eine konkretere Perspektive auf, die operationalisierbar nach europabezogenen Aktualitätsbezügen einzelner Themen fragen müsste. Diese nehmen z. B. Joas und Wiegand in ihrem Buch *Die kulturellen Werte Europas* ein, wenn sie den Bogen schlagen zwischen epochaler Einteilung und der Betrachtung kulturell prägender Einzelbereiche. Die veröffentlichten Beiträge beziehen sich dabei auf die griechisch-römischen, jüdisch-christlichen und mittelalterlichen Einflüsse, wobei das Mittelalter für die Entwicklung der Vielfalt gesorgt habe, ehe weitreichende neuzeitliche Strömungen einsetzten.³¹⁹

Auch das von Winzer editierte Werk *Kulturgeschichte Europas. Von der Antike bis zur Gegenwart*³²⁰ vereint beide Perspektiven, indem es die Hauptkapitel in vierzehn historische Phasen unterteilt, deren wesentliche Merkmale erläutert werden, ehe im jeweiligen Lexikonteil auf folgende Themenbereiche in alphabetischer Reihenfolge eingegangen wird:

Bildung und Erziehung, Geldwesen, Gesellschaftsordnung, Handel und Verkehr, Handwerk und Industrie, Hausrat, Essen und Trinken, Kleidung und Schmuck, Lebensordnung, Kunst, Landwirtschaft, Literatur, Musik, Medizin, Naturwissenschaft und Technik, Philosophie und Geistesgeschichte, Recht und Verfassung, Religion, Sitte und Brauchtum, Theater, Wohnung und Möbel, Weltbild.³²¹

Dies macht die große Faktorenkomplexion von Kultur, also „gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft“³²², noch einmal deutlich. Sie alle wirken in Verknüpfung und gegenseitiger Beeinflussung, da nicht nur hohe Kunst und geniale Erfindungen eine Ge-

³¹⁷ Lehmann 2000, 238 f. (Beide Zitate.)

³¹⁸ Ebd. Auch Religionsunterricht thematisiere die historischen Perspektiven nicht (mehr).

³¹⁹ Joas/Wiegand 2005.

³²⁰ Winzer (o. J.).

³²¹ A. a. O., 9 – 61: Beispiel „Die Kultur der griechischen Antike“.

³²² Duden, *Kultur*.

sellschaft prägen, sondern gerade profane Alltagsthemen und Traditionen für die später zu behandelnde Identitätsbildung von ausschlaggebender Bedeutung sind.

2.2.3. Europäische Erinnerungsorte

Der Fokus auf Einzelthemen böte insofern eine gute Möglichkeit, den kulturellen Gemeinsamkeiten Europas auf die Spur zu kommen: Wenn man das umfangreiche Kartenmaterial zur Verbreitung bestimmter Aspekte, das Schmale seiner *Geschichte Europas* beifügt, in Überlagerung betrachtete und durch andere Perspektiven ergänzte, ergäbe sich eine Gesamtschau. Sie würde es ermöglichen, die jeweiligen Schnittmengen zu erkennen, da geographisch sichtbar würde, in welchen Teilen des Kontinents zu welcher Zeit welche gemeinsamen Einflüsse vorherrschten und wie sich der Kontinent bezogen auf diese Kriterien in seiner Größe und jeweiligen Ausdehnung veränderte. Bezöge man dabei benachbarte Gebiete ein, ließe sich zudem erkennen, welche Einflüsse nicht nur für Europa, sondern auch für andere Kontinente prägend waren und sind. So analysiert Schmale die gemeinsamen Verbindungen europäischer Gebiete anhand der Verbreitung der Megalithkultur, des Römischen Reiches, der römischen Kunst, des keltischen Siedlungsraums, der Verbreitung des Christentums, des Einflusses der Karolinger, des Vorkommens romanischer, gotischer und barocker Kunst, der Vernetzung von Universitäten sowie der Handelsrouten.³²³

Auf ähnliche Weise ließe sich die Verbreitung weiterer kulturhistorisch relevanter Einzelthemen wie Sprachen und Dialekte, Architektur und Baukunst, Musik, Literatur und Theater, Philosophie, Technik und Wissenschaften, Handel und Städtebau erfassen. Umfangreiche diachrone Untersuchungen jedes einzelnen Aspekts in Bezug auf die geographische Ausbreitung könnten zeigen, wie und in welchem Maß er Gesamteuropa heute prägt, was übernommen, was verändert, was fallengelassen wurde. Es würde deutlich, in welchen Regionen und Ländern die meisten bzw. geringsten Überschneidungen bestehen. Dies wiederum ermöglichte Rückschlüsse auf die Meinung zur Zugehörigkeit von Ländern zu Europa.

Getreu dem europäischen Motto *Einheit in Vielfalt* dient ein solcher kulturhistorischer Ansatz der Analyse der Ausprägungen und Unterschiede in den europäischen Ländern. Er zeigt Verwandtschaftslinien und Ähnlichkeiten sowie den Ursprung der Vorbilder, der *héritages communs*³²⁴, auf.

³²³ Schmale, 2001; vgl. Buringh/Zanden 2009 a und b.

³²⁴ Vgl. Le Goff 2007, 33.

Diese interkulturellen Kenntnisse trügen vermehrt zum Verständnis von sich selbst und seinen Nachbarn bei. Le Goff zieht in diesem Zusammenhang den Vergleich mit einer Familie:

Il y a un air de ressemblance en général entre les membres d'une famille, mais chacun a aussi sa personnalité, une apparence physique mais surtout un caractère, un comportement différent.³²⁵

Im Sinne von „diskursive[n] Chiffren“³²⁶ können die *héritages communs* in Anlehnung an das Konzept der *Europäischen Erinnerungsorte* als europakonstituierende Faktoren gelten. Sie beziehen sich jedoch nicht (nur) auf konkrete Orte, sondern haben durch den soziohistorischen Zusammenhang eine einende und identitätsstiftende Bedeutung. Auch verharren sie nicht in der retropektiven Dimension, sondern verbinden „mit diesen neuen europäischen Erinnerungsorten auch Zukunftsideale.“³²⁷

Das Konzept der Erinnerungsorte beruht auf Pierre Noras³²⁸ Werk *Les lieux de mémoire* (1984–1992). Diese als Orte bezeichneten Kristallisationspunkte dienen der Orientierung für das individuelle und kollektive Gedächtnis und führen über die kollektive Erinnerung zu ebensolcher Identität.³²⁹ Dabei wird unterschieden zwischen materiellen Erinnerungsorten wie Gebäuden, Kunstwerken, Städten und Erinnerungsorten im übertragenen Sinne. Als solche gelten historische Ereignisse, Kunsthandwerk, prägende Daten, Persönlichkeiten oder Abstrakta. Das Konzept fand seine Anwendung zwar zunächst in westeuropäischen nationalen Zusammenhängen, doch verbreitete es sich auch im Osten sowie in größeren Kollektiven. Da Erinnerungsorte Geschichtsbilder symbolisieren, durch gesellschaftlich-politische Entwicklungen jedoch Veränderungen unterworfen sind, bietet das Konzept gerade für multiethnische und multikonfessionelle Kontexte eine offene Herangehensweise an die Vergangenheit:

Hierdurch kann der Respekt vor jeweils anderen nationalen oder anderweitigen historischen Gruppenidentitäten gestärkt und können auch Wege einer transnationalen Geschichtsschreibung geebnet werden.³³⁰

Zu den 133 Erinnerungsorten, die Nora für identitätsstiftend und prägend in Bezug auf Frankreich hält, gehören z. B. *Liberté, Égalité, Fraternité, La Marseillaise, Le Code Civil*, aber auch *Le Tour de France* und literarische Werke wie *A la recherche du temps perdu* von Marcel Proust. Die Bedeutung literarischer Erinnerungsorte unterstreicht auch

³²⁵ Le Goff 2007, 20.

³²⁶ Siebeck 2017, 3.

³²⁷ Den Boer 2012, 63.

³²⁸ Weeber 2011.

³²⁹ Vgl. auch Étienne/Schulze 2001.

³³⁰ Weeber 2011.

Geyer, wenn er Literaturgeschichte einen europapragenden *mythe fondateur* nennt:

La littérature montre la relation entre des valeurs matérielles et des valeurs immatérielles, et la littérature est l'analyse impartiale des conflits intérieurs et extérieurs de l'être humain au sens de la devise de Flaubert "L'ineptie consiste à vouloir conclure".

Entendue comme cela, l'histoire de la littérature est un des plus importants mythes fondateurs de l'Europe, mémoire culturelle et conscience critique de l'Europe future, juxtaposant à la définition technocrate de l'Europe une vision culturelle.³³¹

Zweck von europäischen Erinnerungsorten ist also zunächst die Identifikation mit dem europäischen Gedächtnis, das durch die emotionale Bindung zur Identität und damit zu gegenseitiger Solidarität führt. Schmale erläutert den Zweck der Erinnerungsorte in Form einer rhetorischen Frage:

Was aber sind Erinnerungsorte anderes als das Zuhause solcher Gefühle, Ideen, Projektionen, Erinnerungen, Erfahrungen, die [...] vor einer allzu rationalistischen Dekonstruktion geschützt werden wollen?³³²

Da dies ohne Geschichtsbewusstsein und Bildung nicht möglich ist, was einen Hinweis auf die Ausgangsfrage der Studie nach der Rolle von Unterricht und speziell der des LU darstellt, hält Hroch³³³ ein gemeinsames europäisches Geschichtsbuch für ein geeignetes Medium, um eine solche europäische Identität zu befördern. Dieses müsse zum einen kompatibel zum jeweiligen nationalen Geschichtsbild sein, zum anderen die Aspekte Frieden und Toleranz, die Geschichte der europäischen Idee sowie den Mythos als Träger der Identität enthalten.³³⁴ In seiner Auswahl europaspezifischer Gemeinsamkeiten nennt er: römisches Recht, städtische Selbstverwaltung, Renaissance, Humanismus, ständige Vertretungen, Revolution, kapitalistische Unternehmensform, Industrialisierung, Menschenrechte, Konstitutionalismus und *imagined community*.³³⁵ Betrachtet man diese Bereiche genauer, stellt man fest, dass keiner ohne den Bezug zur Antike denkbar wäre. Nicht einmal die zunächst wenig antik anmutenden Bereiche *kapitalistische Unternehmensform* oder *Industrialisierung* können ihre antiken Vorläufer verleugnen, was die industrielle Produktion von Ziegelsteinen, Mehrfachsysteme von Wassermühlen, Überschussproduktion zum überregionalen Handel etc. belegen.³³⁶

Für die Konkretisierung der auf antiken Ursprüngen fußenden Erinnerungsorte, die Europäer heute noch prägen, sollen an dieser Stelle nur einige Hauptaspekte genannt

³³¹ Geyer 2010, 8 f.

³³² Schmale 2012, 19.

³³³ Hroch 2012, 82.

³³⁴ A. a. O., 84.

³³⁵ A. a. O., 85.

³³⁶ *Industria* meint zunächst ja nichts anderes als mit Fleiß, in eifriger Betriebsamkeit hergestellt.

werden, die der jungen Generation am ehesten bekannt sein werden und aus Sicht des LU relevant scheinen. Demandt analysiert in seinen Schriften detailliert diese aus der Antike überlieferten Erinnerungsorte, die für ihn bis heute nachwirken.³³⁷ Die Kulturvermittlung erfolgte dabei in allen Bereichen auf zwei Wegen: einmal durch die direkte Übernahme antiken Kulturguts, zum anderen durch den immer wieder erfolgten bewussten Rückgriff in Folge von Renaissance und humanistischen Bewegungen. Betont werden muss dabei, dass es nie um eine unreflektierte Übernahme von Tradiertem ging, sondern um den Prozess der Identitätsfindung und des Selbstbewusstseins in der Dualität Identität – Alterität im Sinne der historischen Kommunikation. Gerade durch die zum Teil widersprüchliche und inhomogene Vielfalt der Antike, deren Ideen bei der Rezeption teils übernommen, teils hinterfragt oder aber fallengelassen wurden, blieb sie – vor allem durch das gut organisierte spätantike Schulwesen – erhalten. Die Auseinandersetzung mit den Werken und Werten wurde auf diese Weise lebendig gehalten.³³⁸ Insofern greift Kritik, die sich z. B. gegen die Idealisierung der griechischen Demokratie, die unseren heutigen Maßstäben gar nicht entspreche, wendet, zu kurz, da es genau nicht um eine vollständige Übernahme geht. Dass in Athen nur freie Männer abstimmen konnten, die große Mehrheit der Bewohner aber aus Sklaven, Frauen und Kindern bestand, so dass sie „deshalb von der politischen Teilhabe ausgeschlossen“³³⁹ waren, spricht nicht gegen eine reflektierte und angepasste Übernahme des Konzepts *Demokratie*. Erbe und Erinnerungsorte als tradierte Vorbilder können und sollen eben nicht in unveränderter Form gelten, sondern zur Auseinandersetzung und eigenen Aneignung führen. Der Umgang mit der durch die große Kontinuität der lateinischen Texte möglichen Rezeption, das Erbe an die jeweilige Zeit, Bedingungen, Erfordernisse und Veränderungen anzupassen, heißt daher nicht, dass die antike Kultur *nicht* prägend war. Betrachtet man europäische Erinnerungsorte, stößt man auf Nennungen epochaler Bedeutung wie *Europa Christiana*, *Französische Revolution*, *Europäischer Krieg*, *Liberalismus*.³⁴⁰ Bei allen folgt der Hinweis auf die gemeinsame europäische Kultur, zu der die Werte *Humanismus*, *Toleranz*, *aufgeklärter Kosmopolitismus* gezählt wer-

³³⁷ Demandt 2012, 89 – 100.

³³⁸ Vgl. zum Rezeptionsbegriff Steiner-Weber et al. 2007, 7 – 14; zur Rezeption im Einzelnen Frings 1984. Vgl. Grafton 2013; Kallendorf 2010; Highet 2015; Brockliss/Chaudhuri/Lushkov/Haimson 2011; Roynon 2021, Velle 2017; Farago 2019.

³³⁹ Thiele 2015.

³⁴⁰ Vgl. z. B. den Boer 2012, 59 – 74 und Forster 2004.

den. Sie lassen sich über Werke aller Gattungen von Antike über Mittelalter, Renaissance und Aufklärung verfolgen, zählen ihrerseits außerdem als eigene Erinnerungsorte. Als ein solcher stellt z. B. das Jahr 1945 die Stunde Null der europäischen Geschichte dar, die eine neue Phase für das europäische Kollektiv einleitet. Der ab da erfolgende Aufbau Europas trug ausgehend vom Westen zur Dekolonialisierung bei und verfolgte die Vision eines Europas ohne Grenzen, die 1980 realisiert wurde – als ein weiterer Erinnerungsort.³⁴¹

Intensiv geht den Boer auf die Bedeutung von Sprache ein, da Erb- und Lehnwörter ebenso wie Fremdwörter und Neologismen Aufschluss über Kultur geben: Die Übernahme von materiellem oder immateriellem Knowhow bringt die Übernahme der Bezeichnungen mit sich, so dass sich über den Wortschatz der einzelnen Sprachen Schlussfolgerungen auf den Ursprung der kulturellen Errungenschaften und Traditionen ziehen lassen. Nach Weeber, Stroh und anderen³⁴² gehört daher der lateinische Wortschatz zu einem der europaweit verbreiteten und prägenden Faktoren. Da er häufige Internationalismen und panromanisch-germanisches Vokabular schuf, tradierte er sowohl materielles als auch immaterielles, sowohl alltägliches als auch fachwissenschaftliches *Erbe*, das sich heute in allen bei Winzer unter Kultur verstandenen Aspekten wiederfindet: Geldwesen, Gesellschaftsordnung, Handel und Verkehr, Handwerk und Industrie bis zu Hausrat etc.³⁴³ Doch dazu mehr im Kapitel zur lateinischen Sprache. Auffällig ist, dass bisher bei keinem der Themen *Wurzeln*, *Erbe* oder *Epochen* der Begriff *Islam* erwähnt wurde, so dass dies spätestens hier als Einzelthema mit dem Fokus auf europäischer Kulturgeschichte im Sinne eines Erinnerungsortes erfolgt.³⁴⁴ Denn *Le Radici Islamiche dell'Europa*³⁴⁵, so der Titel Jevolellas Werks, reichen

dalla letteratura profana alla letteratura mistico-religiosa, dalla filosofia razionalista alla fisica, dalla medicina all'astronomia, alla matematica e a tutti gli altri rami delle scienze, dai progressi della tecnica, della navigazione e dell'agricoltura fino ai campi dell'arte e delle raffinatezze del vivere civile³⁴⁶

und übten einen starken und fruchtbaren Einfluss in wesentlichen kulturellen und

³⁴¹ Die Bedeutung, die Dokumenten beigemessen wird, zeigt sich auch durch das Dokumentenerbe der UNESCO. Vgl. Aubel 2010. Auch Datenbanken wie die *Europeana* (unter www.europeana.eu) als virtuelle Bibliothek des wissenschaftlichen und kulturellen Erbes Europas bieten reiche Informationen: Gefördert von der EU enthielt sie 2010 bereits 10 Millionen Objekte. Vgl. Aubel 2010, 72.

³⁴² Vgl. Demandt 2012; Weeber 2016, 1998, 2006 und 2018 sowie Stroh 2007.

³⁴³ Vgl. Winzer (o. J.).

³⁴⁴ Dies erfolgt unabhängig von Glaubensfragen mit Fokus auf kulturprägender Relevanz von Religionen.

³⁴⁵ Zur Rolle des islamisch geprägten Einflusses auf Europa vgl. Jevolella 2005; Bassim 2016; Elsas 2002; Arte 2019: *Ach, Europa* 3/10; Großhans 2015; Malik 2006; Westermann Diercke Weltatlas.

³⁴⁶ Jevolella 2005, 9.

geistesgeschichtlichen Bereichen auf das christliche Europa aus. Jevolella erläutert dieses Erbe, das Europa der islamischen Gesellschaft des Mittelalters verdankt, und beklagt, dass es nicht angemessen gewürdigt werde:

Olte mille anni di odio religioso e di arroganza eurocentrica hanno impedito al mondo cristiano di riconoscere tutto il suo enorme debito nei confronti dell'Islàm.³⁴⁷

Angeichts dieser Einflüsse auf die gesamte Bandbreite der Zivilisierung im Sinne der Entwicklung von Wissenschaften, Kultur und Technik gehört auch dieses Thema zum Kapitel *Wurzeln und Erbe*. Da es in den meisten konsultierten Werken allerdings tatsächlich keine oder kaum Erwähnung findet, wird es hier als Einzelthema kurz skizziert. Dies erfolgt in kultureller, nicht aber religiöser Perspektive, da es nicht um die Rolle als Religion, sondern um integrale Einflüsse der islamisch geprägten Gesellschaft auf Europa – und dies verbunden mit der lateinischen Überlieferung – geht.

Jevolella³⁴⁸ beschreibt den Okzident um das Jahr 1000 als noch unterentwickelt und unwissend, da sich zwar Kultur und Wissenschaften in Klöstern erhielten, insgesamt jedoch keine gute und flächendeckende Infrastruktur vorhanden war und somit die Lebensbedingungen der breiten Bevölkerung schwierig und das Bildungsniveau niedrig waren. Im Gegensatz dazu erlebten islamische Gesellschaften, die sich zur Zeit der größten Ausdehnung des Kalifats von 960 bis 1000 über die gesamte iberische Halbinsel bis zu den Pyrenäen erstreckten, eine Blütezeit in Bezug auf zahlreiche Kulturtechniken. Die Landwirtschaft wurde verbessert, so dass Orangen, Reis, Zuckerrohr und auch Baumwolle angebaut werden konnten und nicht zuletzt durch verbesserte Bewässerungstechniken Produktivitätssteigerungen erzielt wurden. Andere Handwerkszünfte profitierten vom Fachwissen der Bereiche Metallurgie, Materialwissenschaften und Technik, was sich in Schiffsbauwerften, Minen sowie im Gewerbe wie Textil-, Keramik-, Glas-, Leder-, Seide-, Schmuckwerkstätten bezahlt machte.

Ein weiterer wichtiger – und sichtbarer – Bereich waren die typisch islamische Architektur und Baukunst, die heute noch Millionen von Touristen zur Alhambra, nach Cordoba oder Nordafrika pilgern lassen. In ihnen wurde auch die antike Thermentradition fortgeführt, so dass öffentliche Bäder Hygiene und Komfort förderten.³⁴⁹ Herausragende Betätigungsfelder islamischer Gelehrten waren vor allem Medizin und Mathematik sowie Literatur und Philosophie, so dass Zentren wie Bagdad, Córdoba,

³⁴⁷ Jevolella 2005, 23.

³⁴⁸ A. a. O., 50 – 58.

³⁴⁹ Dies würdigte 2021 auch die UNESCO, die „Große Bäder Europas“ als Weltkulturerbe aufnahmen. Zu ihnen zählen das römische Bath in England, Spa und Vichy in Frankreich.

Toledo, Valencia und Sevilla eine große Anziehungskraft auf europäische Gelehrte ausübten, die dort – über Religionen hinweg – lernten und kooperierten. Dies erst führte nach Jevolella über das Hochschulwesen zum Humanismus, der Renaissance und der technischen Revolution. Städte wie Alexandria, Antiochia, Nisibis (Nusaybin) und Odessa besaßen bereits ab 650 öffentliche Institute und Hochschulen, gingen insofern den ersten europäischen Hochschulen um ca. 400 Jahre voraus.³⁵⁰

Die islamisch geprägten Einflüsse wurden allerdings nicht einhellig akzeptiert oder gar bewundert, sondern stießen zum Teil auf große Ablehnung bis hin zu Feindschaft und dem Aufruf zur Bekämpfung, wie der Bischof Eulogius unter Beweis stellt, der gegen den Islam wetterte und schon dessen Sprache als entwürdigend empfand, da sie wie die von wilden Tieren oder das Geheul von Irren klinge.³⁵¹

Ein wesentlicher Aspekt neben den einzelnen Leistungen islamischer Wissenschaften ist sicher die Tatsache, dass das antike Erbe teilweise zunächst über islamische Gelehrte verbreitet und überhaupt überliefert wurde, und zwar durch Übersetzung aus dem Griechischen ins Arabische und erst dann ins Lateinische. Dies muss durchaus als glücklicher Umstand gewertet werden, da im Islam nie aufgrund religiöser Überzeugungen ein Vorbehalt oder gar eine Feindseligkeit gegen die Wissenschaften bestand. Im Gegenteil wurden Wissen und Bildung als Verpflichtung eines jeden Menschen angesehen.³⁵²

Diese Übersetzungen haben daher durchaus einen zusätzlichen „valore interpretativo e creativo della scienza islamica“³⁵³, da Übersetzen über Wortwahl und Syntax immer auch Interpretation bedeutet. Ab dem 11. Jahrhundert gelangte das gelehrte Corpus antiker Griechen und arabischer Gelehrter ebenso wie medizinische Fachliteratur nach Europa.³⁵⁴ Nach der Rückeroberung Toledos 1085 durch Alfonso VI. blieb wissenschaftliche Toleranz zunächst erhalten. Gelehrte und Studierende aus ganz Europa arbeiteten in arabischer, hebräischer, lateinischer und castillischer Kooperation und

³⁵⁰ Jevolella 2005, 93. Er bietet einige Details aus der Wissenschaftsgeschichte, die gerade für Kulturtechniken, materielles und immaterielles Erbe in seiner Entwicklung interessante und relevante Erkenntnisse zum Thema Europa bieten können. So erläutert er S. 41, dass schon zur Zeit Dantes vermischte Einflüsse auf die Literatur wirkten, die er als christlich, biblisch, augustinisch und „sotto l’influenza fortissima della filosofia islamica“ bezeichnet, die sich „nei testi in latino realizzati a Toledo“ in Europa verbreiteten.

³⁵¹ A. a. O., 56.

³⁵² A. a. O., 88 f. Vgl. die Zitatensammlung zu den Themen *Wissen, Weisheit, Bildung* im Islam Al Hamids unter: <https://www.alhadith.de/w/weisheit-wissen/> (z. a. a. 26.07.21).

³⁵³ Jevolella 2005, 89.

³⁵⁴ A. a. O., 90 – 98. Von Bedeutung war diesbezüglich der Pharmazeut Constaninus Afrcanus, der zahlreiche Schriften nach Salerno brachte, vgl. ebd. 94.

weckten „l'Europa dal suo lungo letargo scientifico e culturale“ in allen Bereichen auf, so dass „tutto ha una radice commune“.³⁵⁵

Diese mehrsprachige Zusammenarbeit schuf auch im literarischen Bereich eine gemeinsame Grundlage, so dass es zu zahlreichen Beeinflussungen kam.³⁵⁶ Hier seien nur wenige exemplarisch genannt: La Fontaines *Fables* sind von antiken und orientalistisch-indischen Quellen beeinflusst, die aus dem Sanskrit ins Arabische, dann Hebräische und schließlich Lateinische gelangt waren; bei Dante und Cervantes lassen sich zahlreiche nichttrömische literarische Einflüsse nachweisen, ebenso wie bei Defoes *Robinson Crusoe*. Jedem bekannt sein dürften zudem die Erzählungen der *Mille e una notte* von Antoine Galland (1853), die bis heute kaum wegzudenkende Reminiszenzen auslösten, wie Perrault, Stendhal, Voltaire, Baudelaire, aber auch moderne Märchen, Filme und Erzählungen zeigen.

Huber kommt daher zu dem Schluss, dass zwar die Europa meist zugrunde gelegten drei Namen *Athen*, *Rom* und *Jerusalem* prägend waren: der erste für Philosophie, Wissenschaften und Künste; der zweite für Rechtsordnung, politische Einheit und „gestaltete Herrschaft“³⁵⁷; der dritte über die Bibel für das aus dem Judentum hervorgegangene christlich bestimmende Verhältnis zwischen Mensch und Gott. Deren Überlieferung sei jedoch dem Islam zu verdanken. Er endet mit dem Fazit, dass Europa nicht gleichzusetzen sei mit dem Christentum – und zwar in keiner Epoche,³⁵⁸ zumal unterschieden werden müsse zwischen kulturprägender und religiöser Dimension. Die erstere durchzieht die gesamte Gesellschaft durch religiös entstandene materielle und immaterielle Errungenschaften, die zweite bezieht sich auf den Glauben und die Zugehörigkeit zu einem religiösen (Werte)system, was im Kapitel *Europa – religiös* behandelt wird.

„Im kulturellen Erbe Europas spiegeln sich Geschichte und Selbstverständnis unseres Kontinents“³⁵⁹, lautet das Fazit von Tiez. Doch bleibt fraglich, ob sozusagen additiv jedes nationale und regionale Erbe zählt oder nur solches, das paneuropäisch verbreitet ist, oder nur die Differenz von $K^{Eur} - K^{Welt}$ von Bedeutung ist, also die Kulturelemente, die übrig bleiben, wenn von der europäischen Kultur K^{Eur} die der weltweit verbreiteten globalisierten Kultur K^{Welt} abgezogen wird. Provokativ gefragt: Gehören die Ausgra-

³⁵⁵ Jevolella 2005, 95 und 101.

³⁵⁶ A. a. O., 113 – 115.

³⁵⁷ Huber 2005, 70.

³⁵⁸ Ebd.

³⁵⁹ Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz 2019, 41.

bungsstätten Pompeijs und der rheinische Karneval zur europäischen Kultur, obwohl z. B. Dänemark weder noch hat? Gehören bestimmte Musik- oder Baustile zur europäischen Kultur, auch wenn sie weltweite Verbreitung haben? Geklärt werden müsste insofern, ob jedes europäisch definierte Kulturerbe auf einer gemeinsamen kultur- und geistesgeschichtlichen Entwicklung, gleicher Geisteshaltung und Wertschätzung basieren muss und wodurch eine Beschränkung bestünde.

Dieses Problem löst auch ein Blick auf die von der UNESCO als Welterbe aufgenommenen Kulturstätten und immateriellen Traditionen nicht, da diese durch das Label nicht nur europaintern, sondern vielmehr aus der Außenperspektive definiert, was auf jeden Fall zum europäischen Kulturerbe zählt. Im Prinzip ließen sich daher nun alle nationalen Listen untersuchen, alle zertifizierten Stätten, Landschaften sowie das immaterielle Erbe auf einer Karte einzeichnen, die eine Gesamtansicht des kulturellen Europas zeigte. Um die Innenperspektive einzubeziehen, müssten zudem die Elemente ergänzt werden, die Europäer im nationalen und regionalen Bewusstsein als kulturell prägend und wesentlich werten.³⁶⁰

Bezogen auf Italien, Frankreich und Deutschland enthält die Liste der von der UNESCO aufgenommenen Weltkulturerbestätten³⁶¹ im Februar 2020 in Italien 55 Kultur- und Naturstätten plus zwölf immaterielle Traditionen, 39 plus 18 in Frankreich³⁶² sowie 46 plus vier in Deutschland.³⁶³ Neben Bauwerken wie Kathedralen, Abteien, Festungen und antiken Stätten wie dem Pont du Gard gehören z. B. die Parfumherstellung in Grasse oder das bretonische Festival *fest-noz* dazu. In Italien, das im Übrigen die meisten UNESCO-Einträge in Europa aufweist, gelten als Kulturerbe neben Bauwerken, Plätzen, Kirchen sowie Ausgrabungsstätten im immateriellen Bereich etwa der sardische Gesang. Besonderen Wert für ein europäisches Kulturbewusstsein müsste jedes „elemento transnazionale“³⁶⁴ haben, das sich mehrere Regionen und Länder teilen, wie die *dieta mediterranea*, den *Alpinismus*, die *Kunst der Falknerei* oder die *Transhumanz*. Interessant an diesen transnationalen Elementen ist ihr Vorkommen auf anderen Kontinenten, was wiederum mit der Geschichte des europäischen Kolonialismus zusammenhängt. Bezieht man das Januar 2022 erhobene Ranking der „Verteilung der Kulturerbestätten in der UNESCO. Liste des Welterbes

³⁶⁰ Vgl. zu regionaler Identität auch Kaschuba 2006.

³⁶¹ UNESCO, Nationale Verzeichnisse, Italien 2020.

³⁶² Deutsche UNESCO-Kommission 2020 a und b.

³⁶³ Ebd.

³⁶⁴ UNESCO, Nationale Verzeichnisse, Italien 2020.

nach Region“ ein, zeigt sich zum einen, dass die Länder Europas hier gemeinsam und sogar mit Nordamerika zusammen erfasst wurden, und zum anderen, dass sie weltweit mit einem Anteil von über 50 % an der Spitze stehen.³⁶⁵ Diese Liste wird deutlich umfangreicher, bezieht man z. B. für Deutschland das „Bundesweite Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes“ ein, das weitere 97 Einträge enthält.

[Es] zeigt exemplarisch, welche lebendigen kulturellen Traditionen und Ausdrucksformen in Deutschland praktiziert und weitergegeben werden. Es würdigt kreative und inklusive Kulturformen und deren reichen Schatz an Erfahrungswissen.³⁶⁶

Die Aufnahme solcher Traditionen wird auf Anregung aus der Zivilgesellschaft offiziell beschlossen, dient insofern weniger der Erfassung des deutschen Erbes als vielmehr dem Aufzeigen der gesellschaftlichen Kreativität, des deutschen Innovationsgeistes und des Wissens als exemplarisch für lebendige kulturelle Traditionen und Ausdrucksformen. Der Wissenschaftliche Dienst des Deutschen Bundestages blickt bei seiner Definition allerdings vom anderen Ende her auf den Begriff: Kultur sei eben nicht die Addition von „Traditionen und Ritualen“³⁶⁷, aufgrund derer eine Gemeinschaft existiert und sich politisch verbindet. Es handele sich vielmehr um Menschen, die durch ihren gemeinsamen Diskurs und ihren Austausch eine spezielle Identität schaffen, indem sie aus einem „kollektiven Gedächtnis“³⁶⁸ schöpfen und sich in einer „Erinnerungsgemeinschaft“³⁶⁹ zusammenfinden. Hier führt der Kulturbegriff direkt über zum später thematisierten Komplex *Identität*, die ohne ein Kulturbewusstsein nicht entstehen kann.

Aus diesen Diskussionen und Befunden lässt sich ableiten, dass die unermesslich reiche Kultur einen wesentlichen Bestandteil des Lebens ausmacht, dessen genereller Stellenwert in der Gesellschaft empirisch untersucht wurde: Eine vergleichende Studie an Deutschen ab 15 Jahren von 2007 und 2013 zeigte bezogen auf die Nutzung verschiedener Kulturangebote folgende Ergebnisse:³⁷⁰ Am häufigsten und von ca. drei Vierteln wurden die Medien *Radio/TV* sowie die Kulturtechnik *Lesen eines Buches* genannt, danach folgte die Nennung von eher event-orientierten Aktivitäten *Kinobesuch* und *Besuch eines historischen Monuments*, ehe klassische Kulturangebote *Museums-*, *Konzert-*, *Bibliotheks-*, *Theaterbesuch* sowie *Oper* und *Ballett* in absteigender Nutzung folgten, wobei die letztgenannten vier Angebote mindestens einmal im Jahr nur von bis

³⁶⁵ UNESCO 2022.

³⁶⁶ UNESCO, Nationale Verzeichnisse, Deutschland 2022.

³⁶⁷ Deutscher Bundestag 2008, 10.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Schönhoven 2007, zitiert nach Deutscher Bundestag 2008, 10.

³⁷⁰ EK 2013.

zu einem Drittel der Befragten genutzt wurden.

Eine weitere Erhebung von 2017 fragte 16- bis 26-Jährige verschiedener europäischer Länder danach, wie wichtig ihnen im Leben die folgenden Personen, Ereignisse und Dinge sind, wobei die Begriffe *Ereignisse* und *Dinge* irreführend sind, da folgende Nennungen zur Auswahl standen:³⁷¹ *Meine engere Familie, Freunde, Schule und Bildung, Liebe und Sex, Spaß und Unterhaltung, Erfolg im Beruf und Karriere, Geld, Kultur, Reisen, entfernte Verwandte, Tradition, politisches und soziales Engagement, Religion*. Lediglich 37 % der jungen Deutschen nannten *Kultur*, 22 % *Tradition*, 19 % *politisches und soziales Engagement*, was dafür spricht, dass die in diesem Kapitel thematisierten Aspekte der kultur- und geisteswissenschaftlichen Grundlagen Europas nicht in ihrem Fokus stehen.

Da die Angaben weder die Begriffe *Kultur* und *Tradition* definieren noch Aufschluss darüber geben, welche Themen in welcher Ausprägung den Kulturangeboten zugrunde liegen, lassen sich aus beiden Studien nur Vermutungen ableiten: Das Interesse an der eigenen Auseinandersetzung mit Kultur im humanistischen Sinne kann in der Gesamtgesellschaft als eher nicht sehr hoch angesetzt werden, ein Befund, den auch die Ergebnisse der Frage nach der Art von Reisen stützt. – Es bleibt abzuwarten, inwieweit der Stellenwert der Kultur bei der untersuchten Zielgruppe abweicht.³⁷²

Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ranking, das in einer weltweiten Studie Erwachsene nach den Ländern „mit dem größten kulturellen Erbe“³⁷³ befragte. Auf den vordersten Plätzen mit einem Indexwert über 9 von 10 landeten Spanien, Italien, Griechenland und Frankreich – also allesamt Mittelmeerländer, die Teil des *Imperium Romanum* waren und deren aus der Antike stammenden Einflüsse bis heute sichtbar und lebendig sind. Einen Indexwert zwischen 8 und 9 erreichten mit Mexiko, Indien und Thailand drei Länder anderer Kontinente, ehe Ägypten, die Türkei und (nach Japan) Portugal vor China folgen, also wiederum Einflussgebiete des Römischen Reiches. Damit weisen die meisten der erstgenannten Länder einen Bezug zur griechisch-römischen Antike und deren Einflüssen auf, so dass die Vermutung naheliegt, dass diese zumeist europäischen Länder durch ihr „größtes kulturelles Erbe“, wenn nicht als Einheit, so aber doch als zusammengehörig oder ähnlich beurteilt werden.

Insgesamt dürften die Studierenden mit Europa durchaus eine Gemeinschaft mit

³⁷¹ TUI Stiftung 2017, 18. Die Studien wurden ähnlich auch in Folgejahren durchgeführt, vgl. dort. Auch hier bilden die Studierenden nur eine Teil- bzw. Schnittmenge der Befragten.

³⁷² VuMA 2020.

³⁷³ Y&R's BAV Consulting 2021.

gleichem kultur- und geistesgeschichtlichem Fundament sehen. Da im LU kontinuierlich über Inhalte, Themen, Werke und ihre Rezeption und Bedeutung für die heutige Zeit gearbeitet wurde, ist zu erwarten, dass Lateinkundige verstärkt diese Meinung vertreten. Um dies zu beurteilen, folgt ein genauerer Blick auf die im LU thematisierten kulturellen und geisteswissenschaftlichen Aspekte.

2.2.4. Kulturell-geisteswissenschaftliche Aspekte im Lateinunterricht

In diesem Kapitel müssten wiederum alle schulrelevanten Quellen mit thematischem Fokus auf kulturellen und/oder geisteswissenschaftlichen Aspekten, die für das Wesen Europas, seine Entwicklung, den heutigen *status quo* sowie die Lebenswelt der Schülerschaft bedeutsam und im KLP legitimiert sind, genannt werden. Diese schriftlichen oder gegenständlichen Quellen können aus allen Epochen der Latinität stammen und als Parallele, Kontrast oder Entwicklungsstufe dienen. In der angegebenen Literatur lassen sich deren Reichhaltigkeit und Einsatzmöglichkeiten nachvollziehen. Welchen immanent und fächerübergreifend kontinuierlichen Beitrag der LU dabei leistet, belegt ein längerer Auszug aus dem KLP. Ohne ins Detail zu gehen, heißt es unter der Überschrift „Aufgaben und Ziele des Lateinunterrichts“:

Lateinische Texte eröffnen den Zugang zu einer in der Vergangenheit liegenden und in der Gegenwart wirksamen Welt. Sie befassen sich mit den jeweiligen Lebensbedingungen, mit gesellschaftlichen, politischen, kulturellen, religiösen und philosophischen Themen, mit menschlichen Erfahrungen und Schicksalen, mit Werten und Normen des Handelns. Sie spiegeln sowohl historisch und subjektiv bedingte Sichtweisen als auch Reflexionen und Erkenntnisse, die normative Kraft entfaltet und unsere Geisteswelt geprägt haben.

In einer zweieinhalbtausend Jahre langen Überlieferung von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit liegen lateinische Texte vor, an denen sich die Entwicklung zentraler Ideen verfolgen lässt. Ob es um grundsätzliche Fragehaltungen in der Wissenschaft, um Auffassungen vom Staatswesen, um verallgemeinerungsfähige Rechtsgrundsätze, um künstlerische Motive oder um das Wesen des Menschen, seine Würde und seine Verantwortung geht, in diesen und vielen anderen Bereichen lassen sich in der Antike die gemeinsamen Wurzeln und das kulturelle europäische Erbe entdecken, das von besonderer Bedeutung für die Identitätsbildung eines zusammenwachsenden Europas ist.³⁷⁴

Betrachtet man zudem die im KLP genannten Inhalts- und Kompetenzbereiche, wird deutlich, dass es geradezu unmöglich ist, einen LU durchzuführen, der keine kulturellen und geisteswissenschaftlichen Aspekte, die bis heute unser Leben prägen, zum Thema hat. So benennt er als zentrales Anliegen bei der Kompetenzförderung

³⁷⁴ KLP 2008, 12. Da dieser Auszug das Wesentliche komprimiert darlegt, ist es nicht sinnvoll, ihn zu kürzen oder in eigenen Worten wiederzugeben.

die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur historischen Kommunikation. Unter Nutzung kognitiver und affektiver Zugangsmöglichkeiten treten die Schülerinnen und Schüler in einen Dialog mit dem lateinischen Text und erschließen seine Mitteilung. Sie setzen sich mit den vorgefundenen Aussagen und Fragestellungen auseinander, stellen Beziehungen her zu ihrer eigenen Zeit und Lebenssituation und suchen nach individuellen Antworten auf die Mitteilungen des Textes. Schülerinnen und Schüler entwickeln auf diese Weise Verständnis für fremde Vorstellungen und Handlungsweisen, sie erkennen Elemente von Kontinuität und Wandel, entdecken wichtige gemeinsame Grundlagen europäischer Kultur und erhalten dadurch Unterstützung bei der persönlichen Orientierung und Selbstbestimmung in der Gegenwart und Zukunft. Damit fördert der LU die kulturelle und interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.³⁷⁵

Das Hauptaugenmerk liegt also auf der historischen Kommunikation, durch die sich junge Menschen zu mündigen, interkulturell kompetenten, reflektierten und selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln. Auf der Grundlage historischen Wissens und der Fähigkeit, dieses zu deuten und zu bewerten, werden soziale und personale Kompetenz ebenso wie Sach- und Methodenkompetenz gefördert, um verantwortliche, tolerante Mitglieder der Gesellschaft im Bewusstsein ihrer eigenen Herkunft zu bilden. Zu den Leitzielen gehören dabei explizit die „Kenntnis einzelner repräsentativer Werke der lateinischen Literatur im Original“³⁷⁶, durch die sie befähigt werden, deren Wirkung und Einfluss in rezeptionsgeschichtlicher Hinsicht zu betrachten.

Ein weiteres Ziel verfolgt „Kenntnisse zu zentralen Aspekten der römischen Geschichte und Kultur, zu einigen wesentlichen politischen und ethischen Leitbegriffen [...]“³⁷⁷ Hier werden die Bereiche *Kultur*, *Politik* und *Ethik* explizit genannt und im Weiteren als für Europa genuin bezeichnet, da der Unterricht „einen Einblick in die aus der Antike herrührenden Grundlagen unserer europäischen Kultur“ gewährt und so „die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Tradition und Gegenwart im interkulturellen Zusammenhang“³⁷⁸ fördert. Auch das zusammenfassende Schaubild hebt die wesentlichen Aspekte der Kulturkompetenz und die übergreifende Behandlung lateinischer Texte mit dem Fokus auf der europäischen Tradition hervor.³⁷⁹ Da der LU also kontinuierlich die viel zitierten Wurzeln und das aus ihnen erwachsene Erbe thematisiert, wäre es sicher einfacher, Themen herauszufiltern, die keinen Bezug zu Europa haben.

In der Fachliteratur werden nahezu alle Bereiche unserer Kultur im Detail auf ihren

³⁷⁵ KLP 2008, 11.

³⁷⁶ A. a. O., 12.

³⁷⁷ KLP 2008, 12: Schwerpunkte der Kapitel zum politischen Europa und zur Werteerziehung.

³⁷⁸ A. a. O., 13.

³⁷⁹ A. a. O., 18.

antiken Ursprung bzw. ihre Entwicklung über Zeit und Raum analysiert, so dass an dieser Stelle als Fazit Demandt zitiert werden kann, der als Historiker auf die Frage, was aus Europa ohne die Antike würde, feststellt, „dass sie alle bei den Alten in die Lehre gegangen sind: die Denker des Mittelalters und die der Neuzeit, die Absolutisten und die Demokraten, die Imperialisten und die Faschisten, die Kommunisten und die Liberalen.“³⁸⁰

In Überleitung zum nächsten Kapitel sei auf den unverzichtbaren Beitrag von Sprachen zur menschlichen Kultur und Geistesgeschichte hingewiesen, da Kommunikation zwar nicht ausschließlich, aber doch zumeist über sie erfolgt. So verwundert es nicht, dass sich ein Workshop ausdrücklich mit dem Thema *Sprache als Erinnerungsort* befasste, denn

Sprache ist Symbol, Ausdruck und Stütze von Identität, Sprache ist ein Medium für Kommunikation, für kommunizierte Erinnerung, Sprache transportiert Erinnerung und das Gefühl der Erinnerung, aber Sprache konstituiert letztlich auch Erinnerung.³⁸¹

Gerade die lateinische Sprache, die hinsichtlich der Anzahl der in ihr verfassten Schriften, der Dauer als *lingua franca* sowie des Einflusses auf Tochter- und andere Sprachen von besonderer Relevanz ist, muss in ihrer Bedeutung für die Europafrage gesehen werden. Die folgende ausführliche Darlegung des Zusammenhangs zwischen Europa und Latein wird dadurch legitimiert, dass sie – über die inhaltliche Quellennutzung als Medium hinaus – als eigener Erinnerungsort fungiert. In der Arbeit muss deutlich werden, inwiefern heutiger LU in besonderem Maße zur Europabildung beiträgt, so dass sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen überhaupt erklären können.

2.3. Europa – Latina

Il [le christianisme, Anm. d. Verf.] s'étend peu à peu dans le lit de la puissance latine [...] Il prend tout ce qu'il peut à Rome. [...] Il lui emprunte son langage. Un même homme né à Bordeaux peut être citoyen romain et même magistrat, il peut être évêque de la religion nouvelle. Le même Gaulois, qui est préfet impérial, écrit en pur latin de belles hymnes à la gloire du fils de Dieu qui est né juif et sujet d'Hérode. Voici déjà un Européen presque achevé.³⁸²

Valéry erwähnt die Sprache Latein hier als von Rom ausgehendes Transportmedium für das Christentum, das sich zur völkerverbindenden Verbreitung die Sprache Roms

³⁸⁰ Demandt 2012, 99.

³⁸¹ Bachmann 2010.

³⁸² Valéry 1924, 55 f.

leiht. Er betont durch die beiden Epitheta zwischen den Zeilen die Ästhetik der Sprache, wenn er von *de belles hymnes en pur latin*³⁸³ spricht. Einen darüber hinaus gehenden Einfluss nennt er hingegen nicht, so dass sich der Thematik mit einem anderen Zitat genähert werden muss: „Latein ist tot.“³⁸⁴ Diese These kursierte bereits im 16. Jh. und wurde ebenso heftig vertreten wie abgelehnt. So widerspricht M. A. Muretus 1583 dieser Aussage, wenn er bekräftigt:

Aiunt Graecam Latinamque linguam iam pridem mortuas esse. Ego vero eas nunc demum non tantum vivere et vigere contendo, sed [...] firma valetudine uti, postquam esse in potestate plebis desierunt.³⁸⁵

Die Diskussion um Lebendigkeit vs. Tod sowie Nutzlosigkeit vs. unverzichtbaren Nutzen prägt Europa noch heute und führt zu immer wiederkehrendem Legitimationsdruck des LU, dem Josef Eberle in poetischer Form in seinem elegischen Distichon *Lingua mortua* mit demselben Ergebnis wie Muretus begegnet:

o quotiens obitum linguae statuere Latinae!/Tot tamen exequiis salva superstes erat.³⁸⁶

Nach Stroh allerdings stirbt Latein gleich mehrere Tode, um am Ende dennoch weiterzuleben. Dieses Paradoxon erklärt sich aus der sehr interessanten, auch für die Europadiskussion aufschlussreichen spezifischen Entwicklung und Ausbreitung der lateinischen Sprache. Diese können hier nicht ausführlich dargelegt werden, dennoch müssen sie in Grundzügen skizziert werden, um das Verhältnis zwischen Latein und dem aktuellen Europa beurteilen und Rückschlüsse ziehen zu können.³⁸⁷ Es muss geklärt werden, welcher Stellenwert dem Beherrschen dieser Sprache zukommt, welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit sprachlichen Aspekten und originalsprachlichen lateinischen Texten hat – und inwieweit sich Studierende dieser Tatsachen bewusst sein könnten.³⁸⁸ Diese Fragen machen deutlich, dass die beiden Ebenen Sprache und Inhalt

³⁸³ *Belles* - übrigens hier im Femininum aufgrund der Bedeutung eines feierlichen, christlichen Gesangshymnus - ließe sich als Enallage ebenfalls auf das *pur Latin* beziehen.

³⁸⁴ So der Anfang des Titels Strohs 2007.

³⁸⁵ *Orationes, epistulae et poemata*, Leipzig, 1698, Bd. 1, 380, zitiert nach Stroh, 103. Übers. s. Anhang A 1.

³⁸⁶ Muretus, *Sal niger*, stg. 1964, 19, zitiert nach Stroh 2007, 308. Übers. s. Anhang A 1.

³⁸⁷ Vgl. Stroh 2007, 308 – 311. Vgl. 309: 1. um die Zeitenwende mit der erstarrten Sprache der goldenen Latinität, 2. Völkerwanderung (Unterbrechung des Sprachunterrichts und Entwicklung der romanischen Sprachen aus Vulgärformen), 3. Ende des Mittelalters (dienende, scholastische Wissenschaftssprache). Vgl. Stroh (o. J.): „Ein unsterbliches Gespenst: Latein“ und Fritsch 2002, 53 – 67.

³⁸⁸ Vgl. Baier, Th. 2010; Büchner 1978; Fuhrmann 2005; Gruber 1987; Janson 2006; Koller 1987; Leonhardt 2011; Lossau 2013; Munske 1996; Nagel 2006; Poiss 2002; Schauer 2017; Schweickard 1991; Stroh 2007; Trabandt 2020; Weeber (alle); Westphalen 1992; Wolff 1999; vgl. zu Mehrsprachigkeit: Bär 2004; Dembeck 2014; Kelz 2002; Klein 2000; Roche 2013 a und b; zu Sprachgeschichte und -wissenschaft: Geckeler 2012; Kaiser 2014; Lüdtke 2009; Marazzini 2002; Palmer 2000; Platz-Schliebs 2012; Reutner 2011; Wolf 1979.

unauflöslich verknüpft sind, da ausgehend vom *Imperium Romanum* eine jahrhundertelange gegenseitige Beeinflussung Europas, Asiens und Afrikas nicht nur durch Kriege und Auseinandersetzungen, sondern durch Handel, Mobilität und Austausch als „invasions culturelles pacifiques“³⁸⁹ erfolgte, die auf der lateinischen Sprache basierte. Latein profitierte zunächst inhaltlich und stilistisch von der griechischen Literatur, entwickelte sich jedoch durch klassische Autoren wie Caesar, Cicero, Livius oder Tacitus, die alle zu Schulautoren gehör(t)en, zu seiner viel bewunderten Perfektion.

In der Folge fungierte es als Sprache der Kirche, der Wissenschaften, des Rechts, der Verwaltung und lange Zeit auch als *lingua franca* der Verständigung. Stellenwert und Entwicklung des Lateinischen durch die Jahrhunderte beschreibt Jürgen Leonhardt in seinem schlicht *Latein* betitelten Buch sehr anschaulich und ausführlich.³⁹⁰ Ist Latein nun also heute *tot*?

Geht man von der biologischen Bedeutung des Begriffs aus, dürfte eine tote Sprache keine Entwicklung und Veränderung mehr aufweisen, sondern müsste im Gegenteil verwesen und verschwinden. Auf Latein bezogen lässt sich daher feststellen, dass es sowohl eine tote als auch eine lebendige Sprache Latein gibt: Die eine stellt das im 1. Jh. v. bis 1. Jh. n. Chr. in den Meisterwerken der *goldenen Latinität* überlieferte und kodierte Literatenlatein dar. Dieses normierte Sprachsystem gilt als unveränderliches klassisches Latein, das nur noch anhand der in ihm oder über es verfassten Texte nachvollziehbar existent ist. Obwohl es legitim scheint, es als tot zu bezeichnen, bleibt sogar dieses weiterhin als Quelle für Neologismen und Internationalismen äußerst vital.

Die andere, die lebendige Sprache Latein, stellt das aus dem *sermo plebeius* und *cotidianus* als *lingua Romana* bzw. Protoromanisch zu den romanischen Sprachen gewordene Latein dar. Wie in Griechenland das Altgriechische nicht als tote, historisch abgeschlossene Sprache gilt, sondern als das Griechisch voriger Jahrhunderte, das sich kontinuierlich zur – bei uns Neugriechisch genannten – aktuellen Sprache entwickelte, stellt der lateinische *sermo* den Sprachzustand dar, den die Gebiete der Romania quicklebendig nutzten und veränderten. Denn nichts anderes als in Griechenland ist dort geschehen: eine ständige, regional unterschiedliche Entwicklung und Beeinflussung, die später zu den sogenannten Nationalsprachen führte. Zwar ist die Meinung Fuhrmanns nicht von der Hand zu weisen, der sagt:

³⁸⁹ Le Goff 2007, 24.

³⁹⁰ Leonhardt ²2011.

Die Antike hat für die Mehrzahl der heutigen Europäer allenfalls noch den Status von gesunkenem Kulturgut, das in den Ruinen und alten Inschriften, in geflügelten Worten und wissenschaftlichen Terminologien sein Unwesen treibt.³⁹¹

Dennoch lässt sich nicht schlussfolgern, dass Sprache und Inhalte der Quellen ebenfalls nur „noch den Status von gesunkenem Kulturgut“ haben. Wenn die heutigen und künftigen Europäer, orientiert am kollektiven Gedächtnis, zu einer bewussten gemeinsamen Identität finden oder sich zumindest mit ihr auseinandersetzen sollen, wie die späteren Kapitel zeigen, leitet sich eher die Notwendigkeit ab, statt dem „Unwesen“ das Wesen Lateins im Bildungskanon stärker zur Geltung zu bringen. Denn obwohl klassisches Latein kein Kommunikationsmittel und „niemandes Muttersprache“³⁹² mehr ist, sich daher nicht organisch als Sprache weiterentwickelt, ist es durch seine spezifische Sonderstellung innerhalb der Sprachen für Europäer eben in keiner Hinsicht *tot*. Es unterscheidet sich deutlich von anderen historischen Kultursprachen wie Sumerisch, klassischem Chinesisch oder Sanskrit.³⁹³ Bezogen auf seine tote Seite hat es sich

mit seiner Erhabenheit und Konkretheit [...] weit über die Zeit der römischen Herrschaft, die sie aufrecht erhielt und verbreitete, hinaus als gemeinsamer Träger europäischer Kultur etabliert.³⁹⁴

2.3.1. Latinophone Einflüsse auf Europa³⁹⁵

Latein verlor sein lebendiges Wirken im Gegensatz zu anderen historischen Sprachen nie, da es in der geschichtlichen Entwicklung als Kommunikationsmittel bis ins 18./19., ja sogar 20. Jh. Bestand³⁹⁶ hatte. Diese „unglaubliche Lebenskraft“³⁹⁷ bewirkte, dass sich über zwei Jahrtausende ein „Chor [...] aus „Tausende[n] von Stimmen: denen von Wissenschaftlern, Schriftstellern, Rechtsgelehrten, Philosophen, Mathematikern und Humanisten, die zusammen Europa geschaffen haben“,³⁹⁸ bildete. Die Stimmgewalt dieses Chores wird mit einem Blick auf die Sprachverteilung der Inkunabeln³⁹⁹ erkennbar, von denen 70 % auf Latein verfasst sind, während sich die Volkssprachen mit zu- meist unter 0,5 % deutlich als unterrepräsentiert erweisen – außer Deutsch, Italienisch

³⁹¹ Fuhrmann 2001 b, 221.

³⁹² Leonhardt, a. a. O., 19.

³⁹³ Accademia Vivarium Novum 2011, 17.

³⁹⁴ Ebd.; vgl. Leonhardt 2011, 18.

³⁹⁵ Vgl. vor allem Demandt sowie sprachwissenschaftliche Fachliteratur der einzelnen Sprachen.

³⁹⁶ 1892 Abschaffung des 5-stündigen lateinischen freien Abituraufsatzes, 1911 „Extemporale-Erlass“ mit Abschaffung des lateinischen Steggreifaufsatzes. Sprachlich-formale Bildung wird als höchstes Unterrichtsziel abgelöst durch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums.

³⁹⁷ Accademia 2011, 17.

³⁹⁸ Ebd.

³⁹⁹ Dörrbecker 2011; vgl. Abb. 2.16.

und Französisch mit zwischen 5,7 % und 10,8 %. Diese jahrhundertelange Entwicklung mit Verweis auf die Antike, oft als *lateinische Tradition* bezeichnet, stellt bis heute einen roten Faden dar. Er riss nie ab, da selbst in den Epochen, in denen man der Antike ablehnend gegenüberstand, Gegenentwürfe und Neuerungen mit antiken Methoden und Errungenschaften begründet oder legitimiert wurden – und werden.

Der über die Sprache erfolgte und insofern kaum strittige Einfluss der Antike prägte Europa auf zwei Ebenen: der inhaltlichen und der sprachlichen. Beide zeigen sich in Parallelität zu den erläuterten Epochen und Erinnerungsorten, mit denen sie untrennbar verknüpft sind, da über Sprache ein Austausch über kulturprägende Ideen stattfindet: Über das in der Antike – im wahrsten Sinne des Wortes – grundsteingelegte Verkehrsnetz quer durch Europa und tief hinein nach Asien und Afrika erfolgte seit über 2.000 Jahren der Austausch von Ideen, Religionen und Normen in lateinischer Sprache, und dies auch nach dem Ende des Römischen Reiches. Sie stellt somit als Weltsprache gesprochene und geschriebene Kommunikation auf allen Ebenen her – und zwar nicht nur europaweit. Ihre Ausbreitung in der Antike ist hinlänglich bekannt, wenn auch aufgrund der lateinisch-griechischen Zweisprachigkeit der Bildungsschicht im Osten das Griechische weiter eine große Rolle spielte.⁴⁰⁰ Die Verbreitung in späteren Jahrhunderten lässt sich, wie beschrieben, an Karten ansehen, die die Vernetzung europäischer Regionen anhand einzelner Aspekte dokumentieren. Fuhrmann begründet das weitere Fortbestehen so:

Die lateinische Sprache verdankt ihr Überleben als internationales Verständigungsmittel in ganz West- und Mitteleuropa bis Polen und Ungarn den Nöten des frühmittelalterlichen Anfangs. Die Pioniere Europas, allen voran Karl der Große, sahen keine andere Möglichkeit, Institutionen – den Staat, die Kirche – zu erneuern und zu erhalten, als durch die Verwendung des einheitlichen Idioms, das einst, in der Spätantike, fest mit diesen Institutionen verbunden gewesen war.⁴⁰¹

Dadurch übertrifft, wie Leonhardt eindrücklich erläutert, das lateinische Textcorpus weltweit jedes andere. Es stellt für Europa die textlichen Quellen zum Verständnis jeglicher Themen dar: von Rechnungen über Urkunden bis zu wissenschaftlichen Traktaten, von Alltagsbriefen über Lieder und philosophische Texte bis zu hochliterarischen Werken jedweder Gattung. Latein, von Leibnitz daher als *lingua universalis et durabilis ad posteritatem*⁴⁰² bezeichnet, entfaltet so eine enorme Bedeutung. Diese lässt sich am Vokabular belegen, wie Bourgain in seinem Werk zur lateinischen Herkunft des euro-

⁴⁰⁰ Vgl. das aufschlussreiche und anschauliche Material Schmales 2001 b (s. o.).

⁴⁰¹ Fuhrmann 2001 b, 7f.

⁴⁰² Stroh 2007, 313.

päischen philosophischen Wortschatzes zeigt.⁴⁰³ Milanese bezeichnet Latein aufgrund seines Einflusses sogar als Sprache der europäischen Kultur, weil diese Sprache der sprachliche, geistige und kulturelle Kitt von mehr als zweitausend Jahren europäischer Geschichte war:

Attraverso il latino l'Europa fu capace di assimilare l'eredità della cultura greca, di ridefinirla nel Cristianesimo e di distribuirla alle singole culture nazionali. Questo è il ruolo storico del latino, e in questo senso è la lingua della cultura europea.⁴⁰⁴ (p. 24)

Es zeigt sich allerdings, dass im heutigen Bewusstsein ein Missverhältnis besteht. Spricht man nämlich von Texten und Quellen in lateinischer Sprache, verstehen die meisten Europäer darunter vor allem die historischen Schriften aus der Zeit zwischen ca. 250 v. Chr. und der Spätantike, obwohl die Textproduktion in den Zeiten danach, als Latein eigentlich nicht mehr die tägliche Kommunikationssprache in Reinform war, um ein Vielfaches höher liegt. Leonhardt präsentiert hierzu eindruckliche Zahlen: „Die gesamte Textüberlieferung der römischen Antike [...] besitzt in der Geschichte der lateinischen Sprache nur einen Anteil von höchstens 0,1 Promille“⁴⁰⁵. Dabei entfallen ca. 80 % von ihnen auf christliche Texte. Es liegt daher nahe, die Sprache parallel zu den epochalen Entwicklungen zu verfolgen.

Der Spätantike kommt dabei in mehrfacher Hinsicht eine besondere Bedeutung zu:⁴⁰⁶ Zum einen waren lateinische Sprache und Kultur nicht mehr nur auf Rom konzentriert, sondern erhielten durch die politische Dezentralisierung des immensen Reiches überregionale Bedeutung; zum anderen führte die Blüte der plurizentrischen Kulturstätten wie Karthago, Ravenna, Burdigalum (Bordeaux), Lugdunum (Lyon) oder Augustodunum (Autun) zum Entstehen der spezifischen Diglossie, also der parallelen Existenz der historisch werdenden Kultursprache Latein und des gesprochenen Kommunikationslateins. Della Corte zieht insofern das Fazit, dass Latein die europäische Sprache ist, die auch in der modernen, aktuellen Zeit engste Bezüge aufweist. Er möchte daher vermitteln, dass

il latino, infatti, non è solo la lingua di grandissimi autori dell'età classica, di alcuni capisaldi del cristianesimo, come sant'agostino e san girolamo, e di tanti altri scrittori – spesso meno noti ma non meno importanti – di quel lungo periodo storico che impropriamente chiamiamo Medioevo [...]: è anche stato la grande lingua internazionale del nostro continente per l'intero arco dell'età Moderna, cioè dal Rinascimento fino a tutto il Settecento. Parallelamente, anche a livello popolare, la tradizione proverbiale europea è

⁴⁰³ Bourgain 1997.

⁴⁰⁴ Milanese 2024, 24.

⁴⁰⁵ Leonhardt ²2011, 2.

⁴⁰⁶ Vgl. im Folgenden Leonhardt a. a. O.

erede di una lunga storia che affonda le sue radici, prima ancora che nel Medioevo, nella cultura classica, greca e latina.⁴⁰⁷

Man kann aber auch Herder zustimmen, der sagt, dass „alle Völker Europas“ durch die Befreiung vom „Despotismus der Lateinischen Sprache [...] in ihrer Volkssprache witzige, sinnreiche, anmutige Dinge hören“⁴⁰⁸ konnten und daran ihren Verstand schärfen. Doch stellte letztere zunächst zwar eine Bereicherung, aber keinen Ersatz dar, so dass die besondere Diglossie in Europa bestehen blieb. Sie prägte das sogenannte *lateinische Jahrtausend Europas* von Beginn des Mittelalters bis ca. 1800 – und die lateinische Sprache, „utilisée pendant ces siècles était sujette au changement, comme toute autre langue vivante.“⁴⁰⁹ Durch ihre weite Verbreitung und Anpassung an die jeweiligen technischen und gesellschaftlichen Bedingungen durch Schaffung von Neologismen, strukturellen Veränderungen und Ausdrucksmöglichkeiten, steht sie lange Zeit weiterhin für eine kulturelle Entwicklung Europas:

Les fonctions changeantes du latin peuvent être comprises et expliquées comme l'expression du développement culturel et mental général qui reflète la transition européenne entre le monde baroque de l'orthodoxie religieuse et de l'absolutisme royal au Siècle des Lumières.⁴¹⁰

Der karolingischen Renaissance ist es dabei zu verdanken, dass das historische Latein neben den mittlerweile erstarkten Volkssprachen erhalten blieb. Karl der Große erkannte nämlich den Bildungswert des Lateinischen und den Wert von Bildung an sich, so dass seine *Epistula de litteris colendis* von ca. 785 und die *Admonitio generalis* von 789 dazu führten, dass die lateinische Sprache durch Grammatikunterricht und Textlektüre lebendig blieb. Noch bis 1691 wurden mehr lateinische als deutsche Schriften gedruckt, Vorlesungen und Prüfungen fanden bis ins 17./18. Jh. auf Latein statt, so dass z. B. Goethe 1771 noch auf Latein promovierte.

Helander beschreibt ausführlich, dass sich „pendant les XVIIe et XVIIIe siècles, le statut du latin a été progressivement transformé et les fonctions du latin des Romains ont changé radicalement.“

Jusqu'au XVIIIe siècle, les gens éduqués apprenaient *presque tout ce qu'ils savaient* par l'intermédiaire de textes écrits en latin. Cela vaut pour toutes les disciplines, sciences naturelles comprises. Dans l'Europe moderne, les textes latins reflètent la naissance des

⁴⁰⁷ Tosi 2012, 11.

⁴⁰⁸ Herder 1971, 3.

⁴⁰⁹ Helander 2010, 2.

⁴¹⁰ Ebd. Helander weist zudem auf Seite 1 darauf hin, dass „de toutes les publications mentionnées dans la Bibliothèque raisonnée des ouvrages des savants de l'Europe 1728-1740, 31 % étaient encore en latin. Dans beaucoup de pays européens, des dissertations universitaires étaient normalement rédigées en latin au moins jusqu'au début du XIXe siècle.“

États-nations, les découvertes géographiques, le mouvement protestant, la Contre-Réforme et la révolution scientifique. Le latin était le véhicule de toutes les idées, croyances et opinions nouvelles produites par ces processus, du début de la Renaissance jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. C'est une longue période d'innovations dynamiques, et le monde des savants italiens du X^e siècle est très différent du contexte du *theatrum mundi* baroque au milieu du XVII^e siècle, et ceux-ci sont à leur tour tout à fait diverses du Siècle de la Raison qui s'ensuivit.⁴¹¹

Die große Bedeutung des Lateinischen für die Neuzeit erläutert Leonhardt im Kapitel *Weltsprache ohne Welt* in Beschränkung auf die Wissenschaft. Denn für die europäische Gelehrtenwelt und Geistlichkeit blieb es unangefochten und übernational weiterhin die *lingua franca*. Durch sie bildete sich als frühe Wissenschaftlergemeinschaft die „*res publica literaria*“⁴¹², die Gelehrtenrepublik, heraus. Ihr gehörten alle wissenschaftlich Tätigen im großen lateinischen Sprachraum an, der damit teilweise als Vorläufer einer europäischen Einheit gewertet wird. Dies bestätigt Helander:

Et, surtout, le progrès des sciences a nécessairement favorisé les néologismes afin de fournir aux disciplines une nouvelle terminologie et une nouvelle nomenclature. Par conséquent, des mots nouveaux étaient constamment inventés. C'était inévitable en raison de l'énorme croissance des connaissances. Les savants qui commentent ces pratiques se sentent parfois obligés de citer la phrase célèbre de Cicero dans le *De finibus* 3,3 : *Imponenda nova novis rebus nomina*, qui peut être traduit ainsi, d'une manière légèrement modernisée : « Il faut inventer de nouveaux mots pour de nouveaux concepts. Le latin scientifique et savant témoigne de la croissance rapide des connaissances à partir du X^e siècle dans tous les domaines et disciplines. De nouveaux mots ont été employés pour exprimer de nouveaux concepts, et ces néologismes ont été formés régulièrement à partir du latin – et de façon considérable – à partir de racines grecques.⁴¹³

Eine Beschränkung auf die Antike in der geistesgeschichtlichen Auseinandersetzung verkennt insofern die wahre Bedeutung und Unverzichtbarkeit des Lateinischen, als spätere Epochen ebenfalls von großer Europarelevanz sind. Stroh beschreibt eine Beschäftigung mit ihnen als die Möglichkeit der „Überschreitung der Zeitgrenzen“⁴¹⁴ zur „Kommunikation mit den Besten der Vergangenheit“ zum „Eintritt in eine überzeitliche *res publica litterarum*“. Über unendliche Zeiträume hinweg hätten sich „Cicero, Tacitus und Hieronymus, Einhard, Dante und Petrarca, Erasmus, Kepler und Leibnitz“ verstanden. Als wären diese lebendig, sprächen latinophone Menschen noch heute zu all diesen in einem inhaltlichen Austausch. Da die Weltsprache Latein also – wie heute Englisch – die Funktion der *lingua franca* innehatte, nahm sie darüber hinaus in sprachli-

⁴¹¹ Helander, 2010, 2. (Beide Zitate.)

⁴¹² News-Redaktion der Uni Innsbruck 2017.

⁴¹³ Helander, 2010, 3.

⁴¹⁴ Stroh 2007, 314 (alle Zitate des Absatzes, Hervorhebung im Original).

cher Hinsicht Einfluss auf die romanischen Sprachen sowie die gesamten europäischen Volks- und später Nationalsprachen. Denn unter ihnen kam es zu einer Wechselwirkung, die zu verschiedenen Standards führte. Dies mag ein Vergleich mit dem Englischen verdeutlichen: Englisch wird nicht nur als Literatur-, muttersprachliche Umgangssprache- und wissenschaftliche Fachsprache, sondern auch als Quelle von u. a. Alltagsfloskeln, künstlichen bzw. erfundenen Anglizismen und Liedtexten genutzt. Zudem dient es als nicht codiertes Sprachsystem – spöttisch BSE⁴¹⁵ genannt – auf globaler Ebene der allgemeinen Verständigung. In ähnlicher Weise existierten mehrere parallele Standards des Lateinischen. Dadurch entwickelten sich Lexik und Semantik in einem dynamischen Prozess, während vor allem die Normierung im Bereich der Formen und Syntax längeren Bestand hatte.⁴¹⁶ Die starke Normierung der Grammatik hatte zudem zur Folge, dass sich die Volks- und später Nationalsprachen an der häufig als *Basisssprache Latein* bezeichneten Sprachstruktur orientierten. Im Italienischen führte dies zur Zeit Dantes, Boccaccios und Petrarcas zur Vereinheitlichung des frühen Italienisch, im Französischen erfolgte mit Gründung der *Académie Française* im Jahre 1635 durch Kardinal Richelieu die Vereinheitlichung der französischen Sprache, wobei sich innerhalb der Dualität *langue d'oc* und *langue d'oïl* zugunsten des Französischen entschieden wurde. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist allerdings, dass durch die Stellung Lateins als Bildungssprache *sine qua non*, also als Voraussetzung für höhere Ämter und Berufe, breite Teile der Bevölkerung ausgeschlossen wurden: alle Frauen sowie einfachere Schichten, die keinen Zugang zu höherer Bildung hatten. Diese exklusive Stellung des Lateinischen beeinflusste nach Poiss⁴¹⁷ die europäische Sozialstruktur, was letztlich einen Grund für seine Legitimationskrise darstelle. Dennoch sehen die Verfechter der Alten Sprachen und zahlreiche Autoren, die sich an der Bildungsdiskussion und der Europafrage beteiligen, in der „lateinischen Sprache die erfolgreichste Sprache der Welt“, die *regina linguarum*“⁴¹⁸, und zwar „nicht als einen historischen Sonderfall, sondern als normale Erscheinungsform von Sprache als sprachliche Realität unserer modernen Welt“⁴¹⁹, denn auch wenn das „Latein des Cicero daher als Literatursprache tot“⁴²⁰ ist, so bleibt es als gesamte Sprache über „das

⁴¹⁵ Bad and simple English.

⁴¹⁶ Leonhardt ²2011, 21. Vgl. auch Stratenwerth 2006, 13.

⁴¹⁷ Poiss 2002, 244.

⁴¹⁸ Stroh 2007, 15.

⁴¹⁹ Leonhardt ²2011, 297.

⁴²⁰ Stroh 2007, 104.

Latein des kleinen Mannes“ lebendig.⁴²¹ Damit sich dies nicht ändert, fordern die Mitglieder der Accademia sogar vehement, „ne suadere desistant praesidibus omnium Rerum publicarum linguas Graecam Latinamque fovendas, tutandas, divulgandas esse, tum ut recipiant utramque linguam in „totius humani generis patrimonium.“⁴²² Latein solle als Weltkulturerbe eingestuft werden, damit sich das vereinte Europa seiner kulturellen Identität wieder besinne „und die Sprachen, die diese hervorgebracht haben, nicht vergisst, sondern sie als Allgemeingut und Ausdruck der Konformität der Ideen und Gedanken europäischer Prägung pflegt.“

Diese Forderung appelliert an die prägende Kraft der Symbiose von Sprache und Inhalt in Bezug auf die Identitätsbildung. Denn Kulturtechniken, Gegenstände und Kenntnisse in verschiedenen Bereichen lassen sich in einem Sprachgebiet über Lexeme nachvollziehen. Anhand der Analyse gemeinsamer Wortstämme zeigt sich, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß europaweit ein lateinischer Einfluss als tradierendes Moment bestand. Die gemeinsame Lexik weist dabei ganz konkret die Verbreitung oben erläuteter Erinnerungsorte nach, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt wird, um die Tragweite auch Nichtlateinkundigen aufzuzeigen:⁴²³

Im Bereich Baumaterialien und Architektur z. B. belegen Wörter wie *murum, calcem, portam, fenestram, canalem*, aus Griechisch *κάννα*, einen gemeinsamen Standard.⁴²⁴ Kenntnisse der Landwirtschaft und des Nahrungsmittelhandels wiederum führten zur Übernahme von Agrartechniken und Art der Ernährung, zumindest sofern die Klimabedingungen dies zuließen. Dies belegt die Übernahme von Begriffen wie *plantam, fructum* oder Nahrungsmitteln wie *caulem* über griechisch *καυλός* oder auch *radicem*, um nur einige wenige zu nennen.⁴²⁵ Gegenstände des *domicilium* wie *saccum*, das polyseme Lexem *tabulam* oder das *speculum* erleichterten das Leben oder machten es bzw. seine Nutzer schöner.⁴²⁶ Handel und Verkehr erstreckten sich früh über die jeweils bekannte Welt und führten zu einheitlichen Standards, wie zahllose

⁴²¹ Stroh 2007, 112.

⁴²² Accademia 2001, 1, auch das folgende Zitat. Übers. s. Anhang A 2. Vgl. auch Wachter 2004 und 2007.

⁴²³ Aufgrund des trinationalen Fokus erfolgt die Angabe nur auf Deutsch, Französisch, Italienisch.

⁴²⁴ Mauer, F: *le mur*, I: *il muro*; Kalk, F: *le chaux*, I: *il calce*; Portal/Pforte, F: *la porte*, I: *la porta*; Fenster, F: *la fenêtre*, I: *la finestra*. Vgl. hierzu auch Demandt 2012.

⁴²⁵ Pflanze, F: *la plante*, I: *la pianta*; Frucht, F: *le fruit*, I: *il frutto*; Kohl, F: *le chou*, I: *il cavolo*; Radies(chen), F: *le radis*, I: *il radice*. Hier zeigt sich die teilweise unterschiedliche sprachgeschichtliche Entwicklung und Semantik, da das italienische *radice* statt als *pars pro toto* wie im Deutschen und Französischen den lateinischen Grundbegriff *Wurzel* behielt, während die besagte Pflanze über die griechisch-persische *Wurzel* zum lateinischen *raphanus* zu *il ravanello* wurde.

⁴²⁶ Domizil, F: *le domicile*, I: *il domicilio*; Sack, F: *le sac*, I: *il sacco*; Tafel, F: *la table*, I: *la tavola*; Spiegel, F: *le spéculum* (nur medizinisch), I: *lo specchio*.

europäische Begriffe zeigen: (*viam*) *stratam*, *unciam*, *catenam*, *asinum*, *stationem*.⁴²⁷ Zeitbegriffe und Rechenwesen wurden vereinheitlicht, wie die Worte *anno Domini*, *horam* oder Zahlen wie *decem* zeigen.⁴²⁸ Auch Feiern und Jubiläen wie die Saturnalien spiegeln sich heute in europaweit verbreiteten Traditionen wider, ebenso wie das gesamte Schrifttum, erkennbar u. a. am Fortleben der Worte *tinctam*, *papyrus*, *scribere* oder *dictare*⁴²⁹.

Zu europäischen Erinnerungsorten zählen auch literarische Gattungen, Musik und Instrumente, deren Begriffe wiederum aus dem Griechisch-Lateinischen stammen wie Orgel, ὄργανον zu Lateinisch *organum*; Leier aus Griechisch λύρα zu Lateinisch *lyra*;⁴³⁰ Theater mit festgelegten Bestandteilen wie Tragödie, Komödie, Szene, Personen und Akt u. v. m. Intensive Übernahmen erfolgten im Bereich Religion und Kirche: *monasterium*, *monachus*, *abbas*, *missa*, *peregrinus*, *claustrum*, *signare*, *damnare*⁴³¹; sowie im gesamten Bildungssystem von der *schola* zur *Akademie* Platons als Vorbild für die späteren Hochschulen und das aus dem *Μουσεῖον* in Alexandria zu *museum* gewordene Modell für Museen und Archive als Forschungsstätten.

Zahllose weitere Bereiche stellen latinophone Erinnerungsorte dar, wie Rhetorik, wissenschaftliche Methodenkritik oder Rechtswesen, das durch die Entdeckung der Pandekten Justinians 1135 in Pisa zur Quelle des europäischen Rechtssystems wurde. Nicht vergessen lassen sich zudem Politik und Militärwesen: Kriegsstrategien mit dem entsprechenden Vokabular wurden zum Muster für zahlreiche Herrscher; politische Institutionen oder Herrschaftsformen wurden als Republik, Absolutismus⁴³² oder Monarchie übernommen. In diesen Zusammenhang gehört der eigene Erinnerungsort der Französischen Revolution, die – mit Rückgriff auf antike Begriffe wie *consulat*, *plébiscite*, *empire*, *tribunal*, *préfecture* – ein neues Zeitalter einleitete. Gerade kontroverse Vorbilder sind interessant, da sich an ihrer Entwicklung und Abgrenzung das heute

⁴²⁷ Straße, F: *la voie* - *le strate*, I: *la strada*; Unze, F: *l'once*, I: *l'oncia*; Kette, F: *la chaine*, I: *la catena*; eig. *aselum* -> Esel, F: *l'âne*, I: *il asino*; Station, F: *la station*, I: *la stazione/stagione*.

⁴²⁸ Uhr, F: *l'heure*, I: *l'ora*.

⁴²⁹ Tinktur/Tinte, F: *la teinture*, I: *la tintura*; Papier, F: *le papier*, I: *il papiro*. Für das Äquivalent zu Papier wurde im Italienischen allerdings *la carta*, während *il papiro* die Pflanze und Papyrus im Sinne des aus diesem hergestellten Schreibpapier bezeichnet; schreiben, F: *écrire*, I: *scrivere*; diktieren, F: *dicter*, I: *dettare*.

⁴³⁰ Demandt 2012, 92 – 94. Vgl. auch den Boer 2012, 61 f.

⁴³¹ Kloster, F: *le monastère*, I: *il monasterio*; Mönch, F: *le moine*, I: *il monaco*; Abt, F: *l'abbé*, I: *l'abate*; Messe, F: *la messe*, I: *la messa*; Pilger, F: *le pèlerin*, I: *il pellegrino*; Kloster, (F: *le cloître*, I: *il chiostro* als Kreuzgang); segnen, (F: *signer*, I: *segnare* in Bedeutungsverschiebung); verdammen, F: (con)damner, I: (con)dannare.

⁴³² Der Begriff leitet sich ab von *princeps de legibus solutus*, von Gesetzen losgelöster Herrscher.

geltende Verständnis zeigt. So nennt Demandt etwa das Thema Sklaverei: in der Antike als selbstverständlich und unverzichtbar angesehen; im Christentum verboten; ab dem 16. Jh. durch die Kolonialisierung erneut verbreitet und legitimiert; heute als wider die Menschenrechte geächtet und verboten – wenn auch in Form von moderner Sklaverei nicht verschwunden.⁴³³ Auch die Bewegung des Faschismus weist über das Lexem *fascēs* auf die Antike zurück. Friedlichere Bereiche wie europäische Sporttraditionen lassen sich ebenfalls nicht ohne antike Lexik und Vorbilder erklären, da Sportarten und Wettkämpfe wie die Olympischen Spiele, die 394 n. Chr. verboten, 1894 jedoch von Pierre de Coubertin wiederbelebt wurden und seit 1896 als internationales Sportereignis alle Nationen sozusagen in Konkurrenz einen.⁴³⁴

Dass vor allem die gesamte Wissenschaftstradition inklusive ihrer *termini technici* auf Erkenntnissen und Entdeckungen antiker Quellen beruht, muss hier nicht nochmals ausgeführt werden. Wie sehr Latein sprachlich und inhaltlich zur Verbreitung von Kultur (*colere, cultura*), alltäglicher Infrastruktur (*infra, struere*), Traditionen (*tradere, traditio*) und Kommunikation (*communicare*) beitrug, wurde bereits deutlich. Ihre Wirkkraft ist zudem keinesfalls erloschen: Allein der deutsche Wortschatz weist ca. 600 Lehnwörter⁴³⁵ aus dem Lateinischen auf, der französische besteht zu 95 % aus Wörtern lateinischen Ursprungs, wobei von diesen ca. 12 % Erbwörter sind, durch Ableitungen 48 % entstanden, und die restlichen 40 % Fremdwörter oder gelehrte Wörter darstellen.⁴³⁶ Es bleiben also nur etwa 5 % des französischen Vokabulars anderen Ursprungs übrig. Der italienische Wortschatz stammt quasi vollständig aus seiner *Muttersprache Latein*, wobei er denselben Mechanismen folgt und aus Erbwörtern, Lehnwörtern und Neologismen besteht. Den lateinischen Wortschatz kann man insofern als prägend für Europa bezeichnen. Einen ebenso großen Einfluss hatte das grammatische System,⁴³⁷ das nicht nur die romanischen Sprachen, sondern auch das Deutsche und andere Sprachen stark beeinflusste.

⁴³³ Vgl. Demandt 2012, 97. *Servus/servitudo*, Sklave(rei), F: -> *servitude, servage*, allerdings wie im Deutschen abgeleitet von mittellateinisch *sclavus* -> *Slavus* F: *esclave/esclavage* und I: *schiavo/schiavitù*.

⁴³⁴ Demandt 2012, 94.

⁴³⁵ Vgl. ebd.

⁴³⁶ Demandt, ebd., nennt hier als Beispiel *chef* vom lateinischen *caput*. Dieses Beispiel ist interessant, da *caput* in einer zweiten Form als Ableitung auch als *le capital, la capitale* sowie als Adjektiv Eingang ins Französische fand. Vgl. z. B. *lavage*, Wäsche, lat. *lavare*, waschen, das durch Suffigieren mit *-age* in einem Wortartwechsel von Verb zu Substantiv entstanden ist; Wortzusammensetzungen wie *grand-mère* aus *grandis*, groß, und *mater*, Mutter, zeigen solche kreativen Wortentwicklungen. Vgl. Demandt a. a. O.

⁴³⁷ Vgl. Wolff/Wittstock 1999; Geckeler/Dietrich 2012; Wolf 1979; Szemerényi 1978; Weeber 2006, 2011, 2018; Kaiser 2014; Klein/Stegmann 2000; Lüdtke; Marazzini 2002; Nagel 2006. Man denke an die Werbebranche, Literatur und Film. Vgl. auch das Fremdwörterlexikon 1974.

Diese Tatsache bietet dem LU heute mehrere Legitimationsgründe: Er fördert die vertiefte *Sprachreflexion*, die zu *language awareness* führt; er fungiert als *Brückensprache* zu vereinfachtem Lernen anderer Sprachen; er dient der *Förderung individueller Mehrsprachigkeit*⁴³⁸ sowie der *deutschen Sprachkompetenz*. Dies alles führt zu Interkomprehension und interkultureller Kompetenz, so dass er definitiv zur geforderten Europabildung beiträgt. Mit der Analyse sprachlicher Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen der europäischen Sprachen untereinander beschäftigt sich der von Reiter geprägte Forschungsbereich der *Eurolinguistik*, um anhand von Sprachphänomenen Erkenntnisse zu vielschichtigen Themengebieten zu gewinnen. Auch sie belegen die grundlegende Bedeutung der lateinischen Sprache.⁴³⁹

Wie hilfreich diese als *lingua franca* neben den Nationalsprachen für das heutige Europa zudem sein könnte, zeigen die Verfechter des Lateinischen, die es zur Amtssprache der EU erheben möchten. Wenn es das Englische ersetzte, böte es nämlich mehr Gerechtigkeit, da es für alle neu und doch vertraut wäre, wie Herbert Kemp in seinem Artikel „EU erwägt Einführung des Lateinischen als Amtssprache“⁴⁴⁰ ausführt. Auch diene seine Verwendung zur Reduzierung der enormen und durch die EU-Erweiterungen immer zahlreicheren Dolmetschereinsätze.

Als weitere Initiative, eine *lingua franca* weltweit zu etablieren, sei auf Esperanto verwiesen. Diese „internationale Sprache Esperanto ist gemeinsame zweite Sprache von Menschen in über 120 Ländern weltweit.“ Diese völkerverbindende Kunstsprache verbreitete sich ab 1887 ausgehend von Warschau durch den Arzt Ludwik Zamenhof.⁴⁴¹ Da Esperanto durch seinen Rekurs auf verschiedene Sprachen neutraler ist als andere, böte es keinem Land einen besonderen Vorteil gegenüber anderen Ländern. Dies trifft allerdings nicht ganz zu, da ein Großteil der Lexik aus dem Lateinischen stammt, ergänzt durch Anlehnungen an die Romania, Deutsch und Englisch, aber auch Polnisch und Russisch. Die Schriftzeichen folgen dem lateinischen Alphabet. Deutlich wird, dass hinsichtlich Schrift, Aussprache, Lexik, Syntax und Morphologie, die allerdings ausnahmslos vereinfacht sind, Latein erneut als Modell im Sinne einer *Muttersprache* kaum zu verleugnen ist. Latein in seinen verschiedenen Entwicklungsformen

⁴³⁸ Vgl. Maier, F. 2008; KLP 2008 u. a.

⁴³⁹ Vgl. Hinrichs 2010; Tornow/Mitterauer; Schmitt, Keipert; Duke/Hifeisen, Wingender/Dahmen; Grzega/Haarmann 2001 a, Viereck; Grzega 2001 b; Reissner. Vgl. auch Bodmer 1997.

⁴⁴⁰ Kemp 2000.

⁴⁴¹ Offizielle Homepage des Deutschen Esperanto-Bund e. V./Germana Esperanto-Asocio r. a. unter: <https://www.esperanto.de/de/enhavo/informi/was-ist-esperanto> (z. a. a. 01.09.2021).

muss daher zur Analyse der Beziehungen und Gemeinsamkeiten der europäischen Sprachen einbezogen werden.⁴⁴² „Das geht nicht, wenn man die Mutter Latein [...] bei der Geburt ihrer romanischen Töchter versterben lässt.“⁴⁴³ Leonhardt hält daher gar „Latein heute nicht für ein[en] historische[n] Sonderfall, sondern für eine normale Erscheinungsform von Sprache als sprachliche Realität unserer modernen Welt.“⁴⁴⁴

Als Beleg dafür könnte man die zahlreichen Veröffentlichungen Weebers anführen,⁴⁴⁵ der seinen Fokus immer wieder auf ganz konkrete lebendige Bezüge der lateinischen Sprache zur heutigen Lebenswelt legt – und zwar der Lebenswelt auch und gerade junger Leute: Fußball, Mode, Graffiti, Schimpfwörter oder Tipps zum Anbaggern. Er zeigt dabei eindrücklich, wie intensiv und häufig in Europa jeder Mensch unausweichlich über den Grundwortschatz, sprachliche Bauelemente, lateinische Motti, Zitate, Inschriften und nicht zuletzt aus dem Englischen kolportierte Neologismen in Kontakt mit Latein kommt. Diesem Ansatz folgend fragt sich Leonhardt, ob Latein aktuell nicht sogar eine Welt- und nicht nur Bildungssprache sei. Dass man sie auf keinen Fall außer Acht lassen sollte, zeigt ihr Wert als Orientierungsfunktion in einem Europa, das „ein geschlossener Kommunikationsraum mit Latein als gemeinsam in allen Ländern verwendeter Sprache“⁴⁴⁶ war. Franco nennt bei seiner Argumentation einerseits die anerkannte Wirksamkeit in der Vergangenheit, betont jedoch andererseits, dass die Sprache von fortdauernder Aktualität sei, da sie in den europäischen Sprachen und insbesondere im Englischen für Neologismen Sorge, die sie „anglotalinismi“ nennt:

La relazione fra latino e lingue romanze non è concepita come questione di semplice derivazione storica – come se il latino fosse visibile solo nei lasciti diretti. Si insiste invece molto sul fatto che il latino è tuttora produttivo per le lingue europee, anche in quelle anglosassoni: si vedano anglotalinismi come auditorium, mass media. Al latino, come al greco, si continua a fare riferimento, non solo per attingere parole e concetti “indigeni”, ma per utilizzare parti di parole (iper-, hypo-, maxi-, super-), schemi compositivi e sintattici (“fatto salvo”, “seduta stante”), per risemantizzare creativamente parole della lingua nativa (e.g. latinismi semantici come “fingerare” per nel senso di “plasmare” o “interpretare la parte di” e simili), per composti neoclassici (“fiammifero”, “calorifero”) – tanto che si può dire che se il greco è ben vivo nell’attuale penisola ellenica, il latino lo è in Europa non solo grazie alla Chiesa cattolica ma anche grazie al suo costante utilizzo da parte di giornalisti, scienziati, medici, letterati. Come tale, il latino non è affatto “lingua morta”, anzi sta ancora evolvendo.⁴⁴⁷

⁴⁴² Zur erstaunlichen, da meist wenig beachteten Verbreitung vgl. LuWunsch-Rolshoven 2017.

⁴⁴³ Leonhardt ²2011, 146 f.

⁴⁴⁴ A. a. O., 297. Vgl. Vogels 2024 erschienenen Beitrag zur antiken Mythologie in Marken und Werbung.

⁴⁴⁵ Weeber 2018.

⁴⁴⁶ Leonhardt ²2011, 146.

⁴⁴⁷ Franco 2017, 15 f.

Genauso wie Elementarkenntnisse moderner Fremdsprachen, bei deren Erwerb die meisten Schulabgänger nicht über das Niveau A2 oder B1⁴⁴⁸ hinauskommen, bereits hilfreich für Kommunikation und Grobverständnis sind, leisten Lateinkenntnisse dies mindestens ebenso gut – und zwar über Nationalsprachengrenzen hinweg.

Welche Rolle die Europarelevanz der lateinischen Sprache im Unterricht spielt, zeigt das folgende Kapitel zur späteren Validierung der Studienergebnisse, um Transparenz zu schaffen und erwartbaren Einwänden von Kritikern entgegentreten zu können, die sagen, der LU beschäftige sich in der Spracherwerbsphase größtenteils rein mit dem Aufbau von Sprachkompetenz. Im Vordergrund stünden Vokabellernen, Formenparadigma, Syntaxregeln, nicht jedoch Transfer, Rezeption oder inhaltliche Auseinandersetzung mit europarelevanten Themen.

2.3.2. Europa Latina im Lateinunterricht

Den Beitrag des LU zur Europabildung – zumindest laut KLP – erörtert detailliert Kapitel 4.2., so dass nur einige grundlegende Gedanken zum Thema *Lingua Latina* folgen. Der Aspekt *Sprache* ist im LU selbstredend omnipräsent, da dieser zunächst einen Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Sprachkompetenz darstellt. Das gesamte Sprachsystem wird dabei kontinuierlich in all seinen Bestandteilen erarbeitet: Lexik, Semantik, Syntax, Morphologie, Sprachtypologie u. v. m. Da dies im Gegensatz zum Unterricht anderer Fremdsprachen in der Muttersprache kognitiviert wird und dadurch sprachkontrastiv erfolgt, fördert der LU neben den lateinischen Sprachkenntnissen die der Muttersprache und weiterer, vor allem romanischer (Schul-)sprachen. Darüber hinaus schult der kontinuierliche Texterschließungsprozess die allgemeine Fähigkeit der Dekodierung von Textinhalten in Abhängigkeit bestimmter Kommunikationssituationen, ganz im Sinne des „Optimierten Erschließens“ nach EuroCom.⁴⁴⁹ Durch intensive Wortschatzarbeit, Rekodierungen, mehrsprachendidaktische Aufgaben und Übungen, Umgang mit Fremdwörtern u. a. wird daher permanent die Sprachbewusstheit gefördert, so dass der Blick geschärft wird, wie lateinische Wörter einerseits intralingual, andererseits interlingual verknüpft sind. Dies wiederum trainiert die sprachliche Vernetzung, so dass Lernenden der Nutzen lateinischer Ursprungswörter und Wortfamilien zum besseren Verständnis von Sprachen bewusst wird. Einen großen Beitrag zur Interkomprehension leisten dabei die lateinstämmigen Internationalismen und der

⁴⁴⁸ Vgl. Europarat: GER, Niveaustufe und Profile.

⁴⁴⁹ Klein/Stegmann 2000; Bär 2004.

panromanische Wortschatz, der häufig auch im Deutschen Entsprechungen findet. Beachtenswert ist zudem die Wortbildung durch Prä- und Suffixe, die im Rahmen der Wortbildungslehre thematisiert wird, da durch diese die semantische Erschließung zahlloser Komposita intralingual in den romanischen Sprachen und im Deutschen ermöglicht wird.⁴⁵⁰ Der Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit und *language awareness* muss daher als sehr hoch eingeschätzt werden, wie die vielen auf Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich zielenden Übungen, Wortschatzlisten, Module und Werke bezeugen.⁴⁵¹ Daher ist Lossau der Meinung, dass durch LU „ein Gefühl für die Verwandtschaft der europäischen Kulturen angebahnt“⁴⁵² werde. Evenou bezeichnet „l’intercomprehension entre langues romanes [comme] levier d’un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique“⁴⁵³ und hebt hervor:

Près d’un milliard de personnes dans le monde ont en effet une langue néo-latine en partage, et si l’on se réfère à l’espace de l’Union européenne, on constate que sur 500 millions de ses ressortissants, 200 millions sont de langue maternelle romane.⁴⁵⁴

Er zitiert Jean Jaurès, der bereits 1911 vom Nutzen des interromanischen Sprachvergleichs als einer gemeinsamen Sprachfamilie überzeugt war und als Schlüssel zu dienen kann, „qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l’italien, le catalan, l’espagnol, le portugais.“⁴⁵⁵

Insofern lässt sich erwarten, dass die LG sich der Sprachenverwandtschaften sowie der prägenden Kraft des Lateinischen stärker bewusst ist und dies im Vergleich zur NLG als europarelevant beurteilt. Da der Spracherwerb im LU allerdings vor allem auf das klassische, stark normierte und darüber hinaus literarische Sprachsystem einer relativ kurzen Zeitspanne abzielt, ist für die Studie zu berücksichtigen, dass der LG nicht das gesamte Spektrum der Entwicklung des Lateinischen bekannt ist. Von den verschiedenen Phasen, die in der Literatur häufig zur Einteilung genannt werden, spielt im LU nämlich vorwiegend die goldene Latinität eine Rolle, die von 100 v. Chr. bis 14 n. Chr. sozusagen der Lebenszeit Ciceros entspricht und durch Schriftsteller wie Caesar, Livius, Catull, Lukrez, Vergil, Horaz und Ovid geprägt ist. Autoren der silbernen Latinität von 14 bis 117 n. Chr., die sich durch kunstvolle rhetorische Ausarbeitung wie auch durch knappen, epigrammatischen Ausdruck auszeichnete, werden ebenfalls

⁴⁵⁰ Vgl. hierzu alle Sieben Siebe, die in der Mehrsprachigkeitsdidaktik empfohlen werden.

⁴⁵¹ Vgl. Schulz-Koppe 2018; Kipf 2014; Große 2017; Mader 2008; Müller 2010; Hutterli 2008; Behr 2005.

⁴⁵² Lossau 2013.

⁴⁵³ Evenou 2016, 71.

⁴⁵⁴ Ebd.

⁴⁵⁵ Ebd.

häufiger im Unterricht gelesen. Zu ihren Vertretern gehören u. a. Seneca, Phaedrus, Tacitus, Martial, Quintilian und Lucanus.

Autoren der spätantiken Periode vom 2. bis 6. Jahrhundert n. Chr. als Phase der Kirchenväter oder aber der altlateinischen Periode von 240 bis 100 v. Chr., zu deren Schriftstellern Ennius, Plautus und Terenz gehören, kommen in NRW allerdings gar nicht, selten oder nur im Leistungskurs zum Einsatz. Mittellatein als Sprache der Wissenschaften und Kirche sowie das im 15./16. Jh. verwendete Neulatein, auch als modernes Latein bezeichnet, finden i. d. R. kaum Eingang in die Schule.⁴⁵⁶

Obwohl Latein damals quasi als *LaZ*⁴⁵⁷ mit der Besonderheit, dass es keine Erstsprachenexistenz hat, integrativer Teil der Sprachgeschichte Europas war, bleibt diese Dimension also fremd.⁴⁵⁸ Das erklärt, warum für manche die Geschichte der Sprache Latein mit der Spätantike endet, in einer Phase, in der durch die vordringenden Völkstämme deren Sprachelemente hinzukamen, so dass die daraus entstandene Sprachform die Bezeichnung *Lingua Romana* statt *Latina*, der klassischen Sprachform der Gebildeten, erhielt. Trotz einzelner sprachkontrastiver Aufgaben und Transferübungen im lexikalischen Bereich wird die Beeinflussung dieser jeweiligen Volkssprachen und deren Querbeziehungen, die *vice versa* auch über Gallizismen und Germanismen Einfluss auf das Lateinische hatten, in der Schule kaum thematisiert. Konkrete Mechanismen der Sprachentwicklung und ihre Lautgesetze unter sprachwissenschaftlicher Perspektive werden zudem selten vertieft, da Aufgaben mit Bezug zur Mehrsprachigkeit meist eher oberflächlich auf sprachliche Verwandtschaften eingehen, wie die Analyse solcher Aufgaben in Lateinwerken belegt. Das bedeutet, dass Umfang und Tiefe hilfreicher sprachwissenschaftlich – und auch semantisch – fundierter Kenntnisse der europäischen Lexik stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängen.⁴⁵⁹

Inwiefern also tatsächlich ein Bewusstsein für Latein als prägende *Muttersprache* und Kulturadstrat besteht, bleibt somit spannend. In Bezug auf die sprachliche Dimension kann am ehesten davon ausgegangen werden, dass die junge Generation unter Latein eine eher schwierig zu lernende, tote Sprache eines Cicero, Plinius, Seneca, Ovid o. Ä. versteht, die aufgrund ihrer Lexik und Grammatik durchaus praktisch ist.⁴⁶⁰

⁴⁵⁶ Vgl. KLP, EPA und Lektüreausgaben.

⁴⁵⁷ In Anlehnung an DaZ: Latein als Zweitsprache.

⁴⁵⁸ Leonhardt ²2011, 19.

⁴⁵⁹ In mehrsprachigen Gruppen wäre intensivere Thematisierung wünschenswert. Vgl. Wesselmann 2019.

⁴⁶⁰ Vgl. Schweickard 1991. Aufgrund der Koexistenz von Volkssprachen und Latein. Vergleichbar mit „der Ausstrahlung des Französischen als gesellschaftlicher und politischer Verkehrssprache des 19. Jahrhun-

Mehrere eigene SuS-Befragungen zum Nutzen Lateins ergaben konkret Nennungen wie: das Erlernen romanischer Sprachen; das Verstehen deutscher Fremd- und Fachwörter; ein solides Grammatikverständnis; strukturiertes Arbeiten; Verstehen von Metaphern, Markenprodukten, Sentenzen und den viel erwähnten Internationalismen, die zu 90 % aus dem Lateinischen stammen.⁴⁶¹

Betrachtet man die inhaltliche Dimension, hängt es in der Spracherwerbsphase zum einen stark von den im Buch angebotenen Inhalten, zum anderen von der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte ab, inwieweit die Auseinandersetzung im Sinne der historischen Kommunikation in europäischer Perspektive erfolgt.⁴⁶² Entsprechendes gilt für die Originallektüre, bei der Autoren- und Textauswahl sowie Art, Intensität und Fokus der Interpretation ausschlaggebend sind. Neben solch konkreten Leistungen des LU spielt ein weiterer Aspekt eine Rolle: Sprache kommt eine identitätsstiftende und -wahrende Bedeutung zu. Sie übt Einfluss aus auf das Gefühl der Zusammengehörigkeit bzw. der Abgrenzung von Individuen ebenso wie Kollektiven, wie das spätere Kapitel zur Identität verdeutlichen wird. Da über Sprache die Kommunikation mit gleichen semantischen Begriffen und Konzepten erfolgt und in diachroner Perspektive gemeinsame Literatur entsteht, beeinflusst sie nach Wilk⁴⁶³ die Identitätsbildung der Rezipienten und Produzenten. Denn die im Umgang mit Texten gemachten Erfahrungen werden im individuellen Gedächtnis gebündelt, so dass sie zukünftige Handlungen und das Wertesystem bestimmen. Zwischenmenschliche Kommunikation mittels Sprache gehört insofern nicht nur integrativ zur Selbstdefinition von Individuen, sondern führt auch zur sozialen Identifikation und zu der des Kollektivs. So beruht die europäische Gemeinschaft auch den sprachlichen Wurzeln,

que les habitants parlent des langues romanes, germaniques, slaves ... ou grecque: Car notre conception des rapports profonds qui unissent les langues de l'Europe et lie les Européens à travers les langues anciennes est au principe même de cette coopération.⁴⁶⁴ Diesen Aspekt von Sprache hinsichtlich des Selbstbewusstseins und der kollektiven Identität könnte die LG sogar an Texten erarbeitet haben, da er bereits in der Antike reflektiert wurde, wie zahlreiche Textstellen belegen. So empfanden die Römer trotz ihrer verbreiteten Zweisprachigkeit die beiden Sprachen Latein und Griechisch nicht

derts oder derjenigen des Englischen als Weltsprache des 20. Jahrhunderts“ diene sie als Fundus für lexikalische und phraseologische Entlehnungen, was Dubletten von erbwörtlicher Entwicklung und lehnwörtlicher Vermittlung demonstrieren. Vgl. Große 1975 sowie Lexika zur Etymologie.

⁴⁶¹ Vgl. Klein/Stegmann; Vondruška, Marek 2016.

⁴⁶² Vgl. zum Einfluss von Lehrwerken auf den Unterricht Beyer 2019; dies. 2018 a, 73 – 81.

⁴⁶³ Wilk 2017, 148.

⁴⁶⁴ Europe et langues anciennes 2021.

als gleichwertig. Horaz schreibt in seiner berühmten Epistel in eindrücklicher Rhetorik, dass man Griechenland Rom überlegen empfand: „Graecia capta ferum victorem cepit et artes/intulit agresti Latio.“⁴⁶⁵

Viele Römer verehrten das Griechische mehr als ihre Muttersprache und hatten Bedenken, fast Scham, Literatur oder wissenschaftliche Traktate auf Latein zu verfassen – was nicht am Inhalt, sondern an der Sprache selbst lag. So bestätigt Cicero, dass die Römer „se Latina scripta dicunt contemnere in gravissimis rebus“⁴⁶⁶ und zudem „non delectet eos sermo patrius, cum idem fabellas Latinas ad verbum e Graecis expressas non inviti legant“. In *De natura deorum*⁴⁶⁷ beschreibt er Römer, die „ea, quae didicerant, cum civibus suis communicare non poterant, quod illa, quae a Graecis accepissent, Latine dici posse diffiderent.“ Nicht zuletzt durch Cicero folgte ein stärkerer Umbruch im Sprach- und Kulturbewusstsein der Römer hin zu Gleichrangigkeit und Verdrängung des Griechischen, denn er sorgte für die Verbreitung und Anerkennung Lateins. Er machte es salonfähig, indem er Reden, Briefe und philosophische Schriften – die ureigene Domäne der Griechen – auf Lateinisch verfasste.

Wie bedeutsam eigenes Sprachwissen und -können ist, zeigt sich deutlich in Ovids Werk *Tristia*, in denen er seine Situation im Exil in Tomi am Schwarzen Meer beklagt. Mehrere Faktoren lassen sich dort ablesen: Ovid zeigt die Unverzichtbarkeit von Sprache als Mittel der Verständigung sozialer Gruppen, deren Beherrschung nicht nur nützlich, sondern unabdingbar für die soziale Zugehörigkeit und Integration ist. Dabei muss Sprache tatsächlich ebenso genutzt wie geübt und wiederholt werden, damit sie nicht verlernt wird. Da Sprachlosigkeit oder unzureichende Beherrschung oft als ‚barbarisch‘ abgewertet werden, löst sprachliches (Nicht-)Können Emotionen aus wie Scham, Ablehnung, Demütigung oder Schuldgefühle. Dies kann zu einer unterdrückten Mehrsprachigkeit und dem Gefühl des Zwangs führen:

Ille ego Romanus vates (ignoscite, Musae) / Sarmatico cogor plurima more loqui.
En pudet et fateor, iam desuetudine longa / vix subeunt ipsi verba Latina mihi.
Nec dubito quin sint et in hoc non pauca libello / barbara: non hominis culpa, sed ista loci.
Ne tamen Ausoniae perdam commercia linguae, / et fiat patrio vox mea muta sono,
ipse loquor mecum desuetaque verba retracto, / et studii repeto signa sinistra mei. [...]

⁴⁶⁵ Horaz, Epistel 2,1,156. Übers. (RH): Das eroberte Griechenland eroberte den wilden Sieger, und seine Künste/brachte es dem bäuerlichen Latium (Italien).

⁴⁶⁶ Cicero, *De finibus bonorum et malorum*, 1,4. Übers. (RH): sagen, dass sie lateinische Schriften verachten bei ernsthaften Themen; die Muttersprache (väterliche Sprache) ihnen nicht gefalle, obwohl sie dieselben lateinischen Stücke, die wörtlich von den Griechen übersetzt wurden, nicht ungern lesen.

⁴⁶⁷ Cicero, *De natura deorum*. Übers. (RH): das, was sie gelernt hatten, mit ihren Mitbürgern nicht austauschen konnten, weil sie nicht darauf vertrauten, dass das, was sie von den Griechen gelernt hätten, auf Latein gesagt werden könne.

Exercent illi sociae commercia linguae: / per gestum res est significanda mihi.
Barbarus hic ego sum, qui non intellegor ulli, / et rident stolidi verba Latina Getae.⁴⁶⁸

Diese Faktoren zeigen sich entsprechend aus der Position der Griechen heraus, bei denen in der Kaiserzeit häufig eine Ablehnung des Lateinischen konstatiert werden konnte, die zur Folge hatte, dass sie Latein nicht lernten. Paulsen begründet dies vor allem mit der Ablehnung der Assimilation an die römische Kultur, der sie sich ja überlegen fühlten. Diese Dichotomie benannte auch Vergil in der Aeneis, wenn er den Römern nicht die Kultur, sondern immerwährende Herrschaft zuschreibt:

Excudent alii spirantia mollius aera / (credo equidem), viuos ducent de marmore vultus,
orabunt causas melius, caelique meatus / describent radio et surgentia sidera dicent:
tu regere imperio populos, Romane, memento/hae tibi erunt artes, pacique imponere morem,
parcere subiectis et debellare superbos.⁴⁶⁹

Nicht in erster Linie Kultur, sondern das „imperium sine fine“⁴⁷⁰ wurde Aeneas und seinen Nachfahren verheißen. Paulsen erläutert noch zahlreiche weitere interessante Einblicke in die antike Mehrsprachigkeit, Vorherrschaft von Sprachen und ihre Akzeptanz bei den jeweils anderen Muttersprachlern und kommt zu dem Schluss, dass sich in Bezug auf das Verhältnis zwischen Römern und Griechen keine kollektive Identität aufbauen ließ und „nicht zusammenwuchs, was nicht zusammengehörte“⁴⁷¹.

Trotz der Vorherrschaft des Römischen Reiches und der Amtssprache Latein war es im 1. Jh. n. Chr. nicht überall dominant: Im Westen setzte es sich gegen die Volkssprachen durch, nicht aber in Ägypten und im Osten, wo das Griechische als Sprache der überlegen empfundenen Kultur beibehalten wurde, wobei die Sprachgrenze zwischen Cyrene und *Africa nova* verlief und sich nach Norden von Lissus auf Kreta bis Odessos am Schwarzen Meer fortsetzte.⁴⁷² Die einzelnen Kategorien können insofern nie losgelöst betrachtet werden, da eine mehr oder weniger starke Interdependenz besteht. Eine solche läge zwischen lateinischer Sprache und religiöser Prägung vor, wenn es aufgrund ihrer Präsenz im kirchlichen Umfeld zur Einflussnahme bei der Beurteilung der Europarelevanz käme. Man denke etwa an Bestandteile der Messe und Begriffe wie *credo, gloria, benedictus, quis ut deus, ecce homo, gratia, mea culpa* oder *Advent, Mission, Misereor*. Insofern drängt sich das Thema *Religion* für das folgende Kapitel quasi auf.

⁴⁶⁸ Ovid, *Tristia*, 5, 7 und 5, 10. Übers. s. Anhang A 1.

⁴⁶⁹ Vergil, *Aen.* 6,847 – 853. Übers. s. Anhang A 1.

⁴⁷⁰ Vergil, *Aen.* 5,279. Übers. (RH): Herrschaft ohne Ende.

⁴⁷¹ Paulsen 2017, 85.

⁴⁷² A. a. O., 67 f.

2.4. Europa – religiös und ideologisch

Religion und Ideologie sind ebenso interdependente Bereiche, die in ihrer Bedeutung als Konstituenten Europas betrachtet werden müssen. Dabei wird unterschieden zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und religiöser Prägung, die wiederum persönliche und kollektive Überzeugungen im Sinne von Ideologien beeinflussen können. Da Religionen unabhängig von der formalen Zugehörigkeit und ideologischen Vorstellungen eine Rolle für das europäische Lebensumfeld spielen, werden diese Dimensionen in ihrer diachronen Entwicklung beleuchtet, um die Rolle des LU zu beurteilen.

2.4.1. Religiöse Prägung⁴⁷³

Vint ensuite le christianisme. [...], issu de la nation juive, [il] s'étend de son côté aux gentils de toute race ; il leur confère par le baptême la dignité nouvelle de chrétien.⁴⁷⁴

Valéry erkennt mit dieser wertenden Beschreibung, die auf die jüdisch-christliche Tradition verweist, dem Christentum die Garantie zweier bedeutender und heute in der EU-Verfassung wesentlicher Grundrechte zu, nämlich der nicht-diskriminierenden Gleichberechtigung der *races* und der Menschenwürde. Durch die Beschreibung der Würde als *nouvelle* und *de chrétien* erfahren die Grundrechte allerdings eine Einschränkung, da als Voraussetzung und somit exkludierender Faktor die Taufe gilt, ohne die man die neue Würde nicht besitzt. Dieses Zitat führt somit zur traditionellen Bestimmung Europas als *christliches Abendland* mit *christlichen Wurzeln*.

Wie sehr diese Meinung verbreitet ist, zeigt neben der zahlreichen diesbezüglichen Literatur die andauernde Kontroverse um den Ausspruch des damaligen Bundespräsidenten Wulff im Jahre 2010: „Der Islam gehört zu Deutschland“⁴⁷⁵ – und somit zu Europa. Dieser Aussage stimmen viele Europäer ebenso wie Valéry jedoch nicht umfänglich zu. Er legt drei wesentliche europakonstituierende Bestimmungsfaktoren fest, wenn er von den Einflüssen auf Europa spricht: „La première est celle de Rome“, „vint ensuite le christianisme“ sowie drittens, ganz nach dem traditionellen Dreiklang, das antike Griechenland. Dem Christentum spricht Valéry in Bezug auf die Religionen eine ausschließliche Rolle im Sinne einer *condicio sine qua non* zu, wenn er sagt:

Eh bien, je considérerai comme européens tous les peuples qui ont subi au cours de l'histoire les trois influences que je vais dire.⁴⁷⁶

⁴⁷³ Vgl. Appel 2017; El-Menouar 2020; Großhans 2015; Huber 2005; Könemann 2016; Kropač 2016; Liedhegener 2017; Lobkowicz 2012; Malik 2006; Riesebrodt 2017; Schlenke 2014.

⁴⁷⁴ Valéry 1924, 54.

⁴⁷⁵ Rede vom 03. Oktober 2010.

⁴⁷⁶ Valéry 1924, 53.

Seine Ausschließlichkeit begründet er mit der Ausbreitung dieser Religion, die zunächst im gesamten römischen Herrschaftsgebiet wirksam wurde, was Karten der Ausbreitung des Christentums im 3. Jahrhundert veranschaulichen.

Vous savez comme il s'est peu à peu répandu dans l'espace même de la conquête romaine. [...] On voit que l'étendue de la religion du Christ coïncide encore aujourd'hui presque exactement avec celle du domaine de l'autorité impériale.⁴⁷⁷

Interessanterweise stellt Valéry das Christentum bereits für seine Frühzeit als eine Bewegung dar, die auf Rom basiert, das es in allen seinen Grundzügen und Errungenschaften nutzt und adaptiert, nämlich seine Hauptstadt, seine Sprache Latein, sein Rechtssystem, seinen imperialen Ewigkeitsanspruch:

Il prend tout ce qu'il peut à Rome, il y fixe sa capitale et non point à Jérusalem. Il lui emprunte son langage. [...] Un droit commun, un dieu commun ; le même droit et le même dieu ; un seul juge pour le temps, un seul juge dans l'éternité.⁴⁷⁸

Im Unterschied zu Rom jedoch ziele die christliche Eroberung nicht auf politische Macht, sondern auf das tiefe innere Bewusstsein:

Mais, tandis que la conquête romaine n'avait saisi que l'homme politique et n'avait régi les esprits que dans leurs habitudes extérieures, la conquête chrétienne vise et atteint progressivement le profond de la conscience.

Zudem nehme das Christentum, basierend auf antikem Erbe durch Rückgriff auf Quellen und Textkritik, eine Vorreiterrolle als Wegbereiter des denkenden, forschenden und kritischen Menschen ein, den er erziehe, anstachele und zum Handeln bewege:

Le christianisme propose à l'esprit les problèmes les plus subtils, les plus importants et même les plus féconds. Qu'il s'agisse de la valeur des témoignages ; de la critique des textes, des sources et des garanties de la connaissance ; qu'il s'agisse de la distinction de la raison ou de la foi, de l'opposition qui se déclare entre elles, de l'antagonisme entre la foi et les actes et les œuvres ; qu'il s'agisse de la liberté, de la servitude, de la grâce ; qu'il s'agisse des pouvoirs spirituel et matériel et de leur mutuel conflit, de l'égalité des hommes, des conditions des femmes, – que sais-je encore ? – le christianisme éduque, excite, fait agir et réagir des millions d'esprits pendant une suite de siècles.⁴⁷⁹

Das Christentum stelle somit einen grundlegenden Faktor des *européen presque achevé* dar und stehe in der Tradition der von den Griechen über die Römer geprägten Leistungen, die es durch seine Verbreitung über die *gentils de toute race* weiterentwickelt und als Grundlage zur Einheit führt, indem „surtout il impose l'unification de la morale. Cette nouvelle unité se juxtapose à l'unité juridique que le droit romain avait apportée.“

⁴⁷⁷ Valéry 1924, 54.

⁴⁷⁸ A. a. O., 56. (Auch das folgende Zitat.)

⁴⁷⁹ Valéry 1924, 57 f. (Auch das folgende Zitat.)

Die *trois influences* sind nach Valéry also eng miteinander verknüpft, bauen aufeinander auf und ergänzen sich, so dass sie zugleich die gemeinsame Identität der Europäer prägen. Diese Einschätzung findet sich in ähnlicher Weise zwar nach wie vor in vielen Veröffentlichungen, bedarf jedoch – sowohl für die aktuelle Zeit als auch für die religionsgeschichtliche Entwicklung – näherer kritischer Betrachtung. Will man Aussagen darüber machen, inwieweit Religionen generell und das Christentum im Besonderen relevant für die Einstellungen heutiger junger Menschen zu Europa sind und ob der Konsens über ein christlich geprägtes Europa ihrer Meinung nach Bestand hat, muss auf aktuell wirksame religiöse Einflüsse in Europa eingegangen werden. In der Shellstudie 2019 tauchte aber interessanterweise der Begriff *Religion* bei der Frage: „Was verbinden Sie persönlich mit der Europäischen Union?“⁴⁸⁰ gar nicht auf, es sei denn, er wäre inbegriffen in *Heimatkultur* oder *kulturelle Vielfalt*.⁴⁸¹ Zunächst stellen sich beim Thema *Europa religiös* grundlegende Fragen: die nach dem Begriff selbst und seiner Definition, die nach den in Europa verbreiteten Religionen in quantitativer und qualitativer Hinsicht und vor allem die nach der Stellung von Religion und Religiosität in der EU, insofern sie in der Lebenswelt von Studierenden eine Rolle spielen könnten.

Der Begriff *Religion* meint je nach fachwissenschaftlichem Bereich in soziologischer, psychologischer, rechtlicher und alltagssprachlicher Hinsicht Unterschiedliches. Er bezieht sich als Abstraktum auf verschiedene Dimensionen, die nicht gleichzusetzen sind mit Konfession oder Kirche.⁴⁸² Etymologisch gesehen leitet sich der Begriff vom Lateinischen *religio* ab, das aus den Verben *relegere*⁴⁸³ oder *religare*⁴⁸⁴ gebildet wurde. Bei *religio* geht es um

die Haltung der Ehrfurcht vor dem Göttlichen, um die Gottesverehrung, die ihren Ausdruck in der genauen Ausführung der Kultvorschriften findet, es geht ferner aber auch um die Beziehung des Menschen zu Gott.⁴⁸⁵

Der Begriff weist bis heute keine allgemein anerkannte Definition auf und zeige häufig eine abgrenzende Funktion des Christentums als der *religio vera* gegenüber anderen Kulturen und religiösen Traditionen. Nach Riesebrodt bestehen Religionen als Systeme aus sinnhaften Praktiken, Symbolen, Glaubensüberzeugungen und Institutionen. Sie

⁴⁸⁰ Vgl. Shellstudie 2006.

⁴⁸¹ Vgl. für die Auswertung der Shell-Studie 2010 Kropač 2016. Studier-/Arbeitsfreiheit (93,7 %), kulturelle Vielfalt (87,2 %), Frieden (81,7 %), Demokratie (79,3 %), Bürokratie (73 %), mehr Mitsprache in der Welt (71,9 %) u. a. Vgl. Eurobarometer (EK) 2019: Nur 2 % der Befragten hielten Religion als Wert der EU für repräsentativ.

⁴⁸² Vgl. Riesebrodt 2017, 78.

⁴⁸³ Aus *re*: erneut/wieder + *legere*: lesen. Prozess des genauen, wiederholten Lesens und Beachtens.

⁴⁸⁴ Ebenfalls mit Präfix *re* bedeutet es *erneut*, *wiederholt* oder *zurück* (*ver-* oder *an*)*binden* an etwas.

⁴⁸⁵ Könnemann 2016, 1 f.

versprechen Heil, lehren unterschiedliche Ethik und weisen in struktureller Hinsicht verschiedene Organisationsformen auf.⁴⁸⁶ Ebenfalls nicht trennscharf definiert ist der Begriff *Religionszugehörigkeit*, was vor allem bei der Durchführung von Studien große Probleme aufwirft. Denn „einerseits scheint die Kategorie *Religionszugehörigkeit* den allermeisten eine Selbstverständlichkeit“,⁴⁸⁷ doch gibt es neben der formalen die identitätsbestimmende Zugehörigkeit.

In der Religionsforschung wird daher von drei religiösen Dimensionen gesprochen, nämlich den *three big Bs: belonging, believing, behaviour*⁴⁸⁸. *Belonging* bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer Religion, *believing* den Glauben an die der Religion zugrundeliegenden Inhalte und Überzeugungen, *behaviour* die religiöse Praxis als operationalisiertes Verhalten. In vielen Ländern Europas prägt die institutionelle Religionszugehörigkeit durch die jahrhundertealten historischen Traditionen der christlichen Kirchen durchaus die religiöse Identität. Gemäß dem Prinzip *cuius regio, eius religio* wurde und wird Religion vielfach immer noch als eine Mitgliedschaftsrolle mit exkludierender Wirkung gegenüber anderen Religionen definiert, da religiöse Traditionen spätestens seit 1054 „in Europa eine feste Größe in der Sozialstruktur von Ländern und Regionen“ darstellten, die über Jahrhunderte das gesamte Leben durchzogen und identifikationsstiftende Wirkung nach innen bei ablehnender Abgrenzung nach außen hatten. Aktuell stellt sich allerdings vermehrt die Frage, „ob in Europa Religion ohne institutionelle Bindung, also ein *believing without belonging*, auf dem Vormarsch ist. Die Bezeichnung *belonging* kann hier, wie gesagt, als formale Zugehörigkeit, die z. B. durch Kircheneintritt statistisch erfassbar wird, oder in psychologischer Hinsicht als identitätsbestimmende Mitgliedschaft, die sich durch die Wirkmächtigkeit der Zugehörigkeit über das individuelle und subjektiv wahrgenommene Gemeinschaftsgefühl äußert, gesehen werden. Die religiöse Dimension ist also verknüpft mit der persönlichen und der kollektiven Identität, die wiederum auf Werten beruht, deren Akzeptanz zu bestimmten Einstellungen führt. Betrachtet man Statistiken⁴⁸⁹ zu in Europa vorherrschenden Religionen, erhoben nach formaler Zugehörigkeit und eingeteilt in do-

⁴⁸⁶ Riesebrodt 2017, 79.

⁴⁸⁷ Liedhegener/Odermatt 2017, 73. (Hervorhebung im Original.)

⁴⁸⁸ Alle folgenden Zitate der Seite A. a. O., 90; 93; 94; 71; 89 und indirekt 91.

⁴⁸⁹ Vgl. Encyclopædia Britannica 2013: „Anteil der Anhänger ausgewählter Religionen an der Gesamtbevölkerung in Europa und Russland im Jahr 2010“: 79,8 % Christen, 5,5 % Muslime, 13,6 % Religionslose. Für Deutschland vgl. REMID 2019: „Anzahl der Mitglieder in Religionsgemeinschaften in Deutschland (Stand variiert von 2005 – 2018; in Millionen).

minant, pluralisiert und fragmentiert, zeigt sich, dass in 30 Ländern und in Ostdeutschland eine religiöse Tradition jeweils dominant ist: Von diesen sind 15 Staaten und Westdeutschland dominant-katholisch, fünf Länder im Norden dominant-protestantisch, sieben im Osten dominant-orthodox und vier Länder dominant-muslimisch.

Kein einziges Land weist eine fragmentierte Struktur auf, und nur in zwei Ländern, nämlich der Tschechischen Republik und Estland, hat die Bevölkerung mehrheitlich keine Religionszugehörigkeit. Ähnliche Ergebnisse zeigt der *Atlas of European Values*, der zusätzlich den Buddhismus einbezieht.⁴⁹⁰ Bezogen auf das sozialstrukturelle Merkmal der formalen Religionszugehörigkeit lässt sich also bisher in den meisten europäischen Ländern keine religiöse Pluralisierung feststellen, jedoch sehr deutlich ein Bekenntnis zu christlichen Kirchen oder Traditionen, die sich in der europäischen Religionsgeschichte entwickelten, so dass die Autoren der Studie zum Fazit gelangen:

Der lange Schatten der europäischen Religionsgeschichte bestimmt die Grundstrukturen der institutionellen Religionszugehörigkeit über die Brüche des 20. Jahrhunderts hinweg noch bis in unsere Gegenwart.⁴⁹¹

Vergleicht man die Karte der vorherrschenden Religionen in Europa und den Nachbarregionen mit der geographischen Karte Europas, zeigt sich demzufolge eine ähnliche Grenze bei der Ausbreitung des Christentums als vorherrschender Religion wie bei den geographischen Grenzen.⁴⁹²

Für die Einstellungen Studierender zu Europa ist jedoch eher relevant, inwieweit Religion heute als identifikationsstiftende Dimension zur Ausbildung kollektiver Identitäten in Abgrenzung zu anderen Sozialgruppen fungiert.⁴⁹³ Den formalstatistischen Befunden müssen daher solche zur persönlichen religiösen Identität gegenübergestellt werden, da diese im säkularisierten Europa eher relevant für das Selbstverständnis ist und zu Integration, Exklusion und Toleranz bzw. Intoleranz

⁴⁹⁰ Vgl. Liedhegener/Odermatt 2017, 32. Die Daten der SMRE (Swiss Metadatabase of Religious Affiliation in Europe) liefern statistische Angaben zur formalen Religionszugehörigkeit, zu denen folgende acht am meisten verbreitete Kategorien zählen: Katholiken, Protestanten, orthodoxe Christen, andere Christen, Juden, Muslime, andere Religionen sowie Personen ohne formale Religionszugehörigkeit. Als dominant wird bei der Auswertung eine Religionszugehörigkeit gewertet, wenn über 60 % der Bevölkerung einer Religion angehören, als pluralisiert bei einem Prozentsatz von 35 % bis 60 %, als fragmentiert, wenn keine der Kategorien mehr als 35 % der Bevölkerung aufweist. Für den Zeitraum von 2006 bis 2015 werden sowohl Verteilung der Religionszugehörigkeit als auch die *Strength of Religion* nach den verschiedenen Religionen grafisch dargestellt, s. SMRE. Die Türkei wurde hierbei zu Europa gezählt. Vgl. European Values Study 2008 und unter: <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/de/maptool.html> zum Stellenwert von Religion 2017. Vgl. Karten des Diercke-Westermann Verlags: Religionen; SMRE; Informationen der Bundeszentrale für politische Bildung: Religionszugehörigkeit.

⁴⁹¹ Liedhegener/Odermatt 2017.

⁴⁹² Vgl. Diercke Weltatlas: „Anteil der Religionen an der Weltbevölkerung“.

⁴⁹³ Vgl. Pickel 2017, 50.

führt. Befragt nach ihrer Bindung an eine religiöse Tradition gaben 2014 in Europa 23 %, in Deutschland 31 % und in Frankreich 46 % der Befragten an, Agnostiker oder Atheisten zu sein, während deren Anteil im Eurobarometer 2019 auf 27 % stieg.⁴⁹⁴

Kropač erstellte 2015 eine Typologie juveniler Religiosität auf Grundlage der Shell Jugendstudie 2010 und Untersuchungen von Ziebertz mit fünf Kategorien:

- ✚ eine christlich-kirchlich religiöse Gruppe der Jugendlichen (15 %), die nach Inhalt und Form klar kirchlich geprägt ist;
- ✚ eine Gruppe mit christlicher Religiosität (25 %), die sich an der christlichen Tradition orientiert, jedoch keinen bindenden kirchlichen normativen Anspruch auf die Deutung des Christlichen akzeptiert, sondern selbstbewusst eigene Vorstellungen von christlicher Lebenshaltung neben kirchliche Tradition stellt;
- ✚ eine Gruppe religiös unbestimmter Jugendlicher (20 %), für die Religion nicht mit dem Christentum zusammenfällt, da sie Zweifel gegenüber Kirchlichkeit hegt, die Beschäftigung mit religiösen Fragen jedoch nicht ablehnt;
- ✚ eine funktional religiöse Gruppe von 20 %, die starken Zweifel an der Wahrheit religiöser Vorstellungen und Inhalte hat, Religiöses mit seinen Ritualen als rein menschliche Konstruktion wie bei kirchlichen Feiern jedoch nutzt sowie
- ✚ eine nicht religiöse Gruppe von 20 %, die eine klare Distanz zu Religion hat und kirchliche Rituale, Institutionen und Inhalte für irrelevant hält.⁴⁹⁵

Bedingt durch Säkularisation, Migration, Pluralisierung und Unterschiede der Nationalstaaten gebe es – auch in Gesamteuropa – demzufolge keinen faktischen christlichen Konsens mehr. Neben der Verbreitung verschiedener Religionen zeigen die Antworten auf die Frage nach dem Glauben an Gott für Europa zudem, dass gläubige Menschen in vielen Ländern nicht mehr die Mehrheit stellen.⁴⁹⁶

Allerdings kann trotz Säkularisierung, immer zahlreicherer Kirchenaustritte und schwindender Bedeutung von religiösen Traditionen im Alltag der – individuellen oder als kollektiv gesehenen – Religionszugehörigkeit ganz nach der Theorie des *Clash of civilizations* von Huntington⁴⁹⁷ dennoch eine wesentliche Bedeutung zukommen: In Krisenzeiten oder bei gesellschaftlichen Konflikten dient sie zur Sicherung der eigenen kollektiven Identität, um materiellen und immateriellen Verlustängsten, ethnischen Differenzen oder Bedrohungen eigener Werte zu begegnen. Hierbei spielen Politik und Medien eine große Rolle, da durch die Berichterstattung und Strategien sowie Ideologien politischer Parteien Einfluss auf die öffentliche Meinung genommen wird. So ist auffällig, dass religiöse Vielfalt z. B. in Deutschland und Frankreich zwar größtenteils

⁴⁹⁴ Riesebrodt 2017, 80.

⁴⁹⁵ Kropač 2016, 3.

⁴⁹⁶ Vgl. European Values Study 2008, 6; vgl. auch Statistiken zu Glaube und Religion.

⁴⁹⁷ Vgl. Huntington 1996 und Pickel 2017, 39.

als Bereicherung und im Falle von Judentum, Christentum und Atheismus nicht als Bedrohung gesehen, jedoch noch häufiger als Ursache für Konflikte eingestuft wird. Diese Einschätzung bezieht sich laut einer empirischen Studie von 2010 allerdings sehr einseitig auf den Islam: 60 % der Befragten sahen Konflikte zwischen Muslimen und Christen als zentrales Problem für Deutschland an,⁴⁹⁸ was mit inkompatiblen Werten und Eigenschaften begründet wird⁴⁹⁹ – ein Feld für die sozial-psychologische Vorurteilsforschung, die Pickel ausführlich beschreibt. Trotz der heutigen weitreichenden Säkularisierung der Gesellschaft gibt es demzufolge eine „Konfliktbehaftung von Religion und kulturell-identitären Gegensätzen“, die zu „Debatten über gesellschaftliche Integration und innergesellschaftliche Konflikte“⁵⁰⁰ führen, so dass das Thema zumindest in politischer und sozialer Hinsicht auch in der Lebenswelt junger Menschen von großer Relevanz ist. Pickel sieht eine große Ambivalenz in der starken Skepsis gegenüber dem Islam, nicht aber den anderen Religionen. Es seien weniger eigene religiöse Überzeugungen und Zugehörigkeiten, als vielmehr Angst vor Gefährdung, die ausgelöst werde durch das Konfliktpotenzial, das eine bestimmte als unberechenbar und fremd empfundene Religion darstelle. Diese Einstellung wiederum fördere die Zugehörigkeit zur christlich geprägten *Wir-Gruppe*.⁵⁰¹

Das dabei verbreitete Bild des christlichen Abendlandes beruht jedoch auf einer klischeehaften und ausschnittsweisen Betrachtung der religiösen Entwicklung Europas in Verquickung kultureller, wertebezogener, spiritueller und historischer Dimensionen.⁵⁰² Um die Einflüsse der verschiedenen Religionen adäquat einschätzen zu können und basierend darauf Rückschlüsse auf die Einstellung der Zielgruppe zu ermöglichen, wird an dieser Stelle auf einige Grundzüge eingegangen.

Über die prähistorische Religion des frühzeitlichen Europas ist nicht viel bekannt, doch lässt sich aufgrund von Ausgrabungen und Funden schließen, dass es bereits Kulte und Riten mit Verbindung zu Bestattung, Fruchtbarkeit und Jagd gab.⁵⁰³ In der Bronze- und Eisenzeit herrschte überwiegend ein polytheistischer Glaube vor, der wenig Spuren hinterlassen hat. Der ebenfalls polytheistische Götterhimmel des antiken

⁴⁹⁸ Pickel 2017, 41 f.

⁴⁹⁹ A. a. O., 47.

⁵⁰⁰ A. a. O., 49 f. (Beide Zitate.)

⁵⁰¹ A. a. O., 60.

⁵⁰² Vgl. zahlreiche Autoren, die sich dem Thema Religion und christliches Europa detailliert widmen, wie de Rougemont 1961; Huber 2005; Krüger 2004 und vor allem Elsas 2002.

⁵⁰³ Elsas 2002, 20 – 51.

Griechenlands, der in analoger Form von Rom übernommen und im gesamten römischen Reich verbreitet war, dürfte hingegen den meisten Studierenden bekannt sein, da das Wissen um die antike Götterwelt bereits in der Grundschule in sehr beliebten und oft interaktiven Modulen behandelt wird. Zudem bevölkern viele antike Götter bis heute unseren Alltag durch die Präsenz ihrer Namen, durch Statuen, Bilder, ihr Vorkommen in der Literatur, auf Inschriften, in Verfilmungen, durch literarische Rezeptionen in der Jugendliteratur sowie in kommerzialisierter Form durch die Werbung. Im weiteren Verlauf der Schulbildung wird der antike Polytheismus eher am Rande im Geschichts-, Religions- oder Literaturunterricht thematisiert – und natürlich im LU.

Parallel zum Polytheismus entwickelte sich seit dem 2. Jahrtausend v. Chr. das Judentum, das Esra um 440 v. Chr. in Jerusalem in seiner heutigen Form gründete. Es verbreitete sich ab dem 2. Jahrhundert im gesamten römischen Reich und wurde in weiten Teilen Europas praktiziert. Doch bereits seit dem Mittelalter kam es immer wieder zu Vorurteilen und Diskriminierungen der jüdischen Gemeinschaften, die von den Christen als Häretiker angesehen wurden. Die dadurch entstandenen Migrationsbewegungen und Vertreibungen führten zu einer weiteren Ausbreitung des Judentums in alle Richtungen. Jüdische Gemeinden bildeten sich daher in ganz Europa und nahmen als Kaufleute, Wissenschaftler, Ärzte, Musiker, Handwerker etc. Einfluss auf das gesellschaftliche Leben, wodurch sie europaweit prägende Wirkung hatten.⁵⁰⁴

Durch die Folgen des Holocausts und dessen intensive Thematisierung im schulischen und politischen Bereich kann man allerdings davon ausgehen, dass junge Menschen das Judentum eher als dunklen Teil der neueren europäischen Geschichte kennen und nicht als religiöse Präsenz wahrnehmen. Das Christentum verbreitete sich nach der Konvertierung Kaisers Konstantins und der offiziellen Akzeptanz zusehends zunächst im gesamten römischen Reich. Neben der politischen Komponente trugen dazu vor allem der Heiligenkult und später die von den Kirchen ausgehende Institutionalisierung der Bildung bei, die zur Christianisierung ganz Europas führte.⁵⁰⁵

Wie die Statistiken zeigten, stellt es zwar nach wie vor die am meisten verbreitete Religion dar, doch ist dies nach Malik „klischeehaft, denn Europa und Christentum [seien] schon lange kein Synonym mehr“ aufgrund der Säkularisierung in drei Wellen: die der Reformation mit der Beschränkung des Einflusses der Kirche, die der Trennung von Staat und Kirche im 18./19. Jh. und die des Alltagslebens seit den 60er Jahren. Auch

⁵⁰⁴ Vgl. Karten: Ausbreitung des Judentums, z. B. <https://www.wissen.de/lexikon/judenverfolgung>.

⁵⁰⁵ Vgl. Brooks 2008, Atlas Of European Values.

Dmitriev geht der Frage nach, „peut-on dire que le christianisme n'est pas au coeur de l'identité européenne?“⁵⁰⁶ Er verfolgt diese Überzeugung durch die Jahrhunderte anhand von Zitaten, die die Existenz „du lien entre le Christianisme et l'identité culturelle européenne“ bestätigen und sie als seine Seele, das Wesentliche der Zivilisation sowie ein Dach sei nach dem Scheitern aufgrund der Unfähigkeit der barbarischen Welt, eine zivilisierte Gesellschaft zu schaffen. Die „‘civilisation européenne’ est donc synonyme de ‘civilisation chrétienne’.“⁵⁰⁷ Doch sei das westliche Christentum ebenso wenig europäisch wie alleine wirksam. So bestehe es auch außerhalb Europas – „le Canada ne serait-il pas „européen“?“⁵⁰⁸ Andererseits würden der Osten und seine orthodoxe Prägung kaum beachtet:

Hélas, on se heurte à la *Byzantine Commonwealth*, l'univers culturel byzantino-slave, car notre mémoire collective a du mal à se débarrasser de Constantinople (devenue Istanbul au XVe siècle), et par-dessus le marché cette ville autrefois majestueuse s'étale des deux côtés du Bosphore. Pour aggraver les choses, derrière Constantinople se profilent Moscou, Kiev, Tbilissi, Erevan... Comment sortir de cet embarras ? Peut-on imaginer que le monde byzantin n'appartienne pas à l'Europe ?⁵⁰⁹

Ebenso wenig Beachtung findet der Islam bei der Betrachtung der Einflüsse in Europa und auf Europa, und dies nicht nur hinsichtlich der Frage, ob er zu Deutschland (oder Europa) gehöre oder nicht.⁵¹⁰ Der Islam verbreitete sich während des 7. Jahrhunderts, ausgehend von Mekka und Medina, über die Arabische Halbinsel, Persien und gen Westen in Nordafrika. Nach der Einnahme Mekkas im Jahre 630 kam es zu einer Zweiteilung der Welt: die des Islams und die der ‚nicht untergebenen Völker‘, gegen die Heiliger Krieg als legitim galt. Nach der Vernichtung der byzantinischen Flotte 655 erstreckte sich der Islam, der sich nach dem Tod Otmans in die beiden islamischen Konfessionen Sunniten und Schiiten spaltete, weiter in den Norden und Westen, später sogar bis Indien.

Für Europa ist das 8. Jahrhundert von besonderer Bedeutung, da nordafrikanische Mauren 711 in Jerez de la Frontera siegten und das Ende des Westgotischen Reiches besiegelten: Spanien und Südfrankreich wurden maurisch. Der weiteren Expansion der

⁵⁰⁶ Dmitriev 2009, 645.

⁵⁰⁷ A. a. O., 646.

⁵⁰⁸ A. a. O., 647.

⁵⁰⁹ A. a. O., 645.

⁵¹⁰ Wolfgang Schäuble sagte 2006 in der Eröffnungsrede der Islamkonferenz: „Der Islam ist Teil Deutschlands und Europas“, Christian Wulff ergänzte am 3. Oktober in seiner Rede zum 20. Jahrestag der deutschen Einheit 2010: „Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“ (<https://www.deutschlandfunk.de/der-islam-gehoert-zu-deutschland-die-geschichte-eines-satzes-100.html>, z. a. a. 18.01.2025).

Araber in Frankreich trat 732 Karl Martell mit seinem Frankenheer bei Tours und Poitiers entgegen. Dieses Ereignis wird von vielen für den Beginn der christlichen Identität Europas gewertet, da sich das kontinentale Kollektiv als Gegensatz zu den islamischen Angreifern empfand. Allerdings folgte ab 929 nach der Ausrufung des Kalifats von Córdoba zunächst eine glanzvolle Epoche, die durch kulturellen, kommerziellen und wissenschaftlichen Austausch geprägt war, bis Religionen verstärkt als Feindbilder zu den Kreuzzügen führten.

Angesichts der religionsgeschichtlichen Entwicklung kommt Huber insgesamt zu dem Schluss, dass sich die „kulturelle Gestalt Europas zu keiner Epoche seiner Geschichte exklusiv aus christlich – oder jüdisch-christlichen – Wurzeln erklärt.“⁵¹¹ Europa sei vielmehr als kulturelle Größe weder geographisch noch religiös, sondern im Gegenteil durch viele Faktoren bestimmt, die es zu einem Kontinent machen. Wie Jewollela rückt er dabei den geschilderten Einfluss des Islams stärker ins Licht, da dieser durch seine kulturellen und wissenschaftlichen Beiträge sowie die Überlieferungen und Übersetzungen der griechischen Schriften ebenfalls seinen Anteil am traditionellen Dreiklang Athen, Rom, Christentum hatte – und heute im Alltag durchaus vermehrt präsent ist. Hans Maier hingegen erläutert die religiöse Prägung Europas wie folgt:

Das Zusammengehörigkeitsgefühl der europäischen Völker gründet in Erfahrungen einer gemeinsamen Geschichte, einer gemeinsamen christlichen Erziehung. Klöster und Kathederschulen schufen seit dem frühen Mittelalter eine ganz Europa formende Bildungstradition. Schola und Clericus wurden Grundworte für Schule und Gebildete in vielen europäischen Sprachen. Die Universität als Vereinigung aller Wissenschaften, als Hohe Schule für intellektuelle Berufe, erwuchs in einem Europa, das vom Christentum geprägt war. [...] – dies alles ließ einen europäischen Kulturraum entstehen, der geprägt wurde von der Botschaft des Christentums, der sich immer wieder herausfordern ließ von antiken Überlieferungen der Poesie und Philosophie und der auf der Grundlage des Lateinischen (im Osten des Griechischen und Kirchenslawischen) eine Fülle eigener nationaler Literaturen hervorbrachte.⁵¹²

Einschränkend sollte jedoch erwähnt werden, dass das Christentum – trotz seiner 1500 Jahre langen vorherrschenden Stellung in Europa – lange Zeit nicht zu einer einheitlichen Identität führte, da das Große Schisma des 11. Jahrhunderts und die Reformation im 16. Jahrhundert die Christen spalteten und es zu blutigen Auseinandersetzungen in europaweiten religiös motivierten Kriegen kam. Erst in neuerer Zeit gilt dies durch die Bemühungen um die Ökumene als überwunden, so dass die konfessionsüber-

⁵¹¹ Huber 2005, 69.

⁵¹² Maier, H. 2001, 253. Vgl. auch die Literatur des Mittelalters im gleichnamigen Lexikon.

greifende christliche Religion durch ihre Präsenz im Alltag sowie durch Religionsunterricht an den Schulen der jüngeren Generation am besten bekannt sein dürfte. Allerdings stellen der zunehmende Atheismus und Agnostizismus ein immer stärkeres Gegengewicht dar, so dass das Wissen über und die aktive Teilnahme an christlichen Traditionen auffällig abnimmt. Dies wird weiter befördert dadurch, dass Religion als Wahlfach⁵¹³ gilt und generell die familiäre Bindung an die Kirche nachlässt.

Weitere Religionen hingegen dürften weder tiefer gehend bekannt noch als europapragend empfunden werden, da zwar die verstärkte Migration Religionszugehörige mit buddhistischer und hinduistischer Tradition nach Europa führte, diese jedoch im Alltag und Lebensumfeld wenig präsent sind. Einen Einfluss auf die religionsbezogene Sichtweise wird sicherlich zudem die EU selbst haben, die in ihrem offiziellen Theoriegebäude bestimmt, welche Rolle Religionen zukommen soll.⁵¹⁴ Dort wird deutlich, dass es in den Verträgen trotz der Forderung einiger Länder wie Polen oder der Kirchen keinen ausdrücklichen Gottesbezug gibt. Gegen diesen wandten sich Staaten wie Frankreich und politische Gruppierungen aufgrund ihrer säkularen und laizistischen Staatsauffassung.

So nennt die Präambel der Verfassung von 2009 nur unspezifisch das „kulturelle, religiöse und humanistische Erbe Europas“. Bei der Gründung der EU mögen christliche Wurzeln zwar durchaus relevant gewesen sein, da für die europäische Identität eine transzendente Verankerung im Christentum gesehen wurde.⁵¹⁵ Zudem benötigten Malik zufolge die Staaten einen Europabegriff mit der Tradition des Christentums als „kleinste[m] gemeinsame[m] Nenner für das Nachkriegseuropa: ein geeintes Europa mit gemeinsamen christlich-abendländischen Wurzeln.“⁵¹⁶

Gleichzeitig aber sollte das heutige Europa, das im 20. Jh. nach den Weltkriegen in Einsicht der Notwendigkeit der Überwindung von Erbfeindschaften geschaffen wurde, seine Werte eben nicht auf Wurzeln, Erbe oder Christentum zurückführen, sondern die Grundlage für ein neues Europa „schaff[en] ohne Krieg, ohne Klassenkampf, ohne Genozid, ohne Ausgrenzung.“⁵¹⁷ Um Konflikte und Vertreibung zu verhindern, sollte es religiös neutral sein, da jeder Dominanzanspruch „zu Kulturkampf, nicht zur Integration“ führe.

⁵¹³ In Frankreich als laizistischem Staat wird kein konfessionsgebundener Religionsunterricht erteilt.

⁵¹⁴ Vgl. Chardon 2020.

⁵¹⁵ Riesebrodt 2017, 71.

⁵¹⁶ Malik 2006, 97.

⁵¹⁷ Riesebrodt 2017, 77. (Auch das folgende Zitat.)

Religionen haben laut der pluralistisch verfassten EU vor allem nach den EU-Erweiterungen insofern keine legitimierende oder identifikationsschaffende Funktion mehr. Desgleichen wird in der Grundrechtscharta der EU nicht mehr explizit auf christlich-jüdisches Erbe, sondern auf ein allgemein geistig-religiöses und sittliches Erbe verwiesen, *l'héritage spirituel et moral*, dem mit Respekt vor den Kulturen und Traditionen der Völker Europas begegnet werden soll.

Die vage Formulierung lässt offen, ob dies integrativ oder assimilativ gemeint ist, eine Frage, die angesichts unterschiedlich ausgeprägter nationenübergreifender Traditionen durch Migration und Flucht zunehmend kontrovers betrachtet wird. In dieser Hinsicht besteht sowohl auf politischer als auch auf sozialer Ebene eine Ambivalenz zwischen echter Neutralität und der Priorisierung des Christentums. Denn auf ihm basierten die westlichen Gründungsländer als Wertegemeinschaft. Für die Aufnahme weiterer Staaten stellte die Religion allerdings kein Kriterium mehr dar, es zählten nur wirtschaftliche, politische und strategische Aspekte. So sind Bulgarien, Griechenland, Zypern und Rumänien z. B. christlich-orthodox geprägt ebenso wie die Kandidatenländer Montenegro und Serbien, wohingegen in Albanien und der Türkei eine muslimische Dominanz vorherrscht.⁵¹⁸

Die EU propagiert eine neutrale Haltung, wenn sie „allen religiösen Wahrheitsansprüchen gegenüber rechtliche Gleichstellung und faktische Gleichbehandlung“⁵¹⁹ zusichert. Zugleich stellen Kirchen aufgrund der quasi post-säkularen Trennung von Kirche und Staat bis heute rechtlich verankerte Institutionen dar, die Einfluss auf sozio-moralische Debatten, politische Willensbildung und Angebote im sozialen Bereich haben. Dies bedeutet eine Mitwirkung als gesellschaftliche Kraft ohne staatstragenden Status.⁵²⁰ Dmitriev sieht daher keine christliche Identität, sondern als Charakteristikum eine kulturelle Laizität bzw. die religiöse Vielfalt:

Plutôt que de parler d'une supposée identité chrétienne de l'Europe, il paraît historiquement plus juste de se demander si une des spécificités essentielles de l'Europe occidentale ne s'est pas nouée autour de ce que nous appelons la "laïcité culturelle", c'est-à-dire la progressive émergence culturelle, avec des conséquences sociopolitiques diversifiées selon les pays, d'une séparation entre le spirituel et le temporel, le religieux et le politique – bref, d'une décléricalisation en profondeur ayant abouti à un réaménagement important de la situation socioculturelle de la religion.⁵²¹

⁵¹⁸ Vgl. Riesebrodt 2017, 74.

⁵¹⁹ A. a. O., 72.

⁵²⁰ Ebd.

⁵²¹ Dmitriev 2009, 647.

Diese resultieren aus den bekannten Artikel der Charta der Grundrechte der Europäischen Union von 2012, die Religionsfreiheit garantieren und unter dem nicht näher definierten Begriff *Religion* folgende Rechte zuerkennen: In Artikel 10 werden Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit zugesichert, was beinhaltet, dass man die Freiheit hat, „die Religion oder Weltanschauung zu wechseln, und die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder gemeinsam mit anderen öffentlich oder privat durch Gottesdienst, Unterricht, Bräuche und Riten zu bekennen.“⁵²²

Artikel 21, der im Artikel 10 des Vertrags in Lissabon aufgegriffen wurde, sichert die Nichtdiskriminierung zu, die sich außer auf Geschlecht, die aktuell kontrovers diskutierte Rasse, Hautfarbe, ethnische oder soziale Herkunft, genetische Merkmale und Sprache explizit auch auf „die Religion oder Weltanschauung“⁵²³ bezieht. Artikel 22 unterstreicht in diesem Kontext den Respekt der „Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen. Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“⁵²⁴

Die EU bietet also keinen konkreten historischen und religiösen Bezug als Grundlage für europäische Identität, sondern bleibt absichtlich vage, um gerade nicht in Privilegierung bestimmter Traditionen die Idee des christlichen Abendlands wieder zu beleben. Vielmehr zielt sie auf eine „neue und inklusive Synthese“⁵²⁵, die nicht auf dem Herkunftsmythos, sondern auf zukunftsorientierter Utopie basiere. Denn „Europa ist keine politische oder zivilisatorische Einheit, auf die bestimmte religiöse Bekenntnisse ein Erstgeburtsrecht einklagen können.“⁵²⁶ Daher könne nach Riesebrodt nur eine Zivilreligion, die sich an den Werten der Aufklärung mit den universalen Menschenrechten und Gesetzen der EU orientiert und die Europa als ein Projekt der Verwirklichung sieht, ein europäisches Bewusstsein schaffen, das niemanden ausgrenzt oder missachtet. Dieses setze nicht am Ursprung an, sondern müsse sich an der Zukunft orientieren, um utopische und kosmopolitische Entwürfe nach jetzigen Realitäten zu wagen. Ebenso wenig, wie es eine einheitliche europäische Kultur gebe, ließe sich von einer einheitlichen europäischen Religion und Religiosität sprechen, da auch hier Vielfalt vorherrsche, die als Fragmentarisches aber durchaus „in einer multipolaren Welt Anziehungskraft und Bedeutung gewinnen“⁵²⁷ kann.

⁵²² ABl. 2012/C 326/02, Art. 10. Vgl. Vertrag Lissabon, Art. 10 und 19: Bekämpfung von Diskriminierung.

⁵²³ A. a. O., Art. 21.

⁵²⁴ A. a. O., Art. 22.

⁵²⁵ Riesebrodt 2017, 78.

⁵²⁶ A. a. O., 90.

⁵²⁷ Vgl. Maier, H. 2010, 233.

Riesebrodt kommt daher zum Schluss: Die „EU gehört nicht der Religion, aber die in Europa vertretenen Religionen gehören zu Europa.“⁵²⁸ Ein Europa ohne Religion wäre zudem weder denkbar noch wünschenswert, da Menschen als moralische Gesellschaftswesen nach Transzendenz und Sinnhaftigkeit streben. So gehört Religion nicht nur durch sichtbare Zeichen wie Kleidung, Symbole, Gebäude als gelebte religiöse Vielfalt zu Europa, sie hat auch einen Platz im Grundrecht der EU, die in Artikel 10 die Freiheit zu glauben und zu praktizieren garantiert.⁵²⁹

Abschließend sei auf Zuckermann verwiesen, der religiös motivierte Kontroversen und die damit verbundenen Diskussionen um die Zugehörigkeit bestimmter Religionen zu Europa nicht als aus dem Glauben heraus entstanden, sondern als ideologisches und strukturelles Problem sieht.⁵³⁰ Verbreitet bestehe eine „kulturelle Angst“, die als „kulturell-religiöse Differenz euphemisiert“ werde, jedoch „seine realen Ursachen in einer übergreifenden ökonomischen Struktur“⁵³¹ habe, da Europa sich weltweit gegen andere (Wirtschafts)Blöcke behaupten müsse.

Die spannende Frage lautet daher, welche europäische Bedeutung junge Menschen Religionen in welcher Hinsicht beimessen: die eines kulturellen Faktors, des säkular zugesicherten Rechts der freien Religionsausübung, einer intimen Privatsache oder familiären Angelegenheit? Und welche Rolle spielt der LU dabei? Wie bei den anderen Dimensionen zeigt sich die generelle Interdependenz zwischen konstituierenden Faktoren, hier den Bereichen Religion, Kultur, Werte, Identität, Politik – und Ideologie. Mit letzterem Begriff setzt sich das folgende Kapitel in Beschränkung auf den konkreten Bezug zu Europavisionen auseinander.

2.4.2. Ideologische Motive

L'Europe est avant tout la créatrice de la science. Il y a eu des arts de tous pays, il n'y eut de véritables sciences que d'Europe. [...]

En résumé, il existe une région du globe qui se distingue profondément de toutes les autres au point de vue humain. Dans l'ordre de la puissance, et dans l'ordre de la connaissance précise, l'Europe pèse encore aujourd'hui beaucoup plus que le reste du globe.⁵³²

⁵²⁸ Riesebrodt 2017, 72.

⁵²⁹ GRCh, Abl. 2000/C 364/01, Art. 10.

⁵³⁰ Zuckermann 2007, 184.

⁵³¹ A. a. O., 186 f. (Alle Zitate dieses Satzes.)

⁵³² Valéry 1924, 59 und 63 f.

Valéry zeigt in diesen Zeilen ein lange geglaubtes und weit verbreitetes Europabewusstsein seines Jahrhunderts, dessen Arroganz im wörtlichen wie übertragenen Sinn ebenso wie seine Berechtigung im 21. Jh. auf immer größere Kritik und Entkräftigung stoßen, und dies nicht nur in anderen Erdteilen, sondern im Westen selbst. Zu seiner Zeit und in Anbetracht der historischen Entwicklung jedoch ist seine Position, die zudem Amerika als geniale Schöpfung Europas ansieht,⁵³³ nachvollziehbar.

Sie entspricht in ihrer Überhöhung der Definition von Ideologie, die im Lexikon zur Soziologie als „System von Überzeugungen und Begriffen, das der Durchsetzung von Machtinteressen in der Gesellschaft dient und, um dieser Funktion zu genügen, die soziale Realität teilweise verzerrt wiedergibt.“⁵³⁴ Dafür spricht bereits die Rhetorik des nächsten Abschnitts, in dem er mit einem hyperbolischen, asyndetischen *Oktokolon* die Höchstleistungen Europas preist:

Partout où l'Esprit européen domine, on voit apparaître le maximum de besoins, le maximum de travail, le maximum de capital, le maximum de rendement, le maximum d'ambition, le maximum de puissance, le maximum de modification de la nature extérieure, le maximum de relations et d'échanges. Cet ensemble de maxima est Europe, ou image de l'Europe.⁵³⁵

Allerdings gab es bereits vor dem 20. Jh. Bestrebungen, einzelne Gebiete, Regionen und Staaten zu einem gemeinsamen Europa zusammenzufassen. So galt in der Ideologie des Frühmittelalters das Christentum als religiöse Basis Europas,⁵³⁶ so dass sich die Idee einer gemeinsamen *res publica christiana* herausbildete. Mit der römischen Kirche als *omnium ecclesiarum caput* wurde Europa – der *orbis christianus* – als Heimat der Christenheit gegen die Regionen der Ungläubigen abgegrenzt. Nicht ganz unabhängig von Religion traten jedoch bei der Verwendung des Begriffs *Europa* auch politische Motive in den Vordergrund, wie bereits 732, als Karl Martell in der Schlacht von Poitiers die Araber aus Süd- und Westeuropa, deren Völker in einer Chronik gemeinsam als *europenses* bezeichnet wurden,⁵³⁷ zu vertreiben suchte.

Diese religiös-politische Ideologie liegt auch dem Europagedanken Karls des Großen zugrunde, der eine Expansionspolitik mit christlicher Missionierung betrieb und als *pater Europae* und *Europae celsa pharus*⁵³⁸ große Teile des *Kontinents des Glaubens*

⁵³³ Valéry 1924, 64: „Je me trompe, ce n'est pas l'Europe qui l' [le reste du globe] emporte, c'est l'Esprit européen dont l'Amérique est une création formidable.“

⁵³⁴ Lexikon zur Soziologie 2001, 293.

⁵³⁵ Valéry 1924, 64.

⁵³⁶ Krüger 2004.

⁵³⁷ Vgl. Malik 2006 und Müller, R. 2000, 9 – 33 zur Mozarabischen Chronik von 754.

⁵³⁸ Vater Europas und erhabener Leuchtturm Europas.

beherrschte. Bekanntermaßen zerfällt das *Regnum Europae* allerdings nach dessen Tod, so dass wiederum die geographische Konnotation obsiegt und von einer europäischen Ideologie keine Rede sein kann. Dies ändert sich auch während der Türkenkriege oder Kreuzzüge nicht, da diese lediglich ein gemeinsames politisch-religiöses Machinteresse ohne weitere Vereinigungsideologien verfolgten. Nachdem zudem im 16. Jh. die prägende Einheit der katholischen Kirche durch die Reformation zerbrochen war, konnte eine Einigung Europas auf religiöser Basis keinen Bestand haben.⁵³⁹

Wirkliche Bestrebungen, europäische Länder zu einem gemeinsamen Europa zusammenzufassen, entstanden vor allem während der Aufklärung. Malitz und von Kulessa/Seth nennen diesbezüglich als herausragende Verfechter neben Amos Comenius, der ein europäisches Gelehrtentribunal als Weltbund des Wissens anstrebte,⁵⁴⁰ Literaten der Aufklärung wie Rousseau, Voltaire, Kant, Castel de Saint Pierre, Staël, Herder, Hume und zahlreiche weitere.⁵⁴¹ Sie alle beleuchteten europäische Visionen unter verschiedenen Blickwinkeln, jedoch immer mit dem Ziel des Friedens auf Grundlage der Wissenschaften. Schon 1623 wollte der französische Mönch Emeric Crucé eine religions- und herkunftsunabhängige *assemblée générale* zur Schaffung einer *république imaginaire* nach Platon einberufen, die auf Wissen und Verstand beruhen sollte. Er schwärmte bereits von europäischer Reisefreiheit und Freizügigkeit, wenn er „à tous indifféremment la liberté de voyage et négociation“⁵⁴² fordert.

Voltaire verfolgte die Utopie eines Europas als großer *république des lettres* im Sinne der Vereinigung Intellektueller über alle Unterschiede hinweg; Rousseau behauptete gar, dass „il n’y a plus aujourd’hui de Français, d’Allemands, d’Espagnols, d’Anglais même, quoi qu’on en dise; il n’y a que des Européens.“⁵⁴³

Die Motivation der Verfechter eines gemeinsamen Europas beruhte dabei vor allem auf der Herstellung und Garantie von Frieden, der nur durch aufgeklärte Wissenschaften in Kooperation und Interessensausgleich Bestand haben konnte. Gefordert wurden freie Presse, freier Handel, Abrüstung und ein über den Staaten stehendes Völkerrecht,

⁵³⁹ Vgl. zur Entwicklung auch Malitz 2003, 79 – 101.

⁵⁴⁰ Comenius 1702: *Panergesia*, Allgemeiner Weckruf.

⁵⁴¹ Vgl. Kulessa/Seth 2017, 6 – 12.

⁵⁴² Crucé, *Nouveau Cynée* (voir n. 19), p. 194, zitiert nach Babel 2010, 18.

⁵⁴³ Rousseau, Jean Jacques (1782): *Les considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, *Ecrits politiques*, London. Allerdings sieht er in dieser Schrift die Europäer eher darin vereint, dass sie „vanteront la médiocrité et voudront être des Crésus“, sprich ein Leben in Luxus, aber geistiger Mittelmäßigkeit preisen werden.

ganz im Sinne einer föderalen Union, in der die Völker eine politische Körperschaft bilden, ohne die nationale Unabhängigkeit zu verlieren.⁵⁴⁴

Diese Ansätze finden sich in Initiativen und Ideen des 19. Jh. wieder. So wurde z. B. in der Julirevolution von 1830 der Zusammenschluss von Nationalstaaten in einer europäischen Föderation der Republiken gefordert. Zu nennen sind an dieser Stelle auch Hugo und Proudhon, die beide zur Gewährung von Frieden für eine Vereinigung und Freundschaft der europäischen Staaten eintraten. So spricht Victor Hugo 1850 als erster von den "Etats Unis de l'Europe, se tendant la main par dessus des mers". Er führte seine Idee folgendermaßen aus:

Un jour viendra ou, vous France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez dans une unité supérieure et vous constituerez la fraternité européenne [...].⁵⁴⁵

Obwohl er für diese Utopie durchaus verlacht wurde, begründete im Jahre 1872 Lemonnier sogar ein Journal mit dem Titel *Les Etats-Unis d'Europe*. Es gab also vor der Gründung der EU politisch imaginierte Pläne,⁵⁴⁶ die aus unterschiedlichen Motiven auf ein gemeinsames großes Europa zielten. Diese Visionen, Europa als Einheit zu gestalten, beruhten dabei in unterschiedlichem Maße auf religiösen, sozialen oder machtpolitischen Ideen bzw. Ideologien. Als Ideologien kann man sie deswegen bezeichnen, weil sie ‚die soziale Realität teilweise verzerrt‘ wiedergeben, wie die späteren paneuropäischen Kriege leider zeigten.

Da beim Thema *Europa – ideologisch* große Überschneidungen zur politischen Perspektive bestehen, werden hier mit Verweis auf das nächste Kapitel nur einige Überlegungen erörtert. Betrachtet man heutige Ansichten, unterscheiden sich diese wenig in ihren möglichen zugrundeliegenden Motiven: Religion und Glaube, Kultur und kulturelle Leistungen, Frieden, Freiheit, Macht. Dazu könnten noch die Bereiche Wirtschaft und das Ziel einer offenen Gesellschaft aufgeführt werden. Letzteren liegt allerdings weniger eine Ideologie zugrunde als protektionistische Ziele bzw. Weltanschauungsmotive. Eine stark auf der Gesellschaft beruhende Utopie beschreibt Guérot, die als moderner Thomas Morus bezeichnet wurde, dessen Werk *Utopia* 2016 fünfhundert Jahre alt wurde. Auf ihn bezieht sie sich, wenn sie erklärt, dass Jahrhunderte rund eine Dekade brauchen, um zu sterben, wie man an Ereignissen und Daten erkenne:

⁵⁴⁴ Vgl. zum gesamten Absatz Malik 2006.

⁵⁴⁵ Victor Hugo 1849.

⁵⁴⁶ Vgl. Schmale 2001 b, 84 f.; Schmale 2012, 18; Serrier 2019, 275 f.

1815 endete mit dem Wiener Kongress das 18. Jahrhundert, 1914 nach dem Ersten Weltkrieg das 19. und in der tiefen Krise Europas 2015 das 20. Jahrhundert. Daher sei es an der Zeit, Europa nicht unbedingt neu zu denken, sondern es, beruhend auf einer partizipativen Gesellschaft, an aktuellen Realitäten auszurichten und zu entwickeln.⁵⁴⁷ Ihre Utopie baut auf einer *res publica europaea* auf, wobei gilt: „Das Alltägliche bleibt in der Provinz und den Metropolen, das Große geht an die Republik“⁵⁴⁸, die sie in Bezug auf das neue Europa mit Binnenmajuskel *RePublik* schreibt, um den Einfluss des *populus* sichtbarer zu machen. Denn alle Mitglieder der Institutionen Senat und Repräsentantenhaus sowie der Präsident *voir* die Präsidentin werden von den europäischen Bürgern direkt gewählt. Zu diesem Ansatz wären ein gewisses Maß an aristotelischer *φιλία πολιτική* und ein gemeinsames Menschenbild mit dem Menschen als *πολιτικὸν ζῶον* sowie – für eine Sinn reflektierende Kommunikation – als *ζῶον λόγον ἔχον* nötig.⁵⁴⁹

Engels hingegen propagiert in seinem Werk *Renovatio Europae* einen „revolutionären Konservativismus“⁵⁵⁰, der aufgrund der Bedrohung der europäischen Identität Europa neu bzw. wieder aufbauen will, indem „wir wieder zu unserer Geschichte stehen und uns nicht aus falschem moralischen Dünkel von der Vergangenheit abwenden.“ Dieser *Hesperalismus* genannte Weg stelle jedoch keine naive Rückkehr in eine idealisierte Vergangenheit dar, sondern solle „seine historischen Werte zur besseren Bewältigung der Zukunft“ nutzen und „seinem geschichtlichen Auftrag“⁵⁵¹ gerecht werden. Engels Vision verweist somit auf einen grundlegenden Bildungsauftrag: Wissen und Reflektion der geschichtlichen Vergangenheit in all ihren Dimensionen zu fördern.

Diesen Auftrag sieht Loos besonders im LU erfüllt. Er kommt zum Ergebnis, dass ein unabdingbarer Dialog der Zivilisationen nur möglich ist, „wenn sich die Dialogpartner der Wurzeln ihrer jeweiligen Kultur bewusst sind und somit ein Selbstverständnis für die eigene und ein Verständnis für andere Kulturen entwickelt haben,“⁵⁵² da in jeder Kultur gewisse Werte verankert seien. Dies führt nicht nur ihn zur besonderen Bedeutung des LU, der die Antike im Dialog beinhaltet, so dass er sich mit all denen, die in der

⁵⁴⁷ Guérot 2018, 310.

⁵⁴⁸ A. a. O., 183.

⁵⁴⁹ Aristoteles, Politik 1253a: „Ἐκ τούτων οὖν φανερόν ὅτι τῶν φύσει ἡ πόλις ἐστὶ, καὶ ὅτι ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον [...]“ Übers. (RH): Aus diesem nun wird offensichtlich, dass die städtische Bürgerschaft (Polis) der Natur entspringt und dass der Mensch von Natur aus ein bürgerliches (politisches) Lebewesen ist. – Vernunft- und sprachbegabtes Lebewesen.

⁵⁵⁰ Engels, D. 2019, 215.

⁵⁵¹ A. a. O., 216 und 217.

⁵⁵² Loos 2007, 7.

Vergangenheit gelebt und gewirkt haben, reflektierend auseinandersetzt und sowohl zum Kulturbewusstsein als auch zum interkulturellen Verständnis beiträgt.

2.4.3. Religiöse und ideologische Aspekte im Lateinunterricht

Blickt man auf den KLP, fällt in den oben zitierten Passūs die explizite Erwähnung religiöser Themen auf, zu denen lateinische Texte Zugang bieten. Ebenso wie philosophische Themen sollen diese den Lernenden die Möglichkeit geben, sich exemplarisch mit „menschlichen Erfahrungen und Schicksalen, mit Werten und Normen des Handelns“⁵⁵³ auseinanderzusetzen. Gerade der Bereich der Religion, der sowohl „historisch und subjektiv bedingte Sichtweisen als auch Reflexionen und Erkenntnisse“ bietet, die in ihrer normativen Kraft über Jahrhunderte „unsere Geisteswelt geprägt haben“⁵⁵⁴, spielt im LU kontinuierlich eine bedeutende Rolle: Bereits im ersten Lernjahr – oft sogar schon in der Grundschule – erfolgt die Einführung in die antike Götterwelt, so dass Polytheismus und Monotheismus thematisiert werden. Da römische *religio* und *pietas* zudem in allen Bereichen des gesellschaftlichen und politischen Lebens von großer Bedeutung waren, durchziehen religiöse Elemente und Perspektiven implizit und explizit nicht nur philosophische, historische und fachliche, sondern immer wieder auch literarische Werke. Die Relevanz lateinischer Schriften mit religiösen Inhalten in der klassischen Antike ebenso wie seit der Verbreitung des Christentums in Spätantike und Mittelalter wurde bereits thematisiert, so dass der LU zweifelsohne die Auseinandersetzung mit im KLP geforderter *Mythologie und Religion*⁵⁵⁵ beinhaltet. Diese spielen implizit bei den vorgegebenen Themen *römische und griechische Sagen* eine Rolle, man denke nur an die *Gründungssage Roms*, bei dem Themenschwerpunkt *Götter, Göttinnen und Götterkult* sowie dem der *Christianisierung*.

Da bei diesen Aspekten jeweils die Förderung aller Kompetenzbereiche intendiert wird, sorgt der LU nicht nur für Sachwissen zu Religionen, Götterkulten sowie zur politisch-gesellschaftlichen Bedeutung von Religion in verschiedenen Zeiten und Kulturkreisen, sondern fördert soziale und persönliche Kompetenzen, die sich in der Entwicklung von Toleranz, Empathie, Respekt und eigenen Werthaltungen zeigen sollten.⁵⁵⁶ Denn wieder gemäß der Forderung des KLP werden „Unterschiede zwischen

⁵⁵³ KLP 2008, 11.

⁵⁵⁴ Ebd.

⁵⁵⁵ A. a. O., 19.

⁵⁵⁶ A. a. O., 31.

der antiken, ggf. nachantiken und der heutigen Welt wahrgenommen“ und diese mit unterschiedlichen Bedingungsfaktoren erklärt, wobei Perspektivwechsel und das Sich-Hineinversetzen in Denk- und Verhaltensweisen im Sinne interkultureller Kompetenz zu „Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen und Verständnis für die eigene Kultur“ führen. Sehr ausführlich erörtert Freund den spezifischen Beitrag des LU zum interreligiösen Lernen. Auch er kommt zum Ergebnis, dass das Thema Religion einen größeren Stellenwert als Querschnittsaufgabe erhalten müsste,⁵⁵⁷ da längst von einem „multireligiösen Klassenzimmer“⁵⁵⁸ auszugehen sei. Zum einen bedürfe es größerer Religionssensibilität, zum anderen solle man die interreligiöse Kompetenz im Blick haben, um in angepasster Weise in den verschiedenen Fächern die von Jäggle genannten drei Lernmodelle – *learning in religion*, also die monoreligiöse Weitergabe, *about religion*, die Vermittlung von multireligiösem Wissen, *from religion*, die Förderung interreligiöser Reflexion⁵⁵⁹ – zu berücksichtigen.

Dem LU kommt dabei besondere Bedeutung in den Bereichen *learning about religion* und *from religion* zu, wie der KLP zeigt. Durch ständigen Transfer in historischer Kommunikation zu existentiellen, auch religiösen Themen ermöglicht er nämlich in seiner kulturerschließenden Funktion interkulturelles Lernen. Über Wissen, konkrete historische Beispiele und Diskussionen zu deren Bewertung werden interreligiöses Verständnis aufgebaut und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert.

Freund fasst dies in einer Kernthese mit zwei Argumenten zusammen: Die römische Antike stelle ein Modell für eine (multi-)religiös geprägte Gesellschaft dar, deren Erscheinungsformen in kultureller Distanz analysiert werden können. Gerade deren „interreligiöse Konflikte und Transformationsprozesse lassen sich so betrachten, diskutieren und grundlegend verstehen.“⁵⁶⁰ Entscheidend für den Bezug zu Europa jedoch ist das zweite Argument: die Beschäftigung mit der Spätantike und ihrem Umgang mit dem sich verbreitenden Christentum. Sie bietet exemplarisch Dokumente eines historischen Religionskonflikts und regt an zur Auseinandersetzung mit dem „stetigen kulturellen und religiösen Interaktionsprozess [...], bei dem es um Integration, Aneignung und Neudeutung geht.“⁵⁶¹

Die Bedeutung der lateinischen Sprache in nahezu allen europäischen Dimensionen

⁵⁵⁷ Freund 2020 a, 105 – 122. Vgl. die dortige Bibliographie zum Thema Religion und Lateinunterricht.

⁵⁵⁸ A. a. O., 106.

⁵⁵⁹ A. a. O., 108. Vgl. Jäggle 2015, 183 – 204.

⁵⁶⁰ Freund 2020 a, 109.

⁵⁶¹ A. a. O., 110.

wurde bereits intensiv dargelegt, daher sei hier nur kurz erwähnt, dass dies selbstredend für den Themenkomplex Religion gilt, wie zentrale europäische Wortfamilien zeigen:⁵⁶² *religio*, *sacer(dos)*, *templum*, *martyrium*, *pietas*, *ecclesia*, *hostia*, *confessio* u. v. m. Die sprachliche Verwandtschaft macht somit zum einen den kontinuierlichen Entwicklungs- und Transformationsprozess der europäischen Religionsdimension deutlich und führt zum anderen zur Erkenntnis der übernationalen Gemeinsamkeiten sowie der Möglichkeit, sich darüber sprachlich fundiert auszutauschen.

Wie häufig und intensiv im LU Texte und Autoren zum Thema tatsächlich behandelt werden, bedürfte auch hier Lehrwerksanalysen sowie der Befragung der Lehrkräfte. Interessante Erkenntnisse ergeben sich immerhin schon aus der zahlreichen, auch neueren Literatur. Freund kommt daher zum Schluss, dass Religion in allen Gattungen, in allen Epochen explizit oder implizit von Bedeutung ist, da sie weder aus Alltag noch aus Politik, Philosophie, Mythologie oder Wissenschaft gänzlich wegzudenken sei.⁵⁶³

In besonderem Maße dürften solche Texte auf die religiöse Sichtweise Einfluss genommen haben, die Konflikte und den Umgang mit unterschiedlichen Religionen oder Glaubenshaltungen betreffen. Die bekanntesten hierbei sind sicherlich der Briefwechsel zwischen Plinius und Kaiser Trajan zum Umgang mit den Christen, aber auch Gallier- und Germanenexkurse Caesars *De Bello Gallico*. Der KLP verzichtet zwar seit Jahren größtenteils darauf, einen lateinischen Lektürekanon oder bestimmte Autoren und Texte verpflichtend festzulegen, weist allerdings ganz konkret auf religiöse Texte hin, nämlich auf solche aus der *Vulgata* und der *Legenda aurea* des Jacobus de Voragine.⁵⁶⁴ Infrage kommen sicherlich weitere Texte der Kirchenväter, zur Christenverfolgung und Märtyrerviten, zu den Türkenkriegen ebenso wie zu Festtagen und Festen, deren Entstehungsgeschichte interessante Einblicke in heidnische Traditionen mit Blick und im Vergleich u. a. zum Christentum eröffnet.

Der Deutsche Altphilologen-Verband (DAV), dem zufolge der LU das Schlüsselfach zur europäischen Tradition *par excellence* darstellt, erachtet speziell für die religiöse Dimension dessen Leistung als wichtig, da er „Einblick nicht nur in religiöse Vielfalt und Konflikte“ gibt, sondern „darüber hinaus die Grundlagen christlicher Religion und somit einen historisch fundierten Einblick in die Bedeutung des Christentums für die europäische Kultur vermitteln“⁵⁶⁵ kann. Dies erfolge durch die Erarbeitung der *Vulgata*

⁵⁶² Dass einige aus dem Griechischen entlehnt wurden, schmälert ihre Bedeutung nicht.

⁵⁶³ Vgl. für konkrete Beispiele Freund 2020 a, 110 – 114.

⁵⁶⁴ KLP 2014.

⁵⁶⁵ DAV. (Beide Zitate.)

mit den Ursprüngen des Christentums, sowie des Humanismus als Verbindung von Antike und Christentum. Dieser Ansicht folgen fachdidaktische Aufbereitungen wie das Themenheft *Religion* des AU Nr. 2/2016. Es bietet Praxisbeiträge zum Orakel von Delphi, zu den erwähnten Exkursen zu Germanen und Galliern, zum Kybele-Kult, dem *Car-men saeculare* des Horaz, zur Isis-Verehrung in Rom sowie zu Religionskritik und Atheismus. Für eine fundierte Auswahl bieten weitere Lektürehefte und fachdidaktische Homepages Vorschläge inklusive konkreter Bearbeitungshinweise für den Unterricht. So erstellte der RAABE-Verlag Unterrichtsmaterialien⁵⁶⁶ rund um die römische Mythologie und Religion zu den ersten drei Jahrhunderten des Christentums mit dem Titel *Das Christentum und der römische Staat von Jesus bis Theodosius*.

Die österreichische Schulseite schlägt Kirchenväter wie Augustinus, Bibeltexte und in einem eigenen Kapitel *Christliche Texte* vor, zu denen das *Ave Maria*, Schriften Papst Benedicts XVI. wie das *Sacramentum Caritatis* und von den Enzyklika z. B. *Deus Caritas est*, die *Opera* Bernards von Clairvaux, die erwähnten Christenbriefe des Plinius sowie das Mailänder Toleranzedikt des Lactantius *De mortibus persecutorum*, aber auch apostolische Schreiben zählen.⁵⁶⁷ Hinzu kommen kirchenmusikalische Liedtexte wie das *Dies irae*, außerdem Texte rund um das Thema *Maria* ergänzt von Zusammenstellungen aufbereiteten Begleitmaterials mit dem Ziel des *learning about religion*.

Sainitzer und Gschwandtner setzen in ihrer Textsammlung *Latein-Lektüre aktiv, Inter religiones* auf die Begegnung und Auseinandersetzung mit Christentum, Judentum und Islam sowie den religiösen Konflikten im Zeitalter der Reformation mit dem zweifachen Ziel *learning about* und *from religion*.⁵⁶⁸ Mundt plant eine Lektürereihe mit dem Titel *Rom und Europa*, dessen erster Teil *Ignoto Deo* Paulus in Athen gewidmet ist,⁵⁶⁹ und Melchart bietet eine umfangreiche Textsammlung unter dem Titel *Religio*, das Texte von *religio Graeca* über *Romana* zur Zeit der Aufklärung enthält, die jüdische und christliche Religion behandelt sowie die Perspektive „Verteidigung und Polemik, Dialog und Toleranz“⁵⁷⁰ ermöglicht. Unwiderlegbar bieten also einerseits der LU einen intensiven Beitrag zum interreligiösen Lernen sowie zur Beurteilung religiöser Dimensionen mit Europabezug, andererseits die Fachdidaktik ausgearbeitete Lektürevorschlä-

⁵⁶⁶ Vgl. <https://www.raabe.de/unterrichtsmaterial/sprachen/latein/33309/das-christentum-und-der-roemische-staat-von-jesus-bis-theodosius>.

⁵⁶⁷ Vgl. <https://latein.schule.at/>. Generell bietet sich ein nationenübergreifender Blick an.

⁵⁶⁸ Vgl. Sainitzer/Gschwandtner 2007.

⁵⁶⁹ Vgl. Mundt 2015, 157 – 160 und a. a. O., 161 – 167.

⁵⁷⁰ Melchart 2006.

ge zur vereinfachten Erarbeitung des Themas. Dies könnte durchaus zu Unterschieden zwischen den beiden Gruppen führen: Die LG dürfte im LU religiöse Themen quasi ab der ersten Stunde intensiver behandelt haben. Gerade der reiche antike Götterhimmel, die zahlreichen Erzählungen mit göttlichen Protagonisten – und damit übrigens auch der Gründungsmythos Europas – zählen nämlich zu stark motivierenden Inhalten und befördern schon früh die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen, mit zentralen Begriffen wie *pietas* und *(ne)fas* sowie mit der Bedeutung des Glaubens und der Beziehung zwischen Mensch und Gott bzw. Göttern.⁵⁷¹ Im weiteren Verlauf des Unterrichts stellen Texte der Kirchenväter und philosophische Texte immer wieder Bezüge zu Religionskonflikten her, was zumindest in dieser Form kaum von anderen Fächern abgedeckt wird. Auf den ersten Blick spricht dies für eine vertiefte Reflexion und die besondere Förderung von Religionssensibilität ebenso wie interreligiöser Kompetenz. Trotzdem bleibt fraglich, ob der LU *realiter* zu unterschiedlichen Einstellungen führt oder ob nicht vielmehr andere Faktoren der Lebenswelt die Studierenden prägen bzw. prägen, so dass sich die Hypothese in der Befragung eher falsifiziert. Im Kontext der eigenen Werte und Identität stehende ideologische Aspekte zum Europabild und der *Idee Europa*⁵⁷² lassen sich kaum in geschlossenen Fragen ermitteln. Deren Einbezug erfolgt daher sinnvollerweise nicht in einem kategorialen Themenblock, sondern anhand mehrerer Items innerhalb verschiedener Blöcke. Zur Erkenntnis, worauf bestimmte Visionen für Europa beruhen, gehören nämlich alle zuvor erörterten Dimensionen ebenso wie die politische, die daher im folgenden Kapitel *Europa – politisch* thematisiert wird. In politischer Hinsicht wird der Beginn des heutigen Europas zu meist mit der Vereinigung nach dem Zweiten Weltkrieg als Reaktion auf die Kriegserfahrungen definiert, so dass diese Entwicklung kurz in Grundzügen behandelt werden muss.

2.5. Europa – politisch⁵⁷³

L'Europe est finie.⁵⁷⁴

Diesen Eindruck äußerte Paul Valéry 1945 nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs. Doch genau diese schrecklichen und desillusionierenden Kriegserfahrungen

⁵⁷¹ Vgl. AU: Antike in der Jugendliteratur, 1/2017. Vgl. auch Rutenfranz, 2003; Stierstorfer 2017; ders. 2019, 96 – 104 sowie die dortigen Bibliographien.

⁵⁷² Vgl. zur *Idee Europas* Jamme 2009; Malitz 2003; Morin 1990; Weidenfeld 2007.

⁵⁷³ Vgl. die offiziellen Webseiten der EU; Weidenfeld 2002; Gasteyger 2001; Graglia⁶ 2019; Münch 1995.

⁵⁷⁴ Ausspruch Valéry's von 1945 zitiert nach Lawler 1974, 294.

lösten die Reaktionen aus, die zur heutigen Europäischen Union führten. Als ersten Schritt auf dem Weg dorthin kann der Vierzehn-Punkte-Plan zur internationalen Friedenssicherung des amerikanischen Präsidenten Woodrow Wilson von 1918 gelten, aus dem 1919 der Völkerbund entstand. Die erste namhafte europäische Einigungsbewegung, deren Basis Gesamteuropa sein sollte, rief 1923 Richard Graf Coudenhove-Kalergi mit seinem Manifest *Pan-Europa*⁵⁷⁵ ins Leben. Unter dem Ehrenvorsitz des französischen Außenministers Briand tagte der Kongress 1926 in Wien mit über 2000 hochrangigen Delegierten, unter denen sich u. a. Heinrich Mann und Konrad Adenauer befanden. Ziel war ein Paneuropa, das als gleichberechtigte Weltmacht mit Amerika, Britannien, Russland und Ostasien einen neuen Völkerbund schließen sollte.

Diesen Plan machte der Nationalsozialismus zunichte, so dass der Begriff *Europa* unter Hitler als blutsmäßiger Begriff in rassistischer Abgrenzung zur Legitimation seiner Rassenideologie diente. Auch der – heute im Zusammenhang mit der Migrationspolitik genutzte – Begriff *Festung Europa* hatte kein einigendes Fundament, sondern bezog sich nach dem Fall Stalingrads auf die verfeindete Sowjetunion.

Erst die europäische Nachkriegsordnung bot die Chance einer Annäherung europäischer Staaten, deren Beginn die Gründung des Europarats 1949 darstellte, obwohl schon während des Krieges Forderungen nach Verhandlungen und Einigungskonzepten laut wurden. So verfolgte vor allem der französische Unternehmer und Wirtschaftsberater Jean Monnet, dem später als erstem von insgesamt dreien der Titel *Ehrenbürger Europas* verliehen wurde, bereits 1943 einen internationalen Wirtschaftszusammenschluss.

Die weitere Entwicklung der heutigen EU ist bekannt, so dass die wesentlichen Etappen nur als Aufzählung in Erinnerung gerufen werden.⁵⁷⁶ Aus der Einleitung ergibt sich jedoch deutlich, dass alle Phasen der politischen EU von Beginn an verknüpft sind mit Ideologien oder Visionen, die unterschiedliche Ziele verfolgen: wirtschaftliche, machtpolitische, identitäre, wertbezogene, gesellschaftliche u. a. m. Dies erklärt nochmals das geplante Vorgehen beim Aufbau des Fragebogens, der Erkenntnisse zu ideologischen Visionen für Europa aus mehreren Themenblöcken gewinnen will.

⁵⁷⁵ Coudenhove-Kalergi 1923. Vgl. von Plessen 2003: Ausstellung „Idee Europa - Entwürfe zum „Ewigen Frieden“ im Rahmen der Reihe "Politische Ikonographie“ Berlin.

⁵⁷⁶ Vgl. zu Verträgen und Gesetzen die Homepage der EU: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.

2.5.1. Politische Entwicklung Europas

Der folgende Überblick über den europäischen Einigungsprozess und die europäischen Verträge soll in Bezug auf die Studie erkennen lassen, welche Entwicklungen der Nachkriegsgeschichte die Zielgruppe bereits als ferne Zeit ihrer Vorfahren empfinden und welche ihr, verknüpft mit dem eigenen Leben und ihrer Gegenwart, wirklich vertraut scheinen dürften. Da sich gelebte Geschichte in Einstellungen und Wertschätzungen anders niederschlägt als historische Ereignisse der Vorzeit, ist entscheidend, welche Bedeutung ihnen jeweils persönlich zugemessen wird. Dies hängt nicht davon ab, ob sie 50, 100 oder gar 1000 oder 2000 Jahre zurückliegen, sondern davon, in welchem Maße sie zur – nicht nur im LU – grundlegenden Frage *quid ad nos* beitragen.

Der Geschichte der EU lässt klar erkennen, dass im Gegensatz zur Autorin der Studie die Zielgruppe nahezu alle konstituierenden Etappen der EU als historisch ansieht. Geboren zwischen 1991 und 2004 hat sie bewusst weder die Wiedervereinigung Deutschlands noch die EU-Erweiterungen noch die entscheidenden und bis heute prägenden Vertragsabschlüsse erlebt. Nur die älteren werden sich, wenn überhaupt, an die Einführung des Euro erinnern.

Überblick⁵⁷⁷

- 1947: Erster Europa-Kongress: „Generalstände von Europa“ in Montreux unter Vorsitz von Paul Henri Spaak, de Gasperi, Churchill, Léon Blum, Robert Schuman
- 1948: Gründung des Europarats in Den Haag
- 1949: Gründung des Europarats mit Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Schweden und Großbritannien zur Sicherung von Frieden, Demokratie und Stabilität in Europa (1950 Beitritt Deutschlands)
- 1949: Gründung des Nordatlantikpaktes (NATO), Bündnis zur politischen und militärischen Verteidigung in Washington zwischen Großbritannien, Frankreich, Niederlande, Belgien, Italien, Dänemark, Luxemburg, Norwegen, Island und Portugal mit den USA und Kanada
- 1950: 9. Mai 1950: Der französische Außenminister Robert Schuman hält in Paris eine Rede zur Vision einer neuen Art der politischen Zusammenarbeit in Europa. Seither ist der 9. Mai *Europatag*.
- 1951: Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) unter Jean Monnet, Robert Schuman mit Italien, Benelux, Frankreich, Bundesrepublik (EWG und EURATOM)
- 1952: Europäische Verteidigungsgemeinschaft (EVG, 1954 gescheitert)
- 1957: Römische Verträge: Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) zur europäischen Integration durch gemeinsame Wirtschaftspolitik mit Belgien, Frankreich, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, der Bundesrepublik Deutschland. Gründung von Euratom zur Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Kernenergie
- 1967: Fusion von Euratom, EWG und Montanunion zur Europäischen Gemeinschaft (EG)
- 1968: Abschaffung der Binnenzölle
- 1973: Norderweiterung (Dänemark, Vereinigtes Königreich, Irland): 9 Mitgliedstaaten
- 1979: Das EP wird erstmals direkt gewählt.
- 1981: Süderweiterung: Beitritt Griechenlands
- 1985: Abkommen zum grenzfreien (begrenzten) Schengen-Raum
- 1986: Süderweiterung (Portugal, Spanien); Ablehnung Marokko (geographische Lage)
- 1989: Mauerfall: Einheit Deutschlands

⁵⁷⁷ Vgl. u. a. EK 2018: Europa in 12 Lektionen, 102-110; Weidenfeld 2002; Graglia 2019.

1991: Zeitpunkt der Geburt der voraussichtlich ältesten Teilnehmer der Studie

- 1992: Abschluss des Vertrags von Maastricht zur Europäischen Union (EU); Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP); Zusammenarbeit im Bereich Justiz und Inneres (ZJI), Europäischer Binnenmarkt
- 1993: Festlegung der Kopenhagener Kriterien zur Aufnahme in die EU
- 1995: Beitritt Finnlands, Österreichs, Schwedens; Erweiterung: Schengener-Abkommen
- 1997: Vertrag von Amsterdam zur verstärkten Kooperation
- 2001: Vertrag von Nizza, Institutionelle Reform für die Erweiterung auf 25 Staaten
- 2002: Währungsunion: Einführung des Euro
- 2004: Historische Erweiterung auf 25 Mitgliedstaaten vor allem nach (Nord-)Osten um Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn, Zypern, das trotz seiner geographischen Zugehörigkeit zu Asien nach einer kulturellen Argumentation aufgenommen wird.⁵⁷⁸
- 2004: Unterzeichnung des Verfassungsvertrags, der mangels Ratifizierung in den einzelnen EU-Staaten nicht zustande kommt

2004: Zeitpunkt der Geburt der voraussichtlich jüngsten Teilnehmer der Studie

- 2007: Beitritt Bulgariens, Rumäniens; Abschluss des Vertrags von Lissabon; Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2007)
- 2013: Beitritt Kroatiens
- 2014: Wahlen zum Europäischen Parlament
- 2020: Brexit: Austritt des Vereinigten Königreichs
- 2020: Beginn der Pandemie in Europa
- 2021: Kandidatenländer der EU: Albanien, Montenegro, Nordmazedonien, Serbien, Türkei; potenzielle Kandidatenländer: Bosnien, Herzegowina, Kosovo.
- 2022 f.: 24.02.: Invasion Russlands; 07.10.2023: Angriff der Hamas.

Da die Studierenden die EU also nicht in ihrem positiven, dynamischen Aufbauprozess, der erst zu den Errungenschaften wie Freizügigkeit, Sicherheit und Frieden führte, wertschätzen können, lässt sich vermuten, dass sie durchaus problematische Seiten des Konstrukts sehen. Denn von der EU wird die einheitliche Bewältigung immer neuer, ungeahnter Krisen zur Wahrung lang erkämpfter gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Vorteile erwartet, was zu Kritik und Enttäuschung führt, wenn dies nicht immer *einheitlich* gelingt. Blickt man auf im Alltag präsente Gemeinsamkeiten der EU-Länder, fallen zunächst vor allem die gemeinsame Währung des Euro sowie bestimmte Europasymbole ins Auge: die Flagge, die Hymne, das Motto *Einheit in Vielfalt* sowie der Europatag. Interessant ist jeweils deren dahinterstehende Symbolik. Der Name der Währung stellt eine Abkürzung Europas dar und trägt durch den täglichen Gebrauch stark zur Identifikation bei. Die zwölf goldenen Sterne auf blauem Hintergrund sollen auf die Werte Einheit, Solidarität und Harmonie zwischen den Völkern Europas verweisen, wobei die Zahl der Sterne nicht die Anzahl der Mitgliedsstaaten repräsentiert. Ihre Anordnung als Kreis kann zudem als Symbol für Einheit gewertet werden.⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ Vgl. Deutscher Bundestag 2008: Zum Begriff Europas in geographischer und kultureller Hinsicht, 14.

⁵⁷⁹ Sterne der Flagge als Symbol für die Mitgliedsstaaten, wie das Wandgemälde Banskys in Dover noch 2018 zeigte. Melodie: Neunte Symphonie von Beethovens (1823) in Vertonung Schillers 1785 verfasster

Einen anderen alltagsrelevanten Aspekt der EU stellen die Amtssprachen dar, deren Zahl sich mit jedem Beitritt stark vergrößerte. So waren 1958 die Amtssprachen nur Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch, erst 1973 kamen Dänisch und Englisch hinzu, ergänzt durch Griechisch (1981), Portugiesisch und Spanisch (1986), Finnisch und Schwedisch (1995), Estnisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch (2004), Bulgarisch, Irisch, Rumänisch (2007) sowie Kroatisch (2013). Hieraus lässt sich erkennen, dass die Sprachenvielfalt in der EU nicht nur *de facto* existiert, sondern einen eigenen Wert der EU darstellt, die diese Sprachenvielfalt ausdrücklich schätzt und schützt.⁵⁸⁰ Englisch bleibt übrigens nach dem Austritt des Vereinigten Königreichs als Sprache Irlands und Maltas weiterhin eine der Amtssprachen. Durch häufige internationale Kommunikation, die *via* Internet auch ohne Reisen zur Normalität geworden ist, dürfte die Mehrsprachigkeit in der Lebenswelt der Studierenden als selbstverständlich gelten.

Welche Aspekte der 2500 Jahre währenden Geschichte der *Idee Europa*⁵⁸¹ und welche Leistungen bzw. Probleme tatsächlich für bedeutsam gehalten werden, lässt sich im Vorfeld anhand bereits durchgeführter Befragungen vermuten. So kam eine Shellstudie bei der Frage: „Was verbinden Sie persönlich mit der Europäischen Union“⁵⁸² zu folgenden Ergebnissen: Auf Platz 1 standen schon 2006 mit 93,7 % Reise-, Studier- und Arbeitsfreiheit, auf Platz 2 mit 87,2 % kulturelle Vielfalt vor Frieden (81,7 %) und Demokratie (79,3 %), ehe mit den Nennungen von u. a. Bürokratie (73 %), Geldverschwendung (63,5 %), nicht genug Kontrollen an den Grenzen (57,6 %), Arbeitslosigkeit (56,4 %), mehr Kriminalität (53,3 %) negativ bewertete Aspekte folgten.

Zur Nennung der Bürokratie als Negativum mag die große Zahl der gemeinsamen Organe und Institutionen beitragen, die zur Umsetzung und Erfüllung der Aufgaben geschaffen wurden.⁵⁸³ Die sieben Organe sind das EP, der Europäische Rat (ER), der Rat der Europäischen Union (Ministerrat), die Europäische Kommission (EK), der Europäische Gerichtshof (EuGH) sowie die Europäische Zentralbank (EZB). Zu diesen

Ode an die Freude. Nach Annahme als Hymne durch den Europarat 1972 wurde sie 1985 zur offiziellen Hymne der EG als Ausdruck der Werte Freiheit, Frieden und Solidarität. Vgl. About EU.

⁵⁸⁰ Vgl. u. a. Artikel 165 Absatz 1 AEUV; Artikel 21 und 22 GRCh; KOM (2017) 673; ABI 2019/C 189/03.

⁵⁸¹ Krüger 2004.

⁵⁸² Shellstudie 2006: Umfrage zu „Was verbinden Sie persönlich mit der Europäischen Union?“

⁵⁸³ Vgl. unter <https://www.europarl.europa.eu/germany/de/europ%C3%A4isches-parlament/organe-und-institutionen>. Weitere sind der Europäische Ausschuss der Regionen (AdR), die Europäische Investitionsbank (EIB), der Europäische Bürgerbeauftragte, der Europäische Datenschutzbeauftragte (EDSB), der Europäische Datenschutzausschuss (EDSA) sowie Interinstitutionelle Einrichtungen.

kommen zahlreiche weitere Institutionen und Einrichtungen hinzu wie der Europäische Rechnungshof, der Europäische Auswärtige Dienst (EAD) oder der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss (EWSA).

Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass diese im Detail bekannt sind, sondern dass der Fokus vielmehr auf konkret erfahrbaren Aspekten deren Aufgaben liegt. Dafür spricht eine internationale Studie, die 2017 zwischen 16 und 26 Jahre alte Menschen danach fragte: „Welche Aufgaben und Bedeutungen beschreiben die EU am besten?“⁵⁸⁴ Das Ergebnis wies der EU als wesentliche Funktionen wirtschaftliche Aspekte (wirtschaftliches Bündnis), Reise- und Arbeitsfreiheit (offene Grenzen), gefolgt von Friedenssicherung in Europa und eine gemeinsame Währung zu. Dabei waren den deutschen Befragten im Gegensatz zum Durchschnitt der anderen Länder demokratische und politische Prinzipien wichtiger als die Währung. Als nachrangig wurden Bündnisse genannt wie die mit befreundeten Ländern, militärische Bündnisse oder Bündnisse zur Durchsetzung eigener Interessen. Als letztes folgte die Nennung gemeinsamer kultureller Werte vor der Angabe „weiß nicht/keine Angabe“.

Dies lässt darauf schließen, dass zwischen den Aufgaben der politischen Vereinigung der EU und Europa als gemeinsamem europäischem Raum, basierend auf gemeinsamen Werten und kulturellem Erbe, durchaus ein Unterschied gesehen wird. Allerdings dürfte es für Unkenntnis oder gar Verwirrung sorgen, dass auf der institutionellen Ebene keine klare Definition der Zugehörigkeiten von Staaten ableitbar ist. Es lassen sich zwar die vertraglich zur EU gehörigen Staaten mit ihrem jeweiligen Beitrittsjahr nennen, doch ergeben andere Perspektiven kein klares Bild: Einführung des Euro, Mitgliedschaft im Europarat (44 Staaten mit Türkei und Russland) und im Europäischen Gewerkschaftsbund (34 Staaten mit Türkei, aber ohne Russland). Nimmt man als zwar nicht politisch, aber doch institutionell geltend die UEFA oder den *Eurovision Song Contest* hinzu, ergeben sich 49 Mitgliedsstaaten beim Fußball (mit Russland, Türkei und Israel) und 47 in der Musik, zu denen die Maghrebstaaten, Israel, Türkei und Russland gehören.⁵⁸⁵ Ein genauer Überblick europäischer Zugehörigkeiten wird daher erschwert, eine nachvollziehbare Logik scheint quasi unmöglich.

Inwiefern politische Institutionen und die EU also prägend für Einstellungen, Wertschätzung und Identifikation sind, lässt sich auf dieser Grundlage nicht voraussagen.

⁵⁸⁴ TUI Stiftung 2017.

⁵⁸⁵ Vgl. die anschaulichen Karten bei Forster 2004.

Denn es ist durchaus möglich, die EU in ihren Aufgaben und Leistungen rational anzuerkennen und zu schätzen, jedoch ohne ein Gefühl der Zugehörigkeit zu empfinden. Ein solches wird sich nur in dem Maße entwickeln, wie die EU greifbare Errungenschaften und Erfolge vorweisen kann, deren Leistungen für die einzelnen Bürger transparent und in ihrer Lebenswelt spürbar werden.⁵⁸⁶ So scheint schon jetzt absehbar, dass sich der Ukrainekrieg auf eine neue Geschlossenheit auswirken wird.

Die genannten Faktoren verweisen also stark auf die Bereiche Identität und Werte, die in ihrer Relevanz für die Studie im 3. Kapitel erläutert werden. Zuvor folgt jedoch noch der Blick auf *Politische Aspekte im Lateinunterricht*.

2.5.2. Politische Aspekte im Lateinunterricht

Der bereits mehrfach erwähnte Passus des KLP nennt unter den Aufgaben und Zielen des LU neben gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und philosophischen Themen die politischen, die nicht nur unsere Geisteswelt prägten, sondern zu Reflexion und mündigem kritischen Umgang mit ihnen führen sollen.⁵⁸⁷ Der KLP spezifiziert im Weiteren, dass sich anhand der – in langer Überlieferung von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit erhaltenen – lateinischen Texte grundsätzliche Fragehaltungen entwickeln lassen. Diese beziehen sich auf Themen wie Staatswesen, verallgemeinerungsfähige Rechtsgrundsätze, Menschenwürde sowie soziale Verantwortung und sind „von besonderer Bedeutung für die Identitätsbildung eines zusammenwachsenden Europas.“ Der LU vermittele nicht nur Kenntnisse zu „einigen wesentlichen politischen und ethischen Leitbegriffen, zu wichtigen Elementen der antiken Rhetorik und Stilistik,“ sondern befähige die Lernenden, die „wesentliche[n] Strukturmerkmale des politischen und gesellschaftlichen Systems, zentrale Ideen und Wertvorstellungen sowie den Einfluss der Antike auf die europäische Kultur an Beispielen“⁵⁸⁸ zu erläutern.

Das vorgegebene Inhaltsfeld⁵⁸⁹ *Staat und Gesellschaft* mit den Unterthemen *res publica* und *Prinzipat: Verfassung, Strukturen, Persönlichkeiten, römische Wertbegriffe, römisches Recht und Rede und Redekunst* soll intensiv erarbeitet und reflektierend erörtert werden. Dementsprechend häufig kommen solche Bezüge bereits in den Lehrwerkslektionen und zahlreichen Lektüreausgaben zum Themenfeld *Politik* vor. Viele Autoren, Texte, Biographien und Aspekte bieten in ihrer Polyvalenz zudem unter-

⁵⁸⁶ EU: Europa in 12 Lektionen, 73.

⁵⁸⁷ KLP 2008, 11 f (für den gesamten Absatz).

⁵⁸⁸ A. a. O., 38.

⁵⁸⁹ A. a. O., 19.

schiedliche Fokusse wie eben den politischen. Um den Umfang der geeigneten Texte nur andeutungsweise nachvollziehbar zu machen, sei verwiesen auf die Reihe *Ratio*⁵⁹⁰ mit den Heften *Lebens(t)raum Staat: Politisch denken lernen mit Cicero; Sallust, De coniuratione Catilinae; Von der Republik zum Prinzipat; Alexander der Große; Der Gallische Krieg; Römische Gesellschaft im Wandel; Fälle aus dem römischen Recht* u. a. Als weitere Lektürehefte eignen sich *Domina Roma, Res politica*, verschiedene Ausgaben der politischen Reden Ciceros oder Hefte zu einzelnen Herrschern wie Karl dem Großen oder der bereits erwähnten *Utopia* des Thomas Morus u. a. m.⁵⁹¹

Auch ungewöhnliche oder kleinere Texte können Zugang zu politischen Perspektiven eröffnen, so die musikalische Erarbeitung der mehrsprachigen Europahymne, die als *Hymnus Europae* in lateinischer Sprache⁵⁹² fachdidaktisch aufbereitet zur Verfügung steht. Die polyvalente Perspektive unzähliger lateinischer Texte belegen zudem Lektürehefte wie *Götter, Mächte und Heroen* aus der Reihe Lateinlektüre aktiv!⁵⁹³ sowie Melcharts *Religio*, in denen jeweils ergänzt um Paralleltexte unterschiedliche Schwerpunktsetzungen angeregt werden.

Unstrittig ist insofern, dass politische Aspekte bereits ab dem ersten Lernjahr implizit und explizit Unterrichtsthema sind. In Lehrwerken stehen bedeutende Politiker, deren Ämter innerhalb des *cursus honorum* ebenso wie die römische Verfassung, häufig in Gegenüberstellung zur deutschen, im Vordergrund. Die Rechtsordnung mit Themen wie Wahlrecht und Menschenrechten, ergänzt durch verschiedene antike Herrschaftsformen, stellt Standardthemen dar. Konzepte wie Monarchie, Republik und Diktatur werden daher unter Einbezug weiterer Aspekte wie Macht, Manipulation oder Kriegerecht im Sinne des *ius ad bellum, in bello* und *post bellum* besprochen.

In einigen Lehrwerken wird als spätantikes Thema in philosophisch-theologischer Perspektive und in Abgrenzung zu laizistischen Verfassungen das Thema Gottesstaat aufgenommen. Dies zeigt wiederum, dass die europarelevanten Dimensionen immer wieder in ihrer Interdependenz zu betrachten sind.

Zum Ende dieses umfassenden 2. Kapitels zu den europakonstituierenden Dimensionen lässt sich somit kein einfaches, klares Fazit ziehen, das für oder gegen überzeugende Hypothesen spräche. Denn es wurde überdeutlich, dass zu viele interdepen-

⁵⁹⁰ Vgl. dazu die Homepage des Verlages <https://www.ccbuchner.de/reihe/sammlung-ratio-85>.

⁵⁹¹ Vgl. zu Morus die fachdidaktischen Hinweise von Hibst 2007, 1 – 30. Vgl. Bury 1998; Gschwandtner 2006 und die Angebote der Lehrwerksverlage.

⁵⁹² Vgl. den Text in allen EU-Sprachen unter <https://www.hymnus-europae.at/hymnus-europae/>.

⁵⁹³ Gschwandtner 2006 a und b; ders. 2005; Melchart 2006.

dente Faktoren beim Begriff *Europa* relevant, aber nicht abschließend definierbar sind, zu welchem Schluss auch Schmale gelangt:

Alle Versuche, Europa zu definieren, enden mit der Feststellung, dass dies entweder kaum möglich sei oder dass die Definition nicht der Willkür entbehre. So sind weder „Europäische Kultur“ noch „Kontinent Europa“ unangreifbare Definitionen.“⁵⁹⁴

Ausführlicher zieht Engels sein Fazit zur definitorischen Unmöglichkeit Europas:

Was ist nun Europa? Die Antwort ist weder in einer räumlichen Abgrenzung eines Kontinents noch in einer bestimmten Staatsform sei es Staatenbund oder Bundesstaat, ob mit oder ohne Euro zu suchen. Vielmehr handelt es sich um ein in langer Erfahrung gewachsenes, bestimmtes Denken, dessen räumliche Außengrenzen völlig unscharf oder gar offen sind und bis weit nach Amerika oder tief nach Rußland reichen können.

Er sieht die Möglichkeit einer Bestimmung daher im Denken und dem stetigen Differenzieren im Umgang mit Gegensätzlichem und Widersprüchlichem des abendländischen Westens, so dass es folglich „streng genommen kein Europa, sondern nur etwas Europäisches“⁵⁹⁵ gebe. Dieses hier substantivierte Adjektiv führt in Verknüpfung mit dem Identifikationsprozess zur Bestimmung grundlegender Eigenschaften und Werte, so dass nun die Frage nach *quid ad nos* in den Blick genommen wird, um den Zusammenhang zwischen *etwas Europäischem* und den Einstellungen Studierender diesem gegenüber verständlich zu machen. Zur Beendigung und Überleitung des Kapitels sei nochmals Valéry das Wort erteilt:

Vous m’excuserez de donner à ces mots d’Europe et d’Européen une signification un peu plus que géographique, et un peu plus qu’historique, mais en quelque sorte fonctionnelle.⁵⁹⁶

Auf die problematische Definition des Wesen(tlichen) des *Européen* – bei ihm vage beschrieben mit *mehr als geographisch, mehr als historisch, sondern so eine Art funktional* – geht das folgende Kapitel ein, da es kein Europa ohne Europäer geben kann.

3. Europa – quid ad nos?

Je dirais presque [...] qu’une Europe est une espèce de système formé d’une certaine diversité humaine et d’une localité particulièrement favorable ; façonnée enfin par une histoire singulièrement mouvementée et vivante. Le produit de cette conjoncture de circonstances est un Européen.

⁵⁹⁴ Schmale 2012, 15. (Hervorhebungen im Original.)

⁵⁹⁵ Engels 1997.

⁵⁹⁶ Valéry 1924, 51, ebenso die Fortsetzung im folgenden Zitat.

Valéry bezeichnet Europa als ein durch mehrere Umstände entstandenes Produkt aus den Faktoren: menschliche Vielfalt, günstige Gegend, Formung durch eine bewegte, lebendige Geschichte. Er nutzt zur Beschreibung der Europäer also bereits das Paradoxon der Verbindung von Vielfalt und Einheit als gemeinsamer Prägung, die sie zum Kollektiv werden ließ.

Der Begriff *Kollektiv* jedoch ist untrennbar verbunden mit der Frage nach der Identität und den Werten, aus denen es sich konstituiert(e). So wundert es nicht, dass in den meisten Studien, die sich mit der Frage nach Haltung und Einstellungen der Bürger zu Europa beschäftigen, die Identität der Menschen eine zentrale Rolle spielt. Die Items beziehen sich zumeist auf individuelle Bewertung von Kategorien, Merkmalen und Werten des Kollektivs. Da die Analyse einer *europäischen Identität* auf den Prozess der kollektiven Identitätsbildung und die Bestimmung der konstituierenden Begründungszusammenhänge zielt, steht zunächst die Erläuterung des Begriffes *Identität* an.

Der Begriff *Identität* wird in den Fachwissenschaften in unterschiedlicher Weise definiert und in divergierender Komplexität verwendet. Zum bereits nicht eindeutig definierbaren Begriff *Europa* kommt also der der Identität hinzu. Den Bezug zur Studie begründet die zweifache Definition des Begriffes *Identifizierung* bzw. *Identifikation*, da auf deren Grundlagen der Identitätsprozess beruht. Zunächst meint er „das Übernehmen, Verinnerlichen realer oder vorgestellter Eigenschaften eines Objekts.“⁵⁹⁷ Dieser Vorgang ähnelt in lerntheoretischer Hinsicht der Nachahmung bzw. dem Lernen am Modell.

Als Zweites bezeichnet er „das Wiedererkennen, die begriffliche Bestimmung einer Sache.“⁵⁹⁸ Dies zielt auf den Bereich des deklarativen Wissens in Form von Sachkompetenz in Verbindung mit kognitiver Analyse- und Transferleistung, unabhängig davon, ob es sich um wissenschaftlich fundiertes Wissen oder vermeintliches, nicht wissenschaftlich haltbares Wissen oder gar Halbwissen handelt. Hier zeigen sich zwei wesentliche Bezüge zur Bildung durch Unterricht, nämlich das Schaffen von Sachkompetenz sowie die Förderung personal-sozialer Kompetenzen.

Die zitierten *Eigenschaften des Objekts* Europa waren Thema des 2. Kapitels, so dass dessen identitätsstiftende Einflüsse zu klären sind. Sie lassen Aussagen über Wesen und Existenz einer europäischen Identität und deren Auswirkung auf die Generation

⁵⁹⁷ LzS 2011, 292.

⁵⁹⁸ Ebd.

Y/Z zu. Den Titel *quid ad nos* trägt das Kapitel, da neben Grundlagen der Identitätsentwicklung die kollektive Identität des Objekts *Europa* und ihre Verknüpfung mit der persönlichen Identität von Individuen als Teil multipler Kollektive im Fokus stehen, ehe der potenziellen Beteiligung des LU in diesem Bereich nachgegangen wird.⁵⁹⁹

3.1. Europäische Identität und individuelle Identitätsbildung: Konzepte und Kontroversen⁶⁰⁰

Il y a donc quelque trait bien distinct de la race, de la langue même et de la nationalité, qui unit et assimile les pays de l'Occident et du centre de l'Europe. Le nombre des notions et des manières de penser qui leur sont communes, est bien plus grand que le nombre des notions que nous avons de communes avec un Arabe ou un Chinois.⁶⁰¹

Valéry weist Europäern in dieser Passage klar unterscheidbare Züge und spezielle Denkmuster zu, die sie als Kollektiv ausmachen und in ihrer kollektiven Identität von anderen wie Arabern oder Chinesen abgrenzen. Diese Passage zeigt jedoch zugleich ein Problem auf: nämlich die starke Konzentration auf westliche und im Zentrum Europas gelegene Länder. Der Osten wird – zu Valérys Zeit eher verständlich – nicht erwähnt.

Wenden wir uns dem Begriff *Identität* zu: Der vom Lateinischen *idem* gebildete Begriff bedeutet wörtlich *der-/dasselbe* und wird im Lexikon zur Soziologie⁶⁰² wie folgt definiert: Zum einen handele es sich bei Personen um ihre „Selbigkeit“, die das „Gleichbleiben mit sich selbst oder etwas anderem“ meint. Als eine solche konstante Dimension bezeichnet Schmitt-Egner Identität in anthropologischer Hinsicht als das zeitlose, kohärente Wesenhafte, das singulär auf einem innerpsychischen Prozess beruhe.⁶⁰³

Im Gegensatz dazu ist Identität nach der Theorie des strukturellen Interaktionismus⁶⁰⁴ kein stabiles Charakteristikum, sondern stellt vielmehr einen dynamischen

⁵⁹⁹ Das setzt einen KLP-konformen LU voraus, der pädagogische Interpretationskonzepte mit der Antike als Modell und Vorbild für die Gegenwart im Sinne der historischen Kommunikation verfolgt. Vgl. Kap. 3.5 und Göttsching/Marino 2017; Klausnitzer 2004; Kuhlmann 2010; Maurach 2007 sowie zahlreiche Hefte des AU wie 2/2011, 5/2014; Gehrke 2017.

⁶⁰⁰ Die Diskussion der Frage nach einer europäischen Identität ist nahezu unerschöpflich, zumal sie parallel zur historischen und politischen Entwicklung Europas erfolgt. Vgl. hier vor allem: Baier 2010; Bassim 2016; Bossong 1994; Brague 2002; Brandmüller 2002; Breschi 2017; Delsol/Mattéi 2010; Donig 2005; Elm 2002; Engels, D. 2019; Feldmann-Wojtachnia 2007; Fritschek 2012; Fuhrmann 1995, 2001 a, 2002; Gehrke 2005; Hochmuth 2010; Hroch 2012; Kalb 2006; Käppel 2002; Kocka 2007; Le Goff 1994, 2003, 2007; Loth 2002; Lutz 2007; Menz 2014; Meyer 2004, 2009; Nida-Rümelin 2007; Schipperges 2006; Schmale 2007; Schmitt-Egner 2014; Scholz 1999; Schulze 1999; von Bogdandy 2002; Weidenfeld 1985; Winkler, K. 2006; Zabel 2017.

⁶⁰¹ Valéry 1924, 63.

⁶⁰² LzS 2011, 292. (Alle direkten Zitate des Absatzes.)

⁶⁰³ Schmitt-Egner 2012, 31.

⁶⁰⁴ Bogdandy 2002, 114.

Prozess mit veränderlichem Zustand dar. Dieser Prozess entsteht in unterschiedlichen räumlichen, zeitlichen und sozialen Kontexten durch die Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. der von ihm erlebten Realität. Demnach findet Identitätsbildung vor allem in gesellschaftlichem Kontext statt. In ihm vollzieht das Individuum die Übernahme bestimmter sozialer Rollen durch die Teilhabe an Gruppenmitgliedschaften, die sein Selbsterleben durch gesellschaftliche Anerkennung prägen. Die Identität einer Person stellt in dieser Hinsicht also immer das Resultat vergangener Identifizierungsprozesse dar, wobei wesentliche Faktoren wie Lebensalter, jeweilige Situation oder Rollenübernahme von unterschiedlich starker Prägekraft sind.⁶⁰⁵ Die Prozesse entstehen durch das grundlegende Bedürfnis des Individuums nach Kontinuität und Orientierung. Über materielle und soziale *stimuli* sowie das Medium Sprache wird es mit einem bestimmten Narrativ, also einer vorgegebenen Strukturierung und Repräsentation der Wirklichkeit, konfrontiert, so dass eine „Vielfalt des Selbsterlebens“⁶⁰⁶ den Prozess der einzelnen Identifizierungen beeinflusst. Zur Strukturierung der Wahrnehmungen, Vereinheitlichung der eigenen Realitätserfahrungen und Selbstpositionierung im sozialen Kontext nimmt das Individuum Kategorisierungen vor.⁶⁰⁷ Diese wiederum stellen eine aktive Konstruktion der Wirklichkeit dar, die auf erfahrenen Normen, Werten und Repräsentationen des sozialen Kontextes beruht. Den einzelnen Kategorien werden dabei verschiedene Bedeutungen und Wertigkeiten zugewiesen, die an die Normen und Werte der jeweiligen Gruppen gebunden sind.⁶⁰⁸

Die so entstehende Selbstdefinition des Individuums bestimmt seine Haltung und seine Handlungsweisen, was erst zur eigenen sozialen Identifikation führt. Dabei stehen sich personale Einzigartigkeit und soziale Erwartung gegenüber, so dass zur Positionierung ein ständiger Konflikt- und Differenzierungsprozess erfolgen muss. Differenzierung und Assimilierung münden in verschiedene Mitgliedschaften und Gruppenzugehörigkeiten, so dass jedes Individuum eine multiple soziale Identität aufweist.⁶⁰⁹ Bei der Prägung durch die jeweiligen kollektiven Identitäten der verschiedenen Gruppen ist entscheidend, dass es zu einer kohärenten Identitätsbildung kommt. Dies ist nach von Bogdandy nur möglich, wenn die eigene Identität in Verknüpfung mit Formen der Alterität betrachtet wird.

⁶⁰⁵ Loth 2002, 93.

⁶⁰⁶ Schmitt-Egner 2012, 31.

⁶⁰⁷ Bogdandy 2002, 116.

⁶⁰⁸ A. a. O., 120.

⁶⁰⁹ A. a. O., 118. Vgl. auch Sokol 2006.

Dieser duale Aspekt der Identität-Alterität verweist, wie erläutert, auf eine der fundamentalen Leistungen und Legitimierungsgründe des LU. Dessen Auseinandersetzung mit dem Fremden in historischer Kommunikation auf Grundlage antiker Texte fördert Entwicklungsprozesse sowie Identitätsbildung, die nach Erikson „vor allem während der Pubertät und Adoleszenz“⁶¹⁰ durch Reflexion der eigenen „bewussten und unbewussten Anlagen, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Identifikationen usw.“ erfolgt. Jedes soziale Kollektiv wie Familie, Schule, Gesellschaft, Bündnisse u. a. fungiert dabei in verschiedenen und sich erweiternden Zusammensetzungen als Vorbild und Muster. Häufig weist es jedoch „konfligierende[...] Elemente“ auf, die das Individuum integrieren muss. Treten dabei Aspekte multipler Identitäten zu stark in Konkurrenz oder führen sogar zu unausweichlichen Widersprüchen, können Loyalitätskonflikte entstehen, die im Extremfall, wie im Lexikon zur Soziologie beschrieben, durch die Wirksamkeit von im Wortsinn *exklusiven* Merkmalen zu einer gespaltenen Identität führen können. Dies ist häufig dann der Fall, wenn die konkurrierenden Identitäten in der gleichen funktionalen Kategorie vorkommen und somit unvereinbar oder gar paradox sind.⁶¹¹

Von wesentlicher Bedeutung für die prägende Kraft von Identitätsmerkmalen sind Zeitpunkt und Kontext des Einflusses der spezifischen Gruppenzugehörigkeit. In Bezug auf Fremdgruppen wird das Zugehörigkeitsgefühl immer durch die Dualität zwischen Gleichheit nach innen und Abgrenzung nach außen bestimmt, was je nach Vergleichsperspektive das Maß der Einschätzung vorhandener Unterschiede beeinflusst. Umfasst das Zugehörigkeitsgefühl mehrere oder größere Gruppen, werden deren Merkmale als weiter entfernt und weniger abgrenzend empfunden; liegen die Vergleichskategorien jedoch eng beieinander, kommt es zu einer exklusiveren Identifizierung nach stärker trennenden Kategorien.

Ein konkretes Beispiel kann dies verständlich machen: Ein Bonner empfindet sich im Vergleich zu einem Menschen aus Shanghai eher als Europäer, im Vergleich zu einem Brüsseler eher als Deutscher, im Vergleich zu einem Bayer eher als Rheinländer und innerhalb Bonns vielleicht eher als Bewohner der *Schäl Sick* im Kontrast zur linksrheinischen Bevölkerung. Entscheidend für individuelles Verhalten und persönliche Einstellungen ist also, welchen Merkmalen der anderen Gruppen größere Dominanz und stärkerer Einfluss zukommt, so dass sie als „salient“⁶¹², also im Vergleich

⁶¹⁰ LzS, 292. (Alle direkten Zitate des Absatzes.)

⁶¹¹ Loth 2002, 95.

⁶¹² Bogdandy 2002, 118.

als bedeutsamer empfunden werden.

Diese Implikationen stellen einen bedeutsamen Zusammenhang für die Studie dar: Studierende wurden in ihrem Leben von zahlreichen unterschiedlichen Kollektiven geprägt, mit denen sie sich gleichzeitig, zeitlich versetzt oder auch phasenweise auseinandersetzt(en). Manche Kollektive wie Familie, Schule, soziales Umfeld, Staat, Verwaltung sind dabei unausweichlich, andere wie Vereine, Freundeskreise u. a. frei gewählt. Alle spielen bei der Identitätsbildung eine Rolle, da die eigene Identität auf der Integration von Vorbildern und deren „sozialen Repräsentationen der Wirklichkeit“⁶¹³ beruht. Jedes dieser Vorbilder greift auf gemeinsame Wissensbestände und Alltagstheorien zurück, die nach den eigenen Interpretationssystemen spezielle Bedeutungen erhalten und durch Interaktion und Kommunikation *mitgeteilt* und *geteilt* werden.⁶¹⁴ Dies bedeutet, dass bestimmte Aspekte in den jeweiligen Kollektiven unterschiedlich konnotiert und bewertet oder sogar gänzlich abgelehnt werden. In diesem Fall kann es zu einer negativen Identität führen, nämlich dann, wenn das Individuum selbst etwas ablehnt, als nicht erreichbar erlebt oder aber wahrnimmt, dass seine Vorbilder von seinem gesellschaftlichen Umfeld negativ bewertet werden. Dies führt zuweilen zum Aufbau einer antithetischen Identität als Gegenbild der als mustergültig propagierten oder angestrebten Rollen. Grund für eine solche Art der Flucht in kontrastierende Rollen sind häufig Überforderung oder der Eindruck des Scheiterns. Als Beispiel führt der Artikel des LdS ein Kind an, das, da es die Genialität des erfolgreichen Vaters nicht erreichen kann, ein geniales Gegenbild darstellen und „wenigstens als Looser genial“⁶¹⁵ sein möchte. Zudem können sich konkurrierende Identitäten zu *cross pressures*, also „konfligierenden persönlichkeitsinternen Zwängen“ entwickeln, wenn „aufgrund strukturbedingter Statusinkonsistenzen [...] wechselnde situationsspezifische Identifikationen und Identitäten“ im Widerspruch zueinander stehen. Dies wäre z. B. der Fall bei einer Person, die zwar eine hohe soziale Stellung hat, jedoch in Armut lebt – oder umgekehrt.

Bezogen auf die Zielgruppe der Studie ließen sich folgende Gedankenspiele anstellen: Eine junge in Köln lebende Studierende, Tochter eines gläubigen islamischen Tunesiers und einer katholischen französischen Mutter, Mitglied bei einer Friedensgruppe, aktiv in einer Ballettgruppe und wohnhaft in einer WG mit antieuropäisch ein-

⁶¹³ Bogdandy 2002, 119.

⁶¹⁴ A. a. O., 121.

⁶¹⁵ LzS 2011, 292 f. (Alle Zitate des Absatzes.)

gestelltem Mitbewohner. Ein solches Beispiel mag klischeehaft oder unrealistisch wirken, dürfte aber in Teilen durchaus der Lebenswirklichkeit entsprechen. Diese Studierende lebt in Kontakt mit Kollektiven, deren Normen, Regeln und „Repräsentationen der Wirklichkeit“ nicht alle in gleichem Maße in Einklang gebracht werden können.

Es stellt sich daher die Frage, welche Gründe für die eigenen Einstellungen und den Grad der Zugehörigkeit zu den einzelnen Kollektiven ausschlaggebend sind: In Betracht ziehen könnte man hier Gesetze, Nähe der Bezugspersonen, Abhängigkeiten, Utilitarismus – oder Bildung?!

Die beschriebenen Identifizierungsprozesse lassen sich nach Loth durchaus auf große Kollektive übertragen,⁶¹⁶ da sie ebenfalls auf Erfahrungen und Deutungen der Wirklichkeit in einem dialektischen Prozess basieren. Zur Beurteilung der Einstellungen zu Europa gilt es also zunächst zu betrachten, wie und wodurch das europäische Wir-Gefühl in Abgrenzung zu anderen Gruppen definiert ist. Beim Kollektiv *Europa* handelt es sich um einen reziproken Prozess:

Einerseits wird die Identität des Kollektivs durch die Partizipation der Individuen konstituiert, andererseits beeinflussen die Repräsentationen und Normen des Kollektivs den Identifikationsprozess des Individuums. Auf diese Weise finden nach innen eine Homogenisierung und spezifische Selbstwertschätzung statt, die auf tatsächlichen Erinnerungen und tradierten Geschichtsbildern beruht sowie eine gemeinsame Zukunftsperspektive aufweist. Nach außen findet unter Bezug auf exklusive Merkmale eine Abgrenzung statt. Dabei unterliegt dieser dynamische Prozess ständiger Wandlung, da es innerhalb des Kollektivs zu Modifizierungen, zu „Erosion“ oder auch „Verdichtung“⁶¹⁷ kommt. Ausgelöst durch z. B. dramatische Umbrüche, Krisen oder Katastrophen, die zur Erschütterung von Identitäten und ebenso zur Ablösung von Weltbildern führen können, verändern sich notwendigerweise nämlich nicht nur *tempora*, sondern *et nos in illis*.

Inwieweit die Pandemie seit 2020 in dieser Hinsicht zu einer Erschütterung führen wird, bleibt abzuwarten, kann jedoch nicht im Fokus der vorliegenden Studie liegen. Für diese müssen vielmehr die Kategorien der Gemeinsamkeiten und der Abgrenzung zur Definition des *Innen* und *Außen* geklärt werden. Dabei geht es vor allem um die Faktoren, durch die Gruppen, Gemeinschaften und Kollektive Einfluss auf den Selbst-

⁶¹⁶ Loth 2002, 94.

⁶¹⁷ Ebd.

identifizierungsprozess nehmen, um zu Deutungshypothesen in Bezug auf zustimmende oder ablehnende Meinungen, Einstellungen sowie das Verhalten eines Individuums zu gelangen. Da der Ukrainekrieg erst nach Beendigung der Umfrage und Auswertung begann, findet er hier keine Berücksichtigung. Allerdings gehört er zweifelsohne zur Kategorie *Erschütterung* und *Ablösung von Weltbildern*, so dass es interessant wäre, anhand künftiger Vergleichsstudien Veränderungen in den Einstellungen Studierender zu analysieren. Welche Faktoren zur Konstituierung der *europäischen Identität* – die manche Autoren als Eigenbegriff mit Majuskel schreiben und eine Definition des Begriffs suggerieren, obwohl er weder objektivierbar noch konsistent ist – führen, beschreibt Valéry:

D'autre part, les conditions de cette formation, et de cette inégalité étonnante, tiennent évidemment à la qualité des individus, à la qualité moyenne de l'*Homo europæus*. Il est remarquable que l'homme d'Europe n'est pas défini par la race, ni par la langue, ni par les coutumes, mais par les désirs et par l'amplitude de la volonté.⁶¹⁸

Valéry nennt mit Betonung der Dichotomie Identität-Alterität als konstituierende Merkmale des *homo europæus* nicht wie vielleicht erwartet Rasse, Sprache, Sitten und Bräuche. Vielmehr präzisiert er, dass Europäer eben – trotz der sie gegen andere abgrenzenden Faktoren – gerade nicht durch diese definiert seien, sondern „par les désirs et par l'amplitude de la volonté“, also durch ihre Wunschvorstellungen und die Weite ihres Willens, im Sinne von Stärke und Bandbreite.

Dieser poetische Ausdruck verweist auf den Wertebegriff, auf dem aus Sicht vieler ein gemeinsames Europa beruht, sowie auf Zukunftsvisionen. Es stellt sich insofern die Frage, inwieweit eine europäische Identität eher auf der Vergangenheit oder vielmehr der Zukunft beruht oder beruhen soll – oder aber als fortwährender Prozess in Auseinandersetzung mit diesem auf Grundlage bestimmter Werte bestehen soll.

Partout où les noms de César, de Gaius, de Trajan et de Virgile, partout où les noms de Moïse et de saint Paul, partout où les noms d'Aristote, de Platon et d'Euclide ont eu une signification et une autorité simultanées, là est l'Europe. Toute race et toute terre qui a été successivement romanisée, christianisée et soumise, quant à l'esprit, à la discipline des Grecs, est absolument européenne.⁶¹⁹

Valéry legt hier spezifische konstituierende Werte fest, ohne die es keine Zugehörigkeit zu Europa gebe oder geben solle. Er definiert Europäer gemäß den langen traditionellen Zuschreibungen als Völker, bei denen römische Antike, Christentum und griechisches Denken Bedeutung und Autorität besitzen. Jedes sukzessiv romanisierte,

⁶¹⁸ Valéry 1924, 64.

⁶¹⁹ Ebd.

christianisierte und in griechischem Geist geprägte Gebiet sei demzufolge als europäisch zu bezeichnen.

Nicht nur Brague jedoch beurteilt vor dem historischen Hintergrund die Entstehung und Basierung der heutigen EU auf der Antike als „illegitim“ und fragwürdig. Dieses Europa sei nämlich „exzentrisch“, da es *de facto* nicht von den „ehrwürdigen Ahnen“⁶²⁰ abstamme, die es sich selbst für seine Nachahmung und Adaptation gewählt habe. Berücksichtige man, dass Europa als einheitlicher kulturhistorischer Raum erst ab dem 9. Jh. gelten könne und es somit kein *altes Europa* gebe, sondern dieses aus Ländern bestehe, die in Abfolge von Renaissance „die eigene Armut“ durch Lernen und Fleiß zu kompensieren suchten, zeigt sich erneut die Problematik einheitlicher Begründungszusammenhänge. Diese ließ den Wissenschaftszweig der Europäistik entstehen, die sich interdisziplinär mit dem Europakonzept beschäftigt, um der Identitätsfrage und den Konstruktionsbedingungen in der Vielfalt nachzugehen.⁶²¹ Doch sogar hieran entzündet sich Kritik, da solche Forschung eine „Flucht in die Vielfalt ohne Einheit“, darstelle, die paradox sei, solange es keinen definierten Europabegriff gebe.⁶²² Ein *cercle vicieux*, aus dem die vorliegende Arbeit jedoch nicht herausführen kann. Dmitriev kommt vielmehr umgekehrt zum Schluss, dass gerade die Vielfalt eine Abgrenzung der europäischen Identität gegenüber einer Alterität verhindere, da es unmöglich sei

de définir une identité européenne que l'on opposerait à d'autres, car la différence, l'altérité, est au coeur même de l'Europe et ne lui est pas seulement extérieure.⁶²³

Nach Vietta gilt das Primat, dass die Kategorie der Zeit die des Raums dominiert, dass also gemeinsame Geschichte und Entwicklung wichtiger als territoriale Fakten sind. Zudem dominiere die europäische Epochenkodierung die nationale Umsetzung, so dass dem übergeordneten Kollektiv stärkere Prägung zukomme als den einzelnen Staaten. Dies begründet er damit, dass über das System von Regeln, Übereinkünften und Zuordnungsvorschriften eine „tiefenstrukturelle Prägung von Kulturepochen“⁶²⁴ erfolgte, die zu kollektiven Bewusstseinsformen und Mentalitäten führten. Kultur sei zwar in dynamischem Sinn als „permanenter Prozess der Kodierung und Umkodierung von Bedeutungszusammenhängen“ zu sehen, habe aber europäische Ausprägung.

⁶²⁰ Brague, 2002, 28 f. (Alle direkten Zitate des Absatzes.)

⁶²¹ Vgl. Vietta 2019, 95. Vgl. auch Institutionen wie das Zentrum für Europäische Integrationsforschung (ZEI), gegründet im Rahmen des Bonn-Berlin-Gesetzes 1995. Es leistet laut Homepage zukunftsorientierte Forschung zu ungelösten Fragen der europäischen Integration und zur Rolle Europas in der Welt.

⁶²² A. a. O., 96.

⁶²³ Dmitriev 2009, 647.

⁶²⁴ Vietta 2019, 99. (Beide Zitate.)

Dakowska und Rowell sehen in ihrem Aufsatz den Zweck, sich auf die Geschichte zu berufen, darin, „um Europa einen Sinn zu verleihen“. Sie führen dabei zwei Mechanismen in der „Dreiecksbeziehung Geschichte – Nationalkonzept – Identifikation mit Europa“ als „Eckpfeiler der kulturalistischen Erklärungen für die unterschiedlichen Beziehungen zur EU“ an. Da es „allgemein anerkannt [ist], dass die europäische Konstruktion aus deutscher Sicht eine Möglichkeit zur „Erlösung“ des Landes von seiner Vergangenheit und eine Alternative zum Nationalismus darstellt“⁶²⁵ mobilisierten Befragte „mit dem höchsten Bildungsniveau historische Verweise [...], die bis zur Antike zurückgehen, um die Existenz eines kulturellen Fundaments auf dem europäischen Kontinent zu rechtfertigen.“ Diejenigen jedoch, deren Fokus bei der Erklärung Europas auf der EU als spezifischem politischen Projekt liegt, sähen „vor allem auf historische Bezüge zum 20. Jahrhundert“, wobei nach Ende des Zweiten Weltkriegs die „friedensstiftende Rolle des europäischen Projekts entscheidend zu seiner Legitimation beigetragen hat.“⁶²⁶

Auch für Gerhard spielt die Kultur eine Schlüsselrolle, jedoch bezogen auf ein in die Zukunft gerichtetes kulturelles Selbstbild im Sinne eines Leitbildes. Es führe so zu

zeitlich relativ stabilen und abstrakten Vorstellungen einer wünschenswerten Gesellschaft, die sich auf unterschiedliche Wertesphären von Gesellschaft beziehen und entweder von den Bürgern oder einer Subgruppe der Bürger einer Gesellschaft gemeinsam geteilt werden oder von Institutionen und kollektiven Akteuren der Gesellschaft formuliert werden.⁶²⁷

Nach Schmale wurde die Konstruktion des europäischen Menschen vor allem durch die Etymologie und den Europabegriff, der über die Jahrhunderte an der Kartographie nachvollziehbar wurde, geprägt.⁶²⁸ Dabei werde dieser seit der Antike bestimmt durch die Gegenüberstellung des Eigenen und des Fremden: in geographischer Hinsicht beginnend mit Herodot durch die Rivalität zwischen Griechen und Persern; aufgrund geophysikalischer Bedingungen durch die Charakterisierung nach Hippokrates, der die Europäer als mutiger und kriegerischer als Asiaten beschreibt;⁶²⁹ aufgrund der mentalen, kulturellen und körperlichen Eigenheiten nach Aristoteles. Diese Alterität verfolgten die Karolinger weiter, indem sie die *europenses* als Gegensatz zu Arabern bestimmten. Nicolas Oresme bezeichnete im 14. Jh. „ceulz d’Asie“ als sklavisches im Vergleich zu

⁶²⁵ Dakowska/Rowell 2011, 140.

⁶²⁶ A. a. O., 141 f.

⁶²⁷ Gerhards 2006, 25; Schmitt-Egner 2014, 57.

⁶²⁸ Vgl. Schmale 2001 b, 39.

⁶²⁹ A. a. O., 40 (alle drei Zitate); Vgl. Dante, *Monarchia*, Liber Tertius XIII. Vgl. auch Strunk ²2019.

„ceulz d’Europe“. Auch Dante habe die „Europam colentes“ als freier und adeliger als die *Asiani* und *Africani* beurteilt.

Zunächst wurde also eine Beschreibung *ex negativo* in Abgrenzung zu anderen vorgenommen und nicht eine vereinheitlichende Charakterisierung als *wir Europäer* auf Grundlage gemeinsamer Identität. Diese kam erst mit der europäischen Expansion im 18. Jh. auf und legte, beruhend auf Rassentheorien und wieder im Vergleich mit anderen Kulturen, eine europäische Identität nahe. Sie wird nach Schmale insofern durch Kohärenzbildung erzeugt, da das Kohärente in der Diversität und somit das Wesen Europas eben in der Vielfalt, nicht in der Einheit bestehe. Diese Definition führt jedoch nicht zu konkreten Merkmalen und Faktoren, die sinnvoll in einen Fragebogen Eingang finden könnten, so dass die bisherigen Ansätze zwar die Kontroverse um den Begriff und die Unfassbarkeit europäischer Identität verdeutlichen, doch zu unkonkret und nicht operationalisierbar bleiben. Bezieht man zudem das Leibnitz-Gesetz ein, nach dem Dinge dann als identisch gelten, wenn sie in allen Eigenschaften ununterscheidbar sind, wird klar, dass mit dem Begriff *Vielfalt* keine Identität definiert werden kann.

Folgen wir Schmitt-Egner, gehört zur Auseinandersetzung mit dem Begriff der *europäischen Identität* nicht nur die Klärung der komplexen Bedeutungen *Europa* und *Identität*, sondern die ihr zugrunde liegenden Subjekte und ihre jeweilige Motivation – also die Frage danach, wer warum und in welchem Kontext diese Identität definieren will. Damit wird deutlich, dass das Kollektiv kein feststehendes Identifikationsobjekt ist, das aus sich selbst heraus konstituiert ist, sondern in Abhängigkeit von seinen Mitgliedern steht, die das Kollektiv durch ihre Partizipation gestalten und deuten. Diese Gestaltung ist vielschichtig, da es durch Regierende politisch bestimmt, aber auf zahlreichen anderen Ebenen von den Menschen geprägt wird, die sich wiederum mit diesem Europa in gewissem Maße identifizieren.

Dabei gibt es drei verschiedene Formen der Identifizierung, die als methodische Triade bezeichnet werden:⁶³⁰ 1. das passive Identifiziertwerden, 2. das aktive Sich-identifizieren sowie 3. das interaktive Identifizieren. Ersteres erfolgt aus zwei Perspektiven: Zum einen bestimmen sich Europäer intern durch ihr eigenes Selbstbild und die zugrunde gelegten Begründungszusammenhänge. Zum anderen hat die Sichtweise von außen eine hohe Relevanz, da sie dem Kollektiv bestimmte Wesensmerkmale und Zusammenhänge zuschreibt. Solche Zuschreibungen werden häufig in Klischees deutlich,

⁶³⁰ Vgl. für diesen Abschnitt Schmitt-Egner 2014, 115 und 166 – 177.

die durch Übertreibung oder Ironisierung einzelne Merkmale in Abgrenzung zu anderen betonen. Sie können ebenfalls prägende Wirkung haben, wie u. a. zahllose Karikaturen zu Europa zeigen. Deren Autoren stammen nicht nur aus fremden Kollektiven in Außenperspektive, sondern in deren Aufgriff aus Innenperspektive. Die Rezeption der Außensicht und deren Zuschreibungen verdeutlichen, in welchem Maß sich ein Individuum tatsächlich mit dem Kollektiv identifiziert. Gerade in Bezug auf kritische Themen erfolgt sie je nach Stärke der Identifikation mehr oder weniger persönlich betroffen. Nimmt man als Beispiel für die Außensicht auf die europäische Identität die in ihrer Zeit verbreitete Postkarte *The perfect Europeen*⁶³¹, die Europäer in Addition der nationalen Wesensmerkmale in karikiertem Weise infrage stellt, zeigt sich, dass das europäische Kollektiv gerade nicht durch einheitliche Zuschreibungen definierbar ist.

Zur Außensicht kommt als 2. Dimension die des Sich-identifizierens, das einen individuellen Prozess bezogen auf alle wesentlichen konstituierenden Merkmale des Kollektivs darstellt. Dabei treffen die beschriebenen Implikationen der multiplen Identität zu. In Bezug auf Europa ist es von Bedeutung, welche Merkmale als salient und in Abgrenzung wozu empfunden werden. Ein EU-Bürger kann sich also in einem schwachen Grad der Identifizierung aus territorialer Sicht lediglich als Bewohner eines EU-Staates, in schwach bis mittlerer Stärke als Teil eines EU-Staates mit passiver Unionsbürgerschaft, in mittel bis starker Identifikation als Teil der Kommunikationsgemeinschaft definieren. Die höchste Stufe erreichte ein europäischer Bürger, bei dem über die nationale Zugehörigkeit hinaus eine Präferenz der europäischen Identität bestünde.⁶³²

Interaktives Identifizieren als drittes, fokussiert auf die Interaktionsräume gemäß der Definition der Identitätsbildung als eines selbst- und fremdreflexiven dynamischen Prozesses in interkultureller Kommunikation. Diese interaktive, auf Unabschließbarkeit verweisende Perspektive spielt für die Fragestellung der Studie eine wesentliche Rolle. Denn Gerhards erläutert diesen Prozess wie folgt:

Unter Identifikation mit Europa verstehen wir die Wahrnehmung eines territorial begrenzten Raumes als Identifikationsobjekt, der inhaltlich durch den Herrschaftsverband der EU bestimmt ist, und die Äußerung eines Gefühls der Zugehörigkeit zu diesem Raum.⁶³³

Er setzt also eine gefühlsmäßige Zugehörigkeit zu einem Raum unter politischer Macht voraus. Diese Aussage verweist auf spezifische Ebenen, die der Identitätsproduktion in

⁶³¹ Sie war an allen Brüsseler Souvenir- und Postkartenständen erhältlich. Vgl. Abb. 2.2 im Anhang.

⁶³² Vgl. Schmitt-Egner 2014, 177.

⁶³³ Gerhards 2003, 469. Vgl. auch Schmitt-Egner 2014, 57.

Verknüpfung zugrunde liegen:⁶³⁴ die personale, soziale, kollektive und schließlich die politische Ebene. Auf der personalen Ebene beruhen emotionale und kognitive Wahrnehmungs- und Bewusstseinsprozesse in Abgrenzung zu anderen Personen; auf der sozialen erfolgt die Auseinandersetzung mit diachronen Sozialisierungsprozessen sowie synchronen Gruppenerfahrungen; auf der kollektiven Ebene findet eine formelle Integration aufgrund von sozialen Identitäten sowie ihren Normen und Institutionen statt; auf der politischen Ebene hingegen wird die Identitätsbildung durch machtpolitische Interessen beeinflusst. Auffällig ist die Überschneidung der Ebenen mit den schulischen Kompetenzbereichen, die im LU gefördert werden (sollen): die soziale und die personale Kompetenz.⁶³⁵ Einen weiteren deutlichen Bezug zum LU stellen die kollektiven europäischen Produkte her, von denen Schmitt-Egner neun zur Präzisierung der europäischen Merkmale hervorhebt,⁶³⁶ die sich für die Konzeption des Fragebogens nutzen lassen: Identität als Erinnerungsgemeinschaft, räumliche Herkunfts-, Erfahrungs-, Interessengemeinschaft, kollektive Rechtsgemeinschaft, Kommunikations-, Werte-, Handlungs- sowie Verantwortungsgemeinschaft. Innerhalb dieser Gemeinschaften wirken mannigfache konkrete Faktoren, wie das Lexikon zur Soziologie zeigt, das als identitätsstiftende Elemente für die „kulturelle, kollektive Identität von Kulturen, Gesellschaften und deren Untereinheiten“⁶³⁷ exemplarisch Faktoren wie „Religion, Sprache, Dialekt, Geschlechtszugehörigkeit“ nennt.

Wenn Identität beim Menschen „die ihn kennzeichnende und als Individuum von anderen Menschen unterscheidende Eigentümlichkeit seines Wesens“⁶³⁸ ist, die sich in den Merkmalen der Übereinstimmung bzw. Unterscheidbarkeit wiedererkennen lässt, gilt dies für die europäische Identität in Relation zu anderen Kollektiven entsprechend. Europäer wiederum unterliegen als Individuen verschiedenen Sach-, Handlungs- und Verwendungszusammenhängen, die ihre multiplen Identitäten innerhalb des europäischen Kollektivs prägen.⁶³⁹ Auf der Sachebene betrifft dies die Definition und Abgrenzung von Innen und Außen sowie die zeitliche und räumliche Dimension. Auf der Hand-

⁶³⁴ Vgl. im Folgenden Schmitt-Egner 2014, 115 f.

⁶³⁵ Dazu nennt er Mehrfachebenen, die auf kollektiv-politischer Ebene u.a. Legitimierungsprozesse beinhalten, auf personal-sozial-politisch-kultureller Ebene vor allem eine emotionale und motivationale Aktivierung zur Folge haben und auf sozial-kulturell-politischer Ebene manipulativ oder aber kreativ selbstreflexiv Lernprozesse in Gang setzen (115 f.).

⁶³⁶ Schmitt-Egner 2014, 120.

⁶³⁷ LzS 2011, 292.

⁶³⁸ Schmitt-Egner 2014, 27.

⁶³⁹ Vgl. a. a. O., 34 – 40.

lungsebene spielt die Art der Differenzierung eine Rolle, die zu Integration und Inklusion oder auch zu Destruktion und Exklusion bestimmter Merkmale in Abhängigkeit von den normativen Bedingungen des sozialen Umfeldes führt. Ausgehend von kleinen Gruppen in immer größeren Kollektiven bestehen also Schnittmengen zwischen regionalen, nationalen und europäischen Identitätsmerkmalen, wobei allerdings die europäische Identität „nicht am Modell eines Nationalstaates entworfen werden“⁶⁴⁰ kann. Die Maßnahmen der EU stehen nämlich teilweise in Konflikt zu den Nationen oder Regionen und betreffen nicht direkt erfahrbare Lebensumstände der Bürger. Zudem werden sie durchaus als ambivalent und in konkurrierenden Bereichen sogar als Bedrohung aufgefasst.

Dies führt zum Grundproblem der EU beim Aufbau einer europäischen Identität. Wie können Europäer zu einer gemeinsamen Identität in einem Europa finden, das bereits seit seiner Gründung „nicht auf einem existierenden gesellschaftlichen Substrat“⁶⁴¹ aufbaut, sondern bewusst mit nationalen Zielen nach politischer Strategie konstruiert wurde. Die Motivation für den Zusammenschluss der ersten EU-Staaten waren Hoffnung auf Sicherheit in internationaler Perspektive – innereuropäisch und gegenüber den Ostblockstaaten – und Prosperität.⁶⁴² Die Bürger jedoch waren in diesen Prozess nicht einbezogen, so dass zunächst kein Zugehörigkeitsgefühl entstand. Es gab keine erkenn- und erlebbare gemeinsame europäische Identität, das neue Kollektiv beruhte vielmehr exklusiv auf politischen Verträgen. In der Folge erfuhr es zudem – ebenfalls ohne Beteiligung der Bürger und ohne Einigung auf Merkmale, auf die sich eine gemeinsame Identität gründen könnte oder sollte, – eine stetige Erweiterung.

Diese EU der frühen Jahre bildete einen institutionellen Rahmen, der als supranationale Union zu veränderten Befugnissen innerhalb der Nationen führte, die Bereiche Wirtschaft, Außen- und Umweltpolitik bestimmte sowie Bürgerschutz und Bildung sicherte. Im Vordergrund standen dabei gemeinsame und komplementäre Interessen, die durchaus, gestützt auf den Glauben an gemeinsame Werte und Traditionen, ein gesellschaftliches Projekt zur Angleichung der Lebensumstände in Verflechtung der europäischen Gesellschaften darstellten, aber eben nicht auf einer europäischen Öffentlichkeit beruhten.⁶⁴³

⁶⁴⁰ Schmitt-Egner 2014, 58.

⁶⁴¹ Bogdandy 2002, 111.

⁶⁴² Vgl. u. a. Weidenfeld 2002, 12 und 18. Loth 2002, 101.

⁶⁴³ Loth 2002, 102.

Diese wertebasierte „pragmatische“⁶⁴⁴ Union als Resultat der gemeinsamen Leidensgeschichte ließ kaum die als wesentlich herausgestellten Dimensionen der Identitätsbildung zur Geltung kommen.⁶⁴⁵ Zudem hatte sie trotz ihrer Erfolgsgeschichte nach Weidenfeld nicht die Kraft, die viel beschworenen kulturellen Wurzeln in der Verfassung zu definieren,⁶⁴⁶ obwohl drei entscheidende Komponenten für eine europäische Identität die Voraussetzung darstellen: Herkunftseinheit, gemeinsame Gegenwartserfahrungen und Antizipation. Die Herkunftseinheit durch die Historie beinhaltet Mythos und narrative Geschichtsformate in diachroner Betrachtung. Dabei geht es nicht nur um geschichtliches, geographisches und kulturelles Wissen, sondern auch um Rezeption und Reflexion dieses Wissens als „Wesensmosaik“⁶⁴⁷. Wieder verweist also eine Metapher auf das Motto der EU „Einheit in Vielfalt“, das die diversen und multiplen Merkmale als Konstitutiv des einheitlichen Ganzen definiert. Die zweite Komponente bilden Erfahrungen der Gegenwart, die das Individuum in der heutigen Konstruktion seiner sozialen Umwelt politisch gesteuert und in gemeinsam propagierter Werteorientierung macht. Die dritte Komponente, Antizipation der Zukunft auf Grundlage von Gegenwart und Vergangenheit, hält Weidenfeld für sehr wichtig: Erst durch eine gemeinsame Zukunftsvision könne, gestützt auf gemeinsame Absichten und Ziele als Entscheidungshilfe, eine Verständigung über die europäische Identität erreicht werden.

Folglich müsste sich ein Individuum mit europäischer Identität als Mitglied eines territorial begrenzten Raums, der institutionell und inhaltlich durch die Regierung der EU bestimmt wird und von einer kollektiven Gesellschaft lebt und gelebt wird, empfinden und, sowohl in Kenntnis der Vergangenheit als auch in Partizipation der Gegenwart, zu einer gemeinsamen Zukunftskonzeption oder -vision gelangen. Neben Valéry's Bestimmung des *homo europaeus* stellen also weitere Autoren⁶⁴⁸ einen zukunftsorientierten und partizipativen Aspekt in den Vordergrund. Er ist als dynamisch zu verstehen und existiert „nur in einer niemals abschließbaren Form der Auseinandersetzung“⁶⁴⁹. Studierende müssten also nach allen drei Komponenten befragt werden.

Da die fachwissenschaftliche Diskussion zur europäischen Identität nicht zu eindeutigen Ergebnissen führt, müssen für den Aufbau des Fragebogens konkretere Aspekte

⁶⁴⁴ Weidenfeld 2002, 14.

⁶⁴⁵ Vgl. Bogdandy 2002, 111 f.

⁶⁴⁶ A. a. O., 14.

⁶⁴⁷ Bogdandy 2002, 16.

⁶⁴⁸ Vgl. Schmitt-Egner 2014, der konstituierende Merkmale und Dimensionen sowie ihre Bestimmbarkeit in Bezug auf Europa detailliert, z. T. tabellarisch analysiert. Vgl. Loth 2002, 104; Elm 2002, 16.

⁶⁴⁹ Elm 2002, 16.

einbezogen werden, um das Maß an Selbst- und Kollektividentifizierung zu analysieren: Wie wesentlich sind die verschiedenen Konstituenten Europas, welche machen es für die Bürger erst zu Europa – und auf welches Europa wird dabei rekurriert? Die Aspekte reichen dabei von eher singulären, mehr oder weniger bekannten Ereignissen⁶⁵⁰ bis zu abstrakten und kulturhistorischen Gemeinsamkeiten. Sie alle stehen aufgrund des multidisziplinären Zugangs in Bezug zu den einzelnen Schulfächern, die einen unterschiedlichen Fokus auf den Begriff aufweisen.⁶⁵¹

In der *Philosophie* bezöge sich das Identitätsbewusstsein als Selbstkonzept auf emotionale und kognitive Determinanten, die auf der einen Seite zu einem Gefühl der Zugehörigkeit, auf der anderen zur kognitiven Überzeugung von Europa führen. In der *Soziologie* ginge es um das gesellschaftliche Konstrukt Europas und die Gruppenidentität mit u. a. der Freizügigkeit als Grundlage. Der Bereich *Politik* bestimmte Europa durch seine institutionellen Strukturen mit normativen Funktionen, die in kollektiver Identität auf individueller, sozialer und kultureller Ebene eine politische Identität bewirken. Die Kultur böte dabei Werte, Sinndeutungen, kulturelle Verhaltenscodes im Verbund mit Sprache, Religion, Symbolen und ethnischen Ritualen, wobei verschiedene Lebensstile einerseits als Konstrukt, andererseits als Anker dienen. Die *Geschichtswissenschaft* kläre das Verhältnis des historischen Erbes und kollektiven Gedächtnisses. Sie bestimme die Genese Europas und zeige Kontinuität und Wandel der Europa zugeschriebenen Identitäten in ihrer Zeitdimension. Die *Geographie* schaffe durch territoriale Abgrenzung bzw. Eingrenzung kognitive Karten als Konstruktionsprinzipien des Raumbewusstseins. Nur durch die Zusammenschau all dieser Bereiche könne europäische Identität „als Produkt einer prozessualen Einheit in und durch Differenz“⁶⁵² entstehen mit Europa, das „als Kommunikations-, Verantwortungs-, Erinnerungs- und Wertegemeinschaft, die durch den unterschiedlichen Raumbezug geformt, durch den Zeitbezug dynamisiert und so permanent transzendiert“⁶⁵³ gesehen wird.

Bei dem Formungsprozess nehmen seine Strukturen als dynamische Elemente eine doppelte Rolle in Objekt- und Subjektfunktion der Identitätsproduktion ein. In diesem

⁶⁵⁰ Vgl. Schmitt-Egner 2014, 32-34, der aus Sicht der Europäistik die jeweils unterschiedlichen Aspekte europäischer Identität ausführlich erläutert, die schon bei der Definition Europas eine Rolle spielten. Er nennt auf dem Gebiet der Musik z. B. die Eurovision, auf dem des Sports die UEFA oder im Bereich der Kommunikation europaweit verbreitete Medienformate.

⁶⁵¹ Vgl. Standop 2016: Sie geht auf die möglichen Leistungen exemplarischer Fachunterrichte in Bezug auf Werteorientierung und Persönlichkeitsentwicklung ein (ohne Bezug zum Lateinunterricht).

⁶⁵² Schmitt-Egner 2014, 121.

⁶⁵³ A. a. O., 104.

Sinne wird die Bestimmung des modernen Europas selbst als Aufgabe und Herausforderung einer Wertegemeinschaft gesehen, denn „l'Europe moderne est le fruit d'une métamorphose et elle n'a elle-même cessé de vivre de métamorphoses“⁶⁵⁴. Da es in den letzten Jahren – weit nach Morins Gedanken zu Europa – jedoch zu einer massiven „perte des fondements“ gekommen sei, könne eine europäische Identität nur darin bestehen, zu „chercher dans le présent et non dans le passé le principe d'organisation européenne.“⁶⁵⁵ Diese Suche muss dennoch in Rückgriff auf die Vergangenheit erfolgen, da erst „le principe historique qui lie l'identité européenne au devenir et à la métamorphose“ in einer neuerlichen Metamorphose eine gemeinsame europäische Identität retten kann. Zeitlos gültige Ergebnisse der Diskussion⁶⁵⁶ zur europäischen Identität kann es also nicht geben. Dennoch ist jede diesbezügliche Diskussion laut den Organisatoren der „Première journée européenne des Langues et Cultures de l'Antiquité“ 2021 unumgänglich mit den alten Sprachen verknüpft, da

l'identité européenne, toujours réflexive, car fondée sur le retour et la réflexion, demeure en construction du fait de sa dimension nécessairement multiple et interculturelle. Elle a pris des formes officielles et institutionnelles, mais elle repose sur une conscience profonde et ancienne, et doit s'ancrer sur une plus grande intimité : parce que les langues façonnent le monde, leur communauté – qui passe par ces langues-mères – est la clé de notre cohésion.⁶⁵⁷

Sieht man das System Schule als eines der Kollektive und erkennt den hohen Stellenwert schulischer Bildung für die Entwicklung junger Menschen, kann der LU an diesem Prozess durchaus eine Beteiligung haben. Nach Elm ist nämlich der „Umweg der Auseinandersetzung“ mit dem Kollektiv und seiner Identität erst konstitutiv für die „cultura animi“⁶⁵⁸, der es bedürfe, um die Vorgaben der Kultur nachzuvollziehen und durch reflektierende Partizipation überhaupt wirksam werden zu lassen. Damit das Individuum zu einer „integrierenden Orientierung“ gelange, sei eine gelebte geistig-kulturelle Vielfalt von Bedeutung, die zwar „z. T. gewonnen wurde, z. T. aber gestiftet und geschaffen werden muss.“⁶⁵⁹ Dies verweist auf die doppelte Funktion schulischen Unterrichts, der neben der Thematisierung *gewonnener* Vielfalt, diese nach Reflexion im Idealfall durch partizipative Phasen sogar *schafft*.

⁶⁵⁴ Morin 1990, 70 f. Vgl. zu Mythos und Identität Kuhfeld 2006 b.

⁶⁵⁵ A. a. O., 77. (Beide direkten Zitate des Abschnitts.)

⁶⁵⁶ Diese selbst dynamische Diskussion ist nie abschließbar: Je größer die Krisen, desto mehr kontroverse Definitionsversuche. Die Eingabe „europäische Identität“ führte bei Google zu 10.100.000 Ergebnissen.

⁶⁵⁷ Europe et langues anciennes 2021.

⁶⁵⁸ Elm 2002, 16.

⁶⁵⁹ A. a. O., 23.

Die Bildung von Identität in Schule und Unterricht thematisieren zahlreiche Autoren, die sich mit dem Menschenbild und den daraus abgeleiteten Konsequenzen für den Bildungsbereich beschäftigen.⁶⁶⁰ Gleichzeitig tragen sie somit zur Diskussion um Werte bei, die einen wesentlichen Bestandteil des Identitätsbildungsprozesses darstellen. Bevor konkret auf schulische Europabildung eingegangen wird, stehen daher Begriff und Rolle – europäischer? – Werte im Fokus.

3.2. Europäische Werte und individuelle Werteorientierung: Historische Entwicklungen und persönliche Prägungen

Ils ont admiré des choses que l'on n'admire presque plus ; ils ont vu vivantes des vérités qui sont à peu près mortes ; ils ont spéculé, en somme, sur des valeurs dont la baisse ou l'effondrement est aussi clair, aussi manifeste et aussi ruineux pour leurs espoirs et leurs croyances, que la baisse ou l'effondrement des titres et des monnaies qu'ils avaient, avec tout le monde, tenus autrefois pour valeurs inébranlables.⁶⁶¹

Valéry macht in dieser Passage mehrere wesentliche Merkmale von Werten deutlich: Werte beziehen sich auf *Wahrheiten*, Überzeugungen oder Finanzen. Sie werden vertreten von Menschen und Kollektiven, die sie als unumstößlich auffassen, obwohl sie Wandel unterworfen sein können. Die Bedeutungsebenen des Begriffs ergeben sich zunächst aus seiner Herkunft: Im Allgemeinen bezeichnet *Wert* – englisch und romanisch *value* bzw. *valeur*, *valore* vom lateinischen *valere*: *stark sein, gesund sein, vermögen, etwas wert sein* – „bewusste oder unbewusste Vorstellungen des Gewünschten“⁶⁶² in Auswahl von Handlungsalternativen. Dies ist jedoch nur eine übergeordnete Beschreibung, da der Begriff in verschiedenen Kontexten semantische Abgrenzungen erfährt.

Sah man in der Antike Werte unabhängig vom Menschen als Ideen, deren höchste als Leitidee des Kosmos das *agathon* war, das im christlichen Mittelalter zum *summum bonum* als Verkörperung des Guten, Wahren, Schönen, Gerechten und Ewigen wurde, konstituierte sich *Wert* in der Neuzeit erst durch menschliches Denken.⁶⁶³ So dient Wert bei Kant als übersubjektive Richtschnur, um gemäß dem Willen zur Sittlichkeit nach dem kategorischen Imperativ Verantwortung für die Menschheit als Ganzes zu übernehmen.⁶⁶⁴ Der Dualismus zwischen Allgemeingültigkeit und Relativität von Werten führt jedoch zu Problemen. Nach Vietta nämlich besitzt die Natur keine Werte und

⁶⁶⁰ Vgl. Standop/Jürgens 2015; Ohlendorf 1998.

⁶⁶¹ Valéry 1939, 174.

⁶⁶² LzS 2011, 752.

⁶⁶³ Vietta 2019, 13.

⁶⁶⁴ A. a. O., 12.

produziert auch keine. Vielmehr komme die Geltung von Werten erst durch „Verbindung mit Wirklichkeiten“⁶⁶⁵ zustande. Diese wiederum werden nur in Handlungen sichtbar, die sich in Verbindung mit Institutionen, Symbolen, Narrativen und Traditionen bzw. Ritualen zu Kultur entwickeln.⁶⁶⁶ Es zeigt sich somit deutlich, dass Kultur, Kollektiv und Werte konstitutiv voneinander abhängen. Der heutige Begriff bezieht sich je nach Kontext auf Unterschiedliches: In der Ökonomie meinte er schon früh die qualitativen Werte von Gebrauchs- und Tauschobjekten, deren Quantität den jeweiligen Wert im Sinne eines Kaufpreises beeinflusst.⁶⁶⁷ Demzufolge hat ein Gegenstand keinen definierten, objektiven Wert, sondern wird durch subjektive oder kollektive Wertschätzung bestimmt.⁶⁶⁸

Diese Perspektive spielt für die Studie eine Rolle, da sie im Sinne von Arbeitswert durch Handlungen einen politischen Faktor der Ökonomie und somit des Wohlstands darstellt.⁶⁶⁹ Noch bedeutender sind jedoch drei Aspekte aus psychologisch-soziologischer Sicht: Zunächst kann ein erwünschtes Objekt oder geschätztes Gut in materiellem Sinne einen Wert darstellen, sodann kann der Begriff auf die Einstellung zu einem Objekt bezogen werden, das man positiv oder negativ beurteilt, weil man es als z. B. richtig oder gut empfindet. Als drittes schließlich bezeichnet Wert den Maßstab, der eine lenkende Funktion für menschliches Handeln hat, da er Handlungsentscheidungen beeinflusst und steuert. Insofern gelten Werte in der Soziologie als zentrale Faktoren für die Organisation von Gesellschaften.⁶⁷⁰ Sie haben eine regulierende Funktion „zur Aufrechterhaltung der Strukturen eines Sozialsystems.“⁶⁷¹

Wie eng Werte mit Identität verknüpft sind, zeigen die wechselseitigen Interdependenzen. Denn zunächst beruhen Werte auf der relativ konstanten Überzeugung, dass spezielle Verhaltensweisen, Handlungen und existentielle Zustände für einen persönlich oder in sozialer Hinsicht anderen vorzuziehen sind. Werte liegen also den individuellen Einstellungen und Handlungen situations- und objektübergreifend zugrunde und erfüllen die Funktion von Standards, die zu zentralen Faktoren für die Persönlich-

⁶⁶⁵ Vietta 2019, 17. Vgl. auch Standop 2016, 14 f. Werte seien nicht per se vorhanden, sie werden nicht von Menschen erfunden, sondern fungieren als handlungsleitende Hilfe zur Orientierung und als Prüfkriterien.

⁶⁶⁶ Schmitt-Egner 2014, 69.

⁶⁶⁷ Vgl. Lantermann (o. J.).

⁶⁶⁸ Vgl. Vietta 2019, 12.

⁶⁶⁹ LzS 2011, 752.

⁶⁷⁰ Ebd. Vgl. auch Standop 2016, 13 – 17.

⁶⁷¹ A. a. O., 14.

keit werden. Damit stellen sie ein konstituierendes Merkmal der Identität eines Individuums dar und stehen in Korrelation mit der Werteorientierung der verschiedenen Kollektive, an denen es partizipiert. Mit ihnen muss es sich auseinandersetzen, denn Werte stellen Aspekte

einer sozial geteilten Konstruktion von Wirklichkeit dar, die – sprachlich vermittelt oder gar erst konstituiert – als Begründungen, Rechtfertigungen oder Bewertungsgrundlagen von Ereignissen und Handlungen innerhalb einer Gruppe, Gesellschaft oder Kultur verwendet werden.⁶⁷²

Wie bei der Identitätsproduktion entwickeln sich Werthaltungen in einem reziproken Prozess, da Werte die Gesellschaft durch kollektive Leitideen bedingen und so Menschen integrieren, deren soziale Interaktion ihrerseits Gültigkeit und Ausprägung von Werten quasi als Motoren verändert und entwickelt.⁶⁷³ Die Bestimmung allgemein anerkannter europäischer Werte kann daher nur anhand des sozialen Kollektivs erfolgen. Dieses ist definiert als „eine Mehrzahl von Personen, die [...] ein gemeinsames Werte- und Normensystem besitzen und daher ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickelt haben, aber – im Unterschied zu den Mitgliedern einer Gruppe – nicht miteinander in Interaktion stehen“⁶⁷⁴ oder aber im Sinne eines abstrakten Kollektivs ein „soziales Gebilde als Träger von Dauerwerten mit überpersönlichem Charakter wie Staaten, Organisationen, Kirche“ darstellt.⁶⁷⁵ Entsprechend bezeichnet Standop Werte einerseits als kulturell typisiert, andererseits als kulturprägend, da der spezifische Charakter einer Kultur in den in ihr zusammengefassten Werten bestehe.⁶⁷⁶

Aus Individuen entsteht eine Wertegemeinschaft, die je nach Kohärenz oder Diskrepanz „Anpassungs-, Identitätssicherungs-, Selbstdarstellungs-, Orientierungs- sowie Bewertungsfunktionen“⁶⁷⁷ ausübt, nur bei Akzeptanz der kollektiven Normen, Regeln und Handlungsmaximen durch ihre Mitglieder. Diese unabhängigen Standards für Handlungen beruhen jedoch auf der individuellen Wertebindung, die auf der emotionalen Ebene durch Ergriffensein, auf der rationalen Ebene durch Anerkennung gemeinsamer Ideen und Sinndeutungen in Bezug auf wünschenswerte Vorstellungen erfolgt.⁶⁷⁸ Werte werden dabei in soziologischer Sicht in drei Systemen der Handlungsorganisation zum Maßstab: im sozialen, kulturellen und im Persönlichkeitssystem.

⁶⁷² Lantermann (o. J.), 1. (Für alle direkten und indirekten Zitate des Abschnitts.).

⁶⁷³ Vietta 2019, 15.

⁶⁷⁴ LzS 2011, 350, [1]

⁶⁷⁵ A. a. O., [3]

⁶⁷⁶ Standop 2016, 14.

⁶⁷⁷ Lantermann (o. J.).

⁶⁷⁸ Vgl. Schmitt-Egner 2014, 69 f.

Durch die Instanzen des ersten Systems werden Interaktionen formal geregelt, im zweiten erfolgt eine Prägung durch Standards und gesellschaftliches Leben, wohingegen auf Ebene des Persönlichkeitssystems die eigene Auseinandersetzung mit dem Wirklichkeitsnarrativ erfolgt. Diese individuelle Werteorientierung⁶⁷⁹ führt zur Selektion von Handlungsalternativen basierend auf persönlichkeitsabhängiger Disposition.

Aus psychologischer Perspektive lässt sich diese nach „Grunddimensionen der intentionalen Weltbezogenheit“⁶⁸⁰ in sechs Kategorien oder Typen einteilen. Je nachdem, welcher individuelle Geltungsgrund im Vordergrund steht, unterscheidet man eher theoretische Menschen, ökonomische, ästhetische, soziale, Machtmenschen und religiöse Menschen. Bei jedem Typus werden unterschiedliche Merkmale als salient empfunden, so dass es zu divergierenden Gewichtungen bei der Werteorientierung kommt.

Von Bedeutung sind dabei solche Werthaltungen, die als wesentliche Faktoren für das soziale Leben des Individuums Auswirkungen auf die Bereiche *Macht*, *Leistung*, *Hedonismus*, *Stimulation*, *Selbstorientierung*, *Universalismus*, *Wohll wollen*, *Tradition*, *Konformität* und *Sicherheit* haben. In ihnen allen gilt es, die interdependente Perspektive zwischen Individuum und Kollektiv in den Blick zu nehmen, da persönliche Haltung und Einstellung das Maß der Kongruenz zwischen beiden zeigen. Divergenzen lassen erkennen, inwieweit Vorstellungen und Erwartungen des Individuums im europäischen Kontext unerfüllt bleiben, so dass diese Faktoren Eingang in die Studie finden.

Macht bezieht sich auf sozialen Status und Prestige, beinhaltet das Maß der Kontrolle oder Dominanz über Personen und Ressourcen. Ihre Bewertung bezieht sich darauf, als wie mächtig sich das Individuum selbst empfindet und welche Macht es Europa in Bezug zu anderen beimisst. *Leistung* zielt auf persönlichen Erfolg, den man durch die Demonstration von Kompetenz nach sozialen Standards hat. Auch hier sind der Einzelne und das Kollektiv betroffen. Beider Performanz steht in Wechselwirkung und beeinflusst alle anderen Faktoren. *Hedonismus* bezieht sich auf eigenes Vergnügen und Selbstbelohnung im sensualistischen Sinne. Er bezieht sich zwar auf das Individuum, wird jedoch auch vom Kollektiv durch dessen Zielsetzung und Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen beeinflusst. *Stimulation* beinhaltet Spannung und neue Herausforderung; *Selbstorientierung* zeigt sich in unabhängigem Denken und

⁶⁷⁹ Im LzS 2011, 754, wird diese als Handlungsorientierung definiert, die zur Beachtung gewisser Normen, Standards und Auswahlkriterien verpflichtet, wobei Werteorientierungen innerhalb einer bestimmten Kultur dazu tendieren, ein durchgegliedertes System zu bilden.

⁶⁸⁰ Lantermann (o. J.), 4.

Handeln, in freier (Aus)wahl, kreativem Schaffen und Entdecken; *Universalismus* umfasst Verständnis und Anerkennung in tolerantem Respekt für den Schutz und das Wohlergehen aller Menschen sowie der Natur; *Wohlwollen* meint die Erhaltung und Vergrößerung des Wohlergehens von Kontaktpersonen; *Tradition* bezieht sich auf verpflichtenden Respekt und Akzeptanz der traditionellen Sitten und Ideen der Kulturen und Religionen; *Konformität* beinhaltet eine Einschränkung des Auslebens eigener Neigungen und Impulse, die gegen soziale Erwartungen und Normen verstoßen könnten; *Sicherheit* gewährt Gefahrlosigkeit und Stabilität, Harmonie in Beziehungen und mit sich selbst. Werte durchdringen somit alle Lebensbereiche im Sinne von Identität und Alterität.

Vietta unterteilt den „Wert von Werten“⁶⁸¹ entsprechend in zwei Funktionen: nach innen und nach außen. Einerseits integrieren sie Menschen in die Gesellschaft und bieten ihnen Orientierung und das sichere Gefühl der Zugehörigkeit, andererseits schützen sie vor fremden Einflüssen oder Mächten von außen. Da die kollektiven Leitvorstellungen von den jeweiligen Kulturgemeinschaften abhängen, haben sie weder universelle Gültigkeit noch unveränderlichen Status. Allerdings führten sie in sozusagen materialisierter Weise zur Gründung von Universitäten, Schaffung von Instituten und politischen Gremien, dem Aufbau von Infrastrukturen etc. Je dauerhafter dadurch die zugrundeliegenden Werteorientierungen sicht- und spürbar waren, desto stärker beeinflusst(en) sie die Identitätsproduktion des Kollektivs. Dies bringt Vietta zur Schlussfolgerung, dass generationenübergreifende, dauerhafte Wertebalancen zur Stabilität der politischen Verhältnisse beitragen, wohingegen einseitig dominante zu problematischen und unausgewogenen Verhältnissen führen.⁶⁸² Diese Korrelation zeigt sich in der Geschichte anhand der Konsequenzen, die z. B. Diktaturen, Fundamentalismus, Nationalismus, Sozialismus oder Kapitalismus haben, wenn die Überdominanz zum Widerstand von Teilen des Kollektivs führt.

Epochen sich entwickelnder Wertdominanzen prägten auch die Geschichte, so dass sich die europäische Wertegemeinschaft nicht in ahistorischem Raum betrachten lässt. Sowohl die EU als auch das europäische Kollektiv sind „ein Produkt aus politischen Kämpfen und historischen Entwicklungen“⁶⁸³, so dass für den komplementären Be-

⁶⁸¹ Vietta 2019, 11.

⁶⁸² Ebd.

⁶⁸³ Schmitt-Egner 2014, 71.

gründungszusammenhang das historische Erbe als das „Was“ und das kollektive Gedächtnis als das „Wie“ nötig und wesentlich seien. In geistesgeschichtlicher bzw. sozialpsychologischer Hinsicht wären hierbei auch der Einfluss prägender historischer Dualismen und ihre Zuschreibungen interessant. Ausprägung und Entwicklung von Gegensatzpaaren wie zivilisiert vs. barbarisch, frei vs. unfrei, partizipativ vs. despotisch, rechtsgläubig vs. häretisch⁶⁸⁴ oder aufgeklärt vs. abergläubisch, verantwortlich aktiv vs. determiniert fatalistisch, laizistisch vs. religiös in den verschiedenen Regionen gäben Hinweise auf ihre Prägung heutiger Werthaltungen.

Zu berücksichtigen sind bei der Frage nach europäischen Werten zudem die in Kapitel 2 dargelegten Dimensionen und Zielschwerpunkte: Europa als Kommunikationsgemeinschaft in soziologischer Hinsicht, als politische und somit normative Verantwortungsgemeinschaft, als Wertegemeinschaft in kulturwissenschaftlicher Hinsicht, als Erinnerungsgemeinschaft in historischer Hinsicht oder eher als geographischer, transnationaler Handlungsraum. Auf nationaler, regionaler und persönlicher Ebene überschneiden sich diese Dimensionen und werden als unterschiedlich salient empfunden. Ebenso wie Identitätsmerkmale können Werte daher in Hierarchie, in Konkurrenz oder als Widerspruch gesehen werden. Während ein neutraler Wertepluralismus keine Konflikte aufwerfen muss, führen echte Widersprüche zu Unsicherheit, Distanzierung oder Ablehnung der als gemeinsam gedachten Werteorientierung.

Schmitt-Egner zeigt sehr eindrücklich einen möglichen Konflikt am Beispiel der Werte Toleranz und Freiheit: Wenn Religionsfreiheit Toleranz fordert, diese jedoch gegenüber anderen Werten zurücktritt, so dass es zu Unfreiheit kommt⁶⁸⁵, besteht ein Dilemma. Ein solcher Fall könnte eintreten, wenn die dem Schulgesetz zugrundeliegenden Werte über die Religionsfreiheit gestellt würden, so dass ein muslimisches Mädchen, das aufgrund religiöser Anschauungen der Eltern nicht an einer Klassenfahrt teilnehmen darf, dazu jedoch verpflichtet wird. Begegnete man diesem Dilemma mit der Anwendung unterschiedlicher Rechte unter Verweis auf eine unterschiedliche Kultur oder Religion, stellte dies eine Art Rassismus dar, weil nach der Herkunft und kulturellen Entität nach anderen Maßstäben als den allgemein gültigen geurteilt würde. Solche Dilemmadiskussionen können laut Standop im Unterricht zur Förderung werteorientierter Reflexions- und moralischer Urteilsfähigkeit sinnvoll zum Einsatz kommen.⁶⁸⁶

⁶⁸⁴ Vgl. u. a. Günther 2009.

⁶⁸⁵ Schmitt-Egner 2014, 72.

⁶⁸⁶ Vgl. Standop 2016, 130 – 139, mit Hinweisen zu didaktischen Prinzipien und Hilfen.

Man kann sich dem Thema nun aus zwei Richtungen nähern: Nach dem *top-down* Verfahren, indem man als Grundlagen die Vorgaben der EU berücksichtigt wie Satzungen, Charta etc. oder aber aus der *bottom-up*-Perspektive, die den Prozess des Sich-identifizierens im vorgegebenen System in den Blick nimmt. Betrachtet man die offiziellen Werte der EU, wird deutlich, dass es sich bei deren Zielsetzungen vorrangig um Bereiche des Rechts handelt wie Menschenrechte und Grundfreiheiten, weniger um im Bereich der Moral angesiedelte Werte.⁶⁸⁷ Es ist daher entscheidend, ob man die Werte der Institution EU zugrunde legt oder den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess. Lässt man die Bestimmung europäischer Werte erst nach den beiden Weltkriegen als Projekt der Friedenssicherung beginnen, ergeben sich die Werte *Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus, Toleranz, Gerechtigkeit* und *Solidarität*. Ohne Einbezug der historischen Entwicklung kommt es jedoch zu einem verkürzten und verzerrten Bild „in Missachtung des historischen Erbes“⁶⁸⁸. Denn die Verarbeitung der Vergangenheit im Sinne einer Erinnerungsgemeinschaft kann als „wirkmächtiger Identitätsanker“⁶⁸⁹ gelten sowie bei Gegenwartsbewältigung und Zukunftsfähigkeit nutzen. Erst wenn diachrone Betrachtungsweisen und synchrone kulturvergleichende Analysen komplementär erfolgen, sind umfassendes Verständnis und reflektierte Haltung möglich, wie der Historiker Pierre Nora ausführt:

La République européenne des savants, des artistes, des historiens, n'est pas celle des citoyens. [...] et, si des valeurs communes ont été développées en Europe à partir du christianisme et de l'Europe des Lumières, la paix, la démocratie, sont des valeurs plus universalistes que spécifiquement européennes.⁶⁹⁰

Erst basierend auf Wissen, Kenntnis der Rezeption dieses Wissens und der eigenen Bewusstmachung kann hinterfragt werden, inwieweit Staatsmächte allein konstitutiv für Werteorientierung und -haltung sind, indem sie – ggf. in Selektion, Manipulation oder auch Verdrängung – ideologische Postulate erheben. Will man also erkennen, inwieweit die EU als politische Konstruktion einer Elite oder die Entwicklung der Gesellschaft europäische Werte generiert hat,⁶⁹¹ benötigt man zunächst Wissen und reflektierenden Austausch. Damit ergibt sich erneut ein Bezug zur schulischen Bildung.

Viele Autoren definieren die europäischen Werte nach den gleichen Ebenen wie die

⁶⁸⁷ Schmitt-Egner 2014, 71.

⁶⁸⁸ A. a. O., 75.

⁶⁸⁹ A. a. O., 73.

⁶⁹⁰ Pierre Nora, zitiert nach Menz 2011, 65.

⁶⁹¹ Valéry sieht eine Diskrepanz zwischen Intellektuellen und allgemeiner Gesellschaft, wenn er abwertend feststellt: „Intellectuels? Ceux qui donnent des valeurs à ce qui n'en a point.“

Identitätsmerkmale. So benennt Vietta in diachroner Perspektive drei Makroepochen, in denen europäische Werte entstanden, die sich auf die Ebenen Künste, Tugenden und Motoren beziehen. Ihnen schreibt er die Entstehung bestimmter, auch heute relevanter Werte zu. Dabei entspricht die Einteilung im Wesentlichen den bereits in Kapitel 2.2.2. genannten kulturhistorischen Epochen.⁶⁹²

Die erste siedelt Vietta in der von phönizischer, ägyptischer und babylonischer Hochkultur beeinflussten griechischen Antike an, deren Werte vor allem im Sinne des kognitiven λόγος auf rationalen Aspekten beruhen.⁶⁹³ Vom 8. – 5. Jh. v. Chr. lassen sie sich in Schriften sowie im Bereich Theater, Plastik, Architektur und der zugrunde liegenden Ästhetik nachvollziehen. Viele Autoren nennen als wesentliche und prägende Merkmale der griechischen Antike neben Kunst und Wissenschaften vor allem Werte wie Demokratie, Gleichheit der Bürger und Teilhabe am öffentlichen Leben auf Basis von Wahrheit, Weisheit, Wissenschaft und (Selbst)erkenntnis.⁶⁹⁴ Der Mensch stand im Zentrum des Interesses, wobei der Fokus auf seinen Fähigkeiten, seiner humanistischen Haltung und der Einheit von Körper und Geist lag. So habe das Griechische,

indem es sich seine enorme Flexibilität und Ausdruckskraft zu Nutze machte, dem philosophischen Denken eine Stimme gegeben – und auf diesem Wege Konzepten wie Freiheit, Tugend, Demokratie und Gemeinwesen sowie solchen Ideen, die das Elend der Vergänglichkeit überwinden.⁶⁹⁵

Doch auch Werte, die auf dem Begriff der *Tugend* beruhen, stammen aus der Antike, wie bereits ihr Name belegt: Der lateinische Begriff *virtus*, aus dem Englisch *virtue* und Romanisch *la vertu/la virtù* stammen, leitet sich ab von *vir*, Mann, und zielt auf den Wert der Tauglichkeit und Vorzüglichkeit als männliche Eigenschaften. Sie sollten als innere Haltung und Disposition mit dem Guten verbunden sein. Die vom Wissen geleitete und somit rationale Persönlichkeitsbildung äußerte sich durch entsprechendes Handeln. Tugenden wie insbesondere Mäßigung, Gerechtigkeit, Weisheit, aber auch Freiheitsstreben und Selbstbestimmung sind somit als persönliche Werte innerhalb der kollektiven zu sehen.

Standop differenziert den heute altmodisch klingenden Begriff dementsprechend im Unterschied zu *Wert* als persönliche Eigenschaften, auf denen die Fähigkeit zu gutem und moralisch richtigem Handeln beruht und die sich an den kollektiven Werten

⁶⁹² Vietta sieht Werte nämlich in historisch-dynamischem Zusammenhang, 97.

⁶⁹³ A. a. O., Vietta, 17.

⁶⁹⁴ Vgl. Vietta 2019; Käppel 2002; Maier, F. 1998, 2013b, 2015; Meier, Chr. 2005; Demandt 2012.

⁶⁹⁵ Accademia Vivarium Novum 2011, 18.

und Normen orientieren. Das richtige Handeln entstehe dabei aus Freiheit und Überzeugung der zugrunde liegenden Werte, nicht aus Zufall oder gar Zwang.⁶⁹⁶

Antike Tugenden als Maßstab ethischen Verhaltens stellten schon bei Aristoteles und Platon die vier metaphorischen Frauengestalten Weisheit bzw. Klugheit, Mäßigkeit, Tapferkeit und Gerechtigkeit dar. In Rom waren sie bekannt als *Prudentia* oder *Sapientia* mit den Attributen Schlange und Spiegel oder auch Schriftrulle bzw. Buch; *Temperantia*, dargestellt mit einer Sanduhr, zwei Gefäßen zum Mischen von Wasser und Wein oder auch mit Fackel und Krug; *Fortitudo* mit kriegerischen Waffenattributen wie Fahne, Rüstung, Schild, Schwert und Löwenfell sowie *Justitia*, die meist Waagschalen und ein Schwert in Händen hält oder mit Palmenzweig präsentiert wird. Da deren Symboldarstellungen seit der griechisch-römischen Kunst weit verbreitet sind und in zahlreichen lateinischen Texten vorkommen, sind diese Tugenden im LU ein durchaus behandeltes Thema. Im kaiserzeitlichen Rom waren zudem neben Gerechtigkeit, *Justitia*, und Tapferkeit im Sinne von *Virtus* als typisch römische Tugenden Milde, *Clementia*, und Frömmigkeit, *Pietas*, bedeutsam. Die aus der Antike stammenden Werte fasst Vietta unter der Wertefamilie I als europäische Rationalitätskultur zusammen: eigenständiges Denken, Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Kritik und Kritikfähigkeit, Demokratie und Toleranz, Freiheit, Individualität, Personalität, Subjektivität, Bildung sowie Rechtssicherheit, Wehrhaftigkeit, Technizität, Macht und materieller Wohlstand.⁶⁹⁷

Als zweite Makroepoche nennt Vietta die des christlichen Mittelalters,⁶⁹⁸ die gekennzeichnet ist durch die Verquickung der Rationalitätskultur mit dem christlichen Glauben gemäß dem Wortsinn von *Theo-Logie*. Da das Christentum ab dem 4. Jh. Staatsreligion war, galten dementsprechend dessen Werte und Normen. Der Unterschied zwischen beiden Begriffen erklärt sich wie folgt: Werte sind Erkenntnisinhalte, die in ideeller Normierung einen Normcharakter annehmen. Normen hingegen stellen verbindliche Verhaltensregeln dar, die durch Ver- oder Gebote in Form von ethischen Imperativen das konkrete Handeln und Verhaltensweisen beeinflussen. Sie dienen daher der „Verwirklichung eines Wertes“⁶⁹⁹. Im christlichen Mittelalter galten zudem im Sinne des christlich-höfischen Ideals Ehre, Treue, Ritterlichkeit, Höflichkeit, Demut,

⁶⁹⁶ Standop 2016, 20.

⁶⁹⁷ Vietta 2019, Inhaltsverzeichnis.

⁶⁹⁸ Er unterscheidet innerhalb dieser Epoche zudem zwischen frühem, Hoch- und spätem Mittelalter.

⁶⁹⁹ Standop 2016, 18.

Mildtätigkeit, Barmherzigkeit, Geduld und Nächstenliebe als Werte. Allerdings bestanden hier Geschlechts- und Klassenunterschiede, da für Frauen andere Werte wie Häuslichkeit, Keuschheit und Sparsamkeit galten.

Auf unterschiedliche soziale Klassen zielten vor allem *ex negativo* Untugenden, die ihnen in Ablehnung zugeschrieben wurden. Einen präzisen und konkreten Blick auf die christlichen Tugenden bzw. Untugenden, wie man Laster nennen könnte, bietet Hugo von St. Viktor in seinen *De quinque septenis seu septenariis*. Befähigt durch die sieben Gaben des Heiligen Geistes – (Ehr-)Furcht des Herrn, *spiritus timoris Domini*; Frömmigkeit, *spiritus pietatis*; Wissen, *spiritus scientiae*; Stärke, *spiritus fortitudinis*; Rat, *spiritus consilii*; Verstand, *intellectus*, und Weisheit, *sapientiae* – solle der Mensch aus Überzeugung und freiwillig die sieben Tugenden beherzigen. Diese sind Armut des Geistes bzw. Demut (*paupertas spiritus, id est humilitas*), Milde bzw. Güte (*mansuetudo sive benignitas*), Reue bzw. Schmerz (*compunctio sive dolor*), Hunger nach Gerechtigkeit bzw. gutes Verlangen (*essuries iustitiae sive desiderium bonum*), Barmherzigkeit (*miserecordia*), Reinheit des Herzens (*cordis munditia*) und Frieden (*pax*). Bekannt ist allerdings sicher die theologische Siebenzahl der drei göttlichen Tugenden Glaube (*fides*), Liebe (*caritas*) und Hoffnung (*spes*) plus die vier aus der antiken Philosophie stammenden und als Kardinaltugenden bezeichneten Tugenden Klugheit (*prudentia*), Gerechtigkeit (*iustitia*), Tapferkeit (*fortitudo*) und Mäßigung (*temperantia*).⁷⁰⁰ Die als „radix quippe cuncti mali“⁷⁰¹ aufgezählten Laster bzw. Todsünden Hochmut (*superbia*), Neid (*invidia*), Zorn (*ira*), Traurigkeit (*tristitia*), Habsucht (*avaritia*), Völlerei (*gula*) und Zügellosigkeit (*luxuria*) zielen in Umkehrung wieder auf Tugenden und könnten mit Demut, Gönntum, Ausgeglichenheit, Heiterkeit, Bescheidenheit, Maßhaltung bei Nahrung und Lebensführung wiedergegeben werden.⁷⁰²

⁷⁰⁰ *Fides* wurde dabei meist mit Kreuz, Bibel oder brennendem Herzen dargestellt; *Spes* mit Anker oder ganzem Schiff; *Caritas* als Brotpenderin mit Kindern und zuweilen Pelikan. Zudem galt als Mutter dieser *Trinitas* die griechische σοφία (Sophia). Ihre Anzahl ist kontrovers. Sie werden im NT in den Briefen des Apostels Paulus (1. Korinther, 13, 13) genannt, vom Hl. Gregor d. Gr. als *bona summa* zu den weltlichen Tugenden gezählt. In Kathedralen (u. a. Amiens, Chartres, Paris) ergänzen weitere auf zwölf. Christliche Tugenden wurden tw. in Frauengestalt mit bestimmten Attributen dargestellt. Bekannt sind u. a. Demut (*Humilitas*) mit Taube, manchmal im Kampf gegen Laster; Geduld (*Patientia*) mit sanftem Ochs; Sanftmut (*Mansuetudo*) mit Lamm; Ausdauer (*Perseverantia*) mit brütendem Vogel; Frieden (*Pax*) mit bekanntem Ölweig und Taube; Eintracht (*Concordia*) ähnlich wie Pax; Gehorsam (*Oboedientia*) mit Kamel; Keuschheit (*Castitas*) mit Lilie oder Einhorn.

⁷⁰¹ Hugo de Sancto Victore 1854, 405 – 414. Auch die Darstellung der Laster erfolgt häufig als Personifikation mit Attributen, interessanterweise zuweilen als Frau oder als Mann.

⁷⁰² Daneben gibt es Sieben Seligkeiten, die bis auf die Nennung der fünften: *miserecordia*, Barmherzigkeit, beim Thema Werte keine tragende Rolle spielen.

Auch wenn diese von der Antike beeinflussten Tugenden christlich-religiös verankert waren, wirken sie in der heutigen Gesellschaft fort, wobei nicht alle als kollektive Normen gelten, sondern jeweils in unterschiedlicher Prägung in ihrer Dimension als Wert zum Tragen kommen. Dies stellt in Bezug auf Europa einen wichtigen Aspekt für die Studie dar. So könnte z. B. der *Temperantia* heute ein Wert beigemessen werden, da sie Auswirkungen auf Natur- und Artenschutz, Gesundheit oder sogar Menschenrechte hat. Solche Werte, die sich auf den Grundwert Religiosität und Naturrecht beziehen, zählen bei Vietta zur zweiten Wertefamilie.⁷⁰³ Zu ihnen gehören Nächstenliebe, soziale Fürsorge, Empathie, Solidarität, Friedfertigkeit, Schutz der Schöpfung und Nachhaltigkeit. Die dritte Epoche bilde die Neuzeit, die er entsprechend historisch-politischen Ereignissen in der Unterteilung Übergang, Aufklärung, Französische Revolution, extremer Nationalismus sowie Nachkriegsphase analysiere. Sie trug jeweils zum Erstarken bzw. zur Vernachlässigung bestimmter Werte bei, zumal die heutige Zeit durch die massive Dominanz der Technizität geprägt sei, was sich wiederum auf die Wertediskussion auswirke. Aus dieser Epoche ergeben sich zudem als dritte Wertefamilie *Patriotische Werte*, zu denen Vietta Patriotismus, Muttersprache, Heimat sowie Vaterland und Nation zählt. Um abschließend jedoch auf die erkennbare Zwiespältigkeit der Europäer in Bezug auf die durch geschichtliches Erbe überkommenen Werte hinzuweisen, sei Geyer zitiert:

La culture européenne est, sur le plan de toutes les cultures mondiales, la seule culture à avoir développé une attitude ironique et sentimentale [...] à l'égard de son propre héritage culturel. En tant qu'Européen moderne, on est conscient du fait que les valeurs du Moyen Âge chrétien, de la Renaissance, de la Réforme, et en partie même celles des Lumières ne peuvent plus jouer un rôle fondateur pour l'Europe moderne et future, mais on sait en même temps que, si l'Europe ne cultive pas cet héritage culturel, elle perd son âme.⁷⁰⁴

Dies wiederum bedeutet einen klaren Bezug zum LU, denn gemäß dem Motto *Zukunft braucht Herkunft*, das als Leitsatz mannigfach propagiert wird und schon 1949 von Josef Kraus zum Bildungsauftrag erklärt wurde, leistet das Leitprinzip der historischen Kommunikation genau dies: anhand von Sachwissen die eigene Lebenswelt zu reflektieren und in einer Zukunftsvision zu gestalten. Da die institutionelle EU keinen Integrationsprozess mit geforderten klaren Bezugsobjekten, Inhalten und Bedeutungszuschreibungen schafft, kann nur ein dynamischer Beteiligungsprozess, basierend auf

⁷⁰³ Vgl. für die folgenden Abschnitte Vietta 2019.

⁷⁰⁴ Geyer 2010, 2.

grundlegender Werteorientierung,⁷⁰⁵ zu einem zukunftsfähigen Europa führen.

Dies verweist auf den schulischen Bildungsbegriff, der nach Jürgens eine ethische Dimension der menschlichen Existenz enthält und die Förderung der Persönlichkeitsbildung, Gemeinschaftsfähigkeit und Identitätsentwicklung im Blick hat. Ihm liege ein Menschenbild zugrunde, das auf Werten beruhe.⁷⁰⁶ Im Bildungssektor sind diese der EU-Charta der Grundrechte von 2000, dem deutschen Grundgesetz, der KMK sowie den Schulgesetzen verpflichtet, durchziehen aber auch in persönlicher Ausprägung schulisches Umfeld und Unterricht. Ziele und Werte der politischen EU weisen große Ähnlichkeit und Überschneidung mit den von Vietta in Wertefamilie I genannten auf. Zwar agiert die EU als Institution wertneutral und regelt das gesellschaftliche Leben auf Grundlage von Gesetzen,⁷⁰⁷ doch basieren diese – explizit – auf Grundwerten. Denn die Gesetze, Normen, Ver- und Gebote zielen auf erwünschte bzw. nicht erwünschte Handlungen, die den Grundwerten nicht widersprechen sollen. Erklärte Ziele der EU sind:

- ✚ Förderung des Friedens, der europäischen Werte und des Wohlergehens ihrer Bürgerinnen und Bürger,
- ✚ Freiheit, Sicherheit und Rechtsstaatlichkeit ohne Binnengrenzen,
- ✚ nachhaltige Entwicklung auf der Grundlage von ausgeglichenem Wirtschaftswachstum und Preisstabilität, einer wettbewerbsfähigen Marktwirtschaft bei Vollbeschäftigung, sozialem Fortschritt und Schutz der Umwelt,
- ✚ Eindämmung sozialer Ungerechtigkeit und Diskriminierung,
- ✚ Förderung des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts,
- ✚ Stärkung des wirtschaftlichen, sozialen und territorialen Zusammenhalts und der Solidarität zwischen den Mitgliedsländern,
- ✚ Achtung ihrer reichen kulturellen und sprachlichen Vielfalt,
- ✚ Gründung einer Wirtschafts- und Währungsunion, deren Währung der Euro ist.

Diese wertebasierten Ziele müssen alle EU-Mitgliedsländer bei ihrem Beitritt teilen, um eine Gesellschaft zu garantieren, „in der Inklusion, Toleranz, Rechtsstaatlichkeit, Solidarität und Nichtdiskriminierung selbstverständlich sind.“⁷⁰⁸ Ausdrücklich werden sie zudem auf das reiche Erbe Europas zurückgeführt, wie der EU-Vertrag von Lissabon 2009 in der Präambel besagt, nämlich dass die Länder ihre Beschlüsse gefasst haben

schöpfend aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas, aus dem sich die unverletzlichen und unveräußerlichen Rechte des Menschen sowie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit als universelle Werte entwickelt haben.⁷⁰⁹

⁷⁰⁵ Vgl. Bogdandy 2002, 133.

⁷⁰⁶ Jürgens 2017, 153.

⁷⁰⁷ Vgl. Standop 2016, 27.

⁷⁰⁸ EU (o. J.), About EU.

⁷⁰⁹ EUV. Artikel 2.

Die Grundrechtscharta der EU betont ebenfalls die kollektive Werteorientierung: „Die Völker Europas sind entschlossen, auf der Grundlage gemeinsamer Werte eine friedliche Zukunft zu teilen, indem sie sich zu einer immer engeren Union verbinden.“⁷¹⁰ Die Erläuterungen der „unseren europäischen Lebensstil“⁷¹¹ prägenden Werte geben hier Hinweise für die Konzeption des Fragebogens:

Würde des Menschen: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie ist zu achten und zu schützen. Sie bildet das eigentliche Fundament der Grundrechte.

Freiheit: Freizügigkeit ermöglicht Bürgerinnen und Bürgern, innerhalb der EU zu reisen und ihren Wohnsitz zu wählen. Persönliche Freiheiten wie die Achtung des Privatlebens, Gedankenfreiheit, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, die Freiheit der Meinungsäußerung und Informationsfreiheit sind durch die EU-Charta der Grundrechte geschützt.

Demokratie: Die Arbeitsweise der Union beruht auf der repräsentativen Demokratie. Als europäische Bürgerin oder europäischer Bürger genießen sie auch bestimmte politische Rechte. Jeder erwachsene EU-Bürger hat das aktive und passive Wahlrecht für die Wahlen zum Europäischen Parlament. Er oder sie kann sich sowohl im Wohnsitzland als auch im Herkunftsland zur Wahl stellen.

Gleichstellung: Bei der Gleichstellung geht es um gleiche Rechte aller Bürgerinnen und Bürger vor dem Gesetz. Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist Teil aller politischen Maßnahmen der EU und Grundlage der europäischen Integration. Sie gilt für alle Bereiche. Der Grundsatz des gleichen Lohns für gleiche Arbeit wurde bereits 1957 vertraglich festgeschrieben. Zwar ist die Gleichstellung noch nicht vollständig verwirklicht, doch hat die EU bedeutende Fortschritte erzielt.

Rechtsstaatlichkeit: Die EU beruht auf dem Grundsatz der Rechtsstaatlichkeit. Alle ihre Tätigkeiten stützen sich auf freiwillig und demokratisch von ihren Mitgliedsländern vereinbarte Verträge. Recht und Gesetz werden von einer unabhängigen Justiz aufrechterhalten. Die Mitgliedsländer haben dem Europäischen Gerichtshof die Befugnis übertragen, in letzter Instanz zu entscheiden. Seine Urteile müssen von allen respektiert werden.

Menschenrechte: Die Menschenrechte sind durch die Charta der Grundrechte der Europäischen Union garantiert. Dazu gehören das Recht auf Freiheit von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Rasse oder der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sowie das Recht auf den Schutz personenbezogener Daten oder auf den Zugang zur Justiz.

Diese Grundwerte bilden für die als pluralistisch geltende Gesellschaft der EU-Staaten einen minimalen Konsens ab. Einen solchen erreichen jedoch nur Werte, die verallgemeinerbar sind und einen hohen Anspruch an Universalität erfüllen.⁷¹² Damit stellt sich die berechnete Frage, inwieweit europäische Werte spezifisch europäisch sind und nicht als weltweit gültige Universalwerte gelten müssen. So stellt Prole fest, dass

⁷¹⁰ AbL 2000/C 364/01. Interessant ist auch die 2010 herausgegebene Broschüre Europa – Werte, Wege, Ziele, die der Bürgerschaft über Wissen zur EU ihre Werte und Ziele in der Entstehung zu erläutern.

⁷¹¹ EU (o. J.), About EU.

⁷¹² Vgl. auch Standop 2016, 28 f.

das kollektive Gedächtnis zwar eine „vertrauenswürdige Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart“⁷¹³ biete, und versucht, Erinnerungsräume zu konstruieren, die überzeitlich gültig sein sollten, doch könne Geschichte nichts Überzeitliches erlauben, da sie sich als Prozess ständiger Entwicklung und veränderter Realitäten an diesen orientieren müsse. Vielmehr entsprächen die Universalwerte *Humanität, ewiger Frieden, Gottesreich* und *reiner Abdruck der Vernunft* gerade nicht der Realität, sondern verwiesen auf das, „was der Wirklichkeit fehlt, um als vernünftig anerkannt werden zu können“⁷¹⁴ – eine Perspektive, die sich bereits bei den ideologischen Aspekten zeigte. Es müsse in Distanz zu Traditionen eine schöpferische Fortsetzung von in der Antike entworfenen Vorstellungen und Werthaltungen erfolgen, damit aus der aktuell noch empfundenen Überlegenheit und kritisierten Selbstverliebtheit der Europäer gegenüber dem nicht-europäischen Anderen ein zukunftsfähiges Europa werden könne, das er als „nacheuropäisch“ bezeichnet. Dieses müsse aufgrund seiner Werte „responsiv“ sein, indem es *memoria* und *expectatio* in Verschränkung für die Zukunft einbeziehe.

Ein weiteres Problem stellt die Nichtratifizierung der EU-Verfassung von 2004 dar, die sich u. a. durch die Unvereinbarkeit einer Wertegrundlage erklärt. Im Vertrag von Lissabon heißt es daher in Artikel 2, (1) nur noch, „Ziel der Union ist es, den Frieden, ihre Werte und das Wohlergehen ihrer Völker zu fördern,“⁷¹⁵ ohne diese Werte genauer zu definieren. Unter (5) versichert sie, dass die Union in ihren Beziehungen zur übrigen Welt ihre Werte und Interessen schützt und fördert,⁷¹⁶ wieder ohne Nennung konkreter Werte. Vietta sieht es daher als problematisch an, dass die Wahl der Werte eklektisch sei, ihre geschichtliche Herkunft weder fundiert geklärt noch in ihren Widersprüchen thematisiert oder reflektiert sei. Ein universeller Anspruch böte nämlich auch Schwierigkeiten, da nicht in jeder Gesellschaft dieselben Bedingungen herrschten und daher durchaus einzelne, für Europäer nicht vorstellbare oder zumindest nicht geteilte Werte existieren können.⁷¹⁷ Europäische Werte hätten daher nicht *per se* Anspruch auf Universalität:

Da Werte immer kulturgeschichtlich gewachsen und gebunden sind, besitzen sie Partikularität, sind nicht allgemeingültig und nicht unbedingt übertragbar. Derselbe Wert kann in anderer Kultur mit anderer Wertedominanz anders gewichtet sein, z. B. ist nicht einmal der Wert der Würde in Indien aufgrund des Kastensystems 1:1 übertragbar. Der

⁷¹³ Prole 2007, 80.

⁷¹⁴ A. a. O., 82, 85, 87. (Alle direkten Zitate des Absatzes.)

⁷¹⁵ AbL 2000/C 364/01.

⁷¹⁶ Ebd.

⁷¹⁷ Vietta 2019, 22 f. und 26.

Wert der Demokratie z. B. kann nur ein positiver sein, wenn das Kollektiv für sie vorausgesetzte Faktoren aufweisen. Ohne Eigenverantwortung und Selbstbestimmung ist Demokratie gar nicht möglich.⁷¹⁸

Ein Wert kann somit nur dann universell werden, „wenn sich andere Kulturen freiwillig anschließen und den Wert übernehmen,“⁷¹⁹ wobei dies nur in Entwicklung und unter Verschiebung der eigenen, bisherigen Wertdominanzen erfolgen könne.

Dies stellt wieder einen Bezug zum LU her, da er sich mit Wertgenese und -entwicklung beschäftigt, wenn er z. B. Demokratie als Männerdomäne, Sklaverei, Gesetze oder Grundsätze einzelner Philosophenschulen thematisiert. Aber auch Schriften zu Missionstätigkeiten und Kolonialisierung tragen zur Wertediskussion bei, da deren Legitimierung zwar auf bestimmten Werten beruhte, sie jedoch ohne Respekt und kritisches Hinterfragen der realen Verhältnisse erfolgten. Gerster ist daher zuzustimmen, dass „für das Funktionieren einer Demokratie Werteerziehung unverzichtbar“⁷²⁰ ist. Sie hängt „von ethischen Voraussetzungen ab, die nicht zur biologischen Grundausstattung eines Menschen gehören“, so dass sie „von jeder Generation neu gelernt werden“ müssen. Gerster sieht bei diesem Bildungsauftrag allerdings zwei Probleme: Zum einen können sich pluralistische Gesellschaften selbst nur schwerlich auf einen Wertekanon einigen, was sich ja genau aus dem Adjektiv ergibt, „denn könnten sie es, wären sie keine pluralistischen Gesellschaften mehr.“ Zum anderen könne man Werte „nur leben und vorleben. Es gibt kein Fach Freiheit, Liebe, Gleichheit, Solidarität, Gewaltfreiheit oder Gewissen, das man pauken könnte wie Latein und abfragen wie Vokabeln.“ Zum Glück jedoch geht der LU weit über unreflektiertes Pauken und Notendrill hinaus, wie das folgende Kapitel zweifelsfrei belegen wird.

3.3. Werteerziehung und Identitätsentwicklung im Lateinunterricht

Als Aufgaben und Ziele des LU sieht der KLP vor, dass SuS

im Sinne historischer Kommunikation [...] die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit fremden Denkvorstellungen und Verhaltensweisen, Werten und Normen auseinanderzusetzen und dabei den eigenen Standpunkt zu reflektieren,⁷²¹

entwickeln. Insofern erkennt er die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung der Ausbildung eines Wertebewusstseins für die eigene und die europäische Identität wie

⁷¹⁸ Vietta 2019, 38. Vgl. die genannten Umfrageergebnisse zur Wertschätzung der Demokratie.

⁷¹⁹ Ebd, 38.

⁷²⁰ Gerster 2007, 32, 36, 33. (Alle direkten Zitate des Absatzes in dieser Reihenfolge.)

⁷²¹ KLP 2008, 11.

von offizieller Seite gefordert an.⁷²² Als übergeordnetes Ziel stellt dies klar, dass anderen Lernbereichen teilweise eine dienende Funktion zukommt. Denn der LU verfolgt als Hauptziel schon lange nicht mehr nur den Aufbau von Sprachkompetenz zur Befähigung, die lateinische Sprache stilgerecht wie Cicero oder ein Muttersprachler zu rezipieren oder gar zu produzieren. Zwar ist dies weiterhin erstrebenswert und wäre hervorragend, doch sollen Sprachkenntnisse – erworben nicht nur durch *Vokabelpauken*⁷²³ – nicht als Selbstzweck, sondern „für das Verstehen und Bewerten lateinischer Texte“⁷²⁴ genutzt werden; solcher Texte, die „den Zugang zu einer in der Vergangenheit liegenden und in der Gegenwart wirksamen Welt“ ermöglichen. Dadurch, dass SuS „Textaussagen im Vergleich mit heutigen Lebens- und Denkweisen erörtern, alternative Modelle zu heutigen Lebens- und Denkweisen zur Kenntnis nehmen“ und zwar in Bezug auf alle umfassenden Lebensbedingungen mit ihren „gesellschaftlichen, politischen, kulturellen, religiösen und philosophischen“ Perspektiven, „reflektieren und bewerten“ sie „sowohl historisch und subjektiv bedingte Sichtweisen“ und können diese „nach kritischer Prüfung für ihr eigenes Urteilen und Handeln nutzen.“

Sogar beim Thema des negativ konnotierten *Notendrills*⁷²⁵, also in den Vorgaben für schriftliche Arbeiten, werden „die kulturellen und interkulturellen Kompetenzen“, die „sich auf Kenntnisse sowie Werte, Haltungen und Einstellungen“⁷²⁶ beziehen, zur Leistungsmessung einbezogen. Dabei misst der KLP der Verknüpfung von Werteorientierung und Identitätsbildung eine besondere Bedeutung bei, da SuS sich mit „zentralen Ideen und Wertvorstellungen im Spannungsverhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinandersetzen und diese Auseinandersetzung zur Selbstorientierung nutzen“.⁷²⁷

Bei den zentralen Ideen handelt es sich „um grundsätzliche Fragehaltungen in der Wissenschaft, um Auffassungen vom Staatswesen, um verallgemeinerungsfähige Rechtsgrundsätze, um künstlerische Motive oder um das Wesen des Menschen, seine Würde und seine Verantwortung“, sprich um die wesentlichen Bereiche, die für die Lebenswirklichkeit junger Menschen prägende Bedeutung haben und Einfluss auf ihren

⁷²² Vgl. Kapitel 4.

⁷²³ Wortschatzarbeit erfolgt längst auf fachdidaktisch fundierten zielführenderen, nachhaltigeren Wegen.

⁷²⁴ Alle Zitate des Absatzes entstammen dem KLP. In der Reihenfolge KLP 2008, 16; 37; 11; 37; 11; 33.

⁷²⁵ Auch im Bereich Leistungsmessung/-bewertung gibt es längst fachdidaktisch und allgemeindidaktisch fundierte Möglichkeiten und Methoden, die weit vom Drill vergangener Zeiten entfernt sind.

⁷²⁶ KLP 2008, 67.

⁷²⁷ Alle Direktzitate des Absatzes: KLP 2008, 16; 11; 11; 11. Der KLP mag redundant erscheinen, doch spricht dies für die wichtige Orientierungsfunktion und Persönlichkeitsbildung durch LU.

Identitätsprozess nehmen: Ratio (Wissenschaft), Politik, Recht, Kunst, Philosophie, Anthropologie und Ethik. Die gewählten Adjektive *grundsätzlich, verallgemeinerungsfähig, künstlerisch* verdeutlichen dabei, dass nicht nur auf die individuelle Persönlichkeitsbildung, sondern zugleich auf die kollektive „Identitätsbildung eines zusammenwachsenden Europas“ abgezielt wird. SuS erhalten dadurch „Unterstützung bei der persönlichen Orientierung und Selbstbestimmung in der Gegenwart und Zukunft“. Insofern werden sie dazu befähigt, ihr Lebensumfeld und explizit Europa zu bewerten und zu gestalten.

Doch verfolgt und erreicht der LU *realiter* diese hehren Ziele und behandelt entsprechende Texte mit angemessener Schwerpunktsetzung? Nach Gerster erfolge dies sozusagen automatisch über die Literatur, die eine besondere Möglichkeit der Werteerziehung biete:

Im Schatz der vielen Geschichten, die unsere Kultur hervorgebracht hat, steckt die Fülle des Lebens mitsamt allen Widersprüchen. Wer sich wirklich auf diesen Schatz einlässt und ihn kennen lernt, erlebt alles und auch das Gegenteil. Darin stecken Heerscharen möglicher Identifikationsfiguren – und auf diese können wir allerdings nicht verzichten.⁷²⁸

Sie erkennt der lateinischen Literatur also die Auseinandersetzung mit den erörterten interdependenten Bereichen Kultur, Wertedivergenzen und Identifikationsobjekten zu. Letztere bieten mehrere Vorteile, denn

für jede Lebensphase gibt es eine große Auswahl, und die Heranwachsenden selbst sind es, die wählen dürfen. Identifikationsfiguren sind also Lebensabschnittsbegleiter mit begrenztem, aber förderndem Einfluss [...]; keine Autoritäten, sondern Menschen, mit denen wir gedanklich leben und leiden, die nicht immer nur siegen, sondern auch verlieren, die Schwächen und Fehler zeigen, und mit deren Widersprüchen wir uns auseinandersetzen.⁷²⁹

Gegenüber zeitgenössischer Literatur hat dies den Vorteil, dass es seltener zur direkten Auseinandersetzung mit konfligierenden Identitäten kommt. Die Begegnung mit Werten des *Fremden*⁷³⁰ vergangener Kollektive⁷³¹ führt nämlich nicht zu persönlichen Konflikten mit Menschen aus dem realen Leben, so dass sie unbedenklicher bzw. affektiv weniger belastend ist.

Da Wertevermittlung generell erfolgt, „indem man den anderen durch sein Reden und Tun zeigt, was einem wichtig ist“⁷³² und die Bezüge zwischen Werten und Antike

⁷²⁸ Gerster 2007, 37.

⁷²⁹ A. a. O., 38.

⁷³⁰ Vgl. Hölschers Ansatz der Antike als des nächsten Fremden.

⁷³¹ Auf die Vielseitigkeit der lateinischen Texte wurde hinreichend verwiesen.

⁷³² Gerster 2007, 34.

bzw. der lateinischen Sprache deutlich wurden, mag exemplarisch ein kurzer Überblick über das wertebezogene Themenangebot eines einzelnen Lehrwerks genügen:

In den Lektionen des Lehrwerks *Cursus*⁷³³ werden zahlreiche Werteorientierungen verschiedener Kollektive präsentiert, nach denen Ereignisse und Handlungen begründet, gerechtfertigt oder be-wert-et werden. Sie betreffen die drei genannten Ebenen – die soziale, kulturelle sowie persönliche –, innerhalb derer der Fokus sowohl auf moralischen als auch rechtlichen Werten liegt. Sie betreffen somit Interaktionen des gesellschaftlichen Lebens und fordern zugleich zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Persönlichkeitssystem auf. Die psychologischen Grunddimensionen sind ebenso einbezogen, da die Themen theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale, machtorientierte und religiöse Perspektiven abdecken. Dabei ermöglichen die Protagonisten, Handlungen und Kontext die Beurteilung der Auswirkungen zugrundeliegender Werthaltungen auf alle Bereiche⁷³⁴, die als wesentliche Faktoren für das soziale Leben des Individuums im Kollektiv erkannt wurden.

Sucht man nach den von Vietta genannten antiken Werten der Wertefamilie I⁷³⁵, lassen sich diese explizit oder auch in übergeordneten Werten wiederfinden, die z. T. als Abstraktum ausgedrückt oder in Handlungsorientierung erkennbar werden. Da sich antike Werte nicht als solche isolieren lassen, weist der umfangreiche Gesamtwertekatalog des vorigen Kapitels große Überschneidungen bzw. unterschiedliche Begrifflichkeiten und Interdependenzen auf. Dies zeigt z. B. der rechtliche Bereich, da Gleichstellung und Menschenwürde ohne Gerechtigkeit, Milde, Barmherzigkeit und Nächstenliebe keinen Bestand hätten bzw. als rein gesetzliche Machtinstrumente gelten müssten. Ähnliches zeigt der Umkehrschluss: Stellte Menschenwürde keinen grundlegenden Wert dar, bedürfte es nicht der Milde, Mildtätigkeit oder Höflichkeit. Die abstrakten Begriffe, die Bereiche des Rechts ebenso wie der Moral betreffen, lassen sich daher am besten an konkreten Kontexten verdeutlichen und so in ihren Nuancen erkennen. Hierzu enthält *Cursus* ein umfängliches Text- und Themenangebot, wie die Tabelle⁷³⁶ im Anhang ausführlich und die folgenden Hinweise kurz belegen:

Das Thema *Demokratie* findet sich zentral in Lektion 25 zur *Res Publica Romana* und

⁷³³ Maier 2011, *Cursus*, Ausgabe N.

⁷³⁴ Vgl. S. 148: Macht, Leistung, Hedonismus, Stimulation, Selbstorientierung, Universalismus, Wohlwollen, Tradition, Konformität und Sicherheit.

⁷³⁵ S. o.: eigenständiges Denken, Wahrheit/Wahrhaftigkeit, Kritik(fähigkeit), Demokratie und Toleranz, Freiheit, Individualität, Personalität und Subjektivität, Bildung sowie Rechtssicherheit, Wehrhaftigkeit, Technizität, Macht und materieller Wohlstand.

⁷³⁶ Vgl. Tabelle D 1: *Cursus* Text- und Themenangebot im Anhang.

ihrer Verfassung und bietet den Vergleich mit der deutschen Verfassung oder auch einer optimalen europäischen an. Zudem kann sie mit anderen Staatsformen wie Diktatur, Königs- oder Kaiserherrschaft, die in mehreren anderen Lektionen Thema sind, verglichen werden. In diesen Zusammenhang fallen Werte wie *Gleichstellung*, die in der *secessio plebis* S. 140 f. behandelt werden, *Rechtssicherheit*, die Texte zu *iustitia* und Gesetzen (L 44) sowie Gerichtsprozessen (L 5) thematisieren. *Menschenwürde*, *-rechte* sowie ihre Nichtachtung lassen sich in vielen Lektionen erörtern, etwa in L 8 zur Sklaverei, L 9 zu Gladiatorenkämpfen sowie in allen, die Expansionskriege in Antike und Neuzeit (L 50) thematisieren. Auswirkungen moralischer Werte wie *Klugheit* zeigen sich ebenfalls in vielen Lektionen wie L 11 zur intellektuellen Überlegenheit der Griechen, L 21 zu Laokoon, der trotz seiner Klugheit aufgrund der Unklugheit bzw. naiven Beeinflussbarkeit der Mitbürger den Tod fand, L 27 zum erfinderischen Themistokles, L 22 zum klugen und listigen Odysseus, L 38 zu griechischen Wissenschaftlern. *Klugheit* als Lebenshilfe für den schicksalsgetriebenen Menschen unter philosophischer Perspektive thematisiert L 43. Den Wert der *Treue* betreffen L 23 mit Diskussion um die Figur des *pious Aeneas*, L 15 anlässlich der Freilassung einer treuen Sklavin oder L 28 beim folgenreichen Schwur Hannibals im Sinne von Vaterlandstreue. Den somit hinreichend belegten engen Bezug zwischen Werten und dem LU einerseits sowie zwischen Werten und Identität andererseits führt auch Waiblinger in seinem Aufsatz „Latein als Medium europäischer Selbstaufklärung“ aus:

Die lateinische Tradition Europas ist also zumindest zwiespältig und beruht nicht nur in einer fraglosen Kontinuität von Werten und Haltungen, sondern birst vor Spannungen und Widersprüchen. Man kann die lateinisch-griechische Tradition zur Legitimation von Monarchie, Militarismus, Imperialismus, Nationalismus und, spät aber doch, auch von Rassismus verwenden – oder als Quelle der Inspiration von Demokratie, Republik und bürgerlicher Freiheit [...].⁷³⁷

Im Sinne der Selbstaufklärung kann die dynamische Komponente der lateinisch geprägten Identität Europas demzufolge herausgearbeitet werden, so dass zunächst Wissen über die Werte, ihre Entstehung, Wirkung und Legitimation erworben wird, sie anschließend diachron betrachtet und vor allem in ihren Widersprüchen auf die heutige Zeit bezogen reflektiert werden. Dieser Prozess befähigt die Lernenden zu Werteorientierung, die über Wertebewusstsein zur Entwicklung einer eigenen Werthaltung und Identität führt – auch als Mitglied des Kollektivs *Europa*. Werteerziehung findet jedoch ebenso über Inhalte wie über Lehr-Lernprozesse statt, womit sie zusätzlich als nicht

⁷³⁷ Waiblinger 1992, 246. Vgl. zudem das 1/2023 erschienene Themenheft des DAV zu Demokratiebildung.

fächerspezifisch gilt. Denn Erziehen und Unterricht bilden nach Jürgens eine Einheit und sind einem Bildungsbegriff verpflichtet, der sich in der Übernahme von Mitverantwortung in zwischenmenschlichen Beziehungen und ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnissen äußert.⁷³⁸ Dabei beruht Bildung nicht nur auf Wissen, sondern ist vielmehr auf eine „positive Werteorientierung des Individuums angewiesen,“⁷³⁹ innerhalb derer Werte als Orientierungsmaße erst zu einem differenzierten Verständnis der realen Welt führen, das zu Urteilen befähigt. Der schulische Bildungsbegriff beinhaltet insofern die genannte ethische Dimension der menschlichen Existenz.⁷⁴⁰

Innerhalb der Schulkultur beziehen sich nach Schratz Werte auf drei Ebenen: auf sichtbare Verhaltensweisen und Artefakte, auf spür- und fühlbare kollektive Werte sowie auf Grundannahmen und Überzeugungen, die als selbstverständlich angenommen werden.⁷⁴¹ Hieraus ergeben sich die von Schulgremien verabschiedeten Leitbilder, die gerade in Kindheit und Jugend die Funktion einer handlungsleitenden Hilfe zur Orientierung und als Prüfkriterien für Situationen und Handlungen haben. Da Werteerziehung nach Standop zudem kulturell typisiert und abhängig von wichtigen Bezugspersonen ist, über die eine schwierig veränderbare emotional-affektive Internalisierung entsteht,⁷⁴² hängt sie von vielen Faktoren und Personen ab. Schule und Unterricht müssen also – trotz der zugestandenen Freiheit der pluralistischen Gesellschaft und Achtung des Individuums – einen Minimalkonsens verlangen.⁷⁴³ Dieser garantiert als *ethischer Imperativ* die Aufrechterhaltung der sozialen Strukturen, indem er regulierende Standards setzt, die im schulischen Bereich vor allem durch Belohnungen, Sanktionierung und Beurteilungen durchgesetzt werden.

Dies hat zur Konsequenz, dass das Recht auf freie, individuelle Entfaltung nachrangig zum Recht der Würde anderer gilt und eingeschränkt gehört, wenn andere in Bezug auf ihre Personenrechte beeinträchtigt werden. Unter Achtung des nicht verhandelbaren, verbindlich vorgegebenen Grundwertekonsenses muss zeitgemäße Werteerziehung also Freiheit zur Selbstbestimmung bieten. Dabei soll sich diese Freiheit im je-

⁷³⁸ Jürgens 2017, 150.

⁷³⁹ Standop 2016, 79.

⁷⁴⁰ Jürgens 2017, 154.

⁷⁴¹ Schratz 2015, 168.

⁷⁴² Standop 2016, 15.

⁷⁴³ Vgl. für den Absatz Standop 2016, 28, 14 und 16 f.

weils spezifischen sozialen Kontext, der durch respektvolle Interaktion zu einem kollektiven Wir-Gefühl führt, in verantwortlichem Denken und Handeln zeigen.⁷⁴⁴ Werterziehung im Unterricht diene daher vor allem der Förderung wichtiger sozialer Fähigkeiten, die Voraussetzung für mündige, kritische und aktive Mitglieder der *res publica* sind.⁷⁴⁵ die Fähigkeit zu Wahrnehmung und Achtung anderer Denk- bzw. Lebensformen, zu angemessener Reaktion auf Verletzungen gemeinsamer Werte, zur Einschränkung eigener Bedürfnisse sowie zum Aushalten von Ambivalenzen. Gefördert werden können diese durch einen Diskurs zu Korrelationen und Widersprüchen von Werten, wie sie in Dilemmasituationen sichtbar werden. Ein Unterricht, der solche Diskurse erlaubt, müsse allerdings grundlegende Bedingungen erfüllen:⁷⁴⁶ Ethische Fragen werden im Fachunterricht diskutiert, wobei Werte und Normen transparent und in ihrer theoretischen Konzeption kritisierbar sind; die Auseinandersetzung mit Werten wird in Hinblick auf soziales Engagement und gesellschaftliches Bewusstsein geführt, damit sie zur Gestaltung der Wirklichkeit verhelfen. Werturteile müssen dabei an konkreten, strukturell geschlossenen Objekten nachvollziehbar werden, die anschaulich Lebensweltbezüge im Sinne des Wunsches nach *Inter-esse*⁷⁴⁷ herstellen. Durch affektive Betroffenheit werden Motivation und Bereitschaft zum Diskurs geweckt, der wiederum durch Identifikation und Perspektivwechsel die Kompromissfähigkeit fördert.

Eine solche Auseinandersetzung mit Werten findet im LU auf zwei Ebenen in jeweils expliziter und impliziter Form statt: Auf der einen Ebene stellen Werte den konkreten Unterrichtsgegenstand dar. In L 8 zum Thema Menschenhandel wäre dies die explizite Behandlung von Menschenrecht, -würde, Freiheit, Gleichstellung sowie von Gründen für ihre unterschiedliche Gültigkeit in Antike und Gegenwart. Implizit wirkte sich bereits die Lektüre des Textes auf die persönliche Werthaltung aus, da sich Rezipienten mit Pro- oder Antagonisten identifizieren oder zumindest in Beziehung treten. Auf der zweiten Ebene, Unterrichtssetting und Interaktion, zeigt der LU zwangsweise einen Wertebezug, der explizit besprochen werden oder implizit Wirkung zeigen kann. Explizit könnten – mit oder ohne Verknüpfung mit dem Lektionstext – Regeln erörtert werden, um im Unterrichtsgeschehen Werten wie Menschenwürde, Gleichstellung oder Geduld und Toleranz zur Geltung zu verhelfen. Solche Regeln, die normalerweise

⁷⁴⁴ Vgl. Standop 2016, 32 – 34.

⁷⁴⁵ A. a. O., 127 und 129.

⁷⁴⁶ Vgl. a. a. O., 103 – 117 und 125 f.

⁷⁴⁷ Vgl. Götsching 2017.

zu Beginn in der Kursgemeinschaft thematisiert werden, lauten häufig: ausreden lassen, nicht beleidigen, nicht ausgrenzen, demokratische Entscheidungen fällen etc. Doch die implizite Wirkmächtigkeit von Werthaltungen des LU sollte keinesfalls unterschätzt werden. Über verbale und non-verbale Kommunikation, konkrete Handlungen, Unterrichtsgestaltung sowie Bewertungen lassen sich Achtung oder Missachtung von Werten erkennen. Dies unterliegt zwar dem subjektiven Empfinden in Abhängigkeit von Atmosphäre und Beziehungen der Teilnehmer untereinander, kann jedoch dazu führen, dass sich SuS – mitunter auch Lehrkräfte – nicht gewürdigt, nicht gerecht oder wertgeschätzt behandelt fühlen. Insofern kommt dem Lateinkurs – wie generell allen Klassen und Kursen – eine Bedeutung als Kollektiv zu, das Anteil an der Prägung der Werteorientierung und somit der Identitätsentwicklung hat. Idealerweise ließen sich beide Fälle verknüpfen, indem Werte, soweit möglich und sinnvoll, als Unterrichtsthema behandelt und auf den Unterricht angewendet konkret analysiert werden. Solches Vorgehen deutet der KLP an, wenn er „insbesondere die Prinzipien der Schülerorientierung, der Inhaltsorientierung und der fachspezifischen Methodenorientierung“⁷⁴⁸ und gleichermaßen „Verfahren zur Förderung des selbstreflexiven und selbstständigen Lernens“ fordert.

Latein als *Basissprache Europas* und die spezifischen Leistungen des LU besitzen also eine umfassende Bedeutung für Europabildung. Über Wissen zu den jeweiligen Lebensbedingungen hinsichtlich aller genannten Dimensionen und die konfrontative Auseinandersetzung „mit menschlichen Erfahrungen und Schicksalen, mit Werten und Normen des Handelns“⁷⁴⁹ lernen SuS historisch und subjektiv bedingte Sichtweisen kennen, einzuordnen und zu beurteilen. Da diese Inhalte, Personen und Ereignisse unsere europäische Geisteswelt in Entfaltung normativer Kraft prägten, dienen deren zentrale Ideen zur Übertragung auf die heutige sowie künftige Lebenswelt. Die Entwicklung kritischer Phantasie erlaubt es, Möglichkeiten zu bedenken, Modelle infrage zu stellen, Lebenswirklichkeiten vergleichend zu bewerten und über Identifikation zu modellhaftem Probehandeln zu gelangen. Der Rekurs auf „das nächste Fremde“⁷⁵⁰ fördert nämlich in „produktiver Ungleichzeitigkeit“ die Erziehung zum unabhängigen, kritischen Denken und verhindert unreflektierte Akzeptanz gegebener Zwänge und aktueller Systeme mit ihren Normen, Werten und Lebensformen zugunsten einer aktiven

⁷⁴⁸ KLP 2008, 14.

⁷⁴⁹ Ebd.

⁷⁵⁰ Vgl. Hölscher 1994.

persönlichen Orientierung. Durch die Lektüre antiker Quellen sieht man die Lebensrealität eines Menschen, in der man sich spiegelt, und gelangt über das Erkennen von Parallelitäten, Überlagerungen und Unterschieden zu neuen, eigenen Sichtweisen. Ohne solche Quellen bliebe man eindimensional in der persönlichen Lebensrealität verhaftet, da erst die Dichotomie *Alterität - Identität* auf Grundlage von etwas Gemeinsamem zur Selbsterkenntnis führt. Diese gleichartige Wesenheit drückte schon Terenz in Vers 77 seiner Komödie *Heauton Timorumenos* aus: „hōmō sum, hūmānī nīl ā me āliēnum pūtō“. ⁷⁵¹ Im kommunikativen Prozess mit dem *alter* stellt man über das Gleiche als *tertium comparationis* fest, dass er nicht das Ich repräsentiert. Die Erkenntnis des Unterschiedlichen wiederum lässt einen die eigene Identität erkennen. Auch in allgemeindidaktischer Perspektive trägt der LU also, wie Kapitel 3. zeigte, zur Identitätsbildung in ihren europäischen Dimensionen bei. Da die *alteri* im LU zudem aus anderen Ländern und Kulturen stammen, dient die empathische Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Handlungsweisen *alterorum* zugleich der Entwicklung und Förderung von Verständnis und Toleranz als Voraussetzung für respektvolle Integration. Durch den Bezug zu exemplarischem Fremden im Verhältnis zur eigenen Lebenswelt vergrößert der LU insofern die (inter-)kulturelle Kompetenz und führt zu einer *selbst-bewussten* Werteorientierung in der Gegenwart, die vor dem Hintergrund globaler Perspektiven eigene Vorstellungen für die Zukunft generieren hilft. ⁷⁵²

Zusammenfassend kann daher als erwiesen gelten, dass der LU zur Persönlichkeitsbildung und kulturellen Identität beiträgt. Kraus, der unter dem Begriff *Stagnovation* feststellt, „nicht alles Neue ist gut, nicht alles Gute ist neu,“ ⁷⁵³ beklagt die „Furie des Verschwindens“. Gerade aufgrund des Digitalen im Sinne eines „neue[n] Trichter-Stadium[s]“, das er als Irrweg kritisiert, da man sich darauf verlasse, dass schon „alles im Netz“ sei, plädiert er für eine verstärkte Bildungsdebatte, die nicht auf reinen Effizienzkriterien basiert, sondern stärkeren Fokus auf Sprachen, Religion, Ethik, Kunst, Musik, Sport – und natürlich Latein zur Vermittlung kultureller Identität legt.

Im Übrigen bietet der LU auch im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten gute Möglichkeiten, im Sinne der Werteorientierung interkulturelle, soziale und personale Kompetenzen zu fördern. Denn die Richtigkeit Gersters Bemerkung, dass „das Tun

⁷⁵¹ Übers. RH: Ich bin ein Mensch, ich halte nichts Menschliches für mir fremd. Vgl. Sartre 1996, 67 f.: Ce qui ne varie pas, c'est la nécessité pour lui d'être dans le monde, d'y être au travail, d'y être au milieu d'autres et d'y être mortel.

⁷⁵² Vgl. Dänzer/Rodenbusch 2024: Schaffung einer Lernplattform.

⁷⁵³ Alle Zitate des Absatzes Kraus 2007, 65 – 70.

wichtiger ist als das Reden“⁷⁵⁴ zeigt sich z. B. bei Austauschfahrten, da durch die Begegnung mit anderen Kollektiven die eigenen Werthaltungen im direkten Umgang erlebbar werden. Aufgrund der Querschnittsaufgabe gelten diese Überlegungen allerdings für alle Fächer, in denen – bei Präsenzunterricht – Interaktionen über reines Fachwissen hinaus erfolgen,⁷⁵⁵ so dass der LU hier keine Sonderstellung einnimmt.

Trotz der Annahme einer nicht belegbaren Prägung durch den LU auf diese Dimensionen lässt sich abschließend immerhin sagen, dass er ein „Forum humanistischer Ideale und Frieden stiftender Diskurse“⁷⁵⁶ bietet und die „gesellschaftliche Aufgabe in einer beispelswürdigen Art und Weise“ erfüllt, zu „einer kulturübergreifenden internationalen Moralität“ beizutragen. Die Globalisierung benötigt zur Friedenssicherung Strategien, die auf „geistigen Werten und universellen Prinzipien“ beruhen, gleichzeitig jedoch die eigene „Kultur nicht verabsolutieren und zum Maßstab aller machen.“ Es gilt, einen „gemeinsamen Verständigungshorizont zwischen verschiedenen Kulturen“ zu erarbeiten. Diese gesellschaftliche Aufgabe spiegelt sich im Bildungsauftrag der Schulen wider. Welcher spezielle Bezug zu Europa ihm zukommt, zeigt das folgende Kapitel.

4. Europabezogene Bildungsziele

Pour faire l'Europe, il faut faire de l'Europe. Il faut faire des Européens, conscients de leurs solidarités dans le présent et dans l'avenir plus encore que dans le passé. Mais pour éveiller cette conscience, il faut aller jusqu'à ses sources collectives : l'école et le milieu local.⁷⁵⁷

Da „die kulturelle Vielfalt, die intellektuellen Reichtum verbürgt,“⁷⁵⁸ zwar „ein Kapital Europas, aber zugleich eine Quelle von Konflikten“ aufgrund von noch heute in Europa bestehenden „Unterschiede[n] und Gegensätze[n] zwischen Konfessionen, Ethnien und Sprachgemeinschaften“ darstellt, die eine gewisse Sprengkraft entfalten, muss schulische Bildung alle im KLP betonten Perspektiven einnehmen und ganz nach antiker Erkenntnistheorie und Goethes Tasso dazu auffordern, sich zu vergleichen, um zu verstehen, was man ist. Dies hat auch die EU erkannt. Sie bezieht sich in vielen Rechtsgrundlagen, Beschlüssen, Verträgen, Aktionsprogrammen und Projekten auf Bildung

⁷⁵⁴ Gerster 2007, 34.

⁷⁵⁵ Vgl. Enfer 1999.

⁷⁵⁶ Limbach 2007, 45 f. (Alle Zitate des Absatzes.)

⁷⁵⁷ Zu Wort kommt statt Valéry hier de Rougemont 1959.

⁷⁵⁸ Limbach 2007, 43. (Alle Zitate des Absatzes.)

und deren intendierte Ziele, zumal der EU-Vertrag „entschlossen, durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“⁷⁵⁹ unterzeichnet wurde. Da die Bildungspolitik allerdings ausschließlich unter die Zuständigkeit der einzelnen EU-Mitgliedstaaten fällt, sind Ziele und Strategien zur Umsetzung rechtlich nicht bindend. Sie gelten lediglich als Empfehlungen zur Erreichung „europaweiter Zielmarken“⁷⁶⁰ mit einheitlichen Standards, um weitreichende Bildungsrechte und Bildungsqualität zu erreichen. Doch nicht nur Bildungsziele, Vorgaben, Lehrpläne und Schulrecht der einzelnen EU-Länder weichen voneinander ab, schon an der deutschen Bildungspolitik der Bundesländer wird ersichtlich, wie schwer sie zu vereinheitlichen ist. Die gesamte historische Entwicklung der europäischen Bildungspolitik, die seit 1951 stetig erweitert, präzisiert und stärker subventioniert wurde, beschreiben Becker und Radostina in ihrem Diskussionspapier ausführlich mit Belegen aus den offiziellen Beschlüssen, Erlassen und Entscheidungen. Im Folgenden soll daher nur ein kurzer Überblick geboten werden, der um die Perspektive der KMK und des Schulgesetzes ergänzt wird.

4.1. Bildungspolitische Ziele:

Europäische Union und Kultusministerkonferenz

EU

In der Bildungspolitik ergaben sich seit den ersten Verträgen, dem EGKS-Vertrag von 1951 und dem EWG-Vertrag von 1957, weitreichende Veränderungen. Ging es zu Beginn ausschließlich um Grundsätze einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik, die die Volkswirtschaften sowie den gemeinsamen Markt stützen sollte, indem die Rechtmäßigkeit einer europäischen Finanzierung bestimmter Maßnahmen vereinbart wurde, konkretisierte der Ratsbeschluss von 1963 erstmals die Notwendigkeit bildungspolitischer Ziele.⁷⁶¹ Diese blieben ebenso wie die weiteren Initiativen bis heute unverbindlich. 1976 einigten sich die europäischen Bildungsminister zunächst auf sechs Maßnahmen in Bezug auf verbesserte (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und Abstimmung der Bildungssysteme, was die darauffolgenden zwanzig Jahre prägte. Die Zielsetzung erweiterte sich dabei um den Aspekt von Bildung als Quelle der sozialen Entwicklung, des gesellschaftlichen Fortschritts und der Kultur in Europa, so dass neben dem Faktor

⁷⁵⁹ AEUV.

⁷⁶⁰ Becker/Radostina 2009, 13.

⁷⁶¹ Vgl. für diese Seite das detaillierte Werk von Becker/Radostina 2009, 5 – 8.

der ökonomischen Stärke auch der kulturellen Dimension eine Bedeutung zuerkannt wurde. Mit zunehmendem politischem und wirtschaftlichem Druck vergrößerten sich nicht nur die Finanzierungsprogramme, sondern auch die Bestrebungen, den Bereich der Bildung zu harmonisieren. Da dies in den Mitgliedsstaaten jedoch auf vehementen Widerstand stieß, blieb es bei Pilotprojekten, Aktions- und weiteren Finanzierungsprogrammen. Dennoch bewirkten die europäisierenden Maßnahmen Vereinheitlichungen, an denen der Europäische Gerichtshof einen wesentlichen Anteil hatte, da er in einigen Urteilen eingeklagte Bildungsrechte zuerkannte. Dies führte dazu, dass im Maastrichter Vertrag primärrechtliche Grundlagen geschaffen wurden, auf deren Basis die EU weiterhin Unterstützungsfunktion innehatte, das Bildungssystem selbst jedoch in der Verantwortung der einzelnen Staaten blieb. Nach und nach führten diese bildungspolitischen Programme der EU, beruhend auf gemeinschaftlichen Werten, die im „Grünbuch zur europäischen Dimension im Bildungswesen“ der EK von 1993 festgehalten wurden,⁷⁶² zu vermehrter Kooperation und Angleichung. Das erklärte Ziel ist die Förderung eines europäischen Staatsbürgerschaftsbewusstseins zur Ausbildung einer europäischen Identität, die sich unter Achtung der gemeinschaftlichen demokratischen Werte, des Prinzips der Solidarität und der Chancengleichheit entwickeln soll.

Spätestens zu dieser Zeit wird erkennbar, dass die Bildungspolitik dem *Projekt Europa* dienen soll, das seine Stärke nur erhalten und entwickeln kann, wenn die Bürger sich beruflich und sozial gefördert als aktiver Teil der Gemeinschaft verstehen. Es ging also weiterhin um ein arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, das zugleich auf sozialpolitischen Faktoren beruhen sollte. Die Dualität zwischen wirtschaftlichen Bildungsinteressen und humanistisch geprägten Bildungszielen besteht bis heute fort, wie das 2002 veröffentlichte Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“⁷⁶³ belegt. Es basiert auf Artikel 14 der Charta der Grundrechte, dem zufolge jede Person das Recht „auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung“ hat, sowie dem strategischen Ziel des Europäischen Rats, Europa

zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.⁷⁶⁴

⁷⁶² EK, KOM (93) 457, vgl. auch Becker 2009, 9.

⁷⁶³ Alle Zitate dieses Satzes: EU, ABl 2004/C 104/1.

⁷⁶⁴ ABl 2004/C 104/1, 2. (Auch das folgende Zitat.)

In drei grundlegenden Bereichen müsse gehandelt werden, damit eine „Konzentration der Reformen und Investitionen auf die für die Wissensgesellschaft wichtigsten Bereiche“ erfolge. Um diesbezüglich Rechenschaft ablegen zu können, wurden europaweit *benchmarks*, empirisch überprüfbare Zielmarken, zur Dokumentation des Fortschritts auf den Gebieten Qualitätserhöhung der Bildungssysteme, Zugangserleichterung zu Bildung für alle sowie globale Öffnung der Bildungssysteme festgelegt. Ein dazu nötiges

Paket von Schlüsselkompetenzen [...] könnte die Kommunikation in der Muttersprache und in Fremdsprachen, mathematische Bildung und Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften und der Technik, IKT-Kenntnisse, die Fähigkeit, Lernen zu lernen, zwischenmenschliche und staatsbürgerliche Kompetenzen sowie unternehmerische Fähigkeiten und kulturelles Bewusstsein umfassen.⁷⁶⁵

Eine Fortsetzung erfuhr dieses Arbeitsprogramm 2009 durch ein weiteres, bekannt als ET 2020 mit dem Titel „Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“, in dem sich die EU-Bildungsminister auf vier Schwerpunkte und Zielsetzungen für die Dekade bis 2020 einigten: die Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität, die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts, aktiven Bürgersinns sowie von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Stellenwert und Ausrichtung ihrer gemeinsamen Bildungspolitik beschreibt die EU in ähnlicher Weise in der Präambel des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), in deren Einleitung es heißt:

Für die Union ist es von allergrößter Bedeutung, in der wissensbasierten Wirtschaft bessere Leistungen zu erbringen als ihre Wettbewerber, indem sie mehr und wirksamer in die allgemeine und berufliche Bildung investiert.⁷⁶⁶

Die EU als politische Institution fördert Bildung zum Nutzen der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit. Sie verfolgt dabei zwar das Ziel einer europäischen Identität, legt jedoch explizit wenig Fokus auf Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung und Werteorientierung, sondern auf ihre wesentlichen Bildungsziele: Verringerung der Anzahl der Schulabbrecher und SuS mit schlechten Leistungen bei den Grundkompetenzen, Steigerung des Bevölkerungsanteils mit Hochschulabschluss, Teilnahme am lebenslangen Lernen, an Vorschulbildung, Hochschulbildung – besonders im Bereich Mathematik, Naturwissen-

⁷⁶⁵ ABI 2004/C 104/1, 8. Vgl. die Umsetzungsstrategien in den Unterpunkten, 9 – 11. Vgl. Becker/Radostina 2009, 15 f. Vgl. zum Erreichen der Bildungsziele 2014 <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787427/3-20042015-BP-DE.pdf/956c89ac-4d77-4e6c-9f40-86697985dfb8> (z. a. a. 13.09.2021).

⁷⁶⁶ ET 2020, 2.

schaften und Technik – sowie Steigerung des Bevölkerungsanteils mit Abschluss der Sekundarstufe II.⁷⁶⁷ Grundlage hierfür ist die Erkenntnis der Korrelationen zwischen wirtschaftlichem Erfolg und Abschlüssen: je höher der Abschluss, desto größer die ökonomische Stärke und niedriger die Arbeitslosenquote.

In Bezug auf die Bildungsziele der EU fällt also zunächst auf, dass sie vor allem auf ökonomische Perspektiven und globale Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet sind, für die entsprechende Humanressourcen durch Bildung aufgebaut werden müssen. Dies unterstützt die EU durch Finanzierung, Koordinierung, Aktionsprogramme und Empfehlungen. Einen genaueren Bezug zum Menschenbild und der daraus resultierenden Werteorientierung lassen hingegen Europarat, EK sowie diverse Initiativen erkennen. So sieht die EK Bildung als zentralen Faktor

für die Wettbewerbsfähigkeit der EU, nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung und damit die Voraussetzung für die Erreichung der wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Ziele, die in Lissabon für die EU gesteckt wurden.⁷⁶⁸

Er muss durch „Reformen und Investitionen“ gefördert werden, um „lebenslanges Lernen Realität werden [zu] lassen“ sowie „ein Europa der allgemeinen und beruflichen Bildung [zu] schaffen.“⁷⁶⁹ Dies gewährleiste, „dass die Schüler am Ende der Sekundarschulbildung über sämtliche Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die sie für ihre Rolle als künftige europäische Bürger benötigen.“⁷⁷⁰ Die EK weist ausdrücklich auf die Rolle der Schul- und Lehramtsbildung hin und fordert: den Ausbau des Fremdsprachenunterrichts; eine auf Europa ausgerichtete Ausbildung der Lehrkräfte; die Integration der Europadimension in die Lehrpläne.⁷⁷¹ In ihrer Mitteilung „Ein stärkeres Europa aufbauen: Die Rolle der Jugend-, Bildungs-, und Kulturpolitik“⁷⁷² geht sie noch deutlicher auf den Wert von Bildung ein und bezeichnet diese als „eine Investition, die dem Einzelnen und der gesamten Gesellschaft zugutekommt.“⁷⁷³ Sie bilde nämlich eine Union der Werte, basierend auf Verständnis und Anerkennung. Zur Entfaltung des „europäischen Projekts“ seien daher größere Investitionen „in Fertigkeiten, Kompetenzen

⁷⁶⁷ Vgl. Europäischer Rechnungshof 2016, 10: „Investitionen in Bildung sind von entscheidender Bedeutung für die Steigerung der Arbeitsproduktivität, die Verbesserung der beruflichen Entwicklung und letztlich die Stärkung des Wirtschaftswachstums in der Europäischen Union (EU)“ und 12 f.

⁷⁶⁸ ET 2020, 1.

⁷⁶⁹ ER 2004.

⁷⁷⁰ ET 2020, 11.

⁷⁷¹ Vgl. auch AEUV, unter 2.

⁷⁷² EK, KOM(2018) 268 final.

⁷⁷³ A. a. O., 1. Vgl. Erklärung von Rom: Union als Verbindung von Bildung und Kultur, „in der junge Menschen die beste Bildung und Ausbildung erhalten und auf dem gesamten Kontinent studieren und Arbeit finden können; eine Union, die unser kulturelles Erbe bewahrt und kulturelle Vielfalt fördert.“

und Wissen“ über Bildung und Kultur nötig. Denn

Bildung und Kultur schärfen unser Bewusstsein für das Kulturerbe, die Geschichte, die Erfahrungen, die Überzeugungen und die Werte Europas und sorgen dafür und [sic!] wir diese Elemente, die uns verbinden, besser verstehen und schätzen lernen.⁷⁷⁴

Durch sie wird zudem die Identitätsentwicklung beeinflusst, so dass die Bürger, wie in einer weiteren Mitteilung der EK ausgeführt wird,⁷⁷⁵ erst über den Bildungsprozess entdecken, „*was es heißt, Europäerinnen und Europäer zu sein.*“⁷⁷⁶ Bezogen auf den Zeitraum von 2019 bis 2027 legt die EK für ihre Jugendstrategie eine neue Agenda für Kultur vor, die explizit „zur Sensibilisierung für die gemeinsame europäische Identität und das gemeinsame Kulturerbe beitragen“ soll, wobei die Beziehungen zu Drittländern ebenfalls einen wichtigen Aspekt darstellen. Da sich Beziehungen über Kommunikation und Austausch aufbauen, wird an dieser Stelle die Bedeutung des Erlernens von Fremdsprachen betont, die erst „das Verständnis für andere Kulturen und für die eigene Identität“ ermöglichen. Daher gehört die Sprachendiversifizierung ausdrücklich zum sprachpolitischen Ziel der Brüsseler EU-Kommission und beruht auf mehreren Rechtsgrundlagen: Artikel 3 des EUV fordert, dass die EU „den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt“ wahrt; Artikel 165, Absätze 1 und 2, des AEUV setzt als Ziel die „Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“ unter Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt und stellt einen Rückbezug auf die Charta der Grundrechte dar, die in Artikel 21 die Diskriminierung aufgrund von Sprache verbietet und in Artikel 22 die Union dazu verpflichtet, die sprachliche Vielfalt zu achten.⁷⁷⁷

Da Europa vom regen Austausch und Kontakt nicht nur in Handel, Personenverkehr, Forschung und Arbeit, sondern auch in Unterhaltungs- und Informationsmedien lebt – mehr noch als im internationalen Mittelalter oder im Imperium Romanum – trägt ein echtes Sich-Annähern in den jeweiligen Muttersprachen zur Stärkung Europas bei. Denn reale Freizügigkeit erfordert den Abbau sprachlicher Hindernisse zum Aufbau von Mehrsprachigkeit. Diese erklärte die EU zu einer wichtigen Priorität und finanziert zahlreiche Programme und Projekte zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung. Achtung der Sprachenvielfalt stellt also einen Grundwert der EU dar, demzufolge europarelevante Sprachen aufgewertet und Minderheitssprachen

⁷⁷⁴ EK, KOM(2018) 268 final, 2.

⁷⁷⁵ EK, KOM(2017) 673).

⁷⁷⁶ Für die nächsten beiden Absätze EK, KOM(2018) 268 final, 2; 4; 11 (Hervorhebung im Original).

⁷⁷⁷ GRCh.

geschützt werden. Das Ziel der EU-Sprachenpolitik, dass „jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte,“⁷⁷⁸ so dass eine Dreisprachigkeit erreicht wird, dient zunächst wieder der Wettbewerbsfähigkeit. Doch steht Sprachenvielfalt auch für die gelebte Wirklichkeit Europas und den unmittelbarsten Ausdruck von Kultur, womit ihre Bedeutung für die eigene, aber auch die europäische Identitätsentwicklung nochmals deutlich wird. Diese Aspekte werden in einem Beschluss des Jahres 2020 von der Europaministerkonferenz aufgegriffen und in Umsetzungsvorschlägen und Bildungsmaßnahmen konkretisiert.⁷⁷⁹ Sie fordert, dass Kinder „mit Bildungsangeboten zu europäischen Themen in ihrer eigenen Lebenswelt angesprochen und abgeholt“⁷⁸⁰ werden, da Europabildung eben nicht nur

die politische und institutionelle Dimension der Europäischen Union beschreibt, sondern auch das individuelle und kollektive Erfahren und Ausbilden einer europäischen Identität und einer mündigen Bürgerschaft sowie die Kompetenzentwicklung zur Teilhabe umfassen sollte.

Nach den zentralen Prinzipien der Demokratiebildung soll eine kritische und kontroverse Auseinandersetzung mit europäischen Themen unter Einbezug der vielen multidimensionalen Lern- und Lebenserfahrungen erfolgen, die eine Gesellschaft zusammenwachsen lassen und verantwortliches Handeln ermöglichen. Schulen gelten hier als wichtigste Multiplikatoren. Sie sollen Europabildung als Querschnittsthema in allen Fächern integrieren und sowohl durch eigene Europaprofilbildung als auch durch non-formale und informelle Angebote wie Austausch, Projekte, Kooperationen etc. Europabildung fördern. Dadurch werden „Europa besonders für junge Menschen erfahrbar und erlebbar und das Bewusstsein für eine europäische Identität gestärkt“.

Spätestens hier zeigt sich der deutliche Bezug zum LU, obwohl weder Latein noch Altgriechisch im Sinne der Sprachendiversität unter den offiziellen EU-Sprachen Erwähnung finden. Denn die Bedeutung der lateinischen Sprache für die europäische Kultur ist unstrittig, ihr Nutzen als Basis- und Transfersprache bestätigt, und ihr Einfluss auf den Identitätsprozess durch die historische Kommunikation anerkannt. Ihr Wert für das von der Bildungspolitik intendierte Europabewusstsein kann daher kaum überschätzt werden.⁷⁸¹ Da die zahlreichen Initiativen, Programme und geförderten

⁷⁷⁸ EP: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> (z. a. a. 13.09.2021); vgl. auch ABl 2019/C 189/03; KOM(2005) 356; GER.

⁷⁷⁹ Vgl. EMK 18. Juni 2020; Empfehlung der KMK 2020.

⁷⁸⁰ Zitate des gesamten Absatzes: EMK 2020, 1; 2; 4.

⁷⁸¹ Kritiker sehen zwar romanische Sprachen als sinnvolleren Zugang an, doch lassen sich dadurch nicht im Umkehrschluss Vorteile von Lateinkenntnissen bestreiten. Vgl. Kapitel 4.2.

Maßnahmen nicht alle Erwähnung finden können, seien exemplarisch folgende genannt: *Eurydice*, das europäische Bildungsinformationsnetzwerk; *Europa für Bürgerinnen und Bürger*, das EU-Programm zur Finanzierung von Projekten zum Verständnis für Geschichte, Werte und Vielfalt sowie zur Partizipation an und zum Engagement für Demokratie; die von der EU unterstützte Veröffentlichung des *peDOCS* „Europabildung für Alle. Grundlagen zum Verständnis des europäischen Einigungsprozesses“ zur Erläuterung und Konkretisierung der EU-Bildungsziele und der zugrundeliegenden Werte.⁷⁸² Das Werk, das ähnlich wie der Titel der vorliegenden Arbeit aufgrund der Erkenntnis „Man wird nicht als verantwortungsbewusster Bürger geboren, sondern man entwickelt sich dazu“⁷⁸³ verfasst wurde, richtet sich als fächerübergreifendes Lehrmaterial explizit an Lehrkräfte. Dabei gliedert sich das Material in die Hauptbereiche: europäische Geschichte, Einigungsprozess und Werte sowie Leben in Europa. Im geschichtlichen Teil werden die griechisch-römischen und jüdisch-christlichen Ursprünge behandelt, Europa als Knotenpunkt der Kulturen im Hinblick auf intellektuelle und kreative Impulse, Religions- und dynastische Kriege sowie die Entstehung des modernen Staates beschrieben, ehe es um das Zeitalter der Nationen, den Paradigmenwechsel und den Einigungsprozess geht. Diese Schwerpunkte decken sich also mit den in Kapitel 2 erläuterten wesentlichen Epochen, der Perspektive *Wurzeln* und *Erbe* sowie der für Europa wirksamen Werte.

Interessant für die Studie ist das letzte Kapitel, da es u. a. konkrete Errungenschaften der EU thematisiert, die eine positive Einstellung der Bürger nach sich ziehen müssten, wenn sie bekannt und anerkannt würden. Sie betreffen zunächst Mobilität und Berufsausbildung, Aspekte, die mit dem internationalen Mittelalter verglichen werden:⁷⁸⁴ Bologna-Prozess, Programme wie Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius und den Europass. Als zweiter Punkt wird die Kultur genannt, wobei sich wieder auf gemeinsame kulturelle Wurzeln, Werte, Denk- und Lebensweisen sowie das kulturelle Erbe ohne Präzisierung bezogen wird. Der dritte Bereich umfasst die meisten Errungenschaften, die im alltäglichen Leben durch Vereinheitlichung und Normierung von Bedeutung sind wie Personenfreizügigkeit, Krankenversicherung, Mobilfunktarife u. a. Dies führt erneut zu den zentralen Fragen, ob Studierende die von der EU intendierten Bildungs-

⁷⁸² Vgl. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_de (z. a. a. 13.09.2021); Vgl. https://ec.europa.eu/info/departments/justice-and-consumers/justice-and-consumers-funding-tenders/funding-programmes/europe-citizens-efc-0_de (z. a. a. 13.09.2021); Bade 2012.

⁷⁸³ A. a. O., 5.

⁷⁸⁴ Bade 2012, 61.

ziele erreichen und befürworten und ob sich dabei ein Unterschied zwischen LG und NLG nachweisen lässt. In degressiver Klimax folgt nun der Übergang von der EU zur nationalen KMK, ehe der Europabezug des DAV sowie als Letztes des KLP NRW erläutert werden.

KMK

Die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) fußen auf dem Beschluss der Europaministerkonferenz von 2020.⁷⁸⁵ Sie lassen deutlich auf ihr zugrunde liegendes Bildungsideal schließen, das die in Kapitel 2 erläuterten Europa konstituierenden Faktoren einbezieht:

Europa ist mehr als ein topographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in all ihrer Vielfalt auch ein gemeinsames historisches Erbe, gemeinsame kulturelle Traditionen und gemeinsame Werte sowie Strukturen der gemeinsamen Problemlösung.⁷⁸⁶

Sie zielt in der Vorbemerkung also auf ein Menschenbild ab, das auf gemeinsamen Grundlagen beruht und in Kenntnis des europäischen historischen Kontextes in Toleranz und Solidarität mit Vielfalt umgeht. Mit dem Ziel des Zusammenwachsens Europas fordert sie die Europäer dazu auf, ihre jeweilige nationale Geschichte und Tradition in neuem Licht zu sehen. In diesem Prozess sollen sie sich der Perspektive anderer öffnen, wertgebundene Toleranz und Solidarität üben und das Zusammenleben mit Menschen anderer Sprachen und verschiedener kultureller Gewohnheiten praktizieren. Als fundamentale Werte gelten Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit, die „sozial gerechte und zukunftsfähige Lebensbedingungen in Europa und in der Welt“ schaffen und in Achtung der Menschenwürde Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit zur Wahrung der Menschenrechte sicherstellen sollen. So übernahmen SuS die Verantwortung für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich in Europa und in der Welt.⁷⁸⁷ Um dies zu erreichen, wurden in der Fassung von 2008 zunächst die erforderlichen Kompetenzen beschrieben, die in Bezug zum Leben in der europäischen Völker- und Staatengemeinschaft stehen:

- 🌐 die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt;
- 🌐 eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die die eigene kulturelle Identität wahrt;
- 🌐 die Achtung des Wertes europäischer Rechtsbindungen und der Rechtsprechung im Rahmen der in Europa anerkannten Menschenrechte;
- 🌐 die Fähigkeit zum nachbarschaftlichen Miteinander und die Bereitschaft, Kompromisse

⁷⁸⁵ Redundanzen lassen sich daher nicht vermeiden, belegen aber die Konvergenzen von EU und KMK.

⁷⁸⁶ KMK 2020, 2, nach Beschluss von 1978, als überarbeitete Fassung 2008. (Zitate der beiden Absätze.)

⁷⁸⁷ A. a. O., 4 f.

- bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen;
- ✚ das Eintreten für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden sowie
- ✚ die Absicht, zukünftige Entwicklungen verantwortungsvoll mitzugestalten und sich für die Sicherung bzw. einen Ausbau der Zusammenarbeit in Europa aktiv einzusetzen.⁷⁸⁸

Blickt man auf das empfohlene konkrete Vorgehen bei der Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten und Inhalten der europäischen Geschichte und des europäischen Einigungsprozesses, erkennt man die Parallelen zu den erörterten Dimensionen, denn SuS sollen sowohl die geographische, als auch die politische, historische, werte- und identitätsbezogene Dimension kennen, reflektieren und beurteilen, damit sie selbst gestalterisch eigene Verantwortung übernehmen:

Die Schülerinnen und Schüler

- ✚ erschließen die geographische Vielfalt des europäischen Raumes aus seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen;
- ✚ vergleichen und schätzen die politischen und gesellschaftlichen Strukturen Europas vor dem Hintergrund ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede;
- ✚ beurteilen die Bedeutung der europäischen Institutionen im Hinblick auf ihre Aufgaben und Arbeitsweise;
- ✚ setzen sich mit den prägenden geschichtlichen Kräften in Europa, vor allem mit der Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens, auseinander und ziehen Rückschlüsse auf aktuelle Entwicklungen und persönliche Handlungsoptionen;
- ✚ nehmen die Entwicklungslinien, Merkmale und Zeugnisse einer gemeinsamen europäischen Kultur in ihrer Vielfalt wahr und sind zu ihrem Schutz bereit;
- ✚ erkennen den kulturellen Reichtum der Vielsprachigkeit;
- ✚ würdigen die Geschichte des europäischen Gedankens und die Integrationsbestrebungen der Staaten Europas;
- ✚ erkennen die Notwendigkeit des Interessenausgleichs und des gemeinsamen Handelns in Europa zur Lösung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Probleme innerhalb der europäischen Staaten und darüber hinaus;
- ✚ entwickeln ein Bewusstsein und die Bereitschaft für die erforderliche Mobilität im zusammenwachsenden Europa in Studium, Ausbildung und Beruf;
- ✚ werden sich der Bedeutung des eigenen Engagements für ein demokratisches Europa und eine friedliche Welt bewusst.⁷⁸⁹

Zudem definiert die KMK Europabildung als Querschnittsthema, das im Sinne des lebenslangen Lernens nachhaltig wirkt, und nennt erforderliche Maßnahmen, die in der Bildungsverwaltung und im Unterricht zum Tragen kommen sollen. Dabei geht sie auf die Leistungen der einzelnen Fächer ein, wobei die Fremdsprachen generell die Förderung von Dialog- und Kommunikationsfähigkeit übernehmen.⁷⁹⁰ Neben Deutsch und Fremdsprachen finden die Alten Sprachen eigene Erwähnung, da ihnen „große Bedeu-

⁷⁸⁸ KMK 2008, 5.

⁷⁸⁹ A. a. O., 6.

⁷⁹⁰ KMK 2020, 7 – 10. In der Anlage bietet sie zudem Verweise und Links zu europapolitischen Institutionen, Wettbewerben, Programmen, Projekten und weiteren Empfehlungen, vgl. 14 – 17. Vgl. die später entstandene Veröffentlichung Helmert/Steinhauer/Dieckmann 2024, 5.

tung für ein vertieftes Verständnis des gemeinsamen europäischen Erbes“⁷⁹¹ zu-
komme. Denn „Aufgabe der Schule ist es auch, zur Anerkennung von Freiheit und De-
mokratie in Europa zu erziehen sowie Selbstwirksamkeit, die Bereitschaft zu sozialem
Handeln und Verantwortungsübernahme zu fördern“, um ein Bewusstsein europäi-
scher Zusammengehörigkeit nach dem Motto *In Vielfalt geeint* zu entwickeln. Dafür
muss Schule „Interesse und Akzeptanz gegenüber der Vielfalt von Sprachen und Kultu-
ren“ wecken und ausbauen, dabei allerdings immer Raum geben, Entscheidungen, Ent-
wicklungen, Werte etc. kritisch und kontrovers zu diskutieren. Diese Anforderungen
erfüllt am besten ein europäisches Gesamtkonzept, das „die Entwicklung des europäi-
schen Bewusstseins als Urteils- und Handlungskompetenz [erweitert] auf die Erfah-
rungen in gelebter Demokratie“.⁷⁹²

Den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds fällt eine wesentli-
che Rolle zu, deren Aufgabenfelder sich bei näherer Betrachtung mit denen des LU,
wenn nicht decken, so doch wesentlich überschneiden:⁷⁹³ Der Fokus im Fach *Ge-
schichte* liegt zwar auf dem Einigungsprozess nach dem Zweiten Weltkrieg und der In-
tegrationsleistung Europas, doch kann dieser nur auf der Grundlage des historischen
Verständnisses der Entstehung und Entwicklung der europäischen Staaten und ihrer
Gesellschaften erfolgen. Für das Fach *Politik* wird über das Verständnis politischer
Strukturen und Prozesse die Auseinandersetzung mit einer europäischen Identität ge-
fordert. *Wirtschafts- und rechtskundliche* Fächer sollen Verständnis für die ökonomi-
schen und rechtlichen Grundlagen sowie „Sensibilität für den Interessenausgleich zwi-
schen wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Zielen sowie die Wertschätzung des
Beitrags der europäischen Integration zur Sicherung des Wohlstandes“ fördern. Das
Fach *Geographie* thematisiert die vielfältigen Natur- und Kulturräume Europas und die
weltweiten Vernetzungen Europas. *Deutsch* und die *Fremdsprachen* setzen sich mit Be-
ziehungen und Gemeinsamkeiten der jeweiligen Sprachen und Literaturen auseinan-
der und öffnen den kommunikativen Zugang zu anderen Sprachgemeinschaften. Der
Beitrag der *musisch-künstlerischen* Fächer bezieht sich auf „einen direkten Zugang zu
den kulturellen Traditionen Europas“ in Auseinandersetzung mit außereuropäischen
Einflüssen. Die *Naturwissenschaften* hingegen sollen sich mit dem Bereich der Ökologie
im Sinne eines grenzüberschreitenden Phänomens beschäftigen.

⁷⁹¹ KMK 2020, 10 (auch die folgenden Zitate). Vgl. Fäke 2017 speziell zur Didaktik des Französischen.

⁷⁹² KMK 2020, 10.

⁷⁹³ Vgl. für den folgenden Abschnitt a. a. O., 9 f.

Alle Fächer jedoch sollen durch ihre Lernprozesse die Urteils- und Handlungskompetenz fördern und durch gelebte Demokratie ein europäisches Bewusstsein schaffen.⁷⁹⁴ Über deren Unterricht hinaus bestehen weitere Möglichkeiten im schulischen Kontext,⁷⁹⁵ zu denen Projekte im Rahmen des *Europatags* am 9. Mai und der Europawoche ebenso wie staatenübergreifende Regionalprojekte (z. B. innerhalb der *Euregio*) und generell solche mit Schulen anderer europäischer Staaten zählen.

SchulG

Auf denselben Grundgedanken basieren die jeweiligen Schulgesetze der Bundesländer, von denen hier das Schulgesetz des Landes NRW⁷⁹⁶ berücksichtigt wird. Es betont nach dem Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung, das in § 1 ohne Diskriminierung zugesichert wird, durch die wörtliche Wiederholung des Artikels 7 der Landesverfassung die dem Bildungsauftrag zugrunde liegenden Werte:

§ 2 (2) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung.⁷⁹⁷

Dass der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Werthaltungen vermitteln soll, ergibt sich aus § 2 (4), der besagt, dass die Schule „die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen“ vermittelt, sowie § 2 (7), der Schule als Raum der „Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen“ bestimmt. Schulische Lernprozesse dienen insofern der Entfaltung und Selbstständigkeit der SuS, deren Handlungen vom Verantwortungsbewusstsein „für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt“⁷⁹⁸ geleitet sein sollen, damit sie fähig werden, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“

⁷⁹⁴ Vgl. zu den Beiträgen zur Europabildung in den einzelnen Fächern auch Maja v. Geyr et al., Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission - Vertretung in Deutschland Im Lateinunterricht wird bewusst auf Europa Bezug genommen. Berlin o.J., 122.

⁷⁹⁵ KMK 2008, 9 f; KMK 2020, 11.

⁷⁹⁶ MSW NW 2005: SchulG.

⁷⁹⁷ Ebd. Vgl. den gleichlautenden Artikel 7 der Landesverfassung NRW 2019.

⁷⁹⁸ SchulG § 2 (4). (Beide Zitate des Absatzes.)

Das Menschenbild, auf dem diese bildungspolitischen Passagen beruhen, weist Parallelen zu den in Kapitel 3.2. erläuterten gesellschaftlichen Werten auf. Von diesen werden in § 2 (6) folgende aufgegriffen: Toleranz (in allen Bereichen: Meinungen, religiöse und weltanschauliche Fragen, Entscheidungen) basierend auf Kenntnis, Verständnis und Reflexionsfähigkeit, Vorurteilsfreiheit, Diskriminierungsfreiheit, Werteorientierung, Frieden, Verständnis der Normen, Eintreten für Demokratie, kulturelle und ästhetische Fähigkeiten, Verantwortungsbewusstsein, Gleichberechtigung und Rücksicht.⁷⁹⁹ Es zeigt sich, dass die Bildungsziele und das dahinterstehende Menschenbild der EU, KMK sowie des Schulgesetzes NRW trotz unterschiedlicher Ausprägung, Detaillierung und Konkretisierung als kongruent gelten können. Dabei besteht eine umso größere Handlungsorientierung, je eingeschränkter der Gültigkeitsbereich ist. Der Aspekt der Operationalisierbarkeit im Sinne einer kompetenzorientierten Bildung hingegen fehlt, was nicht verwunderlich ist, da diese mit konkreten Unterrichtsgegenständen verknüpft ist.

4.2. Europabildung im Lateinunterricht

Allgemeines Potenzial und Leistungen des LU zur Europabildung verdeutlichten die bereits erläuterten Passagen des KLP und thematischen Bezüge des Faches. Zur Vermeidung von Redundanzen geht das folgende Kapitel daher nur ergänzend auf spezielle konkrete Aspekte ein. Obwohl die Alten Sprachen von der KMK explizit in ihrer Förderung eines vertieften Verständnisses des gemeinsamen europäischen Erbes erwähnt werden, fehlen dort Hinweise auf konkrete Aufgabenbereiche. Dies kann aber sogar als Beleg für die Multivalenz des Faches und seine Relevanz in allen Bereichen gewertet werden, zu denen ansonsten nur einzelne Fächer spezifisch beitragen. Basierend auf der 2500 Jahre langen Textproduktion kann es nämlich als das am stärksten fächerübergreifende aller Schulfächer angesehen werden. Dies belegt der Blick in die KLP beider Sekundarstufen, die ausführlich auf den Europabezug eingehen.

4.2.1. Kernlehrplan Latein: Themen, Inhalte, Aufgaben und Ziele

Der für die Zielgruppe gültige KLP 2008 besagt, dass sich „die Inhalte der lateinischen Texte [...] grundsätzlich auf alle Vorstellungs- und Lebensbereiche der antiken Welt und ihres Fortwirkens in Mittelalter und Neuzeit“ beziehen, wobei die Lektüre „im

⁷⁹⁹ SchuG § 2 (6).

Sinne der historischen Kommunikation [...] in thematischen und problemorientierten Sequenzen“ erfolgt. Dabei werden zunächst „Kenntnisse zu zentralen Aspekten der römischen Geschichte und Kultur“, aber auch „zu einigen wesentlichen politischen und ethischen Leitbegriffen“ erworben. Die obligatorischen Inhaltsfelder, die unter mehrere Oberthemen fallen, sind folgende: Das Oberthema *Römische Alltagskultur und Privatleben* umfasst die römische *familia*, Rom als Lebensraum, das Leben verschiedener sozialer Schichten zu Hause und in der Öffentlichkeit, in der Stadt und auf dem Land sowie Sitten und Bräuche. Unter das Oberthema *Mythologie und Religion* fallen griechisch-römische Sagen, die Gründungssage Roms, Götter, Göttinnen und Götterkult sowie Christianisierung. Das dritte Oberthema bezieht sich auf die *Römische Geschichte* mit zentralen Ereignissen und bedeutenden Persönlichkeiten der römischen und z. T. griechischen Geschichte, die Entwicklung des *Imperium Romanum*, Romanisierung, Provinzverwaltung und Römer in Deutschland. Für die Sekundarstufe II lautet es in ähnlicher Weise, jedoch spezifiziert als *antike Mythologie, römische Religion und Christentum*.⁸⁰⁰

Als vierter Block wird das Thema *Staat und Gesellschaft* genannt, in dem es um *res publica* und Prinzipat, Verfassung, Strukturen und Persönlichkeiten geht sowie um römische Wertebegriffe, römisches Recht, Rede und Redekunst. Hier präzisiert bzw. ergänzt der KLP 2014 die Schwerpunkte „politische, soziale und ökonomische Strukturen des römischen Staates, Staat und Staatsformen in der Reflexion, Römische Werte sowie politische Betätigung und individuelle Existenz“, womit er auf den erörterten Bezug zur Werteerziehung bzw. -orientierung verweist. Zuletzt folgt im KLP 2008 das Oberthema *Rezeption und Tradition*, das die Aspekte Sprache, Literatur, Kunst, Architektur und Technik beinhaltet, die der KLP 2014 ergänzt um *Welterfahrung und menschliche Existenz* sowie *Römisches Philosophieren*. Im Gegensatz zum aktuell gültigen KLP 2019 empfahl der von 2008 jeweils konkrete Autoren und Texte, die explizit aus unterschiedlichen Epochen stammen sollten. Darunter zählen als leichtere Quellen ab der Übergangselektüre u. a. die *Fabulae* des Hyginus, die *Historia Apollonii regis Tyri*, Texte aus der *Vulgata* und der *Legenda aurea* von Jacobus de Voragine sowie aus den *Gesta Romanorum*. Als mittelschwere Originaltexte werden Fabeln des Phaedrus, Epigramme des Martial und Biographien des Cornelius Nepos genannt. Als historische Texte böten sich die *Historiae Alexandri Magni Macedonis* des Curtius Rufus, Caesars

⁸⁰⁰ KLP 2014, 25. (Alle Zitate der Seite.)

Commentarii de bello Gallico sowie Einhards *Vita Karoli Magni* an. Ergänzt werden sie von Texten späterer Zeit mit Verweis auf die *Colloquia familiaria* des Erasmus, Amerigo Vespuccis Entdeckung Amerikas im Werk *Mundus Novus* und die *Legationis Turcicae epistolae IV* von Busbecq. Zudem werden lateinische Sachtexte aus verschiedenen Bereichen wie Medizin, Naturwissenschaften, Recht oder auch Architektur empfohlen.⁸⁰¹ Für die Sekundarstufe II besteht keine Obligatorik bestimmter Autoren oder Werke (mehr), vielmehr soll die jeweilige autoren- bzw. themenspezifische Auswahl innerhalb der Oberthemen exemplarisch zur Erreichung der Unterrichtsziele geeignet sein.

Auch dies führt zur – redundanten – Schlussfolgerung, dass Erarbeitung und Vertiefung der Texte immer einen Bezug zur Entwicklung gesellschaftlicher und persönlicher Werte, Rechtsnormen, gesellschaftlich und persönlich verankerter Glaubensgrundsätze, verschiedener Staatsformen und internationaler Beziehungen sowie zu Menschenbildern und den dahinterstehenden philosophischen Ansichten bieten. Somit ist die europäische Dimension laut KLP implizit eindeutig integraler Unterrichtsbestandteil, der Orientierungswissen schafft und die Identitätsentwicklung der SuS fördert.⁸⁰² Bei der Untersuchung der KLP auf explizite Europabezüge stößt man ebenfalls auf deutliche Ergebnisse: So fällt der Begriff *Europa* bzw. *europäisch* im KLP 2014 dreizehn Mal, fünfzehn Mal im KLP 2008, um die Bedeutung des LU für Europa hervorzuheben:

Auch nach dem Ende des römischen Reiches behielt die lateinische Sprache in **Europa** und anderen Teilen der Welt bis in die Neuzeit hinein [...] große Bedeutung. In den romanischen Sprachen, die sich kontinuierlich aus dem Lateinischen weiterentwickelt haben, sowie im Deutschen, Englischen und anderen **europäischen** Sprachen [...] lebt die lateinische Sprache noch heute fort. Zahlreiche Fremdwörter und die wissenschaftliche Begrifflichkeit haben ihren Ursprung im Lateinischen. Insofern gilt Latein als Basissprache **Europas**.⁸⁰³

Werden hier der sprachliche Aspekt und dessen Transfereffekt betont, stellt der folgende Abschnitt die kulturelle und persönlichkeitsfördernde Leistung heraus, da Sprache ein Medium darstellt – und zwar all jener im 2. Kapitel erläuterten Bereiche:

In einer zweieinhalbtausend Jahre langen Überlieferung von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit liegen lateinische Texte vor, an denen sich die Entwicklung zentraler Ideen verfolgen lässt. [...] In diesen und vielen anderen Bereichen lassen sich in der Antike die gemeinsamen Wurzeln und das kulturelle **europäische** Erbe entdecken, das von besonderer Bedeutung für die Identitätsbildung eines zusammenwachsenden **Europas** ist.⁸⁰⁴

⁸⁰¹ KLP 2008, 14.

⁸⁰² Für Hinweise auf geeignete Autoren/Texte sowie Lektürehefte sei auf obige Kapitel verwiesen.

⁸⁰³ KLP 2008, 11. (Hervorhebungen – auch in den folgenden zwei Zitaten – durch die Autorin.)

⁸⁰⁴ Ebd.

Daher verwundert es nicht, dass auch der Begriff *Kultur* im KLP 2014 ganze 52-mal und 70-mal im KLP 2008 vorkommt, die Begriffe *Wert* oder *wertend* 20-mal 2014 und sogar 44-mal 2008 thematisiert werden. Dies erklärt sich daraus, dass die Ziele des LU eben nicht wie in den modernen Fremdsprachen vorrangig auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet sind, sondern Sprachkompetenz funktional als eine von vier sich ergänzenden Kompetenzen gilt.⁸⁰⁵

Sie steht im Dienste der Text-, Kultur- und Methodenkompetenz, da sie ausgehend von sprachlichen Fähigkeiten und Sprachbewusstsein die Auseinandersetzung mit Inhalten ermöglicht.

[Denn] die Texte eröffnen auf diese Weise die Besonderheiten der griechisch-römischen Welt und mit ihnen zugleich die in der Antike liegenden gemeinsamen Wurzeln und verbindenden Elemente der **europäischen** Kultur.⁸⁰⁶

Die übergeordneten Ziele beziehen sich insofern zunächst auf die Textkompetenz, die für ein vertieftes Verständnis erforderlich ist. Erst nach textlinguistischer Analyse und Interpretation der Quellen kann es zu fundierter Kulturkompetenz kommen. Wie oben erläutert, beruht diese auf dem Prozess der historischen Kommunikation mit Blick auf die jeweilige Kontinuität und Diskontinuität.⁸⁰⁷ Dies bekräftigt die KMK, wenn sie den Beitrag aller Fächer des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfelds benennt:

Entwicklung von Gestaltungskompetenz zur kritischen Reflexion geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnungen, zur Werteerziehung, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, und zur kulturellen Mitgestaltung [...]. Darüber hinaus leisten sie einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung, zur interdisziplinären Verknüpfung von Kompetenzen, auch mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Feldern, sowie zur Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf.⁸⁰⁸

Dass die EPA in der Fachpräambel ihrerseits auf den Europabezug verweisen, belegt die Kontinuität der Europabildung. Als wesentliche Beiträge zur Entwicklung einer europäischen Identität werden auch hier u. a. der Zugang zu den romanischen Sprachen

⁸⁰⁵ Der KLP 2019 führt Methodenkompetenz nicht mehr einzeln auf, sondern sieht sie als in allen Bereichen integriert.

⁸⁰⁶ KLP 2008, 10 f.

⁸⁰⁷ Vgl. KLP 2008, 17 und 41: SuS sollen „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Antike und Gegenwart exemplarisch darstellen und deren Bedeutung vor dem Hintergrund kultureller Entwicklungen in Europa beschreiben“ können sowie „im Sinne der historischen Kommunikation zu Fragen und Problemen wertend Stellung nehmen.“ Vgl. KLP 2008, 13: „Er verschafft den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die aus der Antike herrührenden Grundlagen unserer europäischen Kultur und fördert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Tradition und Gegenwart im interkulturellen Zusammenhang.“

⁸⁰⁸ KMK 2020, 10.

und zur Terminologie der europäischen Wissenschaftssprache, die Förderung der kulturellen und personalen Kompetenz genannt.⁸⁰⁹

Bezogen auf den sprachlichen Aspekt führt der LU durch das als intensiv empfundene Erlernen einer Fremdsprache *per se* zu vertieftem Sprachbewusstsein, das „zur Entwicklung von Formen des ökonomischen, kumulativen und selbstständigen Lernens und Denkens“⁸¹⁰ beiträgt. Dabei fördert Lateinlernen durch Transfer- und Synergieeffekte sowie Methodenkenntnisse das individuelle Mehrsprachigkeitsprofil, das wiederum eine verbesserte Teilhabe am (inter)kulturellen Leben ermöglicht.

Die EPA verweisen in der Konkretisierung der Kompetenzen zudem noch deutlicher auf fächerübergreifende Aspekte, die sich mit den Fächern Philosophie, Religion, Kunst, Musik, Sozialwissenschaften, Geschichte u. a. ergeben. Dass hierbei Latein als Träger der europäischen Kultur im Sinne eines *passe-partout* gilt, mag auf Kritik oder Skepsis stoßen, doch ließe sich zeigen, dass es tatsächlich kaum – auch in der Schule gelesene – Texte gibt, die keinen Bezug zur europäischen Kultur haben:

In der Begegnung mit grundlegenden Werken der lateinischen Literatur – auch in ihrem Fortwirken in Mittelalter, Renaissance und Neuzeit – wird die Bedeutung der lateinischen Sprache als Träger der **europäischen** Kultur transparent.⁸¹¹

Erwähnt wird der Bezug des LU zur Philosophie, zur Verbreitung und Entwicklung des Christentums, zu zivilisatorischen Leistungen in Rechtswesen, Verwaltung, Technik, Architektur, zur ästhetischen Bildung, Persönlichkeitsentwicklung sowie zum vorurteilsfreien Umgang mit fremden Kulturkreisen. Dabei berücksichtige der LU jeweils die vier Kompetenzen Sach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenz, was weitere, bereits genannte Zitate aus den KLP als Beleg zur oben behaupteten Schnittmenge mit anderen Fächern zeigen konnten.⁸¹²

Vergleicht man diese fachinternen Ziele mit denen der politisch basierten europäischen Bildungspolitik und den Forderungen der KMK zur Europabildung, erkennt man die starke Kongruenz. Sie ließ Vertreter der klassischen Sprachen schon früh auf das fächerverbindende Potenzial⁸¹³ für europäische Bildung hinweisen, zumal ihr ein humanistisches Menschenbild zugrunde liege. Fuhrmann bezeichnete Latein daher als „Schlüselfach der europäischen Tradition“⁸¹⁴. Zahlreiche Aufsätze weisen auf dieses

⁸⁰⁹ KMK 2005.

⁸¹⁰ KLP 2008, 13.

⁸¹¹ EPA, 5. (Hervorhebung durch Verfasserin).

⁸¹² Vgl. KLP 2014, 42; 2008, 17, 38, 58;

⁸¹³ Vgl. auch Maier, F. 2013 b, dessen Aufsatz den Titel „Europa - ein übergreifender Bildungsauftrag“ trägt.

⁸¹⁴ Fuhrmann 1976, 23.

Potenzial hin und bieten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten anhand geeigneter Materialien. Zahlreiche europabezogene Kooperationen beziehen Latein und den LU ein wie das 1980 entstandene Aktionsprogramm Euroclassica, das europaweit anerkannte lateinische Sprachenzertifikat ECCL, *European Certificates for Classics*⁸¹⁵, oder Unterrichtsmodule zum Lernfeld Europa.⁸¹⁶ Sie regen zur Erarbeitung der lateinischen Quellen nicht nur fächerübergreifend, sondern in ihrer Rezeption anhand mehrsprachiger Texte an und zielen auf einen reflektierten Umgang mit der (geistes-)geschichtlichen Entwicklung Europas. Olga Bombardelli, die im Rahmen des Programms „Eclipse“ Lehrmaterial mit dem Titel „European Citizens are growing up“ entwickelte, stellt in ihren Modulen den europabewussten Bürger in den Mittelpunkt. Neben Themen, die konkretes Wissen über die EU betreffen, liegt der Fokus nämlich auf *Human rights and responsibilities* sowie *Social Identity and cultural diversity*⁸¹⁷, also Themen, die den LU prägen. Diese Module sind zwar in englischer Sprache konzipiert, was eigentlich dem Konzept der europäischen Sprachenvielfalt widerspricht, doch könnte man solche gut mit einer latein- oder mehrsprachigen Materialsammlung konzipieren. Bezieht man des Weiteren neulateinische Literatur stärker in den Unterricht ein, vermittelte er einen konkreten und bleibenden Eindruck der historisch begründeten Interaktion und Zusammengehörigkeit der europäischen Völker und Kulturen.“⁸¹⁸ Damit erfüllte er eine weitere Forderung der KMK, die besagt, dass Unterricht, „wo immer möglich und sinnvoll, kulturübergreifend gestaltet werden und damit der Reichtum der Kulturen Europas auch unter Berücksichtigung der Sprachen zum Ausdruck kommen“⁸¹⁹ soll. Gerade gemeinsames Lernen fördere die Fähigkeit zur Solidarität und zum friedlichen Zusammenleben unter Europäern. Zweifelsfrei belegen also KLP, EPA und konkrete Lernmodule – ganz ohne Nennung jedes Autors, jedes Werks, jeder Textstelle, jedes Monuments, jedes *latinophonen* oder antiken Denkmals – den Europabezug des gesamten LU.

⁸¹⁵ Vgl. Glücklich 1997; vgl. drei Hauptziele im Euroclassica Newsletter: Making 1. Euroclassica european, 2. Classics European, 3. pupils and students aware of the European dimension of the Classics; vgl. Flaig 2019. Ähnlich wie die französischen Delf/Dalf-Zertifikate werden Latein- und Kulturkompetenzen in verschiedenen Niveaustufen geprüft.

⁸¹⁶ Arndt 2014. Die Bausteine betreffen die Schwerpunkte des LU: Werte, Identität, Finalität.

⁸¹⁷ Vgl. Eclipse. Es zielt auf Förderung des europäischen Bürgersinns von 8.-Klässlern: Kompetenzförderung als Staatsbürger, europäische Identität und Verantwortung. Unter: http://eclipse.lett.unitn.it/download/teachingTestingMater/en/Publication_to_download_tripa_ECLIPSE.pdf 2014 (z. a. a. 14.09.2021).

⁸¹⁸ Vgl. Lossau 2013.

⁸¹⁹ KMK 2020, 11.

4.2.2. Bedeutung außerunterrichtlicher Aktivitäten des Faches Latein

Die KMK misst den außerunterrichtlichen Aktivitäten zur Förderung europäischer Bildungsziele im Rahmen der Schulgemeinschaft eine große Bedeutung bei, die im Idealfall in einem schulinternen *Europacurriculum* dokumentiert sein sollte. Hier bietet der LU zahlreiche gute, didaktisch aufbereitete und erprobte Möglichkeiten.⁸²⁰ So gehören Exkursionen in vielen schulinternen Curricula, wenn nicht obligatorisch, so doch erwünscht, zum LU. Diese führen häufig in Museen, zu Ausgrabungsstätten, zu Freiluftanlagen oder ins eigene Schulumfeld, um an Exponaten lateinische Sprachdokumente und kulturgeschichtliche Aspekte zu erarbeiten. Dies erfolgt meist fächerübergreifend, da kunsthistorische, architektonische, historische, ästhetische und gesellschaftliche Dimensionen einbezogen werden.

Weitere Exkursionen finden in Verknüpfung mit dem Bereich Musik und Literatur statt, wenn z. B. literarische Vorlagen vertont oder szenisch umgesetzt als Theaterstück, Oper und Konzert aufgeführt werden. Dieser Bereich eignet sich zudem für produktiv-kreative Projektarbeit, wenn eigene Werke verfasst, einstudiert und aufgeführt werden. Dass solche Lernsettings nebenbei besonders soziale und personale Kompetenzen fördern, stellt einen weiteren Vorteil dar, zumal passenden Ideen für diese – wörtlich und übertragen – keine Grenzen gesetzt sind.⁸²¹ So bietet z. B. das Projekt *Europa macht Schule*⁸²² die Kooperation zwischen ausländischen Studierenden und Schulklassen zu einem bestimmten Thema; die Initiative *etwinning* als Gemeinschaft für Schulen in Europa bietet eine europaweite Plattform für themengebundene Arbeitsphasen oder Projekte in Kooperation zwischen einzelnen Personen oder Klassen; das Programm Comenius⁸²³ vereinfacht die Organisation von Austausch und themenbasiertem Arbeiten. Eine weitere hervorragende Maßnahme, um das Gefühl der *EU citizenship* lebendig und spürbar werden zu lassen, ist die Durchführung von Schulaustauschen. Sie finden im Rahmen von Lateinklassen entweder nach Italien oder zu Lateinklassen anderer Länder statt. Sie bieten neben den allgemeinen Vorteilen von Austausch zwei weitere: Die Kommunikation erfolgt (zumeist) auf Englisch, und antike Themen stehen im aktuellen Lebensweltbezug im Vordergrund. Über die beiden bedeutenden *linguae francae* der letzten 2000 Jahre, Latein und Englisch, werden The-

⁸²⁰ Vgl. zahlreiche fachdidaktische Aufsätze zu Exkursionen, Museumsbesuchen, Lernen am anderen Ort, Projektunterricht, produktiv-kreative Lernsettings u. v. m. im AU, im FC u. a.

⁸²¹ Vgl. Jürgens 2017, 155.

⁸²² Vgl. europamachtschule.de und das eigene Projekt „Wie römisch sind Italiener noch heute.“

⁸²³ Vgl. Eberhard 1998.

men und Inhalte sowohl diachron als auch synchron betrachtet und darüber hinaus *realiter* erlebt.⁸²⁴ Dadurch wird der von der KMK verlangten „Förderung des bilingualen Unterrichts“ und „der Projektarbeit zu europäischen Themen und mit europäischen schulischen Partnern“⁸²⁵ Rechnung getragen, zumal die Teilnehmer nach ihrer Rückkehr ihre Erfahrungen als Botschafter und Multiplikatoren einbringen.

Eine andere außerunterrichtliche Maßnahme bietet der Bereich Wettbewerbe. Als Einzelteilnehmer oder Teams können Lateinlernende sich in einigen solcher Formate messen, die über Sprachkenntnisse hinaus auch Kulturwissen, Reflexion und Eigenständigkeit verlangen. Das 1985 initiierte *Certamen Carolinum* richtet sich dabei an die Oberstufe, der Bundeswettbewerb Fremdsprachen in mehreren Varianten an alle Stufen. In NRW gibt es zudem das *Certamen Ciceronianum Arpinas*, das in Ciceros Geburtsstadt Arpinum in internationalem Rahmen stattfindet, und den Übersetzungswettbewerb *Juvenes Translatores*, bei dem Nachwuchs aus ganz Europa antritt und Texte aus einer der EU-Amtssprachen in die jeweilige Erstsprache übersetzt. Trotz des lateinischen Wettbewerbsnamens gilt Latein hier nicht als mögliche Amtssprache – verschenktes Potenzial. Der Landesschülerwettbewerb *Alte Sprachen NRW* wiederum fordert auf einer spannenden, aber virtuellen Reise aus der Gegenwart in die Antike und zurück das Lösen einiger Rätsel und Aufgaben; der *Europäische Wettbewerb*, der Themen aus allen Fachbereichen zulässt, bietet eine gute Möglichkeit der praktischen Schularbeit über Europathemen in Begegnung mit Teilnehmern anderer EU-Staaten.

Der Beitrag des LU im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten ist insofern ebenso wie der unterrichtliche immens.⁸²⁶ Doch bei all diesen für Werteerziehung günstigen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lehr-Lernarrangements darf ein wesentlicher Faktor auf keinen Fall außer Acht gelassen werden: die Lehrkraft, auf deren Bedeutung Kapitel 4.2.3. eingeht.

4.2.3. Lateinunterricht in Frankreich und Italien: Bildungspolitische Grundlagen

Zur letzten Unterfrage nach Unterschieden im trinationalen Vergleich ergäben sich besser fundierte Annahmen und solidere Interpretationen, wenn zielgenauere Ergebnisse anderer Forschungen vorlägen, auf die rekuriert werden könnte. Der diesbezügliche Forschungsstand zeigte jedoch, dass keine genauen Vergleiche der curricularen

⁸²⁴ Vgl. z. B. Europacurricula wie des Erich Kästner Gymnasiums Laatzen 2014.

⁸²⁵ KMK 2020, 11 und 10.

⁸²⁶ Vgl. exemplarisch den 2024 erschienenen Beitrag von Hertel/Erberhardt/Kuhlmann.

Vorgaben, der Lateinlehrwerke, des Unterrichtssettings oder real einbezogener Europabezüge im LU existieren. Die folgenden Informationen zum LU in Frankreich und Italien dienen somit lediglich der groben Einordnung.

Frankreich

Konsultiert man für Frankreich zunächst die ministeriellen Vorgaben, stellt man fest, dass dort Europabildung durchaus ein hoher Wert beigemessen wird. So fordert, ähnlich wie die KMK, das *Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports* in seinem Schreiben „La place de l'Europe et de l'Union européenne dans les programmes d'enseignement“⁸²⁷ den Einbezug der *dimension européenne* als Querschnittsaufgabe und weist den einzelnen *cycles* von der Grundschule bis zur *terminale* am *collège* ebenso wie am *lycée* und *lycée professionnel* spezielle Aufgaben zu. Anders als bei der KMK finden die *langues anciennes* hier explizite Erwähnung.

Am *collège*, also der Sekundarstufe I, richtet sich der Fokus zunächst auf die sprachliche Dimension. Während der Spracherwerbsphase steht im Vordergrund, dass „on contextualise l'histoire des langues et des alphabets, on fait découvrir leurs origines et leur devenir, en français et dans d'autres langues européennes.“⁸²⁸ Dies entspricht dem Fokus auf *Europa – Latina*, zumal in Frankreich bei der Thematisierung der Antike der Mittelmeerraum und die romanischen Sprachen im Zentrum stehen, was sich am Gymnasium zeigt, denn dort bieten

les enseignements de LCA et LLCA [...] à travers l'axe «Méditerranée», dans le prolongement des notions étudiées, une mise en valeur d'un espace géographique et historique fondateur, dans ses principes, son évolution et sa cohésion. Ces programmes souhaitent ainsi montrer que l'enseignement du latin et du grec est à la confluence des savoirs d'aujourd'hui et au service d'un approfondissement de la culture contemporaine. La lecture des œuvres et des textes majeurs de la littérature gréco-latine, situés dans leur contexte, constitue le socle de l'apprentissage.⁸²⁹

Texte können dabei sowohl im Original als auch in (Teil-)Übersetzungen, zweisprachig oder in anderen Fremdsprachen rezipiert werden. Denn sie sollen „confrontés à des œuvres modernes et contemporaines, issues de la littérature française ou étrangère, avec lesquelles ils entrent en résonance“⁸³⁰ werden. Das Ministerium präzisiert in den „programmes et ressources en langues et cultures de l'Antiquité“ ähnlich wie die deut-

⁸²⁷ Ministère de l'Education Nationale (o. J.), 1 – 14.

⁸²⁸ A. a. O., 4.

⁸²⁹ Ebd.

⁸³⁰ Ebd.

schen Kernlehrpläne die *objets d'étude*, die ebenfalls wesentliche europäische Dimensionen betreffen. Von der „seconde à la terminale“ sind diese der Mensch in seiner Beziehung zum Tier, zum Göttlichen, zu sich selbst und dem Fremden, auch im Sinne des Glaubens und Zweifelns,⁸³¹ ebenso wie der Mittelmeerraum unter den Schwerpunkten Reise, Erkundung, Entdeckung, Konflikte, Einflüsse, Austausch⁸³² und das Leben in der Stadt mit Fokus auf Göttern, Geschlechterrollen, Realität und Utopie.⁸³³ Dazu kommt die Auseinandersetzung mit Aspekten des zwischenmenschlichen Lebens und mit philosophischen Gedanken wie Gerechtigkeit der Götter und der Menschen, Liebe, antike Weisheit, Verstehen der Welt, Fragen zu Erde und Universum, Erfindungen sowie Schaffensprozesse.⁸³⁴ Unter den Schwerpunkt Rezeption fällt sodann die sitographische Perspektive des Mittelmeerraumes, der auf die „présence des mondes antiques“ hin analysiert wird. Ordnet man diese Programmenthemen dem erstellten Kategoriensystem zu, erkennt man, dass dieses Berücksichtigung findet, wobei es auch hier von den konkreten Texten und Unterrichtsschwerpunkten abhängt, inwieweit den SuS bei der Behandlung der Kategorien die jeweilige Europarelevanz überhaupt bewusst wird. Des Weiteren veröffentlichte das *Ministère* in einem *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* die Unterrichtsprinzipien der alten Sprachen (LLCA),⁸³⁵ deren Besonderheit es ganz im Sinne der historischen Kommunikation ist, „fondé[e]s sur la confrontation entre mondes anciens et monde moderne“⁸³⁶ Verständnis für das Fremde und das Eigene aufzubauen, um sich selbst zu entwickeln und in der Lebenswelt zurechtzufinden. Die Begriffe *Europa* oder *europäisch* tauchen jedoch kein einziges Mal auf, was zunächst auf keinen spezifischen Europabezug schließen lässt.

Doch vertieft man sich in die Einzelheiten, zeigen sich verwandte Bildungsziele, die noch über das Europäische hinaus ins Humanistisch-Universelle gehen, wie die Wortwahl der Fortsetzung im Original hervorhebt:

Soucieux de donner des *repères intellectuels* qui vont au-delà du contexte immédiat de leur environnement, les programmes de langues et cultures de l'Antiquité au lycée visent à présenter la littérature et la culture antiques, d'une part, médiévales, modernes et contemporaines, d'autre part, comme des horizons réciproques afin de permettre aux élèves d'aujourd'hui de *mieux se comprendre* et de *mieux se situer dans le monde*. Il ne s'agit ni

⁸³¹ Ministère de l'Éducation Nationale: *L'Homme et l'animal. L'Homme et le divin. Soi-même et l'autre. L'homme, le monde, le destin. Croire, savoir, douter.*

⁸³² Ebd.: *Méditerranée: voyager, explorer, découvrir. Méditerranée: conflits, influences et échanges.*

⁸³³ Ebd.: *Vivre dans la cité. Les dieux dans la cité. Masculin, féminin. La cité entre réalités et utopies.*

⁸³⁴ Ebd.: *Justice des dieux et des hommes. Amour(s); sagesse antique. Comprendre le monde. Annexe Interrogations sur la Terre et l'Univers (géographie, astronomie...). Inventer, créer, fabriquer, produire.*

⁸³⁵ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019.

⁸³⁶ Conseil Supérieur des Programmes 2019, 3.

d'actualiser ni de rajeunir la civilisation antique en la rendant identique à la nôtre, mais plutôt de *revisiter les modes de vie et de pensée* des Anciens afin d'en *percevoir autant la singularité que la proximité à la lumière de la modernité*.

Travailler de manière méthodique sur les *différences et les analogies de civilisation*, confronter des œuvres de la littérature grecque ou latine avec des œuvres modernes ou contemporaines, françaises ou étrangères, conduit à *développer une conscience humaniste ouverte à la fois aux constantes et aux variables culturelles*. [...] D'une manière générale, *l'ouverture vers le monde moderne et contemporain* constitue l'un des principes essentiels des programmes de langues et cultures de l'Antiquité, dont l'étude, constitutive d'une *solide et indispensable culture générale*, n'est pas réservée aux seuls élèves qui se destinent à des études littéraires.⁸³⁷

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der LU neben dem Spracherwerb in Frankreich ebenso wie in Deutschland die historische Kommunikation in den Mittelpunkt stellt und diachron über zivilisatorische Unterschiede und Gemeinsamkeiten reflektiert, wobei antike und moderne, lateinische und französische bzw. fremdsprachliche Werke – auch über Genre Grenzen hinweg – gegenübergestellt werden. Das zentrale Ziel dabei ist die Entwicklung eines humanistischen Bewusstseins, das offen ist sowohl für die kulturellen Konstanten als auch die kulturellen Variablen, sprich den dynamischen Prozess von Gesellschaften und ihren kollektiven Identitäten untersucht.

Konkret beinhaltet Kulturkompetenz laut *Ministère de l'Éducation nationale* die im *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* präzisierten Ziele, nämlich dass der Unterricht so konzipiert sein solle, dass er

- ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde.
- favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure.
- fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté.
- donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.⁸³⁸

Sie beziehen sich somit auf wissensbasiertes Reflexionsvermögen und Diskursfähigkeit, auf Persönlichkeitsentwicklung zur Interaktion mit der Lebenswelt, auf Allgemeinbildung, auf Werte wie Toleranz und Freiheit, auf autonome Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit. Dass dies im LU geleistet wird, stellt die internationale Expertengruppe der „ministres français, italien, chypriote et grec chargés de l'éducation“ 2021 in ihrer „Déclaration conjointe des ministres européens chargés de l'éducation

⁸³⁷ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019, 2. (Hervorhebungen von der Verfasserin.)

⁸³⁸ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports 2015.

visant à renforcer la coopération européenne autour du latin et du grec ancien“ heraus, beruhend auf folgenden Überzeugungen:

- Convaincus que le latin et le grec ancien sont l'héritage vivant et structurant d'un socle commun de culture européenne et méditerranéenne, et la sève de chacune de leurs langues,
- Conscients que ces racines communes favorisent et densifient le rapprochement et les échanges entre les peuples, et que la connaissance des langues anciennes est un atout précieux et tangible pour maîtriser les langues vivantes, poursuivre des études supérieures et s'accomplir dans la vie sociale, civique, culturelle et professionnelle,
- Persuadés que l'apprentissage des langues et des cultures de l'antiquité, la pratique de la traduction ainsi que l'appréhension d'une culture humaniste permettent de développer les savoirs fondamentaux et les outils amenant à la réflexion et à la compréhension synthétique du monde et de la société modernes, à l'esprit critique et au recul nécessaires à l'émancipation des élèves, à la citoyenneté européenne et à la défense de leurs valeurs communes,
- Soucieux de construire, par les ponts entre les peuples que constituent la latinité et l'hellénisme, un nouvel axe structurant et un nouvel élan culturel dans la construction de l'espace européen de l'éducation,
- Affirmant leur volonté commune de mettre les humanités au cœur de l'école, de montrer l'actualité et la modernité du latin et du grec ancien, de promouvoir leur renouveau et de développer leur enseignement pour contribuer à affermir l'avenir de l'Union Européenne.⁸³⁹

Diese Überzeugungen führen zur Zielsetzung, die bi- und multilaterale Kooperation zu verstärken und dies „en phase avec les aspects les plus modernes et les plus innovants de la civilisation contemporaine.“ Diese Zielsetzung verfolgen auch Ateliers wie das 2012 in Paris durchgeführte, das bereits in der Ankündigung den Wert der lateinischen Texte zum besseren Verständnis der heutigen Welt aufgreift: „Langues anciennes et mondes modernes - Refonder l'enseignement du latin et du grec [...] Mieux comprendre le monde d'aujourd'hui par la lecture des textes grecs et latins en classe de Langues et cultures de l'Antiquité.“⁸⁴⁰ Dass hierzu vor allem der LU in europäischen Schulen einen wesentlichen Beitrag leistet, betont die *Académie de Strasbourg*, wenn sie als Stärken des LU nennt:

L'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité, et plus particulièrement celui du latin, est au cœur de la réflexion didactique au sein des Ecoles européennes ; s'y pose, comme ailleurs, la question de **sa transmission** : elle ne peut en effet être indifférente à notre humanité.

Nous nous efforçons de donner à cette discipline toute sa place dans le cursus scolaire, quel que soit le parcours retenu, quelle que soit l'orientation choisie, **en raison de sa vocation véritablement généraliste.**

⁸³⁹ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports 2015, unter: <https://eduscol.education.fr/document/12640/download?attachment> (z. a. a. 29.01.2025).

⁸⁴⁰ Unter: <https://eduscol.education.fr/document/19213/download> (z. a. a. 21.01.2025).

Cette langue **met à notre disposition** un savoir littéraire, philosophique et historique qui nous aide à mieux appréhender notre monde actuel **grâce au détour par l'Antiquité**, ce sont des références, **des substrats profonds**, voire des modèles pour **comprendre** le monde d'aujourd'hui. Le latin et le grec participent **avec** les autres langues étrangères, mais à leur façon, au développement des compétences-clés.⁸⁴¹

Sie präzisiert acht Argumente, die auch in Deutschland immer wieder zur Legitimierung des LU herangezogen werden: La communication dans la langue maternelle; la communication en langues étrangères; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies; la compétence numérique; apprendre à apprendre; les compétences sociales et civiques; l'esprit d'initiative et d'entreprise; la sensibilité et l'expression culturelles. Somit kommt sie zum Schluss, dass

par delà les préjugés tenaces concernant les langues et cultures de l'Antiquité, nous sommes persuadés qu'elles favorisent un développement intellectuel pluridisciplinaire et contribuent **réellement, au-delà des propos convenus**, à construire une culture européenne, consciente de ses racines, **comme tant d'artistes et de penseurs le montrent quotidiennement**.⁸⁴²

Zur Förderung der Kulturkompetenz betont das Bildungsministerium auch die sprachliche Ebene, auf der diese erreicht werden kann und soll,⁸⁴³ wenn der LU die Sprache mit ihren Ursprüngen für die moderne Welt ebenso wie Literatur, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und identitätsfördernde philosophische Perspektiven einbezieht.⁸⁴⁴ Diese Verknüpfung von Sprache, Text und Kultur belegt der Blick auf die Inhalte und Aufgaben verschiedener französischer Lateinlehrwerke; präzise Lehrwerksanalysen können hier jedoch nicht geleistet werden, wären jedoch für einen Vergleich zu deutschen und italienischen Lehrbüchern wünschenswert und aufschlussreich.⁸⁴⁵

Hinsichtlich der Mehrsprachigkeitsförderung betont zuletzt Prudor in ihrem Aufsatz zur „Réflexion sur la place du Latin en intercompréhension des langues Romanes“ die Bedeutung der alten Sprachen für den „plurilinguisme au sein de l'Europe.“⁸⁴⁶ Sie kritisiert ebenfalls, dass der CECRL „exclut totalement les langues anciennes de leur cadre“⁸⁴⁷, während der Europarat sie wenigstens als Fremdsprachen wertet, wenn er sagt: „L'enseignement des langues étrangères, qu'elles soient vivantes ou classiques, a

⁸⁴¹ Willé 2022. (Hervorhebungen im Original.)

⁸⁴² Ebd.

⁸⁴³ Vgl. ergänzend Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports 2019, 3.

⁸⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports 2019, 4 f.

⁸⁴⁵ Vgl. Gaillard 2001; Bouhours/Laimé-Couturier 2018; Gaillard et al. 2011; Hocquelliet 2012; Lesueur 2017; Colmez et al. 2002; Gaillard 2010; Milès 1997.

⁸⁴⁶ Prudor 2023-2024, 84. (Hervorhebung im Original.)

⁸⁴⁷ Der *cadre européen commun de référence pour les langues* entspricht dem GER.

des objectifs éducatifs qui sont à la fois humanistes et fonctionnels.“⁸⁴⁸ Prudor bezieht sich bei ihrer weiteren Argumentation auf Klein/Stegmann und plant eine Studie zum *impact* des Einbezugs Lateins auf die Mehrsprachigkeitsförderung, und zwar in beiden Richtungen: von Latein zu den romanischen Sprachen und umgekehrt:

La prochaine étape de mon travail serait d'une part de mesurer l'impact du recours au latin en situation d'intercompréhension des langues romanes, et d'autre part, de mettre les langues romanes au service du latin pour essayer de valider l'hypothèse selon laquelle un changement de paradigme de l'enseignement du latin est envisageable en mettant cette langue au même plan que les langues romanes en contexte d'approche plurielle, dont l'inter-compréhension fait partie.⁸⁴⁹

Die Inhalte des LU sind also vielseitig. Für Schüler ist nach Cibois allerdings nicht die Sprache selbst vom größten Interesse,

mais tout ce dont elle est le reflet : la mythologie, la vie quotidienne à Rome (comme on peut la voir lors d'une visite à Pompéi), d'une manière générale la culture antique telle qu'elle se trouve aujourd'hui dans les arts, les lettres, le *street art*, le cinéma, la bande dessinée.⁸⁵⁰

Zugleich gibt es jedoch Tendenzen, die den LU nicht nur utilitaristisch anhand von Transfereffekten legitimiert sehen wollen, sondern die, wie Soleil, es für wichtig erachten, die Didaktik der alten Sprachen im Zeitalter der Globalisierung auf die Lust an Sprachen zurückzuführen. Denn es stehe fest, dass

il est possible d'envisager une autre approche pour le grec et le latin qui ne sera plus fondée sur la notion d'utilité de ces langues, mais sur celle du désir de l'Autre, sur une nouvelle perception de l'Antiquité permettant non pas de retrouver nos « racines », mais de se construire une identité nouvelle à travers une pratique nouvelle de langues anciennes.⁸⁵¹

Dies würde jedoch verhindert, da „l'apprentissage du grec et du latin est toujours conçu en tant qu'outil pour un autre apprentissage et l'on se garde bien de promouvoir l'enseignement de ces langues pour elles-mêmes.“ Diese *frilosité* sei der Geschichte „de l'enseignement des lettres classiques en Europe d'une manière générale et en France plus particulièrement et à son statut de marqueur social“⁸⁵² geschuldet, der als *élitiste* bezeichnet werden müsse. Dies spielt auf die Problematik des Wahlverhaltens an, denn (auch) in Frankreich wird Latein als Fach gesehen, dass von bestimmten sozialen

⁸⁴⁸ Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe 2009, 3.

⁸⁴⁹ Prudor 2023 – 2024, 87. Prudor verweist dabei auf die Schweizerin Kolde, die bestätigt, dass: „Ni le CECR, ni le CARAP, ni le plan d'études cadre en vigueur en Suisse romande, qui reprend les lignes directrices du CECR, ne mentionnent le latin ou le grec lorsqu'ils traitent d'interculturalité et de plurilinguisme, alors que les plans d'études de ces deux langues anciennes tout comme les manuels utilisés soulignent souvent les liens entre les langues et les cultures antiques et modernes.“ (Kolde, 2/2022, 1.)

⁸⁵⁰ Cibois 2022.

⁸⁵¹ Soleil 2019, 10. [Hervorhebung im Original.]

⁸⁵² A. a. O., 3. Im Folgenden beschreibt sie diese Geschichte.

Schichten eher nicht gewählt wird.⁸⁵³ Eine aktuelle Studie weist nach, dass „si, dès l’entrée au collège, les latinistes sont globalement meilleurs que les non-latinistes, ce constat se vérifie en fait tout au long de la scolarité,“⁸⁵⁴ wobei die Korrelationen unklar sind. Es ist bisher nicht nachgewiesen, ob Kinder aus akademischen Schichten und solche, die für leistungsstark gehalten werden, verstärkt Latein wählen und somit besser abschneiden oder ob umgekehrt der LU so intensiv zur multiplen Kompetenzförderung beiträgt, dass sie wegen seiner Förderung leistungsstärker sind. Eindeutig hingegen sind die statistischen Befunde:

Non seulement les latinistes choisissent plus souvent les filières générales et technologiques, mais quand ils font ce choix, ils s’orientent de préférence vers la série scientifique. [...] Dans l’ensemble des candidats « à l’heure » au baccalauréat général 2014, ceux ayant poursuivi l’étude du latin tout au long de leur scolarité sont ceux qui obtiennent le plus souvent une mention « Bien » ou « Très bien » : 63 % contre 15,5 % pour les non-latinistes.⁸⁵⁵

Allerdings steht fest, dass „des disparités entre milieux sociaux existent : l’écart entre latinistes et non-latinistes est moins prononcé pour les enfants de milieu très favorisé que pour ceux des milieux défavorisés.“⁸⁵⁶ In Frankreich besteht insofern die Diskussion, die empirischer Studien bedarf, inwieweit Effekte des LU, das Elternhaus, die intellektuellen Voraussetzungen oder die Leistungsbereitschaft zu guten Ergebnissen der Lateiner führen. Daher warnen die Autoren vor voreiligen Schlussfolgerungen:

L’étude montre cependant de façon certaine que toute interprétation hâtive sur les effets du latin dans la réussite des élèves est erronée si elle ne prend pas en compte les profondes différences sociales et scolaires entre les élèves qui choisissent d’étudier le latin et ceux qui font le choix inverse.⁸⁵⁷

In Bezug auf Didaktik und „méthodes d’apprentissage du latin“ stellen Bakhouché und Duthoit – allerdings für die Universität – heraus, dass „dans tous les pays européens, il existe de nombreuses méthodes de latin.“⁸⁵⁸ Als unstrittige Charakteristika des Lateinischen nennen sie Latein als „une langue de communication“ sowie „une langue savante“ und schildern die Unterrichtsmethoden des 19. und 20. Jahrhunderts, ehe sie

⁸⁵³ Vgl. Preti 2014, die in ihrer „storia dell’insegnamento del latino“ durch die Jahrhunderte aufzeigt, „che al latino viene attribuita una funzione selettiva“, was eine „garanzia della stabilità sociale“ darstellte.

⁸⁵⁴ Gasq/Touahir 2015, 3.

⁸⁵⁵ A. a. O., 3 f. (Hervorhebungen im Original.) Vgl. auch die dortigen Graphiken. Weitere Daten von 2024 zum Vergleich innerhalb Europas stammen vom Ministère de l’Éducation nationale, sie beziehen jedoch keine Daten mit explizitem Bezug zu Latein ein. Vgl. <https://www.education.gouv.fr/l-europe-de-l-education-en-chiffres-2024-416032> (z. a. a. 21.01.2025).

⁸⁵⁶ Ebd.

⁸⁵⁷ A. a. O., 4.

⁸⁵⁸ Bakhouché/Duthoit 2013, 1 und das folgende 2 f.

als Fazit festhalten, dass die Didaktiken auch heute noch den Akzent auf das Erlernen eines Systems, das Erlernen logischen Denkens sowie auf Übersetzungsfertigkeiten, Literatur- und Landeskunde bezogene Lernziele legen.⁸⁵⁹

Weitere Belege für als parallel zu bezeichnende Auffassungen zu heutigem LU und seinen Zielen in Deutschland und Frankreich finden sich zudem auf Internetseiten einzelner Schulen oder engagierter Lateinlehrkräfte sowie in fachdidaktischen Veröffentlichungen – unter denen es allerdings auch Invektiven kritischer Stimmen gibt, die das Fach Latein im Fächerkanon für entbehrlich halten.⁸⁶⁰ Quasi als Zusammenfassung der Bedeutung des LU wird Evenou zitiert, der basierend auf Sprachverwandtschaft, Identität, Transfer und Interdisziplinarität das aktuelle Erbe des Römischen Reichs betont. Dadurch ergebe das Lernen der klassischen Sprachen noch mehr Sinn:

Cette mise en évidence d'un territoire ancestral commun, l'Empire romain, souligne une fois de plus l'existence de la romanité, identité commune ayant laissé son empreinte sur notre patrimoine, y compris linguistique. Aujourd'hui, certains enseignants de lettres classiques savent tirer profit d'une pédagogie innovante axée sur les transferts de compétences d'une langue à l'autre, en concevant des activités pédagogiques permettant d'ouvrir les élèves à la philologie et à l'étymologie. Il est à espérer que les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) seront l'occasion d'ouvrir de nouvelles pistes pédagogiques créant du lien entre l'enseignement de ces langues anciennes et les langues vivantes (y compris le français), mettant en exergue tout l'héritage actuel de l'Ancien Empire romain, et donnant encore plus de sens à l'étude des langues classiques.⁸⁶¹

Diese Überzeugung zeigt sich in der erwähnten Schaffung der Mittelmeerkoooperation der Minister Frankreichs, Italiens, Zyperns und Griechenlands. Ziel ist es, zu „rafforzare la cooperazione europea per lo studio del latino e del greco antico,“⁸⁶² was belegt, dass der LU auch in Italien auf ähnlichen Zielsetzungen und Überzeugungen beruht.

Italien

Der Blick auf die in Italien geltenden Bildungsvorgaben⁸⁶³ zeigt, dass Europabildung in Italien ebenfalls einen hohen Stellenwert besitzt, da ähnlich wie in Deutschland und Frankreich die

educazione alla cittadinanza europea [...] l'obiettivo di una serie di iniziative promosse dal Miur per sostenere la formazione e gli apprendimenti riguardo a uno dei temi centrali e di maggiore attualità e valore educativo⁸⁶⁴

⁸⁵⁹ Bakhouch/Duthoit 2013, 9.

⁸⁶⁰ Vgl. Ministère 2021; Ministère 2011; Académie de Strasbourg 2015.

⁸⁶¹ Evenou 2016, 75.

⁸⁶² Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (MIUR) 2021; vgl. Eurydice Italia 2018.

⁸⁶³ Vgl. MIUR, I programmi ministeriali del Liceo Classico.

⁸⁶⁴ Ministero dell'Istruzione e del Merito, unter <https://www.mim.gov.it/educazione-alla-cittadinanza-europea> (z. a. a. 29.01.2025).

darstellt. Auf europäischer Ebene entstanden in enger Kooperation mit EK, EP sowie der Ministerkonferenz verstärkt Initiativen und Projekte zur Förderung der Europa-bildung, die Eingang in die Lehrerbildung finden sollte. Gerade Italien mit seiner Hauptstadt Rom sieht sich zudem in der Verantwortung, das antike Erbe weiterzugeben.⁸⁶⁵ Dieses Ziel bedeutet, das Erbe als lebendig und als Basis der europäischen und mediterranen Kultur und Sprachen zu erkennen. Es müsse zur Begünstigung und Stärkung des Austauschs zwischen den Völkern über das Erlernen weiterer Sprachen, aber vor allem zur „realizzazione personale nella vita sociale, civica, culturale e professionale“, also zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Einzelnen, nutzbar gemacht werden. Da der Unterricht in den klassischen Sprachen fundamentales Wissen zur modernen Welt und Gesellschaft sowie kritischen Geist und Denkfähigkeit fördert – „necessari per l’emancipazione degli alunni, per la cittadinanza europea e per la difesa dei valori comuni“ – dient diese Mittelmeerachse dazu, zu

dimostrare l’attualità e la modernità del latino e del greco antico, di promuoverne il rinnovamento e svilupparne l’insegnamento per contribuire a rafforzare il futuro dell’Unione Europea.

Dieselben Ziele betonen die Veröffentlichungen von *Eurydice Italia*:

La cultura europea affonda le sue radici nella tradizione greca e latina. Non solo nella lingua, ma anche nelle scienze, nel diritto, nella filosofia. Come Paesi del Mediterraneo abbiamo quindi la grande responsabilità di valorizzare questa eredità e di trasmetterla alle ragazze e ai ragazzi non soltanto come patrimonio del passato, ma come chiave di interpretazione e di lettura della nostra contemporaneità.⁸⁶⁶

Dass diese Einstellung in Italien die Bildungspolitik prägt, bestätigen die Schriften von Zetesis, einem Zusammenschluss von Schul- und Hochschullehrern, in deren *premesse* der bekannte Dreiklang sowie die lateinische Sprache als Grundlage Europas genannt werden und somit der im Theorieteil erläuterten traditionellen Sicht entsprechen, die hier im italienischen Original zur Geltung kommen soll:

Le radici dell’identità europea affondano profondamente nell’eredità lasciataci dall’Ellade, da Roma e dal Cristianesimo. La Grecia ci ha lasciato la sua riflessione critica sull’essere e sul divenire dell’uomo e del mondo e sul logos divino. Roma ha aggiunto altri fondamentali ed originali principi, che rappresentano le basi stesse della civiltà in cui viviamo: la creazione del Diritto, forma consapevole della legge naturale e universale. L’Impero Romano ha lasciato durevole traccia di sé, perché ha diffuso il Diritto e il concetto di persona. Il latino ha raggiunto il ruolo di lingua universale europea grazie a Roma che lo diffuse ovunque e poi grazie alla Chiesa Cattolica attraverso i monasteri, capisaldi del messaggio della Chiesa di Roma come anche luoghi di conservazione della cultura classica. Allorché sorgono e progrediscono

⁸⁶⁵ Vgl. Bianchi 2021.

⁸⁶⁶ Bianchi 2021; vgl. auch Eurydice Italia 2018, BMBF und INDIRE.

le letterature nazionali, il latino seguita ad esercitare la sua influenza educativa. Questo influxo anima per molto tempo i dotti e i letterati europei, che considerano il latino come lingua nobile e formativa. Oggi, perdere la conoscenza della lingua latina significherebbe spezzare la continuità di quel filo ideale che ci congiunge alle nostre radici.⁸⁶⁷

Den Wert der Reflexion über sprachlich-kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die aus einem Gefühl der Nähe wie dem der Distanz ganz im Sinne der historischen Kommunikation erfolgt, thematisiert auch Franco als einzigartigen Beitrag des LU:

La lingua-cultura dei romani, tradizionalmente pensati come nostri “antenati”, si trova in una posizione paradossale – al contempo di vicinanza e distanza – che stimola in modo del tutto peculiare la riflessione non solo sulla differenza linguistica e culturale (cosa che può fare altrettanto bene qualunque lingua-cultura altra), ma anche sulle retoriche identitarie, sulla costruzione del passato e delle origini, disvelandone la natura storica e favorendo così il confronto con narrazioni fondative di altre tradizioni culturali.⁸⁶⁸

Über die kulturelle Bedeutung hinaus wird der formale Bildungswert stark betont, da der LU grundlegend zur Muttersprachenkompetenz und zur heutigen Kommunikation innerhalb Europas beitragen soll, so dass es eine „stupidaggine“ sei,

togliere il latino per sostituirlo con una lingua straniera moderna [...], perché chi conosce il latino ha le basi per potere con facilità apprendere altre lingue (soprattutto di ceppo indoeuropeo, ma non solo), mentre nel caso contrario la conoscenza resterà limitata a quelle studiate a scuola.

Um zu belegen, dass dies weiterhin auf breiten Konsens stößt, sei noch auf zwei Projekte hingewiesen, zum einen den bereits 1999 gegründeten *punto europa*, der die als fundamental angesehene Europabildung mit folgender Begründung fördert:⁸⁶⁹

Essere cittadini europei consapevoli è indispensabile per poter costruire la propria vita, affrontando le difficoltà e sapendo cogliere le opportunità che essa offre. Incoraggiare i cittadini, in particolar modo i giovani, a impegnarsi attivamente nella vita politica e sociale è recentemente diventata una priorità crescente sia a livello nazionale sia a livello europeo.⁸⁷⁰

Zum anderen sei der ausgeschriebene „Concorso nazionale „L’Europa è nelle tue mani!““ erwähnt, der „la loro visione dell’UE nell’ottica di chi è ‘nato europeo‘“ aufzeigen soll, die thematisch aus den Bereichen

⁸⁶⁷ Ruggiero/Orso 2009.

⁸⁶⁸ Franco 2017, 21. (Auch das folgende Zitat.)

⁸⁶⁹ Vgl. MIUR und Zetesis; zur Frage *cui bono* etwa: <https://www.scuolebilingue.com/it/blog/didattica-scuola-media-internazionale/perche-studiare-il-latino-alla-scuola-media>; <https://libreriamo.it/istruzione/scuola/perche-scuola-si-ancora-studiare-latino-5-buoni-motivi/>; http://web.tiscali.it/scuolae-scrittura/ProgettoScuola/3arlies/PRIMOlat/nuclei_fondanti_.htm; https://www.icviafrignani.edu.it/attachments/article/543/avviamento_al_latino_fascicolo_0.pdf sowie https://www.liceomichelangiolo.it/images/offerta_formativa/programmazione/Caprra/PdL%20lat%20G%202020.pdf.

⁸⁷⁰ Punto Europa Forlì, unter: <https://site.unibo.it/puntoeuropa/it/formazione/scuole> (z. a. a. 29.01.2025).

cambiamento climatico, salute, economia, giustizia sociale e occupazione, l'UE nel mondo, valori e diritti, Stato di diritto, sicurezza, trasformazione digitale, democrazia europea, migrazione, istruzione, cultura, gioventù e sport⁸⁷¹

stammen muss – also aus im Fragebogen thematisierten Bereichen. Wie in Deutschland und Frankreich gibt es also zahlreiche Aktivitäten und Initiativen zur Förderung der Europabildung. Der Wert des LU sowie der Wille, ihn zu stärken, obwohl er seit 1978 nicht mehr obligatorisch ist, zeigt sich in den Angeboten der Schulen, die seinen hohen Bildungswert betonen, denn Latein zu lernen hieße Teilhabe an innovativer Didaktik:

Lo studio di questa disciplina è funzionale non soltanto al perfezionamento della comunicazione nella lingua italiana, ma anche all'affinamento delle *life skills*, competenze interpersonali, sociali e di cittadinanza, fondamentali per il percorso di crescita dei nostri studenti.⁸⁷²

Wieder wird die Rolle des LU für Persönlichkeitsbildung, Sozialkompetenz und Bürgerschaftsbildung deutlich – allerdings ohne explizite Erwähnung Europas. Die nicht nur fachdidaktischen Argumente pro Latein und seine Leistungen als multivalentes und europabezogenes Bildungsfach scheinen im trinationalen Vergleich insofern insgesamt nahezu deckungsgleich.⁸⁷³ Analysiert man jedoch das "Programma di Latino al Liceo Classico"⁸⁷⁴, stellt man mit Erstaunen fest, dass gerade hier der ausdrückliche Bezug zu Europa fehlt: Kein einziges Mal taucht *Europa* oder *europäisch* auf. Stattdessen fokussiert sich das Lehrprogramm stärker auf „una più solida competenza linguistica“, die durch die Bewusstmachung der engen Verwandtschaft zur Sprachkompetenzförderung des Italienischen ebenso wie zur *language awareness* im Bereich des Fremdsprachenunterrichts beitragen soll. Die insbesondere auf Sprachkompetenz beruhende Zielsetzung des LU belegt zudem die Einleitung zu den „Obiettivi del Programma Ministeriale di Latino del Liceo Classico“, dessen zentrales Ziel wie folgt bestimmt wird: „In estrema sintesi, l'obiettivo dello studente è quello di apprendere la lingua e la cultura latine.“ Im Detail werden die einzelnen geforderten Kompetenz- und Inhaltsbereiche immer mit Beschränkung auf den lateinisch-italienischen Kulturkreis aufgeführt. Europa hingegen findet nur Einzug in die *premessa* des Faches Griechisch, denn

⁸⁷¹ MIUR 2021/2022.

⁸⁷² Scuole bilingue 2021.

⁸⁷³ Vgl. Gardini 2018 und Libreria **amo**: „Il latino è una lingua tuttora in grado di dare un senso alla nostra identità, lo strumento espressivo che è servito e serve a fare di noi quelli che siamo“; Giovanni Fighera nennt dort die folgenden „5 buoni motivi“ - eine Teilmenge der 10 Gründe Maiers: Aiuta a comprendere la realtà, Sviluppa la logica, Aiuta a conoscere le proprie radici, Illumina il linguaggio e le parole, Permette di conoscere i grandi autori del passato. Vgl. ders. 2017.

⁸⁷⁴ Liceo Classico (alle Zitate des Absatzes, z. a. a. 22.02.2022).

così concluderà chi consideri che nella civiltà greca si colgono le più lontane origini del vivere civile e della cultura europea; così chi [concluderà] consideri l'influenza esercitata dalla maturità artistica o scientifica dei greci sul nascere, sull'evolversi, sul significato e sulla validità di generi e di opere del mondo antico e di quello moderno: del mondo antico attraverso il geniale ripensamento, oltreché attraverso l'imitazione, dei romani; del mondo moderno anche per il grande fascino e la validità attuale delle opere superstiti.⁸⁷⁵

Das besagte Fehlen des Verweises auf Europa im zur Schulzeit der Stichprobe offiziellen Lateincurriculum stellt daher einen deutlichen Unterschied zum KLP, aber auch zur EU dar. In Deutschland wäre ein solches, vorwiegend auf Sprach- und Methodenkompetenzen abzielendes Curriculum kaum (mehr) denkbar. Ohne das Multivalenzkonzept, das neben dem Fokus auf Spracherwerb vor allem die Kultur- und Textkompetenz über die auf Europa bezogene historische Kommunikation fördern will, könnte der LU als Bildungsfach wenig punkten und verlöre aktuell seine Legitimation als Schulfach. Diese Gefahr sieht Franco, die daher die besondere Stellung als Sprach-Kultur betont:

Dalla sua posizione di lingua-cultura degli avi, il latino consente di svelare l'origine di alcuni concetti-chiave delle culture e delle istituzioni europee producendo nel contempo un benefico effetto di distanziamento creato dal contesto remoto dell'antichità romana.⁸⁷⁶

Die Problematik der Legitimation greift Lucifora auf. Sie beklagt, dass „da tempo è in atto nella scuola italiana un progressivo decadimento dello studio linguistico del latino.“⁸⁷⁷ Dies sei

dovuto a varie concause; tra queste, le principali sono senz'altro il succedersi di riforme scolastiche non generose verso gli studi classici e l'accreditarsi del convincimento che la civiltà antica possa essere compresa a prescindere dalle lingue nelle quali si è espressa.⁸⁷⁸

Trotz aller Argumente der Fachwissenschaftler bestehe „significativamente questa tendenza, spesso accompagnata da accuse di arretratezza, elitarismo, inadeguatezza della disciplina alle esigenze di una società plurale e digitale.“ Hier zeigt sich dieselbe Diskussion wie in Frankreich, während in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt „Latein für alle“⁸⁷⁹ propagiert wird. Lucifora hält zur Verteidigung ebenfalls mit Argumenten gegen das „tanto spesso stigmatizzato come inutile, ma certo tutt'altro che inutile“ Fach Latein und bietet ein Beispiel, wie sich im Unterricht „per il rafforzamento delle *Competenze Trasversali Europee*“ z. B. „la condizione femminile“ anhand antiker

⁸⁷⁵ MIUR, Programmi, Greco.

⁸⁷⁶ Franco 2017, 22.

⁸⁷⁷ Lucifora 2022, 80.

⁸⁷⁸ Ebd.

⁸⁷⁹ AU, Latein für alle, 2/2021.

Texte „in una prospettiva diacronica“ stärken ließen.⁸⁸⁰ Vermehrt wird in Italien zudem die „utilità plurali“ der Förderung der Mehrsprachigkeit gesehen und die Entwicklung einer „didattica in classi multietniche“⁸⁸¹ gefordert, um einerseits über Sprachbewusstheit die generellen Sprachkompetenzen zu fördern und dem EU-Ziel der zwei Fremdsprachen Genüge zu tun, andererseits aber auch, um den Nutzen des Latein „come strumento di mediazione culturale“⁸⁸² zur Geltung zu bringen. Franco regt sogar ein englischsprachiges Vorgehen an, denn aufgrund der

forte presenza di basi latine nel lessico anglosassone e il fatto che tali basi latine si mostrino spesso più trasparenti in inglese a causa della differente genesi (per esempio engl. satisfaction vs. it. soddisfazione; engl. transfer vs. it. trasferire) consente inoltre di lavorare con una didattica parzialmente in inglese.⁸⁸³

Aus der Kritik und den Reformen zuungunsten des LU könnte man bei der italienischen LG von einem geringen Zusammenhang mit dem LU und kaum Unterschieden in den Einstellungen zu Europa ausgehen. Dies umso mehr, als in Italien als Nachfolger Roms aufgrund der starken Narrative sowie der sichtbaren Einflüsse der lateinischen Antike auf die eigene Kultur ein quasi immanentes Identitätsbewusstsein besteht. Allerdings werden diese im LU über die Sprache, Texte und Inhalte intensiver und explizit thematisiert. Es bleibt daher spannend herauszuarbeiten, inwieweit Unterschiede zum einen zwischen ILG und INLG, zum anderen im trinationalen Vergleich bestehen.⁸⁸⁴

4.2.4. Bedeutung der Lateinlehrkräfte

Wirksame Faktoren der Werteerziehung und Identitätsentwicklung sind zunächst die jeweiligen Bezugspersonen, also Eltern sowie weitere Vorbilder aus dem individuellen Umfeld.⁸⁸⁵ Sie dienen als positives oder negatives Vorbild und üben bewusst und unbewusst prägenden Einfluss aus. Ab dem Schulalter kommen Lehrkräfte hinzu. Jede Lehrkraft ist zwar zunächst den offiziellen Vorgaben, dem Leitbild der Schule, dem internen Schul- und Fachcurriculum sowie der Kollegialität verpflichtet. Dennoch wird sie von ihren eigenen Menschenbildannahmen geprägt, die ihr Verhalten und somit den gesamten Unterrichtsprozess in Planung, Gestaltung und Durchführung steuern. Lehrkräfte wählen Inhalte, bestimmen Sozial- und Aktionsformen, setzen Regeln fest,

⁸⁸⁰ Lucifora 2022, 83 f. (Hervorhebungen im Original.)

⁸⁸¹ Franco 2017, 2.

⁸⁸² A. a. O., Titel.

⁸⁸³ A. a. O., 20. (Hervorhebung im Original.)

⁸⁸⁴ Vgl. Cunzio 2018, die Latein nur im Zusammenhang mit dem Motto *in varietate concondia* erwähnt.

⁸⁸⁵ Vgl. Standop 2017, 55 und 93.

tragen zum Klassenklima bei, bieten sich in ihrer Individualität als Muster zum Modelllernen, verantworten die Art der Kommunikation und lassen Respekt, Würdigung und Empathie spürbar werden, so dass Vertrauen entstehen kann.⁸⁸⁶ Dies alles erfordert neben souveräner Fachkompetenz und einem Berufsethos mit dem Willen zu bilden und zu erziehen berufliche Professionalität.

Professionelles Handeln setzt zuvor die eigene Auseinandersetzung und Klärung der Menschenbildannahmen voraus, um eigene implizite Annahmen in Bezug zu setzen mit anderen pädagogischen Leitideen und Konzepten.⁸⁸⁷ Da letztlich alle Akteure, von Verwaltungskräften über Juristen, Architekten bis hin zu Bildungsforschern, das System Schule durch ihr zugrundeliegendes Menschenbild und Bildungsideal gestalten,⁸⁸⁸ muss hierüber Transparenz bestehen und eine diesbezügliche Reflexion erfolgen. Erst so ist eine individuelle Beurteilung möglich, die zur Entwicklung einer begründeten Werthaltung führt. Verständlich ist daher der Wille der KMK, die konkrete Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung zur Förderung der europäischen Dimension anvisiert:⁸⁸⁹ Schon dort sollen Fremdsprachenkenntnisse vergrößert, Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt sowie Primärerfahrungen in europäischen Nachbarstaaten ermöglicht werden. Nicht vergessen werden darf nämlich die Tatsache, dass sich Akzeptanz und Ablehnung von Werten durch die Gesellschaft oder ihre Gruppen selbst dynamisch verändern. Dieser Aspekt gehört integral zur Werteerziehung, da die jungen Generationen ihre Zukunft und die Europas selbst gestalten müssen und werden.

Eine Lateinlehrkraft übt dann im positiven Sinn Einfluss auf die Werthaltung ihrer Klasse aus, wenn sie in ihrer Professionalität sachkompetent ganzheitliches, problem- und handlungsorientiertes, sinnstiftendes, expansives und selbstreguliertes Lernen fördert, das in Übernahme von Verantwortung für sich selbst, aber auch für die Gesellschaft in Auseinandersetzung mit den betreffenden Inhalten des Faches mündet.⁸⁹⁰

Hierzu geeignete Methoden werden in (fach)didaktischen Werken beschrieben und diskutiert. Da die Studie nicht auf konkrete Lernsettings und das Verhalten von Lateinlehrkräften eingehen kann, müssen die genannten Einflussfaktoren zwar bewusst sein, können im Fragebogen jedoch nicht abgebildet, näher thematisiert oder gar europabezogen erfragt werden. Es bedürfte einer eigenen Studie mit Lehrkräften und SuS, um

⁸⁸⁶ Vgl. Standop 2017, 96 – 100; vgl. Schlee 2017, 225.

⁸⁸⁷ Schlee 2017, 225 f.

⁸⁸⁸ Vgl. Schlee 2017, 225.

⁸⁸⁹ Vgl. KMK 2020.

⁸⁹⁰ Vgl. Gold 2015, Kürzinger 2014, Mayer 2004; Standop 2015; Unruh 2012.

die Zusammenhänge zwischen Europabewusstsein, Einstellungen, Unterrichtsgestaltung und deren Einfluss zu analysieren. Doch verweist Mayerl 2023 auf Schüleraussagen, dass Europa als Querschnittsaufgabe nicht wahrgenommen würde:

Häufig verblieben die Themen EU und Europa im Geografieunterricht, wobei hier dann oftmals lediglich Europa als Kontinent im Fokus stünde. Weitere Thematisierungen erfolgten mit einem Fokus auf die Institutionen der EU, wie deren Wirkweisen. Europa als Querschnittsthema [...] konnte in den Gruppendiskussionen nicht als realisiert erkannt werden. Stattdessen wäre die Thematisierung von EU und Europa stark von einzelnen engagierten Lehrenden abhängig.⁸⁹¹

Dies bedeutet, dass die Reflexionsanlässe zu den Themen und Inhalten des LU nur dann zur Geltung kommen, wenn die Lehrkräfte es schaffen, den Wunsch nach *Inter-esse* zu wecken.⁸⁹² Sie müssen entsprechende Texte wählen und diese in günstigen Lehr-Lernarrangements mit interaktiven Methoden erarbeiten lassen. Hierzu bietet sich ein operativer und produktionsorientierter Textumgang an. Über Fragestellungen mit dem Ziel der Identifikation wie „Trifft die Aussage heute noch zu?“, „Wie hätte ein moderner Mensch gehandelt?“ oder „Wie müsste ich als diese Person konkret handeln?“ lassen sich Perspektivwechsel vornehmen und konkrete Handlungen modellieren. Irritierende Texte werfen Fragen nach Gültigkeit und Entwicklung von Werten auf: „Was ist heute befremdlich?“ „Warum lehnen wir heute manches ab?“ Philosophische Texte bieten die Beschäftigung mit anthropologischen und gesellschaftlichen Grundfragen sowie allgemeingültigen, lebensweltlichen Zusammenhängen.⁸⁹³ Bei solch fächerübergreifenden Perspektiven muss allerdings damit gerechnet werden, dass die Lernerfolge und Effekte nicht als spezifische und exklusive Leistung des LU wahrgenommen werden. Denn aufgrund der Überschneidungen mit Inhalten anderer Fächer lassen sich nur auf Latein bezogene Korrelationen schwerlich belegen. Diese Schwierigkeit wird in der Studie durch die genannten unkalkulierbaren und nicht messbaren Einflüsse verschärft, die generell von den Lehrkräften der Studierenden ausgehen. Da die curricularen Vorgaben beträchtlichen Gestaltungsfreiraum hinsichtlich der Wahl von Autoren, Unterthemen, Schwerpunkten, Texten, Medien sowie der Unterrichtsmethodik inklusive der Art der Ergebnissicherung, der Transparenz der Zielsetzungen oder der Unterrichtskommunikation lassen, hängt Europabildung *a priori* weniger von einem

⁸⁹¹ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 283.

⁸⁹² Vgl. u.a. auch Schulze 1998; Maier 1998; Käppel 2002; Brunner 2014.

⁸⁹³ Dass die Antike nicht nur die Auseinandersetzung mit kriegerischen Auseinandersetzungen bietet, sondern auch ein Plädoyer für eine friedensorientierte Zivilisation, zeigt Elch im 2024 erschienenen Beitrag.

Unterrichtsfach ab, sondern eher von den Lehrkräften.⁸⁹⁴

Deren Bedeutung betont auch Franco als entscheidend, da sie nicht nur die Faktoren Zeit, Motivation, Transparenz der Unterrichtsgestaltung und -ziele sowie Kenntnisse und Kompetenzen verantworten, sondern zudem die dahinterliegende Relevanz und den Sinn der Lernziele vermitteln sollen. Franco sieht es als Problem an,

di trovare uno stile di insegnamento idoneo al contesto multiculturale e al raggiungimento degli obiettivi nell'arco di tempo limitato a disposizione. Ritengo che sia particolarmente importante motivare gli studenti fin dall'inizio, presentando con chiarezza l'architettura del corso, i suoi obiettivi formativi, le conoscenze e competenze che gli studenti sono chiamati ad acquisire e il motivo per cui sono state selezionate. In questo senso, io credo, va spiegata subito l'utilità che ci si aspetta dal corso.⁸⁹⁵

Insofern dient die Befragung der Prüfung, ob sich plausible Unterschiede und Korrelationen zeigen. Als Beweis für die Abhängigkeit vom LU können sie hingegen nicht gewertet werden. Zur Beendigung des Theorieteils sei ein letztes Mal Valéry zitiert, der den Sinn von Geschichte und den Nutzen der Beschäftigung mit der Vergangenheit für die Zukunftsgestaltung kritisch hinterfragt, wenn er sagt, dass die Geschichte,

je le crains, ne nous permet guère de prévoir. [...] Revoir et prévoir, ressaisir dans le passé et pressentir, se ressemblent fort en nous-mêmes, qui ne pouvons qu'osciller entre des images, et de qui l'éternel présent est comme un battement entre des hypothèses symétriques, l'une qui nous suppose le passé, l'autre qui nous propose un avenir.

Ähnlich wie zu seiner Zeit lässt sich bestätigen, dass

nous sommes dans un âge critique, c'est-à-dire un âge où coexistent nombre de choses incompatibles, dont les unes et les autres ne peuvent ni disparaître, ni l'emporter. Cet état des choses est si complexe et si neuf que personne aujourd'hui ne peut se flatter d'y rien comprendre.

Zwar wiederholt er seine Meinung, dass Kenntnisse der Geschichte nicht der Ausbildung von Zukunftsszenarien dienen können, dennoch leistet sie einen wichtigen Beitrag, nämlich über die Reflexion der Vergangenheit in geistiger Freiheit zu mehr Klarsicht zu gelangen. Somit bietet sie einen beachtlichen Nutzen, da sich ohne Klarsicht gegenwärtiger Dinge keine tragfähige gemeinsame Zukunftsvision aufbauen lässt:

associée à l'indépendance de l'esprit, elle [l'Histoire] peut nous aider à mieux voir. [...] Nous entrons dans l'avenir à reculons. C'est là, pour moi, la plus certaine et la plus importante leçon de l'histoire, car l'histoire est la science des choses qui ne se répètent pas.⁸⁹⁶

⁸⁹⁴ Auch Sport bietet interkulturelle Auseinandersetzung u. a. durch internationale Wettkämpfe sowie Reflexion über Werte (Fairness, Doping, Preisgelder, Macht, Ruhm - natürlich im Vergleich zur Antike).

⁸⁹⁵ Franco 2017, 19.

⁸⁹⁶ Valéry 1932, 1135 f. (Auch die beiden vorigen Zitate.)

Herauszufinden, inwieweit Studierende sich durch Vergangenheit und Gegenwart geprägt empfinden und wie sie sich *oscillants entre des images* das europäische *avenir à reculons* vorstellen, ist – immer vor dem Hintergrund des LU – Ziel der Studie, deren Methodik das 5. Kapitel darlegt.

Teil II – Die empirische Studie

5. Methodik der Studie

Die im ersten Kapitel erläuterten methodischen Entscheidungen führten zur Wahl der Population⁸⁹⁷ sowie zum genannten *Mixed-Methods*-Verfahren mit Schwerpunkt auf einem quantitativen Datenerhebungsverfahren, das um qualitative Elemente ergänzt wird. Für die Methodik der Studie bedeutet dies folgendes Vorgehen:

Die quantitativ erhobenen Daten sollen zeigen, ob und inwiefern die LG aufgrund der Beschäftigung mit antiker Geschichte und europäischen Geistesstraditionen sowie mit der Sprache Latein abweichende europabezogene Einstellungen im Vergleich zur NLG aufweist. Die qualitativ erhobenen Daten rücken in diesem Triangulationsdesign die subjektiven Bedeutungen, die die Studierenden Europa zuschreiben, stärker in den Vordergrund. Sie ermöglichen einen ungesteuerten Zugang zum Thema, um die Innenperspektive der Beteiligten einzufangen.⁸⁹⁸ Ein solches *Mixed-Methods*-Verfahren⁸⁹⁹ kann mittels qualitativer Inhaltsanalyse⁹⁰⁰ zu einer Perspektiverweiterung und stärkeren Validierung der quantitativen Daten führen. Die umfassende Untersuchung leistet somit im vorliegenden Fall nicht nur die Absicherung der deduktiv konzipierten Dimensionen. Sie bietet auch eine wechselseitige Vergleichsmöglichkeit der jeweiligen Ergebnisse,⁹⁰¹ die mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen präziser erkennen lassen. Die LG könnte beispielsweise auf vollständig offene und un gelenkte Fragen zu

⁸⁹⁷ Vgl. Steiner/Benesch ⁵2018, 23, und Diekmann 2007, 399.

⁸⁹⁸ Caspari ⁶2016, 17.

⁸⁹⁹ Vgl. zur Definitionsproblematik des Mixed-Methods-Verfahrens Klippel ²2022, 55 f.; Legutke ²2022, 67; Maggetti 2020; Caspari ²2022; Kuckartz 2014. Vgl. Glogner 2006, 65, in Übereinstimmung mit dem es nicht für zielführend gehalten wird, diese hier erneut darzustellen. Vgl. Dörin 2023, 72 f.

⁹⁰⁰ Vgl. zum Vorgehen Kapitel 5.1. Vgl. Burwitz-Melzer/Steininger ²2022, 280: Die prominentesten Vertreter seien Philipp Mayring (1983, 2000, 2002, 2008) und Udo Kuckartz (1999, 2018).

⁹⁰¹ Auf die Gütekriterien und Limitationen des Verfahrens geht Kapitel 5 ausführlicher ein. Vgl. u. a. Glogner, 2006, 65; Triangulation habe dreierlei Nutzen: „als Validierungsstrategie, als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse und als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis.“ Vgl. Aguado, 2014; vgl. zum Transferdesign Klippel ²2022, 55; Schramm ²2022, 55.

Europa dieses eher als kulturelle Einheit mit gemeinsamen historischen Wurzeln beschreiben, während die NLG wirtschaftliche oder politische Zuschreibungen vornimmt. Die hermeneutische Analyse dient insofern der Verdeutlichung der narrativen Muster und persönlichen Erfahrungen, die diesen Deutungen zugrunde liegen.

5.1. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign basiert auf einer empirischen Studie, die die Einstellungen der Studierenden zu Europa erfasst und Unterschiede in Bezug auf das Merkmal LU untersucht. Da die theoretischen Überlegungen solche Unterschiede erwarten lassen, diese jedoch empirisch noch nicht geprüft wurden, zielt die Studie darauf ab, diese Annahmen zu testen. Sie dient somit nicht der Hypothesengenerierung, sondern der theoriegeleiteten Überprüfung vorab begründeter Erwartungen.

Methodisch wird ein deskriptives Vorgehen mit einem interpretativen Forschungsansatz kombiniert, der ein rekonstruktives Verstehen des Bildungsprozesses ermöglichen soll. Ziel ist es, regelhafte Zusammenhänge aufzudecken und grundlegende Strukturkenntnisse zu nachhaltig prägendem LU zu gewinnen. Diese Erkenntnisse sollen in Rückbindung an die im Theorieteil präsentierten Diskurse einen Beitrag zu einem wünschenswerten Forschungsprogramm zu europarelevanten Effekten des LU leisten.

Ein größtenteils standardisierter schriftlicher Fragebogen bildet das zentrale Instrument der Studie. Er enthält überwiegend geschlossene Fragen im Likert-Format, um die Einstellungen zu den vorab deduktiv bestimmten Dimensionen zu messen.

Diese Skala wurde ursprünglich für die Messung von Selbstbewertungen und Einstellungen entwickelt. Sie wird gebildet, wenn die Items des Tests bewertet und die für jedes Item (Likert-Items) erreichten Bewertungspunkte addiert werden.⁹⁰²

Die Items sollen eine differenzierte und vergleichbare Erfassung der Einstellungen ermöglichen. „Damit ist es im Rahmen dieser Untersuchung möglich, auch statistische Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und der unabhängigen“⁹⁰³ Variable Lateinunterricht zu ermitteln. Zu beachten sind bei der Standardisierung mehrere Aspekte, wie Riemer darlegt:

Die Geschlossenheit der Fragen, die Festlegung der Fragenreihenfolge sowie die Gestaltung der Befragungssituation. Standardisierte Befragungen [...] sind typisch für einen zugrundegelegten quantitativen, hypothesentestenden Forschungsansatz und sehen v. a.

⁹⁰² Garms-Homolová 2020, 51.

⁹⁰³ Glogner 2006, 67.

geschlossene Fragen in festgelegter Reihenfolge sowie eine exakte Kontrolle der Datenerhebungssituation vor.⁹⁰⁴

Von den in der Messtheorie unterschiedenen Skalenniveaus – Nominalskala, Ordinalskala, Intervallskala und Verhältnisskala – kommen zur Einstellungsmessung insbesondere nominalskalierte Items zum Einsatz, die keine Rangfolge beinhalten, sowie ordinalskalierte Items. Letztere weisen keine exakten Intervallabstände auf, so dass „das Verhältnis der Werte zueinander nicht erfasst“ wird. Dennoch ermöglichen sie die Abbildung der Stärke der Zustimmung oder Ablehnung.⁹⁰⁵ Die Anwendung einer Verhältnisskala hingegen, die einen absoluten Nullpunkt aufweist, ist in diesem Kontext nicht geeignet. Um auch nominalskalierte Items statistisch auszuwerten, werden sie, obwohl sie streng genommen nicht ordinalskaliert sind, mit Likert-Skalen metrisch gewichtet.⁹⁰⁶

Als ein Nachteil standardisierter Untersuchungsmethoden wird [jedoch] angesehen, dass man keine Informationen erhält, die über das Spektrum der vorgelegten Antwortkategorien hinausgehen.⁹⁰⁷

Aufgrund der hohen Zahl der Studierenden, pandemiebedingter Einschränkungen sowie der Vergleichspopulationen in Frankreich und Italien ist eine Durchführung intensiver qualitativer Interviews jedoch nicht möglich. Um die Limitationen der quantitativen Erhebung auszugleichen, wird das Befragungsinstrument um offene und semi-offene Elemente ergänzt. Diese „verfolgen einen qualitativen, hypothesengenerierenden Forschungsansatz“ und

sind von den Befragten mit eigenen Worten zu beantworten, was die Tiefgründigkeit und Vielseitigkeit der Antworten erhöht – aber auch vom Grad der Verbalisierungsfähigkeit und Bereitschaft des Befragten zu relevanten Antworten abhängt.⁹⁰⁸

In qualitativen Studien wird üblicherweise eine Grundgesamtheit ausgewählt, die eine hohe Heterogenität im Untersuchungsfeld abbildet. Dieser Auswahlprozess entfällt jedoch hier,⁹⁰⁹ da der qualitative Ansatz direkt im Befragungsinstrument integriert und im Anschluss quantifiziert wird. Der Nachteil wird somit durch das beschriebene *Mixed-Methods*-Verfahren ausgeglichen,⁹¹⁰ da beide Methoden in dem webbasierten

⁹⁰⁴ Riemer, 2014, 163.

⁹⁰⁵ In der Studie entspricht ein MW unter 2,5 eher Ablehnung, ein MW über 2,5 eher Zustimmung.

⁹⁰⁶ Vgl. Kuckartz/Rädiker/Ebert/Schehl ²2013, 16 f; vgl. Venus 2017, 63.

⁹⁰⁷ Glogner 2006, 67.

⁹⁰⁸ Riemer 2014, 163.

⁹⁰⁹ Vgl. Kaplan 2023, 152.

⁹¹⁰ Vgl. u. a. Glogner, 2006, 65, der in Triangulation dreierlei Nutzen sieht: „als Validierungsstrategie, als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse und als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis.“ Vgl. zum Transferdesign Klippel ²2022, 55; Schramm ²2022, 55. Vgl. das Schema von Knorr/Schramm ²2022, 101.

Fragebogen verknüpft werden. Die Triangulation besteht hier somit nicht in Daten-, Theorie- oder Forschertriangulation, sondern in der Methodentriangulation.

Der qualitative Teil besteht insbesondere aus drei offenen Items zu Beginn der Befragung. Sie stellen einen ungesteuerten Zugang zum Thema sicher, der die Innenperspektive der Beteiligten erfassen lässt.⁹¹¹ Darüber hinaus geben freie Antworten zu spezifischen Themenblöcken ergänzend Auskunft über die Einstellungen zu diesen Aspekten. Die freien Äußerungen werden gruppenspezifisch einer qualitativen Inhaltsanalyse⁹¹² unterzogen, anschließend kodiert und quantifiziert, um sie in das bestehende Kategoriensystem einzuordnen und zur Systemerweiterung zu nutzen.⁹¹³ Zeigt sich induktiv, dass Kategorien oder auch Merkmale fehlen, können diese aufgrund des qualitativen Vorgehens ergänzt werden⁹¹⁴ und neue Perspektiven sowie zusätzliche Aspekte erkennen lassen.⁹¹⁵ Dies entspricht Kuckartz und Radikers Beschreibung:

Die Mischung von deduktiver A-priori-Kategorienbildung und induktiver Kategorienbildung am Material geschieht nahezu ausschließlich in einer Richtung: Es wird mit deduktiven Kategorien begonnen und im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material, weshalb auch von *deduktiv-induktiver Kategorienbildung* gesprochen werden kann.⁹¹⁶

Die Einteilung erfolgt also zunächst deduktiv und dient im Weiteren zur Ergänzung von Kategorien oder Merkmalen, wenn diese bisher nicht vorhandenen waren. Burwitz-Melzer und Steininger beschreiben ein solches Vorgehen als sinnvoll:

Ob eine theoriegeleitete, also deduktive qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt wird, hängt in hohem Maße davon ab, wie gut das Forschungsgebiet bereits erschlossen ist. Ist der Gegenstandsbereich bereits gut vorstrukturiert, kann dies bei der Formulierung von Hypothesen helfen. Stehen Hypothesen fest, können Forschungsfragen und eine Vorabbildung von Kategorien noch vor der ersten Lektüre der Daten erfolgen, weil bereits feste theoretische Bezugspunkte vorliegen.⁹¹⁷

Der Konzeption der Fragenstruktur und -inhalte des Fragebogens kommt besondere Bedeutung zu, da sie auf Vorannahmen basieren und die Kategorien aus der Theorie aufgreifen.⁹¹⁸ Dabei ist zu berücksichtigen, dass Einstellungen zu einem mehrdimensionalen Konstrukt latente Variablen erfassen müssen. Dafür

⁹¹¹ Vgl. Caspari ⁶2016, 17. Vgl. zum Fragebogen Kapitel 5.3.1.

⁹¹² Vgl. zur qualitativen Inhaltsanalyse Kuckartz/Radiker 2022, 39.

⁹¹³ Vgl. Burwitz-Melzer/Steininger ²2022, 280: Die qualitative Inhaltsanalyse als kodifizierter Forschungsstil werde prominent von Mayring (1983, 2000, 2002, 2008) und Kuckartz (1999, 2018) erläutert.

⁹¹⁴ Vgl. Kaplan 2023, 141 und Kuckartz/Radiker 2022, 70 f.

⁹¹⁵ Vgl. zur qualitativen Inhaltsanalyse Kuckartz/Radiker 2022, 39.

⁹¹⁶ Kuckartz/Radiker 2022, 102. Vgl. Kaplan 2023, 141.

⁹¹⁷ Burwitz-Melzer/Steininger ²2022, 281.

⁹¹⁸ Kuckartz/Radiker 2022, 27: „So ist es vor allem bei qualitativer Forschung, die das Verstehen des Forschungsgegenstandes zum Ziel hat, zentral, das eigene Vorverständnis darzulegen und zu reflektieren.

werden *reflektive* Indikatoren in einer Skala zusammengefasst. Der Begriff reflektiv bedeutet in diesem Kontext, dass das zu messende Konstrukt als Ursache für die Ausprägung der einzelnen Indikatoren zu verstehen ist. Zum Beispiel ist das Konstrukt politisches Vertrauen die Ursache dafür, dass die Probanden bei den Frageitems, mit denen das Konzept gemessen wird (z. B. „Politiker sind ehrlich zu ihren Wählern“ oder „Politiker halten ihre Versprechen auch nach der Wahl“), einen entsprechenden [sic!] Wert angeben.⁹¹⁹

Dies lässt sich auf die Einstellungsmessung der Studie übertragen und wird im Fragebogen beachtet. Um die Einstellungen innerhalb der Kategorien mithilfe geeigneter Items zu erheben, ist es zunächst erforderlich, die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen im Einzelnen zu reflektieren. Die zentrale Forschungsfrage, ob sich messbare Unterschiede zwischen Studierenden der LG und der NLG zeigen, gibt *per se* keine detaillierte Struktur vor. Daher werden zur Differenzierung die Unterfragen aus Kapitel 1.4.1. herangezogen.

5.2. Subhypothesen

Die Subhypothesen beziehen sich auf die Unterfrage F I, die untersucht, was Studierende der LG und NLG in unterschiedlicher Weise unter Europa verstehen und was Europa für sie ausmacht. Die freien Äußerungen dienen in der Auswertung, wie erläutert, dem Vergleich mit den Antworten auf F II, die detailliert auf die jeweiligen Dimensionen eingeht. Diese bilden die grundlegenden Strukturelemente des Fragebogens. Die theoretisch erwartbaren Vorannahmen werden im Folgenden daher in derselben Reihenfolge, wie in Kapitel 2 und 3 erläutert, für die Formulierungen der Items genutzt.

5.2.1. Begriffsbestimmung und Identität Europas

Bei den Antworten zur Begriffsbestimmung und Identität Europas⁹²⁰ dürften die Studierenden Europa insgesamt als einen wichtigen Zusammenschluss zahlreicher kontinentaler Länder mit kultureller Vielfalt und Freizügigkeit empfinden. Wesentliche Aspekte könnten dabei die Werte des Grundgesetzes und der EU sowie die gemeinsame Friedenssicherung darstellen. Aus lateinspezifischer Perspektive dürfte die LG Europa stärker als westliche, in der Antike verwurzelte Zivilisation verstehen, die auf kulturellem und historischem Erbe basiert. Sie könnte europäische Identität weniger rein po-

⁹¹⁹ Heiss/Matthes 2018, 8. (Hervorhebung im Original.)

⁹²⁰ Ziel ist nicht der Fokus auf Klassifizierung verschiedener Typen der Grundeinstellung zur europäischen Integration, die Gaxie 2011 a, 73, unternimmt, sondern die Analyse der Divergenzen.

litisch und geografisch definieren, sondern eher als gemeinsamen Kulturraum begreifen, der auf philosophischen und sprachlichen Traditionen der Antike fußt. In sprachlicher Hinsicht dürfte sie Europa stärker als lateinisch geprägt wahrnehmen, sowohl hinsichtlich ihres Anteils am internationalen und romanischen Wortschatz als auch als basales Grammatikmodell.

Voraussichtlich werden die meisten Europa jedoch vorrangig über die EU definieren, so dass die vorgenannten Annahmen der empirischen Prüfung bedürfen nach dem Motto: *quod erit demonstrandum*. Die Beantwortung der Unterfrage F II, die auf die unterschiedlichen Einstellungen zu den Dimensionen abzielt, basiert gemäß Theorieteil auf den folgenden Subhypothesen.

5.2.2. Geographie

Aus Kapitel 2 ergibt sich die Annahme, dass Studierende beider Gruppen das geographische Europa als kontinentales Gebiet mit klaren Nord-West-Süd-Grenzen wahrnehmen dürften, während der Verlauf im Osten irgendwo an Russland und die Türkei grenzt und eher unklar ist. Wie das Zitat Valéry's nahelegt, dürfte eine stärkere Orientierung nach Westen und Süden zum Mittelmeer bestehen, während die weniger bekannte östliche Grenzziehung – die Valéry gänzlich ignoriert – im allgemeinen Bewusstsein eine untergeordnete Rolle spielt. Ost- und Südosteuropäer sowie Einwohner außereuropäischer Regionen werden einer genaueren Definition vermutlich größere Bedeutung beimessen, da sie andere Identifikationsprozesse durchlaufen und sich weniger auf römische Traditionen und Wertvorstellungen beziehen als West- und Südeuropäer. Die Stichproben der Studie aus Deutschland, Frankreich und Italien dürften unter dem kontinentalen Europa jedoch vor allem die Länder verstehen, die auf heutigen Karten als zusammengehörig abgebildet sind. Russland und die Türkei werden trotz ihrer teilweise geographischen Lage auf dem Kontinent vermutlich nicht als zugehörig betrachtet.

Hier liegt die Vermutung eines ersten Unterschieds nahe: Die LG könnte aufgrund der romzentrierten Prägung die Zugehörigkeit der genannten Länder stärker ablehnen. Denn hinsichtlich der Relevanz einer präzisen geographischen Definition der Kontinente dürften eher kulturräumliche Aspekte sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Bewohner im Vordergrund stehen. Dies könnte bei der Bonner LG zum Tragen kommen, die den Mittelmeerraumstaaten möglicherweise größere Bedeutung beimisst als die NLG. In Italien und Frankreich hingegen wird Europa

ohnehin tendenziell stärker als südwestlicher Mittelmeerraum identifiziert, da dieser nationales Gebiet umfasst. Diese Überlegungen führen zur Konzeption relevanter Fragen zur Einschätzung des generellen Stellenwerts der geographischen Dimension für das Europabild der Studierenden. Als Erstes drängt sich die generelle Bewertung in Form der Aussage auf: *Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten*. Darauf können Meinungsfragen folgen, um zu erheben, ob sich Europa durch geographische Gegebenheiten klar definieren lässt und im Osten Gebiete Russlands sowie der Türkei dazugehören. Diese zeigen, inwieweit die unklaren Grenzen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl und damit die Identität nehmen. Eine weitere Frage, ob die geographischen Grenzen für den Begriff *Europa* überhaupt von großer Bedeutung sind, gibt Aufschluss darüber, ob alle Staaten zu Europa zählen, die im geographischen Europa liegen, oder ob die Zugehörigkeit von anderen Faktoren abhängt. Ein Item zur besonderen Rolle Roms für die historische territoriale Entwicklung hinsichtlich der Einteilung in Ost und West kann die Einschätzung belegen, inwieweit die westeuropäischen Länder für Europa als besonders wichtig gewertet werden. In Ergänzung soll nach der Bedeutung der ebenfalls zur geographischen Dimension zählenden Aspekte *Flora, Fauna, Klima* und *Landschaften* gefragt werden, deren Bedeutung durch schulischen Geographieunterricht oder eigenen Tourismus beeinflusst sein könnte. Hier ist jedoch von einer Verknüpfung mit der kulturellen Dimension auszugehen, da, wie erläutert, je nach Kontext der verschiedenen Dimensionen unterschiedliche Staaten als zu Europa gehörig gelten.

Die Subhypothese geht also davon aus, dass sich beide Gruppen insgesamt bei den Einstellungen zur Bedeutung des geographischen Europas wenig unterscheiden, die LG jedoch eine stärkere Südwestorientierung als Teilmenge des Imperium Romanum erkennen lässt.

5.2.3. Kultur und Geistesgeschichte

Sicher ist nicht jedem bei allem, was er wahrnimmt, denkt oder tut, stets die Verbindung zur Antike bekannt oder bewusst. Sicher haben zusätzlich weitere Einflüsse eine Rolle gespielt. Dennoch gilt in kultur- und geistesgeschichtlicher Perspektive die Antike als Wurzel Europas. Im Sinne dieser Metapher könnte man sagen: Europa schöpfte aus dieser Epoche seine Kraft, entfaltete sich zur Blüte und streute immer wieder seine Samen aus, aus denen neue Keime sprossen – Keime, die ihre antiken Ursprünge nicht verleugnen können. Dies wirft die spannende Frage auf, inwieweit Studierenden diese

Prägung bekannt und bewusst ist und inwieweit dies ihre Identifikation mit dem heutigen Europa nach eigener Wahrnehmung beeinflusst. Es drängt sich daher die theoretische Vorannahme auf, dass sich die LG der antiken Prägung aufgrund der dargelegten Beiträge des LU zur europaweiten kulturellen Entwicklung stärker bewusst sein dürfte. Sie könnte den prägenden Zusammenhang zwischen lateinischen Quellen, rezipierten Kulturerrungenschaften und dem weiterentwickelten Gedankengut aus der Antike höher gewichten.⁹²¹ Allerdings gilt es, solche monokausalen Rückschlüsse bei der Verifizierung der Hypothese zu hinterfragen, da sich nicht alles aitiologisch und eindimensional auf die Antike zurückführen lässt. Betrachtet man beispielsweise den diachronen Rezeptionsprozess in Frankreich und Deutschland, ergeben sich bereits unterschiedliche Traditionslinien. In Deutschland lag der Fokus mit Winckelmann und Schliemann stark auf Griechenland, während in Frankreich eher Rom im Mittelpunkt stand. Hier diene das römische Erbe zur Identifikation ebenso wie zur Abgrenzung zu den Römern als Okkupanten, was die traditionelle Bezeichnung der Vorfahren als *nos ancêtres, les Gaulois*⁹²² verdeutlicht. Diese wurde in der berühmten literarischen Umsetzung in den Asterix-Comics von Goscinny und Uderzo zum Allgemeinplatz. Da es unmöglich ist, im Fragebogen auf alle europarelevanten Texte, Einzelbereiche oder Themen einzugehen, müssen Items entwickelt werden, die in reduzierten Kategorien den Gesamtbereich *Kultur* und *Geistesgeschichte* zusammenfassen. Parallel zum geographischen Aspekt wäre zunächst die grundlegende Frage wichtig, inwieweit überhaupt kulturelle und geistesgeschichtliche Gemeinsamkeiten mit Europa verbunden werden. Im Anschluss zielen weitere Items auf den speziellen Bezug zur Antike, auf den Wert von Kultur und deren identitätsprägender Funktion ab. Dies zielt darauf ab, ein differenziertes Meinungsbild zu erhalten und gleichzeitig die Bedeutung von Wurzeln und Erbe, Epochen und Themen messbar zu machen.

Es bietet sich an, zusätzlich übergeordnete Bereiche von Kultur und Geistesgeschichte zu berücksichtigen, die mit anderen Dimensionen verknüpft sind. Relevante Fragestellungen könnten sein: Basiert Europa auf sprachlichen Gemeinsamkeiten, religiösen Einflüssen, gemeinsamen historischen Phasen und Ereignissen oder weiteren kulturellen Faktoren? Diese Aspekte lassen sich bei der Auswertung mit den Items zu Politik, Werten und Identität in Beziehung setzen.

⁹²¹ Vgl. die Themenliste des AU (2021 – 2007) mit ihren weitreichenden sprachlichen, kulturellen, religiösen, politischen, identitären, wertorientierten und natürlich methodischen Aspekten.

⁹²² Auch beliebter Restaurantname, obwohl Kelten nicht allein prägend für Frankreich waren.

Darüber hinaus sollte der Stellenwert der Antike als erkennbarer Ursprung belegbar werden. Dies erfordert die Formulierung solcher Items, die sich explizit auf das antike Erbe beziehen, wie etwa alte Sprachen, Denkmäler wie Texte und Monumente, das von der UNESCO anerkannte Kulturerbe sowie auf religiöse, historische, philosophische oder literarische Einflüsse.

Insgesamt wird die Subhypothese aufgestellt, dass sich beide Gruppen in ihren Einstellungen zur Bedeutung des kulturell-geistesgeschichtlichen Europa durchaus unterscheiden und die LG dem Erbe der Antike deutlich mehr Bedeutung beimisst.

5.2.4. Sprache

Der Exkurs zu den Implikationen von Mehrsprachigkeit in Kapitel 2.3.1. mag als Abschweifung erschienen sein, hatte jedoch einen berechtigten Platz, da er wichtige Ansatzpunkte für die folgenden Annahmen bietet: Da Sprachen identifikationsstiftend wirken, aber auch Abgrenzung und Ablehnung auslösen können, lässt sich ein Zusammenhang zum mehrsprachigen Europa vermuten, der abhängig von der eigenen Muttersprache, erlernten Fremdsprachen und den individuellen Einstellungen diesen gegenüber ist. Wie bereits in der Antike eine Dualität aus Latein und Griechisch bestand, verläuft auch im heutigen Europa eine Sprachgrenze: romanische Sprachen im Westen und Süden, (nord-/west)germanischen in der Mitte und im mittleren Norden sowie slawische Sprachen im Nordosten. Angesichts der langen gemeinsamen Bildungstraditionen von Latein und Englisch als jeweiliger *lingua franca* dürften die westgermanischen und romanischen Sprachen den deutschen, französischen und italienischen Studierenden beider Gruppen vertrauter sein als die nordischen oder östlichen. Betrachtet man nur die LG, könnten zwei Faktoren ihre Einstellung zur lateinischen Sprache beeinflussen: Einerseits müssten sie im LU solides Wissen zu Latein als Basissprache, zum Einfluss des Lateinischen auf andere Sprachen sowie zu den zahlreichen Transfermöglichkeiten erworben haben. Dies würde eine positive Einstellung zum Aspekt eines lateinisch geprägten kollektiven Europa nahelegen. Andererseits könnten je nach Gestaltung des LU Sprachlosigkeit oder unzureichende Beherrschung der Sprache – ähnlich wie bei Ovid – negative Emotionen wie Scham und Demütigung ausgelöst haben, die zu einer Ablehnung der Sprache und im Extremfall der durch sie vermittelten Inhalte geführt haben.

Allerdings hat sich der LU in den letzten Jahr(zehnt)en unter Berücksichtigung allgemein- und fachdidaktischer Erkenntnisse stark gewandelt. Aspekte wie Schülerori-

entierung und Kompetenzentwicklung, Differenzierung und individuelle Förderung, Mehrsprachigkeit und historische Kommunikation werden heute durch angepasste und an anderen Fremdsprachen angeglichenen Methodiken berücksichtigt. Es bleibt daher zu hoffen, dass er nicht zu ‚ovidischen Aversionen‘ führte. Für eine positive Sicht auf die lateinische Sprache und ihre Bedeutung sowie auf Sprachen generell sprechen einige Statistiken. So beurteilten 2018 bei einer Befragung von Deutschen ab 16 Jahren 78 % die europäische Sprachenvielfalt als wichtig und erhaltenswert, während nur 13 % eine Einheitssprache befürworteten.⁹²³ Sie stimmten also dem Motto der EU, *Einheit in Vielfalt*, zu, das die Verpflichtung des Erhalts aller europäischen Sprachen und das Bildungsziel der Dreisprachigkeit umfasst. Noch interessanter ist die Erhebung zur Frage, welche Sprachen Kinder heute in der Schule vor allem lernen sollten: Mit 15 % belegt Latein den fünften Platz, nur knapp hinter Spanisch und Chinesisch (jeweils 19 %) sowie Französisch (48 %) und Englisch, das als heutige *lingua franca* erwartungsgemäß bei 98 % liegt.⁹²⁴ Auf die Frage, welche Sprache man selbst gerne perfekt beherrschen würde, ergibt sich ein leicht verändertes Bild: Englisch und Französisch führen mit 89 % bzw. 49 %, gefolgt von Spanisch (44 %) und Italienisch (38 %).⁹²⁵

Berücksichtigt man die oben erläuterten Aussagen zur Reisetätigkeit, zeigen sich interessante Korrelationen. Überraschend ist, dass auf Platz 5, zusammen mit Russisch, auch Latein mit jeweils 22 % genannt wird. Dies ist bemerkenswert, wenn man das Image als tote Sprache sowie den Umstand bedenkt, dass der Nutzen Lateins nach der Osterweiterung der EU seine Bedeutung als Basis- und Brückensprache teilweise eingebüßt hat. Da die hinzugekommenen Sprachen nicht romanischen Ursprungs sind, lassen sich hier deutlich weniger Synergieeffekte erzielen und die Erschließung über Latein weniger nutzen. Als Fazit wird also festgehalten, dass Latein in sprachlicher sowie kulturell-geistesgeschichtlicher Hinsicht Europa in allen Epochen und Bereichen unwiderlegbar beeinflusste – und das bis heute. Da dies im Alltag jedoch oft nicht in dieser Tiefe wahrgenommen und zudem wenig in den Medien thematisiert wird, bleibt das Bewusstsein für diese europäische Konstante mutmaßlich eher gering, oberflächlich und klischeehaft. Das, was deutlich vor Augen ist, mag zwar durch diese gesehen, nicht aber immer ‚wahr‘genommen und in seiner Bedeutung bewusst reflektiert werden. Obwohl dies grundsätzlich für alle gilt, lässt sich ein Unterschied zwischen beiden

⁹²³ Institut für Demoskopie Allensbach 2008 b.

⁹²⁴ A. a. O. 2008 a.

⁹²⁵ Polis + Sinus 2008.

Gruppen annehmen: Die LG hat im Unterricht sowohl mit und an der Sprache als auch intensiv an Inhalten gearbeitet. Durch Sprachreflexion, Mehrsprachigkeitsübungen, Wortbildungslehre, intensive Vokabelarbeit und die Auseinandersetzung mit Sprachsystematik wurden zumindest Grundkenntnisse erlangt, so dass der Blick für sprachliche Verwandtschaften geschärft und geschult worden sein müsste. Ebenso sollten die Lektüre grundlegender und europaweit rezipierter Texte zu lebensweltlich relevanten Themen sowie der stete Vergleich zwischen Antike und Aktualität zu stärkerer Wahrnehmung der lateinsprachlichen Tradition geführt haben. Ob sich diese Vermutungen bestätigen und welchen Stellenwert diese Stichproben dem Latein(unterricht) sowie dem Erhalt und der Verbreitung der Sprache beimessen, werden die Studienergebnisse zeigen. Geeignete Fragen richten sich in erster Linie am Ende des Fragebogens an die LG, um Informationen zu den kaum einschätzbaren Variablen wie behandelte Inhalte, Schwerpunktsetzung, Einfluss der Lehrkräfte, Methodik etc. zu erhalten. Items an beide Gruppen können darüber hinaus Auskunft geben, inwieweit sprachliche und insbesondere lateinsprachliche Aspekte überhaupt für europarelevant gehalten werden. Parallel zu den anderen europäischen Dimensionen bietet es sich an, zunächst nach der generellen prägenden Bedeutung von Sprachen zu fragen, bevor diese im Einzelnen bewertet werden. Relevant wären hier die (alt)griechische und lateinische Sprache, Englisch als *lingua franca* und erste schulische Fremdsprache sowie weitere europäische Sprachen und die Mehrsprachigkeit. Weitere Items können klären, inwieweit einzelne Sprachen oder Sprachen im Allgemeinen einen Beitrag zur europäischen Identität leisten und inwieweit die Förderung und der Erhalt der Mehrsprachigkeit oder die Beschränkung auf nur eine gemeinsame Sprache unterstützt wird. Einblick in die Bildung der Meinungen kann darüber hinaus der Einbezug anderer Fächer mit sprachlichem Schwerpunkt sowie die persönliche Sprachbiographie geben. Immanent liefern zusätzlich Items zur West-Ost-Dualität oder zur Bedeutung des Römischen Reiches, tradierten Mythen und anderen kulturellen Aspekten weitere Erkenntnisse. Auf Basis der Aussagen zur sozialen und schulischen Prägung lässt sich so ermitteln, inwieweit beide Gruppen unterschiedliche Einstellungen aufweisen.

Als Subhypothese wird angenommen, dass sich die Einstellungen zur Europarelevanz der lateinischen Sprache unterscheiden und die LG ihr deutlich größere Bedeutung zuerkennt.

5.2.5. Religion und Ideologie

In der heutigen Lebenswelt scheinen zunächst dieselben grundlegenden Aspekte auf die gesamte Zielgruppe Einfluss zu nehmen, insbesondere solche, die aus der Politik, ihren Gesetzen, tradierten Werten, dem familiären und sozialen Umfeld sowie dem Schulunterricht hervorgehen. Diese vermitteln vor allem das Recht auf Religionsfreiheit, das Gebot der Toleranz sowie das Streben nach Vielfalt in der Tradition der Aufklärung. Unabhängig von der individuellen oder kollektiven Religionszugehörigkeit von Personen, Regionen oder Ländern kommt dem Aspekt des Alltagslebens daher eine wesentliche, unübersehbare und somit die bedeutendste Rolle zu. Religion ist im Alltagsleben nämlich sicht-, hör- und erfahrbar – und das nahezu unumgänglich, quasi automatisch und zum Teil unbewusst. In Bezug auf das Christentum wird deutlich, wie sehr kirchliche Traditionen, Einrichtungen, Feste, Architektur, Kunst und Musik etc. ganz Europa prägen. Man kann keine Stadt, kein Dorf durchqueren, ohne auf eine Kirche, einen Friedhof oder religiöse Symbole zu stoßen. Zudem entspricht das kalendrische Jahr zwar nicht dem Kirchenjahr, ist jedoch nach kirchlichen Festen gegliedert, die teilweise sogar die Schulferien bestimmen und benennen: Weihnachts- und Osterferien. Diese Feste prägen Feiertage und gemeinsame Aktivitäten wie etwa Martinszüge, Adventsfeiern oder Nikolausabendfeiern.⁹²⁶ Gerade weil an diesen Aktivitäten nicht nur Gläubige teilnehmen, haben sie eine gesellschaftlich integrative und gemeinschaftsfördernde Wirkung. Das Gleiche gilt für die Musik, da viele der bekanntesten, berühmtesten und häufig aufgeführten oder gesendeten Werke einen kirchlichen Bezug hat. Unabhängig davon, ob Studierende selbst musizieren, klassische Konzerte besuchen oder entsprechende Sender hören: Bachkantaten und -oratorien, Mozarts, Verdis oder Brahms' Requien, Motetten und viele weitere geistliche Werke sind durchaus verbreitet. Kunstgegenstände von Malerei über Skulpturen bis hin zu Schmuck verweisen auf religiöse Themen.

Auch die sozialen Aktivitäten kirchlicher Institutionen – vom Kindergarten über Bibliotheken, Betreuungsangebote, Spielgruppen, Reisen, Musikensembles bis hin zu Wohltätigkeitsangeboten – sind aus dem gesellschaftlichen Leben (bislang) nicht wegzudenken. Die intensive Präsenz und Faszination des Religiösen zeigen sich also vor allem aus kultureller Perspektive. Dies belegt das Reiseverhalten, denn zumindest vor

⁹²⁶ Neuere Bestrebungen, diese durch Umbenennung oder Umdefinition aus dem christlichen Kontext zu lösen, haben sich bisher nicht durchgesetzt.

der Coronakrise standen Städtereisen und der Besuch berühmter Denkmäler und Monumente hoch im Kurs. Wie bereits gezeigt, weisen viele dieser Sehenswürdigkeiten einen religiösen Kontext auf. Reisen erweitert gleichzeitig den Horizont und bietet interreligiöse Erfahrungen, da beliebte Ziele wie Südspanien, die Türkei oder die Maghrebstaaten Elemente islamischer Religion und Kultur eindrucksvoll erleben und deren Einflüsse auf Europa entdecken lassen. Im Alltag sind durch EU-Erweiterung, Migration und Freizügigkeit auch andere Religionen zunehmend sicht- und erlebbar, was sich wiederum eher auf kulturelle Aspekte als den religiösen Glaubensaspekt bezieht. Zahlreiche Märkte, Feste, Traditionen, Konzerte und interkulturelle Events sowie von Religionsgemeinschaften geprägte Viertel tragen so zur – wenn auch zumeist oberflächlichen – Wahrnehmung der religiösen Vielfalt bei. Religion als abgrenzender oder gar europakonstituierender Faktor dürfte für Studierende jedoch keine tragende Rolle spielen, auch wenn die Entwicklung der einzelnen Nationalstaaten aufgrund verschiedener religiöser Traditionen gewisse Unterschiede aufweist. Religiöse Menschen, die in Politik und Öffentlichkeit mitwirken, beeinflussen nicht nur die politische Kultur und sozial-moralische Vorstellungen, sondern auch den Bereich der Wohlfahrt und sogar den der Marktwirtschaft. Da die Zielgruppe der Studie aus Westeuropa stammt, also dem sogenannten christlichen Abendland, lässt sich zusammenfassend vermuten, dass sie eher den Einflüssen dieser Region als denen aus dem Osten oder den später beigetretenen EU-Ländern unterliegt. Es ist anzunehmen, dass die christliche Tradition, zumindest in ihrer Werteorientierung, prägend war, da deren Werte die Grundlage der EU-Gesetze bilden. Insgesamt wird Religion in Hinblick auf Europa von beiden Gruppen vermutlich gleichermaßen keine tragende Rolle zugeschrieben. Vielmehr steht das Streben nach Toleranz und Vielfalt, basierend auf Rechten und besagten Werten, im Vordergrund – nicht aber ein spezieller Glaube.

Ehrlicherweise sollten noch Argumente genannt werden, die den potenziell möglichen Beitrag des LU relativieren: So spielen die frühe Auseinandersetzung mit dem antiken Polytheismus und die noch heute sichtbare Präsenz der antiken Götter im Alltag keine religiöse Rolle, da sie das kulturelle Europa, nicht das spirituelle, beeinfluss(t)en. Zudem wird Wissen über einzelne Religionen und ihre Konflikte nicht zentral im LU vermittelt, sondern auch im Religions- und Geschichtsunterricht, in Praktischer Philosophie und als Querschnittsaufgabe in weiteren Fächern. So können auch MINT-Fächer unter dem Aspekt *Wissenschaftsgeschichte* Beiträge leisten. Nicht zuletzt ist es Fakt, dass Religion insgesamt im Leben junger Menschen an Bedeutung verliert und Glaube

immer weniger im öffentlichen Raum gelebt oder praktiziert wird. Aufgrund seiner multiplen und multivalenten Inhalte kann der LU schon aus Zeitgründen der Abnahme religionsbezogener Kenntnisse zu europarelevanten ‚Erinnerungsorten‘ nicht umfänglich entgegenwirken.⁹²⁷ Im Bereich *learning from religion* mit dem Ziel der Religions-sensibilität, Toleranz oder Identitätsbildung kann er zwar, wie gezeigt, ebenfalls beitragen, doch wird sein Einfluss nicht stärker sein als der der genannten Aspekte des alltäglichen Lebens- und Familienumfelds. Als spannend könnte sich der trinationale Vergleich erweisen, da sich die Länder in diesem Bereich durchaus unterscheiden: Während in Frankreich Laizismus vorherrscht, nimmt in Italien, wo christliche Traditionen unabhängig vom Glauben sehr präsent sind, die überwiegende Mehrheit der SuS am Religionsunterricht teil.⁹²⁸ Dabei handelt es sich wie in Deutschland um eine freiwillige Teilnahme je nach Alter und Elternwillen. Allerdings zeigen die Teilnehmerzahlen mit steigender Klassenstufe und Alter eine Abnahme, was als Indiz für die abnehmende Bedeutung von Religion gewertet werden kann.

Die Studie muss also tatsächlich nachweisen, welchen Stellenwert die Zielgruppe Religionen, ihren Werten, Praktiken und ihrer Präsenz im Alltag beimisst – oder inwieweit sie im Gegenteil gerade die Laizität und Religionsfreiheit als Grundlage Europas versteht. Aufgrund der identifikationsstiftenden Bedeutung von Religion könnte es zwar in extremen Fällen zu Abgrenzung und sogar Rassismus kommen, jedoch ist dies nicht zu erwarten und beträfe eher einzelne Ausreißer.

Ähnliches gilt für den ideologischen Aspekt. Der LU bietet zahlreiche Texte, die sich mit gesellschaftlichen Idealen, politischen Utopien und als perfekt gewerteten Staatsformen befassen. Man denke etwa an Morus' *Utopia* (1516), Ciceros politische Schriften und Briefe, Campanellas *Sonnenstaat*, die *Christianopolis* des Andreae, Bacons *Nova Atlantis* oder die *Politeia* Platons.⁹²⁹ Da Utopien und Idealvorstellungen vor allem Werthaltungen zugrunde liegen, dürften die eigenen Werte der Studierenden jedoch einen größeren Einfluss auf die Studierenden haben als historische und literarische Texte. Diese Schriften werden im LU zudem eher selten und nicht immer in konkretem

⁹²⁷ Exkursionen zeigen: Vielen deutschen, französischen, italienischen SuS sind z. B. Bildgehalt kirchlicher Darstellungen, biblische Namen, Erzählungen, Feiertage, Traditionen nicht bekannt.

⁹²⁸ Vgl. Saporiti, Riccardo (12.06.2022): I dati: Nelle scuole italiane uno studente su 7 non frequenta religione, unter: <https://www.wired.it/article/religione-italia-scuole-studente-frequenza-dati/> (z. a. a. 14.01.2025)

⁹²⁹ Lateinische Fassung 1623: *Civitas solis idea republicae philosophicae; Reipublicae Christianopolitanae descriptio*; christliche Utopie Johann Valentin Andreae 1619 aus Sicht eines Schiffbrüchigen; *Nova Atlantis*: (fragmentarisches) utopisches Werk Francis Bacons 1627, posthum auf Neulateinisch.

Bezug auf Europa behandelt, weshalb ein intensiver Einfluss eher unwahrscheinlich scheint. Zudem ließe sich argumentieren, dass Texte über Missstände Folgerungen zu einem perfekten Europa ermöglichen, indem man *ex negativo* alle erstrebenswerten Ziele und möglichen Bedingungen erarbeitet. Doch beruht auch diese Vorgehensweise eher auf den kollektiven Werten, deren Bedeutung Kapitel 3.2. behandelt wurde.

Für den Fragebogen ergeben sich folgende Entscheidungen: Als übergeordnetes Item bietet sich die zentrale Standardfrage an, inwieweit Europa auf gemeinsamen religiösen oder ideologischen Einflüssen basiert und welche diese im Detail sind. Den Bezug zur Antike stellt die Nennung des antiken Polytheismus dar, gefolgt von Judentum, Christentum, Islam sowie weiteren Religionen. Um zu erkennen, inwieweit Religion eher keine besondere Bedeutung zuerkannt wird, ergänzen die Items *Atheismus* und *Religionsfreiheit* die Auswahl. Die Fragen, inwieweit die europäische Identität auf einer gemeinsamen Religion beruht und ob sich Europäer und Europäerinnen als religiöse Gemeinschaft empfinden sollten, zielen daraufhin auf den generellen Stellenwert von Religion in Bezug auf Europa ab.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Subhypothese, dass es keine nennenswerten Unterschiede bei den Einstellungen zu den Dimensionen Religion und Ideologie gibt. Vielmehr wird die Gesamtgruppe Religion dem Privaten zugeordnet und Europa eine ideologische Orientierung an den EU-Werten zuschreiben.

5.2.6. Politik

Als Fazit aus Kapitel 2.5. lässt sich zunächst behaupten, dass der LU nur schwerlich keinen Beitrag zur politischen Bildung leistet. Andererseits gilt nicht der Umkehrschluss, dass ohne LU politische Bildung nicht stattfindet. Denn alle SuS besuchen Politikunterricht und geisteswissenschaftliche Fächer, die politische Themen behandeln, wie Philosophie, Sozialwissenschaft, Geschichte, Religion oder moderne Fremdsprachen, die Politik im Rahmen der Kulturkompetenz thematisieren. Zudem nutzen Studierende umfangreich Medien zu aktuellen Nachrichten, die ebenfalls politische Bezüge aufweisen. Es ist somit schwierig, zu einer Subhypothese hinsichtlich der Prägung der Einstellungen zum politischen Europa zu gelangen, die einen klaren Unterschied zwischen den Gruppen unterstellt. Auch wenn die LG möglicherweise einen stärkeren Fokus auf die historische Entwicklung, auf Staatsformen und deren Vor- und Nachteile gelegt hätte und dadurch intensiver mit staatsphilosophischen Perspektiven in Berührung gekommen sein sollte, muss diese historische Perspektive nicht ausschlaggebend

gewesen sein. Denn für die Frage nach politischen Einstellungen und Vorstellungen zur politischen Rolle in Europa spielt eher die jüngere Geschichte eine prägende und identitätsstiftende Rolle. Konstitutiv übt dabei sicherlich die heutige EU – unabhängig vom LU – den größten Einfluss aus. In diesem Zusammenhang sind frühere Studienergebnisse wie die von Hübner und Eichhorn interessant. Unter dem Titel „Wie schauen junge Deutsche vor der Europawahl 2019 auf Europa und die EU?“⁹³⁰ stellten sie fest, dass trotz Wissensunterschieden der Probanden keine signifikanten Divergenzen in den Einstellungen zur EU erkennbar waren. Dies erstaunt, da andere Studien zum Ergebnis kommen, dass Bildungsgrad und positives Bild der EU miteinander korrelieren.⁹³¹ Darüber hinaus wünschten sogar 89 % der obigen Befragten, „dass mehr über die EU gelehrt wird.“⁹³² Dies dürfte auf ein insgesamt als zu gering empfundenes Wissen zurückzuführen sein.

Ein weiteres überraschendes Ergebnis liefert die TUI-Studie von 2019, die gezielt nach dem Wert der Demokratie fragte. Nur 66 % der Deutschen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren halten diese für „alles in allem die beste Staatsform“, 16 % betrachten sie als „genauso gut oder schlecht wie andere Staatsformen“ und 6 % sogar als schlechter. In Italien lagen die entsprechenden Werte bei jeweils 46 %, 37 % und 8 %; in Frankreich sogar bei nur 38 %, 33 % und 8 %.⁹³³ Nur knapp ein Drittel spricht sich also für die Demokratie als beste Staatsform aus. Da die Befragten dieser Studien jedoch aus allen Bildungsschichten stammten, sind die Ergebnisse nicht direkt auf die Gruppe der Studierenden übertragbar. Der Blick sollte sich auf die Grundlagen richten, auf denen Europa beruht und künftig beruhen sollte, da die EU, wie erläutert, sowohl als politisch-normative Union, als transnationale Wirtschaftsunion, als Erinnerungs- oder auch als Wertegemeinschaft fungieren kann. Eine rein politische Perspektive wäre jedoch einseitig, wie schon Ionesco feststellt: „La cultura unisce gli uomini, la politica li separa.“⁹³⁴ Für die Frage nach der Prägung ist es daher zu kurz gegriffen, nur die politische Ebene zu berücksichtigen. Auch Reale beurteilt es als kritisch, Europa vorrangig als relativ junge politische Union mit dem Ziel des gemeinsamen Fortschritts zu definieren. Er sieht vielmehr ein

⁹³⁰ Hübner/Eichhorn 2019.

⁹³¹ Vgl. a. a. O., 22; Fuß 2006.

⁹³² Ebd.

⁹³³ TUI Stiftung 2019.

⁹³⁴ Eugène Ionesco, *Il mondo è invivibile*, zitiert nach Reale, 2003, 136.

squilibrio sempre crescente fra il progresso tecnologico ed economico, da un lato, e il mancato progresso dell'uomo nelle dimensioni spirituali, etica e sociale, dall'altro.⁹³⁵

Wie man auf dieses *squilibrio* sinnvoll reagieren kann und sollte, ist von entscheidender Bedeutung – und eine Aufgabe der jüngeren Generationen. In diesem Zusammenhang betrachtet Günther den Europagedanken „als Idee einer politischen Einheit“⁹³⁶, die jedoch nicht „auf gemeinsamer europäischer Vergangenheit und nicht auf einer gemeinsamen europäischen Kulturgeschichte“, sondern „in Neuorientierung in offener Diskussion im neuen Europa mit Ost- und Norderweiterung und Nationalstaaten“ geführt werden müsse. Er stellt sich damit gegen das Ideal einer Erinnerungsgemeinschaft mit gemeinsamen Wurzeln. Wie die beiden Gruppen dies sehen und ob es einen messbaren Unterschied gibt, muss die Studie zeigen.

Als geeignete Frage stünde die generelle Bewertung zu Beginn, inwieweit das Europa bild auf politischen Gemeinsamkeiten beruht und durch die Institutionen und Gesetze der EU geprägt wird. In Bezug auf die Zugehörigkeit ist es wichtig zu ermitteln, ob ausschließlich Staaten zu Europa zählen, die vertraglich der EU angehören. Die Angabe einer Rangordnung zeigt, inwieweit die europäische Politik als wichtiger eingeschätzt wird als die der Nationalstaaten, was in Überschneidung den Aspekt der multiplen Identität betrifft. Einblicke in die Visionen der Studierenden liefert die Frage, ob das künftige Europa auf gemeinsamer Politik beruhen solle und ob die EU als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen sollte. Wertvolle Erkenntnisse zur Einstellung gegenüber politischen Aspekten könnten Items liefern, die nach den von der Politik vorgegebenen Werten und Zielen fragen. Besonders hilfreich bei der Klärung, worauf Europa basieren solle, könnte Valéry's Frage zur Zukunft Europas sein:

L'Europe va-t-elle garder sa prééminence dans tous les genres ? L'Europe deviendra-t-elle ce qu'elle est en réalité, c'est-à-dire : un petit cap du continent asiatique ? Ou bien l'Europe restera-t-elle ce qu'elle paraît, c'est-à-dire : la partie précieuse de l'univers terrestre, la perle de la sphère, le cerveau d'un vaste corps ?⁹³⁷

Diese Erläuterungen führen zur Subhypothese, dass keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen zur politischen Dimension vorhanden sind, sondern dass die Gesamtgruppe Europa stark mit der politischen EU verbindet.

⁹³⁵ Reale 2003, 132.

⁹³⁶ Günther 2004, Vi. (Alle Zitate des Absatzes.)

⁹³⁷ Valéry 1919, 27.

5.2.7. Identität und Werte

Die Erläuterungen des 3. Kapitels belegten nachvollziehbar und unstrittig die „zeitlichen und zeitlosen Aussagen antiker Texte [...], welche Funken sich aus dem gemeinsamen kulturellen Erbe für den Dialog über europäische Werte schlagen lassen.“⁹³⁸ Dennoch stellt dieser Befund keinen hinreichenden Beleg für die Annahme signifikant unterschiedlicher Werteinstellungen und Identitäten zwischen LG und NLG dar.

Im Gegenteil ist eher zu erwarten, dass Studierende bereits in den ersten zehn Lebensjahren – vor Besuch einer weiterführenden Schule und eventuellem LU – den Einflüssen vieler ähnlicher Kollektive ausgesetzt waren. Trotz der möglichen Konfrontation mit konfligierenden Werten durch Herkunft oder soziales Umfeld dürften die Gemeinsamkeiten durch das Lebensumfeld überwiegen. Zu den Kollektiven ähnlicher Prägung zählen insbesondere Kindergarten, Grundschule, Sportvereine, Musikschulen, Gemeinden u. a. mit ihren traditionellen Aktivitäten, Veranstaltungen und Regeln. Mit zunehmendem Alter wächst zudem der Einfluss von Nachrichtenmedien, Politik und fortgesetzter Schulbildung, so dass dem LU als nur einem kleinen Baustein der prägenden Kollektive vermutlich kein größerer Beitrag zur Werteorientierung zukommen dürfte. Dies umso weniger, als sich Sozialmoral in erster Linie „aus den Quellen der Bürgergesellschaft“ schöpft. Auch wenn Kraus in seinem Eckpunkt „Mit Latein gegen PISA!“ die Stärkung des LU fordert, da er „philosophisch-politische Propädeutik“ und „Freiheit im Urteilen“⁹³⁹ vermittele, stellt dies kein Alleinstellungsmerkmal dar.

Für die Konzeption des Fragebogens ergeben sich zwei wesentliche Problemfelder: Zum einen erschwert der Anspruch an die Operationalisierbarkeit eine valide Messung von Werten. Denn „Operationalisierung heißt, eine Variable mittels Indikatoren messbar zu machen.“⁹⁴⁰ Indikatoren wiederum „sind manifeste Merkmale, die z. B. mit einzelnen Fragen in einer Umfrage erhoben werden und mittels derer auf die Präsenz bzw. die Ausprägung eines theoretischen Konstrukts“ wie hier Einstellungen geschlossen werden kann.

Nun sind nicht alle sozialen Phänomene gleich einfach zu messen. Es gibt Phänomene, die besonders leicht zu messen sind, wie zum Beispiel demografische Variablen. Das Ge-

⁹³⁸ Limbach 2007, 40 und 46.

⁹³⁹ Kraus 2007, 76. Er betont die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung und Kultur und nennt 6 Eckpunkte, darunter Vermittlung kultureller Identität, konkreten Wissens und Könnens sowie sprachliche Bildung, denn Persönlichkeit drücke sich durch Sprachhandeln aus. Dies erfülle LU vorbildlich.

⁹⁴⁰ Alle Zitate des Absatzes: Heiss/Matthes 2018, 2.

schlecht oder das Alter sind manifeste Merkmale und können etwa ganz einfach mit einzelnen Fragen erfasst werden. Andere Phänomene, die komplexere theoretische Konzepte repräsentieren, wie z. B. politisches Vertrauen, sind facettenreicher und werden deshalb meist mit mehreren Indikatoren gemessen.⁹⁴¹

Zu den komplexeren Phänomenen zählen Werteorientierung und Identitätsbildung, da diese Prozesse größtenteils unbewusst verlaufen und viele Implikationen aufweisen. Daher müssen Items formuliert werden, die klare und korrelierbare Zuschreibungen ermöglichen. Als erstes Item bietet sich sinnvollerweise wieder die generelle Beurteilung an: *Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte*. Um zu präzisieren, welche Werte gemeint sind, woher sie stammen und wodurch sie geprägt wurden, führen Items zu den folgenden Perspektiven: Inwieweit werden europäische Werte durch gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt oder sind losgelöst von der Geschichte zu sehen? Inwieweit beruhen sie auf denen der politischen EU? Einen Bezug zur Antike können Items herstellen, die nach der Prägung der Werte durch ein anthropologisches Menschenbild oder humanistische Grundsätze fragen, ergänzt um konkrete Nennungen weiterer Werte wie *christliche, familiäre, gruppenabhängige* oder auch *politische*. Um die Zustimmung in den einzelnen Bereichen messen zu können, müssen diese neutral aufgelistet werden.

Das Gleiche gilt für den Aspekt der *Identität*, der in den meisten Europabefragungen untersucht wird, um herauszufinden, ob sich jemand als deutsch oder europäisch identifiziert. Nach der übergeordneten Beurteilung, ob Europa überhaupt eine gemeinsame Identität aufweist, können Items zu konkreten identifikationsstiftenden Bereichen Aufschluss geben. Um zu entscheiden, inwieweit Identität und Werte durch die EU oder vielmehr durch andere Faktoren geprägt wurden, bieten Items Erkenntnismöglichkeiten in Bezug auf europabild-prägende Faktoren. Dazu gehören sozialstatistische Angaben, schulische und universitäre Erfahrungen sowie solche, die durch andere Aktivitäten gemacht wurden. Aufgrund der multifaktoriellen Einflüsse auf die Identitätsentwicklung ist jedoch von einer stark verwobenen Interdependenz auszugehen. Ohne eine intensive qualitative Befragung einzelner Personen lässt sich hier mit einem standardisierten Fragebogen keine eindeutige Interpretation erwirken.

Eine Subhypothese aufzustellen, fällt daher nicht leicht. Wie bei der politischen Dimension wird eher angenommen, dass die Gesamtgruppe in Bezug auf Werte und Identität keine signifikanten Unterschiede aufweist.

⁹⁴¹ Heiss/Matthes 2018, 2.

5.2.8. Effekte und Aufgaben des Lateinunterrichts

Da das zentrale Forschungsinteresse dieser Studie auf den Effekten des LU liegt, wurden die gezielten Unterfragen F IV 1 und 2 entwickelt. Diese sollen neben der Untersuchung signifikanter Unterschiede klären, inwieweit die LG nach eigener Einschätzung durch den LU in ihrem Europabild geprägt wurde. Da der Forschungsstand bisher keine empirischen Befunde dazu bietet, bleibt die Befragung der LG die einzige Erkenntnisquelle. Unterricht stellt jedoch ein komplexes Geschehen dar, das von zahlreichen Variablen beeinflusst wird. Ohne empirische Befunde lassen sich deshalb nur schwer fundierte Vorannahmen formulieren. Etwaige Hypothesen müssen insofern diskursiv aus dem theoretischen Teil I der Arbeit abgeleitet werden. Demgemäß wäre anzunehmen, dass die Stichprobe eine Beteiligung des LU an ihren Einstellungen bestätigt. Denn ein richtlinienkonformer LU, der unter Berücksichtigung der Querschnittsaufgaben die lateinspezifischen Kompetenzen fördert und eine reflektierte Weltansicht vermittelt, sollte nicht nur die intellektuelle Tradition der *Latinitas*, sondern auch interkulturelle Aspekte und europäische Gemeinsamkeiten verdeutlichen. Diese Annahme wird jedoch durch die variablen Gestaltungsmöglichkeiten und individuellen Schwerpunktsetzungen im Unterricht, die bei der Stichprobe nicht bekannt sind, sowie durch den erheblichen Einfluss der Lehrkräfte relativiert.

Der Fragebogen sollte diese Faktoren der Europabildung im LU abbilden, weshalb mehrere zielgerichtete Items erforderlich sind: Für die Vergleichbarkeit der Unterrichtserfahrungen und des Niveaus ist zunächst die Dauer des besuchten LU von Bedeutung. Zudem sollten Items klären, ob kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert und Kenntnisse über Europa vermittelt wurden. Da die Selbstausskünfte nicht durch andere Methoden überprüfbar sind, bleibt der Fragebogen die einzige Möglichkeit, Aussagen darüber zu erhalten, ob der LU zur Werteerziehung und Identitätsbildung als Europäer(in) beitrug und die eigene Einstellung zu Europa beeinflusste. Vertiefende Gründe ließen sich nur in qualitativen Interviews erfassen, was hier nicht möglich ist. Weitere Items sollten den Einfluss der Lehrkräfte und eingesetzten Medien auf europarelevante Inhalte berücksichtigen. Zur Reflexion der Querschnittsaufgabe Europabildung, der geforderten Kompetenzen sowie der konkreten Umsetzung im LU sind gezielte Fragen erforderlich. Diese sollten sowohl den kognitiven Bereich als auch identitäts- und wertebegzogene Aspekte berücksichtigen. Die Antworten bilden eine wichtige Grundlage für die weitere Diskussion. Denn falls Europabildung nicht als Aufgabe des LU wahrgenommen werden sollte, wäre es plausibel,

dass weder Lehrkräfte noch Lehrwerksautoren darauf einen spezifischen Fokus legten. In diesem Fall würde der LU – entgegen institutioneller Vorgaben und Ideale – keine erkennbare europabezogene Ausrichtung verfolgen. Eine entsprechende Bewertung der LG läge dann nahe. Die Aussagen der Stichprobe sollen daher die – wenn auch subjektive und nicht repräsentative – Beschreibung aus der Erinnerung an den besuchten LU widerspiegeln. Trotz bestehender Unsicherheiten und möglicher Einschränkungen lautet die altphilologisch geprägte Subhypothese also, dass der LU gemäß Theorie in jedem Fall eine Rolle für die Einstellungen zu Europa spielen müsste. Die LG sollte daher die Europarelevanz des LU erkennen und dessen Einfluss auf ihre Einstellungen bestätigen. Da die Subhypothese auf den Effekten der praktischen Umsetzung des LU basiert, muss sie als ungeprüfte Annahme gelten. Die Studie wird zeigen, inwieweit Theorie und Praxis übereinstimmen. Zur Absicherung und Erweiterung der Ergebnisse wurde die bereits genannte zusätzliche Studie aus der Praxis durchgeführt, deren Ergebnisse in Kapitel 11 erörtert und in die Diskussion einbezogen werden. Die durch die Limitationen bedingten Unsicherheiten unterstreichen die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien, die den konkreten Unterricht zu spezifischen Aspekten untersuchen. Zukünftige Studienprojekte im Rahmen des Praxissemesters oder Masterarbeiten könnten dieses Desiderat erfüllen, wie Sauer es anregt.⁹⁴²

Aus den dargelegten Subhypothesen ergibt sich die Konzeption des Fragebogens, die im nächsten Kapitel zur Beschreibung der Datenerhebung präsentiert und kommentiert wird. Die Prüfung der Subhypothesen hingegen ergibt sich aus den Ergebniskapiteln, die getrennt nach den drei Stichproben auf alle Dimensionen eingehen.

5.3. Entwicklung und Durchführung der Datenerhebung⁹⁴³

Methodologisch handelt es sich bei der beschriebenen Datenerhebung um eine schriftliche Befragung als *Web-Survey*⁹⁴⁴ mit dem teilstandardisierten Datenerhebungsinstrument Fragebogen. Obwohl wissenschaftliche Einstellungsfragebögen im Vorfeld zunächst statistischen Überprüfungen unterzogen werden, um sicherzustellen, „dass deren Items, Skalen und ebenso Gesamtfragebögen ‚messgenau‘ sind, eine akzeptable bis gute Validität (Aussagekraft und Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) aufweisen,“⁹⁴⁵ wird hierauf verzichtet, denn „Einstellungsfragebögen können [...] nicht in

⁹⁴² Sauer 2017.

⁹⁴³ Vgl. Häder ⁴2019, 148, 225, 239, 241, 479; Steiner/Benesch ⁵2018, 23; Diekmann 2007, 399.

⁹⁴⁴ Vgl. Diekmann 2007, 514 – 531; Kromrey ¹³2016, 364; Häder ⁴2019, 291, 347.

⁹⁴⁵ Garms-Homolová 2020, 52 (beide Zitate). Vgl. zu Skalenniveaus Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014.

dem Maße standardisiert werden, dass sie an die Standardisierung der Tests heranreichen würden.“ Die Konzeption des Fragebogens erfolgt so, dass eine angemessene deskriptivstatistische Auswertung und Interpretation gewährleistet werden.

5.3.1. Konzeption des Fragebogens

„Eine schriftliche Befragung ist nur so gut wie ihr Fragebogen – und ein Fragebogen ist nur so gut wie seine Items.“⁹⁴⁶ Aus diesem Grund wurde bei dessen Konzeption besonderer Wert auf intensive Reflexion, den Vergleich mit anderen Studiendesigns und die zielgenaue Verknüpfung der Fragen mit den Hypothesen gelegt. Da andere Studien nicht zielgleich waren, orientieren sich Inhalt und Aufbau des Fragebogens primär an den aus der theoretischen Grundlegung abgeleiteten Dimensionen. Diese bilden die Grundlage seiner Struktur und werden durch Fragen ergänzt, die einen Fokus auf die Subhypothesen legen. Die einzelnen Aspekte werden nach Oberthemen in thematische Blöcke gegliedert. Innerhalb dieser Blöcke greifen sogenannte Fragebatterien die Themen aus unterschiedlicher Perspektive auf.⁹⁴⁷ Dadurch wird eine mehrdimensionale Betrachtung ermöglicht, die zur Erhöhung der Validität und zur Schaffung von Vergleichsperspektiven beiträgt.

Der Fragebogen⁹⁴⁸ beginnt mit einem ansprechenden Logo sowie der Nennung der Institution, des Themas, des Zwecks sowie der Zielgruppe. Dadurch werden auf den ersten Blick wichtige Gütekriterien erfüllt, insbesondere Transparenz bezüglich des Gegenstands, der durchführenden Organisation bzw. der Autorenschaft herzustellen. Zudem wird durch identifikationsstiftende Merkmale die Motivation zur Teilnahme gestärkt.⁹⁴⁹ Das Logo wird durch ein kurz gehaltenes Anschreiben ergänzt. Zwar empfehlen Experten wie Diekmann und Häder, durch *warm-up*-Fragen, persönliche Ansprache und einen gewissen Unterhaltungswert die Aufmerksamkeit und das Engagement der Teilnehmenden zu fördern.⁹⁵⁰ Erfahrungen zeigen jedoch, dass dies den Lese- und damit Zeitaufwand erhöht, der wiederum die Motivation zur vollständigen Beantwortung verringern kann.⁹⁵¹ Deshalb enthält das einleitende Anschreiben nur die wesentlichen

⁹⁴⁶ Riemer 2014, 167. Vgl. Kromrey ¹³2016, 346 – 361; Diekmann 2007, 479 – 486; Häder ⁴2019; Garms-Holmová 2020.

⁹⁴⁷ Heiss/Matthes 2018, 8.

⁹⁴⁸ Vgl. den deutschen Fragebogen im Anhang.

⁹⁴⁹ Vgl. Häder ⁴2019, 348. Vgl. methodische Hinweise bei Venus 2017, 161 f.

⁹⁵⁰ Vgl. Diekmann 2007, 483 f., und Häder ⁴2019, 256.

⁹⁵¹ Vgl. a. a. O., 256. Faktoren der Motivation: Unterhaltungswert, Glaube, etwas Positives für die Wissenschaft beizutragen, Identifikation mit dem Thema oder der durchführenden Institution. Letztere kann gerade nicht betont werden, um eine Lenkung zu vermeiden.

Informationen zu Thema, Anlass, Zielgruppe, Datenschutz, Ablauf, Dauer und Zeitraum, Ergebnissicherung sowie einen kurzen Dank.⁹⁵² Um Vertrauen und Motivation zu stärken, erfolgt der Hinweis darauf, dass die Ergebnisse nach Abschluss der Arbeit im Internet zugänglich gemacht werden können. Am Ende des Anschreibens versucht ein Appell an die universitäre Forschungsgemeinschaft und an die gegenseitige Unterstützung, die *Response*-Rate zu steigern. Zur Messung dienen die entwickelten Frage-Items, mit denen das theoretische Konzept – in diesem Fall die Einstellungen zu Europa – überprüft werden soll.⁹⁵³ Bei der Formulierung der einzelnen Items wird darauf geachtet, die subjektiven Kosten der Teilnehmenden, also Faktoren wie Zeitaufwand, Konzentration und Anstrengung, zu minimieren. Hinweise und Fragen werden kurz, verständlich und eindeutig formuliert sowie entlang eines Spannungsbogens aufgebaut.⁹⁵⁴ Diese Vorgehensweise entspricht der Empfehlung von Garms-Homolová: „Die Antwortvorgaben in den Fragebögen sind sprachlich klar strukturiert. Auf diese Weise können von allen Zielpersonen vergleichbare Antworten erwartet werden.“⁹⁵⁵ Eine klare Seiteneinteilung und parallele Formulierungen erleichtern zudem das schnelle Erfassen der Fragen. Zur Sicherstellung größtmöglicher Objektivität folgt die Erhebung einer Standardisierung im Sinne eines quantitativen Forschungsparadigmas, das aufgrund der geplanten hohen Teilnehmerzahl sowie des Vergleichs mit französischen und italienischen Gruppen gewählt wurde.

Nicht alle möglichen Fragearten finden Anwendung. Auf Fragen zu europabezogenen Fakten wird bewusst verzichtet, da es nicht um Prüfung deklarativen Wissens, sondern um subjektive Einstellungen zu Fakten geht.⁹⁵⁶ Zwar besteht ein Zusammenhang zwischen Faktenwissen über Europa und individuellen Einstellungen sowie der Identität einer Person, doch wird dieser Zusammenhang hier lediglich im Hinblick auf eine mögliche Abhängigkeit vom LU betrachtet. Neben Einstellungs- und Meinungsfragen werden auch Handlungs- und Verhaltensfragen sowie sozialstatistische Merkmale einbezogen. Letztere bleiben jedoch auf ein Mindestmaß beschränkt, da sie sich aufgrund ihrer Komplexität in einem standardisierten quantitativen *Web-Survey* nur begrenzt integrieren lassen. Weiterführende Analysen mit dem Datenmaterial könnten jedoch spezifische Korrelationen anhand präziser Fälle untersuchen. Der Schwerpunkt liegt

⁹⁵² Vgl. Tabelle D 2: Deutscher Fragebogen mit Texteinleitung im Anhang.

⁹⁵³ Vgl. Heiss/Mattes 2018, 2 f. Garms-Homolová, 2020, 50.

⁹⁵⁴ Vgl. weitere sprachliche Empfehlungen bei Riemer 2014, 167.

⁹⁵⁵ Garms-Homolová 2020, 50.

⁹⁵⁶ Diekmann 2007, 473.

auf Einstellungs- und Meinungsfragen. Die Befragten bewerten dabei Aussagen zu verschiedenen Dimensionen Europas. Ratingskalen mit multiplen Items bieten sich hier besonders an, da sie – ähnlich wie Fragebatterien⁹⁵⁷ – mehrere aufschlussreiche Merkmale erfassen. Nach Steiner und Bensch nähert sich das Ergebnis mit zunehmender Merkmalsausprägung einer Variablen immer stärker der tatsächlichen Wahrscheinlichkeit an.⁹⁵⁸ Entsprechend dem in Kapitel 1.4.2. begründeten *Mixed-Methods*-Verfahren werden die standardisierten Fragen durch qualitativ orientierte, halboffene Fragen ergänzt, die alternative Antworten ermöglichen und Raum für eigene Angaben bieten. Wie bei jedem Fragebogen ergeben sich jedoch limitierende Faktoren, mit denen gerechnet werden muss. So haben offene Fragen

oft den Charakter eines Annex und werden häufig von den Untersuchungsteilnehmern gar nicht beantwortet – oder spielen bei der Datenanalyse keine wichtige Rolle. Mittels solcher Items werden z. B. Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen operationalisiert.⁹⁵⁹

Sie dienen hier jedoch vor allem dazu, die Güte der Befragung zu fördern, denn rein quantitative Verfahren unterliegen

immer dem Risiko, dass sich Befragte nicht in den Fragen wiedererkennen und daher beliebig antworten, teilweise Antworten auslassen oder im schlimmsten Fall den Fragebogen abbrechen – was entweder „fehlende Werte“ für die statistische Auswertung bedeutet bzw. die Güte der Befragung insgesamt verringert.⁹⁶⁰

Die halboffenen Fragen helfen daher, fehlende Werte zu verhindern. Den Schwerpunkt des qualitativen Ansatzes bilden die genannten drei offenen Fragen. Diese werden bewusst an den Beginn des Fragebogens gesetzt, um die nachfolgenden Antworten nicht durch vorgegebene Aspekte zu beeinflussen. Sie stimmen auf das Thema Europa ein und regen einen individuellen, freien Zugang an, bevor die Themenblöcke in einer Art Klimax von eher faktischen, objektbezogenen Dimensionen zu stärker persönlichen, identitätsbezogenen Bereichen übergehen. Wie erläutert, dienen sie innerhalb des gewählten *Mixed-Methods*-Verfahrens in Triangulation zur Ergänzung durch induktiv abgeleitete Erkenntnisse. Diese Vorteile wiegen schwerer als die Erkenntnis Riemers, deren Einwände durchaus Berechtigung haben: „Offene Fragen in schriftlichen Befragungen sind in der Regel nicht geeignet, die Ziele qualitativer Forschung hinreichend abzubilden.“⁹⁶¹ In dieser Befragung werden sie als sinnvoll erachtet, da sie die ihnen zu-

⁹⁵⁷ Vgl. Diekmann 2007, 472.

⁹⁵⁸ Steiner/Benesch 2018, 24.

⁹⁵⁹ Riemer 2014, 165.

⁹⁶⁰ A. a. O., 163. (Hervorhebung im Original.)

⁹⁶¹ A. a. O., 164.

gewiesenen Aufgaben erfüllen. Faktenfragen beschränken sich auf den sozialstatistischen Bereich, der Informationen zur eigenen Person erfasst. Dieser Abschnitt steht bewusst am Ende der Europafragen, da er weniger Konzentration erfordert und meist als weniger interessant wahrgenommen wird.⁹⁶²

Um Manipulation oder eine gelenkte Perspektive zu vermeiden, darf die Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen im Vorfeld nicht erkennbar sein. Daher folgt der Block mit konkreten Fragen zum LU erst nach Abschluss des europabezogenen Teils und wird ausschließlich von der LG beantwortet.

Zur besseren Orientierung werden die einleitenden Fragen der einzelnen Blöcke fett hervorgehoben und mit eigenen Überschriften versehen. Weitere gestalterische Möglichkeiten wie Unterstreichungen, Farben oder unterschiedliche Schriftarten bietet das professionelle Research-Tool von *worktogehter* nicht. Da es jedoch auf langjähriger Erfahrung und professioneller Entwicklung beruht, gewährleistet es durch optimale Textgröße und ein übersichtliches Layout *per se* eine gute Lesbarkeit. Darüber hinaus zeigt ein automatischer Fortschrittsindikator die Seitenzahl und visualisiert den Bearbeitungsfortschritt durch ein Balkendiagramm.

Alle Fragen werden im Hinblick auf Reihenfolgeeffekte und Wortwahl sorgfältig gestaltet.⁹⁶³ Um Sozialerwartungen, Wertungen oder Suggestionen zu vermeiden, erfolgt die Reihenfolge von Antwortoptionen bei Mehrfachnennungen teilweise alphabetisch, teilweise chronologisch oder bewusst neutral ohne erkennbare Systematik.⁹⁶⁴ Für die meisten Items kommen, wie erläutert, Likert-Skalen⁹⁶⁵ zum Einsatz. Diese erleichtern, ebenso wie geschlossene Items, die Auswertung und Interpretierbarkeit der Ergebnisse im Sinne interner Validität. Denn „der standardisierte Fragebogen mit vorrangig geschlossenen Fragen mit Antwortoptionen stellt die klassische Form der Befragung im Rahmen eines quantitativen Forschungsansatzes dar.“⁹⁶⁶ Die Items können auf vier Stufen beurteilt werden und weisen keinen neutralen Mittelwert auf. Dies soll eine missverständliche Deutung der Aussagen verhindern. Denn wenn Studierenden

die Mittelposition ankreuzen, kann dies bedeuten, dass sie keine Meinung dazu haben – aber evtl. auch, dass sie die Frage uninteressant finden; evtl. sind sie aber wirklich neutral. Alternativ könnte bei einer ungeraden Anzahl eine zusätzliche Antwortkategorie, wie

⁹⁶² Vgl. Diekmann 2007, 485.

⁹⁶³ Vgl. Schnell 2018, 159.

⁹⁶⁴ Vgl. Häder ⁴2019, 477.

⁹⁶⁵ Vgl. Schnell 2018, 147, 165; Kromsey ¹³2016, 163 – 175; Steiner/Benesch ⁵2018, 26; Diekmann 2007, 243.

⁹⁶⁶ Riemer 2014, 163

die Option „weiß nicht“/„nicht zutreffend“ vorgegeben werden. Eine gerade Anzahl wiederum zwingt die Befragten, sich für eine Seite zu entscheiden, auch wenn sie vielleicht unentschieden sind.⁹⁶⁷

Da letztere Möglichkeit als ungünstig angesehen wird, da sie suggeriert, dass keine Äußerung gleichwertig mit einer Entscheidung zur Bewertung ist, und den Antwortbogen unnötig verbreitert, wird den Studierenden bei fast allen Items die Option eingeräumt, eine Frage durch Auslassen zu überspringen.⁹⁶⁸ Diese Möglichkeit entfällt jedoch bei dem konstitutiven Item 55 zur Trennung der Gruppen. Bei den Multiple-Choice-Fragen wird jeweils angegeben, ob eine oder mehrere Kategorien ausgewählt werden können.⁹⁶⁹ Die beschriebene vierstufige Skala verwendet zumeist nominale, also verbale Skalenbezeichnungen, die den gemeinten Sinn sowie eine nachvollziehbare Gewichtung verdeutlichen – im Gegensatz zu rein numerischen Skalen, die eher auf einem mathematischen Größenempfinden beruhen.

Das Ergebnis ist rangskaliert, in bestimmten Fällen bildet es eine Intervallskala. [...] Die Zielpersonen stufen das Objekt ihrer Einstellung ein. Sie kreuzen die Stufe an, die ihrer Einstellung am meisten entspricht.⁹⁷⁰

Die Skala⁹⁷¹ reicht von der vollständigen Ablehnung der Aussage (Ziffer 1: *trifft gar nicht zu*) bis zur vollen Zustimmung (Ziffer 4: *trifft völlig zu*). Die Ziffern 2 und 3 stehen für die Bewertung *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu*. Diese Skalierungsrichtung soll *Primacy*-Effekten entgegenwirken, die durch die von links nach rechts gewohnte Lese-richtung der verwendeten Sprachen dazu führen können, dass die erste Antwortoption häufiger gewählt wird. Um verzerrende Auswahlwirkungen weiter zu minimieren, variiert die Bewertung teils durch gegenteilige Item-Formulierungen. Um Antworttendenzen zu vermeiden, die nicht den tatsächlichen Inhalt, sondern lediglich Aussagen, „von denen angenommen wird, dass sie die interessierende Einstellung wiedergeben,“⁹⁷² widerspiegeln, beziehen sich mehrere Items auf gleiche Merkmale und Dimensionen, werden jedoch mit Variationen in Reihenfolge und Fokus genannt. So werden verschiedene Items, die Erkenntnisse zur Prägung der Studierenden liefern sollen, als Merk-

⁹⁶⁷ Riemer 2014, 165. (Vorherbungen im Original.)

⁹⁶⁸ Vgl. Häder 2019, 349; vgl. Garms-Homolová 2020, 54.

⁹⁶⁹ Vgl. Riemer 2014, 165.

⁹⁷⁰ Garms-Homolová 2020, 51.

⁹⁷¹ Vgl. zu Skalen Diekmann 2007, 242; vgl. Riemer, 166: „Der Grad der Gleichabständigkeit der Skalen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Art der Quantifizierung der mit solchen Items gewonnenen Daten. In der Regel sind Likert-Skalen nicht äquidistant; daher sind damit gewonnene Daten im strengen Sinn keine intervallskalierten Daten, sondern ordinale bzw. rangskalierte Daten.“

⁹⁷² Schnell 2018, 165.

malsraum durch unterschiedliche Indizes⁹⁷³ mit Mehrfachnennungen konstruiert. Zur Erhebung der europabezogenen Prägung durch LU werden neben Fragen zu diesem weitere relevante Bereiche abgefragt, darunter prägende Schulfächer, soziale Aspekte, Studienfächer sowie Lehramtsstudium.⁹⁷⁴ Zusätzlich gibt es freie Antwortfelder, um weitere individuell prägende Merkmale zu ermitteln.⁹⁷⁵ Die Formulierungen der Items zeichnen sich durch Einfachheit, Klarheit und Direktheit aus, da jeweils nur ein Gedanke in geläufigen, möglichst kurzen und prägnanten Sätzen formuliert wird. Aufgrund der abstrakten, theoretischen Kontexte lassen sich Einstellungen zwar nicht als direkt beobachtbare Konstrukte⁹⁷⁶ darstellen, die eine einfache Messung ermöglichen, doch gilt die Operationalisierbarkeit, wie erläutert, da vorwiegend Einstellungsfragen verwendet werden, deren Antworten als beobachtbares Verhalten interpretiert werden können.⁹⁷⁷

Der Aufbau des Fragebogens präsentiert daher folgende Struktur, die sich an den obigen Überlegungen sowie den Dimensionen und Kategorien orientiert: Seite 1 enthält das erläuterte Anschreiben, bevor der qualitative Einstieg auf Seite 2 aus drei offenen Fragen zu Europa besteht mit der Bitte, maximal drei Stichworte zu nennen:⁹⁷⁸

- 1 Beim Begriff Europa denke ich als Erstes an ...
- 2 Europa ist für mich in erster Linie ...
- 3 Europa lässt sich von anderen Gebieten/Staaten am ehesten abgrenzen aufgrund von ...

⁹⁷³ Schnell 2018, 147, 149, 151 sowie Kromsey ¹³2016, 163 – 175.

⁹⁷⁴ Vgl. Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 279, also nach Abschluss der vorliegenden Studie: „Als wesentliche Einflussgrößen auf die politische Entwicklung von Jugendlichen werden vielfach die Herkunftsfamilie, Gleichaltrige, Medien und Schule genannt. Schule ist einerseits ein relevanter Sozialisationsort, da junge Menschen neben der Familie an keinem anderen Ort so viel Zeit wie in der Schule verbringen. Schule hat gemäß ihres Bildungsauftrags den expliziten Anspruch, die politische Entwicklung von Schüler/-innen zu begleiten und zu fördern (z. B. §2 ThürSchulG, 2021/III). Andererseits ist Schule auch ein wichtiger Entwicklungs- und Sozialisationskontext, den aufgrund der Schulpflicht annähernd alle Jugendlichen besuchen. Darüber hinaus bringt Schule im Idealfall Gleichaltrige diverser sozialer und kultureller Hintergründe zusammen und ermöglicht es jungen Menschen dadurch unterschiedliche Perspektiven, Traditionen und Lebensstile kennenzulernen.“

⁹⁷⁵ Vgl. Riemer 2014, 167: „Gerade bei Untersuchungsgegenständen, für die es noch keine geprüften Verfahren gibt, und bei abstrakten Konstrukten, wie z. B. Einstellungen, Meinungen oder anderen Persönlichkeitsvariablen, sind Multi-Items gegenüber Einfach-Items vorzuziehen, d. h. mehrere, gewöhnlich vier bis zehn Items werden in Annäherung an das zu erfassende Konstrukt formuliert.“

⁹⁷⁶ Garms-Homolová 2020, 50: „Konstrukte sind Sammelbegriffe, die insbesondere für Einstellungen, Reaktionsdispositionen, Interessen und Verhaltensweisen verwendet werden.“

⁹⁷⁷ Vgl. Schnell ⁴2019, 159 und 160; Häder ⁴2019, 349.

⁹⁷⁸ Vgl. die Fragebögen im Anhang. Vgl. die später veröffentlichten Studien in Gaxie/ Hubé/de Lasse/Rowell 2011, 40. Die Autoren treffen ebenfalls diese Entscheidung: „Deshalb haben wir uns entschieden, zu Beginn äußerst offene Fragen zur Wahrnehmung und dem Gesamturteil über „Europa“ zu stellen. Das Ziel war, die befragten Personen unbeeinflusst ihre Sichtweise erläutern zu lassen, mit ihren eigenen Worten und ohne ihnen Antworten zu suggerieren. So wollten wir nicht nur die Kategorien beobachten, sondern darüber hinaus auch die kognitiven Instrumente, die die Probanden spontan mobilisieren, die Argumente, die sie vorbringen, und die Elemente zur Wahrnehmung der europäischen Realitäten.“

Auf der nächsten Seite 3 folgt ein Hinweis zur Beantwortung der weiteren Items unter Nennung der Definition der Skalenkodierung, die für die überwiegende Mehrheit der folgenden Seiten gilt und für die ausschließlich geschlossene Fragen zur Anwendung kommen.⁹⁷⁹

Bitte kreuzen Sie jeweils an, was für Sie am ehesten zutrifft von 1 = "trifft überhaupt nicht zu" bis 4 = "trifft voll und ganz zu". (4 bedeutet also die höchste Zustimmung.)

Die ersten drei standardisierten Fragen betreffen den Komplex der persönlichen Identität in Bezug auf das eigene Land, Europa und die Welt:

- 4 Ich fühle mich als Europäer(in).
- 5 Ich fühle mich Europa tiefer verbunden als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.
- 6 Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).

Darauf folgen Fragekomplexe zu den verschiedenen Dimensionen in paralleler Struktur, die zuerst die geographische Dimension betreffen, jedoch bereits interdependent zum Aspekt der *Identität* beitragen:

- 7 Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.
- 8 Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.
- 9 Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.
- 10 Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.
- 11 Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.

Die Items auf Seite 4 zielen auf den Komplex der kulturell-geistesgeschichtlichen Dimension. Sie fragen zunächst nach der allgemeinen Bedeutung der Dimension für Europa und richten sich sodann auf die Relevanz der Antike, der Geschichte, der Wissenschaften und Denkmäler sowie der institutionellen Ebene der UNESCO:

- 12 Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.
- 13 Die heutige europäische Kultur basiert dabei meiner Meinung nach auf:
 - 13a antiken Wurzeln.
 - 13b einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.
 - 13c gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.
 - 13d gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.
 - 13e dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.

Seite 5 widmet sich der Europarelevanz von Sprachen und geht dabei nach der chronologischen Bedeutung der Sprachen vor. Um zusätzliche Antworten zu erhalten, die durch Inhaltsanalyse induktiv zu weiteren Erkenntnissen der Kategorie führen könnten, wird an letzter Stelle ein halboffenes Item gewählt.⁹⁸⁰

⁹⁷⁹ Vgl. Riemer 2014, 163: Sie haben „den Vorteil, dass sie schnell auszuwerten, auf einer Nominal-, Ordinal- oder Intervallskala zu quantifizieren sind [...] und die Daten miteinander vergleichbar sind.“

⁹⁸⁰ Ebd.: „Halboffene Fragen erlauben neben der Auswahl aus vorgegebenen Antworten eine weitere freie Antwort.“

- 14 Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.
- 15 Die sprachlichen Gemeinsamkeiten beruhen dabei m. M. nach auf:
 - 15a der (alt)griechischen Sprache.
 - 15b der lateinischen Sprache.
 - 15c der englischen Sprache.
 - 15d Mehrsprachigkeit.
 - 15e einer oder mehrerer anderer Sprachen im Besonderen: ...

Die Items auf Seite 6 beziehen sich auf die Dimension Religion und fragen, wie zuvor, zunächst nach der allgemein zuerkannten Bedeutung, ehe sie zu detaillierteren Aspekten übergehen, die möglichst neutral und in chronologischer Reihenfolge genannt werden. Auch hier dient ein halboffenes Item (17e) dazu, dass sich jeder in den Antworten wiederfinden kann.

- 16 Die europ. Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.
- 17 Die heutigen religiösen Gemeinsamkeiten beruhen dabei meiner Meinung nach auf:
 - 17a dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.
 - 17b dem Judentum.
 - 17c dem Christentum.
 - 17d dem Islam.
 - 17e weiteren Religionen.
 - 17f dem Atheismus.
 - 17g der Religionsfreiheit.

Die folgende Seite 7 erhebt wieder in chronologischer Anordnung die Einstellungen zur Bedeutung bestimmter historischer Phasen und Ereignisse.

- 18 Das heutige Europa basiert m. M. nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.
- 19 Zu den besonders prägenden gemeinsamen Phasen und Ereignissen gehören m. M. nach:
 - 19a der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.
 - 19b das Imperium Romanum (das römische Reich).
 - 19c das internationale europäische Mittelalter.
 - 19d die Aufklärung und die Französische Revolution.
 - 19e die Bildung der Nationalstaaten.
 - 19f die beiden Weltkriege.
 - 19g die weltweite Nachkriegsordnung.
 - 19h die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.

Dieses letzte Item leitet über zur politischen Dimension, die auf Seite 8 folgt und nach Zugehörigkeiten zu Europa fragt, die Hinweise auf die Identität geben.

- 20 Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.
- 21 Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.
- 22 Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.
- 23 Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.
- 24 Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europ. Kultur teilen.
- 25 Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.

Der nächste Block zur Frage *quid ad nos* auf Seite 9 widmet sich Werten. Zuerst wird gefragt, worauf diese Werte beruhen, um anschließend ab Item 30 die Einstellungen

zur spezifischen Werteherkunft und Prägung zu erheben. Diese Items sind erkennbar interdependent, da sie die Bereiche Religion, Politik, Philosophie sowie die Prägung durch das soziale Umfeld betreffen. Besonders beim Thema Werte ist es wichtig, dass jeder seine eigenen Vorstellungen wiederfindet, sodass die halboffene Frage 30f dazu dient, fehlende Aspekte zu ergänzen.

- 26 Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.
- 27 Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.
- 28 Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.
- 29 Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.
- 30 Zu den gemeinsamen Werten Europas gehören meiner Meinung nach (in alphabetischer Reihenfolge):
 - 30a anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.
 - 30b christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.
 - 30c familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.
 - 30d humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.
 - 30e politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.
 - 30f andere Werte, nämlich: ...

Seite 10 möchte der gemeinsamen Identität Europas aus der Perspektive der Studierenden auf die Spur kommen und bietet eine Fragebatterie mit Items, die aus dem theoretischen Teil abgeleitet sind und sich auf detaillierte Aspekte beziehen. Um keine eigene Bewertung zu suggerieren oder Antworten durch soziale Erwünschtheit zu beeinflussen, wird einerseits darauf hingewiesen, dass die Aufzählung in alphabetischer Reihenfolge erfolgt, andererseits ermöglicht das halboffene Item die Nennung eigener Bereiche.

- 31 Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.
- 32 Die europäische Identität wird dabei m. M. n. durch folgende Bereiche geprägt:
 - 32a Alltagsleben
 - 32b Bildung
 - 32c Flora und Fauna
 - 32d Glaube und Religion
 - 32e Klima
 - 32f Kultur
 - 32g Landschaften
 - 32h Politik
 - 32i Sprachen
 - 32j Tourismus
 - 32k Währung
 - 32l Werte
 - 32m Wissenschaften
 - 32n andere Bereiche, nämlich: ...

Um Erkenntnisse zur gewünschten Werteorientierung zu gewinnen, erheben die Items

auf Seite 11 die Einstellung zu den von der EU erklärten Werten. Da diese von der Institution selbst stammen, gibt es kein halboffenes Item.

- 33 Folgende Ziele der politischen EU sind mir sehr wichtig:
- 33a Würde des Menschen
- 33b Freizügigkeit
- 33c Demokratie
- 33d Gleichstellung/Gleichberechtigung
- 33e Rechtsstaatlichkeit
- 33f Menschenrechte
- 33g Sicherheit
- 33h Frieden
- 33i internationale gesellschaftliche Solidarität
- 33j gemeinsamer Wohlstand
- 33k europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit
- 33l Kulturaustausch
- 33m Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit
- 33n wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt
- 33o Vielfalt

Diese Werte werden auf Seite 12 präzisiert durch Angaben zur eigenen Vision, worauf Europa basieren sollte. Die Kategorien greifen dabei erneut auf den Theorieteil zurück, können jedoch im halboffenen Item 34g ergänzt werden. Sie betreffen:

- 34 Meine Vision für Europa: Europa sollte vor allem basieren auf...
- 34a gemeinsamer Politik.
- 34b gemeinsamer Kultur.
- 34c gemeinsamem Handel.
- 34d gemeinsamen Werten.
- 34e gemeinsamer Religion.
- 34f (nur) einer gemeinsamen Sprache.
- 34g anderem, nämlich: ...

Es wird erkennbar, dass der Fragebogen zunehmend auf die subjektive Persönlichkeitsebene eingeht, so dass auf derselben Seite konkret nach der Ausrichtung Europas und seinem Selbstverständnis gefragt wird. Hierbei kommen die gleichen Dimensionen zum Tragen, um zusätzlich zur Validierung der vorherigen Antworten beizutragen. Falls sich hier antithetisches Antwortverhalten zeigte, spräche dies für Inkonsistenz.

- 35 Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.
- 36 Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z. B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)
- 37 Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.
- 38 Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.
- 39 Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.
- 40 Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.
- 41 Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.
- 42 Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.

Um zu erkennen, worauf die Entwicklung der europabezogenen Einstellungen der Studierenden beruht, konzentriert sich der nächste Frageblock auf die Europabildung in der eigenen Schulzeit. Einbezogen werden dabei nicht nur die einzelnen Fächer, sondern auch, welche Aspekte in diesen behandelt wurden. Item 43 basiert nicht auf einer Likert-Skala, da in diesem Falle keine Interpretation der Stärke der Antwort sinnvoll ist. Es ist daher lediglich eine Zustimmung oder Verneinung durch die Entscheidungsfrage *ja* bzw. *nein* möglich.

- 43 In folgenden Schulfächern wurden Themen behandelt, die meine Kenntnisse und Einstellungen zu Europa mitgeprägt haben, nämlich in den Fächern:

Deutsch	Geschichte
Geographie/Erdkunde	Philosophie oder Ethik oder Religion
Politik oder SoWi	ein oder mehrere MINT-Fächer
moderne Fremdsprachen	
alte Sprachen (Latein oder (Alt)Griechisch oder Hebräisch)	
Musik	Kunst
Literatur/Theater	andere, nämlich: ...

- 44 Der Fokus des Europabezugs lag dabei thematisch auf den Bereichen:

44a Religion	44b Philosophie
44c Staatsformen/Verfassungen/Recht	44d fremde Sprachen
44e Mythen und Legenden	44f menschliches Verhalten
44g europäische Geschichte	44h europäische Kunst, Kultur oder Musik
44i Werte und Normen.	44j anderem, nämlich: ...

Der letzte Themenkomplex auf Seite 14 beschäftigt sich mit der Frage, wodurch nach Meinung der Studierenden ihre Einstellungen konkret geprägt wurden. Die Items beziehen dabei die drei im 1. Kapitel erläuterten Komponenten von Einstellungen ein und decken das ganze „ABC“ ab: die affektive, behavioristische und kognitive Komponente. Da auch diese interdependent sind, wurde die Reihenfolge der Items ohne strukturelle Überlegungen festgelegt. Nahezu alle weisen eine affektive Komponente auf, am wenigsten allerdings Item 45b (*Nachrichtenmedien*). Mehrere Items zielen auf die Verhaltensebene ab, insbesondere solche zu selbstwirksamen Aktivitäten wie *Schüleraustausche*, *Sehenswürdigkeiten*, *eigene Studienfächer*, die *bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa* und *eigene Aktivitäten*. Die Kognition spielt bei diesen ebenfalls eine Rolle, steht jedoch vor allem bei den Items *Nachrichtenmedien*, *Sehenswürdigkeiten* (je nachdem, wie man diese „konsumiert“), *eigener Auseinandersetzung* und den *Studienfächern* im Vordergrund. Die Itematterie umfasst also im Einzelnen:

- 45 Meine Einstellung zu Europa wurde auch durch andere Faktoren geprägt, nämlich vor allem durch:
- 45a Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme
- 45b Nachrichtenmedien
- 45c Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme
- 45d Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)

- 45e europäische Symbole
- 45f Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)
- 45g mein Studienfach bzw. meine Studienfächer
- 45h mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)
- 45i meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa
- 45j eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u. a. m.)
- 45k anderes, nämlich: ...

Auf Seite 15 folgt die Sozialstatistik, die Fragen zur Vergleichbarkeit der Stichprobe beinhaltet und Rückschlüsse ermöglichen soll, worauf eventuelle Unterschiede – außer auf dem LU – beruhen könnten. Zunächst wird nach Alter sowie Schulsystem gefragt, wobei Entscheidungsfragen zu Fakten verwendet werden.

- 46 Mein Alter in Jahren: bis 19; 20 - 22; 23 - 25; über 25.
- 47 Mein Schulsystem ab Klasse 5:
 Ich habe eine deutsche Schule - ggf. mit einem Auslandsjahr - besucht.
 Ich habe eine ausgewiesene Europaschule nach deutschem Curriculum besucht.
 Ich habe vorwiegend eine Schule im Ausland nach nicht-deutschem Curriculum besucht.
 Ich habe sowohl deutsche als auch ausländische Schulen besucht.

Um die Prägung durch die Schulfächer zu ergänzen und besser einordnen zu können, wird erfasst, welche Fächer die Studierenden für ihr Studium wählten. Dabei werden übergeordnete Fachrichtungen vorgegeben und die spezielle Ausrichtung auf das Lehramt berücksichtigt. So lässt sich der Bezug zum LU bestimmen und analysieren, inwieweit eine schulische Perspektive enthalten ist und eine Affinität zum LU besteht. Daher wird ermittelt, ob es sich um Sprachfächer, um Fächer aus dem MINT-Bereich oder andere, tendenziell weniger affine Bereiche handelt. Um keine Fächer auszuschließen, steht am Ende ein halboffenes Item:

- 48 Ich studiere Fächer aus dem/den folgenden Bereichen (Mehrfachnennungen sind möglich):

Sprachen	Jura/VWL/BWL	Mathe/MINT-Fach	Medizin
andere Fächer der Phil.fak.		Ich studiere meine Fächer auf Lehramt.	
Anderes: ...			

Es besteht zwar nicht die Intention, Interpretationen nach Geschlechtszugehörigkeit vorzunehmen, jedoch ließen sich die Daten im Nachgang der Arbeit vertiefend zur Untersuchung verschiedener Aspekte nutzen, so dass diese Angabe nicht fehlen sollte:

- 49 Mein Geschlecht:

Männlich	weiblich	divers	keine Angabe.

Wesentlichen Einfluss auf Einstellungen zu Europa haben zudem die eigenen Lebensumstände, sozialen Kontakte und Aktivitäten. Um hier Rückschlüsse auf Item 45 zu ermöglichen, werden Angaben zu Auslands- und Fremdsprachenerfahrungen einbezogen. Diese sind der Logik entsprechend als Entscheidungsfragen formuliert:

- 50 Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten. ja/nein

- 51 Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdsprachenerwerb ist NICHT gemeint.) ja/nein
- 52 Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen. ja/nein
- 53 Ich war häufig in anderen europäischen Staaten. ja/nein

Da die Studie 2020 geplant und 2021 durchgeführt wird und somit mitten in die Hochzeit der Pandemie fällt, wird es für sinnvoll erachtet, zumindest mit einem Item zu erheben, ob sich durch die Pandemie eine Einstellungsänderung oder -verschiebung ergab. Die Konsequenzen für die Auswertungen wären allerdings bei mehrheitlicher Nichtauswahl von *ungefähr gleich* noch unklar.

- 54 Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.
 VOR der Pandemie war meine Einstellung:
 positiver ungefähr gleich negativer weiß nicht/keine Angabe

Die Befragung endet für alle Nicht-Lateiner mit Item 55, das die Teilnahme am Lateinunterricht erhebt. Erst hier können die Studierenden überhaupt erkennen, welches Forschungsinteresse die Befragung verfolgt. Dies ist, wie erläutert, entscheidend für einen ungesteuerten Zugang zum Thema Europa, der nach Möglichkeit Effekte wie soziale Erwünschtheit zumindest in Verbindung mit dem LU verhindern muss.⁹⁸¹ Auf Item 55 folgt der Hinweis der Beendigung bzw. Fortsetzung des Fragebogens:

Wichtig: Hatten Sie Lateinunterricht, beantworten Sie bitte noch die wenigen folgenden Fragen zum Lateinunterricht. Falls Sie in der Schule KEINEN Lateinunterricht hatten, überspringen Sie die nächsten Fragen und klicken am Seitenende auf "Teilnahme beenden und Ergebnisse sichern" zum Absenden des Fragebogens.

Die restlichen Items 56 bis 69 lassen sich in drei Teile gliedern: einen ersten zur Präzisierung der Dauer des besuchten LU (Item 56), den zweiten mit Fragen zur Europabildung des besuchten LU und den dritten mit Fragen zum gewünschten Beitrag des LU. Hierzu finden dieselben Likert-Skalen mit denselben Stärkedefinitionen wie oben Verwendung. Um Geduld und Bereitschaft der Teilnehmenden nicht überzustrapazieren, gibt es in diesem Block keine weiteren offenen oder halboffenen Fragen. Eine vertiefende Studie zu diesem Schwerpunkt wäre jedoch wünschenswert.

- 56 Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:
 bis zu 1 Jahr 1 bis 2 Jahre 2 bis 3 Jahre 4 und mehr Jahre

Der Block zur Europarelevanz des besuchten LU bezog verschiedene fachdidaktische Aspekte ein, die sich auf die Themen- und Inhaltswahl des LU, auf die Wahl der Schwerpunktsetzung, auf Kompetenzen sowie auf den Beitrag zu *quid ad nos* und zum Einfluss

⁹⁸¹ Vgl. Heiss/Matthes 2018, 11.

der Lehrkräfte und Medien bezogen. Damit wird an die im Kapitel zum Forschungsstand genannten Studienthemen und -ergebnisse sowie an den Theorieteil angeknüpft. Die Äußerungen könnten daher im Nachgang der Arbeit intensiver zur Diskussion über die Einschätzung ehemaliger Lateinschüler im Vergleich zu den fachdidaktischen Überzeugungen genutzt werden.

- 57 Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.
- 58 Im Lateinunterricht wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.
- 59 Im Lateinunterricht wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.
- 60 Der Lateinunterricht hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.
- 61 Der Lateinunterricht trug zur europäischen Werteerziehung bei.
- 62 Der Lateinunterricht trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.
- 63 Der Lateinunterricht hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.
- 64 Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.
- 65 Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen.

Block 3 zu den Wünschen der Studierenden ergänzt die Perspektive zur Europabildung und zu den als wichtig erachteten Aspekten *Identität* und *Werte*, indem er verdeutlicht, welchen Anteil an europarelevanter Bildung die LG dem LU überhaupt zuweist.

- 66 Es sollte Aufgabe des LU sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.
- 67 Lateinunterricht sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.
- 68 Lateinunterricht sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.
- 69 Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.

Eine Herausforderung stellen die Übersetzungen des Fragebogens⁹⁸² dar, da alle im Theorieteil erörterten Begriffe und die dahinterstehenden komplexen Konzepte möglichst identisch übertragen werden müssen, um bei den Rezipienten ohne „Miss-Verständnisse“ deckungsgleiche Vorstellungen mit denselben Nuancen hervorzurufen. Zwar gilt eine wichtige Regel im Vorfeld nach Riemer⁹⁸³, dass man bei der Formulierung die Übersetzung in andere Sprachen nicht unnötig etwa durch Metaphern erschwert.

Doch dieser Hinweis erleichtert nicht die anspruchsvolle, originalsprachengetreue und zielsprachengerechte Übersetzung der komplexen Begriffe und Konzepte der Studie. Daher werden nicht nur Lexika zu Rate gezogen, sondern auch Studien und Fach-

⁹⁸² Vgl. Tabellen F 1 und I 1 im Anhang. Eine Schwierigkeit zeigt sich bereits bei der Übersetzung von „Europabildung“. Sie kann *éducation européenne* oder *éducation à la citoyenneté européenne* oder *éducation à l'Europe* lauten. Diese auf Bildungskonzepte bezogenen Begriffe weisen eine leicht unterschiedliche Bedeutung auf. Eine klare, einheitliche Definition pädagogischer Begriffe ist insofern problematisch.

⁹⁸³ Riemer 2014, 167.

texte gelesen, um den dortigen Sprachgebrauch abzusichern. Zudem werden Muttersprachler für einen Pretest einbezogen, denn „ein Pretest ist unbedingt zu empfehlen.“⁹⁸⁴ Trotz aller Reflexion und Sorgfalt ist es entscheidend, vor der Befragung die Qualität und Einsatzfähigkeit des Fragebogens zu prüfen. Besonders, da ein *Web-Survey* keine Rückfragen ermöglicht, ist „zur Überprüfung der Verständlichkeit des Fragebogens sowie zur Abschätzung der Befragungsdauer [...] unbedingt ein Pretest notwendig.“⁹⁸⁵

Gemeint ist damit ein Probedurchlauf der Datenerhebung, um abschätzen zu können, ob eventuell noch Fehler vorliegen, ob alles verständlich ist oder wie die Untersuchungspersonen reagieren könnten. Wichtig ist hierbei, dass eine kleine Auswahl an Personen (die Sie auch in Ihrer Zielgruppe sehen) Ihre Studie durchläuft. Es handelt sich somit um Ihre Studie im „Miniformat“. Sie werden dabei meistens Störungen feststellen und können dann die Datenerfassung nochmals überdenken und Anpassungen vornehmen. Sie bekommen so auch ein Gefühl für das Antwortverhalten Ihrer Zielgruppe. Die Zielgruppe kann Ihnen wertvolle Tipps geben, die Ihre Datenerfassung noch besser macht.⁹⁸⁶

5.3.2. Pretest⁹⁸⁷ und Störfaktoren

Für den deutschen Fragebogen erfolgte ein solcher Pretest als einmalige Befragung unter realistischen, parallelen Bedingungen. Dieser umfasst Ergänzungsfragen zur Verständlichkeit des eigentlichen Fragebogens sowie offene Felder für kritische Hinweise und Verbesserungsvorschläge.⁹⁸⁸

Der Pretest fand im April 2021 mit einer vergleichbaren Population statt, nämlich Studierenden anderer deutscher Universitäten. Allerdings sind diese aufgrund der Akquise nahezu alle ungewöhnlich international vernetzt und mehrsprachig.⁹⁸⁹ Obwohl der Rücklauf eher gering war, boten die Antworten einige Aspekte, die zur Optimierung der Befragung einbezogen wurden:

- ✚ Zwei als nicht bekannt beurteilte Fachbegriffe erfuhren eine präzisierende Erläuterung.
- ✚ Multiple-Choice-Fragen ersetzten nicht sinnvolle Likert-Skalen in der Sozialstatistik.
- ✚ Die Angaben *andere[s, m]* wurden teilweise zu offenen Feldern erweitert, um dem Bedürfnis zu entsprechen, über bestehende Merkmale hinaus eigene Antworten zu formulieren.

Letzteres erschwert zwar bei häufigen Antworten die Auswertung enorm, trägt jedoch dazu bei, die Teilnehmenden nicht zu frustrieren, dadurch dass sie keine ergänzende

⁹⁸⁴ Lüdders/Zeeb 2020, 19.

⁹⁸⁵ Glogner 2006, 68.

⁹⁸⁶ Lüdders/Zeeb 2020, 19. Vgl. auch Prinzen 2020, 311; vgl. Steiner/Benesch ⁵2018.

⁹⁸⁷ Häder ⁴2019, 254 und 412 f., Diekmann 2007, 485.

⁹⁸⁸ Vgl. den Pretest im Anhang.

⁹⁸⁹ Die Adressaten rekrutierten sich vor allem aus dem sozialen Umfeld der Tochter und eigener ehemaliger SuS. Sie sind daher nicht als repräsentativ für die Studierendenpopulation zu werten.

Meinung artikulieren können und sich nicht gehört fühlen. Dies verhindern die deshalb integrierten halb-offenen Fragen. Der Pretest bot zudem eine realistische Einschätzung der Bearbeitungsdauer, die bei der Mehrheit der Gruppe 10 bis 15 Minuten betrug. Da die Pretest-Ergebnisse nicht als Vergleich zur Studie genutzt werden, sondern dazu dienen, „die theoretische Aussagekraft des Fragebogens zu prüfen“ und „das Funktionieren des vorgesehenen Designs zu ermitteln“,⁹⁹⁰ wurden sie zwar berechnet, als Deskriptivstatistik dargestellt und auf ihre Auswertbarkeit untersucht, inhaltlich jedoch nicht weiter berücksichtigt.

Die fremdsprachlichen Befragungen wurden ebenfalls durch einen als ‚Minipretest‘ zu bezeichnenden Testdurchlauf geprüft. Aufgrund der Schwierigkeiten, überhaupt Teilnehmer zu finden, wurde keine ähnliche Population gewählt. Stattdessen wurden speziell akademisch ausgebildete Personen einbezogen, die über ein hohes sprachliches Niveau verfügen und sich als Historiker bzw. Politikwissenschaftler mit dem Thema sowie dessen Begrifflichkeiten und Bedeutungsabgrenzungen auskennen. Sie prüften die erstellten Übersetzungen hinsichtlich konziser Übereinstimmungen – nach eigener Aussage einer Person in der Absicht, nicht nur zu korrigieren, sondern zu *pi-nailleur* (übergenau, detailverloren und kleinlich untersuchen). Da dennoch manche Begriffe konzeptuell unterschiedliche Entsprechungen haben, wird auf einen der wesentlichen im letzten Kapitel noch eingegangen: den deutschen Begriff *Europabildung* – *éducation européenne, à l’Europe, pour l’Europe?*

Nach den Pretests konnte die Durchführung der Studie für das Frühjahr bzw. den Sommer 2021 geplant werden. Da jedoch nicht nur *Web-Surveys* – trotz Einhaltung der Konzeptionsvorgaben – potenzielle Störfaktoren aufweisen, sondern auch die Methodik gewissen Limitationen unterliegt, analysiert das folgende Kapitel die Gütekriterien und beleuchtet die zu erwartenden Einschränkungen. Denn schon der Einsatz eines *Web-Surveys* bringt „Nachteile hinsichtlich Beteiligung, Zielgruppenbezug und Abbrüchen“ mit sich und muss „die Sicherstellung des Datenschutzes“⁹⁹¹ bedenken.

5.3.3. Gütekriterien und Limitationen

Die Sicherstellung des Datenschutzes stellt aufgrund der Nutzung des professionellen Tools von Worktogether kein Problem dar, denn

⁹⁹⁰ Häder ⁴2019, 412.

⁹⁹¹ Riemer 2014, 165.

mit der Automatisierung von Umfragen durch WORKTOGETHER.NET haben Sie einen deutlich höheren Datenschutz-Standard als dies früher bei manuellen oder halbautomatisierten Verfahren [...] möglich gewesen ist.⁹⁹²

Der Datenschutz betrifft dabei sieben zentrale Aspekte: Zunächst werden in der von Worktogether entwickelten BrainBox®

alle Inhalte von den abgegebenen Bewertungen (angekreuzte Positionen auf dem Fragebogen) physisch nach dem Schlüssel-Schloss-Prinzip getrennt. Eine sinnvolle Interpretation einzelner Antworten ohne den Zugang zu den Ergebnis-Charts ist damit nicht mehr möglich.

Somit ist die Nutzung der Daten ohne Passwort nicht möglich und bei Hackerzugriff nicht zielführend: Da eine „datentechnische Rückidentifikation der Antworten“ nicht möglich ist, sind auch Rückschlüsse auf die Herkunft der Teilnehmerantworten ausgeschlossen.

Die persönlichen Zugangscode zu den Befragungsseiten werden für jeden Teilnehmer und für jeden Durchgang immer wieder neu generiert und können nur ein einziges Mal innerhalb einer kurzen Frist verwendet werden,

so dass Missbrauch bei der Teilnahme ebenfalls verhindert wird. Die Daten werden dabei „unmittelbar eingegeben, also ohne zusätzliche Verarbeitungsschritte“, was einen weiteren Sicherheitsaspekt darstellt. Weiterhin besteht „bei der Übertragung eingegebener Daten über externe Datenleitungen [...] nie Bezug zum Fragebogen und dessen inhaltlicher Bedeutung“, so dass Bewertungen „somit auf dem Übertragungsweg nicht interpretierbar“ sind. Um Rückschlüsse aufgrund geringer Rücklaufquote zu verhindern, „besteht eine Auswertungssperre für alle Befragungen mit weniger als 4 Rückantworten.“ Zuletzt erfolgt die Berechnung der Ergebnisse vollautomatisch ohne „manuelle oder halbautomatisierte Zwischenschritte.“ Zudem sind „nachträgliche Zugriffsmöglichkeiten auf die Antworten einzelner Personen durch den Tool-Initiator oder andere Teilnehmer ausgeschlossen.“ Durch die Nutzung des professionellen Tools besteht daher eine bestmögliche Sicherheit, dass der Datenschutz nach den Vorgaben der europäischen Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) sowie zusätzlich den Regelungen des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) eingehalten wird.

Wesentliche Gütekriterien der Studie umfassen nicht nur den technischen Schutz der Daten sowie die gesetzlich vorgeschriebene Garantie der Anonymisierung oder Pseudonymisierung, sondern auch die Erfüllung forschungsethischer Ansprüche. Legutke und Schramm differenzieren in ihrem Aufsatz „Forschungsethik“ zwischen zwei

⁹⁹² Vgl. Homepage unter <https://worktogether.net/datenschutz-fuer-online-umfragen.html>.

zentralen Perspektiven: der prudentiellen und der moralischen, nach denen die Übernahme von Verantwortung in fünf Handlungsfeldern gefordert wird.

Die prudentielle Perspektive bezieht sich auf die Verantwortung der Forschenden in der konkreten Forschungssituation. Hier sollen Entscheidungen mit praktischer Klugheit, *prudentia*, getroffen werden, indem ethische Entscheidungen nicht nur theoretisch, sondern auch praxisorientiert reflektiert werden. Sie müssen sowohl „vor und für sich selbst“ als auch „gegenüber seinem privaten Umfeld“⁹⁹³ situativ angemessen sein. Die moralische Perspektive hingegen bezieht sich auf die Verantwortung im beruflichen Kontext:

- ✚ gegenüber der wissenschaftlichen Gemeinschaft durch vertrauenswürdigen Umgang mit Quellen, „Ehrlichkeit im Umgang mit Positionen und Forschungsergebnissen“⁹⁹⁴, transparenter Arbeitsweise und Integrität beim gesamten Arbeitsprozess;
- ✚ gegenüber den Studienteilnehmern z. B. durch freiwillige Teilnahme und Einhaltung von Datenschutzstandards sowie
- ✚ gegenüber den Anforderungen von Forschungsinstitutionen und Universitäten.

Der gesamte Forschungsprozess der Studie ist darauf ausgerichtet, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, um Fehler und Fehleinschätzungen möglichst zu vermeiden. Gleichwohl gilt, dass solche Risiken nie völlig ausgeschlossen werden können, da auch für Studienautoren gilt: „*Humanum fuit errare.*“ Doch die Missachtung ethischer Grundsätze durch „*per animositatem in errore manere*“⁹⁹⁵ dürfte Konsequenzen nach sich ziehen, da wissenschaftliches Fehlverhalten von der *scientific community* zurecht offengelegt wird, so dass „*melius quidem erat si numquam erraremus.*“

Die Anforderungen hinsichtlich der Teilnehmenden können als erfüllt gelten: Sie wurden detailliert über die Studie informiert, die Teilnahme erfolgte aus eigener Entscheidung, Nachfragen waren vorab per Mail möglich, der Datenschutz wurde gewährleistet, und die Anonymität schloss jegliche Nachteile bei Nichtteilnahme aus.⁹⁹⁶ Zudem wurde mit dem *Affidavit* bestätigt, dass weder wissenschaftliches Fehlverhalten noch bewusste Manipulationen stattfanden.⁹⁹⁷

Einen signifikanten Störfaktor bei Online-Befragungen stellt – zumal in Zeiten des pandemiebedingten Lockdowns – die *Non-Response-Rate*, die Ausfallquote, dar. Denn

⁹⁹³ Legutke/Schramm ²2022, 114. Vgl. Küster 2011, 139.

⁹⁹⁴ Legutke/Schramm ²2022, 114.

⁹⁹⁵ Das Zitat „*Humanum fuit errare, diabolicum est per animositatem in errore manere. Melius quidem erat si numquam erraremus*“ wird in verkürzter Version meist Seneca zugesprochen, stammt jedoch von Augustinus, Sermo 164, 14.

⁹⁹⁶ Vgl. Legutke/Schramm ²2022, 117 f.

⁹⁹⁷ Vgl. a. a. O., 120.

eine hohe *Non-Response*-Rate mindert die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und birgt das Risiko von Verzerrungen. Eine solche könnte dadurch angenommen werden, dass die Grundgesamtheit der Studierenden des Sommersemesters 2021 der Universität Bonn auf unterschiedlichen Kanälen in unterschiedlicher Intensität auf die Studie aufmerksam gemacht wird. Daher ist es nicht unwahrscheinlich, dass vor allem diejenigen teilnehmen, die über mehrere Kanäle oder in direktem Kontakt informiert werden, oder die, bei denen eine affektive Komponente zum Tragen kommt.⁹⁹⁸

Ein weiterer Störfaktor ergibt sich aus der fehlenden Kontrolle der Befragungssituation bei schriftlichen *Web-Surveys*.⁹⁹⁹ Weder die Identität der Teilnehmenden noch deren Konzentration, Ernsthaftigkeit oder aktuelle Stimmung können beeinflusst oder geprüft werden. Daher erfolgen vor der Datenauswertung eine Plausibilitätsprüfung sowie eine anschließende Datenbereinigung, um offensichtliche Unregelmäßigkeiten zu minimieren.

Als ein unerwarteter Einflussfaktor trat bei der Konzeption der Studie als Störfaktor die Pandemie auf. Sie stellt als ein „zwischenzeitliches Geschehen“¹⁰⁰⁰ eine potenzielle Fehlerquelle dar. So ist nicht auszuschließen, dass sie und die Corona-Maßnahmen der dritten Welle vor Ort, europaweit und international die Einstellungen zum Thema Europa beeinflussten. Zur Einschätzung dieses Effekts wurde Item 54 ergänzt, das spezifisch auf die Pandemiewirkungen eingeht.

Häder beschreibt als weiteren Störfaktor das Erraten der Hypothese sowie den Einfluss von sozialer Erwünschtheit.¹⁰⁰¹ Diesem begegnet die Studie auf zweierlei Wegen: Zum einen verhindert die Intransparenz der eigentlichen Forschungsfrage das Wissen um die zwei unabhängigen Stichprobengruppen und gewährleistet so einen ungelenkten Zugang. Zum anderen werden die Aspekte, die bewertet werden sollen, neutral formuliert und auf einer gängigen thematischen Strukturierung basierend dargestellt. So

⁹⁹⁸ Vgl. Häder ⁴2019, 254, 279; Diekmann 2007, 418. Eine Nennung von eventuellen *Unit-Non-Response* oder *Item-Non-Response*, wie Häder sie empfiehlt (280), ist nicht möglich, da Ausfallursachen und eine Ausschöpfungsquote bei diesem Design feststellbar sind. Der bereinigte Bruttostichprobenumfang lässt sich ermitteln, nicht jedoch die Zahl der tatsächlich erreichten Teilnehmer der Population.

⁹⁹⁹ Legutke/Schramm ²2022, 162: Befragungsdaten sind allerdings das Ergebnis von Selbstauskünften (engl. *self reports*) und daher mit der generellen Problematik verbunden, dass ihre Zuverlässigkeit eingeschränkt ist. Dies hängt u. a. von der Bereitschaft und Fähigkeit der Befragten zu wahrheitsgemäßen und relevanten Aussagen ab; auch Erinnerungsfehler, sozial erwünschte Antworten, Gefälligkeitsaussagen und Einflüsse persönlicher Antworttendenzen (engl. *response set*), wie z. B. die Akquieszenz (Ja-Sage-Tendenz), sind nie auszuschließen.

¹⁰⁰⁰ Diekmann 2007, 416.

¹⁰⁰¹ Vgl. Häder ⁴2019; vgl. Schnell ⁴2019, 135; vgl. Garms-Homolová 2020, 53, ergänzt zur sozialen Erwünschtheit noch die Akquieszenz, also ein Antwortverhalten, dass andere zufrieden stellen sollen.

kann erst gar keine eindeutige soziale oder persönliche Wünschbarkeit abgeleitet werden. Diese wird zudem durch Anonymität und Asynchronität der Befragung weiter reduziert, denn die Befragung erfolgt unpersönlich und sieht keine gemeinsame Besprechung oder Kommentierung der Ergebnisse durch die Studierenden vor.

Ein weiterer problematischer Aspekt betrifft die „Abgrenzung der Kategorien, die vorab gebildet werden,“ denn „ihre Trennschärfe und Differenziertheit sorgen für die Reliabilität der Studie.“¹⁰⁰² Da nicht in einer Gruppe geforscht wird, bleiben als Prüfinstanz lediglich die im Theorieteil dargelegten und aus der Fachliteratur abgeleiteten Erläuterungen. Unter Berücksichtigung der genannten Störfaktoren lassen sich zu den drei zentralen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität¹⁰⁰³ folgende Überlegungen ausführen:

Das Kriterium der Objektivität

„Unter Objektivität versteht man die Intersubjektivität einer Methode, d. h. die Unabhängigkeit der Ergebnisse“ von der studienleitenden Person:

Detaillierte Vorschriften sollen dafür sorgen, dass sowohl der Einfluss der Untersuchung auf die Untersuchungsteilnehmer*innen als auch der Einfluss der Forscher*innen auf die Untersuchung kontrolliert und möglichst geringgehalten wird.¹⁰⁰⁴

Dies gilt für alle Phasen des Prozesses gleichermaßen: Durchführung, Auswertung und Interpretation. Eine potenzielle Gefahr für die Objektivität könnte von den persönlichen Merkmalen der Studienautorin ausgehen: In ihrer rund 30-jährigen Unterrichtstätigkeit und -entwicklung sammelte sie umfangreiche Erfahrungen zu den Effekten des LU, setzte sich auseinander mit mehreren KLP-Fassungen, veränderten Rahmenbedingungen und methodisch-didaktischen Anpassungen an die jeweilige Aktualität. Dadurch gewann sie empirisch gestützte Erkenntnisse auf den unterschiedlichsten Ebenen. Diese basieren jedoch auf unkontrollierten Alltagswahrnehmungen. Da diese Beobachtungen nicht zielgerichtet sind, stellen Schlussfolgerungen aus ihnen nach Diekmann eine wenig taugliche Methode der Hypothesenprüfung¹⁰⁰⁵ dar. Denn sie unterliegen einer subjektiven Perspektivität und Selektivität, die oft durch wenig reflektierte normative Annahmen geprägt sind. Im vorliegenden Fall besteht daher das Risiko, dass die Studienautorin aus altphilologischer Perspektive und Tradition antikenbasierte Konstituenten Europas für besonders relevant hält, zumal der Theorieteil

¹⁰⁰² Burwitz-Melzer/Steininger ²2022, 281.

¹⁰⁰³ Vgl. Diekmann 2007, 247 – 261; Caspari ²2022, 16.

¹⁰⁰⁴ Caspari ²2022, 15. (Beide Zitate).

¹⁰⁰⁵ Vgl. Diekmann 2007.

dies bestätigt. Dieser Gefahr begegnet die vorliegende Studie mit der Ausrichtung auf objektiven Erkenntnisgewinn. Denn Ziel der Studie ist nicht die exklusive Bestätigung, dass Bildungsziele der EU oder des Erziehungsauftrags im LU erfüllt wurden. Ebenso wenig geht es darum, ein bestimmtes Europabild als erstrebenswert darzustellen oder normativ zu bewerten. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf der Analyse des Europaverständnisses, der Einstellungen zur aktuellen Europabildungspolitik und deren Prägung. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse auf messbare Zusammenhänge zwischen der theoretischen Fundierung der Europabildung und möglichen Effekten des LU. Größtmögliche Objektivität wird daher dadurch erreicht, dass eine gewollte oder ungewollte Einflussnahme durch die Studienautorin vermieden wird: Den Teilnehmenden ist das eigentliche Forschungsinteresse nicht bekannt, zur Motivation der Autorin erfolgen keine weiteren Angaben, die Rückschlüsse erlauben. Dass die Objektivität als gewahrt gelten kann, bestätigten zudem die Rückmeldungen des durchgeführten Pretests, die keinen Zweifel an der Objektivität der Studie aufkommen ließen.

Das Kriterium der Reliabilität

misst die Genauigkeit des Datenerhebungs- bzw. Messvorgangs und gibt den Grad der Verlässlichkeit der Ergebnisse an. Für ein hochreliales Ergebnis müssen bei einer Wiederholung der Untersuchung unter gleichen Bedingungen die gleichen Ergebnisse erzielt werden (Replizierbarkeit der Messergebnisse).¹⁰⁰⁶

Reliabilität umfasst dabei verschiedene Dimensionen, die sich aus dem Wortsinn des Lateinischen *re-ligare* ableiten lassen und im Englischen als *reliable* bzw. *reliability* übernommen wurden. Dabei zielt Reliabilität auf:

- Stabilität (Test-Retest-Reliabilität):¹⁰⁰⁷ zeitliche Beständigkeit der Messergebnisse.
- Konsistenz (Inter-Item-Reliabilität):¹⁰⁰⁸ interne Einheitlichkeit des Messinstruments.
- Äquivalenz (Paralleltest-Reliabilität):¹⁰⁰⁹ Vergleichbarkeit von Ergebnissen, unabhängig von äußeren Einflüssen oder Lerneffekten.

Zusätzlich existieren die Inter-Rater-Reliabilität (Übereinstimmung zwischen Beurteilern) sowie die Intra-Rater-Reliabilität (Konsistenz innerhalb eines Beurteilers),¹⁰¹⁰ Einschränkung muss gesagt werden, dass eine zuverlässige Reliabilität im Sinne der

¹⁰⁰⁶ Caspari ²2022, 16.

¹⁰⁰⁷ Vgl. Heiss/Matthes, 5.

¹⁰⁰⁸ Vgl. ebd.: „Hier wird bewertet, ob einzelne Items, mit denen ein Konstrukt gemessen wird, ein ausreichendes Ausmaß an interner Konsistenz aufweisen. Indikator für die interne Konsistenz ist, ob die einzelnen Items miteinander korrelieren. Besteht eine hohe paarweise Korrelation zwischen den Items, kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Items das gleiche latente Konstrukt messen.“

¹⁰⁰⁹ Caspari ²2022, 16.

¹⁰¹⁰ Vgl. Heiss/Matthes, 5.

Äquivalenz, also der Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen, Messinstrumenten oder Lerneffekten, sowie der Stabilität, die zeitliche Beständigkeit voraussetzt,¹⁰¹¹ hier nicht gewährleistet werden kann. Dies liegt an mehreren Faktoren, wie den folgenden:

Intrapersonale Variabilität: Einstellungen und Identitätsentwicklung sind dynamische Prozesse, die Veränderungen unterworfen sind. Das Zeitgeschehen und bereits die Teilnahme an der Befragung könnten zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema führen und durch Reflexion eine Einstellungsänderung bewirken.

Pandemiebedingte Einflüsse: Die Corona-Krise und ihre Maßnahmen beeinflussten möglicherweise die Sichtweisen der Befragten. Diese Einstellungen sind daher nicht replizierbar und könnten sich – je nach Verlauf und Dauer der Krise – erneut verändern. Heiss und Matthes erläutern hierzu:

Hier wird die Reliabilität durch die Messung an zwei verschiedenen Zeitpunkten erhoben. Die Messungen an den beiden Zeitpunkten sollten möglichst konsistent sein und die Reliabilität der Messung ergibt sich aus der Höhe der Korrelation der beiden Messungen. Diese Art der Reliabilitätsprüfung ist nur sinnvoll, wenn stabile Merkmale gemessen werden, sodass Veränderungen tatsächlich auf einen Messfehler und nicht auf eine Veränderung des Merkmals zurückgeführt werden können. Dies ist insbesondere bei Persönlichkeitsvariablen oder zeitlich überdauernden Einstellungen der Fall.¹⁰¹²

Selbstkonzept und Selbstpräsentation: Garms-Homolová weist auf die generellen Schwierigkeiten von Einstellungsmessung hin, da die geäußerte Einstellung „vor allem über das Selbstkonzept der Zielperson, weniger über die Einschätzungen, Präferenzen und Beurteilungen, die diese Zielperson über andere Personen oder Objekte hegt“ informiert. Als charakteristisch falle dabei „die allgemeine Tendenz von Zielpersonen, sich kontinuierlich ‚besser‘ zu präsentieren, als sie objektiv sind,“¹⁰¹³ auf. Dies bedeutet, dass in solchen Studien die Selbstpräsentation der Individuen oft zum eigentlichen Gegenstand der Untersuchung wird. Dies sollte jedoch nicht als ein Bias, also eine Verzerrung, aufgefasst werden, denn es sei „einfach das Selbstbild der Zielperson, die sich selbst in der Beziehung zu anderen Menschen oder Objekten reflektiert.“ Insofern sei allerdings „die Selbstpräsentation des Individuums in solchen Studien der eigentliche Gegenstand der Selbstkonzeptforschung.“¹⁰¹⁴ Es geht insofern eher um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Äußerungen als um Reliabilität und Objektivität.¹⁰¹⁵

¹⁰¹¹ Vgl. z. B. Schnell 132 f. Vgl. Caspari ²2022, 16.

¹⁰¹² Heiss/Matthes, 5.

¹⁰¹³ Garms-Homolová 2020, 55. (Hervorhebung im Original.)

¹⁰¹⁴ Ebd.

¹⁰¹⁵ Caspari ²2022, 17.

Kategorienbildung: Kuckartz und Radiker beziehen den Begriff der *Reliabilität* zusätzlich auf die Konstruktion von Kategoriensystemen und sprechen diesem Prozess zuverlässige Reliabilität ab, denn da

die Kategorienbildung aber nun von der individuellen Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun abhängig ist, lässt sich für den Akt der Konstruktion eines Kategoriensystems keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität, postulieren.¹⁰¹⁶

Als weiteres Gütekriterium gilt die Konsistenz.¹⁰¹⁷ Sie bezieht sich auf die Einheitlichkeit eines Messinstrumentes und fordert, dass die Items tatsächlich das untersuchte Merkmal – hier die Einstellungen zu Europa – messen. Diese Eignung sollte durch die Konstruktion des Fragebogens nachweisbar sein.

Die komplexen Zusammenhänge der Dimensionen, die Entstehung und Prägung von Einstellungen in ihren drei Komponenten machen jedoch eine absolute Konsistenz schwer überprüfbar. Somit liegt der Zweck der Studie vielmehr darin, die Äußerungen zu diesen mehrdimensionalen Faktoren zu verstehen und zu deuten. Denn es lässt sich keine einfache mathematische Gleichung wie „Item $n \times$ Valenz $n =$ Einstellung y “ aufstellen, so dass die Ergebnisse einen deskriptiv-interpretativen Ansatz erfordern, der die Vielschichtigkeit der Einstellungen einbezieht.

Das Kriterium der Validität

Validität beschreibt die „Gültigkeit einer Variable, eines Messverfahrens bzw. der erzielten Ergebnisse“¹⁰¹⁸ und wird wesentlich durch Objektivität und Reliabilität bestimmt. Um die Validität nachzuweisen, muss die gewählte Messmethode nachweislich zur Messung des betreffenden Konstrukts für die konkrete Zielsetzung geeignet sein. Man unterscheidet dabei zwischen interner und externer Validität. Die interne Validität bezieht sich auf

das Maß, in dem ein Forschungsverfahren tatsächlich das erfasst oder misst, was es erfassen oder messen soll, und nicht z. B. durch andere Einflüsse wie z. B. Störvariablen oder systematische Messfehler beeinträchtigt wird.¹⁰¹⁹

Sie wird wiederum unterteilt in drei Unterkategorien:

- Inhaltsvalidität: Sie beschreibt, ob ein Verfahren geeignet ist, das jeweilige Konstrukt vollständig zu erfassen.¹⁰²⁰

¹⁰¹⁶ Kuckartz/ Radiker 2022, 122. Vgl. auch Kaplan 2023, 186.

¹⁰¹⁷ Vgl. Heiss/Matthes, 5; Caspari 16.

¹⁰¹⁸ Caspari ²2022, 16. Vgl. Harsch ²2022, 217 f.

¹⁰¹⁹ Alle Zitate des Absatzes Caspari ²2022, 16.

¹⁰²⁰ Vgl. Heiss/Matthes 2018, 5: Sie beschreibt „die Eignung eines Verfahrens für die Erfassung bzw. Messung des Konstruktes“. Heiss/Matthes summieren unter Inhaltsvalidität zudem die prädikative Validität, Konvergenzvalidität und Diskriminanzvalidität.

- Kriteriumsvalidität: Diese Dimension bewertet „die Übereinstimmung der gemessenen Ergebnisse mit einem empirischen Kriterium, z. B. den Ergebnissen, die mit einem anderen Verfahren gewonnen wurden.“
- Konstruktvalidität: Sie stellt sicher, dass die Messung alle relevanten Aspekte des Konzepts berücksichtigt. Ihr Fokus liegt daher auf der „Zuverlässigkeit der Ergebnisse bezüglich des gesamten untersuchten Konstruktes und nicht nur einzelner Aspekte des Konstruktes“. Letztere

Dimension beschreibt, ob die Messung alle Aspekte eines Konzepts berücksichtigt. Das ist insbesondere bei Konstrukten schwer zu bestimmen, über die es keinen definitiven Konsens gibt, wie zum Beispiel beim Begriff Demokratie oder Armut.¹⁰²¹

Im vorliegenden Fall wird als unabhängige Variable die Tatsache betrachtet, dass eine Person Lateinunterricht (LU) hatte, während die abhängige Variable die Einstellung zu Europa darstellt. Dabei repräsentiert eine Variable „meist ein soziales Phänomen, das unterschiedliche – d. h. variable – Ausprägungen annehmen kann.“¹⁰²²

Die Studie untersucht, ob zwischen diesen beiden Variablen eine messbare Abhängigkeit besteht. Allerdings erschwert die Vielschichtigkeit der Dimensionen, wie im theoretischen Teil erläutert, den Nachweis interdependenter Korrelationen. Selbst wenn Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen erkennbar sind, bleibt deren Zustandekommen kritisch zu hinterfragen, da intervenierende Variablen die Validität der Ergebnisse beeinträchtigen.¹⁰²³ So stellt die Studie ja gerade die Frage, ob eine solche messbare Abhängigkeit vorhanden ist, so dass die Validierung zugleich Antwort auf die Frage gibt.

Eine Unsicherheit besteht zudem darin, dass sich aus der quantitativen Erhebung nicht grundlegend ableiten lässt, ob die Einstellungen zu Europa tatsächlich vom LU beeinflusst wurden oder ob vielmehr Personen mit bestimmten Einstellungen zu Europa häufiger Latein wählten – eventuell gesteuert durch das Elternhaus mit Interesse an interkulturellen Themen, humanistischer Tradition oder Rezeption. Weitere Unsicherheiten bestehen aufgrund der Teilnehmerzahl und der genannten Störfaktoren. Eine solche, einzelne Studie bedarf in jedem Fall zur Bestätigung und Präzisierung der Ergebnisse weiterer Untersuchungen an Vergleichsgruppen unter Anwendung ergänzender Methoden, zumal sie das Kriterium der Validität nur eingeschränkt erfüllt:

¹⁰²¹ Heiss/Matthes 2018, 5.

¹⁰²² A. a. O., 2.

¹⁰²³ Vgl. Häder ⁴2019, 189.

Konstruktvalidität liegt insofern vor, als das theoretische Konstrukt Europa basierend auf Fachliteratur, Studien und der Eigenperspektive der EU genau definiert, diskutiert und nach seinen Dimensionen gegliedert wurde.

Kriteriumsvalidität gilt nicht vollumfänglich, da sie auf einer Korrelation der vorliegenden Messungen mit anderen konstruktgleichen Messungen beruhen müsste. Zwar existieren Studien zur Einstellung junger Menschen zu europabezogenen Aspekten, diese gehen jedoch kaum auf prägende Faktoren und Abhängigkeiten ein, was eine Vergleichbarkeit verhindert. Bezieht man hingegen Studien zu Leistungen und Aufgaben des LU ein, lässt sich zumindest von einer prädikativen Validität sprechen, da fachdidaktische Literatur nachvollziehbare, transparente Zusammenhänge zwischen den im Unterricht geförderten Kompetenzen und den hier gemessenen Aspekten herstellt. Da es sich bei der untersuchten Einstellung zu Europa zudem um ein theoretisches Konstrukt handelt, das nicht direkt beobachtbar ist, stellt die Validierung ebenfalls eine Herausforderung dar. Denn deren Grundlage beruht auf Operationalisierbarkeit. Diese erfolgt durch das Tätigen der Beantwortung standardisierter Items sowie das Schreiben frei formulierter Aussagen.¹⁰²⁴ Diese ergänzen die standardisierten Ergebnisse. Dadurch ermöglichen sie eine differenzierte Analyse, durch die eine gewisse Validität sichergestellt und vergrößert wird.

Die Inhaltsvalidität wird erfüllt. Denn der Fragebogen erfasst alle Aspekte des untersuchten Konstrukts dadurch, dass er die theoretischen Dimensionen der Fragestellung aufgreift und diese sich mit den wissenschaftlichen Annahmen decken. Sollten relevante Dimensionen unbeachtet geblieben sein, können die offenen Fragen als Kontrollinstanz zusätzliche Perspektiven für die Auswertung liefern.

Laut Experten verursacht allerdings die explizite Einstellungsmessung mittels Fragebogen *per se* Einschränkungen der Validität. Solche Messinstrumente gelten häufig als „nicht auf wissenschaftlicher Basis konstruiert. Ihre Ergebnisse sind meistens nicht eindeutig interpretierbar. Sie besitzen selten eine ausreichende ‚interne Validität‘ “. ¹⁰²⁵ Insofern bleibt die Beantwortung der Forschungsfragen interpretativ, zumal aus einem weiteren Grund Einschränkungen bestehen: den erläuterten „impliziten Einstellungen, die nicht kognitiv gesteuert sind, sondern auf ‚gespeicherten Gedächtnisinhalten‘ basieren.“¹⁰²⁶ Es handelt sich also eher um eine unbewusste Reaktion.

¹⁰²⁴ Heiss/Matthes 2018, 2: „Um die Überprüfung von kausalen Zusammenhängen vornehmen zu können, müssen zuerst die interessierenden Variablen definiert und in weiterer Folge operationalisiert werden.“

¹⁰²⁵ Garms-Homolová 2020, 48.

¹⁰²⁶ Ebd.

Die externe Validität¹⁰²⁷ hingegen beschreibt, inwieweit die Ergebnisse einer Studie auf andere Kontexte, Populationen, Orte und Zeitpunkte verallgemeinerbar sind. Sie gilt, wenn die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur für die spezifische Untersuchungssituation von Bedeutung sind, sondern auch außerhalb – extern – reproduzierbar und relevant sind. Hierbei gibt es mehrere Perspektiven:

- Sind die Ergebnisse hinsichtlich einer Populationsexternalität auf andere Gruppen von Personen übertragbar?
- Besteht eine ökologische Validität, also im Sinne von οἶκος (oikos) eine Übertragbarkeit auf andere Orte und reale Umgebungen?
- Sind eine zeitliche und kulturelle Generalisierbarkeit möglich, so dass sich die Ergebnisse zu anderen Zeitpunkten und in anderen Kulturkreisen wiederfinden lassen?¹⁰²⁸
- Zuletzt stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse auf andere Fächer im Schulkontext übertragbar sind.

Diese Fragen müssen mit *nein* beantwortet werden, so dass externe Validität, die eine Generalisierung oder Übertragbarkeit der Resultate zuließe, nicht umfänglich gegeben ist – und nicht sein kann.¹⁰²⁹ Denn der Fokus der Studie verlangt einige Bedingungen, nämlich Studierende mit und ohne Latein, eine ausreichende Dauer des Lateinunterrichts nach den jeweiligen Vorgaben, ähnliche Lebensverhältnisse und -erfahrungen sowie vergleichbare kulturelle und institutionelle Prägungen. Die Ergebnisse lassen sich daher sicherlich nicht auf Studierende in Skandinavien, in osteuropäischen Ländern oder gar in den USA übertragen – auch wenn Vergleiche mit diesen Ländern höchst interessant wären.

Als Prüfverfahren der Validität lässt sich zudem die Triangulation nennen:

Triangulation stand zunächst dafür, die Validität von Forschungsergebnissen zu erhöhen, indem vor allem im Rahmen quantitativer Studien der Reaktivität von Methoden durch die Verwendung mehrerer Messinstrumente entgegengewirkt werden sollte. Die Schwächen einer Methode sollten durch komplementäre Testverfahren ausgeglichen, Messartefakte sollten ausgeschlossen werden.¹⁰³⁰

Sie zielt „jedoch nicht primär auf die Bestätigung der Ergebnisse und damit auf die Gewinnung eines einheitlichen Gesamtbildes“ ab, sondern, wie erläutert, „auf ergänzende und vertiefende Perspektiven.“¹⁰³¹ Daneben nennt Caspari weitere Kriterien wie Offenheit und Flexibilität, spezifisch bei qualitativer Forschung, ergänzt durch solche, die

¹⁰²⁷ Vgl. Caspari ²2022, 17.

¹⁰²⁸ Vgl. Heiss/Matthes 2018, 2: „Politische Einstellungen mögen sich auch in verschiedenen politischen Kulturen ganz unterschiedlich auswirken. Dies kann dazu führen, dass Replikationen von Messungen leicht zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, wenn diese Dimensionen nicht berücksichtigt werden.“

¹⁰²⁹ Vgl. Kaplan 2023, 187; vgl. Kuckartz/Radiker 2022, 251 f.

¹⁰³⁰ Knorr/Schramm ²2022, 97.

¹⁰³¹ Caspari ²2022, 17.

zur Forschungsethik gehören und somit hier nicht nochmal dargelegt werden.¹⁰³²

Die Erläuterung der Limitationen macht deutlich, dass die Fragestellungen der Studie schwierig zu beantworten sind. Zwar lässt sich die zentrale Forschungsfrage klären, inwieweit welche signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Doch da die Begriffe *Effekt*, *Prägung*, *Einfluss*, *Auslöser*, *Abhängigkeit* und *Zusammenhang* keine valide messbaren Konzepte darstellen, bleiben Schlussfolgerungen interpretativ und können die Plausibilität des Vorhandenseins eventueller Effekte des LU lediglich stützen. Um diese Plausibilität zu erhöhen, müssten qualitative Methoden wie Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Experimente oder auch Einfluss-Panel-Untersuchungen angewandt werden. Wie der Forschungsstand zeigte, liegen Befunde zu real durchgeführtem LU in Bezug auf konkrete europabezogene Aspekte jedoch nicht vor. Mangels entsprechender Ergebnisse kann die Frage nach dem Zusammenhang mit dem LU lediglich auf Basis der Bewertungen der LG zum LU beantwortet werden. Diese können als Annäherung an eine noch ausbaufähige Forschung fungieren und als interpretativer Ansatz dienen. Zusätzlich lassen sich die Äußerungen der LG zur gewünschten Europabildung im LU einbeziehen, da sie als Ergänzung *ex negativo* gedeutet werden können. Die Erforschung der Europabildung im LU erfordert in jedem Fall weitere zielgenaue Studien.

Welche Aussagekraft kann die Studie also haben, wenn Kriterien der Validität und Reliabilität nicht vollständig erfüllt sind? Für die vorliegende Studie wird dem zunehmend verbreiteten Ansatz gefolgt, den Fokus weniger auf die strikte Erfüllung der drei Gütekriterien zu legen, sondern auf „die Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen.“ Eine zentrale Forderung dieses Ansatzes lautet, dass „die konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses notwendig ist.“¹⁰³³ Daher folgt im nächsten Kapitel die Schilderung der Durchführung des *Web-Survey*.

5.3.4. Wege der Datenerhebung und Durchführung

Bonn

Die Befragung in Bonn wurde am 21.04.2021 freigeschaltet und bis 28.05.2021 offengehalten, so dass genügend Zeit für Beantwortung und Weitergabe des Links an Kommilitonen zur Verfügung stand. In diesen Zeitraum fielen Feiertage sowie die Pfingstferien, die als vorlesungsfreie Zeit zusätzlich Gelegenheit boten, sich der Befragung an-

¹⁰³² Caspari ²2022, 18.

¹⁰³³ A. a. O., 17.

zunehmen. Vor Pfingsten erfolgte zudem eine Erinnerungsmail bzw. -information über alle verfügbaren Kanäle. Die Befragung konnte jedoch nicht wie ursprünglich per E-Mail an den Gesamtverteiler der Bonner Studierenden gesendet werden, da dieser nur für universitätseigene Belange zur Nutzung freigegeben ist. Ein solcher Verteiler hätte ca. 31.000 Studierende erreicht, weshalb große Hoffnung in ihn gesetzt worden war. Die Verbreitung des Befragungslinks musste daher über mehrere andere Kanäle erfolgen, so dass die Information und der Weblink die Studierenden des Sommersemesters nicht auf einheitlichem Wege erreichten. Folgende Verteiler wurden genutzt:

- ✚ Das BZL (Bonner Zentrum für Lehrerbildung) informierte alle Lehramtsstudierenden per Mail.
- ✚ Alle Fachschaften der Universität Bonn wurden durch die Studienautorin kontaktiert mit der Bitte um Weiterleitung und/oder Hochladen des Links auf ihre Homepages. Inwieweit dies erfolgte, ist im Einzelnen nicht bekannt.
- ✚ Auf den Facebookseiten der Fachschaften wurde jeweils ein *post* veröffentlicht, sofern dies technisch erlaubt war. Auf manchen Seiten erfolgte der *post* erst nach Genehmigung durch die Administratoren.
- ✚ Die Pressestelle der Universität setzte die Information zur Studie mit Link auf die Homepage der Universität sowie die *Social media*-Kanäle.
- ✚ Einige der persönlich kontaktierten Professoren und Dozenten informierten dankenswerterweise ihre aktuellen Studierenden per Mail.
- ✚ Eigene Studierendenkontakte wie ehemalige Schüler, Studierende ehemaliger und aktueller Seminare wurden gebeten, teilzunehmen und als Multiplikatoren zu fungieren.
- ✚ Aushänge mit Anschreiben, Link und QR-Code in Universitätsgebäuden im Zentrum, in Poppelsdorf, in den Mensen sowie in Bibliotheken ergänzten die Bekanntmachungen.

Die Verbreitung des Weblinks stellte insofern eine unerwartet große Hürde dar, als der enorme Aufwand ohne nennenswerten Einfluss auf die Teilnehmerzahl schien, deren Antwortrate hinter den Erwartungen zurückblieb.

Das Ziel war es, in Paris und Florenz möglichst parallele Zielgruppen für die Umfrage zu gewinnen. Da sich die Akquise in Bonn bereits als äußerst herausfordernd gestaltet hatte und sich in den Partnerstädten trotz intensiver Bemühungen noch größere Probleme bei der Verbreitung der jeweiligen Links ergaben, wurden die dortigen Befragungen auf die Universitäten ganz Frankreichs und Italiens ausgeweitet. Aufgrund der nationalen Bildungspolitik, basierend auf einheitlichen Lehrplänen und didaktischen Programmen für die einzelnen Unterrichtsfächer, schien diese Entscheidung – anders als in Deutschland – legitim. Die Verbreitung der Umfragen erfolgte über so viele private, universitäre und öffentliche Kanäle wie möglich, so dass kaum nachvollziehbar ist, welche Studierenden tatsächlich Kenntnis von der Studie erlangten. Daher ist es

unmöglich, konkrete Störfaktoren zu identifizieren oder die Gründe für die sehr hohe *Non-Response*-Rate ebenso wie die Gründe für die Teilnahme zu erfassen und zu berücksichtigen. Die im Vergleich zu Bonn deutlich geringeren Teilnehmerzahlen führen dazu, dass die romanischen Studienergebnisse kaum als valide und verallgemeinerungsfähig gelten können.

Frankreich

Wie in Bonn wurde zunächst versucht, die Informationen und die Bitte um Teilnahme über die Partneruniversität des Trinationalen Graduiertenkollegs zu verbreiten. Dies gestaltete sich als schwierig, da die Universität Studierende nur für eigene Belange kontaktiert. Daher erfolgte die Verbreitung über einzelne Professorenkontakte sowie per E-Mail und Einträge in *Social media*-Kanälen von Fachschaften. Ein regelmäßiger Blick in das System von *worktogeht*, wo man die Zahl der Antworten verfolgen kann, zeigte eine extrem geringe Teilnehmerzahl. Erst daraufhin wurden Studierende aus ganz Frankreich einbezogen: Die Informationen wurden an alle im Internet auffindbaren E-Mail-Adressen entsprechender Institute und Fachrichtungen versendet. Auch Studierende mit internationaler Ausrichtung sowie französische Schulkollegen wurden einbezogen und gebeten, die Befragung an ihnen bekannte Studierende in Frankreich weiterzuleiten. Um die Chancen bzw. die *Response*-Rate weiter zu erhöhen, fand vom 05.08.2021 bis 09.08.2021 eine Akquise vor Ort in Paris statt, da die Pandemiebeschränkungen im Sommer gelockert wurden. An mehreren Universitäten, Mensen und Wohnheimen wurden Zettel mit allen Informationen, dem Link sowie zur Vereinfachung den QR-Code zur Teilnahme ausgehängt. Zudem wurden im Zentrum von Paris zahlreiche Personen angesprochen. Handelte es sich um Studierende, erhielten sie den Zettel und als Dank ein Tütchen Gummibären einer Bonner Marke. Doch auch diese Versuche waren mühsam und teilweise frustrierend – im Wortsinn von vergeblich. Bis zum 04. Oktober 2021 hatten immerhin 60 Personen den Fragebogen beantwortet. Da dies nach Lehrmeinung eine ausreichend große Zahl für empirische Studien darstellt, vorausgesetzt, die Gruppen sind gleichmäßig verteilt, wurde die Befragung an diesem Datum beendet.

Italien

Die Durchführung der florentinischen Befragung stellte sich als die schwierigste heraus. Das Konzept, möglichst parallele Zielgruppen für die Umfrage zu gewinnen, ließ sich daher *de facto* nicht umsetzen. Trotz intensiver, monatelanger Veröffentlichung

von Hinweisen auf die Befragung und trotz des Einbezugs zahlreicher Multiplikatoren mit Italienbezug wie etwa Kollegen, Studierende, Bekannte, ehemalige Schüler und Studierende blieb die Zahl verschwindend gering. Ein Problem lag dabei an den administrativen Vorgaben zur ethischen Prüfung des Studiendesigns durch eine Ethikkommission. Für diese mussten Studiendesign, Fragebogen sowie ein beglaubigter Übersetzungsvergleich als Gesuch an die Kommission geschickt werden. Doch die Zeit lief weiter, und das Verfahren zog sich hin. Da die Pandemie zunächst noch pausierte, konnte im Dezember 2021 das Atelier des Graduiertenkollegs in Florenz in Präsenz stattfinden, wo die Präsentation des *status quo* der Studie mit anschließender Diskussion erfolgte. Zeitgleich wurde vom 07.12. bis 13.12. die Teilnehmerakquise vor Ort verstärkt. Ähnlich wie in Paris wurden Studierende angesprochen, Zettel verteilt und aufgehängt. So konnten immerhin einige weitere Teilnehmer gewonnen werden, so dass sie am 04.01.2022 mit 41 Fällen beendet wurde.

5.4. Aufbereitung und Analyse der Daten

Nach Abschluss der Datenerhebung begannen die vorbereitenden Maßnahmen für die Phase der Datenanalyse.¹⁰³⁴ In diesem Kapitel wird zunächst der Umgang mit den erhobenen Daten sowie ihre Aufbereitung mithilfe geeigneter Software beschrieben. Darauf folgen Erläuterungen zur deduktiv-induktiven Kategorienbildung sowie zum Versuch, daraus neue Konstruktvariablen abzuleiten. Die anschließende Darstellung der angewandten statistischen Berechnungsverfahren dient der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Analyse. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 zunächst für die Bonner Studie präsentiert und interpretiert, während die Kapitel 7 die französischen und Kapitel 8 die italienischen Ergebnisse einordnen.

5.4.1. Datenaufbereitung und verwendete Software

Für die Durchführung der Studie wurde das *Web-Survey* des professionellen Unternehmens *worktogether* verwendet. Es bietet den Vorteil, dass große Datenmengen effizient und automatisiert verarbeitet werden, da die Rohdaten direkt durch das Tool berechnet und bereitgestellt werden. Das *Researchtool* fasste nach der Berechnung der Daten die Ergebnisse in sogenannten Charts zusammen und stellte diese in drei Kategorien zur Verfügung:

¹⁰³⁴ Vgl. Demirkaya 2014; Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014.

- ✚ Deskriptivstatistik: Sie enthält Mittelwert, Maximum, Minimum, Median, Anzahl der Antworten, Standardabweichung sowie Häufigkeiten, mit der die einzelnen Skalenwerte jeweils von den Teilnehmern ausgewählt wurden;
- ✚ *Entries*: Alle freien Angaben in Worten werden aufgeführt;
- ✚ *Data-Stream*: Stellt die Rohwerte zur weiteren Analyse bereit.

Alle erhobenen Daten konnten zunächst in *Excel* und anschließend in das Statistikprogramm *SPSS* importiert werden. Beide Programme wurden je nach ihrem spezifischen Leistungsspektrum genutzt, wobei die umfangreicheren Datenanalysen in *SPSS* durchgeführt wurden. Fehlende Werte markierte das System automatisch durch einen Punkt. Aufgrund ihres geringen Vorkommens fanden sie jedoch keine explizite Berücksichtigung. Fälle, die vollständig oder überwiegend leer geblieben waren, wurden hingegen ausgeschlossen. Im Anschluss erfolgte die manuelle Datenaufbereitung, bei der alle Variablen präzise benannt und klassifiziert wurden. Jede Variable erhielt dabei eine Nummer, eine verbale Beschreibung und das passende Skalenmaß. Die freien Angaben aus den *entries* wurden von den numerischen Ergebnissen getrennt, da sie für die qualitative Inhaltsanalyse aufbereitet werden mussten. Ziel dieser Analyse war die Entwicklung einer eigenen Kategorisierung und die entsprechende manuelle Kodierung der Einträge. Diese enthielten teils Rechtschreibfehler, uneinheitliche Artikelsetzung, Mehrfachstichworte, Abkürzungen oder auch kryptische und in ihrem Bezug unverständliche Aussagen. Die nicht klassifizierbaren und unverständlichen Äußerungen blieben bei der weiteren Analyse unberücksichtigt, zumal sie nur je einmal genannt wurden.

Für die anderen wurde eine detaillierte Systematisierung der über tausend Nennungen erforderlich, um sie numerisch zu erfassen, den deduktiv entwickelten Kategorien zuzuordnen und bei Bedarf neu zu erstellen. Aufbereitung und Berechnung der französischen und italienischen Daten erfolgten grundsätzlich analog zum beschriebenen Umgang mit den deutschen Daten. Um den späteren Vergleich zu erleichtern, wurden die Rohdaten in *SPSS* allerdings statt mit den ursprünglich fremdsprachigen Begriffen den bekannten deutschen Variablenbezeichnungen zugeordnet.

5.4.2. Kategorienbildung und Prüfung der Konstruktvalidität

Aus dem Theorieteil zu Europa wurden deduktiv schulrelevante Dimensionen abgeleitet, die als Perspektiven zur Analyse Europas dienen. Dabei orientiert sich die Arbeit an der Definition von *Dimension* aus dem Lexikon der Soziologie:

Dimensionen sind Abmessung, Ausdehnungsrichtung, Merkmalsbereich, an metrischen Räumen orientierte Strukturvorstellung von sozialen Verhältnissen und Phänomenen. In der empirischen Sozialforschung werden die Merkmale eines Objekts häufig als nach den Dimensionen eines „Merkmalsraumes“ oder Eigenschaftsraumes geordnet gedacht, die empirisch als statistische Zusammenhänge zwischen den Merkmalen erscheinen.¹⁰³⁵

Die mehrdimensionalen und interdependenten Dimensionen bilden die Grundlage der Kapitelstruktur der Arbeit und umfassen Geographie, Kultur und Geistesgeschichte, Sprache, Religion und Ideologie, Politik, Werte sowie Identität.

Aufgrund der Interdependenz und der teils unklaren Zuordnung beziehen sich einige Items innerhalb dieser thematischen Merkmalsräume jedoch implizit oder explizit auf Aspekte anderer Dimensionen wie etwa geschichtliche Bezüge, einstellungsprägende Faktoren sowie auf Ziele und Visionen zu Europa. Sie generieren somit zusätzliche Äußerungen, die für die Interpretation des Europabildes und der entsprechenden Einstellungen im Ergebnisteil zentral sind. Denn sie können die entwickelten Dimensionen erweitern und zur Bildung weiterer Kategorien beitragen. Der Begriff *Kategorie* wird hierbei verstanden als

Zusammenfassung von Merkmalen, unter der sich Gegenstände oder Begriffe einordnen lassen. In der Philosophie häufig Bezeichnung für Grundbegriffe, Aussageformen, Wesensarten, Seinsweisen, Erkenntnisbedingungen usw.¹⁰³⁶

Es wurde daher ein Kategoriensystem erstellt, das die Dimensionen um Geschichte, Ziele/Visionen und Prägung¹⁰³⁷ ergänzt. Zusätzlich wurden zwei weitere Kategorien in Bezug auf den LU aufgenommen: seine Anteile an der individuellen europabezogenen Prägung der Befragten sowie ihre Ziele und Visionen zur idealen Gestaltung des LU.

Die Kategorisierung der Items als Cluster führte zur Einteilung in zwölf Oberthemen. Alle Items wurden diesem Kategoriensystem zugeordnet, wie Tabelle D 10 zeigt, um bei der Auswertung nachvollziehbar zu machen, auf welche Kategorie sich die jeweiligen Aussagen beziehen. Denn nach Kategorien strukturierte Items können für statistische Berechnungen als thematische Konstrukte dienen:

Theoretische Konstrukte, die sich nicht direkt auf beobachtbare Sachverhalte zurückführen lassen, die jedoch geeignet sind, Beobachtungen aufeinander zu beziehen. Die Anerkennung der t.n. K. als sinnvolle Bestandteile wissenschaftlicher Theorien hat in der neueren Wissenschaftstheorie mit zur Überwindung einer strikt empiristischen Wissenschaftskonzeption beigetragen.¹⁰³⁸

¹⁰³⁵ Benkel/Bührmann/Klimke/Lautmann/Stäheli/Weischer/Wienold 2024, 249.

¹⁰³⁶ A. a. O., 626.

¹⁰³⁷ Vgl. die zugrundeliegende Definition von Prägungen in Kapitel 2.1.2.

¹⁰³⁸ Benkel/Bührmann/Klimke/Lautmann/Stäheli/Weischer/Wienold 2024, 674.

Tabelle D 10: Kategoriensystem¹⁰³⁹

A	B	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K1	K2	Legende
7	12	34b	14	16	13b	19g	26	4	35	43a	57	66	A Geographie
8	13a	34c	15a	17a	18	19h	30c	5	37	43f	58	67	B Kultur
9	13c	39	15b	17b	19b	20	32l	6	38	45b	59	68	C Sprache
10	13d	43d	15c	17c	19c	21	33a	31	39	45g	60	69	D Religion
11	13e	43i	15d	17d	19d	22	33b	36	40	45h	61		E Geschichte
23	19a	43j	15e	17e	19e	25	33c		41	45i	62		F Politik
32c	24	43k	32i	17f	19f	28	33d			45j	63		G Werte
32e	27	44b	33m	17g	29	30e	33e			47a	64		H Identität
32g	30a	44e	34f	30b	40	32h	33f			47b	65		I Ziele/Vision
43c	30d	44f	43g	32d	43b	32k	33g			47c			J Prägung
53	32a	44h	43h	34e	44g	34a	33h			47d			K1 LU: erlebte Prägung
	32b	45a	44d	42		35	33i			48c			K2 LU: Ziele/Vision
	32f	45c	48a	44a		37	33j						
	32j	45d	51			38	33k						
	32m	45e				43e	34d						
	33l	45f				44c	41						
	33n	48e				48b	44f						
	33o	48f											

Tabelle D 11: Reliabilität der Kategorienkonstrukte

Legende: blau = LG; grau = NLG; grün = reliabel; rot = nicht reliabel

Kategorie	Items – Reliabel bei Reduktion auf:	Cronbachs Alpha	
Geographie	nicht reliabel, auch nicht bei Minimierung auf 7, 8, 10, 23; allerdings ist L ≠ NL	LG	0,709
		NLG	0,593
Kultur	12, 13a, 13c, 13d, 13e, 19a, 24, 27, 30a, 30d, 32a, 32b, 32f, 32j, 32m, 33l, 33n, 33o, 34b, 34c, 39	LG	0,812
		NLG	0,848
Sprache	nicht reliabel, auch nicht bei Minimierung auf nur 14, 15a, 15b, 15c, 15d	LG	
		NLG	
Religion	16, 17a, 17b, 17c, 17d, 17e, 17f, 30b, 32d, 34e, 42	LG	0,710
		NLG	0,788
Geschichte	13b, 18, 19b, 19c, 19d, 19e, 19f, 40	LG	0,769
		NLG	0,814
Politik	19g, 19h, 20, 21, 22, 25, 28, 30e, 32h, 32k, 34a, 35, 37, 38	LG	0,819
		NLG	0,862
Werte	26, 30c, 32l, 33a, 33b, 33c, 33d, 33e, 33f, 33g, 33h, 33i, 33j, 33k, 34d, 41	LG	0,853
		NLG	0,909
Identität	nicht reliabel, auch nicht bei Minimierung auf 4, 31, 36	LG	
		NLG	
Ziele	nicht reliabel, auch nicht bei Minimierung auf 35, 37, 38, 39, 40, 41; allerdings ist L ≠ NL	LG	0,585
		NLG	0,705

Mehrere Items wurden daher zu Konstrukten zusammengefasst, wobei durch Transformation und Addition neue Variablen entstanden. Ziel dieser war es, eine struktu-

¹⁰³⁹ Erläuterung der rot unterlegten Zellen s. folgende Absätze und Tabelle D 11; vgl. Abb. 6.7 – 6.18 der jeweiligen MW im Anhang.

rierte Möglichkeit zu bieten, die zugrundeliegenden Kategorien miteinander zu vergleichen.¹⁰⁴⁰ Vor der weiteren Nutzung dieser Variablen in der Analyse musste jedoch die Reliabilität der Cluster überprüft werden. Dies geschah durch die Berechnung des Cronbach's Alpha¹⁰⁴¹. Ein Wert über 0,7, der häufig als Mindestanforderung angesehen wird, galt als Bestätigung der Reliabilität der Konstrukte. Um diesen Grenzwert zu erreichen, musste die Zuweisung jedoch angepasst werden: Einzelne Items, deren Einbezug das Cronbach's Alpha signifikant verringerte, wurden entfernt. Diese Vorgehensweise ist legitim, da viele interdependente Items zwar einer Dimension wie Geographie zugeordnet sind, gleichzeitig jedoch Bezüge zu anderen Bereichen wie Werthaltung oder Identität aufweisen können. Die Berechnung der Reliabilität bestätigte, dass sich nicht alle Items, die, um bei dem Beispiel zu bleiben, das Thema Geographie betreffen, als einheitliches Konstrukt auffassen ließen. Da es sich bei den Items nicht um Fragen zu Faktenwissen, sondern um persönliche Einstellungen und Bewertungen handelt, ist dies nachvollziehbar. Tabelle D 11 zeigt die Kategorien mit der Zuordnung der Items sowie den entsprechenden Reliabilitätswerten. Um den gültigen Grenzwert von 0,7 zu erreichen, war eine teils erhebliche Reduktion notwendig, wie in Tabelle D 10 ersichtlich wird: Alle hellrot markierten Items wurden ausgeschlossen. Diese Reduktion war jedoch notwendig, um für die Konstrukte Kultur, Religion, Geschichte, Politik und Werte überhaupt eine ausreichende Reliabilität sicherzustellen. Die Dimensionen Geographie, Sprache, Identität und Ziele erwiesen sich hingegen auch nach verschiedenen Reduktionsmodellen als nicht reliabel, sodass von der Zusammenfassung in einer neuen Variablen abgesehen wurde. Infolgedessen fanden lediglich wenige neu definierte Konstruktvariablen Beachtung in der Datenauswertung.

Das Kategoriensystem bildete zudem die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse der Aussagen in den freien Items. Ziel war es, die von den Studierenden angesprochenen Themen mit den deduktiv entwickelten Kategorien abzugleichen und bei Bedarf neue Perspektiven zu identifizieren. Zunächst wurden identische Antworten gezählt, synonyme Formulierungen zusammengefasst und ebenfalls gezählt. Ließen die Formulierungen und Begriffe eine Zusammenfassung nicht zu, blieben sie als Einzelnenennung bestehen. Alle Angaben wurden, soweit möglich, entsprechend dem Kategoriensystem kodiert, während zusätzliche Aspekte zur Bildung neuer Kategorien herangezogen wurden.

¹⁰⁴⁰ Vgl. Schnell 2011, 167.

¹⁰⁴¹ Vgl. hierzu ebd. und Brosius 2018, 949 f.

Es zeigte sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem entwickelten Kategoriensystem und den von der Stichprobe selbst genannten Kategorien. Durch die induktive Methode traten dabei zusätzliche Merkmale zutage, die im Fragebogen nicht enthalten waren. Problematisch war teilweise die eindeutige, eindimensionale Zuordnung aufgrund der unterschiedlichen möglichen Perspektiven. So kann etwa die Äußerung „Nähe“ sowohl geografisch, identitäts- oder wertbezogen als auch politisch interpretiert werden. Ebenso blieb bei einigen Äußerungen unklar, ob sie als Negativbewertung, Faktum oder positive Aussage gemeint waren. Dies betrifft Begriffe wie *Schulden*, *Austerität* und *Festung*. Die Inhaltsanalyse stößt somit zwar an ihre interpretatorischen Grenzen, doch fällt auf, dass sich die meisten Nennungen dem entwickelten Kategoriensystem zuordnen lassen. Einige Äußerungen legen hingegen eine Erweiterung des Kategoriensystems um neue Bereiche wie etwa Wirtschaft nahe. Diese finden aufgrund der geringen Anknüpfung an LU keinen Eingang in die Analyse.

Nicht unbeachtet bleiben dürfen hingegen negative Bewertungen. Da der Fragebogen solche nicht explizit abbildet, konnten sie nur durch freie Angaben verbalisiert werden. Die meisten dieser negativen Äußerungen bestehen aus Einzelnennungen und lassen sich nicht zu Oberthemen zusammenfassen. Die größte Zahl unter den Negativbewertungen der Gesamtgruppe entfällt auf Bürokratie (8); der Umgang mit Geflüchteten wird 4-mal genannt, während Aspekte wie eine EU, die mit einer dubiosen Legislative versucht, Länder zu entmachten, Kolonialismus und Überheblichkeit je 2-mal vorkommen. Weitere nur je einmal genannte Negativäußerungen lauten: „Unterschiedlicher Interessen“ [sic!], „Einigungszwang“ und „uninteressant“.

Da die Studie den Fokus auf Unterschiede zwischen LG und NLG in Abhängigkeit vom LU legt, erfolgt an dieser Stelle keine detaillierte Analyse der freien Items zur Darstellung eines noch weiter differenzierten Europabildes der Studierenden. Diese finden jedoch in Kapitel 6.4. Beachtung und werden in die Interpretation einbezogen.¹⁰⁴²

5.4.3. Deskriptivstatistische Charakterisierung der Stichproben

Die deskriptive Datenanalyse der drei Stichproben wird für die Items der Sozialstatistik zur ersten Einschätzung der wesentlichen Aspekte wie Gesamtgröße der Stichproben, Größe der Untergruppen sowie demografische und akademische Merkmale tabellarisch aufgeführt und um Items zur Prägung ergänzt.

¹⁰⁴² Vgl. Tabelle D 3.1 im Anhang.

Tabelle TRI 12: Größe der Stichproben sowie der jeweiligen Gruppen LG/NLG

Anzahl	Bonn	Frankreich	Italien
Gesamtanzahl: n	232	59	40
NLG (% / n)	96 (41,38 %)	16 (27,12 %)	14 (46,2 %)
LG (% / n)	136 (58,62 %)	43 (72,88 %)	26 (53,8 %)

Die Rücklaufzahl der Bonner Stichprobe betrug 234 Fälle, jedoch mussten zwei ausgeschlossen werden, da einer fast keine Antworten enthielt und einer durch gravierende Inkonsistenz unglaubwürdig war. Von der verbleibenden Gesamtteilnehmerzahl 232 entfielen 96, also 41,38 %, auf die NLG, 136, also 58,62 %, auf die LG, was ein Verhältnis von ca. 1 : 1,42 ausmacht. Die Teilnehmerzahl der französischen Stichprobe musste um einen Fall reduziert werden, da in diesem die meisten Items nicht beantwortet worden waren. Von der Gesamtzahl 60 bleiben also zur Analyse 59 Fälle. Innerhalb dieser ist die Verteilung der beiden Gruppen ungleich, da zur französischen Lateingruppe (FLG) 43 Personen gehören, zur französischen Nichtlateingruppe (FNLG) jedoch nur 16.¹⁰⁴³ Dies entspricht 62,8 % und 37,2 %; somit stellt die FLG ca. das 2,7-fache der FNLG dar.

In Italien gab es aufgrund der problematischen Akquise nur 41 Rückläufe, von denen ein Datensatz leer war, so dass sich die Auswertung auf 40 Personen stützt. Auch in der italienischen Gesamtgruppe dominiert die ILG mit 26 Personen, somit 53,8 %, während die INLG aus nur 14 Personen besteht.¹⁰⁴⁴ Die Studie fokussiert sich, wie gesagt, weder auf Geschlechter- noch Altersunterschiede. Diese Daten werden dennoch der Vollständigkeit halber aufgeführt (vgl. Tabelle TRI 13), da sie sich ggf. für spezielle weitere Untersuchungen mit dem Datenmaterial nutzen ließen. Der Blick auf die Deskriptivstatistik führt zunächst also zu mehreren sozialstatistischen Erkenntnissen:

Tabelle TRI 13: Alter und Geschlecht

Anzahl	Bonn		Frankreich		Italien	
	n	NLG / LG	n	NLG / LG	n	NLG / LG
Alter bis 19 J.	23	7 / 16	5	5 / 0	4	0 / 4
Alter 20 bis 22 J.	88	39 / 49	12	3 / 9	16	7 / 9
Alter 23 bis 25 J.	63	27 / 36	8	4 / 4	11	7 / 4
Alter älter als 25 J.	59	23 / 36	34	4 / 30	9	0 / 9
Geschlecht: m	83	29 / 54	16	4 / 12	24	10 / 14
Geschlecht: f	140	65 / 75	40	10 / 30	16	4 / 12
Geschlecht: divers	5	2 / 3	1	1 / 0	0	0 / 0
Geschlecht: o. A.	4	0 / 4	2	1 / 1	0	0 / 0

¹⁰⁴³ Ein Fall stellte sich als nicht verwertbar heraus, so dass die Gesamtzahl 59 beträgt. Das deutsche Verhältnis liegt mit 70,6 % DLG gegenüber 29,4 % DNLG beim 1,42-fachen.

¹⁰⁴⁴ Vgl. Tabellen I 2 und I 3 im Anhang.

Da das Alter der Stichproben – bis auf eventuelle Ausreißer – ohnehin als homogen zu bezeichnen ist, spielen die Dauer des besuchten LU (Tabelle 14) sowie das Curriculum der besuchten Schulen (Tabelle 15) eine größere Rolle.

Tabelle TRI 14: Dauer des LU der LG

Dauer des LU	DLG (136)	FLG (43)	ILG (26)
LU: über 4 J.	114 (83,82 %)	18 (41,86 %)	20 (77 %)
LU: 3 - 4 J.	0	0	0
LU: 2 - 3 J.	16 (11,76 %)	17 (39,53 %)	4 (15,38 %)
LU: 1 - 2 J.	1 (0,74 %)	5 (11,63 %)	2 (7,69 %)
LU: bis zu 1 J.	5 (3,68 %)	3 (6,98 %)	0

Das durchlaufene Schulsystem, das Item 47 erhob, führt zu keinen wesentlichen Erkenntnissen, da die überwiegende Mehrheit beider Gruppen in Deutschland eine deutsche oder Europaschule nach deutschem Curriculum (LG 99,27 %/NLG 93,69 %) und weitere 0,74 % der LG und 3,16 % der NLG ebenfalls eine deutsche Schule, wenn auch im Ausland, besucht hatten. Lediglich 3,16 % der NLG (0 % der LG) folgten einem nicht-deutschen Curriculum im In- oder Ausland.¹⁰⁴⁵

Tabelle TRI 15: Curriculum der besuchten Schule nach Gruppen

Curriculum des LU	DLG (136)	FLG (43)	ILG (26)
National im Land	95,59 % DLG 87,37 % DNLG	76,74 % FLG 75,00 % FNLG	72,00 % ILG 58,33 % INLG
Europaschule nach nationalem Curriculum	3,68 % DLG 6,32 % DNLG	4,65 % FLG 6,25 % FNLG	4,00 % ILG 16,67 % INLG
Nach nationalem Curriculum im Ausland	0,74 % DLG 3,16 % DNLG	4,65 % FLG 6,25 % FNLG	4,00 % ILG 25,00 % INLG
Nicht nationales Curriculum	0 % DLG 3,16 % DNLG	13,95 % FLG 12,50 % FNLG	20,00 % ILG 0 % INLG

Dass dem Schulsystem der französischen Stichprobe wie in Bonn keine entscheidende Relevanz zukommt, belegen die französischen Zahlen:¹⁰⁴⁶ Ca. Dreiviertel beider Gruppen erhielten ihre Schulbildung in Frankreich nach französischem Curriculum, ergänzt um weitere ca. 9 % (FLG) bzw. 12,5 % (FNLG) nach ebenfalls französischen Richtlinien auf einer Europaschule oder im Ausland. Nur 13,95 % (FLG) und 12,50 % (FNLG) besuchten Schulen nach nicht einheitlich französischem System. Die Auswertung der italienischen Daten ergibt ein anderes Bild, denn die dortige ILG hatte insgesamt häufiger

¹⁰⁴⁵ Vgl. Tabelle 6.23 im Anhang.

¹⁰⁴⁶ Vgl. Abb. 7.9 a und b im Anhang.

ihre Schullaufbahn nicht in Italien ausschließlich nach italienischem Curriculum durchlaufen, sondern häufigere internationale Erfahrungen gemacht:¹⁰⁴⁷ 76 % der ILG und 75 % der INLG blieben zwar in Italien, doch 20 % der ILG hatten Schulen im In- und Ausland nach nicht italienischem Programm gegenüber 0 % der INLG absolviert, von denen 25 % eine italienische Schule im Ausland besucht hatten. Es ist zu vermuten, dass diese eher auffälligen Befunde mit der geringen Fallzahl zusammenhängen und somit für die Gesamtpopulation nicht repräsentativ sein dürften. Weder die Einflüsse des LU noch die Einstellungen zu Europa auf alle italienischen Studierenden sind somit bedingungslos übertragbar.

Tabelle TRI 16: Europaprägende Schulfächer

Bonn											
Fach	Alte Spr.	Dt.	MINT	Geo/ EK	Ge	Kunst	Lit./ Theat.	Fremd-spr.	Musik	Philo.	Pk/ SoWi
LG n 136	87	53	6	107	130	28	21	89	29	53	109
LG in %	63,97	38,97	4,41	78,68	95,59	20,59	15,44	65,44	21,32	38,97	80,15
NLG n 96	9	41	7	74	90	20	12	58	17	34	81
NLG in %	9,38	42,71	7,29	77,08	93,75	20,83	12,50	60,42	17,71	35,42	84,38
Frankreich											
Fach	Alte Spr.	Dt.	MINT	Geo/ EK	Ge	Kunst	Lit./ Theat.	Fremd-spr.	Musik	Philo.	Pk/ SoWi
LG n 43	22	18	1	33	43	12	20	34	14	22	24
LG in %	51,16	41,86	2,33	76,74	100,00	27,91	46,51	79,07	32,56	51,16	55,81
NLG n 16	2	8	2	15	16	3	7	6	4	7	8
NLG in %	12,5	50	12,5	93,75	100	18,75	43,75	37,5	25	43,75	50
Italien											
Fach	Alte Spr.	Dt.	MINT	Geo/ EK	Ge	Kunst	Lit./ Theat.	Fremd-spr.	Musik	Philo.	Pk/ SoWi
LG n 26	16	16	3	19	25	19	17	12	5	17	9
LG in %	61,54	61,54	11,54	73,08	96,15	73,08	65,38	46,15	19,23	65,38	34,62
NLG n 14	1	6	3	10	12	8	6	3	5	7	4
NLG in %	7,14	42,86	21,43	71,43	85,71	57,14	42,86	21,43	35,71	50,00	28,57

¹⁰⁴⁷ Vgl. Abb. 8.26 a und b im Anhang.

Erläuterungen und Interpretation zu europapragenden Schulfächern, Studienfächern und behandelten Themen erfolgen im Ergebnisteil der jeweiligen Länder. Dort werden auch weitere statistische Ergebnisse dargestellt und interpretiert. Zur Kenntnis folgen hier jedoch bereits die relevanten Zahlen. Die Daten zeigen einen erheblichen Unterschied hinsichtlich des angestrebten Abschlusses der Studienfächer auf Lehramt zwischen den Bonner Gruppen und den französischen bzw. italienischen. Während in Bonn 60,29 % der LG und 54,17 % der NLG ein Lehramtsstudium mit den entsprechenden fachdidaktischen Modulen und unterrichtspraktischen Schulpraktika absolvieren, sind es in Frankreich lediglich 2,33 % der ILG und 12,5 % der INLG, während in Italien niemand diesen Weg einschlägt. Auf mögliche Konsequenzen dieses Unterschieds wird an entsprechender Stelle eingegangen.

Hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung der Stärken führt die Deskriptivstatistik zunächst zu allgemeinen Erkenntnissen im Ländervergleich. Denn anders als in Bonn, wo alle Werte von 1 bis 4 vorkommen, erstrecken sie sich bei der französischen Stichprobe nicht immer über alle Antwortmöglichkeiten von Ablehnung bis Zustimmung:

Tabelle TRI 17: Europapragende Themen und Inhalte

Bonn									
Themen	Religion	Philosophie	Staatsformen/Verfassungen/Recht	fremde Sprachen	Mythen und Legenden	menschliches Verhalten	europäische Geschichte	europ. Kunst, Kultur, Musik	Werte und Normen.
LG n 26 MW	1,63	2,10	3,24	2,82	2,27	2,52	3,54	2,49	2,95
NLG n 14 MW	1,52	2,04	3,34	2,75	1,88	2,50	3,46	2,55	3,02
Frankreich									
Themen	Religion	Philosophie	Staatsformen/Verfassungen/Recht	fremde Sprachen	Mythen und Legenden	menschliches Verhalten	europäische Geschichte	europ. Kunst, Kultur, Musik	Werte und Normen.
LG n 43 MW	1,70	2,56	3,33	3,16	2,44	2,12	3,53	2,63	2,63
NLG n 14 MW	1,63	2,44	3,63	2,94	2,31	2,63	3,56	2,33	3,00
Italien									
Themen	Religion	Philosophie	Staatsformen/Verfassungen/Recht	fremde Sprachen	Mythen und Legenden	menschliches Verhalten	europäische Geschichte	europ. Kunst, Kultur, Musik	Werte und Normen.
LG n 26 MW	1,77	2,81	3,15	2,88	2,16	2,16	3,52	3,31	2,73
NLG n 14 MW	1,93	2,50	2,71	2,57	2,29	2,07	3,36	3,00	2,57

Tabelle TRI 18: Studienfächer

Bonn							
Fächer	andere Fächer Phil.fak.	anderes	Ich studiere auf Lehramt.	Jura/VWL/ BWL	Mathe/ MINT	Medizin	Sprachen
LG n 136	47	10	82	9	56	2	60
LG %	34,56	7,35	60,29	6,62	41,18	1,47	44,12
NLG n 96	41	7	52	5	29	0	39
NLG %	42,71	7,29	54,17	5,21	30,21	0,00	40,63
Frankreich							
Fächer	andere Fächer Phil.fak.	anderes	Ich studiere auf Lehramt.	Jura/VWL/ BWL	Mathe/ MINT	Medizin	Sprachen
LG n 43	17	10	1	10	1	1	19
LG %	39,53	23,26	2,33	23,26	2,33	2,33	44,19
NLG n 16	4	3	2	5	4	1	3
NLG %	25	18,75	12,5	31,25	25	6,25	18,75
Italien							
Fächer	andere Fächer Phil.fak.	anderes	Ich studiere auf Lehramt.	Jura/VWL/ BWL	Mathe/ MINT	Medizin	Sprachen
LG n 26	4	6	0	4	5		7
LG %	15,38	23,08	0,00	15,38	19,23	0,00	26,92
NLG n 14	0	2	0	0	11	0	1
NLG %	0,00	14,29	0,00	0,00	78,57	0,00	7,14

Bei der FNLG reichen die Werte 31-mal von 2 bis 4, 6-mal von 1 bis 3, 5-mal von 3 bis 4 und einmal sogar nur über die Werte 1 bis 2. Bei der FLG war dies mit 13-mal Werten von 2 bis 4 und 3-mal von 1 bis 3 weniger ausgeprägt. Dies spricht aufgrund der geringeren Standardabweichungen insgesamt für eine größere Übereinstimmung in den Bewertungen.¹⁰⁴⁸ Dasselbe fällt bei der italienischen Stichprobe auf, da beide Gruppen in ihren Mittelwerten nur gering voneinander abweichen und sich die Beurteilung der Items 12-mal nicht über alle vier Werte erstreckt, sondern nur über drei. Es ist also auch hier eine geringere Standardabweichung festzustellen, worauf beim trinationalen Vergleich eingegangen wird. Bevor die Datenergebnisse in den Kapiteln 6 bis 8 detailliert erläutert und interpretiert werden, folgen Angaben zu den angewandten Analyseverfahren.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Tabellen F 3 und F 4 im Anhang.

5.4.4. Begründung der statistischen Analyseverfahren

Bei der Datenanalyse stand zunächst die deskriptiv-statistische Berechnung der Daten im Vordergrund.

Deskriptivstatistik

Da eine deskriptive Statistik¹⁰⁴⁹ „der zahlenmäßigen Beschreibung von Eigenschaften einer Stichprobe“ dient und die „zusammenfassende Darstellung großer Datenmengen“¹⁰⁵⁰ ermöglicht, eignet sie sich für einen übersichtlichen, strukturierten Überblick über die im Datensatz enthaltenen Informationen. Anhand der deskriptiven Statistik lassen sich bereits bestimmte Charakteristika der Stichprobe ablesen, ohne jedoch allgemeingültige Aussagen über die Gesamtpopulation treffen zu können.¹⁰⁵¹ Tabellarisch wurden hierzu die ordinalen und nominalen Items aus *SPSS* mit Angabe folgender Einheiten gelistet: gewertete Anzahl (N), Minimum, Maximum, Summe, Mittelwert sowie in Ergänzung die Standardabweichung und Varianz. Die von *SPSS* generierten Tabellen wurden in der linken Spalte manuell um die Zuteilung der Items zu den einzelnen Kategorien ergänzt, die für die weitere Analyse von Bedeutung sind. Zur Strukturierung der Ergebnisübersicht bot es sich an, die Daten in jeweils drei Tabellen darzustellen:

1. Items 56 – 69: konkret auf den LU bezogen und nur von der LG beantwortet.
2. Items 4 – 54 der LG: getrennt nach dem entscheidenden Kriterium des Items 55, das den Besuch schulischen LU bestätigte.
3. Items 4 – 54 der NLG.¹⁰⁵²

Um die Forschungsfrage nach signifikanten Unterschieden zu beantworten und gleichzeitig Gemeinsamkeiten sowie detaillierte Zusammenhänge zu erkennen, waren inferenzstatistische Tests erforderlich. Diese dienen zum „Feststellen der Signifikanz einer Beschreibung für die Population“, sind „häufig hypothesentestend“ und kommen als „einfache (uni- bzw. bivariate) und komplexe (multivariate) Verfahren“ zur Anwendung, um „verallgemeinernde Schlussfolgerungen“ zu ziehen. Sie stellen somit die Basis der „Interpretation der Rechenergebnisse“¹⁰⁵³ dar.

Solche Analysen ließen sich über die Perspektive des LU hinaus nutzen und möglicherweise mit anderen Studien vergleichen, was jedoch nicht Anspruch der vorliegenden Arbeit ist.

¹⁰⁴⁹ Vgl. Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 187 f.

¹⁰⁵⁰ Vgl. das Schema von Settinieri ²2022, 362.

¹⁰⁵¹ Kromrey ¹³2016, 394; Steiner/Benesch ⁵2018, 15.

¹⁰⁵² Vgl. Tabellen D 4, D 5 im Anhang sowie D 7.

¹⁰⁵³ Vgl. Settinieri ²2022, 362.

Hypothesenprüfende statistische Tests¹⁰⁵⁴

Zunächst wurde ein Testverfahren gewählt, das die Signifikanz von Divergenzen zwischen zwei Gruppen prüft. Da die Stichprobengröße beider Gruppen deutlich über 30 lag, wurde der parametrische T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Je nach Ergebnis des Levene-Tests¹⁰⁵⁵ zur Überprüfung der Varianzgleichheit wurden alle Items berücksichtigt, deren p -Wert bei der 2-seitigen Signifikanz 0,05 nicht überstieg. Zur Stützung der Plausibilität der Signifikanz wurde ein Bootstrapping mit 1.000 Stichproben durchgeführt. Dessen Ergebnisse dienten unter Berücksichtigung eines 95 %-Konfidenzintervalls zur Absicherung und präziseren Einschätzung der Stärke. Darüber hinaus wurden die Effektgrößen nach Cohen's d berechnet, wobei Werte über 0,8 als groß und Werte über 0,5 als immerhin mittelgroß betrachtet wurden.

Die in Tabelle D 8 aufgeführten Items verschiedener Kategorien erwiesen sich demzufolge mit starker Effektgröße als signifikant unterschiedlich. Allerdings stellte sich Item 47 nach den Ergebnissen des Bootstrappings als nicht signifikant unterschiedlich heraus (2-seitige Signifikanz 0,104), zumal die Effektgröße von 0,419 auf eine eher schwache Wirkung verweist.

Tabelle D 8: T-Test mit Bootstrapping und Cohen's d

Item	Bezeichnung	Levene-Test Varianz	Signifikanz, 2-seitig	Signifikanz Bootstrap	Cohens' d	Katego- rie ¹⁰⁵⁶
5	Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	=	,036	,053	,986	H Identität
6	Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	≠	,042	,053	,891	H Identität
13a	antiken Wurzeln	≠	,008	,010	,903	B Kultur
15b	der lateinischen Sprache	=	,020	,027	,783	C Sprache
15d	MSP	≠	,067	,050	,934	C Sprache
20	Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten	≠	,037	,036	,846	F Politik
22	Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	≠	,043	,054	,825	F Politik
24	Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	≠	,006	,007	1,028	B Kultur
33o	Vielfalt	=	,043	,035	,789	B Kultur
39	Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	≠	,005	,009	,864	B Kultur
44e	Mythen und Legenden	≠	,002	,001	,894	B Kultur
45a	Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	≠	,037	,048	1,206	J Prägung
47	Mein Schulsystem ab Klasse	=	,051	,104	,419	J Prägung

¹⁰⁵⁴ Vgl. Literaturverzeichnis. Weitere Kenntnisse stützen sich auf den absolvierten Kurs „Datenanalyse in SPSS für Promovierende“ (14 AE mit Zertifikat), 2021, Leitung Dr. J. Held.

¹⁰⁵⁵ Vgl. Brosius 2018, 558, 565 f., 578 f. sowie 481 f. und 572.

¹⁰⁵⁶ Diese Spalte ist aus Gründen der Übersichtlichkeit bereits eingefügt und wird im Folgenden erläutert.

Dieses Item blieb daher als nicht signifikant unberücksichtigt, insbesondere da es aufgrund der nominalen Skalenwerte nicht sinnvoll nach Mittelwerten (MW) interpretiert werden konnte. Insgesamt zeigte sich, dass die Mehrheit der Studierenden eine deutsche Schule nach deutschem Curriculum besucht hatte. Zur Prüfung dieser Ergebnisse kam der nicht-parametrische Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung. Dieser prüft, ob zwei unabhängige Stichproben derselben Grundgesamtheit entstammen, indem er Rangunterschiede analysiert.¹⁰⁵⁷ Die mittleren Ränge lassen ebenfalls Unterschiede zur Ablehnung der Nullhypothese erkennen, wobei erst ein Wert p , der meist mit unter 0,050 angesetzt wird, die Wahrscheinlichkeit einer Signifikanz belegt. Der Vergleich der Ergebnisse beider Tests zeigt somit eine große Übereinstimmung. Lediglich Item 15a, *griechische Sprache*, sowie Item 42 zur *religiösen Gemeinschaft* wertete der T-Test im Gegensatz zum Mann-Whitney-Test als nicht signifikant, während er umgekehrt Items 5 und 45a mit Werten von 0,036 bzw. 0,037 als signifikant beurteilte. Diese stellten sich beim Mann-Whitney-Test jedoch als nicht signifikant dar.

Tabelle D 9: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests

Item	Bezeichnung	p -Wert	Kategorie
06	Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	,006	H Identität
13a	antike Wurzeln	,007	B Kultur
15a	griechische Sprache	,006	C Sprache
15b	lateinische Sprache	,015	C Sprache
15d	MSP	,053	C Sprache
20	Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	,049	F Politik
22	Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	,054	F Politik
24	Für mich gehören alle Staaten zu E., die eine gemeinsame europ. Kultur teilen.	,004	B Kultur
33o	Vielfalt	,013	G Werte
39	Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	,017	B Kultur
42	Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	,038	D Religion
44e	Mythen und Legenden	,000	B Kultur
[47]	Schulsystem	,019	J Prägung]

Anschließend erfolgte die Analyse der neuen Konstruktvariablen *Kulturkonstrukt*, *Religions-*, *Geschichts-*, *Politik-* und *Wertekonstrukt* mit den jeweils in Tabelle D 11 gelisteten Items. Ein erneuter Mittelwertvergleich beider Gruppen wurde anhand des T-Tests und Mann-Whitney-Tests durchgeführt. Beide ergaben keine Signifikanz, da die

¹⁰⁵⁷ Vgl. Brosius 2018, 989 und 1007 f.

Werte aller Konstruktvariablen deutlich über 0,05 lagen: Kultur 0,134; Religion 0,328; Geschichte 0,366; Politik 0,494; Werte 0,866. Da ein durchgeführtes Bootstrapping ähnlich hohe nicht signifikante Werte ergab, ist deutlich, dass sich die Gruppen nicht in bestimmten Dimensionen, sondern nur in einzelnen Unteraspekten unterscheiden. Aus diesem Grund wurden zur Interpretation der Ergebnisse nicht nur die signifikanten Unterschiede einbezogen, sondern verstärkt die deskriptive Statistik analysiert. Als besonders aussagekräftig wurden dabei folgende Parameter erachtet, die in den jeweiligen Kapiteln erläutert und diskutiert werden: Mittelwertvergleiche, Vergleiche der Minima der Mittelwertdifferenzen, der Übereinstimmung der Extrema sowie der Extrema der Differenz.

Im Anschluss an die Bonner Datenanalyse wurden zu den französischen und italienischen Daten parallele Signifikanztests durchgeführt, deren Ergebnisse in den jeweiligen Kapiteln 7 und 8 besprochen werden. Der trinationale Vergleich hingegen erforderte die Anwendung spezifischer hypothesenprüfender statistischer Tests, da es sich bei den drei LG um mehrere unabhängige Stichproben handelt, die nicht als normalverteilt gelten und gleiche sowie ungleiche Varianzen aufweisen können. Daher wurden nicht-parametrische Testverfahren gewählt, die weiter unten erläutert werden, nämlich der Mediantest, der Kruskal-Wallis- und der Jonckheere-Terpstra-Test. Zur Kontrolle des kumulierten Fehlerniveaus kam zusätzlich die Bonferri-Korrektur zur Anwendung. Für die Durchführung der Tests musste eine neue SPSS-Datei mit Ergänzung der unabhängigen Variable *Land* erstellt werden. In diese wurden die Daten der DLG, FLG und ILG übertragen. Das Ziel des Einsatzes dieser verschiedenen Tests bestand darin, valide Ergebnisse aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven abzusichern. Der Mediantest prüft, ob die Mediane der Gruppen signifikant voneinander abweichen, indem er die Werte aller Stichproben in eine aufsteigende Rangfolge überführt. Aus dieser wird ein gemeinsamer Median berechnet, der mit denen der einzelnen Gruppen verglichen wird. Ein p -Wert unter 0,05 deutet dabei auf signifikante Unterschiede hin. Allerdings ist der Mediantest aufgrund seiner zweiseitigen Prüfungsrichtung ungerichtet und aufgrund der niedrigen vierstufigen Skalenbreite der Daten nur eingeschränkt sensitiv. Seine Aussagekraft in Bezug auf die Effektstärken ist somit begrenzt. Daher wurde der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren für Mittelwertvergleiche eingesetzt, da er im Vergleich zum einfaktoriellen ANOVA-Test

weniger Voraussetzungen stellt.¹⁰⁵⁸ Statt der tatsächlichen Mittelwerte vergleicht dieser Test die Ränge der Werte in den mindestens drei voneinander unabhängigen Stichproben. Die Gruppen können dabei ordinal oder metrisch skalierte Variablen aufweisen, die nicht normalverteilt sein müssen. Auch hier deutet ein p -Wert unter 0,05 auf signifikante Unterschiede hin. Der Test liefert jedoch nur zweiseitige Lagealternativen und trifft keine spezifische Aussage darüber, zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Um dies zu erkennen, wurden ergänzend paarweise Vergleiche durchgeführt, die die Richtung und Stärke der Unterschiede aufzeigen.

Da aufgrund der geringen Stichproben und ihrer unterschiedlichen Größen Fehlerquellen nicht ausgeschlossen werden können, wurde die Effektstärke für die vom Kruskal-Wallis-Test als signifikant identifizierten Items nach der Formel $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ berücksichtigt. Dabei steht r für die Effektstärke, z für den Wert der Standardteststatistik und n für die Teilnehmerzahl der jeweiligen Gruppen. Zur Einordnung der Effektstärke wurden die von Cohen definierten Grenzen herangezogen: Werte von 0,1 bis 0,3 gelten als schwach, 0,3 bis 0,5 als mittel und Werte über 0,5 als stark.¹⁰⁵⁹ Zum Vergleich wurde der Jonckheere-Terpstra-Test hinzugezogen, ein weiterer nicht-parametrischer Test, der wie der Kruskal-Wallis-Test eine Varianzanalyse verschiedener unabhängiger Stichproben durchführt. Im Unterschied zum Kruskal-Wallis-Test prüft er jedoch gezielt auf das Vorliegen von Trends oder einer gerichteten Ordnung zwischen den Gruppen. Für beide Tests wurde zur besseren Validierung die Bonferroni-Korrektur angewandt. Dieses Korrekturverfahren reduziert die Fehlerwahrscheinlichkeit, indem es die Signifikanzgrenze in Abhängigkeit von der Anzahl der durchgeführten Tests anpasst. Dadurch entstehen strengere Kriterien zur Beurteilung der Signifikanz.

Die durch diese Tests ermittelten Items mit signifikanten Unterschieden werden in Kapitel 9 dargestellt und interpretiert. Da jedoch nur wenige signifikante Ergebnisse vorliegen, wird zusätzlich auf die Ergebnisse der Deskriptivstatistik zurückgegriffen, um die Befunde umfassender einzuordnen. Eine mögliche Strukturierung des nun folgenden Ergebnisteils wäre die parallele Einteilung nach den Dimensionen Europas. Eine solche ergäbe jedoch nur Sinn, wenn tatsächlich Unterschiede im Antwortverhalten aufträten. Als weiteres Vorgehen böte es sich an, die Ergebnisse mit den Fragekategorien anderer Studien wie Eurobarometer oder TUI-Jugendstudie in Beziehung zu setzen, was ebenfalls nicht sinnvoll scheint, da deren Zielsetzung eine andere ist und

¹⁰⁵⁸ Vgl. Brosius 2018 und Walther (o. J.)

¹⁰⁵⁹ Cohen 1988, 79 – 81.

der Fokus bei den Aspekten *europabezogene Haltung, Werte und Identität* nicht auf deren Abhängigkeit oder Prägungen liegt. Insofern bietet zunächst die Deskriptivstatistik einen strukturierten Überblick über die Daten und die aus ihnen folgenden ersten Erkenntnisse, ehe weitere statistische Tests das Aufdecken signifikanter Unterschiede ebenso wie Gemeinsamkeiten und detaillierter Zusammenhänge ermöglichen. Diese könnten zwar über die Perspektive des LU hinaus interessant sein und sich in Bezug zu anderen Studien setzen lassen, doch ist dies nicht Anspruch der vorliegenden Arbeit.

6. Bonner Studie – Ergebnisteil mit Interpretation

Entsprechend dem zentralen Erkenntnisinteresse und der logischen Struktur der Unterfragen werden diese in umgekehrter Reihenfolge behandelt, bevor die zentrale Forschungsfrage beantwortet wird. Der Fokus liegt zunächst auf den deskriptivstatistischen Ergebnissen zum LU, die zur Beantwortung der Unterfragen F IV 1 und 2 herangezogen werden. Diese untersuchen die Rolle des LU für die Entwicklung der Europa-Einstellungen der LG sowie die Aufgaben, die ein europabezogener LU erfüllen sollte. Die Ergebnisse verdeutlichen die Einschätzungen der Studierenden zur Abhängigkeit ihrer Einstellungen vom LU, bevor die statistisch als signifikant errechneten Unterschiede zwischen den Gruppen, die die zentrale Forschungsfrage beantworten, erläutert werden. Diese Ergebnisse leiten zur Unterfrage F III über, die Unterschiede in der Entwicklung und Herkunft der Einstellungen untersucht. Hierzu werden verschiedene Aspekte der Sozialprägung betrachtet, bevor die Divergenzen in den Bewertungen der einzelnen Europadimensionen analysiert werden, um die Unterfrage F II zu klären. Diese Befunde wiederum lassen sich – unter Einbezug der freien Items – zur Beantwortung der Unterfrage F I nutzen: Wie unterscheiden sich Studierende der LG und NLG in ihrem Verständnis des Begriffs *Europa*, und was macht Europa für sie aus? Kapitel 7 und 8 widmen sich denselben Fragen für Frankreich und Italien, bevor Kapitel 9 die letzte Unterfrage F V behandelt und die trinationalen Unterschiede zwischen den drei Gruppen herausarbeitet.

6.1. Ergebnisse der Lateingruppe (LG) zum Lateinunterricht

Zur Interpretation der LU-bezogenen Items bieten zunächst also die deskriptivstatistischen Ergebnisse Aufschluss zu den Unterfragen F IV 1 und 2. Sie lassen die Europarelevanz des LU aus Sicht der Stichprobe erkennen.

6.1.1. Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts

Hierzu wurden die Antworten der Items 56 bis 65 zum Beitrag des LU ausgewertet, um zu erfassen, inwieweit dieser nach Wahrnehmung der Studierenden für ihre Einstellung zu Europa relevant war. Bei Annahme der Alternativhypothese, dass der LU aufgrund seiner zahlreichen Bezüge quasi prägend sein musste, ließen sich bei diesen Items hohe Zustimmungswerte erwarten.

Die in Tabelle D 7 dargestellte deskriptive Analyse zeigt deutlich, dass diese Annahme in keinem einzigen der erfragten Aspekte mehrheitlich zutrifft. Dies spricht nicht nur klar gegen die Bestätigung der Alternativhypothese, sondern erfordert zur Erklärung dieses Befundes eine differenzierte Analyse der weiteren Items. Sind möglicherweise die Erinnerungen der Studierenden verfälscht? Sind ihnen die Effekte des LU nicht bewusst?

Tabelle D 7: Deskriptivstatistik der Items 56 bis 69 zum Lateinunterricht (LG)

Items 56 bis 69	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert	Std.-Ab-w.	Varianz
56. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:	136	1	4	511	3,76	,650	,422
57. Im LU wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europa-bezugs behandelt.	135	1	4	268	1,99	,946	,895
58. Im LU wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	133	1	4	323	2,43	,971	,944
59. Im LU wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	135	1	4	233	1,73	,893	,797
60. Der LU hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.	136	1	4	268	1,97	,942	,888
61. Der LU trug zur europäischen Werteerziehung bei.	135	1	4	247	1,83	,919	,844
62. Der LU trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	135	1	4	250	1,85	,958	,918
63. Der LU hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	135	1	4	244	1,81	,942	,888
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	136	1	4	202	1,49	,760	,578
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen (durch Bilder, Texte, Aufgaben).	134	1	4	238	1,78	,819	,671
66. Es sollte Aufgabe des LU sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	134	1	4	349	2,60	,926	,857
67. LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	135	1	4	355	2,63	,853	,727
68. LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	135	1	4	301	2,23	,969	,939
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	134	1	4	347	2,59	1,035	1,071

Zum LU lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Die Analyse der Dauer des besuchten LU belegt, dass die LG über ausreichend Erfahrung und Einblick in diesen verfügt. Dieser Faktor spricht dafür, dass die Ergebnisse nicht eingeschränkt oder verzerrt sind, sondern im Gegenteil eine große Homogenität besteht: Über 95 % der LG absolvierten mindestens 3 Jahre, über 83 % sogar über 4 Jahre LU.¹⁰⁶⁰

¹⁰⁶⁰ Vgl. Abb. 6.1 und 6.2 im Anhang.

Eine ähnliche Homogenität zeigt sich bei den Fragen zu den europabezogenen Anteilen des LU. Mehr als Dreiviertel der LG verneinen deren Relevanz: 77,03 % geben an, dass antike Themen gar nicht oder eher nicht mit Fokus auf ihren aktuellen Europa-bezug behandelt wurden. Bei der Frage nach der kritischen Reflexion über das antike Erbe des heutigen Europas urteilen 85,19 % ebenso. Knapp die Hälfte (49,63 %) wählt dabei sogar die geringste Bewertungsstufe (*gar nicht*).

Auch wesentliche europabezogene Kenntnisse werden kaum auf den LU zurückgeführt: 76,47 % der LG geben an, solche Kenntnisse gar nicht oder eher nicht dort erworben zu haben. Diese Einschätzung überrascht nicht, wenn man das Ergebnis des nächsten Items betrachtet, denn 81,34 % urteilen, dass ihre Lateinlehrbücher kaum oder keine Bezüge zu europäischen Themen enthielten.¹⁰⁶¹ Wenn jedoch europäische Themen vorkamen, verweisen diese laut einer Mehrheit (3 + 4: 65,42 %) auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe des Europabildes. Bei den Fragen zu Querschnittsaufgaben wie Werteerziehung, Persönlichkeits- und Identitätsbildung zeigt sich ein ähnliches Bild. Über Dreiviertel (1 + 2: 78,52 %) geben an, dass der LU eher nicht zur europäischen Werteerziehung beitrug, wobei 45,19 % sogar gar keinerlei Einfluss sehen. Ein vergleichbares Bild zeigt sich beim Thema der Identitätsbildung als Europäer(in): Insgesamt 75,56 % messen dem LU keinen bzw. nur geringen Beitrag zu, wobei 46,67 %, also fast die Hälfte der Gesamtgruppe, gar keinen Einfluss wahrnehmen. Auch die generelle Wirkung des LU auf ihre Einstellungen wird von fast der Hälfte der LG (48,89 %) als überhaupt nicht vorhanden beurteilt. Insgesamt beurteilen etwa drei Viertel (1 + 2: 77,04 %) den Einfluss als eher gering oder nicht vorhanden.

Bezieht man neben den Lehrbüchern die Lateinlehrkräfte ein, fällt der Befund noch deutlicher aus: Fast 90 % der LG bescheinigen ihnen keinen oder eher keinen Einfluss auf ihre Sicht zu Europa (1: 65,44 %; 1 + 2: 88,23 %). Dies muss jedoch nicht zwangsläufig negativ bewertet werden, da Lehrkräfte grundsätzlich zur Neutralität verpflichtet sind. Dennoch gehört es zu ihren Aufgaben, Kontroversen aufzuzeigen und zur Reflexion – auch zu Europa – anzuregen.

Diese expliziten Bewertungen führen zu einem ernüchternden Fazit: Sie sprechen sehr deutlich für die – aus altphilologischer Sicht weder erwünschte noch erwartete – Nullhypothese, die davon ausgeht, dass der LU keinen bedeutsamen und nachhaltigen Beitrag zu den Europa-Einstellungen der Studierenden leistet.

¹⁰⁶¹ Vgl. zur Rolle von Lehrwerken vgl. Beyer 2018 a und b; 2019.

6.1.2. Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts

Zur Prüfung der Gültigkeit dieser Schlussfolgerung muss jedoch ein möglicher unbewusster Einfluss berücksichtigt werden. Ein Hinweis darauf findet sich in einem auffälligen Widerspruch innerhalb der relativ einheitlichen Meinung der LG: Obwohl sie dem LU kaum Einfluss auf Kenntnisse und Einstellungen zuschreiben, geben 63,97 % derselben Gruppe bei Item 43 geradezu in paradoxer Weise an, dass die Fächer der *Alten Sprachen* sehr wohl prägenden Einfluss haben. Ein weiterer Hinweis ergibt sich aus den Bewertungen der Items 66 bis 69 zu den Zielsetzungen und Aufgaben des LU:¹⁰⁶² Mehr als 50 % der Befragten befürworten eine stärkere Ausrichtung auf Europa, bei der *europäische Bezüge hergestellt und reflektiert werden* (3 + 4: 55,22 %), ein *größerer Beitrag zum Wissen über Europa* (3 + 4: 75,55 %) geleistet und zur *Werteerziehung* (3 + 4: 56,71 %) *beigetragen* wird. Dies impliziert eine generelle Anerkennung der Eignung des LU zur Europabildung.

Auffällig ist die deutliche Trennung zwischen Werteerziehung und Identifikationsprozessen: Die Mehrheit der LG lehnt die Aufgabe des LU, mehr zur *Identifikation mit Europa beizutragen*, ab (1 + 2: 62,97 %). Berücksichtigt man potenzielle Verzerrungen der Mittelwerte durch Ausreißer und korrigiert diese durch Berechnung eines um 5 % getrimmten Mittelwertes, ergeben sich insgesamt bei den Fragen nach den Aufgaben des LU noch deutlichere Werte:¹⁰⁶³ Der Beitrag zur *Identifikation mit Europa* trifft nach der Korrektur auf noch stärkere Ablehnung.

Um den Motiven für die mehrheitliche Verneinung des Einflusses des real besuchten LU der Studierenden genauer auf die Spur zu kommen, erfolgten weiterführende statistische Tests. Deren Ziel war es, die Hypothesen kritisch zu prüfen und anhand signifikanter Unterschiede zur NLG weiter zu spezifizieren.

6.2. Signifikante Unterschiede zwischen Latein- und Nichtlateingruppe

Die in Kapitel 5.4.4. dargestellte Tabelle D 9 zeigt die als signifikant unterschiedlich ermittelten Items in aufsteigender Reihenfolge ihrer Werte. Sie berücksichtigt zudem die in Tabelle D 8 aufgeführten Items, die beim T-Test den Grenzwert nur knapp verfehlten. Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Forschungsfrage nach signifikanten Unterschieden ableiten:

¹⁰⁶² Items 66 – 69, vgl. Abb. 6.3 – 6.6 im Anhang.

¹⁰⁶³ Vgl. Tabelle D 6, MW und getrimmte MW der Items 56 – 69, im Anhang. Ausreißer bei Skalen 1 – 4 führen nur zu geringen Verzerrungen der MW, sind jedoch hier interessant, s. Tabelle D 15.

Erstens treten trotz der großen Zahl an Items nur sehr selten signifikante Unterschiede auf. Zweitens zeigt die Analyse der betroffenen Items auffällige thematische Gemeinsamkeiten. Denn sie betreffen vorwiegend Bereiche mit deutlichem Antikenbezug: *Mythen und Legenden, griechische Sprache, lateinische Sprache, antike Wurzeln, Erinnerungsgemeinschaft*. Auch das Item der *gemeinsamen europäischen Kultur* ließe sich einbeziehen, sofern man die lange Rezeption der Antike als konstituierend betrachtet.

Bei der Interpretation der Gemeinsamkeiten und Unterschiede müssen sowohl die Dimensionen als auch die jeweilige Richtung berücksichtigt werden, da die Signifikanz auf Grundlage einer zweiseitigen Berechnung erfolgte. Daher ist es wichtig zu untersuchen, in welchen Fällen die LG größere oder geringere Zustimmung zu den Aussagen der Items zeigt.

Tabelle D 16: Übersicht über die Items mit signifikantem Unterschied

Item	Bezeichnung <i>Legende: grün unterlegt = höher; rot unterlegt = niedriger fett = antithetisch</i>	Kategorie	LG MW	LG MW getrimmt	NLG MW getrimmt	NLG MW
33o	Vielfalt	B Kultur	3,46	3,55	3,74	3,64
39	Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	B Kultur	3,27	3,33	2,98	2,93
20	Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	F Politik	3,16	3,22	2,98	2,93
15b	der lateinischen Sprache	C Sprache	2,95	2,97	2,66	2,65
15d	Mehrsprachigkeit	C Sprache	2,86	2,9	3,21	3,14
24	Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	B Kultur	2,74	2,77	2,32	2,34
13a	antiken Wurzeln	B Kultur	2,7	2,73	2,32	2,34
44e	Mythen und Legenden	B Kultur	2,3	2,28	1,82	1,89
06	Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	H Identität	2,14	2,1	2,47	2,47
22	Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	F Politik	1,7	1,64	1,87	1,93
47	Mein Schulsystem ab Klasse	J Prägung	1,06	1	1,11	1,23
			6 x höher		5x höher	

Ein Blick auf die Kategorien zeigt, dass die häufigsten Unterschiede in der *kulturellen* Dimension (5-mal) auftreten, gefolgt von der *politischen* und *sprachlichen* (je 2-mal). Einzelne Unterschiede betreffen die Bereiche *Prägung* und *Identität*. Bemerkenswert ist, dass die LG viermal höhere Bewertungen in der *kulturellen* Dimension abgibt. Bei der *politischen* und *sprachlichen* Dimension fallen die Mittelwerte einmal höher und einmal niedriger aus. Der persönliche Bereich der *Prägung* und *Identität* weist hingegen niedrigere Werte auf.

Die signifikanten Unterschiede bestehen jedoch lediglich in der Höhe der Werte, wie Tabelle D 16 zeigt. Sie deuten nicht generell auf eine grundsätzlich antithetische Einstellung hin. Trotz rechnerischer Signifikanz lassen sich daher keine fundamentalen Unterschiede in den Einstellungen zu Europa zwischen beiden Gruppen feststellen. Lediglich zwei Items bilden eine Ausnahme: Item 13a und Item 24. In der LG stoßen beide auf Zustimmung, während sie in der NLG eher abgelehnt werden:¹⁰⁶⁴ Die LG vertritt die Ansicht, dass Europa durchaus maßgeblich von der Antike geprägt wurde und dort seine *Wurzeln* hat, was dazu führe, dass *alle Staaten zu Europa gehören, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen* (LG 2,77 bzw. 2,73: > 2,50). Die NLG zeigt sich hier von eher nicht überzeugt (NLG je 2,32: < 2,50).

Dementsprechend nehmen *lateinische Sprache* (LG 2,97/NLG 2,66) ebenso wie *Mythen und Legenden* (LG 2,28/NLG 1,82), denen insgesamt kein nennenswerter Einfluss zuerkannt wird, in der LG einen höheren Stellenwert ein. Beide Bereiche erfahren jedoch einheitlich nur leichte Zustimmung bzw. Ablehnung. Mit dem kulturellen Erbe der Antike sollen *Europäer(innen) als Erinnerungsgemeinschaft* nach Meinung beider Gruppen bewusst umgehen, wobei dies der LG wichtiger erscheint (LG 3,33/NLG 2,65).

Die zugebilligten *politischen Gemeinsamkeiten* (LG 3,22/NLG 2,98) stellen in diesem Zusammenhang keinen Widerspruch dar, sondern beziehen sich auf eine eher pragmatische und institutionelle Ebene. Dass diese jedoch als nachrangig zur kulturellen Basis bewertet wird, verdeutlicht Item 22 (LG 1,64/NLG 1,87)¹⁰⁶⁵ sehr klar: Es wird verneint, dass Staaten allein dann zu Europa gehören, wenn sie *vertraglich an die EU gebunden* sind. Diese Ergebnisse zeigen eine klare Priorisierung zugunsten eines Europas als gemeinsamer Kulturraum, was Item 24 aus Sicht der LG zusätzlich bekräftigt. Damit bestätigen die Befunde insgesamt die vorherigen Interpretationsansätze.

Die Betrachtung der von der NLG höher bewerteten Items stützt diese ebenfalls: Die NLG, die bei der Sozialprägung sowie bei Item 47 als etwas stärker international geprägt hervortrat (LG 1,06/NLG 1,23), identifiziert sich stärker nicht nur als *Europäer*, sondern auch als *Weltbürger* (LG 2,10/NLG 2,47). Diese Einstellung ist mit *Mehrsprachigkeit* (LG 2,9/NLG 3,21) und *Vielfalt* (LG 3,55/ NLG 3,74) verknüpft, was in der Natur der Internationalität liegt, wie die Erläuterungen zur Sozialprägung zeigen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Alternativhypothese definitiv nicht bestätigt

¹⁰⁶⁴ Die Werte der folgenden Absätze beziehen sich auf die getrimmten MW.

¹⁰⁶⁵ Wäre entschieden worden, die farbige Markierung nicht nach Höhe der Zahl, sondern nach Richtung des Aussagewertes zu wählen, wäre die Zelle umgekehrt markiert.

wird. Dies stützen weitere Analysen des Antwortverhaltens bei anderen Items und ihren Unterpunkten. Denn die maximale Mittelwertdifferenz zwischen den beiden Gruppen beträgt lediglich 0,4, wobei die überwiegende Mehrheit der Items, nämlich 69, eine Differenz von 0,1 nicht übersteigt und nur 6 Items eine von mehr als 0,3 aufweisen.¹⁰⁶⁶ Es besteht also eine extrem hohe Übereinstimmung zwischen beiden Gruppen dieser Stichprobe. Die signifikanten Unterschiede, aber auch die signifikanten Übereinstimmungen sprechen daher für die Bestätigung der Nullhypothese: Ein unterschiedlich prägender Beitrag des LU zu den Einstellungen lässt sich nicht erkennen. Ein solcher zeigt sich lediglich bei der etwas stärkeren Zustimmung im antik-kulturellen Bereich.

Wie eingangs gewarnt, gilt dies nicht als definitiver Beleg, da nicht geklärt werden kann, ob die Personen der LG Latein wählten, weil sie bereits vor der Wahl des Faches einen Fokus auf die kulturelle Dimension legten bzw. legen sollten, oder ob sie tatsächlich durch den LU in dieser Hinsicht geprägt und beeinflusst wurden. Gegen die zweite Möglichkeit sprechen allerdings die dargelegten Bewertungen der LG:¹⁰⁶⁷ Im LU wurde weder häufig kritisch *über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert* (1,73), noch trug er wesentlich zu *europabezogenen Kenntnissen* (1,97), *Werteerziehung* (1,85) oder *Identitätsbildung* (1,85) bei. Er habe nach Meinung der Studierenden ihre *Einstellung zu Europa* kaum beeinflusst (1,81).

Diese Befunde sprechen für das erste Szenario, so dass zur weiteren Klärung das soziale Umfeld eine Rolle spielt. Denn SuS entscheiden bei einer wichtigen Fächerwahl wie der Sprachenfolge selten ganz alleine, so dass Einstellung und Einfluss der Eltern von großer Bedeutung sein dürften; sie bleiben hier jedoch unbekannt. Die wenigen signifikant unterschiedlichen Items lassen insofern keine klaren Korrelationen zu.

6.3. Deskriptivstatistischer Vergleich zwischen LG und NLG

Nach Meinung Schäfers gilt jedoch:

Ein *signifikanter* Effekt sollte [...] nicht mit einem *wichtigen* Effekt verwechselt werden. Ob ein Effekt nämlich auch *inhaltlich von Interesse* ist, hängt von seiner Größe und der Fragestellung ab. Was aber erfahren wir über die Größe des Effektes, wenn wir einen Signifikanztest gemacht haben? Die Antwort ist: gar nichts.¹⁰⁶⁸

¹⁰⁶⁶ Vgl. Tabelle D 17, Differenz der MW zwischen LG und NLG sortiert nach Größe, im Anhang.

¹⁰⁶⁷ Vgl. Tabelle D 4; die Werte beziehen sich im Folgenden auf die MW. Im Mai 2023 gab es im Arkadenhof der Universität Bonn eine Ausstellung Lisa Borgianis organisiert vom *Zentrum für internationale Kulturelle Bildung* des Goethe-Instituts, die Privatpersonen der EU fragte: „What is Europe to you?“. Es wäre interessant, die Befunde mit den vorliegenden intensiver zu vergleichen. S. D 3.2 im Anhang.

¹⁰⁶⁸ Schäfer 2016, 171. (Hervorhebungen im Original.)

Insofern wäre es einseitig, nur die signifikanten Unterschiede in die Bewertung einzubeziehen, so dass der Blick auf weitere Parameter der Deskriptivstatistik gerichtet wird. Denn gerade solche Items, die besonders große Übereinstimmung aufweisen, lassen sich zur Interpretation heranziehen.

6.3.1. Mittelwertdifferenzen und -übereinstimmungen

Die Items mit den geringsten Mittelwertdifferenzen von bis zu 0,05 der gewichteten Fälle zeigt Tabelle D 12. Die größte Übereinstimmung besteht bei den Dimensionen *Religion* (D) und *Kultur* (B), gefolgt von *politischen* Aspekten. Zu letzteren zählt die Nennung des ersten Platzes: *die beiden Weltkriege*, obwohl sie auch zur Kategorie *Geschichte* gehören, da sie allgemein als Auslöser für die politische EU gelten können. Den Einfluss der *geschichtlichen* Dimension beurteilen die Gruppen ebenfalls übereinstimmend, bei *Werten* hingegen vergrößert sich die Abweichung viermal auf 0,4 bzw. 0,5.

Tabelle D 12: Minima der Mittelwertdifferenzen

Legende: blau = LG; grau = NLG; grün in Abstufung unterlegt = geringe aufsteigende Differenz

Item	Bezeichnung	L	NL	Diff.	Kat.
19f	die beiden Weltkriege	3,27	3,27	,00	E Geschichte
32d	Glaube und Religion	2,31	2,31	,00	D Religion
13c	gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen [...]	2,73	2,74	,01	B Kultur
17e	weiteren Religionen	1,63	1,64	,01	D Religion
17e	der Religionsfreiheit	3,29	3,30	,01	D Religion
30a	anthropologische Werte [...]	2,96	2,97	,01	B Kultur
32a	Alltagsleben	2,39	2,38	,01	B Kultur
32e	Klima	2,21	2,22	,01	A Geographie
33	wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,34	3,33	,01	B Kultur
4	Ich fühle mich als Europäer(in).	3,35	3,33	,02	H Identität
17b	dem Judentum	2,13	2,11	,02	D Religion
19a	der Mythos um die Entführung des Mädchens [...]	1,33	1,31	,02	B Kultur
19h	die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,57	3,55	,02	F Politik
32k	Währung	3,10	3,08	,02	F Politik
34	gemeinsamem Handel	3,16	3,18	,02	F Politik
35	Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,49	3,47	,02	F Politik
8	Europa lässt sich m. M. n. durch geographische [...]	2,30	2,33	,03	A Geographie
13b	einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung	3,09	3,12	,03	E Geschichte
17f	dem Atheismus	2,13	2,16	,03	D Religion
19g	die weltweite Nachkriegsordnung	3,25	3,28	,03	E Geschichte
29	Die europ. Werte [...] sind losgelöst von der Geschichte zu sehen.	1,69	1,66	,03	E Geschichte
32m	Wissenschaften	2,96	2,93	,03	B Kultur
17a	dem antiken Polytheismus [...]	1,44	1,48	,04	D Religion
18	Das heutige E. basiert [...] auf gem. Phasen und Ereignissen.	3,21	3,17	,04	E Geschichte
32c	Flora und Fauna	2,10	2,14	,04	A Geographie
33c	Demokratie	3,82	3,86	,04	G Werte
33f	Menschenrechte	3,90	3,86	,04	G Werte
33j	gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,17	,04	G Werte
17d	dem Islam	1,93	1,98	,05	D Religion
19d	die Aufklärung nach der französischen Revolution	3,15	3,20	,05	E Geschichte
30c	familiäre und gruppenabhängige Werte [...]	2,57	2,52	,05	G Werte

In Bezug auf *Werte* besitzt besonders die Hierarchisierung der Items nach Maxima und Minima der Mittelwerte über 3,5 bzw. bis 1,5 große Aussagekraft. Sie gibt Auskunft darüber, welche Items in beiden Gruppen – sei es in Ablehnung oder Zustimmung – übereinstimmend zu Extrema gehören. Sortiert nach LG ergeben sich die folgenden, in Tabelle D 13 dargestellten Ergebnisse: Sehr deutlich zeigt sich eine hohe übereinstimmende Akzeptanz der von der EU vorgegebenen Werte der Items 33, von denen 11 in beiden Gruppen zu den höchst bewerteten Items gehören.

Für die Bedeutung der EU spricht auch das Item 35, das bewertet, inwieweit man ein *vereintes Europa für wichtig hält*. Konsequenterweise würde man sich im Sinne der Partizipation *aktiv dafür einsetzen* (Item 36). Allerdings ergibt sich ein großer Unterschied zwischen theoretischer Bewertung und praktischem eigenen Einsatz: Es zeigt sich, dass beide Gruppen ein *vereintes Europa* mit 3,49 bzw. 3,47 zwar für sehr wichtig erachten, doch bleibt der *eigene Einsatz* deutlich darunter (2,74 bzw. 2,80).

Tabelle D 13: Übereinstimmung der Extrema

Legende: grün = Zustimmung; gelb = Ablehnung

Item	Bezeichnung der Maxima (≥ 3,45)	L	NL	Diff.
33f	Menschenrechte	3,90	3,86	-0,04
33h	Frieden	3,90	3,82	-0,08
33a	Würde des Menschen	3,88	3,79	-0,09
33c	Demokratie	3,82	3,86	0,04
33e	Rechtsstaatlichkeit	3,77	3,71	-0,06
33d	Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,69	3,81	0,12
34d	gemeinsamen Werten	3,64	3,46	-0,18
19h	die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,57	3,53	-0,04
33i	internationale gesellschaftliche Solidarität	3,51	3,57	0,06
35	Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,49	3,47	-0,02
33b	Freizügigkeit	3,48	3,41	-0,07
33g	Sicherheit	3,46	3,54	0,08
33l	Kulturaustausch	3,46	3,53	0,07
33o	Vielfalt	3,45	3,66	0,21
	Bezeichnung der Minima (< 1,45)	L	NL	Diff.
34f	(nur) einer gemeinsamen Sprache	1,16	1,23	,07
19a	der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,33	1,31	-,02
42	Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,34	1,21	-,13
34e	gemeinsamer Religion	1,44	1,33	-,11
17a	dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,44	1,48	,04

Auch *Vielfalt* erreicht einen hohen Wert von 3,45 bzw. 3,66, was sich in den Items mit der stärksten gemeinsamen Ablehnung bestätigt: Sie entfällt entsprechend auf das Gegenteil von *Vielfalt*, also den Verzicht auf Diversität, insbesondere in Bezug auf *Sprachen* sowie auf eine *gemeinsame Religion*. Die Mehrheit lehnt ein Europa auf Basis von *Religion* (Items 42 und 34e) ab. Dass dem *Polytheismus* in diesem Zusammenhang keine prägende Rolle zugewiesen wird, spricht nicht gegen *Vielfalt*, sondern dafür, dass

in der Lebenswelt der Studierenden vorwiegend monotheistische Religionen vorherrschen und antiker Polytheismus eher ein literarisches Narrativ darstellt. Dies korreliert mit der eindeutigen Ablehnung des *Mythos* als eines europakonstituierenden Merkmals. Der Mythos scheint ebenfalls als literarisches oder symbolisches Narrativ zu wenig zur konkreten historischen, politischen oder kulturellen Prägung beizutragen – aus Sicht beider Gruppen.

Um genauer zu erkennen, auf welchen Kollektiven und Aktivitäten die Prägungen der Gruppen beruhen könnten, richtet sich der Fokus im Folgenden auf diese Aspekte. Zu einem der Kollektive gehören zwar Lateinkurse, in den Items 57 bis 65 wurden sie jedoch in Bezug auf Europa als nicht dominant bewertet. Daher muss die Prägung bei der Gruppen weiter untersucht werden, um zur Beantwortung der Unterfrage F III nach Unterschieden in der Entwicklung der Einstellungen beizutragen.

Um einer unreflektierten Annahme von Korrelationen entgegenzuwirken, wurden die Items der Kategorie *Prägung*, die aus dichotomen, nominalen und ordinalen Variablen bestehen, detailliert analysiert. Hierzu zählen insbesondere die *Internationalität*, die Wahl der *Studienfächer*, deren Fachinhalte auf das spezifische Eigeninteresse hinweisen, die geäußerte Europaprägung durch bestimmte *Schulfächer*, die in ihnen behandelten *Themen und Aspekte* sowie *außerunterrichtliche Faktoren*.

6.3.2. Internationalität der Sozialprägung

Basierend auf den Erkenntnissen zur Identitätsentwicklung wird davon ausgegangen, dass reale interkulturelle Erfahrungen und persönliche Erlebnisse von prägender Relevanz für das eigene Gesellschaftsbild sind.¹⁰⁶⁹ Daher schien es sinnvoll, die Items 50 bis 53 zu einer neuen Konstruktvariable *Sozialprägung* zusammenzufassen und ihre Häufigkeit auszuwerten. Aufgrund der dichotomen Items war dies zwar nicht im Sinne einer Intervallskalierung möglich, jedoch weist jede bejahende Antwort auf einen intensiveren persönlichen Austausch in einem internationalen Umfeld hin. Dieser dürfte durch Mehrsprachigkeitsaspekte, interkulturelle Erfahrungen und Vergleiche sowie persönliche Beziehungen und Kommunikation sowohl die Kenntnisse als auch die Einstellungen der Befragten auf vielfältige Weise beeinflusst haben.

Dies führt zur Annahme, dass das Erleben internationaler Vielfalt im eigenen Umfeld umso stärker ist, je höher die Zahl der bejahten Aussagen ausfällt. Ein hoher Wert

¹⁰⁶⁹ Vgl. Venus 2017 und Schumann/Poggel 2008.

spricht demnach für eine intensive Prägung durch mehrere Kollektive mit inter- bzw. übernationaler Perspektive und deren Einfluss auf die eigenen Einstellungen. Vergleicht man die Ergebnisse beider Gruppen, fällt auf, dass die LG eine geringere Ausprägung aufweist – also weniger eigene internationale Beziehungen und Austausch – als die NLG. Rund die Hälfte der LG (50,73 %) erzielt die beiden niedrigsten Werte, während in der NLG nur 41 % solch geringe internationale Erfahrungen haben. 39 % der NLG erreichen hingegen den Wert 2. Die höchsten Werte 3 und 4 sind mit etwa einem Fünftel der Teilnehmer in LG (19,85 %) und NLG (19,8 %) ähnlich selten. Allerdings entfällt in der NLG ein höherer Anteil von 9,38 % auf den Spitzenwert 4, den nur 7,35 % der LG erreichen.¹⁰⁷⁰ Daraus lässt sich schließen, dass die NLG über mehr interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen durch eigenes Erleben verfügt, was die persönlichen Einstellungen zu Europa beeinflussen haben könnte.

Diese Unterschiede lassen allerdings keine eindeutige Korrelation zu, was die folgende plausible Deutung exemplarisch zeigt: Familien ohne mehrsprachigen, multikulturellen oder Migrationshintergrund könnten sich eher an traditionellen Bildungsvorstellungen orientiert haben. Sie wählten Latein als humanistisches Fach mit dem Image eines allgemeinbildenden, grundlegenden Fachs für ihre Kinder. Dagegen legten stärker international geprägte Familien bei der Sprachenwahl mehr Wert auf moderne Fremdsprachen mit Kommunikationsschwerpunkt und die damit häufig verbundenen Möglichkeiten von Schüleraustauschen.

Umgekehrt belegt dies jedoch nicht, dass diese Wahl zwangsläufig zu einer unterschiedlichen Einstellung zu europäischen Aspekten führen muss. Die unterschiedliche Prägung durch kognitiven Zugang bei weniger realem internationalem Austausch lässt sich im Vergleich zum affektiven Erleben bei direkter Kommunikation nicht messen. Zudem zeigen die Mittelwertvergleiche der einzelnen Items 50 bis 53 kaum nennenswerte Unterschiede, die zu einer belastbaren Interpretation führen könnten.

Bezieht man die Items 4 bis 6 ein, die die eigene europäische Identität und das Zugehörigkeitsgefühl betreffen, ergibt sich ein ähnliches Ergebnis: 16,18 % der LG fühlen sich im Vergleich zu 12,5 % der NLG eher nicht als Europäer(in). In beiden Gruppen überwiegt jedoch mehrheitlich das Gefühl, Europäer(in) zu sein (LG 83,83 %, NLG 87,5 %), obwohl 5,21 % der LG hier eine kategorische Ablehnung äußern.¹⁰⁷¹

¹⁰⁷⁰ Vgl. auch Abb. 6.19 nach MW im Anhang.

¹⁰⁷¹ Vgl. auch Abb. 6.15 nach MW im Anhang.

Item 5, das dieses Gefühl in Form einer Hierarchie bzw. Priorisierung einstuft, zeigt ebenfalls ein abweichendes Ergebnis: In der LG fühlt sich ein Viertel (25 %) stärker verbunden mit Europa als mit dem Land der Staatsangehörigkeit, über ein Drittel jedoch überhaupt nicht (32,35 %) bzw. eher nicht (42,65 %), was zusammen eine 75 %ige Ablehnung bedeutet. Bei der NLG fällt diese mit 62,5 % deutlich geringer aus, da über ein Drittel (37,5 %) tatsächlich die europäische Identität priorisiert. Diese Tendenz setzt sich bei Item 6 fort: 41,67 % der NLG gegenüber nur 26,47 % der LG empfinden sich als Weltbürger(in). Entsprechend groß ist die völlige Ablehnung durch die Hälfte der LG (1: 50 %). Ergänzt um über ein Fünftel, das das Item überwiegend verneint (2: 23,53 %), äußern in der Summe fast Dreiviertel (1 + 2: 73,53 %) Ablehnung. Bei der NLG hingegen fühlen sich 41,67 % eher als Weltbürger(in), auch wenn mehr als die Hälfte dieses Gefühl verneint oder eher verneint (1 + 2: 58,33 %).

Die Ergebnisse aller drei Items sprechen zwar dafür, dass der Internationalität der Sozialprägung ein gewisser Einfluss zukommen könnte. Sie erlauben jedoch keine klare Aussage darüber, inwieweit dies zu einer stärkeren positiven oder negativen Beurteilung der anderen Items geführt hat.

6.3.3. Studienfächer

Die Wahl der Studienfächer mit ihrer spezifischen Ausrichtung könnte ebenfalls einen prägenden Faktor darstellen, da sie meistens auf eigenem Interesse sowie auf ausgeprägten Fähigkeiten, Kenntnissen und Motivation beruht. Dies müsste in Korrelation mit der Eigeneinschätzung der Studierenden betrachtet werden, die Item 45g erfasst. In diesem wird gefragt, ob das oder die Studienfächer prägend waren bzw. sind. Bei solchen Rückschlüssen besteht jedoch die Problematik, dass die persönliche Meinung nicht immer mit den tatsächlichen Prägungen übereinstimmen muss, da diese teilweise un- bzw. unterbewusst wirken. Zudem können konkrete Erfahrungen innerhalb der universitären Module – trotz der ursprünglichen Motive für die Wahl des Faches – die Einstellung zu diesem verändert haben.

Die LG bestätigt mit einem Mittelwert von 2,76 bei einer Standardabweichung von 1,18 kaum einen Einfluss ihrer Studienfächer auf ihre Einstellungen. Die Zustimmung liegt bei der NLG zwar etwas höher, da der Mittelwert bei einer geringeren Standardabweichung bei 2,81 liegt.¹⁰⁷² Dennoch scheinen die Fächer nicht ausschlaggebend zu

¹⁰⁷² Vgl. Tabellen D 4 und 5 im Anhang.

sein. Untersucht man die Fächerverteilung, stellt sich zudem heraus, dass es keine bemerkenswerten Unterschiede gibt. Vielmehr ist die Fächerverteilung innerhalb der Stichprobe geradezu erstaunlich homogen, wie die Kreisdiagramme anhand der Prozentzahlen und der Farbgebung zeigen.¹⁰⁷³

Interessant könnte der Blick auf Studierende in Lehramtsbildungsgängen sein, da vermutet werden könnte, dass diese europarelevante Faktoren auf spezifische Weise betrachten. Die genaue Analyse der LG ergibt, dass es 82 Lehramtsstudierende in dieser Gruppe gibt. Von diesen studieren 53 eine *Sprache*, 27 *Mathematik* oder ein *MINT-Fach* und 32 ein *anderes Fach der philosophischen Fakultät*. Darüber hinaus sind 5-mal *andere Fächer* vertreten, 7 Personen machten keine Fächerangaben. Da für das Lehramtsstudium normalerweise zwei Fächer erforderlich sind, erklärt sich die Gesamtzahl von 124 aus der Mehrfachnennung.

Die anderen Personen der LG wählten häufig Mathematik oder MINT-Fächer (29), 13-mal andere Fächer der philosophischen Fakultät, 8-mal Jura/VWL/BWL, 4-mal ein anderes Fach und nur 7-mal eine Sprache. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass der Arbeitsmarkt für Absolventen von Sprachstudiengängen deutlich weniger Stellen bietet als für Mathematiker und Naturwissenschaftler.

Die Zahlen deuten jedoch weder auf eine unterschiedliche Einstellung hin, die auf der Fächerwahl beruht, noch auf Unterschiede zwischen LG und NLG. Die Studienfächer beider Gruppen stellen daher hier keine besonders prägenden Faktoren dar. Wollte man analysieren, inwieweit die Studienwahl generell mit den Einstellungen zu Europa korreliert, wären Einzelfallanalysen zu gezielten Fragen erforderlich. Inwieweit den Schulfächern Einfluss beigemessen wird, zeigt das folgende Kapitel.

6.3.4. Europaprägende Schulfächer

Zur präziseren Einschätzung des Zusammenhangs zwischen Schulfächern und Europaprägung – insbesondere in Abgrenzung zum LU – wurde zunächst nach der entsprechenden Ausrichtung der Schulfächer gefragt. Die Items 43 und 44 erfassen die diesbezügliche Bewertung der gängigen schulischen Unterrichtsfächer sowie der konkret dort behandelten Themen. Da auch Latein bzw. *Alte Sprachen* gelistet sind, lassen sich die Ergebnisse mit der – ernüchternden – Bilanz der Antworten zum LU abgleichen.

¹⁰⁷³ Vgl. Abb. 6.20 im Anhang.

Die Mittelwerte zu den europapragenden Unterrichtsfächern zeigen wie die Studienfächer keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Gruppen, wie die Abbildung 6.21 verdeutlicht.¹⁰⁷⁴ Die NLG nennt etwas häufiger die Fächer *Deutsch* (+ 3,74 %), *MINT* (+ 2,88 %) und *Politik/SoWi* (+ 2,88 %), während die LG häufiger *Geschichte* (+ 1,84 %), *Literatur/Theater* (+ 2,94 %), *Fremdsprachen* (+ 5,02, %), *Musik* (+ 3,61 %) und *Philosophie* (+ 3,55 %) angibt.

Diese Differenzen stellen jedoch keine auffallende Abweichung dar, so dass sich aufgrund zu vieler Ungewissheiten keine belastbaren Rückschlüsse ziehen lassen. So ist es denkbar, dass nicht alle Befragten selbst jedes genannte Fach in der Schule belegt hatten. Falls doch, dürfte die Dauer des Unterrichts schwanken. Hinzu kommen schwer kalkulierbare Faktoren wie unterschiedliche Lehrkräfte sowie verwendete Bücher und Materialien. Zudem liegt bei einigen Befragten die Erinnerung sicher lange zurück, da nicht alle Fächer bis zum Abitur beibehalten werden müssen.

Eine interessante Zahl hingegen ist der hohe Prozentwert von 63,79 % der LG in Bezug auf *Alte Sprachen*. Geht man davon aus, dass nur die wenigsten Studierenden in der Schule Altgriechisch oder Hebräisch gelernt haben und mit ihrer Nennung auf diese Sprachen abzielen, hält folglich eine deutliche Mehrheit der LG den LU für europapragend. Dies ist, wie erwähnt, erstaunlich, wenn man diese Bewertung mit den Antworten zu den Items 57 bis 69 in Relation setzt. Eine Interpretation dieses Paradoxons ist schwierig und bleibt ohne weitere spezifische Befragungen spekulativ. Ebenso bleibt unklar, warum immerhin 9,38 % der NLG *Alte Sprachen* als europapragend nennen – ohne selbst LU besucht zu haben.

Folgende Interpretationsansätze könnten zur Erklärung beitragen: Ein Grund für die häufige Nennung der *Alten Sprachen* könnte darin liegen, dass ihnen generell das im Theorieteil ausführlich dargelegte Potenzial zuerkannt wird, europarelevante Aspekte zu thematisieren. Die Studierenden scheinen Latein bestimmte Merkmale zuzuschreiben, die in direktem Zusammenhang mit Europa stehen und möglicherweise sogar als konstitutiv betrachtet werden. Welche Merkmale die Befragten hier konkret meinen, müsste in einer explizit auf den LU bezogenen Studie näher analysiert werden.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass im LU – laut theoretischen Vorgaben – intensive Bezüge zu Europa thematisiert werden. Schließlich legt er stets einen Fokus auf historische Ereignisse und Entwicklungen, weist auf Transfereffekte zu modernen

¹⁰⁷⁴ Vgl. Abb. 6.21 im Anhang.

Fremdsprachen hin und stellt in allen Lektions- und Lektürethemen Bezüge zur aktuellen Lebenswelt her. Dies schien immerhin 73,35 %, also fast Dreivierteln aller Befragten, bei diesem neutralen Item mit Mehrfachnennungen selbstverständlich zu sein – obwohl sie zu diesem Zeitpunkt der Befragung keinerlei Kenntnis der eigentlichen Forschungsfrage hatten. Latein wird daher von den Studierenden intuitiv und ohne tiefere Reflexion als europaprägend bewertet.

Denn erst ab Item 55, wenn deutlich wird, dass das eigentliche Interesse dem Zusammenhang zwischen LU und Europa gilt und gezielte Fragen dazu gestellt werden, hätte ein gelenkter Reflexionsprozess einsetzen können. Dies geschah jedoch nur bei der LG, da die Befragung für alle anderen Teilnehmenden hier endete.

Die LG bewertet in diesem Teil, nun ganz konkret nach dem Beitrag des LU zur Europabildung gefragt, diesen nicht mehr im selben Maße positiv wie bei Item 43. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass bei genauerem Erinnern an Bücher, Lehrkräfte, Unterrichtsstunden der Begriff *Europa* möglicherweise zu selten explizit thematisiert wurde. Er war eventuell nicht häufig genug als zentrales Thema oder Bezugsebene erkennbar, was sich in den Antworten widerspiegelt: Der LU trägt zwar wesentlich zur Europabildung bei, da er vielfältige europäische Dimensionen thematisiert, jedoch geschieht dies nicht explizit und bewusst genug. Um diese Vermutung zu verifizieren, wäre eine vergleichbare Befragung zu anderen Unterrichtsfächern erforderlich. Diese könnte zeigen, ob das Maß der ungelenkten Zustimmung ebenfalls von reflektierten Antworten auf gezielte Fragen zum Fach abweichen würde.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die große Mehrheit der LG und immerhin knapp 10 % der NLG dem LU theoretisch eine europabezogene Prägung zusprechen.

6.3.5. Europarelevante Themen und Aspekte der Fächer

Welche konkreten Themen und Aspekte generell im Schulunterricht im Vordergrund standen, lässt Item 44 erkennen. Die Auswahl der Nennungen, die in einem Ranking beurteilt wurden, ergab sich dabei aus dem Theorieteil des 2. Kapitels.¹⁰⁷⁵

Der T-Test zeigte lediglich beim Item *Mythen und Legenden* einen signifikanten Unterschied (0,002 bzw. nach Bootstrapping 0,001). Dass die LG dieses Thema mit der signifikanten Mittelwertdifferenz 0,39 nennt, ist sicherlich auf den LU zurückzuführen. Zwar spielt das Thema auch in Fächern wie Deutsch, Kunst oder Musik eine Rolle, doch

¹⁰⁷⁵ Vgl. Abb. 6.22 im Anhang.

gehört es zum ureigenen Kernbereich der Alten Sprachen. Dennoch lohnt sich ein Blick auf die Rangordnung und die Bewertung der anderen *Themen und Aspekte*.

Sowohl das Ranking als auch die Mittelwerte beider Gruppen zeigen eine große Homogenität: An erster Stelle steht die Nennung des Themas *Geschichte*, gefolgt von *Staatsformen/Verfassungen/Recht*. Hier hätte man aufgrund der häufigen Behandlung im LU eine höhere Bewertung durch die LG erwarten können. Möglicherweise fehlte jedoch erneut der spezifische Bezug zu Europa, zumal die Verfassung der EU bis heute nicht in gültiger Fassung in Kraft ist. Es ist anzunehmen, dass eher der Geschichts- und Politikunterricht für die deutliche Übereinstimmung verantwortlich sind.

Tabelle D 14: Europabezogene Themen der Schulfächer, Item 44

Rang LG	Rang NLG	Item 44	MW LG	MW NLG	Diff.
1	1	europäische Geschichte	3,54	3,46	0,08
2	2	Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,24	3,34	-0,10
3	3	Werte und Normen.	2,95	3,02	-0,07
4	4	fremde Sprachen	2,82	2,75	0,07
5	6	menschliches Verhalten	2,52	2,53	-0,01
6	5	europäische Kunst, Kultur oder Musik	2,49	2,55	-0,06
7	8	Mythen und Legenden	2,27	1,88	0,39
8	7	Philosophie	2,10	2,06	0,04
9	9	Religion	1,63	1,50	0,13

Das Thema *Werte und Normen* belegt den dritten Platz. Der Wertebereich erzielt in der NLG zwar einen erfreulichen Mittelwert von immerhin 3,02, jedoch liegt die LG mit 2,95 darunter. Ähnlich verhält es sich beim Thema *europäische Kunst, Kultur oder Musik*, also bei der kulturellen Dimension, die in der LG die niedrigen, eher ablehnenden Werte von 2,49 erhält gegenüber leicht zustimmenden 2,55 in der NLG. Aus altphilologischer Sicht mag dieses Ergebnis erstaunen und im Sinne der Alternativhypothese enttäuschen, zumal sich die Frage stellt, wieso der Wert in der LG niedriger ist und sogar hinter dem des Items zu *fremden Sprachen* und *menschlichem Verhalten* bleibt.

Gemäß dem theoretischen Teil ließen sich auch bei den Themen *Religion* und *Philosophie* aufgrund ihrer Behandlung im Lehrplan höhere Werte erwarten. Eine mögliche Erklärung für den geringen Mittelwert könnte sein, dass diese beiden Themen identisch mit den gleichnamigen Wahlpflichtfächern sind, die nicht unbedingt von allen belegt wurden und in anderen Fächern seltener behandelt wurden.

Wie bereits erläutert, liefert das durchlaufene Schulsystem, das Item 47 erhob, ebenfalls keine zusätzlichen Erkenntnisse. Die Mehrheit beider Gruppen hatte eine

deutsche Schule oder Europaschule nach deutschem Curriculum in Deutschland besucht. Diese Befunde deuten daher nicht darauf hin, dass der LU – und dies im Unterschied zu anderen Fächern – einen herausragenden Beitrag bei der Erarbeitung europarelevanter Themen leistete. Da zur genauen Bewertung viele weitere Faktoren berücksichtigt werden müssten, bleiben die Abhängigkeiten im schulischen Kontext jedoch unscharf.

6.3.6. Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren

Zwar lernen wir in und für die Schule, doch vor allem für das Leben. Außerunterrichtliche Faktoren spielen insofern eine wichtige Rolle, als das eigene Lebensumfeld und eigene Aktivitäten einen stark prägenden Einfluss ausüben. Item 45 ergänzt in diesem Kontext die Untersuchung der Sozialprägung, indem die Befragten selbst bewerten, welche Kollektive und Aktivitäten ihrer Meinung nach ihre Einstellungen zu Europa beeinflusst haben und in welchem Ausmaß.

Die Mittelwertangaben zeigen auf den ersten Blick keine wesentlichen Divergenzen. Die statistischen Tests ergaben ebenso wenig signifikante Unterschiede. Dennoch fällt auf, dass sich die LG in einigen Aspekten von der NLG abhebt.¹⁰⁷⁶ Besonders deutlich ist, dass die LG bei fast allen Einflussfaktoren – mit Ausnahme von *Sehenswürdigkeiten*, *sozialem Umfeld* und *bewusster eigener Auseinandersetzung* – eine schwächere, einmal allerdings eine gleich starke Prägung angibt. Die größte Abweichung zeigt sich beim Thema *Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme*.

Diese Befunde stehen in Einklang mit den Ergebnissen zur Sozialprägung und lassen darauf schließen, dass im LU tendenziell weniger Austauschfahrten stattfinden und das Fach insgesamt sicher weniger zum internationalen Austausch anregt. Im Gegensatz dazu werden im Unterricht der modernen Fremdsprachen häufig Kooperationsschulen eingebunden und Austauschprogramme wie Sauzet, Comenius oder Voltaire angeboten, ergänzt um Projekte wie *etwinning*.¹⁰⁷⁷

Zwei weitere Abweichungen lassen eine ergänzende Deutung zu, auch wenn diese lediglich eine Vermutung darstellt: Für die LG spielen *Symbole* kaum eine Rolle, während sie die *bewusste eigene Auseinandersetzung* mit Europa als besonders bedeutsam bewertet. Versteht man Symbole als Logos mit einem affektiven Marketingeffekt zur Förderung von Akzeptanz und Identifikation, erscheint es plausibel, dass ihnen im

¹⁰⁷⁶ Vgl. Tabelle 6.24 im Anhang.

¹⁰⁷⁷ Vgl. auch hier wieder die Ergebnisse von Venus 2017 und Schumann/Poggel 2008.

Kontext einer reflektierten, kognitiven Auseinandersetzung wenig tatsächlicher Wert beigemessen wird. Europäische Symbole sind zwar allgegenwärtig, jedoch nicht unbedingt aussagekräftig, so dass sie *realiter* wenig identifikationsstiftend wirken. Da sie in der Regel unveränderlich sind und keine aktuellen Entwicklungen oder Veränderungen widerspiegeln, bleibt ihre Bedeutung sowohl für die LG als auch die NLG gleichermaßen gering. Bemerkenswert ist, dass vor allem Faktoren aus dem persönlichen Bereich und der eigenen Selbsttätigkeit als prägend angegeben werden. Der Bildungsbereich – inklusive *Studium, Schule, Literatur* und *Musik* – erzielt hingegen niedrige Werte. Den identisch höchsten Mittelwert von 3,13 erreichten die *eigenen Aktivitäten*. Aus allgemeindidaktischer und psychologischer Sicht ist dies nachvollziehbar. Selbsttätigkeit, Partizipation und erlebte Erfahrungen tragen maßgeblich zum Wissenserwerb und zur Kompetenzentwicklung bei und fördern so die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen am stärksten.

Dass die Mittelwerte zwar die Mehrheitsbewertung widerspiegeln, jedoch einzelne oder auch viele Fälle – erkennbar an den Standardabweichungen – eine divergierende Einstellung aufweisen, sollte nicht unbeachtet bleiben. Durch die Analyse der Ausreißer lassen sich dazu weiterführende Ergebnisse ableiten.

6.3.7. Analyse der Ausreißer

Hierzu wird die Aussagekraft der Mittelwerte genauer betrachtet. Die alleinige Betrachtung von Mittelwert oder Median – die bei einer Viererskala keine nennenswerten Unterschiede aufweisen – birgt Verzerrungen durch Ausreißer und hohe Standardabweichungen. Um die Auswirkungen dieser Effekte realistisch einzuschätzen, wurde das jeweils um 5 % getrimmte Mittel berechnet und mit robusten Schätzern nach Huber, Tukey-Biweight, Hampel und Andrews-Welle verglichen, die mit unterschiedlichen Gewichtungskonstanten arbeiten.¹⁰⁷⁸

Ein detaillierter Blick auf die einzelnen Ausreißer könnte dabei Aufschluss darüber geben, ob eine bestimmte Gruppe von Befragten ein durchgängig von der Mehrheit abweichendes Antwortverhalten zeigt oder ob einzelne Aspekte über alle Studierenden verteilt zu den Divergenzen führen. Diese Analyse, die sich auf die zentralen Fragen der jeweiligen Dimensionen ohne Unterasspekte beschränkt, liefert durchaus interessante

¹⁰⁷⁸ Da die Bandbreite deren Werte i. d. R. den MW sowie den getrimmten MW einschloss, führten sie zu keinen weiteren Erkenntnissen. Vgl. Brosius 2018.

Ergebnisse, wie Tabelle D 15 zeigt. Sowohl bei der LG als auch bei der NLG treten immer wieder dieselben Fälle als Ausreißer im Vergleich zur Mehrheit auf. Zur besseren Übersicht werden die mehrfach vorkommenden Fallnummern farbig hervorgehoben, während Einfachnennungen in Schwarz belassen sind. Insgesamt gibt es 97 Ausreißer, von denen 33, also ca. ein Drittel, zur NLG gehören.

Tabelle D 15: Liste der Ausreißer

Item	Legende: grün hinterlegt = niedriger; rot hinterlegt = höher; dunkelblau: LG bei Latein-Items; hellblau LG; grau NLG							Gruppe
56	73	102	111	113	127	129	136	LG
57	104	113	116	129				LG
59	62	84	96	97				LG
60	96	97	104	125				LG
61	97	99	104	125				LG
63	66	69	104	126				LG
64	31	104	125					LG
65	52	89	96	125				LG
4	6	105						LG
5	98	101	114	116				LG
12	6	102						LG
18	6	80	101					LG
20	56	68	101	129				LG
26	35	56	129					LG
27	6	93	101					LG
29	101	106	116	129				LG
35	53	56						LG
39	42	78						LG
40	25	78						LG
41	26	41	56	78				LG
42	56	114						LG
4	174	232						NLG
12	174	199						NLG
18	177	229						NLG
26	188	194	199	207				NLG
27	199	210						NLG
29	177	215						NLG
35	174	199	232	234				NLG
40	175	177	199	232				NLG
41	188	199	224	232				NLG
42	174	179	181	197	211	226	231	NLG

Von diesen entfallen 14 auf Einfachnennungen, deren Zahl sich auf 8 reduziert, wenn man berücksichtigt, dass 6 Fälle gemeinsam beim letzten Item zum Empfinden als *religiöse Gemeinschaft* auftreten. Die überwiegende Mehrheit der Ausreißer trat somit mehrfach auf. Bei der LG lassen sich 64 Ausreißer identifizieren, von denen 21 nur einmal auffallen. Daraus lässt sich schließen, dass einige Fälle lediglich in einzelnen Punkten eine gegensätzliche Meinung zur Mehrheit vertreten, während etwa zwei Drittel (61) wiederholt abweichen.

Um die Ursachen für dieses Verhalten zu ergründen, wäre eine direkte Befragung der betreffenden Personen notwendig, da die vorhandenen Items keine weiteren Hinweise liefern. Bei der LG könnten zwar aufgrund der Zusatzinformationen zum LU mögliche Erklärungen vermutet werden, doch bleiben diese spekulativ. So geben die Fälle 104 und 125 an, durch die Lehrkräfte in ihren Einstellungen zu Europa besonders beeinflusst worden zu sein. Es ist daher denkbar, dass deren Lehrkräfte spezifische Unterrichtsschwerpunkte setzten. Dies könnte zu vertieften *Kenntnissen* sowie zu einer stärkeren *Werteerziehung* beigetragen haben – beides sind Items, bei denen die Fälle 104 und 125 ebenfalls Ausreißer darstellen. Dazu passt, dass Fall 104 die Behandlung vieler *europarelevanter Themen im Unterricht* bestätigte, wohingegen Fall 125 angab, dass die *Lehrwerke* zahlreiche Europabezüge aufwiesen.¹⁰⁷⁹ Dennoch lassen sich die Gründe für das Ausreißerverhalten durch diese Befragung nicht abschließend klären.

6.4. Analyse und Vergleich der qualitativen Items zwischen LG und NLG

Die Äußerungen zu den freien Items vermitteln, wie bereits erläutert, ein unverfälschtes und unbeeinflusstes Bild davon, was sich die Studierenden unter Europa vorstellen, da sie zu Beginn des Fragebogens keinerlei Hinweise auf die Forschungsfragen erhalten haben. Sie leisten daher einen wertvollen Beitrag zur Beantwortung der Unterfrage F I: Was verstehen Studierende der LG und NLG in unterschiedlicher Weise unter dem Begriff *Europa* und was macht Europa für sie aus? Nach dem beschriebenen Verfahren der Methodentriangulation können diese Äußerungen ergänzend als weitere Belege in die Interpretation einbezogen werden. Die einzelnen Antworten, die jeweils in drei Zeilen eingetragen werden konnten, wurden vor der Analyse händisch nach Merkmalen kodiert und den Kategorien zugeordnet, um sie mit den standardisierten Items zu vergleichen.¹⁰⁸⁰ Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Europa in beiden Gruppen zunächst in einem konkreten Zusammenhang mit lebenspraktischen Aspekten und alltäglicher Relevanz steht: Betrachtet man die Aussagen des ersten Items, woran die Stichprobe beim *Begriff Europa denkt*, fällt in der LG das Stichwort *Freizügigkeit*. Hierunter wurden auch Begriffe wie *Reisefreiheit* und *offene Grenzen* gefasst. Diese stehen zum einen

¹⁰⁷⁹ Folgende Fälle stellen 5-mal Ausreißer dar: 129; 101; 104; 129 und 56; der Fall 125 4-mal.

¹⁰⁸⁰ Vgl. Abb. 6.26 – 6.28. Begriffe, die nur 1 – 3-mal genannt wurden, werden nicht aufgeführt. Die Ergebnisse der NLG weichen auch hier kaum ab, so dass die LG hier im Fokus steht.

für die bedeutenden Vorteile des Schengenraums und zum anderen für einen sehr konkreten, selbst erfahrenen Aspekt, insbesondere für international geprägte und reise-
freudige Personen. Dazu passen die Nennungen *EU* auf Platz 2, *Kontinent* auf Platz 3
und *Euro* auf Platz 5. Alle diese Begriffe stellen Ursachen und Garantien für die Vereinfachung des internationalen Austauschs dar – sei es durch gemeinsame Gesetze, die einheitliche Währung oder durch die mehrfach betonte ‚kleine Größe‘ des Kontinents. Reisen und Grenzüberschreitungen erfordern dank dieser Vorteile wenig Aufwand. Die folgenden Plätze belegen Begriffe, die ebenfalls einen engen Bezug zur eigenen alltäglichen Lebenswelt haben, sich jedoch auf die Wertedimension beziehen. So stehen *Gemeinschaft*, *Frieden*, *Freiheit* für ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben in sozialer und politischer *Sicherheit*. Dies sind Voraussetzungen für persönliche Entfaltung und Partizipation, was sich in den folgenden Platzierungen widerspiegelt: *Kultur* und *Vielfalt*, Bereiche, in denen jeder seine Persönlichkeit, Kreativität und Interessen auslebt. Dass dies nur in wirtschaftlicher Stabilität gewährleistet ist, wird realistischerweise durch die Nennung von *Wirtschaft* (Platz 10) bestätigt. Wirtschaft scheint kein Selbstzweck zu sein, sondern im Dienste eines freien, selbstgestalteten Lebens zu stehen.

Ein vergleichbares Meinungsbild ergibt sich aus dem zweiten freien Item, das erfasst, was Europa in erster Linie für die Studierenden persönlich darstellt. Auch hier stehen die Begriffe *Kontinent*, *Gemeinschaft*, *Freizügigkeit* ganz oben auf den Plätzen 1, 3 und 4. An zweiter Stelle wird jedoch *Heimat* bzw. *Zuhause* genannt, was den affektiven Bezug der Studierenden zu Europa belegt, der bereits in der Frage nach der Identität in Item 4 deutlich wurde. Auch der Begriff *Wertegemeinschaft* ist im Vergleich weiter nach oben gerückt, der ebenfalls einen affektiven Bezug zur Identitätsbildung aufweist. Da die Items 1 und 2 auf den ersten Blick sehr ähnlich erscheinen, sich aber dadurch unterscheiden, dass das offene Brainstorming im zweiten Item stärker auf die persönliche Bedeutung fokussiert, spricht die Wiederholung der meistgenannten Begriffe für eine gleichermaßen institutionelle und persönliche Wertschätzung in eigener Betroffenheit.

Das dritte Item dient daher dazu, in umgekehrter Weise herauszufinden, worin die eigentliche europäische Identität aus der Perspektive der Zielgruppe besteht. Denn, wie im Kapitel zur Identität erläutert, definiert sich die eigene und kollektive Identität immer auch *ex negativo* in Abgrenzung zu dem, was man nicht ist oder nicht sein will. Die Ergebnisse führen hier daher zu dem Bild, dem entweder andere Kontinente oder Bündnisse nicht entsprechen oder dem, dessen Merkmale Europa gerade nicht teilt.

Die hierarchische Beschreibung, die sich aus Abbildung 6.28 ableitet, ergibt folgende Darstellung der identitätsrelevanten Faktoren Europas, durch die es sich von anderen unterscheidet: Europa stellt ein *geographisch* bestimmtes Territorium dar, das aufgrund seiner *Geschichte* und *kulturellen* Entwicklung zusammengehört, auf gemeinsamen *Werten* beruht und eine einheitliche *Währung* sowie Staatsform – nämlich die *Demokratie* – besitzt. Auf diesem Territorium herrschen *Vielfalt*, die toleriert wird, und *freier Zugang*. Dank der *Zusammenarbeit* der *politischen Institution* der EU bietet es *Reichtum* und *Wohlstand*, der zunächst den Bewohnern der *EU-Mitgliedsstaaten* zugutekommt, die dort in *Freiheit* unter Achtung von *Rechten* und *Normen* – mit den *Menschenrechten* als wichtigstem Grundsatz – leben. Dies fördert ein *Gemeinschaftsgefühl* für ein Leben in *Frieden* und *Solidarität*. Trotz der *Kleinheit* des Territoriums weist es eine *große Staatenvielfalt* mit eigenen, aber verwandten *Sprachen* auf. All diese Faktoren tragen zur *Sicherheit* in einem *einzigartigen Bund* bei.¹⁰⁸¹

Diese bemerkenswerte Beschreibung entspricht vollkommen der von der EU propagierten Union, die „schöpfend aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas“ eine Werte-, Solidar- und Wirtschaftsgemeinschaft mit Garantie der Rechtsstaatlichkeit und Rechte darstellen will. Diese beiden Beschreibungen Europas sind so deckungsgleich, dass sich die Frage nach den Ursachen aufdrängt: Beruht die Sicht der Studierenden auf ihrer täglichen Lebenserfahrung, auf Erziehungs- und Bildungsprozessen, auf einer Art Propaganda oder Mainstreamhaltung oder eher auf persönlichen, internationalen Erfahrungen? Auf diese Frage kann die Studie keine Antwort geben, sondern höchstens vermuten, dass die zahlreichen prägenden Faktoren zusammenspielen, sich ergänzen, addieren – oder gar multiplizieren.

Das Gegenbild dieses Europas stellen also alle Länder dar, die außerhalb des durch geographische Gegebenheiten spezifizierten Territoriums liegen – genannt wurden u. a. Bosporus, Meere, Ural –, die eine andere *Geschichte* und *kulturelle* Entwicklung

¹⁰⁸¹ Vgl. die – erst später veröffentlichten – Ergebnisse von Helmert/Steinhauer/Dieckmann 2024, 5: Die Europäische Union und Europa sind für viele Jugendliche sehr abstrakte und mitunter unscharfe Begriffe. In den Gruppendiskussionen wurden als erste Assoziation mit dem Stichwort „Europa“ meist Begriffe wie Kontinent, Politik und Regierung genannt. Persönliche Bezüge waren den Jugendlichen im ersten Moment häufig nicht bewusst und konnten im Verlauf der Diskussionen herausgearbeitet werden, wie bspw. Urlaubsreisen oder europaweite Sportveranstaltungen (Europameisterschaften, Champions League). Im Alltag haben viele Jugendliche nur wenige Bezugspunkte zu Europa bzw. sind sich derer nicht bewusst.“ (Hervorhebungen im Original.) Hier handelt es sich jedoch um Schüler verschiedener Schulformen, nicht um erwachsene Studierende.

durchliefen, die europäische *Werte* ablehnen und eine andere *Währung* oder *Staatsform* aufweisen. Es sind Territorien, in denen keine *Vielfalt* herrscht und die an ihren Grenzen keinen *freien Zugang* ermöglichen, in denen andere *Institutionen* das Leben regeln, das weniger *Reichtum* und *Wohlstand* und keine *Freiheit* unter Achtung der *Menschenrechte* bietet. Diese fremden *großen* Territorien bestehen aus weniger Staaten, bilden dabei jedoch keine *Gemeinschaft*, die *Solidarität* und *Frieden* in *Sprachenvielfalt* schafft. Sie garantieren weniger *Sicherheit* und weisen geringere *Einzigartigkeit* auf. Die Abgrenzung dürfte dabei umso stärker empfunden werden, je mehr abweichende, aber für wertvoll gehaltene Faktoren ins Spiel kommen.

Auffällig ist zudem, dass die religiöse Dimension in allen drei Items insgesamt in beiden Gruppen nur zehnmal mit den Nennungen *Christentum*, *christliche Religion* bzw. *Religion* erwähnt wurde. Dies lässt drei Schlussfolgerungen zu: Das von der EU betonte religiöse Erbe stellt für die junge Generation keine europarelevante Dimension (mehr) dar. Religion wird als eine in Kultur und Geschichte aufgegangene, nicht konstitutive Dimension beurteilt. Religion soll als rein persönliche Glaubensfrage keinen konstituierenden Wert oder Einfluss haben, was alle anderen diesbezüglichen Items stützen.

Als *condicio sine qua non* bilden laut Stichgruppe also Geographie, Geschichte, Kultur(geschichte), Werte, Euro und Demokratie die zentralen Identifikationsfaktoren. Je mehr von diesen andere Staaten oder Kontinente aufweisen, desto enger gehören sie zu Europa. Dies erklärt die Einstellungen zu Ländern wie etwa der Schweiz oder der Türkei und Russland. Während die Schweiz alle Merkmale bis auf Währung und Mitgliedschaft teilt, bestehen in der Türkei und in Russland trotz gemeinsamer Merkmale zahlreiche Diskrepanzen in den genannten Bedingungen.

Erwähnt werden muss hier, dass es durchaus kritische oder eindeutig negative Beurteilungen zu Europa gibt. Da diese jedoch als sehr vereinzelte Erwähnungen deutlich in der Minderheit waren, fanden sie keinen Eingang in die Analyse. Einzelne Kritikpunkte, die jeweils nur einmal genannt werden, betreffen z. B. Namen von Politikern, den politischen Umgang mit der Flüchtlingskrise oder das Thema Rassismus. Abschließend sei gesagt, dass die freien Items 1 bis 3 auch deswegen interessant sind, weil sie durch ihre Deckungsgleichheit sozusagen *post conceptum* die im Theorieteil zugrunde gelegten Dimensionen und ihre Bedeutung für Europa stützen. Allerdings liefern sie zur Frage nach einer zweifelsfreien Abhängigkeit vom LU weiterhin keine Belege für auffällige Gruppenunterschiede. Die Nullhypothese bleibt demzufolge bestehen.

6.5. Zentrale Ergebnisse der Kategorien

Zwar ist das Ziel der vorliegenden Arbeit weder eine vom LU unabhängige, präzise Analyse der Europaprägung noch der Vergleich mit Studien wie dem Eurobarometer. Dennoch sei – auch im Sinne der Wertschätzung der Stichprobe – vor der Analyse der französischen und italienischen Ergebnisse eine Zusammenfassung der Einstellungen erlaubt. Diese könnten zudem stärker fundierte Schlussfolgerungen innerhalb des tri-nationalen Vergleichs ermöglichen und zur anschließenden Diskussion beitragen. Die Zusammenfassung folgt den im Theorieteil behandelten Dimensionen, bei denen das Fehlen signifikanter Unterschiede – bis auf die interpretierten Ausnahmen – zwischen LG und NLG nachgewiesen wurde.¹⁰⁸²

Der zentrale Befund lautet, dass die in ihren Einstellungen insgesamt eher homogene Gesamtgruppe Europa größtenteils positiv gegenübersteht, was die Analyse der freien Items 1 bis 3 bestätigte. Dabei geht der Begriff *Europa* über die als nicht ausschlaggebend bewertete *politische* Dimension der *EU-Mitgliedschaft* (Item 22: LG 1,71/NGL 1,95) hinaus und bezieht im Gegenteil die *geographische* (Item 23: LG 2,81/NLG 3,02) sowie die *kulturelle* Dimension (Item 24: LG 2,73/NLG 2,36) ein.¹⁰⁸³ Auffällige Übereinstimmungen beider Gruppen bestehen dabei in allen Kategorien.

6.5.1. Geographie

Bezüglich der *geographischen* Dimension wurde angenommen, dass der LU eher nicht zu einer vertieften Reflexion Europas in rein geographischer Perspektive beiträgt. Stattdessen herrscht insgesamt die Vorstellung eines Kontinents vor, dessen Bedeutung tendenziell durch die westlichen Teile geprägt wird. Diese Vorstellung führt dazu, dass die östlichen Grenzgebiete, die kulturell, politisch und religiös stärker mit Asien verbunden sind, als weniger zugehörig empfunden werden. Die Hypothese, dass einer präzisen geographischen Definition des Kontinents keine besondere Relevanz zukommt, sondern eher kulturelle und wertebezogene Gemeinsamkeiten in Abgrenzung zu anderen Gebieten für die Begriffsbestimmung entscheidend sind, wird bestätigt. Für die Zielgruppe stellt Europa geographisch einen kleinen, *in seinen Grenzen nicht deutlich erkennbaren* (Item 8: LG 2,28/NLG 2,33), aber dennoch *gemeinsamen Kontinent* (Item 7: LG 2,90/NLG 2,82) dar, der aufgrund

¹⁰⁸² Vgl. nochmals Tabellen D 4 und D 5, Deskriptivstatistik der Items 4 bis 54 im Anhang. In diesem Kapitel sind die angegebenen Werte stets die MW.

¹⁰⁸³ Vgl. Umfragen, die nach der EU, nicht allgemein Europa fragen, wie TUI 2017 oder die Shell-Studie 2006.

seiner vielen günstigen Gegebenheiten als Heimat empfunden wird. Nach Mehrheitsmeinung spielen die *westeuropäischen Länder* dabei eine wichtige Rolle (Item 11: LG 2,88/NLG 2,77). Daher überrascht es nicht, dass *nicht alle Staatsgebiete mit geographischer Überschneidung* als zu *Europa* zugehörig betrachtet werden (Item 9: LG 2,41/NLG 2,35). Als Konsequenz der nicht klar definierbaren kontinentalen Grenzen hält die Gruppe – wenn auch nur knapp mehrheitlich – *geographische Kriterien für die Zugehörigkeit* (Item 10: LG 2,16/NLG 2,17) für wenig relevant.

Eine möglicherweise durch die romzentrierte Prägung bedingte Tendenz der LG, Europa – ausgehend von den Metaphern *caput mundi* und *mare nostrum* – stärker als romanisierte und somit südwestlich geprägte Region zu empfinden, wurde nicht bestätigt. Obwohl in den freien Angaben häufig der Begriff *Kontinent* vorkam, wurden die *geographischen Grenzen* nicht als primäre Komponente gewertet, sondern vielmehr als äußerer Rahmen für die wesentlichen immateriellen Dimensionen.¹⁰⁸⁴

6.5.2. Kultur- und Geistesgeschichte

Trotz des omnipräsenten Einflusses der Antike und der Vermittlung dieser vielschichtigen *kulturell-geistesgeschichtlichen* Dimension im Lebensumfeld und Bildungssystem bestehen Zweifel, ob sich die junge Generation dieser Prägung sehr bewusst ist. Theoretisch lag es nahe, dass die LG der Antike eine größere Bedeutung zuschreibt als die NLG, wobei dies nicht zwangsläufig auf den LU zurückzuführen sein musste.

Die Auswertung zeigt jedoch, dass keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Beide bewerten die *Kultur- und Geistesgeschichte* (Item 12: LG 3,29/NLG 3,11) sowie allgemeinhistorische *Phasen und Ereignisse* (18: LG 3,23/NLG 3,16) deutlich als europakonstituierend. Besonders hervorzuheben sind dabei die *gemeinsame geschichtliche Entwicklung* auf europäischer Ebene (Item 13b: LG 3,09/NLG 3,12) sowie *wissenschaftliche Entdeckungen und Erfindungen* (Item 13c: LG/NLG 2,73), die sich an *Denkmälern wie Texten* nachvollziehen lassen (Item 13d: LG 2,71/NLG 2,60). Diese Faktoren stützen die Auffassung Europas als auf Gemeinsamkeiten beruhende Einheit. Innerhalb der Vielfalt kommen der *UNESCO-Klassifizierung* (Item 13e: LG 2,20/NLG 2,06) und *der Antike* (Item 13a: NLG 2,31) eher geringe Bedeutung zu, sieht man vom erörterten Unterschied bei der Relevanz der *antiken Wurzeln* für die LG (Item 13a: 2,65) ab.

¹⁰⁸⁴ Vgl. z. B. die Shell-Studie 2024 zur kulturellen Vielfalt.

6.5.3. Geschichte

Das Ranking der europarelevanten historischen Phasen und Ereignisse zeigt ebenfalls ein homogenes Bild. Es folgt einer Klimax: An erster Stelle stehen die *EU-Verträge* (Item 19h: LG 3,56/NLG 3,52), gefolgt von den *beiden Weltkriegen* (Item 19f: LG 3,38/NLG 3,26) und der *Nachkriegsordnung* (Item 19g: LG 3,28/NLG 3,27). Nach diesen stehen in hierarchischer Reihenfolge: *die Aufklärung* (Item 19d: LG 3,16/NLG 3,18), *die Bildung der Nationalstaaten* (Item 19e: LG 3,09/ NLG 2,97), das *Imperium Romanum* (Item 19b: LG 2,94/ NLG 2,72) und das *Mittelalter* (Item 19c: LG 2,74/NLG 2,52) – sowie abgeschlagen und als irrelevant bewertet der *Mythos* (Item 19a: LG 1,34/NLG 1,31). Dass dem Mythos keine Bedeutung beigemessen wird, ist nachvollziehbar, da es sich um eine historisch eingebettete Legende ohne reale Konsequenz handelt.

Diese Reihenfolge verdeutlicht die Interpretation der Geschichte, bei der die Stichprobe den Schwerpunkt auf das 20. Jh. legt, da in ihm der Weg zu einem vereinten Europa und zur Friedenssicherung geebnet wurde.

6.5.4. Sprachen

In der Kategorie *Sprachen* spielt *Vielfalt* eine zentrale Rolle. Europa wird von den Studierenden gerade nicht als auf einer oder mehreren Einzelsprachen beruhend wahrgenommen, sondern als ein Raum, in dem *Mehrsprachigkeit* (Item 15d: LG 3,21/NLG 3,31) förderungs- und schützenswert ist.¹⁰⁸⁵ Europa basiert insofern eher nicht auf (europäischen) *sprachlichen Gemeinsamkeiten* (Item 15: LG 2,29/NLG 2,11), was nicht erst seit den EU-Erweiterungen nachvollziehbar ist. Denn diese erlauben keinen exklusiven Fokus mehr auf die romanische und germanische Sprachfamilie.

Interessant ist die deutliche Ablehnung der Bevorzugung *einer Sprache* (Item 34f: LG 1,16/NLG 1,23) sowie die Rangordnung der Sprachen. Sie spricht eindeutig gegen die Priorisierung des *Englischen* (Item 15c: LG 2,36/NLG 2,16). Obwohl – bzw. wohl weil – Englisch internationale *lingua franca* ist, wird ihr kein europaprägender Einfluss zugeschrieben.

Positiv hervorzuheben ist hingegen das Ergebnis für *Europa Latina*. Beide Gruppen bewerten die *lateinische Sprache* (Item 15b) als Basissprache Europas mehrheitlich mit 2,97 in der LG und immerhin 2,67 in der NLG höher als *Englisch*. Dennoch kann die

¹⁰⁸⁵ Vgl. Abb. 6.9 im Anhang.

Vermutung, dass westgermanische und romanische Sprachen sowie der Einfluss des Lateinischen einen besonderen Stellenwert für die Studierenden haben, nicht bestätigt werden. Ebenso lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen nachweisen, obwohl anzunehmen war, dass die LG im Unterricht vertiefte Kenntnisse über Sprachverwandtschaften und europaweite thematisch-begriffliche Traditionen erworben hat.

6.5.5. Religion

Ähnlich wie bei den Sprachen kommt in der religiösen Dimension dem zentralen Wert der *Vielfalt* (Item 34e) große Bedeutung zu. Zwar wird *Religion* zumindest in der LG mit 2,65 noch ein eher prägender Einfluss zugeschrieben (Item 16), doch stoßen alle Detailspekte eher auf Ablehnung. Dies bestätigt der niedrige Mittelwert bei Item 32d, *Glaube und Religion* (LG 2,31/NLG 2,33).

Lediglich dem *Christentum* wird eine europaprägende Relevanz (Item 17c: LG MW 3,15/NLG MW 2,98) beigemessen. Diese Einschätzung erfährt jedoch eine deutliche Einschränkung, da Europa gerade keine *religiöse Gemeinschaft* (Item 42: LG 1,35/NLG 1,22) darstellen und nicht auf *gemeinsamer Religion* basieren soll (Item 34e: LG 1,44/NLG 1,34). Im Gegenteil ist der Stichprobe die *Religionsfreiheit* gleichermaßen sehr wichtig (Item 17g: LG 3,27/NLG 3,29).

Das Ranking der aufgeführten Religionen bewertet alle als nicht oder eher nicht relevant. Den höchsten Wert erzielt das *Christentum*, gefolgt von *Atheismus* (Item 17f: LG 2,13), *Judentum* (Item 17b: LG 2,11), *Islam* (Item 17d: LG 1,96) sowie *weiteren Religionen* (Item 17e: LG 1,65). Am Ende steht der *antike Polytheismus*, der für nahezu irrelevant gehalten wird (Item 17a: LG 1,46). Diese Ergebnisse erklären sich durch die Verknüpfung des Christentums mit den Dimensionen Werte, Kultur und Geschichte, wie sie im Theorieteil erläutert wurde.¹⁰⁸⁶

Zwar müsste, wie dort gezeigt, dem Judentum und Islam ein stärkeres Gewicht zukommen, doch scheint der Beitrag dieser Religionen für Europa aus Sicht der heutigen Studierenden, wie vermutet, wenig präsent zu sein und im Widerspruch zur europäischen Werteorientierung zu stehen.¹⁰⁸⁷

¹⁰⁸⁶ Vgl. z. B. Pollack 2010 zur kulturellen Prägung durch Religionen, zur religiösen Vielfalt und Toleranz.

¹⁰⁸⁷ Vgl. zum Thema Religion und Werte z. B. ders. 2010 und 2016.

6.5.6. Ideologie

Das ideologische Europabild, das den Studierenden vorschwebt, wird aus den Items 35 bis 42 deutlich, deren Bewertung eine bemerkenswerte Homogenität aufweist. Die Mehrheit der Studierenden hält ein *vereinigtes Europa* für wichtig (Item 35: LG 3,48/NLG 3,46). Dieses Europa soll auf *Vielfalt* basieren, jedoch zugleich *gemeinsame Grundlagen* besitzen. Das Ranking dieser fundamentalen Prinzipien ist in beiden Gruppen nahezu identisch: An erster Stelle sehen die Studierenden Europa als *Wertegemeinschaft* (Item 41: LG 3,37/NLG 3,20) und *Erinnerungsgemeinschaft* (Item 39: LG 3,27/NLG 2,93), die ihre *gemeinsame Geschichte* für die Gestaltung der Zukunft berücksichtigt (Item 40: LG 3,27/NLG 3,10). Erst danach folgen der *politisch-normative* Aspekt (Item 37: LG 2,53/NLG 2,69) sowie der *merkantile* Faktor (Item 38: LG 2,60/NLG 2,41). *Religion* als Basis stößt, wie gesagt, auf Ablehnung.¹⁰⁸⁸

6.5.7. Politik

In Bezug auf die politische Dimension wurde angenommen, dass trotz intensiver Behandlung politischer Themen im LU die Nullhypothese zutrifft. Es war naheliegend, dass die Studierenden Europa primär als politische EU verstehen würden – ein Ergebnis, das sowohl die freien Angaben als auch die entsprechenden Items bestätigen.

Wie erwartet, messen beide Gruppen dieser Dimension aufgrund ihrer alltäglichen Präsenz und Relevanz eine hohe Bedeutung bei. Die politischen Grundlagen Europas werden dabei insbesondere mit der *Nachkriegsordnung* (Item 19g: LG 3,27/NLG 3,29) und den *EU-Verträgen* (Item 19h: LG 3,57/NLG 3,51) verknüpft. Diese prägen Europa maßgeblich durch *Institutionen und Gesetze* (Item 21: LG 3,28/NLG 3,14). *Politische Gemeinsamkeiten* unter Europäern werden überwiegend bejaht (Item 20: LG 3,15/NLG 2,92) und finden Ausdruck etwa in der *gemeinsamen Währung* (Item 32k: LG 3,09/NLG 3,10). Interessanterweise schränken die Studierenden die politische Bedeutung jedoch ein.

Die *europäische Politik* wird nur knapp mehrheitlich (Item 25: LG 2,46/NLG 2,57) als wichtiger als die nationale eingestuft. Zudem sehen sie die *europäischen Werte* nur bedingt als auf *Politik basierend* oder durch *politische Vorgaben* bestimmt (Item 30d: LG 2,61/NLG 2,78). Diese Einstellung ist bemerkenswert, da die wertebezogenen Items eine solche Einschränkung nicht nahelegen.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Zuckermann 2007. Er analysiert das Scheitern Europas aufgrund kulturell-religiöser Differenzen.

6.5.8. Werte und Identität

Spannend sind die Perspektiven des *quid ad nos* in Bezug auf *Werte* und *Identität*, welche die Gesamtgruppe auf das europäische Kollektiv einnimmt. Die Herkunft dieser *Werte* ist vielfältig, wobei ihre Gewichtung bemerkenswert homogen ausfällt:

Humanistische bzw. *anthropologische*¹⁰⁸⁹ stehen an erster Stelle vor *politischen* und *gruppenabhängigen Werten* mit schwächerer Zustimmung. Als Letztes folgen die *christlichen Werte*. In Bezug auf die von der EU propagierten Werte (Items 33a bis 33o) zeigt sich neben der Gruppenhomogenität eine Klimax mit klarer Hierarchie. Sie reicht von abstrakten Werten mit universellem Anspruch über gemeinschaftsbezogene bis hin zu lebenspraktischen, eher konkreten Aspekten: *Menschenrechte, Frieden, Würde des Menschen, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichstellung/Gleichberechtigung, Solidarität, Freizügigkeit, Sicherheit, Kulturaustausch, Vielfalt, Fortschritt, Wohlstand, Mehrsprachigkeit, Wirtschaftswachstum* und *Wettbewerbsfähigkeit*.¹⁰⁹⁰ Bemerkenswert ist, dass bis auf den letzten Aspekt alle Werte einen Mittelwert über 3 erzielen, was insgesamt auf große Zustimmung der Gesamtgruppe hinweist.¹⁰⁹¹

Ein inkonsistenter Punkt fällt allerdings auf: Obwohl die genannten Werte unter den von der politischen EU propagierten Werten sumiert werden können, erhält die politische Dimension selbst, wie zuvor gezeigt, eine deutlich geringere Zustimmung. Dies könnte mehrere Gründe haben: Einerseits beruhen auch die politischen Werte auf humanistischen, anthropologischen und christlichen Grundlagen, so dass sie sich als Teilmengen unterschiedlicher Ursprünge verstehen lassen. Andererseits könnte die politische EU von den Studierenden eher als regulierende und administrative Institution wahrgenommen werden, deren Wertefundament und Werteorientierung weniger sichtbar sind. Hinsichtlich der eigenen Identität zeigt sich die im Theorieteil beschriebene und vermutete multiple Ausprägung: Die Mehrheit der Studierenden fühlt sich deutlich als *Europäer* (Item 4: LG 3,35/NLG 3,33) und hält ein *vereintes Europa*, für das

¹⁰⁸⁹ Genau genommen stellen die humanistischen hier eine Teilmenge der anthropologischen dar, was aufgrund der Intention der Arbeit trotzdem für sinnvoll erachtet wurde.

¹⁰⁹⁰ Ranking erfolgte nach LG. Vgl. zu Werten z. B. Eurobarometer 2018 sowie oben genannte Studien.

¹⁰⁹¹ Vgl. Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 283, die bei den Schülern feststellten: „Der Großteil aller Teilnehmenden stand der EU positiv gegenüber. Die EU, insbesondere als Wertegemeinschaft, wurde grundsätzlich als positiv bewertet und eine politische Entfremdung in Bezug auf Europa und die EU ließ sich nicht feststellen. Als ein für die Teilnehmenden zentraler Wert wurde die Zusammenarbeit der europäischen Länder dargestellt, aber auch andere Werte wie Demokratie, Freiheit, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit. Frieden und die friedensstiftende Funktion Europas wurden besonders in Hinblick auf konkrete Ereignisse während des Erhebungszeitraumes (Rückkehr der Taliban in Afghanistan, zuspitzende Aggression der russischen Föderation gegen die Ukraine) herausgestellt.“

sie sich teilweise *selbst einsetzt* (Item 36: LG 2,74/NLG 2,80), für *wichtig* (Item 35: LG 3,49/NLG 3,47). Dennoch empfindet sich weniger als die Hälfte mit *Europa stärker verbunden als dem eigenen Land* (Item 5: LG 2,03/NLG 2,29).¹⁰⁹² Diese Zurückhaltung lässt sich durch Zweifel an einer klar erkennbaren *kollektiven europäischen Identität* erklären, wie die mittleren Werte von Item 31 (LG 2,68/NLG 2,55) nahelegen. Einzelaspekte müssen daher Hinweise liefern, worauf eine kollektive Identität am ehesten basiert oder basieren sollte. Die Studierenden bewerten die identitätsstiftenden Elemente der Items 32a bis 32m in absteigender Reihenfolge wie folgt: *Werte* (LG 3,17/NLG 3,00) und *Währung* (LG 3,10/NLG 3,08) haben den stärksten prägenden Einfluss, gefolgt von *Kultur* (LG 2,96/NLG 2,79) und *Wissenschaften* (LG 2,96/NLG 2,93). Die Zustimmung nimmt weiter ab bei den Bereichen *Tourismus* (LG 2,86/NLG 2,73), *Politik* (LG 2,84/NLG 2,77), *Bildung* (LG 2,86/NLG 2,66) und *Sprachen* (LG 2,69/NLG 2,59). Mittelwerte unter 2,5 und somit keine mehrheitliche Zustimmung erhalten die Faktoren *Flora und Fauna, Landschaften, Klima, Glaube und Religion* sowie *Alltagsleben* (Item 32a: LG 2,39/NLG 2,38). Die geringe Bedeutung des Alltagslebens könnte auf die fortschreitende Globalisierung zurückzuführen sein, da sich das Alltagsleben in Industrieländern zunehmend angleicht. Das Leben junger Menschen in (west-)europäischen Ländern unterscheidet sich in vielen Bereichen nur geringfügig von dem in den USA, Kanada oder Australien.

Dass die umwelt- und naturbezogenen Faktoren kaum eine Rolle spielen, ist jedoch etwas überraschend, da sie einen erheblichen Einfluss auf das Alltagsleben haben. Man denke nur an den Unterschied zwischen europäischer und afrikanischer Landwirtschaft, an die Arbeitsbedingungen, die aufgrund klimatischer und gesellschaftlicher Unterschiede variieren, oder an die Gefahren, die durch Naturgewalten, Tiere und Krankheiten in Europa deutlich geringer oder zumindest (bisher) unterschiedlich sind. Möglicherweise spielte dies in den Augen der Studierenden eine untergeordnete Rolle, da sie bei der Beantwortung des Fragebogens vor allem ihre eigenen Lebensbedingungen im Vergleich zu anderen Industrieländern im Blick hatten und bei der kollektiven Identität weniger an eine Abgrenzung zu anderen Kontinenten dachten.

¹⁰⁹² Vgl. die Ergebnisse anderer genannter Studien zu ähnlichen Fragen, aber anderen Zielgruppen wie die später entstandene Veröffentlichung Helmert/Steinhauer/Dieckmann, 2024, 5: „Für die meisten Jugendlichen in den Gruppendiskussionen schließen sich dabei europäische und andere Identitäten (zum Beispiel „deutsch“) nicht aus, sondern sind miteinander verbunden.“ (Hervorhebungen im Original.)

6.5.9. Abschließende Überlegungen

Es ist erkennbar, dass die Gesamtdaten interessante Vergleichsmöglichkeiten mit Ergebnissen anderer Studien wie dem Eurobarometer, der TUI Jugendstudie u. a. bieten, die ebenfalls Fragen zu Europa behandeln – etwa zum Begriff *Europa*, zu Europas *Werten*, zur eigenen *Identität*, eigenen *Aktivitäten* und *Interessen*, zu den Einstellungen zu verschiedenen *Religionen* und zum eigenen Glauben. Diese Ergebnisse ließen sich zudem für einen Vergleich der ausgewählten Zielgruppe mit anderen Personenkreisen oder Ländern nutzen, wobei ein anderer Fokus als der hier eingenommene – der Zusammenhang mit dem LU – im Vordergrund stehen könnte. In Bezug auf die Frage nach der Übereinstimmung mit den EU-Bildungszielen oder deren Erreichen lassen sich ebenfalls wertvolle Erkenntnisse gewinnen. Besonders die Items zu den Schulfächern und behandelten Themen sowie die Hinweise zum LU bieten hierzu Ansatzpunkte. Die erfassten Aussagen könnten dabei genauer validiert werden, zumal in der Studie nicht nach Wissen, Kenntnissen oder Aktivitäten gefragt wurde, sondern nach Europaprägung. Richtet man abschließend den Blick auf den Anspruch von *Europabildung als Querschnittsaufgabe*, so scheint dieser zumindest ansatzweise erfüllt zu sein, da die Mehrzahl der Unterrichtsfächer als relevant bewertet wird. Besonders hohe Zustimmungswerte verzeichnen dabei *Geschichte* (LG 95,59 %/NLG 93,75 %), *Politik/SoWi* (LG 80,15 %/NLG 84,38 %) und *Geographie* (LG 78,68 %/NLG 77,08 %), gefolgt von *Fremdsprachen* (LG 65,44 %/NLG 60,42 %). Deutlich geringere Zustimmungswerte entfallen auf andere Fächer, was durchaus den Ausführungen der KMK zu den jeweiligen Aufgabenbereichen entspricht.

Der hohe Wert, den die *Alten Sprachen* mit 63,97 % in der LG erreichen, wurde bereits erörtert. Dieser Wert spricht eindeutig dafür, dass – trotz Beibehaltung der Nullhypothese – der LU die Aufgabe der Europabildung als Ziel verfolgt und dieses laut etwa zwei Dritteln der LG durchaus erreichen kann. Das aufgezeigte Paradoxon der geringen Werte der Items 57 bis 66 an dieser Stelle lässt sich jedoch nicht gänzlich auflösen. Dieses müssten weitere Untersuchungen präziser einordnen. Auch eine Übereinstimmung mit den Zielen des LU wird bestätigt, da er nach Meinung der LG zur Europabildung ebenso wie zur Werteerziehung verstärkt beitragen sollte.

Ehe nun mit Spannung der Blick auf die französischen Ergebnisse geworfen wird, muss kurz auf die Reichweite der deutschen Ergebnisse eingegangen werden. Mit 232 gültigen Fällen darf von einer ausreichend großen Stichprobe ausgegangen werden.

Durch Bootstrapping und statistische Tests wurden deren Power und Probabilität zusätzlich bestätigt. Dennoch gibt es Einschränkungen, die einer Verallgemeinerung der Ergebnisse und Interpretationen entgegenstehen. Diese ergeben sich aus den zuvor dargelegten Störfaktoren und Limitationen. Insofern können die Ergebnisse zwar als Grundlage für fachdidaktische Überlegungen dienen, jedoch keine konkreten Forderungen nach einem *einzig richtigen* LU in seiner Vielseitigkeit formulieren. Darüber hinaus basieren die Befunde der Arbeit auf einem heute nicht mehr gültigen KLP, auf einer älteren Lehrwerksgeneration, einem wenig digitalisierten LU sowie vor allem auf einer veränderten weltpolitischen Lage. Um die Ergebnisse mit heutigem Unterricht in Beziehung zu setzen, wären weitere Analysen erforderlich wie die der:

- ✚ expliziten und impliziten Europabildung innerhalb der Lehrbücher im Sinne einer Dokumentenanalyse;
- ✚ Unterschiede durch die Rückkehr von G8 zu G9;
- ✚ Veränderungen durch stärker digitalisierten Unterricht;
- ✚ Einstellungen und eventuellen Verschiebungen des Fokus der Lehrkräfte;
- ✚ Europabildung im schulischen Unterricht der anderen Fächer;
- ✚ Informationen und Bewertungen europarelevanter Aspekte durch Medien;
- ✚ Einstellungsänderungen aufgrund der sich verändernden Weltlage;
- ✚ politischen Wahlen der letzten Jahre – und der Bundestagswahl 2025.

Aufgrund der trinationalen Perspektive der Studie innerhalb des Graduiertenkollegs steht in den folgenden Kapiteln die Analyse der französischen und italienischen Stichproben an. Diese erfolgen in verkürzter Form und geringerer Intensität, da ausführliche Analysen und deren Interpretation zahlreiche Implikationen einbeziehen müssten, die in der Dissertation, wie eingangs erwähnt, nicht geleistet werden können. Zu diesen gehörten unbedingt die jeweiligen Bildungsprogramme, die fachspezifischen Unterrichtsvorgaben und Rahmenbedingungen, Kenntnis der Lehrwerke der befragten Generation, Einblick in die Lehramtsausbildung für das Fach Latein, Stundenzahl der Fremdsprachen, mögliche Sprachenwahl bzw. -folge u. a. m. Zudem muss von einer unterschiedlichen Methodik beim Sprachenlernen ausgegangen werden, da Französisch und insbesondere Italienisch als romanische Sprachen wesentlich größere Transfereffekte bei der Wortschatzarbeit und dem morphosyntaktischen System ermöglichen, was Konsequenzen für die Bereiche Texterschließung und Textkompetenz nach sich zieht. Dies wiederum schlägt sich in der Zeitökonomie nieder. Denn trotz aller Vorgaben verwendet der LU in Deutschland nach wie vor die meiste Zeit für Spracharbeit. Dazu kommt, dass der Fokus in den romanischen Ländern neben der Sprachkompetenz stärker auf Rezeption grundlegender Werke und eigener Geschichte liegt, da nicht nur

Lexik, Texte und Traditionen, sondern generell das römische Erbe in der Romania deutlich sichtbarer sind als in Deutschland. Allen drei Ländern gemeinsam jedoch sind insbesondere der übergeordnete Bildungsauftrag, die Zielsetzung der EU sowie die positive Sicht auf die Leistungen des LU aus fachdidaktisch-theoretischer Sicht.¹⁰⁹³

7. Französische Studie – Ergebnisteil mit Interpretation

Da Aufgaben und Ziele des LU in Frankreich große Ähnlichkeit mit denen in NRW aufweisen, ist es spannend zu untersuchen, inwieweit Ähnlichkeiten auch in den Ergebnissen bestehen. Wie bei der Bonner Datenanalyse stehen hier als Erstes die Ergebnisse im Fokus, die sich aus der Deskriptivstatistik ergeben.

7.1. Ergebnisse der Lateingruppe (FLG) zum Lateinunterricht

Die deskriptivstatistischen Daten liefern zunächst wieder Erkenntnisse zur Europarelevanz des absolvierten LU sowie zur Bewertung der Forderung nach Europabildung im LU. Im Anschluss werden die Gruppen – analog zum Bonner Ergebnisteil – in Bezug auf prägende Faktoren verglichen. Zu diesen Faktoren zählen die Sozialprägung, die Studienfächer, die europapragenden Schulfächer, die in ihnen behandelten Themen und Aspekte sowie außerunterrichtliche Faktoren. Anschließend erfolgt die Analyse der signifikanten Unterschiede.

7.1.1. Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts

Die Analyse der Items 56 bis 69 untersucht die Bedeutung des LU im Hinblick auf seine europarelevanten Einflüsse. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Tabelle F 2 dargestellt. Item 56 zeigt, dass auch in Frankreich über 90 % der FLG mindestens drei Jahre Lateinunterricht absolviert haben. Dies deutet auf umfangreiche Erfahrungen und eine fundierte Bewertungsgrundlage hin. Nur 6,98 % gaben an, lediglich ein Jahr Lateinunterricht besucht zu haben.¹⁰⁹⁴ Die Items 57 bis 65 sprechen jedoch für eine deutliche Verneinung des Einflusses des LU auf Einstellungen zu Europa und seinen Beitrag zur Europabildung.¹⁰⁹⁵ Denn 97,67 % der FLG geben an, antike Themen seien im Unter-

¹⁰⁹³ Vgl. Kapitel 1.3.3.

¹⁰⁹⁴ Vgl. Abb. 7.1 im Anhang.

¹⁰⁹⁵ Vgl. im Detail Abbildungen 7.1 – 7.10 im Anhang.

richt nicht oder eher nicht im Hinblick auf den *aktuellen Europabezug* behandelt worden. Trotzdem sagen laut Item 58 immerhin 60,46 % der Befragten, dass das vermittelte Europabild nicht einseitig auf *antike Wurzeln und Erbe* verwies. Daher bleibt die inhaltliche Ausrichtung der Themenschwerpunkte unklar, zumal sich aus Item 59 als problematisch ergibt, dass 86 % der FLG keine oder kaum eine *kritische Reflexion über das antike Erbe im heutigen Europa* wahrnahmen.

Tabelle F 2: Deskriptivstatistik der Items 56 bis 69 zum Lateinunterricht (FLG)

Items 56 bis 69	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abw.	Varianz
56. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:	43	1	4	3,16	,898	,806
57. Im LU wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	43	1	3	1,30	,513	,264
58. Im LU wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	43	1	4	2,30	1,124	1,264
59. Im LU wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	43	1	4	1,60	,791	,626
60. Der LU hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.	43	1	4	1,65	,923	,852
61. Der LU trug zur europäischen Werteerziehung bei.	43	1	4	1,49	,883	,780
62. Der LU trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	43	1	4	1,65	1,044	1,090
63. Der LU hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	43	1	4	1,60	,929	,864
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	43	1	4	1,33	,747	,558
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen (durch Bilder, Texte, Aufgaben).	42	1	4	1,50	,773	,598
66. Es sollte Aufgabe des LU sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	43	1	4	2,09	,996	,991
67. LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	43	1	4	2,16	1,111	1,235
68. LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	43	1	4	1,98	1,035	1,071
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	43	1	4	2,09	1,019	1,039

Der LU führte zudem laut Item 60 bei 83,27 % der befragten Stichprobe kaum zu nennenswerten europabezogenen *Kenntnissen*. Auch im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit Werten oder der eigenen Identität zeigt sich ein negativer Trend: Eine Mehrheit ist der Ansicht, dass die Erarbeitung und Interpretation lateinischer Texte nicht zur reflektierten *Auseinandersetzung* mit Werten oder der eigenen *Identität* geführt habe (Item 61: 88,37 %; Item 62: 81,40 %). Darüber hinaus geben über 90 % der Gruppe an, dass weder die verwendeten *Lehrwerke* (Item 65: 92,85 %) deutliche Bezüge zu Europa aufwiesen noch die *Lehrkräfte* einen wahrnehmbaren Einfluss auf die

europäische Perspektive ausübten (Item 64: 93,02 %). Angesichts dieser Ergebnisse überrascht es nicht, dass 88,38 % der FLG zum Schluss gelangen, der LU habe insgesamt ihre *Einstellung zu Europa* eher nicht beeinflusst.¹⁰⁹⁶

Aus den vorliegenden Items lässt sich jedoch nicht eindeutig ableiten, inwieweit die Bewertungen durch den Unterrichtsfokus oder durch andere zuvor erläuterte Faktoren der Unterrichtsgestaltung beeinflusst wurden. Eine mögliche Erklärung könnte eine starke Konzentration auf Sprach- und Übersetzungskompetenz sein, die zulasten kultureller sowie personaler und sozialer Kompetenzen ging.

Trotz dieser Unsicherheiten sprechen die Ergebnisse insgesamt deutlich gegen einen prägenden Einfluss des absolvierten Lateinunterrichts. Dies wirft die grundsätzliche Frage auf, ob eine Unterteilung der Daten in die Gruppen FLG und FNLG im vorliegenden Fall überhaupt sinnvoll und zielführend ist.

7.1.2. Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts

Ein etwas differenzierteres Bild zeigt sich – ähnlich wie bereits in Bonn – bei den Fragen zu den Aufgaben des LU. Einige Befragte befürworten zwar eine stärkere Thematisierung europäischer Bezüge im kognitiven Bereich: 34,88 % halten eine *Reflexion europäischer Bezüge* und 37,21 % eine intensivere Vermittlung *europabezogenen Sachwissens* für erstrebenswert. Dennoch lehnt die Mehrheit – wenn auch weniger deutlich – diese Ansätze ab. Eine noch größere Mehrheit spricht sich zudem gegen eine Einflussnahme in den Bereichen *Identifikation* (Item 68: 67,79 %) und *Werteerziehung* (Item 69: 67,44 %) aus.¹⁰⁹⁷

An dieser Stelle wäre es fachdidaktisch aufschlussreich, die bildungspolitischen Erwartungen an den Lateinunterricht sowie die Perspektiven der französischen Schüler- und Elternschaft noch näher zu untersuchen. Ebenso sollte ermittelt werden, welche dieser Ziele den Studierenden bewusst waren und welche sie selbst für sinnvoll und angemessen erachten. Um die deutliche Ablehnung der europabildungsbezogenen Effekte des LU besser einordnen und verstehen zu können, bedürfte es eines Vergleichs der Rahmenbedingungen, der Unterrichtsgestaltung sowie der angewandten Kompetenzorientierung. Dies eröffnet auch für die französische Fachdidaktik ein spannendes und relevantes Forschungsfeld.

¹⁰⁹⁶ Vgl. Abb. 7.2 im Anhang.

¹⁰⁹⁷ Vgl. Abb. 7.3 im Anhang.

7.2. Deskriptivstatistischer Vergleich zwischen FLG und FNLG

Die bisherige Datenanalyse liefert also keine Hinweise auf eine prägende Wirkung des LU. Entsprechend bleibt auch für die französische Studie die Nullhypothese bestehen. Welche Faktoren die Studierenden möglicherweise unterschiedlich geprägt haben und ob diese gegebenenfalls mit dem LU in Zusammenhang stehen, soll die Analyse der weiteren Items klären.

7.2.1. Internationalität der Sozialprägung

Die prägenden Faktoren wurden analog zu den Bonner Daten ausgewertet. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl und Art der Datenerhebung sind die Ergebnisse jedoch hinsichtlich ihrer Reichweite nur bedingt vergleichbar.

Die Analyse der Sozialprägung erlaubt aufgrund der geringen Fallzahlen keine belastbaren Interpretationen zur Internationalität, zeigt aber einige bemerkenswerte Unterschiede: Im Gegensatz zu Bonn weist die FLG insgesamt höhere Werte bei der internationalen Prägung auf als die FNLG:¹⁰⁹⁸ Eine große Mehrheit der FLG (90,7 %) bestätigt 2 bis 4 Items; 41,86 % erzielen sogar einen hohen Wert von 3 oder 4. Bei der FNLG trifft dies lediglich auf etwa ein Drittel (31,25 %) zu, während die Hälfte (50 %) nur ein Item mit Internationalitätsbezug bestätigt.

Eine plausible Erklärung für diesen Unterschied ist auf Basis der vorliegenden Daten kaum möglich, denn die Informationen zu Mehrsprachigkeit, privaten Kontakten und interkultureller Kommunikation sind zu gering. Nach den bisherigen Befunden scheint ein Zusammenhang mit dem LU jedoch unwahrscheinlich. Zur besseren Interpretation werden daher weitere Items herangezogen, darunter insbesondere die Items 45¹⁰⁹⁹ und 36: Item 45a *Schüleraustausch*, Item 45j, *eigene Aktivitäten*, Item 45h, *Prägung durch das soziale Umfeld*, sowie Item 36, *aktiver Einsatz für ein geeintes Europa*. Diese beziehen sich auf Reisen und übernationale Kontakte. Die Ergebnisse sind bemerkenswert, denn in allen diesen Items äußert die FLG Zustimmung, während die FNLG häufiger eine Verneinung ausdrückt.

- 76,8 % der FLG geben an, durch *Schulaustausche* geprägt worden zu sein;
- 79,1 % der FLG bestätigen einen Einfluss der *eigenen Aktivitäten* (z. B. Reisen);
- 67,4 % der FLG sehen im *sozialen Umfeld* eine europaprägende Wirkung;
- 50 % der FLG bewerten ihr *persönliches Engagement* und *eigenen Einsatz für ein vereintes Europa* als prägend.

¹⁰⁹⁸ Vgl. Abb. 7.4 im Anhang.

¹⁰⁹⁹ Vgl. Abb. 7.5 im Anhang.

Die FLG zeichnet sich somit durch Selbsttätigkeit und Handeln aus. Bei der FNLG hingegen zeigt sich in einer Klimax eine deutliche Abnahme der Zustimmung, je mehr Eigeninitiative erforderlich war:

- 56,3 % wurden durch *Schüleraustausch* geprägt – ein schulisch organisiertes Angebot;
- 50,1 % bejahen den Einfluss selbstinitiiertener Tätigkeiten: *eigene Aktivitäten*;
- 31,3 % lediglich sehen im *sozialen Umfeld* eine prägende Rolle;
- 31,2 % bestätigen besonderen persönlichen Einsatz, während 37,5 % diesen vollständig verneinen.

Die Gründe für diese Unterschiede bleiben unklar, da präzise Nachfragen in der Gruppe nicht durchgeführt wurden. Etwaige Erklärungen sind daher spekulativ. Mögliche Ansätze könnten die folgenden sein:

Französinnen und Franzosen verbringen ihren Urlaub häufig im eigenen Land, das aufgrund seiner landschaftlichen Vielfalt – und Schönheit – ein attraktives Reiseziel darstellt. Alternativ reisen sie bevorzugt in frankophone Länder und suchen weniger multilingual geprägte Reiseerfahrungen. Aktive Fremdsprachenkenntnisse beschränken sich oft auf Englisch als erste sowie Spanisch oder Deutsch als zweite Fremdsprache.¹¹⁰⁰ Latein ist eine optionale Sprache und muss – ähnlich wie in Deutschland – immer wieder seine Legitimierung im Bildungswesen verteidigen.

Die vorliegenden statistischen Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass Studierende, die Latein gewählt haben, insgesamt aktiver, internationaler und offener sind und sich stärker mit Europa in ihrer Lebenswelt identifizieren. Alternativ könnte auch das familiäre Umfeld eine Rolle spielen: Möglicherweise stammen diese Studierenden aus Familien mit einer stärker europäisch geprägten Orientierung, die ihre Kinder entsprechend beeinflusst haben.

Eine pragmatischere Erklärung wäre jedoch, dass das Informationsschreiben mit dem Link zur Umfrage eine nicht-repräsentative Zielgruppe erreichte. Da die Stichprobe eher klein ist, könnten über private Verteiler und Kontakte überwiegend mehrsprachige und multikulturelle Kreise erreicht worden sein. Dies würde die Ergebnisse erheblich verzerren und die Aussagekraft der Studie beeinträchtigen. Eine erneute, gezielt breit angelegte Erhebung wäre daher erforderlich, um valide und repräsentative Ergebnisse zu erhalten.

¹¹⁰⁰ Je nach Region, Schulprofil und Schwerpunkt werden weitere und mehr Sprachen angeboten.

7.2.2. Studienfächer und europaprägende Schulfächer

Die Analyse der Studienfächer zeigt auf Basis der Mittelwerte einige Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.¹¹⁰¹ In der FLG sind die häufigsten Studienrichtungen *Sprachen* (44,19 %) und *andere Fächer der Philfak* (39,53 %), gefolgt von *Jura* und *anderen Fächern* (je 23,26 %). Im Gegensatz dazu verteilen sich die Studienfächer der FNLG gleichmäßiger: *Jura* (31,25 %), *Mathe/MINT* und *andere Fächer der Philfak* (je 25 %), *Sprachen* und *andere Fächer* (je 18,75 %) sowie *Medizin* (6,25 %). Die Ausrichtung auf das *Lehramt* spielt in beiden Gruppen eine untergeordnete Rolle (FLG 2,33 %/FNLG 12,5 %). Diese Unterschiede könnten auf die verschiedenen *filières* des französischen Abiturs (Baccalauréat) hindeuten. Studierende mit einem BAC S (Naturwissenschaften) oder BAC ES (Wirtschaft) könnten möglicherweise seltener Latein belegt haben.¹¹⁰² Da jedoch keine detaillierten Informationen zur schulischen Fächerwahl und Dauer verfügbar sind, bleibt der Einfluss dieser Schwerpunkte auf die europabezogenen Einstellungen der Studierenden spekulativ, sofern nicht die eigenen Aussagen der Studierenden zu den Schulfächern weitere Hinweise ergeben.

Unter den europabezogenen Schulfächern¹¹⁰³ weist laut beiden Gruppen mit einer Zustimmung von 100 % das Fach *Geschichte* den stärksten Europabezug auf – ein Ergebnis, das dem französischen Bildungskonzept entspricht. *Geographie* folgt mit ebenfalls hohen Werten (FLG 76,74 %; FNLG 93,75 %), während *Fremdsprachen* 79,07 % in der FLG und lediglich 37,5 % in der FNLG erreichen. Weitere Fächer, die von über 50 % der Befragten als europaprägend bewertet wurden, sind *Alte Sprachen* (FLG 51,16 %; FNLG 12,5 %), *Politik* (FLG 55,81 %; FNLG 50 %) und *Philosophie* (FLG 51,16 %; FNLG 43,75 %). *Literatur und Theater* wurden immerhin von über 40 % als europarelevant eingestuft, die MINT-Fächer erzielten hingegen selbst in der FNLG lediglich 12,5 %.

Bemerkenswert ist, dass die *Alten Sprachen* – trotz einer eher moderaten Zustimmung in der FLG – auch in der FNLG vereinzelt als europaprägend genannt wurden. Dies deutet – wie bei den Bonner Daten – darauf hin, dass diesen Fächern allgemein Europabezüge zugeschrieben oder diese als selbstverständlich angesehen werden.

Betrachtet man die Gesamtgruppe, scheint das Konzept der Europabildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe nur unzureichend und wenig überzeugend umgesetzt worden zu sein. So nannten die Studierenden zwar erwartungsgemäß nicht

¹¹⁰¹ Vgl. Abb. 7.6 im Anhang.

¹¹⁰² BAC S = *scientifique*: naturwissenschaftlicher Schwerpunkt; BAC ES = *économique et social*: sozialwissenschaftlich/wirtschaftlich; BAC L = *littéraire*: sprachlich-philosophischer Schwerpunkt.

¹¹⁰³ Vgl. Abb. 7.7 im Anhang.

nur die Fächer *Geschichte*, *Politik* und *Erdkunde* als europabezogen, sondern darüber hinaus *Alte Sprachen*, *Philosophie*, *Literatur*, *Französisch*, *Kunst* und *Musik*. Dies könnte auf den ersten Blick für eine umfassende europäische Perspektive mit breiter inhaltlicher Abdeckung sprechen. Doch scheint eine vertiefte Auseinandersetzung in diesen Fächern fraglich, da die Zustimmungswerte zu den behandelten *Themen und Inhalten* vergleichsweise niedrig ausfallen. Deren Analyse ergibt sich detailliert aus den Items 44a bis 44i.

7.2.3. Europarelevante Themen und Aspekte der Fächer¹¹⁰⁴

Die Ergebnisse der Gesamtgruppe bestätigen im Wesentlichen die zuvor genannten Urteile zu den Fächern. Die höchsten Zustimmungswerte entfallen auf die Themen *Staatsformen/Verfassungen/Rechte* (FLG 3,39; FNLG 3,73) und *Geschichte* (FLG 3,56; FNLG 3,60). Dagegen wird das Thema *Religion* überwiegend als nicht behandelt eingeschätzt (FLG 1,71; FNLG 1,60). Leichte Unterschiede zeigen sich bei den Themen *Mythen* (FLG 2,46; FNLG 2,27) und *Verhalten* (FLG 2,15), wobei letzteres im Unterricht der FNLG mit einem Mittelwert von 2,60 wenigstens etwas häufiger thematisiert wurde.

Die moderaten Unterschiede bei der Themennennung könnten auf die vermuteten Einflüsse der jeweiligen BAC-Schwerpunkte zurückzuführen sein. Denn die FNLG, die stärker auf Mathematik/MINT ausgerichtet ist, bewertet die Themen *Fremdsprachen* (FLG 3,20; FNLG 2,93) und *Kultur* (FLG 2,63; FNLG 2,33) niedriger als die FLG. Dies könnte auf eine geringere Belegung sprachlicher Fächer und philosophischer Inhalte zurückzuführen sein. Umgekehrt zeigt die FNLG höhere Werte bei den Themen *Werte* (FLG 2,63; FNLG 3,00) und *Verhalten* (FLG 2,15; FNLG 2,60). Dies könnte darauf hindeuten, dass in der FNLG auch die *filière* BAC ES (wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Schwerpunkt) stärker vertreten ist. Allerdings sind aufgrund der geringen Teilnehmerzahl von nur 16 Personen keine belastbaren Schlussfolgerungen möglich.

Die FLG, die tendenziell eher der *filière* BAC L (literarischer Schwerpunkt) zugeordnet werden kann, weist hingegen eine höhere Zustimmung beim Thema *Kultur* auf. Dies korrespondiert mit den höheren Werten bei den Fächern *Kunst*, *Musik* und *Literatur/Theater*. Es lässt sich immerhin festhalten, dass die Fächer *Geschichte* und *Politik/Sozialwissenschaften* den größten Beitrag zur Europabildung leisteten. Dies darf je-

¹¹⁰⁴ Die in diesem Kapitel genannten Zahlen beziehen sich auf die MW des Bootstrappings. Vgl. Abb. 7.8 im Anhang.

doch nicht den Umkehrschluss nahelegen, dass Fächer wie *Philosophie* oder *Alte Sprachen* aufgrund der Verneinung der Behandlung von *Religion*, *Mythen* oder *Verhalten* im Sinne von Ethik keine prägenden Einflüsse hatten. Je nach *filière* und optionaler Fächerwahl hatten Studierende der Stichprobe diese Fächer möglicherweise gruppenintern oder -übergreifend gar nicht belegt. Zudem erschweren die zuvor genannten multifaktoriellen Einflüsse des Unterrichts eine eindeutige Bewertung der Aussagen. Angesichts der Tatsache, dass insgesamt nur wenige Themen volle oder eher volle Zustimmung erhielten, zeigt sich in Frankreich nach Bewertung der Stichprobe daher eher Handlungsbedarf: Zur Erreichung der EU-Bildungsziele im Bereich Europabildung sind weitere Anstrengungen und Veränderungen erforderlich. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Chopin und Divet.¹¹⁰⁵

7.2.4. Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren¹¹⁰⁶

Da der schulische Bereich insgesamt keine sehr hohen Bewertungen erzielte, rückt die Betrachtung außerunterrichtlicher und -schulischer Faktoren in den Fokus. Die Ergebnisse der Items weisen hier teils antithetische Muster auf: Während die FLG *Musik* mit einem Mittelwert (MW) von 2,49 eher unentschieden einschätzt, werden *Literatur* (2,76), *Symbole* (2,61) und das bereits thematisierte *soziale Umfeld* (3,07) als einflussreicher erachtet. Die FNLG hingegen bewertet diese Aspekte überwiegend gegensätzlich.¹¹⁰⁷ Zustimmungswerte über 3 in beiden Gruppen erzielt lediglich die *bewusste Auseinandersetzung* mit Europa (FLG 3,34; FNLG 3,20). Auffällig sind die von der FNLG als besonders prägend genannten Faktoren *Sehenswürdigkeiten* (3,40) und *Nachrichtenmedien* (3,33), die bei der FLG vergleichsweise niedrige Mittelwerte von 2,95 bzw. 2,61 erzielten. Die FLG hingegen bewertet *Schüleraustausch* (3,27), *eigene Aktivitäten* (3,29) sowie die bereits erwähnten Aspekte der *bewussten Auseinandersetzung* und des *sozialen Umfelds* am höchsten (3,34).

Belastbare Korrelationen und Zusammenhänge zu ergründen, gestaltet sich ohne weitere Befragungen schwierig. Die Unterschiede beim Thema *Literatur* könnten mit den erörterten Fachunterschieden im Unterricht zusammenhängen. Die Divergenz zwischen *Sehenswürdigkeiten* und *eigenen Aktivitäten* erscheint hingegen zunächst in-

¹¹⁰⁵ Chopin/Divet 2020.

¹¹⁰⁶ Die Zahlen stellen hier jeweils die MW des Bootstrappings dar. Vgl. nochmals Abb. 7.5 im Anhang.

¹¹⁰⁷ FNLG: *Literatur* 2,40, *Symbole* 2,47, *soziales Umfeld* 2,33, *Musik* jedoch 2,80.

konsistent, da *Sehenswürdigkeiten* und *Denkmäler* in der Regel auf *Reisen* und *Aktivitäten* schließen lassen. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Frankreich selbst über zahlreiche Kulturschätze mit diachronem Europabezug verfügt, was eine kognitive Auseinandersetzung mit dem europäischen Erbe fördert. Dieser Zusammenhang wird durch *kognitive eigene Auseinandersetzung* beider Gruppen (FLG 3,31; FNLG 3,20) bestätigt. Die geringe Fallzahl und das Ungleichgewicht zwischen den Gruppen schränken die Aussagekraft der Ergebnisse allerdings deutlich ein. Zudem liefern die nachfolgenden Rankingtabellen der Mittelwertextrema und Mittelwertdifferenzen keine Hinweise auf bedeutende Zusammenhänge.

7.2.5. Mittelwerte: Extrema, Differenzen und Übereinstimmungen

Auch bei den französischen Daten ermöglicht die genaue Analyse der Mittelwertbeziehungen zwischen FLG und FNLG interpretative Erkenntnisse, die anschließend mit den signifikanten Unterschieden verglichen werden.

Mittelwertextrema¹¹⁰⁸

In der FLG erreichen 48 Items einen Mittelwert von $\geq 3,00$, wobei 11 Items sogar Werte von $\geq 3,50$ erzielen. Von diesen betreffen 8 Items *Werte* (15-mal $\geq 3,00$), 2 Items *Geschichte* (7-mal $\geq 3,00$) und 1 Item *Politik*.

Ein noch deutlicheres Ergebnis zeigt sich in der FNLG, bei der *Werte* 12-mal auf einen Mittelwert von $\geq 3,50$ kommen. Während der Wertebereich in der FNLG also einen noch höheren Stellenwert hat, zeigt sich bei den Minima ein auffällig niedriger Stellenwert der Kategorie *Religion* in der FLG: 6 Items mit einem Mittelwert $\leq 1,75$ betreffen *Religion* im Gegensatz zu 3 Items in der FNLG. In beiden Gruppen erhalten zudem jeweils 4 Items aus dem Bereich *Prägung* sowie je 1 Item aus den Bereichen *Sprache* und *Kultur* eine ähnlich niedrige Bewertung, die in der FLG zudem noch der Bereich *Geographie* erzielt. Die Items mit Zustimmungswerten über 3,5 lassen mehrere Schlüsse zu: Erstens zeigen die Maxima in beiden Gruppen nur geringe Divergenzen.

Zweitens beziehen sich diese hohen Werte ausnahmslos auf die von der EU vorgegebenen Werte sowie auf historische Ereignisse, die den Zusammenschluss der EU motivierten, insbesondere *die beiden Weltkriege* und die *europäische Geschichte*. Dies belegt eindeutig, dass die Gesamtgruppe unter Europa vor allem eine aus der neueren gemeinsamen Geschichte erwachsene Wertegemeinschaft versteht, deren Werte und

¹¹⁰⁸ Vgl. Tabelle F 5 im Anhang und F 6 (Auszug) auf der folgenden Seite.

Rechte die politischen Institutionen gewährleisten. Dass dies *Vielfalt* nicht ausschließt, zeigen die niedrigsten Werte < 1,5, die große Ablehnung verdeutlichen. Zwar nennen die französischen Studierenden *Vielfalt* nicht an prominenter Stelle, dennoch scheint diese im sprachlichen Bereich von großer Bedeutung zu sein.

Dies zeigt sich an der deutlichen Ablehnung von *Einsprachigkeit* (FLG 1,17; FNLG 1,13) sowie der Ablehnung einer Priorisierung und Prägung durch das *Englische*. Insbesondere in der FLG lehnten 83,7 % diese Priorisierung ab, während in der FNLG mit 56,3 % eine etwas geringere Ablehnung zu verzeichnen war (FLG 1,79; FNLG 2,37).

Auszug aus Tabelle F 5: Mittelwertextrema

Mittelwertextrema FLG – FNLG, Items 4 bis 54 <i>Legende: Sortiert nach FLG, hellgrün= ≥ 3,50; grün = 3,49-3,00; hellrot = ≤ 1,50; rot = 1,51-1,99</i>	MW FLG	MW FNLG	Kategorie
Frieden	3,79	3,69	G Werte
Freizügigkeit	3,74	3,75	G Werte
Kulturaustausch	3,65	3,63	G Werte
Menschenrechte	3,63	3,69	G Werte
Würde des Menschen	3,60	3,50	G Werte
Demokratie	3,60	3,75	G Werte
die beiden Weltkriege.	3,59	3,50	E Geschichte
Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,62	G Werte
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,53	3,69	G Werte
europäische Geschichte	3,53	3,56	E Geschichte
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,51	3,50	F Politik
Vielfalt	3,35	3,94	G Werte
gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,81	G Werte
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,40	3,63	G Werte
Mehrsprachigkeit.	3,14	3,63	C Sprache
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,19	3,56	G Werte
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,16	3,56	B Kultur
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,40	3,50	F Politik

dem Islam.	1,47	1,88	D Religion
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter u. Göttinnen.	1,44	1,94	D Religion
gemeinsamer Religion.	1,44	1,44	D Religion
weiteren Religionen.	1,36	1,81	D Religion
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,35	1,13	D Religion
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,17	1,38	C Sprache
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,16	1,31	J Prägung
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europ. Staaten.	1,07	1,31	J Prägung
Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,72	1,44	B Kultur

Die Dimension, die eindeutig gar keine bedeutende Rolle spielt und spielen soll, ist die *religiöse*, auf die sich alle anderen Minima beziehen. Zwar wird *Religion* – und zwar dem *Christentum* – ein durchaus prägender Einfluss zuerkannt, wie die Items 16 (FLG

2,61/FNLG 2,53) und 17c (FLG 2,93/FNLG 3,07) zeigen, doch bestehen nach Meinung der Stichprobe eher keine verbindenden *religiösen Gemeinsamkeiten* (je 1,44). Vor allem aber soll Europa nicht auf solchen *beruhen* (FLG 1,35/NFLG 1,13).

Extrema der Mittelwertdifferenzen

Die Analyse des Rankings der Items mit den geringsten und größten Mittelwertabweichungen ergibt kein einheitliches Bild, bestätigt jedoch eine weitgehende Homogenität beider Gruppen. Denn die 25 Items mit minimalen Unterschieden $\leq 0,05$ decken nahezu alle Kategorien ab. Auffällig ist insbesondere die hohe Übereinstimmung bei den wertebezogenen Items: 6 Items im Bereich *Werte*, 5 Items im Bereich *Politik*, 4 Items im Bereich *Kultur*, je 2 Items in den Bereichen *Geographie*, *Geschichte*, *Prägung* und *Religion* sowie je 1 Item in den Bereichen *Sprache* und *Identität*.¹¹⁰⁹ Diese Ähnlichkeit bei der Bewertung verschiedener Themenfelder unterstreicht die Homogenität der Einstellungen beider Gruppen trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte.

Einen divergierenden Wert von $\geq 0,5$ hingegen erreichen insgesamt nur 14 Items. 6 von ihnen stammen ebenfalls aus dem *Wertebereich*, je 2 aus den Bereichen *Sprache*, *Religion* und *Prägung* und nur jeweils 1 Item betrifft *Geschichte* und *Identität*. Die größte Differenz mit 0,75 zeigt sich bei der Bewertung des Items 45b, *Nachrichtenmedien*, bei dem die Studierenden angeben, unterschiedlich stark beeinflusst zu sein. Allerdings lässt sich aus diesen Befunden kein Zusammenhang mit dem LU ableiten. Diese maximalen Abweichungen dürften mit denen übereinstimmen, die im weiteren Verlauf durch statistische Tests auf ihre Signifikanz überprüft werden.

Interessant ist die Analyse der Items, die trotz höherer Abweichungen in beiden Gruppen mit einem Mittelwert $> 2,5$ eher auf Zustimmung stoßen. Dazu gehören *Sicherheit* (Item 33g: FLG 2,98/FNLG 3,63), *Vielfalt* (Item: 33o FLG 3,35/ FNLG 3,94), *gemeinsamer Wohlstand* (Item 33j: FLG 3,21/FNLG 3,81) und sogar die *Nachrichtenmedien* (Item 45b: FLG 2,56/ FNLG 3,31). Auffällig ist hierbei, dass bei diesen Items die Zustimmung der FNLG jeweils erkennbar höher ausfällt als in der FLG. Das einzige Item, bei dem die FLG im Gegensatz zur FNLG eine antithetische Bejahung aufweist, betrifft die *Prägung durch das soziale Umfeld* (Item 45h: FLG 3,05 gegen FNLG 2,31).

Bezogen auf die religiöse Dimension stößt das Item *Atheismus* (Item 17f) in der FLG auf eher keine Zustimmung (2,21) im Gegensatz zur FNLG mit 2,75. Vergleicht man diesen Befund mit dem Item zur *Prägung durch das Christentum*, wird deutlich, dass

¹¹⁰⁹ Vgl. Tabelle F 6 im Anhang, basierend auf den MW.

80 % der FNLG auch hier deutlich stärker zustimmen als die FLG mit 69,7 %. Zudem wird der prägende Einfluss des *Polytheismus* weniger stark verneint. Insgesamt scheint die FNLG also religiösen Einflüssen mehr Gewicht beizumessen als die FLG, was jedoch keine grundsätzlichen Meinungsunterschiede zur Folge hatte. Als Ursache lässt sich jedoch auch hier nicht der LU, sondern vielmehr die geringe Gruppengröße von nur 16 Personen ausmachen – trotz Einbezugs der Bootstrapping-Ergebnisse –, die eine belastbare Interpretation erschwert. Ähnliches dürfte für das Item 30c, *Werte*, die in der *Familie oder bestimmten Gruppen* gelten, zutreffen. Es wird in der FLG eher verneint und in der Vergleichsgruppe eher bejaht. Da die Bewertung beim Item *soziales Umfeld* umgekehrt erfolgt, lässt sich auch hier über die Gründe nur spekulieren. Obwohl die FNLG diesen Werten überwiegend zustimmt (MW 2,94), verneint sie einen starken Einfluss des *eigenen sozialen Umfelds*. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Gruppe sich selbst als eher unabhängig von Gruppen beeinflusst oder beeinflussbar empfindet, in der Gesellschaft jedoch kollektive Werte verschiedener Gruppen durchaus als prägend anerkennt. Dafür spräche das Item zur als hoch bewerteten *eigenen Auseinandersetzung*, die möglicherweise zu einer reflektierten Unabhängigkeit führte.

Leichter erklärbar scheint aufgrund der Gruppenzusammensetzung Item 32m, *Wissenschaften*: Dass die MINT-stärkere Gruppe diesem Item mit 3,19 einen hohen prägenden Einfluss zuerkennt, leuchtet ebenso ein wie die mit 2,49 sehr knappe Wertschätzung der stärker sprachlich-literarisch orientierten Studierenden. Auch das Item 15c ließe sich, obwohl es mit *Englisch* einen sprachlichen Aspekt betrifft, entsprechend erklären. Denn in den Naturwissenschaften nimmt Englisch als Fachsprache und Sprache von Veröffentlichungen tatsächlich die Rolle einer unverzichtbaren *lingua franca* ein, so dass es als wichtige Kommunikationssprache, nicht aber als europaprägend gewertet wird. Dass dies in der FLG weniger stark zum Ausdruck kommt, liegt nahe, wenn man den Umkehrschluss betrachtet: Ein sprachlich-literarischer Schwerpunkt legt nicht zwangsweise den Fokus auf die Einflüsse und die Bedeutung englischer Literatur und Texte. Vielmehr wird Englisch als *condicio sine qua non* zur internationalen Kommunikation erlernt. Es ist anzunehmen, dass in Frankreich vor allem auf affektiver Ebene immer noch andere romanische Sprachen priorisiert werden. Insgesamt weichen die Mittelwerte beider Gruppen jedoch nur gering voneinander ab, so dass sich wieder kein Zusammenhang mit dem LU erkennen lässt. Für eine angemessene Bewertung der Aussagekraft wurden die französischen Daten wie die deutschen zusätzlich zur Deskriptivstatistik weiteren hypothesenprüfenden statistischen Tests unterzogen.

7.3. Signifikante Unterschiede zwischen FLG und FNLG

Es wurden Berechnungen des T-Tests, des Bootstrapping-Verfahrens mit 1000 Fällen sowie des Mann-Whitney-Tests unter Berücksichtigung der Gewichtung nach Cohen's *d* durchgeführt, um mögliche Signifikanzen der Gruppenunterschiede zu ermitteln.

Der T-Test ergab zwar signifikante Unterschiede bei 14 Items, von denen 11 durch die Ergebnisse des Bootstrapping bestätigt wurden. Allerdings erweist sich der Probabilitätswert nach Cohen's *d* in 2 Fällen als zu niedrig. Zieht man den Mann-Whitney-Test hinzu, ergeben sich 7 Items, die in beiden Tests als signifikant berechnet wurden. Von signifikanten Unterschieden lässt sich daher *summa summarum* bei den Items 15c, 17a, 33g, 33j, 33o, 45b, 45h sowie ggf. 17e, 17f, 30c und 32m ausgehen. Betrachtet man die Kategorien, zeigt sich ein Fokus auf den *Wertebereich* (3- bis 4-mal), gefolgt von *Prägung* (2-mal) und *Religion* (1- bis 2-mal), während die Kategorien *Sprache* und *Kultur* nur einmal betroffen sind, worauf weiter unten näher eingegangen wird.¹¹¹⁰

Tabelle F 7: T-Test mit Bootstrapping, Cohen'd und Angabe der Kategorie

Item	Levenetest Varianz	Signifikanz T-Test 2-seitig	Signifikanz Bootstrapping	Cohen's d	Signifikanz Mann-Whitney-Test	Kategorie	FLG	FNLG
15c	≠	,030	,028	,816	,014	C Englisch	1,79	2,37
17a	≠	,024	,018	,749	,008	D Religion	1,44	1,94
17d	≠			,602	,022	D Religion		
17e	≠	,014	,017	,569		D Religion		
17f	≠	<,001	,002	,824		D Religion	2,21	2,75
26	≠	,021		,859		G Werte		
30c	=	,044	,014	1,007		G Werte	2,42	2,94
32m	≠	,003	,005	,862		B Kultur	2,49	3,19
33g	=	[1s] ,034	,019	,965	,038	G Werte	3,79	3,63
33j	=	,029	,010	,744	,007	G Werte	2,63	3,81
33o	=	,027	,004	,663	,009	G Werte	3,35	3,94
40	=	,025	,075	,924		E Geschichte	3,33	2,69
45b	=	,017	,006	,973	,013	J Prägung	2,56	3,31
45h	≠	,039	,047	,982	,018	J Prägung	3,05	2,31

Eine geringere Bewertung in der FLG erhalten die Sprache *Englisch* (Item 15c), *antiker Polytheismus* (Item 17a), *gemeinsamer Wohlstand* (Item 33j) und *Vielfalt* (Item 33o) sowie die Prägung durch das *soziale Umfeld* (Item 45b). Diese Items stoßen in der FNLG

¹¹¹⁰ Vgl. Abb. 7.10 im Anhang.

ebenfalls alle tendenziell auf Ablehnung. Niedriger und ablehnend, aber antithetisch zur FNLG fallen *Atheismus* (Item 17f), *Wissenschaften* (Item 32m) und *familiäre und gruppenabhängige Werte* (Item 30c) aus. Eine höhere Zustimmung erlangen hingegen nur die Items *Sicherheit* (Item 33g), *Einbezug der Geschichte* (Item 40) sowie *Nachrichtenmedien* (Item 45h), wobei die FNLG letztere als eher irrelevant betrachtet.

Nutzte man diese Befunde zur Charakterisierung der FLG im Sinne von LU-Absolventen, müsste man sie folgendermaßen beschreiben und könnte dies – spekulativ – wie folgt erklären: Die Gruppe lehnt Englisch als *lingua franca* deutlich ab, da sie basierend auf der *mater linguarum* im Sinne der Mehrsprachigkeit gut aufgestellt ist und dieses Erbe nicht zugunsten der modernen internationalen *lingua franca* einschränken möchte. Die religiöse Prägung soll eher keine Rolle spielen, da Europa vor allem eine wertebasierte Bedeutung hat. Dass der antike Polytheismus hier einen noch geringeren Mittelwert erhält, lässt sich durch das fundierte Wissen über die antike Götterwelt erklären, die heutzutage nur noch als Narrativ einer Gegenwelt der Menschen wahrgenommen wird. Die Abwertung des *Atheismus* hingegen könnte darauf zurückzuführen sein, dass zwar immer mehr Menschen keiner Konfession angehören, keine aktive religiöse Mitgliedschaft besitzen und nicht praktizieren – was die Ebenen *belonging* und *behavior* betrifft, – dies jedoch nicht zwangsläufig im *a*-theistischen Sinn ein *non-beleaving*, also ein Ablehnen von Glauben, bedeutet. Selbst *Wohlstand* und eher *gruppenabhängige Werte* treten für diese Gruppe ebenso wie *Wissenschaften* hinter fundamentalen Leitideen zurück: *Frieden, Freizügigkeit, Kulturaustausch, Menschenrechte, Würde des Menschen* und *Demokratie*. Diese Werte haben sich aufgrund *geschichtlicher Erfahrungen* entwickelt und gewährleisten *Sicherheit*.

Die deutlich höhere Relevanz von *Wissenschaft* in der FNLG ist im Gegenzug leicht nachzuvollziehen, da diese Gruppe stärker aus dem MINT-Bereich stammt. Dass sie *Nachrichtenmedien* im Gegensatz zur FLG als eher nicht prägend beurteilt, überrascht allerdings, da man in dieser Generation keine markanten Unterschiede erwartet hätte. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die signifikanten Unterschiede nicht deutlich auf spezifische Einflüsse des LU hinweisen. Vielmehr scheinen die wenigen tatsächlich bestehenden Divergenzen eher durch Abiturschwerpunkte, Studienfachwahl, Sozialprägung und die individuelle Persönlichkeit beeinflusst zu sein als durch den Besuch des LU.

7.4. Zentrale Ergebnisse der Kategorien¹¹¹¹

Obwohl die Alternativhypothese somit abgelehnt und die Forschungsfrage beantwortet wurde, folgt auch hier abschließend der Überblick über die Ergebnisse der Gesamtgruppe zu den Einstellungen gegenüber Europa, unterteilt nach den Kategorien.

Geographie

Die Ergebnisse der geographischen Kategorie bestätigen, dass Europa in den Augen der Studierenden zwar *geographische Gemeinsamkeiten* aufweist (Item 7: 2,91), sich diese jedoch nicht ganz *klar definieren* lassen (Item 8: 2,47). Generell gehören durchaus Länder dazu, die *im geographischen Europa* liegen (Item 23: 2,83), dessen *Grenzen* für eher wichtig erachtet werden (Item 10: 2,90). Aufgrund der deutlich größeren Bedeutung der *westlichen Länder* (Item 11: 3,22), die wiederum alle anderen Dimensionen prägen, kommt es eher zu einem Ausschluss der *osteuropäischen Gebiete Russlands und der Türkei* (Item 9: 1,79). Hier zeigt sich, dass die *kollektive Identität* doch weniger durch geographische Merkmale bestimmt wird, sondern vielmehr durch bedeutende identitätsprägende Dimensionen, zu denen auch die kulturell-geistesgeschichtliche gehört.

Kultur- und Geistesgeschichte

Die Mehrheit sieht hier *Gemeinsamkeiten* (Item 12: 3,40) und hält tatsächlich alle relevanten Bereiche und Phasen der als bedeutend erachteten *geschichtlichen Entwicklung* für wichtig (Item 13b: 3,22). Dazu gehören die *antiken Wurzeln* (Item 13a: 2,97), *wissenschaftliche Entdeckungen* (Item 13c: 2,85), *Denkmäler* (Item 13d: 3,00) sowie, wenn auch etwas schwächer, das von der *UNESCO anerkannte Kulturerbe* (Item 13e: 2,71).

Geschichte

Allen *geschichtlichen Phasen* wird insgesamt ein relativ hoher Stellenwert beigemessen (Item 18: 3,29), wobei die Zeit ab der *Bildung der Nationalstaaten* (Item 19e: 3,03) und *die Weltkriege* (Item 19f: 3,56) im Ranking an oberster Stelle stehen. Dies bedeutet, dass Europa vor allem nach der *weltweiten Nachkriegsordnung* (Item 19g: 3,43) und als *politische Vertragsunion* (Item 19h: 3,51) mit dem Ziel der Befriedung der verschiedenen Länder sowie der gemeinsamen Sicherung von Rechten und Werten verstanden wird. Gerade in Frankreich werden verständlicherweise auch das *Imperium Romanum* (Item 19b: 2,81) und die *Aufklärung* (Item 19d: 2,85) als bedeutsam erachtet, während das *internationale Mittelalter* (Item 19c) mit einem Mittelwert von 2,76 als weniger

¹¹¹¹ Die Werte stellen die MW der FG dar. Vgl. Tabelle TRI 1 und Abb. 7.11 – 7.21 im Anhang.

relevant gilt. Der *Mythos* wird, wie auch in Bonn, als irrelevant eingestuft (Item 19a: 1,64), was auf fundierte Kenntnis und Reflexion der *historischen Entwicklung* hinweist.

Sprache

In Bezug auf die sprachliche Dimension, der insgesamt keine besonders große Prägung zugesprochen wird, ergibt sich folgendes Ranking: Die *Mehrsprachigkeit* (Item 15d: 3,27) wird als hohes Gut bewertet, das der *Förderung und Wahrung* bedarf (Item 33m: 3,36). Auch wenn Europa insgesamt aufgrund der sprachlichen Vielfalt nicht stark auf *sprachlichen Gemeinsamkeiten* beruht (Item 14: 2,48), wird der *lateinischen Sprache* der größte, jedoch nicht überragende prägende Einfluss zugeschrieben (Item 15b: 2,66) – und zwar in beiden Gruppen mit einer geringen Differenz von nur 0,03. Eher verneint hingegen werden der Einfluss des *Griechischen* (Item 15a: 2,19), des *Englischen* (Item 15c: 1,95) sowie die *Beschränkung auf eine Sprache* (Item 34f: 1,22).

Die Priorisierung des Lateinischen ist in Frankreich gut nachvollziehbar, da es große lexikalische Nähe zum Französischen aufweist. Zudem ist der Reichtum an Sprachdokumenten, (gallo-)römischen Stätten sowie zahlreichem Erbe durch die frühe Romanisierung der heutigen *France métropolitaine* unübersehbar. Das – allerdings verzerrte – historische Narrativ stellt noch immer einen Allgemeintopos dar: „Nous sommes en 50 avant Jésus-Christ. Toute la Gaule est occupée par les Romains ...!“¹¹¹²

Religion

Die Einstellungen zur religiösen Dimension wurden bereits mehrfach erörtert, so dass hier lediglich ein Überblick über das Ranking gegeben wird. Die höchste Zustimmung erhält der Wert der *Religionsfreiheit* (Item 17g: 3,14), gefolgt von der Bewertung des *Christentums* als prägender Religionskultur (Item 17c: 2,97). Da jedoch *religiöse Einflüsse* insgesamt als nicht übermäßig relevant bewertet werden (Item 17: 2,59), stoßen alle weiteren Items auf mehr oder weniger große Verneinung ihres Einflusses: *Atheismus* (Item 17f: 2,36), *Judentum* (Item 17b: 1,98), *Polytheismus* und *Islam* (Item 17a und d: je 1,58) sowie *weitere Religionen* (Item 17e: 1,48).

Politik

Trotz der Vorrangstellung nationaler Politik werden Europa, das vor allem seit den 1990er Jahren durch die *Institutionen und Gesetze der EU* geprägt wird (Item 21: 3,51), *politische Gemeinsamkeiten* (Item 20: 2,98) zugestanden. Aus lebenspraktischer

¹¹¹² Vgl. die Einleitung aller Asterixbände – auch seit dem Autorenwechsel.

Perspektive nimmt der Euro daher als *gemeinsame Währung* eine besondere Rolle ein (Item 32k: 2,93). Dennoch soll Europa in seinen Fundamenten weniger nur auf gemeinsamer *Politik* (Item 34a: 2,61; Item 32h: 2,69) basieren, sondern sich stärker auf Werte stützen, wie sich weiter unten zeigt.

Ideologie

Dies betonen die Antworten zur Gestaltung des künftigen Europas. Hinsichtlich der Einstellungen und Visionen ergeben sich Gewichtungen, die bereits durch Bewertungen anderer Dimensionen erkennbar wurden. So soll das für *wichtig gehaltene Europa* (3,25) keinesfalls auf einer *Religionsgemeinschaft* basieren. Stattdessen wird eine Zukunft als *Erinnerungsgemeinschaft* (3,14) unter Einbezug der *Geschichte* favorisiert (3,15). Ein Fokus auf einer *politisch-normativen Basis* oder auf einem *transnationalen Handlungsraum* zur Wirtschaftsförderung findet hingegen keine Mehrheit. Dies deutet darauf hin, dass Europa weniger auf pragmatische und ökonomische Vorteile ausgerichtet sein soll, sondern vielmehr ein durch immaterielle Faktoren verbundenes Kollektiv darstellt, das *gemeinsame Werte* (3,08) betont und auf diesen *beruht* (2,88).

Identität und Werte

Diese Werte, die wiederum durch *Kultur und Geschichte* geprägt wurden (3,24) und *keinesfalls als von dieser losgelöst* zu sehen sind (1,97), beruhen als *anthropologische Werte* (2,97) auf einem bestimmten Menschenbild mit *humanistischer Ausrichtung* (2,93). Obwohl sie mit den von der *politischen EU* vorgegebenen Werten übereinstimmen und im Einzelnen als relevant erachtet werden, gelten sie nicht primär *durch die Politik* als *legitimiert* (Item 30e: 2,59; Item 28: 2,65). *Familiäre und gruppenabhängige Werte* werden von den Gruppen unterschiedlich bewertet, insgesamt jedoch eher abgelehnt – ebenso wie *christliche Werte* auf Grundlage der Bibel (2,22). Dieses Ergebnis entspricht dem der deutschen Befragung. Das Werteranking zeigt eine klare Präferenz von Werten, die in westlichen Demokratien weitgehend als universell gesehen werden: *Frieden* (3,76), *Freizügigkeit* (3,75), *Menschenrechte*, *Demokratie* und *Kulturaustausch* (je 3,64), *Rechtsstaatlichkeit* (3,59), *Würde des Menschen* und *Gleichstellung bzw. Gleichberechtigung* (3,58). *Vielfalt* folgt mit einem ebenfalls hohen Wert (3,51). Erst nachrangig, aber immer noch mit Mittelwerten > 3 werden *gemeinsamer Wohlstand* (3,37), *Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit* (3,36), *internationale gesellschaftliche Solidarität* (3,29), *wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt* (3,27) ebenso wie *Sicherheit* (3,15) als wichtig erachtet.

Dass europäisches *Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit* nur eine knappe Zustimmung erhalten (2,66), unterstreicht nochmals das nicht vorrangig ökonomische Ziel eines künftigen Europas. Auffällig ist zudem, dass kein einziger Wert auf mehrheitliche Ablehnung stößt. Dies bestätigt, dass die Studierenden der EU-Politik als Garant für diese Werte und Rechte insgesamt nicht negativ gegenüberstehen.

Bezüglich der eigenen Identität und Einstellungen zu Europa zeigt sich, dass beide Gruppen *Europa für wichtig halten* (3,25) und sich als *Europäer(innen) fühlen* (3,32). Die *ationale Identität* bleibt jedoch wichtiger (1,90), weshalb auch die *europäische Politik* als weniger bedeutend gegenüber der nationalen eingeschätzt wird (1,97). Die europäische Gemeinschaft beruht in den Augen der Studierenden daher eher weniger auf den *EU-Verträgen* (2,22), sondern vielmehr auf *geographischen Gegebenheiten* (2,83) und *gemeinsamer Kultur* (2,86), die zu einer als *kollektiv zu bezeichnenden Identität* (2,93) führten. Die Prägungsquellen des europäischen Kollektivs mit *gemeinsamer Identität* (2,93) verdeutlichen die Items 31 und 32a bis 32m. Sie belegen eindrucksvoll, als wie wichtig die *Wertebasierung* wahrgenommen wird, die mit 3,08 den höchsten Mittelwert erhält, vor *Kultur* (2,95) und *Währung* (2,93). Geringere Zustimmung als prägende Faktoren erreichen *Bildung* (2,71), *Wissenschaften* (2,68) und ganz knapp *Tourismus* (2,56), während Aspekte wie *Alltagsleben* (2,47), *Sprachen* (2,44) sowie die geographisch konnotierten Merkmale wie *Flora und Fauna* (2,36), *Landschaften* (2,32) und *Klima* (2,25) als wenig einflussreich beurteilt werden.

Zusammenfassend lässt sich für die Gesamtgruppe festhalten, dass zwar einige Divergenzen in der Höhe der Bewertungen bestehen, diese jedoch nur selten gegensätzlich beurteilt werden. Generell zeigt sich insofern eine eher homogene Sicht auf Europa, dem die Mehrheit positiv gegenübersteht. Eindeutig auf den LU als Ursache zurückführbare Unterschiede lassen sich hingegen nicht erkennen.

8. Italienische Studie – Ergebnisteil mit Interpretation

Die Auswertung der italienischen Daten stützt sich, wie beschrieben, auf 40 Personen. Zwar stellt dies eine geringe Antwortquote dar, jedoch ermöglicht der Einsatz von Verfahren wie Bootstrapping, auch mit dieser Anzahl Ergebnisse zu erzielen – vorausgesetzt, man erhebt keinen Anspruch auf uneingeschränkte Verallgemeinerbarkeit. Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden trotz der unterschiedlichen

Response-Zahlen der drei Datensätze dieselben Tests wie bei den trinationalen Vergleichsgruppen durchgeführt.

8.1. Ergebnisse der Lateingruppe (ILG) zum Lateinunterricht

Zu Beginn werden daher auch hier die deskriptivstatistischen Ergebnisse zum LU ausgewertet, unterteilt nach den Aspekten der wahrgenommenen Europabildung und den zugewiesenen Aufgaben.

8.1.1. Europarelevanz des absolvierten Lateinunterrichts

Blickt man auf die Bewertung des europarelevanten Einflusses des LU, ergeben sich laut Tabelle I 2 folgende Ergebnisse: Item 56 zeigt, dass fast 77 % der italienischen Befragten mehr als 4 Jahre und 15,38 % immerhin 3 bis 4 Jahre Lateinunterricht besuchten. Insgesamt hatten somit über 90 % der ILG mindestens 3 Jahre Latein gelernt, was auf eine ausreichend fundierte Urteilsgrundlage hindeutet. Nur 7,69 % dieser Gruppe wiesen ein einziges Jahr LU auf, während niemand 2 bis 3 Jahre Latein belegt hatte.

Tabelle I 4: Deskriptivstatistik der Items 57 bis 69 zum Lateinunterricht (ILG)

Item und Beschreibung	N	Min.	Max.	Bootstrapp.	MW	Std.-Abw.	Varianz
56. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:	26	2	4	3,69	3,69	,618	,382
57. Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	26	1	4	1,75	1,73	,778	,605
58. Im Lateinunterricht wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	26	1	4	2,75	2,73	,874	,765
59. Im LU wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen E. reflektiert.	26	1	4	2,33	2,31	1,123	1,262
60. Der LU hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf E. beigetragen.	26	1	4	2,00	2,00	1,020	1,040
61. Der LU trug zur europäischen Werteerziehung bei.	26	1	4	2,04	2,08	,935	,874
62. Der LU trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	26	1	4	2,04	2,08	1,093	1,194
63. Der LU hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	26	1	4	1,79	1,85	,881	,775
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	26	1	4	1,58	1,62	,898	,806
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen (durch Bilder, Texte, Aufgaben).	26	1	4	1,54	1,62	,804	,646
66. Es sollte Aufgabe des Lateinunterrichts sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	26	1	4	2,46	2,50	,906	,820
67. LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	25	1	4	2,54	2,60	,957	,917
68. LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	26	1	4	2,42	2,42	,987	,974
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	25	2	4	3,50	3,48	,653	,427

Abgesehen von Item 58, in dem die ILG dem LU bescheinigt, dass eine Thematisierung Europas tendenziell eher mit Blick auf *antike Wurzeln und Erbe* erfolgte, erzielt kein weiteres Item Zustimmung. Der niedrigste Einfluss auf die eigenen Einstellungen wird

den *Lehrkräften* und den *Lateinlehrwerken* (je 1,62/Bt 1,58 bzw. 1,54)¹¹¹³ zugeschrieben. Darüber hinaus verneint die Gruppe generell eher, dass im LU der *Europabezug* (1,73) eine Rolle gespielt oder ihre *Einstellung beeinflusst* (1,85/Bt 1,79) habe. Ein bedeutender Beitrag zu *europabezogenen Kenntnissen* (2,00), *Werteerziehung* und *Identitätsbildung* (je 2,08/Bt 2,04) wird ebenfalls eher nicht wahrgenommen.

Diese Ergebnisse lassen sich im Gegensatz zu den deutschen möglicherweise durch das Curriculum erklären. Denn obwohl Fachdidaktiker und die EU den LU als besonders geeignet für Europabildung propagieren, spiegelt sich dies, wie beschrieben, in den italienischen Vorgaben nicht wider. Daher war eine stark sprachliche Ausrichtung des LU sowie ein Fokus auf der italienischen Muttersprache und der italienischen Rezeption antiker Klassiker zu erwarten. Dennoch fand zum Teil eine *kritische Reflexion über das antike Erbe* statt (2,31/Bt 2,33), so dass dadurch laut ILG ein allgemeiner Beitrag zur sozialen und personalen Kompetenz im Sinne der *cittadinanza* geleistet wurde.

8.1.2. Bewertung von Europabildung als Aufgabe des Lateinunterrichts

Betrachtet man die Meinungen der Studierenden zu den Aufgaben des LU, fällt eine erstaunliche Ambivalenz bei den Items 66 bis 68 auf, die die *Herstellung europäischer Bezüge* (2,50/Bt 2,46), die *Wissensvermittlung* (2,60/Bt 2,54) und die *Identifikation* (2,42) betreffen. Bei allen drei Items sind die Werte von 1 bis 4 mit entsprechender Standardabweichung vertreten, so dass die ILG hier unentschieden ist. Item 69 hingegen, bei dem der Wert 1 nie genannt wird, stößt auf große Zustimmung mit einem Mittelwert von 3,48 bzw. laut Bootstrapping sogar 3,50. Dies zeigt, dass die ILG der *Werteerziehung* und somit den zugrundeliegenden Werten eine besondere Bedeutung beimisst, der im LU – selbst wenn dieser wenig auf Europa ausgerichtet ist – als Querschnittsaufgabe Rechnung getragen werden soll. Insgesamt belegen die Items zum LU jedoch, dass die ILG diesen weder als spezifisch europabezogen erlebte noch dies als erstrebenswert ansieht. Welche Faktoren die italienische Gruppe stattdessen stärker prägten, lässt sich in den folgenden Items zu Sozialprägung, den Studienfächern und europapragenden Schulfächern samt Themen näher untersuchen.

¹¹¹³ Im Folgenden handelt es sich wieder um die MW bzw. die MW des Bootstrappings (Bt).

8.2. Deskriptivstatistischer Vergleich zwischen ILG und INLG

Dieses Kapitel untersucht Unterschiede und Gemeinsamkeiten der sozialen Einflüsse auf die ILG und INLG, die deren europäisches Bewusstsein und Identität prägten. Das Vorgehen orientiert sich dabei an der Analyse der beiden anderen Datensätze.

8.2.1. Internationalität der Sozialprägung

Mit 0 bis 1 Nennung weisen 20 % der ILG und 21,4 % der INLG eine vergleichbar geringe interkulturelle oder internationale Prägung auf. Die Hälfte der INLG erzielt jedoch mit Erreichen von 3 bis 4 Faktoren eine sehr hohe Internationalität und Interkulturalität, während nur 24 % der ILG diesen Wert erreichen. Die Mehrheit der ILG (56 %) verzeichnet einen mittleren Wert, auf den 28,6 % der INLG ebenfalls kommen.

Daraus lässt sich schließen, dass die INLG intensiveren Austausch mit anderen Kulturen, Sprachen und Traditionen erfahren hat und daher vertrauter mit Europa (oder anderen Staaten) ist, was die Einstellungen durch erlebte Freizügigkeit und verstärkte Kommunikation beeinflusst haben dürfte. Allerdings führen Auslandserfahrungen und -kontakte zwar zu mehr Kenntnissen, Perspektiverweiterungen und Interkulturalität, sie müssen jedoch nicht zwangsläufig eine positive Sicht zur Folge haben. So gibt die ILG interessanterweise bei Item 4 trotzdem deutlicher an, sich als *Europäer(in) zu fühlen*. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die ILG insgesamt deutlich häufiger ihre Schullaufbahn nicht ausschließlich nach italienischem Curriculum in Italien, sondern mit internationaleren Erfahrungen durchliefen:¹¹¹⁴ 76 % der ILG und 75 % der INLG blieben zwar in Italien, jedoch haben 20 % der ILG Schulen im In- und Ausland nach einem nicht rein italienischen Programm besucht – im Gegensatz zu 0 % der INLG. Diese wiederum war zu 25 % an einer italienischen Schule im Ausland.

Diese auffälligen Befunde hängen sicherlich mit der geringen Fallzahl zusammen und dürften für die Gesamtzielgruppe nicht repräsentativ sein, weshalb weder die Einflüsse des LU noch die Einstellungen zu Europa bedingungslos auf alle italienischen Studierenden übertragbar sind. Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden im trinalen Vergleich noch weiter thematisiert, ehe der Blick zunächst auf weitere mögliche Prägungen gerichtet wird.

¹¹¹⁴ Vgl. Abb. 8.26 im Anhang.

8.2.2. Studienfächer und europaprägende Schulfächer¹¹¹⁵

Bei Item 48 ergibt sich ein Unterschied in der Wahl der Fachrichtungen, da die INLG zu 78,57 % aus dem *Mathe/MINT*-Bereich stammt – im Vergleich zu lediglich 19,23 % der ILG. Aus letzterer studieren hingegen fast ein Drittel *Sprachen* (26,92 % im Vergleich zu 7,14 % der INLG) und 15,38 % *andere Fächer der Philfak*, die in der INLG nicht vertreten sind. Ebenso wenig vertreten sind *Jura/VWL/BWL*, was aber 15,38 % der ILG angeben. Die restlichen 23,04 % der ILG und 14,29 % der INLG kommen aus nicht spezifizierten *anderen Fachbereichen*. Interessant dabei ist, dass die ILG in Item 44g ihrem Studienfach mit einem Mittelwert von 3,12 (Bt 3,08) einen deutlichen Einfluss zuschreibt, während die INLG dies mit 2,29 (Bt 2,25) eher verneint. Dies unterstützt die im Theorieteil erläuterte These, dass europarelevante Themen trotz Querschnittsaufgabe eher in Geistes- und Sozialwissenschaften als in den MINT-Fächern zur Geltung kommen, was auch Item 43 bestätigt. Auffällig ist zudem, dass keine einzige Person der Stichprobe einen Abschluss für das Lehramt anstrebt. Dies deutet darauf hin, dass ihr Studium insgesamt keinen Fokus auf schulische Bildungsvorgaben, Unterrichtspraxis, Querschnittsaufgaben oder Europabildung richtet. Daher sind ihre Einstellungen nicht durch allgemein- oder fachdidaktische Perspektiven beeinflusst, was beim Vergleich insbesondere mit der DLG berücksichtigt werden muss.

Bei den europaprägenden Schulfächern¹¹¹⁶ herrscht relativ große Einigkeit: An erster Stelle wird von beiden Gruppen das Fach *Geschichte* genannt (ILG 96,15 %/INLG 85,71 %), gefolgt von *Geographie/Erdkunde* (ILG 73,08 %/INLG 71,43 %), *Kunst* (ILG 73,08 %/INLG 57,14 %) und *Philosophie* (ILG 65,38 %/INLG 50,00 %). Bei den übrigen Schulfächern zeigen sich Divergenzen, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die mathematisch orientierte INLG diese Fächer weniger häufig belegte oder ihnen weniger Interesse entgegenbrachte. So halten immerhin 65,38 % der ILG das Fach *Literatur/Theater* sowie 61,54 % *Italienisch* für europaprägend, während nur jeweils 42,86 % der INLG dies ebenso einschätzen.

In Übereinstimmung mit den anderen Datensätzen ist der Befund bei den *Alten Sprachen* bemerkenswert: 61,54 % der ILG und sogar 7,14 % der INLG nennen diese als europaprägend. Interessanterweise erkennt also wieder die INLG *Latein*, ohne es selbst gelernt zu haben, ein großes Potenzial zu, während die ILG – trotz des deutlich

¹¹¹⁵ Vgl. Abb. 8.27 im Anhang.

¹¹¹⁶ Vgl. Abb. 8.28 im Anhang.

abschlägig beurteilten Einflusses des LU bei den Items 56 bis 69 – dieses Fach immerhin zu zwei Dritteln als europaprägend angibt. Es übertrifft somit bei Weitem die Bedeutung, die den modernen Fremdsprachen zugeschrieben wird (ILG 46,15 %/INLG 21,43 %), obwohl in deren Unterricht landeskundliche Inhalte, Sehenswürdigkeiten, Geschichte, internationale Beziehungen, Kommunikation und vieles mehr thematisiert werden, was vielfältig zum Thema Europa beitragen müsste.

Ebenso erstaunlich ist die geringe Nennung des Faches *Politik/SoWi* (ILG 34,62 %/INLG 28,57 %), dem doch die Kompetenzförderung der *cittadinanza* im engeren und weiteren Sinne zufällt. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass diese Fächer weniger häufig und kürzer belegt wurden oder nur einen geringeren Einfluss auf die personale und soziale Kompetenz hatten, falls sie den Fokus auf deklaratives Wissen zu ökonomischen und politischen Kontexten legten. Dass das Fach *Musik* in der INLG von 35,71 % (ILG 19,23 %), also über einem Drittel der Gruppe, genannt wird, mag einerseits erstaunen. Andererseits zeigt sich bei den Vorgaben der EU, dass jedes Fach als Querschnittsaufgabe europarelevante Themen integrieren soll – und dies durchaus kann. Es scheint, als habe dieses Drittel der INLG einen Musikunterricht erlebt, der über Epochen, Stile, Komponistenviten, Werke und ihre Rezeption die europäische Kulturgeschichte in den Fokus nahm. Nicht auffällig hingegen ist die Bewertung der Fächer *Mathe/MINT*, die bei der ILG auf nur 11,54 % und bei der INLG, die zu einem großen Teil diese Fächer studiert, lediglich 21,43 % ausmachen. Zwar bieten die Naturwissenschaften über ihre kulturgeschichtliche Entwicklung zahlreiche Möglichkeiten, Europa-bezüge zu integrieren – man denke nur an Erfinder, Theoretiker, die Rezeption naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die Übernahme festgelegter Einheiten, Axiome u. v. m., – doch lag der Fokus im Unterricht wohl nicht darauf oder blieb nur diesem Fünftel der INLG in Erinnerung. Da bei diesen Items keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden und die beschriebenen Abweichungen keine belegbaren Zusammenhänge aufzeigen, die eindeutig mit dem LU in Verbindung gebracht werden können, führen die Ergebnisse hier ebenso wenig zur Annahme der Nullhypothese wie die im Unterricht der Stichprobe besprochenen Themen und Aspekte.

8.2.3. Europarelevante Themen und Aspekte der Schulfächer

Bei den in der Schule behandelten Themen zeigen sich ebenso wenig wesentliche Divergenzen zwischen beiden Gruppen oder Unterschiede im Vergleich zu deutschen und französischen Daten, die auf eine besondere Prägung durch den LU schließen lassen.

Wieder wurden *religiöse Themen* am seltensten im Unterricht behandelt (ILG 1,77/INLG 1,93), während *europäische Geschichte* am häufigsten (ILG 3,52/INLG 3,36) angegeben wird, gefolgt von *europäischer Kunst, Kultur oder Musik* (ILG 3,52/INLG 3,36). Auffällig ist mit Blick auf den LU jedoch, dass die ILG in fast allen Themenbereichen, die laut Kernlehrplan in diesem zentrale Themen darstellen, höhere Mittelwerte erzielt. Dies betrifft insbesondere *Staatsformen/Verfassungen/Recht* sowie *europäische Geschichte* und *europäische Kunst, Kultur oder Musik*, aber auch Philosophie (ILG 2,81/INLG 2,50) sowie *Werte und Normen* (ILG 2,73/INLG 2,57). Da jedoch nicht erfasst wurde, in welchen Fächern diese Themen behandelt wurden, bleibt der Zusammenhang mit dem LU unklar. Denn auf der anderen Seite ist es überraschend, dass gerade *Mythen und Legenden* von keiner Gruppe als häufig behandelt bewertet werden – das aber von der INLG etwas häufiger (ILG 2,16/INLG 2,29). Möglicherweise wurden *Mythen und Legenden* im LU zwar thematisiert, jedoch nicht als europarelevant erachtet. Eine eindeutige Korrelation mit dem LU bleibt daher hier spekulativ.

8.2.4. Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren

Neben den bereits erläuterten Divergenzen bei den Studienfächern zeigen sich weitere Unterschiede in der Priorisierung außerunterrichtlicher Faktoren. So bewertet die ILG sieben der angebotenen Items bezüglich ihrer Europaprägung mit hoher Zustimmung (MW > 3). Angeführt wird diese Rangfolge von *Nachrichtenmedien* (3,50/Bt 3,48) und *eigenen Aktivitäten* (3,42/Bt 3,44), gefolgt von *Sehenswürdigkeiten* (3,19/Bt 3,24), *Musik* (3,08), *sozialem Umfeld* (3,04/Bt 3,08) sowie *Austausch* (3,00) und knapp dahinter *Literatur* (2,88/Bt 2,84).

Vergleicht man diesen Befund mit der oben erläuterten Sozialprägung, überrascht das Ergebnis, da ein umgekehrtes Verhältnis zu erwarten war: Die ILG weist nach eigenen Angaben ein deutlich weniger international-interkulturelles privates Umfeld auf. Dies könnte darauf hindeuten, dass nicht nur konkrete persönliche Erfahrungen prägend sind, sondern auch die geistige Auseinandersetzung und lokaler Austausch einen Einfluss ausüben. Allerdings steht dieser Interpretation der niedrige Mittelwert (2,35) des Items 44i entgegen, das die *bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa* erfasste. Möglicherweise spielte hier doch das übernationale Schulsystem eine Rolle. Zur genaueren Klärung dieser Zusammenhänge wären weiterführende Analyseinstrumente wie Interviews erforderlich, die zum Verständnis etwaiger Wechselwirkungen beitragen können.

Der Blick auf die INLG zeigt eine deckungsgleiche höchste und niedrigste Prioritätensetzung: *Nachrichtenmedien* werden als einflussreichste Quelle genannt (3,21/Bt 3,17), während die eigene *Auseinandersetzung mit Europa* das Schlusslicht bildet (2,00). Beide Werte liegen etwas niedriger als in der ILG. Die übrigen Mittelwerte lassen Interpretationsspielraum, da nur *Austausch* (2,93/Bt 2,83), *soziales Umfeld* (2,79/Bt 2,67) und *Sehenswürdigkeiten* (2,71/Bt 2,67) mit einem Mittelwert > 3 als eher prägend wahrgenommen werden. *Literatur* (2,43/Bt 2,42) und *Musik* (2,57/Bt 2,42) werden überwiegend unentschieden bewertet, während *europäische Symbole* (2,14/Bt 2,17) wenig Einfluss hatten. Bezieht man bei den Symbolen neben den offiziellen das verbreitete Motiv der Europa auf dem Stier ein, könnte die höhere Bewertung der ILG (2,77/Bt 2,76) ein Hinweis auf die stärkere Fokussierung des LU auf *antike Wurzeln* sein. Beide Gruppen erkennen zwar *antike* Prägungen als bedeutsam an – die INLG (3,29/Bt 3,33) sogar etwas mehr als die ILG (3,19/Bt 3,24). Dennoch bewertet die ILG den *Mythos*, nach dem der Name Europas entstand (1,58/Bt 1,52), und das *Imperium Romanum* (3,42/Bt 3,57) jeweils höher als die INLG (1,29/Bt 1,44 bzw. 3,36/Bt 3,22).

Diese Ergebnisse korrelieren mit Item 39, bei dem die ILG (3,54/Bt 3,52) stärker als die INLG (3,21/Bt 3,22) möchte, dass *Europäer(innen) als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen* und die ihnen wichtigen Werte ein bestimmtes *Menschenbild*, das vor allem auf der *antiken Philosophie* beruht (Item 30d), voraussetzen (Item 30a und d: 3,04/Bt 3,05 bzw. 3,14 gegenüber INLG 2,50/Bt 2,22 und 2,43/Bt 2,22).

Dass im Ranking *Medien, eigene Aktivitäten, Austausch, Sozialumfeld* und *Sehenswürdigkeiten* vorn liegen, entspricht den Erwartungen in Bezug auf die erhobene Sozialprägung. Ebenso wenig überrascht das niedrige Ranking der *Schulfächer* und *Literatur*, da die INLG vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer studiert und angibt, dass diesen Fächern in der Schule geringer europabezogener Einfluss zufiel. Allerdings stellt sich die Frage, welche anderen Faktoren diese Gruppe prägten, da in den freien Angaben kein einziger Eintrag unter *altro* erfolgt. Auch die Analysen der Mittelwertextrema und Mittelwertdifferenzen lassen keine fundamentalen Zusammenhänge erkennen.

8.2.5. Mittelwerte: Extrema, Differenzen und Übereinstimmungen

Mittelwertextrema

Die Analyse der Items mit Extrema der Zustimmung und Ablehnung verdeutlicht auch in der italienischen Gesamtstichprobe die zentrale Stellung der Werte.¹¹¹⁷ Denn unter den 15 Items mit einem Mittelwert > 3,5, sortiert nach ILG, beziehen sich 10 auf die Basiswerte der EU: *Gleichstellung* bzw. *Gleichberechtigung* (ILG 3,92/INLG 3,79), *Menschenrechte* (ILG 3,85/INLG 3,86), *Demokratie* (ILG 3,81/INLG 3,71), *Freizügigkeit* (ILG 3,77/INLG 3,86), *Würde des Menschen* (ILG 3,77/INLG 3,79), *Frieden* (ILG 3,73/INLG 3,83), *Kulturaustausch* (ILG 3,69/INLG 3,86), *internationale gesellschaftliche Solidarität* (ILG 3,65/INLG 3,71), *Rechtsstaatlichkeit* (ILG 3,58/INLG 3,57) sowie *Vielfalt* (ILG 3,58/INLG 3,79) und *Sicherheit* (ILG 3,54/INLG 3,43). Diese Werteorientierung spiegelt sich auch in der hohen Zustimmung zu politischen Themen wider, da die EU diese Werte als konstitutiv vorgibt und darin auf breiten Konsens stößt.

Tabelle I 5: Mittelwertextrema > 3,50 und < 1,50

Item	Bezeichnung	ILG	INLG	Kat.
33d	Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,92	3,79	G Werte
33f	Menschenrechte	3,85	3,86	G Werte
33c	Demokratie	3,81	3,71	G Werte
33b	Freizügigkeit	3,77	3,86	G Werte
33a	Würde des Menschen	3,77	3,79	G Werte
33h	Frieden	3,73	3,83	G Werte
33l	Kulturaustausch	3,69	3,86	G Werte
33i	internationale gesellschaftliche Solidarität	3,65	3,71	G Werte
4	4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,58	3,07	H Identität
33e	Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,57	G Werte
33o	Vielfalt	3,58	3,79	G Werte
39	39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	3,54	3,21	B Kultur
19g	die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,54	3,64	F Politik
33g	Sicherheit	3,54	3,43	G Werte
44g	europäische Geschichte	3,52	3,36	E Geschichte
33j	gemeinsamer Wohlstand	3,46	3,64	G Werte
33n	wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,42	3,71	B Kultur
34f	(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,35	1,36	C Sprache
42	42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gem. empfinden.	1,23	1,14	D Religion
50	50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europ. Staaten.	1,23	1,29	J Prägung
53	53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,15	1,43	J Prägung
34e	gemeinsamer Religion.	1,12	1,29	D Religion
17b	dem Judentum.	1,96	1,43	D Religion
19a	der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	1,58	1,29	B Kultur

¹¹¹⁷ Vgl. Tabelle I 9 im Anhang.

Die weiteren 5 Items mit MW > 3,50 verdeutlichen eine starke Verankerung Europas im historischen Bewusstsein:

- Item 4, *Ich fühle mich als Europäer(in)* (ILG 3,58/INLG 3,07);
- Item 39, *Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen* (ILG 3,54/INLG 3,21);
- Item 19h, *die EU-Verträge seit den 1990er Jahren* (ILG 3,54/INLG 3,64);
- Item 43g, *europäische Geschichte* (ILG 3,52/INLG 3,36).

Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Europa aus Sicht der Gesamtgruppe auf gemeinsamen Werten und einer geteilten Geschichte als zweitem Fundament basiert. Sortiert man die Items nach der INLG, treten zusätzlich die Aspekte *gemeinsamer Wohlstand* sowie *wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt* hervor. Letzteres ist aufgrund der MINT-Ausrichtung der INLG wenig überraschend.

Die geringste Zustimmung erhalten in beiden Gruppen überwiegend ähnliche Themen: 2-mal *Religion*, 2-mal *persönliche Prägung* und einmal *Sprache*. In der INLG kommen zudem einmal *Religion* sowie *Kultur* hinzu – konkret der bereits besprochene *Mythos*. Diese Übereinstimmungen unterstreichen die weitgehend deckungsgleichen Einschätzungen der Gruppen, was auch durch die geringen Differenzen bestätigt wird.

Mittelwertdifferenzen

Die Analyse der Items mit Differenzen von $\leq 0,05$ zeigt eine relativ ausgeglichene Verteilung der Abweichungen zwischen beiden Gruppen. Diese betreffen insbesondere die Kategorien *Sprache* (4-mal) sowie je 2-mal *Politik*, *Kultur*, *Religion* und *Prägung*, ergänzt um je 1-mal *Identität*, *Geschichte* und *Geographie*. In der Kategorie *Sprache* herrscht Einigkeit darüber, dass der *griechischen Sprache* keine besondere Bedeutung zukommt und eine *lingua franca* in Beschränkung auf *nur eine gemeinsame Sprache* abgelehnt wird. Gleichzeitig bescheinigen beide Gruppen der *lateinischen Sprache* eine große europaprägende Bedeutung (ILG 3,23/INLG 3,21¹¹¹⁸), sind jedoch bei der Beurteilung des *Englischen* unentschieden (ILG 2,54/INLG 2,50). Diese Ergebnisse spiegeln insbesondere die italienische Lebensrealität wider: *Latein* ist tief mit Italiens Geschichte und Kultur verwoben und bleibt dort kulturell präsent, unabhängig davon, ob jemand Lateinunterricht hatte oder nicht. *Englisch* hingegen scheint als notwendige, aber nicht prägende *lingua franca* gesehen zu werden, während Griechisch in seiner

¹¹¹⁸ Zur besseren Lesbarkeit wird sich auf den MW beschränkt und die Angabe des BtMW, dessen Werte aus Tabellen I 2 und I 3 hervorgehen, nur genannt, wenn er zu wesentlich anderen Erkenntnissen beiträgt.

kulturprägenden Bedeutung als zu weit zurückliegend empfunden wird. Ein Verzicht auf *sprachliche Vielfalt* in Europa fiel zu Ungunsten des Italienischen aus, so dass eine Reduktion auf *nur eine gemeinsame Sprache* geradezu abgelehnt werden muss.

Tabelle I 6: Reduzierte Tabelle: Extrema der Differenz zwischen ILG und INLG¹¹¹⁹

Item	ILG	INLG	Diff.	Kat.
22. Für mich gehören nur Staaten zu E., die vertraglich der EU angehören.	2,00	2,00	0,00	F Politik
dem Islam.	1,58	1,57	0,01	D Religion
gemeinsamem Handel.	3,15	3,14	0,01	F Politik
Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,57	0,01	G Werte
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,35	1,36	-0,01	C Sprache
Menschenrechte	3,85	3,86	-0,01	G Werte
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	1,81	1,79	0,02	J Prägung
der lateinischen Sprache.	3,23	3,21	0,02	C Sprache
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,84	1,86	-0,02	J Prägung
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,69	2,71	-0,02	H Identität
der (alt)griechischen Sprache.	2,27	2,29	-0,02	C Sprache
Würde des Menschen	3,77	3,79	-0,02	G Werte
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	2,96	2,93	0,03	B Kultur
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	3,04	3,07	-0,03	B Kultur
Klima	2,04	2,07	-0,03	A Geographie
der englischen Sprache.	2,54	2,50	0,04	C Sprache
die beiden Weltkriege.	3,46	3,50	-0,04	E Geschichte
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	2,12	2,07	0,05	G Werte
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,81	2,86	-0,05	D Religion
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,58	3,07	0,51	H Identität
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	3,08	2,57	0,51	J Prägung
dem Judentum.	1,96	1,43	0,53	D Religion
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	3,04	2,50	0,54	G Werte
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	3,04	2,43	0,61	G Werte
europäische Symbole	2,77	2,14	0,63	B Kultur
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,23	2,57	0,66	E Geschichte
Werte	3,27	2,46	0,81	G Werte
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	3,12	2,29	0,83	J Prägung

Auch in der Kategorie *Werte* zeigt sich eine gemeinsame Lebensrealität, da – gerne als universal bezeichnete – Werte besonders hohe Zustimmung erfahren: *Würde des Men-*

¹¹¹⁹ Vgl. Gesamttabelle I 7: Maxima und Minima der Differenz zwischen ILG und INLG im Anhang.

schen (ILG 3,77/INLG 3,79), *Menschenrechte* (ILG 3,85/INLG 3,79) und *Rechtsstaatlichkeit* (ILG 3,58/INLG 3,57). Auf den ersten Blick überrascht die Einigkeit in der Ablehnung der *Werteherkunft aus dem Christentum*, da Italien mit der Vatikanstadt in Rom, seinen reichen Kirchenschätzen, der sichtbaren christlichen Architektur und lebendigen Traditionen oft als christliches Land wahrgenommen wird.

Es scheint, dass die Studierenden zwar die prägende Wirkung des *Christentums* anerkennen (ILG 3,12/INLG 3,50), die Lebensrealität jedoch mittlerweile stark durch vernetzte und multikulturelle Globalisierung geprägt ist. Daher überwiegt eine Werteorientierung, die Europa auf *gemeinsamen Werten* (ILG 3,46/INLG 3,21) statt auf einer *gemeinsamen Religion* aufbauen möchte (ILG 1,12/INLG 1,29), wobei *Religionsfreiheit* garantiert werden soll (ILG 3,31/INLG 2,86). So mag Europa historisch stark vom *Christentum* geprägt worden sein, doch stehen heute nicht mehr *die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten* beruhenden Werte im Vordergrund, sondern die der EU. Dies bestätigen auch die Items 41 und 42: Europäer(innen) sollen sich als *Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen* (ILG 3,24/INLG 2,86), sich jedoch nicht als *religiöse Gemeinschaft* empfinden (ILG 1,23/INLG 1,15). Da die Maxima der Differenzen erwartungsgemäß größtenteils den Items mit signifikanten Unterschieden entsprechen, werden diese im Folgenden erläutert. Dabei wird jedoch nur auf die antithetisch beurteilten Items eingegangen. Diese betreffen *Musik, anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen, humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen, Werte* sowie, bereits thematisiert, *Studienfach* und *europäische Symbole*.

8.3. Signifikante Unterschiede zwischen ILG und INLG

Das Kapitel zu den signifikanten Unterschieden untersucht mithilfe derselben hypothesenprüfenden statistischen Tests wie bei den französischen Daten die Aspekte, bei denen signifikante Differenzen festgestellt wurden. Auch in der italienischen Stichprobe zeigen sich jedoch nur wenige solcher Unterschiede. Um trotz der geringen Fallzahl die Aussagekraft der Mittelwerte zu validieren, wurden hierzu neben der Deskriptivstatistik¹¹²⁰ wieder der T-Test sowie der Mann-Whitney-Test unter Einbezug von Cohen's *d* angewandt. Dabei kann berücksichtigt werden, dass bei einem kleinen Stichprobenumfang das Verwerfen einer Hypothese eher für einen stärkeren Effekt in der Grundgesamtheit spricht als bei einer großen Stichprobe. Für die italienischen Daten

¹¹²⁰ Vgl. Tabellen I 2 und I 3 im Anhang.

gilt jedoch, dass aufgrund vieler Variablen und unsicherer Korrelationen keine unmittelbare Übertragbarkeit auf die Gesamtpopulation erfolgen kann. Vielmehr dienen sie dazu, potenzielle Zusammenhänge zu identifizieren und erste Erklärungsansätze zu entwickeln. Die Ergebnisse der genannten Tests mit signifikantem Niveau stellt die obige Tabelle I 8 dar.

Tabelle I 8: T-Test mit Bootstrapping, Mann-Whitney-Test und Cohen'd

Item	Aussage	Levene- Varianz- Test	T-Test (2- bzw. 1-seit.)	Boots- trapping	Cohen' s d	Mann- Whitney- Test
4	Ich fühle mich als Europäer(in)	≠	,094/,047 1s		,712	,171
13b	geschichtliche Entwicklung	=	,008	,012	,732	,023
17b	Judentum	=	,065/,033 1s	,027	,774	,081
30d	humanistische Werte	=	,039	,026	,901	,048
32f	Kultur	=	,098/,049 1s		,667	,092
32l	Werte	=	,006	,010	,811	,016
45g	mein Studienfach	=	,019		1,020	,025

Laut T-Test könnten sich bei 7 Items signifikante Unterschiede zeigen, wenn man die einseitige Signifikanz berücksichtigt. Der Bootstrapping-Test bestätigt die Signifikanz jedoch nur bei 4 Items, deren Power durch Cohen's *d* als groß bzw. mittelgroß eingestuft wird. Zieht man zum Vergleich den Mann-Whitney-Test hinzu, ergibt sich eine übereinstimmende Signifikanz nur bei den Items 13b, *geschichtliche Entwicklung*, 30d, *humanistische Werte*, 32l, *Werte*, sowie der Prägung durch das *Studienfach*, Item 45g. Diese Items entstammen überwiegend den Kategorien *Werteherkunft*, *Geschichte* und *Prägung*. Betrachtet man die Mittelwertdifferenzmaxima,¹¹²¹ zeigt sich, dass die ILG bei allen Items eine höhere Zustimmung aufweist als die INLG. Folglich misst sie der gemeinsamen Kultur- und Religionsgeschichte, basierend auf antiken humanistischen Werten, eine größere Bedeutung für Europa bei. Diese Unterschiede *könnten* durch den LU und die dort behandelten Texte und Themen beeinflusst sein. Sie *könnten* allerdings ebenso durch die signifikant unterschiedlichen Studienfächer, eine generell abweichende Prägung und persönliche Interessenslage erklärt werden. Zudem *könnte vice versa*, wie erläutert, die Wahl des Faches Latein bereits durch unterschiedlich geprägte SuS oder deren Familien bedingt sein. Hier böten nur persönliche Interviews die Möglichkeit, die Ergebnisse richtig zu deuten.

¹¹²¹ Vgl. Tabelle I 2 im Anhang. Items 45d, *Musik*, 30a, *anthropologische Werte*, 45e, *Symbole* wurden aufgrund der statistischen Berechnungen als nicht signifikant gewertet.

8.4. Zentrale Ergebnisse der Kategorien

Aufgrund des noch kleineren Umfangs der italienischen Stichprobe, die zudem kaum signifikante Divergenzen zwischen den Gruppen aufweist, sowie der Überzeugung, dass sich durch Wahl des Studienfachs und die Auswahl der für die Befragung akquirierten Studierenden nur sehr eingeschränkte Schlüsse auf die Prägung durch den LU ziehen lassen, folgt abschließend zur Vollständigkeit der Überblick über die Ergebnisse der Gesamtgruppe in Bezug auf die Kategorien.¹¹²²

Identität

In Bezug auf die eigene Identität und Einstellungen zu Europa zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit *Europa für wichtig* erachtet (Item 35: 3,33) und sich selbst als *Europäer-(innen)* fühlt (Item 4: 3,40). Dennoch wird die *nationale Identität* nicht übertroffen (Item 5: 2,05), so dass die *europäische Politik* keinen höheren Stellenwert *erreicht als die nationale* (Item 25: 2,18). Aus Sicht der Mehrheit ist die europäische Gemeinschaft eindeutig *westlich geprägt* (Item 11: 3,08) und basiert eher auf *gemeinsamer Kultur und Geistesgeschichte* (Item 12: 3,32) als auf *geographischen Gegebenheiten* (Item 7: 2,97). Das *politische Kollektiv* (Item 19h: 3,58), geeint durch die *EU-Verträge* (Item 21: 2,70), spielt jedoch die größte Rolle, auch wenn (noch) keine klar definierte *gemeinsame Identität* existiert (Item 31: 2,70).

Geographie

Dies bestätigen die Ergebnisse der geographischen Items: Ob Europa, das sich nicht *deutlich definieren* lässt (Item 8: 2,40), auf *geographischen Grenzen beruht*, wird nicht eindeutig entschieden (Item 10: 2,53). Mehrheitlich, aber nicht in allen Fällen, gehören *Staaten*, die im *geographischen Europa liegen*, dazu (Item 23: 2,68). Eher ausgeschlossen werden mehrheitlich die *östlichen russischen und türkischen Gebiete*, die als nicht zu Europa gehörig beurteilt werden (Item 9: 1,88) – und das bereits vor der nicht erwarteten und erwartbaren russischen Invasion in die Ukraine. Dies unterstreicht die Bedeutung der westlichen Prägung, da auch die anderen Dimensionen der kollektiven Identität, wie etwa die kulturell-geistesgeschichtliche, durch die antiken, lateinischen Wurzeln beeinflusst wurden.

Kultur- und Geistesgeschichte

Fast alle dieser Items erzielen eine Zustimmung mit einem Mittelwert > 3. Die Mehrheit

¹¹²² Vgl. Tabelle TRI 1 sowie die Abb. 8.30 – 8.38 im Anhang.

verbindet mit Europa *kulturelle und geistesgeschichtliche Gemeinsamkeiten* (Item 12: 3,32), die stark auf *antiken Wurzeln* (Item 13a: 3,22) sowie der *gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung* (Item 13b: 3,00), *Entdeckungen und Erfindungen* (Item 13c: 3,05) und *gemeinsamen Denkmälern* (Item 13d: 3,00) beruhen.

Auffällig ist die hohe Zustimmung zum *UNESCO-Kulturerbe* (Item 13e: 3,05). Sie lässt sich möglicherweise damit erklären, dass Italien mit 58 Welterbestätten an der Spitze steht und nicht zuletzt dadurch nach Spanien das zweitbeliebteste Reiseland des europäischen Kontinents ist.¹¹²³

Geschichte

Das europäische Geschichtsbewusstsein scheint bei den italienischen Studierenden sehr ausgeprägt zu sein, da sie von 9 betreffenden Items 8 überwiegend mit einem Mittelwert von 3,18 bis 3,47 zustimmen. Lediglich der *Entführungsmythos* wurde aufgrund seiner metaphorischen Bedeutung als wenig bedeutsam bewertet (Item 19a: 1,48),¹¹²⁴ was *de facto* für das historische Bewusstsein der Gruppe spricht.

Wie wichtig den Studierenden dieses diachrone historische Bewusstsein ist, belegt zudem die hohe Zustimmung zu den Items 39 und 40, die ein Europa schaffen wollen, das auf einer *Erinnerungsgemeinschaft* beruht, die *bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgeht* (Item 39: 3,45) und die *gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbezieht* (Item 40: 3,34). Die historische Kommunikation, die im LU in Deutschland im Vordergrund steht, scheint ihnen dabei sogar wichtiger zu sein als ein *vereintes Europa* (Item 35: 3,33).

Sprache

Die Bedeutung der sprachlichen Dimension wird kontrovers beurteilt. Große Einigkeit besteht vor allem bei der *Mehrsprachigkeit* (Item 15d: 3,00), die *gefördert* und *erhalten* werden soll (Item 33m: 3,43), während *nur eine gemeinsame Sprache* abgelehnt wird (Item 34f: 1,35). Warum der *lateinischen* innerhalb der Sprachen die größte Bedeutung beigemessen wird (Item 15d: 3,23), wurde bereits oben erläutert.

Religion

Einige der einbezogenen Ergebnisse zur religiösen Dimension werden in der Gesamtheit der Fragen nochmals bestärkt. Ein Europa, das auf *gemeinsamer Religion* (Item 34e: 1,18) oder einer *religiösen Gemeinschaft* (Item 42: 1,20) basiert, wird definitiv

¹¹²³ UNESCO 2021. Vgl. eglitis-media.

¹¹²⁴ Vgl. Items 12b, 3,00; Item 18, 3,18 sowie Items 19b – 19g mit 3,40; 3,25; 3,47; 3,33; 3,47 und 3,43.

eher abgelehnt. Dementsprechend kommt einzelnen Religionen nur geringe Bedeutung zu, wie die folgenden, eher ablehnenden Mittelwerte belegen: Der *Atheismus* kommt auf einen Mittelwert von 2,07, das *Judentum* auf 1,78, *weitere Religionen* auf 1,65, der *antike Polytheismus* auf 1,64, der *Islam* hingegen nur auf 1,57. Große Zustimmung erfahren *Religionsfreiheit* (Item 17g: 3,15) sowie das Bewusstsein, dass Europa *religionsgeschichtliche Gemeinsamkeiten* aufweist (Item 16: 2,83) und deutlich durch das *Christentum* (Item 17c: 3,25) geprägt wurde. Diese Einflüsse scheinen vor allem im Kontext der Kultur- und Geistesgeschichte ihren heutigen Stellenwert zu haben, während Glaube und Religiosität nur für die individuelle Identität eine Rolle spielen sollen.

Politik

Die Items zum Stellenwert der Politik spiegeln eine realistische Einschätzung der Lage wider. Die Mehrheit bestätigt, dass das heutige Europa zwar durch die *EU-Verträge seit den 1990er Jahren* (Item 19h: 3,58) und *gemeinsame Politik* (Item 34a: 3,08) geprägt wird, so dass es natürlich *politische Gemeinsamkeiten* aufweist (Item 20: 2,83, wobei niemand dieses Item ablehnte). Dennoch wird Politik als nachrangig erachtet. So gehören nicht ausschließlich solche *Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören* (Item 22: 2,00), und *nationale Politik* wird für bedeutsamer *als europäische* eingeschätzt (Item 25: 2,18). Dies verdeutlicht der unentschiedene Mittelwert 2,48 zu *Politik* als Identitätsmerkmal Europas (Item 32h). Ein solches Merkmal stellt eher die Werteorientierung dar.

Ideologie

Auch die Items zur Vision des künftigen Europas bestätigen diese Einschätzung: Laut Mehrheitsmeinung soll Europa auf *gemeinsamen Werten* (Item 34df: 3,38) mit *gemeinsamem Handel* (Item 34fc: 3,15) beruhen, der wiederum durch *gemeinsame Politik* ermöglicht wird (Item 34a: 3,08). Die Gesellschaft soll dabei multiple *Vielfalt* aufweisen, da sowohl die Reduktion auf *Einsprachigkeit* (Item 34f: 1,18) als auch die auf eine *gemeinsame Religion* (Item 34fe: 1,35) auf Ablehnung stoßen. Anders als die Items zur Geschichte vermuten lassen, erreicht Item 34b zur *gemeinsamen kulturellen Basis* jedoch nur den Mittelwert von 2,75, obwohl *Kultur- und Geistesgeschichte* als ursächlich für die heutigen Werte eingestuft werden.

Diese vermeintliche Inkonsistenz ließe sich möglicherweise damit erklären, dass Geschichte und Kultur bereits *das Europäische* prägten, das insofern als konstitutive Kraft das Fundament darstellt. Für das künftige Funktionieren der EU jedoch spielen

lebenspraktischere Bereiche wie eine wertebasierte politische Steuerung des Handels eine größere Rolle. Konsistent dazu sind die parallelen expliziten Items zur Ausrichtung Europas: Es soll funktionell eher eine *politisch-normative Gemeinschaft* (Item 37: 2,92) mit *transnationalem Handlungsraum* (Item 38: 3,05), vor allem aber eine *Wertegemeinschaft* (Item 41: 3,08) darstellen.

Dass *Religion* als Basis der Gemeinschaft abgelehnt wird, wurde bereits erläutert. Der im Vergleich relativ niedrige Zustimmungswert zur *Wertegemeinschaft* muss jedoch näher beleuchtet werden, da die Items zu den Werten eine deutlich höhere Zustimmung vermuten ließen.

Werte

Bei der Beurteilung, durch welche Faktoren die aktuellen europäischen Werte geprägt wurden, erreichen die angebotenen Items zur Werteherkunft insgesamt keine besonders hohe Zustimmung. An der Spitze stehen mit einem Mittelwert von 2,85 *anthropologische, auf einem bestimmten Menschenbild beruhende Werte* (Item 30a), knapp gefolgt von den aus der Antike stammenden *humanistischen Werten* mit 2,83 (Item 30d), die zu diesem Menschenbild führten. Bei der Beurteilung des Einflusses durch *familiäre, gruppenunabhängige* (Item 30c: 2,50) und *politische Werte der EU* (Item 30d: 2,58) besteht Uneinigkeit. Unabhängig von der Herkunft teilen Europäer jedoch *gemeinsame Werte* (Item 26: 3,20), die vor allem durch *Geschichte und Kultur* geprägt wurden (Item 27: 3,32). Dass die *christlichen Werte* kaum eine Rolle spielen, wurde bereits thematisiert. Dies überrascht wie auch in den anderen Datensätzen, da diese Werte größtenteils in die politischen EU-Werte eingegangen sind, die den Studierenden besonders wichtig sind. So erreichen 12 der explizit erfragten Werte einen Mittelwert > 3,50, das Item *Sicherheit* verfehlt diese Grenze mit 3,50 nur knapp.¹¹²⁵

Wie bei den anderen Ländergruppen ist es schwierig, hierfür eine eindeutige Erklärung zu finden. Möglich wäre es, dass die Studierenden bei der Vielzahl an Items nicht in der Lage waren, alle Dimensionen, Zusammenhänge, historischen Entwicklungen und Implikationen so intensiv zu reflektieren, dass sie die Einordnung und Herkunft der Werte in ihrer Entwicklung vollständig durchdringen konnten. Denkbar ist auch, dass bestimmte Begriffe bei der Frage nach der Werteherkunft als Trigger wirkten, so dass beispielsweise die *christlichen Werte* deshalb niedrig eingestuft wurden, weil das

¹¹²⁵ Vgl. das Ranking der MW-Maxima. Angesichts der aktuellen kriegerischen Auseinandersetzungen in Europa erhielte dieses Item sicherlich bei einer erneuten Umfrage einen höheren Wert.

hohe Gut der *Religionsfreiheit* und die Ablehnung einer *religiösen Gemeinschaft* stärker ins Gewicht fielen. Die Uneinigkeit bei der Frage nach der Werteprägung durch die EU könnte darauf zurückzuführen sein, dass die sehr stark geschätzten Werte eher als humanistisch und anthropologisch im Sinne universaler Werte gesehen wurden. Dadurch käme das Verdienst nicht der EU, sondern der – antik geprägten – Philosophie zu. Stimmig hierzu ist der etwas niedrigere, aber noch zustimmende Mittelwert 3,13 beim Item zum europäischen *Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit* (Item 33j). Diese Ziele werden als nachrangig im Vergleich zu den ethisch begründeten Werten eingestuft, erhalten jedoch in Italien eine deutlichere Zustimmung. Dies lässt sich möglicherweise durch die finanziellen und arbeitsmarktpolitischen Krisen in Italien, wie etwa die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die schwierige Arbeitsplatzsituation insbesondere von Jungakademikern, erklären.

Kollektive Identität

Da Europäer(inne)n nicht unbedingt eine *gemeinsame Identität* zuerkannt wird (Item 31: 2,74), erhalten auch die einzelnen Merkmale des Kollektivs eher niedrige und ablehnende Werte. So haben die italienischen Studierenden den Eindruck, dass dessen Identität eher nicht durch *Alltagsleben*, *Flora* und *Fauna* oder *Glaube* und *Religion* geprägt wird, ebenso wenig wie durch das *Klima*. Höhere Zustimmungswerte mit einem Mittelwert > 2,80 erhalten nur die folgenden Merkmale in absteigender Reihenfolge: *Währung* (3,32), *Kultur* (3,21), *Tourismus* (3,13), *Wissenschaften* (3,05), *Werte* (2,97) und *Bildung* (2,87). Diese Einschätzung unterstreicht die allgemeine Auffassung, Europa mit seinem wertebasierten Fundament brauche nicht unbedingt eine *gemeinsame Identität*. Stattdessen sollte es pragmatisch in *Vielfalt* für gute Rahmenbedingungen sorgen, die durch *Bildung* und *Wissenschaft* ein gutes und friedliches Zusammenleben garantieren. Dies wird durch *Kulturaustausch* ermöglicht, der wiederum durch den gemeinsamen *Euro* und *Freizügigkeit* erleichtert wird.

Zusammenfassend lassen sich für die italienische Gesamtgruppe daher folgende Ergebnisse festhalten: Beide Gruppen weisen nur geringe Divergenzen in der Höhe ihrer Bewertungen auf und zeigen kaum einander entgegengesetzte Meinungen. Generell können ILG und INLG als weitgehend homogen mit einer mehrheitlich positiven Sicht auf Europa betrachtet werden. Der LU hingegen lässt sich auch bei dieser Stichprobe nicht als prägend für die Einstellungen zu Europa heranziehen, da lediglich einige wenige signifikante Items einen plausiblen Zusammenhang mit ungeklärtem Bezug zum LU aufweisen.

Es drängt sich zunehmend der Eindruck von Redundanzen auf, man meint, vieles bereits mehrfach gelesen zu haben. Dieser Eindruck trügt nicht, belegt jedoch umso stärker, dass nicht nur zwischen den jeweiligen LG und NLG keine großen Unterschiede bestehen, sondern auch trinational keine nennenswerten Divergenzen vorliegen. Das folgende Kapitel will daher nicht die bereits wiederholten Einzelbefunde aufgreifen. Vielmehr werden nur die statistischen Datenergebnisse herangezogen, die sich mit dem europäischen Motto *concordia in varietate* befassen, also mit der Vielfalt, den Unterschieden und deren möglichen Ursachen.

9. Trinationaler Vergleich

Im europäischen Ländervergleich kommt Eurydice 2018 in Bezug auf staatsbürgerliche Ziele zum Ergebnis, dass die curricularen Zielsetzungen der Europabildung aufgrund unterschiedlicher Bildungssysteme und -strukturen nicht homolog sind.¹¹²⁶ So verfolge Italien eher allgemeine Ziele, Deutschland ergänze diese um spezifische Ziele, und Frankreich beziehe zusätzlich Lernergebnisse ein. Trotz der Versuche, das Schulsystem zu vereinheitlichen, gilt also, dass „l'Europa è caratterizzata da una grande varietà di regimi e istituzioni d'istruzione e di formazione“, dabei können durchaus „la ricchezza e la varietà dell'istruzione e della formazione in Europa [...] essere viste come un importante patrimonio“.¹¹²⁷

Als Parameter für die Unterschiede werden Entscheidungsträger, Schulaktivitäten, Rahmenbedingungen, Lehrmaterialien sowie unterschiedliche Freiheiten der Lehrkräfte betrachtet. Divergenzen, Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und die problematische Operationalisierbarkeit internationaler Vergleiche stellen insofern für Organisationen und Institute eine große Herausforderung dar. Eine noch größere stellt es daher für den folgenden trinationalen Vergleich dar, der erst recht keine profunde Analyse der jeweiligen Bildungssysteme bieten kann. Da der Aufbau des Fragebogens, die Datenaufbereitung und -analyseverfahren solide und umfassend durchgeführt sowie theoretisch begründet wurden, dürften die Interpretationsansätze – zwar nicht als verifiziert –, aber doch als plausibel gelten.

¹¹²⁶ Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017.

¹¹²⁷ COM(2006) 479, 3. Vgl. Baggiane (o. J.).

9.1. Analyse und Vergleich der drei Lateingruppen DLG, FLG und ILG¹¹²⁸

Dabei erschweren unterschiedliche Gruppengrößen, ein ungleiches Verhältnis zwischen LG und NLG, nicht durchgängige Varianzgleichheit, zahlreiche komplexe Variablen sowie die Art der Teilnehmerakquise den Erkenntnisgewinn. Dennoch ermöglichen die erläuterten statistischen Analyseverfahren Antworten auf die letzte Unterfrage V. Im Fokus steht wieder zunächst die Perspektive der exemplarischen Stichproben auf den LU. Die gesamten bildungspolitischen und unterrichtspraktischen Gegebenheiten der jeweiligen Länder können dabei nicht *in extenso* berücksichtigt werden; ihr nachhaltiger Einfluss auf SuS bedürfte weiterer Forschung. Anschließend geht das Kapitel auf die trinationalen Unterschiede zwischen den drei LG hinsichtlich der Europadimensionen ein.

9.1.1. Vergleich der Ergebnisse zum Lateinunterricht

Wie in den jeweiligen Kapiteln skizziert, unterscheidet sich die dem LU beigemessene Legitimierung in den drei Ländern kaum. Der konkrete Unterricht weist jedoch durchaus methodisch-didaktische Unterschiede auf, die zu verschiedenen Schwerpunktsetzungen im Bereich der Inhaltsfelder und der intendierten Kompetenzen führen. Dies könnten vertiefte trinationale Curriculums- und Lehrwerkanalysen bestätigen. Solche zu erarbeiten stellt daher eines der Desiderate dar, die sich aus der Studie ergeben.¹¹²⁹

Blickt man auf die Items, die aus Sicht der Studierenden den Beitrag des LU zur Europabildung und zu ihren Einstellungen widerspiegeln, zeigt Item 56, dass DLG und ILG gegenüber der FLG etwas länger LU belegt haben. Da jedoch alle Gruppen mehrheitlich auf über 3 Jahre kommen, verfügen sie gleichermaßen über eine hinreichend gute und vergleichbare Grundlage für ihre Bewertungen.

Auffällig ist zunächst, dass nahezu alle LU-Items die gleichen Antworttendenzen aufweisen: Die Items 59 bis 64 sowie 57 wurden von allen Gruppen eher verneint. Lediglich Item 58 in Bezug *auf antike Wurzeln und antikes Erbe verweisendes Europabild* stößt auf Unterschiede: Während die DLG (2,42) und FLG (2,30) es tendenziell eher verneinen, stimmt die ILG eher zu (2,73). erinnert man sich an die Vorgaben des italienischen Curriculums, das stark auf die Begriffe *lateinisch* und *italienisch* fokussiert,

¹¹²⁸ Vgl. Tabelle TRI 1 im Anhang. Die Zahlen beziehen sich im Folgenden auf die MW.

¹¹²⁹ Vgl. neben den jeweiligen Vorgaben exemplarisch französische und italienische Lehrwerke: Nuzzo/Finzi 2019; Gaillard et al. 2001; Bouhours/Laimé-Couturier 2018; Gaillard et al. 2011; Hocquellet 2012; Lesueur 2017; Colmez et al. 2002; Gaillard, Jacques 2010; Milès/Thornes 1997.

europäisch hingegen gar nicht erwähnt, könnte dies in Kombination mit dem extrem reichen Erbe auf italienischem Boden ein Grund für diese Abweichung darstellen. Die intensive Spracharbeit, bei der Latein stets in Relation zur italienischen Muttersprache steht, dürfte aufgrund der engen Verwandtschaft und der weniger komplexen Lautentwicklung ebenfalls einen klareren Bezug zum Erbe zeigen als bei der FLG und DLG.

Sodann fällt auf, dass bei allen Items zum LU die FLG die höchste Ablehnung der Aussagen dokumentiert, im Vergleich zur ILG, die 9-mal, und der DLG, die 5-mal den höchsten, wenn auch eher ablehnenden MW erreichen. Mögliche Gründe für die deutliche Verneinung der Beteiligung des LU wurden oben bereits diskutiert.

Exemplarisch sei hier auf den französischen Befund eingegangen: Er überrascht bei einem Blick in die konsultierten Lehrwerke. So bietet *Via Latina 4^e* sehr gut aufbereitete Europabezüge, die zur historischen Kommunikation, zur Förderung der Mehrsprachigkeit, zur Reflexion über gesellschaftliche Traditionen und Werte anregen und sogar das Griechische einbeziehen. Direkt im 1. Kapitel fordert es anhand mehrerer Quellen sowie Aufgaben „Et dans d’autres langues européennes“ zum diachronen Vergleich von Erziehungs- bzw. Unterrichtsmethoden auf. Das 2. Kapitel thematisiert städtebauliche Einflüsse der Etrusker und Griechen auf Rom sowie deren Einfluss auf die heutigen Städte Timgad in Algerien und Brasilia in Südamerika. Es vermittelt so die Rezeption der Antike im Mittelmeerraum und über die europäische Perspektive hinaus, immer ergänzt um sprachliche Aspekte.

Auch das Lehrwerk *Latin 4^e* von 2011 enthält trotz seines deutlich früheren Verfassungsjahres Themen und Aufgaben zur Auseinandersetzung mit europäischen Werten, Gesetzen und gesellschaftlichen Normen hinsichtlich ihrer diachronen Entwicklung. So behandelt das 1. Kapitel das Thema Sklaverei anhand mehrerer lateinischer Quellen, ausgehend von Phaedrus, und regt zu Reflexion und Bewertung an. Da dies kaum ohne Bezug zu nationalem und europäischem Recht sowie einem Blick auf globale Entwicklungen möglich ist, müsste davon ausgegangen werden, dass ehemalige SuS hier Europabezüge sehen. Da sich die konkreten Lernsettings des LU jedoch nicht klären lassen, könnte ein reiner Sprachunterricht mit Fokus auf Morphosyntax und Lexik zu diesen – aus heutiger und vielleicht idealisierter altphilologischer Sicht unerwartet – niedrigen Werten geführt haben. Bei den Items 66 bis 69 zur Bewertung der Aufgaben des LU fällt auf, dass bei der FLG jeglicher europabildender Fokus des LU mit Mittelwerten von 1,98 bis 2,09 eher auf Ablehnung stößt. Zwar möchten auch DLG (2,23) und ILG (2,42) eher nicht, dass der LU zur *Europaidentifikation* beiträgt, doch sehen sie es als eher

sinnvoll und wünschenswert an, dass er zu mehr *Wissen* beiträgt (Item 67: DLG 2,63/ILG 2,60). Dementsprechend heißt die DLG es eher gut (Item 66: 2,60) *Bezüge herzustellen und zu reflektieren*, während die ILG hier unentschieden ist (2,50). Die Frage, welche Aufgaben der LU aus Sicht der französischen Studierenden überhaupt erfüllen sollte, bleibt offen. Den deutlichsten Unterschied weist Item 69 zur *Werteerziehung* auf. Während die FLG sogar diese eher ablehnt, die DLG immerhin für eher wichtig hält (2,59), forderte die ILG sie geradezu ein (3,48). Dies unterstreicht, für wie bedeutsam sie generell Werteerziehung und -orientierung erachtet und im Sinne des allgemeinen Bildungsauftrags der *educazione alla cittadinanza* verlangt.

Insgesamt beurteilen die Studierenden den LU bis auf die genannten Divergenzen homogen, was eine gute Voraussetzung darstellt, um die Ergebnisse der weiteren Kategorien zu vergleichen. Eventuell vorhandene Abweichungen dürften demnach weniger durch LU als durch andere Faktoren beeinflusst sein. Dafür sprechen die angewandten statistischen Tests zur Errechnung signifikanter Unterschiede, die das folgende Kapitel darlegt. Wollte man herausfinden, welche spezifischen Aufgaben dem LU laut Studierenden tatsächlich zukommen sollten, hätten detaillierte Items sowie freie Antwortfelder zur Klärung beitragen müssen – was den Umfang der Befragung gesprengt hätte. Da der trinationale Befund eine Sicht auf den LU und seine Aufgaben zeigt, die deutlich von seinen hehren Zielen und dem ihm bescheinigten Potenzial abweicht, steht die Fachdidaktik vor dem Problem, diese Diskrepanz zu deuten. Diese Problematik ließ die Autorin nicht ruhen und veranlasste sie zu einer ergänzenden Befragung, die in Kapitel 11 erläutert und in der späteren Diskussion einbezogen wird.

9.1.2. Ergebnisse der hypothesenprüfenden statistischen Tests

Die folgenden Ergebnisse basieren auf den in Kapitel 5.4.4. erläuterten hypothesenprüfenden statistischen Tests, die signifikante Unterschiede zwischen untersuchten Gruppen identifizieren. Sie dienen der besseren Erkenntnis der trinational abweichenden Einstellungen der Studierenden. Laut diesen Tests weisen folgende Items signifikante Unterschiede auf. Beschränkt man sich dabei auf die mit einer mittleren Effektstärke von $> 0,3$, bleiben nur die 8 in Tabelle TRI 3 aufgeführten Items übrig. Von diesen zeigt nur Item 38, *Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern*, mit einer starken Effektstärke von 0,551 eine Divergenz zwischen FLG und ILG. Letztere stimmte hier eher zu (3,19), während erstere eher Ablehnung (2,21) und die DLG eine leichte Zustimmung äußert (2,59).

Tabelle TRI 3: Signifikante Unterschiede mit Effektstärken > 0,3 zwischen den LG¹¹³⁰

Item <i>Legende: grün = signifikant; rot = mittlere Effektstärke; rot fett = starke Effektstärke; Kategorien wie oben.</i>	DLG/ FLG	DLG/ ILG	FLG/ ILG	Kategorie
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	0,000	-0,225	-0,307	H Identität
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	0,319	0,254		A Geographie
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	-0,307	-0,194		A Geographie
15c. der englischen Sprache			-0,360	C Sprache
19d. die Aufklärung nach der französischen Revolution			-0,398	E Geschichte
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	0,184	-0,259	-0,551	F Politik
44h. europäische Kunst, Kultur oder Musik		-0,288	-0,314	B Kultur
45b. Nachrichtenmedien	0,228	-0,316		J Prägung

Die weiteren Items mit mittlerer Effektstärke betreffen insbesondere Divergenzen zwischen FLG und ILG (4-mal), zwischen DLG und FLG (2-mal) sowie nur einmal zwischen DLG und ILG. Wie zuvor stimmt die ILG den Aussagen tendenziell zu, während die FLG sie eher ablehnt. Dies betrifft Item 15, die *englische Sprache* sei prägend für Europa (ILG 2,54/FLG 1,79), Item 19d, *die Aufklärung nach der französischen Revolution* habe Europa geprägt (ILG 3,50/FLG 2,84), sowie Item 44h, *europäische Kunst, Kultur oder Musik* seien im Unterricht thematisiert worden. Die ILG bejaht diese Aussage deutlich (3,31), die FLG stimmt ihr nur gering zu (2,63), während die DLG eine unentschiedene bis weniger deutliche Bewertung im Mittel abgibt (2,49).

Unterschiede zwischen DLG und FLG, die ebenfalls nur mittlere Effektstärke aufweisen, betreffen die Items 9 und 10 der Kategorie *Geographie*, die sich mit der Zugehörigkeit und Grenzziehung beschäftigen und danach fragen, inwieweit im Osten *Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa gehören* und *die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa wichtig* seien. Während sich die DLG hier als offener erweist, da sie die *Zugehörigkeit* dieser Länder weniger stark ablehnt (2,41) und den *geographischen Grenzen* weniger Bedeutung beimisst (2,19), sieht die FLG Europa eher westlich geprägt: Sie erachtet die *Grenzen* für eher wichtig (2,88) und verneint die *Zugehörigkeit Russlands und der Türkei* deutlicher (1,67). Item 6 zeigt in Bezug zur eigenen Zugehörigkeit, dass sich die ILG stärker als *Weltbürger* fühlt, während die beiden anderen LG diese eher verneinen (ILG 2,69/DLG 2,12/FLG 2,09). Auffällig ist insbesondere das größere Geschichts- und Kulturbewusstsein der ILG in allen Punkten, was

¹¹³⁰ Vgl. Tabelle TRI 2 und Abb. 9.3 im Anhang.

sich im weiteren Verlauf der Analyse bestätigt. Der geringe Stichprobenumfang und die wenigen betroffenen Kategorien lassen jedoch keine spezifische Deutung im Hinblick auf die Forschungsfrage zu. Denn das Fehlen bedeutsamer signifikanter Unterschiede sowohl zwischen den jeweiligen LG und NLG als auch den trinationalen LG bestätigt weiterhin die Nullhypothese und spricht für große Homogenität in den Einstellungen nicht nur zum LU, sondern auch zu Europa.

9.1.3. Deskriptivstatistische Vergleiche zwischen DLG, FLG und ILG

Nachdem diese Analysen kaum signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben, liegt der Fokus in diesem Kapitel auf deskriptivstatistischen Vergleichen der drei Gruppen, wobei insbesondere die Maxima und Minima der Bewertungen betrachtet werden, um mögliche Tendenzen und Unterschiede auf deskriptiver Ebene zu identifizieren. Dabei lassen sich Unterschiede in den Einstellungen der Studierenden erfassen, die trotz der weitgehend fehlenden statistischen Signifikanz neue Perspektiven auf die Wahrnehmungen und Prioritäten der einzelnen Gruppen ermöglichen. Der Vergleich, wie oft welche LG die jeweils niedrigste bzw. höchste Bewertung abgibt und welche Kategorien sie jeweils betrifft, ergibt ein interessantes Ranking.

Häufigkeit niedrigster und höchster Bewertung

Bei den Maxima führt die ILG mit 70 Items das Ranking an, gefolgt von der DLG mit 36 und der FLG mit nur 23. Da jedoch in allen LG alle Kategorien gleichermaßen betroffen sind, lässt sich keine spezifische herausfiltern, die von einer Gruppe im Gegensatz zu den anderen verstärkt abweichend beurteilt wird.

Die Maxima deuten bei den meisten Items auf einen hohen Stellenwert der konstituierenden Merkmale Europas hin, was zeigt, dass die ILG diesen Merkmalen insgesamt am stärksten zustimmt, während die FLG sie am geringsten bewertet. Umgekehrt proportional ist der Befund bei den Minima: Hier belegt die FLG mit 77 Items die Spitzenposition, gefolgt von der DLG mit 40 und der ILG mit 26 Items. Auch diese verteilen sich in den jeweiligen Gruppen über alle Kategorien, so dass das Ranking der Minima ebenfalls keine spezifischen Erkenntnisse liefert.¹¹³¹

Blickt man jedoch nicht auf das Ranking der Gruppen, sondern die Mittelwertextrema, zeigt sich eine auffällige Häufung bestimmter Kategorien. So entfallen von den

¹¹³¹ Das Ranking ergab sich durch jeweiliges Sortieren der Tabelle TRI 1, wird daher nicht erneut abgedruckt.

11 in Tabelle TRI 1 gelisteten Items mit Minima 5 auf jeweils eine unterschiedliche Kategorie,¹¹³² während 6 Items der Kategorie *Religion* zuzuordnen sind. Diese trifft in der DLG 4-mal auf die größte Ablehnung. Insgesamt zeigt sich, dass nur wenige Minima im Sinne starker Ablehnung auftreten, was die festgestellten positiven Einstellungen gegenüber den in der Theorie als konstituierend beschriebenen Merkmalen Europas untermauert. Die niedrigen religionsbezogenen Ergebnisse wurden bereits diskutiert, weshalb der Fokus sich nun auf das Ranking der Maxima richtet. Der geringen Zahl von 11 Minima stehen nämlich 36 Maxima mit derselben Abweichung ($MW > 3,25$) gegenüber.¹¹³³ Davon entfallen 19 auf die Kategorie *Werte*, weitere 11 auf *Geschichte*, je 2 auf *Identität* und eigene *Prägung* sowie je 1 Item auf *Politik* und *Kultur*. Im Gruppenvergleich führt die ILG mit 24 Maxima, darunter 14 wertebezogene Items und 7, die die Bedeutung *gemeinsamer Geschichte* als konstituierendes Merkmal Europas betonen. Zudem zeigt sich die ILG als am stärksten durch *Nachrichtenmedien* sowie *eigene Aktivitäten* geprägt und fühlt sich am stärksten als *Europäer(inne)n*.

Tabelle TRI 4: Minima der drei LG < 1,75 (Legende: gelb = Minimum)

Minima der drei LG	DLG	FLG	ILG
gemeinsamer Religion.	1,44	1,44	1,12
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,16	1,17	1,35
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,34	1,35	1,23
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,33	1,72	1,58
weiteren Religionen.	1,63	1,36	1,69
dem antiken Polytheismus	1,44	1,44	1,68
dem Islam.	1,93	1,47	1,58
Religion	1,63	1,7	1,77
9. M. M. n. gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	2,41	1,67	1,73
29. Die eur. Werte der Gegenwart sind m. M. n. losgelöst von der Geschichte zu sehen.	1,69	1,88	2,27
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	1,71	2,23	2,00

In einem ähnlichen Verhältnis steht die DLG, deren Maxima ebenfalls überwiegend aus dem Wertebereich stammen (5-mal), während 2 Maxima die Kategorie *Geschichte* und je eins *Identität* sowie *Politik* betreffen. Die FLG erreicht hingegen lediglich Maxima bei 2 geschichtlichen Items sowie je einem im Wertebereich und der kulturellen Dimension. Die hohen Mittelwerte der ILG bei den geschichtlichen Items sprechen für ein ausgeprägtes diachrones Bewusstsein, denn sie sieht Europa als *Erinnerungsgemeinschaft*,

¹¹³² Sprache, Mythos, Geographie, Geschichte, Politik.

¹¹³³ Vgl. Tabelle TRI 5 im Anhang.

die bewusst mit ihren *Wurzeln* und ihrem *Erbe* umgeht (3,54) und die *gemeinsame Geschichte* für die *Gestaltung der Zukunft* einbeziehen (3,50) soll. Als prägend beurteilt sie dabei das *Imperium Romanum* (3,42), die *Aufklärung nach der französischen Revolution* (3,50) – die ohne den Rückbezug auf die Antike nicht denkbar gewesen wäre – sowie die *weltweite Nachkriegsordnung* (3,50). Konsistent dazu liegt derselbe Mittelwert von 3,50 bei der Aussage vor, dass die europäischen Werte durch die *gemeinsame Geschichte und Kultur* geprägt wurden. Dieses stark auf die Antike zurückgehende Bewusstsein scheint somit ein integraler Bestandteil der kollektiven italienischen Identität zu sein, der sicherlich durch den LU gefördert, jedoch auch unabhängig von ihm wirksam wird. Bei den 14 wertebezogenen Items liegt der Fokus der ILG einerseits auf der Sicherung stabiler Lebensverhältnisse durch *Gleichstellung/Gleichberechtigung, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, internationale gesellschaftliche Solidarität, Sicherheit, gemeinsamem Wohlstand*, der durch *wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt* garantiert werden kann. Andererseits betont sie die *Vielfalt*, die durch *Kulturaustausch und Freizügigkeit* bewahrt werden soll. Besondere Einflüsse des LU lassen sich dabei nicht erkennen, zumal sowohl die INLG als auch die Gesamtgruppen DG und FG hier ebenfalls hohe Zustimmung äußern. Insgesamt spricht der Extremwertvergleich trotz der dargelegten Unterschiede für eine weitgehende Homogenität der drei Gruppen, was die wenigen antithetisch bewerteten Items stützen, wie das folgende Kapitel zeigt.

9.1.4. Antithetisch beurteilte Items der drei Lateingruppen (TRILG)

Die Tabelle TRI 5 listet die Items auf, bei denen eine Gruppe einen Mittelwert > 2,5 und die anderen < 2,5 oder umgekehrt erreichten – ein Hinweis darauf, dass eine Gruppe der Zustimmung bzw. Ablehnung der beiden anderen widerspricht. Da die Items zum LU bereits erläutert wurden, bleiben sie hier unberücksichtigt.

Die DLG weist im Unterschied zu ILG und FLG eher Ablehnung bei 9 Items auf, die fast alle institutionellen Charakter haben. Sie betreffen den Schulunterricht, der die Obligatorik der schulischen Aktivitäten und Themen vorgibt, sowie Institutionen wie die EU, die geographische Grenzen bestimmt, und die UNESCO, die über die Aufnahme von Kulturstätten entscheidet. Auch Sprachen bewertet diese Gruppe als weniger prägend für Europa als die anderen LG – eine Einstellung, die einerseits zur hoch bewerteten *Vielfalt* passt, andererseits möglicherweise aus dem meist umfangreichen Sprachenangebot an Schulen resultiert. Denn während *Mehrsprachigkeit* als Teil der kulturellen Vielfalt anerkannt wird, scheint sie weniger durch das *Lateinische* – als frühere – und

das *Englische* – als heutige – *lingua franca* beeinflusst zu sein. Letztere hält die ILG, die den anderen Gruppen nur 5-mal entgegensteht, für wichtiger. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die ILG besonders großen Wert auf *internationalen Austausch* legt und dabei auf *Englisch* als globale Verkehrssprache angewiesen ist, während Italienisch nur von einer vergleichsweise kleinen Sprachgemeinschaft gesprochen wird.

Die FLG weist neben den drei bereits erläuterten, auf den LU bezogenen Items weitere 6 antithetisch bewertete Aussagen auf. Zwei davon betreffen die Ausrichtung Europas: Es soll primär eher keinen *transnationalen Handlungsraum* oder eine *politisch-normative Gemeinschaft* darstellen. Zudem erachtet die FLG *Wissenschaften*, *Tourismus*, *Sprachen* sowie die *familiäre Werteherkunft* als weniger prägend. Da diese Gruppe insgesamt, wie erläutert, die meisten Minima aufweist, sich am wenigsten deutlich als *Europäer(inne)n* fühlt (3,28), ein *vereintes Europa* (3,23) und die Bedeutung einer *Wertegemeinschaft* am schwächsten bewertet (2,88), bleibt offen, welches Europabild und welche Erwartungen die FLG konkret vertritt. Hier könnten weitere Studien in Frankreich anknüpfen und wertvolle Erkenntnisse liefern.

9.2. Vergleich der Mittelwertextrema der TRILG und TRINLG

Der Vergleich der Mittelwertextrema zwischen den trinationalen Lateingruppen (TRILG) und Nicht-Lateingruppen (TRINLG) soll abschließend aufzeigen, welche Aspekte Europas für beide Gesamtgruppen länderübergreifend am wichtigsten sind und in welchen Punkten die größten Unterschiede bestehen. Dabei ist zu beachten, dass die Werte nicht nach Fallzahlen gewichtet werden, sodass das Ungleichgewicht der Gruppen in der Interpretation unbedingt berücksichtigt werden muss.

Die Differenzen sind sowohl bei den 10 Minima ($< 1,75$) als auch bei den 28 Maxima ($> 3,25$) insgesamt sehr gering: In 8 bzw. 16 Fällen liegen sie zwischen 0,01 und $< 0,05$. Während bei den Minima nur 2 Werte eine Differenz von 0,05 bis 0,1 aufweisen, treten solche Abweichungen bei den Maxima 8-mal sowie 4-mal bis zu 0,14 auf. Die Bewertung der Kategorien bestätigt die bereits bei den Einzelvergleichen zwischen LG und NLG gewonnenen Erkenntnisse:¹¹³⁴ Länderübergreifend zeigt sich ein unterschiedlich stark ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung von *Wurzeln*, *Erbe* und *Geschichte* für Gegenwart und Zukunft. Dies spiegelt sich in der eigenen *Identitätswahrnehmung* wider, da sich die TRILG stärker als *Europäer(innen)* fühlen.

¹¹³⁴ Vgl. Tabelle TRI 7 und TRI 8.

Tabelle TRI 7: Mittelwertvergleich TRILG - TRINLG: Maxima nach TRILG > 3,25

Legende: Farben = Kategorien; (N)LG: rot = niedrigerer, grün = höherer Wert; Diff.: grün = < 0,05; rot = ≥ 0,5; gelb: > 0,1

Bezeichnung	LG MW	NLG MW	Diff.
Frieden	3,81	3,80	0,01
Menschenrechte	3,79	3,79	0,00
Würde des Menschen	3,75	3,73	0,02
Demokratie	3,74	3,75	-0,01
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,71	3,73	-0,02
Freizügigkeit	3,66	3,67	0,00
Rechtsstaatlichkeit	3,64	3,64	0,00
Kulturaustausch	3,60	3,63	-0,03
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,54	3,55	-0,01
europäische Geschichte	3,53	3,50	0,03
die beiden Weltkriege.	3,47	3,45	0,02
Vielfalt	3,46	3,57	-0,11
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,45	3,50	-0,05
gemeinsamen Werten.	3,42	3,36	0,06
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,40	3,28	0,12
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,39	3,35	0,04
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,38	3,37	0,01
40. Europäer(innen) sollten ihre gem. Gesch. für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,37	3,23	0,14
12. Mit E. verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,36	3,32	0,04
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgem. bewusst mit Wurzeln + Erbe umgehen.	3,35	3,23	0,11
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,34	3,25	0,09
Sicherheit	3,33	3,38	-0,06
18. Das heutige E. basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,31	3,22	0,09
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,31	3,35	-0,04
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,31	3,38	-0,07
gemeinsamer Wohlstand	3,29	3,36	-0,07
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,28	3,19	0,08
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,26	3,25	0,01

Daraus lässt sich zumindest anteilig eine prägende Wirkung durch den LU auf das Geschichtsbewusstsein ableiten – sicher in Wechselwirkung mit anderen Schulfächern und weiteren Einflussfaktoren.

Ob dieser Effekt primär durch die diachrone Perspektive der historischen Kommunikation, etwa im Vergleich zwischen *Imperium Romanum* und Europa oder durch sozial geprägte Interessen begründet liegt, müsste jedoch im Einzelnen weiterführend untersucht werden. Der detaillierte Vergleich der Gesamtgruppen hinsichtlich der spezifischen Kategorienkonstrukte bestätigt die Ergebnisse der Einzelanalysen und Signifikanzberechnungen: Es können keine weiteren bedeutsamen Unterschiede und somit keine Zusammenhänge mit dem LU nachgewiesen werden. Diese Erkenntnisse gehen

aus der Tabelle und den synoptischen Abbildungen zur trinationalen Perspektive hervor und werden hier nicht erneut diskutiert.¹¹³⁵

Tabelle TRI 8: Mittelwertvergleich TRILG - TRINLG: Minima nach TRILG < 1,75

Religion	1,70	1,69	0,01
dem Islam	1,66	1,70	-0,04
weiteren Religionen	1,56	1,59	-0,03
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	1,54	1,48	0,06
dem antiken Polytheismus.	1,52	1,56	-0,04
gemeinsamer Religion	1,33	1,34	-0,01
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,31	1,26	0,05
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europ. Staaten.	1,25	1,28	-0,03
(nur) einer gemeinsamen Sprache	1,23	1,25	-0,03
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,19	1,23	-0,04

Um als Fazit das Gesamtbild aller trinationalen Stichproben (TRIGG) darzustellen, fasst das folgende Kapitel deren Einstellungen zu Europa zusammen, bevor sich Teil III der Ergebnisreflexion widmet.

9.3. Einstellungen der trinationalen Gesamtgruppe TRIGG zu Europa¹¹³⁶

Insgesamt lässt sich als Fazit festhalten, dass die Einstellungen zu Europa innerhalb der TRIGG weitgehend homogen sind. Dies zeigt sich bereits in den freien Aussagen der offenen Items 1 bis 3, denen besondere Aussagekraft zukommt, da sie ohne jede Steuerung formuliert sind. Item 1 und 2 ergänzen sich und weisen daher große Ähnlichkeit in ihrer Aussage auf, während Item 3 die Faktoren *ex negativo* zur Abgrenzung Europas herausstellt. Die Nennungen der drei Items betreffen in allen Ländergruppen unabhängig vom LU wiederholt dieselben Faktoren, Aspekte und Dimensionen. Nach eigener Kodierung der Begriffe und deren Auswertung in Form eines Rankings¹¹³⁷ zeigt sich eindeutig die primordiale *Werteorientierung* der Studierenden mit 832 Nennungen an erster Stelle. An zweiter Stelle folgt die *politische* Dimension einschließlich ihrer lebenspraktischen Auswirkungen wie Handel, Euro, Gesetze, Normen als konstitutiv (484 Nennungen). Darauf folgen *geographische* Gegebenheiten (237 Nennungen) sowie *Kultur(geschichte)* (229 Nennungen) und *Identitätsaspekte* (104 Nennungen). Als

¹¹³⁵ Vgl. Tabelle TRI 1 und Abb. 9.4 – 9.19 im Anhang.

¹¹³⁶ Vgl. Tabelle TRI 8.

¹¹³⁷ Die oben genannten Summen ergeben sich aus der Addition aller Nennungen einer Kategorie. Vgl. Tabelle TRI 11 und Abb. 9.19 im Anhang.

Negativum werden nur vereinzelt Begriffe geäußert, darunter 4-mal *Kolonialismus* sowie punktuell der Umgang mit *Flüchtlings*.

Tabelle TRI 11: Items 1-3 mit Nennungen der TRIGG > 4

Nennung	n	Nennung	n
Kontinent/Geographische Gegebenheiten	227	Reichtum	32
EU	173	Sprachen	30
Freizügigkeit	161	Verträge/Normen/Gesetze	29
Kultur	133	Mentalität/Sitten	17
Gemeinschaft	119	Mythos	15
Vielfalt	113	Größe	10
Gemeinsame Geschichte	91	Menschenrechte	9
Heimat	83	Brexit	8
Freiheit	79	Projekt/Konstruktion/Idee	8
Frieden	79	Bürokratie - negativ	7
Euro	78	Christentum	7
Zusammenarbeit/Austausch	73	Öffnung/Offenheit	6
Wirtschaft	64	Religion	6
Solidarität/Teilen	61	Zukunft	6
Wertegemeinschaft	58	Zusammengehörigkeit	6
Politik	54	EU-Parlament	5
Chance/Möglichkeiten	43	Flagge	5
Demokratie	34	Identität	4
Einheit	33	Kolonialismus - negativ	4
Sicherheit/Schutz	33	Positiv/gute Idee/wichtig	4

Das Verständnis der Studierenden von *Europa* spiegelt somit dessen konstituierende und von anderen Regionen abgrenzende Faktoren wider. Auffällig ist die nahezu vollständige Übereinstimmung der TRIGG mit dem kategorialen Aufbau der Befragung, da ihre Nennungen die meisten der festgelegten Dimensionen abdecken.

Gleicht man die Ergebnisse der standardisierten Items mit dem Ranking ab, bestätigt sich die herausragende Bedeutung der *Werteorientierung*: Von den 10 am höchsten bewerteten Items stammen 9 aus diesem Bereich.¹¹³⁸ Europa wird demnach als *Wertegemeinschaft* empfunden und sollte auch in Zukunft als solche erhalten bleiben. Dieses Fundament wird höher gewichtet als *politische, geographische, ökonomische* oder gar *religiöse* Gemeinsamkeiten.¹¹³⁹ In dieser Hinsicht kann somit eines der zentralen Ziele der EU als erreicht betrachtet werden:

¹¹³⁸ Im Folgenden beziehen sich die Zahlen auf die MW der TRIGG. Frieden (3,80), Menschenrechte (3,79), Demokratie (3,75), Würde des Menschen (3,73), Gleichstellung/Gleichberechtigung (3,73), Freizügigkeit (3,67), Rechtsstaatlichkeit (3,64), Vielfalt (3,57) gefolgt von internationaler gesellschaftlicher Solidarität (3,50) und Sicherheit (3,38) sowie gemeinsamen Werten (3,36).

¹¹³⁹ Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen (3,10). Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen (2,80). Mit Europa verbinde ich

Die Europäische Union ist in erster Linie eine Union der Werte – dies ist in Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union verankert. Bildung und Kultur sind für die Vermittlung und Förderung dieser Werte und für die Entwicklung gegenseitigen Verständnisses von entscheidender Bedeutung.¹¹⁴⁰

Erst danach bestätigen die Studierenden die starke *politische* Prägung Europas durch die *EU-Verträge seit den 1990er Jahren* (3,55). Gleichzeitig sehen sie es jedoch auch durch die *europäische Geschichte* (3,50), *Kulturaustausch* (3,63) und *gemeinsamen wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt* (3,38) konstituiert, die wiederum durch das hohe Gut der *Freizügigkeit* (3,67) ermöglicht werden. Insgesamt hält eine überwiegende Mehrheit ein *vereintes Europa* daher für wichtig, zumal sie sich als *Europäer(innen) fühlt* (je 3,35) und vor allem nach den kriegerischen Auseinandersetzungen des 20. Jh. ein *friedens- und freiheitssicherndes Europa* als Institution gutheißt.¹¹⁴¹

Dass dies tatsächlich nur nach dem Motto *Zukunft braucht Herkunft* im Bewusstsein von Geschichte und Kulturgeschichte möglich ist, zeigt sich in den ebenfalls hohen Zustimmungen zu entsprechenden Items. So verbinden die Studierenden mit Europa *Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene* (3,32) und sind der Meinung, dass Europäer(innen) ihre *gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen* sollten (3,23). Da das heutige Europa auf *gemeinsamen Phasen und Ereignissen* basiere (3,22) und auch die europäischen Werte durch die *gemeinsame Geschichte und Kultur* geprägt wurden (3,25), sei es nötig, dass Europäer(innen) *als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen* (3,24).

Erstaunlich ist dieses Ranking, da sich die meisten Items mit Zustimmung von über einem Mittelwert von 3 auf abstrakte Konzepte oder die Vergangenheit beziehen, während Items, die konkrete Aspekte der Lebenswelt betreffen, erst danach folgen – aber ebenfalls als wichtig beurteilt werden. So stellt *gemeinsamer Wohlstand* (3,36), der durch *gemeinsamen Handel* (3,08), der durch *gemeinsame Politik* (2,94) geregelt und durch die *gemeinsame Währung* (3,08) ermöglicht wird, ebenfalls ein hohes Gut dar.

Große Auswirkung auf die eigene Prägung und Einstellung haben vor allem *Nachrichtenmedien* (3,10),¹¹⁴² *eigene Aktivitäten* (3,19) sowie konkret sicht- und erlebbare

geographische Gemeinsamkeiten (2,91). Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs E. für wichtig (2,53). Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden. (1,26).

¹¹⁴⁰ EK, KOM(2018) 268 final, 1.

¹¹⁴¹ Die beiden Weltkriege (3,46), Staatsformen/Verfassungen/Recht (3,25), die weltweite Nachkriegsordnung (3,37), E. wird m. M. n. aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen (3,04).

¹¹⁴² Vgl. die Studie Mayer/Neubauer/Jugert 2023 zum Einfluss der Medien auf heutige Jugendliche. Vgl. auch die Social Media-Analyse - Jugendliche und Europa von Helmert/Steinhauer/Dieckmann 2023.

Sehenswürdigkeiten (3,02). Der Wert dieses Items wäre vermutlich höher, wenn die Befragten mehr Auslandserfahrung und internationale Kontakte gehabt hätten.

Auffällig ist jedoch, dass diesbezügliche Items insgesamt eher niedrige Werte aufweisen. Häufigen Kontakt zu Menschen aus *anderen europäischen Staaten* (1,28) und häufige *Aufenthalte* (1,23) dort gab jeweils nur eine Minderheit an, obwohl einige Befragte in einer Familie mit Mitgliedern *unterschiedlicher nationaler Herkunft* oder *mehrsprachig aufwuchsen* (je 1,78). Hier könnten Austauschprogramme und internationale Praktika oder ähnliche Angebote sicherlich noch intensiver genutzt werden.

Weitere prägende Einflüsse stellen sich als vielgestaltig heraus, da sie sowohl im *sozialen Umfeld* als auch in *eigenen Aktivitäten, eigener Auseinandersetzung* und in den *Schulfächern* verankert sind. Betrachtet man zusätzlich die Items, die Auskunft über individuelle und kollektive *Identität* geben, zeigt sich, dass die Mehrheit, trotz ihres Gefühls als *Europäer(innen)*, sich weniger Europa als dem *Land ihrer Staatsangehörigkeit* – also dem Nationalstaat – verbunden fühlt (2,03). Knapp die Hälfte empfindet sich jedoch sogar zusätzlich als *Weltbürger(in)* (2,40). Insofern ist es nachvollziehbar, dass Europäern nur bedingt eine *gemeinsame Identität* zugeschrieben wird (2,75). Denn die Gesamtgruppe zeigt eine große Offenheit gegenüber unterschiedlichen identitätsprägenden Kollektiven, solange diese auf derselben *Wertebasis* beruhen.

Ein weiteres Item mit mehrheitlicher Zustimmung betrifft die *Wissenschaften* (2,89), was belegt, dass die – wenn auch nicht sehr starke – Mehrheit wissenschaftlichen und rationalen Erkenntnissen positiv gegenübersteht. Dies ist besonders wichtig, um in Zeiten von Populismus, Fake News, Verschwörungstheorien, persönlichen Dogmen und Manipulationen angemessen begegnen zu können.

Der Vollständigkeit halber seien die erhobenen, aber in der Studie nicht weiter einbezogenen Aspekte *Geschlecht* und *Alter* erwähnt. Da weder Genderkorrelationen noch Altersunterschiede im Fokus standen, wurden sie bewusst nicht näher analysiert, sollen jedoch für eventuell künftige Untersuchungen kurz angesprochen werden:

In Bonn waren über 60 % der Befragten weiblich, so dass sich beim *Geschlecht*¹¹⁴³ ein umgekehrtes Verhältnis zeigt. Denn in Italien und Frankreich war die überwiegende Mehrheit männlich. *Divers* oder *keine Angabe* hingegen wurde – abgesehen von einigen Fällen in Bonn – nicht angekreuzt.

¹¹⁴³ BN: m 35,78 %, f 60,34 %, d 2,16 %, k. A. 1,72 %; F: m 86,44 %, f 13,56 %; I: m 60 %, f 40 %. Vgl. Abb. 7.20 a – c im Anhang.

Beim *Alter*¹¹⁴⁴ fällt auf, dass die französische Gruppe im Durchschnitt mit 57,63 % über 25 Jahren älter ist als die beiden anderen, eher homogenen Vergleichsgruppen. Dies stützt die Eingangsvermutung, dass aufgrund der Akquise über Multiplikatoren aus dem privaten Umfeld der eigenen Kinder die meisten französischen Befragten bereits am Ende ihres Studiums waren.

9.4. Trinationales Fazit

Als trinationales Fazit lässt sich festhalten, dass das unbestritten enorm große Potenzial des LU für die Querschnittsaufgabe *Europabildung* von den LG offenbar nicht vollständig erkannt wird. Zudem sehen sie eher keine dringende Notwendigkeit oder einen besonderen Nutzen, den Unterricht stärker auf Europa auszulegen. Dies wiederum muss jedoch nicht gegen den LU oder Europa(bildung) sprechen. Vielmehr könnte es ein Hinweis darauf sein, dass Studierende eine übermäßige Europafokussierung in allen Fächern als übertrieben empfinden und den LU mit seinen ohnehin multivalenten Anforderungen bereits als überfrachtet wahrnehmen.

Der LU ist zwar in der Lage, als *factotum* viele Themen zu behandeln und zahlreiche Kompetenzen zu fördern, doch sollte er sich darin nicht verlieren, um nicht statt *multum multa* zu erarbeiten und von einer tiefgehenden Bildung zu oberflächlichen Einblicken in zu viele verschiedene Bereiche überzugehen. Das hohe Anforderungsniveau des LU, das häufig vorrangig auf die komplexe Sprachbildung und das morphosyntaktische Regelsystem fokussiert ist, wird zumeist als herausfordernd angesehen. Daher ist es nachvollziehbar, dass die Gesamtgruppe der Europabildung innerhalb dieses Rahmens keine herausragende Bedeutung beizubringen vermag. Eine ähnliche Einstellung würde vermutlich auch bei anderen Fächern zu finden sein, deren Hauptaugenmerk auf nicht-geschichtlichen oder nicht-politischen Aspekten liegt.

Heutige Lehrwerksverlage und Lehrkräfte stehen insofern vor einem fachdidaktischen Problem: Die Verlage müssen komplexe und umfangreiche Inhalte so aufbereiten, dass sie strukturiert, multipel vernetzt und ökonomisch einsetzbar sind, dabei gleichzeitig niederschwellig eine angemessene Progression und eigene Schwerpunktsetzung ermöglichen. Lehrkräfte hingegen müssen in Abhängigkeit von der jeweiligen

¹¹⁴⁴ BN: 9,91 % bis 19, 37,93 % 20 bis 22, 27,16 % 23 bis 25, 25 % über 25. I: 10 % bis 19, 40 % 20 bis 22, 27,50 % 23 bis 25, 22,50 % über 25. F: 8,47 % bis 19, 20,34 % 20 bis 22, 13,56 % 23 bis 25, 57,63 % über 25. Vgl. Abb. 7.21 a – c im Anhang.

Lerngruppe in Eigenverantwortung solche Schwerpunkte setzen und entscheiden, was, wie viel und in welcher Intensität erarbeitet werden soll – und kann.

Laut den trinationalen Befragten sollte Europabildung im LU dabei jedoch nicht an erster Stelle stehen. Dass dies bisher in der Praxis meist ohnehin nicht der Fall war, stützen die entsprechenden Items sowie Goiks Dissertationsstudie zu den Effekten des LU¹¹⁴⁵ in Bezug auf das dort behandelte Europathema. Es stellt sich also erneut die Frage, welche Kernaufgaben der LU aus Sicht der Betroffenen eigentlich erfüllen soll.

Teil III – Ergebnisreflexion und Anwendungsperspektiven

10. Ergebnisreflexion

Die Diskussion der Studie eröffnet mehrere Perspektiven. Einerseits liegen klare Ergebnisse und belastbare Aussagen zum LU vor, andererseits stehen diese – aus altphilologischer Sicht wenig zufriedenstellenden – Befunde im Widerspruch zu dem im Theorieteil und von den Studierenden erkannten Potenzial des LU. Nach der Beantwortung der Forschungsfrage werden daher die Legitimität der von der EU geforderten Europabildung, spezifische Bildungsaspekte des LU sowie die Lehrerrolle kritisch beleuchtet.

Im Verlauf der Studiauswertung wurde zunehmend deutlich, dass eine Diskrepanz zwischen theoretischen, fachdidaktisch intendierten und praktisch umgesetzten Aufgaben besteht. Daher folgt eine Analyse aktueller Ergebnisse aus einer ergänzenden Befragung, die die Autorin 2023 unter SuS, Studierenden, Referendaren und Lehrkräften, die Latein lernen bzw. lehren, durchführte. Abschließend wird ein persönliches Fazit gezogen, das sich auf die mehrjährige Arbeit an der Dissertation sowie auf rund 30 Jahre Unterrichts- und Lehrtätigkeit stützt.

Vorab sei nochmals auf die Unabschließbarkeit bildungspolitischer Prozesse hingewiesen, so dass die Erkenntnisse stets nur zeit- und ortsgebundene *statūs quo* aufzeigen können. Allein die langfristigen Auswirkungen der Pandemie, aktueller Kriege, klimabedingter Krisen sowie die rasante Entwicklung Künstlicher Intelligenz mit ihren noch unabsehbaren Konsequenzen werden das Selbstverständnis, die Identität und die Werteorientierung in einem demokratischen, freien Europa und weltweit erheblich beeinflussen. Daher sollten die dargestellten Ergebnisse durch Vergleichsstudien in ver-

¹¹⁴⁵ Goik 2021.

änderten Kontexten und weiteren Ländern unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands eingeordnet werden. Dass Veränderungen bereits im Gange sind, zeigen die Ergebnisse der 2022 veröffentlichten TUI-Jugendstudie, die auf mehreren Ebenen signifikante Meinungsunterschiede im Vergleich zu früheren Jahren feststellte.¹¹⁴⁶

10.1. Beantwortung der Forschungsfrage

Die befragte Zielgruppe der TRILG, die das Fach Latein zwischen ca. 2001 und 2019¹¹⁴⁷ belegte, schrieb dem LU trotz der eindeutigen europabezogenen Vorgaben, Aufgaben und Ziele der in diesem Zeitraum gültigen KLP und Bildungsprogramme kaum eine prägende Europabildung zu. Der LU schien diese Vorgaben nicht in einer Weise umgesetzt zu haben, dass er nach Empfinden der Studierenden Einfluss auf europabezogene Einstellungen oder Kenntnisse nahm. Zudem ergab die statistische Auswertung zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage in allen drei Ländern eine weitgehende Bestätigung der Nullhypothese. Die wenigen signifikanten Unterschiede beschränkten sich entweder auf Detailspekte mit spezifischem Antikenbezug oder wiesen keine plausible Korrelation auf. Eine grundsätzlich divergierende Einstellung zwischen den untersuchten Gruppen kann somit als widerlegt gelten. Wie lassen sich diese Ergebnisse unter Einbezug des genannten Paradoxons in Item 43¹¹⁴⁸ und der Tatsache verstehen, dass die mehrheitlich als europarelevant und wichtig bewerteten Aspekte zu den Standardinhalten, -themen und -zielen des LU gehören – ihn also quasi ausmachen? Welche konkreten Konsequenzen für den LU ergeben sich aus der Studie? Bevor diese Fragen thematisiert werden, drängt sich jedoch zunächst eine grundlegende Diskussion über die Legitimität der von der EU propagierten Ausrichtung auf Europabildung auf.

10.2. Legitimität von Europabildung im Lateinunterricht

Die Umsetzung vorgegebener und intendierter Bildungsziele steht vor einer grundlegenden Herausforderung: Die Vorstellungen darüber, wie Europabildung im Unterricht gestaltet werden soll, sind uneinheitlich. Hinzu kommt, dass der Begriff *Europa* selbst – geprägt von dynamischen Entwicklungsprozessen – nicht als statisch gelten

¹¹⁴⁶ TUI 2022.

¹¹⁴⁷ Zeitraum bei einem Alter zwischen 17 und 30 bei Lateinbeginn ab frühestens 11 Jahren bis Abitur.

¹¹⁴⁸ Dem Unterrichtsfach Latein wird grundsätzlich eine starke Prägung beigemessen.

kann, was die Debatte trotz zahlreicher Veröffentlichungen zum Thema zusätzlich erschwert.¹¹⁴⁹

Doch worauf zielt Europabildung ab? Geht es um eine einheitliche europäische Bildung, um eine Erziehung *zu* Europa oder Bildungsinhalte *über* Europa? Gelten diese Ansätze für alle EU-Staaten gleichermaßen? Soll Europa als Kulturraum, als politische Vereinigung oder als Wertegemeinschaft betrachtet werden? Diese Fragen sind insbesondere für Didaktiker der Politik- und Sozialwissenschaften zentral.¹¹⁵⁰ Gerade mit Blick auf die Identitätsentwicklung junger Menschen hält Richter es jedoch für „nicht zulässig, für eine bestimmte 'Identität' bilden zu wollen – auch nicht für eine scheinbar so harmlose wie die europäische.“ Man könne SuS zwar an Europa heranzuführen,

aber die Entwicklung konkretistischer Vorstellungen über die sog. 'europäische Identität' und das Ziel, Schüler/innen dafür begeistern zu wollen, ist eine Bevormundung, die ihnen keinen Entscheidungsfreiraum zugesteht und die dem Beutelsbacher Konsens eindeutig widerspricht.¹¹⁵¹

Mit dieser Warnung teilt er gewissermaßen die Auffassung der Studierenden, die – bewusst oder unbewusst – einen Einfluss auf ihre Identitätsbildung zumindest im LU mehrheitlich ablehnen. Ebenso deutlich äußert sich Massing zur „emphatisch-gesinnungsethischen Prägung“ durch die EU, denn

Jugendliche dazu erziehen zu wollen, dass sie Europa als historische Notwendigkeit erkennen, oder als Ziel die engagierte Teilnahme am Europäischen Aufbauwerk zu formulieren, vor allem aber die Absicht, bei den Jugendlichen eine europäische Identität zu wecken, bewegt sich vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens hart an der Grenze zur Indoktrination.¹¹⁵²

Bereits 2014 führte Szukala kritische Stimmen gegenüber der EU an, da diese den Eindruck vermittele, „dass die europäische Integration im Rahmen der EU als ein singulärzentrales Projekt gesehen werde, zu dem es keine politische Alternative geben kann.“

Dies führe dazu, dass

auch Didaktiker immer wieder in den Zwiespalt zwischen der Europaidee und europäischer Politik zu navigieren und die Spannung zwischen Völkerverständigungsidealen und dem wenig zur politischen Urteilsbildung und Teilhabe motivierenden politischen 'Output' der Union („Europa im Alltag“)¹¹⁵³

ausloten müssten. Und dies, obwohl „die politische Gestalt, die diese Völkergemein-

¹¹⁴⁹ Vgl. Müller 2006.

¹¹⁵⁰ Vgl. fachdidaktische Zeitschriften, Veröffentlichungen sowie Weißeno 2004.

¹¹⁵¹ Vgl. Richter 2004, 177. (Alle Zitate des Absatzes.)

¹¹⁵² Massing 2004, 146 und 154.

¹¹⁵³ Szukala 2014, 47. (Alle Zitate Szukalas.)

schaft in der EU konkret angenommen hat, politisch-institutionell nicht als die ‚beste aller Welten‘ aufgefasst werden“ müsse oder könne.

Gebauer hingegen relativiert diese Kritik. Er stellt zwar fest, „dass Europabildung neben Bildung in und über Europa gleichermaßen auch Bildung für Europa beinhaltet,“ und somit tatsächlich darauf abzielt, Verständnis sowie die subjektive Überzeugung zu fördern, dass der europäische Bildungsraum mit seinen gemeinsamen politischen, sozialen und kulturellen Werten für die Menschen einen Mehrwert darstelle. Dies sei jedoch keine Werbung oder gar Manipulation, sondern

greift aktuelle politische und gesellschaftliche Probleme und Kontroversen in Europa auf der Folie der eng miteinander verknüpften europäischen Werte wie Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit auf.¹¹⁵⁴

Es bleibt unklar, ob europäische Bildung – gleich Europabildung? – primär regionale, nationale, europäische oder eher globale Perspektiven in den Fokus rücken soll oder ob sie als obligatorische Querschnittsaufgabe in einem bundesweiten, nationalen oder gar gesamteuropäischen Curriculum verankert werden soll. Ebenso offen ist die Frage, ob einheitliche europäische, nationale oder regionale Lehrwerke an Schulen intendiert sind oder ob – angesichts der erläuterten Autonomie der Schulsysteme – vielmehr eine differenzierte Unterrichtsgestaltung befürwortet wird. Die EU liefert hierauf keine klaren Antworten, sondern bleibt selbst ambivalent und auf abstrakter Ebene unkonkret in ihrer Forderung nach einheitlichen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ und nach „Schulentwicklung und hervorragende[m] Unterricht.“ Diese sollen sicherstellen,

dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.¹¹⁵⁵

An dieser Stelle taucht immerhin der Begriff *Weltbürgerschaft* auf, der über europäische Bezüge hinausgeht. Gleichzeitig wird die Entwicklung von Bürgerkompetenz angestrebt, die „das Bewusstsein für die in Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union und in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union niedergelegten gemeinsamen Werte“ sowie das Verständnis „aller Lernenden und des Bildungspersonals

¹¹⁵⁴ Gebauer/Lenz 2019, 177. (Beide Zitate).

¹¹⁵⁵ Vereinte Nationen 2015, vgl. UNESCO-Kommission.

für die Notwendigkeit des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen und ihr Verhältnis zur Gesellschaft“¹¹⁵⁶ schärfen soll.

Zur Schaffung dieser „Grundlage für die Selbstverwirklichung der Lernenden im bürgerlichen und sozialen Leben, auf dem Arbeitsmarkt und in ihrem Privatleben“ sowie zur Bewältigung der „Herausforderungen einer sich rasch wandelnden Welt“ spielen Schulen „mit Unterstützung durch die Gesellschaft als Ganzes eine wesentliche Rolle.“ Sie sollen „zu lebenslangem Lernen befähigen“ und verantwortungsbewusste Staatsbürger heranbilden. Da die „Umsetzung von gezielten Reformen entsprechend den nationalen, regionalen und lokalen Gegebenheiten unterschiedlich“ sein könne, rückt hier erneut die *Vielfalt* in den Fokus – ein Markenzeichen des europäischen Bildungssystems. Gleichzeitig gelte es jedoch, die Unterschiede durch verstärkte Kooperationen, etwa im Rahmen von Erasmus, und durch die Entwicklung ganzheitlicher Schulkonzepte auszugleichen. Diese sollen

eine stärker inklusive, aktivierende und fördernde Schulkultur mit Schwerpunkt auf dem Wohlergehen der gesamten Schulgemeinschaft und ohne Toleranz gegenüber Mobbing, Gewalt und Diskriminierung – aus welchen Gründen auch immer¹¹⁵⁷

unterstützen. Speziell die Jugendarbeit verfolgt also das Ziel, „demokratische Werte durch eine Stärkung der aktiven Bürgerschaft und der demokratischen Teilhabe“ zu fördern. Laut EU entstehen interkulturelles Verständnis und Zusammenarbeit dabei durch Fremdsprachenkompetenzen, die sich am GER orientieren und zur „grenzüberschreitenden Kommunikation und Mobilität“ führen.¹¹⁵⁸ Die EU als überstaatliches Organ präzisiert jedoch nicht, welche spezifische Struktur und welches kulturelle Modell verfolgt werden sollen, zumal „in den letzten Jahrzehnten mit der Entwicklung der globalisierten Gesellschaft der Begriff der *Nation* selbst in eine Krise geraten ist“, denn „nationale Identität reicht nicht mehr aus, um die kulturelle Zugehörigkeit eines Einzelnen zu definieren.“¹¹⁵⁹ Dieses Problem „in den mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften von heute“¹¹⁶⁰ möchte die EU mit speziellen grundlegenden Kompetenzanforderungen angehen und erweitert die fachliche Ebene um persönliche und interpersonelle Kompetenzen, „die manchmal auch als ‚Lebenskompetenzen‘, ‚sozial-emotionale Kompetenzen‘ oder ‚Softskills‘ bezeichnet werden, da sie Menschen helfen, mit Unsicherheit und Veränderung umzugehen.“ Kompetenzen „wie kritisches Denken,

¹¹⁵⁶ Rat der Europäischen Union 2017. (Alle Zitate des Absatzes.)

¹¹⁵⁷ ABl. 2017/C 421/03. (Alle Zitate des Abschnitts).

¹¹⁵⁸ Vgl. Coste 2013, 14.

¹¹⁵⁹ Petrucci 2020, 18. (Beide Zitate.)

¹¹⁶⁰ Rat der Europäischen Union 2017, 5.

Teamwork, interkulturelle Kompetenzen und Problemlösung“ werden somit ebenfalls in den Fokus gerückt.

Die zahlreichen, in ihrer Betonung redundanten Empfehlungen der EU, die Entsprechungen in den Vorgaben der KMK sowie den fachspezifischen KLP finden, werfen insofern durchaus die Frage nach der Legitimität und der Übereinstimmung mit übergeordneten Bildungsidealen auf. Denn die von der EU geforderte Erziehung lässt sich, wie gezeigt, in Teilen als *idealistisch* bezeichnen: Sie setzt als unumstößlichen Wert die Bejahung von Vielfalt sowie die Entwicklung einer europäischen Identität im Sinne eines toleranten, interkulturellen Zusammengehörigkeitsgefühls bei gleichzeitig maximalem Minderheiten- und Individualschutz voraus.¹¹⁶¹

Das übergeordnete Motto *in varietate concordia* als Grundlage des europäischen Kollektivs, das auf einem Wertekonsens und einem gemeinsamen Identifikationsprozess beruhen soll, wird nicht infrage gestellt, obwohl diese *varietas*, wie Janssen beschreibt, konkret aus zahlreichen kulturellen Traditionslinien mit 24 Amtssprachen, drei offiziellen Alphabeten, 60 regionalen bzw. Minderheitensprachen sowie Einwanderern samt Sprachen und Kulturen aus 175 Staaten bestehe.¹¹⁶² Eine umfangreiche Darstellung der Entwicklung „D’une éducation pour l’Europe à une éducation européenne“ veröffentlichten 2020 Paoli und Coutaz.¹¹⁶³

Die Diskussion um die Legitimität der EU-Bildungsdirektiven ließe sich hinsichtlich der Werteerziehung am besten in übergeordnete und untergeordnete Aspekte gliedern. Erstere würden als Grundlage den Minimalkonsens ausmachen, aus dem sich in direkter Konsequenz weitere Werte ableiten, die begünstigende Faktoren zur konkreten Lebensweltgestaltung als natürliche Folge quasi als dritte Kategorie nahelegen. Wenn der Minimalkonsens die am ehesten als universell legitimierbaren Werte beinhaltet – nämlich *Menschenrechte/-würde* und *Freiheit* – müssten sich durch Eigenreflexion im Unterricht deren Geltung und Achtung sowie in hinreichender Konsequenz weitere aus ihnen ableitbare Werte entwickeln. Die SuS müssten selbst (an)erkennen, dass diese Werte die Voraussetzung für *Gleichstellung* und *-berechtigung* darstellen, die wiederum die Aufhebung von Klassenunterschieden, Chancengleichheit, Glaubensfreiheit und andere Rechte garantieren. Zur Gewährleistung der Achtung dieser Werte benötigen Gesellschaften sodann einen institutionellen Rahmen, der *Rechtssicherheit*,

¹¹⁶¹ Vgl. Janssen 2020, 176.

¹¹⁶² A. a. O., 171.

¹¹⁶³ Paoli/Ruppen Coutaz 2020.

Rechtsstaatlichkeit, Frieden, Solidarität sicherstellt.¹¹⁶⁴

Dass das Stichwort *Demokratie* hier nicht gefallen ist, liegt daran, dass sie – trotz weitestgehender westlicher Übereinstimmung – als Staatsform nicht zwangsweise *per se* einen universalen Wert besitzt oder in der Praxis immer die bestmögliche Form darstellen *muss*, wie die Geschichte mehrfach zeigt(e). Mehrheitsfähige Meinungen oder demokratisch abgehaltene Wahlen können dazu führen, dass die oben genannten Werte eben nicht eingehalten werden. Daher ist es notwendig, die zentrale Problemstellung und *conditio sine qua non* des Wertekonsenses zu verdeutlichen und Wege zu erörtern, wie dieser erreicht werden kann. Nach dem Beutelsbacher Konsens und im Sinne der Taxonomie bedarf es hierzu zunächst des Wissens über grundlegende Bereiche, die Gesellschaften ausmachen und zusammenhalten. Dieses Wissen muss so verstanden werden, dass es zur Analyse isomorpher und allomorpher Denkmodelle befähigt, um über den Schritt der Synthese zu einer fundierten und reflektierten Bewertung zu gelangen. Dabei kommen die genannten grundlegenden Kompetenzen ins Spiel: kritisches Denken und Ausdrucksfähigkeit. Nur mit ihnen kann Wissen beurteilt, verknüpft und auf bestimmte Perspektiven angewandt werden.¹¹⁶⁵ Erst durch diese Prozesse entwickelt sich der gesuchte *citoyen éclairé et critique*, „capable d’effectuer des choix politiques en toute conscience et capable de les exprimer, de les justifier.“¹¹⁶⁶ Aus ihnen ergeben sich die Grundlagen der „trois missions de l’école: instruction, éducation, socialisation sans les opposer et les isoler“¹¹⁶⁷, denn in ihr werden „par la connaissance des voies à explorer pour marcher, librement et volontairement, vers un avenir désiré“¹¹⁶⁸ aufgezeigt und gangbar gemacht. „La citoyenneté européenne se construit au XXI siècle de par la volonté des habitants des pays d’Europe.“ Daher liege es in der Verantwortung der Lehrkräfte Europas, SuS zu befähigen, sich eine fundierte Meinung zu bilden, die zum Gestaltungswillen eines gemeinsamen *avenir désiré* führe – dies umso mehr, als die rasante Entwicklung KI-gestützter Anwendungen kompetente, kreative, kritische Eigenverantwortung dringend erfordert.

Betrachtet man den intendierten Minimalkonsens, wird deutlich, dass die Gesamtgruppe diesem mehrheitlich zustimmt und die aus ihm folgenden Werte vertritt, da sie ein wertebasiertes, geschichts- und kulturbewusstes, vielfältiges Europa, das Freiheit

¹¹⁶⁴ Vgl. Abb. 10.1 im Anhang.

¹¹⁶⁵ Petrucci 2020, 17.

¹¹⁶⁶ Marie/Lucas 2005, 17 (Hervorhebungen im Original).

¹¹⁶⁷ A. a. O., 30.

¹¹⁶⁸ A. a. O., 10 und 21.

und Freizügigkeit ermöglicht, als erstrebenswert erachtet. Zudem zeigt sich in den stark übereinstimmenden Einstellungen der Studiengruppen insgesamt ein durchaus positives Europabild. Dieses deckt sich jedoch nicht unbedingt mit dem gesamtgesellschaftlichen Bild. Denn aktuell ist eine problematische Diskrepanz zwischen dem propagierten Europa und dem *status quo* nicht zu übersehen. Sie manifestiert sich in den letzten Jahren durch Neologismen wie *Polexit* bis hin zu *Frexit* und *Dexit*, die weder für eine gelungene Europabildung im Sinne der EU sprechen noch erkennen lassen, dass diese tatsächlich auf gemeinsamen Werten und nicht primär auf einer ökonomischen, profitorientierten Basis im Sinne der Haltung *nation-first* beruht. So teilen einige politische Machthaber sowie einzelne Parteien in Europa den Wertekonsens nicht vollständig, sondern stellen den eigenen Machterhalt sowie den Nationalstaat über Erhalt und Stärkung der EU.

Viele Menschen, beeinflusst und verunsichert von dramatisierenden und polarisierenden Medienbeiträgen, bewerten zudem bestimmte Dimensionen wenig rational und auf Grundlage geringen Faktenwissens. Dies erschwert die Öffnung für und den toleranten Blick auf multiple Identitäten, die in den sprachlich und kulturell unterschiedlichen regionalen, nationalen und darüber hinaus europäischen Kollektiven koexistieren. Zuletzt – und darin zeigt sich ein *cercle vicieux* – führen Abschottung, *nation first*-Haltungen sowie Ängste vor Fremdem und dynamischen Entwicklungen zur Abnahme des transnationalen und -kulturellen Austauschs. Dieser ist jedoch konstituierend und unabdingbar, denn „jede menschliche Haltung innerhalb einer bestimmten Gesellschaft trägt dazu bei, ein bestimmtes kulturelles Modell zu schaffen und gleichzeitig davon beeinflusst zu werden.“ Nur durch eigenes Erkennen, Erleben und Austausch werden echte inter- und transkulturelle Kompetenzen gefördert, werden Werte wie Toleranz erkannt und verinnerlicht. „Bürger eines Mitgliedsstaates dieser Union zu sein, garantiert nicht automatisch, dass der Einzelne eine gemeinsame kulturelle Identität besitzt“¹¹⁶⁹, was die Studierenden ebenso beurteilten. Die Hoffnung, dass die Bürger Europas über lateinsprachliche Bildung zur Überwindung des Nationalismus gelangen, äußert Francesco Stella in seinem Beitrag „Quale Latino per l’Europa“:

La speranza, in tal caso, è che anche su questo punto l’Europa ci imponga o almeno favorisca, come sta avvenendo in tanti campi, un percorso adeguato alle esigenze formative dei cittadini europei che si liberi, traendo le conseguenze di una consapevolezza dei percorsi storici, dai retaggi culturali e scolastici plasmati prima dal nazionalismo ottocente-

¹¹⁶⁹ Petrucci 2020, 18. (Beide Zitate.)

sco e poi dall'interpretazione imperiale e esemplare che della romanità come valore assoluto hanno dato i regimi totalitari del '900, sulla scorta della propaganda napoleonica, e che non può più costituire un paradigma sufficiente per studenti e studiosi europei del XXI secolo.¹¹⁷⁰

Betrachtet man die genannten Neologismen, die aus dem Kürzel des Nationalstaats und dem lateinischen *exitus* bestehen, droht eine doppelte Deutung: der offizielle *exitus* aus den Verträgen und bei deren Häufung im metaphorischen Sinne der *exitus* des jahrzehntelangen Einigungs-, Friedens- und Toleranzprozesses – der Tod der EU. Dieses Szenario scheint – gerade angesichts der aktuellen Kriege, die die für selbstverständlich und *sempiternum* gehaltene Friedensordnung infrage stellen – weder im Sinne der EU noch der Studierenden zu sein. Dies zeigt einmal mehr, wie sehr Europa in allen Dimensionen als unabschließbar und dynamisch anzusehen ist, wobei jede Idee oder Vision einem Wandel unterliegt, der abhängig ist von zeitlichen, räumlichen, politischen, kulturellen, technologischen, sozialen, religiösen und relationalen Faktoren.

Bildung kann und darf sich daher *de facto* nicht auf Europa beschränken. Erforderliche Kompetenzen machen weder an Grenzen halt, noch sind zahlreiche transnationale Aspekte als Schnittmengen in europäisch und außer- bzw. nicht-europäisch unterteilbar, so dass Bildungsziele letztlich über Europabildung hinausgehen und von ihr unabhängig sein müssen. Die weltweiten, multiplen Traditionen erfordern also den dargelegten Minimalkonsens, der, beruhend auf *biens communs*, unabhängig von „des racines philosophiques ou religieuses différentes“¹¹⁷¹ sein muss, da er einen stabilen Ausgangspunkt für die dynamischen Diskussionsprozesse über ein künftiges Europa innerhalb der Weltordnung darstellt. Dies betonen Schöne und Stegmaier: „Das Ziel von Europabildung ist dabei nicht die kritiklose Akzeptanz des Status quo der EU in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit.“ Vielmehr sollte jeglicher EU-Unterricht unabhängig von Bildungsplänen vor allem aufgrund des eigenen Lebensweltbezugs erfolgen,

weil unser Alltag durch Entscheidungen der EU maßgeblich bestimmt wird. Die Bearbeitung vieler politischer Themen der Gegenwart, seien es die Umweltverschmutzung, der Klimawandel oder die Migrationsbewegungen, werden durch europäische Entscheidungen beeinflusst. Das Handeln bzw. Nicht-Handeln der EU bedeutet einen Unterschied für die Gestaltung unseres Gemeinwesens.¹¹⁷²

Auch Mayerl betont die Relevanz von Wissen, auf dessen Grundlage Kontroversität in offener Kommunikation über Europa stattfinden kann:

¹¹⁷⁰ Stella 2011, 160.

¹¹⁷¹ Marie/Lucas 2005, 13.

¹¹⁷² Vgl. Ipb 2020 und bpb/KMK „Politische Europabildung an Schulen: Europa wieder stark machen“.

Für den Schulkontext ergeben sich verschiedene Implikationen. Es ist relevant, Wissen über EU und Europa an Schüler/-innen zu vermitteln. Dies entspräche auch den Wünschen von Jugendlichen selbst, die eine hierarchiefreie Thematisierung EU- und europabezogener sowie allgemein politischer Themen im Unterricht begrüßen würden. Wichtig ist hierbei, auf die Interessen und Fragen der Schüler/-innen einzugehen, Europabildung nicht als reine Institutionenkunde zu gestalten und auch kritische und kontroverse Betrachtungen der EU-Politik zu Wort kommen zu lassen.¹¹⁷³

Bleibt die Frage, wie der LU getreu dem Beutelsbacher Konsens sicherstellen könnte, dass es zu keiner unreflektierten, fremdbestimmten, emphatisch-gesinnungsethischen Prägung kommt. Wie kann er zum übergeordneten Bildungsziel des „*citoyen éclairé et critique*“ und zur Befähigung beitragen, politische Entscheidungen in vollem Bewusstsein zu treffen, sie auszudrücken und zu rechtfertigen, ohne bei Europa stehenzubleiben und den Rest der Welt auszuklammern? Was genau stellt also die sogenannte Europabildung dar? Wie definieren sich ‚europagebildete‘ Personen im Gegensatz zu global-umfassend gebildeten Personen? Meint der Begriff nicht vielleicht genau Letzteres, also profunde Kenntnisse aller Dimensionen sowie die Fähigkeit, diese zu analysieren, zu vergleichen und schließlich zu bewerten, um dort, wo man lebt, Sorge für ein ‚lebens-wertes‘ Umfeld zu tragen und gestaltend an einer friedlichen Gesellschaft zu partizipieren? Wie das Kapitel zur Identität zeigte, spielt es dabei weniger eine Rolle, welche Zugehörigkeit jemand als dominant empfindet – ob man sich als Bonner, Rheinländer, Deutscher, Europäer oder eben Weltbürger fühlt. Die heutige Welt ist vernetzt und interdependent, und das kann nicht außer Acht gelassen werden, auch wenn der Begriff *Europabildung* dies suggeriert. Aufgrund der Interdependenz der Regionen, Länder, Erdteile, sei es durch Handel, Klimaeinflüsse, Landwirtschaft, Ressourcenverteilung, digitale Medien, Migration, Krisen, Kriege, die noch vor einhundert Jahren im aktuellen Ausmaß nicht existierten, muss jedes Bildungskonzept global ausgerichtet sein. Und genau das kann schulischer LU – im Zusammenspiel mit dem schulischen Fächerkanon – bieten, wie die Betrachtung der Maßstäbe der EU-Lern- und Bildungsziele zeigt. Diese sind in der aktuellen „Neuaufstellung der allgemeinen und beruflichen Bildung für das digitale Zeitalter“¹¹⁷⁴ für die Jahre 2021 bis 2027 festgelegt und benennen spezifische Kompetenzanforderungen. Zwar ist dabei Erfolg in *Europabildung* dort nicht messbar definiert, dennoch ist es interessant zu untersuchen, inwieweit den Studierenden der Stichproben ein solcher bescheinigt werden kann.

¹¹⁷³ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 291 f.

¹¹⁷⁴ EU 2018, ABl C 189/1, 3.

10.3. Europakompetenzen der Bonner Stichprobe

Der differenzierte Referenzrahmen des ER „Kompetenzen für Demokratische Kultur“ (RFCDC) unterteilt diese in zwanzig – idealerweise operationalisierbare – Demokratiekompetenzen, die als Orientierung dienen sollen, „um das Unterrichten, Lernen und Beurteilen im Kontext Bildung für Europa systematisch planen und durchführen zu können.“¹¹⁷⁵ Sie leiten sich aus den Forderungen der EK 2017 „Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht“ ab:

Eine qualitativ hochwertige Bildung für alle trägt dazu bei, dass Europa seine wirtschaftlichen und sozialen Ziele erreicht. Eine gute Bildung ist das Fundament inklusiver und stabiler Gesellschaften. [...] Sie fördert die persönliche Entwicklung und schafft die Basis für eine aktive Bürgerschaft.¹¹⁷⁶

Die Kompetenzen gliedern sich – ähnlich einem vierblättrigen Kleeblatt – in die Bereiche *Werte, Einstellungen, Fähigkeiten* sowie *Wissen und kritisches Denken*.¹¹⁷⁷ Bei Betrachtung der ersten beiden Bereiche zeigt sich eine große Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Studie: Die Gesamtgruppe hielt – unabhängig vom LU – alle oben genannten Werte mehrheitlich für wichtig oder sehr wichtig und teilte zudem die im Schaubild gewünschten Einstellungen. Dies äußerte sich in der Wertschätzung von Vielfalt, Diversität, Gemeinschaft, Solidarität, Zusammenarbeit sowie in der Unabhängigkeit von religiösen Anschauungen.¹¹⁷⁸ Vorhandensein und Umfang des Wissens zu den genannten Einzelaspekten lassen sich zwar nicht präzise beurteilen, wohl aber die übereinstimmende Einschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Bedeutung, die in

¹¹⁷⁵ ER 2018; vgl. die Abbildung a. a. O., 11; vgl. zur Demokratiebildung auch Gebauer/Lenz 2019.

¹¹⁷⁶ EK, KOM 2017, 248 final, 2.

¹¹⁷⁷ ER 2018, 32. Zu den **Werten** gehören die bekannten zentralen EU-Werte: Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte; Wertschätzung der kulturellen Vielfalt; Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit. Die gewünschten **Einstellungen** beziehen sich auf: Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche; Respekt; Gemeinwohlorientierung; Verantwortung; Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit; Toleranz für Mehrdeutigkeit. Zu den förderungsrelevanten **Fähigkeiten** gehören: selbstständige Lernkompetenzen; analytische und kritische Denkweise; die Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen; Empathie; Flexibilität und Anpassungsfähigkeit; sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten; Teamfähigkeit; Konfliktlösungskompetenzen. Der Bereich **Wissen** und kritisches Denken wird spezifiziert mit Wissen ergänzenden Aspekten: kritisches Selbstverständnis; kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation; kritisches Weltverstehen in Bezug auf u. a. Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit.

¹¹⁷⁸ Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit lässt sich durch die Befragung nicht beurteilen, es sei denn, man bezöge die Aussagen zur eigenen Auseinandersetzung/Aktivitäten ein, die immerhin zustimmende Mittelwerte ergaben. Die Werte beziehen sich auf die MW der TRIGG, vgl. Tabelle TRI 8 S. 266: Item 36, Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein: 2,57; Item 45i, meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa: 2,79; Item 45j, eigene Aktivitäten: 3,19.

zahlreichen Items bewertet wurden.¹¹⁷⁹ Besonders im Bereich *Wirtschaft* gestaltet sich eine eindeutige Interpretation der Ergebnisse schwierig. Einerseits wurde dieser als nachrangig in seiner europakonstituierenden Bedeutung bzw. als vereinigender Wert gesehen, andererseits fanden wirtschaftsbezogene Faktoren, die ein sicheres Leben und eine gute Grundversorgung betreffen, hohe Zustimmung. Aspekte wie *Wohlstand*, *Reichtum*, *freier Handel* und *Sicherheit* wurden häufig in den freien Angaben genannt und erzielten in den entsprechenden Items zustimmende Werte.¹¹⁸⁰

Es mag etwas überraschen, dass *Umwelt* und *Nachhaltigkeit* weder explizit thematisiert noch von den Studierenden in den freien Angaben genannt wurden. Da die Zielgruppe größtenteils der Generation FFF angehört, ist es unwahrscheinlich, dass ihr Wissen und ihr Engagement hier gering sind. Möglicherweise wurde dieser Bereich eher als globales Thema betrachtet und rückte durch die Reduktion auf Europa nicht in den bewussten Fokus.

Betrachtet man den vierten Kompetenzbereich, der *Fähigkeiten* zu selbstständiger Lernkompetenz umfasst, muss auch hier auf implizite Aussagen rekuriert werden. Die Antworten auf Items, die nach Gemeinsamkeiten und deren Grundlage fragten, legen nahe, dass die Gruppe über *analytische und kritische Denkweise*, *Teamfähigkeit* und *Konfliktlösungskompetenzen* verfügt. Um beurteilen zu können, ob Europa *kulturell-geistesgeschichtliche Gemeinsamkeiten*, eine gemeinsame *Identität* oder gemeinsame

¹¹⁷⁹ *Politik, Recht/Menschenrechte, Kultur(en), Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit*. Der Kompetenzbereich Wissen kann durch die Studie nicht beurteilt werden, da sie kein Faktenwissen oder auf Sachwissen abzielende Testverfahren beinhaltete. Ein Bewusstsein der TRIGG für dessen Bedeutung lässt sich jedoch aus den Items ablesen, da sie den Stellenwert fundierten eigenen Wissens, das zu Einordnung, Verständnis und Beurteilungsfähigkeit der Weltgeschehnisse nötig ist und kritischer Bewertung von Sprache und Kommunikation bedarf, betont. Dies belegen die Items zu Mehrsprachigkeit, Kulturaustausch, Nachrichtenmedien und sozialem Umfeld, die auf tendenzielle Zustimmung stießen. Sie zeigen, dass Studierenden Informationsverbreitung, -analyse und -austausch wichtig sind – und zwar in mehreren Sprachen. (15d, Mehrsprachigkeit: N 229, MW 2,97; 33l, Kulturaustausch: N 231, MW 3,49; 33m, Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit: N 230, MW 3,27; 45b, Nachrichtenmedien: N 228, MW 3,15; 45h, soziales Umfeld: N 231, MW 2,88.)

¹¹⁸⁰ Die Studierenden sehen sehr deutlich die gemeinsame Währung (3,08), Freizügigkeit (3,67), europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit (2,85) sowie wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt (3,38) als Voraussetzung für gemeinsamen Wohlstand (3,36), der erst durch Sicherheit (3,38) und Gleichstellung (3,73) in internationaler gesellschaftlicher Solidarität errungen werden kann, was gerade aktuell unter Beweis gestellt wird. Dass der Fokus nicht vorwiegend auf Wirtschaft/Handel liegen soll (3,08), betont die Werteorientierung, die nicht so naiv oder realitätsfremd ist, dass die Grundlagen für eine wertebasierte (3,36) und kulturell vielfältige Gesellschaft (3,57) missachtet würden. Vgl. die später entstandene Veröffentlichung Helmert/Steinhauer/Dieckmann 2024, 6: Für die meisten Jugendlichen der Gruppendiskussionen stehen jedoch die sogenannten europäischen Werte im Vordergrund. [...] Als europäische Werte wurden von den Diskussionsteilnehmenden dabei Zusammenarbeit, Frieden, Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit benannt [...]. Selten wurde Europa als Wirtschaftsgemeinschaft interpretiert.

Werte zugrunde liegen,¹¹⁸¹ mussten gemäß der bekannten Taxonomie¹¹⁸² zunächst Wissen und dessen Verständnis vorhanden sein. Erst darauf aufbauend ermöglichen Analyse und Synthese als höchste kognitive Leistungen eine fundierte Bewertung und Anwendung. Dennoch lässt sich nicht ausschließen, dass einige Antworten intuitiv und ohne tiefere analytische Auseinandersetzung gegeben wurden. Der Stellenwert der (viel)sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen wurde bereits deutlich. Austausch und Kommunikation erfordern nicht nur Zuhören und Wahrnehmen, sondern auch Empathiefähigkeit sowie – angesichts der immer wieder betonten Vielfalt Europas – Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Aus der Studie lässt sich ableiten, dass diese Kompetenzen ebenfalls als wesentlich erachtet und entwickelt wurden. Ein weiteres Indiz dafür ist die Tatsache, dass als einzige Dimension, auf der Europa nicht basieren soll, die religiöse genannt wurde.¹¹⁸³ Dies legt nahe, dass die Befragten in den beiden letzten Kompetenzbereichen bereits ein gewisses Niveau erreicht haben mussten. Erst durch Konfliktlösungskompetenzen und Empathie gegenüber Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen lässt sich diese deutliche, auf *Vielfalt, Freiheit, Toleranz* und *Solidarität* beruhende Ablehnung einer religiösen Basis erklären. Religion wird hier als privater und persönlicher Bereich betrachtet, der unabhängig von demokratischen Werten keine Spaltung, Diskriminierung oder Priorisierung hervorrufen sollte.¹¹⁸⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden die von der EU geforderten Kompetenzen selbst als förderungswürdig beurteilen und – wenn auch in nicht messbarer Ausprägung – durchaus erfolgreich in ihnen gefördert wurden. Allerdings scheint dies nicht ausschließlich oder spezifisch im LU erfolgt zu sein. Dennoch könnte man für den LU die Marcus Porcius Cato zugeschriebene Sentenz *rem tene, verba sequuntur* umkehren in *verba tene, res intellegentur*. Über das Verstehen der *verba* erschließt sich die *res* in größerer Tiefe, und durch die kritische Auseinandersetzung mit ihnen wird das Bildungsziel eines *citoyen éclairé* erreicht. Insofern kann dem LU für die transnationale Europabildung durch seine Lerninhalte und sein spezifisches Unterrichtsvorgehen ein hoher Stellenwert zukommen. Laut den Befragten wurde dieses Potenzial jedoch nicht ausreichend erkannt und ausgeschöpft. Daher soll eine ergänzende

¹¹⁸¹ Item 12 (3,32); Item 26 (3,17); Item 27 (3,25).

¹¹⁸² Vgl. Lerntaxonomie nach Bloom 1976.

¹¹⁸³ Einbezug gemeinsamer Geschichte für die Gestaltung der Zukunft (3,23), bewusster Umgang mit Wurzeln und Erbe (3,24), jedoch Ablehnung Europas als religiöse Gemeinschaft (1,34).

¹¹⁸⁴ Dafür spricht, dass die Frage nach der Grundlage der europäischen Werte bei den christlichen zu keinem eindeutigen Meinungsbild führte, obwohl sie der EU weitgehend entsprechen (2,21).

Studie zeigen, welche Ausrichtung der LU in den Augen aktueller Lateiner *realiter* hat und welche er haben sollte. Diese Ergebnisse werden kurz dargestellt, um sie in die Diskussion einfließen zu lassen.

11. Ergänzende Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts

Die ergänzende Studie wurde im Juni 2023 als Websurvey durchgeführt, um Klarheit über drei Aspekte zu gewinnen: 1. Welche Aufgaben sehen bzw. sahen die Befragten in ihrem absolvierten Lateinunterricht *realiter* erfüllt? 2. Welche sähen sie gerne erfüllt? 3. Welchen Platz findet bzw. soll *Europabildung* darin finden? Der Fragebogen richtete sich an die drei betroffenen Akteure: aktive und ehemalige Latein-SuS; Lehramtsstudierende und Referendare des Faches; Lateinlehrkräfte. Information und Bitte um Teilnahme an der Befragung wurden per Mail und *Social-media-Kanäle* an alle Lateinfachschaften der Bonner Gymnasien, das ZfsL (Latein), Bonner Studierende des Faches und der Autorin bekannte SuS geschickt mit der Bitte um Verbreitung in ihren aktuellen oder ehemaligen Klassen. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird die Studie nicht im Detail erläutert; vielmehr sollen die Ergebnisse, die nach denselben Gütekriterien in parallelem Vorgehen aus den Rohdaten von *worktogether* mit *SPSS* und *Excel* errechnet und durch statistische Tests vertieft wurden, als weitere Grundlage in das Fazit einfließen. Da die Hauptstudie in Bezug auf den LU wenig über konkrete Vorstellungen der Befragten aussagte, wird hier untersucht, welche Diskrepanz zwischen dem realen und einem in der Fachdidaktik als ideal angesehenen LU besteht und inwieweit sich Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen.¹¹⁸⁵ Bezogen auf die Bereiche des LU ergeben sich folgende Ergebnisse: Der Bereich *Sprache/Sprachkompetenz* wird mit 94 Nennungen in allen Gruppen am häufigsten als zentrales Unterrichtselement angeführt.¹¹⁸⁶

Bei den SuS folgen darauf im Ranking mit 24 Nennungen eigene *Anstrengungen* und *Anforderungen*, die sich unter *personaler Kompetenz* fassen lassen, wobei jedoch 9 Nennungen Überschneidungen mit *Sprache* aufweisen. 8 Nennungen entfallen auf *Faktoren guten Unterrichts* und betreffen Vorbereitung auf *Lernüberprüfungen*, *lernförderliches Klima*, *Methoden* und *intelligentes Üben*. Während Lehramtsstudierende/Refs in ihrem

¹¹⁸⁵ Details zu Studiendesign, Stichproben, Analyseverfahren und Ergebnissen s. Anhang A 119 f.

¹¹⁸⁶ 45 + 9 + 28 + 13 (blau = SuS (26); gelb = ehemalige SuS (5); grün = LA/Refs (12); ohne = Lehrkräfte (6). Vgl. zur Visualisierung Abb. 11.1 – 11.3 im Anhang. Aufgrund der Mehrfachantworten pro Kategorie können sich Prozentzahlen über 100 % ergeben.

LU überhaupt nur den Fokus auf *Sprache* und *Kultur* (5-mal) angeben, tauchen bei den Lehrkräften noch die Kategorien *Text* (4-mal) sowie nur je 1-mal *Kultur* und *Methoden* auf.¹¹⁸⁷

Tabelle 11.15 Ranking der wünschenswerten Aufgaben des LU: sortiert nach Maximum der SuS¹¹⁸⁸

Legende: Werte: abgestufte Grüntöne: Ranking; grellgelb: Nennung nur von SuS

Items: gelb = Faktoren guten Unterrichts (nummeriert); andere Farben $\triangleq$ Dimensionen/KLP

Bereich	SuS n / %		LA/REfs n / %		LK n / %	
3 lernförderliches Klima	12	46,15	3	25,00	0	0
6 Methodenvielfalt	10	38,46	1	8,33	1	16,67
Sprachkompetenz	8	30,77	15	125,00	10	166,67
4 inhaltliche Klarheit	7	26,92	1	8,33	0	0
7 individuelles Fördern	5	19,23	4	33,33	0	0
Medien	5	19,23	1	8,33	0	0
Methodenkompetenz	4	15,38	1	8,33	1	16,67
8 intelligentes Üben	2	7,69	0	0	0	
Kulturkompetenz	2	7,69	17	141,67	8	133,33
1 klare Strukturierung	1	3,85	0	0	1	16,67
5 Sinnstiftendes Kommunizieren	1	3,85	0	0	0	
9 transparente Leistungserwartung	1	3,85	0	0	0	
MSP	1	3,85	0	0	0	
Textkompetenz	1	3,85	2	16,67	3	50,00
Geschichte	1	3,85	0	0	0	0
Alltagskompetenz	0	0	0	0	0	0

Dies belegt, dass der LU der heutigen Erwachsenen fast ausschließlich aus Sprachlernen bestand. Der LU der aktuellen SuS scheint hingegen auch in geringem Maße den Bereich *Kultur* zu thematisieren, stellt jedoch gleichzeitig hohe Erwartungen an die eigene Person, was sich Angaben wie *Mitarbeit*, *Anstrengen*, *Zuhören*, *Arbeiten schreiben*, *Lernen*, *Aufgaben machen*, *Konzentrieren* verdeutlichen.¹¹⁸⁹ Demzufolge dachten SuS bei der Frage weniger an Bildungsvorgaben oder fachspezifische Unterrichtsziele, sondern gaben an, welche geforderten Aufgaben sie selbst betreffen. Diese dürften sich jedoch kaum von denen anderer Fächer unterscheiden. Blickt man auf die Vorstellungen der Gruppen hinsichtlich der Aufgaben und Inhalte, die der LU haben sollte, ergeben sich bei der Auswertung des zweiten Items deutlich unterschiedliche Ergebnisse –

¹¹⁸⁷ Vgl. Tabellen 11.4 – 11.7 und zur Visualisierung Abbildungen 11.4 und 11.5 sowie Abb. 11.7 – 11.15.

¹¹⁸⁸ Die Summe der Prozentsätze liegt tw. über 100 %, da sie hier die Häufigkeit repräsentieren, mit der bestimmte Kategorien über Mehrfachnennung vorkamen.

¹¹⁸⁹ Da die nur 5 ehemaligen SuS vor allem aus dem privaten Umfeld stammten, bleiben sie unbeachtet.

vor allem bei den SuS.¹¹⁹⁰ Das nach Kategorien getrennte Ranking zeigt die eindeutigen Unterschiede und Schwerpunkte der verschiedenen Akteure, wie Tabelle 11.15 darstellt. Denn den SuS sind Faktoren guten Unterrichts deutlich wichtiger, als dass der LU bestimmte Kompetenzziele erreicht oder Querschnittsaufgaben übernimmt.

Man kann davon ausgehen, dass SuS sich den KLP oder andere Richtlinien nicht, höchstens oberflächlich oder nur eventuell vor dem Abitur ansehen. Sie urteilen daher nicht nach fachspezifischen Vorgaben, sondern nach ihrem persönlichen Verständnis von LU. Das erklärt, warum weder die Inhaltsfelder noch die geforderten Kompetenzen exakt genannt werden. Am wichtigsten ist ihnen ein *lernförderliches Klima* (12-mal), in dem abwechslungsreich in *Methodenvielfalt* (10-mal) die *Sprachkompetenz* als Hauptziel trainiert wird. Dies soll bei *inhaltlicher Klarheit* durch *individuelles Fördern* (5-mal) anhand passender, gerne mehr digitaler *Medien* (5-mal) *methodenkompetent* (4-mal) erreicht werden. Im Vordergrund steht dabei weiterhin die *Sprache* (8-mal).

Überträgt man die Nennungen auf die Kategorien, zeigt sich in Tabelle 8.16, dass SuS vor allem *sprachkompetent* (35 %), gefolgt von *methoden-* (15 %) und *kulturkompetent* (12 %), werden möchten. Dem Bereich der *Textkompetenz* kann nur eine Nennung zugeordnet werden, was wohl daran liegt, dass ihnen weder der Begriff geläufig noch die dahinterstehenden Fähigkeiten transparent sind. Obwohl SuS das didaktische Sechseck mit seinen Faktoren vermutlich nicht explizit kennen, beziehen sich die meisten Nennungen auf diese Kategorie, wodurch der unterschiedliche Fokus der SuS deutlich wird. Der ihnen bekannte Unterricht scheint demzufolge kaum zu zeigen, dass das heutige zentrale Ziel des LU in der historischen Kommunikation durch Auseinandersetzung mit Textinhalten besteht, die auf Latein erarbeitet und analysiert wurden. Hätte es im Unterricht deutliche(re) Bezüge zu anderen Kompetenzen und überfachlichen oder fachübergreifenden Inhalten gegeben, wären sicherlich einzelne davon als erstrebenswert genannt worden. Hier schienen die SuS diese schlicht nicht als Möglichkeit, Aufgabe oder Inhalt des LU zu kennen. Eine bewusste Ablehnung ist aufgrund der Sinnhaftigkeit des Lebensweltbezugs unwahrscheinlich, was die Antworten der anderen Gruppen sowie die Ergebnisse der standardisierten Items stützen. Die Aussagen der SuS lassen sich jedoch nicht einfach direkt auf die Lehrkräfte und Lehramtsstudierende/Refs übertragen. Diese hatten nämlich sicherlich die spezifischen Aufgaben und Inhalte des

¹¹⁹⁰ Dies zeigen Tabellen 11.8 bis 11.11, welche die Anzahl der Nennungen pro Kategorie und pro Gruppe, sortiert nach Maximum, darstellen. Vgl. Tabellen 11.8 – 11.11 im Anhang. Für MW sowie MW Bt der Gruppen vgl. Tabellen 11.12 – 11.14 im Anhang.

LU gemäß den Vorgaben im Hinterkopf, während sie im Gegensatz zu den SuS nicht unbedingt die allgemein gültigen Kriterien guten Unterrichts, die fächerübergreifend für jeden Unterricht gelten, im Fokus hatten. Daher kann man davon ausgehen, dass die Antworten im Umkehrschluss nicht darauf hinweisen, dass ihnen diese Faktoren unwichtig sind, sondern dass sie diese als selbstverständlich voraussetzen.

Tabelle 11.16 Häufigkeiten der Kategorien (Mehrfachnennungen möglich)

Legende: Werte: abgestufte Grüntöne: Ranking Platz 1 und 2, rot: Minimum; grellgelb: Nennung nur von SuS Items: gelb = Faktoren guten Unterrichts (nummeriert); andere Farben $\triangleq$ Dimensionen/KLP

Gruppe	Kulturkompetenz		Methoden-/Medienkompetenz		Sprachkompetenz		Textkompetenz		Guter Unterricht (Meyer)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SuS	3	12 %	4	15 %	9	35 %	1	4 %	44	169 %
LA/Refs	17	142 %	2	17 %	15	125 %	2	17 %	9	75 %
LK	8	133 %	1	17 %	10,5	175 %	3,5	58 %	2	33 %

Bezieht man sich auf die Vorgaben des KLP, wird das Ranking der sehr kleinen Gruppe von Lehrkräften, die sich die Zeit zur Teilnahme genommen hatten, deutlich: *Sprachkompetenz* steht vor *Kultur-* und *Textkompetenz*, gefolgt von *Methodenkompetenz* und *klarer Strukturierung*. Dies lässt sich durchaus als deckungsgleich mit den Prioritäten des KLP bezeichnen, wenn man von der taxonomischen Logik ausgeht: Durch Aufbau genügender Sprachkenntnisse lassen sich anhand der Texte Iso- und Allomorphie der Kulturen thematisieren, wobei gute Textkompetenz tiefer gehende Interpretation und Deutung ermöglicht, die zu reflektierter, eigener Beurteilung führt.

Interessant ist der Befund bei den angehenden Lateinlehrkräften, bei denen eine Zwischenstellung erkennbar wird – eine Stellung, die sie ja auch innehaben. Sie dürften durch ihre Ausbildung sowohl mit den aktuellen Forderungen der KLP als auch mit den Meyerischen Faktoren vertraut sein, da beide prüfungsrelevante Gegenstände der universitären Fachdidaktikmodule und der Referendarausbildung sind.¹¹⁹¹ Bei der folgenden Interpretation handelt es sich daher um eine Hypothese, die durch spezifische Interviews verifiziert werden müsste. Dennoch scheint sie plausibel:

Es wurde ihnen intensiv bewusst gemacht, dass das übergeordnete Ziel des LU nicht mehr im aktiven Können eines ciceronianischen Lateins liegt, sondern die verknüpfte Kompetenzförderung, die über den häufig als Dreischritt bezeichneten Vorgang Dekodieren – Analysieren – Interpretieren erfolgt. Auf diesem basiert die dia- und synchrone

¹¹⁹¹ Einige der Studierenden stammen nach eigener Auskunft aus den Fachdidaktikseminaren der Autorin, so dass es sich um mehr als eine ungesicherte Hypothese handeln dürfte.

Auseinandersetzung mit Inhalten, ergänzt um die Förderung weiterer spezifischer Fähigkeiten wie Rekodierung, Mehrsprachigkeit, Grammatikverständnis, *language awareness* etc. So erklärt sich der Chiasmus beim Ranking im Vergleich zu den Lehrkräften: Kulturkompetenz - Sprachkompetenz, gefolgt von den Kriterien guten Unterrichts, die für sie in Hospitationen ebenfalls notenrelevant sind und die in der Lehramtsbildung intensiv reflektiert werden. Dazu zählen Binnendifferenzierung/Inklusion -> *individuelle Förderung*; Bedeutung der affektiven Komponente und Rolle der Lehrkraft -> *lernförderliches Klima*; Textanalyse und Aufbau von Textkompetenz zum Erkennen komplexer Kommunikationssituationen und -intentionen sowie Leserlenkung durch Manipulation -> *Textkompetenz*. Die Meinung, die sich in den freien Angaben zeigt, wird durch die standardisierten Items gestützt und ergänzt. Diese belegen weiter die unterschiedliche Perspektive der SuS und Lehrkräfte.

Im LU der SuS dominiert(e) eindeutig die Sprachkompetenz, insbesondere in den Bereichen *Übersetzung* (3,65) und *Sprachkenntnisse* (3,46), was die Lehrkräfte bestätigen. Dennoch erlangen sie im LU Einsicht in die *Bedeutung der antiken Kultur für das heutige Europa* (2,96), so dass über deren Kenntnis die *europäische Kultur* verstanden werden kann (2,96) – auch dies bestätigen die Lehrkräfte. Alle weiteren Leistungen oder Aufgaben des LU werden von den SuS jedoch nicht als eindeutig gegeben angesehen oder sogar verneint: Mit dem Mittelwert 2,56 bzw. 2,50 scheint ihnen die Thematisierung von *Werten/Normen* sowie *kritische historische Kommunikation* nicht präsent. Auch die Förderung von *Mehrsprachigkeitskompetenzen* (2,27), ausdrückliche *Europabezüge* (2,15) sowie ein Einfluss auf die eigene *Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung* (1,58) werden negativ bewertet. Letzteres ist wenig überraschend, da diese nur durch Auseinandersetzung mit Werten und kritische Reflexion hinsichtlich Iso- und Alломorphie gefördert werden würde. Im Vergleich zum aktuellen Unterricht stellen sich SuS einen optimalen Unterricht vor, bei dem die Sprachkompetenz ebenfalls an erster Stelle steht, jedoch nicht in Form reiner Sprachkenntnisse, sondern mit einem Fokus auf Methodenkompetenz: *Übersetzungsmethoden* (3,46), gefolgt von individueller *Mehrsprachigkeit* (3,42) und im KLP geforderter *historischer Kommunikation* (3,23), die sich explizit auf *Politik* und *Staatsformen* beziehen soll (3,12).

Die wichtigsten Items für die Dissertation stellen Item 14, *Europa ist wichtig*, 15e, *Europabildung*, und 16, *der LU ist wichtig*, dar. Sie alle erlangen – allerdings bei hoher

Standardabweichung – eher Zustimmung¹¹⁹², wobei kein Einblick besteht, inwieweit sich die Gruppen unter den Begriffen dasselbe, deckungsgleiche Konzept vorstellen.

Interessant ist die Bewertung von *Europabildung*, der sie mehrheitlich zustimmen, obwohl man davon ausgehen kann, dass ihnen Implikationen, Kategorien und Aspekte gar nicht bewusst sein dürften. Hier zeigt sich abermals das generelle Problem der Bildungsforschung, in der mit Begriffen und Konzepten gearbeitet wird, deren Definitionen und Nuancen zum einen nicht klar definiert und zum anderen nicht jedem in gleichem Maße bekannt sind – was die folgenden europabezogenen Items nahelegen:

Europabildung scheint den SuS wohl wichtig, weil ihnen *Europa* mit dem hohen Mittelwert 3,65 *wichtig* ist, ein Europa, das durch *Wurzeln und Erbe* geprägt wurde, die daher ebenfalls eher wichtig sind (2,96). *Geschichtliche und geographische Entwicklung* (2,81) ebenso wie *Kulturgeschichte und Rezeption* (2,77) hingegen nehmen im Stellenwert ab. Ein Grund dafür könnte sein, dass die SuS fest in der Gegenwart verankert sind und diachrone Perspektiven entweder in anderen Fächern wie Geschichte oder Geographie verorten, sie eventuell zu anspruchsvoll finden oder gar nicht angemessen einschätzen können, etwa im Bereich der *Philosophie*. Die kulturelle Entwicklung Europas scheint für sie keinen entscheidenden konstituierenden Faktor darzustellen, da sie nicht eindeutig zustimmen, dass Staaten mit *gemeinsamer europäischer Kultur* zu Europa gehören (2,65) und eher nicht zu einer *gemeinsamen Identität* führen (2,42). Ihre Beurteilung beruht dabei durchaus auf genügend Kenntnissen, da die Mehrheit *Auslandserfahrungen* aufweist und immerhin 30,8 % aus nicht rein deutschen Haushalten stammen.

Leider ist ihnen der *LU* an sich im Mittel eher nicht sehr *wichtig* (2,50), wobei unter den SuS Uneinigkeit herrscht, da die Standardabweichung bei hohen 1,140 liegt. Auffällig ist zudem die Ablehnung der Förderung von *Medienkompetenz* im LU – einer Querschnittsaufgabe, derer sich SuS sicher nicht bewusst sind. Entweder können sie sich hier keinen Beitrag des LU vorstellen, eventuell, weil sie diesen sehr auf technische Aspekte beziehen, oder weil sie der Meinung sind, der LU habe bereits mit dem Aufbau von Sprachkompetenz genügend zu leisten. Die Interpretation dieser Mittelwerte erfolgt hier jedoch nur nach Plausibilität, da sich die genauen Korrelationen und Hintergründe nur in persönlicher Befragung erforschen ließen. Die Meinung der SuS zum LU

¹¹⁹² SuS MW 3,59/Refs MW 2,96/LK MW 3,00.

und zu Europa weicht in einigen Punkten von der der Lehrkräfte ab, was die statistischen Berechnungen zu den signifikanten Items belegen, die Tabelle 11.18 aufführt.¹¹⁹³ Auffällig ist, dass die Lehrkräfte bei allen Items höhere Werte aufweisen: Ihnen sind alle genannten Aufgaben des LU wichtiger.

Tabelle 11.18: Signifikant unterschiedliche Items zwischen SuS und LK

Item	Bezeichnung	MW SuS	MW LK	Diff.	MW Bt SuS	MW Bt LK	Diff.
9	LU Persönlichkeit	1,58	2,67	-1,09	1,61	2,60	-0,99
13	Gem. europ. Identität	2,42	3,33	-0,91	2,39	3,60	-1,21
15a	Wurzeln/Erbe	2,96	3,83	-0,87	2,96	4,00	-1,04
15c	Wertewandel	2,88	3,83	-0,95	3,09	3,80	-0,71
15g	Deutschkenntnisse	2,88	3,83	-0,95	2,78	3,80	-1,02
15i	Textinterpretation	2,81	3,83	-1,02	2,74	4,00	-1,26
15l	Philosophie	2,77	3,83	-1,06	2,78	3,80	-1,02
15o	Medienkompetenz	2,35	3,00	-0,65	2,35	3,20	-0,85
16	LU ist wichtig	2,50	3,83	-1,33	2,48	3,80	-1,32

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die jeweiligen Gruppen weniger in offiziellen Kategorien der Vorgaben denken, sondern das Erlernen der Sprache als zentrale Kernaufgabe des LU sehen. Den SuS ist dabei besonders guter Unterricht wichtig, während Lehramtsstudierende diesen Bereich ebenso wie die anderen Kompetenzen einbeziehen. Lehrkräfte betonen den bekannten Dreischritt sowie alle vom KLP und der Fachdidaktik festgelegten Aufgaben, ohne einen expliziten Fokus auf *Europabildung* zu setzen. Diese Ergebnisse zum LU stützen somit zusätzlich die Aussagen der drei LG zur Europaprägung ihres LU und seinen Aufgaben.

12. Anwendungsperspektiven für den Lateinunterricht

Denn sowohl die ergänzende Befragung als auch die trinationalen Studienergebnisse zeigen, dass die Bereiche Lehrkräfte, Unterrichtsetting und Unterrichtsmaterial in den drei Ländern in Bezug auf – zumindest eurozentrisch verstandene – Europabildung als wenig wirksam wahrgenommen werden. Dieser Befund sowie die Nichtnachweisbarkeit signifikanter Unterschiede sind jedoch nicht generell als Negativbeurteilung des LU zu werten. Warum aber schreiben die Befragten dem LU kaum Einfluss auf ihre Einstellungen zu? Dieser Frage sollte nicht in Resignation, sondern mit einem realistischen Blick auf schulische Bildung im Gesamtkontext nachgegangen werden. Grundlegende

¹¹⁹³ Es erfolgten die auch bei den anderen Daten durchgeführten statistischen Berechnungen. Vgl. die Gesamttabelle 10.17 mit den Signifikanzberechnungen im Anhang.

Bildungsziele und überfachliche Kompetenzen, zu denen die Querschnittsaufgabe der Europabildung zählt, werden schließlich auch im LU gefördert.

Eine plausible Erklärung könnte im umfangreichen schulischen Fächerkanon liegen. Den Studierenden – ebenso wie den Lehrkräften – erscheint es kontraindiziert, den Europafokus in jedem einzelnen Fach explizit in den Mittelpunkt zu stellen und dabei möglichst noch in Konkurrenz zu anderen Fächern zu treten. Gerade die Varianz und Vielfältigkeit innerhalb des Fächerkanons führten in Ergänzung, Überschneidung und Mehrperspektivität zur Erreichung der beschriebenen Hauptbildungsziele. Europabildung sollte daher nach Ansicht der Befragten die Kernaufgaben des LU nicht überlagern oder vernachlässigen.

Man könnte sogar folgern, dass die durchgeführte Studie, auf andere Fächer übertragen, zu ähnlichen Ergebnissen führen würde. Nicht ein Fach im Besonderen – auch nicht Latein – trug exklusiv bei, sondern jedes Fach in seiner spezifischen Ausrichtung und Intensität. Die Studie zeigt insgesamt, dass die durch den vielfältigen Fächerkanon geprägte Bildung in den befragten Gruppen zu einer positiven Einstellung und zu reflektiertem Umgang mit dem Thema Europa führte und durchaus ein Europabewusstsein zur Folge hatte. Darüber hinaus tragen die einzelnen Leitbilder, Schwerpunkte und schulinternen Curricula der Schulen (SiC) zu mehr oder weniger Fokus auf Europa bei:

Eine europäische Dimension im Schulverständnis (z. B. explizites Bekenntnis der Schule als Teil von Europa, Sprachkurse) ist zudem förderlich für die Identifikation von Jugendlichen mit Europa, der Teilnahme an politischen Debatten zu den Themen EU und Europa sowie der Kompetenz im Umgang mit Personen aus anderen kulturellen Kontexten.¹¹⁹⁴

Über diese Ebene hinaus streben die Studierenden jedoch eher eine erweiterte, globale Perspektive an. Fächerübergreifend lässt sich die politische Dimension auch durch die Unterrichtsgestaltung einbeziehen, da die

politische Entwicklung durch zahlreiche Formen informellen schulischen Lernens angeregt werden [kann]. In diesem Zusammenhang werden in der Literatur primär Merkmale eines demokratischen Schul- bzw. Klassenklimas, des sozialen Miteinanders und schulischer Partizipationsmöglichkeiten genannt.¹¹⁹⁵

Eine weitere Erklärung könnte in der Implizität des Europabezugs liegen. Der theoretische Teil zeigte deutlich, dass alle Dimensionen mit der lateinischen Sprache verknüpft sind und die Quellen die heutige EU ebenso wie weitere Kontinente prägten.

¹¹⁹⁴ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 280.

¹¹⁹⁵ A. a. O., 279.

Sie stellen somit unumgängliche Inhalte des LU dar, ohne dass diese Bezüge jeweils auf die rein europäische Kultur(geschichte) heruntergebrochen oder explizit betont werden müssen. Chopin und Divet folgern aus ihren Studien zwei wesentliche Empfehlungen „visant à familiariser les élèves à l’«Europe» zur Strukturierung der Europabildung:

Le premier porte sur les contenus d’une pédagogie de l’Europe. Sur ce registre, il est fondamental de donner aux élèves des repères dans le temps en leur rappelant d’où ils viennent. Il s’agit de mettre en œuvre une « véritable éducation européenne, qui ne peut être qu’historique.¹¹⁹⁶

Dabei gehe es nicht darum, nationale Narrative, die zur Entwicklung junger Bürger unersetzbar seien, zu ersetzen, sondern sie zu ergänzen um spezifisch europäische Narrative, innerhalb derer die nationalen Narrative überhaupt erst verstanden werden können. Man müsse

faire «découvrir aux Européens des "lieux de mémoire" et des "héros communs". Sans occulter les déchirements de l’Europe, ni ses crimes, car on ne bâtit rien de bon sur le mensonge, fût-il d’omission. Mais, en montrant comment, de la mémoire partagée des malheurs du passé, peut surgir une volonté commune de construire ensemble un avenir meilleur. Ce n’est pas une mauvaise définition d’une vraie politique de l’identité européenne.

Sie verweisen somit auf die Ebene, die für den LU ohnehin konstitutiv ist: den Bezug zur historischen Entwicklung. Gleichzeitig halten sie es für wesentlich, dass dieser nicht nur über praktische Erfahrungen etwa über „simulations de négociations, débats, voyages d’études, découvertes de lieux de pouvoir européens, rencontres avec des professionnels agissant à l’échelle européenne, mobilité européenne et internationale“¹¹⁹⁷ erfolgt, sondern – als zweite Empfehlung – in konkreter Einbettung in der Lebenswelt. Europa müsse zunächst im Alltag vor Ort sichtbar werden:

Deux niveaux sont ici essentiels: l’Europe au quotidien, c’est-à-dire l’Europe incarnée dans le territoire des élèves, et l’Europe dans le monde. L’«Europe» doit être rendue visible. D’abord à l’échelle locale. Il s’agit ici de mettre en évidence les politiques européennes, leur mise en œuvre et les avantages qu’en retirent les différents États membres et surtout les différentes régions et territoires en leur sein.¹¹⁹⁸

Wie bereits das Kapitel zum Forschungsstand zeigte, wird Latein von Chopin und Divet nicht einbezogen, weder in seiner Eignung für die historische Leitlinie noch für die lebenspraktische Perspektive. Sie verweisen aber auf die besondere Bedeutung bilingu-

¹¹⁹⁶ Chopin/Divet 2020, 113.

¹¹⁹⁷ Ebd.

¹¹⁹⁸ Ebd.

aler Schulen, in denen zumeist Geschichte oder Geographie in einer modernen Fremdsprache wie Englisch oder Französisch unterrichtet werden. Solche Kurse sind in Deutschland bereits sehr häufig zu finden ebenso wie in Italien, dort unter der Bezeichnung EMILE.¹¹⁹⁹ Hierbei legen sie den Fokus auf die Mehrsprachigkeit, die Teil europäischer Bildung sein müsse. – Auch hier finden die alten Sprachen jedoch keine Erwähnung, obwohl sie durchaus ihren Anteil an den *récommandations* haben.

Denn wollte man Europa insbesondere im LU stärker und bewusst wahrnehmbar machen, ließe sich dies ganz einfach über eine seiner Besonderheiten umsetzen: Der LU kann nicht nur Sachwissen zu den einzelnen Dimensionen vermitteln und zahlreiche multivalente Kompetenzen fördern, sondern bietet über Detailfähigkeiten hinaus die Auseinandersetzung mit Modellen. Die Exemplarität der Antike und deren Rezeption – inklusive der dabei aufgetretenen und auftretenden Diskurse und Kontroversen – bietet intensive Reflexions- und Identifikationsanlässe für nahezu alle heutigen Lebensbereiche und Dilemmata.

Parallele Problematiken lassen sich anhand überlieferter realer Situationen, Biographien, Verhaltensweisen und Gefühle sowohl konkreter Menschen als auch fiktiver literarischer Protagonisten thematisieren. Dies schafft affektive Zugänge zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verhaltensweisen, ihren Ursachen und Strategien. Modellhaftes Probehandeln regt dabei eine vertiefte Reflexion an, die in Übertragung auf das heutige Europa Einsichten generieren und die Persönlichkeitsentwicklung fördern kann. Texte zu allen im Theorieteil behandelten Dimensionen ermöglichen durchaus eine explizit auf Europa bezogene Perspektive,¹²⁰⁰ müssen jedoch nicht auf die EU-Grenzen oder einen wie auch immer festgelegten Kontinent Europa beschränkt bleiben. Darin liegt vielleicht der wahre Vorteil der Europabildung im LU: Sie bleibt eben nicht bei Europa stehen, sondern geht darüber hinaus. Denn lateinische Texte bieten über die auf Sachkompetenz fokussierten Dimensionen hinaus die Möglichkeit einer notwendigen werte- und identitätsbezogenen Bildung.

Fragt man abschließend die oben zitierte KI nach dem Beitrag des LU zu Europabildung, erhält man lediglich eine oberflächliche, klischeehafte Antwort, die durch den

¹¹⁹⁹ Chopin/Divet 2020, 103.

¹²⁰⁰ Welche Texte genau sich – allerdings nur u. a. – eignen, lässt sich an den genannten Lektüreheften, Beiträgen der AU-Hefte und natürlich durch Autorenlektüre erkennen.

Widerspruch der Komposita *Be-leg* und *nahe-legen* zudem keine aussagekräftige Orientierung bietet.¹²⁰¹ Zwei im Jahr 2022 erschienene Bücher liefern da deutlich interessantere Anregungen. So erläutert Embach im Buch zur Ausstellung *Das Fortwirken Roms in der Bildungsgeschichte des Mittelalters*¹²⁰² in der Schatzkammer Triers, eingeteilt nach Dimensionen Europas, exemplarische Handschriften bzw. Drucke mit mittelalterlichen Annotationen. Diese verdeutlichen den Stellenwert und den diachronen Umgang mit den Quellen. Beiträge des 2020 erschienenen, lesenswerten Buches¹²⁰³ *Antike Konzepte für ein modernes Europa* enthalten ebenfalls wertvolle Anregungen. Sie belegen, dass an historischen und literarischen Persönlichkeiten gezeigt werden kann, wie Transkulturalität und multiple Identität quasi natürlich als Bereicherung des Individuums entstehen und gleichzeitig Auswirkungen auf die Entwicklung der Gesamtgesellschaft haben.¹²⁰⁴ Dies setzt natürlich voraus, dass prägende und wesentliche Aspekte der menschlichen Lebenswelt(en) im Klassen- und Kursverband tatsächlich thematisiert werden, worauf in Kapitel 10.4.2. näher eingegangen wird. Da die verschiedenen Dimensionen fächerübergreifend sind und auch Fächern mit gleichen Namen wie Geographie, Geschichte, Politik etc. zugeordnet werden können, beschränkt sich das folgende Kapitel auf den grundlegenden Aspekt der *Werteerziehung*, die laut Studierenden Aufgabe des LU sein soll¹²⁰⁵ und eng mit dem Identitätsprozess verknüpft ist. Es erläutert exemplarisch, wie diese beiden (Europa-)Bildungsaspekte im LU konkret thematisiert werden können.

12.1. Förderung von Werteorientierung und Identitätsentwicklung

Die Studie zeigt zwar, dass Werteerziehung und -orientierung nicht primär durch den LU erfolgten, doch bietet er aufgrund seiner Vielseitigkeit und Sonderstellung vielversprechende Anlässe zur Persönlichkeits- und Identitätsbildung, die eng mit der Wertedimension verknüpft sind.¹²⁰⁶ Die entscheidende spezifische Leistung des LU liegt, wie

¹²⁰¹ S. Anhang. Zudem helfen das Nichtauffinden der dort zitierten Studie und das Fehlen belastbarer Quellen in der Diskussion nicht weiter, sondern verdeutlichen, wie unersetzbar eigenes Wissen, Recherchen und reflektierte Auseinandersetzung bleiben.

¹²⁰² Embach 2022.

¹²⁰³ Freund/Mindt 2020; vor allem die Aufsätze von Johrend, Janssen, Luzzi, Valenti, Mindt und Meier, K. Ihnen liegt zudem trotz des Buchtitels kein rein auf Europa beschränkter Bildungsbegriff zugrunde.

¹²⁰⁴ Vgl. Welsch 2017.

¹²⁰⁵ MW TRILG 2,46; TRILG 2,21; TRILG 2,72.

¹²⁰⁶ Für konkrete Anregungen zu wertebezogenen Texten sei hier noch einmal auf entsprechende thematische Lektürehefte, den AU (vgl. Tabelle D 18, AU-Hefte 2021 – 2007 im Anhang zur Themenvielfalt im LU, s. Anhang), fachdidaktische Aufsätze und ausgearbeitete Unterrichtsmodule verwiesen.

erläutert, in der besonderen Perspektive der *historischen Kommunikation*, die in allen Themenbereichen vom KLP gefordert wird. Damit weist er einen völlig anderen Kommunikationsschwerpunkt auf als die modernen Fremdsprachen. Während dort in den ersten Lernjahren die Fähigkeit im Mittelpunkt steht, sich und die eigene Lebenswelt auf einfach(st)em Niveau der Fremdsprache zu präsentieren, um mit anderen in den Dialog zu treten, folgt der LU einem anderen Ansatz.

In modernen Fremdsprachen müssen sich die Inhalte am möglichen Sprachniveau orientieren, sodass zunächst wenig komplexe Themen in einer eher oberflächlichen und synchronen Betrachtung eines benachbarten Lebensumfeldes behandelt werden. Im LU findet der Dialog hingegen barrierefrei in der Muttersprache statt, so dass eine deutlich tiefere und explizite Auseinandersetzung mit Iso- und Allomorphie möglich ist. Diese beginnt zwar mit sprachlich einfachen lateinischen Texten, kann aber von Beginn an durch die Unterrichtssprache Deutsch ohne sprachliche Hürden vertieft werden. Ein weiterer Vorteil liegt in der einseitigen Kommunikation mit dem Text innerhalb eines fiktiven Diskurses: Der *historisch Andere* muss die SuS nicht verstehen und antwortet nicht. Der Diskurs erfolgt somit nicht direkt *mit* dem Textautor, sondern in dia- und synchroner Perspektive *über* ihn und seinen Text innerhalb der geschützten Kursgruppe.¹²⁰⁷ Dies trägt wesentlich zur Identitätsbildung bei, da sich die SuS gleichzeitig mit mehreren Kollektiven und deren unterschiedlichen Lebensweltbedingungen auseinandersetzen. Dies führt zur Reflexion eigener Zugehörigkeiten und zu tieferem Verständnis im Umgang mit fremden oder *be-fremd-lichen* Kulturen, Denk- und Verhaltensweisen.

Gerade die diachrone Betrachtung, die die Entwicklung bestimmter Aspekte in ihren jeweiligen Ausprägungen und historischen Bewertungen einbezieht, schult nicht nur die Fähigkeit, kontroverse Perspektiven mit ihren Ursachen nachzuvollziehen. Vielmehr stärkt sie das Verständnis für Dilemmata und vermittelt methodische Ansätze, um sich lösungsorientiert und reflektiert zu positionieren. Diese Kompetenzen sind essentiell für ein dynamisches Europa, so dass der LU einen bedeutenden Beitrag zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung sowie zur Gestaltung eines gemeinsamen *avenir désiré* leisten kann. Richtet man den Fokus auf die Werte des dargelegten Minimalkonsenses sowie auf die zu ihrer Einhaltung notwendigen Faktoren, ergeben

¹²⁰⁷ Interessant wäre, ob die KI schon jetzt aus Sicht einer antiken Person Antworten generieren könnte.

sich zahlreiche Texte und Biographien als Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung an.¹²⁰⁸ Eine kritisch erachtete gesinnungsethische Prägung wird dabei vermieden, indem historische Beispiele herangezogen werden, um nachzuvollziehen, welche konkreten Auswirkungen politische, religiöse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ganz konkret auf Einzelpersonen hatten. Diese Erkenntnisse regen zum eigenständigen Denken an, insbesondere wenn die Frage untersucht wird, welche Veränderungen der Rahmenbedingungen zu besseren Lebensbedingungen im Sinne des Minimalkonsenses geführt hätten oder auch aktuell führen könnten.

Dieser Prozess fördert nicht nur die Reflexion über Werte und deren praktische Umsetzung im gesellschaftlichen Leben, sondern trägt zugleich zur individuellen Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung bei. Betrachtet man die Wertehierarchie der Studierenden und der EU, lassen sich Autoren heranziehen, die eindrücklich und konkret die Bedeutung von *Religionsfreiheit*, *Toleranz*, *Gleichstellung*, *Rechtsstaatlichkeit*, *Identität* und *Identitätskonflikten* verdeutlichen. Ebenso thematisieren sie *Vielfalt*, insbesondere im Hinblick auf *Mehrsprachigkeit* und *Freizügigkeit* – Aspekte, die Petrucci, Freund und Janssen ausführlich erläutern.¹²⁰⁹

Das Erreichen der nötigen Fähigkeit zur Synthese erfordere neben Bereitschaft und Toleranz auch „flexible Lehrpläne, interdisziplinäre und kooperative Ansätze“¹²¹⁰ sowie die reale *Freizügigkeit*, die nur bei offenen Grenzen und Reisefreiheit möglich ist. Dies belegen zahlreiche Erfahrungen aus Programmen wie Erasmus, Voltaire, Kooperationen und *Jumelages*. Die EU garantiert diesen hoch bewerteten Aspekt, der als grundlegende Voraussetzung für jedweden grenzüberschreitenden Austausch gilt, in zahlreichen Dokumenten und durch das Schengener Abkommen. Seit dessen Einführung im Jahr 1985 wurde es von immer mehr Mitgliedsstaaten unterzeichnet. Entsprechend groß war daher der Schock über Grenzsicherungen in den Jahren 2015 und 2020, bedingt durch die Flüchtlingskrise bzw. coronabedingte Einschränkungen. Vor allem junge Menschen hatten, aufgewachsen in einem grenzenlosen Europa, bis dahin kaum persönliche Erfahrungen mit Grenzkontrollen oder Reisebeschränkungen gemacht. Ohne Freizügigkeit jedoch wird das Zusammentreffen von Menschen und somit der Austausch von „Kulturen, Denk- und Sichtweisen auf die Welt“ erheblich er-

¹²⁰⁸ Je nach Herangehensweise und Zielgruppe lassen sich dabei sowohl deduktiv-instruktivistische als auch induktiv-konstruktivistische Methoden wählen.

¹²⁰⁹ Freund 2020 b, Janssen 2020, Petrucci 2020.

¹²¹⁰ EK, KOM(2016) 381 final, Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen, 18 f.

schwert. Europa wäre ohne diese Offenheit ein anderes geworden. Sie stellt eine „Konstante in der Geschichte Europas“ dar, zunächst zwar aus wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Gründen, zugleich aber auch als Motor für Meinungs- und Gedankenaustausch.¹²¹¹ Welche Autoren und Themen sich konkret im Unterricht einsetzen lassen, erörtern Petrucci und Freund. Sie zeigen eindrücklich, wie Freizügigkeit und Migration bereits im Römischen Reich Wohlstand und kulturellen Austausch förderten. Dieser Exkurs sei erlaubt, um die theoretischen Überlegungen durch konkrete Beispiele zu veranschaulichen.

Migration war im Imperium Romanum nicht nur möglich, sondern durch das übergeordnete *ius gentium* in Ergänzung zum *ius civile* auch gängige Praxis. Der Zwischenstatus der als *Latini* bezeichneten Bürger gewährte ihnen nach dem *ius Latii* durch das spezifische – für die heutige Aktualität treffend genannte – *ius migrandi* grundlegende Rechte wie freies Reisen, freien Aufenthalt und die Möglichkeit zu Ansiedelung, und das über verschiedene Kontinente hinweg.¹²¹² Dies belegen historische Persönlichkeiten und römische Autoren, deren Beispiele eine modellhafte und eindrückliche Veranschaulichung bieten. Petrucci erläutert in diesem Kontext die Eignung Martials:¹²¹³ Der in *Hispania* geborene Dichter verbrachte dort seine Kindheit, wurde durch Adoption römischer Bürger und verbrachte seine schaffensreiche Zeit in Rom. Das urbane Leben stellte seine zentrale Inspirationsquelle dar, was bei ihm widersprüchliche Gefühle und eine multiple Identität hervorrief – ein Aspekt, mit dem sich heute viele Menschen in Europa identifizieren dürften.

Freund nennt Laktanz als Beispiel, an dem sich alle für Europa relevanten Dimensionen reflektieren lassen, da er in vielerlei Hinsicht Grenzen überschritt:¹²¹⁴ *Geographisch-räumlich* bewegte er sich über Grenzen hinweg, da er, geboren in der Provinz *Africa*, als Rhetoriklehrer unter Kaiser Diokletian in Nikomedien, der heutigen Türkei, und später als Erzieher von Crispus, dem Sohn Kaiser Konstantins, in Trier wirkte. Damit erlebte er prägende Lebensphasen auf drei Kontinenten. Seine Erfahrungen erstreckten sich dadurch auch auf grenzüberschreitende *kulturell-geistesgeschichtliche* und *politische* Grenzen, da er in verschiedenen Gesellschaften lebte und diese ihn im wahrsten Sinne transkulturell prägten. *Sprachliche* Grenzen der damals ausgeprägten

¹²¹¹ Vgl. Petrucci 2020, 20. (Alle Zitate des Absatzes.)

¹²¹² A. a. O., 20 – 25.

¹²¹³ Vgl. Petrucci 2020, 26 – 33.

¹²¹⁴ Vgl. Freund 2020 b.

Mehrsprachigkeit überwand er und seine Zeitgenossen durch die *lingua franca* Latein. Besonders deutlich wird die *religiöse* Dimension: Laktanz war zunächst nicht christlich sozialisiert, sondern vertraut mit der paganen Verehrung der Kapitolini-schen Trias sowie dem Kaiserkult. Er kannte das Judentum und setzte sich später intensiv mit dem Christentum auseinander, das er in seinen Schriften gegen Verfolgungen verteidigte. An seinem Beispiel ließe sich erarbeiten, was es bedeuten könnte, Europäer zu sein. Laut Petrucci ist dies:

Stolz auf die eigenen Wurzeln zu fühlen und die eigene Zugehörigkeit zu erkennen, ohne sich jedoch abzuschotten und die Einflüsse aus anderen Ländern der Union zu ignorieren. Es bedeutet, das eigene Land zu lieben, aber auch mit Neugierde das Land der anderen zu entdecken und vielleicht die Einflüsse aufzunehmen, um den eigenen Zustand zu verbessern.¹²¹⁵

Ein „Gefühl von Teilhabe an einer größeren Gemeinschaft“, die in einer gemeinsamen kulturellen Realität lebt, fordert insofern vorurteilsfreies Kennenlernen, kontrastiven Diskurs, Wahrnehmung von Eigenem und Fremdem mit der Möglichkeit der Annahme oder Ablehnung. Auch literarische Beispiele ermöglichen eine offene Wertediskussion, die nicht zu unreflektierter Akzeptanz vorgegebener Werte und Normen führt. Vielmehr lassen sie die Konsequenzen von Handlungen im Rahmen bestimmter Wertvorstellungen modellhaft erkennen und überdenken, um eigenständige Urteile zu entwickeln. Besonders das Zusammenspiel zwischen real erfahrbaren, kollektiv vorgegebenen und widersprüchlichen Werten, das oft innere Zerrissenheit erzeugt, erfordert die Fähigkeit, mit Dilemmata umzugehen.

Die Dimension der *Identität* kann zudem ganz konkret und explizit als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden, da seit der Antike in lateinischen Quellen häufig Fragen der Identitätsentwicklung und -probleme behandelt werden, wie an Martial und Laktanz deutlich wurde. Der bedeutende Einfluss von Muttersprache und Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang wurde bereits am Beispiel Ovids hervorgehoben, dessen Werke *Tristia* und *Epistulae ex Ponto* weitere Passagen zum Thema bieten. Ergänzend dazu gibt es zahlreiche philosophische Texte, die sich mit dem Wesen und Sinn des Menschen befassen, sowie beispielhafte Lebensentwürfe, anhand derer das Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Identitäten – die keineswegs nur ergänzend, sondern oft in ihrer Widersprüchlichkeit und Ambiguität erfahren werden – verdeutlicht werden kann. In dieser Perspektive bietet der LU die Möglichkeit, das Ent-

¹²¹⁵ Petrucci 2020, 33.

stehen und die Konzepte der Begriffe *christliches Abendland* oder *Humanismus* in den verschiedenen Epochen zu thematisieren. Dabei bestünde die Chance, die Entwicklungen des griechisch-orthodoxen Ostens, des Judentums sowie islamisch geprägter Kulturen und deren kulturelle Einflüsse stärker einzubeziehen – Einflüsse, die der LU bisher nur in begrenztem Maße berücksichtigt, wie die Themenwahl der Lehrwerke zeigt.

Ein weiteres Feld eröffnen Parallelitäten und Divergenzen zwischen vereinigten Großterritorien, ihrer Verwaltung und Organisation, ihren Grenzziehungen und Territorialansprüchen, ihren Freiheiten und Zwängen sowie dem Umgang mit Fremden. Die Entwicklung, Ausdehnung und der Zerfall des *imperium Romanum* und die jeweiligen Ursachen lassen sich mit anderen Territorien vergleichen und anhand ihrer Entwicklungsstadien nachvollziehen: etwa Europa unter Caesar, Karl dem Großen, Napoleon bis hin zur EU; das Russische Reich der Zaren; historische Expansionen und Kolonialisierung u. a. m. Besonders in der aktuellen politischen Situation lässt sich aus der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft lernen. Hierzu eignen sich ebenfalls lateinische Schriften wie Amerigo Vespuccis *Mundus Novus* von 1502 ebenso wie fächerübergreifende Unterrichtssequenzen. Der LU bietet je nach Unterrichtsgestaltung, Text- und Schwerpunktwahl zahlreiche Möglichkeiten zur Vermittlung der von der EK genannten Demokratie- und Schlüsselkompetenzen¹²¹⁶ sowie zur Förderung der Identitätsentwicklung und Werteorientierung. Daher muss nun der bedeutende Einfluss der Lehrkräfte in den Blick genommen werden.

12.2. Europabildung: Herausforderungen für Lehrkräfte und Praxis

Lehrkräfte sind zentrale Akteure im Bildungssystem. Dass sie einen substanziellen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler haben können, ist auch aus empirischer Sicht unstrittig.¹²¹⁷

Als Faustregel gilt heute: Den stärksten Einfluss auf erfolgreiches Lernen haben die Schülerinnen und Schüler selbst, den zweitstärksten die Lehrkräfte. Erst an dritter Stelle kommen die schulischen Rahmenbedingungen.¹²¹⁸

Die Ergebnisse zahlreicher Studien, darunter auch die von Hattie, bestätigen, dass Lehrkräfte nach den Lernenden selbst den größten Einfluss auf schulischen Lernerfolg

¹²¹⁶ EK 2006, Referenzrahmen: muttersprachliche; fremdsprachliche; mathematisch-naturwissenschaftlich-technische; digitale; persönliche; soziale, Lern-; Bürger-; unternehmerische; Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

¹²¹⁷ Kunter/Pohlmann/Decker 2020.

¹²¹⁸ Dohrmann 2020.

haben.¹²¹⁹ Nicht nur die zentralen Dimensionen guten Unterrichts hängen maßgeblich von ihnen ab: effiziente Klassenführung, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung.¹²²⁰ Lehrkräfte prägen den Unterricht mit ihrem Professionswissen, das sich aus pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zusammensetzt.¹²²¹ Sie sind dafür verantwortlich, inwieweit der Unterricht in globaler Hinsicht tatsächlich zu einer transkulturellen, mehrsprachigkeitsorientierten, auf humanistisch-universellen Werten basierenden Erziehung und Bildung führt. Darüber hinaus bestimmen sie das Maß, in dem der Unterricht als übergeordnetes, fundamentales Ziel die Fähigkeit entwickelt, ausgehend von umfangreichem Wissen anhand exemplarischer Perspektiven lebensrelevante Themen zu reflektieren, im gemeinsamen Diskurs zu durchdringen und daraus fundierte eigene Einstellungen zu entwickeln. Diese besondere Bedeutung der Lehrkräfte bestätigt auch die EK:

Allerdings hat in Bildungseinrichtungen das Lehr- und Ausbildungspersonal den größten Einfluss auf die Leistungen der Lernenden. Es kann als Inspirationsquelle dienen und den Lernenden dabei helfen, weiterreichende und relevantere Kompetenzen zu erwerben. Es spielt außerdem eine zentrale Rolle [...] bei der Förderung von Kreativität und Innovation und hat es in der Hand, die Möglichkeiten der zunehmenden Diversität in den Klassenzimmern zu nutzen und Vorurteile abzubauen.¹²²²

Warum ihnen in der vorgelegten Studie – abgesehen von wenigen Ausreißern – mehrheitlich dennoch kaum nennenswerter Einfluss auf gezielte Europabildung beigemessen wurde, wird hier zu diskutieren sein.¹²²³

Zunächst gilt es, sich zu vergegenwärtigen, dass der LU durch die dargelegten *multivalenten* Bezüge und Kompetenzziele quasi *maxivalente* Anforderungen an Lehrkräfte stellt. Sie verantworten die didaktische Auswahl der Texte, die Schwerpunktsetzung, Reduktion und Unterrichtsgestaltung. Zudem obliegt ihnen die Gewichtung der drei zentralen Kompetenzen – Sprach-, Text- und Kulturkompetenz – sowie die Berücksichtigung verschiedener Querschnittsaufgaben.

Möglicherweise ist Lateinlehrkräften die Forderung nach expliziter *Eurobildung* aufgrund der Fülle gar nicht bewusst; möglicherweise wird sie als nachrangig gegenüber den Kernaufgaben als eine unter vielen wahrgenommen; möglicherweise wird sie

¹²¹⁹ Hattie 2009.

¹²²⁰ Köller/Meyer 2014.

¹²²¹ Dohrmann 2020.

¹²²² EK, KOM(2016) 381 final, Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen, 18.

¹²²³ Auch Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 279, stellen als Fazit heraus: „Allerdings führt direkte Instruktion, die primär auf kognitiver Wissensvermittlung basiert, nicht zwangsläufig zur Ausbildung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen und so gibt es ebenfalls Studien, die keine Unterrichtseffekte aufzeigen konnten.“

aber auch den transeuropäischen Perspektiven untergeordnet. Zwar könnten Lehrkräfte im LU – wie unter anderem bei Mundt gezeigt – problemlos Europabezüge einbauen, ohne die Lehrwerkskonzeption oder die Auswahl von Texten und Themen eigenständig umfassend umzugestalten. Allerdings mangelt es an speziell darauf ausgerichteten Materialien, die (zeit)ökonomisch einsetzbar und an die Lehrwerke oder zumindest thematischen Bezüge angepasst sind. Zumeist wird stillschweigend vorausgesetzt, dass Lehrkräfte eigeninitiativ und engagiert Fortbildungen auch in fachfremden Bereichen absolvieren. Gleichzeitig wird erwartet, dass sie Muttersprachenförderung, Inklusion in unterschiedlichsten Formen, Differenzierung, Digitalisierung, Formalia, Datenschutz, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachsensibilität, Fahrtenkonzepte, Infektionsschutz und -nachweis sowie zuletzt den Umgang mit kriegerischen Konflikten souverän beherrschen. Doch es ist offensichtlich, dass nicht in all diesen Bereichen fundierte Kenntnisse vorausgesetzt werden können. Solche wären jedoch entscheidend, da Lehrkräfte verständlicherweise weder fachlich unsouveränen Unterricht abhalten noch nur oberflächlich durchdrungene Themen besprechen möchten.

Angesichts der Faktorenkomplexion des Lehrberufs, der ohnehin ein *factotum* oder mindestens ein *facmulta* voraussetzt – denn Lehrkräfte sind zugleich Sozialarbeiter, Reiseleiter, Veranstaltungsmanager, Mediatoren, Regisseure, Coaches, Aufgaben- und Materialverfasser, Mehrsprachenvermittler, DaZ-Methodiker, Berater, Finanzwarte, Lernbegleiter, Sekretäre und nicht zuletzt kontinuierliche Korrektoren – braucht es niederschwellig einsetzbare Materialien.

Diese sollten Medienhinweise, Erläuterungen, Arbeitsblätter und Musterthemen enthalten, um zusätzlich die Tragweite einer expliziten Europabildung mitzudenken und zu vermitteln. Wichtig wäre zudem, dass sie eigenständig bearbeitet und – ganz entscheidend – anhand von Lösungsvorschlägen geprüft werden können.

An dieser Stelle wäre eine überfachliche Kooperation sinnvoll, die grenzüberschreitend erfolgt und Experten für spezifische Dimensionen einbezieht. Das Ergebnis könnte eine spiralcurricular angelegte, nach Kompetenzen und Dimensionen gegliederte Sammlung *Europabildung im LU* sein. Solche Kooperationen führten bereits erfolgreich zur Erstellung deutsch-französischer Geschichtslehrbücher, einzelner Themenmodule, etwa zur Mehrsprachigkeit, zu politischen Themen wie Verfassungen oder zur rezeptionsgeschichtlichen Verfolgung bestimmter Topoi.

Neben dieser thematisch-inhaltlichen Ebene ist die persönlich-relationale von großer Bedeutung. Nicht erst seit Hattie ist der primordiale Einfluss der Lehrkräfte nicht

nur auf die kognitive, sondern insbesondere auf die affektive Entwicklung belegt. Sie haben maßgeblichen Anteil an Motivation, Bereitschaft, Interesse sowie an Einstellungen, Selbsttätigkeit, -verantwortung und -bewusstsein der Lernenden. Dies gilt jedoch für jeden Unterricht, unabhängig von Themen und Lernzielen. Ergänzend zu den grundlegenden Faktoren guten Unterrichts spielen daher auch im LU die Lernatmosphäre, Beziehungsebene und persönliches Engagement – auch über den Unterricht hinaus bei außerunterrichtlichen Aktivitäten – eine zentrale Rolle.

Leider ist es in NRW im Gegensatz zu anderen Ländern wie Italien nach wie vor so, dass solche Aktivitäten mit hohen persönlichen Kosten verbunden sind, die weder zeitlich noch finanziell oder organisatorisch ausgeglichen werden. Die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Projekten und Austauschprogrammen stellen eine erhebliche Mehrbelastung dar. Dennoch werden sie oft allein durch die Freude an der Begeisterung der SuS, die eigene Überzeugung von ihrer Sinnhaftigkeit, das Gemeinschaftserlebnis und positive Erfahrungen ‚honor‘iert.

Darüber hinaus hängen auch das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie die Bereitschaft, Themen der Lebenswelt, die Betroffenheit auslösen könn(t)en und soll(t)en, in den Unterricht einzubringen, maßgeblich von den Lehrkräften ab. Ein zunehmendes Problem stellt dabei der aktuelle Umgang mit solchen Themen dar. Die Forderung nach Triggerwarnungen¹²²⁴ und höchster Sensibilisierung führt häufig zu Verunsicherung. So soll vor Veranstaltungen informiert werden über „sensible, beunruhigende oder verstörend wirkende Inhalte im Lehrmaterial“; in visuellen Medien sollen „Inhalte, die bei vielen Personen Unwohlsein verursachen können,“ *per content notes* angekündigt werden, damit selbst Studierende entscheiden können, ob sie im Zweifelsfall einer Seminarsitzung lieber fernbleiben.

Doch wenn sensible Themen an Universitäten und Schulen keinen angemessenen Raum fänden oder nur oberflächlich oder gar tabuisiert behandelt würden, fehlten den jungen Menschen wichtige Entwicklungs- und Unterstützungsmöglichkeiten. Gerade durch die gemeinsame Thematisierung in einem geschützten Raum können im Sinne des sozialen Lernens eigene Empfindungen, Meinungen und Erlebnisse reflektiert und ausgetauscht werden. Dies ist entscheidend für eine realistische Beurteilung, für die Verarbeitung von Erfahrungen und den notwendigen Aufbau von Resilienz. Würden all

¹²²⁴ Vgl. die „Informationen und Anregungen zum Umgang mit Inhaltshinweisen in der Lehre“ der Universität Bonn, WiSe 2021/2022, aus denen die folgenden Zitate stammen. Sie stießen z. T. auf Unverständnis und sorgten für Kontroversen, so dass sie seitdem überarbeitet wurden.

diese Themen aus übertriebener Fürsorge nicht ausreichend pädagogisch aufgearbeitet und besprochen, hätte – oder hat bereits – dies schwerwiegende Folgen: eine zunehmende Unmündigkeit, Vermeidungshaltung, Mangel an Realitätssinn und eine verstärkte Hilflosigkeit. Gerade die genannten Problemfelder wie *Missbrauch, Selbstverletzung/Selbstmord, Essstörungen, Körperhass/Fettphobie, Gewalttätigkeit, Tod/Sterben, Blut, Tierquälerei/Tod von Tieren, psychische Erkrankungen/Behindertenfeindlichkeit, Rassismus/rassistische Beleidigungen, Sexismus/Frauenfeindlichkeit, Hass auf religiöse Gruppen* müssen altersgemäß thematisiert werden. Sie gehören zum allgemeinen Erziehungsauftrag von Schulen und sollten keinesfalls aus Angst vor falschen Ansätzen im Unterricht ausgeklammert werden. Bestimmte Themen, deren Inhalte potenziell retraumatisierend wirken könnten, müssen jedoch behutsam eingeführt werden, um den Lernenden eine freiwillige Auseinandersetzung zu ermöglichen oder alternative Lernwege zu wählen, um die psychische Gesundheit zu wahren. Ein gutes Vertrauensverhältnis und das Kennen der einzelnen Schüler sowie ihrer Lebenssituation sind unerlässlich, um angemessene Entscheidungen zu gewährleisten. Denn nicht in jeder Klasse muss jedes Thema zu einem festgelegten Zeitpunkt behandelt werden. Die Lehrkraft sollte bei Kenntnis eines triggernden Themas gegebenenfalls entscheiden, es zu einem späteren Zeitpunkt zu bearbeiten oder es vorübergehend auszulassen.

Der LU bezieht sich in besonderem Maße auf ethisch relevante Verhaltensweisen, Werte und Einstellungen, deren Stellenwert jeweils im Vergleich zur Antike bewertet wird. Genau dies macht ihn so wertvoll für die Persönlichkeitsentwicklung und Werteorientierung der Lernenden. Um festzustellen, inwieweit er dies tatsächlich leistet, erhob der Kölner Altertumskundler Neuwahl mit Holtermann in einer nicht-repräsentativen Umfrage unter Lateinlehrkräften den Umgang mit „schwierigen/sensiblen“ Themen im LU.¹²²⁵ Die Items decken sich dabei auffällig mit den genannten Themenfeldern. Sie wollten herausfinden, ob diese Themen den Lehrkräften *im LU nicht begegnen*, Lehrkräfte es *vermeiden*, die *Aufmerksamkeit darauf zu lenken*, solche *nur per Lehrervortrag ohne Wortbeiträge* bieten, eine *begrenzte Diskussion im Plenum* zulassen, die *günstige Gelegenheit ergreifen*, sie *als für die Antike wichtig diskutieren zu lassen* oder sie darüber hinaus *mit der Gegenwart vergleichen und kontrastieren*. Im Idealfall solle

¹²²⁵ Vgl. Veröffentlichung am 12.08.2022 über die Facebookgruppe „Latein lebt“: Tod, Queerness, Suizid, Gewaltdarstellung, Behinderung, Politik, Abtreibung, Sklaverei, gleichgeschlechtliche Liebe, Armut und ihre Folgen, häusliche Gewalt, Religion, Sexualität, Vergewaltigung, Krieg.

diese Umfrage zeigen, dass die Lehrkräfte in allen Punkten die letzte Antwortmöglichkeit bestätigen, da dies dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des LU mit Fokus auf historischer Kommunikation entspricht. Wie im LU mit sensiblen Themen konkret umgegangen werden kann, welche Texte und Themen sich eignen, greift die gleichnamige Ausgabe des AU 2/2024 auf, in der die Ergebnisse Holtermanns und Neuwahls im Basisartikel präsentiert werden.¹²²⁶ Der Beruf von Lateinlehrkräften ist insofern sehr vielseitig, kreativ, eigenständig und spannend, stellt jedoch auch hohe Anforderungen. In diesem Zusammenhang regen Chopin und Divet an, bereits in der Lehrerbildung den Fokus stärker auf Europabildung zu richten und Lehrkräfte sowohl sprachlich als auch inhaltlich gezielt darauf vorzubereiten:

Afin de pallier ces lacunes, les recommandations qui suivent se concentrent sur plusieurs points: l'étude plus systématique de l'«Europe» dans les formations initiale et continue; la diffusion auprès des enseignants d'outils pédagogiques de qualité; le recensement des travaux universitaires capables d'alimenter le questionnement des enseignants sur les enjeux européens et le renforcement de la formation de langues vivantes étrangères afin d'assurer l'accès de tous les enseignants à une diversité d'informations et d'analyses sur l'«Europe».¹²²⁷

12.3. Ausblick mit persönlichem Fazit

Bevor als Konsequenz auf diesen Befund Forderungen nach präzisierten Richtlinien, überarbeiteten Lehrwerken oder einer veränderten Unterrichtsgestaltung erhoben werden, müsste zunächst der Stellenwert der grundlegenden Determinanten geklärt werden. Es bedarf eines Konsenses aller Beteiligten darüber, welche Zielrichtung das Fach Latein *in der* und *für die* Gesellschaft sowie für die Lernenden selbst verfolgen soll. Bleibt es bei den im KLP verankerten Kompetenzbereichen – *Sprach-*, *Text-*, und *Kulturkompetenz* – müsste eine Einigung darüber erzielt werden, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen und ob sie gleichrangig gefördert werden sollen.¹²²⁸ Dies dürfte Kontroversen aufwerfen: Während Befürworter vertiefter Sprachkenntnisse eine weitere Absenkung des sprachlichen Niveaus ablehnen, plädieren Verfechter der historischen Kommunikation für einen stärkeren Fokus auf entsprechende Unterrichtsanteile, um das Potenzial des Faches auszuschöpfen. Dazwischen stehen jene, die fächer-

¹²²⁶ Holtermann/Neuwahl 2024.

¹²²⁷ Chopin/Divet 2020, 103. (Hervorhebungen im Original.)

¹²²⁸ Dies könnte auch in Frankreich und Italien bzw. europaweit auf nationaler oder europäischer Ebene erfolgen, unabhängig davon, inwieweit die Richtlinienkompetenzen tangiert würden. Bei den befragten Akteuren ergab sich das Ranking Sprach-, Kultur-, Textkompetenz.

übergreifende Textkompetenz und Transferaktivitäten als bedeutsam erachten.

Grundsätzlich lässt sich an der kausalen Verknüpfung des Dreischritts nichts ändern: Erst Lateinkenntnisse führen zu Textverständnis, das Diskussion, Reflexion und schließlich Beurteilung in syn- und diachroner Perspektive sowie in Transfer ermöglicht. Insofern bleibt die Matrix des DAV, der Themen nach den Inhaltsklassen *Sprache, Literatur, Gesellschaft/Staat/Geschichte* sowie *Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus* einteilt und die unterschiedlichen Stufen der Progression im Sinne der Lernzieltaxonomie von *deklarativem Wissen* über *Reorganisation, Transfer* bis zum *problemlösenden Denken* einbezieht, weiter ein angemessenes und sinnvolles Raster.¹²²⁹

Dies verdeutlicht erneut, dass Kompetenzorientierung auch im Bereich der Europabildung unverzichtbar auf fundiertem Wissen basieren muss. Ohne Kenntnisse zu den europarelevanten Dimensionen, die Lernende je nach Situation und Bedeutung zu reorganisieren in der Lage sein müssen, ist kein Transfer möglich, der zu reflektierter Beurteilung führt. Gerade diese Beurteilung ist jedoch notwendig, um als mündige Bürger und Bürgerinnen den dynamischen Prozess und die künftige Ausrichtung Europas in der Welt mitzugestalten. In Bezug auf Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, die stark durch ihren eigenen Unterricht als SuS sowie durch ihre individuelle Lebenswelt geprägt sind, könnte bereits im Lehramtsstudiengang aufgezeigt werden, inwieweit mit einer nur wenig erweiterten Perspektive und größerer Transparenz der Fokus *Europabildung* als Querschnittsaufgabe deutlicher thematisiert werden kann. Wie gezeigt, leistet der LU bereits einen erheblichen Beitrag, auch wenn dies den Befragten nicht immer bewusst war. Den aktuell Lehrenden sollten, wie oben erläutert, konkret ausgearbeitete Hilfsmittel zur Verfügung stehen, die geeignete Gütekriterien, Unterrichtsgestaltung, Themenwahl, fächerübergreifende Bezüge und Kommentierungen der Textquellen enthalten. Dabei sollte deutlich werden, dass Europabildung keinen isolierten Komplex darstellt, sondern vielmehr eine Schnitt- und Teilmenge anderer Schwerpunkte bildet, so dass keine vollständige Neu- oder Umorientierung erforderlich ist. Schon durch Einbezug in kleinen Lehr-Lernarrangements lassen sich niederschwellige Anknüpfungspunkte schaffen. Neben der expliziten Nennung der jeweiligen Europabezüge ließen sich Themen zudem häufiger projekt- und problemorientiert sowie fächerübergreifend erarbeiten, was durch die Verknüpfung des Lernens mit lebensnahen Erfahrungen zu intensiveren Ergebnissen führt. Werden diese darüber

¹²²⁹ Vgl. DAV, Matrix.

hinaus durch die erwähnten außerschulischen Bezüge in Eigenaktivität erlebt, erhöhen sich Motivation und Interesse noch weiter, da ein breiterer Kontext die Möglichkeit bietet, das jeweilige Thema aus verschiedenen Blickwinkeln und in unterschiedlicher Ausprägung zu betrachten. Gerade die europäische oder generelle Mehrsprachigkeit lässt sich niederschwellig in den LU-Alltag integrieren, indem man im ohnehin zentralen Sprachunterricht die mehrsprachige Realität nutzt. Dies würde bedeuten, neben EuroComRom/Ger auch SuS mit einer anderen Mutter- oder Zweitsprache sowie die jeweilige Sprachenfolge der Schule stärker einzubeziehen. Einzelne SuS könnten als Bestandteil der Unterrichtskultur aktuell thematisierte Phänomene oder die Lexik ihrer Sprache vergleichend vorstellen. Im Klassenzimmer könnten Kalender, Feste, Geburtstage und Traditionen interkulturell zur Geltung kommen, um das Bewusstsein nicht nur für das Funktionieren von Sprachen, sondern auch für Interkulturalität zu schärfen – in ihren Unterschieden, aber vor allem in ihren Gemeinsamkeiten. Wenn hierbei Herkunft und Entwicklungen behandelt würden, ließe dies bestimmte Traditionslinien erkennen und führte zu transkultureller Reflexion.¹²³⁰

Der LU sollte jedoch vor allem weiterhin seine Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung stark wahrnehmen, um zur *citoyenneté (européenne)* beizutragen. Denn die konstante intensive Förderung der Textkompetenz, die er wie kaum ein anderes Fach leistet, trägt durch präzise, quasi mikroskopische Sprach- und Textanalysen grundlegend zur Schulung wichtiger Medienkompetenz und Urteilsfähigkeit bei. Nicht erst seit Trump oder den Kriegen in der Ukraine und Israel, sondern bereits seit Caesar ist es von immenser Bedeutung, zwischen *fake* und *facta* zu unterscheiden und zu erkennen, wie auch *facta* durch Textgestaltung realitätsverfälschende Wirkung erlangen können. Die Fähigkeit zu methodisch zielführender Texterschließung und -interpretation ist daher entscheidend für die Beurteilung der Richtigkeit, Intention und möglichen Manipulationen in Texten durch ihre Autoren. Diese Fähigkeiten sind bei der aktuellen Schwemme digitaler und analoger Ratgeberliteratur sowie unzähliger, zum Teil selbsternannter Experten und Expertinnen ebenfalls von Vorteil, denn sie befähigen die SuS, solche Texte hinsichtlich der Zuverlässigkeit und des Knowhows der Quelle auf versteckte, meist kommerzielle Intentionen sowie auf Manipulation genauer zu analysieren. Dadurch gewinnen SuS persönliche Entscheidungsfreiheit und entwickeln Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit. Die Problematik verändert sich seit der Verbrei-

¹²³⁰ Vgl. EK, Sprachunterricht und Sprachenlernen in mehrsprachigen Klassen.

tung und Popularisierung der Möglichkeiten von KI, wie etwa dem erwähnten Chat-GPT, rasant. Die Gesellschaft muss in Zukunft in der Lage sein, die verlockend einfach zu erhaltenden und bemerkenswert glaubwürdig scheinenden KI-generierten Texte, die Antworten auf alle möglichen Fragen bieten, auf Wahrheitsgehalt und Richtigkeit zu prüfen. Dies verlangt grundlegendes Wissen, Gründlichkeit, Kritik-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit, die (auch) der LU vermittelt.

In Bezug auf die Werteorientierung und den Umgang mit sozialen Medien kann zudem das Ausloten der Grenzen von Meinungsfreiheit und Verletzung der Menschenwürde thematisiert werden. Dabei sollte die Entwicklung der eigenen selbstverantwortlichen Haltung im Vordergrund stehen, die, salopp gesagt, dem Motto *besser fac statt fuck* folgt. Ein konstruktiver Umgang mit Kritik und Kontroversen anstelle persönlicher Angriffe und destruktiven Verhaltens lässt sich bei der Lektüre philosophischer Texte an konkreten Situationen verstehen und erlernen. Dies wiederum kann zu einem handlungsorientierten Umgang mit Missständen führen. Denn wie Plinius¹²³¹ „equidem beatos puto, quibus [...] datum est aut facere scribenda aut scribere legenda, beatissimos vero, quibus utrumque.“ Letztlich zählen für die Gesellschaft – in existentiellem Sinne Sartres – weder Wille noch Worte allein, sondern Taten und Handlungen. Jugendlichen, die nach Studienauf eine wöchentliche Smartphonennutzung von 43,7 Stunden kommen, erschließen sich in der Auseinandersetzung mit lateinischen Texten die Konsequenzen der Trias *denken, wollen, handeln* verstehen.¹²³² So können sie – hoffentlich – irgendwann sagen: „Quid verba audiam, cum facta videam?“¹²³³ Nicht zuletzt hilft der LU, das in den letzten Jahren prominent verbreitete Thema der kulturellen Aneignung mit all seinen weitreichenden Konsequenzen zu verstehen und einzuordnen. Der Umgang mit Quellen stellt dabei einen integralen Bestandteil des LU dar, wodurch die Gründe, Mechanismen und Konsequenzen der *Cancel-Culture*-Bewegung reflektiert werden können. Diese Bewegung hat sich zu einem Phänomen mit paradoxen Perspektiven entwickelt. Denn kulturelle Aneignung ist ein unvermeidlicher gesellschaftlicher und dynamischer Prozess, ohne den auch die Antike niemals so geworden wäre, wie sie war – ebenso wenig wie Kulturen und Traditionen irgendeiner

¹²³¹ Plinius d. J., ep. 6, 16, 3. Übers. RH.: Ich jedenfalls halte die für glücklich, denen es gegeben ist, entweder etwas Schreibenswertes zu tun oder etwas Lesenswertes zu schreiben, für die Glücklichen aber [halte ich] die, denen beides gegeben ist.

¹²³² Zeit 2021, https://www.zeit.de/digital/internet/2021-08/internetnutzung-deutschland-jugendliche-studie-homeschooling-corona-pandemie?utm_referrer=https%3A%2F%2Fde.search.yahoo.com%2F (z. a. a. 17.08.2022).

¹²³³ Cicero, tusc. disp. 3, 20. Übers. RH: Was soll ich Worte anhören, wenn ich Taten sehe.

Gesellschaft irgendeiner Epoche oder Region. Der LU ermöglicht es, sich mit solchen Prozessen auseinanderzusetzen. Daher schlägt Lucifora vor, Latein verstärkt als Wahlfach, quasi als Antidot, anzubieten:

Ad arginare i danni prodotti da quella che, de facto, è un'operazione sistematica di cancel-culture andrebbero, pertanto, incoraggiate le strategie motivazionali per la disciplina nella nostra scuola, cominciando – ad esempio – con il favorirne i percorsi opzionali alla scuola secondaria di I grado.¹²³⁴

Der dynamische Prozess bei der Rezeption der Texte zeigt sich auch deutlich beim Thema *Rekodieren*, traditionell *Übersetzen*, das einen wesentlichen Anteil des LU ausmacht und stets eine Gratwanderung zwischen den Dichotomien *frei – wörtlich* und *verfremdend – assimilierend* erfordert.¹²³⁵ Durch die kontinuierliche Übersetzungsarbeit, die sogenannte Translationstätigkeit, sowie syn- und diachrone Übersetzungsvergleiche werden Umgang, Einfluss und veränderte Adaptation nachvollziehbar und in ihrer Unabschließbarkeit deutlich. Gerade der LU kann bei Übersetzungen für mehr Transparenz sorgen: Welches Interesse am Thema besteht beim Autor, beim Übersetzer, beim Leser? Welchen Schwerpunkt soll die Übersetzung beachten? Dient sie der Leistungsbewertung, der Diagnose oder dem Training? Handelt es sich um ein Klassenprojekt zur Vermittlung an Gleichaltrige, an Eltern oder an die Öffentlichkeit? Jede Übersetzung setzt unterschiedliche Schwerpunkte. Geht es vor allem um sprachliche Richtigkeit, inhaltliche oder stilistische Angemessenheit? Steht eine möglichst große Äquivalenz, die Verständlichkeit für eine bestimmte Zielgruppe oder gar Jugendsprache im Vordergrund? Solche Entscheidungen – etwa durch die Wahl von Synonymen, Auflösung von Polysemen, Veränderung der Morphosyntax, Übertragung von idiomatischen Ausdrücken oder Metaphern – machen jede Übersetzung ein Stück weit zur Interpretation. Übersetzungsvergleiche betrachten daher im Unterricht nicht nur die sprachlich-stilistische Ebene, sondern erfolgen auf Grundlage umfassender textlinguistischer Erkenntnisse. Dabei werden Autor, Adressat, Zeitumstände, Sprachnormen und Intentionen einbezogen. So lassen sich Bedeutungsveränderungen und der Einfluss der Übersetzungsautoren bereits in der Antike und im Mittelalter erkennen.¹²³⁶

Hier ist bewusst der Begriff *Übersetzungsautoren* gewählt, da Übersetzer zugleich Autoren sind, deren Texte eine Perspektiverweiterung beinhalten, wie das gespiegelte

¹²³⁴ Lucifora 2022, 81.

¹²³⁵ Auch bekannt unter dem Motto ‚so nah wie möglich, so frei wie nötig‘.

¹²³⁶ Etwa die Übersetzungen griechischer Quellen durch lateinische, arabische, hebräische und später volkssprachliche Übersetzungsautoren.

bzw. verschobene kommunikative Dreieck in Abbildung 12.15 verdeutlicht. Diese Zusammenhänge können zum Verständnis der Implikationen des Übersetzungs- bzw. Rezeptionsvorgangs beitragen und eine fundierte Erörterung des Themas *cancel culture* ermöglichen. Sollte man Kulturelemente oder ganze Kulturen einer bestimmten, willkürlich gewählten Phase *entwerten, mit Gittern überziehend glätten*, dadurch *chanceller*¹²³⁷? Oder sollte man sie vielmehr als *Chance* nutzen, um sich kritisch und offen mit der eigenen wie auch fremden kulturellen Identität und Werten auseinanderzusetzen – im Sinne einer verstehenden Inter- und Transkulturalität, die zu Toleranz führen? Die Antwort scheint angesichts der erörterten Bildungsziele klar.

Ein weiterer Effekt jedes LU ist die Thematisierung der umfassenden europäischen und weltweiten Rezeption der Antike auf allen Ebenen – eine Rezeption, die ohne fundierte Kenntnisse der Antike, ihrer weiteren Entwicklung sowie ohne echtes Verstehen nicht vollständig erfasst werden kann. Sprichwörter, Motive, Gattungen, Sehenswürdigkeiten, Skulpturen, Architektur – ja, auch Jugendfilme, -literatur,¹²³⁸ -comics und manche Games – lassen sich ohne diesen Hintergrund weder angemessen einordnen noch nachvollziehen. Entsprechende Themen können auf einfache Weise durch Bilder, Verweise oder Textauszüge in den regulären Unterricht integriert werden, eine Möglichkeit, die die meisten Lehrwerke bereits unterstützen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der LU mit seinen vielfältigen Themen, die der umfassenden Kompetenzförderung dienen, in den letzten Jahren deutlich gezeigt hat, dass er keinen Legitimationsdruck scheuen muss. Immer wieder stellte er sein Potenzial, allen Anforderungen gerecht zu werden, unter Beweis: Sprachsensibilisierung, Binnendifferenzierung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Digitalität, Werteerziehung, Einbezug von DaZ, Medienkompetenz – sowie implizit und explizit Europa- und Persönlichkeitsbildung. Zudem braucht sich der LU auch nicht vor der Entwicklung von KI zu fürchten. Im Gegenteil, denn er bietet einen wichtigen Schutz vor unreflektierter Übernahme oder missbräuchlicher Nutzung. Daher muss die wiederkehrende Diskussion um den LU nicht dazu führen, dass seine Lernziele durch eine immer weiter ausufernde Ausweitung unübersichtlich werden – zumal sie unter Berücksichtigung wachsender

¹²³⁷ Schwanken, schwinden, verschlechtern. Vgl. Wortursprung/-bedeutung des Stammes *cancel*: lat. *cancel-lare* = gitterförmig ausstreichen -> lat. *cancel* = Gitter, Schranke; Plural -> *cancelli* = Schranken, Grenzen, (Fenster)gitter -> *cancellare* = entwerten, stornieren.

¹²³⁸ Hier sei exemplarisch auf die Romanreihe *Harry Potter* verwiesen, deren unzählige Reminiszenzen zu lateinischer Literatur wie den Metamorphosen Ovids eine weitere Doktorarbeit füllen könnten, was höchst verständlich ist, wenn man weiß, dass Rowling Lehrerin für Latein und Französisch war.

Heterogenität und der damit verbundenen Herausforderungen für die Leistungsfähigkeit der SuS erreicht werden sollen. Nicht *multa*, sondern *multum* sei die Devise. Denn auch das Motto *in varietate concordia* kann nicht bedeuten, die Gesamtheit der *varietas* zu vermitteln. Vielmehr sollte der Fokus darauf liegen, *in varietate* nicht *dis-cordia*, sondern *dis-cursus* zu pflegen. Einen Diskurs, der zu *concordia* führt, indem er den Werteminimalkonsens achtet. Diese *concordia* entfaltet sich in einer Klimax über verschiedene Entwicklungsstufen hinweg: vom persönlichen Umfeld über die Klassengemeinschaft, die Region, die Nation und schließlich zu Europa und darüber hinaus. Bildung sollte ohne missionarischen Anspruch dazu beitragen, die Grundrechte eines jeden Menschen zu gewährleisten und Frieden zu fördern. Eine solche Werthaltung schränkt die Identitätsentwicklung keineswegs ein. Denn Heranwachsende werden trotz Globalisierung und weltweiter Vernetzung in erster Linie durch ihre unmittelbare Umgebung und die dort gemachten kulturellen Erfahrungen geprägt. Die schrittweise Erweiterung dieser Erfahrungen, zunächst im schulischen und außerschulischen Kontext, ermöglicht die Entwicklung der eigenen Identität. Denn ein „Gefühl von Teilhabe an einer größeren Gemeinschaft ist ein artikulierter Diskurs, der Zeit und Wahrnehmung seitens derjenigen erfordert, die in ihn eingetaucht sind, um in einer gemeinsamen kulturellen Realität zu leben.“¹²³⁹

Als Fazit lässt sich festhalten, dass der LU keinen neuen bzw. priorisierten Aufgabenbereich im Sinne einer expliziten *Europabildung* in den Fokus rücken muss. Vielmehr sollte er weiterhin sein Potenzial flexibel nutzen und zur Geltung bringen. Da er *multa* leisten kann, liegt es an den Ministerien, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen und zu erhalten.

Den Lehrkräften obliegt es, nach sorgfältiger Analyse ihrer jeweiligen Lerngruppen den pädagogischen Ermessensspielraum auszuschöpfen und fundierte Entscheidungen zu Themenwahl, Schwerpunktsetzung, Reduktion und Unterrichtssetting zu treffen. Hierbei gilt es, die aktuellen Möglichkeiten umfänglich zu nutzen: digitale Angebote, Kooperationen, Austauschfahrten, außerunterrichtliche und eigenverantwortliche Aktivitäten, Projekte sowie aufbereitete Materialien. Es gibt nahezu unbeschränkte Differenzierungsmöglichkeiten, deren gezielte Nutzung es erleichtert, den erstrebenswerten Fokus auf *Wurzeln* und *Erbe*, auf *Herkunft* und *Zukunft*, auf *wir* und *die anderen* im LU erkenn- und erfahrbar zu machen. Gerade in Zeiten zunehmender Weltoffenheit

¹²³⁹ Petrucci 2005, 33.

und des Schwindens traditioneller Normen, die zugleich – so einengend sie auch gewesen sein mögen – ein Gefühl der Sicherheit vermittelten, benötigen Kinder und Jugendliche Orientierung. Diese sollte wissensbasiert und in einem geschützten Umfeld erfolgen, um die Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit zu fördern. Dass dies in einer wertschätzenden Lernumgebung stattfindet, die möglichst viele Kriterien guten Unterrichts erfüllt, wünschten sich die befragten SuS. Wenn jedoch gerade sie, für die der Unterricht gedacht ist, den LU nicht als wichtig erachten, wäre es umso wünschenswerter, dass die Zusammenhänge zwischen Latein und der heutigen Lebenswelt insgesamt stärker ins gesellschaftliche Bewusstsein rücken – spätestens aber im LU sichtbar und lebendig gemacht werden.

Denn Latein ist ja nicht so tot, wie behauptet. Das belegen etwa die Unterstützer des *Latine loqui*, die Alltägliches auf Latein austauschen, Nachrichten und Podcasts verfassen und zu Themen mit internationaler Reichweite Diskurse führen – wie Marc Olivier Girard zeigt. Er betont, dass sich erstrebenswerte Diversität nicht nur in der Auswahl von Konsumgütern und Lebensformen äußert, sondern vor allem darin, unterschiedlicher Meinung sein zu dürfen, anders zu denken – und in verschiedenen Sprachen zu sprechen. Er endet daher mit einem klaren Plädoyer für Latein:

Recuperatio linguae latinae est recuperatio unius partis nostri patrimonii culturalis europaei. [...] Est lingua mater cultus civilis europaei. UNESCO ubique terrarum monumenta et quasdam regiones naturales servare conatur. [...] Puto equidem linguas classicas servandas esse ut bona culturalia totius humanitatis. Loquendo latine vinculum creamus inter praeterita et futura tempora quod nos fortiores et robustiores in his temporibus dubiorum eventuum rerum futurarum faciet. Sic adagium dicit: „Si nescis quod iter facias memento unde veneris.“¹²⁴⁰

Bei aller Begeisterung für Latein und Europa sollten jedoch auch kritische Argumente¹²⁴¹ nicht aus dem Blickfeld geraten. Es gilt, auf diese angemessen zu reagieren und sie zu berücksichtigen. Solche Argumente betreffen etwa die Vernachlässigung anderer kultureller und globaler Perspektiven, einen einseitigen Eurozentrismus oder die Herausforderungen der generellen Globalisierung. Letztere erfordert eine Interkulturalität, die über die reine Fokussierung auf Europabildung hinausgeht. Dies bestätigt auch die ‚Schwarmintelligenz‘ – bzw. ‚Schwarmdatenmenge‘ ChatGPTs. Sie warnt ebenfalls vor unkritischer und eurozentristischer Bildung:

¹²⁴⁰ Girard 2020, Auszug. (Orthographische Fehler wurden von der Autorin korrigiert.) Übers. Anhang A 120.

¹²⁴¹ Solche nannte ChatGPT auf die Frage, ob im LU Europabildung gefördert werden solle (28.06.2023).

Es ist wichtig zu betonen, dass eine ausgewogene Europabildung bestrebt sein sollte, die verschiedenen Perspektiven und Beiträge der verschiedenen Länder und Kulturen innerhalb Europas zu würdigen, und gleichzeitig eine kritische Reflexion über die historischen und aktuellen Herausforderungen fördern sollte. Das Ziel sollte darin bestehen, ein Verständnis für die Komplexität und Vielfalt Europas zu entwickeln, ohne dabei eurozentrisch zu sein. Es ist auch wichtig zu beachten, dass Bildungsinhalte und -ansätze in diesem Bereich stark variieren können, abhängig von den nationalen Bildungssystemen, politischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Ansätzen. In jedem Fall ist eine offene und kritische Diskussion über die Ausrichtung der Europabildung erforderlich, um sicherzustellen, dass sie nicht nur informiert, sondern auch zur Förderung von Vielfalt, Inklusion und globaler Perspektiven beiträgt.¹²⁴²

Am Ende der Dissertation bleibt das Bewusstsein, dass der Begriff *Europabildung* einerseits nicht eindeutig festzulegen ist, andererseits jedoch als solcher in einer engen, beschränkten Form gar nicht existieren kann und sollte. Umfassende Bildung kennt keine Grenzen. Daher ließe sich die Definition Carbonells, dass diejenigen jungen Menschen Europäer (sein) werden, “dont la conscience aura été éveillée par la connaissance; par la connaissance d’un passé commun dont les innombrables traces les interrogent et constituent leur patrimoine [...]”,¹²⁴³ auf Kenntnis, Vergleich und Auseinandersetzung auch mit nicht-europäischen *passé[s]*, *traces* und *patrimoines* erweitern. Auch Mayerl betont die Bedeutung der Bildung im schulischen Kontext, denn

Schule hat den Bildungsauftrag und das Potential Interesse für EU und Europa zu wecken und damit politischen Entfremdungsgefühlen entgegenzuwirken. Dieses Potential scheint jedoch nicht voll ausgeschöpft zu werden. Die Befragten der Gruppendiskussionen äußerten größtenteils, dass EU und Europa selten im Unterricht angesprochen werden und dies primär von engagierten Lehrkräften abhängen würde. Die Wichtigkeit der nicht-curricularen Merkmale wird durch die Ergebnisse der Fragebogenstudie weiter gestützt.¹²⁴⁴

Die letzte Aussage bekräftigt die festgestellte Bedeutung der Lehrkräfte, die maßgeblich Einfluss auf Gestaltung und Umsetzung der nicht-curricularen Merkmale nehmen. In jedem Fall kann die Verknüpfung zwischen *Lateinunterricht* und *Europa*, basierend auf solidem Wissen und Reflexion, ein Gefühl der Zugehörigkeit fördern und um Transkulturalität erweitern, so dass den SuS die ganze Welt offensteht. Hoffen wir, dass sie angesichts der *innombrables traces* die Chancen und Probleme Europas richtig einzuschätzen lernen, durch eine aufgeklärte (Europa-)Bildung ihre Kenntnisse der Wurzeln

¹²⁴² ChatGPT, unter: <https://chatgpt.com/c/67adb5f0-ebf8-8003-94a2-7b5c3697c944> (z. a. a. 13.02.2025)

¹²⁴³ Carbonell 2005, 9 f.

¹²⁴⁴ Mayerl/Helmert/Körner/Dieckmann/Eckstein/Jugert/Noack 2023, 289.

– anders als auf der Karikatur¹²⁴⁵ – aktiv für ein friedliches Zusammenleben in der globalisierten Welt einzusetzen wissen und die jeweiligen Leitlinien kritisch hinterfragen werden. Denn es bleibt Aufgabe jeder Generation, die künftige Ausrichtung mitzugestalten, wie es im Wissenschaftlichen Programm des TKG heißt:

Kulturgüter, aber insbesondere auch Epochenbegriffe, werden neu auf ihre identitätsstiftende Funktion für das zukünftige Europa geprüft werden müssen: Wie mittelalterlich, wie humanistisch, wie barock, wie klassisch, wie aufklärerisch, wie romantisch, wie realistisch, wie avantgardistisch, wie existenzialistisch wird das Europa der Zukunft sein wollen?¹²⁴⁶

Wie lässt sich zum Schluss der Arbeit nun die These Waiblingers bewerten? Führt das Kennen des Erbes tatsächlich dazu, die Entwicklung Europas besser zu begreifen? Führt es dazu, sich „in der Kultur der Gegenwart besser zurecht[zu]finden als derjenige, der unter der verwirrenden Oberfläche keine Tiefenstruktur zu erkennen vermag“?¹²⁴⁷ Die Antwort lautet ja, wenn der Vergleich zwischen gebildeten und weniger gebildeten Personen gezogen wird, die nicht die Fähigkeit entwickelt haben, unter die verwirrende Oberfläche zu blicken. Die Antwort lautet jedoch nein, wenn Studierende, die LU absolvierten, mit denen verglichen werden, die keinen besuchten. Die Antwort lautet aber sicherlich auch ja, wenn der Vergleich im Sinne eines Längsschnitts erfolgt, also wenn eine Person vor der Wahl des Faches und nach Abschluss des Latinums betrachtet wird. Dass eine entsprechende Bildung auch auf anderen Wegen zu Erfolg und dem Erkennen von Tiefenstrukturen führen kann, spricht hingegen nicht gegen Waiblingers These. Entscheidend bleibt, das Potenzial des LU möglichst gut auszuschöpfen. Das letzte Wort jedoch soll nicht der Autorin oder Valéry vorbehalten werden, sondern ChatGPT. Es beantwortet die Frage, ob LU in Zeiten von KI noch sinnvoll ist, wie folgt:

Obwohl KI-Technologien in der Übersetzung und Spracherkennung Fortschritte gemacht haben, bietet das Erlernen von Latein weiterhin eine einzigartige Bildungserfahrung und eröffnet verschiedene Vorteile, die über die reinen sprachlichen Fähigkeiten hinausgehen. Es geht dabei um den Zugang zur europäischen Kultur, die Entwicklung von Denk- und Analysefähigkeiten sowie die Verbindung zur Geschichte und Tradition.¹²⁴⁸

¹²⁴⁵ Vgl. die Karikatur von Haizinger 2013 im Anhang, Abb. 10.6; vgl. zu Wurzeln Tomaschoff 2016, Abb. 12.2, und zu Leitlinien Tomicek 2023, Abb. 12.3. Dass sich Leitlinien manchmal gerade durch gemeinsame Krisen verschieben, illustrieren Mohrs Karikaturen 2018, Abb. 12.4, und 2020, Abb. 12.5, sowie die Hoffnung auf *Zusammenklang* von RH 2023, Abb. 12.6.

¹²⁴⁶ <https://www.gruendungsmythen-europas.uni-bonn.de/medien-gruendungsmythen/programm.pdf> (z. a. a. 02.12.2023).

¹²⁴⁷ Waiblinger 1992, 2. (Hervorhebungen durch die Autorin.)

¹²⁴⁸ ChatGPT 28.06.2023.

13. Literaturverzeichnis

A

- Accademia Vivarium Novum (2011): Provocatio ad Societatem cultui humanitatis provehendis UNESCO ut linguae Latina et Graeca recipiantur in 'patrimonium omnium gentium', Rom, unter: <https://vivariumnovum.net/en/UNESCO/appello.pdf> (z. a. a. 27.07.2021).
- Aguado, Karin (2014): Triangulation, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn, S. 47 – 56.
- Appel, Kurt/Guanzini, Isabella/Walser, Angelika (Hg.) (2017): *Europa mit oder ohne Religion? Der Beitrag der Religion zum gegenwärtigen und künftigen Europa*, Göttingen.
- Arndt, Holger-Michael/Behne, Markus W. (2014): *BAUSTEINE Lernfeld Europa. Handlungsorientierte Module für den Unterricht*, Stuttgart.
- Aubel, Henning (2010): *Das Gedächtnis der Menschheit. Das Dokumentenerbe der UNESCO, Bildband. Bücher, Handschriften, Partituren, Bild-, Ton- und Filmarchive*, München.

B

- Babel, Rainer (2010): L'assecuratio pacis avant Richelieu. Quelques repères, in: *Discussions: Colloquien und Tagungen des Deutschen Historischen Instituts Paris und seiner Partner*, unter: https://perspectivia.net/publikationen/discussions/4-2010/babel_assecuratio (z. a. a. 01.08.2021).
- Bachmann, Wiebke (2010): Tagungsbericht. Sprache als Erinnerungsort. Internationaler und interdisziplinärer Workshop, 11.06.2010, Mainz, in: *H-Soz-Kult*, 28.07.2010, unter: www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-3219 (z. a. a. 30.08.2021).
- Bade, Claudia/Britz, Joseph/Carnat, Jean-Louis/Devaux, Sandrine/Grosbois, Thierry/Heinermann, Klaus-Jürgen/Kodron, Christoph/Krüger, Diane/Kummetat, Jürgen/Liverani, Thomas/Majerus, Jean-Marie/Méheut, Martine/Nieder, Babette/Pavy, Didier/Podemski, Piotr/Poirier, Philippe/Serafin, Ursula/Scholten, Alfons/Szpor, Aleksander/Vogel, Melanie (2012): *Europabildung für Alle. Grundlagen zum Verständnis des europäischen Einigungsprozesses*, Montereau-Fault-Yonne, DOI:10.25656/01:5736.
- Baggiane, Simona (o. J.): L'Autonomia delle scuole: una sintesi comparativa nell'Europa allargata, in: INDIRE, unter: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/articolo_autonomia_europa.pdf (z. a. a. 05.07.2022).
- Baier, Thomas (2010): *Geschichte der römischen Literatur*, München.
- Bakhouché, Béatrice/Duthoit, Eugénie (2013): Méthodes d'apprentissage du latin à l'Université: entre tradition et innovation, in: *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 1/29, 2013, doi.org/10.4000/ripes.702.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen*, Aachen.
- Barbero, Alessandro (⁵2019): *Carlo Magno. Un padre dell'Europa*, Bari-Roma.
- Bassim, Tibi (2016): *Europa ohne Identität? Europäisierung oder Islamisierung*, Stuttgart.
- Baumann, Uwe/Bernsen, Michael/Geyer, Paul (Hg.) (seit 2009): *Gründungsmythen Europas in Literatur, Musik und Kunst*, Monographische Reihe, Bonn.
- Beckmann, Christine (2016): *Lernziele im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Analyse der Einstellungen von Schülern und Studierenden*, Tübingen.
- Behr, Ursula (2005): *Sprachen entdecken - Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum Sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*, Berlin.
- Behrens, Jürgen/Bothe, Marie-Luise/Gottwald, Ivo et alii (Hg.) (2016): *Pontes Gesamtband: Schülerbuch*, 1. – 4. Lernjahr, Stuttgart.
- Benkel, Thorsten/Bührmann, Andrea D./Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hg.) (⁷2024): *Lexikon zur Soziologie*, 249.

- Berchtold, Volker; Schauer, Markus (Hg.) (2016): *Adeamus!* München.
- Bernsen, Michael/Becher, Matthias/Brüggen, Elke (Hg.) (2013) *Gründungsmythen Europas im Mittelalter* (Gründungsmythen Europas in Literatur, Musik und Kunst, Bd. 6), Bonn.
- Bettini, Maurizio (2018): *Wurzeln. Die trügerischen Mythen der Identität*, München.
- Beyer, Andrea (2018 a): Lateinische Lehrbuchtexte und ihr Anspruchsniveau, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, LXII/Heft 2/2018, S. 73 – 81.
- Beyer, Andrea (2018 b): *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive: Theorie - Analyse - Konzeption*, Heidelberg.
- Beyer, Andrea (2018 c): Wie lässt sich die Schwierigkeit eines lateinischen Textes (objektiv) messen? In: *Ianus* 39, 6 – 16.
- Beyer, Andrea (2019): Lateinische Lehrbuchtexte im Visier, in: *Cursor* 15, 15, 2019, S. 67 – 69.
- Beyer, Andrea/Kipf, Stefan/Liebsch, Ann-Catherine/Zimmermann, Stefanie (2019): Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein, in: *Forum Classicum* 2/2019, S. 85 – 96.
- Beyer, Andrea/Liebsch, Ann-Catherine/Kipf, Stefan (2019): Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts, in: *Forum Classicum* 3/2019, S. 174 – 179.
- Bianchi, Patrizio (2021): Discorso per l'apertura della Prima giornata europea delle lingue e culture antiche, unter: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=149948> (z. a. a. 08.07.2022).
- Bienefeld, Marc/Guasling, Pia (2017): Themenfindung und Fragestellung für empirische Forschungsprojekte, in: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule*, Wiesbaden, S. 9 – 27.
- bildungsSPEZIAL, Lernen/Unterrichten/Erziehen* (2020): Was ist Wissen wert. Lesen und Informieren im Digital-Zeitalter, 1/2020, Hannover.
- Blänsdorf, Jürgen (2006): Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers, in: *Altsprachlicher Unterricht* 2 + 3/2006, S. 90 – 103.
- Blönnigen, Christoph (2004): Spätantike und karolingische Reform in der Schule, in: *Die Wurzeln Europas in der Antike: Bildungsballast oder Orientierungswissen?* Berlin, S. 99 – 119.
- Bloom, Benjamin (⁵1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim.
- Bobba, Guiliano (2011): Italienische Besonderheiten, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 103 – 107.
- Bodmer, Frederick (1997): *Die Sprachen der Welt*, Köln.
- Boer, Pim den (2012): Konzept Europa, in: Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.): *Europäische Erinnerungsorte 1. Mythen und Grundbegriffe des europäischen Selbstverständnisses*, München, S. 59 – 74.
- Bogdandy, Orietta Angelucci von (2002): Europäische Identitätsbildung aus sozialpsychologischer Sicht, in: Elm, Ralf: *Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen*, Baden-Baden, S. 111 – 144.
- Borries, Bodo von (1998): Jugendliche Geschichtsvorstellungen und Politikeinstellungen im europäischen Ost-West-Vergleich. Das Beispiel Demokratie. Befunde einer komparativen empirischen Studie in 9. Klassen 1994/95, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 4/1998, S. 208 – 222.
- Bossong, Georg (Hg.) (1994): *Westeuropäische Regionen und ihre Identität*, Mannheim.
- Bouhours, Thomas/Laimé-Couturier, Claire (2018): *Dixit, Langue & Culture*, 5^e, 4^e, 3^e, Paris.

- Bourgain Pascale (1997): Aux origines du lexique philosophique européen: l'influence de la latinitas, in: Hamesse, Jacqueline (Hg.): *Fédération internationale des instituts d'études médiévales*, In-8°, XIV (Textes et études du Moyen Age, 8.).
- Brague, Rémi (2002): Europäische Kulturgeschichte, in: Elm, Ralf (Hg.): *Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen*, Baden-Baden, S. 25 – 32.
- Brandmüller, Walter (2002): Integration Europas und Katholische Kirche, in: Elm, Ralf (Hg.): *Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen*, Baden-Baden, S. 33 – 49.
- Breschi, Danilo (2017): *Meglio di Niente, Le fondamenta della cività europea*, Firenze.
- Brockliss, William/Chaudhuri, Pramit/Lushkov, Ayelet Haimson (2011): *Reception and the Classics: An Interdisciplinary Approach to the Classical Tradition*, Cambridge.
- Brooks, Clare (2008): Atlas Of European Values, unter: <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/> (z. a. a. 01.08.2021).
- Brosius, Felix (2018): *SPSS. Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse*, Frechen.
- Brunner, Richard J. (2014): Was heißt und zu welchem Ende lernt man Latein? Von der Aktualität einer großen europäischen Tradition, in: *Серія: філологічні науки* (Reihe: Philologische Studien) 2/89, S. 164 – 168.
- Bruns, Claudia (2017): Anthropomorphe Europakarten im Übergang zur Frühen Neuzeit, in: *Zeitsprünge. Forschungen zur Frühen Neuzeit*, Bd. 21, Heft 1/2, S. 9 – 42, unter: [http://www.claudiabruns.de/img/Bruns%20\(2017\)%20Anthrop.%20Europakarten,%20Zeitspr%C3%BCnge.pdf](http://www.claudiabruns.de/img/Bruns%20(2017)%20Anthrop.%20Europakarten,%20Zeitspr%C3%BCnge.pdf) (z. a. a. 19.07. 2021).
- Büchner, Karl (1978): *Latein und Europa: Traditionen und Renaissance*, Stuttgart.
- Buchstab, Günter (Hg.) (2010): *Die kulturelle Eigenart Europas*, Freiburg.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2019): Religionszugehörigkeit, unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/70539/themengrafik-religionszugehoerigkeit> (z. a. a. 01.08.2021).
- Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hg.) (2017): *Empirische Forschung im Kontext Schule*, Wiesbaden.
- Buringh, Eltjo/Zanden, Jan (2009 a): Anzahl der Gründungen von Universitäten in Westeuropa vom 12. bis zum 18. Jahrhundert, in: *The Journal of Economic History*, S. 48, unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1045339/umfrage/gruendungen-von-universitaeten-in-westeuropa/> (z. a. a. 01.08.2021).
- Buringh, Eltjo/Zanden, Jan (2009 b): Charting the ‚Rise of the West‘: Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteenth Centuries, in: *The Journal of Economic History*, 69, S. 409 – 445.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2022): Inhaltsanalyse, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 277 – 291.
- Bury, Ernst (1998): *Domina Roma. Lateinische Quellentexte zum römischen Imperialismus*, Stuttgart.
- Bytzek, Evelyn/Steinbrecher, Markus/Rosar, Ulrich (Hg.) (2019): *Wahrnehmung – Persönlichkeit – Einstellungen. Psychologische Theorien und Methoden in der Wahl- und Einstellungsforschung*, Wiesbaden.

C

- Cappelletti, Francesca/Gerlinde Huber-Rebenich (Hg.) (1997): *Der Antike Mythos und Europa. Texte und Bilder von der Antike bis ins 20. Jahrhundert*. Beiheft II aus der Reihe *Ikonographische Repertorien zur Rezeption des antiken Mythos in Europa*, Berlin.
- Carbonell, Charles-Olivier (2005): Préface, in: Marie, Vincent/Lucas, Nicolas (Hg.): *L'Europe enseignée. Patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, 9 f.

- Caspari, Daniela (²2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 7 – 21.
- Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars (⁶2016): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, S. 499 – 505.
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.) (²2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, doi.org/10.24053/9783823394327.
- Chardon, M. (2020): Religion und Europa/Gottesbezug, in: Große Hüttmann, Martin/Wehling, Hans Georg (Hg.): *Das Europalexikon*, Bonn, unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/177238/religion-und-europa> (z. a. a. 28.09.2021).
- Chiusi, Tiziana J. (2018): Die Antike und Europas Erinnerungsorte, in: *Forum Classicum* 3/2018, S. 156 – 182.
- Chopin, Thierry/Divet, Guilaine (2020): L'Europe en France. Ancrer la dimension européenne dans l'enseignement secondaire français, in: Institut Jacques Delors (Hg.), Berlin.
- Cibois, Philippe (2022): Enseignement du latin: évaluation et perspectives, in: *La question du latin*, unter: <https://enseignement-latin.hypotheses.org/14937> (z. a. a. 21.01.2025).
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, London.
- Colmez, Françoise/Callon, Michèle/Scemama, Renée (2002): *Latin*, 1^{er}, Paris.
- Colombo, Sara (2023): Auf den Spuren Europas: explizite und implizite Idee von Europa in Lehrwerken für Französisch und Italienisch, in: Del Valle, von Victoria/Heyder Karoline/Schlaak, Claudia (Hg.): *Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch & Spanisch: Sprachenpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit*, Trier, S. 67 – 84.
- Comenius, J. A. (1924): Vorrede an die Europäer und Panegersia, allgemeiner Weckruf, in: *Johann Amos Comenius, Ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik. Übersetzt und bearbeitet von Herbert Schönebaum*, Leipzig 1924, S. 3 – 144.
- Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco (2020): Sito Ufficiale, unter: <http://www.UNESCO.it/>.
- Conseil Supérieur des Programmes (2019): *Littérature et langues et cultures de l'Antiquité*, Paris.
- Coste, Daniel (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Stuttgart.
- Coudenhove-Kalergi (1923): *Pan-Europa*, Wien/Leipzig, unter: http://greater-europe.org/wp-content/uploads/2018/04/coudenhove_paneuropa.pdf (z. a. a. 01.08.2021).
- Coudrait, Denis (2005): Enseigner l'histoire de la construction européenne en élémentaire et en REP-ZEP: un moyen d'intégration mal utilisé, in: Marie, Vincent/Lucas, Nicolas (Hg.): *L'Europe enseignée. Patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, S. 61 – 76.
- Crifò, Francesco (2024): *Il nostro latino quotidiano*, Firenze.
- Csáky, Moritz/Feichtinger, Johannes (Hg.) (2007): *Europa – geeint durch Werte? Die europäische Wertedebatte auf dem Prüfstand der Geschichte*, Bielefeld.
- Cunzio, Marialaura (2018): I giovani e il rapporto con l'Europa, unter: <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/annali/article/download/1205/437> (z. a. a. 24.02.2022).
- Curtius, Ernst Robert (¹¹1993): *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Tübingen/Basel.

D

- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014): Befragung, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn, S. 103 – 122.

- Dänzer, Tobias/Rodenbusch, Anna (2024): *Forum für Antike und Gesellschaft* – eine Lernplattform für Alte Sprachen, in: *Forum classicum* 4/2024, S. 413 – 420.
- Dahmen, Wolfgang (2010): Die romanischen Sprachen in Europa, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 209 – 228.
- Dakowska, Dorota/Rowell, Jay (2011): Gibt es einen nationalen Effekt? Zeitlichkeiten und historische Erfahrungen bei den Grundeinstellungen zu Europa, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 137 – 158.
- DAV (Hg.) (2023): Demokratiebildung, in: *Latein und Griechisch in NRW*, Bochum 1/2023.
- DAV (Hg.) (o. J.): *Antike im Dialog. Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart.
- DAV (Hg.) (o. J.): Matrix, unter: https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/download/dav_matrix.pdf (z. a. a. 19.07.2022).
- De Lasalle, Marine (2011): Europäische Welten. Vielgestaltige Aneignungen eines Institutionalierungsprozesses, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 233 – 320.
- De Rougemont (1959): Neuf expériences d'éducation européenne. Introduction, in: *Bulletin du Centre européen de la culture*, Genève, n° 4 – 5, décembre 1959, S. 1 – 2, unter: https://www.unige.ch/rougemont/articles/bcec/195912_p1 (z. a. a. 13.09.2021).
- De Rougemont, Denis (1961): *Vingt-Huit Siècles d'Europe*, Paris, unter: <https://www.unige.ch/rougemont/livres/ddr1961vhse/2> (z. a. a. 15.07.2020).
- Del Valle, von Victoria/Heyder Karoline/Schlaak, Claudia (Hg.) (2023): *Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch & Spanisch: Sprachenpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit*, Trier.
- Delouche, Frédéric (Hg.) (2018): *Das Europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert*, Stuttgart.
- Delsol, Chantal/Mattéi, Jean-François (2010): *L'identité de l'Europe*, Paris.
- Demandt, Alexander (2009): Europa perficienda. Europas Weg nach Europa, in: Renger, Almut-Barbara/Ißler, Roland A. (Hg.): *Europa-Stier und Sternkranz. Von der Union mit Zeus zum Staatenbund*, (Gründungsmythen Europas in Literatur, Musik und Kunst, Bd. 1), Bonn, S. 383 – 393.
- Demandt, Alexander (2012): Das Erbe der Antike, in: Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.): *Europäische Erinnerungsorte 1*, München, S. 89 – 101.
- Dembeck, Till/Mein, Georg (2014): *Philologie und Mehrsprachigkeit*, Heidelberg.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn, S. 213 – 228.
- Der Altsprachliche Unterricht: Antike in der Jugendliteratur*, 1/2017.
- Deuringer, Lorenz et al., (Hg.) (2006): *Fundamente, Kursthemen Europa*, Leipzig.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020 a), Welterbeliste, unter: <https://www.UNESCO.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-weltweit/welterbeliste> (z. a. a. 27.07.2020).
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020 b): Nationale Verzeichnisse des Immateriellen Kulturerbes in Europa, unter: <https://www.UNESCO.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-weltweit/nationale-verzeichnisse> (z. a. a. 27.07.2020).
- Deutscher Altphilologenverband (DAV) (Hg.) (2007): *Antike im Dialog, Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart.

- Deutscher Altphilologenverband (DAV) (o. J.): Was macht den heutigen Lateinunterricht unverwechselbar? Unter: <https://www.altphilologenverband.de/index.php/latein-25/latein-schule/44-was-macht-den-heutigen-lateinunterricht-unverwechselbar> (z. a. a. 10.09.2021).
- Deutscher Bundestag (2008): Zum Begriff Europas in geographischer und kultureller Hinsicht, unter: <https://www.bundestag.de/re-ource/blob/411756/43843f5a92c5695ffd1927969f629584/WD-1-089-08-pdf-data.pdf> (z. a. a. 15.07.2020).
- Deutscher Esperanto-Bund e. V./Germana Esperanto-Asocio, unter: <https://www.esperanto.de/de/enhavo/informi/was-ist-esperanto> (z. a. a. 29.07.2021).
- Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz (2019): *Kulturerbe in Bewegung. Das Kulturerbejahr*, Berlin.
- Dictionnaire d'Étymologie* (Hg. Dubois, Jean/Mitterand, Henri/Dauzat, Albert) (2001), Paris.
- Dictionnaire Étymologique de la Langue Française* (Hg. Dauzat, Albert) (1938), Paris.
- Diekmann, Andreas (2007): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek.
- Diercke-Westermann: Orient - Anfänge und Ausbreitung des Islam, Erde - Glaubensgemeinschaften, S. 37, Abb. 4, unter: https://media.diercke.net/omeda/800/100770_164_1.jpg (z. a. a. 05.08.2021).
- Diercke-Westermann: Religionen, unter: <https://diercke.westermann.de/content/erde-religionen-978-3-14-100800-5-278-1-1?&stichwort=Religion> (z. a. a. 05.08.2021).
- Diercke-Westermann: Religionen. Erde - Menschheit, S. 189, Abb. 3, unter: <https://diercke.westermann.de/content/religionen-978-3-14-100782-4-189-3-0> (z. a. a. 05.08.2021).
- Diermeier, Matthias/Niehues, Judith/Sultan, Samina (2024): Europa wählt: Wen interessiert's und warum? In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.), unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2024/IW-Report_2024-Europawahl.pdf (z. a. a. 04.01.2025).
- Dmitriev, Mikhaïl (2009): L'Europe «latine» et l'Europe «orthodoxe»: dimensions d'altérité in: *Revue historique*, CCCXI/3 Mélanges, S. 645 – 670.
- Doff, Sabine (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, Tübingen.
- Doff, Sabine/Lenz, Annina (2011): Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein, in: Elsner, Daniela/Wildemann, Anja, (Hg.): *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt a. M., S. 141 – 156.
- Dohrmann, Julia (2021): *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*, Diss., Frankfurt.
- Donig, Simon/Meyer, Tobias/Winkler, Christiane (Hg.) (2005): *Europäische Identitäten – Eine europäische Identität?* Baden-Baden.
- Döring, Nicola (⁶2023): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin.
- Dörrbecker, Maximilian (2011): Verteilung der Inkunabeln nach Sprachen nach dem Incunabula Short Title Catalogue der British Library, Stand 2. März 2011, unter: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Verteilung_der_Inkunabeln_nach_Sprachen.png (z. a. a. 28.07.2020).
- Duke, Janet/Hufeisen, Britta (2010): Die germanischen Sprachen in Europa, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurologistik*, Wiesbaden, S. 171 – 188.

E

- Eberhard, Klaus (1998): J. A. Comenius, Fr. Spee und die Europäische Kommission. Das Fach Latein in einem europäischen Bildungsprojekt, in: *Forum Classicum* 2/1998, S. 98 – 101.

- eglitis-media (2022): Internationaler Tourismus: Die beliebtesten Länder, unter: <https://www.laenderdaten.info/tourismus.php> (z. a. a. 25.02.2022).
- Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hg.) (2019): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim/Basel.
- Eich, Armin (2024): „Absit violentia rebus“ – Kann antike Literatur eine friedensorientierte Zivilisation stützen? Ein Plädoyer, in: *Forum classicum* 4/2024, S. 336 – 354.
- Elm, Ralf (Hg.) (2002): *Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen*, Baden-Baden.
- El-Menouar, Yasemin (o. J.): Die religiöse Landschaft in Europa, in: *Magazin der Kommission der Bischofskonferenzen der EU und des Jesuit European Office*, #209, unter: <http://www.europe-infos.eu/die-religioese-landschaft-in-europa> (z. a. a. 03.08.2021).
- Elsas, Christoph (2002): *Religionsgeschichte Europas*, Darmstadt.
- Embach, Michael (2022): *Das Fortwirken Roms in der Bildungsgeschichte des Mittelalters*, Regensburg.
- Encarta Enzyklopädie* (1999): Lateinische Sprache, unter: <http://www.kreienbuehl.ch/lat/latein/kultur/latsprache.html> (z. a. a. 28.07.2021).
- Encyclopædia Britannica* (2010): Anteil der Anhänger ausgewählter Religionen an der Gesamtbevölkerung in Europa und Russland im Jahr 2010, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 57, 08.03.2013, S.6/7, unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/256858/umfrage/anteil-der-anhaenger-ausgewaehlter-religionen-an-der-bevoelkerung-in-europa/> (z. a. a. 03.08.2021).
- Enfer, Dietmar (1999): *Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung*, Münster.
- Engels, David (Hg.) (2019): *Renovatio Europae. Plädoyer für einen hesperalistischen Neubau Europas*, Berlin/Lüdinghausen.
- Engels, Odilo (o. J.): Die Wurzeln Europas in der Spätantike und im Mittelalter, in: *EDUVINET European Identity*, unter: <http://www.eduvinet.de/eduvinet/de005.htm> (z. a. a. 27.07.21).
- Erdmann, Elisabeth (2004): Wie weit reicht Europa zurück? Der Befund der Schulbücher, in: Günther, Linda M. (Hg.): *Die Wurzeln Europas in der Antike: Bildungsballast oder Orientierungswissen?* Berlin, S. 15 – 28.
- Esch, Arnold (2019): Rom – Stadtgeschichte als Weltgeschichte, in: Nishiyama, Akiyoshi/Rosoux, Valérie (Hg.): *Europa. Die Gegenwart unserer Geschichte. Lebendige Vergangenheit*, Bd.1, Darmstadt, S. 381 – 391.
- Étienne, François/Schulze, Hagen (Hg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*, Bde. 1 – 3, München.
- Europe et langues anciennes : nouvelles questions, nouvelles pratiques. Première journée européenne des Langues et Cultures de l'Antiquité. Mardi 16 novembre 2021, in: *Actualités*, le 05/11/2021, unter: <https://odysseum.eduscol.education.fr/europe-et-langues-anciennes-nouvelles-questions-nouvelles-pratiques>.
- Euridyce, Das europäische Bildungsinformationsnetzwerk, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), unter: <https://www.eubuero.de/eurydice.htm> (z. a. a. 22.02.2022).
- Eurydice Italia (2018): L'educazione alla cittadinanza a scuola, in: *I Quaderni Di Eurydice* N. 24.
- Eurydice – Sistemi educativi e politiche in Europa, in: INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) (z. a. a. 24.02.2022).
- Evenou, Gaid (2016): L'intercomprehension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique, in: *Hermes* 75, S. 68 – 77, unter: https://shs.cairn.info/article/HERM_075_0068/pdf?lang=fr (z. a. a. 21.01.2021).

F

- Fäke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch*, Tübingen.

- Farago, Claire (2019): In defense of the classical tradition: How the humanities make a difference today, in: *Figura*, 6 (1).
- Feldmann-Wojtachnia, Eva (2007): Über die Rolle von Bildung und bürgerschaftlichem Engagement für eine europäische Identitätskonstruktion, in: Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hg.): *Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien*, Baden-Baden, S. 197 – 208.
- Feller, Michael (2010): *Arbeitsheft Latein 9. Klasse. Rom und Europa*, Freising.
- Fighera, Giovanni (2017): Perché uno studente di oggi dovrebbe ancora studiare il Latino? Perché il Latino serve a tutto, unter: <https://www.giovanfighera.it/perche-uno-studente-oggi-ancora-studiare-latino-perche-latino-serve/> (z. a. a. 24.02.2022).
- Fitzek, Alfons (⁶1973): *Geistige Grundlagen Europas. Lateinisches Lesebuch für die Oberstufe*, Frankfurt a. M.
- Flaig, Bärbel (2019): EUROCLASSICA ECCL - European Certificate for Classics 2019 ELEX Latin Level 1/Vestibulum, unter: https://latein.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Euroclassica_documents/ELEX_2019_Vestibulum.pdf (z. a. a. 14.09.2021).
- Florian, Lena (2015): *Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* Göttingen.
- Florian, Lena (2017): *So übersetzen Schüler wirklich*, Göttingen.
- Focus (2017): Umfrage zu „Welcher Leitkultur fühlen Sie sich eher zugehörig, der deutschen oder der europäischen?“ In: *Focus*, Nr. 19, 06.05.2017, S. 33.
- Forster, Franz (2004): Wo endet Europa? Anmerkungen zur Territorialität der EU, unter: [edu-group.at](https://www.edugroup.at/service/suche/detail/europa-wo-endet-europa-anmerkungen-zur-territorialitaet-der-eu.html) (Hg.), unter: <https://www.edugroup.at/service/suche/detail/europa-wo-endet-europa-anmerkungen-zur-territorialitaet-der-eu.html> (z. a. a. 30.10.2021).
- Franco, Cristiana (2017): Il latino come strumento di mediazione culturale. Un’esperienza didattica in classi multietniche, in: *Classico Contemporaneo. Ricerca e sperimentazione didattica*, 3/2017, S. 1 – 25.
- Fremdwörterlexikon* (Hg. Wahrig, Gerhard) (1974): Wiesbaden.
- Freund, Stefan (2020 a): Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts. Eine Chance zum interreligiösen Lernen? In: *PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2020, 2 (4), S. 105 – 122, doi.org/10.4119/pflb-3499.
- Freund, Stefan (2020 b): Laktanz und die Grundlagen Europas. Überlegungen zum Begriff des christlichen Abendlandes, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 36 – 54.
- Freund, Stefan/Janssen, Leonie (Hg.) (2017): *Communis lingua gentibus: Interkulturalität und Lateinunterricht*, Speyer.
- Freund, Stefan/Janssen, Leonie (Hg.) (2019): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn.
- Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.) (2020): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt.
- Friedrich, Anne (2017): LRS und Lateinunterricht, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift XVII* (2017), S. 14 – 75.
- Frings, Udo (1984): *Antike-Rezeption im altsprachlichen Unterricht. Die alten Sprachen und die moderne Rezeptionsforschung* (Auxilia), Bamberg.
- Fritsch, Andreas (1976): *Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte*, in: Heistermann, Walter (Hg.): *Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin*, Berlin S. 116 – 169.
- Fritsch, Andreas (2002): Lebendiges Latein - Was ist das und wer spricht es? In: *Interlinguistische Informationen*, Beiheft 8, 2002, 53 – 67, unter: <http://www.interlinguistik-gil.de/wb/media/beihefte/08/beiheft8-fritsch.pdf> (z. a. a. 26.07.21).

- Fritsch, Andreas (2020): Europa als Fundament und Thema des altsprachlichen Unterrichts, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, 2/2020, S. 75 – 80, unter <http://lgbb.davbb.de/home/archiv/2020/heft-2/europa-als-fundament-und-thema-des-altsprachlichen-unterrichts> (z. a. a. 19.07.2021).
- Fritschek, Erik (2012): *Antike und Europa: Versuche, eine Europäische Identität auf antiken Wurzeln zu Gründen. Richard Coudenhove-Kalergi und die Paneuropa-Union*, (o. O.).
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdige/Rammstedt, Otthein/Wienold/Hanns (Hg.) (2011): *Lexikon zur Soziologie*, Wiesbaden.
- Fuhrmann, Manfred (1995): Eurogenese-Herodot kommt bis Brüssel, in: Ders.: *Europas fremd gewordene Fundamente. Aktuelles zu Themen aus der Antike*. Zürich, S. 40 – 42.
- Fuhrmann, Manfred (2001 a): Latein und Europa. Ein Rundfunkvortrag, in: *Forum Classicum* 2/2001, S. 90 – 99.
- Fuhrmann, Manfred (2001 b): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*, Köln.
- Fuhrmann, Manfred (2002): *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart.
- Fuß, Daniel (2006): *Europa als Quelle sozialer Identität. Eine international vergleichende Analyse ihrer Voraussetzungen und Wirkungen bei jungen Erwachsenen*, Diss., Bremen, dx.doi.org/10.22029/jlupub-15385.

G

- Gaillard, Jacques (2010): *Latin*, 5^e, Paris.
- Gaillard, Jacques/Guinez, Gilbert/Hassler, Carine/Le Frustec, Annie (2011): *Latin* 4^e, Paris.
- Gaillard, Jacques/Martin, René/Perceau, Sylvie (2001): *Latin*, 2^e, Paris.
- Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann (2018): Jugend in Europa heute: Lebenslagen, Einstellungen zu Europa, politische Orientierungen, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, Heft 3/2018, S. 351 – 360.
- Gange, Françoise (2004): *Le mythe d'Europe dans la grande histoire*, Paris.
- Gardini, Nicola (2018): *Viva il latino, Storie e bellezza di una lingua inutile*, Mailand.
- Garms-Homolová, Vjenka (2020): *Sozialpsychologie der Einstellungen und Urteilsbildung. Lässt sich menschliches Verhalten vorhersagen?* Berlin, doi.org/10.1007/978-3-662-62434-0.
- Gasq, Paul-Olivier/Touahir, Mustapha (2015): Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième, in: *DEPP Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. Note d'information N° 37 - Octobre 2015.
- Gasteyger, Curt (2001): *Europa von der Spaltung bis zur Einigung*, Bonn.
- Gaxie, Daniel (2011 a): Typen Der Grundeinstellungen, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 63 – 95.
- Gaxie, Daniel (2011 b): Schlussbemerkung, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 315 – 320.
- Gaxie, Daniel/Rowell, Jay (2011): Methodik, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 37 – 59.
- Gebauer, Bernt/Lenz, Claudia (2019): Kompetenzen für eine demokratische Kultur - Eine Ressource für Demokratielernen in der Schule? In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hg.): *Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik*, Frankfurt/Main, S. 175 – 189.

- Gebauer, Miriam M. (2019): Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften, in: Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim/Basel, S. 11 – 19.
- Geckeler, Horst/Dietrich, Wolf (2012): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Berlin.
- Geelhaar, Margot (2020): Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht, in: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): *Demokratie lernen. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer, (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 9)*, S. 101 – 116.
- Gehrke, Hans-Joachim (2005): Die Antike in der europäischen Tradition und in der modernen Geschichtswissenschaft, in: Donig, Simon/Meyer, Tobias/ Winkler, Christiane (Hg.): *Europäische Identitäten – Eine europäische Identität?* Baden-Baden, S. 33 – 51.
- Gehrke, Hans-Joachim (2017): Griechische Mythen und europäische Identität(en). In: *Forum Classicum* 2/2010, S. 94 – 102.
- Gemein, Gisbert (1998): Deutscher, französischer und italienischer Geschichtsunterricht aus der Sicht des anderen, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 49, 1998, S. 223 – 237.
- Gerhards, Jürgen (2003): Identifikation mit Europa. Einige begriffliche Vorklärungen, in: Allmendinger, Jutta (Hg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit*, Opladen, S. 467 – 474.
- Gerhards, Jürgen (2006): *Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. Ein Vergleich zwischen Mitgliedsländern, Beitrittskandidaten und der Türkei*, Wiesbaden.
- Gerster, Petra (2007): Laudatio auf Jutta Limbach bei der Verleihung des Humanismus-Preises durch den Deutschen Altphilologenverband, in: DAV (Hg.): *Antike im Dialog, Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart, S. 23 – 39.
- Geyer, Paul (2010): L’histoire littéraire: mythe fondateur de l’Europe, unter: <https://www.romanistik.uni-bonn.de/bonner-romanistik/personal/geyer/schriften/lhistoire-litteraire-mythe-fondateur-de-leurope.pdf> (z. a. a. 19.07.2021).
- Girard, Marc Olivier (2020): De Necessitate Linguae Latinae Servandae, unter: <http://ephemeris.alcuinus.net/opiniones.php?id=1518> (z. a. a. 20.06.2023).
- Glatz, Peter/Thiel, Andreas (Hg.) (2015): *European Symbols. United in diversity. A joint Schoolbook for European Students*, Linz.
- Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hg.) (2019): *Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik*, Frankfurt a. M.
- Glücklich, Hans-Joachim (1997): Der Verband EUROCLASSICA - ein richtiger Schritt zur Europäisierung und ein schwieriger Weg zur Sicherung des altsprachlichen Unterrichts, in: *Forum Classicum* 2/1997, S. 62 – 70.
- Goik, Lisa-Sophie (2021): *Zur Wirkung des Lateinunterrichts. Ergebnisse einer Längsschnittstudie, Lebenslang lernen*, in: Reihe Lebenslang lernen, Bd. 20, Berlin.
- Gold, Andreas (2015): *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*, Göttingen.
- Goldberg, Saskia/Bachtiger, André (2019): Wünsche an Demokratie: Politische Einstellungen, Entscheidungsthema und Demokratiepräferenzen von Bürgern, in: Mayerl, Jochen/Krause, Thomas/Wahl, Andreas/Wuketich, Marius (Hg.): *Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung. Analytische Konzepte, Anwendungen und Analyseverfahren, Sozialforschung*, doi.org/10.1007/978-3-658-16348-8_13, S. 301 – 324.
- Gosciny, Rene/Uderzo, Albert (2004): *Astérix. Le Gaulois*, Paris.
- Göttsching, Verena/ Marino, Stefano (2017): *Interpretieren im Lateinunterricht: Ein Handbuch*, Göttingen.
- Götz, Bianca (2023): ‚Europakompetenz‘ in den curricularen Vorgaben des Fachs Spanisch: Eine vergleichende Lehrplananalyse, in: Del Valle, von Victoria/Heyder Karoline/Schlaak, Claudia

- (Hg.): *Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch & Spanisch: Sprachenpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit*, Trier, S. 27 – 50.
- Grafton, Anthony/Most, Glenn W./Settis, Salvatore (Hg.) (2013): *The Classical Tradition*, Cambridge.
- Graglia, Piero S. (⁶2019): *L'Unione Europea. Perché stare ancora insieme*, Bologna.
- Große, Ernst Ulrich (1975): *altfranzösischer elementarkurs* [sic], München.
- Große, Maria (2015): Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin, S. 185 – 206.
- Große, Maria (2017): *Pons Latinus - Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*, Frankfurt.
- Grosser, Alfred (2006): Europa: Bildung - Kultur - Werte, in: Kuhfeld, Klaus (Hg.): *Europa - Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n)*, Freiburg/München, S. 11 – 24.
- Großhans, Hans-Peter (2015): Europa und die Theologie - der besondere europäische Umgang mit Religion, in: Zelic, Tomislav et al. (Hg.): *Europa? Zur Kulturgeschichte einer Idee*, Würzburg, S. 121 – 136.
- Grotjahn Rüdiger (⁵2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, S. 493 – 499.
- Gruber, Joachim (1987): *Europäische Literatur in lateinischer Sprache. Texte und Interpretationen*, Bamberg.
- Grum, Urška/Michael K. Legutke (²2022): Sampling, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 85 – 96.
- Grzega, Joachim (2010 a): Kulturpragmatische Gemeinsamkeiten in den Sprachen Europas (Umriss), in: Hinrichs, Uwe (Hg.) (2010): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 739 – 753.
- Grzega, Joachim (2010 b): Mehrsprachigkeitskonzepte in Europa und Global English, in: Hinrichs, Uwe (Hg.) (2010): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 795 – 804.
- Gschwandtner, Helfried (Hg.) (2005): *Götter, Mächte und Heroen*, Wien.
- Gschwandtner, Helfried (Hg.) (2006 a): *Res Politica. Politik und Gesellschaft*, Wien.
- Gschwandtner, Helfried (Hg.) (2006 b): *Europa*, Wien.
- Guérot, Ulrike (²2018): *Warum Europa eine Republik werden muss. Eine politische Utopie*. München.
- Gültekin-Karakoç, Nazan/Feldmeier, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn, S. 183 – 212.
- Günther, Linda M. (2009): Herodot und die Entführung der Europa, in: Renger, Almut-Barbara/Ißler, Roland A.: *Europa - Stier und Sternkranz. Von der Union mit Zeus zum Staatenbund*, Bonn, S. 353 – 363.
- Günther, Linda M. (Hg.) (2004): *Die Wurzeln Europas in der Antike: Bildungsballast oder Orientierungswissen?* Berlin.
- Gutacker, Bernhard (1976): Lateinunterricht und Transfer sprachlicher Fertigkeiten, Hochschulschrift, Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt a. M., in: Klauer, Karl Josef/Konradt, Hans-Joachim (Hg.) (1979): *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaften*, Düsseldorf, S. 9 – 32.

Guthmüller, Bodo (1992): Europa-Kontinent und antiker Mythos, in: Buck, August (Hg.): *Der Europa-Gedanke*, Tübingen, S. 5 – 44.

H

Haag, Ludwig (1995): Auswirkungen von Lateinunterricht, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, S. 245 – 254.

Haag, Ludwig (2001): Auswirkungen von Lateinunterricht – Ergebnisse nach zwei Lernjahren, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, S. 30 – 37.

Haag, Ludwig (2022): Studien zum Fach Latein – Auf der Suche nach Transfereffekten, in: Schneider, Michael/Grabner, Roland H./Saalbach, Henrik/Schalk, Lennart (Hg.): *Wie guter Unterricht intelligentes Wissen schafft. Handlungswissen aus der Lehr-Lernforschung. Eine Festschrift für Elsbeth Stern*, Stuttgart, S. 37 – 46.

Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2000): Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts, in: Knapp, Andreas/Rost, Detlef H.: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, Heft 2/3, S. 146 – 157.

Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2002): Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch, in: *Französisch heute*, 4/33, S. 522 – 525.

Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2003): In Search of the Benefits of Learning Latin, in: *Journal of Educational Psychology*, 1/95, S. 174 – 178.

Haarmann, Harald (2010): Sprachkontakte und Fusion in den Sprachen Europas, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 553 – 576.

Häder, Michael (⁴2019): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, Berlin/Heidelberg.

Hampel, Johannes (2018): „Europa latina“ oder „Lateineuropa“, was ist das? In: *Schöneberger Blog*, unter: <https://johanneshampel-online.de/2018/07/30/europa-latina-oder-lateineuropa-was-ist-das/> (z. a. a. 18.07.2021).

Hanke, Heinz Richard (1967): *Die Entführung der Europa. Die Fabel Ovids in der europäischen Kunst*, Berlin.

Harsch, Claudia (²2022): Testen, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 215 – 228.

Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York.

Heiss, Raffael/Matthes, Jörg (2020): Operationalisierung und Messung, in: Wagemann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus B. (Hg.): *Handbuch der Politikwissenschaft*, Wiesbaden, S. 63 – 78.

Helander, Hans (2010): Les fonctions du latin dans l'Europe moderne, in: *La lettre du Collège de France*, 30, décembre 2010.

Heldmann, Konrad (2016): *Europa und der Stier oder der Brautraub des Zeus: Die Entführung Europas in den Darstellungen der griechischen und römischen Antike*, Göttingen.

Helmert, Cornelius/Steinhauer, Jaroscha Pia/Dieckmann, Janine (2023): Social Media-Analyse - Jugendliche und Europa, in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.), Jena.

Helmert, Cornelius/Steinhauer, Jaroscha Pia/Dieckmann, Janine (2024): *Europa zeitgemäß unterrichten: Eine Handreichung zu Bildungsformaten der schulischen und außerschulischen Europabildung*, Frankfurt a. M.

Herder, Johann Gottfried (1971): *Briefe zur Beförderung der Humanität*. Bd. 2, Berlin/Weimar, Drittes Fragment, 86., Nachschrift, 3.

Hertel, Beate/Eberhardt, Cornelia/Kuhlmann, Peter (2024): Lebenslanges Lernen – Lernen am anderen Ort am Beispiel ausgewählter Museen, in: *Forum classicum* 4/2024, S. 395 – 403.

- Hibst, Peter (2007): Von der Kunst, die Zukunft zu gestalten oder: Lernen, in Utopien zu denken - Die Utopia des Thomas Morus im Lateinunterricht. Bildungsgehalt und didaktische Bedeutung, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* VII/1 (2007), S. 1 – 30.
- Hightet, Gilbert (2015): *The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature*, Oxford.
- Hinrichs, Uwe (Hg.) (2010): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden.
- Hirndorf, Dominik (2024): Wachsende Unterschiede zwischen Wählerschaften, Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Monitor WAHL- UND SOZIALFORSCHUNG, Berlin, unter: <https://www.kas.de/de/monitor/detail/-/content/politische-einstellungen-zu-klimaschutz-migration-und-sozialstaat> (z. a. a. 04.01.2024).
- Hochmuth, Christian (2010): *Die Antike und Europa: Eine kurze Darstellung der Versuche, die Europäische Identität auch auf antike Wurzeln zu gründen: Am Beispiel des Römischen Imperiums*, München.
- Hocquellet, Jean-Pierre (2012): *Quid Novi? Latin 3^e*, Paris.
- Höffe, Otfried (2016): *Politische Utopien der Neuzeit: Thomas Morus, Tommaso Campanella, Francis Bacon*, Berlin.
- Hölscher, Uvo (1994): *Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne*, München.
- Holtermann, Martin/Neuwahl, Fabian (2024): Basisartikel, in: *AU* 2/2024, S. 2 – 9.
- Hotz, Michael/Maier, Friedrich (Hg.) (2016): *Cursus. Texte und Übungen*, Ausgabe A, Bamberg.
- Hroch, Miroslav (2012): Zwischen nationaler und europäischer Identität, in: Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.): *Europäische Erinnerungsorte 1*, München, S. 75 – 87.
- Hube, Nicolas/Rowell, Jay (2011): Deutsche Besonderheiten, in: Gaxie, Daniel/Hubé, Nicolas/de Lassalle, Marine Rowell, Jay (Hg.): *Das Europa der Europäer. Über die Wahrnehmungen eines politischen Raums*, (aus dem Französischen von Frank Weigand und Markus Merz), Bielefeld, S. 97 – 102.
- Huber, Wolfgang (2005): Die jüdisch-christliche Tradition, in: Joas, Hand/Wiegandt, Klaus (Hg.): *Die kulturellen Werte Europas*, Frankfurt a. M., S. 69 – 92.
- Hubig, Stefanie (2020): Europa erleben und gestalten, unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/europa-erleben-und-gestalten-kmk-verabschiedet-empfehlungen-europabil-dung-in-der-schule-und-zur.html> (z. a. a. 19.07.2021).
- Hübner, Christine/Eichhorn, Jan (2019): Wie schauen junge Deutsche vor der Europawahl 2019 auf Europa und die EU? Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/15066.pdf> (z.a.a.25.08.21).
- Hugo de Sancto Victore (1854): *De quinque septenis seu septenariis opusculum* (PL 175), Paris, S. 405 – 414.
- Huntington, Samuel P. (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York.
- Hutter, Swen (2020): Quantitative Inhaltsanalyse, in: Wagemann, Claudius/ Goerres, Achim/Siewert, Markus B. (Hg.): *Handbuch der Politikwissenschaft*, Wiesbaden, S. 838 – 922.
- Hutterli, S. et alii (2008): *Do you parlez andere lingue?* Zürich.

I

- Institut für Demoskopie Allensbach (2008 a): Umfrage zu „Welche Sprachen sollten Kinder heute in der Schule vor allem lernen?“ Zitiert nach de.statista.com, unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1147/umfrage/fremdsprachen-die-in-der-schule-gelehrt-werden-sollten/> (z. a. a. 30.07.2021).
- Institut für Demoskopie Allensbach (2008 b): Umfrage zu „Würden Sie eher einer Einheitssprache oder der Vielfalt der Sprachen in der EU zustimmen?“ Zitiert nach de.statista.com,

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1141/umfrage/einheitssprache-oder-sprachvielfalt-in-der-eu/> (z. a. a. 30.07.2021).

- Ißler, Roland A. (2006): *Metamorphosen des "Raubs der Europa": Der Mythos in der französischen Lyrik vom frühen 14. bis zum späten 19. Jahrhundert*, Bonn.
- Ißler, Roland A. (2015): *Europa Romanica: Stationen literarischer Mythenrezeption in Frankreich, Italien und Spanien zwischen Mittelalter und Moderne*, Frankfurt a. M.
- Ißler, Roland A./Lohse, Rolf/Scherer, Ludger (Hg.) unter Beteiligung von Bernsen, Michael (Gefeierter) (2019): *Europäische Gründungsmythen im Dialog der Literaturen: Festschrift für Michael Bernsen zum 65. Geburtstag (Gründungsmythen Europas in Literatur, Musik und Kunst, Bd. 13)*, Bonn.

J

- Jäggle, M. (2015): Herausforderung der religiösen Pluralität für die Schule, in: Polak, Regina/Reiss, Wolfram (Hg.): *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration - interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen, S. 183 – 204, doi.org/10.14220/9783737003698.183.
- Jamme, Christoph (2009): Die „geistige Geographie“ Europas. Die Geschichte der (philosophischen) Europaidee von den Romantikern bis Derrida, in: Renger, Almut-Barbara/Ißler, Roland A.: *Europa - Stier und Sternkranz. Von der Union mit Zeus zum Staatenbund* (Gründungsmythen Europas in Literatur, Musik und Kunst, Bd. 1), Bonn, S. 571 – 582.
- Janson, Tore (2006): *Latein, Die Erfolgsgeschichte einer Sprache*, Hamburg.
- Janssen, Leonie (2017): Aequali cura: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht, in: Stefan Freund/Leoni Janssen (Hg.): *Communis lingua gentibus. Lateinunterricht und Interkulturalität*, Speyer, S. 125 – 150.
- Janssen, Leonie (2020): Mit Latein kulturelle Grenzen überschreiten: Ideen für eine transkulturelle Akzentuierung der Europabildung im Lateinunterricht, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 171 – 188.
- Jentsch, Armin/Kirchhoff, Petra (2024): Was bedeutet Fachspezifität? Überlegungen und Beispiele zu fächerübergreifender sowie fachdidaktisch konkretisierter Unterrichtsqualitätsforschung, in: Lohe, Viviane/Lindl, Alfred/ Kirchhoff, Petra (Hg.): *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*, Münster/New York, S. 39 – 56;
- Jesper, Ulf (2018): Inklusiver Lateinunterricht, in: Korn Matthias (Hg.): *Latein-Methodik*, Berlin, S. 213 – 224.
- Jesper, Ulf et. al. (2015): *Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Handreichung für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*, IQSH (Hg.), Kronshagen.
- Jevolella, Massimo (2005): *Le radici islamiche dell'Europa*, Milano.
- Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hg.) (2005): *Die kulturellen Werte Europas*, Frankfurt a. M.
- Johrend, Jochen (2020): Der Europagedanke des Mittelalters. Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Spiegel der Universalchroniken, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.) (2020): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 57 – 67.
- Jordan, Peter (2005): Großgliederung Europas nach kulturräumlichen Kriterien, in: *Europa Regional*, 13/2005, S. 162 – 173, unter: http://www.stagn.de/SharedDocs/Downloads/DE/StAGN_Publikationen/070829_Text_ER4_05_jordan.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (z. a. a. 12.02.2020).

Jouce, Edmond (1977): L'Europe de l'Atlantique à l'Oural, in: *Espoir* n°18, unter: <http://www.charles-de-gaulle.org/wp-content/uploads/2017/12/LEurope-de-lAtlantique-%C3%A0-lOural.pdf> (z. a. a. 12.02.2020).

Jürgens, Eiko (2017): Das Verständnis vom Menschsein in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen der Bundesländer, in: Standop, Jutta/Röhrig, Ernst Daniel/Winkels, Raimund: *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 148 – 165.

K

Kaiser, Georg, A. (2014): *Romanische Sprachgeschichte*, Paderborn.

Kalb, Jürgen: D & E und europäische Identität – eine Publikation für den Unterricht, in: *Deutschland&Europa*, 52/2006.

Kallendorf, Craig W. (Hg.) (2010): *A Companion to the Classical Tradition*, Oxford, 21 Bde.

Kaplan, Ina (2023): *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*, Münster/New York, (Sprachliche Bildung – Studien 15), Diss., Universität Siegen, 2022.

Käppel, Lutz (2002): Das Modernitätspotential der alten Sprachen und ihre Bedeutung für die Identität Europas, in: *Zentrum für Europäische Integrationsforschung*, Discussion Paper C 98, S. 1 – 51, unter: https://www.zei.uni-bonn.de/dateien/discussion-paper/dp_c98_kaepfel.pdf (z. a. a. 12.02.2020).

Kaschuba, Wolfgang (2006): Mythos Europa: Regionale Identitäten als kulturelle Ressource, in: Kuhfeld, Klaus (Hg.): *Europa - Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n)*, Freiburg/München S. 100 – 111.

Keipert, Helmut (2010): Die lexikalischen Europäismen auf lateinisch-griechischer Grundlage, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 635 – 660.

Kelz, Heinrich P. (Hg.) (2002): *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*, Baden-Baden.

Kemp, Herbert (2000): EU erwägt Einführung des Lateinischen als Amtssprache, in: *Die Welt*, 01.04.2000, unter: <https://www.welt.de/print-welt/article509934/EU-erwaegt-Einfuehrung-des-Lateinischen-als-Amtssprache.html> (z. a. a. 26.07.21).

Kern, Patrizia (2015): *Zwischen Erweiterung und Ideologisierung: Der Begriff „Europa“ in der Antike und seine Rezeption im 20. Jahrhundert*, Hamburg.

Kipf, Stefan (2008): Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht, in: Doff, Sabine/Hüllen, Werner/Klippel, Friederike (Hg.): *Visions of Languages in Education - Visionen der Bildung durch Sprachen*, München, S. 181 – 193.

Kipf, Stefan (2009). Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* IX/1 (2009), S. 1 – 19.

Kipf, Stefan (2014 a): Lateinunterricht und Zweitsprachenforderung. Neue Perspektiven für eine alte Sprache, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 19, Nr. 1, 4/2014, S. 138 – 147.

Kipf, Stefan (2014 b): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg.

Kipf, Stefan (2015): Forschungsaufgaben altsprachlicher Didaktik, in: Kipf, Stefan/Kuhlmann, Peter (Hg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht I*, Bamberg, S. 48 – 55.

Kipf, Stefan (2019): Forschen auch? – Gedanken zum Selbstverständnis universitärer Fachdidaktik, in: Bikner-Ahsbahr, Angelika/Peters, Maria (Hg.): *Unterrichtsentwicklung macht Schule*, S. 27 – 43, doi:10.1007/978-3-658-20487-7_3.

Kipf, Stefan (2020): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Heidelberg, doi.org/10.11588/propylaeum.618.

- Kipf, Stefan (2023). Geschichte des altsprachlichen Unterrichts, in: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hg.): *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. Tübingen, S. 276 – 283.
- Kipf, Stefan (Hg.) (2014 b): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, Bamberg.
- Kipf, Stefan/Frings, Katharina (2014): Latein als Brückensprache, in: Kipf, Stefan: *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, Bamberg.
- Kipf, Stefan/Kuhlmann, Peter (2013) (Hg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht I*, Bamberg.
- Kipf, Stefan/Lobe, Michael (Hg.) (2011): *Lebens(t)raum Staat: Politisch denken lernen mit Cicero*, Bamberg.
- Kissler, Alexander (2018): Europäische Werte – Die Summe aus Athen, Rom und Jerusalem, in: *Cicero, Magazin für politische Kultur*, unter: <http://www.europaeischewerte.info/> (z. a. a. 19.07.2021)
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siegel*, Aachen.
- Klippel, Friederike (²2022): Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 23 – 31.
- Knorr, Petra/Schramm, Karen (²2022) Triangulation, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 97 – 105.
- Knüsel Schäfer, Daniela (2020): *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*, Bad Heilbrunn (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), doi: 10.25656/01:20271; 10.35468/5826.
- Kocka, Jürgen (2007): Europäische Identität als Befund, Entwurf und Handlungsgrundlage, in: Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hg.): *Europäische Identität. Voraussetzungen und Strategien*, Baden-Baden, S. 47 – 59.
- Kolde, Antje-Marianne (2009): Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes? In: *forumlecture.ch*, unter: https://www.literacyforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/768/2022_2_fr_kolde.pdf (z. a. a. 28.01.2025).
- Kolde, Antje-Marianne (2022): Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ? In: *forumlecture.ch*, 2/2022.
- Koller, Hermann (⁴1987): *Orbis Pictus Latinus*, München.
- Köller, Olaf/Meyer, Hilbert (2014): Vom guten Unterricht zur guten Lehrperson, unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/176617/vom-guten-unterricht-zur-guten-lehrperson/> (z. a. a. 12.11.2023).
- Könemann, Judith (2016): Religion, in: WiReLex, unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Religion__2018-09-20_06_20.pdf (z. a. a. 03.08.2021).
- Korell, Johanna Lea (2024): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Eine Mixed-Methods-Studie zu subjektiven Sicht- und Verwendungsweisen von Spanischlehrkräften*, Tübingen.
- Kranzdorf, Anna (2018): *Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920 – 1980*, Berlin/Boston.
- Kraus, Josef (2007): Persönlichkeitsbildung statt PISA-Falle, in: DAV (Hg.): *Antike im Dialog. Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart, S. 63 – 86.
- Krebs, Dagmar/Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (2019): Effekte der Skalenrichtung bei Agree/Disagree (A/D) und Item-spezifischem (IS) Frageformat, in: Mayerl, Jochen/Krause, Thomas/Wahl, Andreas/Wuketich, Marius (Hg.): *Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung Analytische Konzepte, Anwendungen und Analyseverfahren. Festschrift für*

- Dieter Urban zum 65. Geburtstag, Wiesbaden, S. 155 – 178, doi.org/10.1007/978-3-658-16348-8.
- Kromrey et al. (¹³2016): *Empirische Sozialforschung*, Stuttgart.
- Kropač, Ulrich (2016): Religiosität, Jugendliche, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Religiosit%C3%A4t_Jugendliche__2020-04-26_09_50.pdf (z. a. a. 03.08.2021).
- Krüger, Jens (2004): 2500 Jahre Europa - eine Ideengeschichte, in: *Welt*, unter: <https://www.welt.de/print-wams/article109406/2500-Jahre-Europa-eine-Ideengeschichte.html> (z. a. a. 18.07.2021).
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan/Ebert, Thomas/Schehl, Julia (²2013): *Statistik. Eine verständliche Einführung*, Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (⁶2024): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*, Weinheim.
- Küster, Lutz (2011): Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*, Tübingen, S. 135 – 145.
- Kuhfeld, Klaus (Hg.) (2006 a): Das Projekt Europa zwischen Mythos und Vision, in: Ders. (Hg.): *Europa - Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n)*, Freiburg/München, S. 70 – 84.
- Kuhfeld, Klaus (Hg.) (2006 b): *Europa – Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n)*, Freiburg/München.
- Kuhlmann, Peter (2009): *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen.
- Kuhlmann, Peter (2015): Wortschatzlernen im Lateinunterricht – Didaktische Überlegungen und empirische Befunde, in: Frisch, Magnus (Hg.): *Alte Sprachen - neuer Unterricht*, Speyer, S. 153 – 184.
- Kulesa, Rotraud von/Seth, Catriona (Hg.) (2017): *Die Europaidee im Zeitalter der Aufklärung*, Open Book Publishers, (o. O.).
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta/Decker, Anna-Theresia (2020): Lehrkräfte, in: Wild, E./Möller, J. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*, Berlin/Heidelberg, unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11.
- Kunter, Mareike/Voss (Dubberke), Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität, in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 85 – 113.
- Kürzinger, Kathrin S. (2014): „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat“. *Werte-bildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen*, Osnabrück.

L

- Lantermann, Ernst-Dieter: Werte und Werthaltungen in: Materialien zu "Sozialpsychologische Theorien und Befunde im pädagogischen Feld", unter: <http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/sozial08/werte.pdf> (z. a. a. 22.01.2020).
- Lawler, James R. (1974): *The Poet as Analyst. Essays on Paul Valéry*, Berkeley.
- Le Goff, Jacques (1994): *La Vieille Europe et la Nôtre*, Paris.
- Le Goff, Jacques (2003): *L'Europe est-elle née au Moyen-Âge?* Paris.
- Le Goff, Jacques (2007): *L'Europe expliquée aux jeunes*, Paris.

- Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2022): Forschungsethik, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 114 – 124.
- Legutke, Michael K. (2022): Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 63 – 68.
- Lehmann, Gustav A. (2000): Das gemeinsame Erbe der Antike im europäischen Einigungsprozess, in: *Forum Classicum* 4/2000, S. 238 – 239.
- Leonhardt, Jürgen (2011): *Latein. Geschichte einer Weltsprache*, München.
- Leopold, Hans (Hg.). (1988). *Latein im Computerzeitalter – Europareife durch humanistische Bildung*. Wien.
- Leppin, Hartmut (2012): Die Antike und Europa – Auf der Suche nach den europäischen Wurzeln, in: *Geschichte für heute*, 5, 1/2012, S. 18 – 39.
- Lesueur, Emmanuel (2017): *Via Latina*, 4^e, Vanves.
- Lexikon Literatur des Mittelalters* (2002): Stuttgart.
- Liberiamo: Perché a scuola si dovrebbe ancora studiare il Latino? Ecco 5 buoni motivi, unter: <https://libreriamo.it/istruzione/scuola/perche-scuola-si-ancora-studiare-latino-5-buoni-motivi/> (z. a. a. 24.02.2022).
- Liceo Classico: unter: <http://www.liceo-classico.it/programma-latino-liceo-classico.html> (z. a. a. 24.02. 2022).
- Liedhegener, Antonius/Odermatt, Anastas (2017 a): Religionszugehörigkeit in Europa - empirisch. Die „Swiss Metadatabase of Religious Affiliation in Europe (SMRE)“, in: Appel, Kurt/Guanzini, Isabella/Walser, Angelika (Hg.): *Europa mit oder ohne Religion? Der Beitrag der Religion zum gegenwärtigen und künftigen Europa*, Göttingen, S. 121 – 172.
- Liedhegener, Antonius/Odermatt, Anastas (2017 b): Umstrittene Religionszugehörigkeit. Europas religiöse Pluralität zwischen vertrauten Kategorien und neuen religiösen Identitäten, in: Arens, Edmund et al. (Hg.): *Religiöse Identitäten und gesellschaftliche Integration*, S. 69 – 104, doi.org/10.5771/9783845280424-70.
- Limbach, Jutta (2007): Dankesworte für den Humanismus-Preis des DAVerbandes, in: DAV (Hg.): *Antike im Dialog, Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart, S. 40 – 46.
- Lindl, Alfred (2024): Lateinunterricht (ars docendi) im Spiegel der Wissenschaft – aktuelle Forschungsperspektiven aus dem Vorhaben FALKO-PV. 18., S. 1 – 17.
- Lobkowicz, Nikolaus (2012): Das Christentum, in: Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.): *Europäische Erinnerungsorte 1*, München, S. 101 – 112.
- Lohe, Viviane/Lindl, Alfred/ Kirchhoff, Petra (Hg.) (2024): *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*, Münster/New York.
- Loos, Hartmut (2007): Geleitwort, in: DAV (Hg.): *Antike im Dialog, Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart, S. 7 – 8.
- Lossau, Manfred (2013): Weltkulturerbe Altgriechisch und Lateinisch. Fragmente einer Kulturgeschichte, in: *Forum Classicum* 1/2013, S. 6 – 10.
- Loth, Wilfried (2002): Die Mehrschichtigkeit der Identitätsbildung in Europa. Nationale, regionale und europäische Identität im Wandel, in: Elm, Ralf (Hg.): *Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen*, Baden-Baden, S. 93 – 109.
- lpb (Hg.) (2020): Europa – Wissen und Materialien, unter: <https://www.europaimunterricht.de/eu-unterrichtsmaterial> (z. a. a. 14.07.2022).

- Lucas, Nicolas/Marie, Vincent (2005): En quête du mythe Europa dans l'histoire des arts de l'Antiquité à nos jours, in: Marie, Vincent/Lucas, Nicolas (Hg.): *L'Europe enseignée. Patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, S. 47 – 59.
- Lucifora, Rosa Maria (2022): Latino e Competenze Trasversali Europee: una lingua 'morta' per il futuro professionale, in: *La Biblioteca di Classico Contemporaneo* 13/2022, S. 80 – 87.
- Lückemeier, K. (o. V.)/Astor, E. (o. V.): Die Ausbreitung des Christentums im römischen Reich, in: *Diercke Weltatlas*, S. 125.
- Lüdders, Lisa/Zeeb, Hajo (Hg.) (2020): *Methoden der empirischen Forschung Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis*, Bremen.
- Lüdtke, Helmut (2009): *Der Ursprung der romanischen Sprachen*, Kiel.
- LuWunsch-Rolshoven (2017): Warum verbreitet sich Esperanto? In: *der Freitag. Die Wochenzeitung*, 13.03.2017, unter: <https://www.freitag.de/autoren/luwunsch-rolshoven/warum-verbreitet-sich-esperanto> (z. a. a. 28.09.2021).
- Luzzi, Rosaria (2020): Die Alten Sprachen und die Schule. Ein Blick auf die europäische Gegenwart, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 189 – 204.

M

- Maas, Sophie K. (2021): Wie (un)verständlich sind die deutschen Vokabelbedeutungen im Lateinunterricht? Eine empirische Studie auf Basis zweier Vespucci-Textausgaben, in: *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes – Landesverband Niedersachsen*, 1/77, S. 31 – 38.
- Mader, M. (⁴2008): *Lateinische Wortkunde für Alt und Neusprachler, der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart.
- Maggetti, Martino (2020): Mixed-Methods Designs, in: Wagemann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus B. (Hg.): *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*, Wiesbaden, S. 193 – 210.
- Maier, Friedrich (1996): Die Versöhnung der „Zwei Kulturen“, in: Lohe, Peter/Maier, Friedrich (Hg.): *Latein 2000. Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen*. (Auxilia), Bamberg, S. 140 – 159.
- Maier, Friedrich (1998): Die Wurzeln unserer Kultur Latein und Griechisch für die Jugend Europas, in: *Forum Classicum* 2/1998, S. 59 – 62.
- Maier, Friedrich (2004): Antike Texte als „Weltkulturerbe“. Was Schüler wollen, was Lehrer sollen. Eine Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht der Mittelstufe, in: *Forum Classicum* 2/2004, S. 122 – 125.
- Maier, Friedrich (2005): *Weltkulturerbe Antike. Klassische Texte in der Wissensgesellschaft*, Bamberg.
- Maier, Friedrich (2006): Kurs halten zwischen Tradition und Fortschritt. Zu Klaus Westphalens Situationsanalyse, in: *Forum Classicum* 1/2006, S. 9 – 13.
- Maier, Friedrich (2007): Nochmals: Ein Plädoyer für „humanistische Bildung“, in: *Forum Classicum* 4/2007, S. 266 – 273.
- Maier, Friedrich (2008 a): Spracherwerb und Werteerziehung. Ein Zielkonflikt im Programm humanistischer Bildung? In: Ders./Westphalen, Klaus (Hg.): *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen. I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis* (Auxilia), Bamberg, S. 29 – 35.
- Maier, Friedrich (2008 b): *Zehn gute Gründe*. Stuttgart.
- Maier, Friedrich (2008 c): Das Erbe der Antike – „Erwirb es, um es zu besitzen“, in: Maier, Friedrich/Westphalen, Klaus (Hg.): *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I* (Auxilia), Bamberg, S. 8 – 26.

- Maier, Friedrich (2013 a): Das Europa-Symbol. Wie *das* Europa und *die* Europa zusammengefunden haben. In: *Forum Classicum* 1/2013, S. 130 – 138.
- Maier, Friedrich (2013 b): Europa – ein übergreifender Bildungsauftrag. Was der Unterricht der klassischen Sprachen dazu beitragen kann und soll, in: *Forum Classicum* 1/2013, S. 11 – 18.
- Maier, Friedrich (2015): Tugenden und Werte der westlichen Welt. Die Wurzeln der christlich-abendländischen Lebensordnung, in: *Forum Classicum* 4/2015, S. 230 – 241.
- Maier, Friedrich (2016): Grenzenlose Menschlichkeit? Humanität eine pädagogische Herausforderung, in: *Forum Classicum* 1/2016, S. 3 – 11.
- Maier, Friedrich (Hg.) (1992 a): *Stichwörter der europäischen Kultur*, Bamberg.
- Maier, Friedrich (Hg.) (1992 b): *Stichwörter der europäischen Kultur*, Lehrerkommentar, Bamberg.
- Maier, Friedrich (Hg.) (1995): *Grundtexte Europas*, Bamberg.
- Maier, Friedrich (Hg.) (1998): *Europa. Ikarus. Orpheus*, Bamberg.
- Maier, Friedrich (Hg.) (2011): *Cursus. Texte und Übungen*, Ausgabe N, Bamberg.
- Maier, Hans (2001): Europäische Kultur: Phantom oder Wirklichkeit? In: *Ost-West. Europäische Perspektiven* 2/2001, Heft 4, S. 243 – 256.
- Maier, Hans (2008): *Kultur und politische Welt*, München.
- Maier, Hans (2010): Europa – gemeinsamer Kulturraum vieler Völker? In: Buchstab, Günter (Hg.): *Die kulturelle Eigenart Europas*, Freiburg, S. 217 – 236.
- Malik, Jamal (2006): Die EU in ihrem Verhältnis zu Religionsgemeinschaften und ihrem Religiösen Erbe: Inwieweit ist Europa ein christliches Projekt? In: Behr, Hartmut/Hildebrandt, Mathias (Hg.): *Politik und Religion in der Europäischen Union*, S. 95 – 110.
- Malitz, Jürgen (2003): Imperium Romanum und Europagedanke, in: Michler, Andreas (Hg.): *Blicke auf Europa: Kontinuität und Wandel*, Neuried, S. 79 – 101.
- Manuwald, Bernd (2015): Zu Begriff und Idee ‚Europa‘ in der griechischen Antike, in: Zelić, Tomislav et al. (Hg.): *Europa? Zur Kulturgeschichte einer Idee*, Würzburg, S. 15 – 32.
- Marazzini, Claudio (2002): *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna.
- Marie, Vincent/Lucas, Nicolas (Hg.) (2005): *L'Europe enseignée. Patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris.
- Masciantonio, Rudolph (1977): Tangible benefits of the study of Latin: A review of research, in: *Foreign Language Annals*, 10, S. 375 – 382.
- Massing, Peter (2004): Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts, in: Weißeno, Georg (Hg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 423, Bonn, S. 144 – 157.
- Mayer, Anna-Maria/Neubauer, Andreas B./Jugert, Philipp (2023): What is in the news today? How media-related affect shapes adolescents' stance towards the EU, in: *Journal of Adolescence*, Frankfurt a. M., doi.org/10.23668/psycharchives.12661.
- Mayerl, Anna-Maria/Helmert, Cornelius/Körner, Astrid/Dieckmann, Janine/Eckstein, Katharina/Jugert, Philipp/Noack, Peter (2023): Europa und Schule: Auswirkungen des Lernorts Schule auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber EU und Europa, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 43. Jg. 2023, H. 3, S. 276 – 293.
- Mayerl, Jochen (Hg.) (2009): *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität*, Wiesbaden.
- Mayerl, Jochen/Krause, Thomas/Wahl, Andreas/Wuketich, Marius (Hg.) (2019): *Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung Analytische Konzepte, Anwendungen und Analyseverfahren. Festschrift für Dieter Urban zum 65. Geburtstag*, Wiesbaden, doi.org/10.1007/978-3-658-16348-8.

- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Neuausgabe. Weinheim.
- Meier, Christian (2005): Die griechisch-römische Tradition, in: Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hg.): *Die kulturellen Werte Europas*, Frankfurt a. M., S. 93 – 116.
- Meier, Klaus (2020): Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Klassische Philologie und die Diskussion um Europa, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.) (2020): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 258 – 264.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitung zum Interkomprehensionsunterricht, in: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen, S. 39 – 66.
- Meißner, Helmut (2010): Griechische Wurzeln des europäischen Wertekanons, in: Buchstab, Günter (Hg.): *Die kulturelle Eigenart Europas*, Freiburg, S. 17 – 42.
- Melchart, Rudolf (2006): *Religio. Religion und Glaube in lateinischen Texten*, Wien.
- Mentz, Olivier/Surdeko, Aleksandra (Hg.) (2011): *Europa – Einsichten und Ausblicke*, Berlin.
- Menz, Olivier/Herol, Raja (Hg.) (2014): *Gibt es ein Wir? Reflexionen zu einer europäischen Identität*, Berlin.
- Messing, Vera/Ságvári, Bence (2019), Investigated cross-national differences in attitudes towards migration and immigrants across European space and time, in: *Človek a spoločnosť*, Vol. 22, 4/2019, S. 77 – 80.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Meyer, Thomas (2004): *Die Identität Europas*, Frankfurt a. M.
- Meyer, Thomas/Eisenberg, Johanna (Hg.) (2009): *Europäische Identität als Projekt*, Wiesbaden.
- Milanese, Guido (2024): *Le ragioni del latino*, Brescia.
- Milès, Colette/Thornes, Sylvie (1997): *Latin 4^e*, Paris.
- Mindt, Nina (2020): Antike übersetzen: Eine zentrale Aufgabe der Klassischen Philologie für Europa, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.) (2020): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 219 – 235.
- Mitterauer, Michael (2010): Die Besonderheit des historischen Raums Europa, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 51 – 68.
- Montalbetti, Katia (2020): Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica, in: *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, anno XVIII, n. 1/2020, doi: 10.7346/PO-012020-11, S. 168 – 82.
- Morin, Edgar (1969): De la culturanalyse à la politique culturelle. In: *Communications*, 14, 1969. *La politique culturelle*, S. 5-38, unter: https://www.persee.fr/docAsPDF/comm_0588-8018_1969_num_14_1_1192.pdf (z. a. a. 13.07.2020).
- Morin, Edgar (1990): *Penser l'Europe*, Paris.
- Müller, M./Manno, G. (2010): Inter linguas: Die Rolle von Latein innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: *Schulblatt Aargau/Solothurn* 16/2010, S. 48.
- Müller, Ragnar (2006): Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration unterrichten? Tübingen, unter: <http://hdl.handle.net/10900/47590> (z. a. a. 14.07.2022)
- Müller, Rainer A. (2000): Die Christenheit oder Europa - Zum Europa-Begriff im Mittelalter, in: Meier, Walter, Rainer C./Rill, Bernd: *Der europäische Gedanke. Hintergrund und Finalität*, S. 9 – 33.
- Müller, Werner/Lachawitz, Günter/Oswald, Renate/Pietsch, Wolfgang J. (2010): *Das Lektürebuch II. Europa Latina. Fachsprache Latein. Unsterblicher Mythos*, Wien.

- Müller, Werner/Rinner, Werner (2005): *Europa. Herkunft, Idee und Bedeutung im Spiegel lateinischer Texte*, Wien.
- Müller, Werner/Rinner, Werner (2006): *Europa Latina. Schlüsseltexte zu Europa und Austria Latina*, Wien.
- Müller-Lancé, Johannes (2001): Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten, in: *Forum Classicum* 2/2001, S. 100 – 106.
- Müller-Lancé, Johannes (2012): *Latein für Romanisten*, Tübingen.
- Müller-Lancé, Johannes (2019): „Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht, in: Freund, Stefan/Janssen, Leonie, (Hg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 160 – 183.
- Münch, Richard (1995): *Das Projekt Europa. Zwischen Nationalstaat, regionaler Autonomie und Weltgesellschaft*, Frankfurt a. M.
- Mundt, Felix (2015 a): Lektüre-Arrangement „Rom und Europa“ Teil 1: Ignoto Deo – Paulus in Athen, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* XV/1 (2015), S. 161 – 167.
- Mundt, Felix (2015 b): Lektüre-Arrangement „Rom und Europa“ – Vorwort, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* XV/1 (2015), S. 157 – 160.
- Munske, Horst Haider/Kirkness, Alan (1996): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*, Tübingen.

N

- Nagel, Werner (1997): *Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen*. Bamberg.
- Nagel, Werner (2006): *Latinitas Fons: Fortwirken des Lateinischen im Spektrum moderner Sprachen*, Wien.
- Neveling, Christiane (2006): Leichter Französisch lernen durch Latein? In: *Französisch heute* 1, S. 36 – 46.
- News-Redaktion der Uni Innsbruck (2017): Eurovision. subject_04: Europa, unter: <https://www.uibk.ac.at/de/newsroom/subject/europa/> (z. a. a. 28.01.2025).
- Nicaise, Julien/Blondin, Christiane (2003): *La dimension Européenne dans l'enseignement secondaire en Europe. Étude comparative de la place occupée par l'Union européenne dans le curriculum de l'enseignement secondaire dans les États membres et les Pays candidats, Parlement européen*, Luxembourg.
- Nickel, Johanna (2019): Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht – Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“, in: Freund, Stefan/Janssen, Leonie (Hg.) (2019): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 231 – 250.
- Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hg.): Europäische Identität? Das normative Fundament des europäischen Einigungsprozesses, in: Dies.: *Europäische Identität. Voraussetzungen und Strategien*, Baden-Baden 2007, S. 29 – 46.
- Nora, Pierre (1997): *Les lieux de mémoire. 1*, Paris. (Und weitere Bände)
- Nuzzo, Gianfranco/Finzi, Carola (2019): *Latinae Radices 2*, Palermo.

O

- Ohlendorf, Edmund (1998): Europäische Identität als Lehr- und Lerngegenstand, unter: <http://www.eduvinet.de/eduvinet/de004.htm> (z. a. a. 16.06.2021).
- Olshausen, Eckart (2004): Europa-Mythos, Geographie und Politik, in: Günther, Linda M. (Hg.): *Die Wurzeln Europas in der Antike: Bildungsballast oder Orientierungswissen?* Berlin, S. 1 – 14.
- Oomen, Hans-Gert (Hg.) (2015): *Geschichte entdecken und verstehen*, Bd. 1, Berlin.

Ortner, Tuullia M./Asanger, Martina/Kubinger, Klaus D./Proyer, René T. (2011): Der Latein-Effekt – Schult Lateinunterricht die kognitiven Fähigkeiten? Zur Frage nach Auswirkungen von Lateinunterricht auf die kognitive Fähigkeit „Reasoning“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3/55, S. 189 – 195.

P

Pallaske, Christoph (2014): Zeitleiste. Epochen der Geschichte. Epochenbegriff und eurozentristisches Geschichtsbild hinterfragen, unter: <https://historischdenken.hypotheses.org/2650> (z. a. a. 14.07.2020).

Palmer, Leonard R. (2000): *Die lateinische Sprache*, Hamburg.

Paoli, Simone/Ruppen Coutaz, Raphaëlle (2020): D'une éducation pour l'Europe à une éducation européenne, in: EHNE, Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe, unter: <https://ehne.fr/fr/node/21415/printable/pdf>.

Papiór, Jan (2012): Der Mythos ‚Europa‘ in der europäischen Literatur, in: Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.): *Europäische Erinnerungsorte 1*, München, S. 41 – 55.

Parker, Geoffrey (1998): *Atlas zur Weltgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Augsburg.

Passerini, Luisa (2002): *Il Mito d'Europa*, Firenze.

Paulsen, Thomas (2017): Identitätswahrung durch Abgrenzung oder warum kaiserzeitliche Griechen kein Latein lernten, in: Wilk, Florian/Bons, Eberhard/Karrer, Martin/Neubert, Luke/Paulsen, Thomas/Rheindorf, Markus/Wilke, Alexa/Frey, Jörg/Hartenstein, Friedhelm/Janowski, Bernd (Hg.): *Identität und Sprache*, Göttingen, S. 63 – 87.

Pellicani, Luciano (2007): *Le Radici Pagane dell'Europa*, Soveria Mannelli.

Petrucci, Verlerio (2020): Die Personenfreizügigkeit und der Aufbau einer gemeinsamen europäischen Identität. Ein Beispiel aus der Antike: Marcus Valerius Martialis, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 17 – 35.

Pickel, Gert (2017): Religiöse Identitätsbildung durch Abgrenzung als Ausgangspunkt eines Kampfes der Kulturen in Europa? In: Arens, Edmund/Baumann, Martin/Liedhegener, Antonius (Hg.): *Religiöse Identitäten und gesellschaftliche Integration (Religion – Wirtschaft – Politik Bd. 18)*, Baden-Baden/Zürich, S. 37 – 68.

Piechocki, Katharina (2020): *Cartographic Humanism: The Making of Early Modern Europe*, Chicago.

Platz-Schliebs, Anja (2012): *Einführung in die Romanische Sprachwissenschaft*, Tübingen.

Plesker, Roland (2019): Alte Wurzeln. Wie die Idee von Europa begann, in: *scinexx. Das Wissensmagazin*, unter: <https://www.scinexx.de/dossier/europas-wurzeln/> (z. a. a. 16.07.2020).

Plessen, Marie-Louise von (2003): Idee Europa - Entwürfe zum „Ewigen Frieden“, in: *Politische Ikonographie* Berlin, unter: https://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/idee-europa/idee_europa_struktur.htm 25. Mai bis 25. August 2003 (z. a. a. 19.07.2021).

Poiss, Thomas (2002): Latein als Mittel europäischer Selbstaufklärung, in: *Forum Classicum* 45, 4/2002, S. 243 – 255.

Polis + Sinus (2008): Umfrage zu „Welche Fremdsprache würden Sie gern perfekt beherrschen?“ Zitiert nach de.statista.com, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1529/umfrage/gewuenschte-kenntnisse-einer-fremdsprache/> (z. a. a. 30.07.2021).

Pollack Detlef (2010): Studie „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“, Münster, unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2010/12_2010/studie_wahrnehmung_und_akzeptanz_religioeser_vielfalt.pdf (z. a. a. 09.03.2025).

- Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (2009): Les langues étrangères – vivantes et classiques Division des Politiques linguistiques, unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a21a4>.
- Preti, Luciana (2014): *Didattica del Latino Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*, Napoli.
- Prinzen, Katrin (2020): Gruppendiskussionen und Fokusgruppeninterviews in: Wagemann, Claudius/ Goerres, Achim/Siewert, Markus B. (Hg.): *Handbuch der Politikwissenschaft*, Wiesbaden, S. 305 – 324.
- Prole, Dragan: Europäische Responsivität: Verschränkung der Gedächtnisse und Werte, in: Csáky, Moritz/Feichtinger, Johannes (Hg.): *Europa - geeint durch Werte? Die europäische Wertedebatte auf dem Prüfstand der Geschichte*, Bielefeld 2007, S. 75 – 88.
- Prudor, Pauline (2023-2024): Réflexion sur la place du Latin en intercompréhension des langues Romanes, in: *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 02/2023-2024, S. 77 – 95.
- Prutsch, Markus (2017): *Im Auftrag des CULT-Ausschusses durchgeführte Studie - Europäische Identität, Europäisches Parlament, Fachabteilung Struktur- und Kohäsionspolitik*, Brüssel.
- Pucci, Andrea (2023): La siccità. Autori antichi e cause ancora presenti, unter: <http://www.centrumlatinitatis.org/la-siccita-autori-antichi-e-cause-ancora-presenti/> (z. a. a. 27.01.2025).
- Punto Europa (2015): A scuola di Europa, unter: http://www.liceotorricelli.it/albo/2015___10/A%20scuola%20di%20Europa%20-%203_BROCHURE%20A5_WEB.pdf (z. a. a. 24.02.2022).
- Punto Europa, unter: <https://site.unibo.it/puntoeuropa/it/formazione/scuole> (z. a. a. 24.02.2022).

R

- Raab, Moritz (2019/2020): Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift XIX* (2019/2020), S. 1 – 30.
- Reale, Giovanni (2003): *Radici culturali e spirituali dell'Europa*, Milano.
- Reimann, Daniel (2024): Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch), in: Lohe, Viviane/Lindl, Alfred/ Kirchhoff, Petra (Hg.): *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*, Münster/New York, S. 139 – 156.
- Reissner, Christina (2010): Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 821 – 842.
- RE MID (2019): Anzahl der Mitglieder in Religionsgemeinschaften in Deutschland, zitiert nach de.statista.com, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> (z. a. a. 01.08.2021).
- Renger, Almut-Barbara (2003): *Mythos Europa. Texte von Ovid bis Heiner Müller*, Leipzig.
- Reutner, Ursula/Schwarze, Sabine (2011): *Geschichte der italienischen Sprache*, Tübingen.
- Richter, Dagmar (2004): "Doing European" statt "Europäische Identität" als Ziel politischer Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 423, Bonn, S. 172 – 184.
- Riedel, Katja (2011): *Europabegriffe und Europas Grenzen bei mittelalterlichen Autoren*, Studienarbeit, Chemnitz.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- Und Zweitsprache, in: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn, S. 15 – 31.
- Riesebrodt, Martin (2017): Die Rolle der Religion im pluralistischen Europa, in: Appel, Kurt/Guanzini, Isabella/Walser, Angelika (Hg.) (2017): *Europa mit oder ohne Religion? Der Beitrag der Religion zum gegenwärtigen und künftigen Europa*, Göttingen, S. 71 – 91.

- Roche, Jörg (2013 a): *Mehrsprachigkeitstheorie*, Tübingen.
- Roche, Jörg (2013 b): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*, Tübingen.
- Roland, Peter (2004): Lateinische Europahymne, in: *Forum Classicum* 4/2004, S. 279 – 280.
- Rothland, Martin (2016): Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34/2016, 2, S. 254 – 66, doi:10.25656/01:17301.
- Rousseau, Jean Jacques (1782): *Les considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée, Écrits politiques*, London.
- Roynon, Tessa (2021): *The Classical Tradition in Modern American Fiction*, Edinburgh.
- Ruggiero, Angelo/Orsi, Enrico (2009): Latino: una risorsa per la persona e per l'Europa, in: *Rivista Zetesis*, unter: <http://www.rivistazetesis.it/aespi.htm> (z. a. a. 29.01.2025).
- Rutenfranz, Maria (2003): *Götter, Helden, Menschen: Rezeption und Adaption antiker Mythologie in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, Frankfurt a. M.

S

- Sainitzer, Lukas/Gschwandtner, Helfried (2007) (Hg.): *Latein-Lektüre aktiv. Inter religiones*, Wien.
- Sandgruber, (2003): Wo endet Europa? In: Bundesministerium Landwirtschaft, Regionen und Tourismus (Hg.): *Ländlicher Raum* 3/2003, unter: https://info.bmlrt.gv.at/dam/jcr:e09f844f-75ab-48d0-a0d0-4b5cce547fe2/Sandgruber_end%5B1%5D.pdf (z. a. a. 30.10.2021).
- Sartre, Jean-Paul (1996): *L'Existentialisme est un humanisme*, Paris.
- Sass, Annina (2015): Sprachenübergreifendes Vokabellernen. Eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein, in: *Ars Didactica*, Bd. 1, Bremen (Diss.), unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00105616-1.pdf>, (z. a. a. 4.9.2019).
- Sauer, Jochen (2017): Empirische Studienprojekte im Fach Latein. In: Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen*, Bad Heilbrunn, S. 286 – 291.
- Sauer, Jochen (2019): Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Latein, in: *Praxis-Forschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2), S. 89 – 93, doi.org/10.4119/pflb-1979.
- Sauer, Jochen/Baden, Vanessa/Bockermann, Pia/Engelbrecht, Vanessa/Neufeld, Peter (2016): Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium, in: *Pegasus Onlinezeitschrift* XVI (2016), S. 1 – 50.
- Sauer, Jochen/Czaplinsky, Wiebke (2019): Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der Alten Sprachen – Chancen und Grenzen in: Freund, Stefan/Janssen, Leonie (Hg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 79 – 99.
- Sawert, Tim (2016): Tote Sprachen als lohnende Investition? In: *Zeitschrift für Soziologie*, 5/45 (2016), S. 340 – 356.
- Schäfer, Thomas (2016): *Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik*. Wiesbaden.
- Schauer, Markus (2017): Latein, die Sprache Europas? In: *Uni.Vers Forschung*, Bamberg 5/2017, S. 14 – 17, unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/kommunikation/045-UNI-PUBLIKATIONEN/uni.vers/2010-2019/2017-Forschung/03_Latein_-die_Sprache_Europas.pdf (z. a. a. 06.01.2025).
- Schavan, Annette (1998): Grußwort der Ministerin zum Heidelberger Kongress 1998, in: *Forum Classicum* 2/1998, S. 62 – 64.
- Schipperges, Stefan (2006): Griechische Antike und europäische Identität? In: *Deutschland&Europa*, 52/2006, S. 12 – 17.

- Schlee, Jörg (2017): Die Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien in ihrer Bedeutung für Haltungen und Sichtweisen von Lehrkräften“, in: Standop, Jutta/Röhrig, Ernst Daniel/Winkels, Raimund: *Menschenbilder in Schule und Unterricht*: Weinheim/Basel, S. 213 – 227.
- Schlenke, Dorothee 2014: ‚Grundsätzliche Überlegungen‘ zur Bedeutung des Christentums für die Vorstellung europäischer Identität, in: Menz, Olivier/Herol, Raja (Hg.): *Gibt es ein Wir? Reflexionen zu einer europäischen Identität*, Berlin, S. 9 – 44.
- Schlickum, Christine (2010): *Selbst- und Fremdzuschreibungen im Kontext von Europa: Eine quantitative Studie zum Umgang von Schülerinnen und Schülern mit kultureller Vielfalt*, Wiesbaden.
- Schmale, Wolfgang (2000): Europa – die weibliche Form, in: *L’Homme. Z. F. G.*, 11/2, S. 211-233, unter: https://lhomme-archiv.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lhomme-archiv/PDFs_Digitalisate/11-2-2000/lhomme.2000.11.2.211_Schmale.pdf (z. a. a. 19.07.2021).
- Schmale, Wolfgang (2001 a): Die Konstruktion des Homo Europaeus, in: Gervereau, Laurent, (Hg.): *Seeing others. Questioning Europa*, S. 165 – 184, unter: <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/objects/o:61902/methods/bdef:Content/get> (z. a. a. 28.07.2021).
- Schmale, Wolfgang (2001 b): *Geschichte Europas*, Stuttgart.
- Schmale, Wolfgang (2007): Eckpunkte einer Geschichte Europäischer Identität, in: Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner: *Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien*, Baden-Baden, S. 63 – 86.
- Schmale, Wolfgang (2012): Mythos ‚Europa‘, in: Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.): *Europäische Erinnerungsorte 1*, München, S. 15 – 20.
- Schmitt, Arbogast (2007): „Moderne“ und „antiquierte“ Werte. Zwei gegensätzliche Moralkonzeptionen der Antike und ihre Bedeutung für die Wertedebatte in der Moderne, in: DAV (Hg.): *Antike im Dialog. Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*, Stuttgart, S. 131 – 160.
- Schmitt, Christian (2010): Die Bedeutung des Lateins für die sprachliche Europäisierung, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 137 – 170.
- Schmitt-Egner, Peter (2014): Europäisches Erbe und kollektives Gedächtnis: Voraussetzung oder Hindernis für die Konstitution einer „europäischen Identität“? In: Menz, Olivier/Herol, Raja (Hg.): *Gibt es ein Wir? Reflexionen zu einer europäischen Identität*, Berlin, S. 45 – 82.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B. (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München.
- Schölderle, Thomas (2011): *Utopia und Utopie. Thomas Morus, die Geschichte der Utopie und die Kontroverse um ihren Begriff*, Baden-Baden.
- Scholz, Dietmar (1999): *Abenteuer Europa: Geschichte und Identität Europas. Aufgaben und Probleme der Europäischen Union*, Münster.
- Scholz, Ingvalde/Weber, Karl-Christian (2010): *Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht*, Göttingen.
- Schöne, Helmar/Stegmaier, Thomas (2020): Europa im Unterricht. Materialien für eine aktuelle EU-Bildung, in: *Politik&Unterricht*, 3/4-2020.
- Schönhoven, Klaus (2007): Europa als Erinnerungsgemeinschaft, in: *Gesprächskreis Geschichte*, Heft 75, Bonn.
- Schoepp, Sebastian (2015): Europas Linke: Der Begriff ‚Lateineuropa‘ wird wieder hochaktuell, in: *Süddeutsche Zeitung*, 07.03.2015, unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/europas-linke-der-traum-vom-neuen-sueden-1.2377279-2> (z. a. a. 18.07.2021).
- Schramm, Karen (2022): Empirische Forschung, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 50 – 59.

- Schratz, Michael (2015): Schulentwicklung im Spannungsfeld von Reproduktion und Transformation, in: Standop, Jutta/Jürgens, Eiko (2015): *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*, Bad Heilbrunn, S. 166 – 180.
- Schulze, Hagen (1999): Die Identität Europas und die Wiederkehr der Antike, in: *Discussion Paper ZEI*, C 34, unter: https://www.zei.uni-bonn.de/dateien/discussion-paper/dp_c34_schulze.pdf (z. a. a. 07.01.2020).
- Schulz-Koppe, Hans-Jürgen (2018): Latein als Brückensprache, in: *Forum Classicum* 1/2018, S. 20 – 24.
- Schumann, Adelheid/Poggel, Diana (2008): Zum Frankreichbild deutscher Jugendlicher. Eine Umfrage bei 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern, in: *Iendemains*, Heft 33/130-131, Tübingen, S. 112 – 127.
- Schweickard, Wolfgang (1991): Zweitsprache und Kulturadstrat: Funktionen des Lateins in der europäischen Sprachentwicklung, in: Holtus, Günter/Kramer, Johannes (Hg.): *Das zweisprachige Individuum und die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft*, Stuttgart.
- Scuole bilingue (2021): Perche studiare il latino alla scuola media? Unter: <https://www.scuolebilingue.com/it/blog/didattica-scuola-media-internazionale/perche-studiare-il-latino-alla-scuola-media> (z. a. a. 12.08.2022).
- Serrier, Thomas (2019): Die Geschichte Europas ist die seiner Grenzen, in: François, Etienne/Serrier, Thomas, (Hg.): *Europa. Die Gegenwart unserer Geschichte. Vielfalt und Widersprüche*, Bd. 2, Darmstadt, S. 265 – 282.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn, S. 57 – 72.
- Settinieri, Julia (²2022): Deskriptiv- und Inferenzstatistik, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K. /Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen, S. 349 – 366.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006): *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, 15. *Shell Jugendstudie*, Frankfurt a. M.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2024): *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*, Weinheim/Basel 2024.
- Siebeck, Cornelia (2017): Erinnerungsorte, Lieux Mémoire', in: *Docupedia - Zeitgeschichte*, S. 1 – 16, unter: https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/784/file/docupedia_siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017.pdf (z. a. a. 17.07.2020).
- Siebel, Katrin (2013): Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation (ELiK). Ein interdisziplinäres fachdidaktisches Forschungsprojekt, in: Schmitzer, Ulrich (Hrsg.): *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute*, Vertumnus, Bd. 11., Göttingen, S. 277 – 299.
- Siebel, Katrin (2017): *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht, Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*, Göttingen.
- Siebel, Katrin (2019): Skalierte Kompetenzen im Lateinischen und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) – Status Quo und Perspektiven, in: Freund, Stefan/Janssen, Leoni (Hg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, S. 212 – 230.

- Simon, Lutz/Hahn, Hans-Joachim (2007): *Europa ohne Gott? Auf der Suche nach unserer kulturellen Identität*, Holzgerlingen.
- Six, Bernd, (2000): Einstellungen, in: Spektrum (Hg.): *Lexikon der Psychologie*, Heidelberg, unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/einstellungen/3914> (z. a. a. 25.02.2025).
- SMRE: Pluralisierungsgrad und religiöse Ausprägung der Länder der SMRE; eigene Darstellung auf Datenbasis SMRE, Kartengrundlage: *Omnia 2009*, unter: https://www.unilu.ch/fileadmin/universitaet/verwaltung/oea/bilder/fokus-forschung/Religionszugehoerigkeit_2.jpg (z. a. a. 17.07.2020).
- Sokol, Jan (2006): Multiple Identitäten - Einheit durch Vielfalt, in: Kuhfeld, Klaus (Hg.): *Europa - Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n)*, Freiburg/München, S. 85 – 93.
- Soleil, Divna (2019): La didactique du grec et du latin à l'ère de la mondialisation : refonder les enseignements par le désir de langues, in: *Revue TDFLE*, (actes n°1), doi.org/10.34745/numerev_1331.
- Spengler, Hans-Dieter (2010): Römisches Recht und europäische Rechtskultur, in: Buchstab, Günter (Hg.): *Die kulturelle Eigenart Europas*, Freiburg, S. 43 – 68.
- SSH (1997): Historische Ausbreitung des (West-)Römischen Reiches in den Jahren 500 v. Chr. bis 476 n. Chr., zitiert nach [de.statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1097941/umfrage/historische-ausbreitung-des-roemischen-reiches/), unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1097941/umfrage/historische-ausbreitung-des-roemischen-reiches/> (z. a. a. 17.07.2020).
- Standop, Jutta (2005): *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim.
- Standop, Jutta (2016): *Werte in der Schule: Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*. Weinheim.
- Standop, Jutta (2017): Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, in: Standop, Jutta/Röhrig, Ernst Daniel/Winkels, Raimund (Hg.): *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel, S. 259 – 274.
- Standop, Jutta/Jürgens, Eiko (2015): *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*, Bad Heilbrunn.
- Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (⁵2018): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*, Wien.
- Steiner-Weber, Astrid/ Schmitz, Thomas/Laureys, Marc (Hg.) (2007): *Bilder der Antike (Super alta perennis*, Bd. 1), Göttingen.
- Stein-Hölkeskamp et al. (Hg.) (2006): *Erinnerungsorte der Antike. Die römische Welt*, München.
- Steinmann, Sibylle (2022): *Shared und Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson*, Münster/New York 2022.
- Stella, Francesco (2011): Quale latino per l'Europa, in: Citti, Vittorio/Mastandrea, Paolo: *Supplementi Di Lexis*, LXV, Atti del Convegno Arcavacata di Rende 4-6 novembre 2009, Amsterdam, S. 151 – 162.
- Stern (2012 a): Umfrage zu „Fühlen Sie sich eher als Deutscher oder eher als Europäer?“ In: *Stern*, Nr. 28, 05.07.2012, Seite 33 zitiert nach [de.statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235690/umfrage/umfrage-zum-identitaetsgefuehl-der-deutschen/), <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235690/umfrage/umfrage-zum-identitaetsgefuehl-der-deutschen/> (z. a. a. 26.07.2021).
- Stern (2012 b): Umfrage zu: „Fühlen Sie sich eher als Deutscher oder eher als Europäer?“ Zitiert nach [de.statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235690/umfrage/umfrage-zum-identitaetsgefuehl-der-deutschen/), unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235690/umfrage/umfrage-zum-identitaetsgefuehl-der-deutschen/> (z. a. a. 17.07.2021).
- Stern, Elisabeth/Haag, Ludwig (2000): Non vitae sed scholae discimus: Das Schulfach Latein auf dem Prüfstand, in: *Forschung & Lehre*, 11, S. 591 – 593.

- Stier, Hans-Erich et al. (Hg.) (1963): *Völker, Staaten und Kulturen. Ein Kartenwerk zur Geschichte*, Braunschweig.
- Stierstorfer, Michael (2017): *Antike Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: unsterbliche Götter- und Heldengeschichten?* Frankfurt a. M.
- Stierstorfer, Michael (2019): Antike Mythen in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, in: *Forum Classicum* 2/2019, S. 96 – 104.
- Stratenwerth, Dietrich (2006): Lateinische Vokabeln in heutiger Gestalt, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* VI/2+3 (2006), S. 13 – 27.
- Stroh, Wilfried (1997): O Latinitas! In: *Gymnasium* 104 (1997), S. 272 – 290.
- Stroh, Wilfried (2007): *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*, München.
- Stroh, Wilfried (o. J.): Ein unsterbliches Gespenst: Latein, unter: <https://stroh.user-web.mwn.de/schriften/unsterblichesgespenst2.html> (z. a. a. 26.07.21).
- Strunk, Frederike (²2019): *Europäische Identität und ihre Bedeutung für den Dolmetscher*, Berlin.
- Szemerényi, Oswald (1978): Latein in Europa, in: Büchner, Karl (Hg.): *Latein und Europa: Traditionen und Renaissance*, Stuttgart, S. 26 – 46.
- Szukala, Andrea (2014): Europabildung und Europawissenschaft: Modellfall einer Inkompatibilität von wissenschaftlichem und curricularem Wissen? In: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e. V. (Hg.): *Politisches Lernen* 1-2/14, S. 45 – 50, unter: <https://dvpb-nw.de/wp-content/uploads/2018/03/Th7-Szukala.pdf> (z. a. a. 14.07.2022).

T

- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen, in: Bayerhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard (Hg.): *Formate fachdidaktischer Forschung*, Münster, S. 11 – 27.
- Terlinden, Nils (2009): *Wortschatzarbeit im Lateinunterricht: Eine empirische Studie*. Göttingen.
- Thiede, Carsten, Peter (2010): Europa – Werte, Wege, Ziele, in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.), Berlin.
- Thiele, Markus (2015): Viele Mythen ranken sich um Europa und seine Entstehungsgeschichte, in: *Wissenschaftsmagazin fundiert*, 01/2015, unter: https://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/fundiert/2015_01/01c_mythos-Europa/index.html (z. a. a. 27.07.2020).
- Thorndike, Edward Lee (1923): The influence of first-year Latin upon ability to read English, in: *School and Society*, 17, S. 165 – 168.
- Thurrow, Reinhard (1972): Thesen, Materialien und Literaturhinweise zur allgemeinen Curriculumtheorie und zur Curriculumentwicklung im Altsprachlichen Unterricht, in: MDAV Baden-Württemberg 3, 1/1972, S. 6 – 11.
- Tielker, Wilhelm (1998): *Europa - die Genese einer politischen Idee: von der Antike bis zur Gegenwart*, Münster.
- Töchterle, Karlheinz (2004): Möglichst früh Latein! Zu nachgewiesenen Transferwirkungen frühbeginnenden Lateinunterrichts, vor allem auf die Mehrsprachigkeit, in: Kussl, Rolf (Hg.): *Alte Texte - neue Wege* (Dialog Schule-Wissenschaft, Klassische Sprachen und Literaturen, Bd. XXXVIII), München, S. 155 – 172.
- Tornow, Siegfried (2010): Wo endet Europa im Osten? Versuch einer historischen Regionalisierung, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 69 – 90.
- Tosi, Renzo (2012): Il latino come lingua europea: la tradizione topico-proverbiale, in: *Latina Didaxis* XXVII: atti del convegno, Genova-Bogliasco, 20-21 aprile 2012, S. 11 – 22.
- Trabant, Jürgen: Die Europäer: zweisprachig wie die alten Römer, in: *Gegenworte: Hefte für den Disput über Wissen*, 2014, Heft 30, S. 81 – 83, unter: <https://edoc.bbaw.de/frontdoor/index/index/docId/2259> (z. a. a. 27.08.2021).

- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (Hg.) (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart.
- Trinationales Graduiertenkolleg „Gründungsmythen Europas in Literatur, Kunst und Musik“: Homepage, unter: <https://www.gruendungsmythen-europas.uni-bonn.de/> (z. a. a. 27.07.2020).
- TUI Stiftung (2017): *Junges Europa. Die Jugendstudie der TUI Stiftung: Was junge Europäer über Europa denken*, unter: <https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/05/Alle-Ergebnisse-der-Studie.pdf> (z. a. a. 19.07.2021).
- TUI Stiftung (2018): *Junges Europa 2018 – Die Jugendstudie der TUI Stiftung*, unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/05/YouGov_TUI-Stiftung_Jugend-in-Europa_Report_DE_v3.pdf (z. a. a. 09.03.2025).
- TUI Stiftung (2019): *Junges Europa. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*, unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/2019_Report_DE_TUI-Stiftung_Junges-Europa.pdf, S. 42 (z. a. a. 09.09.2021).
- TUI Stiftung (2020): *Jugendstudie Junges Europa 2020*, unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/10/2020_YouGov_TUI-Stiftung_Junges-Europa-2020_Report_DE_2020-03-18.pdf (z. a. a. 01.08.2021).

U

- Uhling, Sophie (2023): Abi-Bac – Der Weg zu mehr Europa? Ein empirischer Vergleich der Einstellungen zu Europa, Frankreich und Kontaktbereitschaft von Jugendlichen im bilingualen und nicht-bilingualen Französischunterricht an Gymnasien in Baden-Württemberg, in: Del Valle, von Victoria/Heyder Karoline/Schlaak, Claudia (Hg.): *Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch & Spanisch: Sprachenpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit*, Trier, S. 51 – 66.
- UNESCO (2021): „Länder mit den meisten Welterbestätten“, zitiert nach [de.statista.com](https://de.statista.com/infografik/9124/laender-mit-den-meisten-unesco-welterbestaetten/), <https://de.statista.com/infografik/9124/laender-mit-den-meisten-unesco-welterbestaetten/> (z. a. a. 25.02.2022).
- UNESCO (2022 a): „Verteilung der Kulturerbestätten in der UNESCO Liste des Welterbes nach Region, zitiert nach [de.statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1026876/umfrage/verteilung-der-kulturerbestaetten-in-der-unesco-liste-des-welterbes-nach-region/), <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1026876/umfrage/verteilung-der-kulturerbestaetten-in-der-unesco-liste-des-welterbes-nach-region/> (z. a. a. 25.02.2022).
- UNESCO (2022 b): Nationale Verzeichnisse, Deutschland 2022, unter: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/verzeichnis-ike> (z. a. a. 15.05.2022).
- UNESCO-Kommission: Agenda Bildung 2030, unter: <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030> (z. a. a. 20.02.2022).
- Unruh, Thomas/Petersen, Susanne (2012): *Guter Unterricht - Handwerkszeug für Unterrichtspraxis*, Buxtehude.
- Utz, Clement et al. (2009): *Latein mit Felix. Unterrichtswerk für Latein als gymnasiale Eingangssprache*, Bde. 1 – 4, Bamberg.
- Uwe Hinrichs (2013): Multi Kulti Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert Anzahl der Lehnwörter aus den Sprachen Türkisch, Arabisch und Russisch in der deutschen Sprache, zitiert nach [de.statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1119715/umfrage/lehnwoerter-in-der-deutschen-sprache/), <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1119715/umfrage/lehnwoerter-in-der-deutschen-sprache/> (z. a. a. 01.08.2021).

V

- Valenti, Rossana (2020): Landschaften: Neue Leitlinien für die Bildung, in: Freund, Stefan/Mindt, Nina (Hg.): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Norderstedt, S. 205 – 216.
- Valéry, Paul (1924): *La Crise de l'Esprit suivi de Note (ou L'Européen)*, (hg. Paris 2019).

- Valéry, Paul (1932): Discours de l'Histoire, in: *Œuvres I*. Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1960.
- Valéry, Paul (1939): *La liberté de l'esprit suivi de Notre destin et les lettres* (hg. Paris 2019). Zitiert nach: https://iedamagri.files.wordpress.com/2017/01/000valery_la-libertecc81-de-lesprit.pdf (z. a. a. 28.05.2022).
- Valéry, Paul (2019): *Mélange*, zitiert nach: <https://www.citations-francaises.fr/source/17415> (z. a. a. 31.05.2022).
- Velle, Thomas (2017): *The Classical Tradition in the Baltic Region: Perceptions and Adaptations of Greece and Rome*, Hildesheim/Zürich/New York.
- Venus, Theresa (2017): *Einstellungen als individuelle Lernervariable: Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache - Deskription, Korrelationen und Unterschiede*, Tübingen.
- Victor Hugo (1849): Discours de Victor Hugo au Congrès de la Paix de 1849, zitiert nach La Toupie, unter: https://www.toupie.org/Textes/Un_jour_viendra.htm (z. a. a. 24.02.2022).
- Viereck, Wolfgang (2010): Der Europäische Sprachatlas (Atlas Linguarum Europae), in: Hinrichs, Uwe (Hg.) (2010): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 863 – 880.
- Vietta, Silvio (2019): *Europas Werte*, München.
- Vogel, Monika (2019): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen für die Praxis des Lateinunterrichts, in: Freund, Stefan/Janssen, Leonie (Hg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 131 – 159.
- Vogel, Monika (2024): Antike Mythologie in Marken und Werbung – Zum Verhältnis von Tradition und Rezeption am Beispiel der Sirenen und Medusa, in: *Forum classicum* 4/2024, S. 377 – 395.
- Volkslied (o. J.): Wir versaufen unser Oma ihr klein Häuschen, in: *Liederarchiv*, unter: https://www.lieder-archiv.de/wir_ersaufen_unser_oma_ihr_klein_haueschen-notenblatt_600552.html, (z. a. a. 19.07.2021).
- Vondruška, Marek (2016): *Untersuchungen zu Latinismen und Gräzismen in ausgewählten deutschsprachigen Zeitungen*, Olomouc, unter: <https://docplayer.org/44409369-Untersuchungen-zu-latinismen-und-graezismen-in-ausgewaehlten-deutschsprachigen-zeitungen.html> (z. a. a. 24.07.2021).
- VuMA (Verbrauchs- und Medienanalyse) (2020): Umfrage zu „Millennials in Deutschland nach Art der Urlaubsreisen im Jahr 2019“, zitiert nach de.statista.com, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/712638/umfrage/umfrage-unter-millennials-zur-art-der-urlaubsreisen/>, VuMa, ID 712638 (z. a. a. 21.07.2021).

W

- Wachter, Rudolf (2004): *Latein und die Sprachen der EU. Essay zur historischen Dimension im Sprachunterricht*, München.
- Wachter, Rudolf (2007): Latein real reell: Wer glaubt, Latein sei am Verschwinden, lebt in einer virtuellen Realität. Vortrag gehalten am 27.11.2007, St. Gallen, unter: https://daw.phil-hist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/daw/Fachbereiche/hvs/Archiv_Dokumente/Latein-real-reell.pdf (z. a. a. 29.06.2023).
- Wagemann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus B. (Hg.) (2020): *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*, Wiesbaden.
- Waiblinger, Franz Peter (1992): Latein für Europa. Von der Aktualität einer großen Tradition, in: *Süddeutsche Zeitung*, 25./26.4.1992, abgedruckt u.a. in: *Akademie für Lehrerfortbildung*, Akademiebericht Symposium Latein 2000, Dillingen 1993, S. 1 – 4.

- Walther, Björn (o. J.): Kruskal-Wallis-Test in SPSS rechnen, unter: https://bjoernwalther.com/kruskal-wallis-test-in-spss-rechnen/?amp=1#Ziel_des_Kruskal-Wallis-Test_in_SPSS (z. a. a. 05.07.2022).
- Waschkuhn, Arno (2003): *Politische Utopien. Ein politiktheoretischer Überblick von der Antike bis heute*, Oldenburg.
- Weeber, Karl-Wilhelm (1998): *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*, Göttingen.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2006): *Romdeutsch. Warum wir alle Lateinische reden, ohne es zu wissen*, Frankfurt.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2011): *Latin reloaded. Von wegen Denglisch-alles nur Latein!* Darmstadt.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2016): *Latein, da geht noch was*, Darmstadt.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2018): *Wie Julius Caesar in die Fanmeile kam. Der etwas andere Einstieg ins Lateinische*, Freiburg.
- Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): *Europa Handbuch*, Bonn.
- Weißeno, Georg (Hg.) (2004): *Europa verstehen lernen*, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 423, Bonn.
- Weizsäcker, Richard et al. (1997): Die Deutschen und das Kriegsende: die Reden der Bundespräsidenten von Weizsäcker und Herzog zum 40. und 50. Jahrestag des Kriegsendes, unter: <https://www.bundespraesident.de/DE/Die-Bundespraesidenten/Richard-von-Weizsaecker/Reden/reden-node.html> (z. a. a. 21.09.2021).
- Welsch, Wolfgang (2017): *Transkulturalität: Realität - Geschichte - Aufgaben*, Wien.
- Wesselmann, Katharina (2019): Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels Aurea Bulla, in: Freund, Stefan/Janssen, Leon (Hg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 184 – 211.
- Westermann Diercke (2015): *Weltatlas*, Braunschweig.
- Westphalen, Klaus (1992 a): *Basissprache Latein*, Bamberg.
- Westphalen, Klaus (1992 b): Latein als Basisfach europäischer Kultur, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 35, 2/1992, S. 52 – 63.
- Wilk, Florian/Bons, Eberhard/Karrer, Martin/Neubert, Luke/Paulsen, Thomas/Rheindorf, Markus/Wilke, Alexa/Frey, Jörg/Hartenstein, Friedhelm/Janowski, Bernd (2017): *Identität und Sprache*, Göttingen.
- Willé, Dominique 2022: Le latin dans les écoles européennes, in: Académie de Strasbourg, 15 février 2022, unter: <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/langues-et-cultures-de-lantiquite/programmes-du-college-et-du-lycee/le-latin-dans-les-ecoles-europeennes/> (z. a. a. 25.01.2025).
- Wingender, Monika (2010): Die slavischen Sprachen in Europa, in: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden, S. 189 – 208.
- Winkler, Karin (2006): Römische Antike – Wiege des modernen Europa? In: *Deutschland&Europa*, 52/2006, S. 18-23, unter: http://www.deutschlandundeuropa.de/52_06/europaeischeidentitaet.pdf (z. a. a. 27.08.2020).
- Winzer, Fritz (Hg.) (o. J.): *Kulturgeschichte Europas. Von der Antike bis zur Gegenwart*, Braunschweig.
- Wirbelbauer, Eckhard (2004): Europa und das Römische Reich - Überlegungen zur Verwendbarkeit von Geschichte, in: Günther, Linda: *Die Wurzeln Europas in der Antike: Bildungsballast oder Orientierungswissen?* Berlin, S. 73 – 97.
- Wisniewski, Benedikt/Zierer, Klaus/Hattie, John (²2018): *Visible Feedback ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*, Hohengehren.

- Wolf, Heinz Jürgen (1979): *Französische Sprachgeschichte*, Heidelberg.
- Wolff, Friedrich/Wittstock, Otto (1999): *Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter*, Wiesbaden.
- Wolffsohn, Michael (2003): Der Beitrag der Juden zur Kultur Europas, in: *Schweizer Monat*, 926/2003, unter: <https://schweizermonat.ch/der-beitrag-der-juden-zur-kultur-europas/> (z. a. a. 28.07.2021).
- Wulff, Christian (2010): Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit, unter: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Red.html (z. a. a. 03.08.2021).

Y

- Y&R's BAV Consulting/The Wharton School of the University of Pennsylvania (2021): „Ranking der 20 Länder mit dem größten kulturellen Erbe nach dem Best Countries Ranking 2021“, zitiert nach de.statista.com, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/731860/umfrage/top-20-der-laender-mit-dem-groessten-kulturellen-erbe-nach-dem-best-countries-ranking/> (z. a. a. 12.08.2022).

Z

- Zabel, Malte (2017): *Euroskeptizismus - Ursprünge und Ausdrucksformen im Verlauf des europäischen Integrationsprozesses*, Baden-Baden.
- Zuckermann, Moshe (2007): Scheitert Europa an kulturell-religiösen Differenzen? In: Csáky, Moritz/Feichtinger, Johannes (Hg.): *Europa - geeint durch Werte? Die europäische Wertedebatte auf dem Prüfstand der Geschichte*, Bielefeld, S. 179 – 187.

Filme

- Arte (2019): *Hallo Europa, Europa 2019*, ARTE Sonderformat über die Europawahlen, unter: <https://www.arte.tv/de/videos/RC-017178/europa-2019/> (z. a. a. 01.08.2021).
- ZDF (2017): Terra X, *Die Europa-Saga*.
- ZDF (2019 a): Terra X *Expedition Europa. Geburt eines Kontinents*.
- ZDF (2019 b): Terra X, *Die wahren Grenzen Europas*.

Schriften der EU und der Ministerien

- Académie de Strasbourg (2015): Note d'information des IA-IPR de Lettres de l'académie de Strasbourg. 10 décembre 2015. La place du latin et du grec dans les enseignements au collège à compter de la rentrée 2016, unter: https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Le_latin_et_le_grec_reforme_du_college.pdf (z. a. a. 07.10.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Förderlinie Zusammenhalt in Europa, unter: <https://www.geistes-und-sozialwissenschaften-bmbf.de/de/News-Abschlussstagung-der-BMBF-Foerderlinie-Zusammenhalt-in-Europa-3046.html> (z. a. a. 26.01.2025).
- Europäische Gemeinschaft (EGV) (1957): unter: <https://eur-lex.europa.eu> (z. a. a. 03.08.2021).
- Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, KOM (2005) 356 GER.
- Europäische Kommission (2013): „Wie oft in den letzten 12 Monaten haben Sie folgende Kulturangebote genutzt?“ Zitiert nach de.statista.com, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162938/umfrage/nutzung-von-kultur-nach-haeufigkeit-in-europa-2007/> (z. a. a. 17.07.2022).
- Europäische Kommission (2017): Reflexionspapier „Die Globalisierung meistern“, unter: https://ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-harnessing-globalisation_de (z. a. a. 17.07.2022).

- Europäische Kommission (2017): Weißbuch zur Zukunft Europas, unter: https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_de (z. a. a. 17.07.2022).
- Europäische Kommission (2018 a): Die Europäische Union - Was sie ist und was sie tut, unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/715cfcc8-fa70-11e7-b8f5-01aa75ed71a1> (z. a. a. 07.01.2020).
- Europäische Kommission (2018 b): Eurobarometer, Umfrage zu „Europäische Werte 2010 und 2018“, zitiert nach Bundeszentrale für Politische Bildung, unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/70652/europaeische-werte> (z. a. a. 29.11.2021).
- Europäische Kommission (2018): Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES RATES zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, unter: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_1&format=PDF (z. a. a. 12.08.2022).
- Europäische Kommission (2019): Eurobarometer, Umfrage zu „Welche Werte repräsentieren Ihrer Meinung nach am besten die Europäische Union?“ Zitiert nach de.statista.com, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/592442/umfrage/vorherrschende-aspekte-die-die-europaeische-union-repraesentieren/> (z. a. a. 03.08.2021).
- Europäische Kommission (o. J.): Sprachunterricht und Sprachenlernen in mehrsprachigen Klassen, unter: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/policy/policy-brief_de.pdf (z. a. a. 17.08.2022).
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017): Struktur der europäischen Bildungssysteme 2017/2018: Schematische Diagramme.
- Europäische Kommission/Fontaine, Pascal (Hg.) (2018): Europa in 12 Lektionen, unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/a5ba73c6-3c6a-11e8-b5fe-01aa75ed71a1> (z. a. a. 07.01.2020).
- Europäische Union (2012): Vertrag über die Europäische Union, Präambel, ABl 2012/C 326/15.
- Europäische Union (2018 a): European Year of Cultural Heritage, unter: https://europa.eu/cultural-heritage/about_en.html (z. a. a. 19.07.2021).
- Europäische Union (2018 b): Neuaufstellung der allgemeinen und beruflichen Bildung für das digitale Zeitalter, ABl C 189/1.
- Europäische Union (2019): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen, ABl 2019/C 189/03.
- Europäische Union (o. J.): About EU, unter: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_de (z. a. a. 07.01.2020).
- Europäische Union (2017): Erklärung von Rom, ABl 2017/C 428/09.
- Europäische Union: Charta der Grundrechte der EU (EGRCh), ABl 2000/C 364/01, unter: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf (z. a. a. 28.07.2021).
- Europäische Union: Symbole, in: About EU, unter: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/anthem_de (z. a. a. 03.08.2021).
- Europäischen Union: Vertrag über die Arbeitsweise der EU (AEUV), ABl C 326/49, unter: <https://eur-lex.europa.eu> (z. a. a. 14.09.2021).
- Europäischer Rechnungshof (2016): Sonderbericht Nr. 16/2016 zu den EU-Bildungszielen, unter: https://www2.jurion.de/files/lexsoft/share/pdf/52016sa0016_qjab16016den.pdf (z. a. a. 14.09.2021.)
- Europäisches Parlament (2018): Europäisches Jahr des Kulturerbes 2018, unter: <https://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/eu-affairs/20180109STO91388/europaisches-jahr-des-kulturerbes-2018> (z. a. a. 18.07.2021).

- Europäisches Parlament: Organe und Institutionen, unter <https://www.europarl.europa.eu/germany/de/europ%C3%A4isches-parlament/organe-und-institutionen> (z. a. a. 28.07.2021).
- Europaministerkonferenz (EMK) (2020): Stärkung der Europabildung zur Förderung der Europakompetenz von Kindern, unter: https://europa.rlp.de/fileadmin/europa/Europa-RLP/EMK-Vorsitz/EMK_pdf/Beschluss_83._EMK_Europabildung.pdf (z. a. a. 13.09.2021)
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin.
- Europarat (2004): *Allgemeine und berufliche Bildung 2010*, Abl 2004/C 104/01.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Stuttgart.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020): Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005.
- Land Nordrhein-Westfalen (2021), Landesverfassung, unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=1&ugl_nr=100&bes_id=3321&aufgehoben=N&menu=1&sg=0 (z. a. a. 13.09. 2021).
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2021): Geschichte. Antike Wurzeln Europas, unter: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/sekundarstufe-II/antike-sekii/antike-wurzeln> (z. a. a. 18.07.2021).
- Landeszentrale für politische Bildung BW (2019): Die Europäische Union und ihre Grenzen, in: *Deutschland&Europa*, 77/2019, unter: http://www.deutschlandundeuropa.de/77_19/eu_grenzen.pdf (z. a. a. 12.02.2020).
- Ministère de l'Éducation nationale (2015) : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, unter: <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (o. J.): eduscol. Programmes et ressources en langues et cultures de l'Antiquité - voie GT, unter: <https://eduscol.education.fr/1696/programmes-et-ressources-en-langues-et-cultures-de-l-antiquite-voie-gt> (z. a. a. 07.10.2021).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2021) : Europe et langues anciennes : nouvelles questions, nouvelles pratiques, unter : <https://eduscol.education.fr/2977/europe-et-langues-anciennes-nouvelles-questions-nouvelles-pratiques> (z. a. a. 21.01.2025).
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports (2011): L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré, unter: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/2011/55/3/Rapport-2011-098-IGEN_215553.pdf (z. a. a. 07.10.2021).
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports (2019): Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale, unter: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/89/5/spe257_annexe_1158895.pdf (z. a. a. 07.10.2021).
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports (2021): Un nouvel élan pour le latin et le grec au collège et au lycée général et technologique, unter: <https://www.education.gouv.fr/infographie-un-nouvel-elan-pour-le-latin-et-le-grec-au-college-et-au-lycee-general-et-technologique-9671> (z. a. a. 07.10.2021).

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.) (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*. Heft 4710, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.) (2008): *Kernlehrplan für das Gymnasium-Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*, Heft 3402, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.) (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG), Düsseldorf, unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/6043.pdf> (z. a. a. 13.09.2021).
- Ministero dell'Istruzione Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR). Unter: <https://www.miur.gov.it/educazione-alla-cittadinanza-europea> (z. a. a. 22.02.2022).
- MIUR (2021): Dichiarazione congiunta dei Ministri dell'Istruzione europei, unter: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/5407202/>.
- MIUR (2021/2022): Concorso Nazionale "L'Europa è nelle tue mani!" Unter: https://www.politicheeuropee.gov.it/media/5929/bando-concorso-leuropa-e-nelle-tue-mani_dpe-mi_as2021-2022.pdf (z. a. a. 22.02.2022).
- MIUR: I programmi ministeriali del Liceo Classico, unter: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/classico.html#GRECO> (z. a. a. 18.07.2022).
- MIUR: I programmi ministeriali del Liceo Classico, unter: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/classico.html> (z. a. a. 23.02.2022).
- Mitteilung der Kommission: Stärkung der europäischen Identität, KOM (2017) 673 final.
- Mitteilung der Kommission: Über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025, KOM (2020) 625 final.
- Rat der Europäischen Union (2017): Schlussfolgerungen des Rates über Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht, ABl. C 421/03.

Abbildungsquellen

Alle Abbildungen wurden von der Autorin selbst erstellt oder fotografiert bis auf:

- Abb. 2.1: Großgliederung Europas, unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grossgliederung_Europas-es.svg#/media/File:Grossgliederung_Europas.png (z. a. a. 21.07.2022).
- Abb. 2.2: The Perfect European, unter https://www.reddit.com/r/europe/comments/5ubk4i/the_perfect_european_should_be/ (z. a. a. 21.07.2022).
- Abb. 9.22: Menschenkette, unter: <https://www.katholisch.at/aktuelles/2017/09/14/wien-christen-und-muslime-zeigen-mit-menschenkette-solidaritaet> (z. a. a. 10.08.2022).
- Abb. 10.6: Haizinger, Horst (2013): Karikatur, unter: <https://www.badische-zeitung.de/karikaturen/europas-naechster-skandal--70832404.html> (z. a. a. 23.07.2023).
- Abb. 12.2: Tomaschoff, Jan (2016), Karikatur, unter: https://www.toonpool.com/cartoons/Europa_272957 (z. a. a. 23.07.2023).
- Abb. 12.3: Tomicek (2023): Karikatur, in *Generalanzeiger Bonn*, 31.07.2023 (Foto RH).
- Abb. 12.4: Mohr (2018): Zusammenzwang, unter: <https://burkhard-mohr.de/karikaturen/?i=7927>.
- Abb. 12.5: Mohr (2020): Zusammenhang, unter: <https://burkhard-mohr.de/karikaturen/?i=9316>.
- Abb. 12.6: Hillert (2025): Zusammenklang (mithilfe: <https://chatgpt.com/c/67ce8fea-8118-8003-b434-cbf3e5e6a121>, 10.03.2025)
- Abb. A 0: Europa und der Stier, Wien, unter: <https://www.khm.at/objektdb/detail/54601/>.
- Abb. O. 1 und 2: Die zwei Seiten Europas; Geschenk an Außenminister Genscher, AA Berlin.

Anhang

der Dissertation

Europabildung im Lateinunterricht?

Europabezogene Einstellungen Studierender

mit und ohne Lateinunterricht

im trinationalen Vergleich

(Bonn, Paris, Florenz)

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät der

Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn



vorgelegt von

Rita Hillert

Bonn 2025

Anhang

I. Übersetzungen der lateinischen Zitate¹

Fußnote 422: Sie sagen, die griechische und lateinische Sprache seien schon lange tot. Ich aber behaupte, dass sie jetzt endlich nicht nur kraftvoll leben [vgl. Stroh: Alliteration vivere et vigere als Hendiadyn], sondern sich starker Gesundheit erfreuen, nachdem sie aufhörten, der Macht des (einfachen) Volkes ausgeliefert zu sein.

Fußnote 423: Oh, wie oft stellten sie den Tod der lateinischen Sprache fest! Ebenso oft allerdings überlebte sie unversehrt ihre Beerdigung. - Übersetzung Stroh (2007, 308) als Distichon: Immer von Neuem sagen sie tot die lateinische Sprache, / jedes Begräbnis jedoch hat sie gesund überlebt.

Fußnote 460: [...] dass sie nicht aufhören, den Präsidenten aller Staaten zu raten, die griechische und lateinische Sprache zu hegen, zu schützen, zu verbreiten, sodann dass sie beide Sprachen in das Weltkulturerbe aufnehmen.

Fußnote 509: Tristia 5,7 und 5,10:

Ich, jener römische Dichter (verzeiht, oh Musen), /
bin gezwungen das Meiste auf Sarmatisch zu sagen.

Ach, ich schäme mich und gestehe: Durch lange Entwöhnung schon /
fallen kaum mir selbst die lateinischen Worte ein.

Auch zweifle ich nicht daran, dass auch in diesem Büchlein nicht Weniges barbarisch ist:
nicht aus des Mannes Schuld, sondern aus der des Ortes.

Damit aber nicht ich der ausonischen Sprache [Latein] Gebrauch verliere
und im väterlichen Klang meine Stimme nicht stumm wird,

spreche ich mit mir selbst und entwöhnte Worte rufe ich mir ins Gedächtnis
und meines Werkes ungeschickte Parolen wiederhole ich.

Es nutzen jene den Austausch der Gesellschaftssprache,
mit Gesten eine Sache muss ich ausdrücken.

Ein Barbar hier bin ich, der nicht verstanden wird von irgendeinem
und es lachen die dummen Geter lachen über die lateinische Sprache.

Fußnote 308: Verg. Aen. 6,847 - 853.

Herausarbeiten werden andere weicher lebensechte Erzstatuen,
(das glaube ich wenigstens) und lebendige Gesichtszüge werden sie aus Marmor hervorbringen,
besser werden sie Gerichtsreden halten, die Himmelsbahnen
beschreiben mit dem Zirkel und das Aufgehen der Sterne ansagen.

Du, zu lenken unter deinem Befehl die Völker, Römer, daran denke /
dies werden deine Fähigkeiten sein, und dem Frieden Ordnung zu bringen,
zu schonen die Unterworfenen und niederzukämpfen die Hochmütigen.

Fußnote 1296: Girard 2020

Die Wiederbelebung der lateinischen Sprache ist die Wiederbelebung eines Teils unseres europäischen kulturellen Erbes. [...] Es ist die Mutter der europäischen Zivilisation. Die UNESCO versucht überall auf der Welt, Denkmäler und bestimmte Naturregionen zu bewahren. [...] Ich wenigstens glaube, dass klassische Sprachen als Kulturgüter der gesamten Menschheit bewahrt werden sollten. Indem wir Latein sprechen, schaffen wir eine Verbindung zwischen vergangenen und künftigen Zeiten, was uns in diesen Zeiten der Zweifel stärker und widerstandsfähiger für zukünftige Geschehnisse machen wird. So sagt ein Sprichwort: "Wenn du nicht weißt, wohin du gehst, denke daran, woher du gekommen bist."

¹ Soweit nicht anders vermerkt, stammen die Übersetzungen von der Verfasserin.

II. Tabellen

Tabelle D 1: Themenangebot in Cursus

Wert	Mögliche Verhaltensweisen	Lektionen und Thema
Barmherzigkeit	Rettung, Hilfe, Gnade, Begnadigung	L 9 Colosseum, Gladiatoren L 20 Freilassung d. Sklavin Verschonung Unterwerfener L 46 Galla Placidia
Bildung		L 35 Neros Erziehung L 38 Störe meine Kreise nicht L 40 Vesuvausbruch L 41 Theater L 42 Ars dicendi L 43 Philosophia L 45 Hippokrates L 47 Musik
Demokratie	Res Publica vs. andere Staatsformen	L 25 Res Publica
Demut	Respekt, Ansprüche, Wertschätzung, Rollenwechsel	L 36 Tyrannenglück L 43 Macht des Schicksals L 43 Philosophia
Ehre	Verhalten in Gefahr, Konflikt, Krieg	L 37 Olympia L 30 Catilina
eigenständiges Denken		L 21 Laokoon L 38 Störe meine Kreise nicht
Freiheit	Sklaverei, Gefangenschaft, Belagerung, Flucht, Selbstmord	L 6 Piraten L 8 Menschenhandel
Frieden		L 49 Erasmus v. Rotterdam L 46 Galla Placidia L 29 Macht einer Mutter
Frömmigkeit	Rolle der Götter und Religion	L 12 Die Götter werden helfen L 16 Den Göttern sei Dank L 23 Aeneas L 45 Christentum L 46 Galla Placidia
Geduld	Toleranz, erst denken, dann handeln, Entwicklungen abwarten	L 30 Catilina
Gerechtigkeit	Verhalten gg. Mitmenschen, Krieg, Rechte, Gesetze	L 5 Römisches Recht L 25 Gleiches Recht für alle L 39 Sokrates L 44 Iustitia
Gleichstellung	Geschlechterrollen, Gesellschaftsnormen	L 13 Bürgerrecht L 19 Heirat L 19 Leben römischer Frauen L 25 Gleiches Recht für alle
Höflichkeit	Familie, Freunde, Mitmenschen	
Individualität, Personalität	Subjektivität	L 39 Sokrates
Klugheit	Lösung von Problemen/Konflikten: Planung, Erfindungen, Strategie, List, Lebensführung	L 21 Laokoon/L 22 Odysseus L 27 Themistocles L 25 Brutus/Tarquinius L 29 Macht einer Mutter
Kritik(fähigkeit)		L 25 Tarquinius

Macht		L 18/26/27/32 Eroberungen, Kampf, Unterdrückung L 29 Macht einer Mutter L 34 Romulus
Mäßigkeit	Verhalten in Freizeit, Alltag, Ansprüchen	L 20 Essen bei den Römern L 36 Tyrannenglück L 38 Ein Philosoph in Sizilien
Menschenrechte	Sklaverei, Kolonien, Krieg, Verfassung	L 9 Brot und Spiele L 42 Gallier gegen Römer L 50 Mundus Novus
Menschenwürde	Respekt vor Mitmenschen + Toleranz	L 43 Macht des Schicksals L 50 Mundus Novus
Milde/Mildtätigkeit	Verhalten gg. Mitmenschen, Machtposition, Hilfe und Unterstützung	L 4 Circus Maximus L 48 Heilige + Märtyrer
Nächstenliebe	Familie, Freunde, Mitmenschen	L 14 Gefährliche Reise L 40 Vesuvausbruch
Rechtssicherheit/ Rechtsstaatlichkeit	Justiz, Röm. Recht	L 5 Juwelendieb L 25 Gleiches Recht für alle L 44 Iustitia
Ritterlichkeit	Familie, Freunde, Mitmenschen	L 19 Ungewissen Zukunft L 40 Vesuvausbruch
Tapferkeit	Verhalten in Krisen, Gefahr, Konflikt, Krieg	L 4 Wagenrennen L 14 Gefährliche Reise L 34 Alkibiades L 40 Vesuvausbruch L 42 Gallier gegen Römer L 48 Heilige + Märtyrer
Technizität		L 38 Archimedes
Toleranz		L 48 Heilige + Märtyrer
Treue	Familie, Freunde, Vaterland, Verhalten gg. Mitmenschen	L 14 Gefährliche Reise L 23 Aeneas L 28 Hannibal L 33 Varus
Wahrheit/-haftigkeit		L 30 Catilina L 26 Tarpeia
Wehrhaftigkeit		L 6 Kampf gegen Piraten Sturm auf Kapitol L 42 Gallier gegen Römer
Wohlstand		L 36 Tyrannenglück

Tabelle D 2: Deutscher Fragebogen

Hinweis:

Da es sich bei der Befragung um ein Websurvey handelt, können nur die Inhalte, nicht aber das genaue Layout dargestellt werden. Daher erfolgt hier auch der Abdruck des Anschreibens unter den Tabellen.

"Europa und ich"

Befragung zur Einstellung von Studierenden zum Thema Europa im Rahmen einer Promotionsstudie mit Vergleich der Universitäten Bonn, Paris, Florenz.

Liebe Studierende der Universität Bonn,

zunächst herzlichen Dank, dass Sie an dieser Bonner Promotionsstudie teilnehmen!

Sie erfolgt innerhalb des Trinationalen Graduiertenkollegs (Bonn, Paris und Florenz).



Anonymität: Die Befragung ist durch die Verwendung des Weblinks absolut anonym und datenschutzrechtlich bedenkenlos, da Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen ausgeschlossen sind.

Einige Hinweise:

Sie sind gefragt! Es geht in der Studie um Ihre persönliche Einstellung, Prägung und Meinung zum Thema, nicht um Faktenwissen.

Bitte gehen Sie in der Reihenfolge der Fragen vor und beantworten diese spontan durch Ankreuzen von dem, was Ihrer Meinung nach am ehesten zutrifft.

Falls Sie eine der Fragen wirklich gar nicht beantworten können oder wollen, lassen sich diese auch durch Nichtankreuzen überspringen.

Dauer: Bis auf die ersten 3 offenen Fragen handelt es sich bei dem Fragebogen um zeitökonomisch anklickbare Felder. Die Bearbeitungszeit beträgt laut Pretest ca. 10 - 15 Minuten.

Ergebnisse: Um Ihnen einen Vergleich Ihrer eigenen Positionen mit denen anderer zu ermöglichen, werden Ihnen die Ergebnisse nach der Auswertung zugänglich gemacht.

Ihre Meinung zählt!

Eine Befragung hat nur Sinn, wenn SIE Ihre Meinung kundtun und so den Anteil an non-response gering halten.

Als Mitglieder der Universität Bonn im Sinne einer lernenden und forschenden Gemeinschaft bitte ich Sie herzlich, sich diese 10 bis 15 Minuten Zeit zu nehmen. Im Gegenzug trage auch ich immer gerne zur Unterstützung Ihrer evtl. anstehenden Studien bei.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme - ich bin sehr gespannt!

Ihre Rita Hillert, Universität Bonn

Item	S.	Europa				
1	2	Beim Begriff Europa denke ich als erstes an ... (Bitte nennen Sie max. 3 Stichworte.)				
2		Europa ist für mich in erster Linie ... (Bitte nennen Sie max. 3 Stichworte.)				
3		Europa lässt sich von anderen Gebieten/Staaten am ehesten abgrenzen aufgrund von ... (Bitte nennen Sie max. 3 Stichworte.)				
	3	Bitte kreuzen Sie jeweils an, was für Sie am ehesten zutrifft von 1 = "trifft überhaupt nicht zu" bis 4 = "trifft voll und ganz zu". (4 bedeutet also die höchste Zustimmung.)	--	-	+	++
4		Ich fühle mich als Europäer(in).	☐	☐	☐	☐
5		Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	☐	☐	☐	☐
6		Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	☐	☐	☐	☐
7		Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	☐	☐	☐	☐
8		Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	☐	☐	☐	☐
9		Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	☐	☐	☐	☐
10		Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	☐	☐	☐	☐
11		Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	☐	☐	☐	☐
12	4	Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	☐	☐	☐	☐
13		Die heutige europäische Kultur basiert dabei meiner Meinung nach auf:	☐	☐	☐	☐
13a		antiken Wurzeln.	☐	☐	☐	☐
13b		einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	☐	☐	☐	☐
13c		gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	☐	☐	☐	☐
13d		gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	☐	☐	☐	☐
13e		dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	☐	☐	☐	☐
14	5	Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	☐	☐	☐	☐
15		Die sprachlichen Gemeinsamkeiten beruhen dabei m. M. nach auf:				
15a		der (alt)griechischen Sprache.	☐	☐	☐	☐
15b		der lateinischen Sprache.	☐	☐	☐	☐
15c		der englischen Sprache.	☐	☐	☐	☐
15d		Mehrsprachigkeit.	☐	☐	☐	☐
15e		einer oder mehrerer anderer Sprache im Besonderen:	☐	☐	☐	☐
16	6	Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	☐	☐	☐	☐
17		Die heutigen religiösen Gemeinsamkeiten beruhen dabei meiner Meinung nach auf:				
17a		dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	☐	☐	☐	☐
17b		dem Judentum.	☐	☐	☐	☐
17c		dem Christentum.	☐	☐	☐	☐
17d		dem Islam.	☐	☐	☐	☐
17e		weiteren Religionen.	☐	☐	☐	☐
17f		dem Atheismus.	☐	☐	☐	☐
17g		der Religionsfreiheit.	☐	☐	☐	☐
18	7	Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	☐	☐	☐	☐
19		Zu den besonders prägenden gemeinsamen Phasen und Ereignissen gehören meiner Meinung nach:	☐	☐	☐	☐
19a		der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	☐	☐	☐	☐

19b		das Imperium Romanum (das römische Reich).	☐	☐	☐	☐
19c		das internationale europäische Mittelalter.	☐	☐	☐	☐
19d		die Aufklärung und die Französische Revolution.	☐	☐	☐	☐
19e		die Bildung der Nationalstaaten.	☐	☐	☐	☐
19f		die beiden Weltkriege.	☐	☐	☐	☐
19g		die weltweite Nachkriegsordnung.	☐	☐	☐	☐
19h		die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	☐	☐	☐	☐
20	8	Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	☐	☐	☐	☐
21		Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	☐	☐	☐	☐
22		Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	☐	☐	☐	☐
23		Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	☐	☐	☐	☐
24		Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	☐	☐	☐	☐
25		Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	☐	☐	☐	☐
26	9	Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	☐	☐	☐	☐
27		Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	☐	☐	☐	☐
28		Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	☐	☐	☐	☐
29		Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	☐	☐	☐	☐
30		Zu den gemeinsamen Werten Europas gehören meiner Meinung nach (in alphabetischer Reihenfolge):	☐	☐	☐	☐
30a		anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	☐	☐	☐	☐
30b		christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	☐	☐	☐	☐
30c		familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.	☐	☐	☐	☐
30d		humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	☐	☐	☐	☐
30e		politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	☐	☐	☐	☐
30f		andere Werte, nämlich:	☐	☐	☐	☐
31	10	Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	☐	☐	☐	☐
32		Die europäische Identität wird dabei meiner Meinung nach durch folgende Bereiche (in alphabetischer Reihenfolge) geprägt:				
32a		Alltagsleben	☐	☐	☐	☐
32b		Bildung	☐	☐	☐	☐
32c		Flora und Fauna	☐	☐	☐	☐
32d		Glaube und Religion	☐	☐	☐	☐
32e		Klima	☐	☐	☐	☐
32f		Kultur	☐	☐	☐	☐
32g		Landschaften	☐	☐	☐	☐
32h		Politik	☐	☐	☐	☐
32i		Sprachen	☐	☐	☐	☐
32j		Tourismus	☐	☐	☐	☐
32k		Währung	☐	☐	☐	☐
32l		Werte	☐	☐	☐	☐
32m		Wissenschaften	☐	☐	☐	☐
32n		andere Bereiche, nämlich:	☐	☐	☐	☐
33	11	Folgende Ziele der politischen EU sind mir sehr wichtig:				
33a		Würde des Menschen	☐	☐	☐	☐
33b		Freizügigkeit	☐	☐	☐	☐
33c		Demokratie	☐	☐	☐	☐
33d		Gleichstellung/Gleichberechtigung	☐	☐	☐	☐

33e		Rechtsstaatlichkeit	☐	☐	☐	☐
33f		Menschenrechte	☐	☐	☐	☐
33g		Sicherheit	☐	☐	☐	☐
33h		Frieden	☐	☐	☐	☐
33i		internationale gesellschaftliche Solidarität	☐	☐	☐	☐
33j		gemeinsamer Wohlstand	☐	☐	☐	☐
33k		europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	☐	☐	☐	☐
33l		Kulturaustausch	☐	☐	☐	☐
33m		Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	☐	☐	☐	☐
33n		wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	☐	☐	☐	☐
33o		Vielfalt	☐	☐	☐	☐
34	12	Meine Vision für Europa: Europa sollte vor allem basieren auf...				
34a		gemeinsamer Politik.	☐	☐	☐	☐
34b		gemeinsamer Kultur.	☐	☐	☐	☐
34c		gemeinsamem Handel.	☐	☐	☐	☐
34d		gemeinsamen Werten.	☐	☐	☐	☐
34e		gemeinsamer Religion.	☐	☐	☐	☐
34f		(nur) einer gemeinsamen Sprache.	☐	☐	☐	☐
34g		anderem, nämlich:				
35		Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐
36		Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	☐	☐	☐	☐
37		Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	☐	☐	☐	☐
38		Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	☐	☐	☐	☐
39		Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	☐	☐	☐	☐
40		Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	☐	☐	☐	☐
41		Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	☐	☐	☐	☐
42		Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	☐	☐	☐	☐
	13	Europabildung in meiner Schulzeit				
43		In folgenden Schulfächern wurden Themen behandelt, die meine Kenntnisse und Einstellungen zu Europa mitgeprägt haben, nämlich in den Fächern:				
		Deutsch	☐	☐	☐	☐
		Geschichte	☐	☐	☐	☐
		Geographie/Erdkunde	☐	☐	☐	☐
		Philosophie oder Ethik oder Religion	☐	☐	☐	☐
		Politik oder SoWi	☐	☐	☐	☐
		ein oder mehrere MINT-Fächer	☐	☐	☐	☐
		moderne Fremdsprachen	☐	☐	☐	☐
		alte Sprachen (Latein oder (Alt)Griechisch oder Hebräisch)	☐	☐	☐	☐
		Musik	☐	☐	☐	☐
		Kunst	☐	☐	☐	☐
		Literatur/Theater	☐	☐	☐	☐
		andere, nämlich:				
44		Der Fokus des Europabezugs lag dabei thematisch auf den Bereichen:				
44a		Religion	☐	☐	☐	☐
44b		Philosophie	☐	☐	☐	☐
44c		Staatsformen/Verfassungen/Recht	☐	☐	☐	☐
44d		fremde Sprachen	☐	☐	☐	☐
44e		Mythen und Legenden	☐	☐	☐	☐
44f		menschliches Verhalten	☐	☐	☐	☐
44g		europäische Geschichte	☐	☐	☐	☐
44h		europäische Kunst, Kultur oder Musik	☐	☐	☐	☐

44i		Werte und Normen.	☐	☐	☐	☐
44j		anderem, nämlich:				
45	14	Meine Einstellung zu Europa wurde auch durch andere Faktoren geprägt, nämlich vor allem durch:				
45a		Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	☐	☐	☐	☐
45b		Nachrichtenmedien	☐	☐	☐	☐
45c		Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	☐	☐	☐	☐
45d		Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	☐	☐	☐	☐
45e		europäische Symbole	☐	☐	☐	☐
45f		Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	☐	☐	☐	☐
45g		mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	☐	☐	☐	☐
45h		mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	☐	☐	☐	☐
45i		meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	☐	☐	☐	☐
45j		eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	☐	☐	☐	☐
45k		anderes, nämlich:				
	15	Meine Person				
46		Mein Alter in Jahren:	bis 19	20 -22	23- 25	über 25
47		Mein Schulsystem ab Klasse 5:				
		Ich habe eine deutsche Schule - ggf. mit einem Auslandsjahr - besucht.	☐			
		Ich habe eine ausgewiesene Europaschule nach deutschem Curriculum besucht.	☐			
		Ich habe vorwiegend eine Schule im Ausland nach nicht-deutschem Curriculum besucht.	☐			
		Ich habe sowohl deutsche als auch ausländische Schulen besucht.	☐			
48		Ich studiere Fächer aus dem/den folgenden Bereichen (Mehrfachnennungen sind möglich):				
		Sprachen	☐			
		Jura/VWL/BWL	☐			
		Mathe/MINT-Fach	☐			
		Medizin	☐			
		andere Fächer der Phil.fak.	☐			
		Ich studiere meine Fächer auf Lehramt.	☐			
		anderes				
49		Mein Geschlecht:				
		männlich	☐			
		weiblich	☐			
		divers	☐			
		keine Angabe	☐			
50		Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	ja ☐	nein ☐		
51		Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdspracherwerb ist NICHT gemeint.)	ja ☐	nein ☐		
52		Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	ja ☐	nein ☐		
53		Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	ja ☐	nein ☐		
54		Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:				
		positiver	☐			
		ungefähr gleich	☐			
		negativer	☐			
		weiß nicht/keine Angabe	☐			
	16	Lateinunterricht				
55		Ich hatte in der Schule Lateinunterricht	ja ☐	nein ☐		

		Wichtig: Hatten Sie Lateinunterricht, beantworten Sie bitte noch die wenigen folgenden Fragen zum Lateinunterricht. Falls Sie in der Schule KEINEN Lateinunterricht hatten, überspringen Sie die nächsten Fragen und klicken am Seitenende auf "Teilnahme beenden und Ergebnisse sichern" zum Absenden des Fragebogens.				
56		Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:				
		bis zu 1 Jahr	☐			
		1 bis 2 Jahre	☐			
		2 bis 3 Jahre	☐			
		4 und mehr Jahre	☐			
57		Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	☐	☐	☐	☐
58		Im Lateinunterricht wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	☐	☐	☐	☐
59		Im Lateinunterricht wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	☐	☐	☐	☐
60		Der Lateinunterricht hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.	☐	☐	☐	☐
61		Der Lateinunterricht trug zur europäischen Werteerziehung bei.	☐	☐	☐	☐
62		Der Lateinunterricht trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	☐	☐	☐	☐
63		Der Lateinunterricht hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	☐	☐	☐	☐
64		Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	☐	☐	☐	☐
65		Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen (durch Bilder, Texte, Aufgaben).	☐	☐	☐	☐
66		Es sollte Aufgabe des Lateinunterrichts sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	☐	☐	☐	☐
67		Lateinunterricht sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	☐	☐	☐	☐
68		Lateinunterricht sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	☐	☐	☐	☐
69		Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	☐	☐	☐	☐
		Ich danke Ihnen allen herzlich für Ihre Teilnahme und bin gespannt auf die sicher interessanten Ergebnisse. Gratias vobis ago. Valete et carpite vitam (Europeensem aut non).				

Tabelle D 3.1: Ranking der Begriffsnennungen der Items 1 bis 3

Werte		479	Geographie		179
	Freizügigkeit	122		Kontinent, geograph.Lage	179
	Friede/ Vielfalt jeweils	65	Kultur(geschichte)		151
	Freiheit	53		Kulturgemeinschaft	70
	Wertegemeinschaft	49		Geschichte	52
	Sicherheit, Schutz	34		Sprachen	16
	Demokratie/ Solidarität jeweils	28		Mythos	13
	Wohlstand, Reichtum	20	Identität		150
	Einheit	15		Gemeinschaft	80
Politik		397		Heimat, Zuhause	70
	EU	178			
	Euro, Währung(sunion)	96			
	Wirtschaft, freier Handel	45			
	Politik	35			
	Zusammenarbeit	25			
	Verträge/Normen/Gesetze	18			

Tabelle D 3.2: What is Europe for you, 2023 (Originalübersetzungen der Fotos)

Zitate: Europa ist:

D	F	I	Kategorie
verregnet	pluvieuse	piovosa	Geographie
Geschichte	histoire	storia	Geschichte
Heimat	la maison	casa	Identität
alles	tout	tutto	Identität
sehr wichtig	très importante	molto importante	Identität
der Ort, an dem ich leben kann	l'endroit où je peux vivre	il posto dove riesco a vivere	Identität
pures Licht	une lumière pure	pura luce	Identität
mein Heimatland	ma patrie	la mia patria	Identität
wirklich toll	c'est bien	molto bella	Identität
großartig	magnifique	magnifica	Identität
sehr cool	très cool	forte	Identität
mein Studienort	mon lieu d'études	il posto dove studio	Identität
Kultur	la culture	cultura	Kultur
die Großartigkeit der Zivilisation	la grandeur d'une civilisation	a grandezza della civiltà	Kultur
Diversität	la diversité	diversità	Kultur
Kunst und Kultur	art et culture	arte e cultura	Kultur
ein verlorenes Paradies (Elfenbeinküste)	un paradis perdu (Côte d'Ivoire)	un paradiso perduto (Costa d'avorio)	Negativ
eine Union	union	unione	Politik
vollständig	complète	completa	unbestimmt
etwas, das ich nicht be- schreiben kann	quelque chose que je ne peux pas décrire	qualcosa che non riesco a descrivere	unbestimmt
die Zukunft	l'avenir	il futuro	Vision
die Zukunft	l'avenir	il futuro	Vision
eine schöne Idee	une belle idée	una bella idea	Vision
positive Stärke	une force positive	una forza positiva	Werte
Freiheit	la liberté	libertà	Werte
Menschlichkeit	l'humanité	umanità	Werte
Brüderlichkeit	fraternité	fratellanza	Werte
verbunden	reliée	connessa	Werte
Liebe	l'amour	l'amore	Werte

(Bewertungen wurden im Sinne der Identifikation zur Kategorie Identität gezählt.)

Hier fällt die Rangliste der Kategorien auf, an deren erster Stelle *Identität* gefolgt von *Werten* steht, einige Kategorien überhaupt keine Erwähnung finden, *Kultur* jedoch auch eine große Rolle spielt. Dies spräche eher doch dafür, dass eine Entwicklung von *europäischer Identität* stattfindet.

Tabelle D 4: Deskriptivstatistik der Items 4 bis 54 der Lateingruppe

Items 4 bis 54	n	Minimum	Maximum	Summe	MW	Std.-Abw.	Varianz
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	136	1	4	455	3,35	,783	,613
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	136	1	4	276	2,03	,942	,888
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	136	1	4	288	2,12	,870	,756
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	135	1	4	392	2,90	,937	,879
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	136	1	4	313	2,30	,905	,820
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	135	1	4	326	2,41	,988	,976
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	136	1	4	298	2,19	,865	,748
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	136	1	4	394	2,90	,854	,730
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	136	1	4	449	3,30	,810	,657
13.a antiken Wurzeln.	136	1	4	363	2,67	,927	,860
13.b einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	135	1	4	417	3,09	,824	,679
13.c gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	136	1	4	371	2,73	,784	,614
13.d gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	135	1	4	366	2,71	,818	,670
13.e dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	135	1	4	298	2,21	,802	,643
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	136	1	4	307	2,26	,710	,504
15.a der (alt)griechischen Sprache.	131	1	4	286	2,18	,742	,551
15.b der lateinischen Sprache.	131	1	4	388	2,96	,728	,529
15.c der englischen Sprache.	133	1	4	312	2,35	,897	,804
15.d Mehrsprachigkeit.	133	1	4	383	2,88	,962	,925
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	135	1	4	356	2,64	,860	,740
17.a dem antiken Polytheismus [...]	135	1	4	195	1,44	,687	,473
17.b dem Judentum.	135	1	4	287	2,13	,727	,529
17.c dem Christentum.	135	1	4	423	3,13	,790	,624
17.d dem Islam.	135	1	4	260	1,93	,739	,547
17.e weiteren Religionen.	132	1	4	215	1,63	,746	,556
17.f dem Atheismus.	134	1	4	285	2,13	,844	,713
17.g der Religionsfreiheit.	136	1	4	447	3,29	,942	,888
18. Das heutige E. basiert [...] auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	133	1	4	427	3,21	,759	,577
19. der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	131	1	4	174	1,33	,650	,422
19.a das Imperium Romanum (das römische Reich).	133	1	4	390	2,93	,881	,776
19.b das internationale europäische Mittelalter.	133	1	4	362	2,72	,847	,717
19.c die Aufklärung nach der französischen Revolution.	133	1	4	419	3,15	,723	,523
19.d die Bildung der Nationalstaaten.	133	1	4	411	3,09	,811	,658
19.e die beiden Weltkriege.	134	1	4	451	3,37	,809	,655
19.f die weltweite Nachkriegsordnung.	135	1	4	439	3,25	,808	,653
19.g die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	134	1	4	479	3,57	,630	,397
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	133	1	4	419	3,15	,830	,689
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	135	1	4	444	3,29	,771	,595
22. Für mich gehören nur Staaten zu E., die vertraglich der EU angehören.	135	1	4	231	1,71	,781	,610
23. Für mich gehören alle Staaten zu E., die im geographischen E. liegen.	136	1	4	380	2,79	,944	,891
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	136	1	4	373	2,74	1,004	1,007
25. Ich halte die europ. Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	136	1	4	334	2,46	,902	,813
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	136	1	4	447	3,29	,825	,680

27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	132	1	4	428	3,24	,732	,536
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	135	1	4	329	2,44	,852	,725
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	136	1	4	230	1,69	,882	,778
anthropologische Werte [...]	134	1	4	397	2,96	,835	,698
christliche Werte [...]	135	1	4	318	2,36	,824	,679
familiäre und gruppenabhängige Werte [...]	133	1	4	342	2,57	,890	,792
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	133	2	4	410	3,08	,729	,531
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	134	1	4	350	2,61	,892	,796
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gem. Identität.	136	1	4	364	2,68	,842	,709
32.a Alltagsleben	135	1	4	322	2,39	,712	,507
32.b Bildung	136	1	4	389	2,86	,701	,491
32.c Flora und Fauna	136	1	4	285	2,10	,815	,665
32.d Glaube und Religion	133	1	4	307	2,31	,770	,594
32.e Klima	135	1	4	299	2,21	,814	,662
32.f Kultur	136	1	4	403	2,96	,754	,569
32.g Landschaften	135	1	4	289	2,14	,774	,599
32.h Politik	136	1	4	386	2,84	,762	,581
32.i Sprachen	134	1	4	360	2,69	,799	,638
32.j Tourismus	135	1	4	386	2,86	,891	,793
32.k Währung	135	1	4	418	3,10	,888	,789
32.l Werte	136	1	4	431	3,17	,756	,571
32.m Wissenschaften	134	1	4	397	2,96	,789	,623
33.a Würde des Menschen	135	1	4	524	3,88	,441	,195
33.b Freizügigkeit	134	1	4	466	3,48	,701	,492
33.c Demokratie	135	1	4	516	3,82	,545	,297
33.d Gleichstellung/Gleichberechtigung	136	1	4	502	3,69	,672	,452
33.e Rechtsstaatlichkeit	135	1	4	509	3,77	,559	,313
33.f Menschenrechte	136	1	4	530	3,90	,427	,182
33.g Sicherheit	136	1	4	471	3,46	,719	,517
33.h Frieden	136	1	4	530	3,90	,390	,152
33.i internationale gesellschaftliche Solidarität	134	1	4	470	3,51	,753	,568
33.j gemeinsamer Wohlstand	136	1	4	437	3,21	,783	,613
33.k europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	136	1	4	383	2,82	,952	,907
33.l Kulturaustausch	135	1	4	467	3,46	,751	,564
33.m Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	134	1	4	433	3,23	,941	,886
33.n wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	136	1	4	454	3,34	,702	,492
33.o Vielfalt	135	1	4	466	3,45	,808	,653
34.a gemeinsamer Politik.	136	1	4	424	3,12	,895	,801
34.b gemeinsamer Kultur.	136	1	4	386	2,84	,854	,729
34.c gemeinsamem Handel.	135	1	4	427	3,16	,755	,570
34.d gemeinsamen Werten.	136	1	4	495	3,64	,663	,440
34.e gemeinsamer Religion.	134	1	4	193	1,44	,781	,609
34. f (nur) einer gemeinsamen Sprache.	136	1	4	158	1,16	,459	,211
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	136	1	4	474	3,49	,779	,607
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	134	1	4	367	2,74	,933	,871
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	135	1	4	345	2,56	,928	,861
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	135	1	4	349	2,59	,795	,633
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	136	1	4	445	3,27	,774	,600
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	135	1	4	442	3,27	,796	,633
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	135	1	4	458	3,39	,793	,628

42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	136	1	4	182	1,34	,647	,418
43. In folgenden Schulfächern wurden Themen behandelt, die meine Kenntnisse und Einstellungen zu Europa mitgeprägt haben, nämlich in den Fächern:							
Item 43a - j (Mehrfachantworten) Betroffene Themen:							
Religion	136	1	4	222	1,63	,748	,560
Philosophie	134	1	4	281	2,10	,892	,795
Staatsformen/Verfassungen/Recht	136	1	4	441	3,24	,735	,541
fremde Sprachen	135	1	4	381	2,82	,984	,968
Mythen und Legenden	135	1	4	307	2,27	,885	,783
menschliches Verhalten	136	1	4	343	2,52	,927	,859
europäische Geschichte	136	1	4	481	3,54	,759	,576
europäische Kunst, Kultur oder Musik	134	1	4	333	2,49	1,053	1,109
Werte und Normen.	136	1	4	401	2,95	,880	,775
45. Weitere prägende Faktoren:							
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	135	1	4	329	2,44	1,207	1,457
Nachrichtenmedien	134	1	4	417	3,11	,792	,626
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	136	1	4	333	2,45	,949	,901
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	136	1	4	317	2,33	1,011	1,023
europäische Symbole	135	1	4	284	2,10	,916	,840
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	133	1	4	401	3,02	,835	,697
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	136	1	4	375	2,76	1,177	1,385
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	136	1	4	395	2,90	1,017	1,035
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	135	1	4	395	2,93	,982	,965
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	136	1	4	426	3,13	,876	,768
46. Mein Alter in Jahren:	136	1	4	362	2,66	,990	,981
47. Mein Schulsystem ab Klasse 5:	136	1	3	143	1,05	,253	,064
48. Ich studiere ... (Mehrfachnennungen)							
49. Mein Geschlecht:	136	1	4	229	1,68	,663	,440
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europ. Staaten.	136	1	2	197	1,45	,499	,249
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	136	1	2	257	1,89	,314	,099
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	136	1	2	244	1,79	,406	,165
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	136	1	2	171	1,26	,439	,193
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	135	1	4	266	1,97	,634	,402
55. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht.	136	1	1	136	1,00	,000	,000
56. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:	136	1	4	511	3,76	,650	,422
57. Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	135	1	4	268	1,99	,946	,895
58. Im Lateinunterricht wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	133	1	4	323	2,43	,971	,944
59. Im Lateinunterricht wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	135	1	4	233	1,73	,893	,797
60. Der Lateinunterricht hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.	136	1	4	268	1,97	,942	,888
61. Der Lateinunterricht trug zur europäischen Werteerziehung bei.	135	1	4	247	1,83	,919	,844
62. Der LU trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	135	1	4	250	1,85	,958	,918
63. Der Lateinunterricht hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	135	1	4	244	1,81	,942	,888
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	136	1	4	202	1,49	,760	,578
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen (durch Bilder, Texte, Aufgaben).	134	1	4	238	1,78	,819	,671
66. Es sollte Aufgabe des Lateinunterrichts sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	134	1	4	349	2,60	,926	,857
67. Lateinunterricht sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	135	1	4	355	2,63	,853	,727
68. Lateinunterricht sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	135	1	4	301	2,23	,969	,939
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	134	1	4	347	2,59	1,035	1,071

Tabelle D 5: Deskriptivstatistik der Items 4 bis 54 der Nichtlateingruppe

Items 4 bis 54	N	Minimum	Maximum	Summe	MW	Std.-Abw.	Varianz
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	96	1	4	320	3,33	,829	,688
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	96	1	4	220	2,29	1,045	1,093
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	96	1	4	235	2,45	,928	,860
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	94	1	4	262	2,79	,971	,943
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	96	1	4	224	2,33	,890	,793
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	93	1	4	218	2,34	1,005	1,011
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	94	1	4	200	2,13	,986	,973
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	95	1	4	258	2,72	,871	,759
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	96	1	4	300	3,13	,824	,679
antiken Wurzeln.	96	1	4	224	2,33	,890	,793
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	96	1	4	300	3,12	,743	,553
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	95	1	4	260	2,74	,802	,643
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	95	1	4	250	2,63	,888	,788
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	95	1	4	198	2,08	,871	,759
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	96	1	4	203	2,11	,780	,608
der (alt)griechischen Sprache.	92	1	4	176	1,91	,706	,498
der lateinischen Sprache.	95	1	4	252	2,65	,920	,846
der englischen Sprache.	95	1	4	208	2,19	,903	,815
Mehrsprachigkeit.	95	1	4	297	3,13	,878	,771
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	95	1	4	236	2,48	,909	,827
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	96	1	4	142	1,48	,740	,547
dem Judentum.	95	1	4	200	2,11	,869	,755
dem Christentum.	95	1	4	282	2,97	,928	,861
dem Islam.	96	1	4	190	1,98	,665	,442
weiteren Religionen.	95	1	4	156	1,64	,698	,488
dem Atheismus.	96	1	4	207	2,16	,875	,765
der Religionsfreiheit.	96	1	4	317	3,30	,860	,739
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	95	1	4	301	3,17	,781	,610
19a der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	95	1	4	124	1,31	,637	,406
19b das Imperium Romanum (das römische Reich).	96	1	4	264	2,75	,894	,800
19c das internationale europäische Mittelalter.	96	1	4	244	2,54	,820	,672
19d die Aufklärung nach der französischen Revolution.	96	1	4	307	3,20	,816	,666
19e die Bildung der Nationalstaaten.	95	1	4	283	2,98	,863	,744
19f die beiden Weltkriege.	96	1	4	314	3,27	,788	,621
19g die weltweite Nachkriegsordnung.	96	1	4	315	3,28	,830	,688
19h die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	95	1	4	335	3,53	,770	,592
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	96	1	4	281	2,93	,874	,763
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	96	1	4	301	3,14	,902	,813
22. Für mich gehören nur Staaten zu E., die vertraglich der EU angehören.	95	1	4	185	1,95	,904	,816
23. Für mich gehören alle Staaten zu E., die im geographischen E. liegen.	95	1	4	287	3,02	1,021	1,042
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	95	1	4	222	2,34	1,048	1,098
25. Ich halte die europ. Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	95	1	4	245	2,58	,974	,948

26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	96	1	4	299	3,11	,869	,755
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	95	1	4	294	3,09	,813	,661
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	94	1	4	240	2,55	,875	,766
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	94	1	4	156	1,66	,824	,679
anthropologische Werte [...]	95	1	4	282	2,97	,856	,733
christliche Werte [...]	95	1	4	211	2,22	,889	,791
familiäre und gruppenabhängige Werte [...]	94	1	4	237	2,52	1,002	1,005
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	94	1	4	276	2,94	,937	,878
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	93	1	4	259	2,78	,858	,736
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gem. Identität.	95	1	4	242	2,55	,782	,612
32 Alltagsleben	94	1	4	224	2,38	,881	,776
Bildung	95	1	4	253	2,66	,883	,779
Flora und Fauna	93	1	4	199	2,14	,892	,795
Glaube und Religion	94	1	4	217	2,31	,817	,667
Klima	94	1	4	209	2,22	,857	,735
Kultur	94	1	4	262	2,79	,760	,578
Landschaften	94	1	4	208	2,21	,914	,836
Politik	94	1	4	260	2,77	,768	,590
Sprachen	94	1	4	243	2,59	,835	,697
Tourismus	94	1	4	257	2,73	,870	,756
Währung	93	1	4	286	3,08	,863	,744
Werte	94	1	4	282	3,00	,776	,602
Wissenschaften	94	1	4	275	2,93	,765	,586
33a Würde des Menschen	96	1	4	364	3,79	,614	,377
33b Freizügigkeit	95	1	4	324	3,41	,792	,628
Demokratie	95	1	4	367	3,86	,452	,204
Gleichstellung/Gleichberechtigung	96	1	4	366	3,81	,586	,343
Rechtsstaatlichkeit	95	1	4	352	3,71	,599	,359
Menschenrechte	96	1	4	371	3,86	,535	,287
Sicherheit	96	1	4	340	3,54	,724	,525
Frieden	95	1	4	363	3,82	,583	,340
internationale gesellschaftliche Solidarität	93	1	4	332	3,57	,758	,574
gemeinsamer Wohlstand	96	1	4	304	3,17	,879	,772
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	96	1	4	260	2,71	,972	,946
Kulturaustausch	96	1	4	339	3,53	,739	,546
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	96	1	4	319	3,32	,935	,874
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	96	1	4	320	3,33	,854	,730
Vielfalt	96	1	4	351	3,66	,737	,544
gemeinsamer Politik.	96	1	4	305	3,18	,725	,526
gemeinsamer Kultur.	96	1	4	253	2,64	1,087	1,181
gemeinsamem Handel.	96	1	4	305	3,18	,871	,758
gemeinsamen Werten.	96	1	4	332	3,46	,807	,651
gemeinsamer Religion.	95	1	3	126	1,33	,591	,350
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	95	1	4	117	1,23	,592	,350
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	95	1	4	330	3,47	,861	,741
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	96	1	4	269	2,80	,925	,855
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	94	1	4	255	2,71	,863	,745
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	95	1	4	226	2,38	,901	,812
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	96	1	4	284	2,96	,962	,925
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	96	1	4	298	3,10	,888	,789

41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	94	1	4	302	3,21	,902	,814
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	95	1	4	115	1,21	,582	,338
43. In folgenden Schulfächern wurden Themen behandelt, die meine Kenntnisse und Einstellungen zu Europa mitgeprägt haben, nämlich in den Fächern:							
(Item43a - j Mehrfachantworten)							
Betroffene Themen:							
Religion	96	1	3	144	1,50	,649	,421
Philosophie	95	1	4	196	2,06	,873	,762
Staatsformen/Verfassungen/Recht	96	1	4	321	3,34	,765	,586
fremde Sprachen	95	1	4	261	2,75	1,021	1,042
Mythen und Legenden	96	1	4	180	1,88	,909	,826
menschliches Verhalten	95	1	4	240	2,53	1,030	1,060
europäische Geschichte	96	1	4	332	3,46	,767	,588
europäische Kunst, Kultur oder Musik	96	1	4	245	2,55	,983	,966
Werte und Normen.	96	1	4	290	3,02	,917	,842
45. Weitere prägende Faktoren:							
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	96	1	4	260	2,71	1,205	1,451
Nachrichtenmedien	94	1	4	302	3,21	,815	,664
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	96	1	4	250	2,60	1,021	1,042
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	95	1	4	235	2,47	1,060	1,124
europäische Symbole	94	1	4	214	2,28	,944	,890
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	95	1	4	277	2,92	1,028	1,057
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	94	1	4	264	2,81	1,238	1,533
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	95	1	4	270	2,84	1,045	1,092
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	95	1	4	269	2,83	1,007	1,014
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, [...])	95	1	4	297	3,13	,970	,941
46. Mein Alter in Jahren:	96	1	4	258	2,69	,921	,849
47. Mein Schulsystem ab Klasse 5:	95	1	4	116	1,22	,655	,429
48. Ich studiere ... (Mehrfachnennungen)							
49. Mein Geschlecht:	96	1	3	165	1,72	,496	,246
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	96	1	2	138	1,44	,499	,249
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdspracherwerb ist NICHT gemeint.)	96	1	2	176	1,83	,375	,140
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	96	1	2	170	1,77	,423	,179
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	96	1	2	120	1,25	,435	,189
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	96	1	4	205	2,14	,841	,708

Tabelle D 6: Mittelwerte und getrimmte Mittelwerte der Items 57 bis 69

Items 57 bis 69	MW	Getr. MW
<i>Legende: rot unterlegt: niedriger; grün unterlegt höher; gelb: gleich.</i>		
57. Im LU wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	1,99	1,94
58. Im LU wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf antike Wurzeln + das antike Erbe verwies.	2,43	2,40
59. Im LU wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	1,73	1,62
60. Der LU hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.	1,97	1,93
61. Der LU trug zur europäischen Werteerziehung bei.	1,83	1,78
62. Der LU trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	1,85	1,82
63. Der LU hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	1,81	1,78
64. Meine Lateinlehrer hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	1,49	1,42
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen.	1,78	1,68
66. Es sollte Aufgabe des LU sein, europäische Bezüge herzustellen + zu reflektieren.	2,60	2,60
67. LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	2,63	2,64
68. LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	2,23	2,21
69. LU sollte zur Werteerziehung beitragen.	2,59	2,63

Tabelle D 17: Differenz der MW zwischen LG und NLG sortiert nach Größe

Differenz der MW zwischen LG und NLG <i>Legende: blau = LG; grau: NLG, sortiert nach Höhe der LG.</i>	MW LG	MW NLG	Differenz LG – NLG
32.d Glaube und Religion	2,31	2,31	0
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,13	3,13	0
32.a Alltagsleben	2,39	2,38	0,01
33.n wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,34	3,33	0,01
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,45	1,44	0,01
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,26	1,25	0,01
13.c gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	2,73	2,74	-0,01
17.e weiteren Religionen.	1,63	1,64	-0,01
17.g der Religionsfreiheit.	3,29	3,30	-0,01
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	2,96	2,97	-0,01
32.e Klima	2,21	2,22	-0,01
menschliches Verhalten	2,52	2,53	-0,01
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,35	3,33	0,02
17.b dem Judentum.	2,13	2,11	0,02
19. der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,33	1,31	0,02
32.k Währung	3,10	3,08	0,02
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,49	3,47	0,02
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,79	1,77	0,02
34.c gemeinsamem Handel.	3,16	3,18	-0,02
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind m. M. n. losgelöst von der Geschichte zu sehen.	1,69	1,66	0,03
32.m Wissenschaften	2,96	2,93	0,03
Item43b Ge	4,46	4,43	0,03
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	2,30	2,33	-0,03
13.b einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,09	3,12	-0,03
17.f dem Atheismus.	2,13	2,16	-0,03
19.f die weltweite Nachkriegsordnung.	3,25	3,28	-0,03
46. Mein Alter in Jahren:	2,66	2,69	-0,03
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,21	3,17	0,04
19.g die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,57	3,53	0,04
33.f Menschenrechte	3,90	3,86	0,04
33.j gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,17	0,04
Philosophie	2,10	2,06	0,04
17.a dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,44	1,48	-0,04
32.c Flora und Fauna	2,10	2,14	-0,04
33.c Demokratie	3,82	3,86	-0,04
49. Mein Geschlecht:	1,68	1,72	-0,04
familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.	2,57	2,52	0,05
17.d dem Islam.	1,93	1,98	-0,05
19.c die Aufklärung nach der französischen Revolution.	3,15	3,20	-0,05
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	2,76	2,81	-0,05
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	2,19	2,13	0,06
33.e Rechtsstaatlichkeit	3,77	3,71	0,06
Item43a D	2,92	2,86	0,06
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	2,90	2,84	0,06
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdsprachenerwerb ist NICHT gemeint.)	1,89	1,83	0,06
33.i internationale gesellschaftliche Solidarität	3,51	3,57	-0,06
34.a gemeinsamer Politik.	3,12	3,18	-0,06
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein.	2,74	2,80	-0,06
europäische Kunst, Kultur oder Musik	2,49	2,55	-0,06
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	2,41	2,34	0,07

32.h Politik	2,84	2,77	0,07
33.b Freizügigkeit	3,48	3,41	0,07
fremde Sprachen	2,82	2,75	0,07
32.g Landschaften	2,14	2,21	-0,07
33.l Kulturaustausch	3,46	3,53	-0,07
34. f (nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,16	1,23	-0,07
Werte und Normen.	2,95	3,02	-0,07
13.d gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	2,71	2,63	0,08
33.h Frieden	3,90	3,82	0,08
europäische Geschichte	3,54	3,46	0,08
33.g Sicherheit	3,46	3,54	-0,08
33.a Würde des Menschen	3,88	3,79	0,09
33.m Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,23	3,32	-0,09
19.e die beiden Weltkriege.	3,37	3,27	0,10
32.i Sprachen	2,69	2,59	0,10
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	3,02	2,92	0,10
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	2,93	2,83	0,10
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,24	3,34	-0,10
Nachrichtenmedien	3,11	3,21	-0,10
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	2,90	2,79	0,11
19.d die Bildung der Nationalstaaten.	3,09	2,98	0,11
33.k europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	2,82	2,71	0,11
34.e gemeinsamer Religion.	1,44	1,33	0,11
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	2,44	2,55	-0,11
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	2,46	2,58	-0,12
33.d Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,69	3,81	-0,12
13.e dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,21	2,08	0,13
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	2,68	2,55	0,13
32.j Tourismus	2,86	2,73	0,13
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,34	1,21	0,13
Religion	1,63	1,50	0,13
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	2,36	2,22	0,14
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	3,08	2,94	0,14
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	2,33	2,47	-0,14
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	2,26	2,11	0,15
21. E. wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen + Gesetzen.	3,29	3,14	0,15
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,24	3,09	0,15
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	2,56	2,71	-0,15
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	2,45	2,60	-0,15
15.c der englischen Sprache.	2,35	2,19	0,16
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,64	2,48	0,16
17.c dem Christentum.	3,13	2,97	0,16
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,30	3,13	0,17
32.f Kultur	2,96	2,79	0,17
32.l Werte	3,17	3,00	0,17
40. Europäer(innen) sollten ihre gem. Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,27	3,10	0,17
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	2,61	2,78	-0,17
47. Mein Schulsystem ab Klasse 5:	1,05	1,22	-0,17
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war sie:	1,97	2,14	-0,17
11. Die westeurop. Länder spielen meiner Meinung nach für E. eine besonders wichtige Rolle.	2,90	2,72	0,18
19.a das Imperium Romanum (das römische Reich).	2,93	2,75	0,18
19.b das internationale europäische Mittelalter.	2,72	2,54	0,18
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,29	3,11	0,18
34.d gemeinsamen Werten.	3,64	3,46	0,18
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	3,39	3,21	0,18

europäische Symbole	2,10	2,28	-0,18
32.b Bildung	2,86	2,66	0,20
34.b gemeinsamer Kultur.	2,84	2,64	0,20
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	2,59	2,38	0,21
33.o Vielfalt	3,45	3,66	-0,21
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	3,15	2,93	0,22
Item43d Philo/Ethik/Reli	6,92	6,70	0,22
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	2,79	3,02	-0,23
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	1,71	1,95	-0,24
15.d Mehrsprachigkeit.	2,88	3,13	-0,25
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	2,03	2,29	-0,26
15.a der (alt)griechischen Sprache.	2,18	1,91	0,27
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	2,44	2,71	-0,27
15.b der lateinischen Sprache.	2,96	2,65	0,31
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgem. bewusst mit ihren Wurzeln + ihrem Erbe umgehen.	3,27	2,96	0,31
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,12	2,45	-0,33
13.a antiken Wurzeln.	2,67	2,33	0,34
Mythen und Legenden	2,27	1,88	0,39
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	2,74	2,34	0,40

Tabelle D 18: Liste der AU-Hefte 2025 bis 2007

1/2025 - LGBTG	Identität + Persönlichkeitsentwicklung
6/2024 - Leichte poetische Texte	Literatur
5/2024 – Selbstständigkeit	Persönlichkeitsentwicklung
3 + 4/2024 - Martial	Literatur + Gesellschaft
2/2024 - Sensible Themen	Identität + Persönlichkeitsentwicklung
1/2024 - Romidee & Romkritik	Ideologie + Politik
6/2023 - Sentenzen	Kultur + Literatur
5/2023 - Kommunikation	Kultur + Literatur
3 + 4/2023 - Emotionen	Kultur + Persönlichkeitsentwicklung
2/2023 - Tod und Jenseits	Kultur + Philosophie
1/2023 - Frühe Neuzeit	Kultur + Rezeption
6/2022 - Einstiege	Methodik
5/2022 - Essen	Kultur
3 + 4/2022 - Manipulation und Rhetorik	Textkompetenz
2/2022 - Recht	Kultur + Werte + Rezeption
1/2022 - Leichte Prosa	Kultur + Literatur
5/2021 - Digital lernwirksam	Methodik
3 + 4/2021 - Träume	Kultur
2/2021 - Latein für alle	Kultur
1/2021 - Epikur in Rom	Kultur + Werte
6/2020 - Mittelstufenlektüre	Kultur + Literatur
5/2020 - Jenseits des Alltags: Besondere Organisationsformen	Methodik
3 + 4/2020 - Homer	Kultur + Literatur
2/2020 - Mensch und Umwelt	Kultur + Werte
1/2020 - Interkulturalität	Kultur + Identität
6/2019 - Ästhetik des Grauens	Kultur + Literatur
5/2019 - Werte	Kultur + Werte
3 + 4/2019 - Catull	Kultur + Literatur
2/2019 - Standardsituationen	Methodik
1/2019 - Geschlechterbilder	Rechte + Kultur
6/2018 - Sprachbildung und Sprachförderung	Sprache + MSP
5/2018 - Biographische Hintergründe	Exemplarische Viten
3 + 4/2018 - Leben im Exil	Rechte + Identität
2/2018 - Wortschatzarbeit 3	Sprache + MSP

1/2018 - Plato Romanus	Kultur + Philosophie
6/2017 - Helden und Antihelden	Werte
4 + 5/2017 - Textverständnis überprüfen	Methodik
3/2017 - Schüler lesen Ovid	Kultur + Literatur
2/2017 - Satirisches und Satire	Kultur + Literatur
1/2017 - Antike in der Jugendliteratur	Kultur + Literatur
6/2016 - Cicero	Kultur + Literatur
4 + 5/2016 - Flucht	Rechte + Identität
3/2016 - Digitale Medien	Methodik
2/2016 - Religion	Religion
1/2016 - Latein und Spanisch	Sprache + MSP
6/2015 - Text und Bildbetrachtung	Methodik
5/2015 - Textübersetzung	Sprache + MSP
4/2015 - Plinius	Kultur + Literatur
2 + 3/2015 - bellum iustum	Rechte
1/2015 - Spiele in der Antike	Kultur
6/2014 - Reisen	Kultur
5/2014 - Textinterpretation	Methodik
4/2014 - Hausaufgaben	Methodik
2 + 3/2014 - Archäologie	Kultur
1/2014 - Livius	Kultur + Literatur
6/2013 - Texterschließung	Methodik
4 + 5/2013 - Ovid	Kultur + Literatur
3/2013 - Fabeln	Kultur + Literatur
2/2013 - Antike im Ohr	Kultur
1/2013 - Mathematik	Kultur
6/2012 - Literarische Räume	Kultur + Literatur
4 + 5/2012 - Seneca	Kultur + Literatur
3/2012 - Grammatikwiederholung in der Lektürephase	Methodik
2/2012 - Naturwissenschaften	Kultur + Literatur
1/2012 - Diagnose und Evaluation	Methodik
6/2011 - Epigramm	Kultur + Literatur
4 + 5/2011 - Menschenrecht und Menschenwürde	Rechte + Werte
3/2011 - Hinter den Texten	Methodik
2/2011 - Interpretation von Lehrbuchtexten	Methodik
1/2011 - Kleine Formen	Kultur + Literatur
6/2010 - Tragödie	Kultur + Literatur + Werte
5/2010 - Kalenderblätter	Kultur
4/2010 - Mittelalterliche Texte	Kultur + Literatur
2 + 3/2010 - Bellum Varianum	Kultur + Literatur
1/2010 - Plautus und Terenz	Kultur + Literatur
6/2009 - Arbeiten mit dem Wörterbuch	Sprache + MSP
5/2009 - Briefe & Briefliteratur	Kultur + Literatur
4/2009 - Szenische Interpretation	Methodik
3/2009 - Werkstatt Grammatik	Sprache + MSP
2/2009 - Latein und Musik	Kultur
1/2009 - Skeptische Sprachreflexion	Sprache + MSP
6/2008 - Caesar: Imperator Invictus	Politik + Literatur
5/2008 - Caesar: imagines	Kultur + Literatur
3 + 4/2008 - Alte Sprachen und Deutsch	Sprache + MSP
2/2008 - Münzen und Inschriften	Kultur + Politik
1/2008 - Binnendifferenzierung	Methodik
6/2007 - Drehbuch Antike	Kultur + Literatur
4 + 5/2007 - Roman	Kultur + Literatur
3/2007 - Kaiser Konstantin	Politik + Literatur
2/2007 - Vergil: Rezeption	Kultur + Literatur
1/2007 - Kindheit und Jugend in Rom	Kultur

Tabelle F 1: Französischer Fragebogen

Item	S.	Europa				
1	1	La notion d'Europe me fait penser premièrement à:				
2		L'Europe est pour moi:				
3		L'Europe peut être distinguée d'autres territoires/États surtout sur la base de ... (Veuillez nommer 3 mots-clés au maximum.)				
	2	Cochez la case correspondante pour indiquer en quelle mesure vous êtes d'accord:	--	-	+	++
4		Je me sens Européen(ne).	☐	☐	☐	☐
5		Je me sens plus lié(e) à l'Europe qu'au pays de ma nationalité.	☐	☐	☐	☐
6		Je me sens surtout citoyen(nne) du monde.	☐	☐	☐	☐
7		Avec l'Europe, j'associe des points communs géographiques.	☐	☐	☐	☐
8		Selon moi, l'Europe peut être définie clairement d'après la réalité géographique.	☐	☐	☐	☐
9		Selon moi, à l'est, des territoires de la Russie et de la Turquie font également partie de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
10		Je considère la réalité géographique importante pour la signification de la notion de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
11		Selon moi, les pays de l'ouest jouent un rôle particulièrement important pour l'Europe.	☐	☐	☐	☐
12	3	Avec l'Europe, j'associe des points communs concernant la culture et l'histoire des idées.	☐	☐	☐	☐
13		Selon moi, la culture européenne est basée sur:	☐	☐	☐	☐
13a		des racines antiques.	☐	☐	☐	☐
13b		un développement historique commun.	☐	☐	☐	☐
13c		des découvertes et inventions scientifiques communes.	☐	☐	☐	☐
13d		des monuments communs comme des textes, des édifices, des traditions.	☐	☐	☐	☐
13e		le patrimoine culturel reconnu par l'UNESCO.	☐	☐	☐	☐
14		Selon moi, la culture européenne est basée sur des points communs linguistiques.	☐	☐	☐	☐
15		Les points communs linguistiques reposent sur:				
15a		le grec ancien.	☐	☐	☐	☐
15b		le latin.	☐	☐	☐	☐
15c		l'anglais.	☐	☐	☐	☐
15d		un plurilinguisme.	☐	☐	☐	☐
15e		une ou plusieurs autres langues en particulier:	☐	☐	☐	☐
16	4	Selon moi, la culture européenne est basée sur des influences religieuses.	☐	☐	☐	☐
17		Selon moi, les points communs religieux d'aujourd'hui reposent sur :				
17a		le polythéisme antique, donc la foi à ne nombreux dieux.	☐	☐	☐	☐
17b		le judaïsme.	☐	☐	☐	☐
17c		le christianisme.	☐	☐	☐	☐
17d		l'islam.	☐	☐	☐	☐
17e		d'autres religions.	☐	☐	☐	☐
17f		l'athéisme.	☐	☐	☐	☐
17g		la liberté religieuse.	☐	☐	☐	☐
18		Selon moi, l'Europe d'aujourd'hui est basée sur des périodes et événements communs.	☐	☐	☐	☐
19		Parmi les périodes et les événements particulièrement formateurs appartiennent, selon moi, les suivants :	☐	☐	☐	☐
19a		le mythe de l'enlèvement de la jeune fille Europe par Jupiter transformé en taureau.	☐	☐	☐	☐
19b		l'Empire Romain.	☐	☐	☐	☐
19c		le Moyen-Âge européen international	☐	☐	☐	☐

19d		les Lumières après la Révolution française.	☐	☐	☐	☐
19e		la naissance des nations.	☐	☐	☐	☐
19f		les deux guerres mondiales.	☐	☐	☐	☐
19g		l'ordre mondial d'après la Seconde Guerre mondiale.	☐	☐	☐	☐
19h		les contrats de l'UE depuis les années 1990.	☐	☐	☐	☐
20	5	Avec l'Europe, j'associe des points communs politiques.	☐	☐	☐	☐
21		Selon moi, l'Europe est marquée par l'UE avec ses institutions et lois.	☐	☐	☐	☐
22		Selon moi, uniquement les États membres liés par contrat font partie de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
23		Selon moi, tous les États se trouvant sur le territoire géographique européen font partie de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
24		Selon moi, tous les États partageant une culture européenne commune font partie de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
25		J'attache plus d'importance à la politique européenne qu'à celle des nations.	☐	☐	☐	☐
26		Avec l'Europe, j'associe des valeurs communes.	☐	☐	☐	☐
27		Les valeurs européennes sont marquées par l'histoire et la culture communes.	☐	☐	☐	☐
28		Elles s'appuient sur l'UE politique.	☐	☐	☐	☐
29		Selon moi, les valeurs européennes du présent sont à considérer indépendamment de l'histoire.	☐	☐	☐	☐
30		Selon moi, aux valeurs communes de l'Europe appartiennent:	☐	☐	☐	☐
30a		des valeurs anthropologiques, qui résultent d'une certaine image de l'homme.	☐	☐	☐	☐
30b		des valeurs chrétiennes reposant sur la Bible et les 10 commandements.	☐	☐	☐	☐
30c		des valeurs humanistes reposant sur la philosophie de l'Antiquité.	☐	☐	☐	☐
30d		des valeurs familiales et de groupes, qui sont valables dans des familles ou différents groupes.	☐	☐	☐	☐
30e		des valeurs politiques imposées par l'UE.	☐	☐	☐	☐
30f		d'autres valeurs :	☐	☐	☐	☐
31	6	Selon moi, les Européen(ne)s ont une identité commune.	☐	☐	☐	☐
32		L'identité européenne repose sur les aspects suivants (en ordre alphabétique) :				
32a		vie quotidienne	☐	☐	☐	☐
32b		éducation	☐	☐	☐	☐
32c		flore et faune	☐	☐	☐	☐
32d		foi et religion	☐	☐	☐	☐
32e		climat	☐	☐	☐	☐
32f		culture	☐	☐	☐	☐
32g		paysages	☐	☐	☐	☐
32h		politique	☐	☐	☐	☐
32i		langues	☐	☐	☐	☐
32j		tourisme	☐	☐	☐	☐
32k		monnaie	☐	☐	☐	☐
32l		valeurs	☐	☐	☐	☐
32m		sciences	☐	☐	☐	☐
32n		autres.	☐	☐	☐	☐
33		J'attache une grande importance aux objectifs suivants de l'UE politique:	☐	☐	☐	☐
33a		dignité de l'Homme	☐	☐	☐	☐
33b		liberté de circulation	☐	☐	☐	☐
33c		démocratie	☐	☐	☐	☐
33d		égalité/droits égaux	☐	☐	☐	☐
33e		État de droit	☐	☐	☐	☐
33f		droits de l'homme	☐	☐	☐	☐

33g		sécurité	☐	☐	☐	☐
33h		paix	☐	☐	☐	☐
33i		solidarité sociale internationale	☐	☐	☐	☐
33j		prospérité partagée	☐	☐	☐	☐
33k		croissance économique / compétitivité européenne	☐	☐	☐	☐
33l		échange culturel	☐	☐	☐	☐
33m		promotion et préservation du plurilinguisme	☐	☐	☐	☐
33n		progrès scientifique et technologique	☐	☐	☐	☐
33o		diversité	☐	☐	☐	☐
	7	Ma vision pour l'Europe:				
34		L'Europe devrait se baser principalement sur :				
34a		une politique commune	☐	☐	☐	☐
34b		une culture commune	☐	☐	☐	☐
34c		un commerce commun	☐	☐	☐	☐
34d		des valeurs communes	☐	☐	☐	☐
34e		une religion commune	☐	☐	☐	☐
34f		une seule langue commune	☐	☐	☐	☐
34g		autre chose :				
35		J'attache une grande importance à une Europe unie.	☐	☐	☐	☐
36		Je m'investis personnellement pour l'avenir d'une Europe unie (p.e. lors des élections, par des activités etc.)	☐	☐	☐	☐
37		L'Europe, en tant que communauté politico-normative, devrait établir et appliquer des lois et des règles uniformes.	☐	☐	☐	☐
38		L'Europe, en tant que zone commerciale transnationale, devrait avant tout promouvoir l'économique.	☐	☐	☐	☐
39		Les Européen(ne)s, en tant que communauté de mémoire, devraient tenir compte de leurs racines et patrimoine de façon consciente.	☐	☐	☐	☐
40		Les Européen(ne)s devraient prendre en compte leur histoire commune pour la conception de l'avenir.	☐	☐	☐	☐
41		Les Européen(ne)s, en tant que communauté de valeurs, devraient professer leurs valeurs communes.	☐	☐	☐	☐
42		Les Européen(ne)s devraient se sentir comme une communauté religieuse.	☐	☐	☐	☐
	8	L'éducation à la citoyenneté européenne à l'école				
43		Des sujets qui ont marqué mes connaissances et mon attitude envers l'Europe ont été traités au cours suivants :				
		cours de français	☐	☐	☐	☐
		histoire	☐	☐	☐	☐
		géo	☐	☐	☐	☐
		philosophie ou éthique ou religion	☐	☐	☐	☐
		politique ou sciences sociales	☐	☐	☐	☐
		un ou plusieurs sujets STEM (sciences, technologie, ingénierie, mathématique)	☐	☐	☐	☐
		langues modernes	☐	☐	☐	☐
		langues anciennes (latin/grec/hébreux)	☐	☐	☐	☐
		musique	☐	☐	☐	☐
		art plastique	☐	☐	☐	☐
		littérature/théâtre	☐	☐	☐	☐
		autres :				
44		Le focus mis aux cours sur l'Europe a concerné surtout le(s) domaine(s) suivant(s) :				
44a		religion	☐	☐	☐	☐
44b		philosophie	☐	☐	☐	☐
44c		régimes d'État/constitutions/droit	☐	☐	☐	☐
44d		langues étrangères	☐	☐	☐	☐
44e		mythes et légendes	☐	☐	☐	☐
44f		comportement humain	☐	☐	☐	☐

44g		histoire européenne	☐	☐	☐	☐
44h		arts, culture ou musique européennes	☐	☐	☐	☐
44i		valeurs et normes	☐	☐	☐	☐
44j		autre :				
45		Mon attitude envers l'Europe a été marqué également par d'autres facteurs, surtout par:				
45a		des échanges scolaires ou d'autres programmes d'échange	☐	☐	☐	☐
45b		des médias d'informations	☐	☐	☐	☐
45c		la littérature (contes de fée, romans, mythes etc.) et des films	☐	☐	☐	☐
45d		la musique (l'écoute, la pratique, l'occupation avec elle)	☐	☐	☐	☐
45e		des symboles européens	☐	☐	☐	☐
45f		des monuments (édifices, musées, villes ...)	☐	☐	☐	☐
45g		ma ou mes filières d'études à l'université	☐	☐	☐	☐
45h		mon environnement social (famille, amis etc.)	☐	☐	☐	☐
45i		ma propre réflexion sur l'Europe	☐	☐	☐	☐
45j		mes propres activités (voyages, clubs/associations, études etc.)	☐	☐	☐	☐
45k		autre :	☐	☐	☐	☐
	9	Ma personne				
46		Mon âge (en années) :	17-19 ☐	20-22 ☐	23-25 ☐	Plus de 25
47		Mon système scolaire à partir de la cinquième :				
		J'ai fréquenté une école française - éventuellement avec une année à l'étranger.	☐			
		J'ai fréquenté une école européenne selon le programme français.	☐			
		J'ai surtout fréquenté une école à l'étranger suivant un programme non français.	☐			
		J'ai fréquenté des écoles française(s) et étrangère(s).	☐			
48		J'étudie des filières suivantes (dénominations multiples sont possibles):				
		langues	☐			
		droit / économie / administration des affaires	☐			
		mathématique / STEM	☐			
		médecine	☐			
		d'autres matières de la faculté de philosophie	☐			
		J'étudie mes matières pour obtenir un diplôme d'enseignement.	☐			
		autre :				
49		Mon sexe:				
		m	☐			
		f	☐			
		div	☐			
		pas de mention	☐			
50		J'ai souvent des contacts avec d'autres européen(ne)s.	oui ☐	non ☐		
51		J'ai grandi dans un environnement bi- ou multilingue.	oui ☐	non ☐		
52		J'ai grandi dans une famille avec des membres de différentes origines nationales.	oui ☐	non ☐		
53		Je suis souvent allé(e) dans d'autres pays européens.	oui ☐	non ☐		
54		La pandémie a affecté mon attitude envers l'Europe. AVANT la pandémie mon attitude était :				
		plus positive	☐			
		approximativement pareille	☐			
		plus négative	☐			

		je ne sais pas/pas de mention	☐			
	10	Cours de latin				
55		J'ai suivi des cours de latin à l'école.	oui ☐	non ☐		
		Au cas où vous n'avez pas suivi de cours de latin, le sondage se termine ici et vous êtes priés d'envoyer vos réponses en cliquant sur "Teilnahme beenden und Ergebnisse sichern" (terminer la participation et sauvegarder les résultats) au bas de la page pour envoyer le questionnaire. Merci beaucoup.				
56		J'ai suivi des cours de latin à l'école pendant (en années):				
		jusqu'à 1 an	☐			
		1 à 2 ans	☐			
		2 à 3 ans	☐			
		4 ans et plus	☐			
57		Au cours de latin, les sujets anciens étaient abordés sous l'angle de leur pertinence actuelle pour l'Europe.	☐	☐	☐	☐
58		Les cours de latin véhiculaient une image de l'Europe qui fait surtout référence à ses racines anciennes et à son patrimoine.	☐	☐	☐	☐
59		Les cours de latin donnaient lieu à une réflexion critique sur l'héritage antique dans l'Europe d'aujourd'hui.	☐	☐	☐	☐
60		Les cours de latin ont contribué beaucoup à ma connaissance de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
61		Les cours de latin ont contribué à l'éducation aux valeurs européennes.	☐	☐	☐	☐
62		Les cours de latin ont contribué à la formation de mon identité d'Européen(ne).	☐	☐	☐	☐
63		Les cours de latin ont influencé mon attitude envers l'Europe.	☐	☐	☐	☐
64		Les professeurs de latin ont exercé une grande influence sur ma vision de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
65		Les manuels de latin utilisés comportaient de nombreuses références à des sujets européens (par le biais d'images, de textes, d'exercices).	☐	☐	☐	☐
66		Selon moi, les cours de latin devraient avoir pour tâche de faire connaître et de refléter les références européennes.	☐	☐	☐	☐
67		Selon moi, les cours à l'école devraient contribuer davantage à la connaissance de l'Europe.	☐	☐	☐	☐
68		Selon moi, les cours à l'école devraient contribuer davantage à l'identification avec l'Europe.	☐	☐	☐	☐
69		Selon moi, les cours à l'école devraient contribuer à l'éducation aux valeurs.	☐	☐	☐	☐
		Merci beaucoup à tous et à toutes de votre participation. J'attends avec impatience vos résultats qui seront certainement très intéressants.				

Tabelle F 3: Deskriptivstatistik Frankreich Items 4 bis 54 (FLG)

Deskriptivstatistik Frankreich FLG - Items 4 bis 54 <i>Legende: grellgelb = Werte nicht 1-4; gelb= MW; grün = MW Bootstrapping</i>	N	Min.	Max.	Summe	Mittelwert	Mittelwert Bootstrap	Std.-Abw.	Varianz
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	43	1	4	141	3,28	3,25	,882	,777
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	43	1	4	80	1,86		,915	,837
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	43	1	4	90	2,09	2,00	,921	,848
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	41	1	4	114	2,78		,909	,826
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	43	1	4	104	2,42	2,44	,763	,583
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	43	1	4	72	1,67	1,75	,837	,701
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	43	1	4	124	2,88	2,94	,931	,867
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	43	2	4	137	3,19	3,25	,764	,584
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	41	2	4	139	3,39	3,36	,737	,544
antiken Wurzeln.	42	2	4	125	2,98	3,03	,811	,658
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	43	2	4	137	3,19	3,22	,764	,584
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	43	2	4	120	2,79	2,75	,804	,646
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, [...].	42	2	4	128	3,05	3,08	,854	,729
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	43	1	4	117	2,72	2,67	,882	,777
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	42	1	4	108	2,57	2,56	,914	,836
der (alt)griechischen Sprache.	43	1	4	95	2,21	2,22	,888	,788
der lateinischen Sprache.	43	1	4	114	2,65	2,67	,897	,804
der englischen Sprache.	43	1	4	77	1,79	1,81	,773	,598
Mehrsprachigkeit.	43	1	4	135	3,14	3,28	,941	,885
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	41	1	4	107	2,61	2,61	,945	,894
dem antiken Polytheismus	43	1	4	62	1,44	1,44	,734	,538
dem Judentum.	43	1	3	82	1,91	1,89	,718	,515
dem Christentum.	43	1	4	126	2,93	2,86	,910	,828
dem Islam.	43	1	3	63	1,47	1,50	,550	,302
weiteren Religionen.	42	1	3	57	1,36	1,33	,577	,333
dem Atheismus.	43	1	4	95	2,21	2,11	,888	,788
der Religionsfreiheit.	43	1	4	135	3,14	3,14	,966	,932
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	42	2	4	141	3,36	3,39	,759	,577
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	43	1	4	74	1,72	1,72	1,031	1,063
das Imperium Romanum (das römische Reich).	43	1	4	123	2,86	2,89	,990	,980
das internationale europäische Mittelalter.	43	1	4	121	2,81	2,83	,958	,917
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	43	1	4	122	2,84	2,78	,924	,854
die Bildung der Nationalstaaten.	43	1	4	133	3,09	3,03	,811	,658
die beiden Weltkriege.	41	1	4	147	3,59	3,56	,670	,449
die weltweite Nachkriegsordnung.	42	1	4	143	3,40	3,33	,767	,588
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	43	1	4	151	3,51	3,47	,856	,732
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	42	1	4	125	2,98	2,94	,811	,658
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	43	1	4	138	3,21	3,17	,888	,788
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	43	1	4	96	2,23	2,14	1,020	1,040

23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	43	1	4	121	2,81	2,78	1,006	1,012
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	43	1	4	124	2,88	2,92	,905	,819
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	43	1	4	87	2,02	1,97	,963	,928
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	43	1	4	130	3,02	2,94	,938	,880
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	43	2	4	141	3,28	3,22	,766	,587
28. Die europ. Werte beruhen auf denen der politischen EU.	41	1	4	107	2,61	2,56	,891	,794
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	43	1	4	81	1,88	1,83	1,005	1,010
anthropologische Werte	42	1	4	123	2,93	2,86	,921	,848
christliche Werte	43	1	4	100	2,33	2,31	1,085	1,177
familiäre und gruppenabhängige Werte	43	1	4	104	2,42	2,47	1,074	1,154
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	43	1	4	126	2,93	2,92	,936	,876
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	43	1	4	111	2,58	2,47	,982	,963
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	43	1	4	123	2,86	2,95	1,060	1,123
Alltagsleben	43	1	4	103	2,40	2,45	,849	,721
Bildung	43	1	4	115	2,67	2,74	,747	,558
Flora und Fauna	43	1	4	101	2,35	2,37	,923	,852
Glaube und Religion	43	1	4	93	2,16	2,16	,949	,901
Klima	43	1	4	96	2,23	2,29	,841	,707
Kultur	42	1	4	126	3,00	3,05	,826	,683
Landschaften	43	1	4	100	2,33	2,37	1,063	1,130
Politik	43	1	4	113	2,63	2,66	,846	,715
Sprachen	43	1	4	104	2,42	2,39	,823	,678
Tourismus	43	1	4	107	2,49	2,42	,910	,827
Währung	43	1	4	126	2,93	2,95	,985	,971
Werte	43	1	4	132	3,07	3,16	,856	,733
Wissenschaften	43	1	4	107	2,49	2,47	,883	,780
Würde des Menschen	43	2	4	155	3,60	3,61	,660	,435
Freizügigkeit	43	1	4	161	3,74	3,76	,621	,385
Demokratie	42	1	4	151	3,60	3,66	,767	,588
Gleichstellung/Gleichberechtigung	43	1	4	152	3,53	3,58	,827	,683
Rechtsstaatlichkeit	43	2	4	154	3,58	3,61	,698	,487
Menschenrechte	43	1	4	156	3,63	3,68	,725	,525
Sicherheit	43	1	4	128	2,98	3,05	1,080	1,166
Frieden	42	2	4	159	3,79	3,84	,470	,221
internationale gesellschaftliche Solidarität	42	1	4	134	3,19	3,26	1,065	1,134
gemeinsamer Wohlstand	43	1	4	138	3,21	3,29	,861	,741
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	43	1	4	113	2,63	2,63	,952	,906
Kulturaustausch	43	1	4	157	3,65	3,71	,686	,471
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	42	1	4	140	3,33	3,29	,954	,911
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	43	1	4	136	3,16	3,24	,898	,806
Vielfalt	43	1	4	144	3,35	3,47	,897	,804
gemeinsamer Politik.	43	1	4	116	2,70	2,79	1,103	1,216
gemeinsamer Kultur.	43	1	4	113	2,63	2,68	1,070	1,144
gemeinsamem Handel.	43	1	4	125	2,91	3,00	,895	,801
gemeinsamen Werten.	43	1	4	136	3,16	3,26	,949	,901
gemeinsamer Religion.	43	1	4	62	1,44	1,39	,854	,729
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	42	1	4	49	1,17	1,16	,581	,337
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	43	1	4	139	3,23	3,37	,972	,945
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten E.s ein.	42	1	4	108	2,57	2,63	1,039	1,080
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	43	1	4	104	2,42	2,50	1,096	1,202

38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	43	1	4	95	2,21	2,32	,940	,884
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	43	1	4	139	3,23	3,26	,812	,659
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	43	2	4	143	3,33	3,32	,778	,606
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	43	1	4	124	2,88	2,97	1,028	1,058
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gem. empfinden.	43	1	4	58	1,35	1,29	,897	,804
44. behandelte Themen								
Religion	43	1	4	73	1,70	1,71	,914	,835
Philosophie	43	1	4	110	2,56	2,54	,908	,824
Staatsformen/Verfassungen/Recht	42	1	4	143	3,40	3,39	,798	,637
fremde Sprachen	43	1	4	136	3,16	3,20	,924	,854
Mythen und Legenden	43	1	4	105	2,44	2,46	1,098	1,205
menschliches Verhalten	43	1	4	91	2,12	2,15	,905	,819
europäische Geschichte	43	1	4	152	3,53	3,56	,767	,588
europäische Kunst, Kultur oder Musik	43	1	4	113	2,63	2,63	1,092	1,192
Werte und Normen.	43	1	4	113	2,63	2,63	1,001	1,001
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	43	1	4	140	3,26	3,27	1,071	1,147
Nachrichtenmedien	43	1	4	110	2,56	2,61	1,053	1,110
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	42	1	4	115	2,74	2,76	1,106	1,222
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	43	1	4	107	2,49	2,49	1,162	1,351
europäische Symbole	43	1	4	112	2,60	2,61	1,050	1,102
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	43	1	4	127	2,95	2,95	,975	,950
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	43	1	4	123	2,86	2,90	1,104	1,218
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	43	1	4	131	3,05	3,07	,899	,807
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	43	2	4	142	3,30	3,34	,741	,549
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	43	1	4	141	3,28	3,29	,959	,920
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	43	1	2	46	1,07	1,07	,258	,066
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	43	1	2	71	1,65	1,65	,482	,233
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	43	1	2	73	1,70	1,70	,465	,216
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	43	1	2	50	1,16	1,16	,374	,140
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	43	1	4	100	2,33	2,29	,778	,606

Tabelle F 4: Deskriptivstatistik Frankreich Items 4 bis 54 (FNLG)

Deskriptivstatistik Frankreich FNLG - Items 4 bis 54 <i>Legende: grellgelb = Werte nicht 1-4; gelb= MW; grün = MW Bootstrapping</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Summe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Mittelwert Bootstrap</i>	<i>Std.-Abw.</i>	<i>Varianz</i>
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	16	1	4	55	3,44	3,67	,892	,796
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	16	1	4	32	2,00	2,33	1,033	1,067
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	16	1	4	43	2,69	2,67	,873	,762
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	16	2	4	52	3,25	3,25	,856	,733
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	16	2	4	42	2,63	2,75	,719	,517
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	14	1	4	30	2,14	2,25	1,027	1,055
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	16	1	4	47	2,94	3,33	1,063	1,129

11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	16	2	4	53	3,31	3,33	,704	,496
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	16	2	4	55	3,44	3,50	,727	,529
antiken Wurzeln.	16	1	4	47	2,94	3,00	,680	,463
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	16	2	4	53	3,31	3,50	,704	,496
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	16	2	4	48	3,00	3,00	,632	,400
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	16	1	4	46	2,88	2,83	,806	,650
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	16	1	4	43	2,69	2,75	,873	,763
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	16	1	4	36	2,25	2,33	,931	,867
der (alt)griechischen Sprache.	16	1	3	34	2,13	2,25	,719	,517
der lateinischen Sprache.	15	1	4	40	2,67	2,67	,900	,810
der englischen Sprache.	16	1	4	38	2,37	2,50	,806	,650
Mehrsprachigkeit.	16	2	4	58	3,63	3,67	,619	,383
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	15	2	4	38	2,53	2,58	,743	,552
dem antiken Polytheismus.	16	1	4	31	1,94	2,08	,772	,596
dem Judentum.	16	1	3	35	2,19	2,25	,655	,429
dem Christentum.	15	2	4	46	3,07	3,08	,704	,495
dem Islam.	16	1	3	30	1,88	1,83	,619	,383
weiteren Religionen.	16	1	3	29	1,81	1,92	,655	,429
dem Atheismus.	16	1	4	44	2,75	3,17	1,065	1,133
der Religionsfreiheit.	16	1	4	50	3,13	3,50	1,088	1,183
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	16	2	4	50	3,13	3,25	,719	,517
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	16	1	4	23	1,44	1,50	,814	,663
das Imperium Romanum (das römische Reich).	16	1	4	43	2,69	2,92	,793	,629
das internationale europäische Mittelalter.	16	2	4	42	2,63	2,67	,719	,517
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	16	1	4	46	2,88	3,08	,806	,650
die Bildung der Nationalstaaten.	16	2	4	46	2,88	3,08	,885	,783
die beiden Weltkriege.	16	3	4	56	3,50	3,58	,516	,267
die weltweite Nachkriegsordnung.	16	3	4	56	3,50	3,67	,516	,267
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	16	3	4	56	3,50	3,67	,516	,267
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	16	2	4	48	3,00	3,17	,816	,667
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	16	2	4	50	3,13	3,25	,806	,650
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	16	1	4	35	2,19	2,17	,981	,962
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	16	1	4	46	2,88	2,75	,885	,783
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	16	2	4	45	2,81	2,92	,834	,696
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	16	1	3	29	1,81	1,83	,834	,696
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	16	2	4	52	3,25	3,50	,683	,467
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	16	2	4	50	3,13	3,17	,806	,650
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der pol. EU.	16	1	4	44	2,75	2,83	,775	,600
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	16	1	4	35	2,19	2,17	1,109	1,229
anthropologische Werte	16	2	4	49	3,06	3,17	,680	,462
christliche Werte	16	1	3	31	1,94	2,00	,680	,463
familiäre und gruppenabhängige Werte	16	2	4	47	2,94	3,17	,772	,596
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	16	2	4	47	2,94	3,08	,772	,596
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	16	1	4	42	2,62	2,67	,719	,517
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	16	1	4	50	3,13	3,13	1,025	1,050

Alltagsleben	16	1	4	43	2,69	2,67	1,078	1,163
Bildung	16	1	4	45	2,81	2,80	,981	,963
Flora und Fauna	16	1	4	38	2,38	2,27	1,147	1,317
Glaube und Religion	15	1	4	27	1,80	1,80	1,014	1,029
Klima	16	1	4	37	2,31	2,33	,946	,896
Kultur	16	1	4	45	2,81	2,80	,981	,962
Landschaften	16	1	4	37	2,31	2,27	,873	,762
Politik	16	2	4	46	2,87	2,87	,719	,517
Sprachen	16	1	4	40	2,50	2,47	,966	,933
Tourismus	16	1	4	44	2,75	2,73	,931	,867
Währung	16	2	4	47	2,94	2,93	,772	,596
Werte	16	1	4	50	3,13	3,13	,806	,650
Wissenschaften	16	2	4	51	3,19	3,20	,655	,429
Würde des Menschen	16	1	4	56	3,50	3,47	1,033	1,067
Freizügigkeit	16	1	4	60	3,75	3,73	,775	,600
Demokratie	16	1	4	60	3,75	3,73	,775	,600
Gleichstellung/Gleichberechtigung	16	1	4	59	3,69	3,67	,793	,629
Rechtsstaatlichkeit	16	1	4	58	3,62	3,60	,806	,650
Menschenrechte	16	1	4	59	3,69	3,67	,873	,762
Sicherheit	16	2	4	58	3,63	3,60	,619	,383
Frieden	16	1	4	59	3,69	3,67	,793	,629
internationale gesellschaftliche Solidarität	16	1	4	57	3,56	3,53	,892	,796
gemeinsamer Wohlstand	16	2	4	61	3,81	3,80	,544	,296
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	16	1	4	44	2,75	2,67	1,065	1,133
Kulturaustausch	16	1	4	58	3,63	3,60	,806	,650
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	16	1	4	55	3,44	3,40	,814	,663
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	16	3	4	57	3,56	3,53	,512	,263
Vielfalt	16	3	4	63	3,94	3,93	,250	,063
gemeinsamer Politik.	16	1	4	38	2,38	2,40	,806	,650
gemeinsamer Kultur.	16	1	4	36	2,25	2,27	1,183	1,400
gemeinsamem Handel.	16	1	4	47	2,94	2,93	,772	,596
gemeinsamen Werten.	16	2	4	50	3,13	3,13	,806	,650
gemeinsamer Religion.	16	1	4	23	1,44	1,47	,814	,663
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	16	1	4	22	1,38	1,40	,806	,650
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	16	1	4	53	3,31	3,40	,946	,896
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft e. geeinten Europas ein.	16	1	4	34	2,13	2,20	1,147	1,317
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	16	1	4	37	2,31	2,27	,873	,763
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	16	1	4	39	2,44	2,40	,964	,929
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	16	1	4	46	2,88	2,87	,885	,783
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	16	1	4	43	2,69	2,67	1,195	1,429
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	16	1	4	46	2,88	2,87	1,025	1,050
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	16	1	2	18	1,13	1,13	,342	,117
44. Behandelte Themen								
Religion	16	1	4	26	1,62	1,60	,885	,783
Philosophie	16	1	4	39	2,44	2,40	1,031	1,063
Staatsformen/Verfassungen/Recht	16	2	4	58	3,63	3,73	,719	,517
fremde Sprachen	16	1	4	47	2,94	2,93	,929	,863
Mythen und Legenden	16	1	4	37	2,31	2,27	,793	,629
menschliches Verhalten	16	1	4	42	2,62	2,60	1,147	1,317
europäische Geschichte	16	2	4	57	3,56	3,60	,629	,396
europäische Kunst, Kultur oder Musik	15	1	4	35	2,33	2,33	1,175	1,381

Werte und Normen.	16	1	4	48	3,00	3,00	,894	,800
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	16	1	4	46	2,88	2,93	1,147	1,317
Nachrichtenmedien	16	2	4	53	3,31	3,33	,704	,496
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	16	1	4	39	2,44	2,40	1,094	1,196
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	16	1	4	45	2,81	2,80	1,047	1,096
europäische Symbole	16	1	4	39	2,44	2,47	,964	,929
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	16	2	4	54	3,37	3,40	,619	,383
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	16	1	4	44	2,75	2,73	1,000	1,000
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	16	1	4	37	2,31	2,33	1,138	1,296
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	16	2	4	50	3,13	3,20	,957	,917
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	16	1	4	45	2,81	2,87	1,167	1,363
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	16	1	2	21	1,31		,479	,229
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	16	1	2	27	1,69		,479	,229
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	16	1	2	28	1,75		,447	,200
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	16	1	2	21	1,31		,479	,229
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	16	1	4	34	2,13	2,13	,619	,383

Tabelle F 5: Mittelwertextrema

Mittelwertextrema FLG / FNLG - Items 4 bis 54 <i>Sortiert nach FLG $\geq 3,00$; $\leq 1,75$</i>	MW FLG	MW NFG	Kategorie
Frieden	3,79	3,69	G Werte
Freizügigkeit	3,74	3,75	G Werte
Kulturaustausch	3,65	3,63	G Werte
Menschenrechte	3,63	3,69	G Werte
Würde des Menschen	3,60	3,50	G Werte
Demokratie	3,60	3,75	G Werte
die beiden Weltkriege.	3,59	3,50	E Geschichte
Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,62	G Werte
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,53	3,69	G Werte
europäische Geschichte	3,53	3,56	E Geschichte
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,51	3,50	F Politik
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,40	3,50	F Politik
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,40	3,63	G Werte
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,39	3,44	B Kultur
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,36	3,13	E Geschichte
Vielfalt	3,35	3,94	G Werte
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,33	3,44	G Werte
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,33	2,69	E Geschichte
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	3,30	3,13	J Prägung
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,28	3,44	H Identität
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,28	3,13	E Geschichte
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,28	2,81	J Prägung

Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	3,26	2,88	J Prägung
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,23	3,31	I Ziele/Vision
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	3,23	2,88	B Kultur
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	3,21	3,13	F Politik
gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,81	G Werte
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	3,19	3,31	A Geographie
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,19	3,31	E Geschichte
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,19	3,56	G Werte
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,16	3,56	B Kultur
gemeinsamen Werten.	3,16	3,13	G Werte
fremde Sprachen	3,16	2,94	H Identität
Mehrsprachigkeit.	3,14	3,63	C Sprache
der Religionsfreiheit.	3,14	3,13	D Religion
die Bildung der Nationalstaaten.	3,09	2,88	E Geschichte
Werte	3,07	3,13	G Werte
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	3,05	2,88	B Kultur
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	3,05	2,31	J Prägung
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,02	3,25	G Werte
Kultur	3,00	2,81	B Kultur
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa [...].	1,72	1,44	B Kultur
Religion	1,70	1,62	D Religion
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,70	1,75	J Prägung
9. M. M. n. gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	1,67	2,14	A Geographie
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	1,65	1,69	J Prägung
dem Islam.	1,47	1,88	D Religion
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,44	1,94	D Religion
gemeinsamer Religion.	1,44	1,44	D Religion
weiteren Religionen.	1,36	1,81	D Religion
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,35	1,13	D Religion
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,17	1,38	C Sprache
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,16	1,31	J Prägung
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,07	1,31	J Prägung

Tabelle F 6: Extrema der Mittelwertdifferenzen

Legende: grün = Minima, rot = Maxima, gelb = signifikante Items

Item	Bezeichnung	FL	FNL	Diff.	Kat.
34e	gemeinsamer Religion.	1,44	1,44	0	D Religion
41	41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	2,88	2,88	0	G Werte
17g	der Religionsfreiheit.	3,14	3,13	0,01	D Religion
19h	die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,51	3,50	0,01	F Politik
30d	humanistische Werte [...]	2,93	2,94	-0,01	G Werte
32k	Währung	2,93	2,94	-0,01	F Politik
33b	Freizügigkeit	3,74	3,75	-0,01	G Werte
32g	Landschaften	2,33	2,31	0,02	A Geographie

33l	Kulturaustausch	3,65	3,63	0,02	B Kultur
15b	der lateinischen Sprache.	2,65	2,67	-0,02	C Sprache
20	20. Mit Europa verbinde ich polit. Gemeinsamkeiten.	2,98	3,00	-0,02	F Politik
13e	dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,72	2,69	0,03	B Kultur
34d	gemeinsamen Werten.	3,16	3,13	0,03	G Werte
32c	Flora und Fauna	2,35	2,38	-0,03	A Geographie
34c	gemeinsamem Handel.	2,91	2,94	-0,03	F Politik
44g	europäische Geschichte	3,53	3,56	-0,03	E Geschichte
13a	antiken Wurzeln.	2,98	2,94	0,04	B Kultur
22	22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	2,23	2,19	0,04	F Politik
5	5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	1,86	2,00	-0,04	H Identität
19d	die Aufklärung nach der französischen Revolution.	2,84	2,88	-0,04	E Geschichte
30e	politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	2,58	2,62	-0,04	G Werte
33e	Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,62	-0,04	G Werte
51	51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	1,65	1,69	-0,04	J Prägung
12	12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,39	3,44	-0,05	B Kultur
52	52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,70	1,75	-0,05	J Prägung
10	10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	2,88	2,94	-0,06	A Geographie
28	28. Die europ. Werte beruhen auf denen der polit. EU.	2,61	2,75	-0,06	G Werte
32l	Werte	3,07	3,13	-0,06	G Werte
33f	Menschenrechte	3,63	3,69	-0,06	G Werte
24	24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	2,88	2,81	0,07	B Kultur
23	23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	2,81	2,88	-0,07	A Geographie
15a	der (alt)griechischen Sprache.	2,21	2,13	0,08	C Sprache
16	16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,61	2,53	0,08	D Religion
21	21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	3,21	3,13	0,08	F Politik
44a	Religion	1,70	1,62	0,08	D Religion
32e	Klima	2,23	2,31	-0,08	A Geographie
32i	Sprachen	2,42	2,50	-0,08	C Sprache
35	35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,23	3,31	-0,08	I Ziele/Vision
19f	die beiden Weltkriege.	3,59	3,50	0,09	E Geschichte
33a	Würde des Menschen	3,60	3,50	0,1	G Werte
33h	Frieden	3,79	3,69	0,1	G Werte
44f	menschliches Verhalten	2,12	2,62	-0,5	G Werte
15d	Mehrsprachigkeit.	3,14	3,63	-0,50	C Sprache
17a	dem antiken Polytheismus	1,44	1,94	-0,50	D Religion
30c	familiäre und gruppenabhängige Werte [...]	2,42	2,94	-0,52	G Werte
17f	dem Atheismus.	2,21	2,75	-0,54	D Religion
15c	der englischen Sprache.	1,79	2,37	-0,59	C Sprache
33o	Vielfalt	3,35	3,94	-0,59	G Werte
33j	gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,81	-0,6	G Werte
6	6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,09	2,69	-0,60	H Identität
40	40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,33	2,69	0,64	E Geschichte
33g	Sicherheit	2,98	3,63	-0,65	G Werte
32m	Wissenschaften	2,49	3,19	-0,7	G Werte
45h	mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	3,05	2,31	0,74	J Prägung
45b	Nachrichtenmedien	2,56	3,31	-0,75	J Prägung

Tabelle I 1: Italienischer Fragebogen


Item	S.	Europa				
1		Il concetto d'Europa mi fa pensare prima a: (si prega di nominare 3 parole chiave al massimo).				
2		L'Europa significa per me per prima cosa: (si prega di nominare 3 parole chiave al massimo).				
3		L'Europa può essere distinta da altri territori/stati principalmente sulla base di (si prega di nominare 3 parole chiave al massimo).				
		So prega di barrare la casella pertinente per indicare in che misura concordate:	--	-	+	++
4		Mi sento Europeo/a.	☐	☐	☐	☐
5		Mi sento più legato/a a Europa che al paese di mia nazionalità.	☐	☐	☐	☐
6		Mi sento soprattutto cosmopolita (cittadino/a del mondo).	☐	☐	☐	☐
7		Associo a Europa dei punti comuni geografici.	☐	☐	☐	☐
8		A mio avviso, l'Europa può essere definita chiaramente secondo la realtà geografica.	☐	☐	☐	☐
9		A mio avviso, nell'est, i territori della Russia e della Turchia appartengono a egualmente a l'Europa.	☐	☐	☐	☐
10		Considero importante la realtà geografica per la significazione del concetto di Europa.	☐	☐	☐	☐
11		A mio avviso, i territori dell'ovest giocano un ruolo particolarmente importante per l'Europa.	☐	☐	☐	☐
12	S3	Associo a Europa delle comunanze riguardanti la cultura e la storia delle idee.	☐	☐	☐	☐
13		A mio avviso, la cultura europea è basata su:				
13a		delle radici antiche.	☐	☐	☐	☐
13b		un sviluppo storico comune.	☐	☐	☐	☐
13c		delle scoperte e invenzioni scientifiche comuni.	☐	☐	☐	☐
13d		dei monumenti comuni come testi, memoriali, tradizioni.	☐	☐	☐	☐
13e		il patrimonio culturale riconosciuto dall'UNESCO.	☐	☐	☐	☐
14		A mio avviso, la cultura europea è basata su delle comunanze linguistiche.	☐	☐	☐	☐
15		Le comunanze linguistiche si basano:				
15a		sul greco anziano.	☐	☐	☐	☐
15b		sul latino.	☐	☐	☐	☐
15c		sull'inglese.	☐	☐	☐	☐
15d		sul plurilinguismo.	☐	☐	☐	☐
15e		su altre lingue particolarmente:	☐	☐	☐	☐
16	S4	A mio avviso, la cultura europea è basata su delle influenze religiose.	☐	☐	☐	☐
17		A mio avviso, le comunanze religiose di oggi si basano su :				
17a		del politeismo dell'antichità.	☐	☐	☐	☐
17b		del Giudaismo.	☐	☐	☐	☐
17c		del Cristianismo.	☐	☐	☐	☐
17d		dell'islam.	☐	☐	☐	☐
17e		di altre religioni.	☐	☐	☐	☐
17f		dell'ateismo.	☐	☐	☐	☐
17g		della libertà religiosa.	☐	☐	☐	☐
18		A mio avviso, l'Europa di oggi è basata su delle fasi et eventi comuni	☐	☐	☐	☐
19		come				
19a		il mito del rapimento della ragazza Europa da parte di Giove trasformato in toro.	☐	☐	☐	☐
19b		l'Imperio Romano.	☐	☐	☐	☐
19c		il Medioevo europeo.	☐	☐	☐	☐
19d		l'Illuminismo dopo la Rivoluzione Francese.	☐	☐	☐	☐

19e		la nascita delle nazioni.	☐	☐	☐	☐
19f		le due guerre mondiali.	☐	☐	☐	☐
19g		l'ordine mondiale dopo la seconda guerra mondiale.	☐	☐	☐	☐
19h		i Contratti UE dagli anni '90.	☐	☐	☐	☐
20	S5	Associo a Europa delle comunanze politici.	☐	☐	☐	☐
21		A mio avviso, l'Europa è plasmata dall'UE con le sue istituzioni e leggi.	☐	☐	☐	☐
22		A mio avviso, solo gli Stati membri legati contrattualmente fanno parte dell'Europa.	☐	☐	☐	☐
23		A mio avviso, tutti gli stati del territorio geografico europea fanno parte dell'Europa.	☐	☐	☐	☐
24		A mio avviso, tutti gli stati che condividono una cultura europea comune fanno parte dell'Europa.	☐	☐	☐	☐
25		Do più importanza alla politica europea che a quella nazionale.	☐	☐	☐	☐
26		Associo a Europa dei valori comuni.	☐	☐	☐	☐
27		I valori europei sono plasmati dalla storia e dalla cultura comuni.	☐	☐	☐	☐
28		Si basano sull'UE politica.	☐	☐	☐	☐
29		Sono validi - indipendentemente dalla storia - solo per il presente di un'epoca.	☐	☐	☐	☐
30		A mio avviso, ai valori comuni dell'Europa appartengono:				
30a		dei valori antropologici, che risultano da una certa immagine dell'uomo.	☐	☐	☐	☐
30b		dei valori cristiani basati sulla Bibbia e i 10 comandamenti.	☐	☐	☐	☐
30c		dei valori umanistici basati sulla filosofia dell'antichità.	☐	☐	☐	☐
30d		dei valori dipendenti dalla famiglia e da gruppi, che sono validi in famiglie o gruppi diversi.	☐	☐	☐	☐
30e		valori politici imposti dall'UE.	☐	☐	☐	☐
30f		altri valori.	☐	☐	☐	☐
31	S6	Secondo me, gli Europei hanno un'identità comune.	☐	☐	☐	☐
32		L'identità europea si basa sugli aspetti (in ordine alfabetico):				
32a		vita quotidiana	☐	☐	☐	☐
32b		erudizione	☐	☐	☐	☐
32c		flora e fauna	☐	☐	☐	☐
32d		fede e religione	☐	☐	☐	☐
32e		clima	☐	☐	☐	☐
32f		cultura	☐	☐	☐	☐
32g		paesaggi	☐	☐	☐	☐
32h		politica	☐	☐	☐	☐
32i		lingue	☐	☐	☐	☐
32j		turismo	☐	☐	☐	☐
32k		valuta	☐	☐	☐	☐
32l		valori	☐	☐	☐	☐
32m		scienze				
32n		alti.	☐	☐	☐	☐
33		Attribuisco grande importanza ai seguenti obiettivi dell'UE politica:				
33a		dignità umana	☐	☐	☐	☐
33b		libertà	☐	☐	☐	☐
33c		democrazia	☐	☐	☐	☐
33d		parità di diritti	☐	☐	☐	☐
33e		stato di diritto	☐	☐	☐	☐
33f		diritti umani	☐	☐	☐	☐
33g		sicurezza	☐	☐	☐	☐
33h		pace	☐	☐	☐	☐
33i		solidarietà internazionale	☐	☐	☐	☐
33j		prosperità comune	☐	☐	☐	☐
33k		crescita economica / competitività europea	☐	☐	☐	☐

33l		scambio culturale	☐	☐	☐	☐
33m		plurilinguismo	☐	☐	☐	☐
33n		progresso scientifico e tecnologico	☐	☐	☐	☐
33o		diversità	☐	☐	☐	☐
	S7	La mia concezione dell'Europa:				
34		L'Europa dovrebbe essere basata principalmente su:				
34a		una politica comune	☐	☐	☐	☐
34b		una cultura comune	☐	☐	☐	☐
34c		un commercio comune	☐	☐	☐	☐
34d		dei valori comuni	☐	☐	☐	☐
34e		una religione comune	☐	☐	☐	☐
34f		una sola lingua comune	☐	☐	☐	☐
34g		altro				
35		Attribuisco grande importanza all'Europa unita.	☐	☐	☐	☐
36		Mi impegno personalmente per il futuro di un'Europa unita (per esempio in occasione delle elezioni, attraverso attività ecc.)	☐	☐	☐	☐
37		L'Europa dovrebbe formare una comunità di responsabilità politica normativa (...).	☐	☐	☐	☐
38		L'Europa come zona commerciale transnazionale dovrebbe soprattutto promuovere lo sviluppo economico.	☐	☐	☐	☐
39		Gli europei, in quanto comunità della memoria, dovrebbero prendere in considerazione le loro radici e il loro patrimonio in modo consapevole.	☐	☐	☐	☐
40		Gli europei dovrebbero tenere conto della loro storia comune nel progettare il futuro.	☐	☐	☐	☐
41		Gli europei come comunità di valori dovrebbero professare i loro valori comuni.	☐	☐	☐	☐
42		Gli europei dovrebbero sentirsi una comunità religiosa.	☐	☐	☐	☐
	S8	Educazione alla cittadinanza europea a scuola				
43		Gli argomenti che hanno plasmato la mia conoscenza e la mia attitudine verso l'Europa sono stati trattati nei seguenti corsi:				
		corso di italiano	☐	☐	☐	☐
		storia/geografia	☐	☐	☐	☐
		filosofia/etica o religione	☐	☐	☐	☐
		scienze politiche o sociali	☐	☐	☐	☐
		materie STEM (scienze, tecnica, ingegneria, matematica)	☐	☐	☐	☐
		lingue moderne	☐	☐	☐	☐
		lingue antiche (latino/greco/ebraico)	☐	☐	☐	☐
		musica	☐	☐	☐	☐
		arte	☐	☐	☐	☐
		letteratura/teatro	☐	☐	☐	☐
		educazione fisica	☐	☐	☐	☐
		altri				
44		Nei corsi, l'attenzione sull'Europa si è concentrata principalmente nelle seguenti tematiche:				
44a		religione	☐	☐	☐	☐
44b		filosofia	☐	☐	☐	☐
44c		regimi statali/costituzioni/legge	☐	☐	☐	☐
44d		lingue straniere	☐	☐	☐	☐
44e		miti e leggende	☐	☐	☐	☐
44f		comportamento umano	☐	☐	☐	☐
44g		storia europea	☐	☐	☐	☐
44h		arte, cultura o musica europea	☐	☐	☐	☐
44i		valori e norme	☐	☐	☐	☐
44j		altre:				
45		La mia attitudine verso l'Europa è stata plasmata anche da altri fattori, soprattutto da:				

45a		degli scambi scolastici o altri programmi di scambio	☐	☐	☐	☐
45b		dei mezzi di informazione	☐	☐	☐	☐
45c		la letteratura (fiabe, romanzi, miti ecc.) e film	☐	☐	☐	☐
45d		la musica (ascoltarla, praticarla, essere occupato con essa)	☐	☐	☐	☐
45e		dei simboli europei	☐	☐	☐	☐
45f		dei monumenti (edifici, musei, città ...)	☐	☐	☐	☐
45g		il mio o i miei corsi di studio all'università	☐	☐	☐	☐
45h		il mio ambiente sociale (famiglia, amici ecc.)	☐	☐	☐	☐
45i		la mia propria riflessione sull'Europa	☐	☐	☐	☐
45j		le mie attività (viaggi, club/associazioni, studi ecc.)	☐	☐	☐	☐
45k		altro	☐	☐	☐	☐
	S9	La mia persona				
46		La mia età (in anni):	17-19 ☐	20-22 ☐	23-25 ☐	più di 25
47		Il mio sistema scolastico dalla quinta elementare in poi:				
		Ho visitato una scuola italiana - eventualmente con un anno all'estero.	☐			
		Ho visitato una scuola europea secondo il curriculum italiano.	☐			
		Ho frequentato soprattutto una scuola all'estero seguendo un programma non italiana.	☐			
		Ho frequentato scuole italiane e straniere.	☐			
48		Studio soggetti nei seguenti campi (sono possibili più denominazioni):				
		lingue	☐			
		legge / economia / amministrazione aziendale	☐			
		matematica/STEM	☐			
		medicina	☐			
		altre materie della Facoltà di Filosofia	☐			
		Sto studiando per diventare insegnante.	☐			
		altri:				
49		Il mio sesso:				
		maschio	☐			
		femmina	☐			
		diverso	☐			
		nessuna menzione	☐			
50		Ho spesso contatti con altri europei.	si	☐	no	☐
51		Sono cresciuto/a in un ambiente bi- o multilingue.	si	☐	no	☐
52		Sono cresciuto in una famiglia con membri di diverse origini nazionali.	si	☐	no	☐
53		Sono stato/a spesso in altri paesi europei.	si	☐	no	☐
54		La pandemia ha influenzato il mio atteggiamento verso l'Europa. PRIMA della pandemia il mio atteggiamento era:				
		più positivo	☐			
		più o meno lo stesso	☐			
		più negativo	☐			
		non lo so/nessuna indicazione	☐			
	S10	Corso di latino				
55		Ho fatto latino a scuola.	si	☐	no	☐
		Importante: Se hai fatto latino a scuola, rispondi alle poche domande seguenti sulle lezioni di latino. Se NON hai fatto latino a scuola, si prega di saltare le domande seguenti e di cliccare su "Teilnahme beenden und Ergebnisse sichern" (termina la partecipazione e salva i risultati) in fondo alla pagina per completare il questionario. - Grazie mille.				
56		Ho fatto latino a scuola per (anni):				
		fino a 1 anno	☐			

		1 a 2 anni	☐			
		2 a 3 anni	☐			
		4 anni e di più	☐			
57		Nella classe di latino, gli argomenti antichi sono stati trattati in riferimento alla loro pertinenza con l'Europa di oggi.	☐	☐	☐	☐
58		Le classi latine trasmettevano un'immagine dell'Europa che si riferiva principalmente alle sue antiche radici e al suo patrimonio.	☐	☐	☐	☐
59		Le lezioni di latino offrivano una riflessione critica sull'eredità antica nell'Europa di oggi.	☐	☐	☐	☐
60		Le lezioni di latino hanno contribuito molto alla mia conoscenza dell'Europa.	☐	☐	☐	☐
61		Le lezioni di latino hanno contribuito all'educazione ai valori europei.	☐	☐	☐	☐
62		Le lezioni di latino hanno contribuito alla formazione della mia identità di europeo/-a.	☐	☐	☐	☐
63		Le lezioni di latino hanno influenzato il mio atteggiamento verso l'Europa.	☐	☐	☐	☐
64		Gli insegnanti di latino avevano una grande influenza sulla mia visione dell'Europa.	☐	☐	☐	☐
65		I manuali di latino utilizzati contenevano molti riferimenti ad argomenti europei (attraverso immagini, testi, esercizi).	☐	☐	☐	☐
66		Secondo me, il compito delle lezioni di latino dovrebbe essere quello di far conoscere e riflettere i riferimenti europei.	☐	☐	☐	☐
67		Secondo me, le lezioni di latino dovrebbero contribuire alla conoscenza dell'Europa.	☐	☐	☐	☐
68		Secondo me, le lezioni di latino dovrebbero contribuire all'identificazione con l'Europa.	☐	☐	☐	☐
69		Secondo me, i corsi scolastici dovrebbero contribuire all'educazione ai valori.	☐	☐	☐	☐
		Grazie mille a tutti voi per la vostra partecipazione. Aspetto con impazienza i vostri risultati, che saranno sicuramente molto interessanti.				

Tabelle I 2: Deskriptivstatistik Italien Items 4 bis 54 (ILG)

Deskriptivstatistik Italien ILG - Items 4 bis 54 <i>Legende: grellgelb = Werte nicht 1-4; gelb= MW; grün = MW Bootstrapping</i>	N	Min	Max	Mittelwert Bootstrap-	Mittelwert	Std.-Abw.	Varianz
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	26	3	4	3,57	3,58	,504	,254
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	26	1	4	2,00	2,08	,891	,794
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	26	1	4	2,62	2,69	,970	,942
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	26	2	4	3,10	3,08	,688	,474
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	26	1	4	2,57	2,46	,811	,658
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	26	1	4	1,81	1,73	,874	,765
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	26	1	4	2,71	2,65	,892	,795
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	26	2	4	3,10	2,96	,720	,518
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	26	2	4	3,43	3,38	,697	,486
antiken Wurzeln.	26	1	4	3,24	3,19	,801	,642

einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	26	2	4	3,24	3,23	,652	,425
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	25	2	4	3,10	3,04	,676	,457
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	26	1	4	2,95	2,96	,774	,598
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	26	1	4	3,05	2,92	,977	,954
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	26	1	4	2,52	2,54	,811	,658
der (alt)griechischen Sprache.	26	1	4	2,38	2,27	,874	,765
der lateinischen Sprache.	26	1	4	3,19	3,23	,765	,585
der englischen Sprache.	26	1	4	2,52	2,54	,948	,898
Mehrsprachigkeit.	26	1	4	3,10	3,04	,871	,758
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	26	2	4	2,81	2,81	,749	,562
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	25	1	4	1,71	1,68	,900	,810
dem Judentum.	26	1	4	2,10	1,96	,871	,758
dem Christentum.	26	2	4	3,10	3,12	,711	,506
dem Islam.	26	1	3	1,62	1,58	,703	,494
weiteren Religionen.	26	1	3	1,71	1,69	,618	,382
dem Atheismus.	26	1	3	2,29	2,15	,732	,535
der Religionsfreiheit.	26	1	4	3,29	3,31	,788	,622
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	26	2	4	3,33	3,35	,562	,315
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	26	1	4	1,52	1,58	,758	,574
das Imperium Romanum (das römische Reich).	26	2	4	3,57	3,42	,643	,414
das internationale europäische Mittelalter.	26	2	4	3,33	3,19	,694	,482
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	26	2	4	3,57	3,50	,648	,420
die Bildung der Nationalstaaten.	26	1	4	3,29	3,35	,797	,635
die beiden Weltkriege.	26	2	4	3,38	3,46	,706	,498
die weltweite Nachkriegsordnung.	26	2	4	3,48	3,50	,707	,500
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	26	2	4	3,52	3,54	,706	,498
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	26	2	4	2,86	2,92	,628	,394
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	26	1	4	2,62	2,73	,962	,925
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	26	1	3	1,86	2,00	,800	,640
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	26	1	4	2,81	2,62	,941	,886
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	25	1	4	2,90	2,96	,978	,957
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	26	1	4	2,19	2,15	,881	,775
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	26	2	4	3,33	3,35	,629	,395
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	26	2	4	3,48	3,50	,648	,420
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	26	1	4	2,43	2,54	,761	,578
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	26	1	4	2,19	2,27	1,002	1,005
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	26	1	4	3,05	3,04	,774	,598
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	26	1	4	2,19	2,12	,653	,426
familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.	26	1	4	2,62	2,58	,809	,654
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	26	1	4	3,14	3,04	,958	,918
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	26	1	4	2,48	2,54	,811	,658

31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	26	2	4	2,90	2,85	,675	,455
Alltagsleben	26	1	4	2,43	2,46	,859	,738
Bildung	26	2	4	3,00	3,00	,632	,400
Flora und Fauna	26	1	4	2,52	2,50	,707	,500
Glaube und Religion	26	1	4	2,57	2,46	,761	,578
Klima	26	1	4	1,95	2,04	,774	,598
Kultur	26	2	4	3,38	3,31	,618	,382
Landschaften	26	1	4	2,57	2,62	,898	,806
Politik	26	2	4	2,52	2,54	,706	,498
Sprachen	26	1	4	2,71	2,73	,778	,605
Tourismus	26	2	4	3,24	3,19	,634	,402
Währung	26	1	4	3,05	3,15	1,008	1,015
Werte	26	2	4	3,29	3,27	,724	,525
Wissenschaften	26	1	4	3,10	3,08	,845	,714
Würde des Menschen	26	3	4	3,86	3,77	,430	,185
Freizügigkeit	26	2	4	3,86	3,77	,514	,265
Demokratie	26	3	4	3,81	3,81	,402	,162
Gleichstellung/Gleichberechtigung	25	3	4	3,95	3,92	,277	,077
Rechtsstaatlichkeit	26	2	4	3,62	3,58	,578	,334
Menschenrechte	26	3	4	3,90	3,85	,368	,135
Sicherheit	26	3	4	3,52	3,54	,508	,258
Frieden	26	3	4	3,81	3,73	,452	,205
internationale gesellschaftliche Solidarität	26	2	4	3,71	3,65	,562	,315
gemeinsamer Wohlstand	26	2	4	3,48	3,46	,647	,418
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	26	2	4	3,24	3,23	,815	,665
Kulturaustausch	26	2	4	3,71	3,69	,549	,302
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	26	2	4	3,38	3,38	,752	,566
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	26	2	4	3,38	3,42	,643	,414
Vielfalt	26	2	4	3,71	3,58	,643	,414
gemeinsamer Politik.	26	2	4	3,10	3,12	,588	,346
gemeinsamer Kultur.	26	1	4	2,76	2,81	,981	,962
gemeinsamem Handel.	26	1	4	3,24	3,15	,784	,615
gemeinsamen Werten.	26	2	4	3,48	3,46	,582	,338
gemeinsamer Religion.	26	1	3	1,10	1,12	,431	,186
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	26	1	3	1,43	1,35	,629	,395
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	26	2	4	3,48	3,46	,582	,338
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	26	1	4	2,38	2,54	,905	,818
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	26	1	4	3,05	3,04	,871	,758
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	26	1	4	3,24	3,19	,801	,642
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	26	2	4	3,52	3,54	,582	,338
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	26	2	4	3,48	3,50	,648	,420
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	25	2	4	3,19	3,24	,723	,523
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	26	1	4	1,10	1,23	,652	,425
Religion	26	1	4	1,83	1,77	,908	,825
Philosophie	26	1	4	2,79	2,81	,895	,802
Staatsformen/Verfassungen/Recht	26	1	4	3,12	3,15	,675	,455
fremde Sprachen	26	1	4	2,88	2,88	,711	,506
Mythen und Legenden	25	1	4	2,21	2,16	,800	,640
menschliches Verhalten	25	1	3	2,13	2,16	,800	,640
europäische Geschichte	25	2	4	3,54	3,52	,653	,427

europäische Kunst, Kultur oder Musik	26	2	4	3,33	3,31	,679	,462
Werte und Normen.	26	1	4	2,71	2,73	,919	,845
45. Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	25	1	4	3,00	3,00	1,118	1,250
Nachrichtenmedien	26	2	4	3,48	3,50	,583	,340
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	26	1	4	2,84	2,88	,993	,986
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	26	1	4	3,08	3,08	,891	,794
europäische Symbole	26	1	4	2,76	2,77	,951	,905
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	26	1	4	3,24	3,19	,895	,802
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	26	1	4	3,08	3,12	,993	,986
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	26	1	4	3,08	3,04	,958	,918
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	26	1	4	2,36	2,35	1,056	1,115
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	26	1	4	3,44	3,42	,758	,574
46. Mein Alter in Jahren:	26	1	4	2,71	2,69	1,123	1,262
49. Mein Geschlecht:	26	1	2	1,46	1,46	,508	,258
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	26	1	2	1,21	1,23	,430	,185
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdspracherwerb ist NICHT gemeint.)	26	1	2	1,79	1,81	,402	,162
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	25	1	2	1,83	1,84	,374	,140
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	26	1	2	1,17	1,15	,368	,135
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	26	1	4	2,29	2,23	,815	,665

Tabelle I 3: Deskriptivstatistik Italien Items 4 bis 54 (INLG)

Deskriptivstatistik Italien INLG - Items 4 bis 54 <i>Legende: grellgelb = Werte nicht 1-4; gelb= MW; grün = MW Bootstrapping</i>	N	Min	Max	Mittelwert Bootstrapping	Mittelwert	Std.-Abw.	Varianz
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	14	1	4	2,78	3,07	,997	,995
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	14	1	4	1,67	2,00	1,038	1,077
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	14	1	4	2,56	2,71	,825	,681
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	13	1	4	2,89	2,77	,832	,692
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	14	1	4	2,56	2,29	,994	,989
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	14	1	3	2,11	2,14	,770	,593
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	14	1	3	2,22	2,29	,825	,681
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	14	2	4	3,22	3,29	,726	,527
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	14	2	4	3,11	3,21	,802	,643
antiken Wurzeln.	14	2	4	3,33	3,29	,611	,374
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	14	1	4	2,22	2,57	,852	,725
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	14	2	4	2,89	3,07	,616	,379
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	14	2	4	2,89	3,07	,616	,379
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	14	2	4	3,11	3,29	,726	,527
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	14	1	4	2,22	2,43	,852	,725
der (alt)griechischen Sprache.	14	1	4	2,11	2,29	,914	,835
der lateinischen Sprache.	14	2	4	3,22	3,21	,579	,335
der englischen Sprache.	14	1	4	2,56	2,50	,941	,885

Mehrsprachigkeit.	14	1	4	2,78	2,93	,917	,841
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	14	1	4	2,78	2,86	,949	,901
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	14	1	3	1,44	1,57	,756	,571
dem Judentum.	14	1	2	1,33	1,43	,514	,264
dem Christentum.	14	2	4	3,67	3,50	,650	,423
dem Islam.	14	1	2	1,56	1,57	,514	,264
weiteren Religionen.	14	1	3	1,33	1,57	,646	,418
dem Atheismus.	14	1	4	2	1,93	,997	,995
der Religionsfreiheit.	14	1	4	2,56	2,86	1,231	1,516
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	14	1	4	2,56	2,86	1,027	1,055
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	14	1	4	1,44	1,29	,825	,681
das Imperium Romanum (das römische Reich).	14	1	4	3,22	3,36	1,008	1,016
das internationale europäische Mittelalter.	14	2	4	3,22	3,36	,745	,555
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	14	2	4	3,11	3,43	,646	,418
die Bildung der Nationalstaaten.	14	2	4	3,22	3,29	,611	,374
die beiden Weltkriege.	14	2	4	3,33	3,50	,650	,423
die weltweite Nachkriegsordnung.	14	1	4	3,33	3,29	,825	,681
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	14	3	4	3,56	3,64	,497	,247
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	14	2	4	2,44	2,64	,842	,709
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	14	2	4	2,56	2,64	,745	,555
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	14	1	3	1,78	2,00	,877	,769
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	14	1	4	2,78	2,79	1,311	1,720
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	14	1	4	2,78	2,93	,997	,995
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	13	1	4	1,78	2,23	1,092	1,192
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	14	1	4	2,67	2,93	1,141	1,302
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	14	1	4	2,78	3,00	,961	,923
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	14	1	3	2,22	2,21	,699	,489
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	14	1	3	1,89	2,07	,730	,533
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	14	1	4	2,22	2,50	,855	,731
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	14	1	3	2,11	2,07	,829	,687
familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.	14	1	3	2,22	2,36	,745	,555
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	14	1	3	2,22	2,43	,756	,571
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	14	1	4	2,33	2,64	1,151	1,324
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	14	1	4	2,11	2,43	,938	,879
Alltagsleben	14	1	4	2,11	2,14	,949	,901
Bildung	14	1	4	2,33	2,57	,852	,725
Flora und Fauna	14	1	4	1,89	2,21	,975	,951
Glaube und Religion	14	1	3	2,22	2,21	,699	,489
Klima	14	1	4	1,78	2,07	,917	,841
Kultur	14	2	4	2,78	2,86	,770	,593
Landschaften	14	1	4	2,22	2,43	1,016	1,033
Politik	14	1	4	2,00	2,36	1,082	1,170

Sprachen	14	1	4	2,11	2,50	,941	,885
Tourismus	14	2	4	2,89	2,93	,917	,841
Währung	13	2	4	3,22	3,31	,630	,397
Werte	13	1	4	2,00	2,46	,967	,936
Wissenschaften	14	1	4	2,78	2,93	,997	,995
Würde des Menschen	14	2	4	3,67	3,79	,579	,335
Freizügigkeit	14	3	4	3,78	3,86	,363	,132
Demokratie	14	2	4	3,67	3,71	,611	,374
Gleichstellung/Gleichberechtigung	14	2	4	3,67	3,79	,579	,335
Rechtsstaatlichkeit	14	2	4	3,44	3,57	,756	,571
Menschenrechte	14	2	4	3,78	3,86	,535	,286
Sicherheit	14	2	4	3,22	3,43	,852	,725
Frieden	12	2	4	3,78	3,83	,577	,333
internationale gesellschaftliche Solidarität	14	2	4	3,56	3,71	,726	,527
gemeinsamer Wohlstand	14	2	4	3,78	3,64	,633	,401
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	14	1	4	2,89	2,93	1,072	1,148
Kulturaustausch	14	3	4	3,78	3,86	,363	,132
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	14	2	4	3,56	3,50	,650	,423
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	14	2	4	3,67	3,71	,611	,374
Vielfalt	14	3	4	3,78	3,79	,426	,181
gemeinsamer Politik.	14	2	4	2,89	3,00	,877	,769
gemeinsamer Kultur.	14	1	4	2,56	2,64	1,008	1,016
gemeinsamem Handel.	14	2	4	3,22	3,14	,770	,593
gemeinsamen Werten.	14	2	4	3,00	3,21	,699	,489
gemeinsamer Religion.	14	1	3	1,33	1,29	,611	,374
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	14	1	4	1,33	1,36	,842	,709
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	14	2	4	2,78	3,07	,917	,841
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	14	1	4	1,89	2,36	1,277	1,632
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	13	1	4	2,44	2,62	1,044	1,090
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	14	2	4	3,11	2,86	,949	,901
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	14	2	4	3,22	3,21	,802	,643
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	14	1	4	2,78	3,00	1,109	1,231
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	14	1	4	2,78	2,86	,949	,901
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	14	1	3	1,22	1,14	,535	,286
Religion	14	1	3	1,93	1,93	,829	,687
Philosophie	14	1	4	2,50	2,50	1,019	1,038
Staatsformen/Verfassungen/Recht	14	1	4	2,71	2,71	,825	,681
fremde Sprachen	14	1	4	2,57	2,57	1,089	1,187
Mythen und Legenden	14	1	4	2,29	2,29	,994	,989
menschliches Verhalten	14	1	4	2,07	2,07	,997	,995
europäische Geschichte	14	2	4	3,36	3,36	,633	,401
europäische Kunst, Kultur oder Musik	14	1	4	3,00	3,00	1,177	1,385
Werte und Normen.	14	1	4	2,57	2,57	,852	,725
45. Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	14	1	4	2,83	2,93	1,072	1,148
Nachrichtenmedien	14	1	4	3,17	3,21	,893	,797
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	14	1	4	2,42	2,43	1,158	1,341
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	14	1	4	2,42	2,57	1,284	1,648
europäische Symbole	14	1	4	2,17	2,14	1,099	1,209
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	14	1	4	2,67	2,71	,994	,989
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	14	1	4	2,25	2,29	1,069	1,143
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	14	1	4	2,67	2,79	1,122	1,258

meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	12	1	4	2,00	2,00	1,128	1,273
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	14	1	4	3,00	3,07	1,141	1,302
46. Mein Alter in Jahren:	14	2	3	2,50	2,50	,519	,269
49. Mein Geschlecht:	14	1	2	1,29	1,29	,469	,220
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	14	1	2	1,29	1,29	,469	,220
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdspracherwerb ist NICHT gemeint.)	14	1	2	1,79	1,79	,426	,181
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	14	1	2	1,86	1,86	,363	,132
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	14	1	2	1,43	1,43	,514	,264
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	14	1	4	2,14	2,14	,864	,747

Tabelle I 7: Extrema der Differenz zwischen ILG und INLG

Maxima und Minima der Differenz zwischen ILG und INLG <i>Legende: grün = Differenz ≤ 0,1; blau = LG; grau = NLG; rot = Differenz ≥ 0,5</i>	ILG Mittelwert	INLG Mittelwert	Differenz ILG - INLG
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	2,00	2,00	0
dem Islam.	1,58	1,57	0,01
gemeinsamem Handel.	3,15	3,14	0,01
Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,57	0,01
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,35	1,36	-0,01
Menschenrechte	3,85	3,86	-0,01
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	1,81	1,79	0,02
der lateinischen Sprache.	3,23	3,21	0,02
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,84	1,86	-0,02
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,69	2,71	-0,02
der (alt)griechischen Sprache.	2,27	2,29	-0,02
Würde des Menschen	3,77	3,79	-0,02
24. Für mich gehören alle Staaten zu E.uropa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	2,96	2,93	0,03
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	3,04	3,07	-0,03
Klima	2,04	2,07	-0,03
der englischen Sprache.	2,54	2,5	0,04
die beiden Weltkriege.	3,46	3,5	-0,04
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	2,12	2,07	0,05
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,81	2,86	-0,05
das Imperium Romanum (das römische Reich).	3,42	3,36	0,06
die Bildung der Nationalstaaten.	3,35	3,29	0,06
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,23	1,29	-0,06
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,65	3,71	-0,06
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	3,5	3,43	0,07
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	3	2,93	0,07
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	2,08	2	0,08
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	2,15	2,23	-0,08
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	2,73	2,64	0,09

42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,23	1,14	0,09
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	2,23	2,14	0,09
menschliches Verhalten	2,16	2,07	0,09
Freizügigkeit	3,77	3,86	-0,09
Demokratie	3,81	3,71	0,1
antiken Wurzeln.	3,19	3,29	-0,1
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,54	3,64	-0,1
Frieden	3,73	3,83	-0,1
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	2,54	2,64	-0,1
14. Die europäische Kultur basiert m. M. nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	2,54	2,43	0,11
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,68	1,57	0,11
Mehrsprachigkeit.	3,04	2,93	0,11
Sicherheit	3,54	3,43	0,11
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	2,96	3,07	-0,11
gemeinsamer Politik.	3,12	3	0,12
weiteren Religionen.	1,69	1,57	0,12
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,38	3,5	-0,12
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,92	3,79	0,13
Mythen und Legenden	2,16	2,29	-0,13
Wissenschaften	3,08	2,93	0,15
europäische Geschichte	3,52	3,36	0,16
Werte und Normen.	2,73	2,57	0,16
Religion	1,77	1,93	-0,16
Währung	3,15	3,31	-0,16
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,38	3,21	0,17
49. Mein Geschlecht:	1,46	1,29	0,17
8. Europa lässt sich m. M. nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	2,46	2,29	0,17
gemeinsamer Kultur.	2,81	2,64	0,17
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	2,62	2,79	-0,17
das internationale europäische Mittelalter.	3,19	3,36	-0,17
gemeinsamer Religion.	1,12	1,29	-0,17
Kulturaustausch	3,69	3,86	-0,17
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein.	2,54	2,36	0,18
Politik	2,54	2,36	0,18
gemeinsamer Wohlstand	3,46	3,64	-0,18
46. Mein Alter in Jahren:	2,69	2,5	0,19
Landschaften	2,62	2,43	0,19
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	2,27	2,07	0,2
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,5	3,29	0,21
Vielfalt	3,58	3,79	-0,21
dem Atheismus.	2,15	1,93	0,22
familiäre und gruppenabhängige Werte.	2,58	2,36	0,22
Sprachen	2,73	2,5	0,23
gemeinsamen Werten.	3,46	3,21	0,25
Glaube und Religion	2,46	2,21	0,25
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	3,04	2,79	0,25
Tourismus	3,19	2,93	0,26

20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	2,92	2,64	0,28
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,15	1,43	-0,28
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,58	1,29	0,29
Flora und Fauna	2,5	2,21	0,29
Nachrichtenmedien	3,5	3,21	0,29
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,42	3,71	-0,29
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	3,23	2,93	0,3
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	3,08	2,77	0,31
europäische Kunst, Kultur oder Musik	3,31	3	0,31
fremde Sprachen	2,88	2,57	0,31
Philosophie	2,81	2,5	0,31
Alltagsleben	2,46	2,14	0,32
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	2,54	2,21	0,33
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	3,19	2,86	0,33
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	3,54	3,21	0,33
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	2,96	3,29	-0,33
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,42	3,07	0,35
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	2,35	2	0,35
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	2,65	2,29	0,36
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,92	3,29	-0,37
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	3,24	2,86	0,38
dem Christentum.	3,12	3,5	-0,38
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,46	3,07	0,39
9. M. M. n. gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	1,73	2,14	-0,41
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,35	2,93	0,42
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	2,85	2,43	0,42
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	3,04	2,62	0,42
Bildung	3	2,57	0,43
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,15	2,71	0,44
der Religionsfreiheit.	3,31	2,86	0,45
Kultur	3,31	2,86	0,45
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	2,88	2,43	0,45
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	3,19	2,71	0,48
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,35	2,86	0,49
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,5	3	0,5
40. Europäer(innen) sollten ihre gem. Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,5	3	0,5
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,58	3,07	0,51
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	3,08	2,57	0,51
dem Judentum.	1,96	1,43	0,53
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	3,04	2,5	0,54
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	3,04	2,43	0,61
europäische Symbole	2,77	2,14	0,63
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,23	2,57	0,66
Werte	3,27	2,46	0,81
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	3,12	2,29	0,83

Tabelle I 9: Mittelwertextrema

Items der Minima und Maxima sortiert nach ILG <i>Legende: blau = LG; grau = NLG</i>	ILG Mittelwert	INLG Mittelwert	Differenz ILG - INLG
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,92	3,79	0,13
Menschenrechte	3,85	3,86	-0,01
Demokratie	3,81	3,71	0,1
Freizügigkeit	3,77	3,86	-0,09
Würde des Menschen	3,77	3,79	-0,02
Frieden	3,73	3,83	-0,1
Kulturaustausch	3,69	3,86	-0,17
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,65	3,71	-0,06
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,58	3,07	0,51
Rechtsstaatlichkeit	3,58	3,57	0,01
Vielfalt	3,58	3,79	-0,21
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	3,54	3,21	0,33
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,54	3,64	-0,1
Sicherheit	3,54	3,43	0,11
europäische Geschichte	3,52	3,36	0,16
27. Die europäischen Werte werden durch die gem. Geschichte und Kultur geprägt.	3,50	3,00	0,5
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,50	3,00	0,5
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	3,50	3,43	0,07
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,50	3,29	0,21
Nachrichtenmedien	3,50	3,21	0,29
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,46	3,07	0,39
die beiden Weltkriege.	3,46	3,50	-0,04
gemeinsamen Werten.	3,46	3,21	0,25
gemeinsamer Wohlstand	3,46	3,64	-0,18
das Imperium Romanum (das römische Reich).	3,42	3,36	0,06
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,42	3,07	0,35
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,42	3,71	-0,29
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kult. und geistesgesch. Ebene.	3,38	3,21	0,17
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,38	3,50	-0,12
18. Das heutige E. basiert m. M. n. auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,35	2,86	0,49
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,35	2,93	0,42
die Bildung der Nationalstaaten.	3,35	3,29	0,06
der Religionsfreiheit.	3,31	2,86	0,45
europäische Kunst, Kultur oder Musik	3,31	3,00	0,31
Kultur	3,31	2,86	0,45
Werte	3,27	2,46	0,81
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gem. Werten bekennen.	3,24	2,86	0,38
der lateinischen Sprache.	3,23	3,21	0,02
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,23	2,57	0,66
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	3,23	2,93	0,3
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	3,19	2,86	0,33

antiken Wurzeln.	3,19	3,29	-0,1
das internationale europäische Mittelalter.	3,19	3,36	-0,17
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	3,19	2,71	0,48
Tourismus	3,19	2,93	0,26
gemeinsamem Handel.	3,15	3,14	0,01
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,15	2,71	0,44
Währung	3,15	3,31	-0,16
dem Christentum.	3,12	3,50	-0,38
gemeinsamer Politik.	3,12	3,00	0,12
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	3,12	2,29	0,83
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	3,08	2,77	0,31
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	3,08	2,57	0,51
Wissenschaften	3,08	2,93	0,15
37. Europa sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	3,04	2,62	0,42
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	3,04	2,5	0,54
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	3,04	3,07	-0,03
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	3,04	2,43	0,61
Mehrsprachigkeit.	3,04	2,93	0,11
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	3,04	2,79	0,25
Bildung	3,00	2,57	0,43
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	3,00	2,93	0,07
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	2,96	3,29	-0,33
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gem. europäische Kultur teilen.	2,96	2,93	0,03
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	2,96	3,07	-0,11
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	2,92	2,64	0,28
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,92	3,29	-0,37
fremde Sprachen	2,88	2,57	0,31
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	2,88	2,43	0,45
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	2,85	2,43	0,42
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,81	2,86	-0,05
gemeinsamer Kultur.	2,81	2,64	0,17
Philosophie	2,81	2,5	0,31
europäische Symbole	2,77	2,14	0,63
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	2,73	2,64	0,09
Sprachen	2,73	2,5	0,23
Werte und Normen.	2,73	2,57	0,16
46. Mein Alter in Jahren:	2,69	2,5	0,19
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,69	2,71	-0,02
10. Ich halte die geograph. Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	2,65	2,29	0,36
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	2,62	2,79	-0,17
Landschaften	2,62	2,43	0,19
familiäre und gruppenabhängige Werte [...]	2,58	2,36	0,22
14. Die europ. Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachl. Gemeinsamkeiten.	2,54	2,43	0,11
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	2,54	2,21	0,33
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein.	2,54	2,36	0,18

der englischen Sprache.	2,54	2,50	0,04
Politik	2,54	2,36	0,18
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	2,54	2,64	-0,1
Flora und Fauna	2,50	2,21	0,29
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	2,46	2,29	0,17
Alltagsleben	2,46	2,14	0,32
Glaube und Religion	2,46	2,21	0,25
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	2,35	2,00	0,35
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	2,27	2,07	0,2
der (alt)griechischen Sprache.	2,27	2,29	-0,02
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst	2,23	2,14	0,09
menschliches Verhalten	2,16	2,07	0,09
Mythen und Legenden	2,16	2,29	-0,13
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	2,15	2,23	-0,08
dem Atheismus.	2,15	1,93	0,22
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	2,12	2,07	0,05
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	2,08	2,00	0,08
Klima	2,04	2,07	-0,03
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	2,00	2,00	0
dem Judentum.	1,96	1,43	0,53
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,84	1,86	-0,02
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	1,81	1,79	0,02
Religion	1,77	1,93	-0,16
9. M. M. nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	1,73	2,14	-0,41
weiteren Religionen.	1,69	1,57	0,12
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,68	1,57	0,11
dem Islam.	1,58	1,57	0,01
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,58	1,29	0,29
49. Mein Geschlecht:	1,46	1,29	0,17
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,35	1,36	-0,01
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,23	1,14	0,09
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,23	1,29	-0,06
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,15	1,43	-0,28
gemeinsamer Religion.	1,12	1,29	-0,17

Tabelle TRI 1: Trinationale Deskriptivstatistik mit Vergleich MW aller Gruppen

Legende: gelb = D; rot = F; grün = I, jeweils abgestuft nach Gruppen

Item und Aussage	DLG	FLG	ILG	DNLG	FNLG	INLG	D	F	I	Min	Max
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,35	3,28	3,58	3,33	3,44	3,07	3,33	3,32	3,40	3,07	3,58
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	2,03	1,86	2,08	2,29	2,00	2,00	2,13	1,90	2,05	1,86	2,29
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,12	2,09	2,69	2,45	2,69	2,71	2,25	2,25	2,70	2,09	2,71
7. Mit Europa verbinde ich geograph. Gemeinsamkeiten.	2,9	2,78	3,08	2,79	3,25	2,77	2,86	2,91	2,97	2,77	3,25
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	2,3	2,42	2,46	2,33	2,63	2,29	2,31	2,47	2,40	2,29	2,63
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	2,41	1,67	1,73	2,34	2,14	2,14	2,38	1,79	1,88	1,67	2,41
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	2,19	2,88	2,65	2,13	2,94	2,29	2,16	2,90	2,53	2,13	2,94
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.	2,9	3,19	2,96	2,72	3,31	3,29	2,82	3,22	3,08	2,72	3,31
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,3	3,39	3,38	3,13	3,44	3,21	3,23	3,40	3,32	3,13	3,44
antiken Wurzeln.	2,67	2,98	3,19	2,33	2,94	3,29	2,53	2,97	3,22	2,33	3,29
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,09	3,19	3,23	3,12	3,31	2,57	3,1	3,22	3,00	2,57	3,31
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen [...]	2,73	2,79	3,04	2,74	3	3,07	2,73	2,85	3,05	2,73	3,07
gemeinsamen Denkmälern	2,71	3,05	2,96	2,63	2,88	3,07	2,67	3,00	3,00	2,63	3,07
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,21	2,72	2,92	2,08	2,69	3,29	2,15	2,71	3,05	2,08	3,29
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	2,26	2,57	2,54	2,11	2,25	2,43	2,19	2,48	2,50	2,11	2,57
der (alt)griechischen Sprache.	2,18	2,21	2,27	1,91	2,13	2,29	2,07	2,19	2,28	1,91	2,29
der lateinischen Sprache.	2,96	2,65	3,23	2,65	2,67	3,21	2,82	2,66	3,23	2,65	3,23
der englischen Sprache.	2,35	1,79	2,54	2,19	2,37	2,50	2,28	1,95	2,53	1,79	2,54
Mehrsprachigkeit.	2,88	3,14	3,04	3,13	3,63	2,93	2,97	3,27	3,00	2,88	3,63
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,64	2,61	2,81	2,48	2,53	2,86	2,57	2,59	2,83	2,48	2,86
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,44	1,44	1,68	1,48	1,94	1,57	1,46	1,58	1,64	1,44	1,94
dem Judentum.	2,13	1,91	1,96	2,11	2,19	1,43	2,12	1,98	1,78	1,43	2,19
dem Christentum.	3,13	2,93	3,12	2,97	3,07	3,50	3,06	2,97	3,25	2,93	3,5
dem Islam.	1,93	1,47	1,58	1,98	1,88	1,57	1,94	1,58	1,57	1,47	1,98
weiteren Religionen.	1,63	1,36	1,69	1,64	1,81	1,57	1,63	1,48	1,65	1,36	1,81
dem Atheismus.	2,13	2,21	2,15	2,16	2,75	1,93	2,13	2,36	2,07	1,93	2,75
der Religionsfreiheit.	3,29	3,14	3,31	3,3	3,13	2,86	3,28	3,14	3,15	2,86	3,31
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,21	3,36	3,35	3,17	3,13	2,86	3,19	3,29	3,18	2,86	3,36
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,33	1,72	1,58	1,31	1,44	1,29	1,32	1,64	1,48	1,29	1,72
das Imperium Romanum (das römische Reich).	2,93	2,86	3,42	2,75	2,69	3,36	2,85	2,81	3,40	2,69	3,42
das internationale europäische Mittelalter.	2,72	2,81	3,19	2,54	2,63	3,36	2,64	2,76	3,25	2,54	3,36
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	3,15	2,84	3,50	3,2	2,88	3,43	3,16	2,85	3,47	2,84	3,5
die Bildung der Nationalstaaten.	3,09	3,09	3,35	2,98	2,88	3,29	3,04	3,03	3,33	2,88	3,35
die beiden Weltkriege.	3,37	3,59	3,46	3,27	3,5	3,50	3,33	3,56	3,47	3,27	3,59
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,25	3,4	3,50	3,28	3,5	3,29	3,26	3,43	3,43	3,25	3,5
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,57	3,51	3,54	3,53	3,5	3,64	3,55	3,51	3,58	3,5	3,64
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	3,15	2,98	2,92	2,93	3	2,64	3,06	2,98	2,83	2,64	3,15
21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	3,29	3,21	2,73	3,14	3,13	2,64	3,23	3,19	2,70	2,64	3,29
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	1,71	2,23	2,00	1,95	2,19	2,00	1,81	2,22	2,00	1,71	2,23
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	2,79	2,81	2,62	3,02	2,88	2,79	2,89	2,83	2,68	2,62	3,02

24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	2,74	2,88	2,96	2,34	2,81	2,93	2,58	2,86	2,95	2,34	2,96
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	2,46	2,02	2,15	2,58	1,81	2,23	2,51	1,97	2,18	1,81	2,58
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,29	3,02	3,35	3,11	3,25	2,93	3,22	3,08	3,20	2,93	3,35
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,24	3,28	3,50	3,09	3,13	3,00	3,18	3,24	3,32	3	3,5
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	2,44	2,61	2,54	2,55	2,75	2,21	2,48	2,65	2,43	2,21	2,75
29. Die europäischen Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	1,69	1,88	2,27	1,66	2,19	2,07	1,68	1,97	2,20	1,66	2,27
anthropologische Werte	2,96	2,93	3,04	2,97	3,06	2,50	2,97	2,97	2,85	2,5	3,06
christliche Werte	2,36	2,33	2,12	2,22	1,94	2,07	2,3	2,22	2,10	1,94	2,36
familiäre und gruppenabhängige Werte	2,57	2,42	2,58	2,52	2,94	2,36	2,55	2,56	2,50	2,36	2,94
humanistische Werte	3,08	2,93	3,04	2,94	2,94	2,43	3,02	2,93	2,83	2,43	3,08
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	2,61	2,58	2,54	2,78	2,62	2,64	2,68	2,59	2,58	2,54	2,78
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	2,68	2,86	2,85	2,55	3,13	2,43	2,62	2,93	2,70	2,43	3,13
Alltagsleben	2,39	2,4	2,46	2,38	2,69	2,14	2,38	2,47	2,35	2,14	2,69
Bildung	2,86	2,67	3,00	2,66	2,81	2,57	2,78	2,71	2,85	2,57	3
Flora und Fauna	2,1	2,35	2,50	2,14	2,38	2,21	2,11	2,36	2,40	2,1	2,5
Glaube und Religion	2,31	2,16	2,46	2,31	1,8	2,21	2,31	2,07	2,38	1,8	2,46
Klima	2,21	2,23	2,04	2,22	2,31	2,07	2,22	2,25	2,05	2,04	2,31
Kultur	2,96	3	3,31	2,79	2,81	2,86	2,89	2,95	3,15	2,79	3,31
Landschaften	2,14	2,33	2,62	2,21	2,31	2,43	2,17	2,32	2,55	2,14	2,62
Politik	2,84	2,63	2,54	2,77	2,87	2,36	2,81	2,69	2,48	2,36	2,87
Sprachen	2,69	2,42	2,73	2,59	2,5	2,50	2,64	2,44	2,65	2,42	2,73
Tourismus	2,86	2,49	3,19	2,73	2,75	2,93	2,81	2,56	3,10	2,49	3,19
Währung	3,1	2,93	3,15	3,08	2,94	3,31	3,09	2,93	3,21	2,93	3,31
Werte	3,17	3,07	3,27	3	3,13	2,46	3,1	3,08	3,00	2,46	3,27
Wissenschaften	2,96	2,49	3,08	2,93	3,19	2,93	2,95	2,68	3,03	2,49	3,19
Würde des Menschen	3,88	3,6	3,77	3,79	3,5	3,79	3,84	3,58	3,78	3,5	3,88
Freizügigkeit	3,48	3,74	3,77	3,41	3,75	3,86	3,45	3,75	3,80	3,41	3,86
Demokratie	3,82	3,6	3,81	3,86	3,75	3,71	3,84	3,64	3,77	3,6	3,86
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,69	3,53	3,92	3,81	3,69	3,79	3,74	3,58	3,87	3,53	3,92
Rechtsstaatlichkeit	3,77	3,58	3,58	3,71	3,62	3,57	3,74	3,59	3,58	3,57	3,77
Menschenrechte	3,9	3,63	3,85	3,86	3,69	3,86	3,88	3,64	3,85	3,63	3,9
Sicherheit	3,46	2,98	3,54	3,54	3,63	3,43	3,5	3,15	3,50	2,98	3,63
Frieden	3,9	3,79	3,73	3,82	3,69	3,83	3,87	3,76	3,76	3,69	3,9
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,51	3,19	3,65	3,57	3,56	3,71	3,53	3,29	3,68	3,19	3,71
gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,21	3,46	3,17	3,81	3,64	3,19	3,37	3,53	3,17	3,81
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	2,82	2,63	3,23	2,71	2,75	2,93	2,77	2,66	3,13	2,63	3,23
Kulturaustausch	3,46	3,65	3,69	3,53	3,63	3,86	3,49	3,64	3,75	3,46	3,86
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,23	3,33	3,38	3,32	3,44	3,50	3,27	3,36	3,43	3,23	3,5
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,34	3,16	3,42	3,33	3,56	3,71	3,34	3,27	3,52	3,16	3,71
Vielfalt	3,45	3,35	3,58	3,66	3,94	3,79	3,54	3,51	3,65	3,35	3,94
gemeinsamer Politik.	3,12	2,7	3,12	3,18	2,38	3,00	3,14	2,61	3,08	2,38	3,18
gemeinsamer Kultur.	2,84	2,63	2,81	2,64	2,25	2,64	2,75	2,53	2,75	2,25	2,84
gemeinsamem Handel.	3,16	2,91	3,15	3,18	2,94	3,14	3,17	2,92	3,15	2,91	3,18
gemeinsamen Werten.	3,64	3,16	3,46	3,46	3,13	3,21	3,56	3,15	3,38	3,13	3,64
gemeinsamer Religion.	1,44	1,44	1,12	1,33	1,44	1,29	1,39	1,44	1,18	1,12	1,44
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,16	1,17	1,35	1,23	1,38	1,36	1,19	1,22	1,35	1,16	1,38
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,49	3,23	3,46	3,47	3,31	3,07	3,48	3,25	3,33	3,07	3,49
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	2,74	2,57	2,54	2,8	2,13	2,36	2,77	2,45	2,47	2,13	2,8
37. E. sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	2,56	2,42	3,04	2,71	2,31	2,62	2,62	2,39	2,90	2,31	3,04
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	2,59	2,21	3,19	2,38	2,44	2,86	2,5	2,27	3,08	2,21	3,19

39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	3,27	3,23	3,54	2,96	2,88	3,21	3,14	3,14	3,42	2,88	3,54
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,27	3,33	3,50	3,1	2,69	3,00	3,2	3,15	3,33	2,69	3,5
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	3,39	2,88	3,24	3,21	2,88	2,86	3,32	2,88	3,10	2,86	3,39
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,34	1,35	1,23	1,21	1,13	1,14	1,29	1,29	1,20	1,13	1,35
Religion	1,63	1,7	1,77	1,5	1,62	1,93	1,58	1,68	1,82	1,5	1,93
Philosophie	2,1	2,56	2,81	2,06	2,44	2,50	2,08	2,53	2,70	2,06	2,81
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,24	3,4	3,15	3,34	3,63	2,71	3,28	3,47	3,00	2,71	3,63
fremde Sprachen	2,82	3,16	2,88	2,75	2,94	2,57	2,79	3,10	2,78	2,57	3,16
Mythen und Legenden	2,27	2,44	2,16	1,88	2,31	2,29	2,11	2,41	2,21	1,88	2,44
menschliches Verhalten	2,52	2,12	2,16	2,53	2,62	2,07	2,52	2,25	2,13	2,07	2,62
europäische Geschichte	3,54	3,53	3,52	3,46	3,56	3,36	3,5	3,54	3,46	3,36	3,56
europäische Kunst, Kultur oder Musik	2,49	2,63	3,31	2,55	2,33	3,00	2,51	2,55	3,20	2,33	3,31
Werte und Normen.	2,95	2,63	2,73	3,02	3	2,57	2,98	2,73	2,67	2,57	3,02
Schüleraustausche/andere Austauschprogramme	2,44	3,26	3,00	2,71	2,88	2,93	2,55	3,15	2,97	2,44	3,26
Nachrichtenmedien	3,11	2,56	3,50	3,21	3,31	3,21	3,15	2,76	3,40	2,56	3,5
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	2,45	2,74	2,88	2,6	2,44	2,43	2,51	2,66	2,73	2,43	2,88
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	2,33	2,49	3,08	2,47	2,81	2,57	2,39	2,58	2,90	2,33	3,08
europäische Symbole	2,1	2,6	2,77	2,28	2,44	2,14	2,17	2,56	2,55	2,1	2,77
Sehenswürdigkeiten	3,02	2,95	3,19	2,92	3,37	2,71	2,97	3,07	3,03	2,71	3,37
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	2,76	2,86	3,12	2,81	2,75	2,29	2,78	2,83	2,83	2,29	3,12
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	2,9	3,05	3,04	2,84	2,31	2,79	2,88	2,85	2,95	2,31	3,05
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	2,93	3,3	2,35	2,83	3,13	2,00	2,89	3,25	2,24	2	3,3
eigene Aktivitäten	3,13	3,28	3,42	3,13	2,81	3,07	3,13	3,15	3,30	2,81	3,42
46. Mein Alter in Jahren:	2,66	3,49	2,69	2,69	2,44	2,50	2,67	3,20	2,63	2,44	3,49
49. Mein Geschlecht:	1,68	1,77	1,46	1,72	1,94	1,29	1,7	1,81	1,40	1,29	1,94
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,45	1,07	1,23	1,44	1,31	1,29	1,44	1,14	1,25	1,07	1,45
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdspracherwerb ist NICHT gemeint.)	1,89	1,65	1,81	1,83	1,69	1,79	1,87	1,66	1,80	1,65	1,89
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,79	1,7	1,84	1,77	1,75	1,86	1,78	1,71	1,85	1,7	1,86
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,26	1,16	1,15	1,25	1,31	1,43	1,25	1,20	1,25	1,15	1,43
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	1,97	2,33	2,23	2,14	2,13	2,14	2,04	2,27	2,20	1,97	2,33
56. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:	3,76	3,16	3,69							3,16	3,76
57. Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	1,99	1,3	1,73							1,3	1,99
58. Im LU wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	2,43	2,3	2,73							2,3	2,73
59. Im Lateinunterricht wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	1,73	1,6	2,31							1,6	2,31
60. Der LU hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf E. beigetragen.	1,97	1,65	2,00							1,65	2
61. Der LU trug zur europäischen Werteerziehung bei.	1,83	1,49	2,08							1,49	2,08
62. Der LU trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	1,85	1,65	2,08							1,65	2,08
63. Der LU hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	1,81	1,6	1,85							1,6	1,85
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	1,49	1,33	1,62							1,33	1,62
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen (durch Bilder, Texte, Aufgaben).	1,78	1,5	1,62							1,5	1,78
66. Es sollte Aufgabe des Lateinunterrichts sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	2,6	2,09	2,50							2,09	2,6
67. LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	2,63	2,16	2,60							2,16	2,63
68. LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	2,23	1,98	2,42							1,98	2,42
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	2,59	2,09	3,48							2,09	3,48

Tabelle TRI 2: Hypothesenprüfende Tests mit Signifikanzen

Legende: grün: signifikant; rot: abweichende Gruppen; gelb: signifikant unterschiedlich nach Effektstärke

Item	Mediantest	Kruskal-Wallis	Jonckheere-Terpstra	Median, Diff. zw. DLG und FLG	Kruskal-Wallis Diff. zw. DLG und FLG / nach Bonferri-Korrektur	Jonckheere-Terpstra der Diff. zw. DLG und FLG nach Bonferri-Korrektur	Median, Diff. zw. DLG und ILG	Kruskal-Wallis Diff. zw. DLG und ILG nach Bonferri-Korrektur	Jonckheere-Terpstra der Diff. zw. DLG und ILG nach Bonferri-Korrektur	Median, Diff. zw. FLG und -ILG	Kruskal-Wallis Diff. zw. FLG und ILG nach Bonferri-Korrektur	Jonckheere-Terpstra der Diff. zw. FLG und ILG nach Bonferri-Korrektur
6	,007	0,013	0,053	-	-	-	,002/,005	,004/,012	-	,040/,121	,011/,032	-
9	<,001	<,001	<,001	<,001/,002	<,001/,000	<,001/,000	,006/,019	<,001/,004	<,001/,002	-	-	-
10	<,001	<,001	<,001	<,001/,003	<,001/,000	<,001/,000	,005/,014	,014/,041	,006/,017	-	-	-
13a	-	,009	,002	-	,065/,196	,031/,092	-	,005/,016	,003/,009	-	-	-
13d	,043	,049	,020	,012/,037	,029/,087	,016/,048	-	-	-	-	-	-
13e	<,001	<,001	<,001	,005/,015	,001/,004	<,001/,001	<,001/,001	<,001/,001	<,001/,000	-	-	-
15c	,003	<,001	-	,006/,018	<,001/,001	-	-	-	-	,001/,003	<,001/,002	-
17d	,035	<,001	<,001	,011/,033	<,001/,001	<,001/,000	-	,019/,058	,011/,033	-	-	-
19a	,024	0,016	0,005	,024/,073	,014/,043	,007/,020	,039/,116	,050/,151	,020/,059	-	-	-
19c	,079	,040	0,027	-	-	-	-	,012/,035	,005/,015	-	-	-
19d	,026	,004	-	-	,051/,153	-	,014/,042	,026/,077	-	,014/,042	<,001/,003	-
21	,069	,019	,030	-	-	-	-	,005/,015	,002/,007	-	,029/,087	,018/,055
22	,001	,005	,003	<,001/,001	,002/,006	,001/,004	-	-	,035/,104	-	-	-
25	,107	,014	,008	-	,006/,018	,003/,010	-	-	-	-	-	-
29	<,001	,014	,010	-	-	-	<,001/,001	,004/,012	,002/,005	-	-	-
32c	,017	,020	,007	-	-	-	,006/,017	,010/,030	,004/,013	-	-	-
32g	,002	,030	,017	,023/,070	-	-	,001/,004	,009/,028	,003/,009	-	-	-
32h	,744	,046	,015	-	-	-	-	,027/,081	,012/,036	-	-	-
33a	nm	<,001	<,001	-	<,001/,001	<,001/,000	-	-	,016/,047	-	-	-
33b	nm	,006	,002	-	,007/,021	,004/,012	-	,028/,085	,016/,049	-	-	-
33e	nm	,037	,011	-	-	,032/,097	-	,032/,096	,012/,036	-	-	-
33f	nm	,003	,006	-	<,001/,002	<,001/,001	-	-	-	-	-	-
33h	nm	,015	,004	-	-	,024/,071	-	,010/,031	,003/,009	-	-	-
34d	nm	<,001	<,001	-	<,001/,001	<,001/,001	-	-	,023/,068	-	-	-
38	,002	<,001	-	,014/,042	,014/,042	-	,009/,026	<,001/,003	-	<,001/,002	<,001/,000	-
41	,038	,008	,010	(,038)	,002/,007	,001/,004	(,038)	-	-	-	-	-
44b	,003	<,001	<,001	,070/,209	,006/,019	,003/,008	<,001/,003	<,001/,001	<,001/,001	-	-	-
44f	,049	,019	,007	,020/,059	,011/,034	,006/,018	,040/,121	-	,041/,122	-	-	-
44h	-	,001	,002	-	-	-	-	<,001/,001	<,001/,000	-	,009/,027	,006/,017
45a	<,001	<,001	<,001	<,001/,000	<,001/,000	<,001/,000	-	,038/,114	,017/,052	-	-	-
45b	,036	<,001	-	-	,002/,007	-	-	,031/,092	-	,010/,029	<,001/,000	-
45c	,013	,052	,016	-	-	,055/,164	,047/,141	-	,016/,049	-	-	-
45d	,001	,004	,005	-	-	-	<,001/,001	<,001/,002	<,001/,001	-	,023/,068	,021/,063
45e	,004	<,001	<,001	,045/,134	,006/,018	,003/,010	,003/,008	,002/,005	<,001/,002	-	-	-
50	<,001	<,001	<,001	<,001/,000	<,001/,000	<,001/,000	,039/,117	,032/,097	,020/,059	,054/,163	-	,028/,084
51	nm	,001	,005	-	<,001/,001	<,001/,000	-	-	-	-	-	-
54	-	,009	,005	-	,004/,011	,002/,005	-	-	-	-	-	-
56	nm	<,001	<,001	-	<,001/,000	<,001/,000	-	-	,003/,009	-	,001/,004	-
57	,005	<,001	<,001	,002/,006	<,001/,000	<,001/,000	-	,025/,074	-	,014/,042	,005/,016	-
59	<,001	,019	-	-	-	-	<,001/,000	,011/,033	-	,001/,003	,008/,023	-
61	,032	,007	-	,005/,015	,012/,035	-	-	-	-	,004/,013 /	,003/,010	-
66		,012	,040	-	,003/,009	,002/,005	-	-	-	-	,041/,123	-

Tabelle TRI 5: Vergleich der Maxima aller LGs

Legende: Farbe der Dimensionen; Farben der Gruppen: gelb = D; F = rot; grün = I; Werte: grellgelb = Maximum

Maxima der drei LGs	DLG	FLG	ILG
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,69	3,53	3,92
Menschenrechte	3,90	3,63	3,85
Frieden	3,90	3,79	3,73
Würde des Menschen	3,88	3,60	3,77
Demokratie	3,82	3,6	3,81
Freizügigkeit	3,48	3,74	3,77
Kulturaustausch	3,46	3,65	3,69
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,51	3,19	3,65
gemeinsamen Werten.	3,64	3,16	3,46
die beiden Weltkriege.	3,37	3,59	3,46
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,35	3,28	3,58
Vielfalt	3,45	3,35	3,58
Rechtsstaatlichkeit	3,77	3,58	3,58
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,57	3,51	3,54
europäische Geschichte	3,54	3,53	3,52
Sicherheit	3,46	2,98	3,54
39. Europäer(innen) sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln und ihrem Erbe umgehen.	3,27	3,23	3,54
40. Europäer(innen) sollten ihre gem. Gesch. für die Gestaltung d. Zukunft einbeziehen.	3,27	3,33	3,50
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,25	3,4	3,50
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	3,15	2,84	3,50
27. Die europäischen Werte werden durch die gem. Geschichte und Kultur geprägt.	3,24	3,28	3,50
Nachrichtenmedien	3,11	2,56	3,50
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,49	3,23	3,46
gemeinsamer Wohlstand	3,21	3,21	3,46
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,13	3,28	3,42
das Imperium Romanum (das römische Reich).	2,93	2,86	3,42
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,34	3,16	3,42
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gem. Werten bekennen.	3,39	2,88	3,24
12. Mit E. verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtl. Ebene.	3,30	3,39	3,38
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,23	3,33	3,38
21. E. wird m. M. n. aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	3,29	3,21	2,73
18. Das heutige E. basiert m. M. n. auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,21	3,36	3,35
die Bildung der Nationalstaaten.	3,09	3,09	3,35
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,29	3,02	3,35
der Religionsfreiheit.	3,29	3,14	3,31
Werte	3,17	3,07	3,27

Tabelle TRI 6: Unterschiedliche Ablehnung bzw. Zustimmung der drei LGs

Legende: grün = Zustimmung statt Ablehnung; orange = Ablehnung statt Zustimmung; grau = LU

Die Farben der Items entsprechen den Kategorien. Hautfarben = Items mit Einfluss durch Schule/Institutionen

Items	DLG	FLG	ILG
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	2,33	2,49	3,08
58. Im Lateinunterricht wurde ein Europabild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln und das antike Erbe verwies.	2,43	2,30	2,73
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,12	2,09	2,69
Landschaften	2,14	2,33	2,62
der englischen Sprache.	2,35	1,79	2,54
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	2,93	3,30	2,35
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	2,59	2,09	3,48
Tourismus	2,86	2,49	3,19
38. E. sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft + Handel fördern.	2,59	2,21	3,19
Wissenschaften	2,96	2,49	3,08
37. E. sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze und Regeln festlegen und durchsetzen.	2,56	2,42	3,04
Sprachen	2,69	2,42	2,73
67. Lateinunterricht sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	2,63	2,16	2,60
familiäre und gruppenabhängige Werte.	2,57	2,42	2,58
66. Es sollte Aufgabe des LU sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	2,60	2,09	2,50
europäische Kunst, Kultur oder Musik	2,49	2,63	3,31
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	2,44	3,26	3,00
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,21	2,72	2,92
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	2,45	2,74	2,88
Philosophie	2,10	2,56	2,81
europäische Symbole	2,10	2,6	2,77
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs E. für wichtig.	2,19	2,88	2,65
14. Die europ. Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	2,26	2,57	2,54
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	2,44	2,61	2,54
menschliches Verhalten	2,52	2,12	2,16

Tabelle TRI 9: Mittelwerte der TRIGG

Item und Bezeichnung	MW
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,35
5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.	2,03
6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).	2,40
7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.	2,91
8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.	2,39
9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.	2,02
10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.	2,53
11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für E. eine besonders wichtige Rolle.	3,04
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,32
antiken Wurzeln.	2,91
einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.	3,11
gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.	2,88
gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.	2,89
dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.	2,64
14. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf sprachlichen Gemeinsamkeiten.	2,39
der (alt)griechischen Sprache.	2,18

der lateinischen Sprache.	2,90
der englischen Sprache.	2,25
Mehrsprachigkeit.	3,08
16. Die europäische Kultur basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen religiösen Einflüssen.	2,66
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,56
dem Judentum.	1,96
dem Christentum.	3,09
dem Islam.	1,70
weiteren Religionen.	1,59
dem Atheismus.	2,19
der Religionsfreiheit.	3,19
18. Das heutige Europa basiert meiner Meinung nach auf gemeinsamen Phasen und Ereignissen.	3,22
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,48
das Imperium Romanum (das römische Reich).	3,02
das internationale europäische Mittelalter.	2,88
die Aufklärung nach der französischen Revolution.	3,16
die Bildung der Nationalstaaten.	3,13
die beiden Weltkriege.	3,46
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,37
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,55
20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.	2,96
21. E. wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.	3,04
22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.	2,01
23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.	2,80
24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.	2,80
25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.	2,22
26. Mit Europa verbinde ich gemeinsame Werte.	3,17
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,25
28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.	2,52
29. Die europ. Werte der Gegenwart sind meiner Meinung nach losgelöst von der Geschichte zu sehen.	1,95
anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.	2,93
christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.	2,21
familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.	2,54
humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.	2,93
politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.	2,62
31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.	2,75
Alltagsleben	2,40
Bildung	2,78
Flora und Fauna	2,29
Glaube und Religion	2,25
Klima	2,17
Kultur	3,00
Landschaften	2,35
Politik	2,66
Sprachen	2,58
Tourismus	2,82
Währung	3,08
Werte	3,06
Wissenschaften	2,89
Würde des Menschen	3,73
Freizügigkeit	3,67
Demokratie	3,75
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,73
Rechtsstaatlichkeit	3,64

Menschenrechte	3,79
Sicherheit	3,38
Frieden	3,80
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,50
gemeinsamer Wohlstand	3,36
europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit	2,85
Kulturaustausch	3,63
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,35
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,38
Vielfalt	3,57
gemeinsamer Politik.	2,94
gemeinsamer Kultur.	2,68
gemeinsamem Handel.	3,08
gemeinsamen Werten.	3,36
gemeinsamer Religion.	1,34
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,25
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,35
36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein (z.B. durch Wahlen, Aktivitäten o.Ä.)	2,57
37. E. sollte als politisch-normative Gemeinschaft einheitliche Gesetze + Regeln festlegen + durchsetzen.	2,64
38. Europa sollte als transnationaler Handlungsraum vor allem Wirtschaft und Handel fördern.	2,62
39. Europäer* sollten als Erinnerungsgemeinschaft bewusst mit ihren Wurzeln + ihrem Erbe umgehen.	3,24
40. Europäer(innen) sollten ihre gemeinsame Geschichte für die Gestaltung der Zukunft einbeziehen.	3,23
41. Europäer(innen) sollten sich als Wertegemeinschaft zu gemeinsamen Werten bekennen.	3,10
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,26
44. Themen und Inhalte:	
Religion	1,70
Philosophie	2,44
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,25
fremde Sprachen	2,89
Mythen und Legenden	2,24
menschliches Verhalten	2,30
europäische Geschichte	3,50
europäische Kunst, Kultur oder Musik	2,75
Werte und Normen.	2,80
Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme	2,89
Nachrichtenmedien	3,10
Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme	2,63
Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)	2,62
europäische Symbole	2,43
Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)	3,02
mein Studienfach bzw. meine Studienfächer	2,81
mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)	2,89
meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa	2,79
eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)	3,19
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,28
51. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. (Schulischer Fremdsprachenerwerb ist NICHT gemeint.)	1,78
52. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.	1,78
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,23
54. Die Pandemie hat meine Einstellung zu E. beeinflusst. VOR der Pandemie war meine Einstellung:	2,17
56. Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren:	3,54
57. Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	1,67
58. Im LU wurde ein E.bild vermittelt, das vor allem auf die antiken Wurzeln + das antike Erbe verwies.	2,48
59. Im Lateinunterricht wurde kritisch über das antike Erbe im heutigen Europa reflektiert.	1,88
60. Der Lateinunterricht hat viel zu meinen Kenntnissen in Bezug auf Europa beigetragen.	1,87

61. Der Lateinunterricht trug zur europäischen Werteerziehung bei.	1,80
62. Der Lateinunterricht trug zu meiner Identitätsbildung als Europäer(in) bei.	1,86
63. Der Lateinunterricht hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	1,75
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	1,48
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen.	1,63
66. Es sollte Aufgabe des Lateinunterrichts sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren.	2,39
67. Lateinunterricht sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen.	2,46
68. Lateinunterricht sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen.	2,21
69. Lateinunterricht sollte zur Werteerziehung beitragen.	2,72

Tabelle TRI 10: Extrema der TRIGG

Legende: hellgrün = Maxima > 3,50; grün = Maxima > 3,00/< 3,50; rot = Minima > 1,50; hellrot = Minima < 1,50

Item und Bezeichnung	MW
Frieden	3,80
Menschenrechte	3,79
Demokratie	3,75
Würde des Menschen	3,73
Gleichstellung/Gleichberechtigung	3,73
Freizügigkeit	3,67
Rechtsstaatlichkeit	3,64
Kulturaustausch	3,63
Vielfalt	3,57
die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.	3,55
internationale gesellschaftliche Solidarität	3,50
europäische Geschichte	3,50
die beiden Weltkriege.	3,46
wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt	3,38
Sicherheit	3,38
die weltweite Nachkriegsordnung.	3,37
gemeinsamer Wohlstand	3,36
gemeinsamen Werten.	3,36
Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit	3,35
4. Ich fühle mich als Europäer(in).	3,35
35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.	3,35
12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.	3,32
Staatsformen/Verfassungen/Recht	3,25
27. Die europäischen Werte werden durch die gemeinsame Geschichte und Kultur geprägt.	3,25
63. Der Lateinunterricht hat meine Einstellung zu Europa beeinflusst.	1,75
Religion	1,70
dem Islam.	1,70
57. Im Lateinunterricht wurden antike Themen hinsichtlich ihres aktuellen Europabezugs behandelt.	1,67
65. Meine Lateinlehrbücher zeigten viele Bezüge zu europäischen Themen.	1,63
weiteren Religionen.	1,59
dem antiken Polytheismus, also dem Glauben an viele Götter und Göttinnen.	1,56
der Mythos um die Entführung des Mädchens Europa durch Jupiter in Stiergestalt.	1,48
64. Meine Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen hatten einen großen Einfluss auf meine Sicht zu Europa.	1,48
gemeinsamer Religion.	1,34
50. Ich habe häufig Kontakt zu Menschen aus anderen europäischen Staaten.	1,28
42. Europäer(innen) sollten sich als religiöse Gemeinschaft empfinden.	1,26
(nur) einer gemeinsamen Sprache.	1,25
53. Ich war häufig in anderen europäischen Staaten.	1,23

Kapitel 11 – Ergänzende Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts

Tabelle 11.1: Fragebogen zu Aufgaben des LU

Legende: Farbe der Dimensionen des Kategoriensystems; Items: nach Reihenfolge des Fragebogens

Kat.	Item und Benennung
frei	1. Aufgabe meines Lateinunterrichts als Schüler/Schülerin ist/war vor allem:
frei	2. Aufgabe des LU sollte meiner Meinung nach idealerweise Folgendes sein:
Mein LU als SuS	
	3. In meinem LU als Schüler/Schülerin wurden vor allem Sprachkenntnisse gelehrt
	4. In meinem LU als SuS wurden vor allem lateinische Texte ins Deutsche übersetzt.
	5. In meinem Lateinunterricht als Schüler/Schülerin wurde über die Themen und Inhalte der Texte im Vergleich zur heutigen Zeit gesprochen.
	6. In meinem Lateinunterricht als Schüler/Schülerin wurden Vergleiche mit anderen Sprachen und Regeln zur Förderung von Mehrsprachigkeit erarbeitet.
	7. In meinem LU als SuS wurden Themen und Inhalte mit ihren Bezügen zu Europa behandelt.
	8. In meinem LU als SuS wurden Werte und ethische Verhaltensnormen behandelt.
	9. In meinem LU als SuS wurden Themen behandelt, die meine Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beeinflussten.
	10. In meinem LU als SuS wurde die Bedeutung antiker Kultur für das heutige Europa behandelt.
Europa	
	11. Meiner Meinung nach ist die Antike sehr wichtig für das Verstehen des heutigen Europas.
	12. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.
	13. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.
	14. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.
Wichtige Themen und Inhalte des LU	
	15a Antike Wurzeln und Erbe
	15b Kritischer Vergleich der antiken mit der heutigen Lebenswelt
	15c Werte und Wertewandel
	15d Politische Systeme und Staatsformen
	15e Europabildung
	15f Mehrsprachigkeit: Latein als Hilfe für moderne Fremdsprachen
	15g Förderung der Deutschkenntnisse
	15h Antike Kulturgeschichte und ihre Rezeption bis heute
	15i Interpretation bedeutender Texte und eigene Auseinandersetzung mit ihnen
	15j Umwelt und Nachhaltigkeit
	15k Übersetzungsmethoden: ausgangs- und zielsprachengerechtes Übersetzen
	15l Philosophie: Welterfahrung und menschliche Existenz
	15m Römisches Recht und seine Rezeption
	15n Geschichtliche und geographische Entwicklung Europas
	15o Medienkompetenz: kritischer Umgang mit Medien
	16. Generell halte ich Lateinunterricht für sehr wichtig.
	17. Mein Alter in Jahren: bis 16, 17 bis 19, 20 bis 30, älter als 30
	18. Bezug (SuS/LA/Ref/LK)
	19. Ich bin in einer Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Herkunft aufgewachsen.
	20. Ich habe mich häufig in anderen Ländern aufgehalten (Familie, Urlaub, Austausch ...).
	21. Pandemie und Krieg(e) in Europa haben meine Einstellung zu den Inhalten und Zielen des LU beeinflusst. (1 wichtiger, 2 ungefähr gleich, 3 unwichtiger, 4 weiß nicht/keine Angabe)

Tabelle 11.2: Deskriptive Statistiken der Items 3 bis 21 der Gesamtgruppe

Legende: grellgelb: zentrale Items; gelb: MW Gesamtgruppe; grau: Standardabweichung > 1,000

	Deskriptive Statistiken						
Item	Abkürzung Betreff	N	Min.	Max.	Σ	MW	Std.-Abw.
18	Bezug (1: SuS; 2: ehem.; 3: LA/Ref; 4 LK)	49	1	4	96	1,96	1,136
19	internationale Herkunft (1 = ja; 2 = nein)	49	1	2	87	1,78	0,422
20	Auslandserfahrung (1 = ja; 2 = nein)	49	1	2	59	1,20	0,407
3	LU Sprachkenntnisse	49	2	4	166	3,39	0,606
4	LU Übersetzen	49	3	4	177	3,61	0,492
5	LU Historische Kommunikation	48	1	4	110	2,29	0,874
6	LU MSP	49	1	4	102	2,08	0,909
7	LU Europabezüge	49	1	4	100	2,04	0,978
8	LU Werte/Normen	48	1	4	127	2,65	1,021
9	LU Persönlichkeitsentwicklung	49	1	4	95	1,94	0,944
10	LU Antike Kultur -> Eur.	49	1	4	133	2,71	0,816
11	LU Verstehen europ. Kultur	49	1	4	154	3,14	0,791
12	Staaten mit gem. europ. Kultur	48	1	4	140	2,92	1,007
13	Gem. europ. Identität	49	1	4	136	2,78	0,919
14	Europa ist wichtig	49	1	4	176	3,59	0,705
15a	Wurzeln/Erbe	49	1	4	158	3,22	0,896
15b	kritische historische Kommunikation	49	1	4	165	3,37	0,755
15c	Wertewandel	49	1	4	158	3,22	0,872
15d	Politik/Staatsformen	49	1	4	152	3,10	0,848
15e	Europabildung	49	1	4	145	2,96	0,889
15f	MSP	49	1	4	172	3,51	0,767
15g	Deutschkenntnisse	49	1	4	156	3,18	0,972
15h	Kulturgeschichte/Rezeption	49	1	4	146	2,98	0,946
15i	Textinterpretation	49	1	4	152	3,10	0,984
15j	Umwelt/BNE	48	1	4	131	2,73	1,086
15k	Übersetzungsmethoden	49	1	4	168	3,43	0,866
15l	Philosophie	49	1	4	148	3,02	0,946
15m	Römisches Recht	49	1	4	138	2,82	0,858
15n	Europäische Geschichte/Geographie	48	1	4	138	2,88	0,959
15o	Medienkompetenz	49	1	4	125	2,55	1,100
16	LU ist wichtig	49	1	4	147	3,00	1,118
17	Alter	49	1	3	75	1,53	0,739
21	Kriseneinfluss (1: ja; 2: nein)	46	1	4	130	2,83	1,060

Tabelle 11.3: Kategorienvergleich zur Kodierung

KLP	KLP	NRW	NRW	Dimensionen
Fachspezifische Kompetenz	Fachspezifische Inhaltsfelder	Querschnittsaufgaben	Überfachliche Kompetenz	Kategorien
Textkompetenz	Textgestaltung			
Sprachkompetenz	Sprachsystem			C Sprache
Kulturkompetenz	Antike Welt	kulturelle/ interkulturelle Bildung		B Kultur
Sprachbewusstheit				C Sprache
Sprachlernkompetenz				C Sprache
Methodenkompetenz	Methodenkompetenz		Methoden-/Lernkompetenz	
		Bildung: digitale Welt/Medien	Medienkompetenz	
		Menschenrechtsbildung		G Werte
		Werteerziehung	personale Kompetenz	G Werte
		politische Bildung/ Demokratieerziehung	sozial-kommunikative Kompetenz	F Politik
		Bildung: nachhaltige Entwicklung	Alltags-/Gestaltungskompetenz	
		geschlechtersensible Bildung		H Identität

Tabelle 11.4: Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: SuS (sortiert nach Maxima)

Legende im Folgenden: Gruppen: blau = SuS; gelb = ehemalige SuS; grüne = LA/Refs; weiß = LK;
 Kategorien: bekannte Farben der Dimensionen; gelb = Kriterien guten Unterrichts nach Meyer

SuS: Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS war/ist vor allem (26):	Σ	Kategorie	Meyer
Übersetzung	16	Sprache	-
Vokabeln	14	Sprache	-
Grammatiklernen	9	Sprache	-
Mitarbeit/Anstrengen	7	Pers. Komp.	-
Lateinlernen	6	Sprache	-
Zuhören	5	Pers. Komp.	-
Arbeiten vorbereiten/schreiben	4	Leistungsm.	9
lernen (auswendig)/ Formen	6	Pers. Kom.	-
Sachthemen	4	Kultur	-
Aufgaben	3	Pers. Kom.	-
Konzentration/Aufpassen	3	Pers. Kom.	-
Kultur verstehen	3	Kultur	-
Spaß	2	Lernf. Klima	3
Erschließung	1	Text	-
Geschichte	1	Kultur	-
Induktion neuer Grammatik	1	Methoden	6
Wiederholen	1	intell. Üben	8
Sprache	45	173 %	
Personale Kompetenz	25	96 %	
Kulturkompetenz	8	30 %	
Kriterien guten Unterrichts nach Meyer	8	30 %	

Tabelle 11.5: Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: ehemalige SuS

SuS: Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS war/ist vor allem (5):	Σ	Kategorie	Meyer
Übersetzung	2	Sprache	-
-Vokabeln	1	Sprache	-
Sprachmodell als Grundlage	2	Sprache	-
Sprachkenntnisse	2	Sprache	-
Satzzusammenhang verstehen	1	Text	-
Kultur	1	Kultur	-
Grammatik	2	Sprache	-
Werke kennenlernen	1	Kultur	-
Sprache	9	180 %	
Kulturkompetenz	2	40 %	
Textkompetenz	1	20 %	

Tabelle 11.6: Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: Lehramtsstudierende/Refs

LA/Refs: Aufgabe meines LU als SuS war/ist vor allem (12):	Σ	Kategorie	Meyer
Grammatik	9	Sprache	-
Übersetzen	9	Sprache	-
Vokabeln	5	Sprache	-
Interpretation	3	Kultur	-
Formen	2	Sprache	-
Antike Kultur	1	Kultur	-
deutsche Sprache	1	Sprache	-
Historische Kommunikation	1	Kultur	-
Lateinlernen	1	Sprache	-
Sprachanalyse	1	Sprache	-
Sprache	28	233 %	
Kulturkompetenz	5	42 %	

Tabelle 11.7: Aufgabe meines Lateinunterrichts als SuS: Lehrkräfte

Lehrkräfte: Aufgabe meines LU als SuS war/ist vor allem (6):	Σ		Meyer
Grammatik	3	Sprache	-
Übersetzen	3	Sprache	-
Textarbeit/Interpretieren	3	Text	-
Satzanalyse/Analysieren	2	Sprache	-
Wortschatz/ Vokabeln	2	Sprache	-
Kultur und Mythen	1	Kultur	-
Kreatives Arbeiten	1	Methoden	6
Deutsche Grammatik	1	Sprache	-
Formen	1	Sprache	-
MSP	1	Sprache	-
Erschließen	1	Text	-
Sprache	13	217 %	
Textkompetenz	4	67 %	
Kulturkompetenz	1	17 %	
Kriterien guten Unterrichts nach Meyer	1	17 %	

Tabelle 11.8: Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: SuS

SuS: LU sollte ...	Σ	Kategorie	Kürzel
strukturiert	1	klare Strukturierung	1
gutes Gefühl hinterlassen	1	lernförderliches Klima	3
spielerisch	1	lernförderliches Klima	3
Spannender und spaßiger	10	lernförderliches Klima	3
Verständliche Erklärungen der Grammatik Themen	1	inhaltliche Klarheit	4
Ausführliche Besprechung der Grammatik und Aufgaben	2	inhaltliche Klarheit	4

Systeme verstehen	2	inhaltliche Klarheit	4
Textverstehen vor Übersetzen/ Vorerschließung: Verständnis	2	inhaltliche Klarheit	4
Kommunikation: die Schüler ansprechen	1	Sinnstiftendes Komm.	5
Dokus	1	Methodenvielfalt	6
Visualisierung: Vokabeln-Bilder; bildliche Inhalte	2	Methodenvielfalt	6
Gruppenarbeit, gemeinsamer	3	Methodenvielfalt	6
kreative Arbeiten	4	Methodenvielfalt	6
Digital - mehr mit iPads/learning.app etc. arbeiten	5	Medien	6
Eigenverantwortung stärken analog und digital	1	individuelles Fördern	7
Herausforderung sein	1	individuelles Fördern	7
angemessenes Niveau/Lerntempo Qualität vor Quantität	3	individuelles Fördern	7
Vokabellernen/ Abfragen regelmäßig	2	intelligentes Üben	8
Arbeiten: die Schüler auf Tests und Arbeiten vorbereiten	1	transp. Leistungserw.	9
Kenntnisse über Antike	2	Kulturkompetenz	KK
Geschichte, mehr über	1	Sachwissen: Ge	KK
Induktion: Grammatik gemeinsam im Text entdecken	1	Methodenkompetenz	MK
Methoden für Formlernen	1	Methodenkompetenz	MK
Methoden für Übersetzen	2	Methodenkompetenz	MK
MSP Verständnis anderer Sprachen	1	Sprachlernkompetenz	MSP
Grammatik, Vertiefung und verstehen	2	Sprachkompetenz: Gram.	SK
übersetzen	2	Sprachkomp.: Übers.	SK
Latein beibringen	4	Sprachkompetenz	SK
lateinischer Texte und Inschriften	1	Textkompetenz	TK

Tabelle 11.9: Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: ehemalige SuS

ehemalige SuS: LU sollte	Σ	Kategorie	Kürzel
historischer Bezug	1	Geschichte	GE
Exkursionen oder Museumsbesuchen	1	Kulturkompetenz	KK
Kultur, römische	1	Kulturkompetenz	KK
Methoden: Vokabellernens	1	Methodenkompetenz	MK
Methodenkunde Wörterbuch	1	Methodenkompetenz	MK
MSP moderne roman. Sprachen, Wortschatzarbeit, Herleitungen	2	Sprache MSP	MSP
Sprache vermitteln	1	Sprachkompetenz	SK
Anwendungsbezug	1	Anwendung	A+GK
Texterschließungsmethoden, verschiedene	1	Textkompetenz	TK
Originaltexte oder -inschriften viel früher	1	Textkompetenz	TK
Lebendige Vielfältigkeit der Sprache zeigen	2	Inhaltliche Klarheit	4
digitalisierter	1	Medien	6
Methodenvielfalt Grammatikübungen	1	Methodenvielfalt	6
spielerischer	2	Methodenvielfalt	6

Tabelle 11.10: Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: Lehramtsstudierende/Refs

Lehramtsstudis und Refs: LU sollte ...	Σ	Kategorie	Kürzel
Philosophie, antiken Denkweisen	3	Kulturkompetenz	KK
Lebenswelt-/Aktualitätsbezug/ Historische Kommunikation	4	Kulturkompetenz	KK
Geschichte	5	Kulturkompetenz	KK
Kultur	5	Kulturkompetenz	KK
Modernere, verbesserte Lehrwerke	1	Methoden/Medien	MK
Digitalisiert	1	Methodenkompetenz	MK
MSP	1	Sprachkompetenz	MSP
Wissen über die römische Antike	1	Sachkompetenz	SaWi
sprachliche Analyse	1	Sprachkompetenz	SK
Vokabeln	1	Sprachkompetenz	SK
Deutschkenntnisse	2	Sprachkompetenz	SK
Grammatikaufgaben	2	Sprachkompetenz	SK
Übersetzung	2	Sprachkompetenz	SK
Sprachfähigkeiten/Sprachbildung	5	Sprachkompetenz	SK
Interpretation	1	Textkompetenz	TK
Literaturvergleiche	1	Textkompetenz	TK
Spaß/cool	3	lernförderliches Klima	3
Zusammenhänge verstehen	1	inhaltliche Klarheit	4
Partnerarbeit	1	Methodenvielfalt	6
Differenzierungsmöglichkeiten	1	individuelles Fördern	7
Interesse an antiken Sprachen wecken	1	individuelles Fördern	7
Lerntempo	2	individuelles Fördern	7

Tabelle 11.11: Aufgabe des Lateinunterrichts sollte sein: Lehrkräfte

Lehrkräfte: LU sollte ...	Σ		Kürzel
Kombination aus Sprach- und Lektüreunterricht	1	Sprach-/Text	
Erschließen - Übersetzen - Analysieren/Interpretieren, 3-Schritt	1	klare Strukturierung	1
Kenntnis prägender lateinischer Texte	1	Sachwissen Kultur	KK
Kreative Umsetzung	1	Methodenvielfalt	6
Kulturerfahrung/-vergleich; histor. Kommunikation/Lebensweltbezug	6	Kulturkompetenz	KK
Wurzeln/Herkunft aufzeigen	1	Kulturkompetenz	KK
Synergieeffekten zu anderen europäischen Sprachen	1	Methodenkompetenz	MSP
<i>langage awareness</i> /Sprachbildung	3	Sprachkompetenz	SK
Sprachanalyse	2	Sprachkompetenz	SK
Übersetzen	2	Sprachkompetenz	SK
Formen	1	Sprachkompetenz	SK
Grammatik lateinisch und deutsch	1	Sprachkompetenz	SK
Vokabeln	1	Sprachkompetenz	SK
Interpretieren	1	Textkompetenz	TK
Rhetorik	1	Textkompetenz	TK
Texterschließung	1	Textkompetenz	TK

Tabelle 11.12: Mittelwerte und Mittelwerte des Bootstrappings: SuS

(jeweils sortiert nach Maximum der MW)

Legende: Items: gelb = (eher) Zustimmung; rot = (eher) Ablehnung; weiß = unentschieden; grün: signifikant unterschiedliche Items; Werte: gelb = höher; rot = antithetisch

Item	Benennung	SuS MW	Diff.	SUS MW Bt
Items zum besuchten Lateinunterricht				
4	LU Übersetzen	3,65	-0,05	3,70
3	LU Sprachkenntnisse	3,46	0,03	3,43
10	LU Antike Kultur -> Eur.	2,96	0,00	2,96
11	LU Verstehen europ. Kultur	2,96	0,00	2,96
8	LU Werte/Normen	2,56	-0,01	2,57
5	LU Historische Kommunikation	2,50	0,11	2,39
6	LU MSP	2,27	0,01	2,26
7	LU Europabezüge	2,15	-0,02	2,17
9	LU Persönlichkeit	1,58	-0,03	1,61
Items zu geforderten Aufgaben des Lateinunterrichts				
15k	Übersetzungsmethoden	3,46	0,07	3,39
15f	MSP	3,42	0,03	3,39
15b	Kritische hist. Kommunikation	3,23	0,01	3,22
15d	Politik/Staatsformen	3,12	0,03	3,09
15e	Europabildung	3,00	0,00	3,00
15a	Wurzeln/Erbe	2,96	0,00	2,96
15j	Umwelt/BNE	2,88	-0,03	2,91
15c	Wertewandel	2,88	-0,21	3,09
15g	Deutschkenntnisse	2,88	0,10	2,78
15i	Textinterpretation	2,81	0,07	2,74
15n	Europa: Geschichte/Geographie	2,81	-0,02	2,83
15h	Kulturgeschichte/Rezeption	2,77	0,03	2,74
15l	Philosophie	2,77	-0,01	2,78
15m	Römisches Recht	2,73	0,03	2,70
12	Staaten mit gem. europ. Kultur	2,65	0,00	2,65
16	LU wichtig	2,50	0,02	2,48
13	Gem. europ. Identität	2,42	0,03	2,39
15o	Medienkompetenz	2,35	0,00	2,35
Items zur Person				
14	Europa Wichtig	3,65	-0,04	3,61
19	internationale Herkunft (1 ja, 2 nein)	1,69	-0,04	1,65
20	Auslandserfahrung (1 ja, 2 nein)	1,19	-0,02	1,17

Tabelle 11.13: Mittelwerte und Mittelwerte des Bootstrappings: LA/Refs

Item	Benennung	LA/Refs MW	Diff.	LA/Refs MW Bt
Items zum besuchten Lateinunterricht				
4	LU Übersetzen	3,67	-0,03	3,70
3	LU Sprachkenntnisse	3,42	-0,18	3,60
11	LU Verstehen europ. Kultur	3,17	-0,03	3,20
8	LU Werte/Normen	2,83	0,03	2,80
10	LU Antike Kultur -> Eur.	2,50	0,00	2,50
9	LU Persönlichkeit	2,50	0,20	2,30
5	LU Historische Kommunikation	2,08	0,08	2,00
6	LU MSP	1,92	0,02	1,90
7	LU Europabezüge	1,92	0,12	1,80
Items zu geforderten Aufgaben des Lateinunterrichts				
15c	Wertewandel	3,67	-0,03	3,70
15f	MSP	3,58	-0,02	3,60
15g	Deutschkenntnisse	3,58	-0,22	3,80
15b	Kritische hist. Kommunikation	3,50	-0,10	3,60
15l	Philosophie	3,50	0,00	3,50
16	LU wichtig	3,50	-0,10	3,60
15a	Wurzeln/Erbe	3,33	-0,17	3,50
15k	Übersetzungsmethoden	3,25	-0,15	3,40
15i	Textinterpretation	3,25	0,05	3,20
15d	Politik/Staatsformen	3,17	-0,23	3,40
15n	Europa: Geschichte/Geographie	3,09	0,19	2,90
15o	Medienkompetenz	3,08	-0,02	3,10
13	Gem. europ. Identität	3,00	0,10	2,90
15e	Europabildung	3,00	-0,10	3,10
15h	Kulturgeschichte/Rezeption	3,00	0,10	2,90
12	Staaten mit gem. europ. Kultur	3,00	0,00	3,00
15m	Römisches Recht	2,83	-0,17	3,00
15j	Umwelt/BNE	2,82	0,02	2,80
Items zur Person				
14	Europa wichtig	3,25	-0,15	3,40
19	internationale Herkunft (1 ja, 2 nein)	1,83	-0,07	1,90
20	Auslandserfahrung (1 ja, 2 nein)	1,33	-0,07	1,40

Tabelle 11.14: Mittelwerte und Mittelwerte des Bootstrappings: Lehrkräfte

Item	Benennung	LK MW	Diff.	LK MW Bt
Items zum besuchten Lateinunterricht				
11	LU Verstehen europ. Kultur	3,50	0,10	3,60
4	LU Übersetzen	3,33	0,07	3,40
3	LU Sprachkenntnisse	3,17	0,03	3,20
8	LU Werte/Normen	3,00	0,00	3,00
9	LU Persönlichkeit	2,67	-0,07	2,60
10	LU Antike Kultur -> Eur.	2,67	-0,07	2,60
5	LU Historische Kommunikation	2,20	0,00	2,20
6	LU MSP	2,17	0,03	2,20
7	LU Europabezüge	2,00	0,00	2,00
Items zu geforderten Aufgaben des Lateinunterrichts				
15a	Wurzeln/Erbe	3,83	0,17	4,00
15i	Textinterpretation	3,83	0,17	4,00
15c	Wertewandel	3,83	-0,03	3,80
15g	Deutschkenntnisse	3,83	-0,03	3,80
15l	Philosophie	3,83	-0,03	3,80
16	LU wichtig	3,83	-0,03	3,80
12	Staaten mit gem. europ. Kultur	3,67	0,13	3,80
15b	Kritische hist. Kommunikation	3,67	-0,07	3,60
15h	Kulturgeschichte/Rezeption	3,67	-0,07	3,60
15k	Übersetzungsmethoden	3,67	-0,07	3,60
15f	MSP	3,50	-0,10	3,40
13	Gem. europ. Identität	3,33	0,27	3,60
15o	Medienkompetenz	3,00	0,20	3,20
15d	Politik/Staatsformen	3,00	0,00	3,00
15m	Römisches Recht	3,00	0,00	3,00
15n	Europa: Geschichte/Geographie	3,00	0,00	3,00
15e	Europabildung	2,83	0,17	3,00
15j	Umwelt/BNE	2,50	0,10	2,60
Items zur Person				
14	Europa wichtig	3,67	0,13	3,80
19	internationale Herkunft (1 ja, 2 nein)	2,00	0,00	2,00
20	Auslandserfahrung (1 ja, 2 nein)	1,17	0,03	1,20

Tabelle 11.17: Signifikanzberechnungen

Legende: Gruppen: 1 = SuS; 2 = ehemalige SuS; 3 = LA/Refs; 4 = LK; 5 = LA/Refs + LK

Gruppenfarben: SuS = blau; LK/LA/Refs = grün; LK = weiß; Vergleich SuS - LK/LA/Refs = helltürkis; Vergleich SuS - LK = türkis;

Werte: grün = Signifikanz < 0,05/hohe Effektstärke;

hellgrün = keine eindeutige Signifikanz/mittlere Effektstärke;

gelb = Maximum innerhalb der Gruppen; rot = Minimum innerhalb der Gruppen

Item	Benennung	Mann-Whitney-U-Test		T-Test Signifikanz		Cohen's d Bt	T-Test Signifikanz	
		1 <-> 5	1 <-> 4	1 <-> 5	1 Bt <-> 5 Bt		1 <-> 4	1 Bt <-> 4 Bt
19	internationale Herkunft	0,130	0,264	0,013	0,032	0,413/0,448	0,001	0,013
20	Auslandserfahrung	0,511						
3	LU Sprachkenntnisse	0,575						
4	LU Übersetzen	0,515						
5	LU Historische Komm.	0,178						
6	LU MSP	0,344						
7	LU Europabezüge	0,507						
8	LU Werte/Normen	0,265						
9	LU Persönlichkeit	0,001	0,038	0,004	-	0,835/0,848	-	-
10	LU Antike Kultur -> Eur.	0,129		0,058	-			
11	LU Verstehen eur. Kultur	0,211						
12	Staaten gem. eur. Kultur	0,099		0,040	-	/1,038	0,001	0,007
13	Gem. europ. Identität	0,013	0,038	0,009	0,024	0,901/0,848	0,004	0,001
14	Europa Wichtig	0,424						
15a	Wurzeln/Erbe	0,063	0,043	0,007	0,011	0,917/0,980	0,000	0,002
15b	Kritische hist. Kom.	0,146						
15c	Wertewandel	0,001	0,019	0,003	0,005	0,829/0,891	0,027	0,008
15d	Politik/Staatsformen	0,969						
15e	Europabildung	0,763						
15f	MSP	0,675						
15g	Deutschkenntnisse	0,004	0,025	0,000	0,001	0,822/0,893	0,015	0,002
15h	Kulturgesch./Rezeption	0,183				/1,068	0,013	-
15i	Textinterpretation	0,091		0,009		/1,082	0,000	0,003
15j	Umwelt/BNE	0,510						
15k	Übersetzungsmethoden	0,748						
15l	Philosophie	0,003	0,016	0,002	0,006	0,905	0,002	-
15m	RömRecht	0,749						
15n	Europa: Geschichte/Geo	0,629						
15o	Medienkompetenz	0,047	0,244	0,010	0,016	1,067	0,008	0,027
16	LU wichtig	0,001	0,012	0,000	0,006	1,068	0,000	0,005
21	Kriseneinfluss	0,458						

III. Abbildungen

Kapitel 2 – Europa – quis est?

Abb. 2.2: The Perfect European



Kapitel 6 – Bonner Studie

Abb. 6.1: Item 56: Ich hatte in der Schule Lateinunterricht (in Jahren in %)

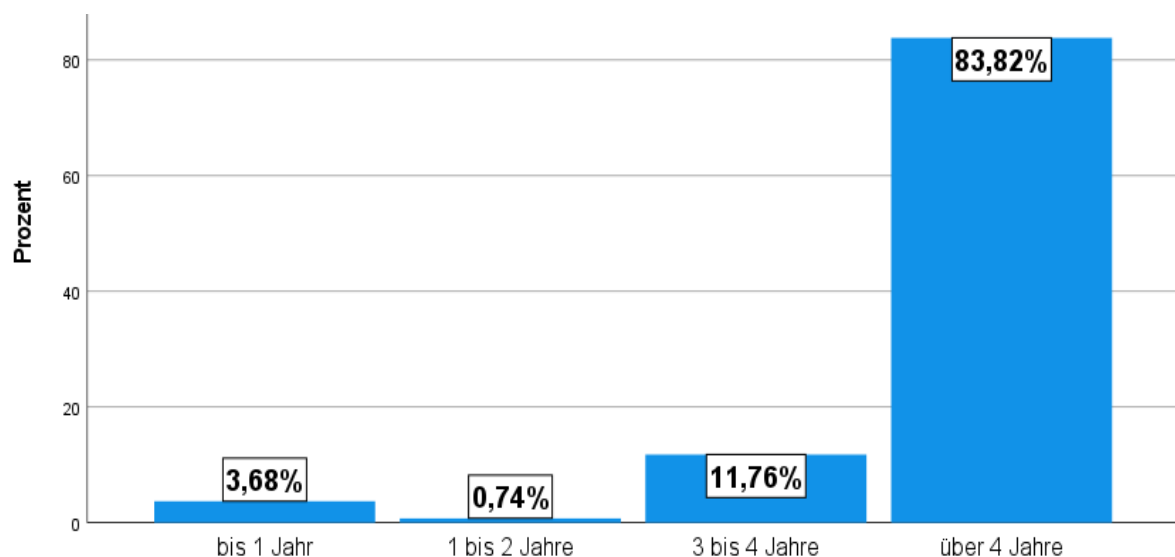


Abb. 6.2: Items 57 bis 69 zum Lateinunterricht (MW)

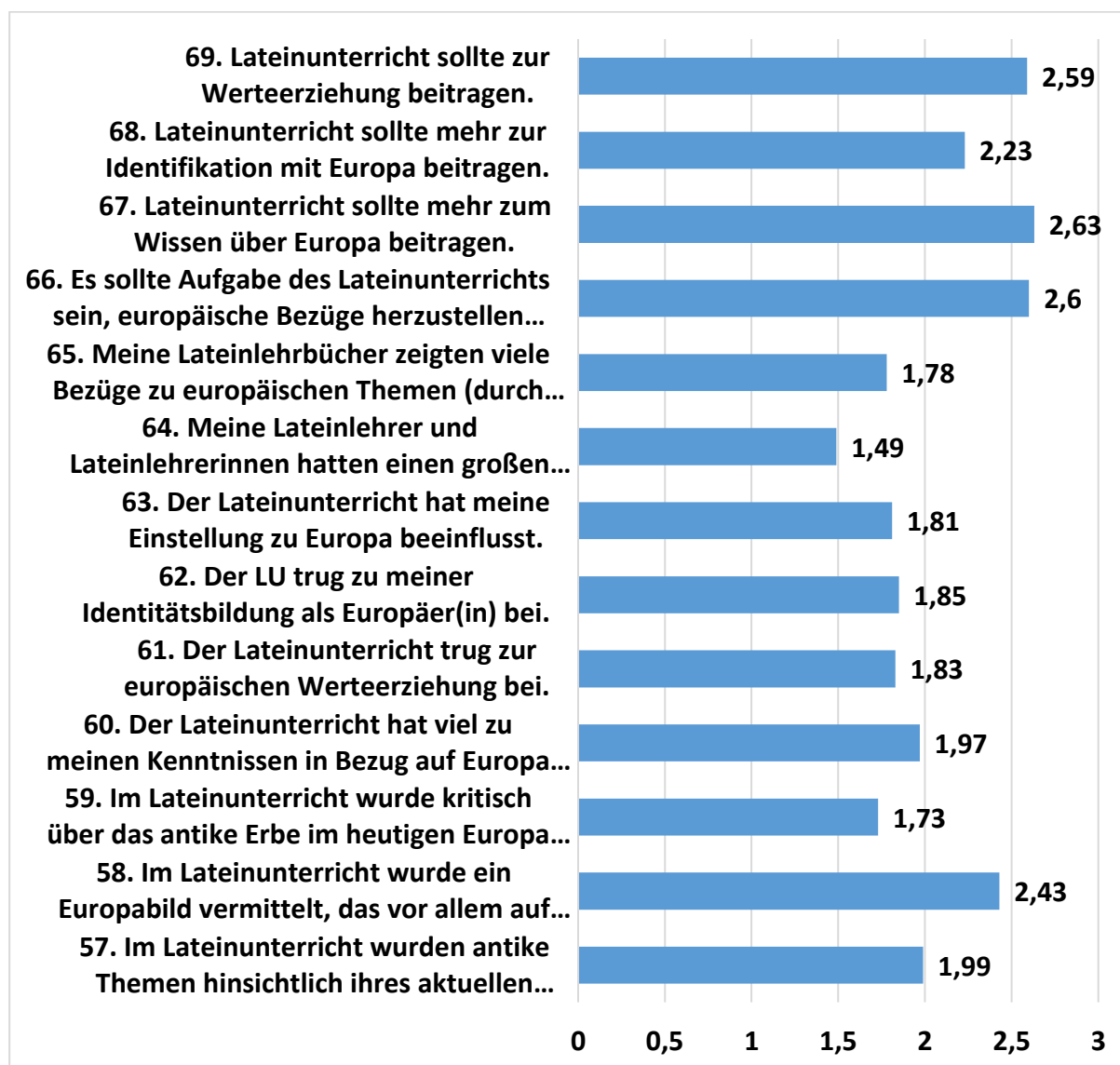


Abb. 6.3: Item 66: Es sollte Aufgabe des LU sein, europäische Bezüge herzustellen und zu reflektieren (in %).

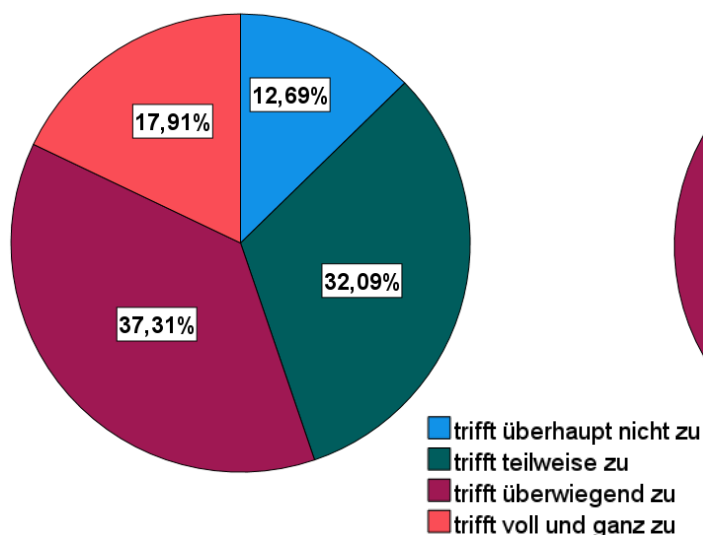


Abb. 6.4: Item 67: LU sollte mehr zum Wissen über Europa beitragen (in %).

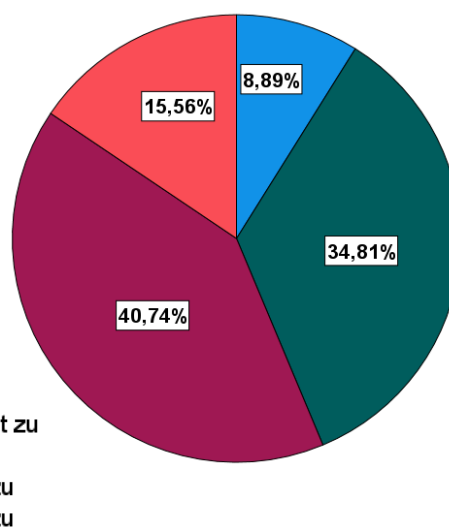
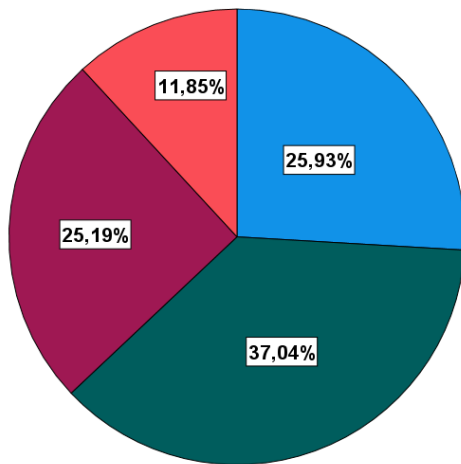


Abb. 6.5: Item 68: LU sollte mehr zur Identifikation mit Europa beitragen (in %).



6.6: Item 69: LU sollte zur Werteerziehung beitragen (in %).

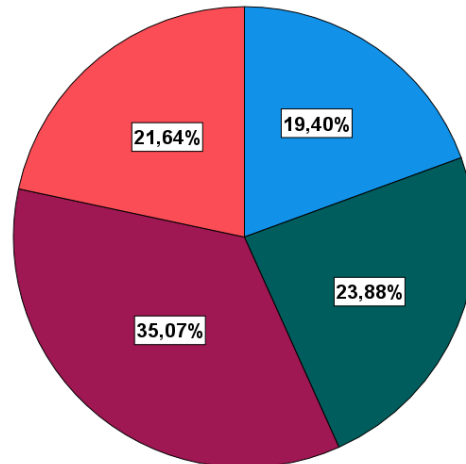
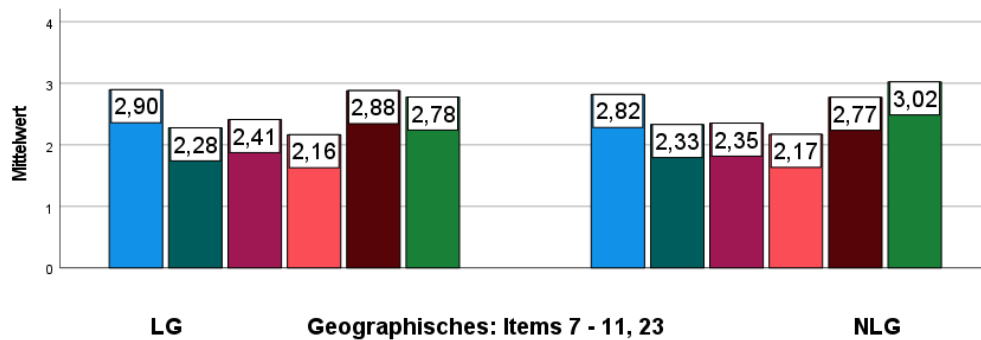
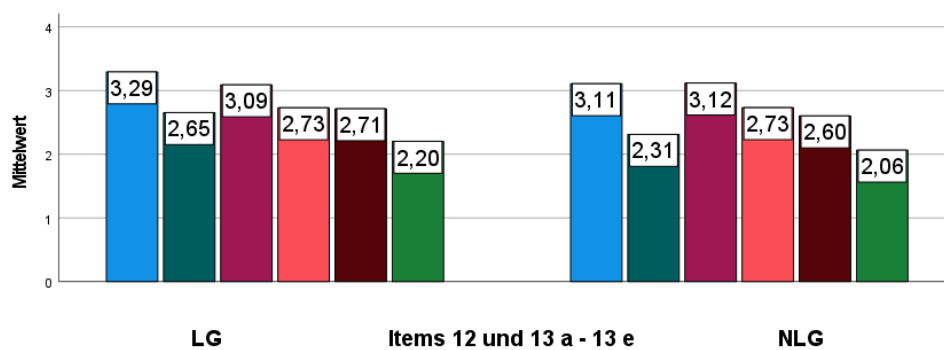


Abb. 6.7: Geographie: Items 7 bis 11, 23 (MW)



- 7. Mit Europa verbinde ich geographische Gemeinsamkeiten.
- 8. Europa lässt sich meiner Meinung nach durch geographische Gegebenheiten klar definieren.
- 9. Meiner Meinung nach gehören im Osten auch Gebiete Russlands und der Türkei zu Europa.
- 10. Ich halte die geographischen Grenzen für die Bedeutung des Begriffs Europa für wichtig.
- 11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.
- 23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.

Abb. 6.8: Kultur/Geistesgeschichte: Items 12 und 13 a bis 13 e (MW)



- 12. Mit Europa verbinde ich Gemeinsamkeiten auf kultureller und geistesgeschichtlicher Ebene.
- antiken Wurzeln.
- einer gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung.
- gemeinsamen wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen.
- gemeinsamen Denkmälern wie Texten, Monumenten, Traditionen.
- dem von der UNESCO anerkannten Kulturerbe.

Abb. 6.9: Sprache: Items 14, 15 a bis 15 e, 32 i, 33 m, 34 f (MW)

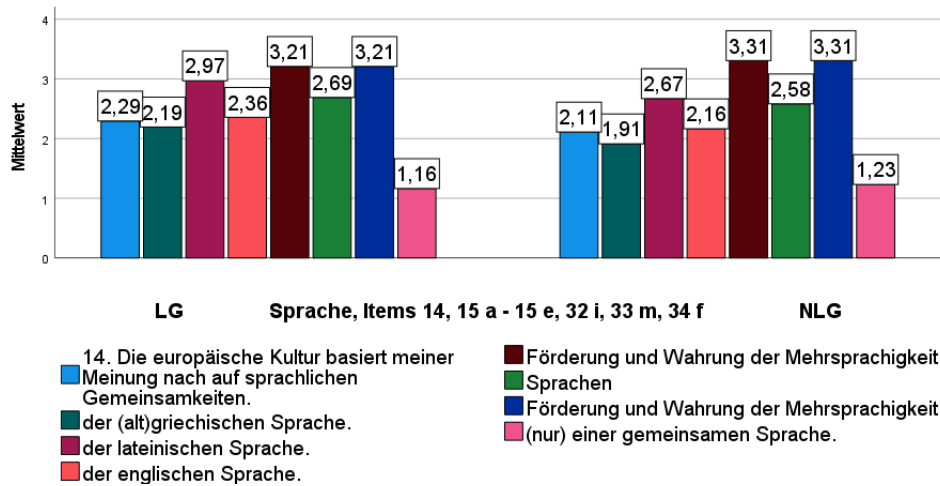


Abb. 6.10: Religion: Items 16, 17 a bis 17 g, 30 b, 32 d, 34 e, 42 (MW)

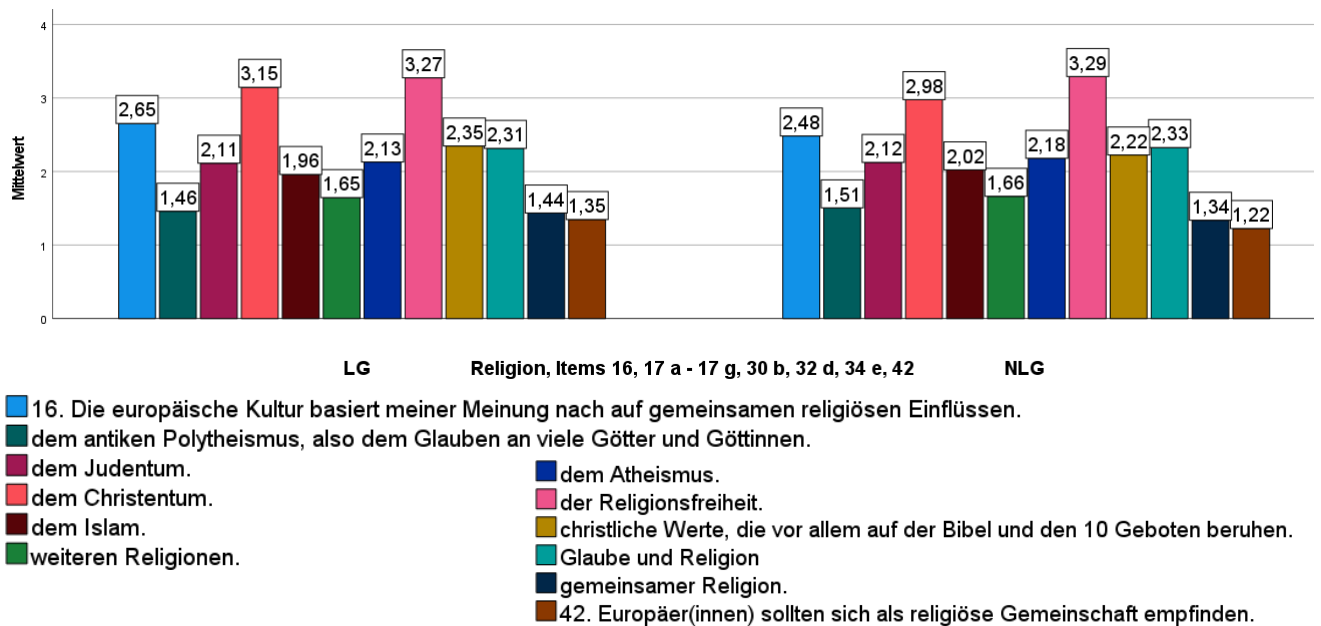


Abb. 6.11: Geschichte: Items 18 und 19 a bis 19 h (MW)

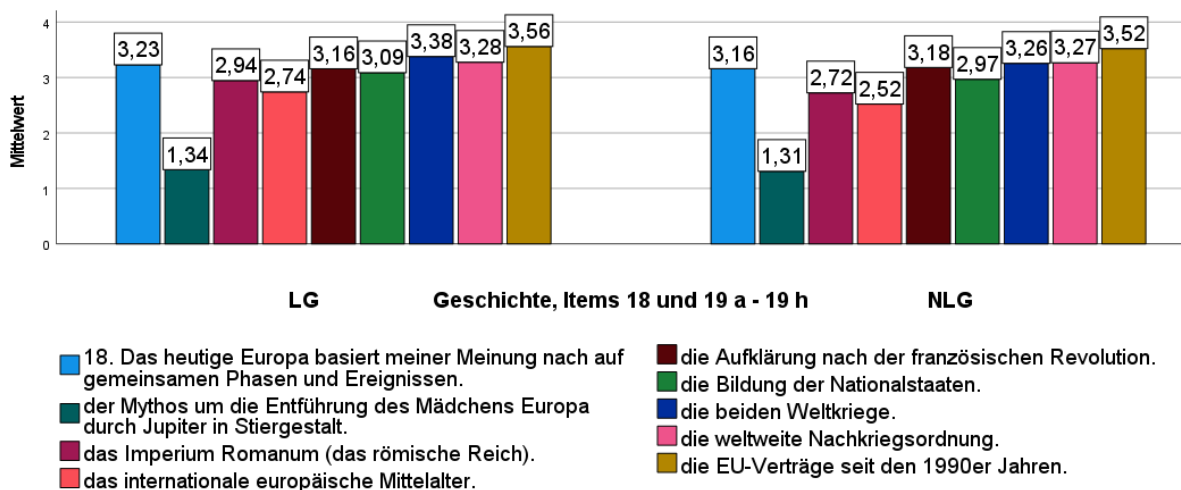


Abb. 6.12: Politik: Items 19 g, 19 h, 20, 21, 25, 28, 30 e, 32 h, 32 k, 34 a (MW)

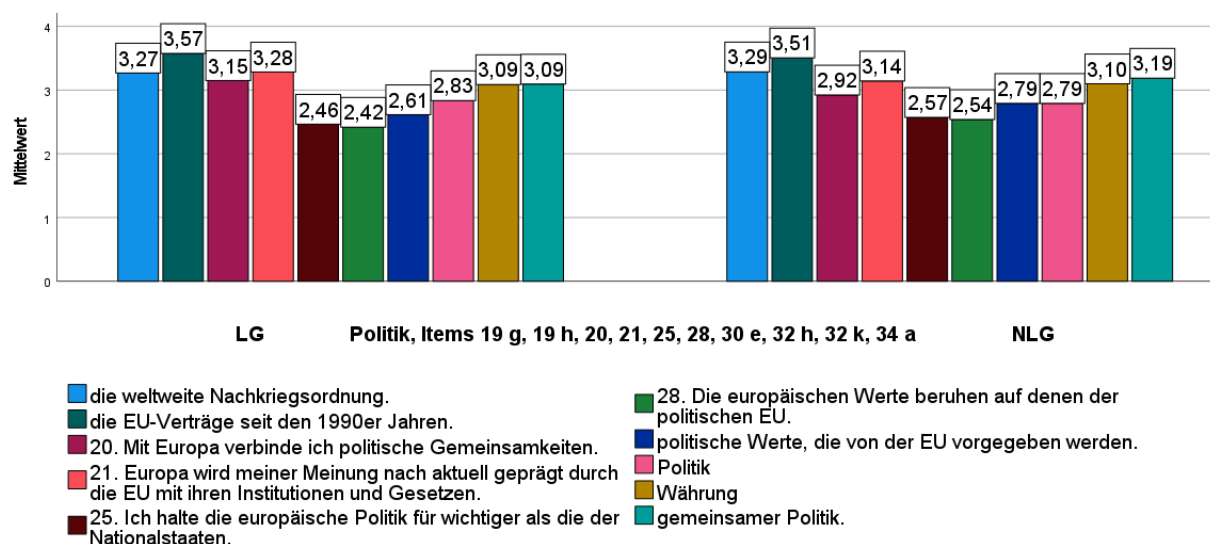


Abb. 6.13: Werteherkunft: Items 30 a bis 30 d (MW)

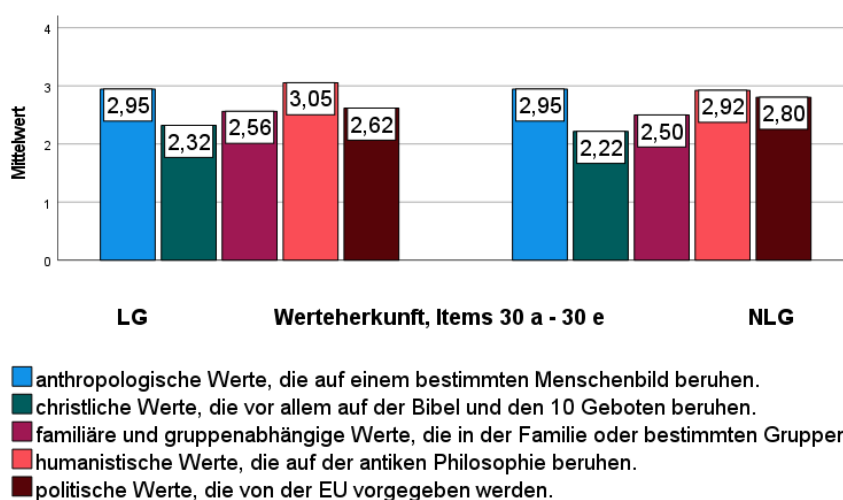


Abb. 6.14: Werte: Items 33 a bis 33 o (MW)

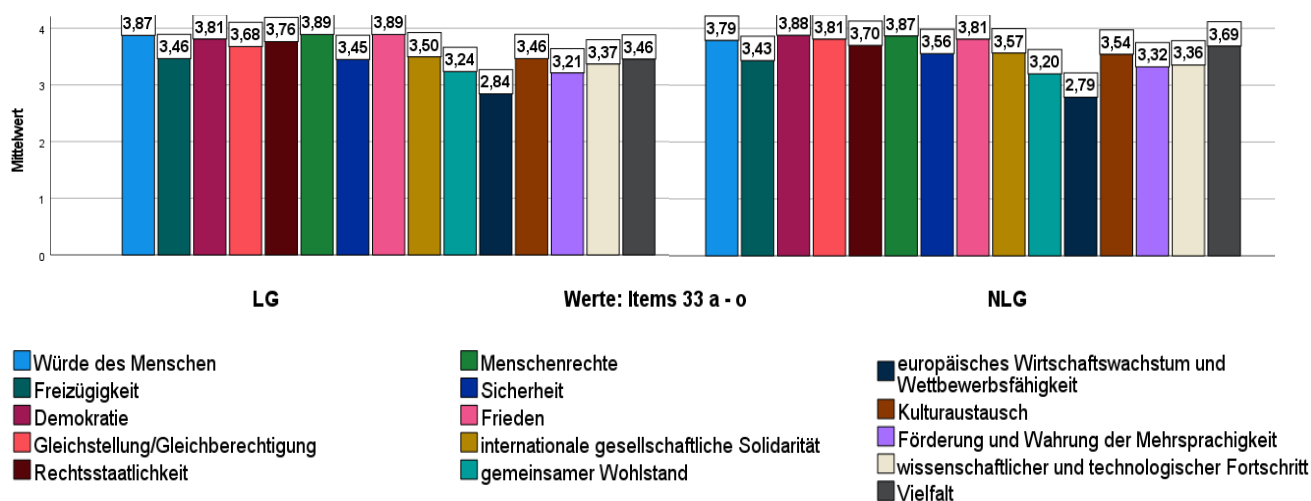
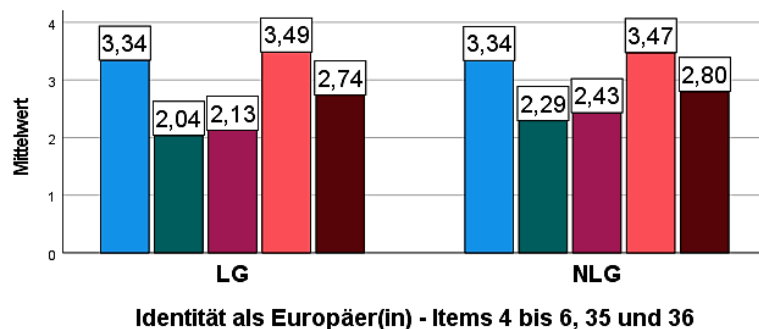
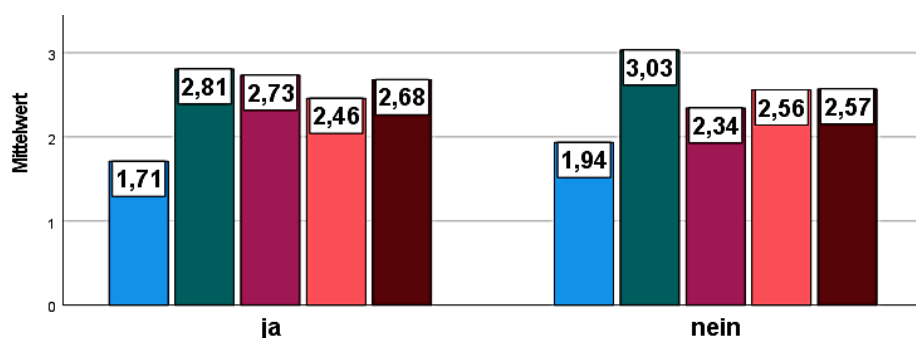


Abb. 6.15: Identität als Europäer(in): Items 4 bis 6, 35 und 36 (MW)



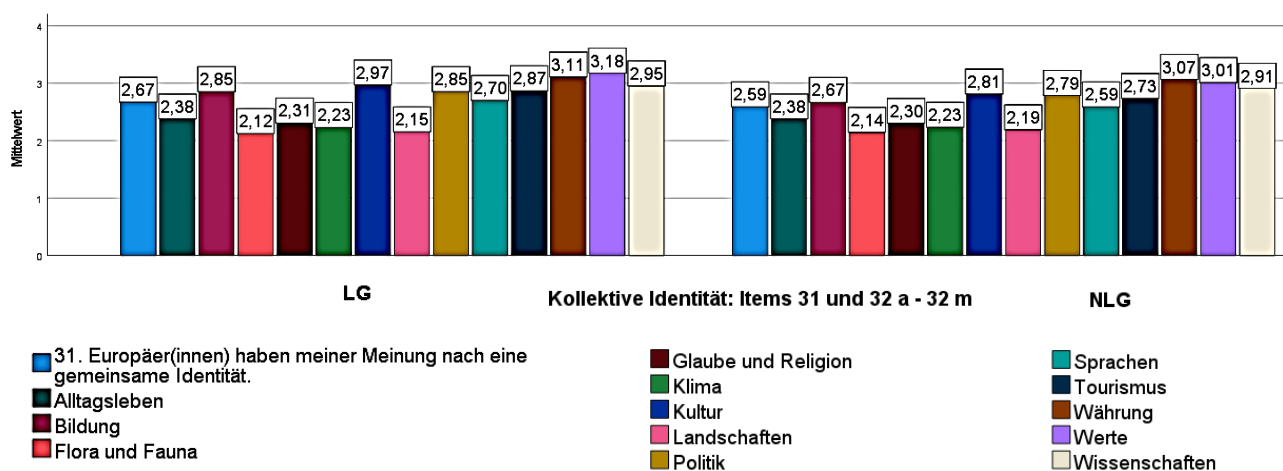
- 4. Ich fühle mich als Europäer(in).
- 5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.
- 6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).
- 35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.
- 36. Ich setze mich selbst für die Zukunft eines geeinten Europas ein.

Abb. 6.16: Identität Europas: Items 22, 23, 24, 25, 31 (MW)



- 22. Für mich gehören nur Staaten zu Europa, die vertraglich der EU angehören.
- 23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.
- 24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.
- 25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.
- 31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.

Abb. 6.17: Kollektive Identität: Items 31 und 32 a bis 32 m (MW)



- 31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.
- Alltagsleben
- Bildung
- Flora und Fauna
- Glaube und Religion
- Klima
- Kultur
- Landschaften
- Politik
- Sprachen
- Tourismus
- Währung
- Werte
- Wissenschaften

Abb. 6.18: Ziele/Visionen: Einstellungen zu Europa: Items 35 bis 42 (MW)

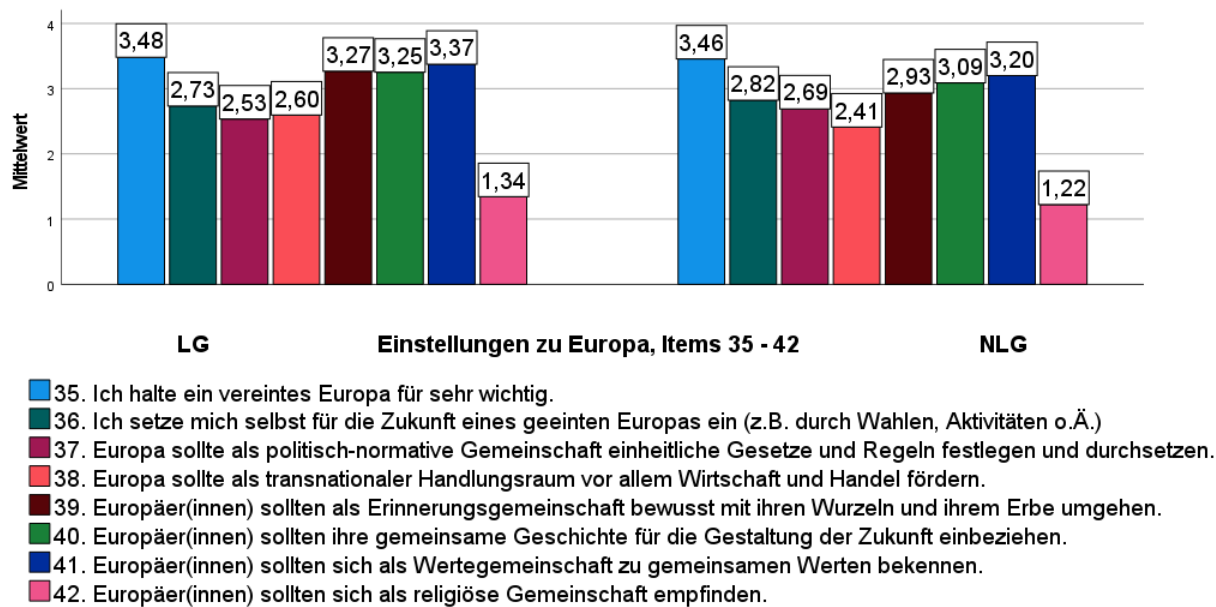


Abb. 6.19: Sozialprägung: Items 50 bis 53 (in %)

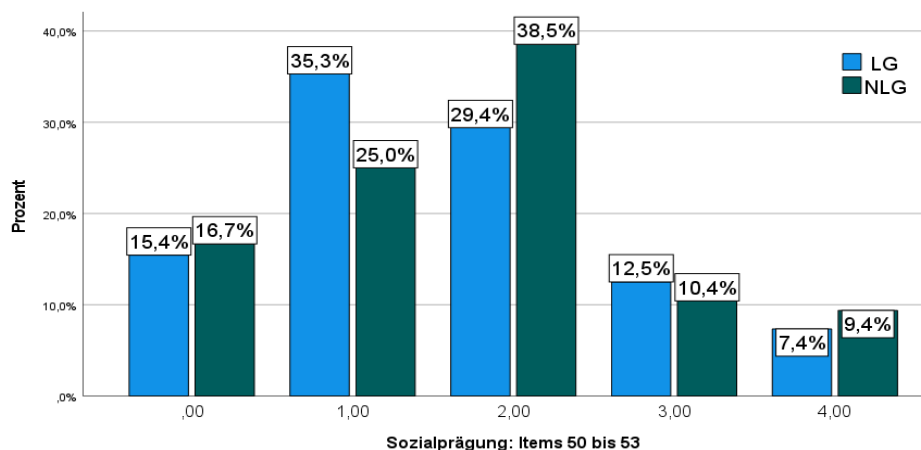


Abb. 6.20: Studienfächer (Mehrfachnennungen, NLG grau, LG blau): Item 48 (in %)

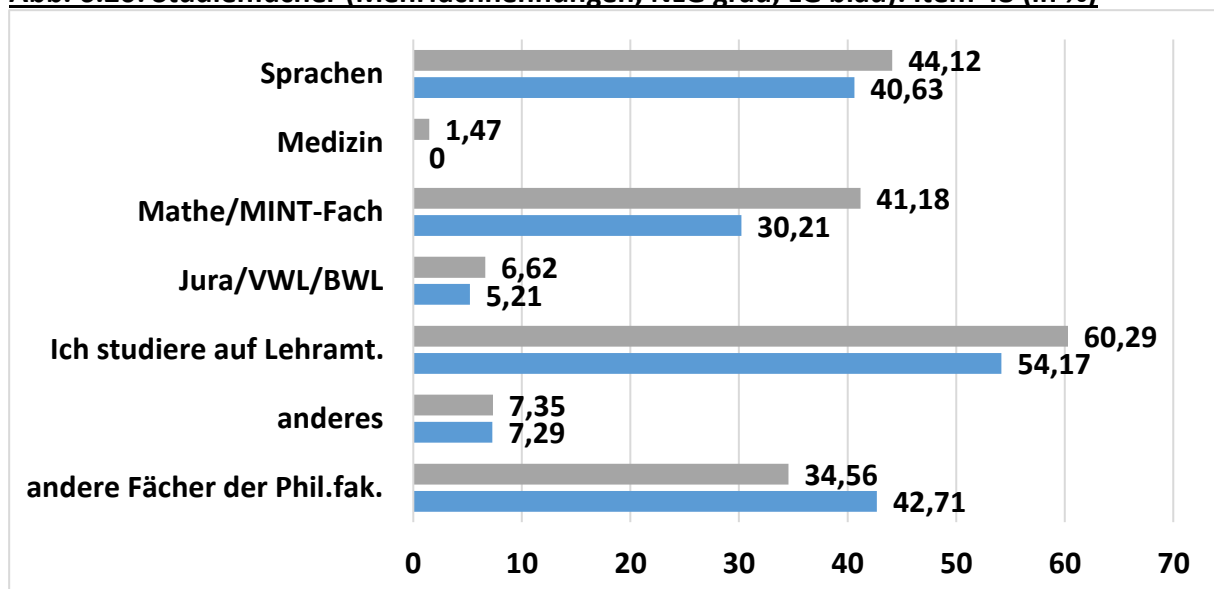


Abb. 6.21: Europaprägende Schulfächer: Item 43 (NLG grau, LG blau) (in %)

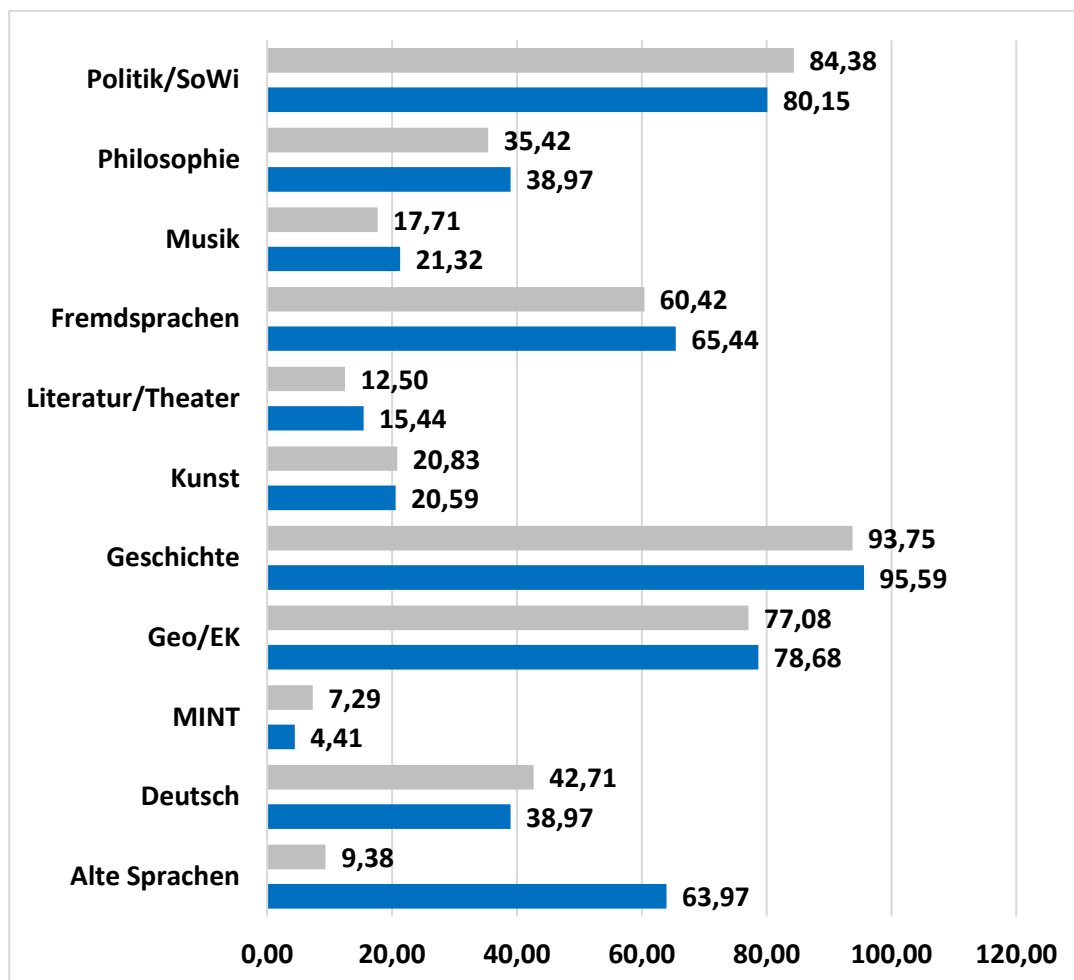


Abb. 6.22: Europarelevante Themen im Fachunterricht: Items 44 a bis i (MW)

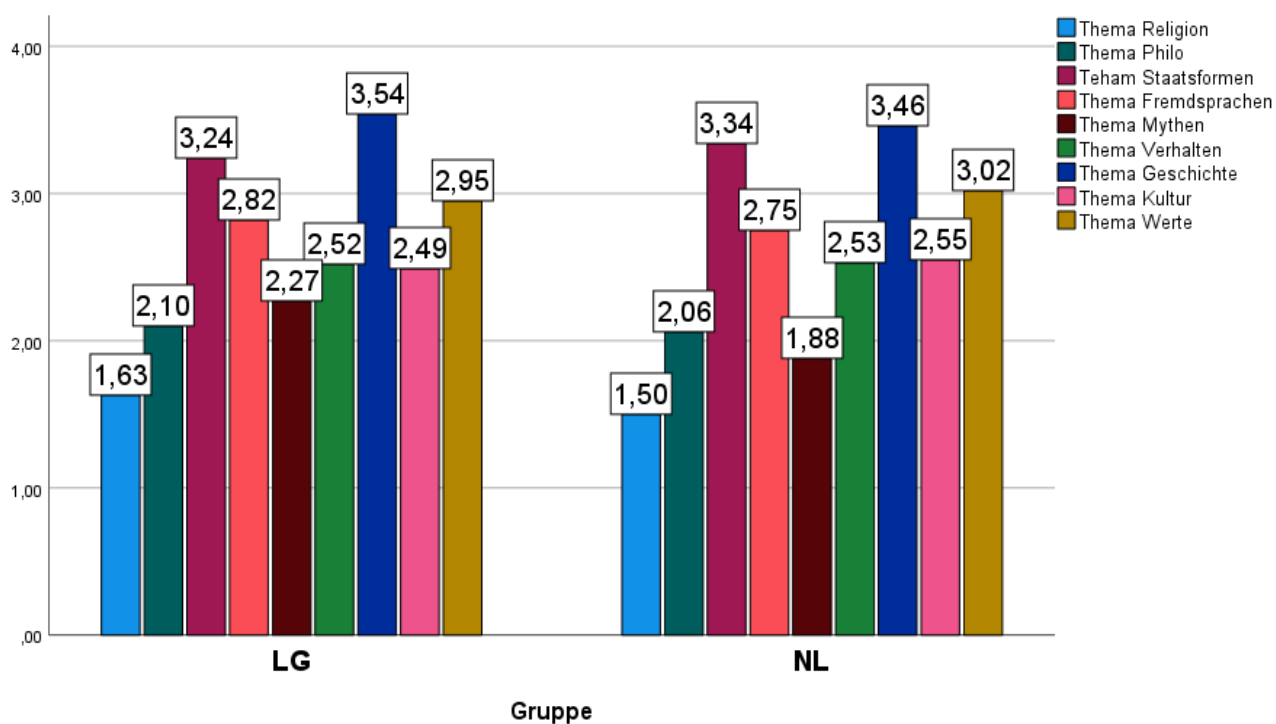


Abb. 6.23: Durchlaufenes Schulsystem: Item 47 (in %)

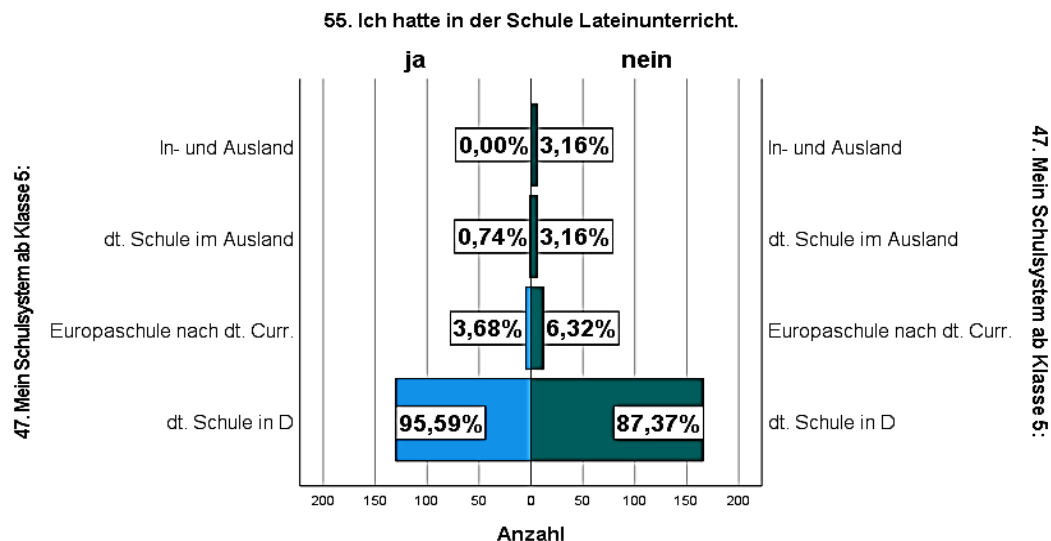


Abb. 6.24: Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45 (NLG grau, LG blau) (MW)

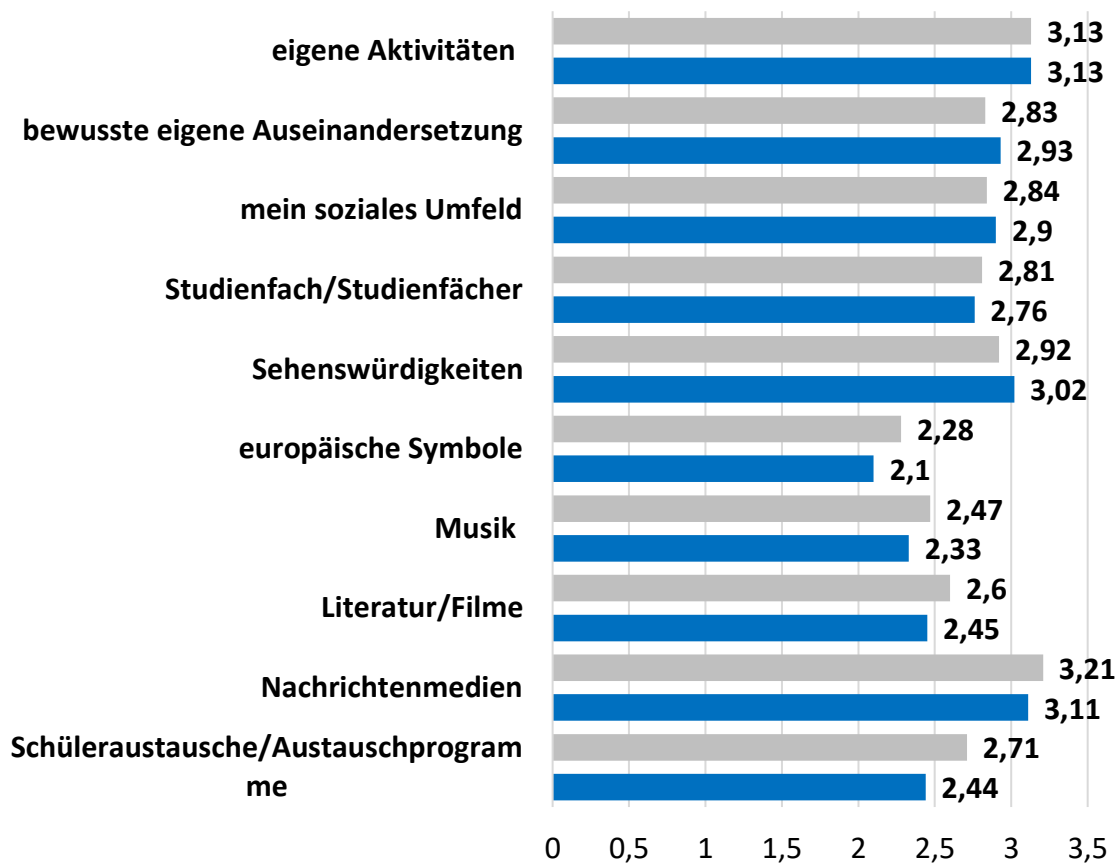


Abb. 6.25: Vision zur Ausrichtung Europas: Items 34 a bis f (MW)

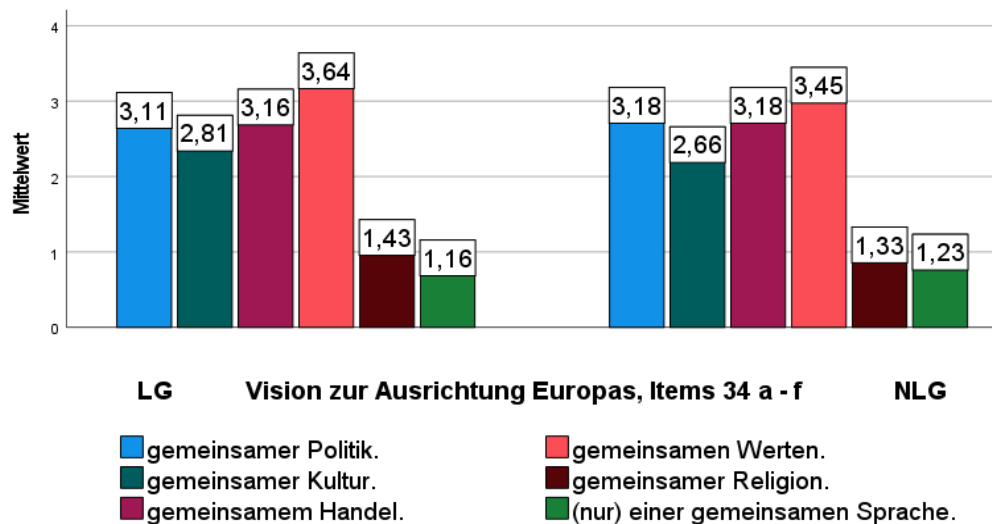


Abb. 6.26: Freie Angaben nach Anzahl der genannten Begriffe der LG: Item 1 (MW)

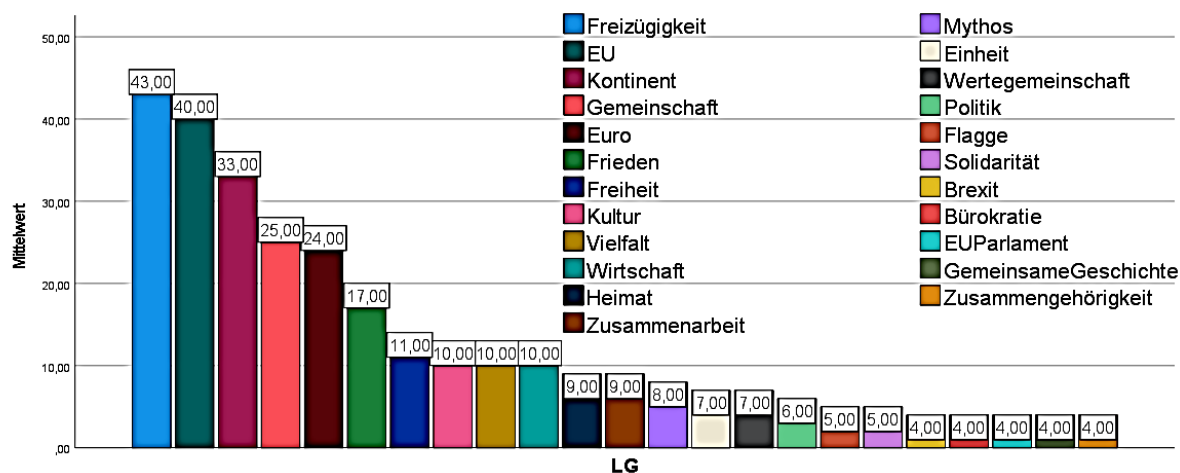


Abb. 6.27: Freie Angaben nach Anzahl der genannten Begriffe der LG: Item 2 (MW)

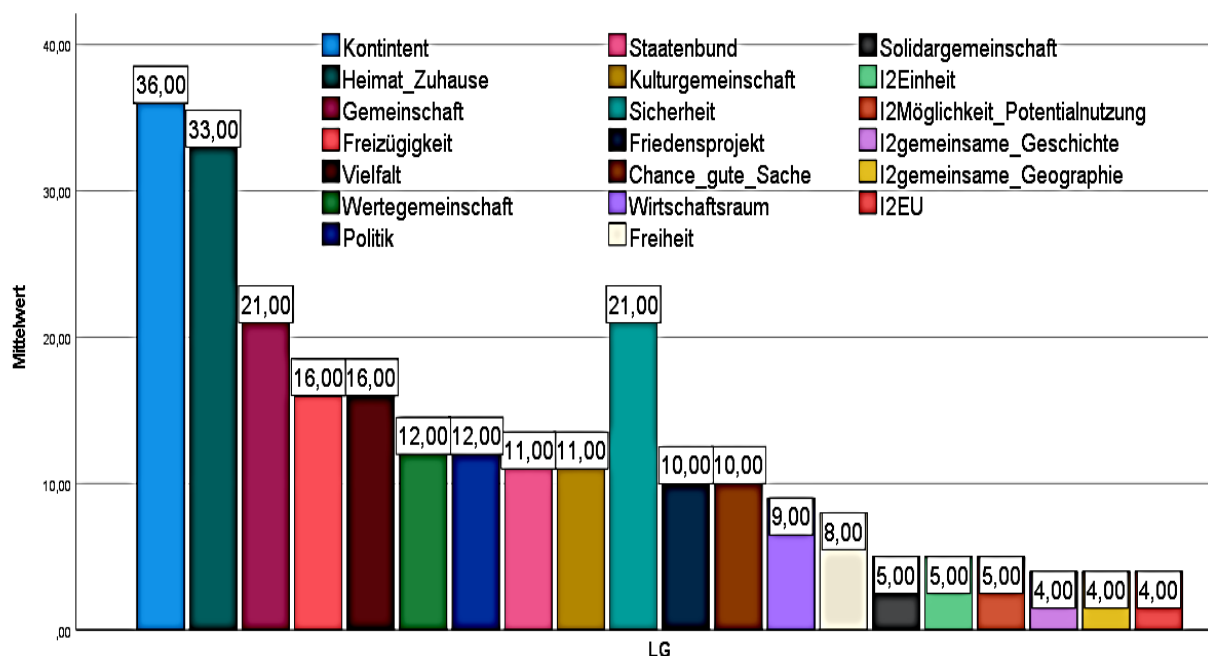
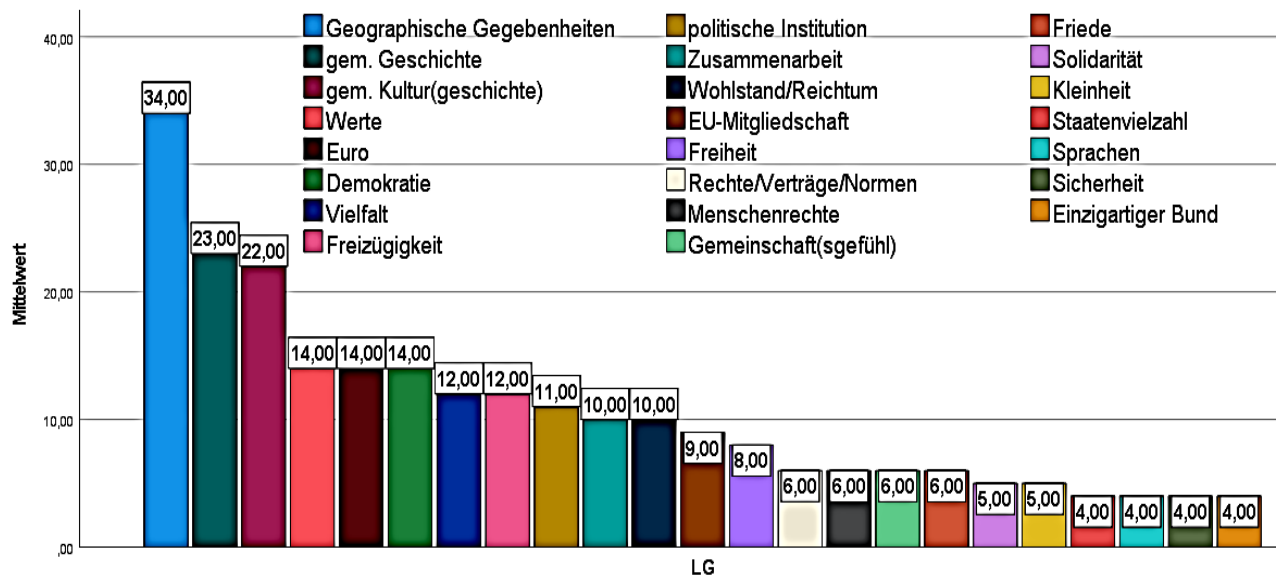


Abb. 6.28: Freie Angaben nach Anzahl der genannten Begriffe der LG: Item 3



Kapitel 7 – Französische Studie

Abb. 7.1: Item 56: Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren (in %)

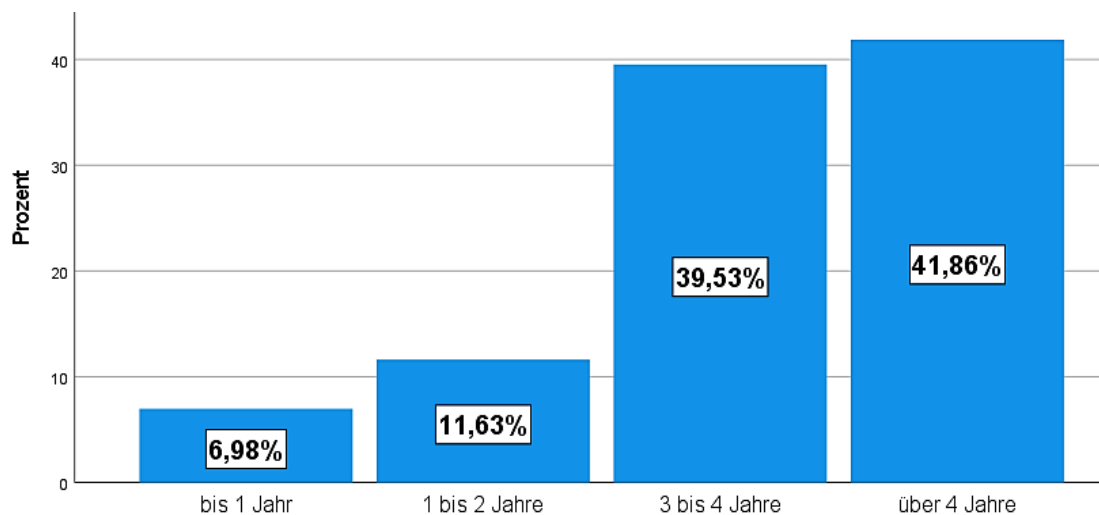


Abb. 7.2: Items 57 bis 65: Lateinunterricht (MW)

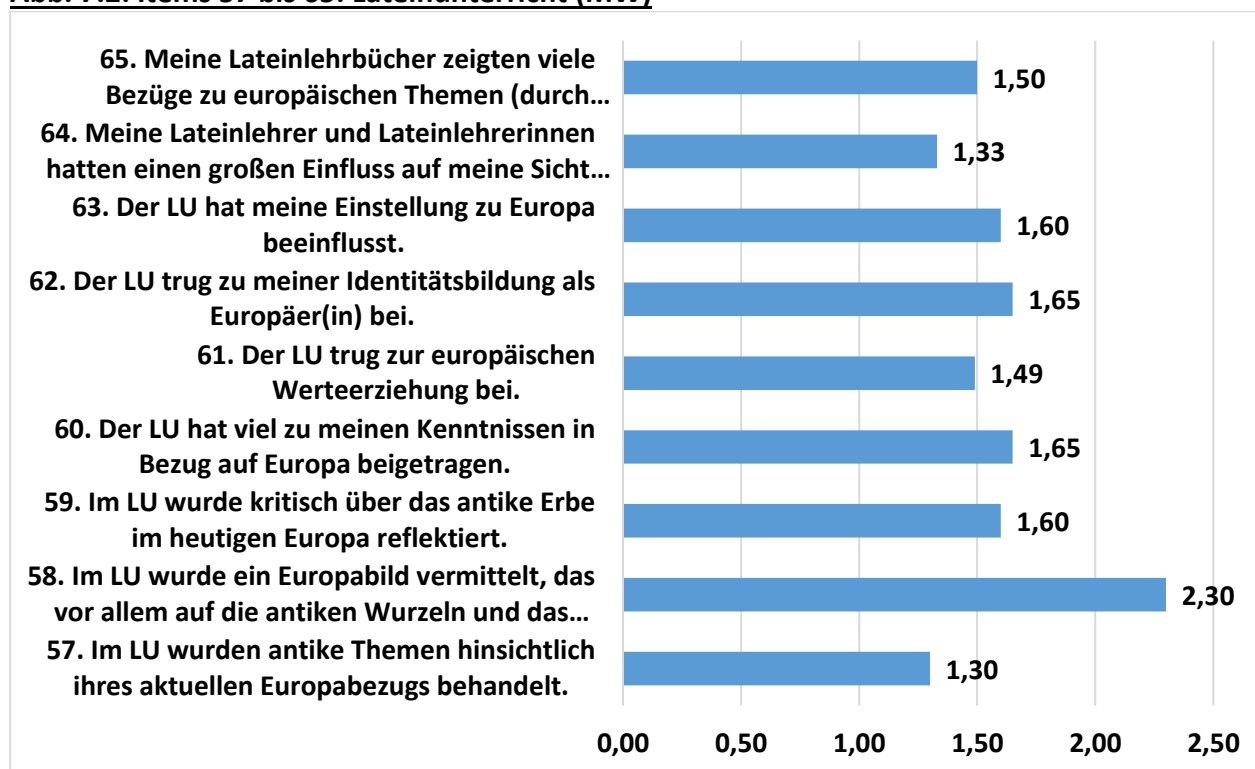


Abb. 7.3: Items 66 bis 69: Aufgabe des LU (MW)

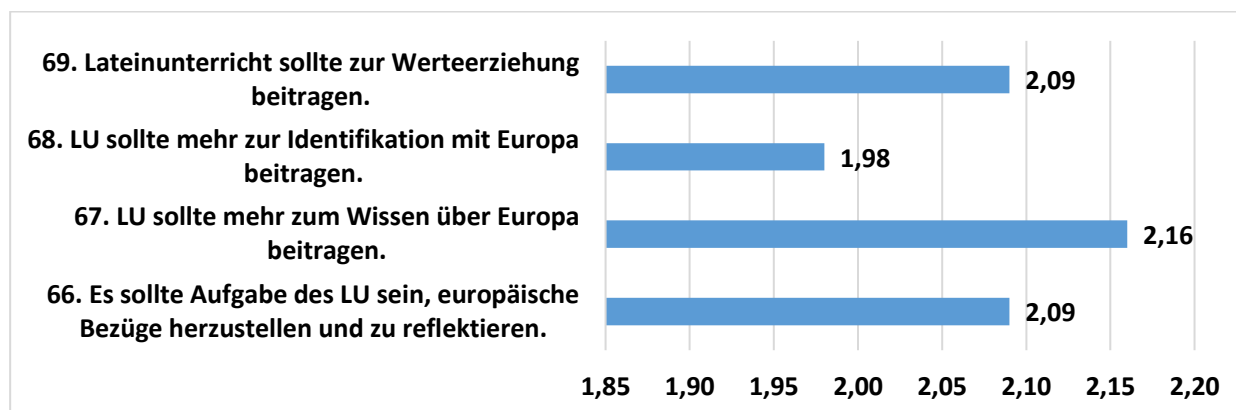


Abb. 7.4: Sozialprägung (in %): Items 50 bis 53

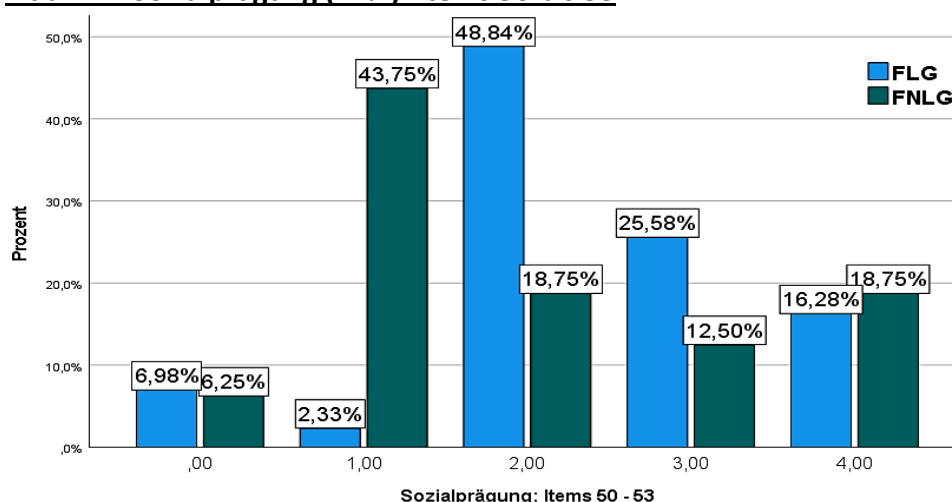
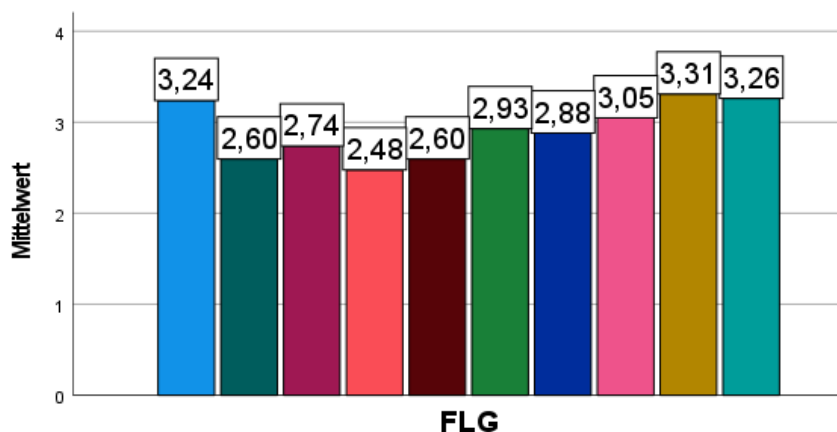


Abb. 7.5: Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45 (MW)



- Schüleraustausche und/oder andere Austauschprogramme
- Nachrichtenmedien
- Literatur (Märchen, Romane, Mythen etc.) und Filme
- Musik (Hören, Spielen, Beschäftigung mit ihr)
- europäische Symbole
- Sehenswürdigkeiten (Monumente, Museen, Bauwerke, Städte)
- mein Studienfach bzw. meine Studienfächer
- mein soziales Umfeld (Familie, Freunde etc.)
- meine bewusste eigene Auseinandersetzung mit Europa
- eigene Aktivitäten (Reisen, Vereine, sich Informieren u.a.m.)

Abb. 7.6: Studienfächer: Item 48 (FLG grau, FNLG blau) (in %)

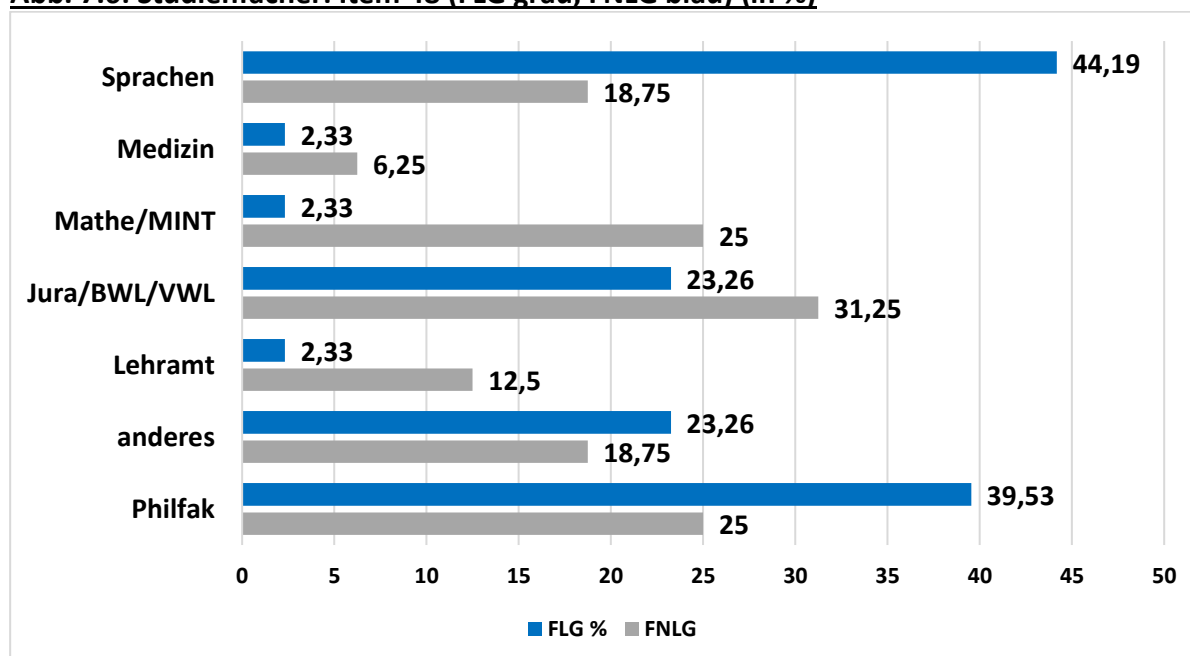


Abb. 7.7: Europaprägende Schulfächer: Item 43 (FLG grau, FNLG blau) (in %)

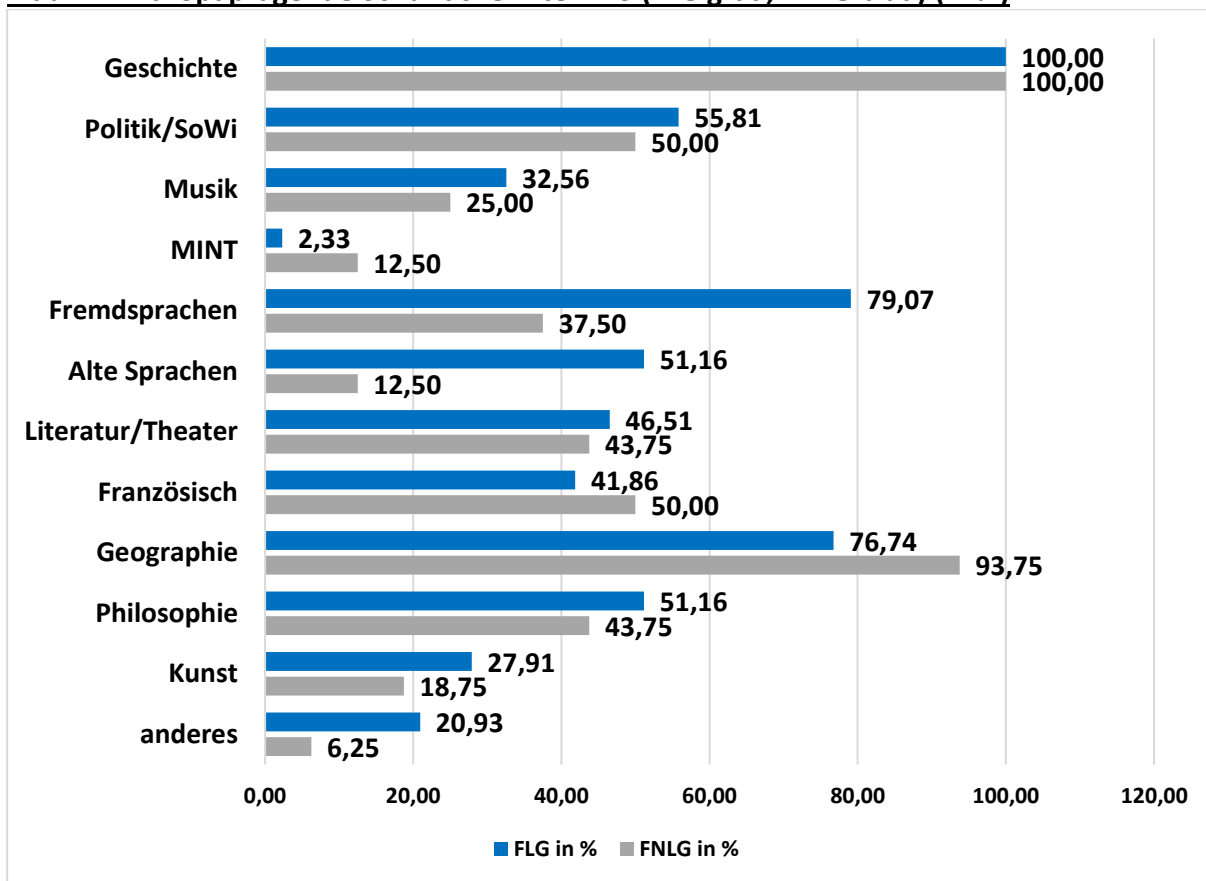


Abb. 7.8: Europarelevante Themen der Schulfächer: Items 44 a bis i (FLG grau, FNLG blau)

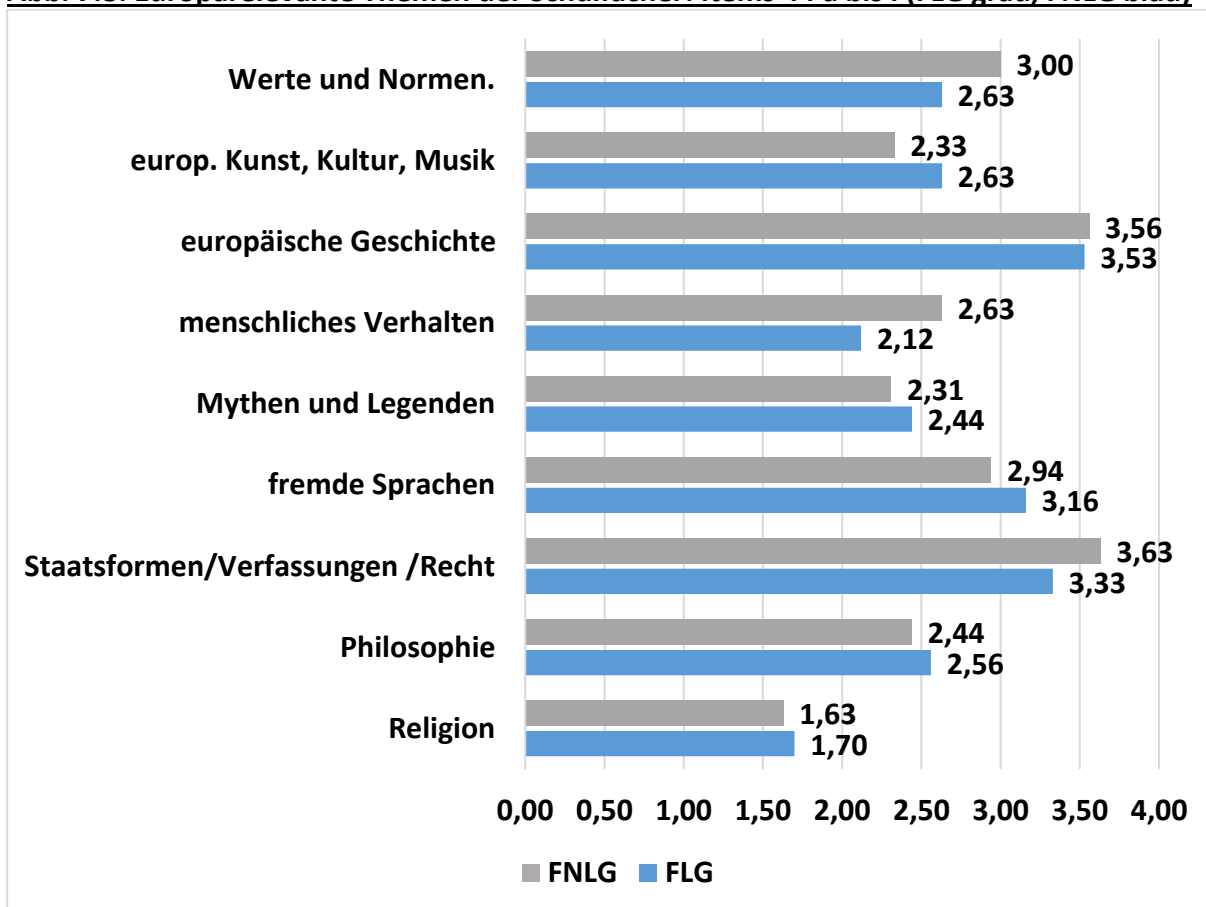


Abb. 7.9: Durchlaufenes Schulsystem: Item 47 (a. FLG

b. FNLG) (in %)

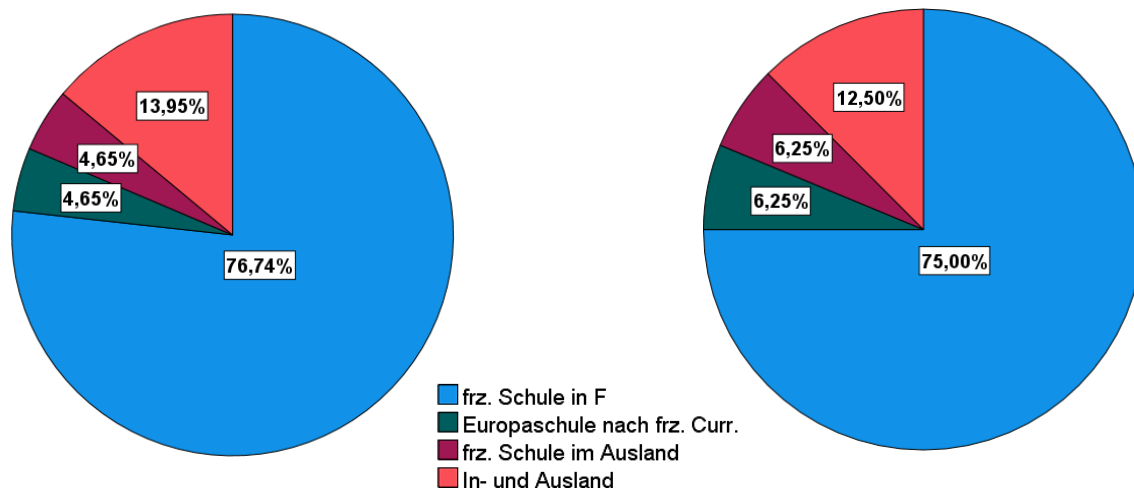


Abb. 7.10: Signifikant unterschiedliche Items (MW)

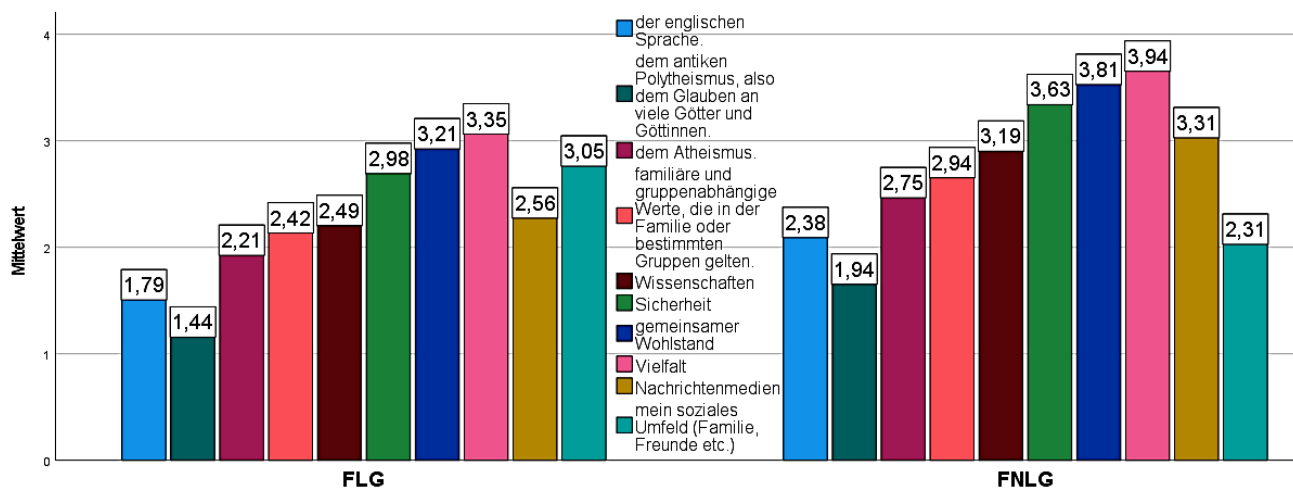


Abb. 7.11: Geographie: Items 7 bis 11, 23 (MW)

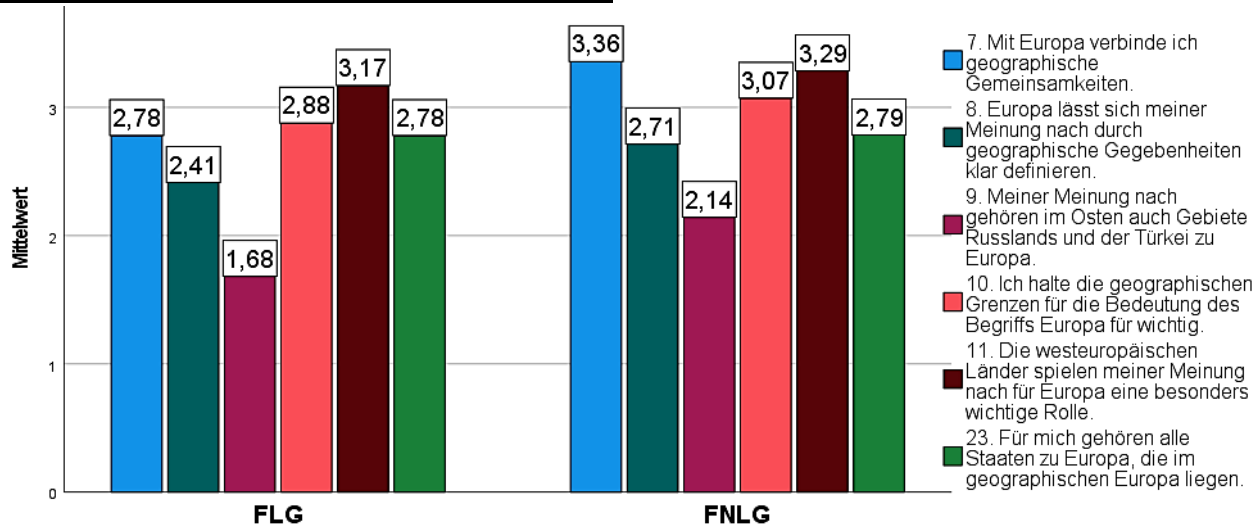


Abb. 7.12: Kultur- und Geistesgeschichte: Items 12 und 13 a bis 13 e (MW)

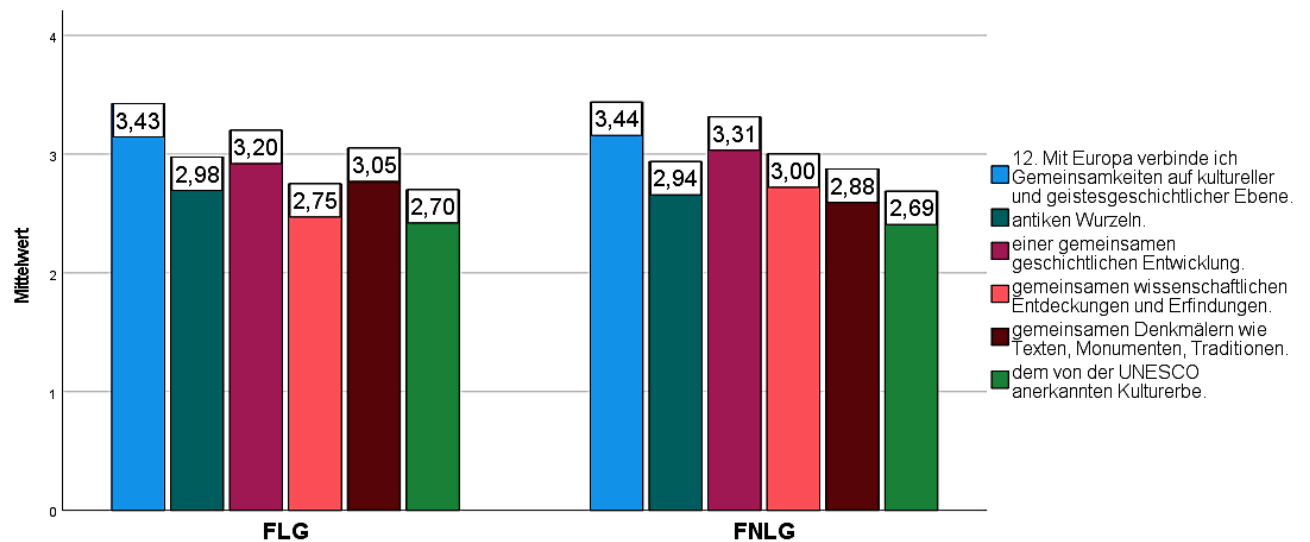


Abb. 7.13: Geschichtliche Phasen: Items 18 und 19 a bis 19 h (MW)

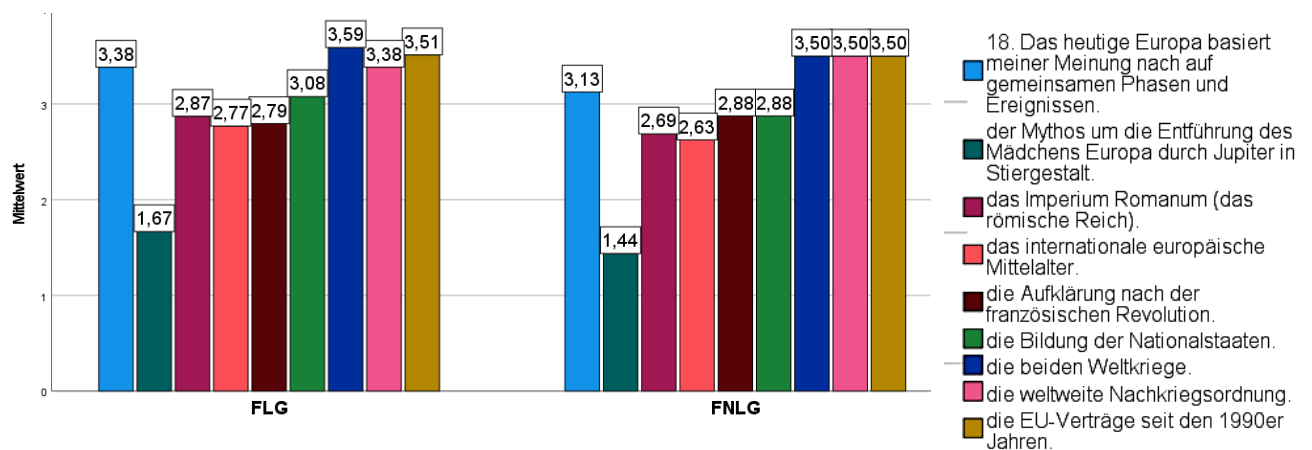


Abb. 7.14: Sprache: Items 14, 15 a bis 15 e, 32 i, 33 m, 34 f (MW)

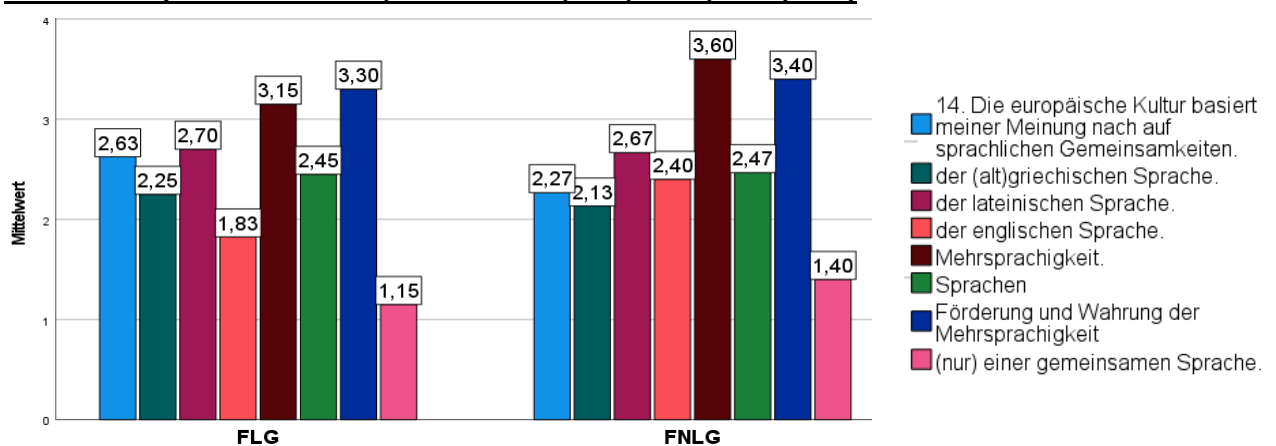


Abb. 7.15: Religion: Items 16, 17 a bis 17 g, 30 b, 32 d, 34 e, 42 (MW)

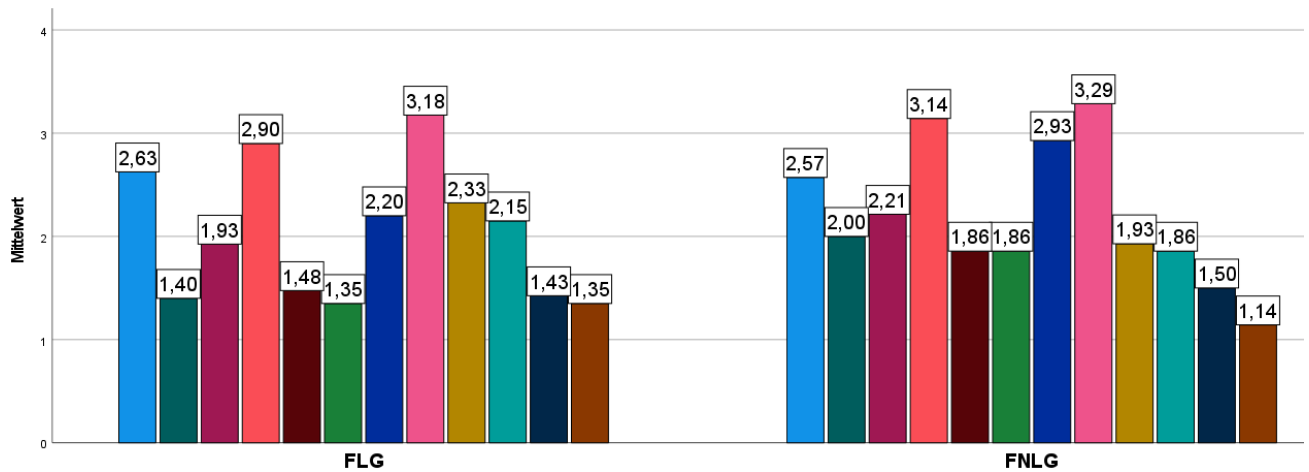


Abb. 7.16: Einstellungen und Visionen: Items 35 bis 42 (MW)

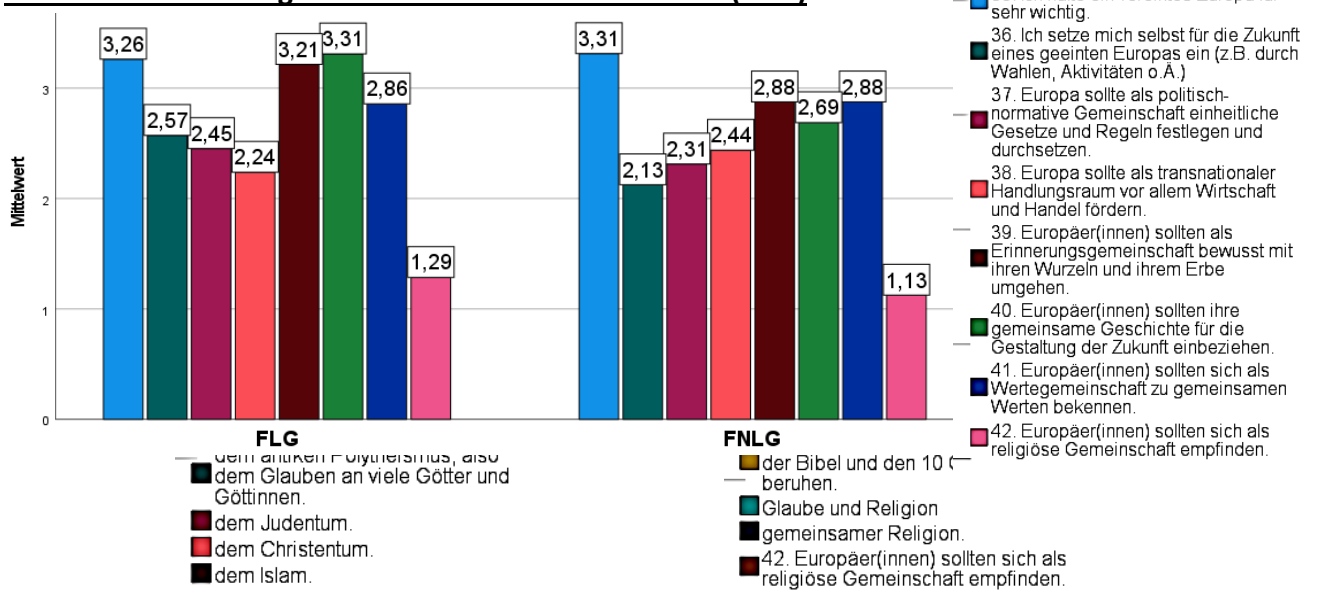


Abb. 7.17: Werteherkunft: Items 30 a bis 30 d (MW)

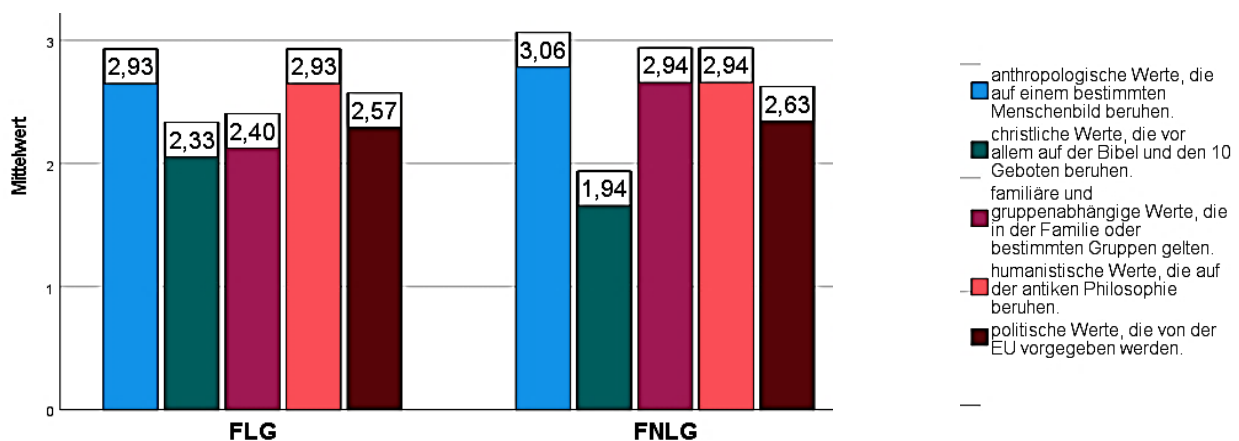


Abb. 7.18: Werte: Items 33 a bis 33 o (MW)

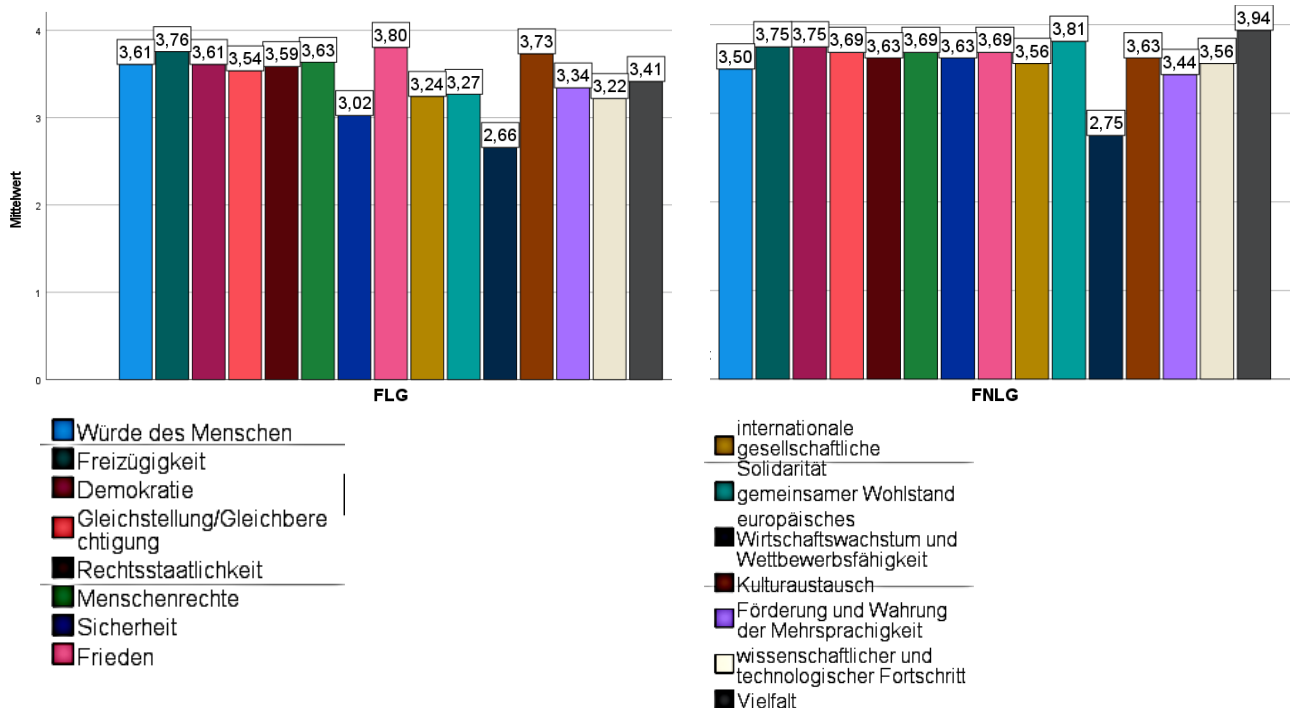


Abb. 7.19: Politik: Items 19 g, 19 h, 20, 21, 25, 28, 30 e, 32 h, 32 k, 34 a (MW)

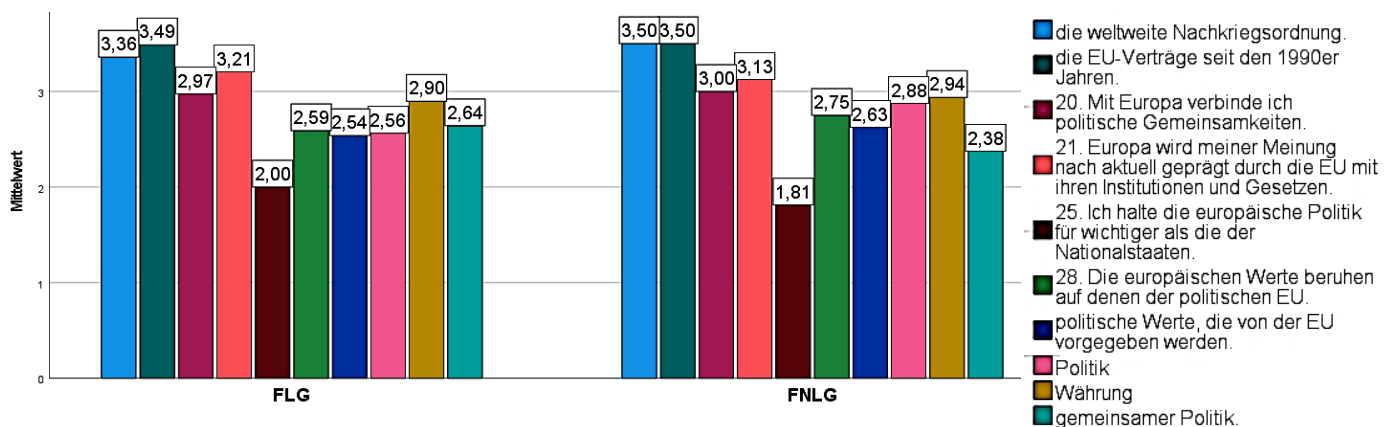


Abb. 7.20: Identität Europas: Items 4, 5, 6, 11, 23, 24, 25, 31, 35

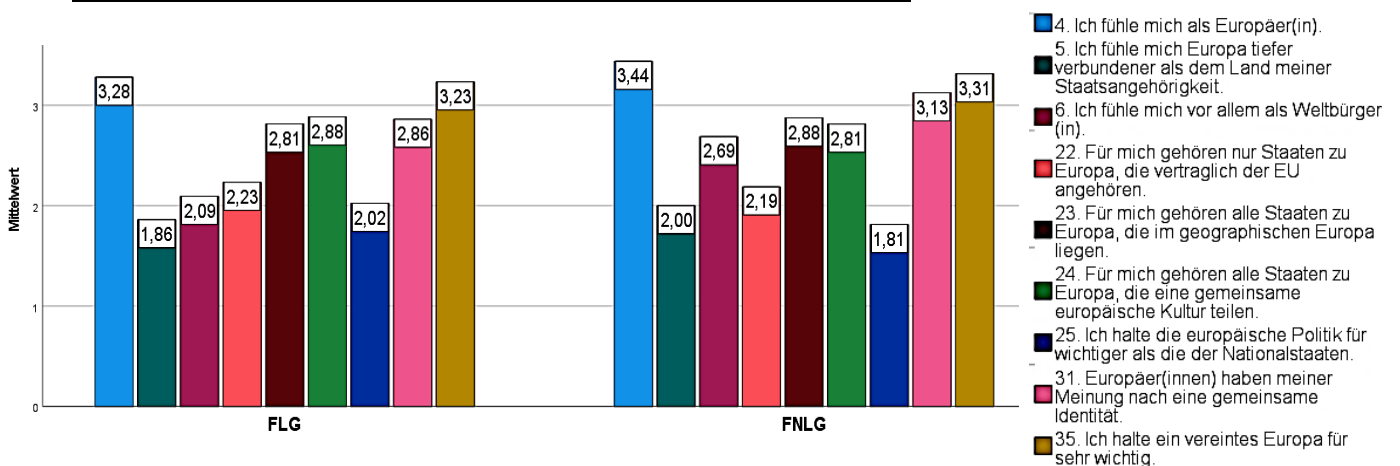
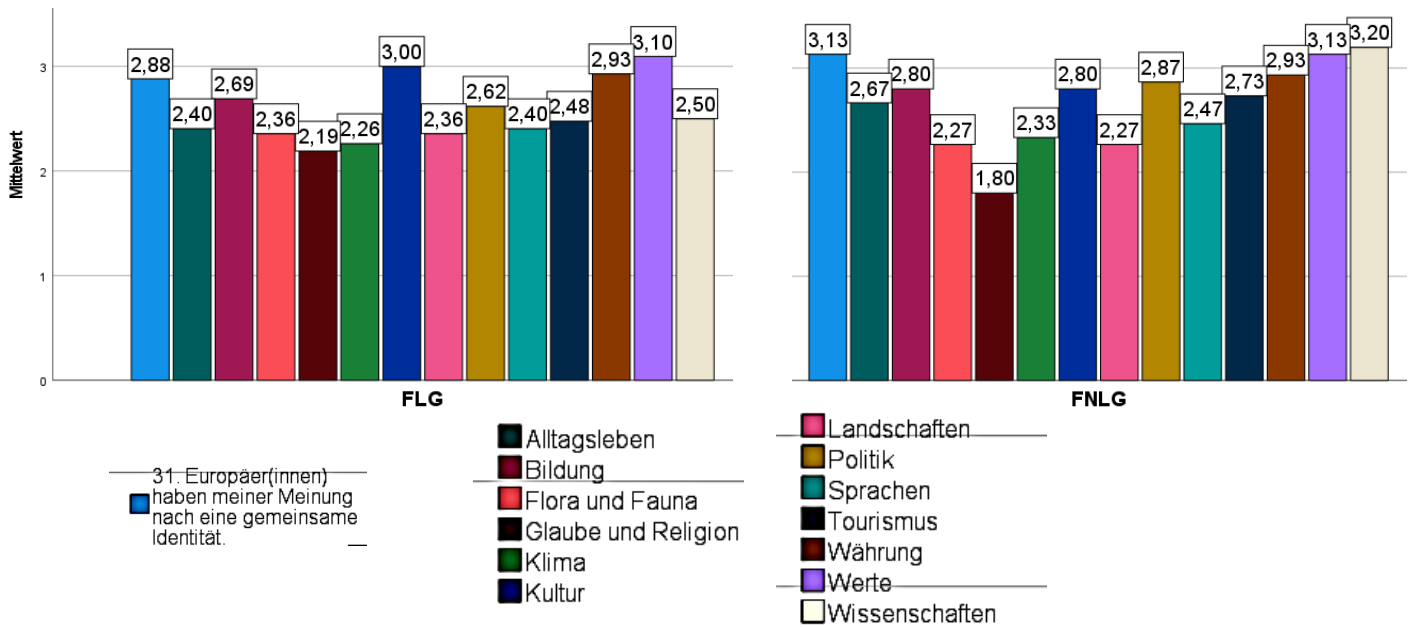


Abb. 7.21: Kollektive Identität: Items 31 und 32 a bis 32 m



Kapitel 8 – Italienische Studie

Abb. 8.22: Item 56: Ich hatte in der Schule Lateinunterricht in Jahren (in %)

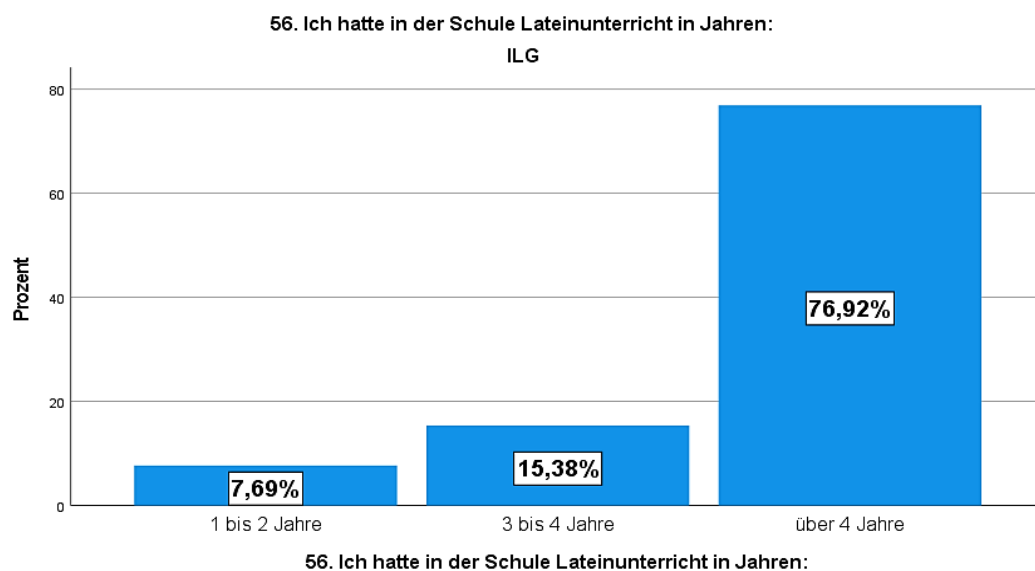


Abb. 8.23: Items 57 bis 65: Lateinunterricht (MW und MW Bootstrapping)

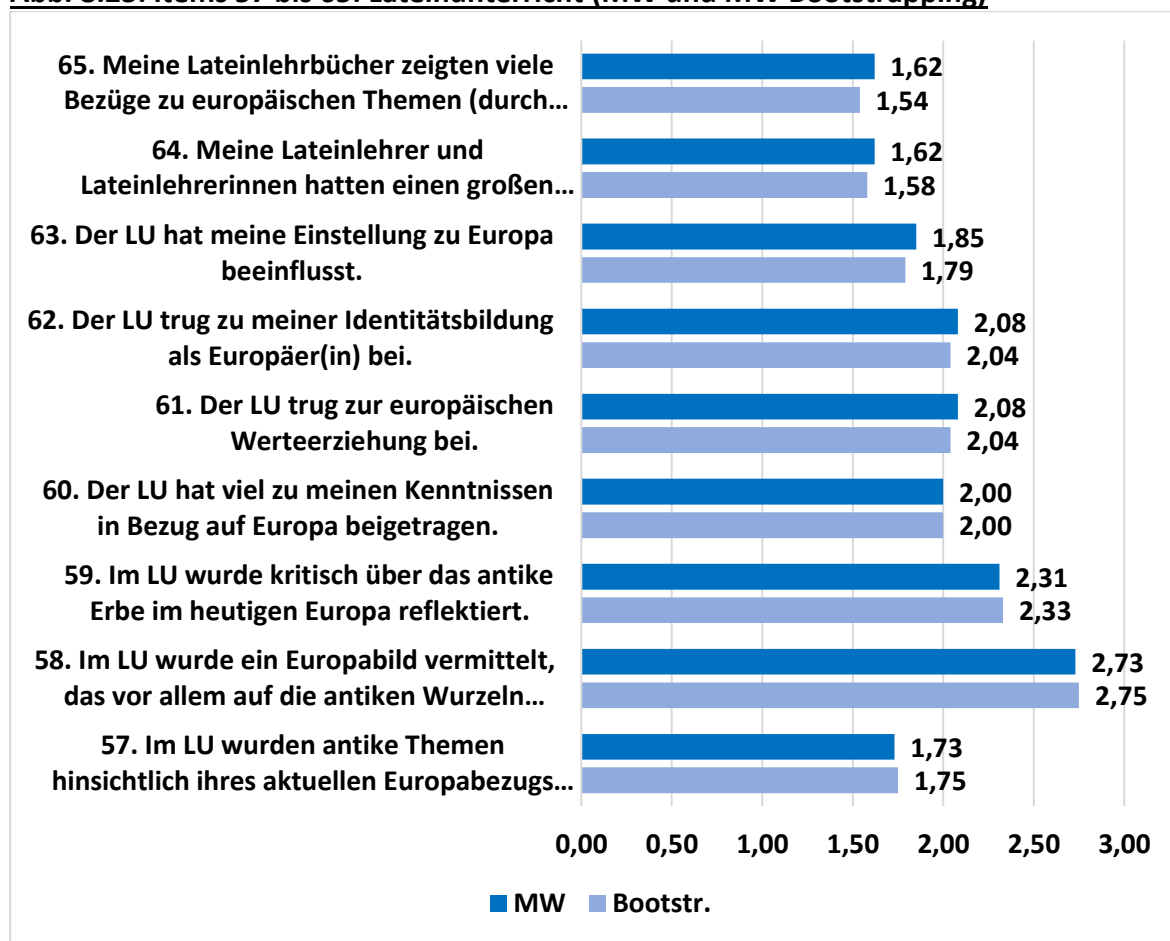


Abb. 8.24: Items 66 bis 69: Aufgaben des LU (MW und MW Bootstrapping)

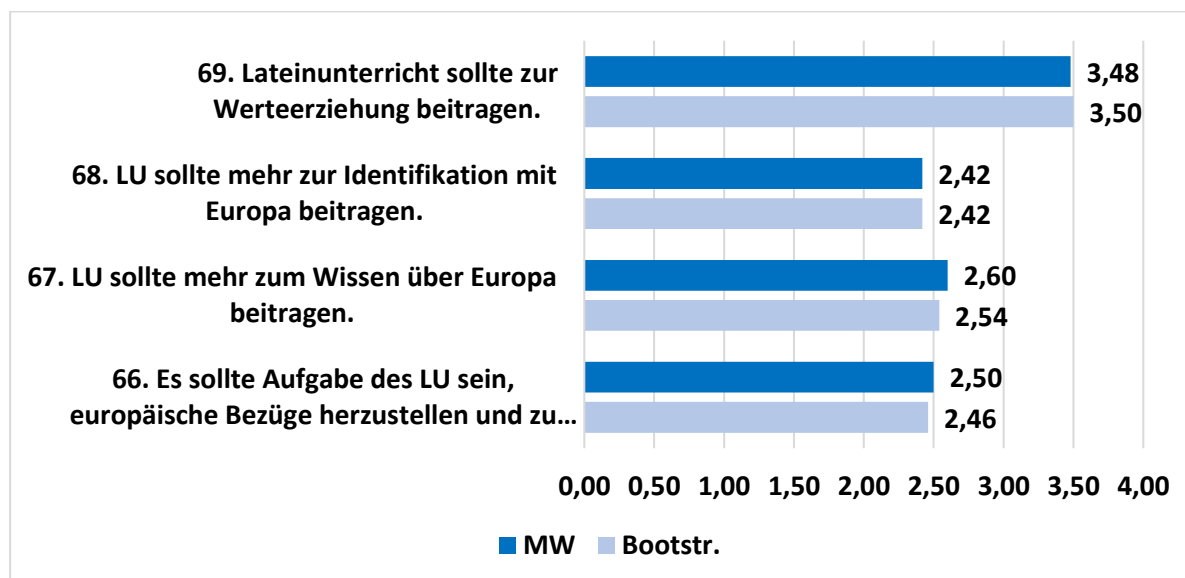


Abb. 8.25: Sozialprägung: Items 50 bis 53

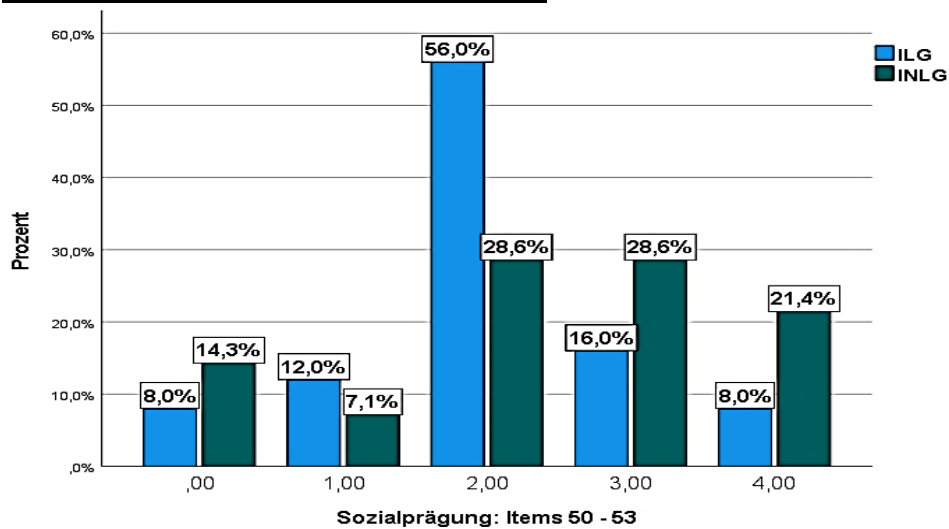


Abb. 8.26: Durchlaufenes Schulsystem: Item 47 (a. ILG

b. INLG) (in %)

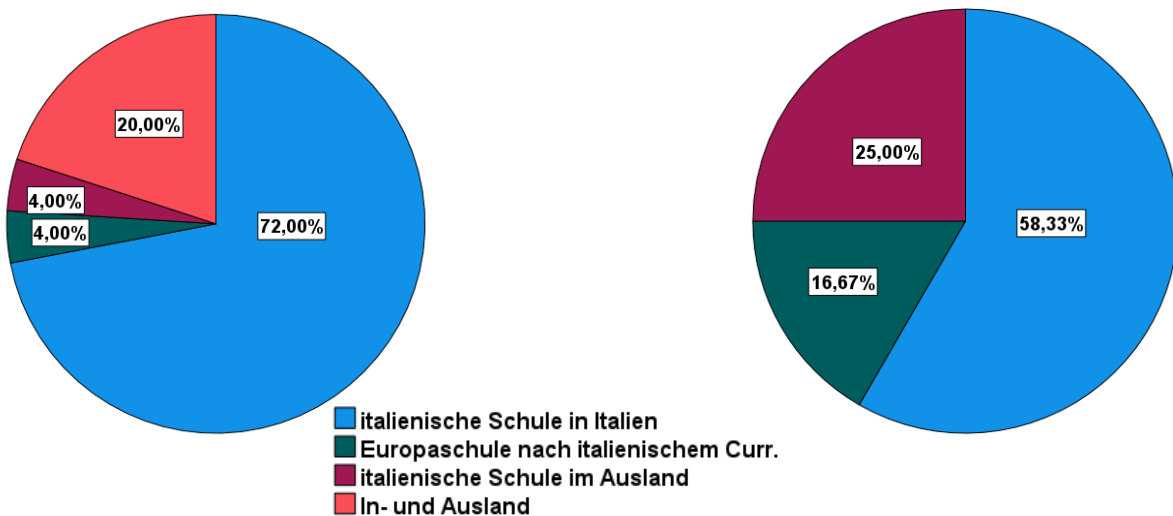


Abb. 8.27: Studienfächer: Item 48 (ILG blau, INLG grau) (in %)

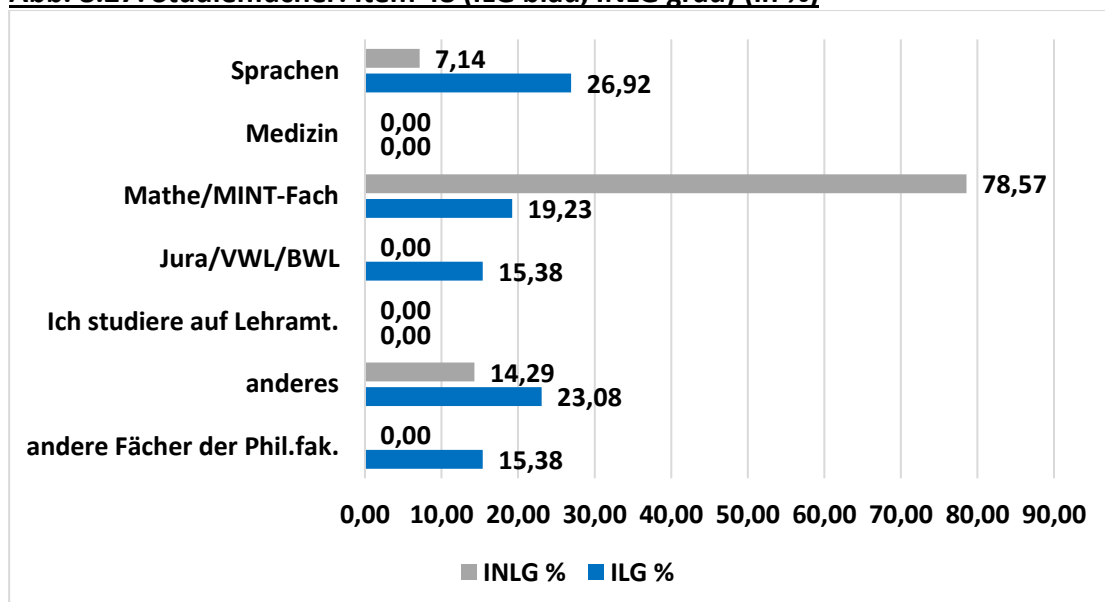


Abb. 8.28: Europaprägende Schulfächer: Item 43 (ILG blau, INLG grau) (in %)

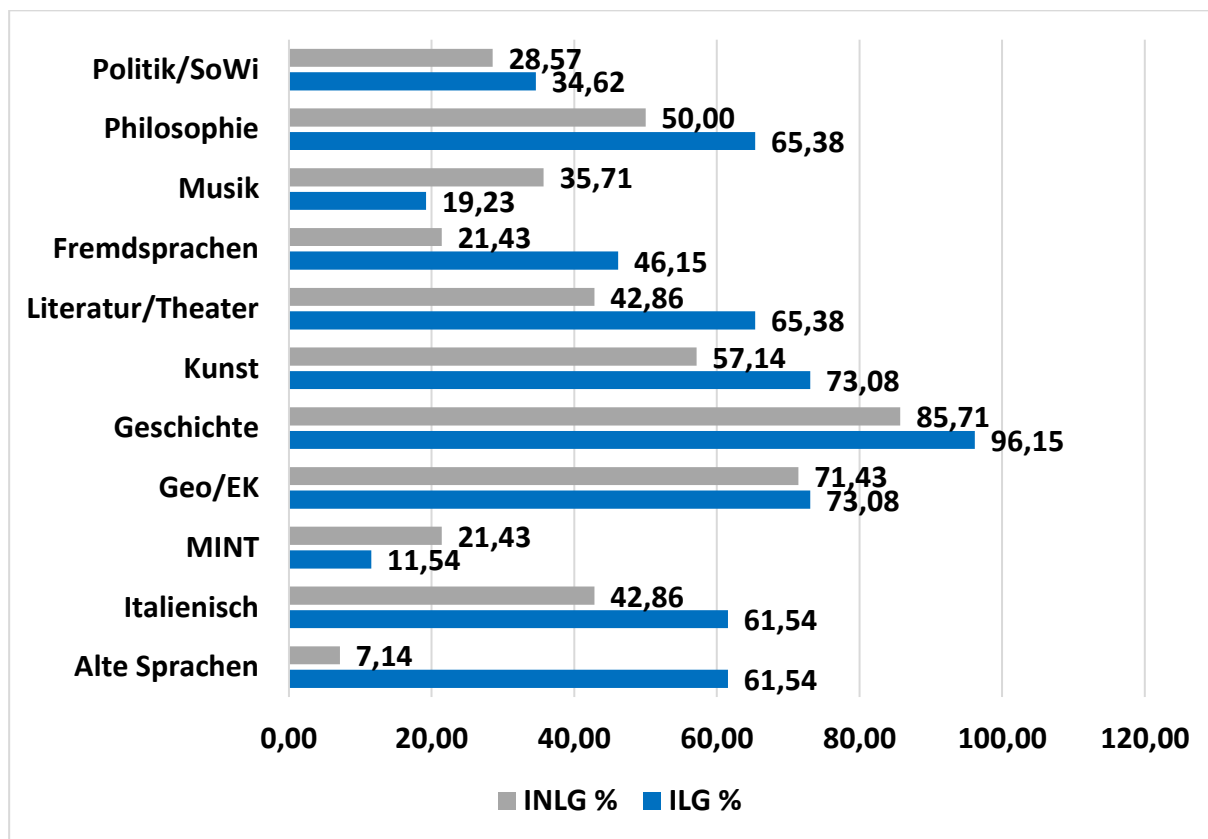


Abb. 8.29: Europarelevante Themen der Schulfächer: Items 44 a bis i (MW)

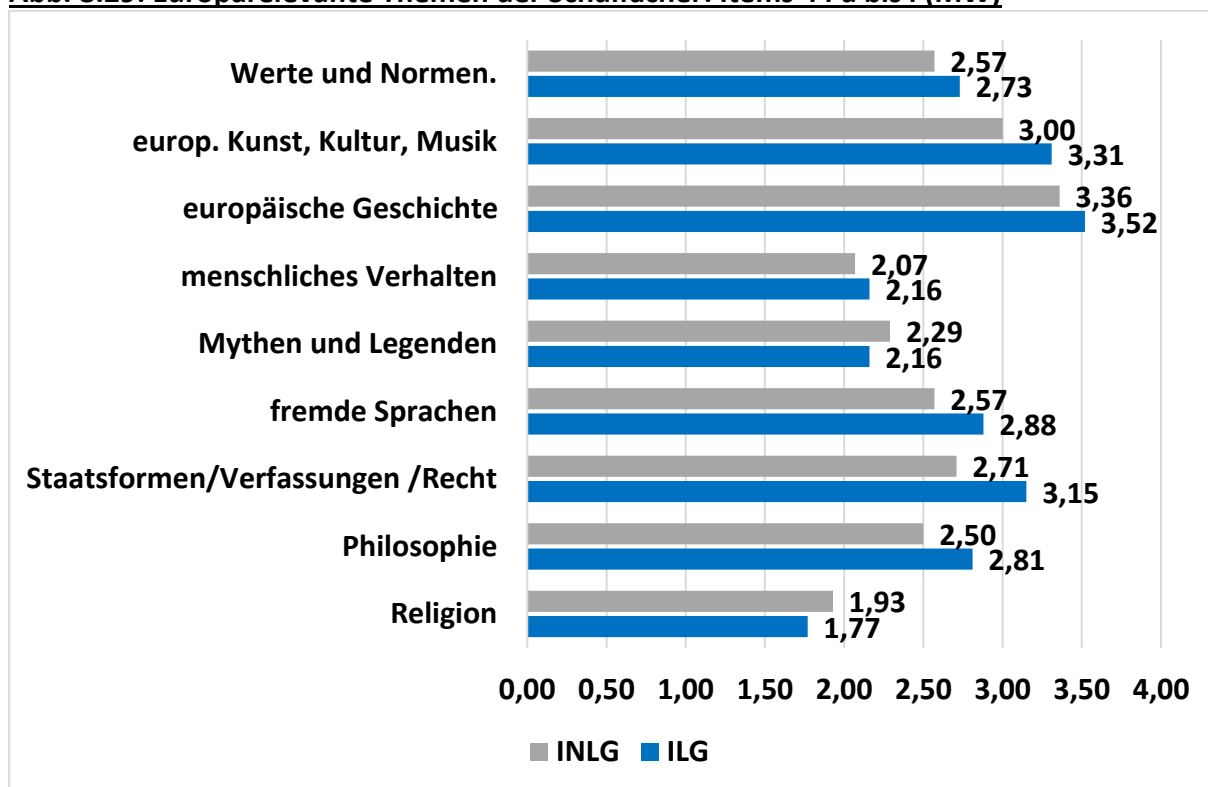


Abb. 8.30: Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Items 44 a bis i (MW Bt.)

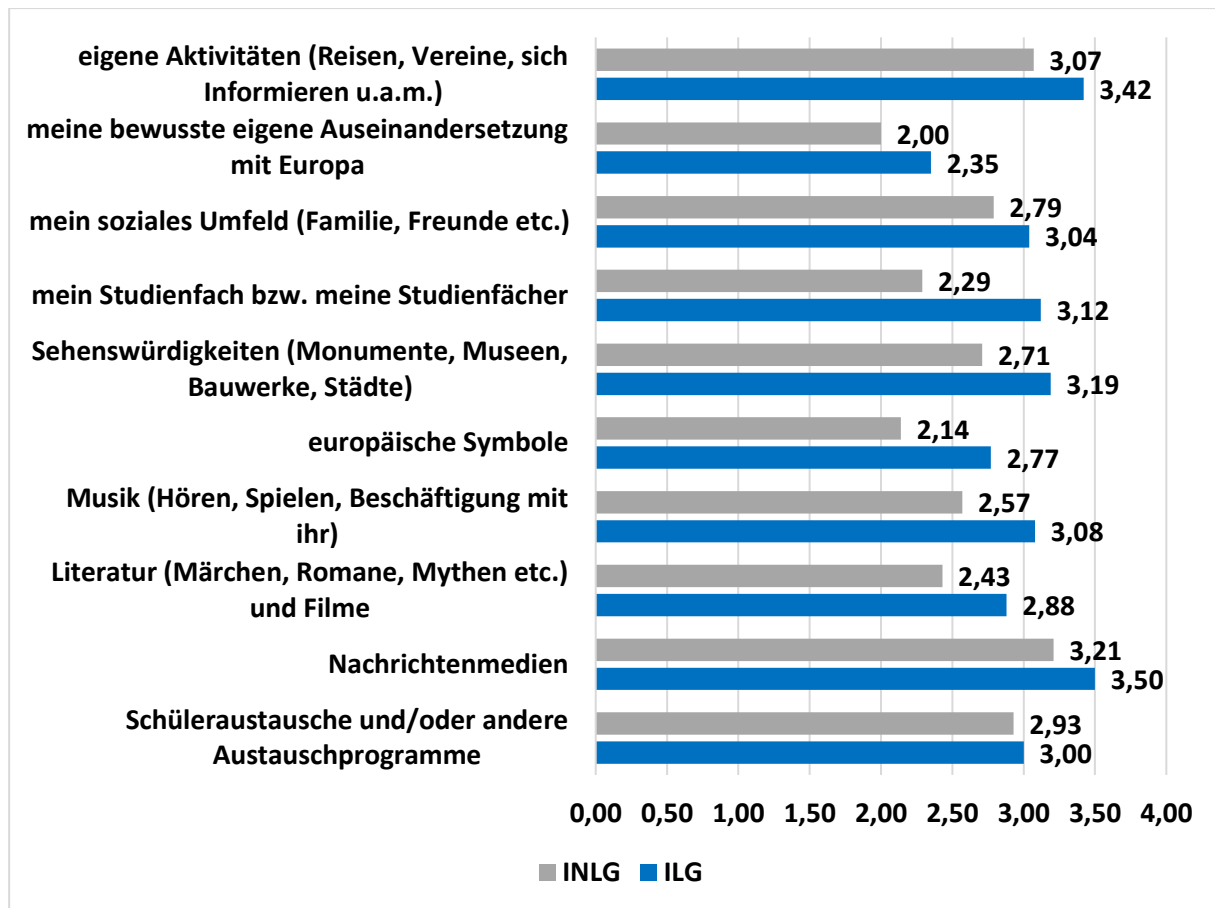


Abb. 8.31: Signifikant unterschiedliche Items

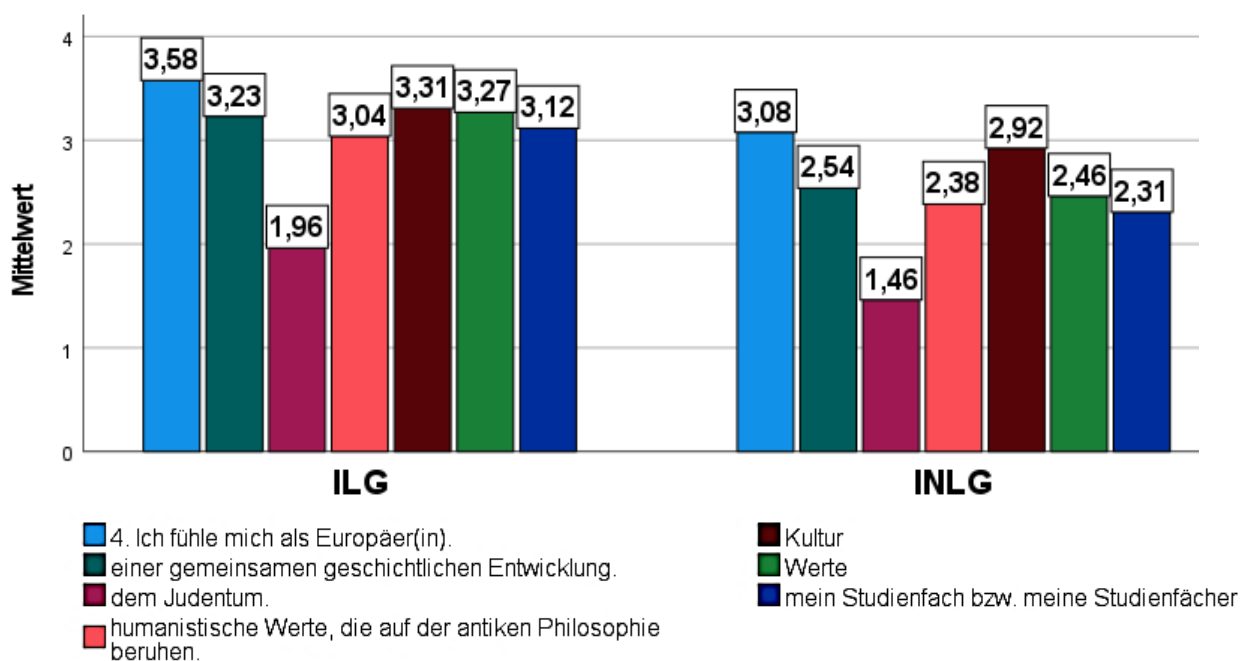


Abb. 8.32: Geographie: Items 7 bis 11, 23 (MW)

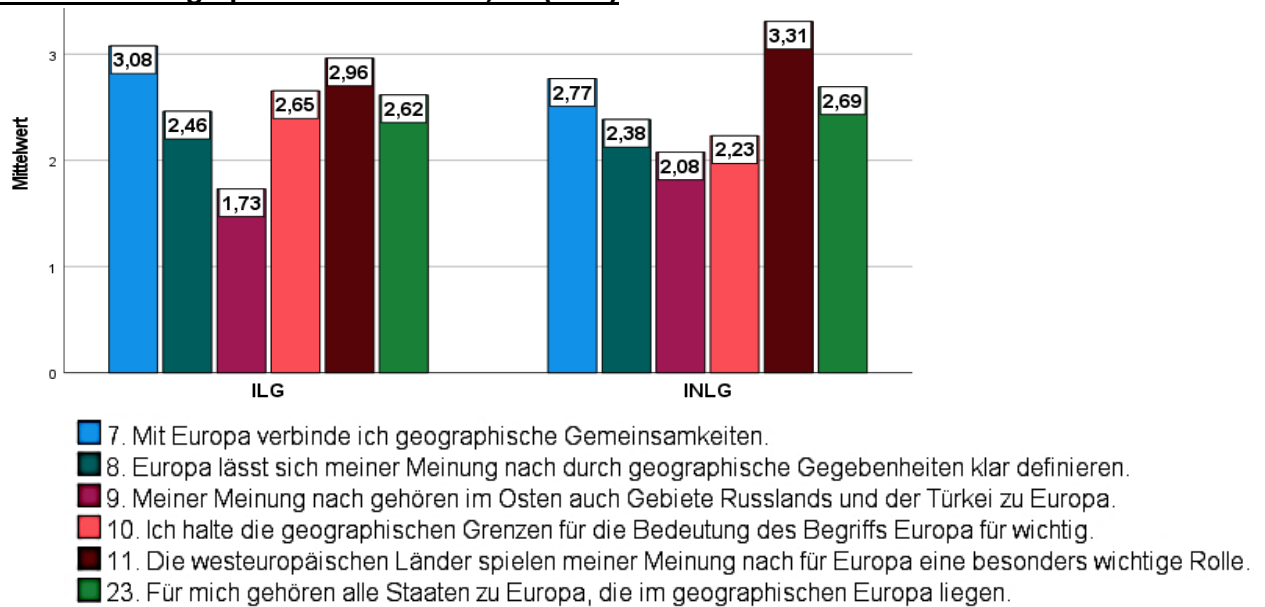


Abb. 8.33: Kultur-/Geistesgeschichte: Items 12 und 13 (MW)

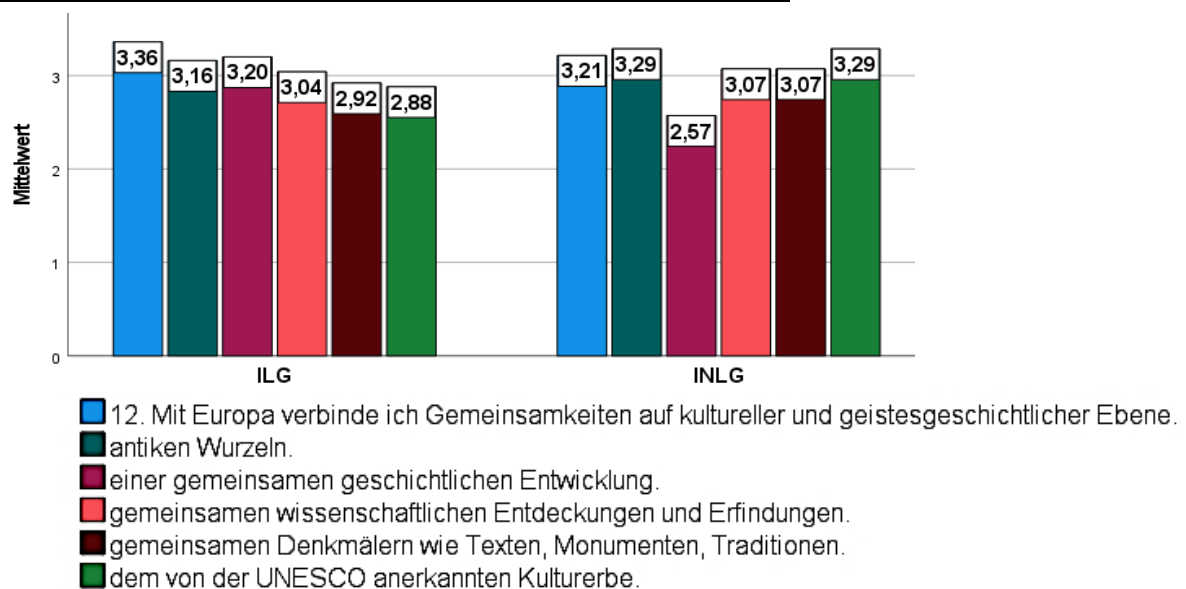


Abb. 8.34: Geschichtliche Phasen: Items 18 und 19 a bis 19 h (MW)

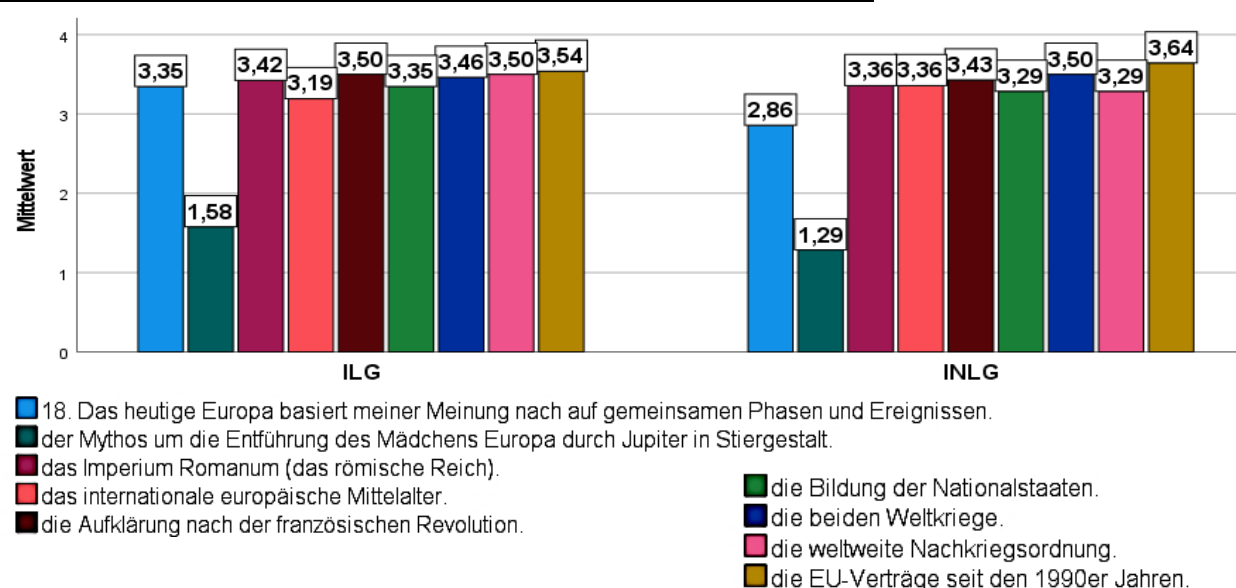


Abb. 8.35: Sprache: Items 14, 15 a bis 15 e, 32 i, 33 m, 34 f (MW)

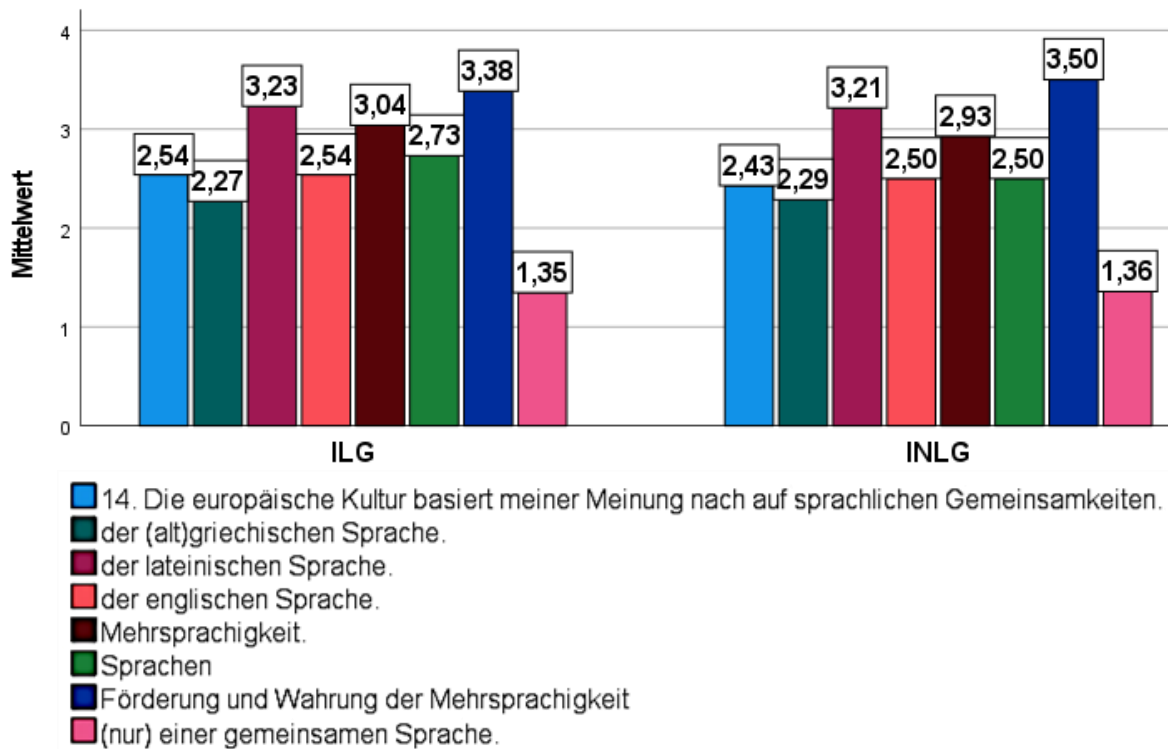


Abb. 8.36: Religion: Items 16, 17 a bis 17 g, 30 b, 32 d, 34 e, 42 (MW)

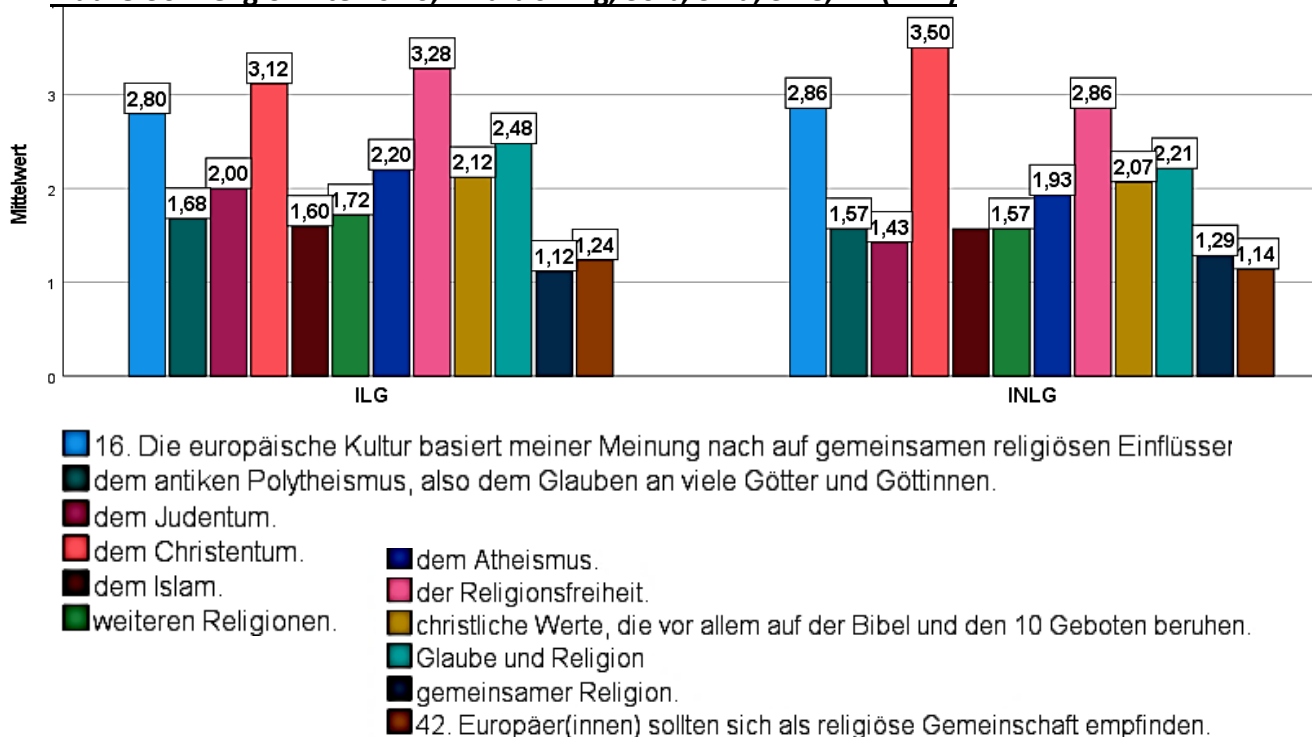
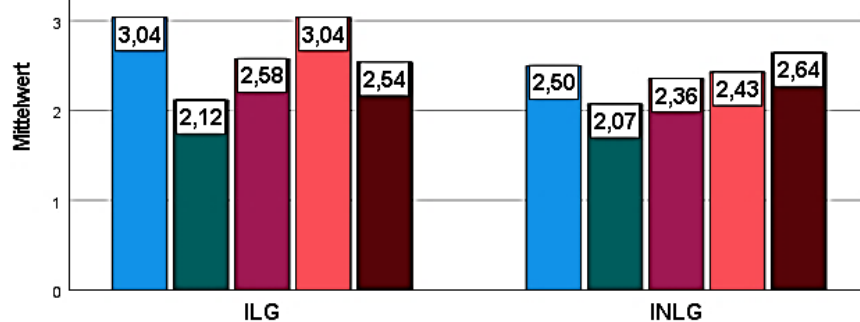


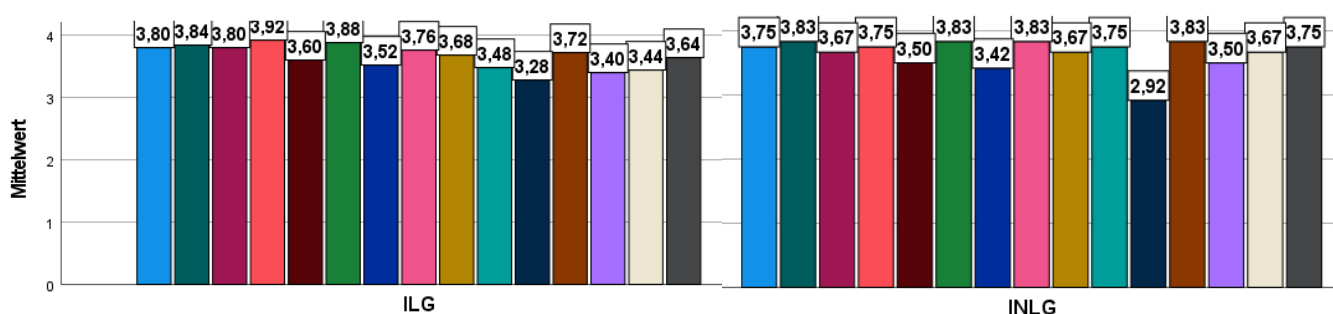
Abb. 8.37: Werteherkunft: Items 30 a bis 30 d (MW)



Werteherkunft, Items 30 a - 30 d

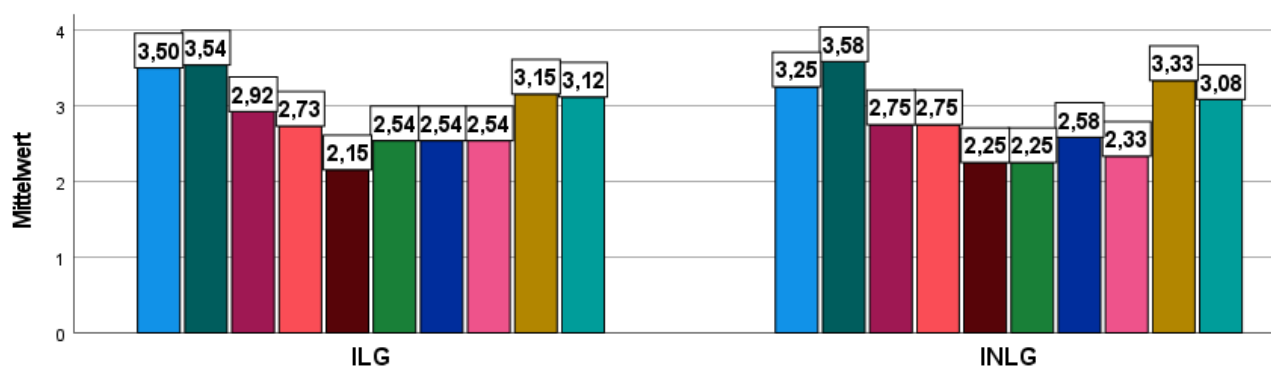
- anthropologische Werte, die auf einem bestimmten Menschenbild beruhen.
- christliche Werte, die vor allem auf der Bibel und den 10 Geboten beruhen.
- familiäre und gruppenabhängige Werte, die in der Familie oder bestimmten Gruppen gelten.
- humanistische Werte, die auf der antiken Philosophie beruhen.
- politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.

Abb. 8.38: Werte: Items 33 a bis 33 o (MW)



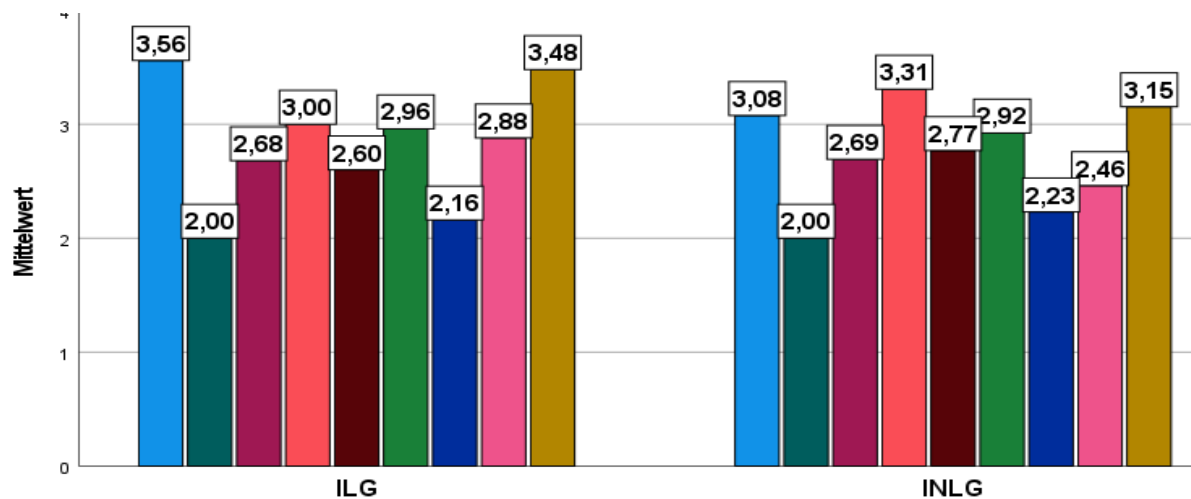
- Würde des Menschen
- Freizügigkeit
- Demokratie
- Gleichstellung/Gleichberechtigung
- Rechtsstaatlichkeit
- Menschenrechte
- Sicherheit
- Frieden
- internationale gesellschaftliche Solidarität
- gemeinsamer Wohlstand
- europäisches Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit
- Kulturaustausch
- Förderung und Wahrung der Mehrsprachigkeit
- wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt
- Vielfalt

Abb. 8.39: Politik: Items 19 g, 19 h, 20, 21, 25, 28, 30 e, 32 h, 32 k, 34 a (MW)



- die weltweite Nachkriegsordnung.
- die EU-Verträge seit den 1990er Jahren.
- 20. Mit Europa verbinde ich politische Gemeinsamkeiten.
- 21. Europa wird meiner Meinung nach aktuell geprägt durch die EU mit ihren Institutionen und Gesetzen.
- 25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.
- 28. Die europäischen Werte beruhen auf denen der politischen EU.
- politische Werte, die von der EU vorgegeben werden.
- Politik
- Währung
- gemeinsamer Politik.

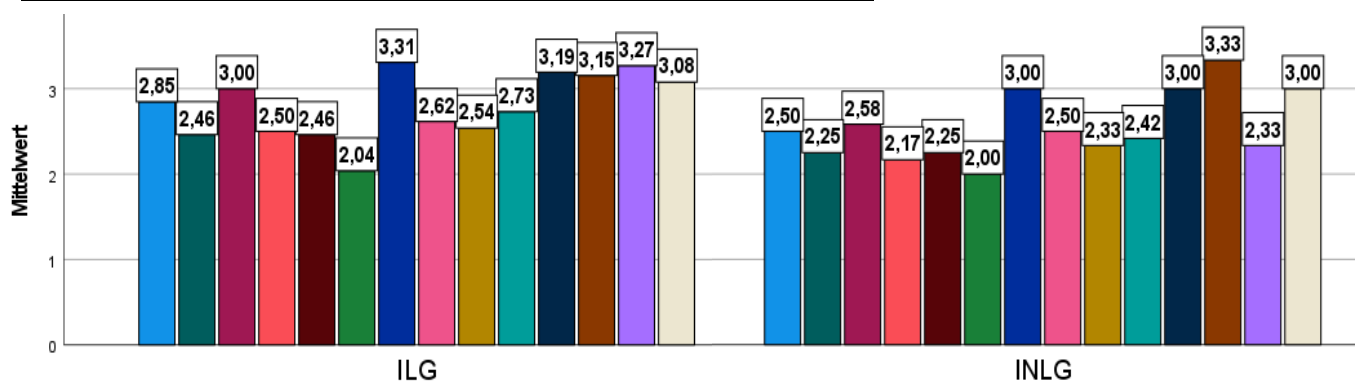
Abb. 8.40: Identität Europas: Items 4, 5, 6, 11, 23, 24, 25, 31, 35 (MW)



Items 4, 5, 6, 11, 23, 24, 25, 31, 35 zur Identität Europas

- 4. Ich fühle mich als Europäer(in).
- 5. Ich fühle mich Europa tiefer verbundener als dem Land meiner Staatsangehörigkeit.
- 6. Ich fühle mich vor allem als Weltbürger(in).
- 11. Die westeuropäischen Länder spielen meiner Meinung nach für Europa eine besonders wichtige Rolle.
- 23. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die im geographischen Europa liegen.
- 24. Für mich gehören alle Staaten zu Europa, die eine gemeinsame europäische Kultur teilen.
- 25. Ich halte die europäische Politik für wichtiger als die der Nationalstaaten.
- 31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.
- 35. Ich halte ein vereintes Europa für sehr wichtig.

Abb. 8.41: Kollektive Identität: Items 31 und 32 a bis 32 m (MW)



- 31. Europäer(innen) haben meiner Meinung nach eine gemeinsame Identität.
- 32 a. Alltagsleben
- 32 b. Bildung
- 32 c. Flora und Fauna
- 32 d. Glaube und Religion
- 32 e. Klima
- 32 f. Kultur
- 32 g. Landschaften
- 32 h. Politik
- 32 i. Sprachen
- 32 j. Tourismus
- 32 k. Währung
- 32 l. Werte
- 32 m. Wissenschaften

Kapitel 9 – Trinationaler Vergleich

Legende für die folgenden Abbildungen: *Grün* = I; *rot* = F; *gelb* = D

Abb. 9.1: Items 56 bis 65: Lateinunterricht (MW)

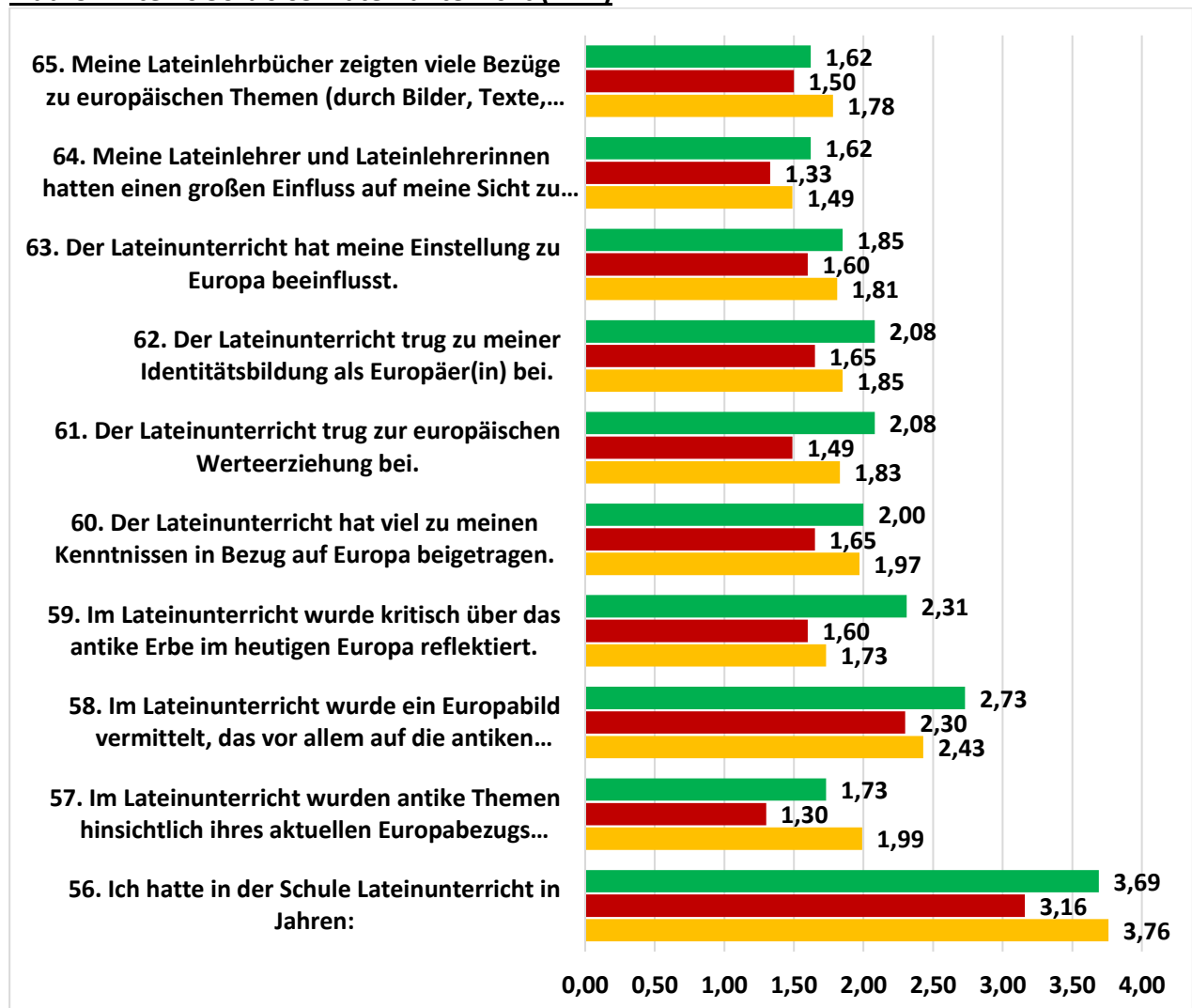


Abb. 9.2: Items 66 bis 69: Ausrichtung des Lateinunterrichts (MW)

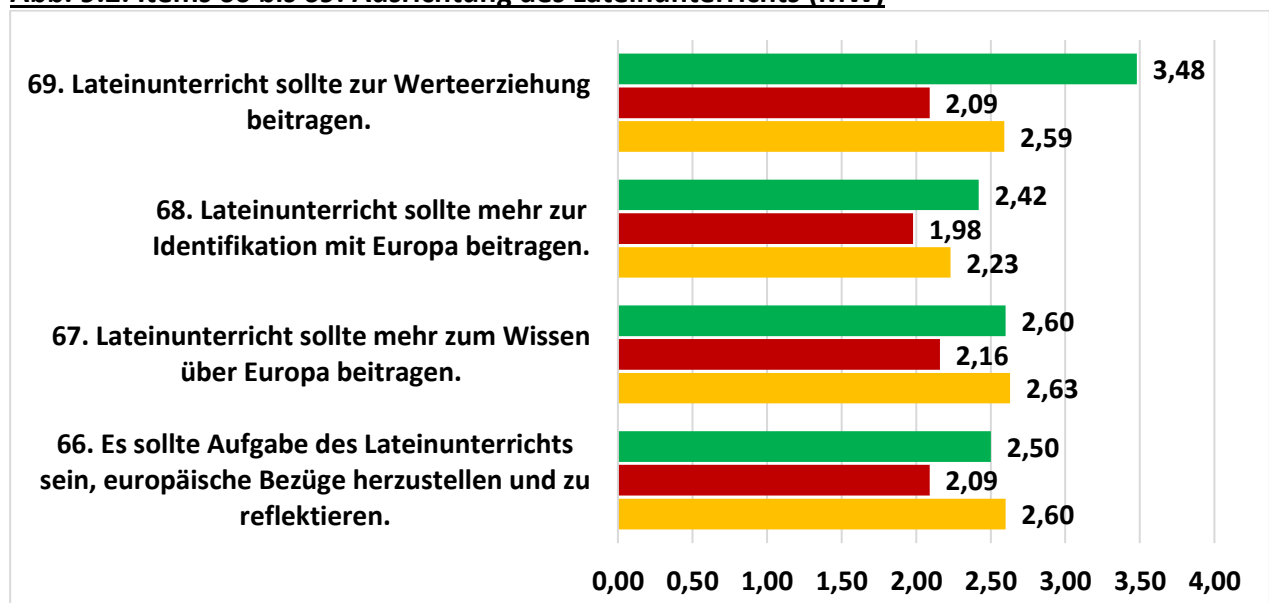


Abb. 9.3: Items mit trinationalen signifikanten Unterschieden (MW)

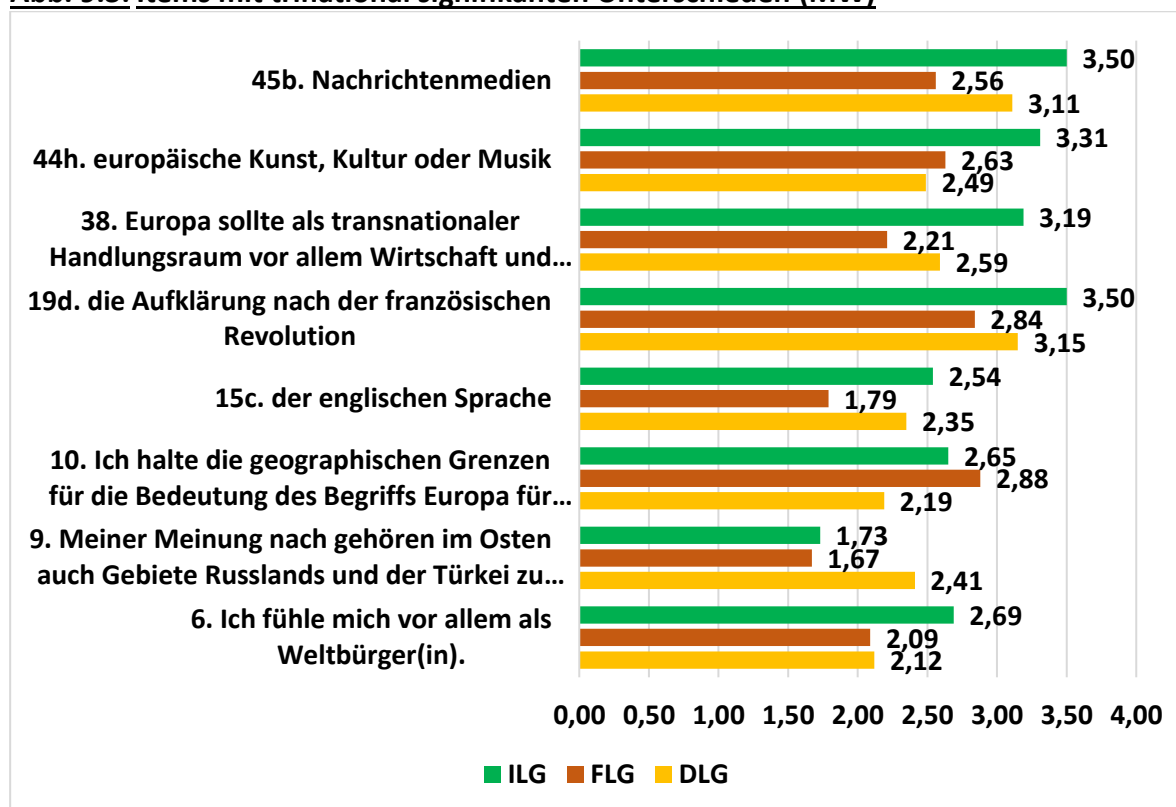


Abb. 9.4: Identifikation: Items 4 bis 6 (MW)

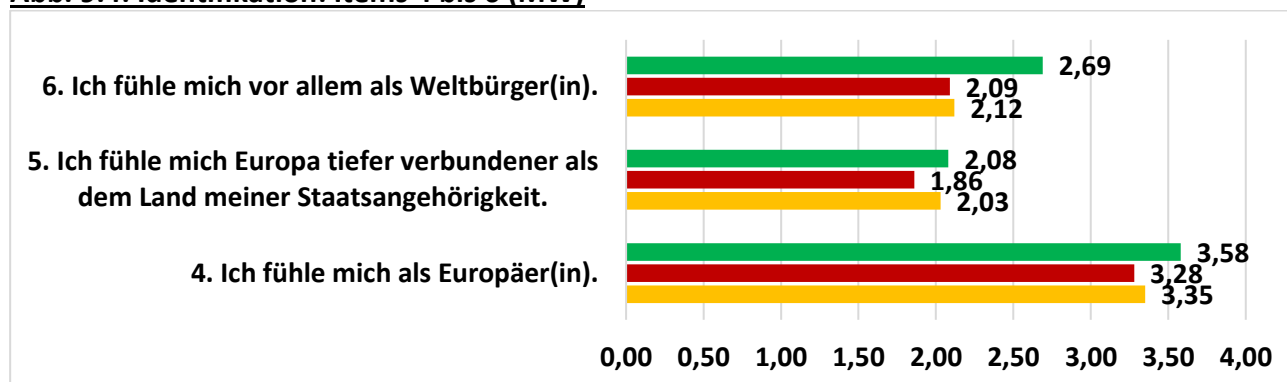


Abb. 9.5: Geographie: Items 7 bis 11 (MW)

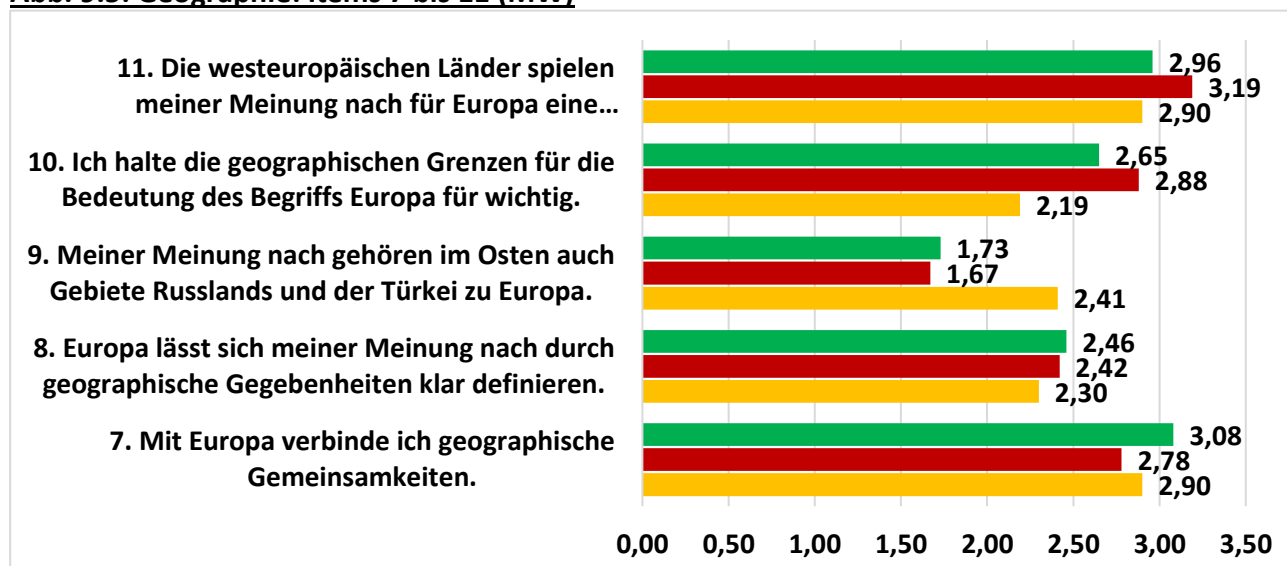


Abb. 9.6: Kultur- und Geistesgeschichte: Items 12 und 13 (MW)

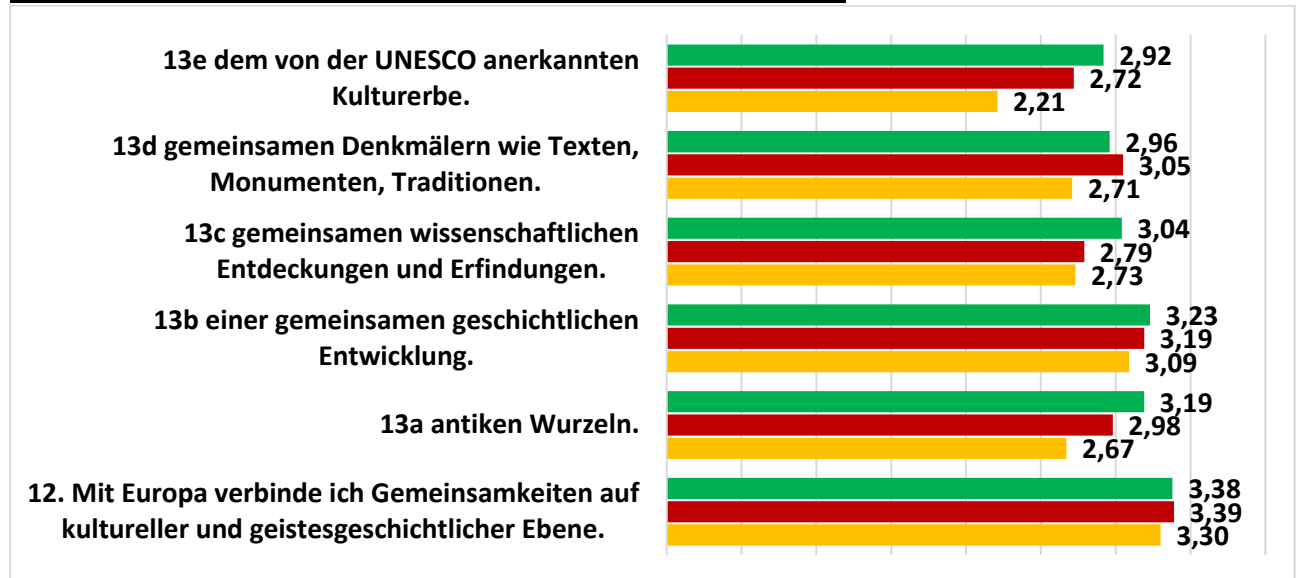


Abb. 9.7: Sprache: Items 14 und 15 (MW)

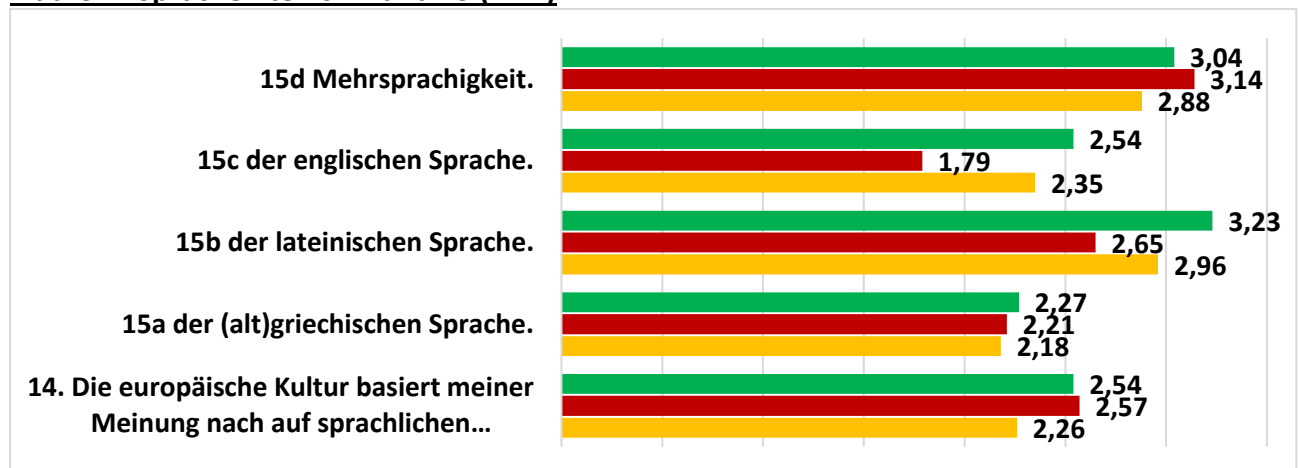


Abb. 9.8: Religion: Items 16 und 17 (MW)

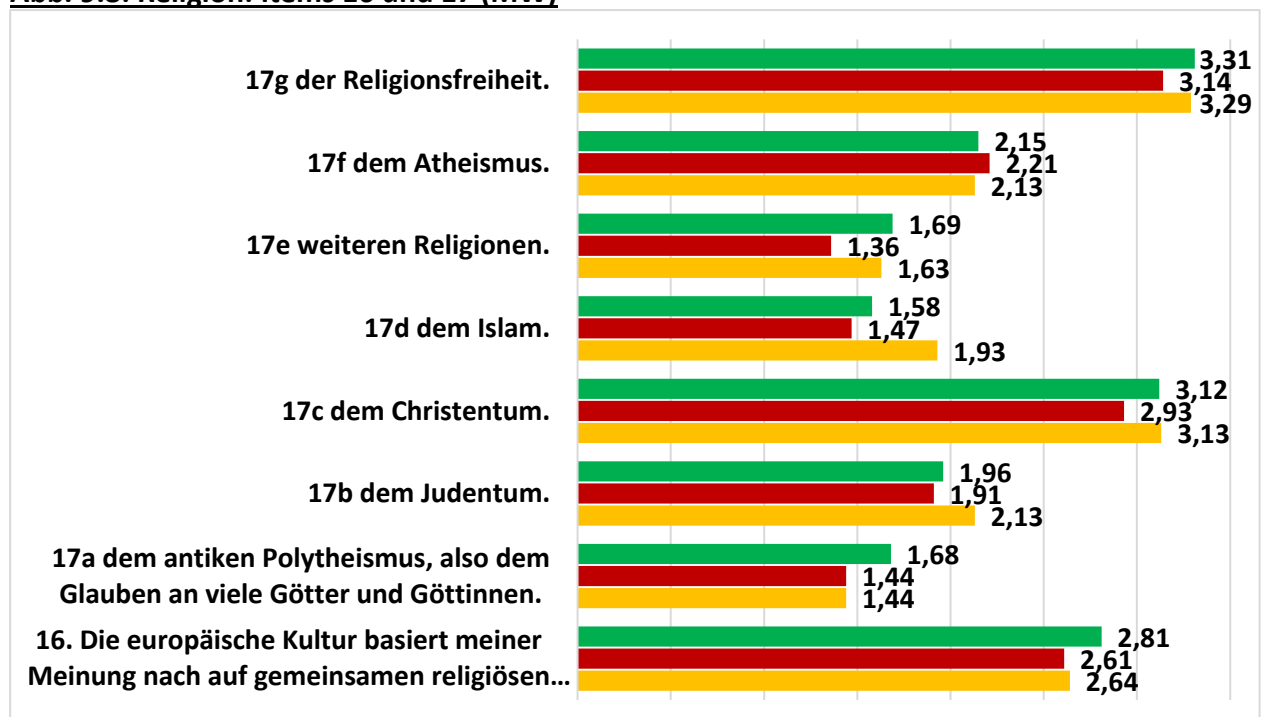


Abb. 9.9: Geschichtliche Phasen: Items 18 und 19 (MW)

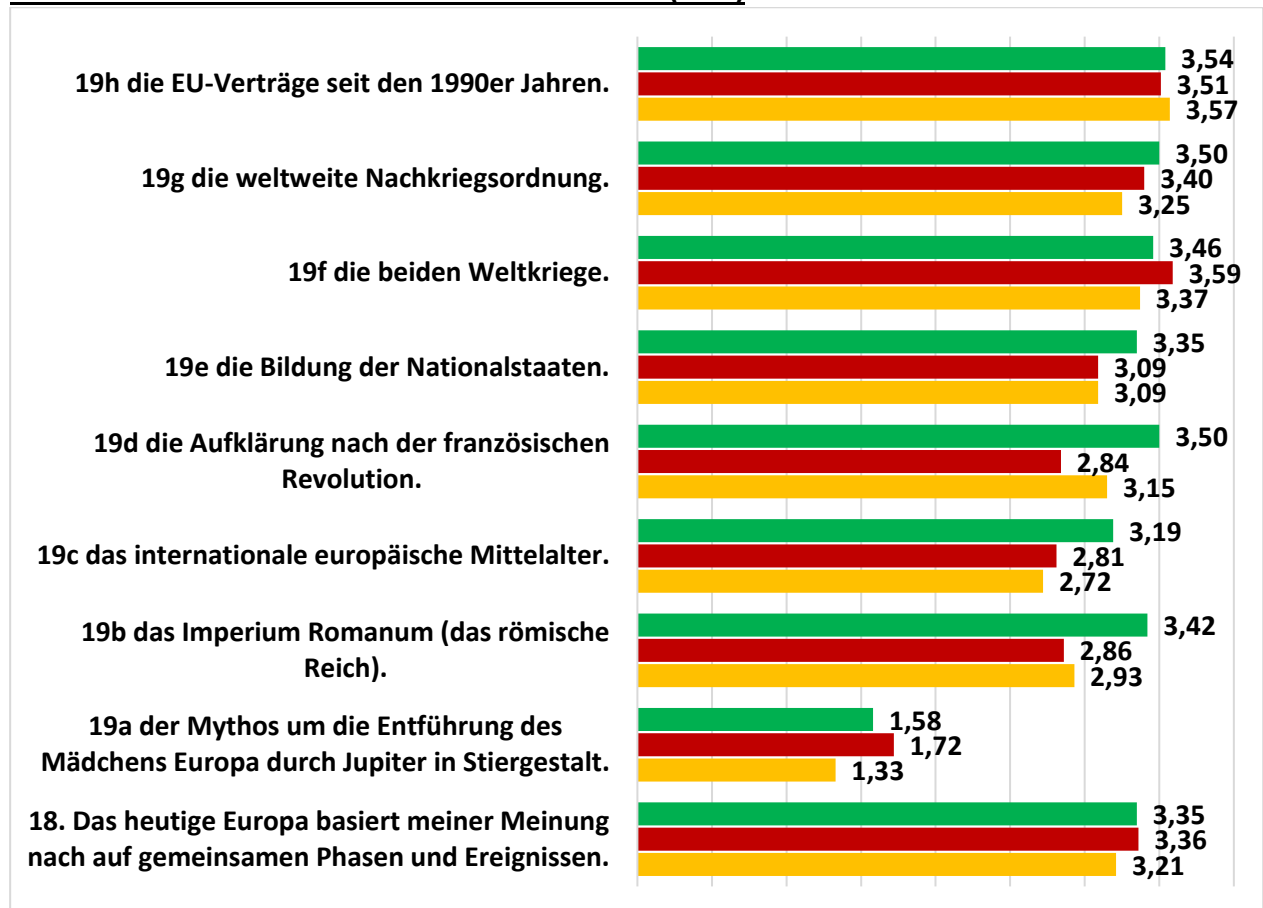


Abb. 9.10: Werteherkunft: Items 26 bis 30 (MW)

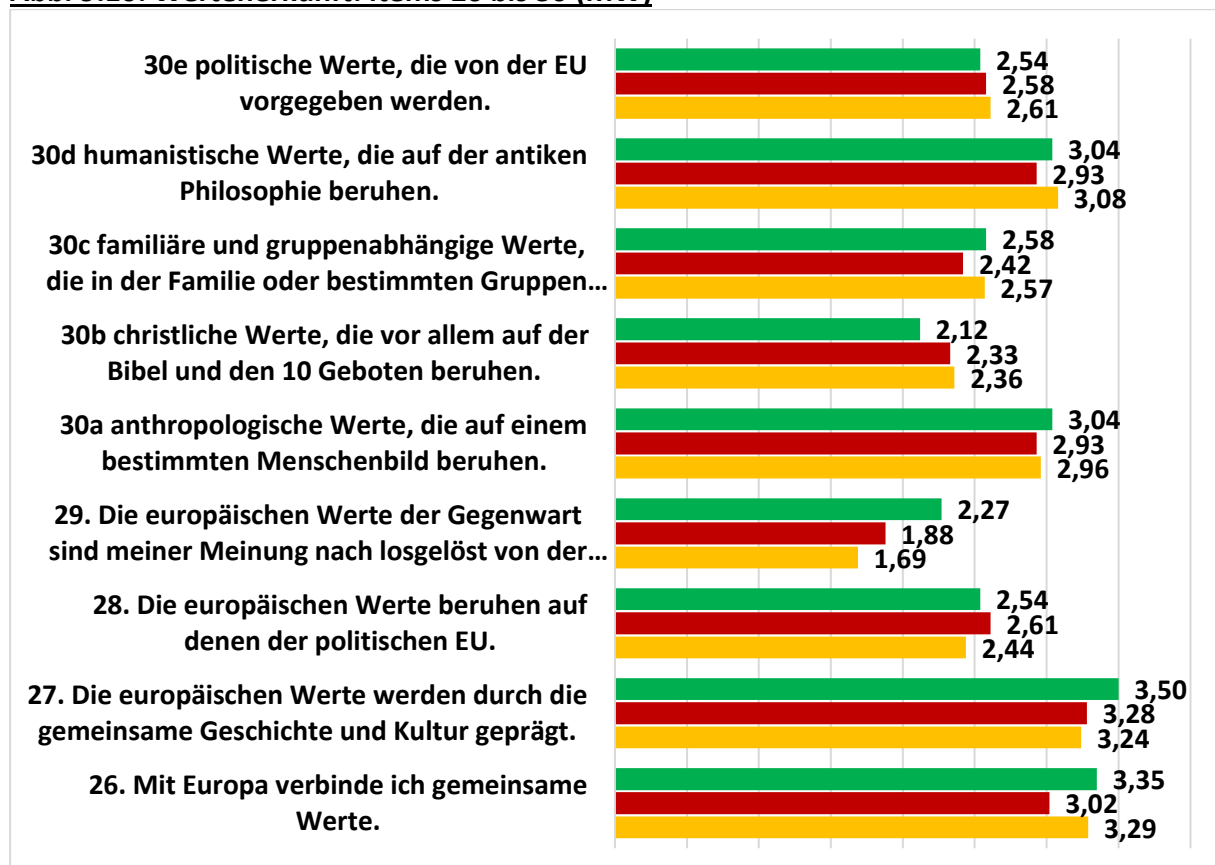


Abb. 9.11: Werte: Items 33 (MW)

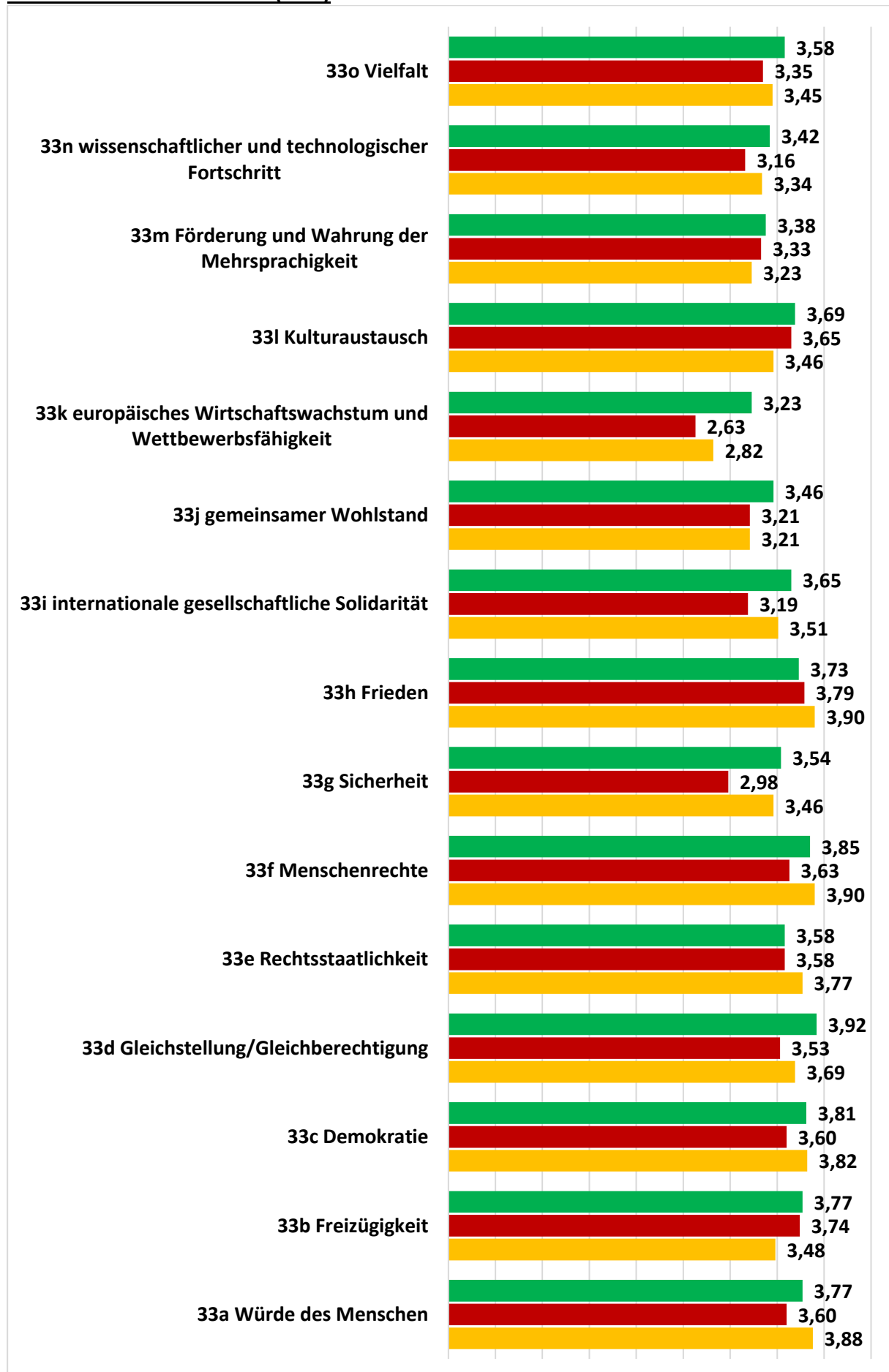


Abb. 9.12: Prägende Grundlagen der Identität: Items 31 und 32 (MW)

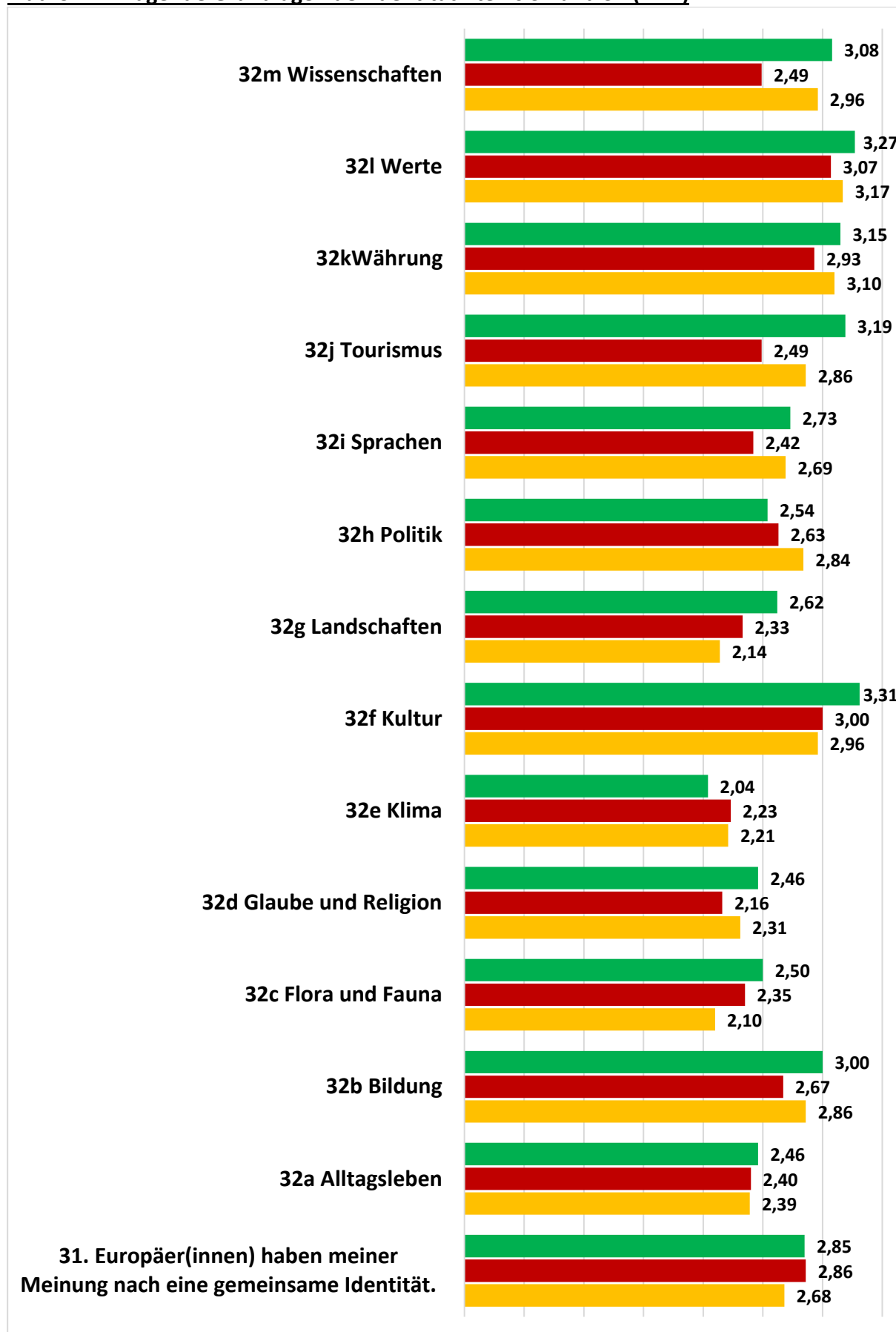


Abb. 9.13: Zugehörigkeit zu Europa: Items 20 bis 25 (MW)

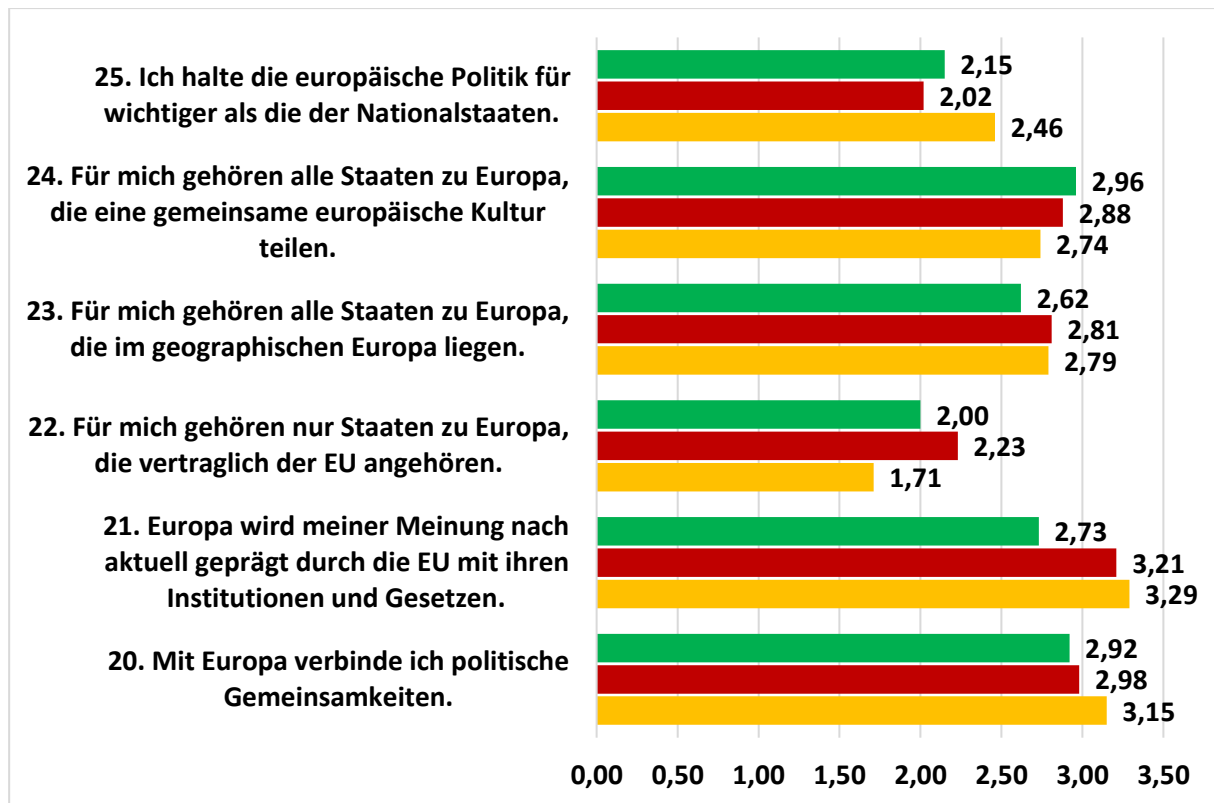


Abb. 9.14: Ausrichtung Europas: Items 34a bis f (MW)

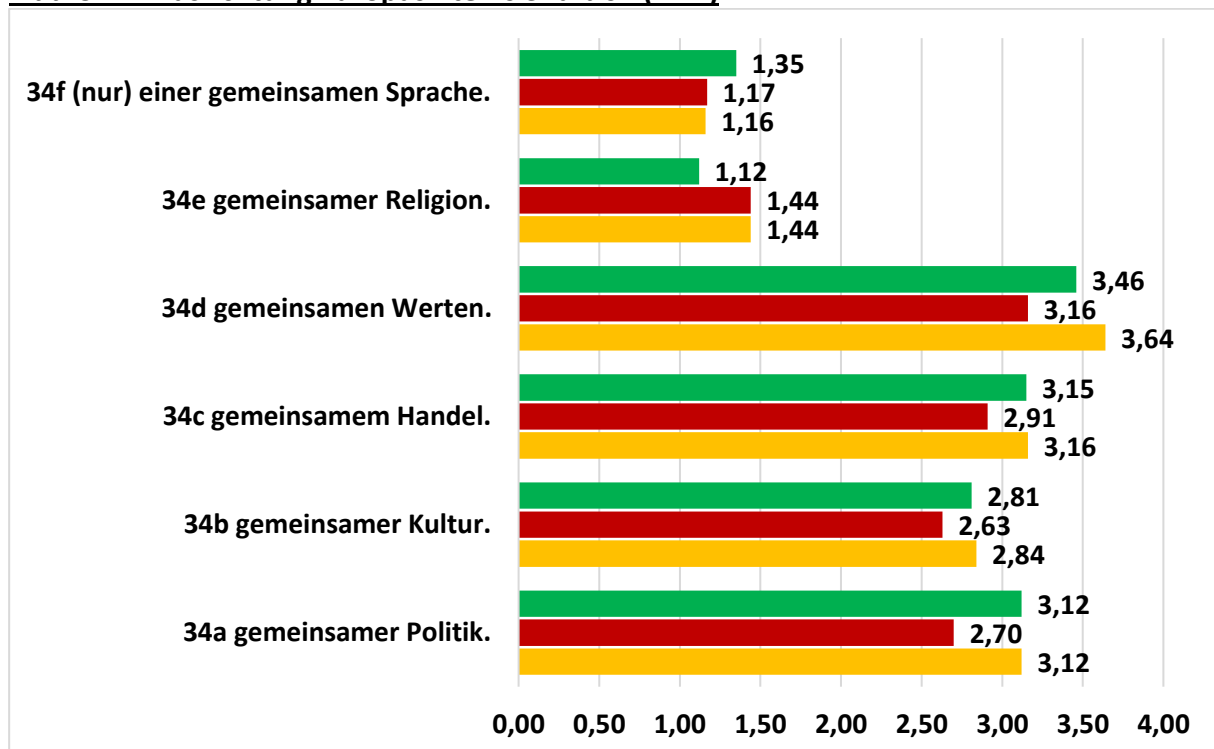


Abb. 9.15: Gesellschaftliche Vision: Items 35 bis 42 (MW)

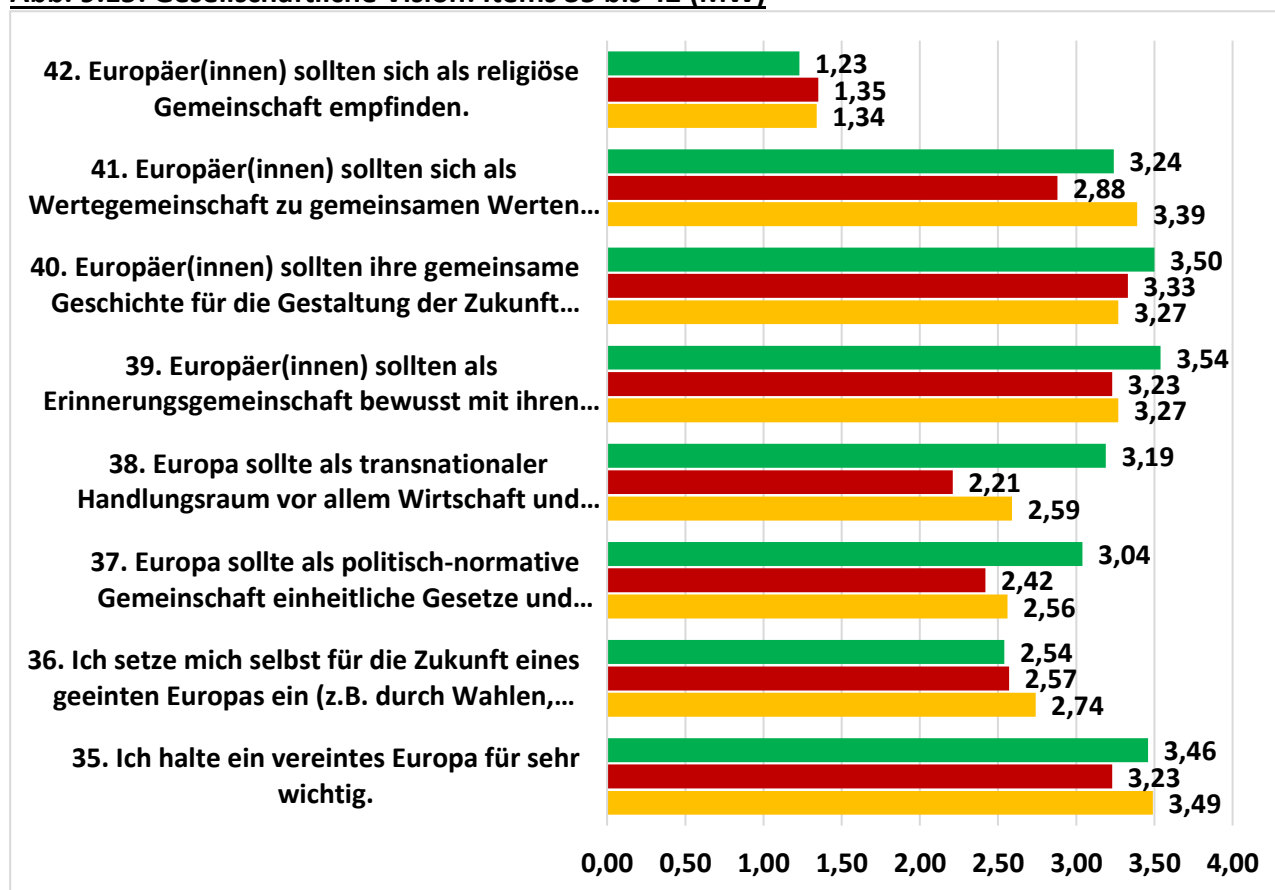


Abb. 9.16: Europarelevante Themen der Schulfächer: Item 43 (MW)

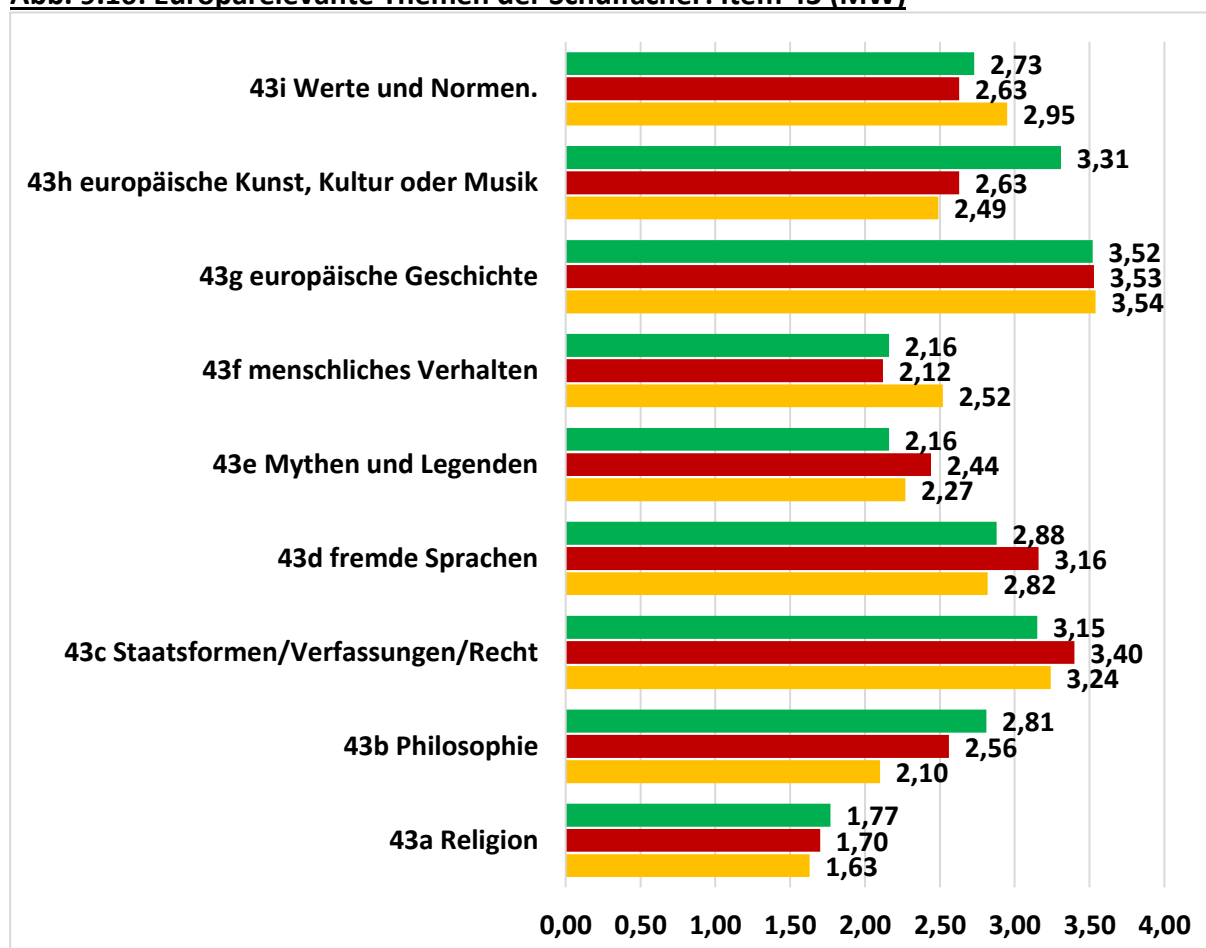


Abb. 9.17: Prägung durch außerunterrichtliche Faktoren: Item 45 (MW)

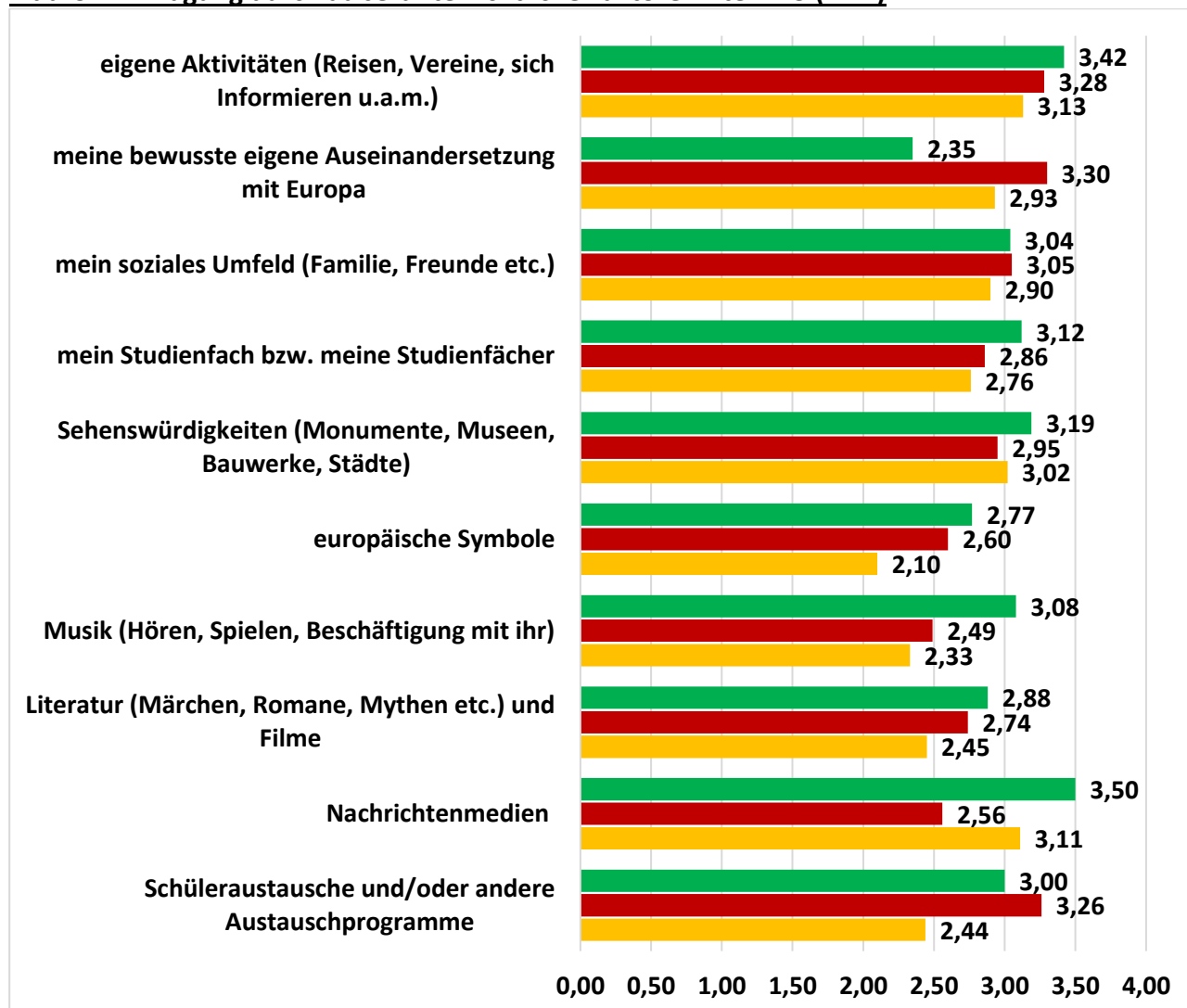


Abb. 9.18: Sozialstatistik: Items 46 bis 53 (MW)

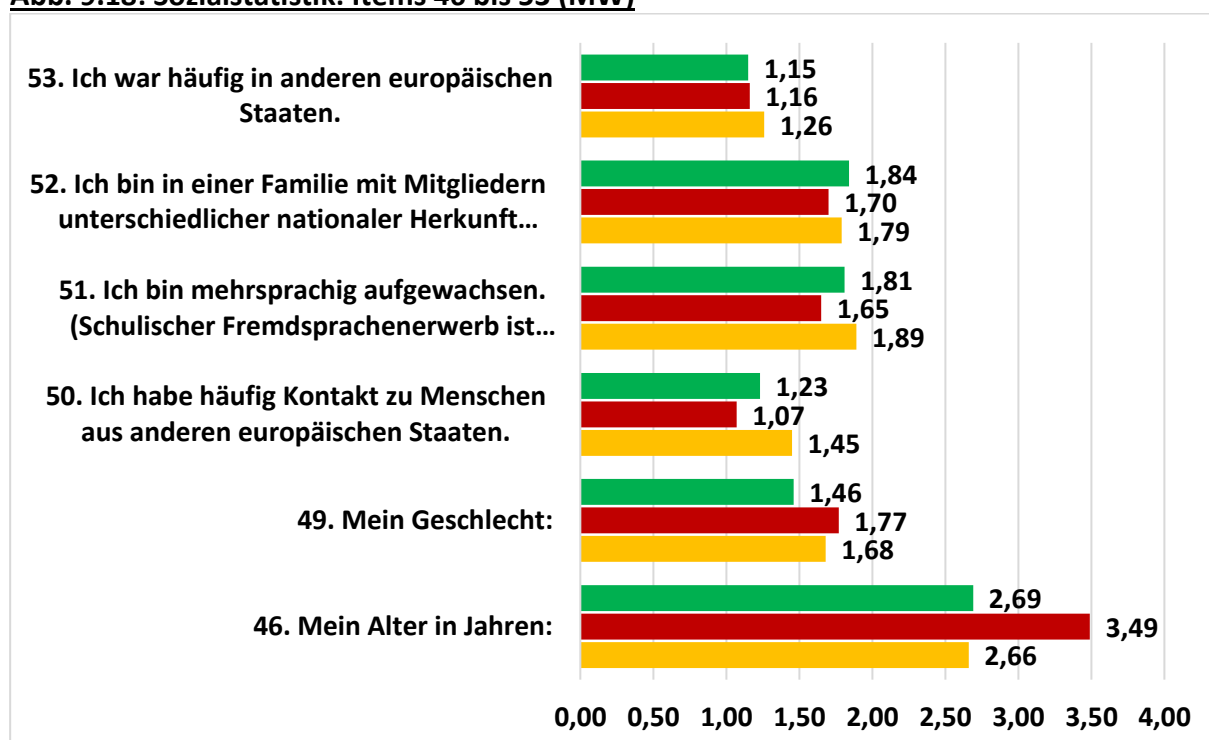


Abb. 9.19: Items 1 bis 3: Freie Angaben der TRIGG, Σ der Nennungen > 4

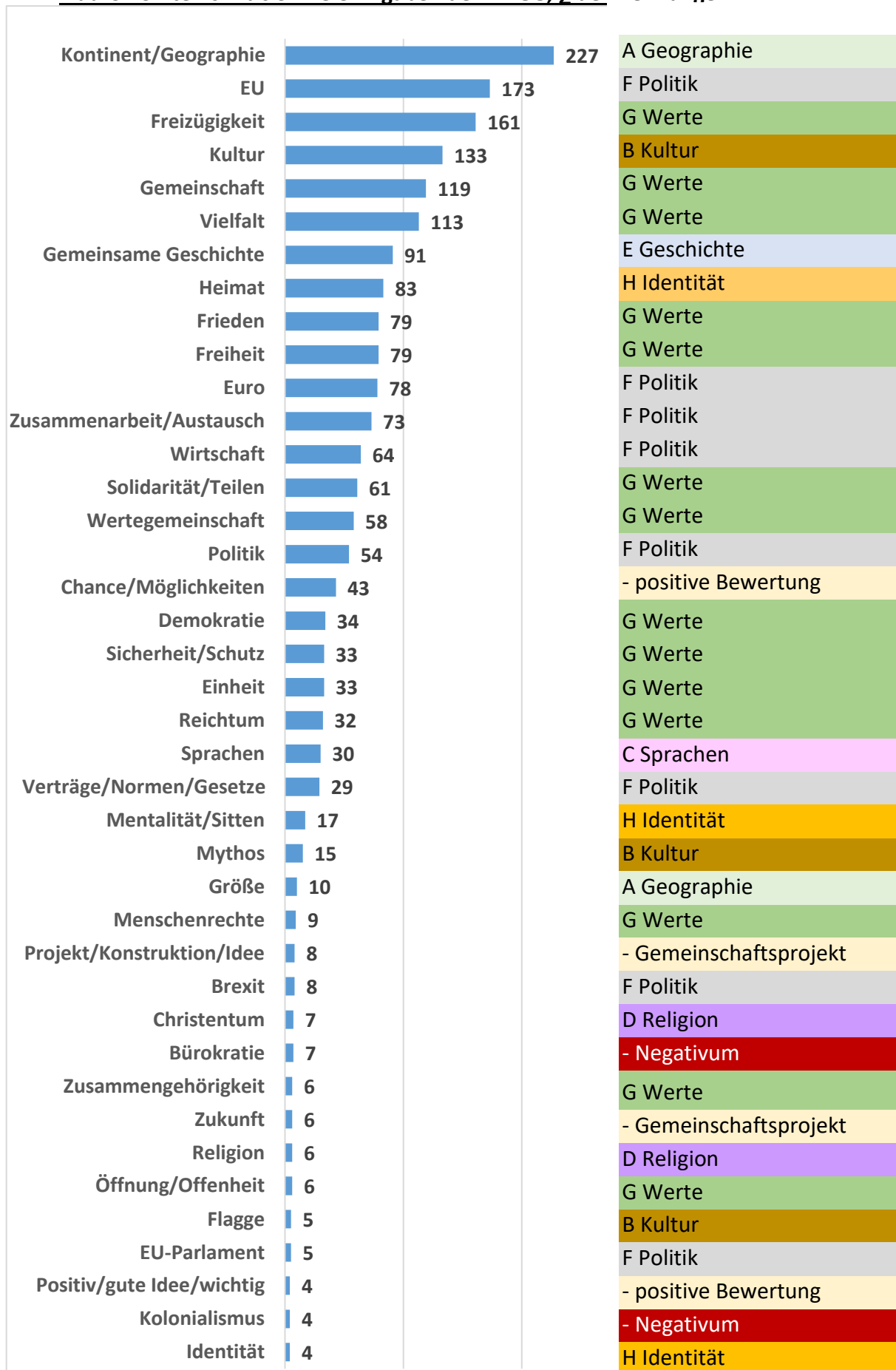
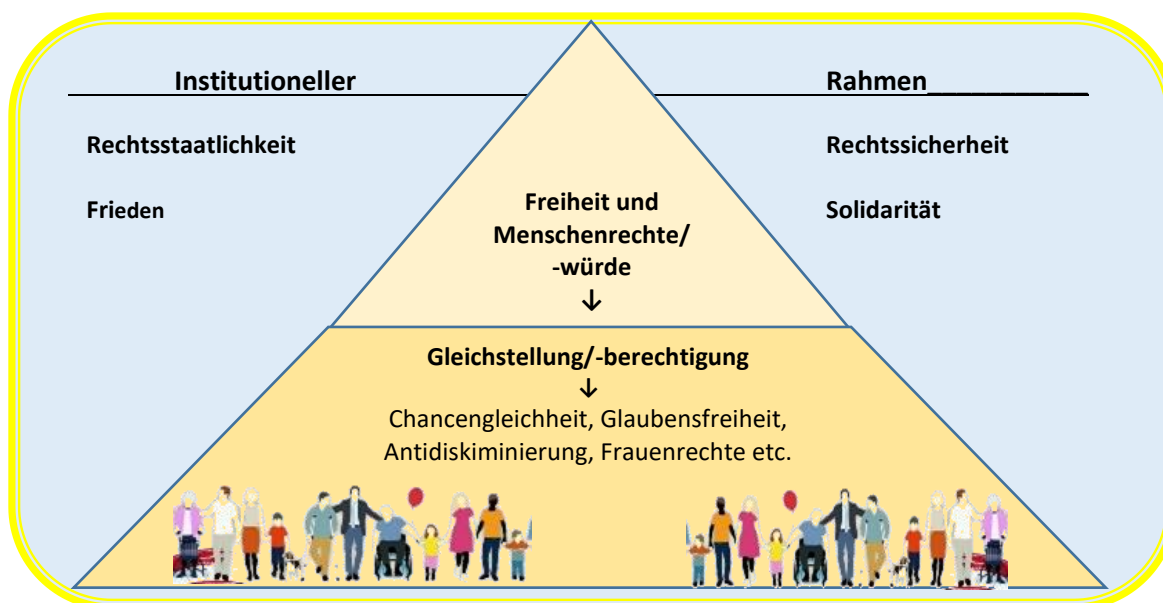


Abb. 10.1: Wertepyramide (eigene Darstellung)



11. Kapitel – Ergänzende Studie

Abb. 11.1: Item 1: Freie Angaben zur Sprachkompetenz im LU

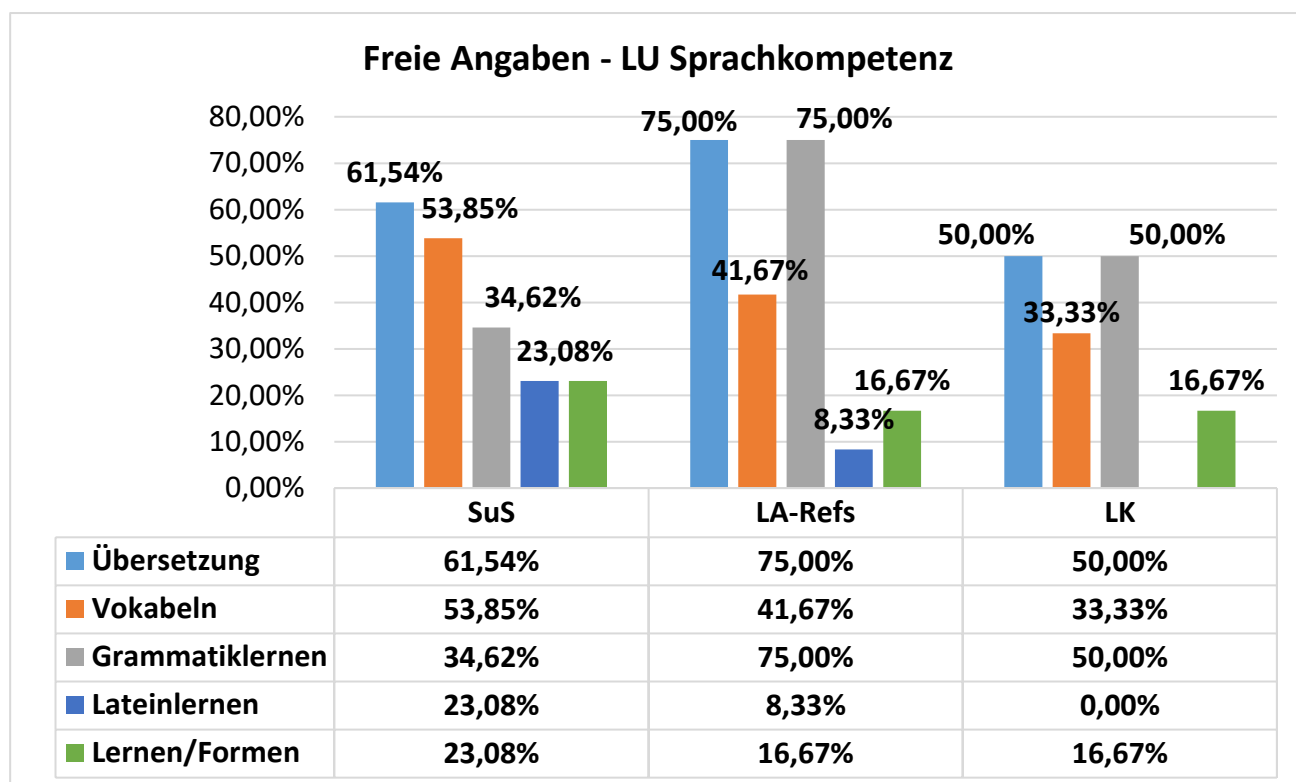


Abb. 11.2: Item 1: Freie Angaben zu inhaltlichen Schwerpunkten im LU

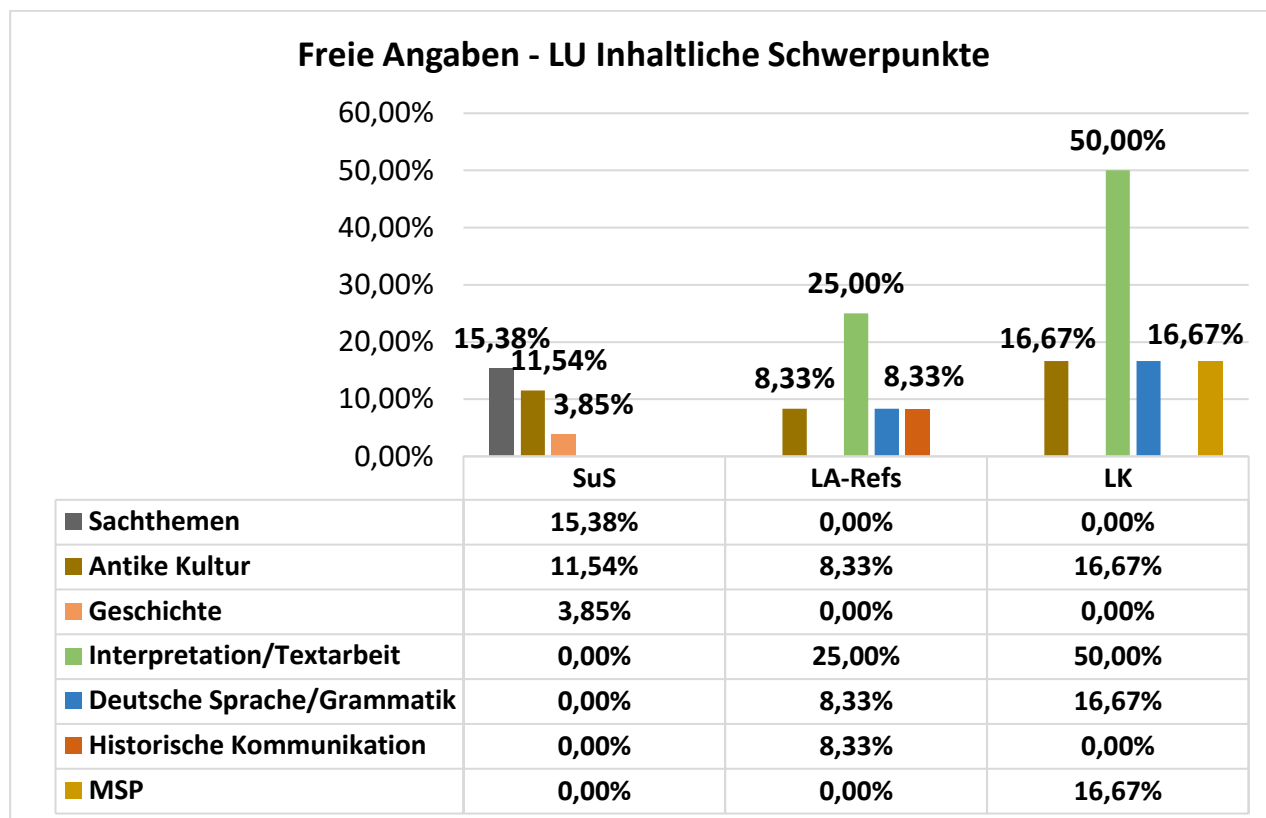
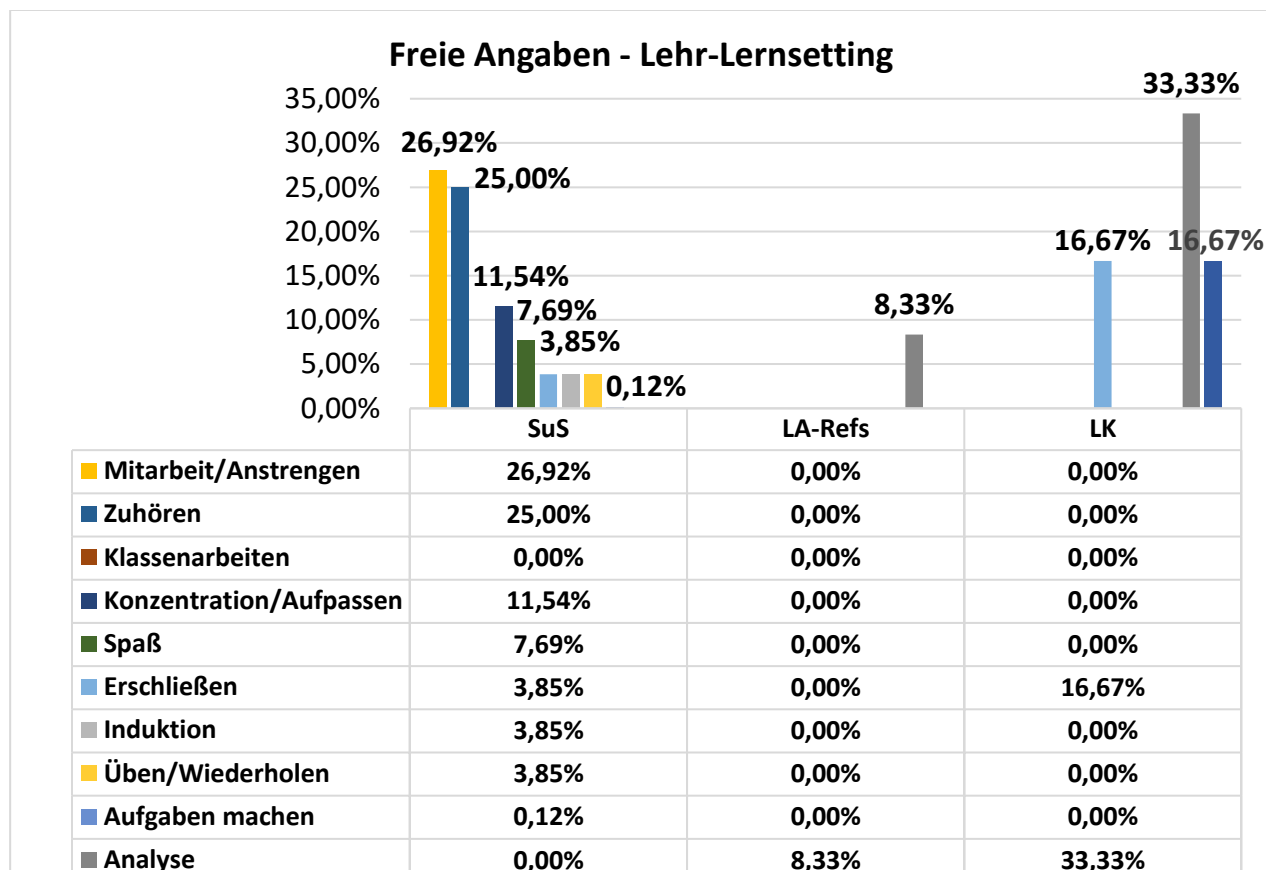


Abb. 11.3: Item 1: Freie Angaben zum Lehr-Lern-Setting im LU



Legende im Folgenden: 1 = SuS; 2 = ehemalige SuS; 3 = Lehramtsstudierende/Refs Latein; Lehrkräfte

Abb. 11.4: Items 19 und 20

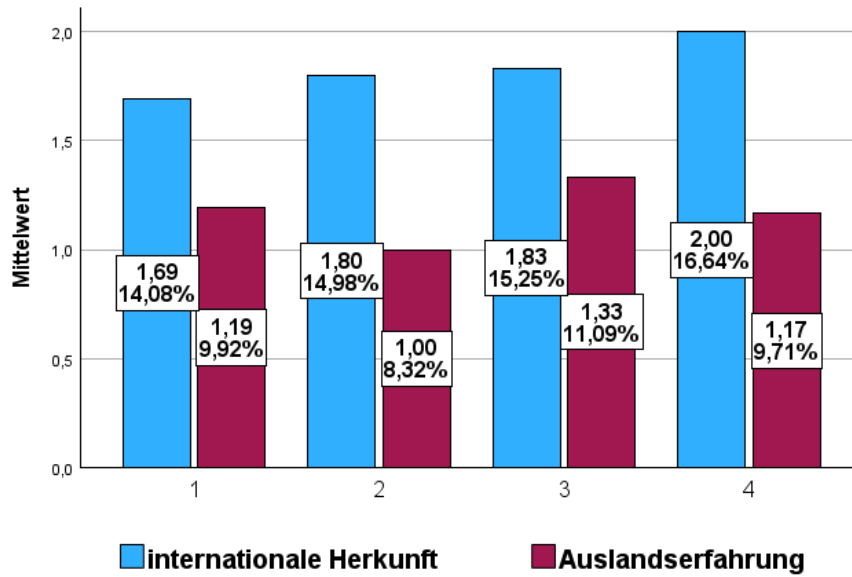


Abb. 11.5: Kriseneinfluss: Item 21

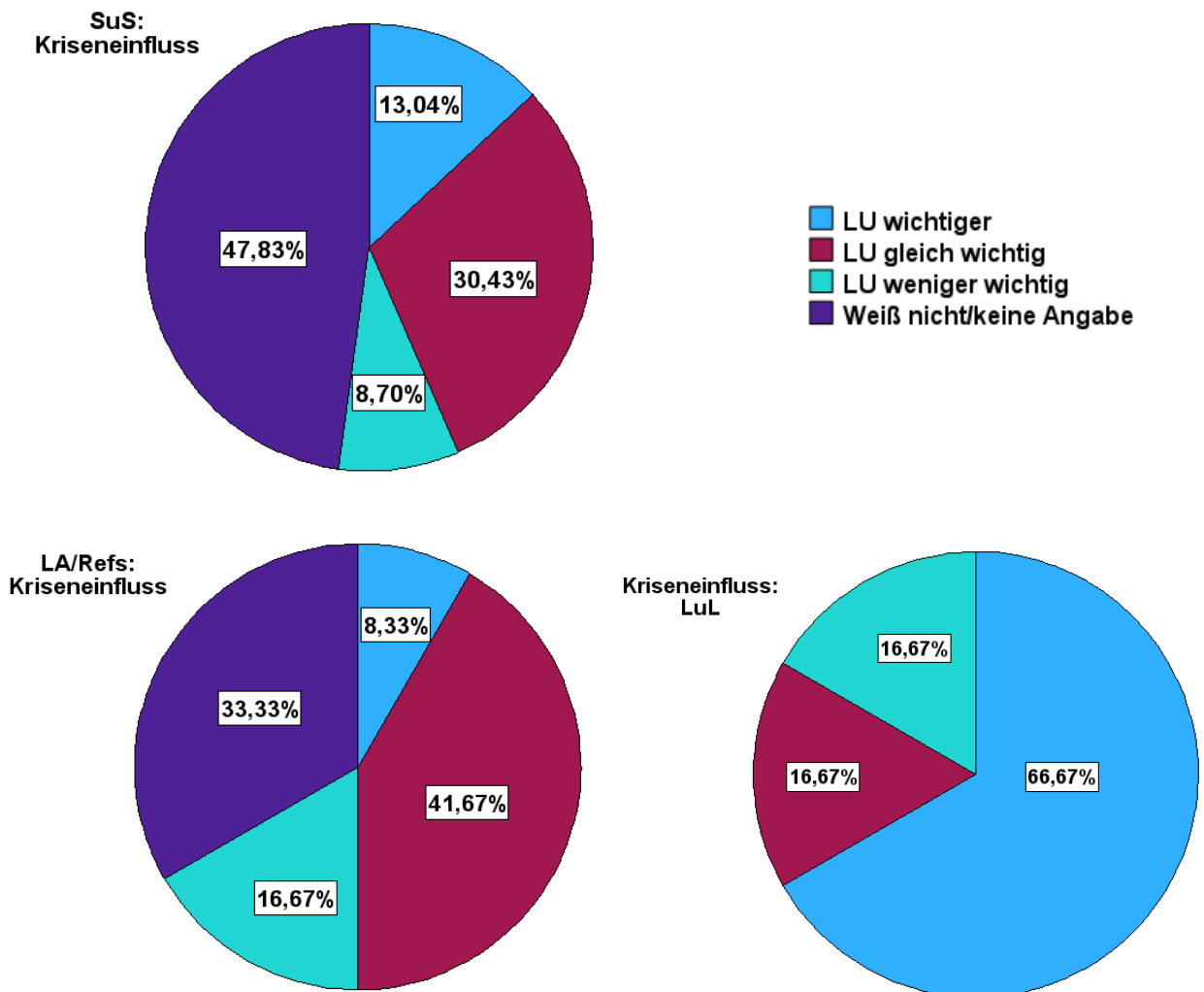


Abb. 11.6: Haizinger



Abb. 12.2 Tomaschoff



Abb. 12.3 Tomicek: Schnittmengen

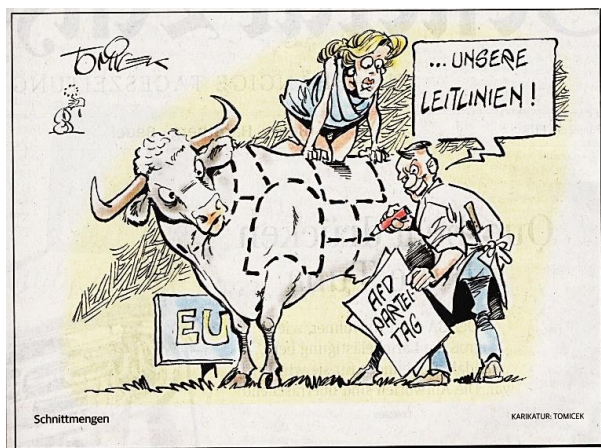


Abb. 12.4: Mohr: Zusammenzwang

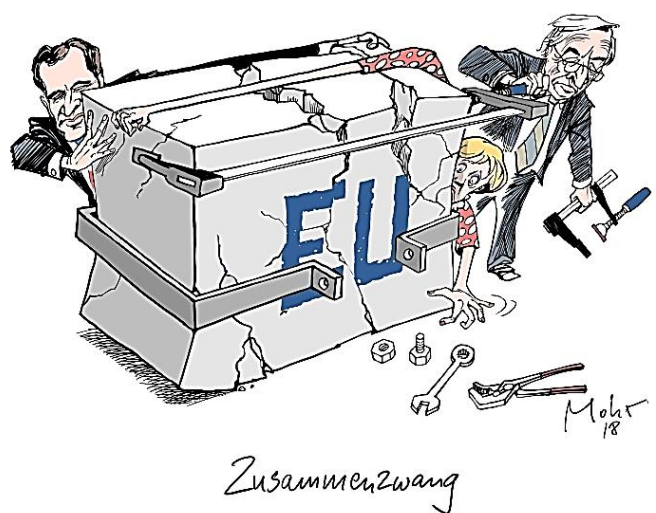


Abb. 12.5 Mohr: Zusammenhang

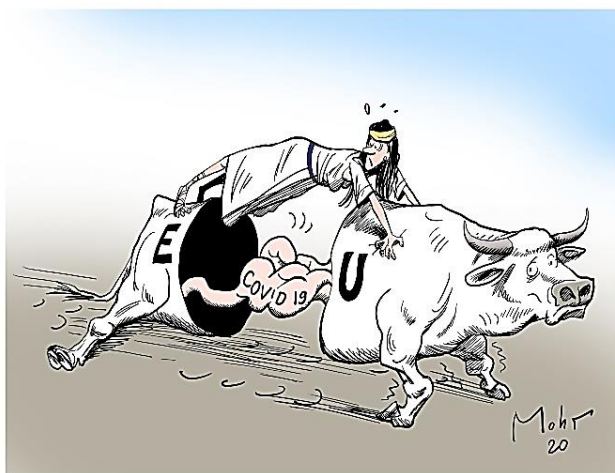


Abb. 12.66 Hillert: Zusammenklang?



² Vgl. Abbildungsquellen im Literaturverzeichnis.

Abb. 11.7: Lateinunterricht: Items 3 bis 11

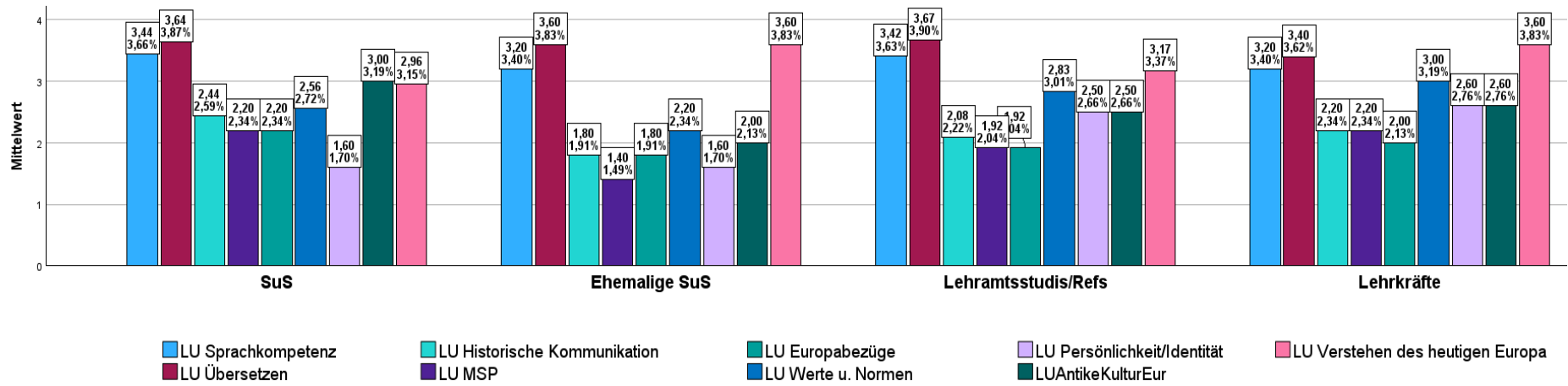


Abb. 11.8: Wichtige Themen und Inhalte: Items 15c bis e; 15i, 15l bis n

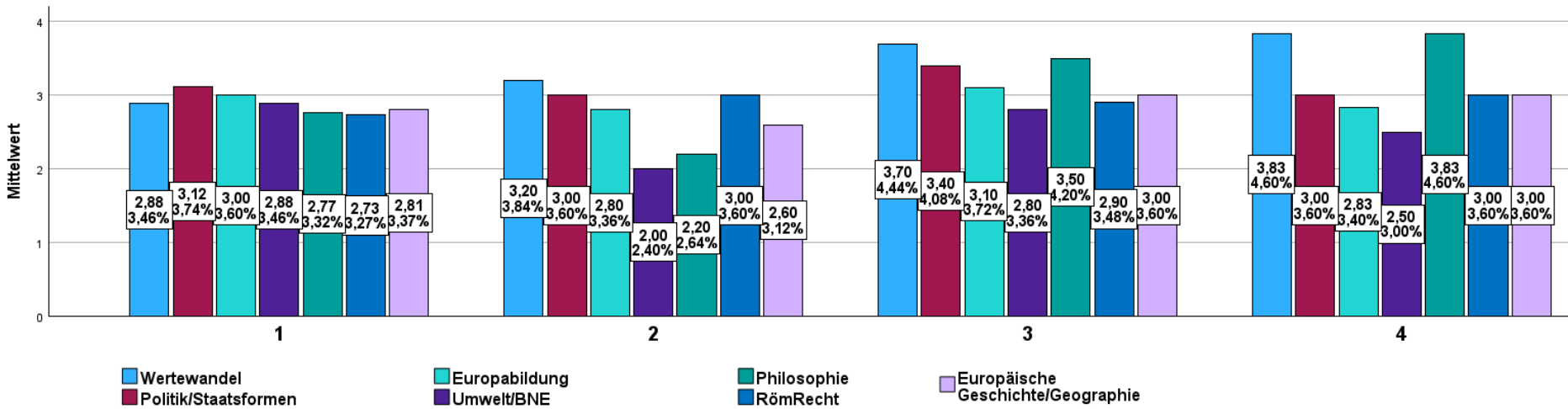


Abb. 11.9: Aufgaben laut KLP: Items 15f, 15g, 15i, 15 k, 15o

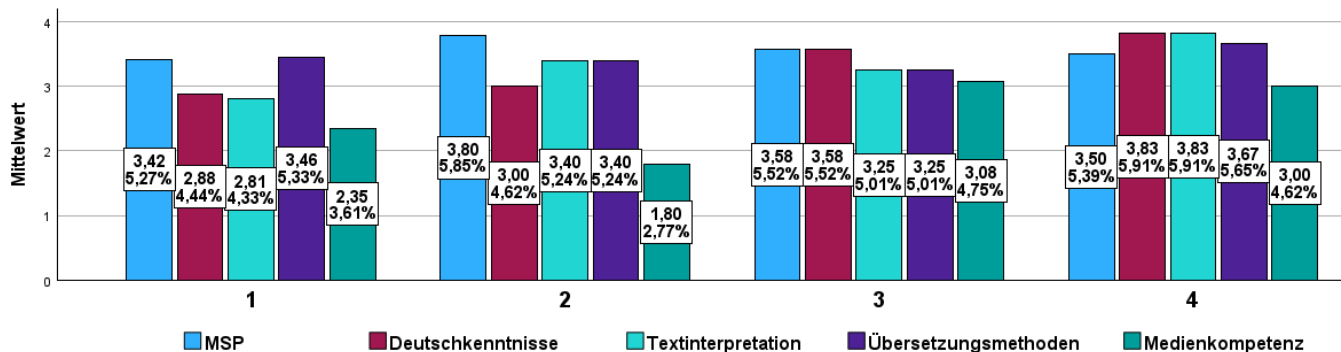


Abb. 11.10: Besucher Lateinunterricht: Items 4 bis 11

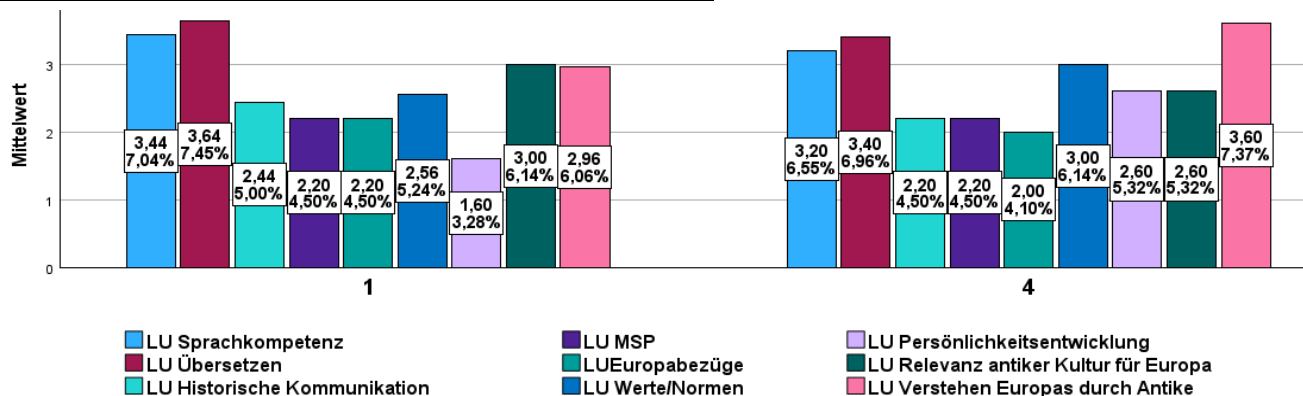


Abb. 11.11: Gewünschte Aufgaben des Lateinunterrichts: Items 15a bis 15e und 15l bis 15

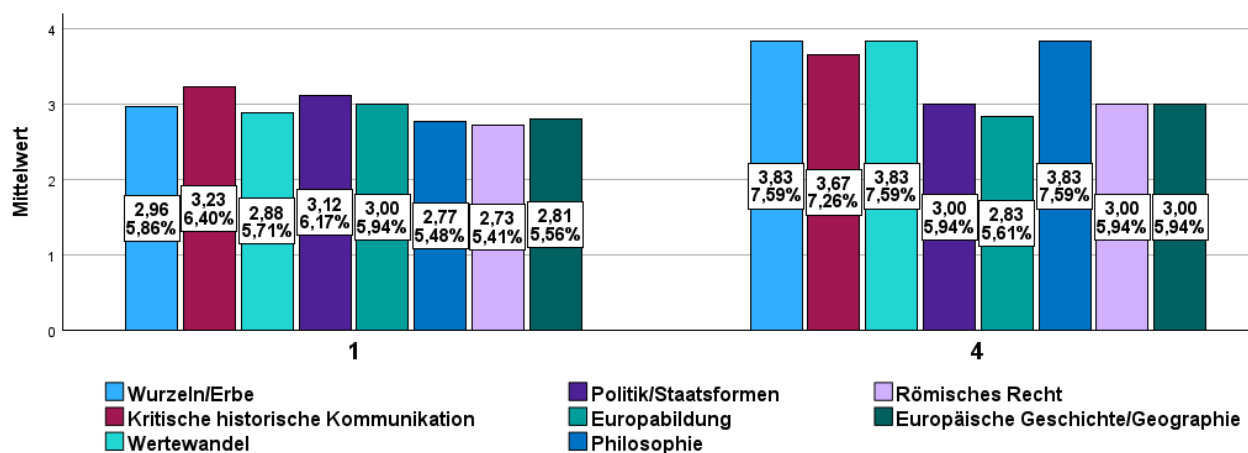


Abb. 11.12: Europa und Bedeutung Lateins: Items 19, 20, 12, 13, 14, 16, 21

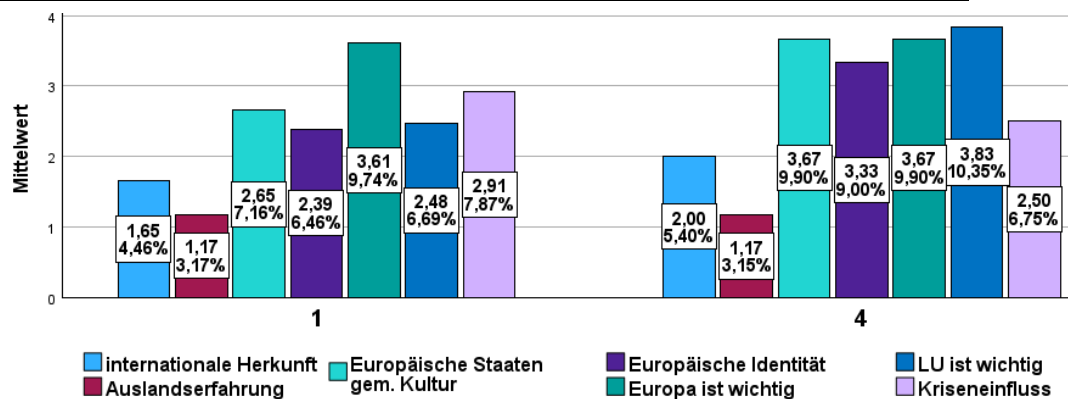


Abb. 11.13: Latein ist wichtig: Item 16 (SuS)

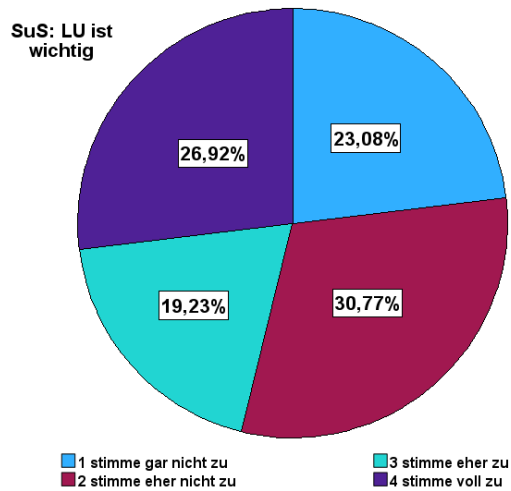


Abb. 11.14: Kriseneinfluss: Item 21 a.

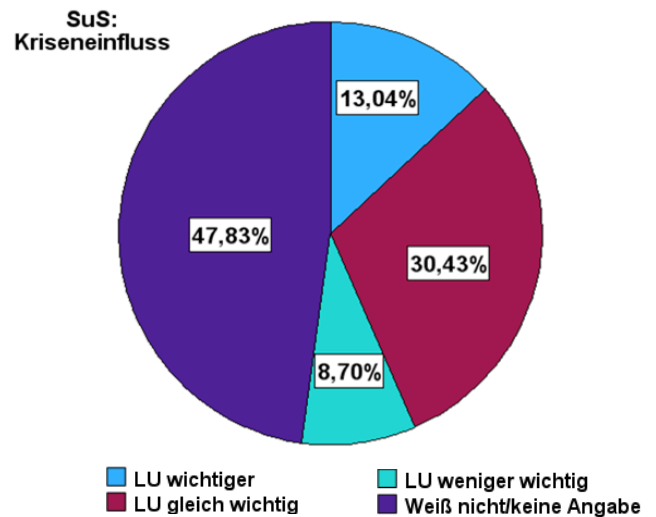
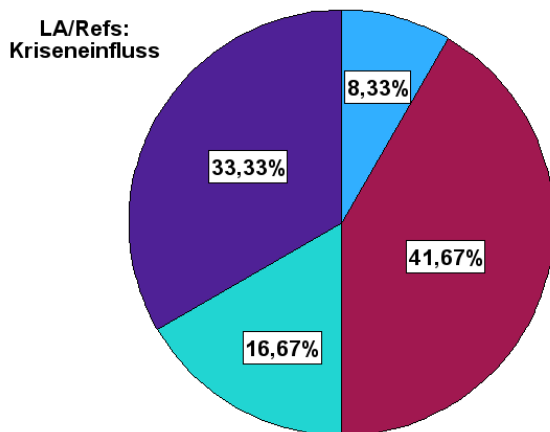


Abb. 11.14: Item 21 b. LA/Refs



c. Lehrkräfte

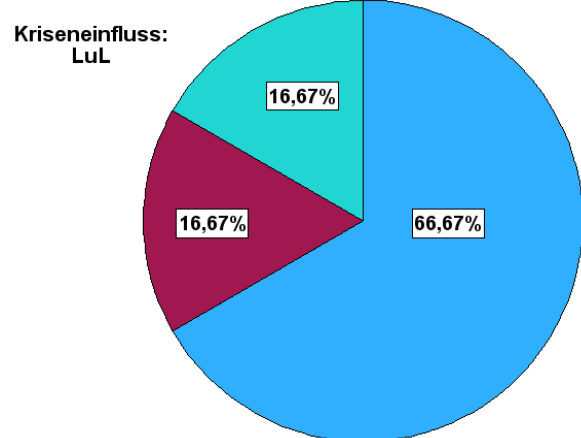
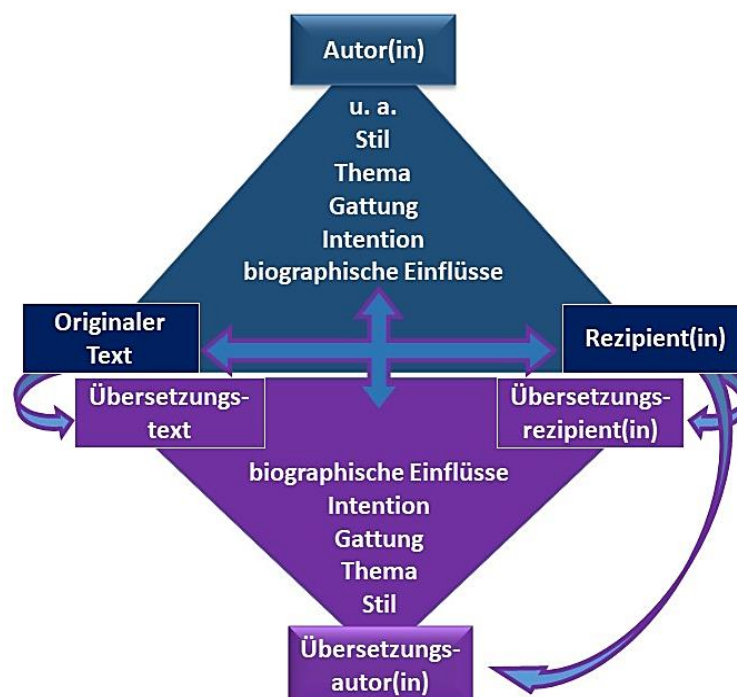


Abb. 12.1: Gespiegeltes bzw. verschobenes kommunikatives Dreieck



IV. ChatGPT: Welchen Beitrag leistet der Lateinunterricht zu Europabildung?

Es gibt mehrere *Belege*, die darauf *hindeuten*, dass der Lateinunterricht dazu beitragen *kann*, die Europabildung von Schülern zu fördern:

1. *Europäische Sprachen*: Latein ist die Basis vieler europäischer Sprachen, insbesondere der romanischen Sprachen wie Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch und Rumänisch. Durch das Studium von Latein können Schüler ein tieferes Verständnis für die Struktur und den Ursprung dieser Sprachen entwickeln.
2. *Kultur- und Geschichtswissen*: Latein ist auch die Sprache der *antiken* römischen Kultur und Geschichte, die eine bedeutende Rolle in der europäischen Geschichte gespielt hat. Das Studium von Latein kann daher dazu beitragen, das Verständnis der europäischen Kultur und Geschichte zu fördern.
3. *Europa als Sprach- und Kulturraum*: Durch das Studium von Latein können Schüler auch ein *Bewusstsein* für *Europa als Sprach- und Kulturraum* entwickeln. Sie können lernen, wie sich die europäischen Sprachen und Kulturen im Laufe der Geschichte gegenseitig beeinflusst haben und wie sie heute miteinander verbunden sind.
4. *Internationale Zusammenarbeit*: Schüler, die Latein lernen, können auch von internationalen *Austauschprogrammen* und *Projekten* profitieren, die darauf abzielen, die Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern zu fördern. Durch die Teilnahme an solchen Programmen können Schüler ihre Sprachkenntnisse verbessern, *interkulturelle Kompetenzen* erwerben und ein tieferes Verständnis für die europäische Zusammenarbeit entwickeln.

Diese Belege werden durch *verschiedene Studien* gestützt, die gezeigt haben, dass das Studium von Latein dazu beitragen kann, die Europabildung von Schülern zu fördern. Zum Beispiel hat eine *Studie des British Council* gezeigt, dass Schüler, die Latein lernen, ein höheres Bewusstsein für Europa als Kultur- und Sprachraum haben als Schüler, die keine Fremdsprache lernen.

ChatGPT, 29.04.2023

Die Auskunft ChatGPTs, die sich auf 300 Milliarden Wörter stützt, die einem Datensatz von ca. 570 Gigabyte entsprechen und dabei auf 95 verschiedene Sprachen zurückgreift, führt zwar einige der in der Dissertation genannten Dimensionen und Vorteile Latein auf, bleibt aber oberflächlich, vage und unbelegt. Folgende Aspekte der von der Autorin kursiv gedruckten Wörter, zeigen dies: Die Ausdrücke „Belege, die hindeuten, dass ... kann“ stellen ein Paradoxon dar. Ein Beleg müsste bezeugen, dass der LU es wahrhaftig tut.

Die vier genannten Belege sind lückenhaft und beziehen sich auf verschiedene Dimensionen: Zum einen die Dimension *Sprache*(nvielfalt), weiterhin *Kultur*, kombiniert mit *Geschichte*, zum anderen einen Faktor der Dimension europäische *Identität*, der hier sozusagen dual zum Ausdruck kommt, aber letztlich nur die Aspekte *Sprache* und *Kultur* wiederholt; zuletzt preist ChatGPT die Förderung *internationaler Zusammenarbeit*. Dabei zielt er zwar auf mögliche Projektarbeit und außerschulische internationale Aktivitäten ab, doch greift dieses vierte Argument tatsächlich eher bei anderen Fächern wie Geschichte, modernen Fremdsprachen o. Ä., so dass ein vierter Platz bei überhaupt nur vier Argumenten übertrieben und unangemessen scheint. ChatGPT kann hier also keinesfalls als zufriedenstellend gewertet werden.

V. Ergänzende Studie zu den Aufgaben des Lateinunterrichts

Anschreiben

Salvete, liebe aktuelle und ehemalige Lateinschüler und -schülerinnen,
salvete, liebe Lateinlehramtsstudierende und Lateinreferendare und -referendarinnen
et salvete liebe Lateinlehrkräfte und ehemalige *collegae*!

Für eine fachdidaktische Studie zu Aufgaben und sinnvollen Zielsetzungen im Lateinunterricht in der heutigen Zeit bitte ich alle „Lateiner und Lateinerinnen“, den folgenden Fragebogen aus der jeweils eigenen Sicht zu beantworten.

Die Beantwortung dauert ca. 5 bis 10 Minuten und bleibt durch die Verwendung des Weblinks anonym.

Bitte gebt/geben Sie den Link gerne an weitere Menschen der Zielgruppe weiter (Lateinschüler(innen), Latein-Lehramtsstudierende und Latein-Referendar(innen) sowie Lateinlehrkräfte)!

Die Ergebnisse dienen zum Vergleich des fachdidaktischen Anspruchs mit der Wirklichkeit und sollen in Erfahrung bringen, welche Meinung ihr/Sie zum Lateinunterricht habt/haben.

Sehr dankbar wäre ich für eine Teilnahme bis Sonntag, 04. Juni 2023, sowie die Weitergabe des Links mit Bitte um Beantwortung.

Website-Link zur Befragungsseite:

<https://www.worktogether25.net/gc/wsl.php?l=CT44J7TATT5AJYT4PAJ7T4PTTCT4PT4COH85NZ83WC4>

Für Fragen stehe ich zur Verfügung unter
rita.hillert@uni-bonn.de.

Gratias vobis und herzliche Grüße

Rita Hillert
Ernst-Moritz-Arndt-Gymn. Bonn/
Fachdidaktik der Alten Sprachen, Universität Bonn



Studiendesign

Der Fragebogen besteht aus vier Abschnitten: 1. freie Antworten: zwei einleitende Items mit un gelenkten Angaben zu den Aufgaben des besuchten LU sowie denen, die er *idealiter* übernehmen sollte; 2. nach vierstufiger Likertskala zu bewertende Fragen zum besuchten LU; 3. Bewertung der Relevanz verschiedener dem LU zugewiesener Aufgaben und Inhalte; 4. Fragen zur Sozialstatistik.³ Die Response-Raten fielen trotz hohem Einsatz eher gering und sehr unterschiedlich aus: 26 SuS, 5 ehemalige SuS, 12 Lehramtsstudierende/Referendare, 6 Lehrkräfte. Es handelt sich daher um eine kleine, nicht repräsentative Stichprobe.

Um die freien Angaben zu den Aufgaben des LU der Befragten kodieren und einordnen zu können, wurden die Mehrfachnennungen gezählt, was bei Aspekten wie *Übersetzung* oder *Grammatik* kein Problem darstellte. Für die Vergleichbarkeit anderer Angaben hingegen bedurfte es eines Kategoriensystems, das sich sinnvollerweise am KLP und an überfachlichen Vorgaben der Schulentwicklung NRW⁴ orientiert. Die Kodierung machte wiederum deutlich,

³ S. Anhang: Anschreiben A 117; Fragebogen A 64; Deskriptivstatistik Tab. 8.2 A 65.

⁴ Vgl. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/index.php?bereich=1001> (z. a. a. 30.06.2023).

wie wenig trennscharf, konkret, überschneidungsfrei und klar definiert diese im Bildungsbe-
reich genutzten Begriffe sind. Daher wurde die Tabelle 8.3 angelegt, die in einer Synopse die
im KLP geforderten fachspezifischen Kompetenzen und Inhaltsfelder, die Querschnittsaufga-
ben von Schule und Unterricht sowie die überfachlichen Kompetenzen mit den bekannten
Farben parallelisiert aufführt (vgl. Tabelle 8.3. im Anhang)

Dies war durchaus problematisch, da sich keine klare Struktur ergibt. Einige Kompetenzen
lassen sich Inhaltsfeldern zuordnen, die wiederum mit den Europadimensionen deckungs-
gleich sind wie die Kategorie *Sprache* mit Sprachkompetenz, -bewusstheit, Sprachlernkompe-
tenz, -system. Diese wird allerdings von NRW nicht einbezogen, obwohl sie überfachlich un-
verzichtbar ist und zu den Querschnittsaufgaben gehören müsste. Die Bedeutung von Sprache
zeigt sich nichtsdestotrotz dadurch in den Richtlinien, dass in allen Fächern ein Mangel an
Sprachrichtigkeit und Ausdruck zum Abzug der Notenpunkte führt. Die Dimension *Kultur* weist
die größte Schnittmenge auf, da sie nur bei den überfachlichen Kompetenzen unerwähnt
bleibt, was sich mit den Fachplänen erklären lässt, die alle in irgendeiner Weise eine kulturelle
Perspektive aufweisen. *Textkompetenz* hingegen taucht allein für den LU auf, was ebenso er-
staunt, da sie sehr bedeutsam für gelungene Kommunikation ist, die wiederum bei den über-
fachlichen Kompetenzen genannt wird. Ohne Textkompetenz und Analyse der jeweiligen Text-
gestaltung sind die Bereiche Medienkompetenz, personale und sozial-kommunikative Kom-
petenzen erschwert. Dies betrifft nicht erst Manipulation und Lenkung, sondern bereits ganz
basal das Kommunikationsquadrat oder Eisbergmodell.

Bei der Kategorie *Medienkompetenz* zeigt sich die geringe Eindeutigkeit des Begriffes be-
sonders stark: Sie scheint sich bei der NRW Schulentwicklung vor allem auf Digitalität im Sinne
der *Medienbildung für die digitale Welt* zu beziehen. Daher taucht sie im KLP nicht explizit,
wohl aber immanent auf. Denn Medienkompetenz ist nicht zu trennen von Methoden- und
Lernkompetenz, die wiederum verknüpft sind mit personalen Kompetenzen.

Eine weitere Unschärfe ergibt sich im *Wertebereich*, da neben der umfassenden Werteer-
ziehung zusätzlich *Menschenrechtsbildung* als Querschnittsaufgabe genannt wird, obwohl sie
sich auch unter den Aspekt der politischen Bildung und Demokratieerziehung summieren
ließe. Dies zeigt exemplarisch, dass die Vorgaben mit Begriffen arbeiten, die sich überschnei-
den, interdependent sind und sich sogar bei intensiver Reflexion schlecht kategorisieren oder
strukturieren lassen – eine zusätzliche Hürde bei der konkreten Unterrichtsplanung und -
durchführung für Lehrkräfte. Die Kodierung der freien Antworten bedient sich mangels Alter-
native dennoch dieser Tabelle und versucht, die Nennungen möglichst klar zuzuordnen.

Da sich bei allen Teilnehmergruppen, vor allem jedoch bei den SuS zeigte, dass sie Angaben
aus einem anderen Kontext als dem der Richtlinien machten, nämlich solchen, die sich auf die
Faktoren guten Unterrichts beziehen, werden die im Didaktischen Sechseck genannten einbe-
zogen: 1 Klare Strukturierung des Unterrichts; 2 Hoher Anteil echter Lernzeit; 3 Lernförderli-
ches Klima; 4 Inhaltliche Klarheit; 5 Sinnstiftendes Kommunizieren; 6 Methodenvielfalt; 7 In-
dividuelles Fördern; 8 Intelligentes Üben; 9 Transparente Leistungserwartungen; 10 Vorberei-
tete Umgebung.⁵ Einige von ihnen lassen sich Bereichen der Tabelle zuordnen, andere stellen
spezifische Faktoren dar und betreffen das gesamte Lehr-Lernsetting.

⁵ Vgl. Meyer 2004.

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt allen, die auf vielfältige Weise zum erfolgreichen Abschluss meiner Promotion beigetragen haben. Er richtet sich insbesondere an die Mitglieder des Trinationalen Graduiertenkollegs sowie an die Prüfungskommission:

Professor Dr. Schmitz, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Dem aktuellen Sprecher des Trinationalen Graduiertenkollegs *Gründungsmythen Europas in Literatur, Kunst und Musik* verdanke ich die Anregung, mich mit einem trinationalen, europarelevanten Thema als Promovendin zu bewerben, sowie die Organisation des trinationalen Austauschs.

Professor Dr. Bernsen, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Der damalige Leiter des Kollegs nahm meine Bewerbung freundlich auf, obwohl das Thema erstmals aus dem für das Kolleg eher untypischen Bereich der Didaktik stammte.

Professeure Dr. Gély, Université Paris-Sorbonne, und

Professoressa Dott.ssa Landi, Università degli Studi di Firenze.

Sie organisierten an ihren jeweiligen Partneruniversitäten die Ateliers des Trinationalen Kollegs, in deren Rahmen ich die Arbeit an meiner Dissertation präsentieren und zur Diskussion stellen konnte.

Professor Dr. Laureys, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Als Professor für Mittel- und Neulateinische Philologie unterstützte er das Vorhaben von Beginn an. Mit ruhiger Hand sorgte er nach einigen formalen Widrigkeiten für einen geordneten Ablauf der Promotion und übernahm dankenswerterweise den Vorsitz der Prüfungskommission.

Professorin Dr. Dietrich-Grappin, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Sie begleitete die Fertigstellung der Dissertation als Erstbetreuerin und bestärkte mich mit konstruktiven Anregungen zum Aufbau der Arbeit, diese tatsächlich abzuschließen.

Professeur Dr. Jolivet, Université Paris-Sorbonne.

Ihm danke ich herzlich für die Übernahme der Zweitbetreuung und seine persönliche Teilnahme an der Disputation, die – auch dank ihm – in einer offenen und freudvollen Atmosphäre stattfand.

Professore Dr. Zago, Università degli Studi di Firenze.

Er ermöglichte es durch seine Bereitschaft, digital als Kommissionsmitglied an der Disputation teilzunehmen, dass diese, wie vom Kolleg gefordert, dreisprachig abgehalten werden konnte.

Mein Dank gilt zudem meiner Familie, die mein Promotionsvorhaben trotz des hohen Zeitbedarfs in allen Phasen unterstützte.

Mein allerherzlichster Dank richtet sich an die Hunderten Schüler und Schülerinnen, mit denen ich in meinen zahlreichen Berufsjahren so viele gemeinsame Stunden voller Lebendigkeit, jugendlicher Dynamik und intensiven Austauschs beim Lehren und Lernen meiner Fächer verbringen durfte. Unvergessene Highlights waren dabei sicherlich die neunzehn Austausche nach Rom und Frankreich, die uns allen die Bedeutung von Transkulturalität eindrucksvoll vor Augen führten und wirklich verstehen ließen. Möglich wurde dies nur durch die gegenseitige Wertschätzung, Offenheit, Empathie und das Engagement aller Beteiligten.

Grazie tantissimo et un grand merci!

Darüber hinaus danke ich – in gemeinsamer Verbundenheit mit dem europäischen Gedanken – all jenen Menschen, die sich für den friedlichen Aufbau und Einigungsprozess Europas einsetzten und sich weiterhin für dessen Erhalt engagieren.

Concordia res parvae crescunt, discordia maximae dilabuntur.

– Sallust, *Bellum Iugurthinum* 10

Un jour viendra où la guerre paraîtra aussi absurde et sera aussi impossible entre Paris et Londres, entre Pétersbourg et Berlin, entre Vienne et Turin, qu'elle semblerait absurde aujourd'hui entre Rouen et Amiens, entre Boston et Philadelphie.

Un jour viendra où vous France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne.

– Victor Hugo, *congrès de la Paix*, 1849

Poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace.

– *Preambolo della Convenzione internazionale dell'UNESCO*, 16 novembre 1945

Niemand sollte glauben, dass ein weiteres halbes Jahrhundert Frieden und Wohlstand in Europa selbstverständlich ist. Es ist es nicht.

– Donald Tusk, *Verleihung des Karlspreises*, 12. Mai 2010

L'Europa si fonda prima ancora che su ragioni politiche ed economiche sull'unità di cultura.

– Umberto Eco, 28 novembre 2014, *al Quirinale*

